

ISSN 2029-431X



STUDIJS ŠIUOLAIKINĖJE VISUOMENĖJE
STUDIES IN MODERN SOCIETY

Mokslo darbai
Academic Papers

Nr. 3 (1)

Šiauliai 2012

Atsakingas redaktorius / Executive Editor

Doc. Saulius Vaivada, *Šiaurės Lietuvos kolegija (Northern Lithuania College)*

Redaktorių kolegija / Editorial Board

Prof. habil. dr. Kęstutis Kardelis, *Utenos kolegija (Utena university of applied sciences)*

Prof. habil. dr. Margarita Teresevičienė, *Vytauto Didžiojo universitetas (Vytautas Magnus University)*

Prof. dr. Jadvyga Čiburienė, *Kauno technologijos universitetas (Kaunas University of Technology)*

Prof. dr. Laimutė Kardelienė, *Utenos kolegija (Utena university of applied sciences)*

Prof. dr. Skaidrė Žičkienė, *Šiaulių universitetas (Šiauliai University)*

Prof. dr. Vilma Žydžiūnaitė, *Vytauto Didžiojo universitetas (Vytautas Magnus University)*

Doc. dr. Airina Volungevičienė, *Vytauto Didžiojo universitetas (Vytautas Magnus University)*

Doc. dr. Artūras Blinstrubas, *Šiaulių universitetas (Šiauliai University)*

Doc. dr. Daiva Lepaitė, *Vilniaus universitetas (Vilnius University)*

Doc. dr. Daiva Mockevičienė, *Šiaulių universitetas (Šiauliai University)*

Doc. dr. Donatas Dervinis, *Šiaulių universitetas (Šiauliai University)*

Doc. dr. Jūratė Guščinskienė, *Kauno technologijos universitetas (Kaunas University of Technology)*

Doc. dr. Jolita Vveinhardt, *Vytauto Didžiojo universitetas (Vytautas Magnus University)*

Doc. dr. Marija Jotautienė, *Kauno technikos kolegija (Kaunas University of Applied Engineering Sciences)*

Doc. dr. Mykolas Dromantas, *Šiaurės Lietuvos kolegija (Northern Lithuania College)*

Doc. dr. Renata Veršinskienė, *Šiaurės Lietuvos kolegija (Northern Lithuania College)*

Doc. dr. Tomas Butvilas, *Vilniaus universitetas (Vilnius University)*

Doc. dr. Vilma Živilė Jonynienė, *Mykolo Romerio universitetas (Mykolas Romeris University)*

Lekt. dr. Asta Drukteinienė, *Šiaulių universitetas (Šiauliai University)*

Lekt. dr. Nora Pileičikienė, *Vytauto Didžiojo universitetas (Vytautas Magnus University)*

Lekt. dr. Gintarė Šatienė, *Šiaulių universitetas (Šiauliai University)*

Mokslinis leidinys „Studijos šiuolaikinėje visuomenėje“ leidžiamas nuo 2010 metų, jis yra įtrauktas į Lietuvos mokslinių periodinių leidinių sąrašą bei publikuojamas tarptautinėje EBSCO Publishing duomenų bazėje Education Research Complete.

Straipsnių rinkinys leidžiamas 1 kartą per metus. Straipsniai recenzuojami ir spausdinami lietuvių, anglų kalbomis.

The scientific publication “Studies in Modern Society” has been published since 2010 and it is added to the list of Lithuanian scientific periodical publications and included into the international EBSCO Publishing database Education Research Complete.

The collection of articles is published once a year. All the articles are reviewed and published in Lithuanian and English.

Redakcijos adresas:

VšĮ Šiaurės Lietuvos kolegija
Tilžės g. 22, LT-78243 Šiauliai
Tel./faks. (8 41) 52 51 00
El. p. konferencija@slk.lt
<http://www.slk.lt>

Address:

Northern Lithuania College
Tilžės st. 22, 78243 Šiauliai, Lithuania
Tel./Fax: + 370 41 525 100
E-mail: konferencija@slk.lt
<http://www.slk.lt>

Visos leidinio leidybos teisės saugomos. Šis leidinys arba kuri nors jo dalis negali būti dauginami, taisyti ar kitaip platinami be leidėjo sutikimo.

All rights of the publication are reserved. No reproduction, copy or transmission of this publication may be made without publisher's permission.

TURINYS

Junona Almonaitienė. Kūrybiškumo konceptualizacija ir praktiniai jo ugdymo aukštojoje mokykloje aspektai.....	7
Artūras Blinstrubas, Asta Lacytė, Jurgita Dromantaitė, Edita Rudminaitė. Žinių vadybos taikymo situacija ir galimybės Šiaulių „Aušros“ muziejaus veikloje	17
Laimutė Bobrova, Lauras Grajauskas, Rytis Alūzas. Mokymo ir mokymosi kokybės išvalgos: universitetinių kūno kultūros studijų programos studentų vertinimo kontekstas	30
Jadvyga Čiburienė, Jūratė Guščinskienė. Mokymo(si) metodų ir stilių dermė aukštojoje mokykloje ..	38
Sigita Damanskienė. Patarlių vaidmuo būsimojo specialisto kalboje efektyvios komunikacijos aspektu.....	46
Jūratė Daugėlienė. Ugdymą(si) aktyvinančių metodų taikymo edukacinės galimybės muzikos pedagogikos studijose universitete.....	55
Genutė Gedvilienė, Lina Kankevičienė, Rasa Balynienė. Kolegijų studentų socialinės tinklaveikos įrankių naudojimas	65
Vitalija Gerikienė, Vanda Lukočienė, Daiva Tamulevičienė. Studentų specialybės pasirinkimo motyvų ir lūkesčių lyginamoji analizė: skirtingų mokslo sričių kontekstas.....	74
Lina Giedrimienė. Neformalus suaugusių vartotojų ugdymas	83
Regina Ivoškuvienė, Vaiva Kaščikaitė. Logopedijos modulių vertinimas studentų požiūriu.....	89
Akvilė Jagučanskytė. Aplinkosauginių vertybių puoselėjimas: gamtotvarkos vadybos studentų požiūris.....	100
Irena Kaffemanienė, Jurgita Lenkauskaitė. Probleminio mokymosi patirtys universiteto studentų refleksijose raštu.....	107
Liudvikas Kaklauskas, Danutė Kaklauskienė. Virtualios aplinkos priemonių panaudos studijoms lyginamoji analizė	119
Kęstutis Kardelis, Laimutė Kardelienė, Virginija Mejerienė. Būsimųjų kūno kultūros specialistų psichosomatinų ir somatinių negalavimų pokyčiai ir sąsajos su fiziniu aktyvumu	129
Galina Kavaliauskienė, Darius Valūnas, Giedrė Valūnaitė-Oleškevičienė. E. mokymosi integravimas į tradicinę mokymo aplinką: besimokančiųjų požiūris	135
Virginija Latvėnienė. Mokymo(si) ir vertinimo metodų įtaka kompetencijas plėtojančiose studijų programose.....	141
Dana Lukauskienė, Agnė Gvildienė. Mokytojo socialinio portreto bruožai profesinio įvaizdžio kontekste	152
Rita Misiulienė. Daugkartinio ontologijų panaudojimo galimybės e. mokymesi.....	162
Daiva Mockevičienė, Inga Šimkutė. Judesio korekcijos specialistų ir kineziterapeutų profesinių kompetencijų praktinis realizavimas šiuolaikinės visuomenės kontekste.....	169
Olga Navickienė, Aleksandras Krylovas. Studentų žinių vertinimo kokybės kriterijų modeliavimas..	177

Andrius Norkus, Rytis Alūzas. Studentų sveikatos ugdymas Lietuvos aukštosiose mokyklose: galimybės ir problemos	185
Aida Norvilienė, Vaineta Juškienė. Grįžtamoji informacija kaip studijų proceso tobulinimo veiksnys: studentų požiūris	194
Rasa Rudžinskienė, Lina Paulauskaitė. Karjeros projektavimo gebėjimų ugdymas	203
Judita Stulpinaitė. Studijų programos tikslas ir numatomi rezultatai: savianalizės aspektas	214
Natalija Šedžiuvienė. Vidinė aukštosios mokyklos inovacinė politika – inovacinės veiklos valdymo instrumentas	227
Lina Šneideraitienė. Tarptautinio standarto ISO 9001, taikomo Lietuvos aukštosiose mokyklose, problemos ir privalumai	235
Jūratė Urbonienė. Programavimo mokymo aplinkų efektyvumo mokymo(si) atžvilgiu analizė	243
Saulius Vaivada, Artūras Blinstrubas, Daiva Mockevičienė. Skirtingų lygių asmeninių žinių fenomenai asmenybės dimensijose: asmenybės saviugdos kontekstas	255
Eugenijus Valavičius, Rita Vipartienė, Rasa Juodagalvytė. IS specialistų kompetencijų ir poreikio tyrimas	267
Jūratė Valuckienė. Studijų, grindžiamų skirtingomis edukacinėmis paradigmomis, kokybės vertinimo parametrai	274
Remigijus Venckus. Transhumanizmo idėjos šiuolaikinių naujųjų medijų kultūros studijų kontekste ..	286
Jolita Vveinhardt. Mobingas darbuotojų santykiuose: supervizijos, kaip intervencinio metodo, praktinio taikymo modelis	298
Aldona Zapolskienė, Jūratė Dovydienė. Palankios ugdymo(si) aplinkos kūrimo sąsajos su ugdymo(si) metodų taikymu mokant(is) užsienio kalbų	306
Aušrinė Zulumskytė, Reda Skirpstaitienė. Kai kurie studijų ir darbinės veiklos dermės veiksniai moterų patirties atžvilgiu.....	314
Jurgis Dieliautas. Mokymo ir ugdymo jungtis kolegijos estetinėje patirtyje: filosofinė išvalga	326

CONTENTS

Junona Almonaitienė. The conceptualization of creativity and the aspects of its fostering at university ..7	
Artūras Blinstrubas, Asta Lacytė, Jurgita Dromantaitė, Edita Rudminaitė. The situation and opportunities of knowledge management application in the activities of Šiauliai „Aušra“ museum17	
Laimutė Bobrova, Lauras Grajauskas, Rytis Alūzas. Attitudes of teaching and learning quality: students' assessment context in the university physical education studies30	
Jadvyga Čiburienė, Jūratė Guščinskienė. The coherence of teaching/learning methods and styles in higher school38	
Sigita Damanskienė. The function of proverbs in the language of a future specialist in the aspect of effective communication46	
Jūratė Daugėlienė. Educational opportunities of the application of active education methods in music pedagogy studies at university55	
Genutė Gedvilienė, Lina Kankevičienė, Rasa Balynienė. Using of social networking tools by college students65	
Vitalija Gerikienė, Vanda Lukočienė, Daiva Tamulevičienė. The comparative analysis of graduates' motives and expectations selecting their speciality: the context of different science fields74	
Lina Giedrimienė. Informal education of adult consumers.....83	
Regina Ivoškuvienė, Vaiva Kaščikaitė. The assessment of speech therapy modules from the point of view of students89	
Akvilė Jagučanskytė. Promoting of environmental values: the approach of nature management students.....100	
Irena Kaffemanienė, Jurgita Lenkauskaitė. Problem based learning experiences of university students in their reflective writing.....107	
Liudvikas Kaklauskas, Danutė Kaklauskienė. The comparative analysis of using of virtual environmental tools for studies119	
Kęstutis Kardelis, Laimutė Kardelienė, Virginija Mejerienė. Changes of psychosomatic and somatic problems in future physical education specialists and relations with physical activity129	
Galina Kavaliauskienė, Darius Valūnas, Giedrė Valūnaitė-Oleškevičienė. The integration of e-learning into a traditional training environment from the learners' point of view135	
Virginija Latvėnienė. The influence of teaching, learning and assessment methods on study programs developing competences141	
Dana Lukauskienė, Agnė Gvildienė. The main features of a teacher's social portrait in the context of a professional image152	
Rita Misiulienė. The possibilities of the multiplex using of ontology in e-learning.....162	
Daiva Mockevičienė, Inga Šimkutė. Practical realization of the professional competencies of the specialists of physiotherapy in education and physical therapists in the context of a modern society ...169	

Olga Navickienė, Aleksandras Krylovas. Modelling of quality criteria for the evaluation of students' knowledge.....	177
Andrius Norkus, Rytis Alūzas. Students' health education in Lithuania higher education institutions: possibilities and problems	185
Aida Norvilienė, Vaineta Juškienė. Feedback information as the factor of the improvement of a study process: students' approach	194
Rasa Rudžinskienė, Lina Paulauskaitė. Ability guidance of career designing	203
Judita Stulpinaitė. The objective and foreseen results of a study programme: the aspect of self-analysis.....	214
Natalija Šedžiuvienė. Internal innovative policy in a higher school – the instrument of innovative activity management	227
Lina Šneideraitienė. The problems and advantages of the international standard ISO 9001, applicable in Lithuania higher schools.....	235
Jūratė Urbonienė. Programming environment analysis considering learning efficiency	243
Saulius Vaivada, Artūras Blinstrubas, Daiva Mockevičienė. The personal knowledge phenomena of different levels in the dimensions of a personality: the context of the self-education of a personality.....	255
Eugenijus Valavičius, Rita Vipartienė, Rasa Juodagalvytė. The research of the competences of IS specialists and the need for them	267
Jūratė Valuckienė. The parameters of the quality assessment of studies based on different education paradigms.....	274
Remigijus Venckus. The ideas of trans-humanism in the context of the modern culture of new media.....	286
Jolita Vveinhardt. Mobbing in employees' relationships: practical application model of supervision as an interventional method.....	298
Aldona Zapolskienė, Jūratė Dovydienė. The interrelation of creating a favourable teaching/learning environment and applying educational methods while teaching/learning foreign languages	306
Aušrinė Zulumskytė, Reda Skirpstaitienė. Some factors of study and work combination in respect of women's experience	314
Jurgis Dieliautas. The link of training and education in the college's aesthetic experience: philosophical vision	326

KŪRYBIŠKUMO KONCEPTUALIZACIJA IR PRAKTINIAI JO UGDYMO AUKŠTOJOJE MOKYKLOJE ASPEKTAI

Junona Almonaitienė

Kauno technologijos universitetas

Anotacija. Pastaruoju metu vis dažniau akcentuojama kūrybiškumo ugdymo svarba. Tačiau kartu pastebima problema: teiginiai apie kūrybiškumo ugdymą dažnai virsta lozungais ir ugdymo procese realizuojami neefektyviai. Galima daryti prielaidą, kad viena iš to priežasčių – palyginti siaura ugdymo proceso dalyvių kūrybiškumo samprata. Straipsnyje pristatomas tyrimas, kurio tikslas – ištirti realią kūrybiškumo sampratą, kuria vadovaujasi studentai studijų procese. Atlikta universitetinių verslo administravimo ir žmonių išteklių vadybos studijų studentų (N = 52) savarankiškų darbų turinio kokybinė ir kiekybinė analizė, kuri atskleidė, kad įvairios juose identifikuotos kūrybiškumo formos suvokiamos labai netolygiai, ir iš esmės patvirtino iškeltą prielaidą.

Pagrindiniai žodžiai: kūrybiškumas, ugdymas, emocinis įsitraukimas, konceptualizacija, psichologija, aukštasis mokslas.

Įvadas

Jau nebe vieną dešimtmetį plačiai pripažįstama kūrybiškumo svarba šiuolaikiniame gyvenime. Akcentuojama jo įtaka ne tik meninės ar mokslinės kūrybos, bet ir verslo, įvairių sričių lyderystės ir kt. sėkmei. Pastarąja tema dažnai pasisako psichologai – pripažinti verslo konsultantai, pvz., R. J. Sternberg, H. Gardner (*The definitive listing of the world's top 50 business thinkers*. Prieiga per internetą: <<http://www.thinkers50.com>>), T. Amabile (Boyd, 2009), E. de Bono (*Edward de Bono's authorised web-site*. Prieiga per internetą: <<http://www.edwdebono.com>>) ir kt.

Šiame kontekste 2009-iejį buvo paskelbti Europos kūrybingumo ir naujovių metais siekiant skatinti kūrybiškumą, kuris suprantamas visų pirma kaip „atvirumas, gebėjimas prisitaikyti prie kintančios aplinkos, lankstumas“ (Forumus..., 2009, p. 1). Lietuvoje taip pat vis dažniau kalbama apie kūrybiškumo svarbą įvairiose gyvenimo srityse, pavyzdžiui, siekiant įveikti ekonominę krizę ir sprendžiant kitas aktualias problemas. 2009-aisiais surengtas „Forumus kūrybingai visuomenei: kultūros, švietimo ir verslo jungtys“, globotas pačių aukščiausių šalies institucijų.

Pastaraisiais metais taip pat plačiai diskutuojama apie kūrybiškumo ugdymą visų lygių mokyklose, ugdymo įstaigose. Dažnai pastebima, kad tikslas – ugdyti kūrybiškumą – deklaruojamas dažnai, tačiau realizuojamas neefektyviai. Šios problemos aktualumą rodo 2009 m. Lietuvos švietimo ir mokslo ministerijoje parengta išsami švietimo problemos analizė „Kūrybiškumo (ne)ugdymas mokykloje“ (parengė V. Vaicekauskienė). Tikėtina, kad kūrybiškumo ugdymo sėkmei įtakos gali turėti ugdymo proceso dalyvių nuostatos kūrybiškumo atžvilgiu, jų turima šio reiškinio samprata.

Apskritai **kūrybiškumą** (ar kūrybingumą) mokslininkai apibrėžia kaip naujų ir naudingų idėjų ar problemų sprendimų teikimą (produkovimą); sąvoka apima ir idėjų generavimo ar problemų sprendimo procesą, ir jau esančią idėją ar sprendimą (Amabile ir kt., 2005). Gali būti vadovaujamosi ir kitokiomis kūrybiškumo sampratomis, tai priklauso nuo konteksto, tyrėjo ar kito asmens požiūrio bei paradigmos, kurios jis laikosi (Sternberg ir Lubart, 1999). Dauguma iš kūrybiškumą tyrinėjančių ir šiuo metu pripažintų mokslininkų supranta šį reiškinį kaip būdingą pačioms įvairiausioms veiklos sritims. Tuo ir grindžiama nuomonė, jog kūrybiškumas gali būti „naujovių varikliu ir svarbiu asmeninių, profesinių, verslumo ir socialinių gebėjimų plėtojimo, ir visų visuomenės narių gerovės puoselėjimo veiksmu“ (Forumus..., 2009, p. 1).

Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerijos analizėje požiūris į kūrybiškumą ugdymo kontekste komentuojamas taip (Vaicekauskienė, 2009, p. 2): „norint ugdyti kūrybingumą, svarbus mokytojams ir mokyklų bendruomenėms suprantamas susitarimas, kas juo laikoma“. Nurodoma (ten pat), kad Didžiojoje Britanijoje priimta nuostata, jog „kūryba bus laikoma „vaizduote pagrįsta veikla, kurios tikslas – sukurti originalius ir vertingus rezultatus“. Ši samprata atspindi anglosaksų polinkį pabrėžti kūrybinės veiklos tikslingumą ir praktiškumą, tai yra vertingo produkto siekimą. Tuo tarpu skandinavai kūrybingumu labiau linkę laikyti atitinkamą žmogaus nuostatą ir gebėjimą susidoroti su nuolat kintančiais gyvenimo reikalavimais“. Galima sakyti, kad pirmuoju atveju laikomasi siauresnės, o antruoju – platesnės kūrybiškumo sampratos.

Tendencija siaurinti kūrybiškumo sampratą ugdymo institucijose yra gana dažna, tačiau ji vertintina nevienareikšmiai. Galima pastebėti, kad tiek kitų šalių, tiek ir Lietuvos švietimo politikoje

kūrybiškumą linkstama sieti tik su tam tikromis, visų pirma meninės veiklos sritimis („*Kūrybinių partnerysčių*“ vadovas mokykloms, 2011). Kitas kūrybiškumo sampratos „siaurinio“ pavyzdys – jo siejimas tik su dizaino bei technologijų mokymu (dėstyimu), kitaip sakant, „daikto“ kūrimu. Tačiau psichologai bei kitų sričių ekspertai, pabrėžiantys kūrybiškumo ugdymo svarbą, jį paprastai supranta plačiau. Pavyzdžiui, E. de Bono (2009) teigia: „Daugelio švietimo sistemų problema ta, kad kai jų paklausi, ar lavinate jaunos žmones, ar mokote juos kūrybiškumo, jie visada sako, kad taip. Ir turi omenyje muzikos, dailės, šokio ar meno istorijos pamokas. Bet juk kalbama ne apie tai. Kūrybingas mąstymas, naujų idėjų kūrimas, mokymas, kaip rasti išeitis iš pačių įvairiausių situacijų, čia nė nepaliečiamas.“

Apibendrinant galima daryti prielaidą, kad kūrybiškumo samprata, kuria vadovaujasi kūrybiškumą tyrinėjantys mokslininkai bei jį akcentuojantys įvairių sričių, pavyzdžiui, verslo, praktikai daugeliu atvejų yra platesnė už tą, kuri būdinga ugdymo proceso dalyviams. Tai gali būti viena iš priežasčių, lemiančių „užstrigimą“ – nepakankamai efektyvų kūrybiškumo ugdymą įvairių lygių švietimo institucijose.

Šios prielaidos pagrindu suformuluota **praktinė problema**, analizuojama šiame straipsnyje: galimai per siaura, lyginant su pateikiama mokslininkų ir suinteresuotų praktikų, ugdymo proceso dalyvių kūrybiškumo samprata, lemianti lūkesčių neatitinkančius kūrybiškumo ugdymo rezultatus.

Siekiant spręsti šią praktinę problemą, aktualu tyrinėti ir **mokslinę** kūrybingumo konceptualizacijos – jo sampratos, galimų tipų, formų, lygių, sričių ir kt. **problemą**. Pati savaimė ši problema empiriškai nėra plačiai tyrinėjama; atliekant kūrybiškumo tyrimus paprastai pasirenkamas vienas kuris nors siauresnis aspektas, nesistengiant aprėpti šio daugialypio reiškinio visumos. Todėl šiuo metu vis dar stokojama empiriškai pagrįstų sąvokų įvairioms kūrybiškumo formoms apibūdinti, mažai kas žinoma apie skirtingų sričių ir lygių kūrybiškumo tarpusavio ryšius ir pan. Kol kas yra per mažai ir empirinių mokslinių tyrimų, kurie leistų formuluoti konkretesnes hipotezes šiais klausimais. Būtent tai lėmė šio straipsnio tikslą ir jam pasiekti pasirinktus tyrimo būdus.

Straipsnio tikslas – išanalizuoti kūrybiškumo sampratą, kuria realiai vadovaujasi studentai studijų procese, ir galimą jos vaidmenį realizuojant kūrybingumo ugdymo tikslus aukštojoje mokykloje.

Tyrimo objektas – kūrybiškumas, **tyrimo dalykas** – kūrybiškumo tipai (kategorijos, formos). Empirinis tyrimas atliktas taikant mišrią **tyrimo strategiją**: tiriant kūrybiškumo sampratą atlikta kokybinė, o ją papildant – kiekybinė dokumentų turinio analizė. Kokybinis tyrimas nukreipia tyrėją „įžengti į [tyrimo] lauką be jokių išankstinių idėjų“, tik pakankamą supratimą apie tiriamą problemą, reikšmingą mokslinę literatūrą, apžvelgiant jau pateikus tyrimo duomenis (Frost, 2011, p. 36–37). Šiame straipsnyje taip ir daroma.

Tyrimo tikslas – ištirti realią kūrybiškumo sampratą, kuria vadovaujasi studentai studijų procese.

Tyrimo uždaviniai:

1. Analizuojant studijų darbuose paminėtas tyrimo dalyvių kūrybiškas idėjas ir kūrybiškos veiklos rezultatus išskirti jų tipus (kategorijas, formas).

2. Nustatyti įvairaus pobūdžio kūrybinių idėjų ar veiklos paminėjimų dažnumą analizuotuose studijų darbuose.

Tyrimo metodika. Siekiant tyrimo tikslo visų pirma taikyta induktyviai grindžiamos teorijos sistema (Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008). Atlikta kokybinė dokumentų turinio analizė, naudojant *MAXqda 10* programinę įrangą, kuri leidžia teksto fragmentams priskirti kodus, juos grupuoti ir pergrupuoti, darbo eigoje plėsti bei siaurinti kodų sąrašą ir kt. Atliekant kokybinę analizę vadovautasi Corbin ir Strauss (2008), Creswell (2007), Frost (2011) ir kitų autorių įvardytomis induktyviai grindžiamai teorijai būdingais principais. Teigiamai įvertinus tokio žingsnio tikslingumą ir metodologinį pagrįstumą, kokybinės analizės duomenų pagrindu buvo atlikta kiekybinė turinio analizė (išsamiau apie kokybinės ir kiekybinės dokumentų turinio analizės derinimą žr. Morkevičius ir kt., 2008, p. 57–58).

Tyrimo imties sudarymo būdas – tikslinė arba patogioji atranka (Frost, 2011, p. 26). Tyrimo dalyviai – universitetinių pirmosios pakopos verslo administravimo ir žmonių išteklių vadybos studijų 52 studentai.

Tyrimo dokumentai. Tyrimo metu buvo analizuojamos studentų individualių savarankiškų darbų ataskaitos – kūrybinės veiklos dienoraščių apibendrinimas, atliktas studijuojant dalyką „Kūrybinės veiklos psichologija“.

Atliekant savarankišką darbą studentams buvo nurodyta dienoraštyje fiksuoti visas jiems iškylančias bet kurios srities kūrybiškas idėjas, tęsiant tai tol, kol dienoraštyje susikaups bent apie 10 įrašų. Po to studentai turėjo dėstytojos nurodytu būdu analizuoti dienoraščių įrašus ir parašyti jų apibendrinimą. Visos konkrečios idėjos, analizuojant dienoraštį studento įvertintos kaip kūrybiškos, turėjo

būti išvardytos jo dienoraščio apibendrinime (taip pat prašyta nurodyti, kokiomis aplinkybėmis tos idėjos kilo, ar jos buvo įgyvendintos ir kt.) Šios dienoraščių išvados ir buvo naudojamos kaip tyrimo dokumentai.

Tyrimo eiga. Visų pirma buvo atlikta preliminari turimų tekstų analizė: peržiūrėti visi studentų darbai ir atmesti tie, kuriuose nebuvo pakankamai išsamiai ir konkrečiai pristatyta nė viena kūrybiška idėja. Tolesnei analizei palikti tik darbai, kuriuose kūrybiškos idėjos buvo konkrečiai įvardytos (pvz., „spintelės pagyvinimas apklijuojant iškarpomis su patarimais“), o ne abstrakčiai nusakytos (pvz., „kaip nenaudingą daiktą paversti naudingu buitiniame gyvenime“). Idėjos galėjo būti ir įgyvendintos, ir neįgyvendintos, bet turėjo būti pakankamai detalai aprašytos.

Tinkamais tolesnei analizei pripažinti 43 studentų darbai. Darbas pradėtas nuo trijų kategorijų, kurias leido išskirti preliminari tekstų analizė. Darbo eigoje tekstų fragmentai buvo koduojami, kodai skirstomi į kategorijas, modifikuojami ir perskirstomi, kol gautas tenkinantis rezultatas, atitinkantis tyrimo tikslą. Atlikus kokybinę turinio analizę, buvo kiekybiškai įvertintas išskirtų kategorijų dažnumas analizuotuose dokumentuose.

Tyrimo rezultatai ir jų aptarimas

Preliminariai peržiūrint analizei atrinktus dokumentus pastebėta, kad juose studentai pristatė: a) įgyvendintas savo kūrybiškas idėjas (kūrybos rezultatus); b) neįgyvendintas kūrybiškas idėjas; c) kūrybos procesus (pvz., muzikinį improvizavimą). Siekiant lakoniškumo visa tai, vadovaujantis aukščiau pateiktu apibrėžimu, toliau vadinama kūrybiškumo (arba kūrybiško elgesio, kūrybinės veiklos) atvejais. Preliminarios dokumentų analizės metu buvo pastebėta, kad studentų pristatyti kūrybiškumo atvejai yra labai nevienodi: vieni perdėm praktiški, kiti teikia tik emocinį pasitenkinimą, vieni „gimė“ tik įdėjus nemažai pastangų, kiti – atsitiktinai, spontaniškai, kai kurie tik iš dalies laikytini kūrybiškais ir t. t. Pagal tai iš pradžių buvo išskirtos kūrybiškumo kategorijos, vėliau įvardinta ketvirtoji. Tai yra:

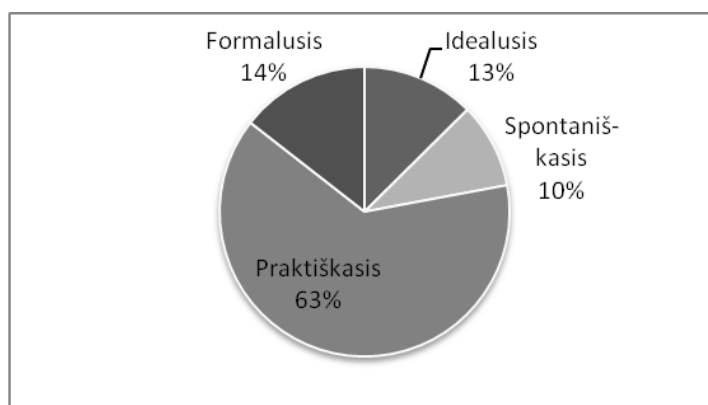
Idealusis kūrybiškumas – kai asmuo nekelia sau tikslo išspręsti kokią nors problemą, o tiesiog žaidžia, improvizuoja; veiklos rezultatas yra nepraktiškas – tam tikra būseną ar pan.; veiklai laiko skiriama sąmoningai. Tai, pavyzdžiui, muzikavimas vienuoje savo malonumui,ėjimas nardyti naktį ir pan. (daugiau pavyzdžių pateikiama 2 lentelėje).

Spontaniškasis kūrybiškumas – kai asmuo nekelia sau tikslo išspręsti kokią nors problemą, o tiesiog žaidžia, improvizuoja; idėjos kyla savaime, jos yra naudingos ir praktiškos. Esminis požymis – netikėtumas, išankstinio ketinimo kažką veikti neturėjimas. Tai koks nors originalus bičiuliui iškrėstas pokštas, staiga kilusi laisvalaikio idėja ar mintis, kaip išspręsti aktualią problemą.

Praktiškas kūrybiškumas – kai asmuo siekia išspręsti kokią nors konkrečią problemą ir sąmoningai stengiasi sugalvoti kažką išskirtina; gautas rezultatas yra originalus ir naudingas, pavyzdžiui, dovana draugui gimtadienio proga.

Formalusis kūrybiškumas – kai asmuo siekia išspręsti kokią nors konkrečią problemą, bet nekelia sau tikslo būtinai elgtis kūrybiškai; pasiekiamas gana kasdieniškąs rezultatas, veikla tik sąlygiškai gali būti laikoma kūrybiška, pavyzdžiui, maisto gaminimas.

Visi studentų darbuose paminėti kūrybiškumo atvejai buvo priskiriami vienai iš įvardytų kategorijų, keletu atvejų – dviem ar trimis kategorijoms (tuomet viena kompleksiška idėja prilyginta dviem). Tokiu būdu nustatyta, kad iš viso studentų darbuose paminėti 263 kūrybiškumo atvejai, vidutiniškai 6,1 viename dokumente.



1 pav. Kūrybiško elgesio kategorijų pasiskirstymas procentais (n=263)

Kaip matyti 1 paveiksle, išskirtosios kūrybiškumo kategorijos analizuotuose dokumentuose dažnumo požiūriu pasiskirstę labai netolygiai. Gausiausia kūrybiško elgesio kategorija – praktiškas

kūrybiškumas, sudarantis net 63 proc. visų identifikuotų atvejų. Taigi dažniausiai dokumentuose atsispindėjo atvejai, kuomet buvo sąmoningai siekiama originalaus praktiško rezultato, dažniausiai – pritaikomo buityje arba laisvalaikiu, rečiau – mokantis ar dirbant. Antroji pagal dažnumą kategorija – formalusis kūrybiškumas (14 proc.), taip pat susijęs su konkrečiais, dažniausiai buityje pritaikomais rezultatais. Šios dvi kategorijos turi daug panašumų, skirtumą tarp jų galima nusakyti kiekybiškai – pirmuoju atveju idėjose ir rezultatuose tiesiog yra daugiau kūrybiškumo (tiksliai tai nustatyti padėtų išsamesnis ekspertinis vertinimas). Sudėję abiejų kategorijų kūrybiškumo atvejus, gautume net 77 proc. atvejų iš visų paminėtų dokumentuose.

Kitos dvi kategorijos dokumentuose identifikuotos kur kas rečiau. Jos abi kokybiškai skiriasi ir nuo pirmųjų, ir viena nuo kitos. Išsamiau jų ypatumai bus aptarti straipsnyje.

Atliekant kokybinę dokumentų turinio analizę keturių pagrindinių kategorijų „viduje“ kūrybiško elgesio atvejai buvo grupuojami pagal veiklos sritį ir problemos pobūdį, pavyzdžiui, „daikto sukūrimas, patobulinimas“, „renginio organizavimas“, „namų aplinkos keitimas“, „verslo idėja“ ir pan. Šio grupavimo eiga ir rezultatai pateikiami 1 lentelėje.

1 lentelė

Kūrybiško elgesio atvejų grupavimas ir juos patvirtinantys teiginiai (pavyzdžiai iš dokumentų)

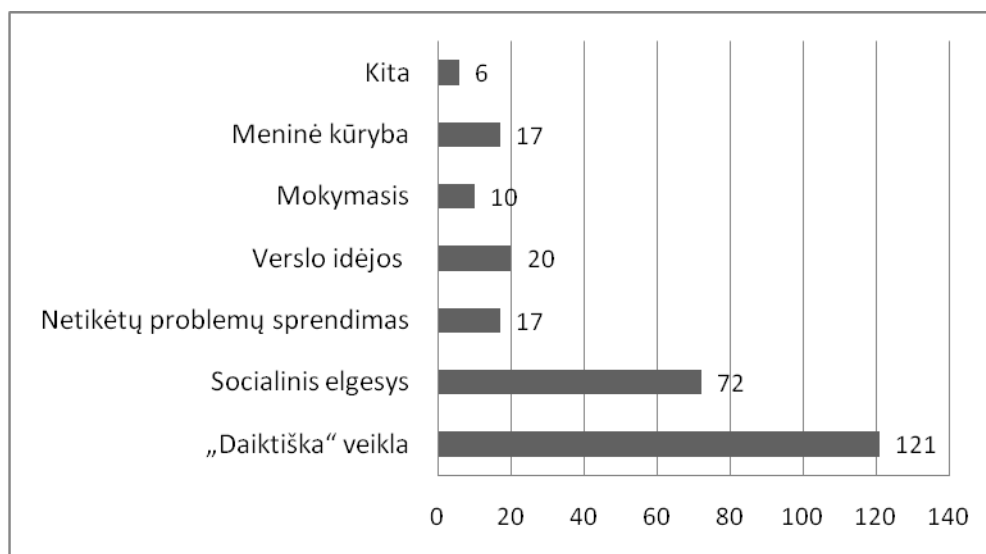
Kūrybiškumo kategorijos	Kūrybinės veiklos atvejų grupės pagal rezultatus ir sritis (pagrindinės)	Pirminiai kodai pagal rezultatus ir veiklos sritis iki suglaudavimo (pagrindiniai; „kt.“ ir pan. neįtraukti)	Patvirtinantys teiginiai (pavyzdžiai iš dokumentų)
Idealusis kūrybiškumas	Kūrybiškas socialinis elgesys	Nuotykių ieškojimas, pokštavimas	„Sukūriau mielą trumpąją žinutę draugei, kurioje eiliuotai sudėlioju prisiminimus apie mūsų prasidėjusią draugystę“; „Kelionėje neapsiėjome ir be kūrybiškų niekšybių“
	Meninė kūryba	Muzikavimas, šokiai, dailė, poezija	„Dėl prastos nuotaikos gimusi trumputė melodija pianinu“; „Draugės patikėto kūrinio vertinimas ir redagavimas“
Spontaniškasis kūrybiškumas	Verslo idėjos	Naujo verslo idėja, verslo plėtra, pertvarkymas	„Man toptelėjo tokia idėja su nekilnojamu turtu“; „Plius gaunu puikią tinklinę reklamą“
	„Daiktiška“ veikla	Naujo daikto idėja, aplinkos pertvarkymas, aplinkos gražinimas	„Rudeniška puokštė“ [surinkta atsitiktinai, išėjus pasivaikščioti]; „Pagalvojau: ar ne puiku būtų (...) įrengti šildytuvus stotelėse“
	Kūrybiškas socialinis elgesys	Edukacinė idėja, socialinė iniciatyva, laisvalaikio idėja	„Sukurti pasaką iš tą minutę sugalvotų personažų ir papasakoti ją verkiančiam krikšto sūnui“; „Nevirėjų kovos nuomojamame bute“; „Kodėl gi mums nepavėžinus jūsų po miestą su motociklais? (...) Po to turėjom dar du tokius prašymus“
Praktiškas kūrybiškumas	„Daiktiška“ veikla	Dovana, daikto sukūrimas, perdarymas, aplinkos gražinimas, šventinės aplinkos kūrimas, gražinimasis	„Gimtadienio puokštė draugei“; „Megztukai puodeliams“; „Tujų iškarpymas įvairiomis formomis“; „Siaubingai“ papuošta trobelė Helovynui“; „Kiekvieną dieną susirišti plaukus neįprastai“
	Kūrybiškas socialinis elgesys	Laisvalaikio, šventės, renginio organizavimas, įtikinėjimas, gimtadienio staigmena, edukacinė veikla	„Renginio „Universitetas – antri namai“ organizavimas“; „Pravesti vakaro linksmąją dalį, sugalvojant įvairių žaidimų“; „Kaip namiškius priversti rūšiuoti šiukšles“; „Kaip efektyviai išmokyti vaiką naujų taisyklių“

Kūrybiškumo kategorijos	Kūrybinės veiklos atvejų grupės pagal rezultatus ir sritis (pagrindinės)	Pirminiai kodai pagal rezultatus ir veiklos sritis iki suglaudavimo (pagrindiniai; „kt.“ ir pan. neįtraukti)	Patvirtinantys teiginiai (pavyzdžiai iš dokumentų)
Praktiškasis kūrybiškumas	Netikėtų problemų sprendimas	Buitinių problemų sprendimas, neįprastas daikto panaudojimas, veiklos organizavimo idėjos	„Kaip išsivirti arbatos, jeigu elektros nėra“; „Kaip atidaryti vyno butelį neturint atidarytuvo“; „Mes eisime žaisti restoraną, kur aš gaminsiu valgyti“; „Sumanymas (...) labai palengvino ne tik mano, bet ir visos mano šeimos darbą“
	Mokymasis	Rašto darbo rašymas, darbo pristatymo, skaidrių rengimas	„Kaip padaryti pristatymą, įdomų auditorijai?“
	Verslo idėjos	Naujo verslo idėja, verslo plėtra, pertvarkymas	„Konsultacija telefonu dėl motorolerių ir motociklų“; „Pastatyti kelio ženklą šalia serviso“
Formalusis kūrybiškumas	„Daiktiška“ veikla	Dovana, maisto gaminimas, namų aplinkos keitimas, šventinės aplinkos kūrimas, gražinimasis	„Maisto gaminimas pagal savus, gal ir keistus receptus“; „Stalo dekoravimas kitaip nei įprasta“; „Bendrabučio kambario baldų perstumdymas“
	Kūrybiškas socialinis elgesys	Laisvalaikio idėja, šventinė staigmena	„Mintis nusipirkti bilietus į klasikinių kūrinių koncertą“; „Per radiją pasveikinau draugę su gimtadieniu“

Kodų pagal veiklos sritį ir problemos pobūdį iš pradžių susidarė 30, neskaičiuojant pasikartojančių, nes, pavyzdžiui, „verslo idėja“ galėjo būti ir spontaniškojo, ir praktiškojo (kai „teko pasukti galvą“), ir formaliojo (kai nebuvo itin originali) kūrybiškumo atvejis (trečioji grafa 1 lentelėje). Tolesniame etape kodai buvo suglaudinti – dar kartą sugrupuoti, sumažinant jų skaičių (antroji grafa 1 lentelėje).

1 lentelėje taip pat pavaizduota, kokie kūrybiškumo atvejai pagal veiklos sritį ir problemos pobūdį būdingi kiekvienai iš keturių išskirtų kūrybiškumo kategorijų (pirmoji ir antroji lentelės grafos). Pavyzdžiui, matyti, kad kūrybiškos verslo idėjos gimė tik spontaniškojo ir praktiškojo kūrybiškumo atvejais, bet nepasitaikė idealiojo ir formaliojo kūrybiškumo atvejais.

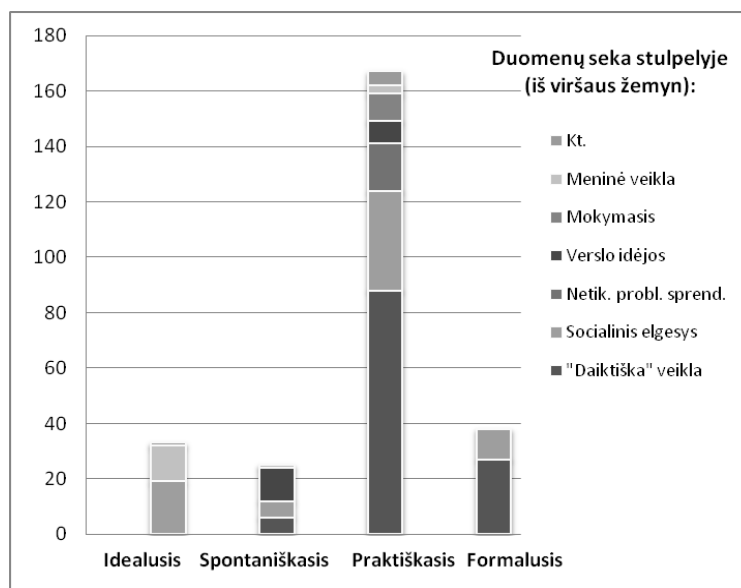
2 pav. rodo, kokios buvo sudarytos pagrindinės kūrybinės veiklos atvejų grupės pagal rezultatus ir sritis ir kiek iš viso kūrybiškos veiklos atvejų buvo priskirta kiekvienai iš jų, nežiūrint ar tai buvo idealusis, praktiškas ar kitos kategorijos kūrybiškumas.



2 pav. Kūrybiškos veiklos atvejų pasiskirstymas pagal rezultatus ir veiklos sritis

2 pav. matyti, kad kūrybiško elgesio atvejai pagal rezultatus ir veiklos sritis tirtuose dokumentuose dažnumo požiūriu pasiskirstę taip pat netolygiai, kaip ir keturios išskirtosios kūrybiškumo kategorijos.

Tęsiant dokumentų turinio analizę buvo iširta, kaip kūrybiškos veiklos atvejai pagal rezultatus ir veiklos sritis pasiskirsto keturiuose išskirtose kūrybiškumo kategorijose. Tai vaizduojama 3 pav.



3 pav. Kūrybiškos veiklos atvejų pasiskirstymas pagal rezultatus ir veiklos sritis keturiuose kūrybiškumo kategorijose

3 pav. vaizdžiai parodo, kad skirtingose kūrybiškumo kategorijose dominuoja nevienodos kūrybinės veiklos atvejų grupės, išskirtos pagal rezultatus ir veiklos sritis. Konkrečios skaitinės šių duomenų išraiškos pateikiamos 2 lentelėje.

2 lentelė

Kūrybiškos veiklos atvejų apytikslis pasiskirstymas pagal rezultatus ir veiklos sritis keturiuose kūrybiškumo kategorijose, proc.

Kūrybiškumo kategorija Atvejai pagal rez.	Idealusis kūrybiškumas	Spontaniškasis kūrybiškumas	Praktiškas kūrybiškumas	Formalusis kūrybiškumas
„Daiktiška“ veikla	–	24	52	71
Socialinis elgesys	58	24	22	29
Netikėtų problemų sprendimas	–	–	10	–
Verslo idėja	–	48	5	–
Mokymasis	–	–	6	–
Meninė kūryba	39	–	–	–
Kt.	3	4	5	–

Analizuojant 2, 3 pav. ir 2 lentelėje pateiktus duomenis matyti, kad pagal išskirtas kūrybinės veiklos sritis ir produktus gausiausia yra „daiktiškos“ kūrybos kodų grupė, kuriai buvo priskiriamas manipuliavimas konkrečiais, „pačiupinėjama“ dalykais – dovanų, šventinės aplinkos, aprangos kūrimas, maisto gaminimas ir pan. Daugiausia jos atvejų procentine išraiška yra formaliojo kūrybiškumo (71 proc.) bei praktiškojo kūrybiškumo (52 proc.) kategorijose, o iš viso tarp pateiktų atvejų – 46 proc. Taigi galima sakyti, jog tipiška analizuotuose dienoraščiuose atsispindėjusi veikla – tai buityje naudojamų daiktų, dovanų, namų aplinkos kūrimas ir pertvarkymas. Visose kategorijose (imant bendrai) antra pagal

gausumą grupė – kūrybiškas socialinis elgesys (27 proc.): renginių, laisvalaikio organizavimas, edukacinė veikla ir pan.

Šios gausiausios grupės, išskirtos pagal veiklos sritį, iš esmės priskirtinos kasdieniam kūrybiškumui (kitokiu laikytinas nebent vienas kitas į jas patekęs atvejis). Kasdienį kūrybiškumą bene išsamiausiai iki šiol tyrinėjo M. Amelang, G. Herboth ir I. Oefner (1991). Šie autoriai išskyrė tokias jo sritis: socialinis, meninis-formavimo kūrybiškumas, aprangos kūrimas ir techninių problemų sprendimas. Jau anksčiau pastebėta, kad laikui bėgant kasdienio kūrybiškumo sritys ir jų populiarumas kinta (Janiūnaitė, Almonaitienė ir kt., 2003). Čia pristatomo tyrimo rezultatai tą dar kartą patvirtina. Kitimo tendencijas galėtų parodyti tolesnė dokumentų analizė.

Kūrybiškumo, nepriskirtino kasdieniam, atvejų studentų darbuose taip pat buvo, tačiau gerokai mažiau. Gana netikėta tai, kad kūrybiškumo, reikalingo mokantis, atvejų buvo paminėta tik dešimt (3,8 proc.), o verslo idėjų – dvidešimt (7,6 proc.). Kaip minėta, šiame tyrime analizuoti verslo administravimą ir žmonių išteklių vadybą studijuojančių studentų darbai. Beje, iš dvidešimties identifikuotų verslo idėjų dvylika paminėjo du studentai (po šešis kiekvienas).

Gautus rezultatus galima sieti su tyrimo dalyvių amžiumi, jų vyraujančia veikla. Tai paaiškintų, kodėl tarp studentų minimų atvejų tiek nedaug su darbu, verslu susijusių atvejų. Kita vertus, mokymosi situacijų (studijų darbų rengimo ir pan.) taip pat buvo paminėta labai mažai (3,8 proc.).

„Nedaiktiško“ kūrybiškumo atvejų santykinai kur kas dažniau pasitaikė spontaniškojo ir idealiojo kūrybiškumo kategorijose. Idealiusis kūrybiškumas (13 proc.) taip pavadintas todėl, kad neteikia praktiškai naudingų rezultatų, nebent tokiais laikytume teigiamas emocijas. Jame vyravo originalus socialinis elgesys (pokštavimas, nuotykių ieškojimas) bei meninė veikla (muzikavimas, šokiai, dailė, žodinė kūryba) nesiekiant iš to turėti kokio nors pelno. Įdomu, kad „daiktiškosios“ kūrybos (pvz., dailės) atvejų čia nebuvo daug. Spontaniškasis kūrybiškumas (10 proc.), pasireiškiantis nededant pastangų, bent jau tuo momentu, kada idėja kyla (anot Wallas (1926) aiškinimo, pastangos galėjo būti dedamos anksčiau). Šioje kategorijoje vyrauja verslo idėjos (žr. 2 lent. ir 3 pav.).

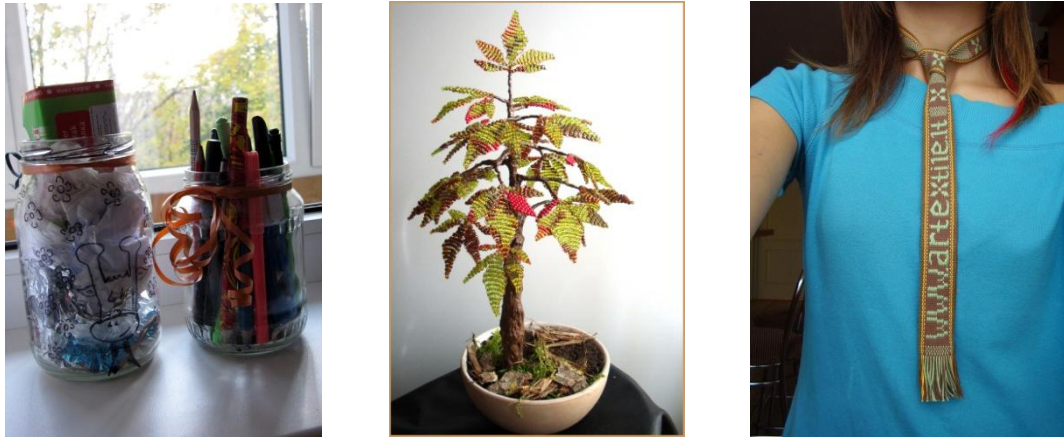
Interpretuojant tyrimo rezultatus galima teigti, kad „nedaiktiško“ kūrybiškumo atvejai yra sudėtingesni, reikalaujantys didesnio įdirbio, todėl ir retesni. Kadangi jie dažnesni spontaniškojo ir idealiojo kūrybiškumo kategorijose, tikslinga kelti klausimą apie tai, kokie šių kūrybiškumo kategorijų ypatumai lemia skirtingus rezultatus, lyginant su formalioju ir praktiškuoju kūrybiškumu. Galima daryti prielaidą, kad vienas iš svarbių skirtumų – tai gilesnis emocinis įsitraukimas į veiklą spontaniškojo ir idealiojo kūrybiškumo atvejais. Emocinės būsenos ryšį su kūrybiškumu iki šiol bene išsamiausiai yra tyrinėjusi T. Amabile su bendradarbiais (Amabile ir kt., 2005; Amabile ir Kramer, 2011 ir t. t.). Šie tyrimai parodė, kad svarbūs kūrybiškumo veiksniai yra teigiamas emocinis fonas bei vidinė veiklos motyvacija. Taigi būtent jie gali lemti nevienodus skirtingų kūrybiškumo kategorijų rezultatus.

Turint omenyje „vidutinį atvejį“ galima teigti, kad spontaniškojo ir idealiojo kategorijų kūrybiškumo rezultatai – artimesni tiems, kurie, teoriškai svarstant, nurodomi kaip labiausiai pageidaujami kūrybiškumo ugdymo mokyklose bei universitetuose rezultatai. Ypač tai tinka kalbant apie spontaniškąjį kūrybiškumą, nes būtent jis lėmė santykinai didžiausią skaičių originalių ir praktiškai pritaikomų, naudingų idėjų. Į šių kategorijų kūrybiškumą rekomenduotina labiau atkreipti dėmesį jo ugdymo procese, siekiant kuo geresnių rezultatų.

Tolesnis išskirtų keturių kūrybiškumo kategorijų tyrinėjimas taip yra perspektyvus, siekiant spręsti mokslinę kūrybiškumo psichologinio mechanizmo, ypač emocinio įsitraukimo vaidmens problemą. Kūrybiškumo conceptualizacijos požiūriu, gauti rezultatai teikia pagrindą empiriniams kūrybiškumo lygių tyrimams: įvertinus gaunamus rezultatus, spontaniškasis ir galbūt idealusis kūrybiškumas gali būti laikomi „aukštesnio lygmens“ negu formalusis ir praktiškas.

Apskritai „daiktiškoji“, „praktiškoji“ kūryba negali būti vertinama kaip „žemesnio lygio“: konkretaus objekto kūrybiškumas nepriklauso nuo to, kurios jis rūšies ar kategorijos. Be to, kiekvieno žmogaus gyvenime, ypač kasdieniame, „daiktiškas“ kūrybiškumas gali teikti ir daug kūrybos džiaugsmo, ir praktinės naudos, jis gali puikiai sugyventi su kitomis kūrybiškumo formomis ir nebūtinai jas gožti, o galbūt atvirkščiai – stimuliuoti. Tai tolesnių kūrybiškumo tyrinėjimų temos. Čia visų pirma norima atkreipti dėmesį į netolygų skirtingų kūrybiškumo atvejų pasiskirstymą analizuotuose dokumentuose.

Reikia pažymėti, kad kai kurios „daiktinės“ studentų idėjos buvo tikrai kūrybiškos, kai kada profesionalios, nes tarp studijuojančiųjų buvo ir dailės mokyklų absolventų, taip pat ir užsidirbančių iš kūrybinės veiklos. Realių čia analizuotuose studentų dienoraščiuose pateiktų darbų pavyzdžių pateikiama 4 pav.



4 pav. Studentų darbų, aprašytų jų dienoraščiuose, pavyzdžiai

V. Vaicekauskienė (2009, p. 3) nurodo „egzistuojant dvi labai skirtingas kūrybingumo ugdymo kryptis švietime: kūrybą kaip žaidimą, improvizaciją, bendravimą, kasdienio gyvenimo džiaugsmo šaltinį ir kūrybą kaip rimtą intelektualinį darbą“. Čia pristatomo tyrimo rezultatai patvirtina tokių skirtingų kūrybiškumo sampratų egzistavimą. Galima pritarti teiginiui, kad „šios kryptys neneigia viena kitos ir galėtų būti pasirenkamos atsižvelgiant į mokinių amžių ir dalykus“ (Vaicekauskienė, 2009, p. 3). Kita vertus, taip pat tikslinga siekti, kad kuo platesniam ugdymo proceso dalyvių ratui būtų išaiškinta plati kūrybiškumo samprata, įvairios jo reiškimosi sritys, kad nebūtų apsiribojama pernelyg siaura jo interpretacija.

Toliau gilinantis į kūrybiškumo psichologijos problemas būtų verta kai kurias itin daug ir brandžių idėjų pateikusių studentų dienoraščių ataskaitas analizuoti kaip individualius atvejus. Analizę būtų galima tęsti ir kreipiant dėmesį į individualius kūrybiškumo skirtumus: matyti, kad kai kurie studentai pateikia kur kas daugiau spontaniškojo kūrybiškumo pavyzdžių negu kiti, vieni gali išvardyti tiesiog begalę idėjų, kitiems tai gana sunkiai sekasi ir pan.

Tyrimo apribojimai. Tyrimo rezultatams galėjo turėti įtakos tai, kad jie gauti analizuojant realius studentų savarankiškus darbus. Tikėtina, kad studentai siekė sau palengvinti užduotis, pasirinkdami siauresnę kūrybiškumo sampratą studijų darbų rengimo metu. Reikia atlikti įvairesnių tyrimų siekiant kontroliuoti šį šalutinį veiksni. Kita vertus, kadangi tai buvo ugdymo veikla, ją galima laikyti ir savotišku tyrimo rezultatu – tikėtina, kad toks „palengvinimas“ ugdant kūrybiškumą būdingas ir kitiems ugdymo proceso dalyviams, beje, ne tik mokiniams, studentams, bet ir pedagogams.

Kaip ir kiekviename kokybiniame tyrime, šiame taip pat yra tam tikra kodavimo klaidų tikimybė. Kai kada dėl to, jog idėjos buvo pristatytos nepakankamai išsamiai, kildavo sunkumų suteikiant joms kodą. Tačiau nustatytos tendencijos yra pakankamai ryškios, ir pasitaikančios kodavimo klaidos esminės įtakos tyrimo rezultatams negalėjo turėti.

Išvados

Atlikus dokumentų turinio kokybinę analizę, juose identifikuotos keturios kūrybiškumo kategorijos: *idealusis* – kai asmuo žaidžia, improvizuoja, o jo veiklos rezultatas nepraktiškas; *spontaniškasis* – kai gimsta kūrybiška idėja ar rezultatas, nors asmuo to neplanavo; *praktiškasis* – kai asmuo sąmoningai siekė kūrybiško rezultato ir jam pavyko; *formalusis* – kai veiklos rezultatai praktiški ir tik sąlyginai kūrybiški.

Atlikus studentų darbuose pristatytų atvejų analizę pagal rezultatus ir veiklos sritis, 46 proc. iš jų priskirta „daiktiškajam“ kūrybiškumui (rezultatas – „pačiupinėjamas“ objektas), 27 proc. – kūrybiškam socialiniam elgesiui. Tokiu aspektu skirstant, tai gausiausios kūrybiško elgesio atvejų grupės. Netikėtų problemų sprendimo ir meninės kūrybos atvejų identifikuota maždaug po 7 proc., verslo idėjų – apie 8 proc., mokymosi veiklos – apie 4 proc. iš visų paminėtų atvejų.

Tiek išskirtosios kūrybiškumo kategorijos, tiek kūrybiško elgesio atvejai pagal rezultatus ir veiklos sritis dažnumo požiūriu pasiskirstę netolygiai. Pagal kūrybiškumo kategorijas vyrauja praktiškasis ir formalusis (77 proc.), pagal veiklos sritis – kasdienis kūrybiškumas (73 proc.), o tarp šių atvejų dažniausiai pasitaiko „daiktiškasis“ kūrybiškumas.

Tyrimo rezultatai leidžia teigti, kad tyrime dalyvavę studentai (imant vidutinį atvejį), rengdami studijų darbus, vadovavosi siauresne kūrybiškumo samprata negu ta, kuri pateikiama teoriniame lygmenyje tyrinėjant kūrybiškumą ir akcentuojant jo svarbą.

Atlikto tyrimo duomenys patvirtina emocinio išitraukimo į veiklą ir kūrybiškumo ryšį. Jie gali būti aktualūs sprendžiant mokslines kūrybiškumo psichologinio mechanizmo bei kūrybiškumo lygių problemas. Praktiškai siekiant geresnių kūrybiškumo ugdymo rezultatų tikslinga jį sieti su gilesniu įdirbiu pasirinktoje veiklos srityje, emociniu išitraukimu į ją ir vidine motyvacija.

Literatūra

1. Amabile, T. M. ir kt. (2005). Affect and creativity at work. *Administrative Science Quarterly*, 50, p. 367. [žiūrėta 2012-02-12]. Prieiga per internetą: <<http://www.management.wharton.upenn.edu/mueller/docs/50302-amabile.pdf>>.
2. Amabile, T. M.; Kramer, S. J. (2011). Meeting the Challenges of a Person-Centric Work Psychology. *Industrial & Organizational Psychology*, Vol. 4, Issue 1, 116–121.
3. Amelang, M.; Herboth, G.; Oefner, I. (1991). A Prototype Strategy for the Construction of a Creativity Scale. *European Journal of Personality*, 5, p. 261–285.
4. Bitinas, B.; Rupšienė, L.; Žydzūnaitė, V. (2008). *Kokybinių tyrimų metodologija: vadovėlis vadybos ir administravimo studentams*. II dalis. Klaipėda: S. Jokužio leidykla-spaustuvė.
5. Boyd, D. (2009). *The other innovation guru at Harvard Business School*. [žiūrėta 2012-02-12]. Prieiga per internetą: <<http://www.business-strategy-innovation.com/2009/10/other-innovation-guru-at-harvard.html>>.
6. Corbin, J.; Strauss, A. (2009). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory*. Los Angeles: SAGE Publications.
7. Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five approaches*. Thousand Oaks: SAGE.
8. De Bono, E. (2009). *Taip ir neišmokome kūrybingai mąstyti*. [žiūrėta 2012-02-10]. Prieiga per internetą: <<http://www.bernardinai.lt/straipsnis/2009-10-29-edwardas-de-bono-taip-ir-neismokome-kurybingai-mastyti/34330>>.
9. *Edward de Bono's authorised web-site*. [žiūrėta 2012-02-10]. Prieiga per internetą: <<http://www.edwdebono.com>>.
10. *Forumas kūrybingai visuomenei: kultūros, švietimo ir verslo jungtys*. 2009 m. lapkričio 4 d., Vilnius. [žiūrėta 2012-02-10]. Prieiga per internetą: <http://www.kultura2007.lt/uploads/Kurybiskumo%20forumas_prog_LT.pdf>.
11. *Forumas kūrybingai visuomenei: kultūros, švietimo ir verslo jungtys apibendrinimas*. [žiūrėta 2012-02-10]. Prieiga per internetą: <www.kultura2007.lt/uploads/Apibendrinimas.doc>.
12. Frost, N. (2011). *Qualitative research methods in psychology: from core to combined approaches*. New York: McGraw-Hill.
13. Janiūnaitė, B.; Almonaitienė, J. ir kt. (2003). Novacinės kultūros ir piliečių dalyvavimo tyrimo ataskaita. *Piliečių dalyvavimo žinių ir besimokančio miesto kūrime aktyvinimas plėtojant jų novacinę kultūrą: mokslinio tiriamojo darbo ataskaita*. Kauno technologijos universitetas, Lietuvos valstybinis mokslo ir studijų fondas.
14. „Kūrybinių partnerysčių“ vadovas mokykloms. 2011 metai. [žiūrėta 2012-02-12]. Prieiga per internetą: <http://www.upc.smm.lt/projektai/partnerystes/KP_Vadovas_mokykloms_2011.pdf>.
15. *Kūrybiškumo (ne)ugdymas mokykloje*. (2009). LR švietimo ir mokslo ministerijos inicijuota švietimo problemos analizė / [Parengė V. Vaicekauskienė]. 2009, Nr. 3 (31). [žiūrėta 2012-02-12]. Prieiga per internetą: <http://www.sac.smm.lt/images/file/Sv_problema3.pdf>.
16. Morkevičius, V.; Telešienė, A.; Žvaliauskas, G. (2008). Kompiuterizuota kokybinių duomenų analizė su NVivo ir Text Analysis Suite: pavyzdinis metodologinis mokomasis studijų paketas. Kauno technologijos universitetas. [žiūrėta 2012-03-31]. Prieiga per internetą: <http://www.lidata.eu/files/mokymai/NVivo/KKDA_20080914_esfui_20111111.pdf>.
17. Sternberg, R. J.; Lubart, T. I. (1999). The concept of creativity: Prospects and paradigms. In *Handbook of creativity*. R. J. Sternberg (ed.). Cambridge University Press. 3–15.
18. *The definitive listing of the world's top 50 business thinkers*. [žiūrėta 2012-02-12]. Prieiga per internetą: <<http://www.thinkers50.com>>.
19. Wallas, G. (1926). *The art of thought*. New York: Harcourt, Brace.

THE CONCEPTUALIZATION OF CREATIVITY AND THE ASPECTS OF ITS FOSTERING AT UNIVERSITY

Summary. The most prominent researchers of creativity and many business consultants today stress the importance of creativity as the dodge of innovation increase, successful solutions and flexibility in the face of economic crisis. They embrace here the quite broad understanding of the phenomenon, which is expected to be employed in education systems too. Education is expected to play a very important role in fostering of the creativity

of a young generation. But it is observed in various countries that this is not a very easy task for educational institutions of various levels, including universities. One of the reasons for that is supposed to be the quite narrow understanding of creativity, possessed, on an average, by students and their teachers.

Thus, the aim of the present study was to compare the above mentioned broad understanding of creativity with the real-life understanding of creativity by university students while writing their papers. The conceptualization of the real-life creativity was also under investigation.

The qualitative and quantitative content analysis of the data was conducted based on the principles of the grounded theory research system. The university students of Business administration and Human resource management BA studies (N=52) were involved into the investigation. All of them attended lectures on the psychology of creative behaviour. One of their tasks was to write a diary of their own creative activity as long as they had at least ten cases of creativity presented there, and to present a written generalization of the diary to their lecturer. Those generalizations were the documents to undergo content analysis. 43 of them were recognized as adequate for that after preliminary analysis. The MAXqda 10 software was used for further investigation.

Four categories of creative behaviour were distinguished during the qualitative content analysis procedure. They are:

Ideal creativity: when a person does not have any particular aims for creative behaviour but only wants to enjoy herself/himself, and results are merely good emotions (e. g., engaging into musical improvisations just for fun).

Spontaneous creativity: when a person unexpectedly catches a very creative idea or gets unexpected result without any efforts or planning in advance.

Practical creativity: when a person seeks for creative solution of the problem, usually practical one, and gets the satisfying result after deliberate attempts.

Formal creativity: when a person seeks to solve a practical problem and gets the result, which may be considered creative with some reservations.

Practical and formal creativity were the broadest categories, according to the results, and taken together amounted up to 77 % of all cases of creativity mentioned in the papers (n=263). As further investigation showed also, “creating of things” were most usual cases inside these categories (54 % and 71 % accordingly), and creative social behavior was in the second place (22 % and 27 % accordingly). While looking at all 263 cases, only 7 % of them concerned solutions of unexpected problems (excluding “creation of things”), 7 % – arts, about 8 % of them were business ideas and about 4 % concerned the learning process.

The results implicate the conclusion that the students involved into the investigation, on the average, possessed the narrower concept of creativity while writing their papers than it was usually delivered by scientists or business consultants, who stressed the importance of creative performance in various contexts.

The research has a limitation: the students could have made their tasks easier by deliberately choosing simplified understanding of creativity in their papers. But, couldn't it be a case in other educational contexts either?

Thus, it is recommended, in order to get better results in creativity fostering, to develop the broader understanding of creativity possessed by both, the students and the teachers, at various levels of education, including universities.

Having in mind the results of creative activity, the spontaneous creativity seems to be a kind of “higher-level” creativity in comparison with the rest creativity categories educed here. Its particular distinction also seems to be higher emotional involvement. Thus, the results affirm the role of the emotional involvement in the psychological mechanism of creativity and induce to extend empirical investigations in this direction. Emotional involvement into selected activities also ought to be mentioned as an important part of creativity fostering.

Key words: creativity, fostering, emotional involvement, conceptualization, business students, psychology.

AUTORĖS LYDRAŠTIS

Autoriaus vardas, pavardė: Junona Almonaitienė

Mokslo laipsnis ir vardas: socialinių mokslų (psichologijos) daktarė; docentė

Darbo vieta ir pozicija: Kauno technologijos universitetas, Psichologijos katedra, docentė

Autoriaus mokslinių interesų sritys: socialinė organizacijų, kūrybiškumo ir inovacijų psichologija

Telefonas ir el. pašto adresas: (8 37) 300 128, junona.almonaitiene@ktu.lt

A COVER LETTER OF AUTHOR

Author name, surname: Junona Almonaitienė

Science degree and name: Social Science (Psychology) Ph. D.; Docent

Workplace and position: Kaunas University of Technology, Psychology Department, Docent

Author's research interests: psychology of creativity and innovation, social psychology of organizations

Telephone and e-mail address: + 370 37 300 128, junona.almonaitiene@ktu.lt

ŽINIŲ VADYBOS TAIKYMO SITUACIJA IR GALIMYBĖS ŠIAULIŲ „AUŠROS“ MUZIEJAUS VEIKLOJE

Artūras Blinstrubas

Šiaulių universitetas

Asta Lacytė

Šiaulių „Juventos“ progimnazija

Jurgita Dromantaitė

Panevėžio UAB „Jaukurai“

Edita Rudminaitė

Šiaulių „Aušros“ muziejus

Anotacija. Straipsnyje nagrinėjama žinių vadybos taikymo situacija ir galimybės Šiaulių „Aušros“ muziejaus veikloje. Empirinio tyrimo rezultatai leido suprasti, kad visuomenėje vyrauja panašios vertybės, kada daugiausiai akcentuojami nekonkretizuoti universalūs informantų poreikiai. Nėra ryškios specializacijos, kad būtų galima orientuotis, atsižvelgiant į informantų poreikius. Išskirtų sričių (gamyba, prekyba, ryšiai su visuomene, inžinerija, švietimo įstaigos, sveikatos įstaigos ir kt.) identifikuoti poreikiai yra panašūs, abstraktūs, nekonkretūs, todėl reikia laikytis pagrindinio bendražmogiško kriterijaus, jog muziejus yra skirtas visiems.

Pagrindiniai žodžiai: muziejus, muziejininkystė, žinių vadyba muziejuje, muziejaus lankytojų poreikiai, ryšiai su visuomene.

Ivadas

Žinių vadybos procesas ir organizacijos mokymasis tampa vienu iš esminių veiksmų organizacijos kūrybiškumui ir novatoriškumui. Anot anglų mokslininko S. Gasik (2011), – žinių vadyba yra toks procesas, kada sistemiskai ir veikliai identifikuojamos, aktyvinamos, keičiamos, kaupiamos ir perduodamos žinios. Kuo daugiau informacijos, tuo greičiau sensta žinios. Dėl perteklinio informacijos kiekio, kurio nebesugeba atsirinkti, išgirsti, pamatyti vartotojas, organizacijos yra priverstos valdyti savo žinias, t. y. iš naujo peržiūrėti savo paslaugų pasiūlą, paslaugų pateikimo formą ir būdus, tirti vartotojų poreikius, koordinuoti savo veiklą, išteklius, kad išlaikytų lojalų vartotoją.

Visuomenėje tarpusavyje konkuruojant labai skirtingo pobūdžio organizacijoms, tokioms kaip kultūros, švietimo, sporto ir pramogų paslaugas teikiančios įstaigos – nuo muziejų, mokyklų, universitetų, restoranų ar kaimo turizmo sodybų iki sporto klubų ar vandens pramogų parkų, labai svarbu tinkamai vykdyti žinių vadybos procesą, t. y. panaudoti turimas žinias, keistis idėjomis bei sukaupia patirtimi, kuri yra organizacijos egzistavimo pagrindas. Kultūros organizacijoms, tokioms kaip muziejai, ypatingai reikia būti kūrybingoms, išsiskiriant savo unikaliomis paslaugomis, kad atkreiptų vartotojų dėmesį. Šiame straipsnyje kaip tyrimo **objektas** pasirinktas Šiaulių „Aušros“ muziejus ir jo veikloje realizuojamos žinių vadybos priemonės.

Šio tyrimo **aktualumą** rodo ypatingai socialinės kaitos metu išryškėjęs atotrūkis tarp visuomenės ir muziejų. Tik labai maža visuomenės dalis lankosi muziejuose, nors tai yra viena iš didžiausių kultūros paslaugų sričių. Jaučiamas stiprus stereotipinis vartotojų nusistatymas, kad muziejai yra neįdomūs, juose niekas nesikeičia. Visuomenė negirdi, nemato, neužfiksuoja muziejų pateikiamos informacijos per žiniasklaidos priemones, todėl didžiulėje kultūros paslaugų pasiūloje pasirenkamos kitos alternatyvos. Tyrimo problema išreiškiama klausimu: kokie būdai ir priemonės leistų visuomenei užfiksuoti žinių vadybos priemonėmis skleidžiamą informaciją apie Šiaulių „Aušros“ muziejaus vykdomą veiklą, renginius, kad pritrauktų, formuotų ir išlaikytų vartotojus?

Remiantis šiuolaikinės vadybos teorijomis, esą efektyvi žinių vadyba yra raktas į organizacijos sėkmę (Kriščiūnas, Daugėlienė, 2006), viena iš aktualiausių vadybos paradigimų, suteikiančių įmonėms galimybę išlikti ir sėkmingai konkuruoti dinamiškoje aplinkoje, esą žinios yra viena iš svarbiausių šiuolaikinės ekonomikos varomųjų jėgų (Atkočiūnienė, 2006), (2011 m. gegužės mėn. buvo atliktas Šiaulių „Aušros“ muziejaus žinių vadybos taikymo situacijų ir galimybių socialinis tyrimas). Tyrimo **tikslas** – išanalizuoti žinių vadybos taikymo situaciją Šiaulių „Aušros“ muziejaus veikloje, identifikuoti potencialių ir esamų muziejaus lankytojų poreikius ir nurodyti žinių vadybos taikymo kryptis muziejaus veikloje. Šio tyrimo rezultatai ir tyrėjų rekomendacijos atskleidė priemones, kaip kryptingai organizuoti žinių vadybą muziejuje ir formuoti lojalų lankytoją.

Mokslinių darbų žinių vadybos tema yra nemažai išnagrinėta tiek lietuvių, tiek užsienio mokslininkų: L. Kanapeckienė, V. Gribniak (*Žinių valdymas ir aukštasis mokslas*, 2007), K. Kriščiūnas,

R. Daugėlienė (*Žiniomis grįstos ekonomikos link: žinių raiška ir skvarba*, 2006), Z. Atkočiūnienė, Z. Gineitienė, E. Sadauskienė (*Žinių vadyba: praktinės naudos dimensija*, 2005), S. Gasik (*A Model of Project Knowledge Management*, 2011), C. Collison, G. Parcell (*Išmokite skristi*, 2010), D. P. Brewer, L. K. Brewer (*Knowledge Management, Human Resource Management, and Higher Education: A Theoretical Model*, 2010), B. Martin (*Knowledge Management*, 2009), G. Probst, S. Raub, K. Romhardt (*Žinių vadyba: sėkmės komponentai*, 2006) ir t. t. Tačiau nepavyko rasti nė vieno mokslinio tiriamojo darbo apie žinių vadybos taikymą konkrečiau muziejaus veikloje. Lietuvoje muziejų lankytojų tyrimai dar netapo sistemingi. Žinių vadybos procesų praktinis taikymas kultūros organizacijose yra mažai tyrinėtas ir analizuotas, todėl tema yra aktuali bei nauja mokslinėje erdvėje.

Tyrimo metodika

Tyrimo naujumas analizuojant žinių vadybos taikymo situaciją ir galimybes Šiaulių „Aušros“ muziejaus veikloje atsiskleidžia taikant metodologinį sprendimą – kokybinį tyrimą, pusiau struktūruoto interviu būdu, remiantis individualaus giluminio interviu principais. Šio pobūdžio duomenų rinkimo būdas per kitų patirties objektą padeda aiškiau suprasti nagrinėjamą problemą, gauti kuo detalesnės informacijos, kurią būtų galima analizuoti ir tokiu būdu suprasti informantų požiūrį į nagrinėjamos problemos kertinį aspektą. Taip pat tyrimui buvo rengtasi naudojant mokslinės, lyginamosios literatūros analizės metodą.

Informantų duomenys buvo fiksuojami raštu pusiau struktūruoto interviu metodu pagal parengtą klausimyno protokolą. Klausimynas parengtas pagal šiam tyrimui sudarytą Šiaulių „Aušros“ muziejaus operacionalizaciją, kurioje muziejaus veikla išskaidyta į sudedamąsias dalis. Informantams buvo pateikiami klausimai pagal sudaryto interviu klausimyno blokus. Pradėjus struktūrizuoti tyrimo duomenis, iškilo poreikis pagrįsti tyrimo rezultatus, todėl buvo atliktas papildomas interviu su muziejaus ekspertu.

Tyrimo apklausta 20 tiriamųjų. Tyrimo imtis buvo konstruojama per tinklą, per trečius asmenis. Pagal tikslinės atrankos būdą tyrimui pasirinkti įvairių sričių Šiaulių miesto įmonių vadovai, kuriuos vienijo gyvenamoji vieta bei tai, kad jie bent kartą buvo apsilankę Šiaulių „Aušros“ muziejuje. Sąmoningai pasirinktas toks socialinis statusas, nes vadovai, būdami autoritetai, turi galimybę (pa) nukreipti savo pavaldinius tam tikra linkme, pavyzdžiui, suteikti informacijos apie objektą, paskatinti nueiti, parodyti, pamatyti, suburti, suorganizuoti. Interviu metu pokalbiai vyko dažniausiai formalioje erdvėje – informantų darbo vietoje ne darbo metu. Tyrimo imtis charakterizuojama pagal lytį, amžių, išsilavinimą, profesiją / socialinį statusą. Iš viso tyrimo apklausta 11 moterų ir 9 vyrai. Respondentų amžius – nuo 27 iki 51 metų imtinai. Tyrimo dalyvavusių asmenų išsilavinimas apima intervalą nuo universitetinių studijų pirmos (bakalauro) iki trečios (doktorantūros) pakopos. Visi apklaustieji yra įmonių ar įmonių padalinių vadovai. Pastarasis tyrimo kriterijus, pagal kurį buvo pasirinkti tyrimo informantai, yra pagrindinis.

Teoriniai tyrimo pagrindai

Žinių vadybos samprata. Žinių vadybos terminas (angl. *knowledge management*), išpopuliarėjęs prieš dešimtmetį (1990 m.) JAV, neseniai atkeliavo į Europą ir dabar dažnai aptinkamas prestižiniuose mokslo leidiniuose (Kriščiūnas, Daugėlienė, 2006). Pasak M. Bieliūno (2000), žinių vadyba – vienas naujausių vadybos tyrimo objektų. Ji papildo žinių ekonomiką, pagrįstą naujų technologijų ir inovacijų kūrimu bei diegimu. Siekiant įgyti ilgalaikį konkurencinį pranašumą organizacijoms jau nepakanka valdyti vidinius ir išorinius informacijos šrautus. Organizacijos mokymasis ir žinių vadyba – tai svarbiausi veiksniai kuriant efektyvias įmonių ir organizacijų vadybines strategijas. Žinių vadybos specialistai ir mokslininkai teigia, jog kol kas žinių vadybai trūksta apibrėžtumo, nes į žinių vadybos sąvoką talpinamos pačios įvairiausios vadybos tendencijos. Šiai nuomonei pritaria Z. O. Atkočiūnienė (2006) teigdama, kad žinių vadyba yra daugiau kontraversiška mokslo disciplina.

Mokslinėje literatūroje žinių vadybos terminas įvairių autorių aiškinamas panašiai. Z. O. Atkočiūnienė (2005) žinių vadyba – priemonių rinkinys, leidžiantis darbuotojams naudotis jiems reikalingomis žiniomis, kryptingai kurti, dalytis, kaupti, išsaugoti ir taikyti žinias. Anot autorės, tokiomis priemonėmis kuriami rezultatai yra labiau kokybiški, novatoriški ir toliaregiški. Žinių vadyba padeda organizacijoms siekti geresnių rezultatų sprendžiant veiklos problemas. A. Garalio ir G. Strazdienės (2005) įsitikinimu, žinių vadyba yra procesas, apjungiantis žmones ir žinias bendrai veiklai ir perkeliantis informaciją bei intelektualų turtą į ilgalaikes vertybes. Literatūros teorijoje akcentuojama, kad žinių vadyba yra neįmanoma be vėliausios kompiuterių technologijos, todėl ši disciplina koreliuojama su jos augimu, atsiradimu ir vystymusi. Z. O. Atkočiūnienė (2006), remdamasi vieno iš žinių vadybos

pradininkų Y. Malhotra, žinių vadybą apibrėžia kaip organizacijos procesus, siekiančius sinerginio informacinių technologijų galimybių apdoroti duomenis ir informaciją bei žmonių kūrybinių ir inovacinių gebėjimų derinio. Žinių vadyba yra bendrosios organizacijų vadybos kompetencijos dalis. Pagrindinis jos tikslas – didinti organizacijos efektyvumą tikslingai gerinant šiuos mokymosi procesus: mokymąsi iš asmeninių sėkmių ir nesėkmių, mokymąsi iš kolegų, mokymąsi iš partnerių, tiekėjų, klientų ir net konkurentų. Ši vadyba remia tiek individualųjį, tiek grupinį mokymąsi, skatina ir stiprina patirties sklaidą, geriausių praktikų pasiskirstymą, optimalių sprendimų pasirinkimą. Praktinės žinių vadybos taikytojai C. Collison ir G. Parcell (2010) pritaria teigdami, kad žinių vadyba – tai praktinės patirties kaupimas, kūrimas, atranka, taikymas ir keitimasis ja. Anot jų, sąvokai „žinių vadyba“ apibūdinti būtų galima vartoti ir tokius terminus kaip: „atlikimas mokantis“, „organizacijų mokymasis“, „bendras mokymasis“, „dalijimasis žiniomis“ ar tiesiog „sumanesnis darbas“.

J. Murygina savo magistro darbe (2006) atkreipia dėmesį, kad žinių vadyba yra unikali ir absoliučiai individuali kiekvienoje organizacijoje. Vienoks sprendimas, tinkamas vienai organizacijai, gali būti visiškai netinkamas kitai, net tuo atveju, kai abi organizacijos turi daug panašumų. Taigi siekiant sujungti žinių vadybos reikšmes su atitinkamos organizacijos veikla žinių vadybą reikia matyti kaip koncepcijų kompleksą, kuris reikalingas tenkinant vartotojų poreikius. Žinių vadyba sukuria naują individualaus ir komandinio mąstymo bei darbo stilių, padeda vykdyti organizacijos misiją priklausomai nuo tendencijų ir tikslų.

Muziejų ryšių su visuomene vadyba. Anot O. Lukoševičiaus (2003), muziejai yra vieni iš universaliausių įrankių, realizuojančių esmines kultūros funkcijas – socializacijos (visuomenės, kurioje gyvenama, kolektyvinės patirties, socialinių normų, kultūros vertybių perėmimas), inkultūracijos (perėmimas anksčiau gyvavusių kultūros tradicijų), integracijos (žmonių vienybės, visumos palaikymas), kūrybinę (naujų vertybių, žinių, tradicijų atskleidimas, išgalėjusių kultūros vertybių atnaujinimas), pažintinę (žinių susistemimas ir perteikimas), taip pat komunikacijos, informacijos, vertybinę ir t. t. Taigi, daugelis žinių vadybos komponentų, apibrėžti muziejaus vizijoje, misijoje, tiksluose, yra gerosios praktikos kaupimas ir perteikimas, naujų žinių, įgūdžių, gebėjimų siekimas, bendradarbiavimas ir pan. Anot Y. Malhotra (2000), gali būti, kad organizacija, pati to nežinodama, naudoja žinių vadybą savo veikloje.

Pasak Bonita M. Kolb (2000), anksčiau muziejai buvo skirti pomėgiui ir ugdymui. Vėliau – ir dvasiniam sielos pakylėjimui. Šiandienos muziejai stengiasi apjungti visus šiuos tris elementus ir tapti vieša vieta visuomenei. D. Kamarauskienė (2002) pastebi, kad muziejus tampa ne tik paveldo saugotoju, bet yra kartu ir ugdymo įstaiga, ir kultūrinių pramogų, kultūringo laisvalaikio vieta. Muziejus atsiduria paslaugų sferos rinkoje ir jo išlikimas priklauso nuo skiriamo dėmesio lankytojui. Taigi, ryšiai su visuomene įgauna vis didesnę svarbą.

Tam, kad organizacija būtų matoma ir išgirsta visuomenėje, reikalinga nepriekaištinga viešųjų ryšių strategija. Tai sfera nuo renginių planavimo iki rėmėjų paieškos, nuo organizacijos veiklos analizės iki ryšių su visuomene principų suformavimo. D. Mukienės (2001) nuomone, ryšiai su visuomene muziejaus vadyboje gali būti pirmas žingsnis taisant daugelį muziejinės veiklos dalykų. Kad visuomenė žinotų apie tokią organizaciją, ji turi taip save pateikti, kad potencialus lankytojas norėtų ateiti, pasinaudoti teikiamomis paslaugomis ir kaskart sugrįžti. Lietuvos dailės muziejaus meno pažinimo centro vadovė N. Jarockienė (2002) ryšius su visuomene suvokia kaip meną ir mokslą nustatyti bei apibrėžti organizacijos išipareigojimus visuomenei, palaikyti grįžtamąjį ryšį, suvokti, įvertinti ir valdyti permainas. D. Kamarauskienė (2002) muziejaus ryšius su visuomene aiškina kaip sąlytį su specifinėmis visuomenės grupėmis arba konkrečiais asmenimis, siekiant abipusės naudos ir savitarpio supratimo. Ryšių su visuomene sėkmės formulė yra labai paprasta: aukščiausias įvertinimas pasiekiamas tada, kai išpūdis yra didesnis nei lūkesčiai. Lankytojai eina į muziejų turėdami savus lūkesčius. Jei lankytojas nepateisina savo lūkesčių, jis patiria nusivylimą, ir tokio lankytojo muziejus gali daugiau nebesulaukti. M. Burgers (2006) pataria, kad norint išvengti išankstinių nesusipratimų su lankytojais, reikia nuolat vykdyti lankytojų apklausas, kad muziejus iš anksto galėtų žinoti, ko tikisi ateinantys lankytojai, iš kokios aplinkos jie yra, kokie jų išpūdziai po apsilankymo muziejuje.

Visuomenės nuomonę apie muziejus tyrinėjusi V. Korlienė (2003) akcentuoja, kad kiekviena viešųjų ryšių akcija turi turėti aiškų tikslą, pavyzdžiui, pritraukti daugiau lankytojų, pakeisti muziejaus įvaizdį, kurį reikia keisti, ir tai patvirtina įvairiausi tyrimai ne tik Lietuvoje. Pavyzdžiui, 2000 metais Kaune vykdytos Lietuvos kūno kultūros akademijos turizmo vadybos studentų apklausos rezultatai parodė, kad 90 proc. apklaustųjų sąvoka „muziejus“ asocijuojasi su apibūdinimu „nuobodu“.

Organizacijos rinkodara gali būti įvairi, tačiau reklama, ypač muziejų, turi būti solidi,

nesupaprastinta, turi būti tikslinga, kad visuomenė susigyventų su muziejumi. Tikslinga reklama paskleistą žinią, kad muziejus yra gyvas, pulsuojančias, jame vyksta įvairūs renginiai, edukaciniai užsiėmimai ir t. t. Šiuo atveju visuomenės ir muziejaus artumą sukuria viešumas, kai įvairiausiomis priemonėmis pristatoma muziejaus matoma ir nematoma veikla. Viešumas padeda atsikratyti stereotipinio įvaizdžio – uždaro, gąsdinančios lobių saugyklos, kurios darbuotojai tūno savo darbo kabinetuose, o tie, kuriuos sutinkame ekspozicijose, yra griežti eksponatų sergėtojai. Šiandienos muziejų viešumo garantas – viešai prieinamos interneto duomenų bazės, kokybiška informacija, aptarnaujančio personalo išvaizda ir elgesys, demokratiška, betarpiška atmosfera.

Dauguma organizacijų susiduria su viena iš pagrindinių problemų, kaip sudominti ir suintriguoti naują ar esamą lankytoją? Žymus JAV internetinės minties strategas D. M. Scott (2008) siūlo organizacijoms naudotis internetiniais dienoraščiais. Interneto dienoraštis yra paprasčiausias tinklalapis, kurį sukūręs ir prižiūrintis asmuo domisi konkrečia tema. Taip suinteresuotas žmogus paskleistą žinią gali pakomentuoti, išsakyti savo nuomonę, poreikius ir gauti nemokamų patarimų, idėjų, kurios šiandienėje visuomenėje yra labai vertinamos. Taigi visada įmanoma rasti nestandartinių sprendimų, kurių dėka galima pritraukti naujų ir esamų lankytojų.

Ryšiai su visuomene yra neatsiejami nuo organizacijos pozityvaus įvaizdžio kūrimo ir išlaikymo. G. Drūteikienė (2007) organizacijos įvaizdį apibūdina kaip idėjų, jausmų, suvokimų ir įsivaizdavimų visumą, veikiamą materialių ir nematerialių organizacinių elementų, komunikacijos ir asmeninių bei socialinių vertybių. Nėra taip paprasta sukurti ar pakeisti organizacijos įvaizdį, kuris visada pateisintų vadovybės lūkesčius ir padarytas išlaidas, nes sukurti universalų įvaizdį, kuris būtų palankus visoms vartotojų grupėms, yra ypač sunku. Anot M. Čeikauskienės (1997), juo konkretesnis įvaizdis, tuo jis bus tinkamesnis tik tam tikroms vartotojų grupėms ir tuo pat metu gali sukelti kitų grupių vartotojų priešingą reakciją. Siekiant išvengti šio trūkumo, formuojamas neutralus organizacijos įvaizdis. Neutralaus įvaizdžio pranašumas tas, kad vartotojui neprimetamas organizacijos požiūris. Jei neutralus įvaizdis nesukelia teigiamų emocijų, tai jis bent jau neturėtų sukelti ir neigiamo požiūrio į organizaciją.

Muziejaus rinkos segmentavimas. Rinkoje vyrauja dėsnių „įmti ir duoti“, vadinasi, ir vartotojas, ir paslaugos teikėjas turi sudaryti tokias sąlygas, kad pasinaudojus paslauga išliktų liekamoji vertė. Norint sukurti tokią paslaugą, reikia tiksliai nusistatyti rinkos segmentą, į kurį organizacija bus orientuota, kad galėtų patenkinti rinkos lūkesčius. Tikslinė rinka (angl. *target market, primary market*) yra auditorija, kuriai norima parduoti savo prekės ženklą, produktus ar paslaugas. Dažniausiai rinka segmentuojama pagal geografinį (miesto, kaimo gyventojai, administracinės teritorijos), psichografinį (nuostatos, asmenybės požymiai, elgsenos požymiai), demografinį (amžius, lytis, užsiėmimas, išsilavinimas, šeimos dydis, pajamos, religija, rasė, tautybė ir kt.), vartotojo elgsenos požymius (motyvai, prekės vartojimo intensyvumas, naujumas ir kt.) (Kriaučiūnienė ir kt., 2005). J. Albrechtas (2006), remdamasis Ph. Kotler, išskyrė 10 auditorijų, su kuriomis organizacijai tinkamai sąveikaujant garantuojama jos sėkmė rinkoje: tiekėjai, platintojai, galutiniai vartotojai, bendradarbiai, finansinės kompanijos, valstybės institucijos, žiniasklaida, verslo partneriai, konkurentai, visuomenė. Būtina pabrėžti, kad ne visos įmonės segmentuoja rinką. Jei įmonė mano, kad visi vartotojai panašūs, ji kuria ir parduoda paslaugas ar produktus „vidutiniam“ vartotojui (Pranulis ir kt., 2000). Gali būti ir kitų naudingų segmentų: tam tikros amžiaus grupės vaikų tėvai, namų ūkiai su tam tikru pajamų lygiu, specialių interesų grupės, pensininkai ir t. t. (Mariotti, 2006). Rinkos tipų išskyrimas padeda geriau suprasti atskirų vartotojų ar jų grupių poreikius, elgseną (Pranulis ir kt., 2000).

M. Burgers (2002) išnagrinėjo muziejaus rinką. Rinka apima 6 pozicijas (sutrumpintai 6P), jos atitinka ir muziejaus specifiką, t. y. produktas (angl. *product*), visuomenė (angl. *public*), kaina (angl. *price*), vieta (angl. *place*), pardavimas (angl. *promotion*) ir darbuotojai (angl. *people*):

- Muziejaus produktas – tai, ką muziejus sukuria ir siūlo lankytojui, pavyzdžiui, parodos, ekspozicijos, paskaitos, edukacinės programos, leidiniai, renginiai, suvenyrai.
- Visuomenės nuomonė – svarbiausias orientyras, bet ne galutinis tikslas. Jeigu paaiškės, kad 80 proc. respondentų pareiškė, jog muziejus jiems nereikalingas, tai nereiškia, kad mes turime jį uždaryti. Muziejus atlieka nepaprastai svarbią ir visuomenės švietimo bei jos narių nuomonės ugdymo funkciją (Kamarauskienė, 2002). Visuomenė gali būti ne tik lankytojas, bet ir suorganizuotos grupės, kurias galima paversti muziejaus lankytojais, pavyzdžiui: neįgalieji, etninės, skirtingų kalbų grupės. Taigi gali būti individualūs ir grupiniai lankytojai. Norint įvertinti muziejaus padėtį ir prisitaikyti prie laikmečio poreikių, reikia dažniau į vykdomą veiklą pažvelgti lankytojų akimis. Dažnai toks požiūris pareikalauja daugelio muziejaus vadybos sričių pertvarkos. Tai ne tik kuratorių, edukatorių veiklos perorganizavimas, bet ir rinkodaros principų įdiegimas, ryšiai su visuomene, muziejaus ūkinės, administracinės veiklos

pokyčiai (Kamarauskienė, 2002).

- Kaina, kuri yra viena iš svarbiausių pozicijų, ypač pastaraisiais metais, kada šalyje ir visame pasaulyje plačiai kalbama apie ekonominę krizę. Siekiant išlaikyti muziejaus įvaizdį ir norint neprarasti nuolatinių lankytojų kartais tenka daryti netgi finansiškai nuostolingus sprendimus, pavyzdžiui, paskirti nemokamą dieną, specialias nuolaidas.

- Vieta – pastatas, jo dislokacija rinkoje yra labai svarbi. Mieste paprastai nėra specialių stendų turistams, kurie informuotų ar nukreiptų į norimus aplankyti muziejus. Tai sukelia diskomforto jausmą turistui, potencialiam muziejaus lankytojui. Jau prie miesto ribos galėtų būti pastatytas ryškus, atkreipiantis dėmesį informacinis stendas su lankytinomis vietomis mieste ir nuorodomis, kuria kryptimi važiuoti, kad turistai ar lankytojas nepasimestų.

- Pardavimai – tai visos priemonės ir būdai, siekiant „parduoti“ muziejaus paslaugas. Šito proceso metu svarbiausia yra tai, kad informacija apie „parduodamas“ paslaugas pasiektų lankytoją. Labai svarbu pasirinkti tikslingą auditoriją, komunikavimo būdą su ja, kad muziejaus siūloma paslauga suintriguotų, pasiektų ir pritrauktų lankytoją.

- Darbuotojai, galima sakyti, yra muziejaus veidas. JAV muziejų tyrimų duomenimis salių prižiūrėtojais patenkinti tik trys ketvirtadaliai lankytojų. Dažniausiai tai griežti muziejinių vertybių saugotojai, kurių tikslas prižiūrėti, kad lankytojai nelieštų eksponato. D. Kamarauskienė (2002) atkreipia dėmesį, kad muziejaus prižiūrėtojų funkcijos gali būti daug platesnės: informuoti, pakviesti. Todėl vis dažniau rengiami ir šių darbuotojų mokymai, kuriuose dėstomi gestų kalbos pradmenys, mokėjimas pasitikti, pasveikinti lankytoją. Tikslas – sukurti jaukią aplinką, kurioje lankytojas jaustųsi laukiamas, suprastas ir kurion norėtų sugrįžti. Siūloma, kad darbuotojai, kurie tiesiogiai bendrauja su lankytojais, mokėtų bent kelias užsienio kalbas, nešiotų korteles su vardais, kalbomis, kuriomis kalba. Uniforma, paslaugumas yra būtini, bet ne visada egzistuojantys elementai. Klysta tie, kurie mano, kad parduotuvių, kavinių aptarnavimo principai yra visiškai skirtingi negu muziejų. Muziejai priklauso aptarnavimo sferai, ir dėsniai čia veikia tokie patys. Žinoma, muziejų kuriamas „produktas“, „paslauga“ yra kitokie, bet reikia laikytis to paties aptarnavimo principo. Paslaugos sferos specifika yra ta, kad naudotojas ir teikėjas bendrauja tiesiogiai, ir reakcija bei kontaktas yra akivaizdžiai juntami. Todėl paprasta taisyklė, kad paslaugos naudotojas yra svarbesnis nei paslaugos teikėjas, turi būti stimuliuojant darbuotojus ar juos mokant (Kamarauskienė, 2002). Lankytojas nori jaustis laukiamas ir saugus. Labai svarbu, kad muziejaus darbuotojams pavyktų pakeisti jo įvaizdį ar bent prisidėti prie įvaizdžio keitimo.

Muziejaus paslaugų pozicionavimas rinkoje. Muziejui šiandien nebepakanka formuoti požiūrį į save kaip į svarbią ir gerai dirbančią instituciją, išlaikomą iš valstybės biudžeto. Kultūros įstaiga veikia konkurencinėje aplinkoje, kuri, intensyviai plečiantis gaminių bei paslaugų įvairovei ir kiekiui, nebeaplenkia ir visuomeninio sektoriaus (Rudžionienė, 2007). Kaip teigia T. Ambrose ir C. Paine (1993), muziejai per visą savo egzistavimo istoriją susidūrė su tomis pačiomis problemomis, su tais pačiais iššūkiais kaip ir kitos paslaugų sritys. Tačiau muziejų paslaugų pasiūla yra skirtinga savo aplinka, erdve, todėl paslaugų turinys turi didelę įtaką renkantis jų formą. Vadinasi, reikia suvokti, kad kultūra yra pardavinėjama ir suvartojama kaip produktas (Kolb, 2000). Reikia žinoti ne tik vadybos pagrindus, bet ir kaip plėtoti marketingo strategijas ir sėkmingai pozicionuoti savo produktus naujiems kultūros vartotojams (Kolb, 2000).

Lietuvos muziejai, be visų jau įprastų paslaugų, tokių kaip gido paslaugos, parodų, ekspozicijų lankymas, organizavimas ir edukacinių užsiėmimų vykdymas, taip pat teikia fotografavimo / filmavimo ekspozicijose ir parodose galimybę (už nustatytą įkainį), galimybę eksponatus fotografuoti / filmuoti (mokslo ar kt. tikslais), daryti eksponatų kopijas, konsultuotis su muziejaus specialistais, ieškoti reikiamos informacijos, skolintis eksponatus nemuziejinėms ekspozicijoms. Taip pat muziejai suteikia progą patekti į muziejaus fondus, kuriuose yra tūkstančiai eksponatų. Muziejaus specialistai pasiruošę skaityti paskaitas, suorganizuoti seminarus ar konferencijas. Teikiamos ir muziejaus ekspertų paslaugos, vykdomi istoriniai, archeologiniai tyrinėjimai, eksponatų konservavimas ir restauravimas, leidybos paslaugos, suvenyrų, turistinės bei informacinės medžiagos platinimas, parodų salių nuoma, reprezentacinių salių nuoma renginiams, audiogidas ir t. t. Taigi paslaugų spektras muziejuose yra tikrai platus.

Muziejaus teikiamos kultūrinio pobūdžio paslaugos, tokios kaip ekspozicijų, parodų lankymas, įvairūs koncertai, renginiai, yra neapčiuopiamo turinio, tačiau galimas vidinis pasitenkinimas, tam tikrų išgyvenimų, potyrių, patirties kaupimas. Tai paslauga, kuri vartojama „čia ir dabar“ ir pasižymi heterogeniškumu, t. y. nevienalytiškumu, sudarytu iš skirtingos sudėties dalių.

Žinant paslaugos savybes galima koreguoti savo paslaugų kokybę, pateikimo formą, ieškoti

specifinių racionalių paslaugos pristatymo, pateikimo, pozicionavimo vartotojams būdų. Anot L. Bagdonienės ir R. Hopenienės (2004), paslaugų teikimo sistema turėtų būti tokia, kad vartotojas galėtų lengvai ištraukti iš paslaugos teikimo procesą. Vadinasi, teikiant paslaugą turi būti abipusis ryšys, kad vienu metu esama sinergija tarp paslaugos teikėjo ir gavėjo duotų abipusės naudos. Pirminis apsilankymas ir nusivylimas preke ar paslauga vargu ar pritrauks tą patį vartotoją antrą kartą. Puikios kokybės afišavimas nebepadės, nes vartotojas praranda pasitikėjimą paslaugos teikėju. Paslaugos teikimo kokybę lemia daugelis kitų veiksnių, susijusių su paslaugos teikimo vieta, laiku, kitais asmenimis ir kt. A. Radvilaitė-Balčiūnienė magistro darbe (2010) teigia, kad paslaugos pasirinkimo procesas priklauso nuo potencialaus vartotojo psichologinių veiksnių, sociokultūrinių, situacinių, asmeninių ir demografinių aplinkybių bei marketingo. Šie veiksniai įtakoja ir lemia vartotojo elgseną – pasirinkimą ir reakciją į įsigytą produktą ar paslaugą.

D. Kamarauskienė (2002) akcentuoja, kad turi būti surasta pusiausvyra tarp noro patenkinti lankytojų poreikius ir muziejinių ekspozicijų bei kolekcijų išlaikymo. Baiminamasi, kad noras įtikti žiūrovams paverčia muziejus pasilinksminimų, atrakcijų vieta, kurioje pagrindinės muziejaus funkcijos, tokios kaip eksponatų kaupimas, saugojimas, tyrinėjimas, tampa tarsi ir nebesvarbiomis.

Šiaulių „Aušros“ muziejaus tyrimo rezultatų analizė

Visuomenės poreikių identifikavimas. Tyrimo metu Šiaulių „Aušros“ muziejui buvo svarbu identifiukuoti visuomenės poreikius. Siekta išsiaiškinti, ko potencialūs lankytojai tikisi iš muziejaus. Iš informantų gauta įvairiausių nuomonių, tačiau svarbiausias visų jų identifiukuotas pageidavimas buvo muziejaus tapimas atviru, aktyviu, su įdomiomis savo renginių prezentacijomis objektu: „Kokios intrigos norėčiau, kas nustebintų ten, suintriguotų – koks vaizdinys, interaktyvus apsilankymas“, „Pasigendu inovacijų“.

Beveik pusę apklaustųjų domina originalus, unikalus, interaktyvus, išradingas, proginis ir gerai išreklamuotas renginio, parodos, ekspozicijos, edukacijos ar kitos veiklos muziejuje pristatymas, teminės savaitės, skirtos konkrečiai veiklai. Dažnai tokie pageidavimai yra tapatinami su vienu iš muziejaus sėkmingiausiai organizuojamų renginių – „Muziejaus naktimi“, kuris kaskart pateikia lankytojams įdomių patirčių, pojūčių pozicijuojant temą per tam tikrą prizmę, visus sudominančia ir įtraukiančia. Todėl tikimasi panašaus pobūdžio renginių, kuriuose, atskleidžiant ir išradingai pateikiant temą, lankytojai galėtų patirti įspūdį, sužinoti, pamatyti kažką nauja ir taip gauti dvigubą naudą.

Kitų informantų pageidavimai ir lūkesčiai išreiškiami per jų patirties prizmę, kiekvienam pageidaujant išskirtinės temos, programos ar renginio, dominančio informantus asmeniškai: „Mane, kaip moterį, labai domina baldai, senovinės suknelės“, „Filmų festivalis, rodomas lauke“, „Esmė – šiltas bendravimas, turi būti „šeimininko mąstymas“, ir tau gerai, ir aplinkui esantiems žmonėms gera. Muziejus turi sukurti tokias sąlygas, kuriose lankytojas pasijaus kaip draugas, namiškis“, „Vilioja nueiti aplinka – bet būtent į Ch. Frenkelio vilą, vilioja kultūros pajutimas, tos aplinkos pakylėtas jautiesi geriau, iškilmingiau“, „Sudomintų buitinės elektronikos paroda – saulės energetika, buitinė technika“, „Naujos ekspozicijos, koncertai, aplinka, interjeras“, „Renginiai, istorija – mano hobis istorija“. Kiekvieno informanto ekspektacijos yra skirtingos, todėl galima teigti, kad muziejus, norėdamas patenkinti skirtingus visuomenės pageidavimus, turi bandyti įvairius pasiūlymus koreliuoti tarpusavyje.

Informantų sąlytis su muziejumi. Tyrimo metu buvo išanalizuoti informantų interesai, išsiaiškinti informantų ryšiai su muziejumi, kurie juos sieja ar vienija. Mažiau nei pusė visų respondentų (8 iš 20) turi *asmeninių interesų* (vidinių interesų), kurie juos sieja su Šiaulių „Aušros“ muziejumi. Analizė leido suprasti, kad asmeninių interesų su muziejumi turintys informantai yra labiau motyvuoti lankytis, tačiau tai nereiškia, kad muziejui nereikia dėti pastangų, kad toks lankytojas dar kartą ateitų į muziejų. Kiekvienas lankytojas yra svarbus ir jo lūkesčiai turi būti patenkinti, nes kitaip jis patiria nusivylimą ir gali daugiau nebenorėti eiti į muziejų arba tiesiog pasirinkti kitą alternatyvą, pavyzdžiui, nueiti į dailės galeriją, dramos ar kino teatrą.

Kita dalis (6 iš 20) informantų su Šiaulių „Aušros“ muziejumi turi *darbinių interesų*. Šie informantai lankosi muziejuje darbo, verslo, edukaciniais reikalais, todėl patys dalyvauja ir įsilieja į muziejaus vykdomą veiklą. Informantai, kuriuos sieja tiek darbiniai, tiek asmeniniai interesai, teigia, kad dažniausiai muziejuje, jo organizuojamuose renginiuose matyti tie patys veidai. Galima daryti išvadą, kad tokie lankytojai tampa nuolatiniais muziejaus lankytojais, kurie turi savus poreikius, lūkesčius, ir muziejus stengiasi juos patenkinti ir išpildyti. Dizaineriams, architektams, baldų gamintojams visada įdomūs muziejaus užsakymai, kadangi poreikiai nestandartiniai, reikia ieškoti kūrybinių sprendimų, tinkančių specifinei aplinkai. Tyrimo rezultatai rodo tendenciją, kad darbinių interesų metu muziejus

sugebėjo išsiugdyti savo lankytojus, kurie anksčiau turėję darbinių interesų, dabar muziejuje lankosi kaip lankytojai. Galima spėti, kad ir dabartiniai darbinių interesų turintys informantai, nutrūkus šiems interesams, liks lankytojai.

Tyrimo metu išsiaiškinta, kad per mažai yra bendradarbiaujama su Šiaulių „Aušros“ muziejumi (1 iš 20). Tiek iš informantų, tiek iš muziejaus pusės noro ir planų bendradarbiauti yra, tačiau nėra taip paprasta juos įgyvendinti. Gali būti, kad bendradarbiavimo nauda yra netolygi abiejų pusių atžvilgiu. Kaip teigiamą verslo įmonės ir kultūros įstaigos bendradarbiavimo pavyzdį galima būtų paminėti UAB „Rūta“ atvejį. Muziejaus užsakymu UAB „Rūta“ išleido naują gaminį, muziejų reprezentuojantį suvenyrą – šokoladinių saldainių rinkinį „Šiaulių „Aušros“ muziejus“. Vėliau jį pakeitė „Saldi istorija“. Gaminių idėja ir kilnus tikslas yra dalį už saldainių dėžutes surinktų lėšų skirti Ch. Frenkelio vilos eksponatų – secesinio stiliaus baldų kolekcijos papildymui.

Jokių interesų su Šiaulių „Aušros“ muziejumi neturinčių ir jo nelankančių (retai lankančių) asmenų (2 iš 20) buvo pasiteirauta apie nesilankymo priežastis. Pagrindinės, jų nuomone, yra tokios: „kad muziejus nesugeba sudominti“; „kad trūksta tiesiog draugų rate postūmio, kad kažkas bent vienas pasiūlytų nueiti į muziejų“. Vyrauja nuostata, kad: „nuėjai į muziejų kartą, ir užtenka“; „nieko nauja nepamatysi, nes viskas muziejuje yra statiška“.

Kiekvieno lankytojo poreikiai ir lūkesčiai muziejaus atžvilgiu yra skirtingi, todėl patenkinti kiekvieno apsilankiusiojo norus, užmegzti asmeninį, darbinį, bendradarbiavimo ar lankytojo interesą ilgam laikui yra labai sudėtingas uždavinys muziejui. Vadinasi, informacija ir žinios iš muziejaus turi būti paskleistos ne vien įprastais kanalais, pavyzdžiui, žiniasklaida, internetu, bet ir per darbuotojus, tiesiogiai turinčius darbinių ryšių su interesantais.

Muziejus kaip laisvalaikio alternatyva. Šiaulių „Aušros“ muziejus yra vienintelis tiesioginių konkurentų Šiauliuose neturintis muziejus, bet netiesioginiai muziejaus konkurentai yra dailės galerijos, dramos teatras, kavinės, kino teatrai, prekybos ir laisvalaikio centrai. Nors minėtų objektų funkcijos yra skirtingos arba siauresnės nei muziejaus, pavydžiui, dailės galerijose – tik parodos, kino teatruose – tik filmai, bet juos jungia bendras panašumas, kad tai vietos, kuriose galima praleisti laisvalaikį, pailsėti nuo darbų rutinos, pakeisti aplinką, pabendrauti su žmonėmis ir pan. Taigi, teatrą, kavinę ar muziejų galima įvardyti kaip laisvalaikio alternatyvą, kurią pasirinkti yra kiekvieno žmogaus asmeninis poreikis. Todėl siekta išsiaiškinti, ar muziejus informantams yra kaip laisvalaikio alternatyva. Rezultatai parodė, kad daugiau nei pusei (11 iš 20) informantų muziejus yra puiki laisvalaikio alternatyva. Lankymasis muziejuje yra laisvalaikio praleidimo forma su tam tikru „priedu“, t. y. galimybė pasisemti kultūros, praturtinti dvasią, įgyti naujų žinių, pamatyti kažką nauja, neįprasta, įdomaus.

Likusi respondentų dalis (9 iš 20) mano, kad muziejaus lankymas nėra laisvalaikio praleidimo forma. Jiems muziejus „yra kažkas daugiau“ ir, informantų teigimu, negalima lankymosi muziejuje įvardinti kaip laisvalaikio alternatyvos: „Kaip laisvalaikis ne, tai daugiau susiję su mano vidiniais interesais“; „Kaip laisvalaikis, tai netinka“; „Lankau kaip profesionalas istorikas, kultūros pasisemti. Muziejus nėra pramoga, neperšu nei draugams, nei giminėms“ ir kt. Tokiai informantų nuomonei pritaria ir muziejininkai, kurie aiškina, kad muziejaus negalima įvardyti vien tik kaip laisvalaikio alternatyvos, bet galima sakyti ir kaip laisvalaikio alternatyva. Anot specialistų, pridėjus jungtuką „ir“ įgyjama papildoma prasmė: muziejus, be pagrindinių savo funkcijų, tokių kaip paveldo išsaugojimas, kaupimas, turi papildomą funkciją – ir kaip kultūrinio laisvalaikio organizatorius. Vis tik muziejaus darbuotojai stengiasi keisti išankstinį nusistatymą – esą muziejuose yra neįdomu ir, siekdami sudominti skirtingas visuomenės grupes, vis labiau akcentuoja, kad muziejus šiandien yra ir kultūrinių pramogų, ir turiningo laisvalaikio erdvė.

Pagrindinės muziejaus nelankymo priežastys. Atlikus tyrimą, išskirtos keturios pagrindinės nesilankymo Šiaulių „Aušros“ muziejuje priežastys:

1. Informacijos trūkumas apie muziejaus veiklą, renginius (trūksta postūmio apsilankyti muziejuje). Nors apie muziejaus renginius nuolat yra skelbiama įvairiose informacijos priemonėse – vietiniuose laikraščiuose, per radiją ir televiziją, internetiniuose puslapiuose ir portaluose, miesto informaciniuose stenduose, plakatuose, lankstukuose ir skrajutėse, – daugelis apklaustųjų teigia, jog trūksta informacijos apie Šiaulių „Aušros“ muziejuje vykstančius renginius. Muziejaus specialistas teigia: „Aš nežinau, kur tos informacijos nėra. Kad man kas nors pasakytų, kad yra tokia galimybė, o mes ja nepasinaudojom...“ Tai galima paaiškinti tuo, kad XXI a. – tai toks laikmetis, kada didelis dėmesys skiriamas žinių visuomenei, žinių ekonomikai, o ekonomikos svorio centras krypsta link technologijų, inovacijų, kūrybiškumo ir informacijos valdymo gebėjimų. Informacijos srautas nuolat didėja, žinios

greitai sensta, naujienos sklinda iš įvairių informacijos šaltinių ir visuomenė pasimeta tarp nuolatinių informacijos srautų. Todėl kiekvienas iš mūsų pagal savo asmeninius ar profesinius poreikius stengiasi atsirinkti, kas yra naudinga ir svarbu.

2. Visuomenėje vyraujanti gaji stereotipinė nuomonė, kad muziejuje nieko nevyksta, yra niūru, nuobodu, neįdomu, statiška. Šią problemą galima pavadinti muziejaus įvaizdžio problema. Visuomenėje vyraujantį stereotipą muziejus stengiasi keisti organizuodamas įvairius tradicinius renginius, koncertus, festivalius, pavyzdžiui, „Muziejų naktis“, filmų festivalius, parodų pristatymus neįprastose erdvėse (prekybos ir laisvalaikio centruose) – taip muziejus stengiasi parodyti visuomenei, kad yra atviras, interaktyvus ir laukia kiekvieno lankytojo.

3. Kitų laisvalaikio praleidimo būdų, kitokių interesų ar veiklos buvimas. Informantų nuomone, apskritai šiauriečiai mažai domisi kultūra, nėra kultūros tankumo. Tam didelę įtaką daro televizija, kuri formuoja kitokias vertybes. Kita panaši priežastis – laiko trūkumas ir nepatogus muziejaus darbo laikas. Dėl renginių ir darbo laiko muziejus, stengdamasis prisiderinti prie lankytojų, savo veikloje išbandė įvairius variantus, bet patirtis rodo, kad lankytojų nepadaugėja.

4. Fiziškai nusidėvėję ir pasenę pastatai, aplinka nevilioja užsukti į muziejų. Pasak muziejininkų, „visiškai yra suprantamas žmonių nenoras eiti ten, kur nėra elementaraus jaukaus vaizdo. Tačiau yra pastatų, turinčių svarbų istorinį kelią, tai mūsų šaknys, sentimentai, todėl atsakyti, nugriauti nereikia skubėti“.

Apibendrinami pagrindines nesilankymo priežastis pasitelkėme muziejininkų nuomonę, kad „žmogus visada suranda priežastį pasakyti, dėl ko jis neatėjo į muziejų. Bet net sudėlijus labai palankiai visas aplinkybes, irgi dar ne visada ateina“.

Pagrindinės lankymosi muziejuje priežastys. Tyrimas parodė, kad informantus domina muziejaus renginiai, ypač renginyje dalyvaujantys žinomi asmenys, ryški reklaminė kampanija. Vilioja apsilankyti patraukli muziejaus renginių programa, renginių profesionalus, įdomus, kitoks pristatymo būdas, formatas, kuris suteiktų lankytojams išpūdžių, žinių, kitoniškumo potyrį. Kiekvienu konkrečiu atveju norima, kad muziejus būtų originalus ir novatoriškas, kad jame apsilankius būtų gautas vidinis pasitenkinimas, kad būtų naudingai praleistas laikas, o tai yra ilgalaikio išpūdžio išlaikymas ir žingsnis į muziejaus tobulėjimą. Informantų nuomone, muziejus turi sukurti tokią atmosferą, kurioje lankytojas nebijotų atsidurti vienas, kad nesijaustų nejaukiai, o žinotų, jog visada, atėjęs į šią kultūrinę erdvę, ras bendraminčių, bus sutiktas ir priimtas muziejaus darbuotojų, bus sukurtas „šiltas“ klimatas, kuriame kiekvienas lankytojas jausis savas.

Interesantų atėjimą į muziejų sąlygoja ir kitos įvairios priežastys, pavyzdžiui: įvairūs projektai, muziejuje organizuojami klubų susirinkimai, poreikis skolintis eksponatus, istorinę medžiagą, informaciją ir t. t. Pasak vieno respondento, „vieniems kultūra yra prestižo reikalas prieš kitus, kitiems – tai dvasiniai dalykai, tretiems – pareiga, nes priklauso tam tikrai visuomenės daliai, užima tam tikras pareigas, o netekę pareigų nebeeina į renginius“. Kiekvienas žmogus turi savo motyvus, savo vidinius poreikius, išsilavinimą, supratimą, kodėl jis nori apsilankyti muziejuje.

Pasiteiravus informantų, kas paliko didžiausią išpūdį, nebuvo nė vieno, kuris nepaminėtų Ch. Frenkelio vilos ekspozicijų, prabangios interjero ir eksterjero aplinkos, sukurto jaukumo, geros auros, koncertų. Tai rodo, kad žmonės pageidauja aplinkos, kurioje jaustųsi ypatingai. Galima sakyti, kad muziejininkų surinktas daugiasluoksnis Lietuvos ir visos Europos kultūros paveldas, pateiktas per puikiai įrengtą muziejaus ekspoziciją, į kurią įsilieja platus kultūrinių renginių, parodų ir koncertų spektras, visiškai patenkina lankytojus. Taigi žmonės nori gražaus muziejaus, kuris būtų ir gyvas, ir patrauklus, ir įtraukiantis, ir paliekantis išpūdį ilgam laikui.

Muziejaus informacijos sklaidos specifika. Tyrimo rezultatai rodo, kad respondentams trūksta informacijos apie Šiaulių „Aušros“ muziejaus veiklą, vykšančius renginius, parodas, ekspozicijas, edukacinius užsiėmimus, tačiau pritraukti šiauriečius ir juos išlaikyti kaip lojalius lankytojus yra labai sunku, todėl domėtasi, kur glūdi problema. Tyrimo metu pastebėta, kad informantams, besisukantiems kultūrinėje erdvėje, informacijos apie Šiaulių „Aušros“ muziejų netrūksta – ir atvirkščiai, tiems informantams, kurie turi mažiau kultūrinių interesų ir kurie nėra tos erdvės nuolatiniai dalyviai, jos trūksta.

Tyrimo metu buvo atrinkti kanalai, kuriais pasiekama informacija apie muziejų. Išsiaiškinta, kad pati veiksmingiausia priemonė skleisti informaciją apie Šiaulių „Aušros“ muziejų – reklama „iš lūpų į lūpas“, reklama laikraščiuose, internete, per televiziją, taip pat asmeniškai kvietimai, įpareigojantys ir motyvuojantys atvykti į muziejaus renginį.

Nors reklamuojamasi visais įmanomais būdais, vis dėlto didžioji dalis respondentų, nors ir pastebi muziejaus reklamą, skundžiasi šio proceso organizavimu, reklamos stoka. Pavyzdžiui, nemažai informantų sako matantys tik jau praėjusių renginių anotacijas.

Kadangi muziejų paskirtis yra rūpintis istorinėmis vertybėmis ir viešinti taip, kad jos būtų prieinamos visuomenei, viena iš išeičių yra gerinti reklamos pateikimo kanalus – didesnė reklama, renginio, parodos ar rinkinių kolekcijų pateikimas interneto erdvėse, kuriose eilinis žmogus praleidžia labai daug laiko. Kitas būdas – tikslinė reklama laikraščiuose, t. y. viešinti tinkamu laiku, kad potencialus lankytojas galėtų susiplanuoti laiką. Trečias kelias – besąlygiškai bendrauti draugų, pažįstamųjų, artimųjų rate, „iš lūpų į lūpas“ perduodant muziejaus informaciją.

Šiaulių „Aušros“ muziejaus įvaizdis visuomenėje. E. Tiškevičius yra taikliai palyginęs muziejų su miesto ar krašto „veidrodžiu“: muziejus kaip veidrodis turi rodyti „savyje“ gamtą, jos turtus, istoriją, verslą, pramonę ir tapti krašto „kultūrinimo atvaizdu“ (Lukoševičius, 2003). Pritariant autoriaus išsakytai minčiai pastebėtina, kad Šiaulių „Aušros“ muziejus yra būtent tokio pobūdžio įstaiga, taip save pristatanti, apimanti daugelį veiklos sričių, kuriose formuoja istorines išvalgas. Šiaulių „Aušros“ muziejų galima traktuoti kaip viešąją kultūros erdvę, jungiančią miestą su žmogumi. Viešojoje erdvėje muziejus atskleidžia savąjį veidą bei miesto tapatumą ir išskirtinumą.

Įvertinti, kaip muziejų apskritai įsivaizduoja visuomenė, aišku, sudėtinga, tačiau empiriškai galima nustatyti, kad muziejaus sąvoka daugeliui kelia nebūtinai džiugias asociacijas. Tiek anksčiau, tiek dabar lankytojai muziejuose, nors ir yra šiek tiek triukšmingesni negu bažnyčioje, bet santūresni negu kasdiniame gyvenime (Waidacher, 2007). Respondentų nuomone, apskritai žodis „muziejus“ asocijuojasi su istoriniais dalykais, senove, praeitimi, pavyzdžiui: „kažkokių nekilnojamų vertybių kaupykla, palikimas“, „Tradiciškai – tyla sustingę eksponatai klodai, lobiai“, „Kažkas iš praeities, senoviško, autentiško, „Istorija – kaip mūsų praeities pajutimas, mūsų šaknų, mentaliteto pajutimas – lietuvių, ne užsienio, bet tėvų, senelių istorija“. Informantų pasisakymai įrodo, kad visuomenėje yra giliai išsisknijusi nuomonė, esą bet kokiame muziejuje viskas yra sena, eksponuojami tie patys meno daiktai, ta pati sena aplinka, nėra jokių naujovių. Tačiau informantų atsakymuose buvo ir įvairesnių nuomonių. Vienam informantui žodis „muziejus“ asocijuojasi su naujienomis, asmens vidiniu atradimu ir visiškai ne su istorija. Kitiems – su gerais išpūdziais, naujomis idėjomis, vidiniu pasitenkinimu, bendravimui ir atradimui skirta erdvė. Dar kitiems informantams muziejus asocijuojasi su nuoboduliu: „Su nuoboduliu – būtent Lietuvos muziejai, o Europiniuose įdomu. Čia gidai (aut. pastaba Lietuvoje) neturi šarmo, jie dirba valdiškai, apsnūdę, perteikia mechaniškai informaciją, o be gido neįdomu“. Taip pat informantams „muziejaus“ sąvoka stipriai asocijavosi su menu, meno vertybėmis: „paveikslai, auksiniai rėmai, prabanga, su tam tikru laikmečiu, kultūrinėmis vertybėmis, ne visada maloniom darbuotojom, baldais, interjeru, sietytais ir to laikmečio dailės kūriniais“.

Nuo seniausių laikų muziejaus veiklos specifika – rinkti, saugoti vertybes ir rodyti jas visuomenei. Tačiau visuomenės susidomėjimas sukauptomis vertybėmis yra per menkas, ir tai įrodo informantų nuomonė: „Įvaizdis muziejaus – viskas, kas sena padaryta, todėl ir nepritraukia žmonių. Turi keisti žmonių mąstymą su informacija nauja, naujomis idėjomis“; „Požiūris – muziejus nieko negali duoti, stereotipas, kad nieko nepamatysiu“; „Kažkur užgrūstas, kažkokiam kampely, tai, kas sena ir mažai sulaukia lankytojų“; „Dažniausiai bando vaikus pritraukti, jie vieną kartą pamato ir atgraso tai. Todėl jau ir suaugę ten neina, nes nėra ką ten pamatyti“; „Sena, statiška, turi ieškoti naujų būdų įsilieti į visuomenę“. Žmonių sąmonėje išsisknijusi nuostata, kurią reikia keisti visais įmanomais kanalais neapsibrėžiant, kad muziejų lanko tie, kurie nori jį lankyti ar kurie turi kultūrinį potraukį. Toks muziejaus įsivaizdavimas yra priešingas esamai realybei. Muziejaus specialistas teigia: „Mes pagal savo profilį vykdom daug veiklų, aš nežinau, kur dar galima atrasti, ko mes nedarom. Sakykim, nuo pagrindinės muziejinės veiklos – ekspozicijų ir parodų, iš kurių toliau išeina ir šakojasi įvairios edukacinės veiklos. [...] yra gimtadienių šventimai, šeimos šventės, naujas edukacinis užsiėmimas – duonos kepimas Žaliūkių malūnininko sodyboje. Organizuojami renginiai, koncertinės veiklos, pavyzdžiui, tarptautiniai muzikiniai festivaliai, kas tarsi būtų visai koncertinės įstaigos darbas. Tai yra vėlgi didžiulė stambi kryptis ir kas su tuo susidūrę, tai įsivaizduoja, kiek reikia darbo tam įdėti [...] Trumpai pasakius, įsivaizduot tokio dalyko, kad Šiauliuose nebeliktų muziejaus, tai kultūrinėje erdvėje žiojėtų juoda didžiulė skylė. [...] muziejus man viena pagrindinių miesto kultūros įstaigų, atliekanti daugelį funkcijų ir ryški mieste, žinoma“. Muziejai siekia tarnauti žmonėms išlaikydami jų kultūrą, egzistencinius, kritinius momentus, kurių nevalia pamiršti. Požiūris į muziejų labai lėtai, bet keičiasi, muziejus tampa modernesnis ir atviresnis visuomenei.

Reikia paminėti ir tai, kad daug kritikos respondentai išsakė muziejaus darbuotojų atžvilgiu. Muziejaus administracija buvo supažindinta su informantų nuomone, atsiliepimais apie salės darbuotojus,

buvo diskutuojama dėl šios problemos su muziejaus specialistais. Pasak jų, toks salių darbuotojų elgesys su lankytojais turi priežastį – materialinė darbuotojo atsakomybė už eksponatus. Darbuotojai turi karčios patirties. Nežiūrint į tai, vis tiek jie neturėtų taip elgtis, nes svarbiausia yra lankytojai ir jų aptarnavimo kokybė. Muziejaus lankytojai, nežinodami realios situacijos, išreiškia nepasitenkinimą salių prižiūrėtojų darbu. Paslaugos specifika yra ta, kad naudotojas ir teikėjas bendrauja tiesiogiai ir reakcija bei kontaktas yra akivaizdžiai juntami.

Apibendrinus galima teigti, kad Šiaulių „Aušros“ muziejus turėtų sukurti jaukią aplinką, kurioje lankytojai jaustųsi laukiami, suprasti ir norėtų sugrįžti ne tik dėl įdomių parodų, ekspozicijų ar renginių. Aptarnaujančio personalo bendravimo dėka galima išsiugdyti savo lankytojus.

Išvados

1. Žinių vadyba muziejininkystėje apima muziejaus įvaizdį (darbuotojai, lankytojai, aplinka, interjeras, paslaugų ir aptarnavimo kokybė ir kt.), ryšius su visuomene (reklama, vidaus ir išorės ryšiai, darbas su rėmėjais, akcijos), rinkos segmentus (tikslinės auditorijos) ir gebėjimą greitai reaguoti į sparčius aplinkos pasikeitimus, informaciją, naujas žinias.

2. Tyrimas atskleidė, kad išskirtų sričių (gamybos, pramonės, inžinerijos, viešųjų ryšių, rinkodaros, kultūros įstaigų, turizmo, Šiaulių miesto savivaldybės, žmoniškųjų išteklių, architektūros, sveikatos įstaigų, telekomunikacijų, švietimo įstaigų) informantų Šiaulių „Aušros“ muziejaus paslaugų poreikiai yra nekonkretizuoti, panašūs, abstraktūs, universalūs, t. y. labiau bendražmogiški.

3. Tyrimas leido suprasti, kad žmonės nežino, ko jiems reikėtų iš muziejaus, ką jie norėtų rasti atėję į muziejų. Tik maža dalis apklaustųjų įvardijo konkrečius savo poreikius: muziejaus darbuotojų tobulinimas, infrastruktūriniai poreikiai, konkrečių parodų poreikis, bendradarbiavimo poreikis. Šios kategorijos yra svarbios tyrimo kontekste kaip kryptys, kuriomis būtų galima įvairinti ir tobulinti muziejaus veiklą.

4. Tyrimas patvirtino, kad tiek apskritai muziejų, tiek konkrečiai Šiaulių „Aušros“ muziejaus įvaizdis visuomenėje yra dvilypis: vieniems jis yra nuobodus, kitiems įdomus. Neigiamas požiūris į „Aušros“ muziejų labai lėtai, tačiau keičiasi, – muziejus tampa modernesnis ir atviresnis visuomenei.

5. Tyrimas parodė, kad Šiaulių „Aušros“ muziejuje nesilankoma dėl visuomenėje vyraujančio stipraus stereotipo, esą muziejuje viskas sena, statiška, niūru, nuobodu, neįdomu, dėl informacijos apie muziejaus vykdomą veiklą ir renginius trūkumo, laiko trūkumo, nepatogaus muziejaus darbo ir renginių laiko, kitokių interesų / užsiėmimų turėjimo.

6. Informantus apsilankyti muziejuje daugiausiai skatina originalūs projektai-renginiai, edukacinės veiklos, pavyzdžiui, „Muziejų naktis“, margučių dažymas, įdomi reklama, pažįstamųjų rekomendacijos, teigiami atsiliepimai, asmeniškai gaunami kvietimai.

7. Tyrimas išryškino paradoksalią atvejį – pasak muziejaus specialistų, Šiaulių „Aušros“ muziejaus ryšių su visuomene priemonės yra taikomos intensyviai, įvairiomis formomis ir visais įmanomais būdais, reklama orientuota į tikslinę auditoriją, vis dėlto didžioji dalis respondentų nepastebi muziejaus reklamos ir skundžiasi šio proceso organizavimu, pasigenda tiesioginės komunikacijos, renginių geresnio išreklamavimo ir pateikimo visuomenei.

8. Daugiau nei pusė apklaustųjų nuomone, apsilankymas muziejuje yra laisvalaikio praleidimo alternatyva, tuo tarpu muziejaus specialistai teigia, kad muziejaus negalima įvardyti vien tik *kaip* laisvalaikio alternatyvos, bet galima laikyti *ir kaip* laisvalaikio alternatyva. Anot specialistų, pridėjus jungtuką „*ir*“ įgyjama kita prasmė: muziejus, be pagrindinių savo funkcijų, tokių kaip paveldo išsaugojimas, vertybių kaupimas, turi papildomą funkciją *ir kaip* kultūrinio laisvalaikio organizatorius.

Rekomendacijos

1. Rekomenduojama gerinti muziejaus įvaizdį sukuriant išpūdį, kad muziejuje nuolat kažkas vyksta, atkreipiant dėmesį į kūrybiškumą, netikėtas informacijos ir renginių pateikimo formas, interaktyvų veiksmą, ypatingą įvykių ir sukuriamą išliekamąją vertę. Visuomenė nori gražaus muziejaus, kuris būtų ir gyvas, ir patrauklus, ir įtraukiantis, ir paliekantis išpūdį ilgam laikui.

2. Rekomenduojama keičiant išankstinį visuomenės nusistatymą, esą muziejuose yra neįdomu, stengtis sudominti skirtingas visuomenės grupes, akcentuoti, kad muziejus yra *ir* kultūrinių pramogų bei turiningo laisvalaikio erdvė.

3. Rekomenduojama nuolat siekti geros paslaugų kokybės, kad lankytojo patirtas išpūdis būtų didesnis nei jo lūkesčiai.

4. Kadangi kiekvieno vartotojo poreikiai yra skirtingi, o muziejus siekia patenkinti daugumos jų poreikius, rekomenduojama įvairius pasiūlymus stengtis koreliuoti tarpusavyje, paliečiant kiekvieno

išsakytą pageidavimą.

5. Rekomenduojama stiprinti tiesioginį bendravimą ir žinių dalijimąsi tarp lankytojų (interesantų) ir muziejaus. Informacija ir žinios iš muziejaus turi būti paskleistos ne vien įprastais kanalais (žiniasklaida, internetas ar pan.), bet ir „iš lūpų į lūpas“, per darbuotojus, tiesiogiai turinčius ryšių su interesantais, besąlygiškai bendraujant draugų, pažįstamųjų, artimųjų rate.

6. Rekomenduojama toliau kurti efektyvią ryšių su visuomene sistemą su grįžtamoju ryšiu, atsiliepimais apie renginius, kurie būtų prieinami internete. Daugiau reklamos skirti renginiams. Parodas ar eksponatų rinkinių kolekcijas pristatyti interneto erdvėse.

7. Tam, kad vartotojai lengviau išgirstų, pamatytų ir užfiksuotų muziejaus informaciją, rekomenduojama, atsižvelgiant į sezoniskumą, aktualumą bei paskelbtą akciją, išskirti ir tam tikrą laiko tarpą visais informacijos kanalais reklamuoti tik vieną paslaugą.

8. Rekomenduojama stengtis sukurti muziejuose tokią malonią atmosferą, kurioje lankytojas jaustųsi laukiamas, savas, būtų šiltai sutiktas ir priimtas muziejaus darbuotoju, nebijotų ateiti vienas, žinotų, jog visada, atėjęs į šią kultūrinę erdvę, ras bendraminčių, norėtų sugrįžti.

9. Rekomenduojama kartu su partneriais kurti paslaugą ar produktą. Bendradarbiavimas suteikia abipusio moralinio pasitenkinimo, partneris tampa svarbus bei reikalingas muziejui – ir atvirkščiai. Tokiu būdu muziejus partneriui taps artimesnis, atsiras motyvacija dažniau lankytis muziejuje, muziejus įgis naujo polėkio, naujų spalvų visuomenėje.

Literatūra

1. Albrechtas, Jonas. (2006). *Rinkodaros komplekso politika*. Vilnius.
2. Ambrose, Timothy; Paine, Crispin. (1993). *Museums Basics*. London, New York: ICOM.
3. Atkočiūnienė, Zenona Ona. (2006). Informacijos ir žinių vadyba informacijos ir komunikacijos mokslų sistemoje. *Informacijos mokslai*, 37.
4. Atkočiūnienė, Zenona Ona; Gineitienė, Zina; Sadauskienė, Erika. (2005). Žinių vadyba: praktinės naudos dimensija. Iš *Žinių vadyba: Europos regionų patirtis ir problemos*. Vilnius. P. 7–28.
5. Bagdonienė, Liudmila; Hopenienė, Rimantė. (2004). *Paslaugų marketingas ir vadyba*. Kaunas: Technologija.
6. Bieliūnas, Martynas. (2000). Žinių vadybos praktinis taikymas: pokyčiai, kuriuos lemia ekonomikos tendencijos. *Informacijos mokslai*, 14, p. 22.
7. Brewer D., P.; Brewer L., K. (2010). *Knowledge Management, Human Resource Management, and Higher Education: A Theoretical Model*. [žiūrėta 2011-04-03]. Prieiga per internetą: <<http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=76114bda-798d-451e-8224-ff02a5660499%40sessionmgr114&vid=1&hid=119>>.
8. Burgers, Mariekes. (2002). Ryšių su visuomene principai muziejų vadyboje. Iš *Muziejų vadyba: teorija, praktika, seminarai*. Vilnius: Lietuvos kultūros darbuotojų tobulinimo centras. P. 10–16.
9. Collison, Cris; Parcell, Geoff. (2010). *Išmokite skristi*. Vilnius: Alma littera.
10. Čeikauskienė, Marytė. (1997). *Reklama ir firmos įvaizdis*. Vilnius: Lietuvos informacijos institutas.
11. Drūteikienė, Greta. (2007). *Organizacijos įvaizdžio valdymas*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
12. Garalis, Algirdas; Strazdienė, Gražina. (2005). Žinių organizacijos kūrimosi prielaidos verslumą ugdančioje organizacijoje. Iš *Žinių vadyba: Europos regionų patirtis ir problemos*. Vilnius. P. 96–111.
13. Gasik, S. (2011). *A Model of Project Knowledge Management*. [žiūrėta 2011-02-03]. Prieiga per internetą: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/pmj.20239/pdf>>.
14. Jarockienė, Nideta. (2002). Ryšiai su visuomene Lietuvos dailės muziejaus parodoje „Krikščionybė Lietuvos mene“. Muziejaus išoriniai ir vidiniai ryšiai. Iš *Muziejų vadyba: teorija, praktika, seminarai*. Vilnius: Lietuvos kultūros darbuotojų tobulinimo centras. P. 30–39.
15. Kamarauskienė, Daina. (2002). Muziejaus išoriniai ir vidiniai ryšiai. Iš *Muziejų vadyba: teorija, praktika, seminarai*. Vilnius: Lietuvos kultūros darbuotojų tobulinimo centras. P. 6–13.
16. Kanapeckienė, Loreta; Gribniak, Viktor. (2007). *Žinių valdymas ir aukštasis mokslas*. Vilnius: VGTU. P. 22
17. Kolb, Bonita M. (2000). *Marketing Cultural Organizations: new strategies for attracting audiences to classical music, dance, museums, theatre and opera*. Dublin: Oak Tree Press.
18. Korlienė, Vilma. (2003). Ar pažįstate savo lankytoją? *Lietuvos muziejai*, 2. [žiūrėta 2011-01-15]. Prieiga per internetą: <<http://www.museums.lt/Zurnalas/Korliene.htm>>.
19. Kriaučionienė, Monika; Urbanskienė, Rūta; Vaitkienė, Rimgailė. (2005). *Marketingo valdymas*. Kaunas: Technologija.
20. Kriščiūnas, Kęstutis; Daugėlienė, Rasa. (2006). *Žiniomis grįstos ekonomikos link: žinių raiška ir skvarba: monografija*. Kaunas: Technologija.
21. Lukoševičius, Olijardas. (2003). Regioniniai muziejai: paskirtis ir reikšmė. *Lietuvos muziejai*, 4, p. 5–7.
22. Malhotra, Y. (2000). *Knowledge Management & New Organization Forms: A Framework for Business Model Innovation*. [žiūrėta 2011-02-24]. Prieiga per internetą: <<http://www.brint.org/KMNewOrg.pdf>>.

23. Mariotti, John L. (2006). *Protinga rinkodara*. Vilnius: Alma littera.
24. *Marketingo valdymas*. (2001). Vilnius: Grigalius.
25. Martin, B. (2009). *Knowledge Management*. [žiūrėta 2011-02-03]. Prieiga per internetą: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/aris.2008.1440420116/full>>.
26. Mukienė, Danutė. (2001). Muziejai interneto erdvėje. Koks tolesnis mūsų kelias? *Muziejininkystės biuletenis*, nr. 5–6, p. 8–9.
27. Murygina, Julija. (2006). *Informacijos ir žinių vadyba organizacijoje: magistro darbas*. Vilnius.
28. *Muziejų vadyba: seminarai, teorija, praktika: straipsnių rinkinys*. (2002). Vilnius: Lietuvos kultūros darbuotojų tobulinimo centras.
29. Pranulis, V. ir kt. (2000). *Marketingas*. Vilnius: Garnelis.
30. Probst, Gilbert; Raub, Steffen; Romhardt, Kai. (2006). *Žinių vadyba: sėkmės komponentai*. Vilnius.
31. Radvilaitė-Balčiūnienė, Aušra. (2010). *Vartotojų elgsena, renkantis Šiaulių viešbučius: magistro darbas*. Šiauliai.
32. Rudžionienė, J. (2007). *Paslaugų rinkodaros vystymas, paslaugos teikėjo bei paslaugos gavėjo tarpusavio ryšiai kultūros įstaigoje*. [žiūrėta 2011-01-10]. Prieiga per internetą: <http://www.lkdte.lt/lkdte/mokomedz/03_Rudzioniene.pdf>.
33. Scott, David M. (2008). *Naujosios rinkodaros ir viešųjų ryšių taisyklės*. Vilnius: Verslo žinios.
34. Waidacher, Friedrich. (2007). *Bendrosios muzeologijos metmenys*. Vilnius: Lietuvos nacionalinis muziejus.
35. Watad, M. The organizational dynamics of knowledge and IT-enabled innovations. [žiūrėta 2011-04-03]. *EBSCO Publishing*. Prieiga per internetą: <<http://web.ebscohost.com/>>.

THE SITUATION AND OPPORTUNITIES OF KNOWLEDGE MANAGEMENT APPLICATION IN THE ACTIVITIES OF ŠIAULIAI „AUŠRA“ MUSEUM

Summary

In May 2011, a social research based on modern management theories was carried out, seeking to test the situation and opportunities of knowledge management application in Šiauliai „Aušra“ Museum. The goal of the research was to traverse the situation of knowledge management application in the activities Šiauliai „Aušra“ Museum, to identify the needs of present and potential visitors and to indicate the directions of knowledge management application in the museum’s activities. The split between society and the museum, which particularly manifested itself during the social turnover, bespeaks of the relevance of this research and indicates the problem. Only a very small part of society is among the frequent visitors of the museum, although this institution offers such a broad range of cultural services. The deep stereotypical attitude of consumers is evident, declaring that the museum is uninspiring, that nothing changes in it. Society does not hear, does not see and does not capture the information spread by the museum through media, that’s why in a huge supply of cultural services other alternatives are the most often selected.

In order to examine the problem, the qualitative method of research was selected based on a half-structured interview and the principles of an individual deep interview. The participants of the research were the leaders of different Šiauliai City enterprises. Thus, the participants were united by their place of living and the fact, that they had visited Šiauliai „Aušra“ Museum at least once.

The empiric results of the research enabled to understand, that human values dominated in the society, where not concretised universal informants’ needs were predominantly emphasized. There is no clear specialization enough to orient, meeting the needs of informants. The identified needs of such spheres like manufacturing, trade, public relations, engineering, education organizations, healthcare organizations, etc. are similar, abstract, not specified, that’s why it is necessary to observe the main human criteria – the Museum is for everyone.

The research proved, that the museum had dual image in the society: for somebody it was boring and for somebody – interesting. Negative attitudes towards the museum were very slow but all the same fluctuating, the museum became more up-to-date and more open to the society.

The research disclosed, that Šiauliai „Aušra“ Museum was not attended because of the mighty negative stereotype prevailing in the society, the lack of information about the museum’s activities and events. Important factors were also the shortage of time, inconvenient museum working or event holding hours, or simply having other interests than this one. The best way to motivate the informants to visit the museum were organised here original projects-events, educational activities, exciting advertisements, recommendations of acquaintances, positive comments, privately received invitations.

The research highlighted the paradox of the situation: although the means to inform the society in the area of public relations of Šiauliai „Aušra“ Museum were applied intensively using a wide range of forms and in all possible ways, the publicity was oriented towards the purposive audience, nevertheless the majority of respondents did not notice museum’s publicity and were complaining about the organization of this process, felt the absence of direct communication, perfect advertising and presentation to society.

The article and recommendations provided by its authors will help to orient in the processes of the museum's knowledge management application, will enable intensifying of the clues of public relations.

Key words: museum, museology, knowledge management in museums, needs of museum visitors, public relations.

AUTORIŲ LYDRAŠTIS

Autoriaus vardas, pavardė: Artūras Blinstrubas

Mokslo laipsnis ir vardas: Socialinių mokslų daktaras

Darbo vieta ir pozicija: Šiaulių universitetas, Socialinių tyrimų mokslinio centro direktorius, vyresnysis mokslo darbuotojas, Socialinių mokslų fakulteto Vadybos katedros docentas

Autoriaus mokslinių interesų sritys: socialinių tyrimų metodologija, edukacinė vadybos diagnostika, žmogiškųjų išteklių vadyba

Telefonas ir el. pašto adresas: 8 650 11 844, arturas.b@centras.lt

Autoriaus vardas, pavardė: Asta Lacytė

Mokslo laipsnis ir vardas: vadybos ir verslo administravimo magistro laipsnis

Darbo vieta ir pozicija: Šiaulių „Juventos“ progimnazijos raštinės (archyvo) vedėja

Autoriaus mokslinių interesų sritys: švietimo vadyba

Telefonas ir el. pašto adresas: 8 629 75 451, lacyte@gmail.com

Autoriaus vardas, pavardė: Jurgita Dromantaitė

Mokslo laipsnis ir vardas: vadybos ir verslo administravimo magistro laipsnis

Darbo vieta ir pozicija: UAB „Jaukurai“ administratorė

Autoriaus mokslinių interesų sritys: švietimo vadyba

Telefonas ir el. pašto adresas: 8 689 27 955, jurgita.dromantaite@gmail.com

Autoriaus vardas, pavardė: Edita Rudminaitė

Mokslo laipsnis ir vardas: socialinių mokslų vadybos magistro laipsnis

Darbo vieta ir pozicija: Šiaulių „Aušros“ muziejaus kultūrinių renginių koordinatorė

Autoriaus mokslinių interesų sritys: muziejų vadyba, marketingas

Telefonas ir el. pašto adresas: (8 41) 526 930, e.rudminaitė@ausrosmuziejus.lt

A COVER LETTER OF AUTHORS

Author name, surname: Artūras Blinstrubas

Science degree and name: Doctor of Social Sciences

Workplace and position: Šiauliai University, Director of Social Research Centre, Senior Research Worker, Faculty of Social Science, Docent of Management Department

Author's research interests: Social Research Methodology, Educational Management Diagnostics, Human Resources Management

Telephone and e-mail address: +370 650 11 844, arturas.b@centras.lt

Author name, surname: Asta Lacytė

Science degree and name: Masters Degree of Management and Business Administration

Workplace and position: Head of Office (archive) of Šiauliai „Juventos“ Progymnasium

Author's research interests: Education Management.

Telephone and e-mail address: + 370 629 75 451, lacyte@gmail.com

Author name, surname: Jurgita Dromantaitė

Science degree and name: Masters Degree of Management and Business Administration

Workplace and position: Administrator of „Jaukurai“ Ltd.

Author's research interests: Education Management.

Telephone and e-mail address: + 370 689 27 955, jurgita.dromantaite@gmail.com

Author name, surname: Edita Rudminaitė

Science degree and name: Masters Degree of Social Science Management

Workplace and position: Cultural Events Coordinator of Šiauliai „Aušros“ Museum

Author's research interests: Museums Management, Marketing

Telephone and e-mail address: + 370 41 52 69 30, e.rudminaitė@ausrosmuziejus.lt

MOKYMO IR MOKYMO SI KOKYBĖS ĮŽVALGOS: UNIVERSITETINIŲ KŪNO KULTŪROS STUDIJŲ PROGRAMOS STUDENTŲ VERTINIMO KONTEKSTAS

Laimutė Bobrova, Lauras Grajauskas, Rytis Alūzas

Šiaulių universitetas

Anotacija. Straipsnyje aptariami universitetinių studijų esminiai bruožai, kūno kultūros studijų programos studentų mokymo ir mokymosi kokybės vertinimas, analizuojama tiriamųjų samprata, kas yra mokymasis ir ką reiškia mokytis, aptariamos mokymo ir mokymosi tobulinimo galimybės studentų patirties (paviršinio ir giluminio požiūrio į mokymąsi) kontekste. Siekiant nustatyti, kaip studentai vertina studijas ir jų kokybę, taikytas *Mokomojo dalyko patyrimo klausimynas* (Ramsden, 1992). Aptarti pagrindiniai studentų mokymo(si) aukštojoje mokykloje aspektai: mokymo(si) tikslai, mokymo(si) krūvis, mokymo(si) vertinimas ir savarankiškumo raiška, mokymo metodų įvairovė, akademinų studijų tobulinimo galimybės.

Pagrindiniai žodžiai: studentai, mokymas ir mokymasis, studijų kokybė, vertinimas.

Įvadas

Šiuolaikiniai globalizacijos ir Europos aukštojo mokslo erdvės formavimo procesai reikalauja ypatingą dėmesį skirti aukštojo mokslo kokybės užtikrinimui, išryškinant sunkumus, kuriuos reikia nugalėti, formuojant Europos aukštojo mokslo erdvę (*Europos aukštojo mokslo institucijų konvencija*, 2001). Aukštasis mokslas yra viena iš svarbiausių sėkmingos valstybės raidos sąlygų, todėl šiuolaikiniam universitetui keliami itin aukšti reikalavimai studijų kokybės kontekste (*Svarbiausi Bolonijos proceso dokumentai*, 2005; *Lietuvos Respublikos mokslo ir studijų įstatymas*, 2009). Tiek užsienio šalių, tiek Lietuvos mokslininkai analizuoja įvairius mokymosi procesus ir jų rezultatus. Mokslinės diskusijos apie mokymą ir mokymąsi universitetinėse studijose grindžiamos šiuolaikine studijų samprata, visuminiu požiūriu, studentų patirtimi.

Kokybės užtikrinimo problema buvo ir lieka svarbi, nors jos koncepcija yra gana sunkiai apibrėžiama ir dažniausiai apibūdinama kaip terminologijų bei metodologijų sandauga (Rudzevičius ir kt., 2008). Kokybei charakterizuoti taikomos tokios sąvokos kaip *geresnis*, *geriausias*, *tinkamiausias* ir kt., išreiškiančios prasminį jų artumą, o tuo pačiu ir skirtingumą. Studijų kokybės sąvoka apima gana platų kriterijų lauką, kurio visuma formuoja „studijų kokybiškumo“ spektrą. Vertinant studijų kokybę, be objektyvių kriterijų (akademinio personalo kvalifikacija, mokslinė veikla, materialinė baze), svarbus pačių studentų subjektyvus požiūris į įvairius studijų kokybės veiksnius bei jų reikšmingumą. Todėl aukštojo mokslo kokybės samprata yra traktuojama kaip multidimensinė (Gudaitytė, Jucevičienė, 2000). Kokybė yra esminė sąlyga, nuo kurios priklauso pasitikėjimas, tinkamumas, mobilumas ir suderinamumas Europos aukštojo mokslo erdvėje. Kokybės užtikrinimo mechanizmai, akreditacija ir jos skaidrios procedūros gali būti traktuojamos kaip būtinos sąlygos siekiant garantuoti aukštą studijų kokybę (*Europos aukštojo mokslo institucijų konvencija*, 2001).

Šio tyrimo kontekste mus labiausiai domina mokymo ir mokymosi kokybės definicija. Dabartinėse publikacijose žodis *dėstymas* pakeičiamas žodžiu *mokymas* ir, sekant amerikietiška tradicija, įvedama neįprasta lietuvių kalbai samplaika mokymas(is) (Bitinas, 2011, p. 47). Mokslininko nuomone, faktiškai atsisakoma teiginio, kad mokymas – mokytojo ir mokinių sąveika, nes terminas *mokymas(is)* įtvirtina mokymo, kaip dvipusio proceso, suskaidymą į du procesus. Kaip teigia L. Liukinevičienė (2003), universitete siekiama prioritetinių studento, aktyvaus žinių kūrimo proceso dalyvio, ir nuolatos tobulėjančio dėstytojo (konsultanto, patarėjo, pokyčių tarpininko) santykių, kurie neišvengiamai plėtojasi ir išauga iki studento / dėstytojo / darbdavio sąveikos. Dėstytojų veiklos objektas – studentas, studijų procese tampantis aktyviu jo dalyviu, turinčiu savo tikslus, įsitikinimus, elgesio logiką, ir kurio paskirtis – perimti pedagogo teikiamą informaciją (Adamonienė ir kt., 2001).

Lietuvos Respublikos mokslo ir studijų įstatymo (2009) 41 straipsnyje nurodoma, kad kiekviena aukštoji mokykla privalo turėti vidinę studijų kokybės užtikrinimo sistemą, grindžiamą Europos aukštojo mokslo erdvės kokybės užtikrinimo nuostatomis ir pačios aukštosios mokyklos patvirtinta veiklos kokybės gerinimo strategija, numatyti veikimo būdus ir priemones, padedančius užtikrinti jos teikiamo aukštojo išsilavinimo kokybę. Studijų kokybei garantuoti svarbi ir ta minėto įsakymo nuostata, kad aukštoji mokykla turi nuolat viešai skelbti tikslią kiekybinę ir kokybinę informaciją apie studentų, absolventų ir kitų suinteresuotų šalių nuomonę apie studijų kokybę.

Daugelis mokslininkų išskiria studentų požiūrio į universitetines studijas reikšmingumą (Pukelis, Pileičikienė, 2005; Savickienė, 2005; Louw, 2008; Balasooriya ir kt., 2009; El Hassan, 2009; Ellis ir kt., 2009; Pamuk, Thompson, 2009), pabrėždami gero mokymo, dėstytojų kompetencijų, aiškių tikslų svarbą studentų vertinamajam požiūriui.

Pasak P. Ramsden (1992), mokymas apima studijų programos tikslus ir žinių perteikimo metodus, studentų veiklos tikrinimą ir rezultatų efektyvumo įvertinimą. Požiūris į mokymąsi priklauso ne tik nuo studento asmenybės, bet ir nuo užduoties pobūdžio ir taikomų mokymo strategijų. I. Savickienė (2005), D. Sirtautienė (2006) apibrėžė universitetinio išsilavinimo esmę, nusakė mokymo, jo organizavimo metodų, įgijimo būdų, mokėjimo mokytis ypatybes. A. Zulumskytės (2003) tyrimo rezultatai pagrindžia akademinio jaunimo poreikių specifiką, pedagoginę patirtį, nuolatinio mokymosi bei savirealizacijos ypatumus. V. Zuzevičiūtės ir M. Teresevičienės (2007, p. 69) manymu, giluminį požiūrį į mokymąsi skatina galimybės dirbti savarankiškai, racionaliai pasirenkant studijų metodus ir turinį, taip pat mokymosi proceso bei pažangos analizė, prasmingas vertinimas, ankstesnė mokymosi giluminiu būdu patirtis.

Taigi, studijų kokybę galima vertinti kaip efektyvaus studijų proceso svarbų veiksnių. Tai galimybė tinkamai koreguoti akademinio proceso trūkumus, užtikrinti grįžtamąjį ryšį su studentais. Vertinant studijų kokybę, be kitų kriterijų, svarbus yra subjektyvus studentų požiūris į įvairius studijų kokybės veiksnius bei jų reikšmingumą.

Apibendrinant galima teigti, jog daugelis Lietuvos mokslininkų pabrėžia universitetinių studijų kokybės svarbą bei išskiria pačių studijuojančiųjų nuomonės reikšmingumą, vertinant pastarąjį kriterijų. Šių klausimų problemų svarbą įrodo ir tai, kad, anot P. Ramsden (1992, p. 33), dažnai mokymosi rezultatai, kuriuos idealiai norėtų pasiekti dėstytojai ir studentai, nesutampa su tuo, ko studentai išmoksta iš tikrųjų. Tai, be abejonės, įpareigoja tobulinti ir būsimųjų kūno kultūros pedagogų rengimo bendrus kokybės kriterijus. Svarbios visos studijų kokybės charakteristikos, tačiau viena aktualiausių – mokymo ir mokymosi kokybė, kaip sudedamoji visos studijų paslaugas teikiančios institucijos vertinimo dalis (Pukelis, Pileičikienė, 2005; Žibėnienė, 2005; Šeščilienė, Rastauskienė, 2008). Tai susiję ir su dėstytojų iniciatyvomis siekiant kokybės plėtojimo institucijoje.

Todėl **aktualia problema** tampa kūno kultūros studijų programos studentų požiūrio į akademinės studijas ir jų kokybę tyrimas, atskleidžiantis, kaip studentai suvokia mokymo ir mokymosi kokybę, tuo pačiu identifikuojantis kai kurias specialistų rengimo problemines sritis. Į mokymosi pasiekimus orientuotas požiūris verčia naujai pažvelgti į studentų mokymo(si) bei vertinimo problemas, suvokti, kad studijų kokybės užtikrinimas Bolonijos proceso kontekste apibrėžia platų veiklos spektrą, apimančią studijų proceso tobulinimą, studijų aplinkos tobulinimą bei studijų kokybės valdymo sistemos tobulinimą, neapsiribojantį vien tik studijų kokybės gerinimu.

Tyrimo objektas – studentų mokymo ir mokymosi kokybės vertinimas.

Tyrimo tikslas – išanalizuoti universitetinių kūno kultūros studijų programos studentų mokymo ir mokymosi kokybės vertinimą studijų formos aspektu.

Tyrimo organizavimas ir metodika

Straipsnis parengtas mokslinės literatūros šaltinių sisteminės analizės pagrindu, remiantis Bolonijos proceso dokumentais ir jų nuorodomis.

Tyrimas atliktas Šiaulių universitete, jame dalyvavo 164 I–IV kurso kūno kultūros studijų programos studentai: 74 nuolatiniai ir 90 iššestiniai (iš jų – 48 moterys ir 116 vyrų, kurių amžiaus vidurkis varijavo nuo 18 iki 44 metų) studijų formų. Skirtingų studijų formų (nuolatinė ir iššestinių) studijų tiriamųjų imties pasirinkimą lėmė tai, kad mokymo ir mokymosi procesas su nuolatinė ir iššestinių studijų formos studentais turi savų ypatumų: nuolatinė studijų formos studentai dėl jauno amžiaus turi menkesnę patirtį darbo rinkoje, jie labiau linkę viską kritiškai vertinti, dažnai demonstruoja nepagrįstas asmenines ambicijas. Pats svarbiausias faktorius iššestinių studijų studentų mokymesi – jų gyvenimiškos patirties, nors ir labai skirtingos, naudojimas (kurios taip trūksta nuolatinė studijų studentams). Tai reiškia, kad mokymo ir mokymosi prosese iššestinių studijų studentams galima kelti sudėtingesnius uždavinius, labiau orientuotus į jų darbo specifiką, ieškoti įvairių problemų sprendimo būdų, praplečiant diskusijų lauką, artimą jų profesinio gyvenimo realybei.

Siekiant nustatyti, kaip respondentai vertina studijas ir jų kokybę, vartotas *Mokomojo dalyko patyrimo klausimynas* (Ramsden, 1992). Klausimyne išskirtos penkios skalės, kurios, anot P. Ramsden, atspindi pagrindinius kokybiško mokymo aukštojoje mokykloje aspektus: *gerą mokymą, aiškius mokymo(si) tikslus, tinkamą mokymo(si) krūvį, tinkamą mokymo(si) įvertinimą ir savarankiškumą*. Klausimyne vartotas Likert tipo atsakymų į klausimus formatas. Rezultatai koduoti taip: visiškai

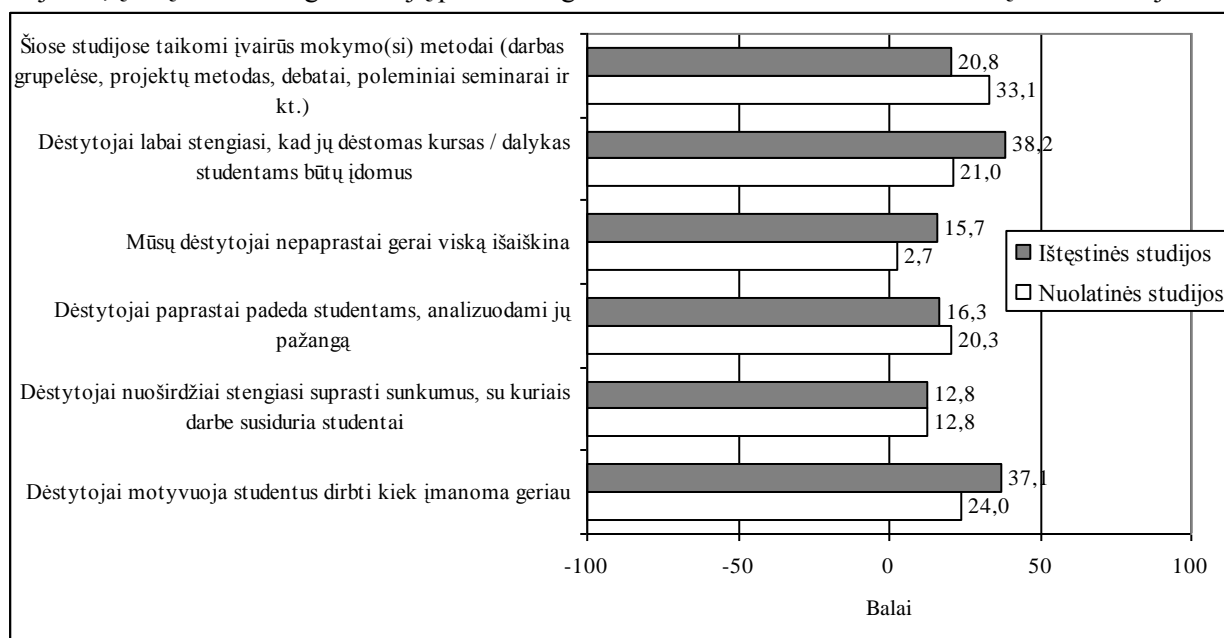
nesutinku (-100 balų), nesutinku (-50 balų), neturiu savo nuomonės, nežinau (0 balų), sutinku (50 balų), visiškai sutinku (100 balų). Respondentų atsakymai į tokius teiginius kaip, pavyzdžiui, „Mokantis čia dažnai sunku suprasti, ko iš tavęs norima“ buvo perkoduojami atvirkštine tvarka.

Tyrimo duomenims analizuoti buvo taikytas atsakymų į klausimyno teiginius balų vidurkis. Kadangi atsakymų į klausimyno teiginius rezultatai tenkino Kolmogorovo-Smirnovo normaliojo skirstinio testo sąlygas, tai požymių skirtumui įvertinti naudotas parametrinis *Studento kriterijus nepriklausomoms imtims*. Skirtumai laikytini reikšmingais, kai kriterijaus *p*-reikšmė mažesnė už nustatytą reikšmingumo lygmenį (0,05).

Tyrimo rezultatai ir jų aptarimas

Vienas iš svarbiausių veiksnių, lemiančių gerą ir giluminį studentų mokymąsi, yra motyvacija. Analizuojant šio tyrimo rezultatus, būtina atkreipti dėmesį į tai, kad mokymas apibrėžiamas plačiaja prasme: jis apima studijų programos tikslus, žinių perteikimo metodus, kuriuos įkūnija šie tikslai, ir studentų veiklos tikrinimą (Ramsden, 1992).

Studentų nuomonių apie dalykų dėstytojų strategijas tyrimo rezultatai parodė (žr. 1 pav.), kad iššęstinių studijų formos tyrimo dalyviai, lyginant su nuolatinėmis studijomis, kiek labiau pritaria teiginiui, kad dėstytojai rūpinasi studentų motyvacijos mokytis puoselėjimu. Nustatyta studijuojančiųjų amžiaus ir jų požiūrio į dėstytojų pastangas juos motyvuoti sąsaja. Abiejų studijų formų apklausos dalyviai vertina tai, kad dėstytojai nuoširdžiai stengiasi suprasti sunkumus, su kuriais studijų procese susiduria studentai. Didesnės pagalbos iš dėstytojų sulaukia nuolatinės studijų studentai. Tam, be abejonės, įtaką turi skirtingas studijų proceso organizavimo modelis nuolatinėse ir iššęstiniuose studijose.



1 pav. Mokymo strategijų, motyvuojančių studentų mokymąsi, raiška

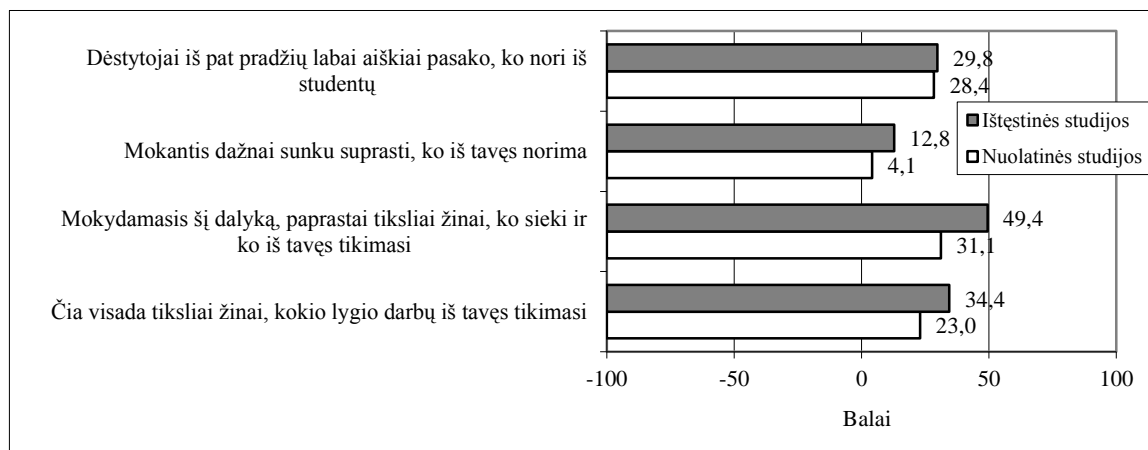
Kitas plačiau nagrinėjamas gero mokymo(si) rodiklis – dėstytojų pastangos analizuoti studentų pažangą. Kaip parodė tyrimo rezultatai, nuolatinės studijų respondentai labiau akcentuoja dėstytojų teikiamą pagalbą vertinant jų pažangą. Prielaidas tokioms išvargoms sudaro pati studijų forma. Darbų kokybę ir daromą pažangą kur kas lengviau vertinti susitinkant reguliariai, dažniau bendraujant ir t. t.

Gero dėstytojų strategijos yra dar vienas efektyvus mokymo rodiklis. Akcentuotinas iššęstinių studijų tiriamųjų pastebėjimas, kad dėstytojai gerai išaiškina dalyką ir pataria, kaip reikia mokytis. Nuolatinės studijų respondentų atsakymuose tokių nuorodų žymiai mažiau. Jie kur kas dažniau nepatenkinti ir kritiškesni dėl studijų dalyko išaiškinimo. Priežastys gali būti įvairios. Pirma, iššęstinių studijų tiriamieji labiau įpratę mąstyti, savarankiškai ieškoti sprendimų, o nuolatinės studijų tiriamieji dar išsaugoję iš mokyklos atsineštą nuostatą, kad juos mokantis pedagogas yra paslaugų tiekėjas, besirūpinantis klientų poreikiais ir interesais. Antra, iššęstinių studijų tyrimo dalyviai turi sukaupę praktinės patirties, todėl kur kas greičiau suvokia dėstomo dalyko esmę.

Apklausos dalyviai nevienodai vertina ir dėstytojų pastangas sudominti dėstomo kurso / dalyko turiniu. Nustatytas nuolatinės ir iššęstinių studijų studentų nuomonių skirtumas. Egzistuoja statistiškai patikimas ryšys tarp skirtingų studijų formų studentų: kuo vyresni studentai (iššęstinių studijų), tuo

dažniau jie teigia, kad dėstytojai stengiasi juos sudominti, tuo tarpu nuolatinųjų studijų studentų nuomone, dėstytojai nepakankamai studentus sudomina savo dėstomu dalyku ($p < 0,05$). Galima teigti, kad dėstytojai nėra reikiamame lygyje įvaldę specifinius ir įvairius mokymo įgūdžius (žr. 1 pav.).

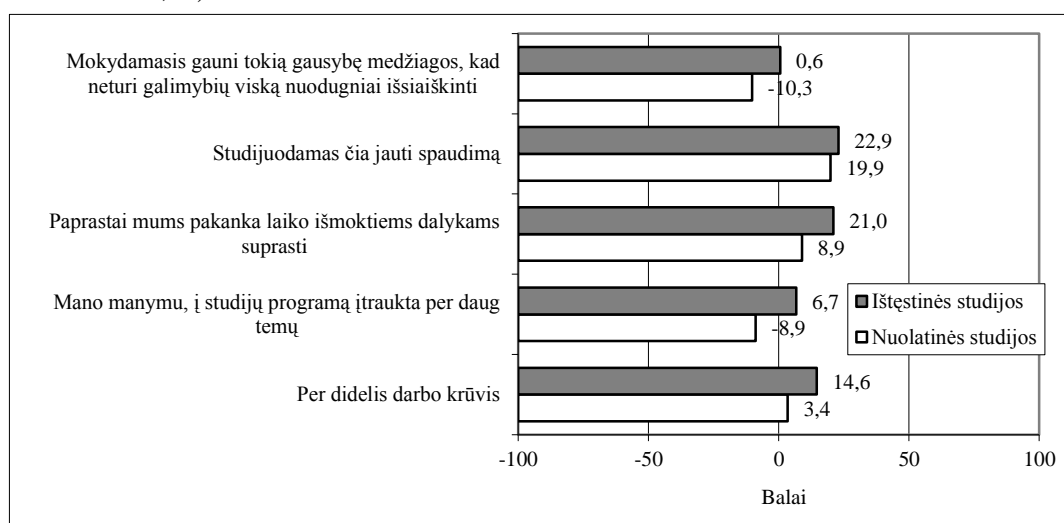
Teiginiui, kad akademinėse studijose taikomi įvairūs mokymo(si) metodai (darbas grupelėse, projektų metodas, debatai, polemniai seminarai ir kt.), dažniau pritaria nuolatinųjų studijų formos studentai. Ištestinių studijų programoje kontaktinių valandų skaičius sumažintas iki 50 proc., todėl tenka atsisakyti nors ir efektyvių, bet nemažai laiko užimančių darbo su studentais metodų. Be to, kai kuriuos mokymo(si) metodus / būdus kur kas geriau taikyti mažesnėse studentų grupėse, kurios būdingesnės nuolatinųjų studijų kontingentui. Kitas veiksnys, skatinantis studentus mokytis giluminiu būdu, yra studijų tikslų suvokimas ir reikalavimų aiškumas (žr. 2 pav.).



2 pav. Studijų tikslų suvokimo raiška

Dauguma ištestinių studijų studentų įsitikinę, jog studijuojant kūno kultūros studijų programą yra aiškios siekiamybės ir tai, ko tikimasi iš studento (žr. 2 pav.). Tyrimo rezultatų analizė rodo, kad nuolatinųjų studijų apklausos dalyviai prasčiau suvokia jiems keliamų reikalavimų aiškumą (skirtumas – 11,47 balų). Nustatyta ir tai, kad ištestinių studijų studentai, lyginant su nuolatinųjų studijų formos studentais, žymiai ($p < 0,05$) dažniau nurodo, kad kūno kultūros studijų programos dalykų tikslai ir užduotys yra aiškiai suformuluoti, todėl tiksliai žinoma, ko studentai siekia ir ko iš jų tikimasi. Studijų kokybės analizei, manytume, svarbu, kad tiek nuolatinųjų, tiek ir ištestinių studijų studentai apytiksliai vienodu balų vidurkiu patvirtina, kad dėstytojai dalyko studijų pradžioje labai aiškiai suformuluoja reikalavimus studentams.

Labai svarbus studijų kokybės rodiklis – subalansuotas akademinis krūvis (žr. 3 pav.). Analizuojant nuomonių sklaidą pagal studijų formą, išryškėjo, jog nuolatinųjų studijų studentai kiek dažniau, lyginant su ištestinių studijų studentais, teigė, jog jiems tenkantis darbo krūvis yra per didelis (balų skirtumas – 11,19).

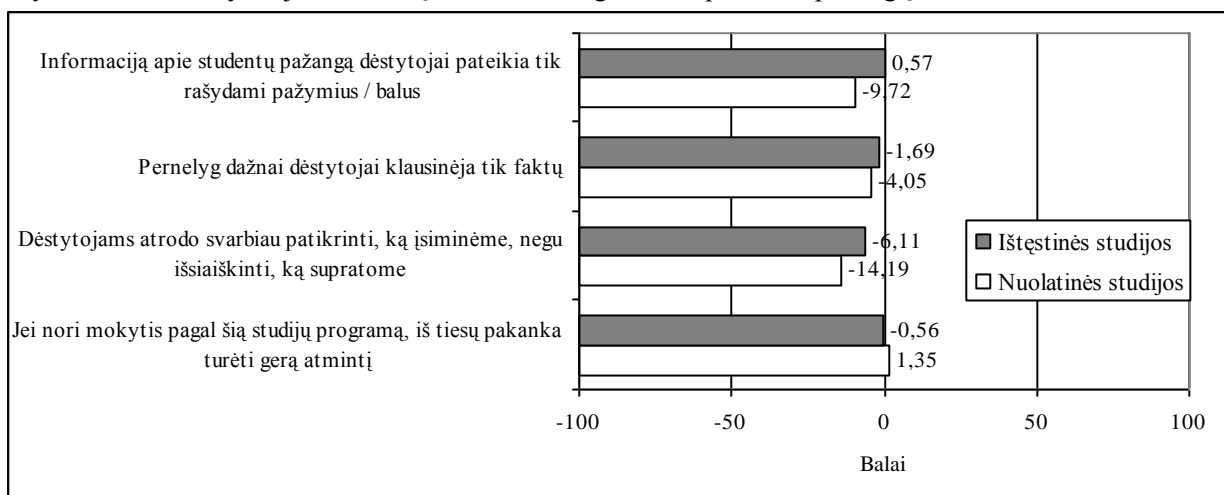


3 pav. Studentų požiūrio į akademinį krūvį raiška

Analizuojant studentų požiūrį į studijų programos kiekybinę apimtį pagal dalykus paaiškėjo, kad ištestinių studijų studentai, lyginant jų atsakymus su kitos grupės tiriamaisiais, kiek dažniau ($p = 0,051$)

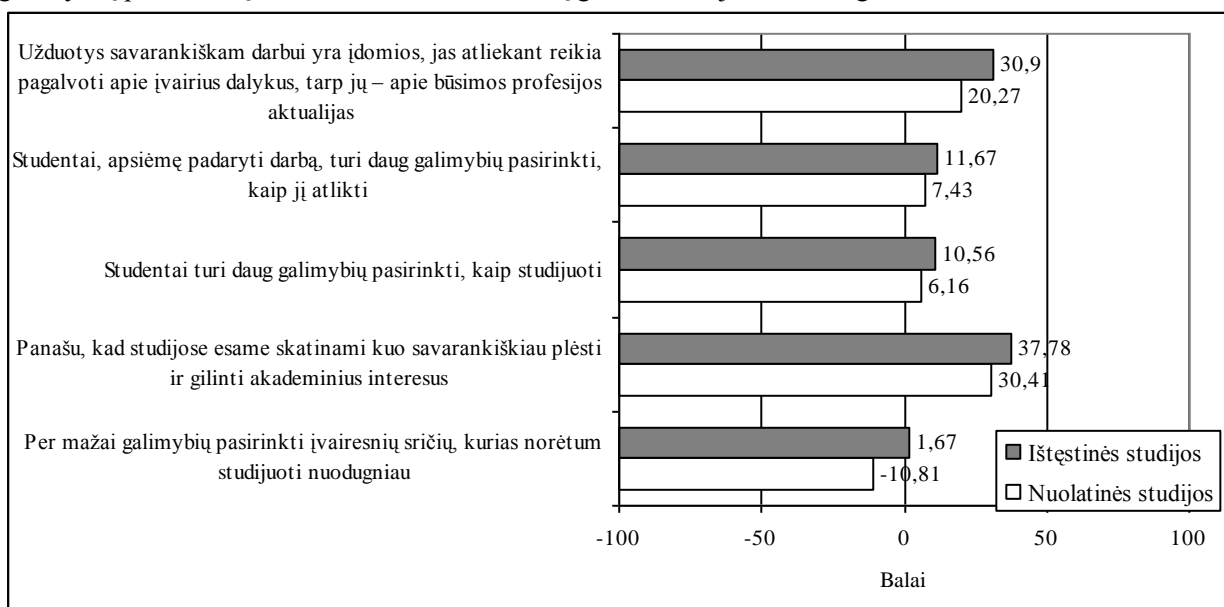
pritaria teiginiui, jog į studijų dalyko modulį įtraukta per daug temų. Manytume, kad tokia nuostata atsirado dėl galimo studijoms skirti laiko, derinamo su darbu, ir tai gali trukdyti formuoti giluminiam požiūriui į mokymąsi. Su teiginiu, jog mokydamasis šiose studijose gauni tokią gausybę medžiagos, kad nelieka galimybių viską nuodugnai išsiaiškinti, kiek dažniau sutiko išstėtinių nei nuolatinių studijų tiriamieji, tačiau šis skirtumas statistiškai nėra reikšmingas ($p > 0,05$).

Studentų požiūrio į dėstytojų vertinimo stilių, kuris neretai lemia sėkmingas studijas, analizė leido konstatuoti, jog tiek išstėtinių, tiek ir nuolatinių studijų studentai šią sritį vertina labiau teigiamai nei neigiamai (žr. 4 pav.). Nuomonei, kad dėstytojams „atrodo svarbiau patikrinti, ką studentai išsiminė, negu išsiaiškinti, ką jie suprato“, labiau pritarė išstėtinių studijų studentai. Informacijos apie studentų pažangą pateikimas – taip pat svarbus studijų kokybės rodiklis. Analizuojant atsakymų pasiskirstymą pagal tiriamųjų grupes pastebėta, jog išstėtinių studijų studentai dažniausiai akcentuoja tai, kad dėstytojais tik rašydami balus motyvuoja vertinimą ir tokiu būdu glaustai apibūdina pažangą.



4 pav. Studentų požiūrio į dėstytojų vertinimo stilių raiška

Studijų kokybės vertinimo kontekste svarbus veiksnys, skatinantis studentų požiūrį į mokymąsi, yra savarankiško pasirinkimo, kaip studijuoti vieną ar kitą dalyką, galimybės (žr. 5 pav.). Šiuo aspektu išstėtinių studijų studentai dažniau išsakė požiūrį, kad universitetinėse studijose pernelyg mažai galimybių pasirinkti įvairesnes sritis, kurias būtų galima studijuoti nuodugniau.



5 pav. Požiūrio į savarankiškumą studijose raiška

Analizuojant tiriamųjų požiūrį į savarankiškumo galimybes (studentų skatinimas studijų metu kuo savarankiškiau plėsti ir gilinti akademinis interesus) paaiškėjo, jog nuolatinių studijų studentai dažniau nei išstėtinių studijų apklausos dalyviai jaučiasi skatinami ($p < 0,05$). Be to, nuolatinių studijų studentai dažniau pritarė teiginiui, jog jie turi daug galimybių pasirinkti, kaip studijuoti, nors šis skirtumas

statistiškai nėra reikšmingas ($p > 0,05$). Panaši tendencija pastebima ir analizuojant studentų požiūrio į užduočių atlikimo galimybes raišką: nuolatinį studijų studentai, lyginant su išstęstinių studijų studentais, dažniau pritarė teiginiui, jog atlikdami užduotis jie turi daug galimybių pasirinkti, kaip jas atlikti.

Požiūrio į studijų kokybę vertinimo aspektu reikšmingas yra studentų savarankiško darbo užduočių vertinimas. Su teiginiu, jog užduotys savarankiškam darbui yra įdomios, jas atliekant reikia pagalvoti apie įvairius dalykus, tarp jų – apie būsimos profesijos aktualijas, labiau sutiko išstęstinių studijų studentai. Tokiems rezultatams įtaką, matyt, turėjo ankstesnė studentų patirtis (Ramsden, 1992).

Apibendrinant galima teigti, kad studijų kokybės tobulinimui svarbu sukurti ir įgyvendinti strategiją, numatančią nuolatinį kokybės gerinimą, garantuojančią jauno specialisto sėkmingą integraciją darbo rinkoje. Esminiai strategijos principai: orientacija į studento asmenybę, akademinio proceso orientacija į studijų rezultatus ir nuolatinį kompetencijos plėtojimą; Europos universitetų studijų ir mokslo patirties perėmimas; glaudi studijų ir mokslo dermė su gyvenimo tikrove; iniciatyvos skatinimas; dinamiškas, kritiškas, adekvatus reagavimas į realius šiuolaikinio socialinio gyvenimo visuomenės poreikius. Manytumėm, kad organizuojant mokymą(si) iš esmės turėtų būti remiamasi metodologine nuostata, kai mokymas suprantamas kaip bendradarbiavimas su besimokančiais, padedantis jiems keisti jų supratimą. Tai prielaidų ir galimybių sudarymas studentų mokymui ir mokymuisi.

Tyrimo rezultatai aktualizuoja nuostatą, kad šiuolaikiniame universitete svarbu sukurti tokią aplinką, kurioje būtų itin vertinama kokybė bei jos užtikrinimo svarba. Siekiant šio tikslo būtina parengti ir įgyvendinti nuolatinio studijų kokybės gerinimo strategiją, grindžiamą Europos aukštojo mokslo erdvės kokybės užtikrinimo nuostatomis ir gairėmis. Gebėjimas nuolat keistis, adekvačiai reaguoti į aplinkos pokyčius yra svarbiausia studijų programos *Kūno kultūra* kokybės garantija, padedanti išspręsti sudėtingą uždavinį – parengti aukštos kvalifikacijos kūno kultūros specialistus ne tik dabarčiai, bet ir ateičiai.

Išvados

1. Studentų požiūris į mokymosi patirtį yra susijęs su jų amžiumi bei studijų organizavimo forma. Išstęstinių studijų studentai dažniau pastebi savo dėstytojų pastangas su jais diskutuoti apie mokymąsi, analizuoti jų pažangą, mokymosi medžiagą. Tiek išstęstinių, tiek ir nuolatinį studijų studentai pritaria tam, kad yra skatinami veikti savarankiškai, išvelgia dėstytojų pastangas juos motyvuoti giluminėms studijoms.

2. Studentų požiūriu, svarbiausi dėstytojų kokybės privalumai yra: studentų supažindinimas su vertinimo sistema ir savarankiškų darbų užduotimis, dėstytojų komunikaciniai gebėjimai, įdomus paskaitų turinys ir originalus jo perteikimas. Ribotas laikas užduotims atlikti, pernelyg aukšti reikalavimai, grįžtamojo ryšio nebuvimas, vertinimo problemiškas skatina paviršutinišką mokymąsi. Ir priešingai – giluminį požiūrį į studijas plėtoja mokymo ir mokymosi metodų racionalumas, skatinantis studento aktyvumą, savarankiškumą studijų procese, aiškiai išreikšti lūkesčiai, dėstytojo atsakomybė už dėstytojų kokybę.

3. Tyrimo rezultatų analizė leidžia daryti prielaidą, kad studento sėkmė akademinėse studijose daugiausia priklauso nuo universiteto bendruomenės, kurioje mokosi, nuo priemonių, kuriomis disponuojama, nuo žmoniškųjų išteklių kokybės. Vertindami studijų, kaip daugialypio reiškinio, kokybę lemiančių veiksnių reikšmingumą studentai išskiria dėstytojo, kaip mokymo(si) proceso organizatoriaus, vaidmenį bei asmeninio tobulėjimo prielaidas.

Literatūra

1. Adamonienė, R. ir kt. (2001). *Profesinio ugdymo pagrindai*. Vilnius: Petro Ofsetas.
2. Balasooriya, C. D. ir kt. (2009). Impact of a new integrated medicine program on students' approaches to learning. *Higher Education Research & Development*, 28(3), p. 289–302.
3. Bitinas, B. (2011). *Edukologijos terminija: kokybė ir problemos*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
4. El Hassan, K. (2009). Investigating substantive and consequential validity of student ratings of instruction. *Higher Education Research & Development*, 28(3), p. 319–333.
5. Ellis, R. A., ir kt. (2009). E-learning in higher education: some key aspects and their relationship to approaches to study. *Higher Education Research Development*, 28(3), p. 303–318.
6. *Europos aukštojo mokslo institucijų konvencija* (2001). Salamanka, 2001, kovo 29–30 d.
7. Gudaitytė, D.; Jucevičienė, P. (2000). Elitinio aukštojo mokslo tapimo masiniu proceso esmė: paradigma ir charakteristikos. *Socialiniai mokslai*, 2 (24), p. 112–122.
8. Lietuvos Respublikos mokslo ir studijų įstatymas. *Valstybės žinios*, 2009, Nr. 54-2140.
9. Liukinevičienė, L. (2003). *Regioninis universitetas: studijos ir karjera*. Šiauliai: ŠU leidykla.
10. Louw, A. D. (2008). The use of confidential reports for the selection of prospective students for the Cape Technikon. *South African Journal of Education*, 16(4), p. 194.

11. Pamuk, S.; Thompson, A. D. (2009). Development of a technology mentor survey instrument: Understanding student mentors' benefits. *Computers & Education*, 53(1), p. 14–23.
12. Pukelis, K.; Pileičikienė, N. (2005). Studijų kokybė: studijų rezultatų paradigma. *Aukštojo mokslo kokybė*, 2, p. 96–107.
13. Ramsden, P. (1992). *Learning to teach in higher education*. Routledge.
14. Rudzevičius, J. ir kt. (2008). Kokybės vadybos taikymo aukštosiose mokyklose išvalgos. *Viešoji politika ir administravimas*, 24, p. 99–112.
15. Savickienė, I. (2005). Universitetinių studijų kokybės vertinimo sistemos parametrai. *Aukštojo mokslo kokybė*, 2, p. 72–83.
16. Sirtautienė, D. (2006). Studijų universitete kokybės vertinimo aspektai: studentų požiūrio tyrimas. *Pedagogika*, 83, p. 117–121.
17. *Svarbiausi Bolonijos proceso dokumentai. Bolonijos proceso laikotarpis 1999–2005* (2005). Vilnius: LR švietimo ir mokslo ministerija.
18. Šeščilienė, I. M.; Rastauskienė, G. J. (2008). Lietuvos kūno kultūros akademijos pirmosios pakopos studentų požiūrio į dėstymo kokybę tyrimas. *Švietimo kokybės gerinimas: problemos ir perspektyvos: straipsnių rinkinys* / [Sudarytojai K. Pukelis ir I. Savickienė]. Kaunas: VDU. P. 17–28.
19. Zulumskytė, A. (2003). Pedagoginių gupių motyvacijos ir ugdymo turinio specifika tęstinėse edukologijos studijose. In *Aukštojo ir vidurinio mokslo sanglauda: ugdymo turinio ir didaktikos tradicijos ir kaita*. Vilnius: VPI. P. 68–75.
20. Zuzevičiūtė V., Teresevičienė M. (2007). *Universitetinės studijos mokymosi visą gyvenimą perspektyvoje: monografija*. Vilnius: Vytauto Didžiojo universitetas.
21. Žibėnienė, G. (2005). Neuniversitetinių studijų programų įgyvendinimo vertinimas: kolegijų absolventų požiūris. *Aukštojo mokslo kokybė*, 2, p. 122–143.

ATTITUDES OF TEACHING AND LEARNING QUALITY: STUDENTS' ASSESSMENT CONTEXT IN THE UNIVERSITY PHYSICAL EDUCATION STUDIES

Summary

Evaluating the quality of studies, in addition to other criteria, students' subjective attitudes towards various factors of the quality of studies and their significance is important. In order to identify how students assess the studies and their quality, a course experience questionnaire was applied. The research was conducted at Šiauliai University, it was attended by 164 physical education students studying for the first –fourth year.

To sum up the results of this research, it can be stated, that students' attitude towards learning experience is related to their age, form of studies. Part time students noted lecturers' efforts to involve them in discussions about learning, to analyse their academic records, the material of the studies. Part time students, in comparison with full time students, approved slightly more the statement, that lecturers paid attention to nourishing students' motivation to learn, encourage the active learning. The respondents stated, that lecturers sincerely tried to understand difficulties encountered by students in the study process, encouraged them to learn independent. More support from lecturers was received by full time students. Part time students noticed lecturers' good teaching strategies more often than full time students. Part time students stated, that lecturers explained the subject well and advise how to learn. The majority of part time students were convinced, that studying the speciality of physical education, the endeavours were clear as well as what was expected from the student. Full time students stated, that lecturers did not sufficient try to interest them in the delivered subject. It can be said that lecturers have not mastered specific and various teaching skills on a proper level. Some lecturers too often questioned only facts, they found it more important to check the material of studies than taking into account students' interests, turns and finding more reasonable methods of teaching and assessment. It was found, that full time students more often stated, that their work load was too hard. In the opinion of students, too big volumes of input hindered the formation of deep approach towards learning.

Basing on the research results, we actualise the approach that today it is important for the higher educational institution to create such environment, in which quality and importance of assuring is valued. Pursuing to achieve this goal, it is necessary to prepare and implement the strategy for the constant improvement of the quality of studies, ensuring young specialist's successful integration in the labour market. The essential principles of strategy: orientation towards a student's personality, the orientation of the academic process towards study results and the continuous development of competencies; taking over experience of European university studies and science; the close cohesion of studies and science with the life reality; the inducement of initiative, dynamic, critical, adequate reaction to the actual needs of the contemporary social life of the society. In our opinion, organising teaching (learning in principle), the following methodological approach should be followed: teaching should be understood as the cooperation with learners, helping them to change their perception. This is the creation of assumptions and possibilities for students' learning and high quality studies.

Key words: students, teaching and learning, quality of studies, assessment.

AUTORIŲ LYDRAŠTIS

Autoriaus vardas, pavardė: Laimutė Bobrova

Mokslo laipsnis ir vardas: socialinių mokslų daktarė, docentė

Darbo vieta ir pozicija: Šiaulių universitetas, Kūno kultūros ir sporto edukologijos katedra, docentė

Autoriaus mokslinių interesų sritys: studijų kokybė, kūno kultūros mokytojų rengimo inovacijos

Telefonas ir el. pašto adresas: (8 41) 595 760, l_bobrova@hotmail.com, kkk@cr.su.lt

Autoriaus vardas, pavardė: Lauras Grajauskas

Mokslo laipsnis ir vardas: socialinių mokslų daktaras

Darbo vieta ir pozicija: Šiaulių universitetas, Kūno kultūros ir sporto edukologijos katedra, docentas

Autoriaus mokslinių interesų sritys: kūno kultūros mokytojų rengimas, socialinių tyrimų metodologija

Telefonas ir el. pašto adresas: (8 41) 595 760, laurasgrajauskas@gmail.com, kkk@cr.su.lt

Autoriaus vardas, pavardė: Rytis Alūzas

Mokslo laipsnis ir vardas: lektorius

Darbo vieta ir pozicija: Šiaulių universitetas, Kūno kultūros ir sporto edukologijos katedra, lektorius

Autoriaus mokslinių interesų sritys: kūno kultūros mokytojų rengimas

Telefonas ir el. pašto adresas: (8 41) 595 760, r.aluzas@gmail.com, kkk@cr.su.lt

A COVER LETTER OF AUTHORS

Author name, surname: Laimutė Bobrova

Science degree and name: Doctor of Social Sciences, Associate Professor

Workplace and position: Šiauliai University, Associate Professor of the Department of Physical Education and Sports Educology

Author's research interests: quality of studies, innovations of training of physical education teachers.

Telephone and e-mail address: + 370 41 595 760, l_bobrova@hotmail.com, kkk@cr.su.lt

Author name, surname: Lauras Grajauskas

Science degree and name: Doctor of Social Sciences, Lecturer

Workplace and position: Šiauliai University, Associate Professor of the Department of Physical Education and Sports Educology

Author's research interests: training of physical education teachers, social research methodology

Telephone and e-mail address: + 370 41 595 760, laurasgrajauskas@gmail.com, kkk@cr.su.lt

Author name, surname: Rytis Alūzas

Science degree and name: Lecturer

Workplace and position: Šiauliai University, Associate Professor of the Department of Physical Education and Sports Educology

Author's research interests: training of physical education teachers

Telephone and e-mail address: + 370 41 595 760, r.aluzas@gmail.com, kkk@cr.su.lt

MOKYMO(SI) METODŲ IR STILIŲ DERMĖ AUKŠTOJOJE MOKYKLOJE

Jadvyga Čiburienė

Kauno technologijos universitetas

Jūratė Guščinskienė

Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademija

Anotacija. Siekiant nustatyti, koku būdu kiekvienam iš besimokančiųjų tikslingiausia mokytis, būtina suvokti savo galimybes, įpročius ir ypatybes. Mokymo(si) metodų ir stilių nagrinėjimas padeda suvokti sunkumus, grėsmes, su kuriais susiduriama mokymosi procese, ir išryškinti stiprybes ir galimybes, kurias būtina plėtoti siekiant asmeninių tikslų – žinių ir gerų vertinimų. Kiekvienam besimokančiajam ypač svarbu taip organizuoti mokymosi procesą, kad būtų pasiekti norimi tikslai, todėl svarbu suvokti, koks mokymosi būdas atskiram individui yra geriausias.

Pagrindiniai žodžiai: aukštoji mokykla, mokymo metodai, mokymosi stilius.

Įvadas

Dabartiniu pasaulinės ekonomikos globalizacijos laikotarpiu, plėtojantis konkurencijai, plačiai akcentuojama profesinio gebėjimo svarba ir jo didinimas. Siekiant nustatyti, koku būdu kiekvienam iš besimokančiųjų tikslingiausia mokytis, būtina suvokti savo galimybes, įpročius ir ypatybes. Mokymosi stilių nagrinėjimas padeda suvokti sunkumus, grėsmes, su kuriais susiduriama mokymosi procese, ir išryškinti stiprybes ir galimybes, kurias būtina plėtoti siekiant asmeninių tikslų. Svarbu nustatyti, kodėl mokymosi procese patiriami sunkumai ir kokių priemonių reikia imtis, kad būtų išvengtos klaidų: studentai nebūtų išbraukiami iš studentų sąrašų dėl nepažangumo, būtų mažiau neišlaikančių egzaminų ar kito tarpinių atsiskaitymų, būtų geriau suvokti analizuojami dalykai, įgyti tvirti gebėjimai ir gauti atitinkamai geresni studijų vertinimo aukštojoje mokykloje balai.

Tyrimo problema. Studentų motyvacija mokytis mažėja, todėl svarbu žinoti, kokius mokymosi stilius dažniausiai naudoja studentai tam, kad būtų galima sėkmingiau organizuoti ir motyvuoti studijų procesą aukštojoje mokykloje ir pagerinti pažangumo rezultatus bei sumažinti nebaigiančių studijų aukštojoje mokykloje skaičių.

Darbo tikslas – nustatyti vyraujančių mokymosi stilių tarp KTU Ekonomikos ir vadybos fakulteto (EVF) I ir II kurso studentų bei pristatyti tyrimo rezultatus.

Siekiant darbo tikslo suformuluoti šie **uždaviniai**:

1. Aptarti mokymo(si) metodus ir studentų mokymosi stilių derinimą.
2. Apklausti KTU EVF I ir II kursų studentus, palyginti jų teikiamus prioritetus skirtingiems mokymosi stiliams ir apibendrinti gautus rezultatus.

Aukštojoje mokykloje taikomus mokymo ir mokymosi metodus analizavo daug įvairių sričių tyrinėtojų. Pavyzdžiui, mokymo(si) metodus ir mokymo organizavimo klausimus tyrinėjo R. Arends (1998), R. Barnett (1990), A. Hargreaves (2008), G. Petty (2006; 2008), V. Rajeckas (1997, 1999), L. Stoll (2011), T. Stulpinas (1993), L. Šiaučiukėnienė (1998), L. Šiaučiukėnienė ir N. Stankevičienė (2002), V. Šernas (2006), L. Šiaučiukėnienė, N. Stankevičienė ir R. Čiužas (2011) ir kt. Studijuojančiojo mokymosi stilius, kaip informacijos ir žinių suvokimo būdas, nagrinėjamas M. L. Conner (2004), M. Teresevičienės, G. Gedvilienės, V. Zuzevičiūtės (2006), V. Stanišauskienės (2007), V. Lukošūnienės, R. Vargalytės, M. Libiko (2009), L. Bartkevičienės (2011) darbuose.

Mokymas(sis) aukštojoje mokykloje XXI a. pradžioje

XXI amžiuje atsiveria daug įvairių galimybių mūsų visuomenės nariams. Šios galimybės kelia naujus iššūkius, formuoja naujus prioritetus, numato naujus kelius ir būdus juos realizuojant ir tai atsispindi strategijoje „2020 m. Europa“ (Europos komisija, 2011). Šios strategijos iniciatyvose ir gairėse ypatingas dėmesys skiriamas žinioms, kaip veiksniumi, padedančiam Europos Sąjungos (ES) šalims narėms, tarp jų ir Lietuvai, siekti pažangaus, tvaraus ir integracinio augimo. Žinios yra neatsiejamos nuo aukštojo mokslo sėkmingos raidos ir plėtros. Todėl yra teigiama, kad būtent aukštasis mokslas gali padėti įveikti dabartinės finansinės krizės sukeltas problemas. Europos komisija teigia, jog „Europos aukštojo mokslo institucijų potencialas atlikti tam tikrą visuomeninį vaidmenį ir prisidėti prie Europos gerovės ir toliau ne visiškai išnaudojamas“ (*Europos aukštojo mokslo...*, 2011, p. 2). Pasaulinėje ekonomikoje išsivysčiusiems šalims vis daugiau investuojant į aukštąjį mokslą, ES-27 sunku atlaikyti pasaulinę

konkurenciją žinių, inovacijų ir mokslo srityse. 2020 m. 35 proc. visų ES darbo vietų bus skirta labai kvalifikuotiems darbuotojams. Šiuo metu aukštąjį išsilavinimą turi tik apie 26 proc. visos ES darbo jėgos. Statistiniai duomenys rodo, kad ES-27 darbo rinkoje, lyginant su JAV ir Japonija, yra problemų ir kad ES-27 vis dar atsilieka: čia 100 darbuotojų tenka 6 mokslininkai, o JAV ir Japonijoje atitinkamai 9 ir 11 (*Europos aukštojo mokslo ...*, 2011, p. 2). Situacijos analizė rodo, kad ES-27 šalyse ekonomikos plėtrai reikia žmonių, turinčių įvairiose srityse pritaikomų gebėjimų, informacinių technologijų kūrimo ir tobulinimo įgūdžių, kūrybingų ir lanksčių, gerai išmanančių savo profesiją. Vienas iš svarbiausių šiandieninių ES-27 plėtros strategijoje „2020 m. Europa“ iškeltų švietimo tikslų – pasiekti, kad iki 2020 m. aukštąjį arba lygiavertį išsilavinimą įgytų 40 proc. jaunuolių (*Europos aukštojo mokslo ...*, 2011, p. 3). Taigi, žinios ir gebėjimai tampa viena pagrindinių galimybių, siekiant užtikrinti tiek individo, tiek visos visuomenės stabilumą ir saugumą.

Lietuvoje 2011 m. spalio 5 dieną studentų registre buvo registruoti 178 007 studentai. Šiam dideliame jaunimo skaičiui yra ypatingai svarbus mokymo(si) metodų klausimas aukštojoje mokykloje. Aukštąjį išsilavinimą įgijusių 30–34 metų asmenų dalis Lietuvoje 2005 m. sudarė 21 proc., todėl itin svarbūs ekonomikos plėtros ateities uždaviniai, keliami aukštajam mokslui, reikalauja įvairiomis priemonėmis ugdyti išsilavinusius šalies piliečius (*Švietimo ir mokslo srities esamos būklės...*, 2007).

„Aukštosios mokyklos studentas, anksčiau tik klausytojas ir gautos informacijos atkartotojas, tampa aktyviu žinių kūrimo proceso dalyviu. Mokymo aukštojoje mokykloje paradigma yra keičiama naujosios mokymosi paradigmos, kurios esmė – savarankiškas mokymasis aukštojoje mokykloje turi perraugti į savarankišką profesinę veiklą. Į studentą visų pirma turėtų būti žiūrima kaip į klientą, kuris nori ir turi teisę gauti kokybiškas aukštojo mokslo paslaugas“ (Gudaitytė, 2000). Lietuva, kaip Europos Sąjungos sudėtinė dalis, pritarė „Aukštojo mokslo užtikrinimo nuostatoms ir gairėms“, o tai reiškia, kad į šį procesą aktyviai įsitraukė visi švietimo sektoriaus dalyviai: aukštųjų mokyklų dėstytojai, aukštųjų mokyklų administracija, studentai, išoriniai studijų kokybės vertintojai.

Šio amžiaus pradžioje įvyko esminis švietimo sistemos tikslo pokytis: anksčiau buvo orientuojamasi į dėstytoją bei jo galimybes ir studijuojamų dalykų turinį, tuo tarpu dabar – į besimokantį, studijuojantį asmenį bei mokymo(si) metodus. Mokymo(si) procese svarbų vaidmenį vaidina studentų motyvacija. N. L. Gage ir D. C. Berliner (1994), analizuodami motyvacijos fenomeną, motyvaciją charakterizuoja kaip kraštutinumų kupiną reiškinį, dėl kurio gali susidaryti ribinės būsenos, pavyzdžiui, begalinis nuobodulys arba nepasotinamas žinių troškimas ir siekis. Motyvacijos dėka individai gali pereiti iš vienos būsenos į kitą, t. y. iš nuobodulio į susidomėjimą. Šio proceso tėkmė ir kryptingumas priklauso nuo individo poreikių, interesų, susiformavusių vertybių ir kt. Vertinama, kad „... motyvacija yra priežastiniais ryšiais susieta su mokslo rezultatais – ji yra ir priemonė siekti mokslo pažangumo, ir kartu galutinis mokymo proceso rezultatas“ (Gage ir kt., 1994, p. 265).

Norą mokytis skatina įvairios priežastys, pavyzdžiui, G. Petty (2008) išskiria tokias priežastis:

- mokausi, nes man tai naudinga;
- specialybė, kurios mokausi, man pravers;
- suprantu, kad mokausi gerai, ir tai kelia savigarbą;
- jei gerai mokysiuos, patiksiu mokytojai (dėstytojui (-ai)) ir / ar savo bendramoksliams;
- jei nesimokysiu, sulauksiu nemalonumų;
- tai, ko mokausi, man įdomu ir patenkina mano lūkesčius;
- man smagu mokytis.

G. Petty (2008) išskirtos priežastys, skatinančios norą mokytis, gali būti sugrupuotos pagal savo kryptingumą į tokias, kurios susijusios su individo numatoma nauda jam pačiam (bus naudinga, pravers...), savigarba (kelia savigarbą); siekiu įsiteikti (dėstytojui, bendramoksliui), baime (sulaukti nemalonumų), lūkesčiais ir tiesiog gera būsena (smagu mokytis).

Mokytis studentui seksis sėkmingiau, jei dėstytojas parodys studijuojamo dalyko mokymosi naudą, t. y.:

- suvoks ir gebės paaiškinti analizuojamo dalyko svarbą ir aktualumą realiaame gyvenime ir kasdienėje praktikoje;
- aiškiai suformuluos tikslus ir siekius;
- gebės pritaikyti susidomėjimą keliančius mokymo metodus;
- suteiks galimybę studentui išdėstyti savo nuomonę analizuojamu klausimu ir ją argumentuoti ir t. t.

Anot A. Hargreaves (2008, p. 9–10), XXI amžiuje jauniems žmonėms keliami reikalavimai ir išsūčiai labai skiriasi nuo ankstesnių, todėl dabartinės našios ekonomikos ir modernios atviros

visuomenės reikalavimai skatina mokymo sistemą ugdyti ypatingus kiekvieno individo talentus ir gebėjimus. Be to, keičiasi jaunų žmonių poreikiai ir čia atsiveria erdvė mokymo tobulėjimui. Šie rimti XXI amžiaus iššūkiai susiję ne tik su žinių perteikimu, bet ir su gebėjimu mokytis.

Mokymo(si) metodai

V. Rajeckas (1997) išskiria paprasčiausią mokymo metodų klasifikavimą, kuris remiasi žinių šaltiniais. Šie šaltiniai:

- *Žodis* (žodiniai metodai: pasakojimas, aiškinimas, mokyklinė paskaita, pokalbis, naudojimas spausdintais šaltiniais);
- *Vaizdas* (vaizdiniai metodai: demonstravimas, ekskursija, savarankiškas stebėjimas);
- *Praktinė veikla* (praktiniai metodai: pratimai žodžiu ir raštu, pratimai naudojant įvairias technines priemones, grafiniai, laboratoriniai, praktiniai darbai).

Mokymo metodų klasifikacija, pagrįsta besimokančiojo veikla (Šiaučiukėnienė ir kt., 2011, p. 125–126), skirstoma į informacinius, operacinius ir kūrybinius metodus (žr. 1 lentelę).

1 lentelė

Mokymo metodų klasifikacija pagal besimokančiojo veiklas

Informaciniai metodai		Operaciniai metodai	Kūrybiniai metodai
Atgaminamieji	Teikiamieji		
Lektūra ir kt.	Pasakojimas	Pratybos	Probleminiai metodai
Atpasakojimas	Paskaita	Praktiniai metodai	Euristiniai
Kartojimo pokalbis	Aiškinimas	Laboratoriniai darbai	Tiriamieji
Tikrinimo pokalbis	Demonstravimas		
Egzaminas	Pokalbis		
Ekspertizė	Konsultavimas		

Šaltinis: Šiaučiukėnienė ir kt., 2011, p. 125-126

L. Stoll, D. Fink (1998), L. Stoll (2011) teigia, kad „jei sparčiai kintančiame pasaulyje nesugebi mokytis, pamiršti tai, ko išmokai, ir vėl turi mokytis, esi žuvis. Tvarus ir tęstinis mokymasis yra XXI amžiaus duotybė“. Besimokančiojo požiūriu mokymosi metodų klasifikacija pateikta 2 lentelėje.

2 lentelė

Mokymosi metodai

Klasikiniai mokymosi metodai	Šiuolaikiniai mokymosi metodai
<ul style="list-style-type: none"> • Informacijos šaltinių naudojimo metodai • Praktiniai operaciniai mokymosi metodai • Kūrybos mokymosi metodai 	<ul style="list-style-type: none"> • Projektų metodas • Konceptijų žemėlapiai • Mokymasis bendradarbiaujant • Aktyvaus mokymosi metodai • Inovatyvios mokymosi galimybės bendradarbiaujant per sieną

Šaltinis: Šiaučiukėnienė ir kt., 2011, p. 144-178; Šabajevienė ir kt., 2009, p. 86-90

Mokslinėje literatūroje (Stoll, 2011) išskiriami septyni išgyvenimo įgūdžiai, kurie yra glaudžiai susiję su įvairių mokymosi metodų taikymu studijų / mokymosi procese:

- kritinis mąstymas ir problemų sprendimas;
- tinklinis bendradarbiavimas ir įtaka grindžiamas vadovavimas;
- guvumas ir gebėjimas prisitaikyti;
- iniciatyva ir verslumas;
- veiksmingas bendravimas žodžiu ir raštu;
- prieiga prie informacijos ir jos analizė;
- žingeidumas ir vaizduotė.

Sėkmingas mokymosi metodų parinkimas ir padeda susiformuoti L. Stoll (2011) išskirtiems įgūdžiams, kurių reikšmė ypač išaugo XXI amžiaus pradžioje.

Mokymasis yra viena svarbiausių grandžių studijuojančiojo profesinei ateičiai, interesams ir siekiams. Mokymasis yra aktyvi studentų veikla, kuri gali būti plėtojama šiomis kryptimis (Šernas, 2006, p. 32):

- studentų interesų, savimonės nukreipimas kūrybinėms paieškoms;
- pratinimas sistemingai, stropiai dirbti;
- atsakomybė už viską, kas aplinkui vyksta, skatinant šalinti trūkumus;
- diskusijų, bendravimo kultūros įgūdžių vystymas, gilinimasis į pažinimo procesą, kritiškas situacijos vertinimas.

M. Teresevičienės, D. Oldroyd, G. Gedvilienės (2004) atlikti tyrimai rodo, kad 29 proc. žmonių išmoksta matydami, 34 proc. – klausydami, kalbėdami ir diskutuodami, o 37 proc. – per judesį, fiziškai, aktyviai veikdami ir emociškai priimdami informaciją.

M. L. Conner (2004) teigia, kad mokymosi stilius apibūdina mokymosi būdų prioritetiškumą ir kad kiekvienam dera žinoti savo stilių siekiant padidinti savo mokymosi potencialą. Autorė teigia, kad studentų mokymosi stilių charakterizuoja informacijos šaltinių naudojimo metodų įpročiai (arba mokymosi metodų klasifikacija pagal informacijos šaltinių naudojimo būdą) ir skiria tris mokymosi stiliaus tipus: *VIZ* – vizualinis / vaizdinis / regimasis informacijos priėmimo būdas (dominuoja vaizdinis informacijos priėmimas: pirmenybė teikiama schematizavimui, paveikslams, vaizdo medžiagai ir pan.; tai pristatymai, ekskursijos ir pan.); *AKU* – akustinis / audialinis / girdimasis / žodinis (pirmenybė teikiama žodinei, garsinei informacijai; tai paskaitos, diskusijos, pasisakymai ir pan.); ir *KIN* – kinestetinis, tai praktine veikla pagrįstas būdas (kai informacija priimama per veiklą). M. L. Conner sudaryta mokymosi stiliaus tapatybės nustatymo metodika pagrįsta anketiniu tyrimu, kurio tikslas – prioritetinio mokymosi stiliaus nustatymas, teikiantis ne tik individualią naudą kiekvienam besimokančiam asmeniui, bet ir visai visuomenei, nes paruošiami kvalifikuotesni specialistai, lemiantys ekonominių veiklų efektyvumo didėjimą.

Tyrimo metodika ir jo rezultatai

Siekiant nustatyti studentų požiūrį į mokymo stilių ir teikiamus prioritetus buvo atlikta anketinė apklausa, kuri vyko 2012 m. vasario mėn. 6–8 d. KTU Ekonomikos ir vadybos fakultete. Tyrimo metu buvo apklausti visi I kurso studentai, kurie dalyvavo dalyko „Makroekonomika“ paskaitoje, ir II kurso studentai, kurie dalyvavo dalyko „Makroekonomika-2“ paskaitoje.

Tyrimo instrumentas. Apklausiai atlikti buvo parengta anketa, sudaryta remiantis M. L. Conner (2004) metodika, apibendrinančia trijų mokymosi stilių pagrindinius bruožus. Anketa sudaro keturios dalys: pirma (1–10 klausimai) dalis charakterizuoja vizualinį mokymosi stilių, antra (11–20 klausimai) – akustinių stilių, trečia (21–30) – kinestetinių stilių, ketvirta (31–38 klausimai) skirta socialiniams demografiniams klausimams.

Bendra respondentų charakteristika pateikta 3 lentelėje. Lentelėje pateikti duomenys rodo, kad apklausoje dalyvavo iš viso 255 studentai: 187 moterys ir 68 vyrai. 51 proc. respondentų buvo jaunimas iki 20 metų, 47,8 proc. 20–22 metų amžiaus ir 1,2 proc. – vyresni negu 22 metų.

3 lentelė

Bendra respondentų charakteristika

Studijų kursas	Lytis	Studentų skaičius, žm.	Amžius			
			< 20 m.	20-22 m.	23-25 m.	> 25 m.
I kursas	M	114	87	26	1	–
	V	40	33	6	–	1
	Iš viso	154	120	32	1	1
II kursas	M	73	5	61	–	1
	V	28	5	23	–	–
	Iš viso	101	10	90	–	–
Iš viso		255	130	122	1	2

Apklausoje dalyvavo 154 respondentai iš I kurso ir 101 iš II kurso. Iš viso apklausti 255 respondentai.

Atlikto tyrimo rezultatai apibendrinami dviem aspektais: pirma, atskirai pagal tyrime apklaustų respondentų grupes (I kurso 154 studentai ir II kurso 101 studentas) išanalizuojant kiekvieną grupę ir, antra, atliekant lyginamąją analizę pagal skirtingų respondentų grupių gautus rezultatus.

Studentų mokymosi stilių veikia išoriniai veiksniai, iš kurių vienas svarbiausių yra jų užimtumas. Dalis studentų ne tik mokosi, bet ir dirba (žr. 4 lentelę). I kurse yra 13,2 proc. dirbančių moterų iš visų apklaustųjų ir 20,0 proc. vyrų. II kurse yra dirbančių 9,6 proc. moterų ir 14,3 proc. vyrų iš atitinkamų grupių. Pagal ankstesnę gyvenamąją vietą (iki atvykstant studijuoti į KTU) studentai pasiskirstę taip: iš miesto 58,1 proc., iš miestelių – 22,7 proc. ir iš kaimo – 19,2 proc.

4 lentelė

Studentų užimtumas ir pasiskirstymas pagal ankstesnę gyvenamąją vietą

Studijų kursas	Lytis	Studentų skaičius, žm.	Ar šiuo metu dirba			Buvusi gyvenamoji vieta		
			Taip	Ne	Aktyviai ieško darbo	Miestas	Miestelis	Kaimas
I kursas	M	114	15	94	5	62	29	23
	V	40	8	29	3	28	7	5
	Iš viso	154	23	123	8	90	36	28
II kursas	M	73	7	64	2	42	17	14
	V	28	4	19	5	16	5	7
	Iš viso	101	11	83	7	58	22	21
Iš viso		255	34	206	15	148	58	49

Atlikus I kurso studentų mokymosi stilių paplitimo tyrimą (žr. 5 lentelę) galima teigti, kad labiausiai tarp I kurso studentų – tiek moterų (38,3 proc.), tiek ir vyrų (37,0 proc.) yra paplitęs vizualinis mokymosi stilius. Antras pagal paplitimą yra akustinis mokymosi stilius: jį nurodė 31,6 proc. moterų ir 32,1 proc. vyrų. Mažiausiai tarp I kurso studentų paplitęs kinestetinis mokymosi stilius: jį nurodė 30,1 proc. moterų ir 30,9 proc. vyrų.

5 lentelė

Mokymosi stilių pasiskirstymas

Lytis	I kursas				II kursas				I ir II kurso			
	Mokymosi stilių pasiskirstymas, %				Mokymosi stilių pasiskirstymas, %				Mokymosi stilių pasiskirstymas, %			
	VIZ	AKU	KIN	Iš viso	VIZ	AKU	KIN	Iš viso	VIZ	AKU	KIN	Iš viso
M	38,3	31,6	30,1	100,0	37,9	31,7	30,4	100,0	38,2	31,6	30,2	100,0
V	37,0	32,1	30,9	100,0	35,9	33,1	31,0	100,0	36,5	32,5	31,0	100,0

Atlikus II kurso studentų mokymosi stilių paplitimo tyrimą (žr. 5 lentelę) galima teigti, kad labiausiai tarp šio kurso studentų – tiek moterų (37,9 proc.), tiek vyrų (35,9 proc.) yra paplitęs vizualinis mokymosi stilius. Antras pagal paplitimą yra akustinis mokymosi stilius: jį nurodė 31,7 proc. moterų ir 33,1 proc. vyrų. Mažiausiai tarp II kurso studentų paplitęs kinestetinis mokymosi stilius: jį nurodė 30,4 proc. moterų ir 31,0 proc. vyrų. Atliktas tyrimas rodo, kad studentų mokymosi stiliai vienas kitam neprieštarauja ir dera tarpusavyje. I ir II kurso moterys ir vyrai dažniausiai naudoja vizualinį mokymosi stilių, atitinkamai 38,2 proc. ir 36,5 proc. Akustinis mokymosi stilius mažiau populiarus ir sudaro 31,6 proc. ir 32,5 proc., o kinestetinis mokymosi stilius sudaro atitinkamai – 30,2 proc. ir 31,0 proc.

Taigi, tyrime dalyvavusiųjų respondentų mokymosi stiliai yra skirtingi, tačiau I ir II kurse pagal pasirinkimą dažnį jie išsidėsto ta pačia seka, t. y. pirmąją vietą (dažniausiai pasirenkamas) užima vizualinis, antrąją – akustinis, o trečiąją – kinestetinis. Į studentų mokymosi stilių prioritetus turėtų atsižvelgti dėstytojai, pasirinkdami mokymo metodus ir rekomenduodami mokymosi metodus studijų aukštojoje mokykloje metu. Tai turėtų teigiamai veikti studijų rezultatus.

Išvados

Didinant šiandienės aukštosios mokyklos studentų ir būsimų specialistų gebėjimo lygį svarbu sudaryti sąlygas mokymo(si) metodų ir stilių dermei. Kiekvieno besimokančiojo prioritetinio mokymosi stiliaus nustatymas teikia ne tik individualią naudą jam pačiam, bet ir visai visuomenei, nes studijuojantieji pasiekia geresnių studijų rezultatų, paruošiami labiau kvalifikuoti specialistai, lemiantys ekonominių veiklų efektyvumo didėjimą, lemiantys individo ir visuomenės stabilumą ir saugumą.

Neatsiejama sėkmingo mokymo(si) proceso dalis yra tinkamo mokymosi stiliaus pasirinkimas, kurį charakterizuoja informacijos šaltinių naudojimo įpročiai, būdingi studentams (pvz., vieniems studentams priimtinesnis akustinis, kitiems – vizualinis, o tretiems – kinestetinis mokymosi stilius), nes kiekvieno studento minties aktyvumas priklauso nuo skirtingų informacijos šaltinių priėmimo būdų. Skirtingų tipų studentai, jei prioritetinis yra vizualinis informacijos priėmimo būdas, siekdami geresnių studijų medžiagos įsisavinimo rezultatų, turi: susidaryti sau su mokomąja medžiaga susijusius paveikslėlius, schemas, minčių žemėlapius; nevengti pasibraukti svarbiausius dalykus, naudoti spalvas, skirtingus šriftus; žiūrėti mokomuosius filmus; užsirašyti svarbiausią informaciją ir priklijuoti gerai matomose vietose. Esant prioritetiniam audialiniam informacijos priėmimo būdai reikia: kelis kartus perklausti įrašytą tekstą; garsiai pasakoti tai, ką norima išmokti; netgi rekomenduojama mokytis klausantis muzikos.

Kinestetikai besimokydami turi keisti kūno padėtį (skaityti ne tik sėdėdami, bet ir atsistoję, atsigulę, stovėdami ant vienos kojos ir pan.) ar knygą laikyti rankose, o ne ant stalo; emocionaliai reaguoti į norimą išmokti tekstą (šypsotis, linksėti, piešti įvairius ženklus); mokydamiesi naują informaciją, daryti korteles, sugalvoti žaidimus.

Atliktas tyrimas atskleidė, kad respondentai, I ir II kurso studentai, moterys ir vyrai, dažniausiai renkasi jiems priimtinausią vizualinį mokymosi stilių ir rečiausiai – kinestetinį. Dėstytojai rengdami paskaitų, pratybų bei praktinių užduočių medžiagą turėtų atsižvelgti į tokių studentų studijų stilių pasirinkimą. Mokymo metodų ir mokymosi metodų bei stilių derinimas padėtų studentui geriau įsisavinti studijuojamą medžiagą, labiau motyvuotų studijoms aukštojoje mokykloje.

Literatūra

1. Arends, Richard I. (1998). *Mokomės mokyti*. Vilnius: Margi raštai
2. Barnett, Ronald. (1990). *The Idea of Higher education*. London: University Press.
3. *Europos aukštojo mokslo sistemų modernizavimo darbotvarkė. Ekonomikos augimo ir užimtumo rėmimas. Europos komisija. Komisijos komunikatas Europos parlamentui, tarybai, Europos ekonomikos ir socialinių reikalų komitetui ir regionų komitetui*. (2011). [žiūrėta 2012-02-02]. Prieiga per internetą: <http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/higher/modernisation_lt.pdf>
4. *2020 m. Europa. Pažangaus, tvaraus ir integracinio augimo strategija. Europos komisija. Komisijos komunikatas Europos parlamentui, tarybai, Europos ekonomikos ir socialinių reikalų komitetui ir regionų komitetui*. (2011). [žiūrėta 2012-02-02]. Prieiga per internetą: <http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_LT_ACT_part1_v1.pdf>
5. Conner, Marcia L. (2004). *Learn more now*. John Wiley & Sons.
6. Gage, Nathaniel L.; Berliner, David C. (1994) *Pedagoginė psichologija*. Vilnius: Alma litterra.
7. Gudaitytė, Dalija. (2000). *Aukštojo mokslo tapimo masiniu reiškiniu ypatumai: pasaulinės tendencijos ir jų projekcija į Lietuvą*. Kaunas: Technologija.
8. Hargreaves, Andy. (2008). *Mokymas žinių visuomenėje. Švietimas nesaugumo amžiuje*. Vilnius: Homo liber.
9. Lipkevičienė, Laura. *Studentų registras. Pirmieji gyvavimo metai*. (2011). Vilnius. [žiūrėta 2012-02-02]. Prieiga per internetą: <http://www.mokslas.lt/files/uploaded/sr_pristatymas_20111013.ppt>.
10. Lukošūnienė, Vilija; Vargalytė, Rita; Libikas, Mindaugas. (2009). *Suaugusiųjų mokymosi pagrindai bibliotekų darbuotojams*. [žiūrėta 2012-02-02]. Prieiga per internetą: http://www.bibliotekospazangai.lt/mokomoji_medziaga/Mokymosi%20leidinys%20_Suaugusiųjų_mokymai_bibliotekose_su%20virseliais.pdf#page=25
11. Petty, Geoffrey. (2006). *Šiuolaikinis mokymas*. Vilnius: Tyto alba.
12. Petty, Geoffrey. (2008). *Irodymais pagrįstas mokymas*. Vilnius: Tyto alba.
13. Rajeckas, Vladas. (1997). *Mokymo metodai*. Vilnius: Vilniaus pedagoginio instituto leidykla.
14. Rajeckas, Vladas. (1999). *Mokymo organizavimas: vadovėlis aukštosioms mokykloms*. Kaunas: Šviesa.
15. Stanišauskienė, Vilma. (2007). *Mokymasis mokyti mokykloje*. [žiūrėta 2012-02-02]. Prieiga per internetą: <http://www.mkc.lt/documents/mokymosi_medziaga/mokomes_mokyti.doc>
16. Stoll, L. (2011). *Lyderystė vardan mokymosi: pasaulinis kontekstas*. Vilnius. [žiūrėta 2012-02-02]. Prieiga per internetą: <<http://www.slideshare.net/TimeForLeaders/luise-stoll>>.
17. Stoll, Louise; Fink, Dean. (1998). *Keičiame mokyklą*. Vilnius: Margi raštai.
18. Stoll, Louise. (2011). *Lyderystė vardan mokymosi: pasaulinis kontekstas*. [žiūrėta 2012-03-02]. Prieiga per internetą: <<http://www.slideshare.net/TimeForLeaders/luise-stoll>>.

20. Stulpinas, Tomas. (1993). *Ugdymo principai*. Šiauliai: Šiaulių pedagoginis institutas.
21. Šernas, Vytautas. (2006). *Akademinės didaktikos dalykas ir problematika*. Iš *Akademinė edukologija: monografija*. 59 knyga. Vilnius: VĮ Mokslo tyros institutas.
22. Šabajevienė, Gintarė ir kt. (2009). Inovatyvių mokymosi galimybių plėtra bendradarbiavimo per sieną projektuose. Iš *E-švietimas: mokslas, studijos, verslas. III-ios tarptautinės konferencijos pranešimų medžiaga*. Kaunas: Kauno technologijos universitetas. P. 86-90.
23. Šiaučiukėnienė, Liuda. (1998). *Mokymo individualizavimas ir diferencijavimas*. Kaunas: Technologija.
24. Šiaučiukėnienė, Liuda; Stankevičienė, Nida. (2002). *Bendrosios didaktikos principai*. Kaunas: Technologija.
25. Šiaučiukėnienė, Liuda; Stankevičienė, Nida; Čiužas, Renaldas. (2011). *Didaktikos teorija ir praktika*. Kaunas: Technologija.
26. Švietimo ir mokslo srities esamos būklės ir tendencijų analizės ataskaita. (2007). *Viešosios politikos ir vadybos institutas*. Vilnius. [žiūrėta 2012-02-02]. Prieiga per internetą: <<http://www.vpvi.lt>>.
27. Teresevičienė, Margarita; Oldroyd, David; Gedvilienė, Genutė. (2004). *Suaugusiųjų mokymas. Andragogikos didaktikos pagrindai*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.
28. Teresevičienė, Margarita; Gedvilienė, Genutė; Zuzevičiūtė, Vaiva. (2006). *Andragogika*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.

THE COHERENCE OF TEACHING/LEARNING METHODS AND STYLES IN HIGHER SCHOOL

Summary

In the current economic globalization period during the development of competition, the importance of skill and awareness is widely stressed on. In order to determine the purposeful learning of each student, it is necessary to understand their capabilities, habits and characteristics. The analysis of learning styles helps to understand the challenges, threats encountered in the learning process and to highlight the strengths and opportunities that need to be developed for private purposes. It is important to determine why the process of learning faces difficulties and what measures should be taken to avoid mistakes such as: be crossed out from the list of students for academic failure, fail an exam or other interim payment, a better understanding of the analyzed elements, to gain solid skills and training to get better scores.

Nowadays in the period of global economic development, all countries in the developed world, for example., U.S. and European Union member countries, including Lithuania, focuses on the importance of education and scholarship. Currently one of the most important documents is the European Union European Commission Strategy "Europe 2020. A European Strategy for smart, sustainable and inclusive growth", which today provides the main aims of the Union, where one of the most important aim is: to reduce school drop-out rates to 10 percent and achieve at least 40 percent younger generation to higher education (2020. European Strategy, 2010). These ambitious EU Member States wish to encourage the research and find out why young people have completed training in schools, why students interrupt their studies in higher education, it encourages learners to find out their preferred learning style and how to increase the students' motivation to learn. For each student it is crucially important to organize the learning process in order to achieve the desired objectives, it is important to understand what type of learning is the best for each student.

Problem: The student's motivation to learn is decreasing, so it is important to know what learning styles is most often preferred by students in order to better organize and motivate the study process in higher schools achievement and improve the performance and reduce drop-outs in higher schools.

Aim: To determine the dominant learning style among KTU Faculty of Economics and Management (EVF) I and II year students and to deliver results.

In order to answer the aim, the following tasks were formulated:

- to describe the concept of learning styles and types;
- to interview KTU and EVF I and II courses students and compare their approaches to learning styles and summarize the results.

Research methods: scientific literature analysis, quantitative research, questionnaire-based data analysis. A key research finding is that the balance of study and subject-specific programs do not require to be changed to be consistent and match the different learning styles, because the learning style easily adapts to the program requirements and is a continuous self-improvement method. On the other hand, different learning styles can provide similar or different results, since they depend on the person's intelligence, which also varies over time. Teaching strategies are consistent with the learning methods. For this purpose a questionnaire that helps to determine the way in which each is best to learn, because learning style reflects a reasonable and proper way of learning a priority was made.

Key words: higher school, teaching methods, learning styles.

AUTORIŲ LYDRAŠTIS

Autoriaus vardas, pavardė: Jadvyga Čiburienė

Mokslų laipsnis ir vardas: socialinių mokslų daktarė, profesorė

Darbo vieta ir pozicija: Kauno technologijos universitetas Ekonomikos ir vadybos fakultetas, profesorė

Mokslinių interesų sritys: ekonominė sistema, ekonomikos stabilizavimo politika, ekonominis augimas

Telefonas ir el. pašto adresas: 8 613 43 624, jadvyga.ciburiene@ktu.lt

Autoriaus vardas, pavardė: Jūratė Guščinskienė

Mokslų laipsnis ir vardas: dr.; doc.

Darbo vieta ir pozicija: Generolo Jono Žemaičio Lietuvos karo akademija Universitetinių studijų instituto direktorė

Mokslinių interesų sritys: socialinių tyrimų metodologija, konfliktų valdymas

Telefonas ir el. pašto adresas: (8 5) 210 35 92; jurate.guscinskiene@ktu.lt

COVER LETTER OF AUTHORS

Author name, surname: Jadvyga Čiburienė

Science degree and name: Doctor of Social Sciences; professor

Workplace and position: Kaunas University of Technology, Economic and Management Faculty, professor

Author's research interests: Economic System, Economic Stabilization Policy, Economic Growth

Telephone and e-mail address: + 370 613 43 624, jadvyga.ciburiene@ktu.lt

Author name, surname: Jūratė Guščinskienė

Science degree and name: Doctor; docent

Workplace and position: The General Jonas Žemaitis Military Academy of Lithuania, Director of the Institute for University Studies

Author's research interests: Methodology of Social Research, Conflict Management

Telephone and e-mail address: + 370 5 210 35 92, jurate.guscinskiene@ktu.lt

PATARLIŲ VAIDMUO BŪSIMOJO SPECIALISTO KALBOJE EFEKTYVIOS KOMUNIKACIJOS ASPEKTU

Sigita Damanskienė

Šiaurės Lietuvos kolegija

Anotacija. Straipsniu siekiama išnagrinėti lituanistų, psichologų, vadybininkų požiūrį į komunikacijos procesą, išanalizuoti vieno iš daugelio galimų įtaigos kalbos elementų – patarlių – vartojimo profesinėje kalboje galimybes, atskleisti naują požiūrį į šiuolaikinio specialisto kalbos raišką ir gyvybingumą efektyvios komunikacijos aspektu. Straipsnyje analizuojami mokslinės kalbos vartojimo ypatumai ir patarlių aktualizavimo galimybės studijų procese siekiant lavinti būsimąjo specialisto kalbos raišką ir gyvybingumą. Patarlės aptariamos kaip kalbos lavinimo instrumentas.

Pagrindiniai žodžiai: patarlės, akademinė bendruomenė, kalbos raiška, būsimasis specialistas, efektyvi komunikacija.

Įvadas

Kalbos kultūra yra bendrosios visuomenės kultūros dalis. Kalbos ugdymas ir puoselėjimas taip pat ir aukštosios mokyklos priedermė. Siekdama kelti savo šalies kultūrą aukštoji mokykla turi rūpintis akademinės bendruomenės, ypač studentų, kalbos ugdymu, būti suinteresuota, kad studentai taptų ne tik gerais specialistais, bet ir išsilavinusiais, kultūringais, mokačiais taisyklingai ir raiškiai vartoti bendrinę kalbą inteligentais. Aukštosios mokyklos dėstytojai, suvokdami, kokia svarbi moderniam komunikacijos kontekste yra asmenybės kalbos raiška, turėtų prisiiimti svarią atsakomybę ne tik už būsimųjų specialistų profesines žinias ar gebėjimus, bet ir už jų profesinės kalbos valdymo įgūdžius.

Kaip teigia kalbininkai J. Šukys (2004), A. Kazlauskienė (2008), rašytinėje ir sakytinėje kalboje vis daugiau vartojama leksikos skolinių: naujųjų skolinių (dažniausiai atkeliavusių iš anglų kalbos), svetimybų, hibridų ir tarptautinių žodžių, nors galėtume puikiai išsiversti su savais ištekliais. Besirūpinant profesinės kalbos kultūra ir raiška būtų **aktuali** pereiti nuo sukauptų patarlių ir vaizdingų posakių knygos interpretavimo prie jų efektyvaus vartojimo specialistų dalykinėje kalboje. Šio straipsnio **problema** – profesinės kalbos ir smulkiosios tautosakos akademinėje aplinkoje dermės konceptualizavimo reikšmė ir galimybė. Manau, jog tarsi du lazdos galai šie du poliai gali tolti vienas nuo kito (žinoma, bet nepopuliariu), tačiau gali ir suartėti, nes priežodžių ir patarlių pripažinimas suponuoja vertybių skalę ir reikšmingumą siekiant ilgalaikio išitvirtinimo ir išsiskynimo.

Iš tiesų galvojant apie kalbos išlikimo būdus ir formas ir keliant su lietuvių profesinės kalbos specifškumu susijusius probleminius klausimus buvo išleista keletas komercinio populiarumo sulaukusių leidinių, tokių kaip B. Brucker „Neieškok žodžio kišenėje“, E. Zaikausko „Lietuvių žargono žodynelis: kalbos paribiai ir užribiai“ ir kt., tačiau patarlių, priežodžių vartojimu specialistų kalboje praktiškai nesidomima. Manau, jog ši gvildinama problema galėtų ir turėtų sulaukti ne tik kalbininkų dėmesio.

Kita vertus, gyvename laisvos ekonomikos sąlygomis ir stebime vykstant itin aršią konkurenciją versle. Nuolat ieškoma naujų rinkodaros, vadybos, komunikavimo metodų, galinčių kilstelėti įmonių reitingus. Vienas iš tokių įmonių patrauklumo ir konkurentabilumo kriterijų, lemiančių jų vertę rinkoje, yra vadovų, vadybininkų, kitų specialistų gebėjimas įtikinti, įkalbėti, išreklamuoti. Tačiau norint įtikinti, reikia mokėti išradingai naudotis kalbos resursais. Šiam tikslui pasitelkiant gimtosios kalbos lobyną – smulkiosios tautosakos vertingiausią dalį – būtų galima, be moralinio ir estetinio asmeninio patitenkinimo, sukurti išskirtinį, patrauklų įmonių darbuotojų įvaizdį ir galbūt naują komunikavimo metodiką. Trumpi ir sąmojingi posakiai tikrai praturtintų šiuolaikinio verslininko žodyną ir prigytų verslo pasaulyje.

Taigi, prieinamiausia profesinės (ir ne tik) kalbos raiškos priemonė yra patarlės, priežodžiai, kuriuos mes galėtume rinktis laisvai įsipareigodami. Patarlės dar neprarastos, tiesiog reikia jas atrasti iš naujo ir pajusti jų įtaigą kalboje. Šiuo straipsniu siekiama paskatinti akademinę bendruomenę suvokti lietuviškų patarlių vartojimo specialistų kalboje reikšmę, panagrinėti galimybę praturtinti būsimųjų vadybininkų, renginių verslo vadybininkų ir kitų sričių specialistų profesinę kalbą taikliais posakiais. Taip pat siekiama paskatinti akademinę bendruomenę kūrybiškiau vartoti lietuvių kalbą, atidžiau ieškoti lietuviškų skolinių pakaitalų ir juos dažniau vartoti.

Straipsnio objektas – patarlių raiškos galimybės būsimąjo specialisto kalboje.

Straipsnio tikslas – atskleisti patarlių vartojimo galimybes ugdant būsimųjų specialistų kalbą efektyvios komunikacijos kontekste.

Darbo metodai: sisteminė mokslinės (vadybos, kalbos kultūros, psichologijos) literatūros analizė, lyginimas ir apibendrinimas.

Metodologijos pagrindimas. Straipsnyje išskirtos 6 dalys. Įžanginėje dalyje „Kalba – mūsų tautos identiteto sudedamoji“ analizuojama gimtoji kalba kaip vertybė, akcentuojama, jog kiekvienas turi saugoti savastį ir puoselėti savo kalbą. Straipsnio dalyje „Efektyvios komunikacijos samprata“ nagrinėjamas komunikacijos procesas. Dalyje „Įtaiga kalboje“ siekiama pagrįsti principus, įtakojančius įtaigią kalbą. Dalyje „Kalbos funkcijos, funkciniai stiliai, viešasis kalbėjimas“ analizuojamos mokslinio ir meninio-buitinio stilių dermės galimybės tam tikrais aspektais, t. y. priežodžių, patarlių atžvilgiu. Straipsnio dalyje „Patarlių galia komunikacijos procese“ nagrinėjama, kaip smulkioji tautosaka (patarlės) galėtų įtakoti šiuolaikinę komunikaciją, analizuojama patarlių nauda modernios komunikacijos kontekste, o dalyje „Patarlių vaidmuo akademinėje aplinkoje“ gvildinama patarlių raiškos galimybė ir vartojimo būtinybė akademinės bendruomenės kalboje ir dėstytojų vaidmuo šiame procese.

Kalba – mūsų tautos identiteto sudedamoji dalis

Garsus praėjusio amžiaus filosofas A. Maceina rašė: „Kalboje tauta įkūnija savo pasaulio suvokimo būdą, savo pažiūras į daiktus, savo istoriją, žodžiu, visą savo individualybę. Tautos kalba yra tarsi tautos siela: kol ji gyva, tol gyva ir tauta, ir priešingai – nykstant kalbai, nyksta ir tauta“, (Šukys, 2003). J. Šukys. (1997, p. 241) cituoja vieno iš mūsų raštijos pradininkų Mikalojaus Daukšos išmintingus žodžius: „Visais amžiais žmonės kalbėjo savo gimtąja kalba ir visados rūpinosi ją išlaikyti, turtinti, tobulinti ir gražinti“. Tarsi papildydamas garbų Mikalojų Daukšą, žinomas šių laikų kalbininkas Kazys Ulvydas teigė: „Dabartinė lietuvių kalba – didelis turtas, kurį sukrovė mums dešimtys anksčiau gyvenusių kartų. Mūsų šventa pareiga tą turtą išsaugoti, pagausinti ir perduoti būsimoms kartoms“.

Anot psichologės E. Rimkutės (2007, p. 33), „pati svarbiausia socialinį kultūrinį požiūrį išreiškianti idėja yra tokia: žmogus, ateidamas į šį pasaulį, ateina ir į bendruomenę, kuriai būdinga tam tikra kultūra; bendraudamas su kitais tos bendruomenės nariais, jis neišvengiamai perima ir tos bendruomenės kultūrą“. J. Bruner (1990) rašo, jog „žmogų su kultūra glaudžiausiai susieja reikšmės kūrimas ir vartojimas. Įvairios ženklų sistemos, iš kurių svarbiausia – kalba, savo vaidmenį atlieka tik dėl to, kad jos kažką reiškia, kad tos reikšmės yra bendros visiems tam tikros visuomenės grupės nariams. Suaugęs žmogus savo kasdienėje veikloje nuolat susiduria su tais kultūros produktais, kurie jau yra įkūnyti socialiai paveldimose institucijose, praktikose, diskurso tipuose, technologijose, meno formose“.

Kalbininkė R. Miliūnaitė (2008, p. 151) teigia, jog „visuomenėje trūkinėjant per ilgą laiką tradiciniams socialiniams ryšiams, nebelineka kalbinės bendruomenės sėsrumo, kuris svarbus, kad kalbos normos būtų savotiškai pastovios ir nuosekliai perimamos iš kartos į kartą“. Psichologės E. Rimkutės (2007, p. 39) nuomone, „negalima procesų, vykstančių per istorinį laiką į žmogaus gyvenimo laiką, laikyti visiškai analogiškais ir perkelti nustatytus dėsniumus iš vienos laiko atkarpos į kitą, vis dėlto toks gretinimas yra naudingas ir dažnai atliekamas. Tai tarsi euristinė priemonė, leidžianti geriau suprasti įvairiausių proto apraiškų mechanizmus ir funkcijas, padedanti rasti naujos idėjoms bei išvargoms“. Pasak A. Patacko ir A. Žarskaus (2002, p. 72), „kadangi nuopuolis visų pirma yra vyksmas žmogaus sąmonėje, tai jis neatsiejamas nuo kalbos. Nuopuolis kalboje yra ne tik garso prasmės praradimas, bet ir daugiaprasmių žodžių suskilimas į atskiras prasmes bei vidinis vieningų reikšmių įvardijimas skirtingais sutartiniais ženklais – žodžiais ir tuo pačiu simbolinės žodžio prasmės nykimas“. A. Patacko, A. Žarskaus (2002), E. Rimkutės (2007) gvildena mintį apie rašto atsiradimą, kuris yra neabejotinas civilizacijos pasiekimas, t. y. su rašto atsiradimu žmogui atsivėrė galimybė turėti „išorinę simbolinės informacijos saugyklą“, kuri buvo nepaprastai reikšmingas proto pažangos veiksnys ir kultūros nuosmukis.

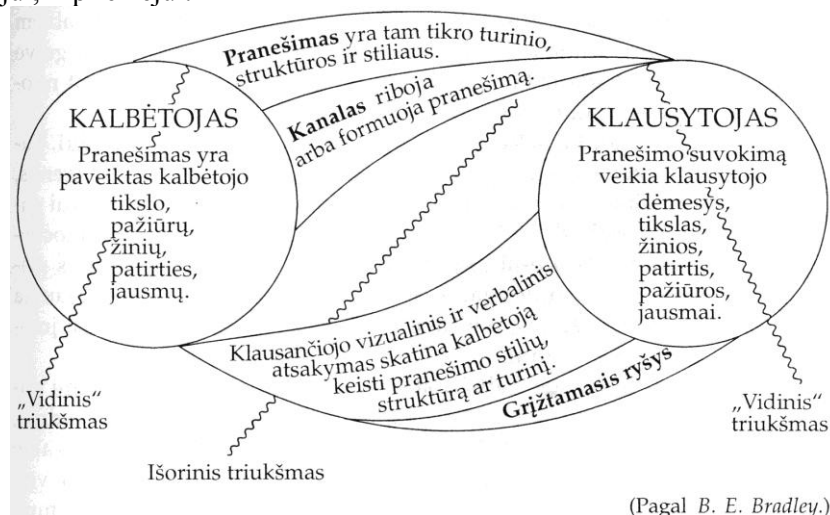
Lietuvių kalbos politikos 2003–2008 metų gairėse (2003 m. birželio 3 d. dokumentas) teigiama, kad pagrindinis valstybinės kalbos politikos tikslas – išsaugoti kalbos paveldą ir skatinti jos plėtrą, kad būtų užtikrintas lietuvių kalbos funkcionalumas visose viešojo gyvenimo srityse. Svarbiausias kalbos politikos uždavinys – veikti valstybinės kalbos raidą taip, kad visuomenė suvoktų savosios kalbos vertę ir nenusiviltų jos galiomis. Anot A. Patacko, A. Žarskaus (2002, p. 43), „žodis lietuvių kalboje – visraktis į viską, kas vadinama pasaulėjauta. Svarbu atkreipti dėmesį į kalbos ypatybę, darančią kalbą patrauklią“. Garbusis Antanas Baranauskas taikliai pasakė, jog „knygoje kalba pusiau apmirusi; burnoje gi vis gyva. Kalba ne po knygas guli, bet žmonių burnoje upeliais teka...“ (Šukys, 1997, p. 241).

Efektyvios komunikacijos samprata

Psichologė E. Rimkutė (2007, p. 37) rašo, jog „nuo XX a. vidurio, susiformavus psicholingvistikai, į pirmą vietą iškilo kalbos, kaip komunikacijos akto, nagrinėjimas, aiškinimas, kaip žmogaus kognityvinė sistema naudoja įvairius kalbos vienetus ir gramatiką skirtingoms intencijoms

reikšti ir suprasti. Autorė (p. 185) teigia, jog kalba yra žmogaus savasties, jo asmeninės patirties raiškos priemonė, svarbiausia žmonių bendravimo arba komunikavimo priemonė. Akademinei psichologija ypač pabrėžia reprezentavimo bei komunikavimo funkcijas ir jų tarpusavio sąveiką.

J. Fiske (1998) teigia, kad komunikacijos tyrimuose išsiskiria dvi orientacijos: 1) daugiausia dėmesio skiriama pranešimo perdavimo procesui, komunikacijos veiksmams (tu domisi psichologija); 2) labiausiai domimasi komunikacijos dirbiniu (tekstais, jų reikšmėmis) – tai semiotikos objektas. Komunikacijos specialistai V. Baršauskienė (2005), dr. Ž. Pečiulis (2004), iškalbos meno žinovė Z. Nauckūnaitė (2001), psichologė E. Rimkutė (2007) išskiria šiuos pagrindinius komunikacijos modelio elementus (žr. 1 pav.): šaltinis, siųstuvas, kanalas, imtuvas, triukšmo ir panašūs terminai. Taigi, pritaikytos žmonių kalbiniam bendravimui šios sąvokos reiškia: siųstuvas / siuntėjas yra kalbėtojas; signalas – garso bangos; imtuvas / priėmėjas – klausytojas; kodas – kalbos ženklų ir jų vartojimo taisyklių sistema. Vienas iš svarbiausių reikalavimų, kad komunikacija būtų sėkminga, – vartojamas kodas turi būti žinomas ir siuntėjui, ir priėmėjui.



1 pav. Komunikacijos modelis (Nauckūnaitė, 2001)

Kad kalbėtume ir suprastume, kas sakoma, reikia mąstyti. E. Rimkutė (2007, p. 7) teigia, jog „mąstymas ir kalba – šis žmogaus gebėjimas kasdienėje kalboje vadinamas protu. Protas leidžia žmogui įgyti žinių, pasinaudoti kitų kartų sukaupta patirtimi, kūrybiškai prisitaikyti prie aplinkos ir iššūkių“. E. Rimkutė (2007, p. 216) taip pat teigia, jog pokalbis yra aiškiausiai kalbos komunikacinę funkciją įkūnijantis socialinis reiškinys, apimantis sakymo ir supratimo procesus. Kalbos supratimas – kita kalbos vartojimo dalis, kai tam tikrais sutartiniais ženklais užkoduotas pranešimas turi būti suvokiančiojo iškoduotas ir reprezentuojamas jo psichikoje. Supratimas nėra veidrodinis sakymo atspindys. Suprasti pradeda anksčiau, nei sklandžiais žodžiais reikšti savo mintis. Tiek sakiny, tiek tekstas yra ne vien informacijos perdavimo, bet ir žmonių bendravimo bei socialinio veikimo instrumentas, tai jų supratimas yra veikiamas įvairių socialinių ir kultūrinių veiksnių (Rimkutė, 2007).

Įtaiga kalboje

H. Clark (2002) knygoje „Kalbos vartojimas“ įrodinėja, kad ir sakymas, ir supratimas nėra vien individualūs, paskiro žmogaus pažintinių veiksnių valdomi procesai, ir į tai turėtų būti atsižvelgiama tiriant kalbos vartojimą bendravimo procese.

Jau nuo senų laikų žmonės aiškinosi, kodėl vieni kalbėtojai įtikina, o kiti ne. Pasirodo, klausytojai priima kalbančiojo idėjas dėl dviejų priežasčių: arba jie yra įtikinti kalbančiojo argumentų, arba emociškai paveikti minčių raiškos ir paties kalbėjimo. Anglų filosofas J. Austin atkreipė dėmesį į tai, kaip yra vartojama kalba, kokie dar veiksniai, be to, kad kažkas teigiama, atliekami vartojant žodžius. J. Austin išskyrė tris šnekos akto lygmenis: 1) lokucinį (lot. *locutio* – posakis) – gramatiškai taisyklingo, prasmingo sakinio ištarimą, pavyzdžiui, *Senas jautis vagos negadina*; 2) ilokucinį – tam tikro atliekamo veiksmo (pvz., tikėjimas, kad vyresnio amžiaus darbuotojo patirtis gali būti naudinga įmonėje); 3) perlokucinį – poveikio klausytojui (stengiasi įtikinti kitą žmogų, kad šis būtų priimtas į darbą). (Rimkutė, 2007, p. 204).

J. Šukys (2003) teigia, jog kalbos kultūra plačiąja prasme, be kalbos taisyklingumo, apima dar kalbos estetiką ir kalbos etiką. Kalbininkas teigia, jog kalbos estetikai svarbu, kad kalba būtų ne tik

taisyklinga, bet ir graži, vaizdinga, žodinga, įtaigi. Šitaip išplėtus sąvoką, galima kalbėti apie komunikacinę kalbos kultūrą: ar žmogus sugeba ne tik taisyklingai kalbėti, bet ir gražiai, kultūringai bendrauti, patraukti, sudominti, daryti poveikį.

Kad kalba būtų įtaigi, ji turi būti gyva, o informacija suvokiama. Vienas iš būdų siekiant kalbėjimą padaryti įtaigų ir malonų ausiai – vartoti raiškų žodyną. Priežodžiai, patarlės, posakiai vartojami norint išryškinti mintį, norint paslėpti nepageidaujamas tiesiogiai išsakyti mintis. Dažnas oratorius pagrindinę kalbos mintį mėgsta paryškinti patarle. Įspūdžiui sustiprinti kartais jų pasakoma net kelios. Mūsų patarlėse ryškūs paralelizmai, pavyzdžiui, *Ir gilus su dugnu, ir platus su kraštu* (viskam yra ribos). Ritmas, fonetiniai sąskambiai, netikėti sugretinimai suteikia posakiams sparnus – emocinį ir estetinį skambesį. Patarlę – gilią gyvenimo išmintį, išreikštą palyginimu, tautosakos tyrinėtojas D. Sauka (1998) laiko vientisu meniniu tekstu, kurio visi elementai priklauso ne šnekamajai, o poetinei kalbai.

R. Koženiauskiene (1999, p. 283) teigia, jog „A. Baranauskas ir jo mokinys K. Jaunius iki šiol kalbininkus stebina plačia kalbine erudicija, [...], geru gimtosios kalbos mokėjimu, jos turtingumu, sklandumu ir aiškumu [...]. Pagal juos, kalbos tuštumą apibūdintume taip: tai daugiažodis, [...] neargumentuotas, neišmintingas kalbėjimas to paties per tą patį vis kitokiais žodžiais, nieko konkretaus nepasakant. Tuščia kalba jie vadina tokią kalbą, iš kurios klausytojas negauna jokios naudos (tušti kibirai garsiai skamba). A. Baranauskas teigia, jog „tiesa turinti būti aukšta, mintis gili, o žodžiai paprasti ir aiškūs“ (Šukys, 1997, p. 206), kaip liaudis sako, *Ilgas plaukas, trumpas protas – gili mintis*.

Kalbos funkcijos, funkciniai stiliai, viešasis kalbėjimas

Bendrosios kalbos kultūros ugdymo rekomendacijose aukštosioms mokykloms (p. 13) rašoma, jog bendrinė kalba nėra vienalytė, esama įvairių jos atmainų, vadinamųjų funkcinų stilių, kuriems būdingas savitas žodynas, gramatinių formų ir konstrukcijų vartojimo ypatybės. Stilių lemia kalbos funkcijos ir vartojimo sritys. Anot J. Šukio (2003), A. Kazlauskienės, E. Rimkutės, A. Bielinškienės (2008), E. Rimkutės (2007), atsižvelgdamas į auditoriją, į šnekėjimo aplinkybes ir kalbos tikslą, kalbėtojas pirmiausia turi pasirinkti tinkamą funkcinį kalbos stilių, kaip jis kalbės: dalykiškai – administracine kalba, aiškina moksliniu stiliumi, o jį lengvins mokslo populiarinimo postiliu, gal jo tema bus tokia, kad tiks laisvasis stilius – publicistinis, meninis, buitinis, gal sujungs visų jų elementus. „Viskas gražu, kas savo vietoje“, – teigia J. Šukys (2003).

Kalba yra minčių raiškos priemonė, todėl svarbiausia jos funkcija – komunikacinė informacinė, t. y. kalba turi perteikti dalykinį turinį. Tačiau vien tik dalykinės informacijos kai kada neužtenka, dėl to pavartojame elementų, atliekančių kitas funkcijas: ekspresinę (rodo kalbėtojo nusistatymą, vertinimą, stengiamasi padaryti tam tikrą poveikį pašnekovui), estetinę (ją atlieka vaizdingos kalbos elementai), fatinę (palaikomas bendravimas) ir kt.

J. Kasiulis, V. Barvydienė (2005) išskiria tris kalbos stilius: valdingasis-įtaigusis; bevardis-informacinis ir įtikinamasis-aiškinantis. Įtikinamajam-aiškinamajam stiliui būdingas įtikėjimo efektyvumas, įtaigumas bei informatyvumas bandant žmones paveikti. Klausantieji gali kritiškai apmąstyti, pademonstruoti asmeninį požiūrį į temą ir į pranešėją. Visa tai skatina diskutuoti su pranešėju, pasitikslinti, nuodugniau reikalą suprasti. J. Kasiulis ir V. Barvydienė (2005) teigia, jog kalbėti reikėtų kuo paprasčiau: kuo aiškesnis, suprantamesnis teiginys, tuo didesnė tikimybė, kad bus bendraujama efektyviai. Nėra vienintelio, idealaus kalbos stiliaus: liaudiška kalba oficialiame susitikime kai kam gali menkinti informacijos vertę, nors tai ir subjektyvu (Kasiulis, Barvydienė, 2005). Viešoji sakytinė kalba derina įvairias kalbėjimo funkcijas, todėl ji yra tarsi pusiaukelėje tarp dalykinio, buitinio ir meninio kalbėjimo (Nauckūnaitė, 2001).

1 lentelė

Svarbiausios dalykinės, šnekamosios (buitinės) bei meninės kalbos stilistinės ypatybės (pagal J. Pikčilingį)

Dalykinė kalba	Šnekamoji kalba	Meninė kalba
Aiškumas	Emocingumas	Daugiareikšmiškumas
Glaustumas	Konkretumas	Emocingumas
Išsamumas	Paprastumas	Individualumas
Logiškumas	Subjektyvumas	Konkretumas
Objektyvumas	Vaizdingumas	Skambumas
Tikslumas		Subjektyvumas
		Vaizdingumas

Šaltinis: Nauckūnaitė, 2001

Z. Nauckūnaitė (2001) teigia, jog viešas kalbėjimas derina intelektines ir vaizdines kalbos priemones. Dalykinė leksika, logiškai nuoseklios sintaksinės konstrukcijos pajvairinamos ekspresyviomis semantinėmis ir sintaksinėmis figūromis. Tačiau leksinių ir sintaksinių išgalių pasirinkimas turi atitikti dalyką, apie kurį kalbama, pavyzdžiui, faktą dera pranešti paprastu, aiškiu sakiniu (pvz., dėstytoja studentui: „Negaliu rašyti tau penkių, nes per semestrą nesurinkai net minimalaus kaupiamojo balo ir egzamino metu neatsakei į pateiktus klausimus“), o savo vertinimą galima perteikti ekspresyviomis kalbos priemonėmis, nes įtaigumas, anot J. Pikčilingio (1989), yra maksimalus raiškos priemonių ir turinio atitikimas (pvz., *vilką kojoms peni*).

Patarlių galia komunikacijos procese

Patarlė – trumpas posakis, kuriuo reiškiamas liaudies išmintis, patariama, pamokoma (*Dabartinės lietuvių kalbos žodynas*, 2000, p. 523). Enciklopedija pateikia tokį patarlių aiškinimą: „Patarlės [...] – smulkiosios tautosakos žanras – pastovios tradicinės frazės, atliekančios kalboje informacinę ir estetinę funkcijas“ (*Lietuviškoji tarybinė enciklopedija*, 1981, p. 505). Dar kitaip patarlę apibrėžia tautosakos specialistas L. Sauka: patarlės [...] – originalus liaudies moralės ir gyvenimo išminties modeliavimas meniniais vaizdais, pasitelkus situacijų tradiciją (Sauka, 1998). Turtinga, išlavinta kalba galima tobuliau mąstyti, tiksliau reikšti mintis, perteikti patirtį.

Anot D. Malinauskienės (2004), „patarlių ugdomosios ir socializuojančiosios galimybės neišmatuojamos. Tai veiksminga tradicinės kultūros savitumui, tautos pasaulėjautai, mentalitetui, ilgaamžei patirčiai bei išminčiai perteikti. Kiekvieno posakio šaknys glūdi kultūros ir kalbos istorijoje, jos nuo seno vartojamos kaip doroviniai, pamokomieji ar perspėjamojo pobūdžio pasakymai“. Autorė pabrėžia: „nors pradinėse ir aukštesnėse klasėse mokiniai ir supažindinami su patarlių sąvoka, jų turiniu, bet vėliau jos beveik pamiršamos, t. y. neaktualizuojamos šnekamojoje kalboje“. Šiandien galima pastebėti tendenciją, jog kalboje patarlės vietą užima paprasti, nevaizdingi sakiniai, kurie atspindi dabartinio gyvenimo realijas ir neapsunkina minties suvokimo.

E. Rimkutė (2007, p. 220) teigia, jog „žmogaus verbalinis elgesys yra reguliuojamas įvairių socialinių ir kultūrinių konvencijų, kognityvinio tarpusavio suderinamumo, ir paprastai suaugęs žmogus, kalbėdamas gimtąja kalba, geba spontaniškai į tuos veiksmus atsižvelgti“. Taip pat ji teigia, jog „natūralus diskursas apima bet kokią autentišką kalbos vartojimo apraišką, susiejančią į vieną visumą įvairios formos, reikšmės, įvairiuose kontekstuose pavartotus posakius“ (2007, p. 248). Komunikacijos procese patarlės idėjai realizuoti D. Malinauskienė (2004) išskiria būtinus nekalbinius jos funkcionavimo veiksmus: mažiausiai du pašnekovai (kalbėtojas ir klausytojas), konkreti vieta ir laikas, aiškus ir garsus tarimas. Labai aktualu gebėti jausti patarlės idėją (kodą), kuri lemia vartojimo situaciją, tikslingumą. Nesupratus patarlės turinio ir ištarus ją ne vietoje, meniškasis posakis neturės jokio poveikio adresatui. Autorė teigia, jog patarlė, sakoma kokio nors pokalbio ar išplėtos minties pabaigoje, – savotiška išvada. Šie posakiai visada išreiškia nedviprasmišką kalbančiojo požiūrį į aptariamąjį dalyką, ekspresyvią vertinimą. Žanrinių savitumų išryškėjimas padeda numatyti jų dekodavimo, arba iššifravimo, t. y. gebėjimo suprasti tai, kas norima pasakyti patarle, problemas.

Dėstydamą vadybą, personalo vadybą ir kalbos kultūrą bei retoriką ne kartą susidūriau tiek su tinkamu, tiek su netinkamu žmonių bendravimu. Natūralu būtų pereiti nuo surinktų patarlių žodinio interpretavimo prie jų praktinio panaudojimo gyvojoje kalboje. Visai logiška pažvelgti į smulkiają tautosaką (patarles, posakius) naujai, atkreipiant ypatingą dėmesį į efektyvų komunikavimą: kalbėti trumpai, aiškiai ir nenuobodžiai padeda patarlės ir priežodžiai. Taikliai pavartota patarlė ar priežodis, anot vieno palyginimo, yra kalbos druska. Anglų rašytojas ir sportininkas Ch. C. Colton yra pasakęs: „Sąmojingumas yra aukščiausias proto laipsnis, nes jis greičiausiai ir nuostabiausiai per trumpą akimirką leidžia atsiskleisti genijui“ (Brucker, 2008, p. 16).

Trumpi ir sąmojingi posakiai yra svarbūs šiandieniniame verslo pasaulyje: smulkiają tautosaką galima pritaikyti vadovavimo, sprendimų priėmimo, žmoniškųjų išteklių paieškos, įdarbinimo, darbuotojų motyvavimo ar adaptavimo, derybų konfliktų sprendimo procesuose. B. Brucker (2008, p. 7) rašo, jog „neretai tenka stebėtis, jog per derybas mus ir vėl apvyniojo apie pirštą, pralaimėjome diskusijoje, per pokalbį leptelėjome nei šį, nei tą arba dar blogiau – buvome visai išmušti iš vėžių“. Ir viskas tik todėl, kad lemiamą akimirką nepavyko rasti tinkamų žodžių. Galima daryti prielaidą, jog žmogus, sukaukęs liaudies patarlių lobyną, nieškos žodžių kišenėje. Jei žmogus geba greitai ir lanksčiai reaguoti, jam ne tik lengviau kalbėtis, bet ir apskritai perprasti kitus žmones: dėl šios savybės jis visada bus laukiamas svečias ir pageidaujamas pašnekovas įvairiomis progomis, puikiai atstovaujantis savo įmonei bei kuriantis savo darbuotojų įvaizdį. Svarbu laiku ir tinkamai atsakyti bei kiekvienai situacijai pritaikyti šmaikštų sąmojų. Patarlės gali palengvinti konfliktų sprendimą ir yra tinkamos bet kurioje situacijoje vadybiniu aspektu.

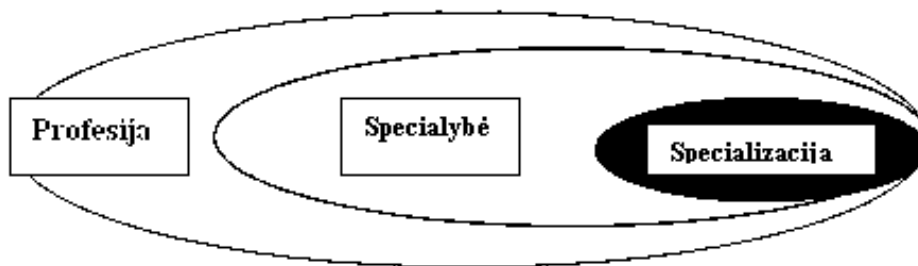
Patarlėse slypi, kaip teigia D. Malinauskienė (2004), didaktinė liaudies išmintis ir tam tikri elgesio modeliai. Populiarumu gali pasigirti patarlės: *Juokiasi puodas, kad katilas juodas* (skirta pasityčioti iš tų, kurie smerkia svetimas ydas, nepastebėdami, kad jų turi ir patys), *Kalk geležį, kol karšta* (tinkama naujo darbuotojo adaptacijos laikotarpiu), *Kaip pasiklosi, taip išsimiegosi* (taikoma rezultatu nusivylusiam asmeniui), *Dovanotam arkliui į dantis nežiūri* (priminimas kuo nors nepatenkintam). Konkrečią reikšmę patarlė įgyja pokalbyje, tad visai natūralu, kad tas pats posakis gali būti vartojamas daug sykių, tačiau skirtingomis aplinkybėmis. Patarlė *Būk giriamas, bet nesigirk* turi negatyvų atspalvį buitinėje kalboje, pašiepiamas žmogaus noras pasipuikuoti, tačiau šiandien vadyboje tai būtų galima traktuoti priešingai: įdarbinimo procese žmogus turi gebėti „parduoti save“, t. y. turi gebėti prisistatyti, pasigirti. Vadinasi, patarlių daugiareikšmiškumas įpareigoja jas vartoti pasitelkus logiką, atsižvelgiant į aplinkybes. Jei dažnai girdėtume vartojant patarles, daugiareikšmiškumo ir patarlių suvokimo problemos išsprendžiamos savaime, intuityviai. Norint pasiekti meistriškumo, reikia praktikuotis, o norint būti sąmojingam – reikia mokėti posakių, patarlių, nes jos tikrai nėra praradusios savo įtaigumo.

Patarlių vaidmuo akademinėje aplinkoje

E. Rimkutė išskiria šiuos žinių įgijimo būdus: spontaniškas, savaiminis arba tikslingas, susijęs su mokymu ir mokymusi. Atsižvelgiant į tai skiriamos intuityvios, gyvenimiškos ir akademinės, arba mokslinės, žinios (Rimkutė, 2007, p. 60).

Studijos dažniausiai siejamos su tam tikra profesine veikla, reikalaujančia specializuotų žinių. Žinioms, kurias žmogus įgyja įvairių pakopų mokymo institucijose, būdingi tam tikri specifiniai ypatumai (Rimkutė, 2007, p. 62). Bendrosiose kalbos kultūros ugdymo rekomendacijose aukštosioms mokykloms (2001, p. 14), A. Kazlauskienės ir kt. (2008) vadovėlyje rašoma, jog mokslinis funkcinis stilius – tai mokslo darbų kalba, jai būdingas apibendrinimas, dėstymo nuoseklumas, rišlumas, tikslumas, objektyvumas, išsamumas, vengiama labai emocinių ir labai vaizdingų kalbos elementų, čia gausu sąvokų, terminų, naujadarų ir tarptautinių žodžių, dažni sudėtingi beasmeniai sakiniai. Mokslinių bei mokomųjų tekstų svarbiausia paskirtis – perduoti informaciją apie tam tikrus faktus.

Anot A. Kazlauskienės ir kt. (2008, p. 200), specialybės ir profesijos kalbų pamatas yra mokslinis stilius. Specialybės kalba – bendrinės kalbos sluoksniu, kurio ypatumų mokomasi ruošiantis įgyti diplomą. Specialybės kalbos mokomasi per tam skirtas kalbos kultūros paskaitas, jos ypatybės formuojamos ir per konkrečių tos specialybės dalykų kursus bei skaitant atitinkamą literatūrą. Studijų metais išsiugdyta specialybės kalba toliau tobulinama dirbant. Taip susiformuoja profesinė kalba. „Profesinė kalba“ yra platesnė sąvoka, apimanti norminę specialybės ir profesinę kalbą, kuriai būdinga laisvesnės kalbos vartosenos ypatybės (žr. 2 pav.).



2 pav. Profesinės kalbos suvokimas

Šaltinis: Laužackas, Stasiūnaitienė, Teresevičienė, 2005

Mokslo kalba – kalbos atmaina, vartojama mokslinio stiliaus tekstuose, mokslinėse diskusijose ir pan. Profesinė kalba – tam tikros profesijos žmonių, pavyzdžiui, teisininkų, vadybininkų, kompiuterininkų ir kt. vartojama kalba. Kalbos individualumą lemia kalbos žodingumas, gebėjimas parinkti kuo taiklesnį sinonimą, gramatinių formų įvairovė, sakinio struktūra. A. Kazlauskienė ir kt. (2008) teigia, jog profesinėje kalboje gausu žargoniškų profesinės šnekamosios kalbos žodžių. Galima daryti prielaidą, jog šmaikščių, sąmojingų vietoje pasakytų patarlių pasigendama. Profesinio žargono žodžiai ir posakiai yra ekspresyvūs, šurkštūs, kandūs, humoristiški profesijai būdingų darbo priemonių, darbo procesų pavadinimai. Kartais žargonai yra sudaryti nesilaikant bendrinės kalbos reikalavimų.

V. Rudaitienė (2008, p. 11) pastebi, jog blogybė ta, kad „akademinėje ir administracinėje kalboje per daug vartojama tarptautinių žodžių. Jie linke iš vartosenos stumti savuosius lietuviškus žodžius, todėl yra nepageidaujami“. Lietuvos Respublikos įstatymų ir kitų teisės norminių aktų rengimo tvarkos įstatymo 12 straipsnyje, reglamentuojančiame teisės akto kalbą, nurodyta, kad „tarptautiniai žodžiai

vartojami tik tada, kai lietuvių kalboje nėra šių žodžių atitikmenų“. Taigi lietuviškų atitikmenų pirmenybę įtvirtina net įstatymas.

Anot D. Malinauskienės (2004), patarlių raiška gyvojoje kalboje skurdoka: „retai iš suaugusiojo lūpų išsprūsta patarlė“. Kaip teigia A. Kazlauskienė ir kt. (2008, p. 209), „mokslo kalboje emociškai neutralūs turi būti specialybių, ligų pavadinimai, pedagogikos, politikos ir teisės terminija, kad nieko neižeistų, būtų suprantami vienareikšmiškai, tačiau profesinėje kalboje gali būti vartojami palyginimai, metaforos, frazeologizmai. Terminologijoje vaizdingumo nevengiama tada, kai norima išryškinti skiriamąją terminų funkciją.

Kitaip nei savaimė įgyjamos empirinės žinios, kuomet svarbiausią vaidmenį vaidina reali kasdienė veikla su gyvais ir negyvais aplinkos objektais ir natūrali šnekamoji kalba, mokymo institucijose pateikiama abstrakti, nuo realaus praktinio konteksto atitrukta informacija, išreikšta specifine rašytine kalba. Informacijos turinį sudaro specialistų atrinkti įvairių mokslo sričių faktai, juos aiškinančios teorijos. Dabartinė kognityvinė psichologija, nagrinėdama žinių problematiką, pirmiausia skiria dvi žinių rūšis: tai deklaratyvosios, arba faktinės, ir atlikties, arba praktinės, žinios. Deklaratyvosiomis žiniomis vadinamos žinios apie daiktus, įvykius, jas asmuo gali koku nors būdu (žodžiais, piešiniiais, brėžiniais) pranešti išoriškai arba įsivaizduoti. Atlikties žinios dažnai tapatinamos su žinojimu „kaip“. Tai žinojimas, tiksliau, mokėjimas atlikti kokį nors veiksmą, pažintinės operacijos, kurias sunku, o kartais neįmanoma verbalizuoti (Rimkutė, 2007, p. 63).

V. Rudaitienės (2008, p. 5) nuomone, „skolinių gausa siaurina lietuvių kalbos žodyno plėtrą, kenkia jos žodingumui. Skolinius gan dažnai vartoja įvairių profesijų žmonės: verslininkai, bankininkai, ekonomistai, politikai ir kt. Visiems turi rūpėti, ypač akademinėi bendruomenei (pirmiausia dėstytojams), profesinės kalbos kultūra ir išraiškingumas“. R. Miliūnaitė (2008, p. 156) rašo, jog „labai aiškiai ne kartą patirta: žmonės ima abejoti dėl paprasčiausių, pamatinių kalbos vartojimo dalykų, praradę pasitikėjimą savo įgūdžiais. Bijo būti viešai pajuokti, ką nors ne taip parašę ar pasakę. Taigi sąlytį su kalbos kultūra nuolat lydi vidinė sumaištis, sutrikimas, baimė ar net pasipiktinimas ir kiti toli gražu ne teigiami jausmai. Todėl atrodo [...] nepadoru tylėti, kai tikroji kalbos kultūros – kaip kultūringos kalbos – samprata mūsų visuomenėje darosi iškreipta, kai bendrinės kalbos mokymasis virsta kalbos klaidų mokymusi ir, deja, tirpdo paskutinius kalbos jausmo likučius ir žlugdo pasitikėjimą savo kalba“. Šiandien reikėtų mokyti kurti kalbą, t. y. ieškoti, kaip išreikšti mintį, kokias rinktis raiškos priemones, koreguoti savo kalbos įgūdžius ir įpročius. Vykstant švietimo reformai, mokymo procese skatinami netradiciniai mokymo metodai, tokie kaip situacijų analizė, inscenizavimas, diskusijos, debatai, projektiniai darbai, kurie yra tinkama terpė įvairesnei kalbos raiškai.

Bendrosiose kalbos kultūros ugdymo rekomendacijose aukštosioms mokykloms (2001, p. 3, 8–9) rašoma: aukštoji mokykla turi sudaryti tinkamas sąlygas, kad studentai galėtų joje tobulinti savo kalbos galias, kad jie, perimdami iš savo dėstytojų gebėjimą suvokti studijuojamą dalyką, galėtų apie jį kalbėti, įgytų gerus specialybės kalbos pagrindus. Kiekvienas studentas turi jausti pareigą, pasinaudodamas jam teikiamomis sąlygomis, kuo geriau išmokyti valstybinę kalbą ir pasirengti savo kalbinius gebėjimus tobulinti visą gyvenimą. Būsimojo specialisto tikslas – suvokti ne tik taisyklingo, bet ir tikslaus bei vaizdingo žodžio vertę ir jo siekti, žinoti studijuojamos specialybės kalbos ypatumus; išsiugdyti nuostatą savo kalbą tobulinti ateityje ir taip pasirengti, kad baigęs studijas būtų rūpestingas savo kalbos ir specialybės kalbos galių puoselėtojas.

Kalbos reikia mokyti. Anot A. Žarskaus, A. Patacko (2002, p. 57), kasdienėje kalboje „giluminis atsigręžimas į savo kalbą, atsibudimas kalbai yra galimas ir be didelių mokslų, remiantis natūraliu gimtosios kalbos instinktu bei sveika nuovoka“. Vertingas K. Borutos patarimas: „Mokykis ne tiktai iš gerų rašytojų. Dar labiau mokykis iš žmonių. Kiekviename žingsnyje klausykis gyvosios žmonių kalbos“ (Šukys, 1997, p. 241). Kalbos grožybės [...] turėtų tarnauti tam, kad klausytojai geriau suprastų dalyką ir kad tiesa „įeitų giliai į protą ir širdį“ (Koženiausienė, p. 288). Taigi, taisykime žodžiui vietą kaip sveičiui patalą.

Išvados

Remiantis mokslinės literatūros (kalbos kultūros, psichologijos, vadybos) šaltinių analize patarlių vartojimo aspektu, siekiant efektyvios komunikacijos būsimojo specialisto kalboje galima išskirti šiuos ypatumus:

1. Kalbininkai, psichologai vadybininkai itin didelį dėmesį skiria efektyviai komunikacijai. Tikėtina, kad turtinga, sąmojinga kalba yra ne tik svarbi sėkmingos žmogaus intelektualinės veiklos prielaida, bet ir jos efektyvios komunikacijos elementas. Patarlės gali būti priemonė įtaigios kalbos

lavinimui, vienas iš būdų, galinčių praturtinti kalbą, apsaugoti ją nuo užsienietiško žargono ir perduoti ateinančioms kartoms tautos gebėjimą koncentruoti išmintį pragmatinėje struktūroje.

2. Dalykinė leksika, logiškai nuoseklios sintaksinės konstrukcijos gali būti pajvairinamos ekspresyviomis patarlėmis. Rašytinė mokslinio stiliaus kalba stabaresnė dėl jai privalomo tikslumo, logiškumo, objektyvumo, terminų, naujadarų ir tarptautinių žodžių vartojimo, tačiau sakinę mokslinę kalbą galėtų praturtinti išradingai įpintos patarlės ir kiti tikslingai pavartoti smulkiosios tautosakos elementai.

3. Akademinė bendruomenė pagal profesinį poreikį turėtų orientuotis į pavyzdinę kalbą, mokyti subtilesnės kalbos raiškos priemonių stilistikos. Lavinant būsimojo specialisto kalbą itin svarbų vaidmenį atlieka dėstytojai. Patarlių vartojimas mokant ir mokantis atlieptų dabartinės lietuvių kalbos vartosenos komunikacijos procese aktualijas: įpareigotų būsimojus specialistus rūpintis profesinės kalbos vaizdingumu, gyvumu, darytų patrauklesnę bendrą suvokimo kodą.

4. Būtų tikslinga atlikti empirinį tyrimą, skirtą išanalizuoti akademinės bendruomenės – dėstytojų ir studentų – patarlių, priešodžių vartojimo tendencijas ir dažnumą kalboje.

Literatūra

1. Baršauskienė, Viktorija; Janulevičiūtė-Ivaškevičienė, Birutė. (2005). *Komunikacija: teorija ir praktika*. Kaunas: Technologija.
2. *Bendrosios kalbos kultūros ugdymo rekomendacijos aukštosioms mokykloms* / [parengė Z. Galaunienė]. (2001). Vilnius: Baltos lankos. P. 3.
3. Brucker, Bernd. (2008). *Neieškok žodžio kišenėje*. Vilnius: Alma littera.
4. Bruner, Jerome. (1990). *Actsofmeaning*. Cambridge: Harvard University Press.
5. Clark, Herbert. (2002). *Usinglanguage*. Cambridge: Cambridge University Press.
6. *Dabartinės lietuvių kalbos žodynas* / Lietuvių kalbos institutas. (2000). Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos inst. P. 523.
7. Fiske, John. (1998). *Įvadas į komunikacijos studijas*. Vilnius: Baltos lankos.
8. Kasiulis, Juozas; Tarvydienė, Violeta. (2005). *Vadovavimo psichologija: vadovėlis*. Kaunas: Technologija.
9. Kazlauskienė, A.; Rimkutė, E.; Bielinškie, A. (2008). *Bendroji ir specialybės kalbos kultūra*. Kaunas: Pasaulio lietuvių centras.
10. Koženiauskienė, Regina. (1999). *Retorika: iškalbos stilistika*. Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos institutas.
11. Laužackas, R.; Stasiūnaitienė, E.; Teresevičienė, M. (2005). *Kompetencijų vertinimas neformaliajame ir savaiminiame mokymesi*. Kaunas: VDU. P. 224.
12. *Lietuviškoji tarybinė enciklopedija. T. 8* (1981). Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos institutas. P. 505.
13. *Lietuvių kalbos politikos 2003–2008 m. gairės*. [žiūrėta 2012-02-01]. Prieiga per internetą: <<http://www.vlkk.lt/lit/apie/kalbos-politikos-gaires>>.
14. Lietuvos Respublikos įstatymų ir kitų teisės norminių aktų rengimo tvarkos įstatymo 12 straipsnis. [žiūrėta 2012-02-01]. Prieiga per internetą: <<http://tar.tic.lt/Default.aspx?id=2&item=results&aktoid=8E4B44F5-BF36-495A-819B-502CB1B9F3DB>>.
15. Malinauskienė, Daiva. (2004). *Patarlės fenomenas: praktiniai-metodiniai aspektai*. Šiauliai: ŠU leidykla.
16. Miliūnaitė, Rita. (2008). Dėl kalbos kultūros mokymo. *Kalbos kultūra, 81*. Vilnius: Lietuvių kalbos institutas.
17. Nauckūnaitė, Zita. (2001). *Iškalbos mokymas*. Kaunas: Šviesa.
18. Patackas, Algirdas; Žarskus, Aleksandras. (2002). *Virsmų knyga*. Kaunas: Spindulys.
19. Pečiulis, Žygyntas. (2004). *Efektyvi komunikacija: praktinis vadovas*. Vilnius: Versus Aureus.
20. Pikčilingis, Juozas. (1989). *Kalbos ekspresyvinimo būdai ir priemonės*. Vilnius: Žinija.
21. Rimkutė, Eglė. (2007). *Mąstymas ir kalba*. Vilnius: VU.
22. Rudaitienė, Vida. (2008). *Leksikos skoliniai administracinėje kalboje*. Vilnius: M. Romerio universitetas..
23. Sauka, Leonardas. (1998). *Lietuvių tautosaka: vadovėlis aukštesniųjų klasių moksleiviams*. Kaunas: Šviesa. P. 127.
24. Šukys, Jonas. (2006). *Kalbos kultūra visiems*. Kaunas: Šviesa.
25. Šukys, Jonas. (1997). *Kalbos margumynai*. Kaunas: Šviesa.
26. Zaikauskas, Egidijus. (2008). *Lietuvių žargono žodynelis: kalbos paribiai ir užribiai*. Vilnius: Alma littera.

THE FUNCTION OF PROVERBS IN THE LANGUAGE OF A FUTURE SPECIALIST IN THE ASPECT OF EFFECTIVE COMMUNICATION

Summary

The approach of Lithuanian linguists, psychologists and managers to communication process is analysed. The main object of the analysis is adages. They are one of the various elements of persuasive language. New approach to modern specialist and his language expression and vitality is revealed through petty folklore. It is possible that rich and witty language is important not merely to a person's successful intellectual activity but also an element of effective communication. This article discusses features of academic language and possibility to enrich academic language with adages in order to cultivate expression and vitality of language of prospective specialist.

Article object: potential of the usage of adages in the language of specialist.

Article aim: to reveal potential of the usage of adages in the language of specialist in the effective communication.

Analysis methods: systemic analysis, comparison and generalisation of academic (managerial, cultural and psychological) literature.

According to linguists Lithuanian language is living low and lexical borrowings are used increasingly more. These borrowings are new borrowings (usually from English language), barbarisms, hybrids and international words. In order to make speaking more persuasive and euphonious expressive lexicon can be used. It is a responsibility of higher education to nurture and cherish the language and all academic community should be responsible for implementation of these principles. Everyone should care for culture and expression of professional language although teachers and lecturers act the most important role in this process. First of all, they have to understand that not only professional knowledge and skills are important, but rich language of the personality as well. This article pursues to conceptualize potential and meaning of harmony of professional language and folklore.

Academic written language is characterized by summary, consistency of enunciation, coherence, precision, objectivity, particularity. Also it is filled with concepts, neologisms and international words. However, spoken language could be filled with adages and other emotional and vivid elements of language.

One of the criteria of companies' attraction and competitiveness that determines the value of the company in the market is managers' capability of negotiating, persuading and marketing. To persuade, one needs to masterfully use their language. It is possible to draw an assumption that short and witty adages are important in the current communication in business.

AUTORĖS LYDRAŠTIS

Autoriaus vardas, pavardė: Sigita Damanskienė

Mokslo laipsnis ir vardas: magistro laipsnis, lektorė

Darbo vieta ir pozicija: Šiaurės Lietuvos kolegija, Kalbos kultūros ir retorikos dėstytoja

Autoriaus mokslinių interesų sritys: asmenybės saviugda, aktualių edukologijos problemų nagrinėjimas, vadybos mokslo raiška praktikoje, kalbos kultūra ir iškalba specialistų ugdymo procese

Telefonas ir el. pašto adresas: 8 685 77 458, sigda@anet.lt

A COVER LETTER OF AUTHOR

Author name, surname: Sigita Damanskiene

Science degree and name: Master's degree, Lecturer

Workplace and position: Northern Lithuania College, Lecturer of Language Culture and Rhetoric

Author's research interests: Personality Actualization, Analysis of Education Problems, Management in Practice, Language Culture and Rhetoric in Training Specialists

Telephone and e-mail address: + 370 685 77 458, sigda@anet.lt

UGDYMA(SI) AKTYVINANČIŲ METODŲ TAIKYMO EDUKACINĖS GALIMYBĖS MUZIKOS PEDAGOGIKOS STUDIJOSE UNIVERSITETE

Jūratė Daugėlienė

Šiaulių universitetas

Anotacija. Straipsnyje analizuojama veiklos tyrimo metu įgyta patirtis taikant ugdymą(si) aktyvinančius metodus muzikos pedagogikos studijose. Tyrimo dalyviai – Šiaulių universiteto muzikos pedagogikos antro kurso bakalaurai (N = 18). Panaudojant trianguliacinę prieigą atskleista kūrybos, improvizacijos, projektų metodų edukacinė reikšmė.

Pagrindiniai žodžiai: veiklos tyrimas, ugdymą(si) aktyvinantys metodai: kūrybos, improvizacijos, projektų.

Įvadas

Dabartinės besikeičiančios visuomenės formavimosi laikotarpis įvardijamas kaip posmodernistinis žinių ir informacijos raidos etapas. Postmodernus pasaulis įtakoja švietimo sistemas, todėl kyla uždavinys keisti, tobulinti mokyklą, ugdyti asmenybes, galinčias sėkmingai veikti šiuolaikinėje visuomenėje. Klasikinę paradigmą, kaip nebepajėgiančią patenkinti žmogaus ir visuomenės poreikių, keičia edukacinė mokymosi paradigma. Pastarosios paradigmos siūlomi mokymo(si) būdai apima veiklą, jos apmąstymą, užtikrina mokinių iniciatyvą, išitraukimą į mokymosi procesą, sprendimų, susijusių su mokymusi, priėmimą. Pagrindine ugdymo kryptimi tampa besimokančiojo pastangos patirti, išgyventi, kurti. Tai reiškia, jog svarbu išmokti tokių mąstymo būdų, kurie nepasentų atsirandant naujai informacijai.

Ugdymo sistema aukštojoje mokykloje siejama su šiuolaikiškų pedagogų funkcijų plėtra. Intensyvios kaitos sąlygomis pedagogams keliami vis aukštesni reikalavimai. Ugdymas turi skatinti kūrybingai ir savarankiškai mąstyti, kelti naujas idėjas, vertinti situacijas, atsakingai pasirinkti didesnę reikšmę suteikiant ne žinių perteikimui, bet pačių besimokančiųjų veiklos užtikrinimui. Siekiant šių tikslų akcentuojama edukacinių naujovių diegimo, aktyvaus ir interaktyvaus mokymo(si) reikšmė, aktualizuojama pedagogo ir besimokančiojo sąveikos svarba taikant ugdymą(si) aktyvinančius metodus¹.

Šiuolaikinei visuomenei reikalingi muzikos mokytojai, kurie galėtų ne tik muzikuoti, bet ir gebėtų organizuoti muzikinį ugdymą. Vadinasi, rengiant mokytojus universitetiniu lygiu svarbu neapsiriboti muzikos mokymu ir lavinimu, bet plėtoti muzikos mokymą įvairių asmens gebėjimų, naujų mokymo(si) santykių, pedagoginių technologijų paieškos aspektais. Šalies muzikos pedagogų mokslininkų darbuose analizuojami šiuolaikiškų studijų klausimai, nagrinėjamos profesiniam rengimui aktualios problemos. Optimizuojant muzikinį ugdymą aukštojoje universitetinėje mokykloje taikomi aktyvia besimokančiųjų veikla paremti metodai. Refleksyviojo mokymo problematika muzikinio ugdymo didaktikoje išskiriama D. Strakšienės (2002, 2009) darbuose. Panaudojant projektų metodą išryškintos būsimųjų muzikos mokytojų dalykinio pasirengimo edukacinei veiklai galimybės (Lasauskienė, 2006; Lasauskienė, Grigienė, Barisas, 2007). Asociatyvinės pantonacinės improvizacijos metodikos taikymo reikšmę akcentavo V. Barkauskas (2007a). Tačiau ugdymą(si) aktyvinančių metodų – improvizacijos, kūrybos, projektų – taikymo edukacinės galimybės būsimųjų muzikos mokytojų rengimo kontekste atskleistos nepakankamai. Muzikinei improvizacijai, komponavimui ir kūrybai muzikos pedagogikos studijų programose skiriama per mažai dėmesio. Tai patvirtina ir V. Barkausko (2007b), J. Daugėlienės, D. Strakšienės (2010) atlikti tyrimai, išryškinantys žemą muzikos mokytojų ir būsimų muzikos mokytojų improvizacinių gebėjimų lygį. Nėra tyrinėta improvizavimo reikšmė būsimųjų muzikos mokytojų kūrybiškumo ugdymo aspektu.

Tyrimo problema formuluojama moksliniu klausimu, atsakymas į kurį reikalauja specialaus mokslinio tyrimo: kuo veiksmingi ugdymą(si) aktyvinantys metodai (kūrybos, improvizacijos, projektų) būsimųjų muzikos mokytojų rengimo procese?

Tyrimo objektas – ugdymą(si) aktyvinantys metodai.

¹ Ugdymą(si) aktyvinantys metodai padeda mokiniams ištraukti į kritinį mąstymą, pasižymintį vidinės prasmės suvokimo procesu, reikalaujantį apsvarstyti įvairius požiūrius, verčiantį tikrinti ankstesnes prielaidas (*Aktyvaus mokymosi metodai*, 1998).

Tyrimo tikslas – atskleisti ugdymą(si) aktyvinančių metodų taikymo edukacines galimybes muzikos pedagogikos studijose universitete.

Tyrimo uždaviniai:

1. Išryškinti ugdymą(si) aktyvinančių metodų – kūrybos, improvizacijos, projektų – sampratos ypatumus.
2. Išanalizuoti studentų įgytą patirtį veiklos tyrimo metu taikant kūrybos, improvizacijos, projektų metodus.
3. Atskleisti ugdymą(si) aktyvinančių metodų reikšmingumą studentų vertinimo kontekste.

Tyrimo metodai: teorinė mokslinės literatūros analizė, kokybinių ir kiekybinių tyrimų derinimas, statistinė tyrimo duomenų analizė, naudojant aprašomąją statistiką, pagal SPSS (angl. *Statistical Package for Social Sciences, 17*) – kompiuterinės programinės įrangos aprašomosios statistikos paketą.

Tyrimo imties charakteristika. Veiklos tyrimas atliktas su Šiaulių universiteto muzikos pedagogikos II kurso bakalaurais (N=18). Tiriamųjų amžius 20–22 metai. Veiklos tyrimo trukmė – du semestrai.

Tyrimo metodologija

Filosofinis aspektas. Tyrimas grindžiamas *postmodernizmo, pragmatizmo* filosofinių mokyklų nuostatomis, *praxis (muzikinės praktikos svarbos pripažinimo), tarpkultūrinio ugdymo* teorijomis.

Postmodernizmo koncepcijos įtakoje interpretuojamos socialinės realybės prasmės. Kokybinės mokslinių tyrimų priegios pagalba tiriamos žinios siejamos su postmodernistiniu požiūriu į jų kūrimą, žinių intersubjektyvumą, naujų prasmų joms suteikimą (Kardelis, 2007). Postmodernizmas – tai naujas mąstymas bei veikimo stilius, maniera, kuri yra laisva ir sykiu nauja, originali. Postmodernizmo pasaulėžiūra edukologijoje grindžiama filosofiniu aspektu. Ugdymo mokslo erdvėje pabrėžiamos kintančios ugdymo specialisto ir ugdytojo funkcijos, implikuojamas poreikis aprašyti, permąstyti ugdymo mokslo ir praktikos reiškinių, spontaniškumą. Todėl tai gali padėti sprendžiant daugelį švietimo problemų (Duoblienė, 2006).

Postmodernioje meno edukologijoje reikšmę įgyja improvizacija. Keičiasi improvizacijos statusas ugdytinio atžvilgiu. Postmodernus požiūris aktualina žaidybiškumą, savirefleksiją. Iš autoritarinės didaktikos, kuri orientuota į rezultatą, pasiekimų testavimą, kriterijų laikymąsi, pereinama į demokratinę didaktiką, kur vertinamas mokymosi procesas, išryškintas kritiškumas, refleksija (Duoblienė, 2006). Bet kurioje veiklos srityje nėra vienintelės tiesos, kuria turėtų būti vadovaujama. Šiuo požiūriu socialinė realybė taip pat gali būti sukuriama bei interpretuojama tiek individo, tiek grupės žmonių. R. Barnett (1990) teigimu, prasmės interpretacijos yra daugiareikšmės, todėl pats interpretavimo aktas yra ne mechaniškas, bet kūrybiškas arba meniškasis procesas. Svarbiausiu uždaviniu laikytinas asmenybės aktyvumo, kritinio ir kognityvinio mąstymo įgūdžių ugdymas. Konkreti probleminė situacija sprendžiama pasitelkiant įgytas žinias, reikalingą patirtį. Būsimo muzikos mokytojo gebėjimas reflektuoti, kaip kūrybinės veiklos dalis, leidžia susieti teoriją ir praktiką, įprasminti ir permąstyti praktinėje veikloje įtvirtinamas vertybes, įgūdžius, kognityvinius, perceptinius ir pedagoginius gebėjimus.

Pragmatizmas – tai koncepcija, kuri pažinimui ir jo teorijoms nepripažįsta savarankiškos tiesos pretenzijos, bet tiesą sieja tik su tuo, kiek pažinimas ir jo teorija padeda spręsti praktinio gyvenimo uždavinius. Remiantis pragmatizmo teorijos nuostatomis, svarbu gebėti spręsti problemas, kas suteikia galimybę žmogui kokybiškai gyventi ir reikštis visuomeniniame gyvenime. Mąstymas laikomas veiklos instrumentu, kurį verta naudoti ir ugdymui tobulinti. Žinios sutelkiamos į ugdymo proceso apmąstymus. Praktinis veiksmas ir analizė derinami. Problemų sprendimas grindžiamas jau įgyta patirtimi. Kiekviena nauja patirtis yra svarbi tolimesniems sprendimams. Auklėjimo ir lavinimo struktūroje svarbios ne pačios žinios, o individualus gebėjimas patirtį panaudoti asmeniškai reikšmingoms problemoms spręsti. Žinojimas suvokiamas kaip mūsų vidinė veikla, o informacija – kaip dalis mūsų išorinio pasaulio (Džeimsas, 1995). J. Dewey (2007) teorija grindžiama požiūriu, jog ne disciplina, bet besimokantysis, kaip aktyvus mokymo proceso dalyvis, yra esmė. Pasak autoriaus, siekiant išsiaiškinti savo interesų ratą, reikia eksperimentuoti. Eksperimentu gali būti ugdomas kūrybingumas. Jis turi būti ugdomas laipsniškai, pereinant nuo vienos eksperimento stadijos prie kitos, apimant visus koordinuotus veiksmus, nežiūrint, koks buvo eksperimento pirminis tikslas. J. Dewey pasisako apie meno kūrinio instrumentines funkcijas, išvelgia jame labiau praktinius negu ezoterinius tikslus (Dewey, 1980). Pragmatinis kriterijus yra grindžiamas nuostata, kad bet kokio dalyko (metodo, įvykio, veiksmo, objekto, praktikos) vertė yra suprantama kaip apčiuopiama praktinė jo panaudojimo pasekmė.

Praxis teorija atmeta metafizinį estetinės idealistinio, realistinio, neoscholastinio pobūdžio esmės supratimą ir panašius metafizinius samprotavimus apie grožį, prasmę ir vertę (Regelski, 2011). Šiuo požiūriu neigiama estetinės filosofijos idėja, kad muzikos kūriniai yra autonomiški. Kas yra muzika ir ką ji reiškia, visuomet priklauso nuo sąveikos su sociokultūrine aplinka, valdančia ir garsus, ir socialines veiklas / praktines situacijas, kuriose garsai yra realizuojami, kurios dalinai juos įprasmina. Pragmatizmas įtraukia patirties realizmą, žinių įkūnijimą. Kūno ir minties sąveikos dėka daugybėje gyvenimiškų situacijų mes išmokstame atitinkamai elgtis. Taip formuojasi lanksčios, praktinės (*praxial*) žinios, praverčiančios praktiniame gyvenime. Praktinė muzikos samprata atspindi realų muzikos vaidmenį žmogaus gyvenime. Teorija ir praktika nėra atskirtos: teoretizavimas muzikiniame ugdyme prasideda nuo praktikos ir įgauna reikšmingumo dėl jos pragmatinių pasekmių. Praktika (*praxial*) grindžiama muzikinio ugdymo programa kasdieniame gyvenime muzikai suteikia pragmatinių pranašumų. Tokiu būdu visos muzikinės praktikos rūšys yra vertinamos ir muzikinis ugdymas priartėja prie profesionalios praktikos, apimančios visas muzikines prasmes ir vertybes (Regelski, 2011). Pasak Kemmis (2005), vienu iš pagrindinių būsimų muzikos mokytojų rengimo tikslų turėtų būti aktyvus įsitraukimas į bendradarbiavimą pagrįstą savo praktikų transformavimą tokiais būdais, kurie ugdo solidarumą tarp diskurso dalyvių, siekiančių atliepti besikeičiančius laiko, žmonių ir vietos poreikius bei aplinkybes. Turėtų vykti atviresnis dialogas sprendžiant, ko reikia praktikai konkrečioje vietoje ar konkrečiu laiku.

Tyrimas remiasi *tarpkultūrinio ugdymo (multikultūriškumo)* teorija (McLaughlin, 1997; Zaleskienė, 2006), skatinančia besimokančius savarankiškai kritiškai mąstyti ir pasiekti kryptingumo, asmeninės autonomijos, lanksčiai traktuoti liberalizmo principus kaip nusiteikimą, mokėjimą sąveikauti su kitokiais. Aktualizuojama kritinės dimensijos reikšmė, besimokantiems padedant suprasti jų tautinį identišumą, tačiau vertinant tai kritiškai, išryškinama kultūrinė² įvairovė ir kultūriniai skirtumai, globalaus ir kultūrinio pilietiškumo elementai – atvirumas įvairovei, tolerancija kitoniškumui, dialogiškumas, kritinis-analitinis mąstymas. Pažymėtina, jog *veiklos tyrimo* metu naudoto repertuaro dalį sudarė improvizacinį pagrindą turinti džiaz muzika, kurioje susilieja trijų muzikinių kultūrų – Amerikos, Afrikos, Europos – įvairių krypčių muzikos elementai: tautų folkloras, rokas, akademinis avangardas, naudojamos visos meninės priemonės. Džiazas yra daugiatautis menas ir pasižymi internacionalumu. Džiaze aptinkama viso pasaulio muzikos elementų, pradedant įvairių tautų folkloru, roku, baigiant akademinio avangardu (Rimša, 2000).

Tyrimo metodai

Panaudota *kiekybinių ir kokybinių tyrimų derinimo* (trianguliacija) metodologija (Kardelis, 2007; Merkys, 2000; Bitinas, 1998, 2006) padėjo atskleisti skirtingas to paties reiškinio savybes, išryškinti veiklos dalyvių kognityvinių, improvizacinių pokyčių dinamiką, įvertinti ugdymą(si) aktyvinančių metodų taikymo efektyvumą.

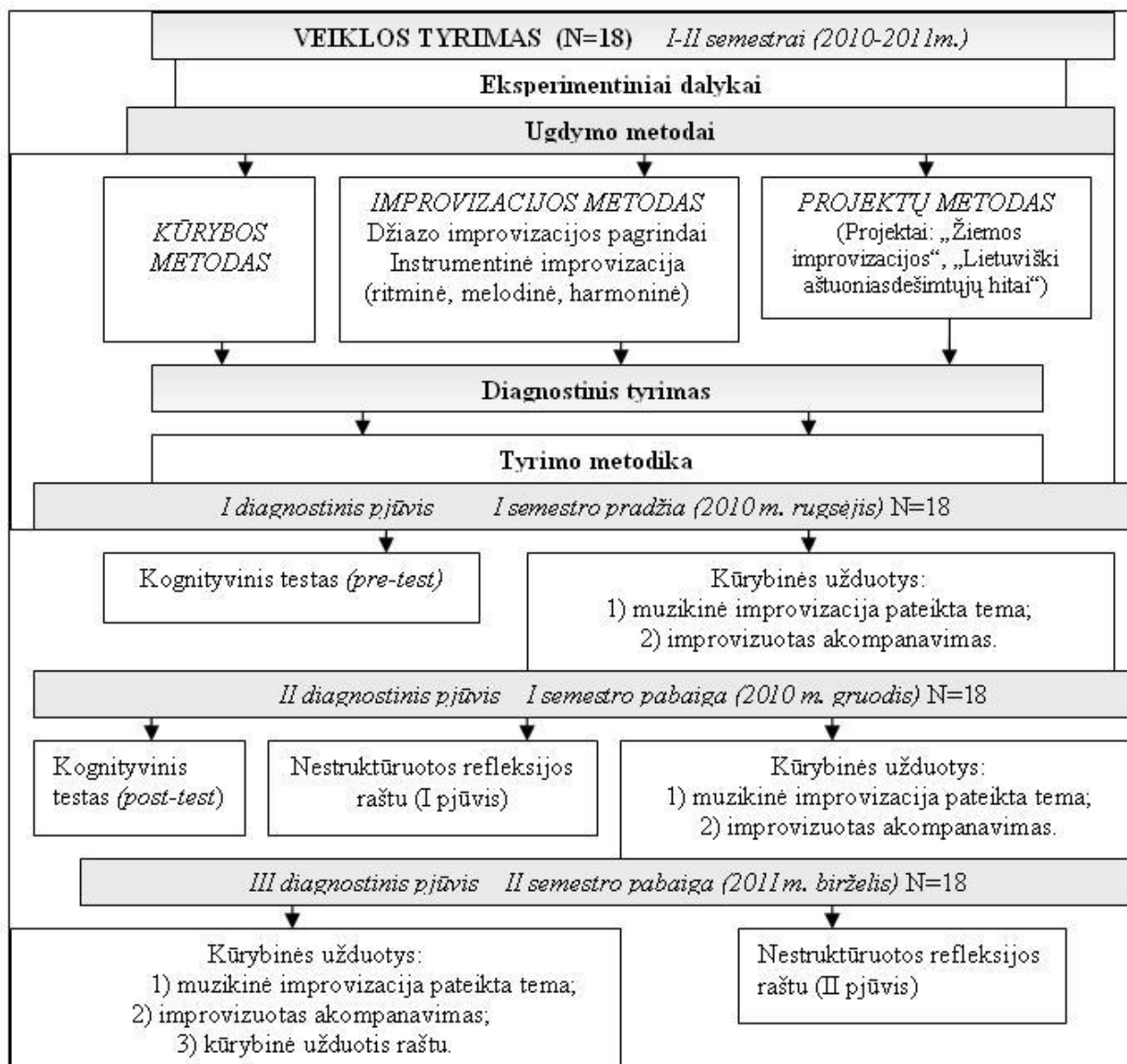
Testavimo metu iš anksto sukonstruotų užduočių pagrindu įvertintas kognityvinių gebėjimų lygis, pokyčiai po veiklos. *Statistinė tyrimo duomenų analizė* atlikta naudojant aprašomąją statistiką pagal SPSS 17.0 (angl. *Statistical Package for Social Sciences*) kompiuterinės programinės įrangos aprašomosios statistikos paketą. Taikyti diagnostinių pjūvių, *Friedmano* kriterijaus skaičiavimai priklausomoms imtims.

Veiklos tyrimo tipas (Denzin N., Lincoln Y., 2011; Charles, 1999; Kemmis, McTaggart, 2005; McNiff, 2001; Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008; Šaparnis, Merkys, 2000; Kardelis, 2007) pasirinktas orientuojantis į būsimų muzikos mokytojų profesinės veiklos tobulinimą (žr. 1 lentelę).

Nestruktūruotos refleksijos raštu pagal autorės pateiktus klausimus padėjo atskleisti studentų asmenines savos patirties interpretacijas, išryškinti įgytą supratimą, kintančius dalyvių vaidmenis veiklos tyrimo metu, atskleisti džiaz improvizacijos pagrindų (Aebersold, 1975; Levine, 1995; Baker, 1969; Keller, 2002; Rimša, 2000) integravimo į muzikos pedagogikos studijas reikšmę.

² Kultūra – tai visuma kūrinių, kuriuos yra sukūrusi žmonija, atskiros tautos ir kūrėjai. Tai įvairių tautų, grupių kūrybinės raiškos formos, jomis išreiškiamos vertybės, idėjos, žinios ir joms sukurti reikalingi įgūdžiai ir tradicijos, kuriomis sukaupta patirtis perduodama iš kartos į kartą. Kultūrinis sąmoningumas yra asmens kompetencija, kuri reiškiasi mokėjimu pripažinti, gerbti, saugoti kultūrinę įvairovę ir dalyvauti socialiai vertingoje kultūrinės raiškos veikloje (*Vaikų ir jaunimo kultūrinio ugdymo koncepcija*, 2008).

Veiklos tyrimo dizaino schema

**Ugdymo metodai**

Kūrybos (muzikos komponavimo) metodas. „Kūryba yra vienas iš inovatyviausių mokymosi būdų, atliepančių postmodernios visuomenės iššūkius. Tai XXI amžiaus mokymosi metodas.“ (*Muzikos dalyko pagrindiniam ugdymui metodinės rekomendacijos*, 2009, p. 6). Mokslinėse studijose kūryba kartais laikoma dalyku, kurio neįmanoma išmokyti, tačiau kūrybos įgūdžius galima tobulinti skiriant dėmesio tiek procesui, tiek produktui. Kūrybos procesas apima kūrybos fazes, informacijos gavimo lygmenis, divergentinį, konvergentinį mąstymą, problemos pasirinkimą. Kūrybiškos asmenybės savybių modelį sudaro keturi komponentai: problema, asmenybė, procesas, produktas. Išskiriami šie kūrybiškumo komponentai: divergentinis mąstymas, bendros žinios, motyvacija, sugebėjimas atlikti užduotį, specialiosios žinios, gebėjimai, įgūdžiai, tolerancija neapibrėžtumui (Grakauskaitė-Karkockienė, 2003).

Improvizacijos metodas. *Improvizacija* (lot. *improvisus* – liet. *nenumatytas, netikėtas*) laikoma „sukurtas kūrinys iš anksto nepasirengus, improvizuojant“ (*Muzikos enciklopedija*, T. 2, 2003, p. 15). Muzikos improvizacija yra ypatinga muzikinės-kūrybinės veiklos rūšis. Improvizacijos įgūdžių tobulinimas yra ilgas procesas, reikalaujantis ne tik geros atlikimo technikos, bet ir improvizavimo teorinių pagrindų išmanymo. Pasak J. Voroncovo (Воронцов, 2001), mokėjimas improvizuoti yra ne tik įgimtas talentas, bet ir savitas kūrybinis gebėjimas, kuris tam tikra dalimi priklauso nuo atlikėjo išmokyto standartų ir yra įgyjamas specialioje tikslingoje grojimo praktikoje. Individualios improvizavimo technikos įgijimo, džiazo kalbos ir improvizacijos logikos įsisavinimo procesas yra sunkus, bet įdomus. Muzikantas turi ne tik išiminti ir įtvirtinti kompleksą standartinių motyvų, frazių, sekvencijų, melodinių ornamentų, bet ir mokėti lanksčiai panaudoti savo atlikimo techniką.

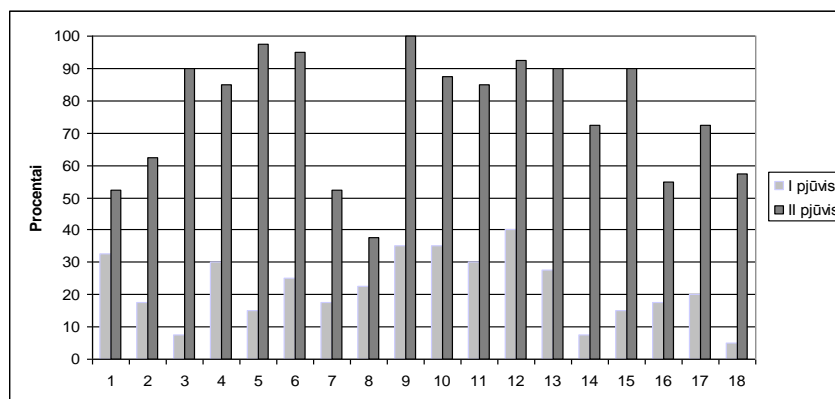
Projektų metodas. *Projektas* – tai ilgalaikis, sistemingas ir suplanuotas bandymas, vertinamas darbas, pastangų sistema, darbo forma, kurią lemia iškilusios problemos ir jų prigimtis. Ugdomasis projektas kuriamas susidūrus su nauju reiškiniu, kuris reikalauja intervencijos, turinčios padėti įgyti daugiau patirties ir duoti naudingų rezultatų (Tamošiūnas, 1999). Projektas – tai iš anksto apmąstytas ir parengtas planas, sumanymas, nukreiptas į tam tikro objekto ar sistemos sukūrimą ar pakeitimą, atsižvelgiant į nustatytus tikslus, terminus, numatytas sąnaudas ir rezultatų kokybę (Kučinskienė, Kučinskas, 2005). Muzikiniai edukaciniai projektai gali būti rengiami kaip savarankiška muzikos studijų forma projektų metodu, kaip teminiai koncertai, miuziklų pastatymai ir kt. (Lasauskienė, 2009).

Tyrimo rezultatai ir jų aptarimas

Kiekybinė analizė. Kognityvinio testo skalių matavimo reliabilumas pagrįstas pasitelkiant statistinį rodiklį – *Cronbach α* koeficiento reikšmę. Vidinio skalių patikimumo prasme analizės rezultatai tinkami statistiniams skaičiavimams, nes *Cronbach α* = 0,763. Standartiniai nuokrypiai nėra lygūs nuliui, jų koreliacinis vidurkis yra teigiamas, todėl galima teigti, jog skalių užduotys suderintos.

Statistinių kriterijų principai taikyti atsižvelgiant į tai, jog šio tyrimo *kintamieji – ranginiai rezultatai – pasiskirstę pagal normalųjį skirstinį, imtis – priklausoma*³.

Kognityviniai požymiai buvo įvertinti atliekant pirminę testą tyrimo pradžioje (2010 m. rugsėjis) ir užbaigimo testą pirmojo semestro pabaigoje (2010 m. gruodis). Pritaikius eksperimentinį faktorių (džiazo improvizacijos teorinių pagrindų integravimas), nustatytas požymių kitimas. Vidurkių palyginimui taikytas *dvių* priklausomų porinių imčių *t-kriterijus*. Baigiamojo testavimo metu nustatyti didesni užduočių atlikimo įverčiai. Gauti pokyčiai yra statistiškai reikšmingi ir tenkina sąlygą, kai $p < 0,001$. Džiazo improvizacijos teorinių pagrindų integravimas į eksperimentinę programą pagilino respondentų muzikines teorines žinias (žr. 1 pav.).



1 pav. Studentų kognityviniai pokyčiai (N=18)

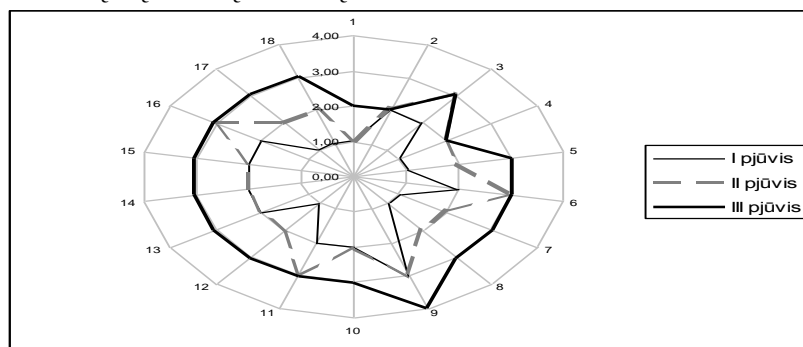
Pritaikius *improvizacijos* metodą studentams reikėjo atlikti tris kūrybines užduotis: improvizaciją pateikta tema, improvizuotą akompanimentą pagal harmonines funkcijas, sukurti ir užrašyti dainos akompanimentą. Improvizaciniai gebėjimai veiklos tyrimo pradžioje ir pabaigoje buvo įvertinti⁴ subjektyviu įsivertinimu, vertinimu grupėje (vienas kito vertinimu), ekspertų vertinimu.

Studentų *improvizacinių gebėjimų* pokyčiams atskleisti skirta kūrybinė užduotis – fortepijoninė improvizacija lietuvių liaudies dainos „O kai aš“ tema. Remiantis L. Rimšos (2000) improvizavimo būdu ir išplėtojimo galimybių aprašymu buvo vertinama studentų improvizacijose panaudotų melodinių motyvų, ritminių variacijų, harmoninių, melodinių epizodų originalumas, gausumas, įvairumas, kognityviniai gebėjimai (teorinių žinių taikymas). Vertinant studentų improvizavimą *trijų* diagnostinių pjiūvių metu taikyta *Friedmano* kriterijaus reikšmė. Improvizavimo *vertinimo* lygiai I semestro pradžioje,

³ Priklausomos imtys yra tokios, kai vienos imties tiriami objektai kaip nors susiję su kitos imties tiriamais objektais; taip pat yra tos pačios žmonių grupės dvių, trijų arba daugiau tyrimų tam tikro kintamojo reikšmės (Vaitkevičius, Saudargienė, 2006). Šiuo atveju – tai tiriamų parametru reikšmės skirtingais laiko momentais – semestro pradžioje, viduryje, pabaigoje.

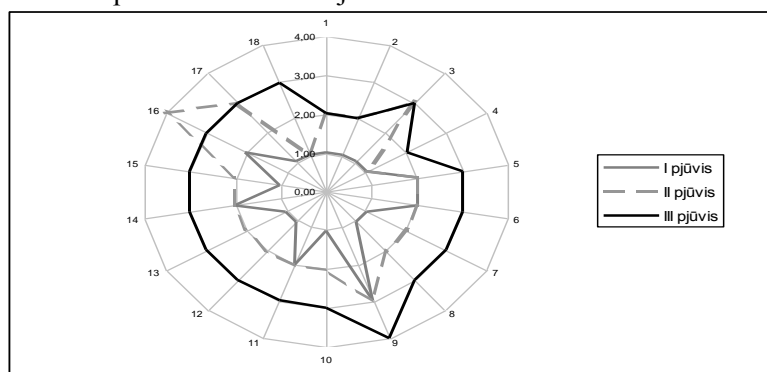
⁴ Kūrybinių užduočių – improvizacijos pateikta tema ir improvizuoto akompanimento pagal harmonines funkcijas požymiams matuoti pasirinkti penki lygiai (*labai žemas, žemas, vidutinis, aukštas, labai aukštas*), atitinkantys *SOLO* taksonomijos (*Structure of the Observed Learning Outcome*) vertinimo lygius (Biggs, Collis, 1982).

pabaigoje ir II semetro pabaigoje statistiškai reikšmingai skiriasi ($p < 0,001$) (žr. 2 pav.). Skaičiais 1; 2; 3; [...] 16; 17; 18 žymimi studentų koduoti duomenys; 1,00 – labai žemas lygis; 2,00 – žemas lygis; 3,00 – vidutinis lygis; 4,00 – aukštas lygis. Pažymėtina, jog neteko aptikti *labai aukštu* lygiu savo improvizavimą vertinančių ir įvertintų studentų.



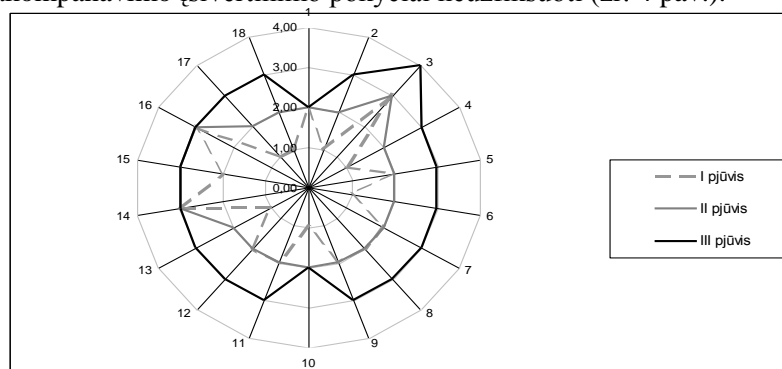
2 pav. Improvizavimo vertinimo grupėje pokyčiai (N=18)

Lyginant respondentų improvizavimo *vertinimo* (žr. 2 pav.) ir *įsivertinimo* (žr. 3 pav.) rezultatus trijų pjųvių metu, pastebėtos panašumo tendencijos.



3 pav. Improvizavimo įsivertinimo dinamika (N=18)

Pažanga fiksuota ir *improvizuoto akompanavimo* srityje. Tyrimo pradžioje, viduryje ir pabaigoje originalumo, lankstumo (gebėjimo pasiūlyti kuo įvairesnių detalių), detalumo (detalių gausumo) aspektais užduoties atlikimą vertino / įsivertino patys studentai, ekspertų komisija. Pirmojo pjuvio metu dominavo *žemas* ir *labai žemas* įsivertinimo lygiai, antrojo pjuvio metu pastebėti nedideli teigiami poslinkiai. Trečiojo pjuvio rezultatai išaugo: dvylika (Nr. 5; 6; 7; 8; 10; 11; 12; 13; 14; 16; 17; 18) grupės dalyvių savo akompanavimą įsivertino *vidutiniu* lygiu, du (Nr. 3; 9) – *aukštu* lygiu, keturių dalyvių (Nr. 1; 2; 4; 15) improvizuoto akompanavimo įsivertinimo pokyčiai neužfiksuoti (žr. 4 pav.).

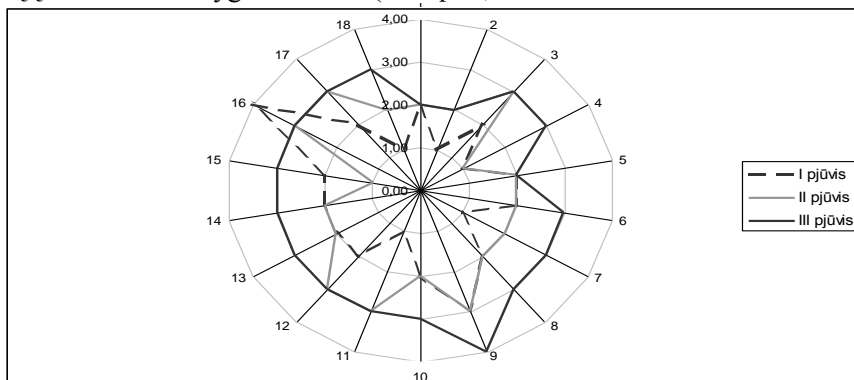


4 pav. Improvizuoto akompanavimo įsivertinimo dinamika (N=18)

Projekto „Lietuviški aštuoniasdešimtųjų hitai“ pristatymo metu studentų improvizuotą akompanavimą (trečias pjuvis) vertino ekspertų komisija, kurią sudarė penki Šiaulių universiteto Menų fakulteto Muzikos pedagogikos katedros dėstytojai. Palyginus trečiojo pjuvio *įsivertinimo*, *vertinimo grupėje* ir *ekspertų vertinimo* rezultatus, studentai aukščiausiai buvo įvertinti ekspertų.

Vertinant kūrybiškumą, be pagrindinių divergentinio mąstymo komponentų – originalumo, sklandumo, lankstumo, detalumo – mokslininkų darbuose sutinkami ir kiti parametrai: nestandartiškumas,

idėjų kūrimas, išplėtojimas, gebėjimas spręsti problemas, metakognityviniai gebėjimai, gebėjimas apdoroti informaciją ir kt. (Аранова, 2004; Grakauskaitė-Karkockienė, 2006). Pastebėti teigiami veiklos tyrimo dalyvių kūrybiškumo įsivertinimo pokyčiai. Tyrimo pradžioje šeši studentai savo kūrybiškumą įvertino *labai žemu* lygiu, devyni – *žemu*, vienas – *aukštu* lygiu. Tuo tarpu veiklos pabaigoje keturiolikos studentų kūrybiškumo įsivertinimo lygis pakilo iki *vidutinio* lygio, trijų – nuo *labai žemo* iki *žemo*, vieno – nuo *vidutinio* iki *aukšto*. Tyrimo pradžioje *aukštu* kūrybiškumo lygiu įsivertinęs studentas po veiklos savo kūrybiškumą įvertino vienu lygiu žemiau (žr. 5 pav.).



5 pav. Studentų kūrybiškumo įsivertinimo pokyčiai (N=18)

Kokybinė analizė. Veiklos tyrimo metu be džiazio teorinių pagrindų studijavimo ir improvizavimo buvo vykdomi du edukaciniai projektai. Studentų pasiūlymai, sprendimai, kūrybinės idėjos buvo realizuojamos ir išbandomos praktiškai. Pasiękti veiklos rezultatai pristatyti vertinimui. Muzikinių edukacinių projektų („Žiemos improvizacijos“ ir „Lietuviški aštuoniasdešimtųjų hitai“) veiklos eigoje siekta ne tik suteikti / įgyti žinių, bet diskutuojant, eksperimentuojant bandyta kartu priimti sprendimus, įgyvendinti juos pagal studentų turimas kompetencijas.

Projekto „Žiemos improvizacijos“ (I semestras) idėja realizuota siekiant suburti naują meno kolektyvą, praktiškai įgyvendinti kolektyvo organizavimo ir vadovavimo jam etapus, parengti viešą pasirodymą. Kuriamą ansamblį sudarė II kurso popmuzikos ir renginių vadybos specializacijų studentai, todėl šio meno kolektyvo repertuaras buvo siejamas su popmuzikos ir džiazio stilių kūriniais.

Mokyklinėje praktikoje studentams susidūrus su problema – praktinių fortepijono valdymo ir akompanavimo įgūdžių trūkumu buvo realizuota projekto „Lietuviški aštuoniadešimtųjų hitai“ (II semestras) idėja. Išryškėjo, jog studentams praktikos mokyklose metu stinga grojimo be natų (iš funkcijų, iš klausos), improvizavimo gebėjimų. Muzikos vadovėliuose esančios mokyklinės dainos neturi originalių akompanimentų, todėl pritarimus joms tenka kurti muzikos mokytojui. Veikla, jungianti mokyklinio repertuaro populiarių dainų akompanimentų kūrimą ir atlikimą, improvizavimo gebėjimų ugdymą vyko intensyviai bendradarbiaujant su tyrėja, dirbant papildomai, individualiai.

Kūrybinės užduoties raštu (forteepijoninio akompanimento sukūrimas ir užrašymas) požymiams koduoti pasirinkta nominali skalė. Tai leido užfiksuoti ir sumuoti kūrybiniuose darbuose sukurtus ritminius, melodinius, harmoninius, stilistikos komponentus originalumo, detalumo, lankstumo aspektais. Išanalizavus aštuoniolika darbų paaiškėjo, jog daugiausia buvo sukurta originalių ritminių (43) elementų (žr. 2 lentelę). Akompanimentuose aptikta originalių melodinių (10), harmoninių (8), stilistinių (9) epizodų. Beveik tiek pat buvo ritminių, melodinių, harmoninių, stilistikos interesų detalumo (29) ir lankstumo (30) aspektais.

2 lentelė

Kūrybinės užduoties raštu analizės rezultatai

Muzikinių interesų sritys	Kūrybiškumo rodikliai		
	Originalumas	Detalumas	Lankstumas
Ritminiai interesai	43	8	8
Melodiniai interesai	10	7	7
Harmoniniai interesai	8	7	8
Stilistika	9	7	7
Iš viso	70	29	30

Analizuojant kūrybines užduotis raštu (užrašytus dainų akompanimentus) išryškėjo veiklos tyrimo dalyvių individuali pažanga. Penki studentai savo darbuose pateikė po penkias originalias detales, du – po keturias, vienas – tris, trys – po dvi detales. Dvylika respondentų teisingai pritaikė harmonines

funkcijas plačiame išdėstyme ir pateikė įvairiu (arpedžio, laužytu arpedžio, triolių ir kt.) pavidalu. Septynių respondentų (Nr. 3; 6; 9; 10; 11; 12; 18) darbai išsiskyrė detalumu (detalių gausumas) ir lankstumu (įvairumas).

Kokybinis tyrimas nukreiptas į studentų patyrimo, įgyto veiklos metu, vertinimą, veiksenų įvairovės ir prasmės atskleidimą. Duomenys buvo renkami analizuojant respondentų *rašytinių nestruktūruotų refleksijų*, parašytų pirmojo ir antrojo semestrų pabaigoje, turinį. Kokybinė turinio analizė atlikta skaitant informantų aprašus, išskiriant esminius aspektus, nustatant prasminius elementus ir suskirstant juos į subkategorijas, interpretuojant turinio duomenis. Suformuotos šešios kategorijos ir dvidešimt dvi subkategorijos, padedančios atsakyti į tyrimo klausimus.

Studentai savo refleksijose akcentavo įgytų žinių svarbą (kategorija „Kognityviniai interesai“). Subkategorijos „Naujos žinios ir supratimas“ teiginiai susiję su naujų teorinių žinių – solfedžio, džiaz improvizacijos pagrindų – įsiminimu. Subkategorijos „Nauji gebėjimai“ turinys atskleidė veiklos tyrimo metu įgytų gebėjimų įvairovę. Kategorija „Dalykinės kompetencijos tobulinimas“ apjungė teiginius, susijusius su atlikėjiškos veiklos plėtojimu (subkategorijos: „Dainavimas“, „Akompanavimas“, „Grojimas instrumentu“, „Improvizavimas“, „Interpretavimas“, „Vadovavimas meno kolektyvui“). Gilų mokymąsi (subkategorija „Giluminis mokymasis“) studentai suvokia kaip savarankišką mokymąsi prisiimant atsakomybę už mokymosi efektyvumą, pereinant nuo kiekybinės prie kokybinės mokymo(si) sampratos. Subkategorija „Turinio (*curriculum*) integralumas“ susiejo į muzikos pedagogikos studijų *curriculum* įeinančias problemas. Kaip savo klaidų pripažinimas ir naujų idėjų išbandymas įprasmintas subkategorijos „Mokymasis iš patirties“ turinys. Teorijos ir praktikos dermę veikloje atskleidė subkategorijos „Pritaikomumas praktikoje“ turinys. Studentai, vertindami veiklą, akcentavo bendravimo ir bendradarbiavimo patirties (subkategorija „Bendravimas ir bendradarbiavimas“) įgijimo, minčių, veiklos įgūdžių derinimo komandoje galimybę. Atsiskleidė besimokančiųjų nuomonė apie mokymosi motyvacijos skatinimą (subkategorija „Motyvacijos skatinimas“), saviraiškos poreikio (subkategorija „Saviraiška“) tenkinimo galimybę. Tyrimo rezultatų analizė išryškino besimokančiųjų saviugdos (subkategorija „Saviugda“), kūrybiškumo aspektus (subkategorija „Kūrybiškumo ugdymas“). Refleksijose atsispindėjo būsimų muzikos mokytojų asmeninė kaita, veikloje konstruojama pozicija, formuojamos vertybinės nuostatos (subkategorija „Požiūrio į mokymą(si) kaita“), pasitikėjimo savimi didėjimo pokyčiai (subkategorija „Pasitikėjimas savimi“). Nustatyta, kaip kito dalyvių vaidmenys kolektyve (*pasyvus stebėtojas, pasyvus dalyvis, aktyvus dalyvis, ieškantis sprendimų, lyderis*). Daugiausia respondentų iš *pasyvaus dalyvio*, informacijos gavėjo lygmens perėjo į *aktyvaus dalyvio* lygmenį. Tyrimo dalyviai palankiai įvertino veiklos rezultatus (subkategorija „Rezultato vertinimas“), išreiškė kritinį požiūrį įsivertinant savo idėtas pastangas (subkategorija „Idėtų pastangų įsivertinimas“) ir savimokos įgūdžius (subkategorija „Savimokos įgūdžių įsivertinimas“).

Išvados

1. Ugdymą(si) aktyvinantys metodai – kūrybos, improvizacijos, projektų – siejami su kritinio mąstymo, kūrybiškumo ugdymu. Muzikos improvizacija apima muzikinio patyrimo sujungimą, kurio metu intensyviai vyksta konstruktyvus taisyklių perėmimo ir pritaikymo procesas, teorinės žinios siejamos su anksčiau išmoktais dalykais. Kūrybos procesas apima kūrybos fazes, informacijos gavimo lygmenis, divergentinį, konvergentinį mąstymą, problemos pasirinkimą. Edukacinė veikla taikant projektų metodą įgauna naujų bruožų, kuriuos lemia pedagogo profesinis pasirengimas, kūrybiškumas, improvizaciniai gebėjimai.

2. Po ugdomosios veiklos, kurioje buvo taikyti kūrybos, improvizacijos, projektų metodai, studentų kognityviniai ir improvizaciniai gebėjimai teigiamai pakito. Pasibaigus veiklos tyrimui pagal visus tirtus požymius gauti statistiškai reikšmingi skirtumai.

3. Taikydami kūrybos metodą studentai galėjo ne tik disponuoti anksčiau įgytomis teorinėmis, praktinėmis žiniomis, bet ir savarankiškai pasireikšti kurdami, aranžuodami kūrinčius, suteikdami jiems naujas, vis kitokias prasmes.

4. Išskirtas improvizacijos metodo panaudojimo veiksmingumas tobulinant būsimų muzikos mokytojų dalykinės kompetencijos – akompanavimo, improvizavimo, instrumento valdymo – sritis. Ryškiausi pokyčiai užfiksuoti vertinant kūrybinę užduotį – improvizuotą akompanavimą, žemiausi – melodinės ir harmoninės improvizacijos srityse.

5. Projektų metodo taikymo edukaciniai aspektai glaudžiai susiję su giluminiu mokymu(si), turinio (*curriculum*) integralumu, motyvacijos, saviraiškos skatinimu, mokymu(si) iš patirties, jos pritaikomumu praktikoje. Panaudojant projektų metodą išaiškinti pozityvūs veiklos dalyvių vaidmenų

kolektyve poslinkiai einant nuo pasyvaus stebėtojo link aktyvaus dalyvio, ieškančio sprendimų ar vadovaujančio kūrybiniam procesui.

6. Būsimųjų muzikos mokytojų refleksijų analizė padėjo atskleisti ugdymą(si) aktyvinančių metodų taikymo poveikį plėtojant bendrųjų gebėjimų tobulinimo, vertybinių nuostatų puoselėjimo, kūrybiškumo ugdymo sritis. Studentų patirties refleksija išryškino ne tik teigiamus, bet ir neigiamus aspektus, turinčius įtakos mokymui(si): respondentų asmeninės silpnosios savybės yra įdėtų pastangų ir savimokos įgūdžių stoka.

Literatūra

1. Aebersold, J. (1975). *A New Approach to Jazz Improvisation*. New Albany, Indiana: Aebersold.
2. *Aktyvaus mokymosi metodai: mokytojo knyga*. (1998). Vilnius: Garnelis.
3. Baker, D. N. (1969). *Jazz Improvisation*. Chicago: Maher Publications.
4. Barkauskas, V. (2007a). Muzikos improvizacija – efektyvesnio muzikinio ugdymo sąlyga. *Pedagogika*, 86, p. 117–122.
5. Barkauskas, V. (2007b). Muzikos improvizacijos taikymo pedagoginėje veikloje ypatybės. *Pedagogika*, 88, p. 69–74.
6. Barnett, R. (1990). *The Idea of Higher Education*. London: SRHE and OU Press.
7. Biggs, J.; Collis, K. (1982). *Evaluating the Quality of Learning: The SOLO Taxonomy (Structure of the Observed Learning Outcome)*. New York: Academic Press.
8. Bitinas, B. (1998). *Ugdymo tyrimų metodologija*. Vilnius: Kronta.
9. Bitinas, B. (2006). *Edukologinis tyrimas: sistema ir procesas*. Vilnius: Kronta.
10. Bitinas, B.; Rupšienė, L.; Žydžiūnaitė, V. (2008). *Kokybinių tyrimų metodologija: vadovėlis vadybos ir administravimo studentams*. Klaipėda: S. Jokužio leidykla-spaustuvė.
11. Charles, C. M. (1999). *Pedagoginio tyrimo įvadas*. Vilnius: Alma littera.
12. Daugėlienė, J.; Strakšienė, D. (2010). Būsimųjų muzikos mokytojų požiūris į džiazo improvizacijos realizavimo galimybes pedagoginėje veikloje. Iš *IX tarptautinės mokslinės konferencijos, įvykusios 2010 lapkričio 18 d., medžiaga*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla. P. 24–31.
13. Denzin, N. K.; Lincoln, Y. S. (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Sage Publications. Inc. Library of Congress Cataloging-in-Publication Data. [žiūrėta 2011-11-03]. Prieiga per internetą: <www.books.google.com/.../The_SAGE_Handbook_of_Qualitative_Research.html>.
14. Dewey, J. (2007). *Experience and Education*. New York: Collier Books. [žiūrėta 2012-01-12]. Prieiga per internetą: <<http://www.amazon.com/Experience-Education-John-Dewey/dp/>>.
15. Dewey, J. (1980). *Art as Experience*. New York: Collier Books. [žiūrėta 2012-01-12]. Prieiga per internetą: <<http://www.amazon.com/Art-as-Experience-John-Dewey/dp/>>.
16. Džeimsas, V. (1995). *Pragmatizmas*. Vilnius: Pradai.
17. Duoblienė, L. (2006). *Šiuolaikinė ugdymo filosofija: refleksijos ir dialogo link*. Vilnius: Tyto alba.
18. Grakauskaitė-Karkockienė, D. (2003). *Kūrybos psichologija*. Vilnius: Logotipas.
19. Kardelis, K. (2007). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai: vadovėlis*. Šiauliai: Liucilijus.
20. Keller, G. (2002). *The Jazz Chord/Scale Handbook*. Rottenburg, Germany: Advance Music.
21. Kemmis, S.; McTaggart, R. (2005). Participatory action research: Communicative action and the public sphere. In Denzin, N.; Lincoln, Y. (Eds.). *Handbook of qualitative research (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage. P. 559–604.
22. Kemmis, S. (2005). Knowing Practice: Searching for Salience. *Pedagogy, Culture and Society*, Vol. 13, No. 3, p. 391–426.
23. Kučinskienė, R.; Kučinskas, V. (2005). *Socialinių projektų rengimas ir valdymas*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
24. Lasauskienė, J. (2006). Būsimųjų muzikos mokytojų dalykinės kompetencijos plėtojimas taikant projektų metodą. *Pedagogika*, Nr. 81, p. 63–67.
25. Lasauskienė, J. ir kt. (2007). Būsimųjų muzikos mokytojų projektinės veiklos ypatumai. *Pedagogika*, 88, p. 63–69.
26. Levine, M. (1995). *The Jazz Theory Book*. Petaluma, California: Sher Music.
27. Merkys, G. (2000). *Ugdymo tyrimų sociokultūrinių ir metodologinių pradų vienovė: habilitacinis darbas: socialiniai mokslai, edukologija (07 S)*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
28. McLaughlin, T. (1997). *Šiuolaikinė ugdymo filosofija: demokratiškumas, vertybės, įvairovė*. Kaunas: Technologija.
29. McNiff, J. (2001). *Action research: Principles and action (2nd ed.)*. London: Routledge.
30. Muzikos dalyko pagrindiniam ugdymui metodinės rekomendacijos. (2009). P. 6. [žiūrėta 2011-08-12]. Prieiga per internetą: <<http://www.upc.smm.lt/suzinokime/.../failai>>.
31. *Muzikos enciklopedija*. (2003). Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidybos institutas. T. 2. P. 15.
32. Regelski, T. A. (2011). Estetinis ir praktinis muzikos filosofijos taikymas formuojant muzikinio ugdymo programos teoriją. *Meninis ugdymas: tyrimų tradicijos ir perspektyva: tarptautinės mokslinės konferencijos straipsniai*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla. P. 31–45.

33. Rimša, L. (2000). *Džiazo improvizacijos pagrindai*. Kaunas: Šviesa. P. 36.
34. Strakšienė, D. (2002). *Didaktinės muzikos kūrinių refleksijos veiksmingumas grojimu: pedagogų nuostatų formavimo prielaidos: daktaro disertacija*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
35. Strakšienė, D. (2009). *Muzikos kūrinių didaktinės refleksijos ugdymas muzikavimu: monografija*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
36. Šaparnis, G.; Merkys, G. (2000). Kokybinių ir kiekybinių metodų derinimas mokyklinės vadybos diagnostikoje: hipotezė ir pirmieji rezultatai. *Socialiniai mokslai, 2 (23)*.
37. Tamošiūnas, T. (1999). *Projektų metodas ugdymo praktikoje*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
38. *Vaikų ir jaunimo kultūrinio ugdymo koncepcija*. (2008). Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
39. Vaitkevičius, R.; Saudargienė, A. (2006). *Statistika su SPSS psichologiniuose tyrimuose*. Kaunas: VDU leidykla.
40. Zaleckienė, I. (2006). Pilietinė komunikacija ir tarpkultūrinis ugdymas. *Acta Paedagogica Vilnensia, 16*.
41. Аранова, С. В. (2004). *Обучение изобразительному искусству. Интеграция художественного и логического*. Спб.: КАРО. 176 p.
42. Воронцов, Ю. С. (1998). *Основы джазовой импровизации*. М.: Современная музыка.

EDUCATIONAL OPPORTUNITIES OF THE APPLICATION OF ACTIVE EDUCATION METHODS IN MUSIC PEDAGOGY STUDIES AT UNIVERSITY

Summary

The paper analyses students' experience gained during an activity study. The activity study was carried out with the second year students of Siauliai University the Faculty of Arts studying Music Pedagogy (N=18). The objective of the study was to highlight the integration possibilities of active education methods (creation, improvisation, projects) into music pedagogy studies at university. The research methods: theoretical analysis of scientific literature; activities analysis; qualitative and quantitative analysis of results.

The results of the study helped to reveal positive students' experience related with the application of the active education methods and highlighted the factors, which influence the efficiency of students' teaching/learning. While evaluating the parameters of a creative writing task, the estimate of thinking originality increased; less increase was in the variety and richness of details. The most original signs were recorded in the area of the rhythmic interests and the least – in harmonic. After the use of the improvisation method, the students' improvised accompaniment and creativity skills changed positively. Statistically significant changes were obtained in the fields of improvisation, the improvised accompaniment of functions. The most obvious changes were recorded evaluating creative tasks – the improvised accompaniment; the minimum changes – in the field of melodic and harmonic improvisation. The research revealed the educational factors of the project method usage in the pedagogical studies. These aspects are tightly related to deep learning, curriculum integrity, motivation promotion and self-expression, basic skills development, the promotion of moral values, the development of creativity and the positive displacements of roles in a team while becoming an active participant, who seeks solutions of problems and is a leader instead of being a passive observer.

Key words: active education methods, activity study.

AUTORĖS LYDRAŠTIS

Autoriaus vardas, pavardė: Jūratė Daugėlienė

Mokslo laipsnis ir vardas: doktorantė

Darbo vieta ir pozicija: Šiaulių universitetas, Menų fakultetas, Muzikos pedagogikos katedra, asistentė

Autoriaus mokslinių interesų sritys: muzikinis ugdymas, muzikos improvizacija

Telefonas ir el. pašto adresas: 8 601 62 148, djulith@gmail.com

A COVER LETTER OF AUTHOR

Author name, surname: Jūratė Daugėlienė

Science degree and name: A Doctoral Student, Assistant

Workplace and position: Department of Music Pedagogy of Arts Faculty, Šiauliai University

Author's research interests: Music Education, Music Improvisation

Telephone and e-mail address: + 370 601 62148, djulith@gmail.com

KOLEGIJŲ STUDENTŲ SOCIALINĖS TINKLAVEIKOS ĮRANKIŲ NAUDOJIMAS

Genutė Gedvilienė

Vytauto Didžiojo universitetas

Lina Kankevičienė, Rasa Balynienė

Alytaus kolegija

Anotacija. Spartus naujų internetinių technologijų vystymosi greitis, naujų produktų pasiekiamumas daugumai vartotojų kelia naujus uždavinius švietimui. Socialinės tinklaveikos įrankiai palaiko pagrindinius, į studentus orientuoto mokymosi aspektus: suteikia pokalbio galimybę, socialinį grįžtamąjį ryšį, ryšius tarp žmonių socialiniuose tinkluose. Straipsnyje nagrinėjami tinklaraščių, bendro tekstų rengimo priemonių, vikių, socialinių tinklų svetainių ir kitų socialinės tinklaveikos įrankių naudojimas tarp kolegijų studentų, pateikiama besimokančiųjų nuomonė apie šių įrankių platesnio naudojimo galimybes aukštajame moksle.

Straipsnyje keliamas *tyrimo tikslas* – įvertinti kolegijų studentų naudojamus socialinės tinklaveikos įrankius ir jų panaudojimo galimybes mokymo(si) veiklose studentų požiūriu.

Tyrimo metodai – mokslinės literatūros analizė, anketinė apklausa, matematinės statistikos metodai kiekybiniam duomenų apdorojimui.

Pagrindiniai žodžiai: aukštasis mokslas, socialinės tinklaveikos įrankiai.

Įvadas

Skaitmeninių informacijos perdavimo technologijų plėtra atvėrė iš esmės naujas globalaus bendravimo ir sąveikos galimybes – sukūrė pasaulio komunikacinę erdvę be įprastų laiko ir atstumo suvaržymų.

Visuomenės pokyčiai, technologijų plėtra ir įvairovė keičia požiūrį į mokymą ir mokymo priemones. Skatina ieškoti naujų mokymo(si) formų, tokių kaip mokymosi, kuris akcentuojamas kaip dėstytojo ir studento sąveika, kaip gebėjimų, vertybių perėmimas ir žinių transformavimas į supratimą. Šiandien didelę įtaką mokymui ir mokymuisi daro socialinių tinklaveikos įrankių naudojimas ugdymo procese.

Socialinių tinklaveikos įrankių naudojimas visuomeniniame, verslo ir profesiniame kontekste

Tinklaraščiai / mikrotinklaraščiai, garso ir vaizdo įrašų transliacija (angl. *podcasting*, *videocasting*), socialiniai tinklai ir vikių rašymas daro neabejotiną įtaką nūdienos visuomenei, jie dažniausiai naudojami socialiniais ir pramogų tikslais. Vien *Facebook* skaičiuoja daugiau nei 800 milijonų aktyvių vartotojų, kurių 2012 metais pasipildė 200 milijonais. *Twitter* dabar turi 105.779.710 registruotų vartotojų, 180 milijonų unikalių lankytojų užėina į svetainę kiekvieną mėnesį. Socialiniuose tinkluose atsiranda tokia rinkodaros priemonė kaip reklama. Pavyzdžiui, *GoodBuzz.org* yra skirtas žmonėms, norintiems gauti pinigų už tai, kad dalinasi tam tikromis nuorodomis bendraudami *Facebook*, *Twitter*, *Google+* ir *LinkedIn* socialiniuose tinkluose bei elektroniniu paštu. Taip pat skirtas įmonėms, reklamos agentūroms, interneto sprendimų kūrėjams ir rinkodaros specialistams, kurie nori paprastai ir efektyviai reklamuoti savo ar kliento prekes, paslaugas, prekinį ženklą.

Besikeičiančio pasaulio iššūkiai įtakoja ir mokymuisi naudojamas technologijas, todėl mokslininkai pradėjo diskusiją apie galimybę taikyti socialinių paslaugų priemones vykdant aukštąjį mokslą (Gray ir kt., 2009; Grosseck, 2009; Anderson, 2007; Alexander, 2006; Ala-Mutka, Punie, Redeker, 2009). Socialinės tinklaveikos įrankių galimybės suteikia naujas mokymo(si) galimybes ir skatina radikalias mokymo ir mokymosi praktikoje permainas. Daugelis mokslininkų teigia, kad padidėja motyvacija ir dalyvavimas veikloje, lavinami savarankiško mokymosi gebėjimai suteikia studentams galimybę imtis atsakomybės už savo mokymosi procesą (Redecker, 2008). Socialinės tinklaveikos įrankiai palaiko pagrindinius, į studentą orientuoto mokymosi aspektus: suteikia pokalbio galimybę, socialinį grįžtamąjį ryšį, ryšius tarp žmonių socialiniuose tinkluose.

Šios teorinės prielaidos išryškino **tyrimo problemą** – kokius socialinius tinklaveikos įrankius naudoja kolegijų studentai? Ar jie norėtų, kad šie įrankiai būtų taikomi studijų procese?

Straipsnio tikslas - įvertinti kolegijų studentų naudojamus socialinės tinklaveikos įrankius ir jų panaudojimo galimybes mokymo(si) veiklose studentų požiūriu.

Straipsnio uždaviniai: 1) įvertinti kolegijų studentų socialinės tinklaveikos įrankių naudojimą; 2) išsiaiškinti socialinės tinklaveikos įrankių naudojimo tikslus; 3) nustatyti studentų požiūrį į socialinės

tinklaveikos įrankių taikymą mokymo(si) veiklose; 4) išsiaiškinti studentų lūkesčius dėl socialinių tinklaveikos įrankių taikymo studijų procese.

Tyrimo objektas – socialinės tinklaveikos įrankių naudojimas.

Tyrimo metodai: mokslinės literatūros analizė, anketinė apklausa, matematinės statistikos metodai kiekybiniam duomenų apdorojimui. Duomenys apdoroti SPSS programa.

Tyrimo rezultatų analizė

Tyrimas atliktas 2011 m. sausio–vasario mėn. Apklausoje dalyvavo 694 studentai iš 9 Lietuvos kolegijų, atstovaujantys geografiniu principu visiems Lietuvos regionams: rytų – Vilniaus, Vilniaus technologijų ir dizaino, Utenos kolegijos, vakarų – Klaipėdos valstybinė, Žemaitijos kolegijos, Klaipėdos verslo aukštoji mokykla, pietų – Alytaus, Marijampolės kolegijos bei šiaurės – Šiaulių valstybinė, Panevėžio, Šiaurės Lietuvos kolegijos. Tyrimo imtis buvo sudaroma siekiant kuo platesnio Lietuvos studentų geografinio ir mokslų sričių bei profesinio atstovavimo.

Pagal studijų kryptis dominuoja Vadybos ir verslo administravimo (304 arba 43,8 proc.) ir informatikos inžinerijos (144 arba 20,7 proc.) respondentai. Apklausoje dalyvavo 258 pirmo kurso, 214 antro, 184 trečio, 38 ketvirto respondentai. Pagal studijų formą respondentai pasiskirstė taip: 537 nuolatinių (dieninių) studijų (77,4 proc., vidut. amžius 20,99 metai), 157 iššestinių (neakivaizdinių) studijų formos studentai (22,6 proc., vidut. amžius 26,38 metai). Visų apklaustų studentų amžiaus vidurkis 22,2 metų.

Duomenys buvo apdoroti taikant aprašomosios statistikos metodus: taikytas neparametrinės statistikos metodas – Chi^2 kriterijus, dispersinės analizės metodas (ANOVA – angl. *Analysis Of Variance*) skirtumams tarp grupių nustatyti, atlikti skaičiavimai (skaičiuoti dažniai) ir jais remiantis interpretuoti gauti duomenys.

Loginę klausimyno struktūrą sudarė keli pagrindiniai klausimų blokai:

- Studentų naudojimas socialinės tinklaveikos įrankiais ir jų naudojimo dažnumas.
- Interaktyvūs komunikacijos įrankiai ir studentų bendradarbiavimas.
- Socialinės tinklaveikos įrankiai mokymo(si) veiklose.
- Studentų lūkesčiai dėl mokymo(si) su socialinės tinklaveikos įrankiais.

Studentų naudojimas socialinės tinklaveikos įrankiais ir jų naudojimo dažnumas

Tyrimas atskleidė, kad tinklaraide (angl. *podcasts*) naudojasi 29,4 proc. studentų: kasdien – 30 (4,3 proc.), keletą kartų per savaitę – 30 (4,3 proc.), kas savaitę – 30 (4,3 proc.), kas mėnesį – 47 (6,8 proc.), kartą per semestrą – 32 (4,6 proc.), kartą per metus – 35 (5 proc.), niekada tinklaraide nesinaudoja 485 (69,9 proc.) respondentų, neatsakė 5 (0,7 proc.). Gautas statistiškai reikšmingas tinklaraidės naudojimo skirtumas (Chi^2 ,004) tarp skirtingų studijų formų respondentų.

Studentai nurodė, kad vikiais (*Wikipedia*, kurso vikiais, svetainėmis, kurių turinį galima pildyti ir taisyti patiems) naudojasi net 9 iš 10 apklaustų studentų (92,8 proc.): kasdien – 57 (8,2 proc.), keletą kartų per savaitę – 197 (28,4 proc.), kas savaitę – 135 (19,5 proc.), kas mėnesį – 150 (21,6 proc.), kartą per semestrą – 81 (11,7 proc.), kartą per metus – 24 (3,5 proc.). Vikiais visiškai nesinaudoja tik 44 (6,3 proc.), o 6 (0,9 proc.) respondentai į šį klausimą neatsakė. Gautas statistiškai reikšmingas vikių naudojimo skirtumas (Chi^2 ,003) tarp skirtingų studijų formų respondentų, o lyginant pagal lytį gautas skirtumas nebuvo statistiškai reikšmingas (Chi^2 ,461).

Buvo tirtas studentų naudojimosi interneto dienoraščiais / tinklaraščiais (angl. *blogs*) dažnumas. Tyrimai parodė, kad tinklaraščiais naudojasi 7 iš 10 studentų (71,6 proc.): kasdien – 98 (14,1 proc.), keletą kartų per savaitę – 103 (14,8 proc.), kas savaitę – 88 (12,7 proc.), kas mėnesį – 88 (12,7 proc.), kartą per semestrą – 89 (12,8 proc.), kartą per metus – 70 (10,1 proc.). Tinklaraščiais nesinaudoja 193 (27,8 proc.) studentai, o neatsakė 4 (0,6 proc.). Skirtingų kolegijų studentų duomenų rezultatai buvo nevienodi. Gautas statistiškai reikšmingas skirtumas Chi^2 ,021. Internetiniai dienoraščiai populiareni tarp nuolatinių studijų formos studentų (N – 73,7 proc., I – 64,3 proc., Chi^2 ,029), o merginos ir vaikinai internetinius tinklaraščius naudoja panašiai (V – 72 proc.; M – 71,4 proc., skirtumas (Chi^2 ,116) statistiškai nereikšmingas).

Vaizdo įrašų žiniatinkliu (*YouTube* ir kt.) gana efektyviai naudojasi 9,5 iš 10 respondentų (94,8 proc.): kasdien vaizdo įrašų žiniatinklį naršo kas trečias (36,6 proc.), keletą kartų per savaitę – taip pat kas trečias (33 proc.), kas savaitę – 94 (13,5 proc.), kas mėnesį – 53 (7,6 proc.), kartą per semestrą – 16 (2,3 proc.), kartą per metus – 12 (1,7 proc.) respondentų. Analizuojant duomenis tiek pagal lytį (Chi^2 ,000), tiek pagal apklausoje dalyvavusių studentų studijų formą (Chi^2 ,000), gauti statistiškai reikšmingi vaizdo įrašų žiniatinklio naudojimo skirtumai.

Apibendrinta dažnių informacija pateikta 1 lentelėje.

1 lentelė

Studentų naudojimasis atitinkamo turinio svetainėmis mokantis, dirbant ar savo malonumui

		Niekada arba neatsakė		Kartą per metus		Kartą per semestrą		Kas mėnesį		Kas savaitę		Keletą kartų per savaitę		Kasdien		p
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	
Vikiai	N/D studijos	29	5,4	19	3,5	53	9,9	123	22,9	109	20,3	158	29,4	46	8,6	0,003
	I/N studijos	21	13,4	5	3,2	28	17,8	27	17,2	26	16,6	39	24,8	11	7	
Interneto dienoraščiai /tinklaraščiai	N/D studijos	141	26,3	40	7,4	48	8,9	73	13,6	72	13,4	89	16,6	74	13,8	0,029
	I/N studijos	56	35,7	9	5,7	22	14	16	10,2	16	10,2	14	8,9	24	15,3	
Vaizdo įrašų žiniatinklis	N/D studijos	16	2,9	10	1,9	9	1,7	40	7,4	77	14,3	178	33,1	207	38,5	0,000
	I/N studijos	20	12,8	2	1,3	7	4,5	13	8,3	17	10,8	51	32,5	47	29,9	

Tyrimo rezultatai parodė, kad studentai mėgsta ne tik naršyti internete, bet ir patys dalyvauti kurdami internetinį turinį. Vikiai, interneto dienoraščiai/tinklaraščiai yra labai perspektyvūs įrankiai, kurie gali žymiai praplėsti studentų ugdymo galimybes ir daryti mokymąsi patrauklesniu.

Studentų naudojimasis socialinių tinklų svetainėmis mokantis, dirbdant ar savo malonumui (*Facebook, MySpace, Klase, Frype.lt, One.lt, Bebo, Linkedln* ir kt.) buvo vertinamas, nurodant, kaip dažnai jie naudoja minėtas svetaines. Atsakymai parodė, kad socialinius tinklus naudoja 9 iš 10 (90,9 %) studentų ir kasdien socialiniuose tinkluose apsilanko daugiau nei pusė studentų (54%).

Tarp nuolatinė studijų formos studentų socialiniai tinklai yra šiek tiek populiareni. Gautas statistiškai reikšmingas (Chi^2 -,002). Apibendrinta informacija socialinių tinklų naudojimo pagal amžiaus grupes pateikiama 2 lentelėje.

2 lentelė

Studentų naudojimasis socialiniais tinklais

Amžius	Niekada	Kartą per metus	Kartą per semestrą	Kartą per mėnesį	Kartą per savaitę	Keletą kartų per savaitę	Kasdien	Iš viso	
								Studentų sk.	%
18–19	3	2	1	1	15	22	95	139	20,0
20–21	27	16	9	14	27	54	193	340	49,0
22–23	12	2	0	6	10	17	42	89	12,8
24–25	1	3	2	4	1	6	18	35	5,0
26–29	4	0	1	2	4	7	11	29	4,2
30–34	9	1	1	0	2	13	9	35	5,0
35–39	4	0	1	2	2	3	3	15	2,2
40	3	0	1	0	1	0	3	8	1,2
45 ir daugiau	0	0	0	0	1	2	1	4	0,6
Iš viso	63	24	16	29	63	124	375	694	100

Gautas statistiškai reikšmingas skirtumas (Chi^2 ,000) lyginant studentų grupių pagal amžių atsakymus. Jaunesni studentai dažniau lankosi socialiniuose tinkluose.

Socialinių tinklų svetaines lanko įvairaus amžiaus studentai, tačiau skiriasi naudojimosi dažnis. Kasdien dažniausiai naudojami studentai iki 25 metų amžiaus. Gautas statistiškai reikšmingas socialinių tinklalapių naudojimo vertinimo skirtumas (Chi^2 ,000) tarp skirtingų amžiaus grupių respondentų. Daugiau nei pusė (59,5 proc.) respondentų riboja prieigą prie savo anketos socialiniuose tinkluose: įveda kai kuriuos prieigos apribojimus 302 respondentai (43,5 proc.), labai riboja prieigą 111 (16,0 proc.). Abiejų studijų formų studentų atsakymai labai panašūs – tai rodo statistiškai nereikšmingas skirtumas

(Chi^2 , 252). Lyginant merginų ir vaikinų atsakymus, gautas skirtumas reikšmingas (Chi^2 , 031). Rezultatai rodo, kad merginos labiau linkusios įvesti apribojimus prie savo anketos socialiniuose tinkluose.

Interaktyvūs komunikacijos įrankiai ir studentų bendradarbiavimas

Tarp socialinių tinklų populiariausias yra *Facebook*, šiuo tinklu naudojasi 594 (85,6 proc.). 355 (51,2 proc.) naudoja *One.lt*, 65 (9,4 proc.) naudoja *MySpace* tinklą, 114 (16,4 proc.) – *Klase.lt*. *Facebook* naudoja 87,9 proc. nuolatinųjų ir 77,7 proc. iššestinių studijų formų studentų, gautas statistiškai reikšmingas skirtumas tarp skirtingos studijų formos studentų – Chi^2 , 001. *Facebook* tinklu labiau naudojasi merginos (V – 81,9 proc.; M – 87,7 proc.), gautas statistiškai reikšmingas skirtumas Chi^2 , 035. *Klase.lt* populiariesnis tarp iššestinių studijų formos studentų (I – 26,8 proc., N – 13,4 proc.), gautas statistiškai reikšmingas skirtumas Chi^2 , 000. Ir tarp merginų (V – 8,3; M – 21,1 proc.) šis tinklas gerokai populiariesnis. Tinklas *One.lt* žymiai populiariesnis tarp iššestinių studijų formos studentų (N – 48,8 proc., I – 59,2 proc.), gautas statistiškai reikšmingas skirtumas Chi^2 , 023. Tarp merginų taip pat dominuoja *One.lt* (V – 42,5 proc.; M – 56,1 proc.; Chi^2 , 001). Socialiniai tinklai yra populiariūs tarp studentų dėl įvairių priežasčių: 604 (87 proc.) siekia palaikyti ryšį su draugais, 61,7 proc. – pasidalinti nuotraukomis, muzika, vaizdo medžiaga, dokumentais ar kitais dalykais, 50,3 proc. – sužinoti daugiau apie žmones (kuriuos pažįsta arba ne), 43,5 proc. – komunikuoti su grupės draugais temomis, susijusiomis su teikiamu kursu, 38,3 proc. – bendrauti arba stebėti kolegas visuomeninėje / neauditorinėje veikloje (šokiai, menas, sportas, klubai ir kt.), 31,4 proc. – susirasti naujų draugų, 31,1 proc. – žaisti žaidimus, 33,4 proc. – išreikšti forume savo požiūrį ir nuomonę, 31,1 proc. – dalyvauti tam tikrų interesų grupėse, 29 proc. – dėl profesinės veiklos (darbo vietų tinklai ir t. t.), 27,2 proc. – planuoti arba kvieisti į renginius žmones, 21,8 proc. – komunikuoti su dėstytojais temomis, susijusiomis su teikiamu kursu, 15 proc. – naudotis kolegijos administravimo paslaugomis ar komunikuoti su administracija (registracija, konsultavimas, finansinė parama, atsiskaitymas ir t. t.). Iš rezultatų matyti, kad tik 2 studentai iš 10 komunikuoja su dėstytojais dalykiniais klausimais. Dominuoja pramoginio pobūdžio veiklos, nors 4 iš 10 studentų bendradarbiauja keisdami su mokymusi susijusiomis temomis. 37,9 proc. apklaustų studentų nurodė, kad priėmė į savo draugų ar kontaktų sąrašą socialiniuose tinklalapiuose užsiregistravusius dabartinius ar buvusius kolegijos dėstytojus.

Visame pasaulyje socialinės tinklaveikos įrankiai tik pradedami integruoti į studijų procesą ir geros patirties pavyzdžių nėra daug. Naujos priemonės sudaro didesnes galimybes mokytis bendradarbiaujant, gilina supratimą ir skatina besimokančiojo kūrybiškumą bei savarankiškumą. Tyrimo rezultatai parodė, kad studentai linkę dalintis informacija, savo patarimais gerinti bendramokslų darbą: 427 (61,5 proc.) nurodė, kad padėdami tikisi ir patys sulaukti pagalbos, 319 (46 proc.) patinka bendrauti ir bendradarbiauti, tik 38 (5,5 proc.) nurodė, kad jie nebendradarbiauja, nes „yra konkurencija“ (stipendija, mokamas ar nemokamas mokslas ir kt.), o 15 (2,2 proc.) nemėgsta bendrauti ir bendradarbiauti. Analizuodami duomenis pagal skirtingų kolegijų studentų atsakymus pastebime, kad konkurencija labiausiai trukdo bendradarbiavimui Vilniaus kolegijoje (11 proc.), o labiausiai linkę bendrauti ir patys tikisi sulaukti pagalbos Marijampolės kolegijos (89 proc.), Klaipėdos valstybinės kolegijos (72 proc.), Šiaulių valstybinės kolegijos (68 proc.) studentai.

Skirtingų kolegijų studentų atsakymų skirtumai nėra statistiškai reikšmingi, išskyrus teiginį „*Taip, man patinka bendrauti ir bendradarbiauti*“. Tarp atsakymų į šį klausimą pastebima didžiausia įvairovė ($F = 2,585$, $p = 0,004 < 0,05$).

Analizuojant, ar studentai norėtų daugiau naudoti socialinių tinklų svetaines savo kursuose, galima pastebėti, kad beveik pusė studentų (44,5 proc.) mano teigiamai, nepitaria 21,9 proc., 31,4 proc. nežino, o 2,2 proc. neišsakė savo nuomonės.

Aukštosios mokyklos, įvertinusios socialinių tinklaveikos įrankių populiarumą tarp studentų ir tai, kad bendravimas tinkluose gali vykti ne tik pramogų tikslais, bet ir mokymosi bei darbo temomis, skverbiasi ten, kur vartotojai save ir pristato, – į šiuos tinklus. Šiandien visos Lietuvos kolegijos ir universitetai pristato save socialiniame tinkle *Facebook*.

Socialinės tinklaveikos įrankiai mokymo(si) veiklose

Beveik pusė apklaustų studentų (43,5 proc.) teikia pirmenybę kursams, kurie naudoja socialinės tinklaveikos įrankius – taip mano 46,5 proc. iššestinių (neakivaizdinių) ir 42,6 proc. nuolatinųjų (dieninių) studijų formų studentų. Maždaug panašus abiejų studijų formų studentų kiekis teikia pirmenybę kursams, kurie vidutiniškai naudoja socialinės tinklaveikos įrankius: 39,5 proc. nuolatinųjų (dieninių) ir 38,9 proc. iššestinių (neakivaizdinių) studijų formų studentų. Gauti rezultatai leidžia teigti, kad socialinės tinklaveikos įrankiai kurso teikimui yra labai svarbūs abiejų studijų formų studentams – tai rodo gautas

nereikšmingas skirtumas (Chi^2 , 693). Labai panašūs vaikinių bei merginų atsakymai – gautas taip pat statistiškai nereikšmingas skirtumas – Chi^2 , 103.

Pastebimai skiriasi socialinių tinklų (*Facebook*, *MySpace*, *Bebo*, *LinkedIn*, *Klase* ir kt.) naudojimas studijuojant einamojo semestro dalykus. 56,1 proc. visų apklaustųjų naudoja socialinius įrankius mokydami, t. y. 59,6 proc. nuolatinųjų ir 43,9 proc. iššestinių studijų respondentų. Gautas statistiškai reikšmingas socialinių tinklalapių naudojimo mokymosi tikslais vertinimo skirtumas (Chi^2 , 001) tarp nuolatinųjų (dieninių) ir iššestinių (neakivaizdinių) studijų respondentų. Dar populiaresnė mokymosi priemonė tarp studentų yra vikiai (*Wikipedia*, kurso vikiai ir kt.). Net 75,8 proc. visų respondentų naudoja vikius studijuodami skirtingus dalykus: 78 proc. nuolatinųjų (dieninių) ir 68,2 proc. iššestinių (neakivaizdinių) studijų studentų. Didelį vikių naudojimo skirtumą tarp abiejų formų studentų rodo gautas statistiškai reikšmingas Chi^2 , 008. Internetinius tinklaraščius semestro metu mokymosi tikslais naudojo tik 15,7 proc. studentų. Tai nėra populiari priemonė tarp abiejų studijų formų – skirtumas (Chi^2 , 319) nėra statistiškai reikšmingas. Nemokamą internetinę programinę įrangą – tekstų redaktorių, skaičiuoklę, pristatymų ir apklausos formų kūrimo programas (*Google Docs*, *iWork*, *Microsoft Office Live Workspace*, *Zoho* ir kt.) – studijuodami semestro dalykus naudoja net 70,9 proc.: 69,3 proc. nuolatinųjų (dieninių) ir 76,4 proc. iššestinių (neakivaizdinių) studijų studentų. Ši priemonė populiari tarp abiejų studijų formų studentų, tačiau iššestinių studijų studentai ja naudojasi dažniau – gautas Chi^2 (,049) yra statistiškai reikšmingas.

Vaizdo įrašų žiniatinklį (*YouTube* ir kt.) mokymosi tikslais naudoja beveik pusė (47,8 proc.) visų respondentų: 51,6 proc. nuolatinųjų (dieninių) ir 35 proc. iššestinių (neakivaizdinių) studijų studentų. Skirtumas tarp abiejų studijų programų studentų vaizdo įrašų žiniatinklio (*YouTube* ir kt.) naudojimo (Chi^2 , 000) yra statistiškai reikšmingas. Internetiniai nuorodų / bibliografijos įrankiai (*CiteULike*, *OttoBib* ir kt.) naudojami tik 8,4 proc. studentų: 8,2 proc. nuolatinųjų (dieninių) ir 8,9 proc. iššestinių (neakivaizdinių) studijų. Abiejų studijų formų studentai šių įrankių beveik nenaudoja – gautas Chi^2 (,441) nėra statistiškai reikšmingas. Mikrotinklaraščius (angl. *Micro-blogs*), pavyzdžiui, *Twitter* ir kt. mokymosi tikslais naudoja tik 6,9 proc.: 6,1 proc. nuolatinųjų (dieninių) ir 9,6 proc. iššestinių (neakivaizdinių) studijų studentų. Mikrotinklaraščiai nėra populiarūs tarp visų studentų, gautas statistiškai nereikšmingas tinklaraščių naudojimo skirtumas (Chi^2 , 099) tarp nuolatinųjų (dieninių) ir iššestinių (neakivaizdinių) studijų respondentų. Socialinį žymėjimą (*Delicious*, *Digg*, *Newsvine*, *Twine* ir kt.) naudoja tik 6,1 proc. Jis nepopuliarus nė tarp vienos studijų formos studentų – skirtumas (Chi^2 , 220) statistiškai nereikšmingas.

Studentams patinka mokytis naudojant programas, kurias galima valdyti, pavyzdžiui, vaizdo žaidimus, modeliavimą, patinka mokytis 50,7 proc.: 51,6 proc. nuolatinųjų studijų ir 47,8 proc. iššestinių studijų studentams, nepatinka – 26,5 proc.: 26,6 proc. nuolatinųjų studijų ir 26,1 proc. iššestinių studijų studentų, neatsakė 6,1 proc. respondentų, neturėjo nuomonės – 16,7 proc. respondentų. Analizuojant duomenis pagal studijų formą, statistiškai reikšmingo skirtumo nebuvo (Chi^2 , 103). Vaikinai labiau linkę mokytis naudodami šias programas – gautas statistiškai reikšmingas skirtumas (Chi^2 , 000).

Naudojant svetaines, internetinius dienoraščius, vikio programas ir t. t. patinka mokytis net 71,9 proc. studentų: 72,8 proc. nuolatinųjų studijų ir 68,8 proc. iššestinių studijų studentams, nepatinka 11,5 proc. respondentų: 12,1 proc. nuolatinųjų studijų ir 9,6 proc. iššestinių studijų studentų, neatsakė 5,5 proc., neturėjo nuomonės 11,1 proc. respondentų. Gautas statistiškai reikšmingas svetainių, internetinių dienoraščių, vikio programų vertinimo skirtumas (Chi^2 , 026) tarp dieninių ir neakivaizdinių studijų respondentų. 9 iš 10 (90,3 proc. nuolatinųjų ir 92,4 proc. iššestinių studijų) studentų patinka mokytis naudojant interneto paieškas, nepatinka 4,3 proc. studentų, neturi nuomonės 4,6 proc.

Respondentų nuomonės, ar patinka jiems mokytis naudojant garso ar vaizdo įrašus, pasiskirstė taip: 67,4 proc. pritaria šiam teiginiui (68 proc. nuolatinųjų ir 65,6 proc. iššestinių studijų studentų), nepritaria 15,3 proc. (14,5 proc. nuolatinųjų ir 17,8 proc. iššestinių studijų studentų), nežino 14,1 proc. ir neatsakė 3,2 proc. respondentų. Nors abiejų studijų formų studentai išreiškė panašią nuomonę (skirtumas statistiškai nereikšmingas (Chi^2 , 454), tačiau analizuojant duomenis apie lytį aiškiai matyti, kad vaikinai labiau mėgsta mokytis naudodami garso ar vaizdo įrašus (skirtumas Chi^2 , 002). Rezultatai rodo, kad studentams patinka mokytis naudojant internetinius pokalbius, programas, kurias galima valdyti, pavyzdžiui, vaizdo žaidimus, modeliavimą, svetaines, internetinius dienoraščius, vikio programas, garso ir vaizdo įrašus, todėl būtų galima šias priemones aktyviau naudoti paskaitose.

Studentų lūkesčiai dėl mokymo(si) su socialinės tinklaveikos įrankiais

Norėdami išsiaiškinti studentų lūkesčius dėl socialinių tinklaveikos įrankių taikymo studijų procese, pateikėme klausimą: „Ar norėtumėte, kad socialinės tinklaveikos įrankiai būtų dažniau taikomi studijų procese?“, į kurią buvo galima atsakyti *taip* arba *ne*. Net 73,9 proc. respondentų atsakė teigiamai:

74,9 proc. nuolatinųjų (dieninių) ir 70,7 proc. iššestinių (neakivaizdinių) studijų studentų. Nors ši nuomonė vyrauja tarp visų kolegijų studentų, tačiau grupių vidurkių skirtumas visose kolegijose yra reikšmingas ($F = 2,174$, $p = ,018 < 0,05$).

Siekiant išsiaiškinti studentų nuomonę apie socialinės tinklaveikos įrankių naudojimą kursuose, buvo pateikti teiginiai. Su teiginiu „Man labiau patinka kursai, kurie naudoja socialinės tinklaveikos įrankius“ sutiko 221 (31,8 proc.) ir visiškai sutiko 16,1 proc. Pusės studentų požiūriu, šių įrankių naudojimas kursuose gerina mokymą(si). Su šiuo teiginiu sutinka 32,7 proc. ir visiškai sutinka 14,7 proc. respondentų. Kita dalis (37,8 proc.) respondentų neišsakė savo nuomonės, 5,5 proc. neturi nuomonės, nesutiko 7,8 proc. Kad socialinės tinklaveikos įrankiai kursą daro prieinamesnį, sutiko 31,4 proc. studentų, visiškai sutiko – 18,7 proc., nesutiko labai maža studentų dalis – 4,6 proc. Nemaža dalis (37,9 proc.) neišsakė savo nuomonės arba jos neturėjo (5,9 proc.). Beveik pusės studentų požiūriu, efektyvus socialinės tinklaveikos įrankių naudojimas mokymosi metu užtikrins pasirengimą darbo rinkai, su tuo sutiko trečdalis studentų (29,5 proc.): 36,9 proc. iššestinių (neakivaizdinių) ir tik 27,4 proc. nuolatinųjų (dieninių), visiškai sutiko 17,4 proc.: 18,4 proc. nuolatinųjų (dieninių) ir 14 proc. iššestinių (neakivaizdinių) studijų formų studentų. Išsiskyrė skirtingų studijų formų respondentų nuomonės – gautas statistiškai reikšmingas Chi^2 (,050). Su teiginiu „Mano institucijoje socialinės tinklaveikos įrankiai yra visuomet prieinami, jei jų reikia mokantis“ sutiko 31,1 proc., visiškai sutiko 13,4 proc. respondentų, didelė dalis (37,8 proc.) neatsakė, nepritarimą išreiškė 11,2 proc. respondentų, o šiuo klausimu neturėjo nuomonės 6,5 proc. respondentų.

3 lentelė

Studentų nuomonė apie socialinės tinklaveikos įrankių naudojimą studijų metu

	Nuolatinės (dieninės) studijos				Iššestinės (neakivaizdinės) studijos			
	Sutinku		Visiškai sutinku		Sutinku		Visiškai sutinku	
	Studentų sk.	%	Studentų sk.	%	Studentų sk.	%	Studentų sk.	%
Man labiau patinka kursai, kurie naudoja socialinės tinklaveikos įrankius	171	31,8	90	16,8	50	31,8	22	14,0
Socialinės tinklaveikos įrankių naudojimas kursuose gerina mano mokymą(si)	170	31,7	82	15,3	57	36,3	20	12,7
Socialinės tinklaveikos įrankiai kursą daro prieinamesnį	159	29,6	103	19,2	59	37,6	27	17,2
Efektyviai naudodamas socialinės tinklaveikos įrankius mokymosi metu gerai pasirengsiu darbo rinkai (karjeros galimybės)	147	27,4	99	18,4	58	36,9	22	14,0
Mano institucijoje šie įrankiai visuomet prieinami, jei man jų reikia mokantis	158	29,4	75	14,0	58	36,9	18	11,5

Taigi studentai palankiai vertina socialinės tinklaveikos įrankių naudojimą mokymosi veiklose ir 73,9 proc. respondentų norėtų, kad socialinės tinklaveikos įrankiai būtų daugiau naudojami mokymo(si) veiklose.

Išvados

Apibendrinant galima teigti, kad beveik visi apklausti studentai naudojami vikiais (92,8 proc.), vaizdo įrašų žiniatinkliu (*YouTube* ir kt.) (94,8 proc.). Kiek mažiau naudojamos priemonės yra tinklaraščiai (71,6 proc.) ir tinklalaidė (29,4 proc.). Socialinių tinklų svetaines naudoja įvairaus amžiaus studentai, tačiau skiriasi naudojimo dažnis. Kasdien daugiausia naudoja studentai iki 25 metų amžiaus. Didesnė apklaustų studentų dalis linkusi dalintis informacija, savo patarimais gerinti bendramokslių darbą.

Tyrimas atskleidė, kad naudojant socialinės tinklaveikos įrankius dominuoja pramoginio pobūdžio veiklos. 4 iš 10 tyrime dalyvavusių studentų bendradarbiauja dalindamiesi su mokymusi susijusiomis temomis, tiek pat priėmė į savo draugų ar kontaktų sąrašą socialiniuose tinklalapiuose

dabartinius ar buvusius kolegijos dėstytojus. Taigi bendravimas tinkluose gali vykti siekiant ne tik pramogauti, bet ir diskutuoti mokymosi bei darbo temomis, todėl pastebima, kad visos aukštosios mokyklos skverbiasi ten pat, kur ir vartotojai.

Studentams patinka mokytis naudojant internetinius pokalbius, programas, kurias galima valdyti, (pavyzdžiui, vaizdo žaidimus, modeliavimą), svetaines, internetinius dienoraščius, vikio programas, garso ir vaizdo įrašus. Beveik pusė apklaustų studentų (43,5 proc.) teikia pirmenybę kursams, kurie dažnai naudoja socialinės tinklaveikos įrankius. Didesnė dalis apklaustų studentų linkusi dalintis informacija, savo patarimais gerinti bendramokslių darbą.

Net 73,9 proc. respondentų norėtų, kad įvairūs socialinės tinklaveikos įrankiai būtų aktyviau taikomi studijų procese. Naujos priemonės sudaro didesnes galimybes mokytis bendradarbiaujant, gilina supratimą ir skatina besimokančiojo kūrybiškumą ir savarankiškumą. Gauti rezultatai implikuoja prielaidą, kad dėstytojai turėtų keisti savo mokymo praktiką ir daugiau naudoti internetinius dienoraščius, vikio programas, garso ar vaizdo įrašus ir tokiu būdu priartinti studentų mokymąsi prie jų mėgstamų veiklų.

Literatūra

1. Alexander, B. (2006). Web 2.0. A New Wave of Innovation for Teaching and learning. *EDUCAUSE Review*, March/April, p. 33–44. [žiūrėta 2011-04-02]. Prieiga per internetą: <<http://net.educause.edu/ir/library/pdf/erm0621.pdf>>.
2. Allen, M. (2009). *Innovative Education Online: Ideas for the future of learning and the Internet*. [žiūrėta 2011-04-02]. Prieiga per internetą: <<http://www.netcrit.net/wp-content/uploads/2009/07/altc-link-innovative-education-online-workshop2009.pdf>>.
3. Anderson, P. (2007). *What is Web2.0? Ideas, technologies and implications for education. Report for JISC*. [žiūrėta 2012-01-05]. Prieiga per internetą: <<http://www.ac.uk/media/documents/techwatch/tsw0701.pdf>>.
4. Augar, N.; Raitman, R.; Zhou, W. (2004). *Teaching and learning online with wikis. 21st ASCILITE Conference*. [žiūrėta 2011-02-12]. Prieiga per internetą: <<http://www.ascilite.org.au/conferences/perth04/procs/augar.html>>.
5. Redecker, C. (2009). Review of Learning 2.0 Practices: Study on the Impact of Web 2.0 *Innovations on Education and Training in Europe*. European Commission, Joint Research Centre, Institute for Prospective Technological Studies. European Communities. [žiūrėta 2012-01-10]. Prieiga per internetą: <<http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC49108.pdf>>.
6. Dagienė, V.; Juškevičienė, A. (2010). TE@CH.US projektas – pasitelkime Web 2.0 technologijas mokymui ir mokymuisi. *Mokymosi bendruomenė ir antrosios kartos saityno (Web 2.0) technologijos*. Vilnius: MII. P. 40–46. [žiūrėta 2011-04-02]. Prieiga per internetą: <http://www.upc.smm.lt/tobulekime/renginiai/medziaga/mokymosi-bendruomene_1.pdf>.
7. Franklin, T.; Van Harmelen, M. *Web 2.0 for Content for Learning and Teaching in Higher Education*. (2007). [žiūrėta 2011-04-05]. Prieiga per internetą: <http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/digital_repositories/web2-content-learning-and-teaching.pdf>.
8. Gray, K. ir kt. (2009). Web 2.0 authoring tools in higher education learning and teaching: New directions for assessment and academic integrity. *An Australian Learning and Teaching Council Priority Project*. (2009–2010). 23rd, November 2009. [žiūrėta 2011-05-22]. Prieiga per internetą: <<http://web2assessmentroundtable.pbworks.com/f/ASW2A+Discussion+Paper.pdf>>.
9. Grosseck, G. (2009). To use or not to use Web 2.0 in higher education? *Procedia Social and Behavioral Sciences 1*. [žiūrėta 2011-05-22]. Prieiga per internetą: <<http://webpages.csus.edu/~sac43949/PDFs/to%20use%20or%20not%20to%20use.pdf>>.
10. Hargadon, S. *Web 2.0 is the future of education*. [žiūrėta 2011-05-22]. Prieiga per internetą: <<http://www.stevehargadon.com/2008/03/web-20-is-future-of-education.html>>.
11. McLoughlin, C.; Lee, M.; J., W. (2007). Social software and participatory learning: Pedagogical choices with technology affordances in the Web 2.0 era. In *ICT: Providing choices for learners and learning. Proceedings ascilite Singapore*. [žiūrėta 2011-05-25]. Prieiga per internetą: <<http://www.ascilite.org.au/conferences/singapore07/procs/mcloughlin.pdf>>.
12. Williams, J. B.; Jacobs, J. (2004). Exploring the use of blogs as learning spaces in the higher education sector. *Australasian Journal of Educational Technology*. [žiūrėta 2012-01-05]. Prieiga per internetą: <http://eprints.qut.edu.au/13066/1/13066.pdf?BXCTX=AD:BLACK_AND_WHITE;DDO:DCREVIEW;RSV:E0>.
13. Zimmer, M. (3 March 2008). *Critical perspective on Web 2.0*. First Monday, vol. 13/3. [žiūrėta 2012-01-05]. Prieiga per internetą: <http://www.uic.edu/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/2137/1943>>.

USING OF SOCIAL NETWORKING TOOLS BY COLLEGE STUDENTS

Summary

The rapid development of the Internet technologies and accessibility of new products to most of users raise new objectives for education. Social networking tools make undeniable influence on the contemporary society. These tools are successfully used in business, media and social life. New marketing tools appear such as advertising in social networks. The challenges of the changing world make influence on technologies used for teaching; therefore scientists started discussion on a possibility to apply the tools of social services in higher education. (Gray et al., 2009; Grosseck, 2009; Anderson, 2007; Alexander, 2006, Ala-Mutka, Punie, Redeker, 2009). The possibilities of social networking tools provide new opportunities of teaching and learning and encourage appearance of radical changes in the practice of teaching and learning. Lots of scientists maintain the increase of motivation and participation in activities, while acquired skills of independent studies provide students with an opportunity to take responsibility for their learning process. (Redecker, 2008). Social networking tools support the main aspects of teaching directed towards a student: they provide with an opportunity of conversation, social feedback and connections between people in social networks.

These above theoretical assumptions require finding the answers: which social networking tools are used by college students and would they like these tools to be used in the process of studies?

Goal of the article: to assess the tools of social networking used by college students, and possibilities of their application in teaching and learning activities according to the students' attitude.

Objectives of the article: 1) to assess the use of social networking tools by colleges; 2) to identify the purposes of using social networking tools; 3) to determine students' attitude towards the application of social networking tools in the teaching and learning processes; 4) to identify students' expectations about the application of social networking tools in the process of studies.

Subject of the research: the use of social networking tools.

Methods of the research: the analysis of reference literature and the survey; the methods of mathematical statistics for quantitative data processing. The data were processed using the SPSS program.

Conclusions of the research

The results of the research revealed that almost all surveyed students used wiki (92,8 %), a video recordings network (YouTube, etc.) (94,8 %), whereas slightly less used such tools as: blogs (71,6 %) and podcasting (29,4 %). The websites of social networks were used by students of different age but the frequency of use was different. Most students up to 25 years old used these social networks every day. Higher schools having evaluated the popularity of social networking tools among students and the fact that social networks could be used not only for entertainment but also for learning and work purposes were penetrating into the same networks as the users and present themselves in these networks.

Almost one half of respondents (43,5 %) prefer the courses, which use tools of social networking. Even 73.9% of the respondents would like social networking tools to be applied in the study process more frequently as they are applied in present. A larger part of the surveyed students tend to share information and improve the work of their peers giving advices. New tools provide bigger opportunities to learn cooperating, improve understanding as well as promote creativity and independence of a learner. The achieved results let us suppose that teachers should change the practice of their teaching and start using blogs, wiki programs, audio and video recordings, thus combining students' learning with their favourite activities.

AUTORIŲ LYDRAŠTIS

Autoriaus vardas, pavardė: Genutė Gedvilienė

Mokslo laipsnis ir vardas: daktarė, profesorė

Darbo vieta ir pozicija: Vytauto Didžiojo universitetas, profesorė

Mokslinių interesų kryptys: mokymosi grupėse metodų taikymas, mokymo ir mokymosi paradigma, mokymosi grupėse dinamika, IKT technologijos

Telefonas ir el. pašto adresas: (8 37) 327 944, g.gedviliene@smf.vdu.lt

Autoriaus vardas, pavardė: Lina Kankevičienė

Mokslo laipsnis ir vardas: docentė

Darbo vieta ir pozicija: Vytauto Didžiojo universitetas, doktorantė, Alytaus kolegija, docentė

Mokslinių interesų kryptys: studijų modernizavimas, informacinės visuomenės technologijų naudojimas studijose

Telefonas ir el. pašto adresas: (8 315) 65 012, lina.kankeviciene@akolegija.lt

Autoriaus vardas, pavardė: Rasa Balynienė
Mokslo laipsnis ir vardas: asistentė
Darbo vieta ir pozicija: Alytaus kolegija, Informacijos technologijų katedra, asistentė
Mokslinių interesų kryptys: informacinių technologijų naudojimas studijose
Telefonas ir el. pašto adresas: 8 600 40 966, rasa.balyniene@akolegija.lt

A COVER LETTER OF AUTHORS

Author's name, surname: Genutė Gedvilienė
Science degree and title: Doctor, Professor
Workplace and position: Vytautas Magnus University, Professor
Author's research interests: Group Learning Methods, Teaching and Learning Paradigm, Dynamics of a Learning group, ICT technologies
Telephone and e-mail address: +370 37 327 944, g.gedviliene@smf.vdu.lt

Author's name, surname: Lina Kankevičienė
Science degree and title: Docent
Workplace and position: Vytautas Magnus University, Postgraduate; Alytus College, Docent
Author's research interests: Technologies of Information Society, Modernization of Studies
Telephone and e-mail address: + 370 315 65 012, lina.kankeviciene@akolegija.lt

Author's name, surname: Rasa Balynienė
Science degree and title: Assistant
Workplace and position: Alytus College, Department of Information Technologies, Assistant
Author's research interests: Information Technologies in Studies
Telephone and e-mail address: + 370 600 40 966, rasa.balyniene@akolegija.lt

STUDENTŲ SPECIALYBĖS PASIRINKIMO MOTYVŲ IR LŪKESČIŲ LYGINAMOJI ANALIZĖ: SKIRTINGŲ MOKSLO SRIČIŲ KONTEKSTAS

Vitalija Gerikienė

Šiaulių valstybinė kolegija

Vanda Lukočienė, Daiva Tamulevičienė

Vilniaus kooperacijos kolegija

Anotacija. Ugdant ir formuojant kolegijos studentų konkrečios darbo srities kompetencijas, dažnai iškyla problemų, kurios skatina vis daugiau diskusijų. Jauno žmogaus specialybės pasirinkimo, pirmojo įsidarbinimo sėkmė priklauso nuo specialybės pasirinkimo motyvų ir jų lūkesčių darnos, nuo teorinių ir praktinių įgūdžių raiškos bei nuo pasirinktos specialybės aktualijų šiuolaikinėje visuomenėje. Gilėjantys rinkos elementai aukštajame moksle skatina visuomenės, rinkos ir studentų interesų subalansuotos įvairovės pagrįstą darną bei plėtrą.

Pagrindiniai žodžiai: absolventai, motyvai, praktiniai įgūdžiai, lūkesčiai.

Įvadas

Orientacija į pasaulio darbinius poreikius, ypač absolventų įsidarbinimo klausimas, tampa vienu iš svarbiausių studijų kokybės kriterijų (Pukelytė, 2010). Studijų pagrindas – įgyvendinamos studijų programos, jų rezultatu suinteresuoti studentai, dėstytojai, darbdaviai, platesniame kontekste – visuomenė, prie kurios pažangos prisideda aukštųjų mokyklų absolventai (Galkutė, 2008).

Studijas pabaigusią jaunuolių įsidarbinimo proceso sėkmę įtakoja daugelis veiksnių, tačiau priekšingiausių galima priskirti jų ugdymą ir profesinės veiklos įgūdžių formavimą. Naujausi tyrimai rodo, kad auštosios mokyklos per mažai orientuojasi į darbo rinką, dėl to absolventai dirba kvalifikacijos neatitinkančius darbus, o ir įsidarbinę pagal specialybę ne visada panaudoja įgytas žinias (Stundienė, 2010). Būtina siekti mokymo(si) kokybės, kurios galima siekti ir (ar) pasiekti, pasak Ramsden (2000), skatinant studentus mokytis ir padedant dėstytojams mokytis, remiantis identiškais principais. Tik supratus, kaip padėti studentams, galima suprasti, kaip tobulinti dėstytojų darbą.

Augantis profesinio rengimo atitikmuo valstybės poreikiams svarbus visose šalies ekonominės veiklos srityse, todėl prioritetas kiekvienos mokymo įstaigos tikslas – jauniems žmonėms suteikti įvairių darbui būtinų įgūdžių ir gebėjimų. Nuo būsimų absolventų gebėjimo spręsti socialines ir profesinės veiklos problemas priklauso absolventų įsidarbinimo ir išlikimo darbo rinkoje sėkmė. Aukštųjų mokyklų absolventai turi būti pasirengę prisitaikyti prie klientų poreikių, ir todėl studijų programos privalo sudaryti galimybes studentui studijų metu iš(si)ugdyti gebėjimus, reikalingus sėkmingai veiklai ateityje (Pukelis, Pileičikienė, 2010).

Tokiu būdu visuomenės, rinkos, studentų poreikių ir problemų sprendimų kontekste ypatingą reikšmę įgauna išsimokslinimo ir kvalifikacijos atitikimas esamiems ir būsimiems valstybės poreikiams. Pirmiausia būsimas studentas turėtų įvertinti savo motyvaciją ir lūkesčius, nes pasitenkinimas studijomis, o vėliau ir profesija tiesiogiai koreliuoja su tinkamu asmeniniu pasirinkimu. Dažnai socialinių darbuotojų, pedagogų, meno krypčių studentų nuomonė apie darbą rodo, kad daugelis jų, lyginant su kitų profesijų atstovais, uždirba gana mažai, tačiau yra patenkinti, nes stodami į šias studijų programas greičiausiai ir nesitikėjo didelio darbo užmokesčio. Pagrindinis jų siekis – realizuoti save profesinėje veikloje. Tuo tarpu ekonominės ar vadybinės pakraipos absolventų pasitenkinimo darbu lygis koreliuoja su darbo užmokesčiu (Martinaitis, 2010).

Siekiant aukštosiose mokyklose ugdyti aktualius darbo rinkai įgūdžius, studijų realizavimo strategija turi būti grindžiama studijų rezultatais, atitinkančiais darbo pasaulyje aktualias koncepcijas. Darbo rinkoje „veikiančios“ kompetencijos tampa pagrindiniais principais, reikalingais nustatyti žinioms ir gebėjimams, formuojamiems studijų metu aukštosiose mokyklose (Pukelis, 2009).

Didėjantis verslo ir sveikatos priežiūros įstaigų ar įmonių konkurencingumas, besikeičianti pelno ir (ar) nepelno siekianti aplinka, sparčiai besivystančios technologijos sąlygoja įvairių šalies veikos sričių aukštos kvalifikacijos ir tinkamų profesinių įgūdžių turinčių specialistų poreikį. Aukštas aukštųjų mokyklų absolventų įsidarbinimo lygis arba sėkminga integracija į darbo rinką yra vienas iš Bolonijos proceso uždavinių (Kohont, Bergoč, 2010).

Perėjimas iš švietimo sistemos į darbo rinką jaunimui yra sudėtingas dėl profesinės patirties stygiaus, kvalifikacijos neatitikimo darbo rinkos poreikiams ar darbdavio nepasitikėjimo jaunu žmogumi kaip tinkamu darbuotoju. Didžiausios problemos, su kuriomis jaunimas susiduria ateidamas į darbo rinką,

yra patirties trūkumas, darbdavio nepasitikėjimas, nepaklausė specialybė, nepatrauklus darbo užmokestis, menki darbo paieškos įgūdžiai (*Absolventų motyvacijos dirbti bei galimybių įsidarbinti tyrimas*, 2010).

Copley (2009) teigia, kad lūkesčius reikia formuluoti, o atsakomybę turi prisimti visi tie, iš kurių vėliau tikimasi, kad lūkesčiai išsipildys. Būtinai labai tamprus bendrumo ryšys, padedantis lūkesčiams tapti tikrove.

Valstybės siekis jaunimo lūkesčiams tapti tikrove pozityvus. Tiek Lietuvoje, tiek Europos Sąjungoje didelis dėmesys skiriamas jaunimo profesinio užimtumo galimybių didinimui. Tai rodo Nacionalinė jaunimo politikos 2011–2019 m. plėtros programa (2010), kurios tikslas – skatinti jaunimo verslumą, sudaryti palankias sąlygas dalyvauti darbo rinkoje. Jaunimo supažindinimas su darbo rinkos tendencijomis galėtų padėti jiems pasirinkti paklausias profesijas. Siekis parengti profesinių praktikų vertinimo sistemas, išvengti priverstinės darbo jėgos ir įgūdžių emigracijos rodo Lietuvos valstybės susirūpinimą jaunimo problemomis ir jų sprendimų paiešką (*Nacionalinės jaunimo politikos 2011–2019 metų plėtros programos įgyvendinimo 2011–2013 metų priemonių planas*, 2011).

Taigi, mokslinės ir dokumentų analizės aspektai suponuoja *probleminį klausimą*: kokie absolventų specialybės pasirinkimo motyvai jų lūkesčių kontekste?

Šiame straipsnyje keliamas **tyrimo tikslą** – atlikti skirtingų Lietuvos miestų ir mokslo sričių absolventų specialybės pasirinkimo motyvų ir lūkesčių lyginamąją analizę.

Tiriamieji: Vilniaus kooperacijos kolegijos Verslo vadybos ir Buhalterinės apskaitos bei Šiaulių valstybinės kolegijos Sveikatos priežiūros studijų programų absolventai.

Tyrimo objektas – absolventų specialybės pasirinkimo motyvai ir lūkesčiai.

Tikslui pasiekti keliami **uždaviniai**:

1. Nustatyti tiriamųjų specialybės pasirinkimo motyvų dažnį ir sąsajas su pasirinkta specialybe.
2. Išanalizuoti žinių ir įgūdžių trūkumus studijų metu ir jų sąsajas su pasirinkta specialybe.
3. Nustatyti studentų pagal pasirinktą specialybę lūkesčius praktikų metu.
4. Įvertinti respondentų darbo vietos pasirinkimo motyvus, lūkesčius įsidarbinant ir jų sąsajas su pasirinkta specialybe.

Tyrimo metodika. Tyrimo metodai: literatūros šaltinių analizė, anketinė apklausa, statistinė aprašomoji ir lyginamoji duomenų analizė.

Taikytas originalus tyrimo instrumentas, sudarytas pagal teorines ir praktines straipsnio autorių išvalgas į nagrinėjamą temą. Šiame straipsnyje panaudoti pusiau uždaros anketos klausimai, susiję su tiriamųjų specialybės pasirinkimo motyvų, žinių ir įgūdžių trūkumų studijų metu bei lūkesčių praktikų metu, darbo vietos pasirinkimo motyvų bei lūkesčių nustatymu. Naudotuose klausimuose taikytos nominalinė, eilės skalės.

Statistinė duomenų analizė atlikta naudojant duomenų kaupimo ir analizės SPSS programos 15 versijos programinį paketą bei Excel 2003 programą. Atlikta vienmatė duomenų analizė. Požymių statistinis ryšys vertintas susietų lentelių metodu. Remiantis lentelės duomenimis apskaičiuota *chi kvadrato* (χ^2) reikšmė, jo laisvės laipsnių skaičius (lls) bei statistinis reikšmingumas (p). Požymių ryšiai laikyti statistiškai reikšmingais, kai $p \leq 0,05$; kai $p \leq 0,01$ – labai reikšmingais, o kai $p \leq 0,001$ – itin reikšmingais. Skaičiuoti darbo vietos pasirinkimo motyvų balų vidurkiai ir jų 95 proc. pasikliautinieji intervalai (PI).

Tyrimo organizavimas ir imtis. Tyrimas atliktas 2011 m. kovo–balandžio mėn. Sudaryta tikimybinė sluoksninė (stratifikuota) trečio kurso nuolatinė studijų studentų imtis ($n = 103$), kuri suskirstyta į tris grupes pagal studijuojamą specialybę (verslo vadyba, buhalterinė apskaita, sveikatos priežiūra). Iš kiekvienos specialybės grupės paprastos atsitiktinės imties būdu buvo atrinkti 51 (iš 58; 88 proc.) Verslo vadybos; 27 (iš 30; 90 proc.) Buhalterinės apskaitos ir 25 (iš 53; 47 proc.) Sveikatos priežiūros studijų programų studentai (skliaustuose nurodytas absoliutus besimokančių atitinkamose specialybose studentų skaičius ir tyrime dalyvavusių procentas). Iš viso apklausti 103 absolventai. Respondentų grupę sudarė 19 proc. (20) vaikinių ir 81 proc. (83) merginų.

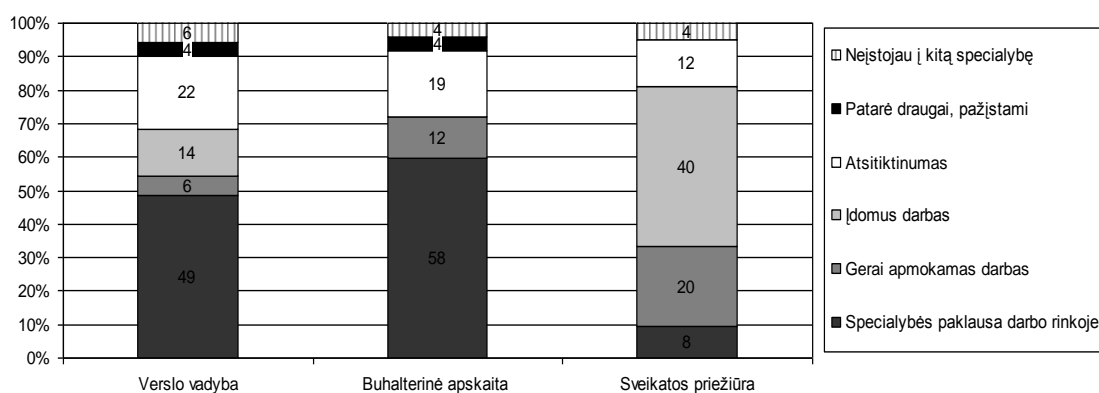
Tyrimo rezultatai

Specialybės pasirinkimo motyvai. Verslo vadybos, buhalterinės apskaitos ir sveikatos priežiūros specialybių studentų specialybės pasirinkimo motyvų ir lūkesčių tyrimas buvo pradėtas klausimu „*Kokie jūsų studijuojamos specialybės pasirinkimo motyvai?*“ Šiuo klausimu buvo siekta sužinoti, ar studentai atsitiktinai pasirinko specialybę, ar jos pasirinkimas buvo apgalvotas ir motyvuotas. Atlikto tyrimo metu paaiškėjo, kad, absolventų nuomone, pagrindinis profesijos pasirinkimo motyvas yra tas, kad jų pasirinkta specialybė paklausė darbo rinkoje (41 proc.). Beveik ketvirtadalis (19 proc.) apklaustųjų nurodė, kad

studijas pasirinko atsitiktinai. Trečias pagal dažnį motyvas – manymas, kad specialybė užtikrins įdomų darbą (17 proc.), o 9 proc. teigė, kad neįstojo kitur, todėl pasirinko dabartines studijas. Motyvas, kad specialybė užtikrins gerai apmokamą darbą, liko penktoje vietoje (11 proc.). Kitiems (3 proc.) rinktis profesiją patarė pažįstami ir draugai.

Analizuojant tiriamųjų specialybės pasirinkimo motyvus pagal atskiras specialybes išryškėjo reikšmingi skirtumai ($p < 0,05$) tarp socialinius ir sveikatos mokslus studijuojančių absolventų (žr. 1 pav.). Savo specialybės paklausumu yra įsitikinę daugiau nei pusė (49 proc.) tirtų Verslo vadybos, 58 proc. Buhalterinės apskaitos ir tik 8 proc. Sveikatos priežiūros respondentų. Kad pasirinkta specialybė užtikrins gerai apmokamą darbą, įsitikinę po 27 proc. būsimų buhalterių ir verslo vadybininkų. Daugiau kaip ketvirtadalis Sveikatos priežiūrą ir penktadalis Verslo vadybą studijuojančių respondentų mano, kad jie turės galimybę gauti gerai apmokamą darbą. Tačiau net 40 proc. Sveikatos priežiūros studentų pagrindiniu motyvu renkantis specialybę nurodė įsitikinimą, kad pasirinktos studijos ateityje užtikrins įdomų darbą, kai tuo tarpu būsimiems buhalteriams jų darbas neatrodo įdomus, nes nė vienas respondentas nepažymėjo šio motyvo. Tik 14 proc. Verslo vadybą studijuojančių absolventų rinkdamiesi specialybę manė, kad dirbti ateityje šį darbą bus įdomu. Mažiausiai studijas pasirinkusių atsitiktinai ar dėl to, kad neįstojo kitur, yra tarp Sveikatos priežiūros studentų. Tai rodo, kad sveikatos priežiūros profesiją studentai renkasi atsakingiau, vertindami ne tiek įsidarbinimo ar apmokėjimo galimybes, kiek paties darbo įdomumą.

Atsižvelgdami į Švietimo ir mokslo ministerijos užsakymu atlikto tyrimo „Studentų požiūris į aukštojo mokslo sistemos tobulinimą“ rezultatus (Galkutė, 2008), atskleidusius, kad pasirenkant studijų programą daugiausia lemia „idealistiniai“ motyvai (programos sąsajos su mėgstamais dalykais ir asmeniniais pomėgiais) ir kur kas mažiau pasirinkimą lemia „materialieji“ motyvai (būsimos specialybės paklausa darbo rinkoje, geros ateities materialinės sąlygos, aiškios karjeros galimybės), galime teigti, kad tarp tirtų socialinių mokslų studentų vyrauja „materialieji“, o tarp sveikatos priežiūros studentų – „idealistiniai“ studijų pasirinkimo motyvai, kuriuos galime pagrįsti pasirinktų būsimų profesijų paskirtimi bei vertybėmis.



$$\chi^2 = 35,898; \text{lls} = 12; p = 0,000$$

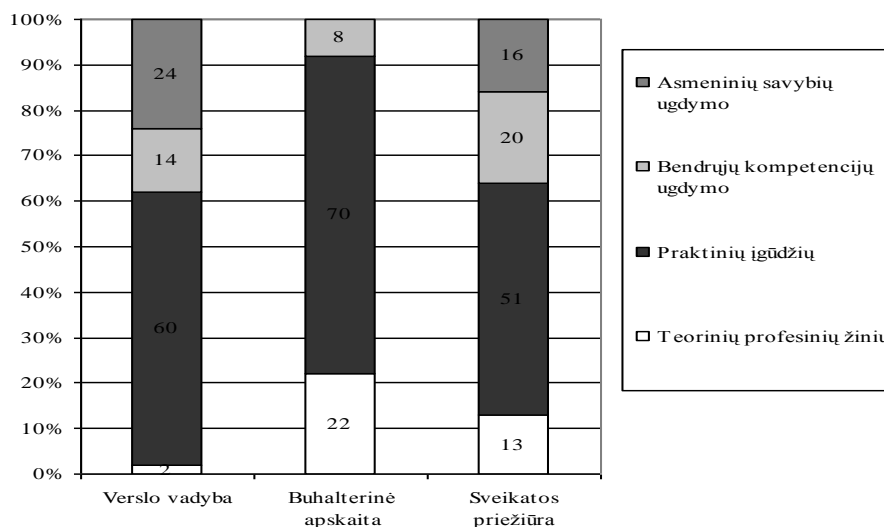
1 pav. Respondentų studijų pasirinkimo motyvų analizė, proc.

Žinių ir įgūdžių trūkumai studijų ir praktikų metu

Paklausus respondentų, ar lengvai pavyko rasti praktikos vietas, didžioji dalis (82 proc.) apklaustųjų atsakė, kad lengvai ar labai lengvai. Tai rodo, kad tirtų kolegijų studentai yra priimami į praktikas noriai. Tie, kurie sunkiau susirado praktikos vietas, teigė, kad dažniausia priežastis, dėl kurios nebuvo priimti, buvo ta, kad įmonės, į kurias studentai kreipėsi, visiškai nepriima praktikantų arba šiuo metu darbo pakanka tik įmonės darbuotojams. Keletas studentų pažymėjo, kad buvo nepriimti dėl to, kad įmonės darbuotojų nuomone studentai tik trukdytų dirbti, arba kad, galbūt ir priimtų, jeigu įmonė būtų materialiai skatinama.

Pateikus respondentams klausimą „*Ko labiausiai trūko studijų metu, rengiantis profesinei veiklai?*“, nustatytas statistiškai reikšmingas ryšys ($p < 0,05$) tarp tiriamų specialybių grupių studentų nuomonių (žr. 2 pav.). Daugiausia Verslo vadybos (60 proc.), Buhalterinės apskaitos (70 proc.) ir pusė

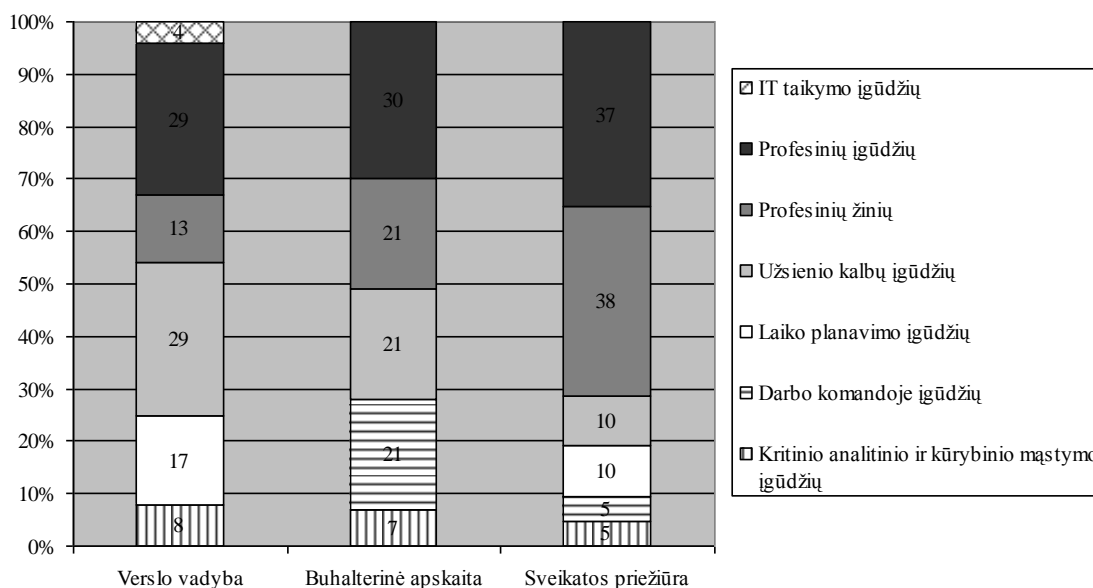
(51 proc.) Sveikatos priežiūros studentų nurodė, kad jiems studijų metu trūko praktinių įgūdžių. Asmeninių savybių ugdymo poreikį pažymėjo tik Verslo vadybos (24 proc.) ir Sveikatos priežiūros (16 proc.) studentai.



$$\chi^2 = 26,903; \text{lls} = 8; p = 0,001$$

2 pav. Absolventų nuomonė apie žinių ir įgūdžių trūkumus studijų metu, rengiantis profesinei veiklai, proc.

Atsižvelgdami į Pukelio, Pileičikienės (2010) mintį, susijusią su keliamu tikslu aukštajai mokyklai – „padėti pamatus“ darbinei veiklai, siekėme nustatyti, kokių žinių ir įgūdžių studentams trūksta praktikų metu. Analizuojant visų trijų specialybių absolventų atsakymus buvo pastebėta (žr. 3 pav.), kad labiausiai respondentams trūko profesinių įgūdžių, kas yra logiška, nes profesinės praktikos paskirtis būtent ir yra padėti studentams juos formuoti. Trečdalis (29 proc.) Verslo vadybos ir penktadalis (21 proc.) Buhalterinės apskaitos studentų pažymėjo, kad praktikos metu trūko užsienio kalbų įgūdžių, ketvirtadalis (38 proc.) Sveikatos priežiūros, penktadalis (21 proc.) Buhalterinės apskaitos absolventų nurodė profesinių žinių trūkumą. Nors statistiškai reikšmingas skirtumas nenustatytas ($p > 0,05$), bet rodo, kad organizuojant mokymo procesą reikėtų didesnę dėmesį skirti bendrųjų kompetencijų ugdymui. Tik 4 proc. Verslo vadybos apklaustųjų pažymėjo, kad jiems trūksta informacinių technologijų (IT) taikymo įgūdžių.



$$\chi^2 = 15,641; \text{lls} = 12; p = 0,208$$

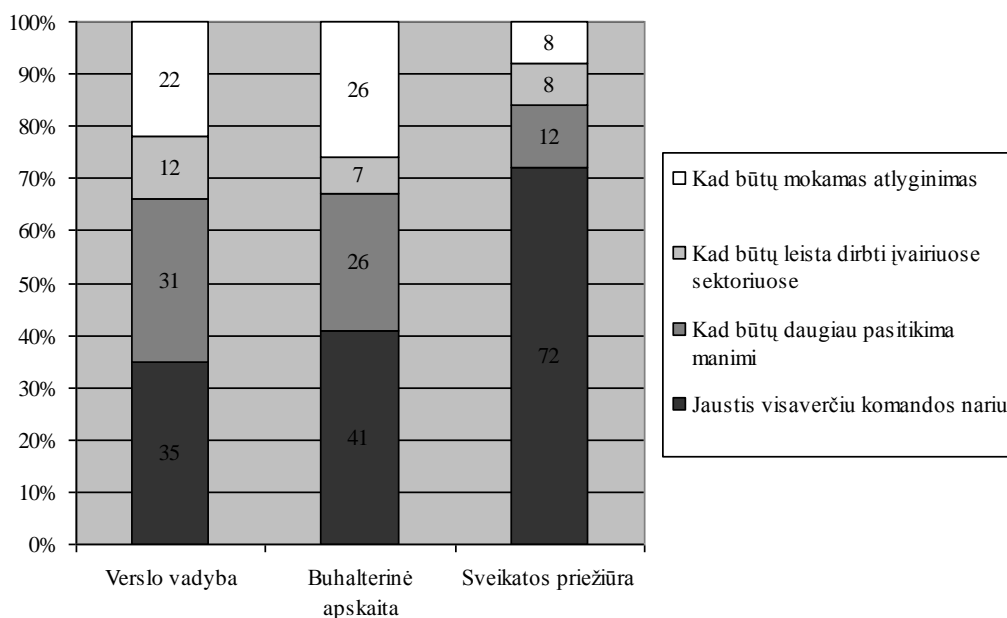
3 pav. Žinių ir įgūdžių trūkumo praktikų metu vertinimas, proc.

Studentų lūkesčiai praktikų metu

Paprašius studentų įvertinti skalėje nuo 1 (labai blogai) iki 10 (labai gerai) praktikų metu įgytus praktinius įgūdžius, paaiškėjo, kad gerai ir labai gerai praktikų metu įgytus praktinius įgūdžius vertina 65 proc. visų studentų. Geriausiai gautus įgūdžius įvertino sveikatos priežiūros studentai. Jų atsakymų vidurkis yra 8, tuo tarpu kai bendras visų specialybių vidurkis – 7,63. Tai įrodo, kad su sveikatos priežiūra susijusioms specialybėms ypatingai svarbūs praktiniai profesinės veiklos įgūdžiai.

Vertinant studentų lūkesčius praktikų metu paaiškėjo, kad penktadalis apklaustųjų (19 proc.) norėtų, kad praktikos metu būtų mokamas darbo užmokestis; beveik pusė (46 proc.) respondentų norėtų jaustis visaverčiais komandos nariais, penktadalis (25 proc.) norėtų, jog būtų daugiau jais pasitikima ir leidžiama atlikti daugiau darbų, tik 10 proc. norėtų, kad būtų leista dirbti įvairiuose profesinės veiklos sektoriuose.

Atlikus studentų lūkesčių praktikų metu analizę (4 pav.) pagal atskiras specialybes nustatyta, kad praktikų metu atlyginimo norėtų net 26 proc. būsimų buhalterių, 22 proc. būsimų vadybininkų ir tik 8 proc. būsimų sveikatos priežiūros specialistų. Didžiausias noras būti visaverčiu komandos nariu (72 proc.) išreiškiamas tarp Sveikatos priežiūros studentų. Nors šie rezultatai statistiškai reikšmingo skirtumo neturėjo ($p > 0,05$), tačiau tiesiogiai siejasi su specialybės pasirinkimo motyvais ir dar kartą parodo, kad sveikatos priežiūros studijų programas besirenkantiems studentams būdingi idealistiniai, o ne materialūs lūkesčiai.

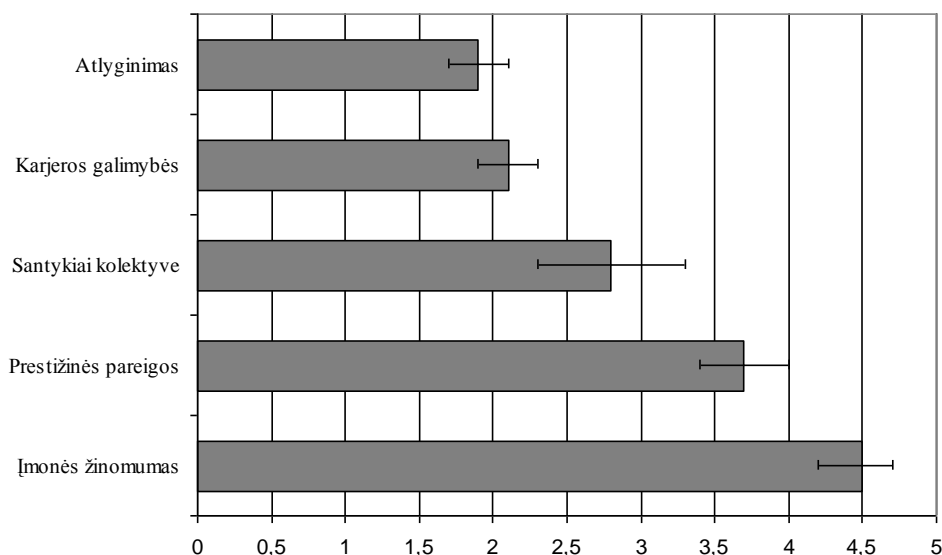


$$\chi^2 = 10,480; \text{lls} = 6; p = 0,106$$

4 pav. Respondentų lūkesčių praktikų metu analizė, proc.

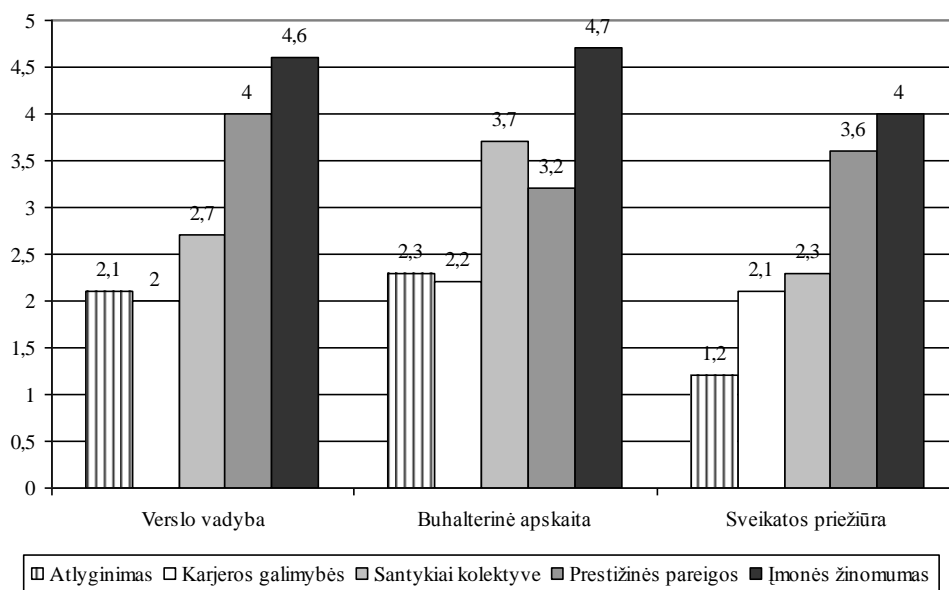
Darbo vietos pasirinkimo motyvai ir lūkesčiai įsidarbinant

Siekiant įvertinti absolventų darbo vietos pasirinkimo motyvus buvo pateiktas klausimas „Kas jums svarbiausia, renkantis darbą?“. Studentų buvo paprašyta prioriteto tvarka nuo 1 (labai svarbu) iki 6 (visiškai nesvarbu) įvertinti veiksniai: atlyginimas, karjeros galimybės, santykiai kolektyve, įmonės žinomumas, prestižinės pareigos (žr. 5 pav.). Vertinant visų trijų specialybių bendrus rangavimo rezultatus paaiškėjo, kad statistiškai reikšmingai ($p < 0,05$) pirmoje vietoje pagal svarbą yra atlyginimas (vidurkis 1,94; 95 proc. PI 1,72–2,23) ir karjeros galimybės (vidurkis 2,1; 95 proc. PI 1,84–2,36). Santykiai kolektyve (2,84; 95 proc. PI 2,35–3,33) ir prestižinės pareigos (3,69; 95 proc. PI 3,49–3,89) mažiau reikšmingi motyvai, o įmonės žinomumas studentams yra mažiausiai svarbus (4,49; 95 proc. PI 4,29–4,70).



5 pav. Darbo vietos pasirinkimo motyvai (balų vidurkiais)

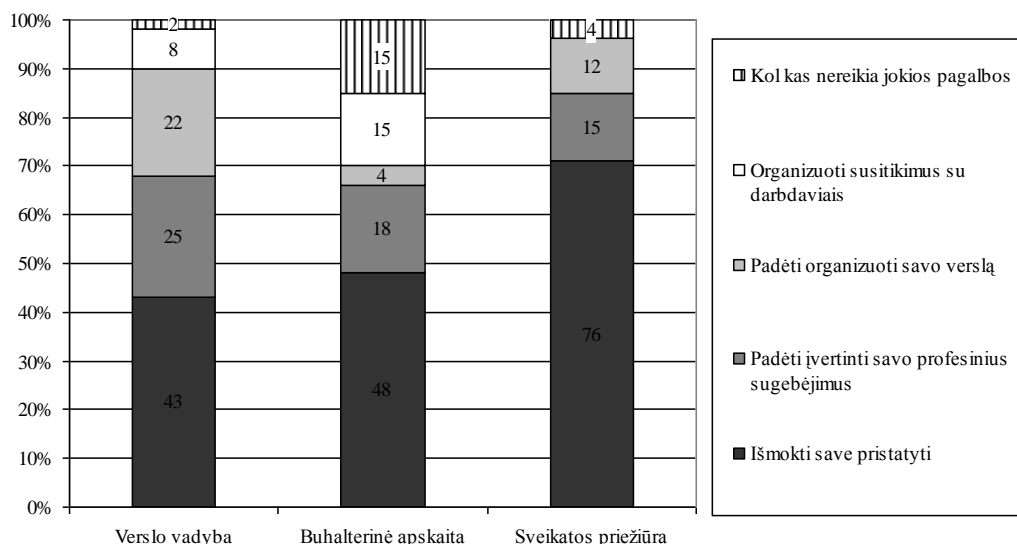
Vertinant respondentų darbo vietos pasirinkimo motyvus (1 – labai svarbu, 6 – visiškai nesvarbu) pagal atskiras studijų sritis nustatyta, kad tiek Verslo vadybos, tiek Buhalterinės apskaitos, tiek Sveikatos priežiūros studentų darbo vietos pasirinkimo motyvai pagal svarbą išsidėsto labai panašiai (6 pav.). Būsimiems Verslo vadybos (vidurkis 4,6) ir Buhalterinės apskaitos specialistams (vidurkis 4,7) įmonės žinomumas yra svarbesnis nei Sveikatos priežiūros (vidurkis 4) specialistams, o būsimi Sveikatos priežiūros specialistai iš nurodytų veiksnių svarbiausiu prioritetu (vidurkis 1,2) nurodo darbo užmokestį.



6 pav. Darbo vietos pasirinkimo motyvai (balų vidurkiais) pagal studijų sritis

Siekiant sužinoti, kokie absolventų lūkesčiai integruojantis į darbo rinką, apklausoje buvo paprašyta, kad jie nurodytų, kokios pagalbos įsidarbinant norėtų. Daugiau kaip pusė (52 proc.) apklaustųjų pažymėjo, kad norėtų išmokti geriau save pristatyti darbdaviui, 19 proc. teigė, jog norėtų pagalbos įvertinant savo profesinius gebėjimus, 8 proc. – organizuoti susitikimus su darbdaviais, 15 proc. norėtų pagalbos organizuojant savo verslą ir tik 6 proc. apklaustųjų teigia, kad kol kas nereikia jokios pagalbos.

Respondentų lūkesčiai šiuo klausimu pagal atskiras specialybes buvo statistiškai reikšmingi ($p < 0,05$) (žr. 7 pav.). Tarp atskirų studijų sričių studentų lūkesčių dominavo noras išmokti save pristatyti. Tai nurodė 76 proc. būsimų Sveikatos priežiūros, 48 proc. Buhalterinės apskaitos ir 43 proc. Verslo vadybos specialistų. Labiau, lyginant su kitomis tirtomis specialybėmis, išsiskyrė Verslo vadybos studentų lūkestis dėl pagalbos organizuoti savo verslą (22 proc.), kai tarp buhalterių tokių buvo tik 4 proc.



$\chi^2 = 15,117$; lls = 6; p = 0,019

7 pav. Studentų lūkesčiai dėl pagalbos įsidarbinant, proc.

Apibendrinant galima teigti, kad socialiniai, ekonominiai ir technologiniai pokyčiai kelia naujus reikalavimus jauno žmogaus profesiniam pasiruošimui, todėl aukštojo mokslo misija tampa ne tik parengti profesionalius darbo rinkos dalyvius, gebančius įgytas kompetencijas taikyti praktikoje, bet ir suteikti gebėjimų efektyviai dalyvauti šalies plėtroje. Išplėtoti bendrieji įgūdžiai laiduoja platesnes asmens socialinio saugumo bei savirealizacijos galimybes, yra svarbūs įsidarbinant, sėkmingai konkuruojant darbo rinkoje, plėtojant karjerą organizacijoje bei įnešant asmeninį indėlį į sėkmingą visuomenės plėtotę (Pukelis, Pileičikienė, 2010).

Taigi, svarbu siekti studijų rezultatų, t. y. patikrintų gebėjimų nuspėjamoje (mokymosi / studijų) situacijoje ir kompetencijos – patikrintų gebėjimų nuspėjamoje (darbinėje) situacijoje (Pukelis, 2009).

Išvados

Tiek Vilniaus, tiek Šiaulių tiriamųjų prioritetinis specialybės pasirinkimo motyvas – specialybės paklausa darbo rinkoje. Pagrindinis būsimų Verslo vadybos ir Buhalterinės apskaitos specialistų specialybės pasirinkimo motyvas – specialybės paklausa darbo rinkoje, o būsimų Sveikatos priežiūros specialistų – įdomus darbas. Atsitiktinis specialybės pasirinkimas dažnesnis tarp Verslo vadybos ir Buhalterinės apskaitos nei tarp Sveikatos priežiūros studijų programų respondentų. Bendrųjų studijų kompetencijų trūksta Verslo vadybos ir Sveikatos priežiūros programų tirtiems absolventams.

Dauguma respondentų lengvai susirado profesinės praktikos atlikimo vietas. Daugiausia Verslo vadybos studentų nurodė, kad jiems studijų metu trūko profesinių praktinių, užsienio kalbų, laiko planavimo įgūdžių, Buhalterinės apskaitos respondentams – profesinių praktinių įgūdžių, profesinių žinių ir užsienio kalbų įgūdžių, o Sveikatos priežiūros respondentams – profesinių žinių ir įgūdžių.

Du trečdaliai respondentų praktikų metu įgytus praktinius įgūdžius vertina gerai ir labai gerai. Tiek Sveikatos priežiūros, tiek Buhalterinės apskaitos, tiek Verslo vadybos specialybių tirti absolventai profesinių praktikų metu tikisi jaustis visaverčiais komandos nariais. Mažiausiai Sveikatos priežiūros būsimų specialistų norėtų, kad būtų mokamas atlygis už darbą, kai to tikisi beveik pusė socialinių mokslų respondentų.

Svarbiausias visų tirtų specialybių studentų darbo vietos pasirinkimo motyvas – atlyginimas už darbą, mažiausiai svarbus – įmonės (įstaigos) žinomumas. Tarp atskirų mokslo sričių studentų lūkesčių dėl pagalbos, padėsiančios geriau įsidarbinti, dominavo noras išmolti save pristatyti.

Literatūra

1. Absolventų motyvacijos dirbti bei galimybių įsidarbinti tyrimas 2010. (2010). *Lietuvos darbo birža*. [žiūrėta 2011-12-30]. Prieiga per internetą: <<http://www.ldb.lt/Informacija/DarboRinka/Puslapiai/Apklausa.aspx?AspXPage=g%5F74BA386F45D541BEA55864260B990FA9:%2540ID%3D28>>.
2. Copley, A. (2009). *Iššūkiai mokykloje: kaip mokyti problemiško elgesio vaikus*. Vilnius: Tyto alba.
3. Galkutė, L. (2008). Kas lemia studijų kokybę? *Švietimo problemos analizė*, 8 (28). Vilnius: Švietimo ir mokslo ministerija.

4. Kohont, A.; Bergoč, J. N. (2010). Įgyvendinant Bolonijos reformą – kokybės samprata ir žmogiškųjų išteklių valdymo vaidmuo aukštojo mokslo sistemoje. *Aukštojo mokslo kokybė*, 7, p. 12–35.
5. Lukošienė, V.; Samulevičienė, D. (2009). Vilniaus kooperacijos kolegijos absolventų pasirengimas dalyvauti darbo rinkoje. *Mokslo ir verslo dermė*. Vilnius: Vilniaus kooperacijos kolegija, p. 98–108.
6. Martinaitis, Ž. (2010). *Specialistų poreikio prognozės – bevertės*. [žiūrėta 2011-03-21]. Prieiga per internetą: <<http://www.bernardinai.lt/straipsnis/2010-06-16-z-matinaitis-specialistu-poreikioprognozes/index.htm>>.
7. *Nacionalinė jaunimo politikos 2011–2019 m. plėtros programa*. (2010). Patvirtinta Lietuvos Respublikos Vyriausybės 2010-12-01 nutarimu Nr. 1715. *Valstybės žinios*, 2010, Nr. 142-7299; 2011, Nr. 41-1952.
8. Nacionalinės jaunimo politikos 2011–2019 metų plėtros programos įgyvendinimo 2011–2013 metų priemonių planas, patvirtintas Socialinės apsaugos ir darbo ministro 2011-04-12 įsakymu Nr. A1-193. *Valstybės žinios*, 2011, Nr. 45-2116.
9. Pukelis, K.; Pileičikienė, N. (2010). Bendrųjų įgūdžių ugdymo galimybių gerinimas aukštųjų mokyklų studijų programose: absolventų požiūris. *Aukštojo mokslo kokybė*, 7, p. 108-131.
10. Pukelis, K. (2009). Gebėjimas, kompetencija, mokymosi/studijų rezultatas, kvalifikacija ir kompetetingumas: teorinė dimensija. *Aukštojo mokslo kokybė*, 6, p. 12–35.
11. Pupelytė, R. (2010). Universitetinių studijų kaip paslaugos kokybės vertinimas: dimensijos ir kriterijai. *Aukštojo mokslo kokybė*, 7, p. 155–175.
12. Ramsden, P. (2000). *Kaip mokyti aukštojoje mokykloje*. Vilnius: Aidai.
13. Stundienė, G. (2010). Maitinimo verslo studijų absolventų integracija darbo rinkoje. Iš *Kolegijinių studijų patrauklumo stiprinimas*. Vilnius: Vilniaus kolegija. P. 311–317.

THE COMPARATIVE ANALYSIS OF GRADUATES' MOTIVES AND EXPECTATIONS SELECTING THEIR SPECIALITY: THE CONTEXT OF DIFFERENT SCIENCE FIELDS

Summary

The present article examines the motivation in the choice of different specialities, which have been studied by the graduates of Vilnius Cooperative College and the Siauliai State College Health Care Faculty, and the relevance of these specialities as well as their career perspectives in today's work market. This examination was carried out on the basis of the previous research.

It turned out that graduates appreciate the professional skills acquired during the course of professional field experience. In addition to this, graduates express their requests, which also contribute to their successful integration into the work market.

Thus the relevance of the integration into the work market triggered the present analysis, which examined this year students' attitudes and opinions regarding the integration into the work market, the relevance of their chosen speciality in today's work market, the required assistance, which would increase the possibilities of finding a job position and, finally, their intention to study at universities etc.

Key words: graduates, motives, practical skills, expectations.

AUTORIŲ LYDRAŠTIS

Vardas pavardė: Vitalija Gerikienė

Mokslo laipsnis ir vardas: biomedicinos mokslų daktarė, docentė

Darbo vieta ir pareigos: Šiaulių valstybinė kolegija Sveikatos priežiūros fakultetas, docentė

Mokslinių interesų sritys: Sveikatos priežiūros sistemos organizavimas ir kokybė

Telefonas ir elektroninis paštas: 8 616 27 897, vitageri@gmail.com

Vardas pavardė: Vanda Lukošienė

Mokslo laipsnis ir vardas: lektorė

Darbo vieta ir pareigos: Vilniaus kooperacijos kolegija, lektorė

Mokslinių interesų sritys: Matematinės statistikos modelių taikymas

Telefonas ir elektroninis paštas: 8 688 19 873, vanda.lukociene@vkk.lt

Vardas pavardė: Daiva Tamulevičienė

Mokslo laipsnis ir vardas: lektorė

Darbo vieta ir pareigos: Vilniaus kooperacijos kolegija, lektorė

Mokslinių interesų sritys: Valdymo apskaitos problemos

Telefonas ir elektroninis paštas: 8 612 59 214, daiva.tamuleviciene@vkk.lt

ACOVER LETTER OF AUTHORS

Author name, surname: Vitalija Gerikienė

Science's degree and name: Doctor of Biomedical Science, assoc. prof.

Workplace and position: Šiauliai State College Health Care Faculty, assoc. prof.

Author research's interests: The quality of Health Care System

Telephone and e-mail address: +370 616 27 897, vitageri@gmail.com

Author name, surname: Vanda Lukočienė

Science's degree and name: Lecturer

Workplace and position: Vilnius Co-operative College, Lecturer

Author research's interests: The Practice of Mathematics Statistical Models

Telephone and e-mail address: +370 688 19 873, vanda.lukociene@vkk.lt

Author name, surname: Daiva Tamulevičienė

Science's degree and name: Lecturer

Workplace and position: Vilnius Co-operative College, Lecturer

Author research's interests: The Problems of Administration Accounting

Telephone and e-mail address: +370 612 59 214, daiva.tamuleviciene@vkk.lt

NEFORMALUS SUAUGUSIŲ VARTOTOJŲ UGDYMAS

Lina Giedrimienė

Vytauto Didžiojo universitetas

Anotacija Yra įprasta, kad asmuo lanko mokyklą, vėliau siekia profesijos. Asmuo, kaip vartotojas, taip pat mokosi, įgyja patirties, susiformuoja jo, kaip vartotojo, įgūdžiai. Ir šis sudėtingas procesas vyksta nuolatos. Jei vartotojas neturi pakankamai patirties, jį lengva apgauti ar juo manipuluoti. Siekiant apsaugoti ar apsaugoti vartotojus, jie turi būti ugdomi. Šiame straipsnyje siekiama atskleisti neformalaus suaugusių vartotojų ugdymo svarbą.

Pagrindiniai žodžiai: vartotojų ugdymas, neformalus suaugusių vartotojų ugdymas, mokymasis.

Įvadas

Lietuvos pažangos strategijoje „Lietuva 2030“ numatoma siektina vidutinė sveiko gyvenimo trukmė 2020 m.: moterų – 70 metų, vyrų – 65 metai (2005 m. buvo: moterų – 54,3 metai, vyrų – 51,2 metai). Sveiko gyvenimo trukmė priklauso nuo gyvenimo būdo, aplinkos. Norint pasiekti šį tikslą, būtina inicijuoti ir siekti pasikeitimų visuomenėje. Investavimas į ankstyvos vaikystės programas yra gera ekonomikos vystymo strategija, nes gaunama didelė ir ilgalaikė nauda (Freitas ir kt., 2008). Tačiau atsiranda kartų problema. Keičiasi santykiai rinkoje, atsiranda nenumatyti įvykiai, gamtos stichijos, nelaimės, kurios keičia aplinką. Todėl neturi būti apsiribojama tik formaliuoju švietimu darželyje, mokykloje, universitete.

Benn (2004) ir McGregor (2005) išryškino būtinybę mokyti studentus etinio, ekologinio ir visuomeninio atsakingumo, o Lachance, Choquette-Bernier (2004) susidomėjo faktu, kad jauni žmonės dažnai stokoja finansinio vartotojo kompetencijos. Nayak, Beckett (2008) atkreipia dėmesį, kad būtina nagrinėti vartojimo ir bankininkystės sąsajas išskiriant vartojimo praktiką ir socialinius ryšius, o tada identifikuoti ryšius tarp to, kaip veikia pinigai, ir tarp to, kaip žmonių grupės, institucijos ir technologijos naudojant pinigus kuria ir išlaiko ryšius.

Kiekvienas vartotojas priima sprendimus dėl produktų pasirinkimo, naudojimo. Tačiau ne visada priimti sprendimai tenkina vartotoją. Vartotojas, veikiamas ekonominių, socialinių, kultūrinių veiksnių ir psichologinių aspektų, mokosi elgtis taip, kad pasiektų tikslą, pajustų pasitenkinimą ir atsisako veiksmų, dėl kurių atsiranda nusivylimas (Bakanauskas, 2006). Nuo vartotojų žinių ir jų panaudojimo apimties priklauso gaunama nauda vartojant, galų galiausiai priklauso vartotojo ir namų ūkio ekonominė gerovė (Park ir kt., 2011). „Ypatingai pagausėjus prieinamų produktų apimčiai ir jų kokybinėms variacijoms, vartotojai gali susidurti su problemomis dėl efektyvaus asmeninių poreikių patenkinimo, o ypač tuomet, kai komercinis progresavimas sąlygoja naujus dirbtinius poreikius“ (Dolceta).

Augant prekių ir paslaugų pasirinkimui ir silpnėjant prekybos apribojimams suaugusiems vartotojams tapo sunkiau turėti išsamią informaciją ir priimti motyvuotus sprendimus (Clement, 2009). „Išryškėjo tendencija, jog amžius yra vienas iš svarbiausių rodiklių, parodančių santykį su internetu ir su juo susijusiomis problemomis: kuo vyresni respondentai, tuo mažiau naudojasi internetu, todėl ir žinių lygis su internetu susijusia problematika yra mažesnis“ (Lietuvos vartotojų institutas, 2010).

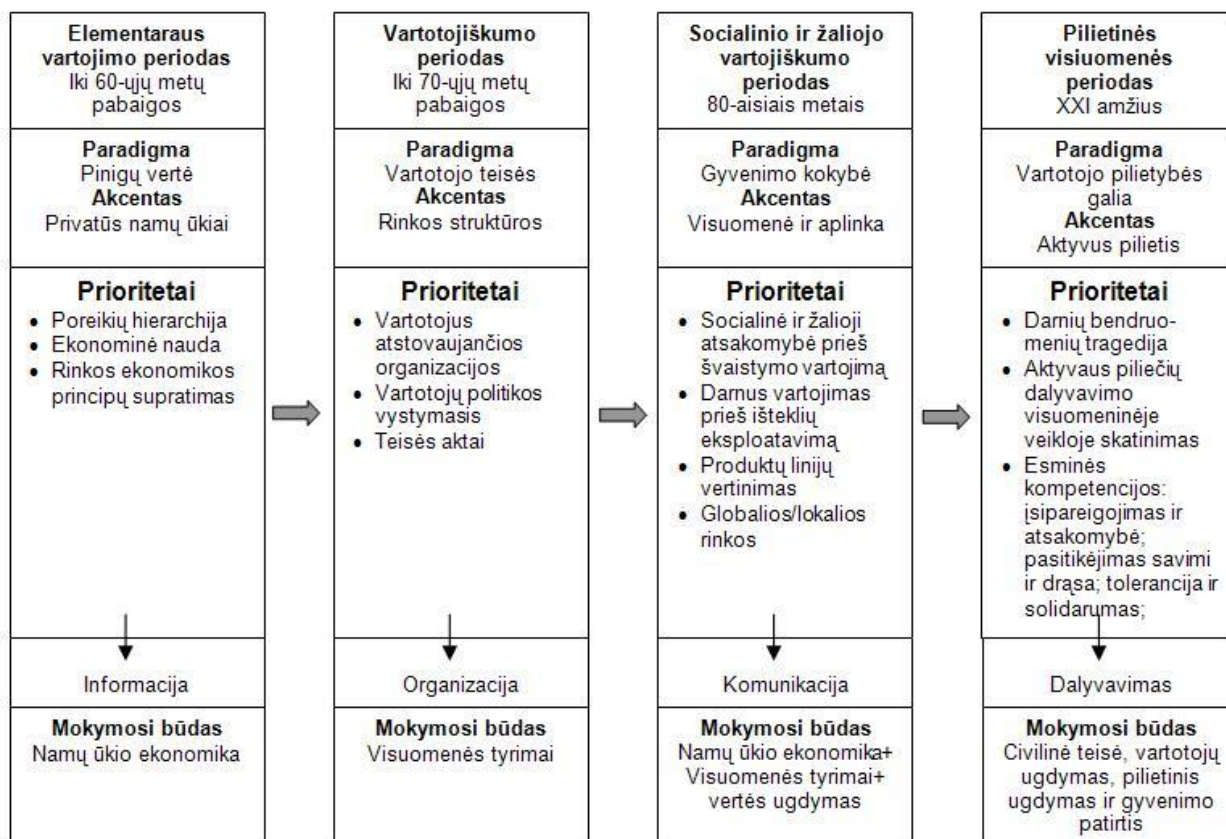
„Dabartinėje visuomenėje būtina būti raštingam, bent minimaliai išmanyti technologijų naudojimą, vadovautis tam tikromis elgsenos normomis. Kitos žinios, kurias individas supranta kaip būtinas, kur kas labiau priklauso nuo jo asmenybės, veiklos, gyvenimo būdo“ (Pikturnienė, Kurtinaitienė, 2010). Vartotojai turi būti raštingi, tai yra gebėti panaudojant žinias ir įgūdžius rasti ir suprasti informaciją, siekiant atlikti su vartotoju susijusias veiklas įvairiose situacijose (Adkins, Ozanne, 2005).

Vartotojai rinkoje susiduria su nesąžiningais pardavėjais, dažnai yra klaidinami reklamos ir taip pažeidžiamos jų, kaip vartotojų, teisės. Į Valstybinę vartotojų teisių apsaugos tarnybą 2009 m. kreipėsi 13 194 asmenų, 2010 m. – 11 840 asmenų, 2011 m. – 14 000 asmenų dėl galimų vartotojų teisių pažeidimų, prašydami spręsti įvairaus pobūdžio problemas, klausimus ar ginčus, kilusius tarp asmenų ir pardavėjų ar paslaugų teikėjų. Asmenys dažniausiai susiduria su problemomis, susijusiomis su vartojimo (ne maisto) prekių ir paslaugų kokybe bei šių paslaugų teikimu. Šie duomenys rodo, jog asmenys susiduria su įvairiomis problemomis vartotojų teisių apsaugos srityje, taip pat ir tai, jog išlieka asmenų (tiek fizinių, tiek juridinių) domėjimasis vartotojų teisių apsauga (VVTAT, 2011).

Keliamas **problematis klausimas**: kodėl reikia ugdyti suaugusius vartotojus? Straipsnio **tikslas** – atskleisti vartotojų ugdymo svarbą ir išskirti neformalaus suaugusių vartotojų ugdymo formas.

Vartotojų ugdymo svarba

Vartotojai kaupia ne tik būtinumo ar jiems įdomias žinias, bet ir tas, kurios jiems yra išiuolomos, įperšamos, ir tai sąlygoja kintančią vartotojų elgseną. „Marketingo specialistai visada siekia pateikti informaciją ne sausai, o įdomiai, kad vartotojai atkreiptų dėmesį ir išimintų detales, formuojančias žinias apie prekę“ (Pikturnienė, Kurtinaitienė, 2010). „Ilgai matydamas produktą ilgą laiką arba veikiamas aplinkinių, vartotojas pamėgsta tam tikrus produktus, stilių, prekinį ženklą“ (Bakanauskas, 2006). Clement (2009) tyrimo metu nustatė, kad didelė dalis vartotojų, gyvenančių kaimo vietovėse, priimdami sprendimus rinkoje vadovaujasi informacija, gauta iš šeimos, draugų, kaimynų ar bendradarbių.



1 pav. Vartotojų ugdymo koncepto raida (pagal OECD 2010, kurie cituoja Steffens, 2007)

Vartotojų ugdymo konceptas kito nuo 1960-ųjų (didžiausias dėmesys buvo skiriamas namų ūkių valdymo aspektui) iki mokymo apginti vartotojo teises, apsaugoti nuo klaidingos ar nesąžiningos komercinės praktikos arba apgaudinėjimo. Kartu išsivina, kad vartotojui priimant sprendimus atsiranda socialinės ir aplinkos pasekmės (OECD, 2010). Vartotojas turi būti vartotojas-pilietis, kuris yra sąmoningas, atsižvelgia ne tik į savo individualius poreikius, bet jam artimi ir visuomenės poreikiai, išryškėja socialinis jautrumas (žr. 1 pav.).

Vartotojų ugdymo procese dalyvauja šeima, organizacijos, žiniasklaida, švietimo institucijos, valstybės institucijos, pramonės ir prekybos asociacijos, vartotojų organizacijos ir kitos visuomeninės grupės, kurių uždaviniai yra prisidėti prie vartotojų ugdymo, kitos asociacijos (Giedrimienė, 2011). Neugdomi vartotojai, veikiantys šiuolaikinėje vartotojiškoje rinkoje, yra pažeidžiami ir priklausomi nuo kitų rinkos dalyvių (įmonių, teikiančių prekes ir paslaugas). Tam kad ši problema būtų išspręsta, Vyriausybė ir ugdymo institucijos privalo imtis iniciatyvos apsaugoti vartotojus nuo klaidinimo, neteisingo prekių ženklinimo ir neteisingos reklamos (Clement, 2009). Ypatingai svarbus valstybės vaidmuo numatant ateities gaires ir įforminant oficialiuose dokumentuose, iki realizavimo. Kiekvienoje valstybėje vartotojų ugdymui skiriamas nevienodas dėmesys, pradedant nuo formalus apibrėžimo teisės aktuose iki įgyvendinimo politikos (OECD, 2010).

Suaugusių vartotojų ugdymas

Lietuvos Respublikos vartotojų teisių apsaugos įstatyme (2007) vartotojų ugdymas traktuojamas kaip procesas, kurio metu pagrindinis dėmesys skiriamas vartotojų teisių suvokimui, kritinio mąstymo, sprendimų ir informacijos priėmimo gebėjimams ugdyti, ir apima formalųjį švietimą (pradinį, pagrindinį,

vidurinį ugdymą, profesinį mokymą, aukštesniašias ir aukštojo mokslo studijas) ir neformalųjį švietimą (ikimokyklinį, priešmokyklinį ugdymą ir kitą neformalųjį vaikų ir suaugusiųjų švietimą). Šiame straipsnyje suaugusiu vartotoju laikomas pilnametis asmuo, kuris savo veika rinkoje įgyja teises bei prisiima pareigas, t. y. civiliai veiksnus ir nesiekia įgyti profesijos. Vėl numatant raštingumą kaip socialinę praktiką turi būti nedelsiant sugrįžta prie to, kad suaugusieji, kaip besimokantieji, turi būti išlaisvinti nuo mokymosi gėdos naštos metant iššūkį įsigalėjusiems stereotipams, pateikiant svarius argumentus ir taip didinant jų galimybes veikti vartotojiškoje aplinkoje (Adkins, Ozanne, 2005). Green (2002) išskiria šiuos suaugusiųjų ugdymo principus:

- *Pažintinė veikla.* Suaugusieji perima ir saugo naują informaciją kitaip nei vaikai. Jau turimos žinios sudaro pagrindą naujų žinių interpretavimui.
- *Sąveika.* Nauja patirtis įgyjama stebint kitus žmones, su jais bendraujant ir keičiantis informacija, socializuojantis. Suaugusiems esant aktyviems, jie daugiau galvoja apie pačią problemą ir jos sprendimą, todėl mokytojas tampa konsultantu, esančiu šalia o ne centrine figūra.
- *Dalyvavimas.* Suaugusieji mokosi savo noru, todėl yra labiau motyvuoti. Jie mažiau priešinasi išitraukimo reikalaujančioms veikloms tokioms kaip diskusija, grupinis darbas, žaidimas vaidmenimis.
- *Išsilaisvinimas.* Mokytojas bando su besimokančiu suaugusiuoju apsisiekti vaidmenimis, geriau suprasti pastarojo poreikius. Yra skatinamas kritinis atsakas iš besimokančiojo pusės. Mokymas vyksta per praktiką.
- *Savarankiškumas.* Mokymo procese patys besimokantieji pasirenka tikslus ir jų pasiekimo kriterijus. Tai nėra išimtinai tik suaugusiųjų mokymo savybė, tačiau ji padeda formuoti visapusišką, savimi pasitikinčią asmenybę.
- *Atsakas.* Tam tikrose mokymosi proceso situacijose besimokantis gali reaguoti skirtingai: atsisakyti galimybės mokytis, laikytis įsitikinimų, bandyti įtvirtinti naujus įgūdžius tol, kol pavyks, išmokti atmintinai ir t. t. Mokytojas neturėtų vertinti šio atsako nei kaip gero, nei kaip blogo. Taip pat rekomenduojama nemandyti nuspėti, kaip visi besimokantieji reaguos į tam tikrą situaciją, nes atsakas gali būti skirtingas.

Vartotojai gali būti ugdomi naudojant formalų švietimą patariant ir instruktuojant, kartu ir neformaliai (pvz., patirtis ir individualūs ieškojimai) (OECD, 2010). Flowers ir kt. (2001) be formalaus, neformalaus ir neoficialaus išskiria ir atsitiktinio mokymosi galimybes.

Formalus (oficialus) vartotojų ugdymas yra institucinis tradicinės mokyklinės programos išplėtimas, kur taikomas vienakryptis, didaktinis ir autoritarinis pasakojimo metodai. Yra suteikiamos žinios ir supratimas, o pamokos vyksta pagal paruoštą mokymo programą (curricula) (Mokale G. ir kt., 1996). OECD (2010) teigia, kad formalus ugdymas apima mokymąsi pagal mokymo programą ugdymo įstaigoje, suaugusiųjų mokymo centre ar darbo vietoje įgyjant kvalifikaciją arba gaunant sertifikatą

Ir kasdienėje veikloje asmuo toliau mokosi, įgyja patirties. „Daugybę žinių žmonės kaupia ne dėl to, kad jos prasmingai panaudojamos, bet todėl, kad jos patenkina smalsumą ar tampa pramoga.“ (Pikturnienė, Kurtinaitienė, 2010). Mokymas visą gyvenimą apima tikslingą mokymosi veiklą nuo gimimo iki mirties siekiant pagerinti žinias ir kompetencijas visų individų, kurie dalyvauja mokymosi veikloje (OECD, 2010). Tikslinis ugdymas apima spektrą ugdymo veiklų, skirtų tam tikroms vartotojų grupėms, kurios yra pažeidžiamos (pvz., moterys, asmenys su negalia, vargingai gyvenantys, etinės mažumos), siekiant padėti apsaugoti juos nuo apgavikų ar klaidingos praktikos rinkoje, ar kitų specifinių, su vartotojais susijusių aspektų (OECD, 2010).

Mokymasis visą gyvenimą ir tikslinis ugdymas gali būti neformalus ir neoficialus:

- neformalus mokymasis vykdomas pagal programą ir dažniausiai nėra įvertinamas ir nėra pažymimas sertifikatu;
- neoficialus mokymasis vyksta mokantis kiekvieną dieną darbe, šeimoje ar leidžiant laisvalaikį; mokymasis visą gyvenimą gali būti įgyvendinamas per nuoseklias edukacines programas ir epizodines (OECD, 2010).

Pagal Mokale G. ir kt. (1996), neformalus vartotojų ugdymas vyksta prisitaikant visuomenėje pagal esamas sąlygas, taikant kolektyvių problemų sprendimo metodus, kurie išgryninami dialogo metu tarp auklėtojo ir besimokančiojo. Pamokos yra paremtos esamomis problemomis, poreikiais, yra ugdomas kritinis mąstymas ir įgūdžiai. Neformalaus vartotojų ugdymo privalumai yra šie:

- tai iniciatyvus būdas vartotojų apsaugai;
- nereikalinga speciali infrastruktūra: grupės nariai gali susitikti savo namuose kaip auditorijoje;

- atliekamas visų pritarimu yra efektyvus įrankis savikliovai;
- susijęs su kiekvienos dienos praktinėmis problemomis ir todėl įdomus (suinteresuotas) gavėjui;
- išsilavinęs vartotojas apsaugos save ir išvengs išnaudojimo rinkos aplinkoje (Mokale G. ir kt., 1996).

Mokymasis visą gyvenimą gali būti įgyvendinamas per nuoseklias edukacines programas ir epizodines (OECD, 2010). Vartotojų ugdymo programos siekia, kad vartotojus pasiektų visa informacija apie prekę, ir gerai informuoti vartotojai galėtų patenkinti savo poreikius rinkoje (Adkins, Ozanne, 2005).

Planingas informacijos pateikimas turi skatinti suaugusį vartotoją susimąstyti ir keisti savo elgseną. Siekiant neformaliai ugdyti vartotojus galima pritaikyti pasakojamąjį mokymą (angl. *Narrative learning*).

Darydami prielaidą, kad pasakojimas yra unikalus žmogiškas būdas perduoti informaciją, Clark ir Rossiter (2008) mano, kad pasakojamasis mokymas gali būti traktuojamas dvejopai: ir kaip mokymosi skatinimas pasakojant istorijas, ir kaip paties mokymosi proceso conceptualizavimas. Pasakojant istorijas mokymasis skatinamas, nes vyksta trys procesai: klausymasis, pasakojimas ir atpažinimas. Klausydami žmonės įgyja naujos informacijos ir ją interpretuoja, susieja su jau turima. Gerai pasakojama istorija klausytoją laikinai netgi atiboja nuo dabarties, jo dėmesys sutelkiamas ties pasakojamuoju objektu. Pasakodamas tą pačią istoriją kitiems, asmuo turimą informaciją įtvirtina patirtimi. Istorijos perpasakojimas jį glaudžiau susieja su pačia istorija, nes naujai pasakojama istorija yra papildoma ir pasakotojo įnašu. Istorijų atpažinimas lavina abstraktųjį mąstymą, sudaro sąlygas asmenims identifikuoti save kaip tam tikros šalies, kultūros, elgesio modelio dalį.

Clark ir Rossiter (2008) tvirtina, kad pasakojamasis mokymas conceptualizuoja patį mokymosi procesą, nes pasakojimas yra glaudžiai susijęs su vaizdinių formavimu. Besimokantysis visą gaunamą informaciją stengiasi suvokti kaip vieną pasakojimą ir, jei kokios nors informacijos dalies trūksta, istorijoje atsiranda spraga. Šią spragą besimokantysis stengiasi užpildyti ir taip gimsta aiškūs mokymosi tikslai ir ryški motyvacija tęsti mokymąsi.

Identifikuojant vartotojų silpnąsias vietas turi būti planingai diegiamas suaugusių vartotojų ugdymas. Priklausomai nuo ugdymo tikslų pasirenkama tikslinė grupė, mokymo metodai, trukmė, įgyvendinimo mastas. Mokymasis turi tapti savaime suprantamas ir nuolatinis.

Išvados

Vartotojų ugdymas yra svarbus tuo, kad efektyviai tenkinant vartotojo asmeninius poreikius didėja pasitenkinimas, vartotojas apgalvotai priima motyvuotus sprendimus. Veikiant rinkoje būtų išvengta susidūrimo su nesąžiningais pardavėjais. Kartu vartotojas žinotų savo teises, didėtų vartotojų raštingumas, jie taptų vartotojais-piliečiais. Geresnė gyvenimo kokybė ilgentų asmens sveiko gyvenimo trukmę.

Mokslinėje literatūroje yra išskiriamas ikimokyklinis vartotojų ugdymas, formalus švietimas, neformalus ugdymas, neoficialus ugdymas, mokymasis visą gyvenimą, tikslinis mokymasis ir atsitiktinis mokymasis.

Neformalus suaugusių vartotojų ugdymas yra susietas su kiekvienos dienos praktinėmis problemomis ir todėl įdomus besimokančiajam vartotojui. Kaip mokymosi skatinimas pasakojant istorijas ir kaip paties mokymosi proceso conceptualizavimas gali būti taikomas pasakojamasis mokymas. Tačiau norint sėkmingai realizuoti neformalaus suaugusių vartotojų ugdymo programas, būtina įveikti suaugusių asmenų jaučiamą mokymosi (keitimosi) nenorą ar gėdą.

Literatūra

1. Adkins, N. R. ; Ozanne, J. L. (2005). Critical consumer education: Empowering the low-literate consumer. *Journal of Macromarketing*, 25(2), 153–162.
2. Bakanauskas, A. (2006). *Vartotojų elgsena: mokomoji knyga*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.
3. Benn, J. (2004). Consumer education between ‘consumership’ and citizenship: experiences from studies of young people. *International Journal of Consumer Studies*, 28, 108–116.
4. Burton, D. (2002). Consumer Education and Service Quality: Conceptual Issues and Practical Implications. *Journal of Services Marketing*, Vol. 16, No.2.
5. Clark, M. C.; Rossiter, M. (2008). Narrative learning in adulthood. In S. Merriam (Ed.) *Third update on adult learning theory. New Directions in Adult and Continuing Education*, No. 119, p. 61-70. San Francisco: Jossey-Bass.

6. Clement, P. (2009). Critical consumer issues in st. lucia: An examination of consumer challenges and related learning among rural adults according to income levels. *International Journal of Consumer Studies*, 33(1), 20-30.
7. Dolceta. Visuomenė tapo vartotojiška. [žiūrėta 2011 02 12] Prieiga per internetą: <<http://www.dolceta.eu/lietuva/Mod4/Kod%C4%97l-svarbus-vartotoj%C5%B3.html>>.
8. Flowers, R. ir kt. (2001). *What is effective consumer education?* [Žiūrėta 2012-01-15]. Prieiga per internetą: <[http://www.asic.gov.au/asic/pdflib.nsf/LookupByFileName/EffectConEd_report.pdf/\\$file/EffectConEd_report.pdf](http://www.asic.gov.au/asic/pdflib.nsf/LookupByFileName/EffectConEd_report.pdf/$file/EffectConEd_report.pdf)>.
9. Freitas, L. B. L.; Shelton, T. L.; Tudge, J. R. H. (2008). Conceptions of US and brazilian early childhood care and education: A historical and comparative analysis. *International Journal of Behavioral Development*, 32(2), 161-170.
10. Giedrikenė, L. (2011). Vartotojų ugdymas: nauda ir iššūkiai. Iš Lietuvos aukštųjų mokyklų Vadybos ir ekonomikos jaunųjų mokslininkų konferencijų darbai, 14. Kaunas: VDU.
11. Green (2002). Adult education : an approach for use in consumer education programmes. *Journal of Family Ecology and Consumer Sciences*.
12. Jarva, V. (2011). Consumer education and everyday futures work. *Futures*, Vol. 43, No.1.
13. Lachance, M. J.; Choquette-Bernier, N. (2004), College students' consumer competence: a qualitative exploration. *International Journal of Consumer Studies*, 28, 433–442.
14. Lietuvos pažangos strategijoje „Lietuva 2030“. (2011). *Lietuvos Respublikos Seimas*. [žiūrėta 2011-01-10]. Prieiga per internetą: <http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=412512&p_query=vartotoj%F8%20%F0vietimas&p_tr2=2>.
15. Lietuvos Respublikos vartotojų teisių apsaugos įstatymas. *Valstybės žinios*, 1994, Nr. 94–1833; 2007, Nr. 12-488. [žiūrėta 2011 04 25]. Prieiga per internetą: <http://www3.lrs.lt/pls/inter2/dokpaieska.showdoc_l?p_id=291694>.
16. McGregor, S. L. T. (2005). Rethinking sustainable consumption. In *Home Economics Institute of Australian Conference Proceedings*. Tasmania, AU: HEIA. P.146-155.
17. Mokale, G. ir kt (1996). Consumer education - non formal strategies. *Consumers International Regional Office for Africa (ROAF)*. [žiūrėta 2011-01-04]. Prieiga per internetą: <http://www.ciroap.org/ce/doc/CE_n_formal_strat.pdf>.
18. Nisha, M.; Rajavel, N. (2006). *Planning For Growth And Development*. Gyan Publishing House.
19. OECD. (2010). *Promoting Consumer Education: Trends, Policies and Good Practices*. OECD publishing.
20. Park et all. (2011). Toward a Digital Goods Consumer Competence Index: An Exploratory Study. *Family and Consumer Sciences Research Journal*, 40, 184–199.
21. Pikturienė, I.; Kurtinaitienė, J. (2010). *Vartotojų elgsena: teorija ir praktika: vadovėlis*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
22. Šalies gyventojų nuomonės dėl mokėjimų negrynaisiais pinigais tyrimas. (2010). *Lietuvos vartotojų institutas*. [žiūrėta 2011-01-15]. Prieiga per internetą: <<http://www.vartotojai.lt/index.php?id=7534>>.
23. Valstybinės vartotojų teisių apsaugos tarnybos vartotojų prašymų analizė. (2011). *Valstybinė vartotojų teisių apsaugos tarnyba*. [žiūrėta 2011 02 12] Prieiga per internetą: <<http://www.vvtat.lt/index.php?15290533>>.

INFORMAL EDUCATION OF ADULT CONSUMERS

Summary

It is a common practice that a person studies at school, and then learns to become a professional. Each person can be considered as a consumer, who also learns, who gets some experience, who forms his/her personal market-related skills. The change of consumers is continuous process. If a consumer lacks for experience, he/she can easily become the target of deceptions or manipulations. In order to protect consumers from negative influence, the education and re-education of the consumers are necessary.

The main purpose of this article is to expose the importance of consumer education and to identify the main forms of the informal education of adult consumers.

This research demonstrated that consumer education was important because of its ability to increase the quality of life, the number of reasoned decisions and to prevent a consumer from a collision with unfair marketers. The better quality of life can increase a healthy lifetime. An educated consumer knows his/her rights and has a possibility to act as a consumer-citizen.

The following forms of education are related to consumer education: preschool consumer education, informal learning, non-formal learning, lifelong education, target education, accidental education.

The content of informal education is very attractive to a consumer because this content is closely related to everyday problems. Narrative learning can be used also to learning through stories or to conceptualize learning

process itself. However, in order to implement the educational programs for adult consumers it is necessary to overcome the senses such as unwillingness or a shame to learn.

Key words: consumer education, informal education of adult consumers, learning.

AUTORĖS LYDRAŠTIS

Autoriaus vardas, pavardė: Lina Giedrimienė

Mokslo laipsnis ir vardas: -

Darbo vieta ir pozicija: Vytauto Didžiojo Universitetas, Ekonomikos ir Vadybos fakultetas, marketingo katedra, doktorantė

Autoriaus mokslinių interesų sritys: vartotojų ugdymas

Telefonas ir el. pašto adresas: 8 605 88 203, linaig@gmail.com

A COVER LETTER OF AUTHOR

Author name, surname: Lina Giedrimienė

Science degree and name: -

Workplace and position: Vytautas Magnus University, The Faculty of Economics and Management, PhD student

Author's research interests: Consumer Education

Telephone and e-mail address: + 370 605 88 203, linaig@gmail.com

LOGOPEDIJOS MODULIŲ VERTINIMAS STUDENTŲ POŽIŪRIU

Regina Ivoškuvienė, Vaiva Kaščikaitė

Šiaulių universitetas

Anotacija. Straipsnyje analizuojami specialiosios pedagogikos (specializacija: logopedija) studijų programos logopedijos modulių vertinimo aspektai, atskirų studijų programos mokomųjų dalykų, studijų metu įgyjamų kompetencijų bei praktinių gebėjimų svarba tiesioginiam logopedo darbui. Apklausti Šiaulių universiteto Socialinės gerovės ir negalės studijų fakulteto nuolatiniių ir iššestinių studijų ketvirto kurso studentai, kurie yra išklause tris logopedijos modulius bei atlikę logopedo praktiką. Respondentai teigiamai vertina logopedijos modulius, jų turinyje esančias temas, tačiau turi pasiūlymų jiems tobulinti. Studentai pageidauja daugiau laiko visiems logopedijos moduliams specialiosios pedagogikos studijų programoje ir nori daugiau dėmesio bei laiko logopedo praktikai, nori atnaujintos studijų programos.

Pagrindiniai žodžiai: logopedijos moduliai, modulių vertinimas, logopedo kompetencijos, tobulinimo galimybės.

Įvadas

Vykstant sparčiai Lietuvos visuomenės kaitai, integracijos procesams į Europos aukštojo mokslo erdvę, mokslo ir technikos pažanga verčia atnaujinti mūsų šalies aukštąjį mokslą. Dereškevičius (1993) atkreipia dėmesį, kad darbo rinkos pokyčiai reikalauja, jog visuomenės nariai turėtų kuo geresnį išsilavinimą ir kuo aukštesnes kompetencijas. Jų plėtojimas lemia nuolatinį studijų proceso tobulėjimą, kaitą prisitaikant prie aplinkos keliamų pokyčių. Kalbant apie pedagogų rengimą aukštosiose mokyklose būtina pabrėžti, kad pedagogo vaidmuo jau dabar siejamas su didele atsakomybe, naujais reikalavimais kompetencijai ir profesionalumui. Pedagogai turi prisidėti prie besimokančiųjų, turi atrinkti tai, kas yra svarbiausia gaunamame informacijos sraute, daugiau koordinuoti, nei vadovauti. Pedagogai turi mokytis iš pokyčių, parodyti savo tvirtą nuomonę, požiūrį nepaniekinant pagrindinių vertybių, kuriomis privalu vadovautis profesinėje veikloje (Saulėnienė, 2006). Švietimo reforma neišvengiamai kelia naujų reikalavimų ir logopedams: jie turi būti pasirengę ne tik teikti logopedinę pagalbą, bet ir atlikti daug kitų darbų, susijusių su specialiojo ugdymo organizavimu mokykloje, darželyje ir pan. Iš logopedo tikimasi daugiau bendradarbiavimo, atsakomybės, profesinio konsultavimo gebėjimų, kompetencijų (Teresevičienė, Bulajeva, Čepienė, Lepaitė, Zuzevičiūtė, 2010; Kaffemanienė, Šadbaraitė, 2005). Įvairių autorių darbuose (Alifanovienė, Ališauskienė, Ambrukaitis, Kepalaitė, 2007; Alifanovienė, Ališauskienė, Ambrukaitis, Kepalaitė, Pokštas, 2007; Ivoškuvienė, Makauskienė, Valančiūtė, 2008; Ališauskas, 2010, Ivanova, Leino, Duranovic, Seibel, Vareikytė, 2010) nagrinėjami skirtingi studijų kokybės vertinimo aspektai. Shapiro (1999), Ivoškuvienė, Makauskienė, Valančiūtė (2008) pažymi, kad logopedų studijų programose svarbu perteikti logopedijos mokslo žinias, suteikti būsiniams specialistams praktinės patirties ir ugdyti teigiamą požiūrį į specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius asmenis ir jų šeimos narius. Ivoškuvienės, Garšvienės ir Ališauskienės 2004 metais parengtoje „Savarankiškų logopedijos studijų“ programoje logopedijos kursą sudaro 3 moduliai. Logopedijos studijų programoje išskiriami pagrindiniai studijų tikslai, žinios, gebėjimai, kompetencijos. Programoje taip pat nurodomi atskiri studijų dalykų skyriai, temos, žinių ir gebėjimų vertinimo sistema. Reikia pažymėti, kad Lietuvoje logopedai rengiami kaip pedagogai, tačiau kai kuriose užsienio šalyse logopedai yra negydomosios medicinos srities specialistai. Pavyzdžiui, Švedijoje, Linčopingo universitete, logopedai rengiami kaip medikai. Didžiausias dėmesys skiriamas balso, rijimo, skaitymo ir rašymo sutrikimams. Akcentuojama anatomijos ir fiziologijos žinių svarba norint įveikti žmogaus turimus balso ar kalbos funkcijų sutrikimus. Medicininės žinios yra siejamos su kalbotyros, fonetikos ir psichologijos žiniomis (*Speech and Language Pathology*, 2009).

Pedagogų rengimo reglamentas (2010) akcentuoja, jog, neatsižvelgiant į pedagogų rengimo būdą, studijos turi užtikrinti, kad absolventas būtų sukaupęs pakankamai dalykinių žinių ir gebėjimų, išsiugdęs tinkamas vertybines nuostatas, išmanytų pedagoginius reiškinius ir edukacinę veiklą, gebėtų įgytas žinias ir gebėjimus taikyti profesinėje veikloje ir įgytų kitų kompetencijų. Tam pasitarnauja praktikos. Specialiosios pedagogikos (specializacija: logopedija) studijų programos studentai atlieka 4 pedagogines praktikas įvairiose ugdymo įstaigose. Atliekant praktikas studentai remiasi išsamiais kiekvienos iš jų instrukcijomis, kuriose nurodomi pagrindiniai tikslai, uždaviniai, privalomi atsiskaitymo būdai, terminai ir vertinimo sistema. Pagal *Pedagogų rengimo reglamentą* (2010), pedagoginės praktikos metu atliekamos konkrečios užduotys turi būti derinamos dalyvaujant praktikantui, mentoriui ir praktikos vadovui. Išklause tris logopedijos modulius organizuojama logopedo praktika, kurios metu studentai

privalo įgyti praktinio darbo įgūdžių, įtvirtinti kalbos ir komunikacijos sutrikimų turinčiųjų tyrimo, įvertinimo, išvadų formulavimo įgūdžius; susipažinti su logopedo darbo organizavimu įvairaus profilio ugdymo, gydymo bei globos įstaigose; mokytis sudarinėti kalbos ir komunikacijos sutrikimų įveikimo individualias programas; planuoti kasdienes pratybas; įtvirtinti stebimų pratybų analizės bei vestų pratybų refleksijos įgūdžius (*Logopedo praktikos instrukcija*, 2010).

Baigęs studijas, logopedas turėtų išmanyti ne tik logopedo darbo organizavimo pagrindus, bet ir suprasti mokslinio darbo esmę, įgyti tyrėjo, reflektuojančio pokyčius, kompetencijų; gebėti konceptualiai reikšti idėjas, naudoti įvairias komunikacijos priemones ir formas; pasižymėti aukšta metamokymosi (mokymosi mokytis) kompetencija; išmanyti vaikų, turinčių įvairių raidos ypatumų, tipinius ir individualius bruožus; gebėti atlikti ugdytinių specialiųjų ugdymo(si) poreikių testinį įvertinimą; gebėti teikti profesionalias konsultacijas pedagogams ir tėvams specialiųjų ugdymo(si) poreikių turinčių vaikų poreikių įvertinimo ir ugdymo klausimais, bet ir gebėti atpažinti kalbėjimo, kalbos ir komunikacijos sutrikimus; nustatyti kalbos sutrikimo laipsnį, mokėti parengti logopedinių pratybų išplėstinius planus, vadovauti pratyboms, gebėti analizuoti bei reflektuoti savo veiklą ir pan. (Ivoškuvienė ir kt., 2004; *Pagrindinių studijų programa: specialioji pedagogika*, 2009).

Studijų programos apraše nurodoma, kad baigęs studijas logopedijos specializacijos bakalauras geba įvertinti kalbėjimo, kalbos ir komunikacijos sutrikimus bei praktiškai taikyti sutrikimų įveikimo ir kalbos ugdymo sistemas; teikti profesionalias konsultacijas pedagogams ir tėvams specialiųjų ugdymosi poreikių turinčių vaikų poreikių vertinimo ir ugdymo klausimais (*Pagrindinių studijų programa: specialioji pedagogika*, 2009). Galima teigti, jog logopedai rengiami kaip įvairiapusiški specialistai, kurie turi pažinti ne tik vaiką, bet ir jo turimo sutrikimo specifiką, galimus pagalbos būdus ir formas bei gebėti vertinti teikiamos pagalbos efektyvumą. Dauguma autorių, tarp jų ir Ambrukaitis (2004), iškelia problemą, jog kompetencijos, būtinos ugdyti specialiųjų ugdymosi poreikių turinčius asmenis, neatsiranda savaime. Tam įtakos turi kryptingas pasirengimas, tikslingas pastangų ir praktinės patirties santykis, todėl svarbu panagrinėti, kiek dėmesio specialiosios pedagogikos (specializacija: logopedija) studijų programoje skiriama logopedijos moduliams bei kaip skiriamas dėmesys yra išnaudojamas. Temos mokslinis aktualumas leido iškelti tokius **probleminius klausimus**: Ar pakanka trijų logopedijos modulių studijų programoje, kad būtų parengtas pakankamai žinių turintis logopedas, gebantis efektyviai atlikti savo funkcijas? Ar pakankamai dėmesio studijų programoje skiriama logopedo praktikai? Kokios kompetencijos yra plėtojamos studijų metu ir kokių kompetencijų bei praktinių gebėjimų studentams trūksta pradėjus profesinę veiklą?

Tyrimo objektas – studentų, studijuojančių specialiosios pedagogikos programą, logopedijos modulių vertinimas.

Tyrimo tikslas – atskleisti, kaip studentai vertina specialiosios pedagogikos studijų programos logopedijos modulius.

Uždaviniai:

1. Išsiaiškinti veiksnius, lėmusius sprendimą studijuoti specialiąją pedagogiką (specializacija: logopedija).
2. Išsiaiškinti, kokius specialiosios pedagogikos studijų programos modulius studentai išskiria kaip reikšmingus dirbti logopedu.
3. Atskleisti, kaip studentai vertina specialiosios pedagogikos studijų programos logopedijos modulius.
4. Nustatyti, kaip studentai vertina logopedo praktiką, įgyjamas kompetencijas bei praktinius gebėjimus.
5. Aptarti studentų pasiūlymus logopedijos moduliams tobulinti.

Tyrimo metodai. Tyrimui atlikti pasirinkta mišraus tipo anketa, kadangi ji yra aiški, suprantama, nedviprasmiška, išsaugo tyrimo dalyvių anonimiškumą bei nereikalauja didelių laiko sąnaudų. Studentams anketa buvo parengta remiantis Makauskienės (2008) bei Ivoškuvienės ir kt. (2004) sudarytomis anketomis. Klausimyną sudarė instrukcinė-motyvacinė dalis, skirta supažindinti tyrimo dalyvius, kokiam tikslui reikalinga jų nuomonė, kam bus panaudoti tyrimo metu gauti duomenys. Demografiniame bloke pateikiamos žinios apie respondentų lytį, studijų formą, gyvenamąją vietą, studijuojamo dalyko ir studijų metu atliekamo darbo ryšį. Diagnostinį bloką sudarė 19 klausimų, turinčių vidinę struktūrą. Šis blokas skirtas išsiaiškinti, kas lėmė studentų sprendimą studijuoti specialiąją pedagogiką (specializacija: logopedija), kokių mokomųjų dalykų žinios itin reikalingos praktiniame logopedo darbe, kokios kompetencijos ir praktiniai gebėjimai būtini norint dirbti logopedu. Taip pat pateikti logopedo praktikos organizavimui aktualūs klausimai bei galimos logopedijos modulių tobulinimo kryptys. Kiekvienas respondentas individualiai pildė anketą raštu, pažymėdamas jam

tinkamus atsakymus arba įrašydamas savo asmeninę nuomonę. Tyrimo duomenys buvo apdoroti SPSS.11 (*Statistical Package For Social Science*) programine įranga, skaičiuojami dažniai ir vidurkiai. Rezultatai apipavidalinti kompiuterine Excel 2007 programa.

Tyrimo imtis. Logopedijos modulius vertino 51 Šiaulių universiteto Socialinės gerovės ir negalės studijų fakulteto nuolatinių bei išstęstinių studijų 4 kurso studentai. Jie pasirinkti, kadangi yra išklausę visus tris logopedijos modulius bei atlikę logopedo praktiką. Tinkamai užpildytos grįžo visos studentų anketos (grįžtamumas 100 proc.). Tyrimas atliktas 2011 metų sausio-gegužės mėnesiais.

Tyrimo rezultatai ir jų analizė

Visos logopedijos modulių vertinimo dalyvės buvo moterys (100 proc.). Apklaustųjų amžiaus vidurkis ~26 metai. 54,9 proc. studentų savo gyvenamąją vietą nurodė miestus. Daugiau nei pusė (58,8 proc.) studentų neužsiima papildoma veikla studijų metu. 25,5 proc. respondentų studijuoja ir dirba ne pagal specialybę. Nedidelė dalis nurodė, kad studijuoja ir jau dirba logopedais. Iš atokesnių miestelių ar rajonų atvykę studentai logopedijos studijas renkasi būtent dėl to, kad pagilintų žinias praktiškai dirbdami logopedais, nebaigę pedagogikos studijų. Trečdalis studentų, baigę bakalauro studijas, ketina gyventi tame pačiame mieste, kuriame yra įsikūrę studijų metu arba tame mieste, kuriame gyvena šeimos nariai. Esant nepalankiai ekonominei situacijai, 17,6 proc. respondentų, apsigynę bakalauro diplomus, ketina emigruoti į užsienio šalis.

Logopedijos studijų pasirinkimo veiksniai

Vertinant logopedijos modulius visame specialiosios pedagogikos studijų programos kontekste svarbu išsiaiškinti priežastis, kurios paskatino rinktis šios srities studijas. Apklausoje dalyvavusiųjų asmenų profesijos pasirinkimą lėmusios priežastys pateiktos 1 lentelėje.

1 lentelė

Studentų sprendimą studijuoti logopediją lėmusios priežastys, proc.

Pasirinkimą lėmė	Vidurkis (M)	Taip		Ne	
		N*	%	N*	%
Mokytojų patarimai	1,15	40	3,9	40	70,6
Šeimos narių patarimai	2,00	42	33,3	42	33,3
Pažįstamų spec. pedagogų ir logopedų patarimai	1,68	41	19,6	41	45,1
Galimybė studijuoti šalia namų	1,90	42	25,5	42	33,3
„Atvirų durų“ dienu renginiai ir pan.	1,15	39	2,00	39	66,7
Žinios apie kalbos sutrikimų turinčius vaikus ir noras jiems padėti	1,83	41	21,6	41	35,3
Atsitiktinumas	1,79	43	21,6	43	39,2
Nepavyko įstoti, kur norėjau	1,56	41	17,6	41	52,9

*N – imtis

Dažnai studijas asmuo renkasi atsižvelgdamas į daugelį aplinkos veiksnių. Priežastys, lėmusios studijų programos pasirinkimą, lemia ir tai, koku specialistu taps asmuo, pasirinkęs vienas ar kitas studijas. Apklausoje dalyvavę studentai turėjo prie pateiktų teiginių nurodyti po vieną pasirinkimo variantą: „taip“, „ne“, „iš dalies“.

Gauti duomenys parodė, kad dažniausiai logopedijos studijas rinktis jaunas žmones paskatino šeimos narių patarimai (M = 2,00). Trečdalis respondentų nurodė, jog šeimos narių patarimai turėjo įtakos jų profesijos pasirinkimui. Kitas trečdalis teigė, kad šeimos narių patarimai nelėmė jų sprendimo stoti į specialiąją pedagogiką (specializacija: logopedija). Studentai turėjo galimybę pažymėti kitas, jų nuomone, svarbias priežastis, lėmusias šios srities studijų pasirinkimą. Tik viena respondentė nurodė, kad studijas rinkosi, kadangi dirbo logopede ir reikėjo įgyti atitinkamą kvalifikaciją. Rezultatai leidžia teigti, kad studentai specialybę renkasi motyvuotai: remiasi turimomis žiniomis apie kalbos sutrikimų turinčius vaikus bei noru jiems padėti, artimųjų patarimais bei galimybe studijuoti jiems įdomią specialybę šalia namų.

Specialiosios pedagogikos (specializacija: logopedija) studijų programos mokomųjų dalykų reikalingumas logopedo darbe

Studijų metu studentai mokosi skirtingų mokomųjų disciplinų, todėl buvo domėtasi, kokių mokomųjų dalykų žinios yra būtinos praktiniam logopedo darbui. Visi mokomieji dalykai suskirstyti į bendrojo lavinimo (I blokas), studijų srities bendrųjų pagrindų (II blokas), studijų srities specialaus

lavinimo (III blokas) ir pasirenkamųjų dalykų / alternatyvų (IV blokas) sritis. Respondentų buvo prašoma pažymėti, kaip jie vertina kiekvieną mokomąjį dalyką atskirai. Reikalingumą nurodė pažymėdami vieną iš galimų variantų: „būtinus“, „kartais reikalingos“, „beveik neprisireikia“, „niekada neprisireikia“, „neteko studijuoti“. Duomenys pateikti 2 lentelėje.

2 lentelė

Mokomųjų dalykų reikalingumas logopedo darbe (M)

Eil. nr.	I blokas Bendrojo lavinimo dalykai	(M*)	Eil. nr.	III blokas Studijų srities specialaus lavinimo dalykai	(M*)
1	Informacijos valdymas	4,73	1	Logopedija	5,00
2	Specialybės kalbos kultūra	4,67	2	Lietuvių kalbos didaktika	4,76
3	Vaikų ugdymo higiena	4,08	3	Matematikos didaktika	4,45
	II blokas Studijų srities bendrųjų pagrindų dalykai			IV blokas Laisvai pasirenkami dalykai/alternatyvos	
1	Specifinės mokymosi negalės	4,86	1	Bendradarbiavimas su šeima	4,12
2	Bendroji ir specialioji pedagogika	4,80	2	Autizmo sindromas	4,06
3	Protinės raidos sutrikimai	4,76	3	Žaidimo teorija	3,88

*M – vidurkis

Bendrojo lavinimo dalykų bloke iš visų 7 mokomųjų dalykų studentai išskyrė Informacijos valdymo svarbą (M = 4,73). Didžioji dalis (76,5 proc.) respondentų mano, kad norint dirbti logopedu yra būtinos informacijos valdymo žinios. Tokį pasirinkimą gali lemti gausus informacijos srautas, kurį logopedas privalo sekti, norėdamas tinkamai atlikti savo profesines funkcijas. Žinodamas, kur ieškoti, ir mokėdamas panaudoti gaunamą informaciją specialistas nuolat atnaujina savo turimus įgūdžius ir plečia kompetencijas. Specialybės kalbos kultūros žinios taip pat yra reikšmingos (M = 4,67). 74,5 proc. apklausos dalyvių nurodė, kad logopedo darbe Specialybės kalbos kultūros žinios yra *būtinios*. Vaikų ugdymo higienos išmanymas yra svarbus tiesioginiame logopedo darbe (M = 4,08). Būsimiesiems logopedams aktualu žinoti, kada tinkamiausias metas dirbti su skirtingo amžiaus vaikais, į kokius išorinius aplinkos veiksnius teikiant vaikui pagalbą reikia atkreipti dėmesį.

Studijų srities bendriesiems pagrindams perteikti yra parengta 16 mokomųjų dalykų. Iš jų visų logopedo darbui daugiausiai reikšmės turi Specifinės mokymosi negalės (M = 4,86), Bendroji ir specialioji pedagogika (M = 4,80) bei Protinės raidos sutrikimai (M=4,76). 94,1 proc. apklausos dalyvių pažymėjo, jog Specifinių mokymosi negalių žinios yra *būtinios* norint ateityje tinkamai atlikti logopedo pareigas. Pasak 84,3 proc. studentų, *būtinios* yra ir Bendrosios bei specialiosios pedagogikos kurso žinios. Dalis studentų planuoja dirbti specializuotuose darželiuose ar mokyklose, todėl privalo turėti bent minimalų kiekį žinių apie protinės raidos sutrikimų specifika, taigi šio modulio perteikiamos žinios yra būtinos 82,4 proc. respondentų. Mažiau reikšmingos, tačiau reikalingos logopedo darbe yra Sensorikos sutrikimų (M = 4,67), Vaikų psichopedagoginio vertinimo (M = 4,63), Psichologijos (M = 4,63), Informacinių technologijų specialiajame ugdyme (M = 4,62) moduliuose perteikiamos žinios.

Studijų srities specialaus lavinimo dalykų bloką sudaro 9 moduliai. Visiems apklausos dalyviams svarbiausias yra Logopedijos žinios (M = 5,00), kadangi tai yra specialybės pagrindas. Išaiškėjo, kad logopedo darbe svarbus Lietuvių kalbos didaktikos modulio turinys (M = 4,76). Šių paskaitų metu perteikiamą informaciją *būtina* išgirsti prieš pradėdant praktiškai dirbti su kalbos sutrikimų turinčiais asmenimis. Iš studijų srities specialaus lavinimo dalykų bloko praktiniame logopedo darbe praverčia Matematikos didaktikos žinios (M = 4,45). *Kartais reikalingos*, tačiau mažiausiai reikšmingos yra Dailės (M = 4,18) ir Technologijų didaktikos (M = 4,08).

Laisvai pasirenkamų dalykų / alternatyvų bloką sudaro 10 skirtingų modulių. Antroje lentelėje pateikti duomenys rodo, jog nuolatinių ir iššęstinių studijų ketvirtakursiai daugiausiai panaudoja Bendradarbiavimo su šeima (M = 4,12) ir Autizmo sindromo (M = 4,06) modulių žinias. 64,7 proc. Studentų mano, kad Bendradarbiavimo su šeima modulio žinios yra *būtinios* tiesioginiame logopedo darbe. Pusė (51 proc.) apklaustųjų akcentavo Autizmo sindromo modulio žinių *būtinumą* praktinėje specialisto veikloje, tačiau tik mažuma iš jų šį dalyką buvo pasirinkusi. Mažiausiai reikšmės logopedo darbe iš laisvai pasirenkamų dalykų / alternatyvų bloko turi Neįgaliųjų darbinės veiklos teisės (M = 3,18) bei Specialiojo ugdymo vadybos (M = 3,40) modulių turinys.

Remiantis gautų tyrimo rezultatų duomenimis galima daryti išvadą, kad rengiantis dirbti logopedu itin svarbu turėti žinių apie Specialybės kalbos kultūrą, Informacijos valdymą, Lietuvių kalbos didaktiką. Iš pasirenkamųjų dalykų / alternatyvų būtina turėti Bendradarbiavimo su šeima pagrindus.

Studentai supranta, kad norint pasiekti teigiamų darbo rezultatų, svarbu bus sėkmingai bendradarbiauti su vaiko šeima ir kitais specialistais.

Logopedijos modulių vertinimas

Mančesterio universiteto (1991) parengtoje logopedijos studijų programoje nurodoma, kad rengiant logopedus aktualu perteikti būtinas teorines žinias ir įgūdžius, kad savo darbo praktikoje logopedai gebėtų tinkamai integruotis ir suprasti logopedo darbo įvairovę. Remiantis šia mintimi bei vyraujančiu aktualumu šiandien, svarbu išsiaiškinti, kaip studentai vertina tris logopedijos modulius. Anketoje buvo pateikta lentelė su galimybe įvertinti, kokioms pagrindinėms logopedijos temoms yra skiriama pakankamai laiko, kokių temų žinioms įsisavinti laiko stokojama. Respondentų buvo prašoma pažymėti vieną iš trijų variantų skalėje: „skiriama pakankamai laiko“, „nežinau“, „skiriama per mažai laiko“. Visų trijų logopedijos modulių vertinimo duomenys pateikti 3,4,5 lentelėse.

3 lentelė

Pirmojo logopedijos modulio vertinimas, proc.

Pirmojo logopedijos modulio temos	Vidurkis (M)	Skiriama pakankamai laiko	Nežinau	Skiriama per mažai laiko
1. Kalbėjimo, kalbos ir komunikacijos sutrikimų samprata	1,08	64,7	13,7	21,6
2. Kalbos sutrikimų klasifikacija	1,00	68,6	15,7	15,7
3. Vaikų kalbos raidos ypatumai	1,10	60,8	13,7	23,5
4. Kalbėjimo, kalbos ir komunikacijos sutrikimų įvertinimas	1,35	45,1	9,8	45,1
5. Fonetiniai sutrikimai, jų rūšys	1,14	54,9	15,7	29,4
6. Fonologiniai sutrikimai	1,12	56,9	15,7	27,5
7. Fonetinių ir fonologinių sutrikimų įveikimo metodai	1,27	49,0	11,8	39,2
8. Rinolalija, jos įveikimas	1,29	58,8	5,9	35,3

Tyrimo dalyvių nuomone, išsamiai teorinė medžiaga pateikiama ir apie rinolaliją, jos įveikimo galimybes (M = 1,29) bei fonetinių ir fonologinių sutrikimų įveikimo metodus (M = 1,27).

Išklause pirmąjį logopedijos modulį studentai nurodė, jog visoms temoms yra skiriama pakankamai laiko, tačiau daugiausiai žinių logopedijos studentai gauna apie kalbos sutrikimų klasifikaciją. Laiko skiriama pakankamai dėstant kalbos ir komunikacijos sutrikimų sampratą – taip mano daugiau nei pusė apklausoje dalyvavusių studentų. Aptariant vaikų kalbos raidos ypatumus, laiko taip pat skiriama pakankamai. Kalbėjimo, kalbos ir komunikacijos sutrikimų įvertinimo temai beveik pusė tyrimo dalyvių norėtų skirti daugiau laiko, tačiau tokia pat dalis (45,1 proc.) apklaustųjų teigia, kad laiko šios temos nagrinėjimui skiriama pakankamai. Apibendrinant galima teigti, kad pirmojo logopedijos modulio temoms nagrinėti laiko skiriama pakankamai, kadangi daugiau nei pusė apklaustųjų teigiamai vertina modulyje dėstomų temų teorinį ir praktinį pateikimą.

4 lentelė

Antrojo logopedijos modulio vertinimas, proc.

Antrojo logopedijos modulio temos	Vidurkis (M)	Skiriama pakankamai laiko	Nežinau	Skiriama per mažai laiko
1. Dizartrijų samprata, jų rūšys	1,12	72,5	7,8	19,6
2. Kalbos įvertinimas dizartrijų atveju	1,31	45,1	11,8	43,1
3. Dizartrijų įveikimas	1,33	47,1	9,8	43,1
4. Alalijos samprata, jų rūšys	1,12	68,6	9,8	21,6
5. Kalbos ugdymas alalijos atveju	1,18	47,1	17,6	35,3
6. Sulėtėjusi kalbos raida	1,24	54,9	9,8	33,3
7. Kalbos neišsivystymo identifikavimas (įvertinimas)	1,29	47,1	11,8	41,2
8. Neišsivysčiusios kalbos ugdymas	1,22	47,1	15,7	37,3
9. Rašymo sutrikimų samprata, jų rūšys	1,18	62,7	9,8	27,5

Antrojo logopedijos modulio temos	Vidurkis (M)	Skiriama pakankamai laiko	Nežinau	Skiriama per mažai laiko
10. Rašymo sutrikimų identifikavimas ir įveikimas	1,29	54,9	7,8	37,3
11. Skaitymo sutrikimų samprata, jų rūšys	1,16	64,7	9,8	25,5
12. Skaitymo sutrikimų identifikavimas ir įveikimas	1,22	58,8	9,8	31,4
13. Mikčiojimo samprata, rūšys, įvairios mikčiojimo teorijos	1,35	45,1	9,8	45,1
14. Mikčiojančiojo kalbos įvertinimas	1,43	45,1	5,9	5,9
15. Pagalbos mikčiojantiems teikimas	1,33	43,1	11,8	45,1

Vertindami antrąjį logopedijos modulį studentai nurodė, kas pakankamai laiko bei dėmesio skiriama dizartrių įveikimui ($M = 1,33$) ir kalbos įvertinimui dizartrių atveju ($M = 1,31$). Tai pirmosios antrojo modulio temos. Dizartriya yra neretai pasitaikantis sutrikimas, todėl esminei informacijai perteikti laiko nestokojama. Laiko pakankamai skiriama ir kalbant apie alalijų sampratą (kalbos išraiškos ir kalbos suvokimo sutrikimus), jų rūšis, skaitymo sutrikimų sampratą, jų rūšis, rašymo sutrikimų sampratą, jų rūšis. 45,1 proc. respondentų nurodė, jog mikčiojimo sampratai, rūšims, įvairioms mikčiojimo teorijoms aptarti dėmesio nepakanka ($M = 1,35$). Lygiai tokia pat apklaustųjų dalis (45,1 proc.) nurodė, kad gilinantis į šią temą laiko skiriama pakankamai. Beveik pusė nuolatinių ir išstęstinių studijų studentų, dalyvavusių tyrime, pažymėjo, kad laiko, skirto pagalbos teikimui mikčiojantiems, yra stokojama. Studentams trūksta daugiau praktinių patarimų, kaip padėti mikčiojantiems ikimokyklinukams, mokyklinukams bei suaugusiesiems. Teikiant pagalbą skirtingo amžiaus mikčiojantiems tenka taikyti ir skirtingas pagalbos metodikas. Studentams trūksta išsamesnės informacijos ir praktinių patarimų.

Antrojo logopedijos modulio temų vertinimo analizė atskleidė, kad beveik visoms temoms nagrinėti laiko skiriama pakankamai. Dalis respondentų mano, kad keletui temų reikėtų skirti daugiau dėmesio ir laiko, kadangi dirbant logopedais bus menkas teorinis ir praktinis pasirengimas efektyviai pagalbai teikti.

5 lentelė

Trečiojo logopedijos modulio vertinimas, proc.

Trečiojo logopedijos modulio temos	Vidurkis (M)	Skiriama pakankamai laiko	Nežinau	Skiriama per mažai laiko
1. Afazijų samprata, jų rūšys	1,29	62,7	3,9	33,3
2. Kalbos įvertinimas afazijos atveju	1,35	45,1	9,8	45,1
3. Kalbos gražinimas	1,31	29,4	19,6	51,0
4. Balso sutrikimų samprata, jų rūšys	1,20	52,9	13,7	33,3
5. Balso sutrikimų įvertinimas	1,25	47,1	13,7	39,2
6. Organinės ir funkcinės kilmės balso sutrikimų įveikimas	1,24	49,0	13,7	37,3
7. Sutrikusio intelekto asmenų kalba	1,20	45,1	17,6	37,3
8. Nežymiai sutrikusio intelekto vaikų kalbos sutrikimų įveikimas	1,24	49,0	13,7	37,3
9. Vidutiniškai ir žymiai sutrikusio intelekto vaikų kalbos ugdymas	1,31	45,1	11,8	43,1
10. Neprigirdinčių vaikų kalbos ugdymas	1,31	37,3	15,7	47,1
11. Logopedo darbo specifika su vaikais, turinčiais regos sutrikimų	1,37	39,2	11,8	49,0
12. Autistiškų vaikų ugdymas	1,39	45,1	7,8	47,1
13. Mutizmo samprata ir pedagoginė pagalba	1,33	39,2	13,7	47,1
14. Alternatyvioji ir augmentinė komunikacija (AAK)	1,29	39,2	15,7	45,1
15. Logopedinės pagalbos organizavimas	1,36	43,1	9,8	45,1

Respondentai nurodė, kad kai kurioms trečiojo modulio temoms nagrinėti laiko nepakanka. Daug dėmesio skirta temoms apie autistiškų vaikų ugdymą ($M = 1,39$), logopedo darbo specifiką su vaikais, turinčiais regos sutrikimų ($M = 1,37$), logopedinės pagalbos organizavimą ($M = 1,36$), kalbos įvertinimą afazijų atveju ($M = 1,35$). Nagrinėjant trečiojo logopedijos modulio turinį paaiškėjo, kad 62,7 proc.

studentų pakanka laiko, kuris yra skiriamas afazijų sampratai bei jų rūšims. Daugiau nei pusė apklaustųjų (52,9 proc.) pabrėžė, kad išsamiai aptariami balso sutrikimai ir jų rūšys. Laiko, skiriamo perteikiant teorinę informaciją apie organinės ir funkcinės kilmės balso sutrikimų įveikimą, pakanka 49 proc. Tokia pat dalis respondentų (49 proc.) nurodė, kad pritaria laiko sąnaudoms, kurios skiriamos aptariant neįvykusių intelekto vaikų kalbos sutrikimų įveikimą. Studentams nepakanka laiko klausantis informacijos apie kalbos grąžinimą (51 proc.), logopedo darbo specifiką su vaikais, turinčiais regos sutrikimų (49 proc.), neįgirdinčių vaikų kalbos ugdymą (47,1 proc.), autistiškų vaikų ugdymą (47,1 proc.), mutizmo sampratą ir pedagoginę pagalbą (47,1 proc.), alternatyviąją ir augmentinę komunikaciją (45,1 proc.), logopedinės pagalbos organizavimą (45,1 proc.).

Išanalizavus visus tris logopedijos modulius galima daryti išvadą, kad nuolatinių ir išstęstinių studijų studentai, išklausę logopedijos modulius, teigiamai vertina modulių temas, joms skiriamo laiko sąnaudas. Būtina pabrėžti, jog dalis studentų pageidautų daugiau teorinių žinių ir praktinių patarimų aptariant kai kuriuos kalbėjimo, kalbos ir komunikacijos sutrikimus ir jų įveikimą, nes stokojo pasirengimo ir informacijos logopedo praktikai atlikti.

Logopedo praktikos organizavimas

Studijų metu tiek nuolatinių, tiek išstęstinių studijų studentams teko atlikti keletą pedagoginių praktikų skirtingo tipo ugdymo įstaigose. Išklausę visus tris logopedijos modulius jie atliko privalomą logopedo praktiką. Domėtasi, kaip respondentai vertina logopedo praktikos organizavimą, kadangi ji savo kreditų apimtimi prilygsta ketvirtajam logopedijos moduliui bei leidžia praktiškai išbandyti logopedo darbą. Klausta apie logopedo praktikos sudedamąsias dalis (pasirinkimo galimybes, praktikos trukmę, naudą bei paties logopedo ir praktikos vadovo kompetenciją, praktikos aptarimą ir kt.). Respondentai savo nuomonę galėjo išsakyti pažymėdami vieną iš trijų galimų variantų: „gerai“, „vidutiniškai“, „blogai“. Duomenys pateikti 6 lentelėje.

6 lentelė

Logopedo praktikos organizavimo vertinimas, proc.

Kaip Jūs vertinate?	Vidurkis (M)	Gerai	Vidutiniškai	Blogai
Galimybė pasirinkti logopedinės praktikos vietą	2,80	84,3	11,8	3,9
Logopedinės praktikos trukmę	2,27	45,1	37,3	17,6
Atliktos logopedinės praktikos naudą Jūsų būsimam darbui	2,76	76,5	23,5	–
Logopedinės praktikos instrukciją	2,31	43,1	45,1	11,8
Praktikos užduotis, atsiskaitymo darbus	2,12	37,3	37,3	25,5
Praktikos aptarimą	2,04	33,3	35,3	29,4
Logopedo, pas kurį atlikote praktiką, kompetenciją	2,80	82,4	7,8	5,9
Praktikos vadovo kompetenciją	2,57	64,7	27,5	7,8

Gauti duomenys rodo, kad nuolatinių ir išstęstinių studijų studentai iš esmės teigiamai vertina logopedo praktikos organizavimo aspektus. Daugiausiai dėmesio sulaukė galimybė pasirinkti logopedo praktikos vietą savarankiškai ($M = 2,80$) ir logopedo, pas kurį atliko praktiką, kompetencijos vertinimas ($M = 2,80$). Teigiamai buvo įvertinta ir logopedo praktikos nauda būsimam specialisto darbui ($M = 2,76$). Nors 45,1 proc. respondentų nurodė, kad logopedinės praktikos instrukciją vertina vidutiniškai, tačiau 68,6 proc. iš jų, naudojosi instrukcijoje pateiktais vertinimo kriterijais rengdami dokumentus praktikos atsiskaitymams. Trečdalis apklaustųjų pateiktais vertinimo kriterijais naudojosi iš dalies. Galima teigti, jog studentai tarpusavyje arba su praktikos vadovu derino praktikos dokumentų tvarkymo klausimus. 85,3 proc. nuolatinių ir 76,4 proc. išstęstinių studijų absolventų atlikdami logopedo praktiką pirmiausia konsultavosi su logopedu. Kilus neaiškumams, pagalbos į studijų draugus kreipėsi dauguma ketvirtakursių. Beveik trečdalis išstęstines studijas pasirinkusių respondentų pagalbos kreipėsi į praktikos vadovą. Mažiausia dalis visų studijų formų apklausos dalyvių atlikdami praktiką pasiklovi savo žiniomis ir su niekuo nesikonsultavo.

Svarbu pabrėžti, kad studentai turi galimybę konsultuotis ne tik su studijų draugais, tačiau ir su praktikos vadovais. Ieškodami praktikos vadovo pagalbos jie nėra aktyvūs, dažniau pasikliauja studijų draugų teikiamais patarimais. 50 proc. išstęstinių studijų bei 47 proc. nuolatinių studijų ketvirto kurso absolventų atlikdami logopedo praktiką nuolat taikė žinias, kurias įgijo atlikdami žemesniųjų klasių specialiojo pedagogo praktiką. Tokį didelį respondentų procentą galėjo nulemti menka praktinio darbo patirtis ir noras kuo geriau atlikti logopedo praktiką, todėl dažnai stengėsi logopedo darbe pritaikyti

informaciją, kurią sukauptė rengdami pamokų planus ir pildydami kitus dokumentus specialiojoje mokykloje.

Tyrimo rezultatai atskleidė, kad tiek nuolatinųjų, tiek iššestinių studijų studentai logopedo praktikos organizavimą vertina iš esmės palankiai. *Gerai* vertina galimybę pasirinkti logopedo praktikos atlikimo vietą, praktikos trukmę, naudą, vadovavusio logopedo kompetenciją, praktikos instrukciją, vertinimo kriterijus.

Būsimų logopedų kompetencijos ir praktiniai gebėjimai

Atliekant apklausą apie logopedijos modulius siekta išsiaiškinti, kaip turimas teorines žinias ir pratybų metu įgytus gebėjimus studentai pritaikė atlikdami logopedo praktiką. Respondentų buvo prašoma įvertinti savo gebėjimus, nurodant vieną iš keturių galimų variantų: „nežinau“, „menki“, „pakankami“, „geri“. Duomenys apie kompetencijų ir gebėjimų vertinimą pateikti 7 lentelėje.

7 lentelė

Kompetencijų ir praktinių gebėjimų įvertinimas atliekant logopedo praktiką, proc.

Kompetencijos, gebėjimai	Gebėjimų įvertinimas			
	Nežinau	Menki	Pakankami	Gerai
1. Bendravimo ir bendradarbiavimo įgūdžiai (socialinė kompetencija)	2,0	9,8	49,0	37,3
2. Užsienio kalbos mokėjimas (internete ieškant informacijos pratyboms)	–	43,1	49,0	5,9
3. Gebėjimas reflektuoti savo pedagoginę veiklą, siekiant ją tobulinti	2,0	7,8	62,7	27,5
4. Gebėjimas naudojantis įvairiais šaltiniais rasti informaciją, ją analizuoti	2,0	2,0	56,9	37,3
5. Gebėjimas naudotis IT (informacinėmis technologijomis) (gauti, sisteminti, perteikti žinias)	5,9	2,0	43,1	49,0
6. Gebėjimas atlikti mokslinius tyrimus, analizuoti ir interpretuoti rezultatus	5,9	29,4	52,9	9,8
7. Kūrybiškas naujovių taikymas netradicinėse situacijose	5,9	13,7	56,9	21,6
8. Gebėjimas dirbti komandoje ar savarankiškai priimti sprendimus	2,0	9,8	54,9	33,3
9. Gebėjimas atlikti logopedinį vaiko kalbos įvertinimą	2,0	35,3	45,1	17,6
10. Gebėjimas identifikuoti kalbos, kalbėjimo ir komunikacijos sutrikimus	3,9	43,1	37,3	15,7
11. Gebėjimas sudaryti programas sutrikimams įveikti	5,9	45,1	37,3	9,8
12. Gebėjimas remtis sistemiškumo, prieinamumo ir kt. principais	7,8	13,7	68,6	9,8
13. Gebėjimas skatinti ugdytinių kalbos trūkumų įveikimo motyvaciją	7,8	19,6	58,8	13,7
14. Alternatyvių ugdymo priemonių taikymas įveikiant sutrikimus	2,0	17,6	54,9	23,5
15. Gebėjimas teikti konsultacijas pedagogams	1,6	37,3	37,3	5,9
16. Gebėjimas konsultuoti tėvus kalbos įveikimo klausimais	11,8	39,2	35,3	13,7
17. Metodinių priemonių kaupimas studijuojant	–	3,9	47,1	49,0

Paaikškėjo, kad 43,1 proc. studentų trūksta įgūdžių identifikuojant kalbėjimo, kalbos ir komunikacijos sutrikimus. Dar 45,1 proc. respondentų teigia turintys menkus gebėjimus sudaryti programoms skirtingiems sutrikimams įveikti. 37,3 proc. norėtų įgyti stipresnių gebėjimų pedagogams konsultuoti. Visos šios kompetencijos ir gebėjimai yra susiję su praktinės patirties trūkumu. Studijų metu perteikiamos daugiausiai teorinės žinios ir nėra galimybių išmokyti studentus teikti konsultacijas pedagogams. Tokie gebėjimai išsiugdo laikui bėgant ir bendradarbiaujant kartu su kitais, vaikų ugdančiais pedagogais. Gebėjimo konsultuoti tėvus kalbos trūkumų įveikimo klausimais kompetenciją 39,2 proc. studentų vertina menkai. Negebėjimą konsultuoti lemia patirties trūkumas ir darbo specifika: į darželius vaikai atvedami, kai specialisto dar nėra darbo vietoje ir pasiimami iš darželių, kai specialisto darbo valandos jau pasibaigusios. Į mokyklą mokiniai ateina ir išeina savarankiškai, todėl nėra galimybių be specialaus pakvietimo pabendrauti su tėvais.

Tyrimo duomenys rodo, kad nuolatinųjų ir iššestinių studijų studentai turi pakankamus gebėjimus ir kompetencijas, kurie būtini logopedo darbe. Jie geba bendrauti ir bendradarbiauti, reflektuoti savo

pedagoginę veiklą, siekiant ją tobulinti, atlikti logopedinį vaiko kalbos tyrimą, skatinti ugdytinių kalbos trūkumų įveikimo motyvaciją, taikyti alternatyvias priemones ir būdus kalbos sutrikimams įveikti ir kt. Keletos kompetencijų ir gebėjimų trūkumą studentai kompensuos pradėję savarankišką profesinę veiklą.

Studentų pageidaujami pokyčiai

Specialiosios pedagogikos (specializacija: logopedija) studijų programos nuolatinių bei išstęstinių studijų studentų klausta, ar jie pageidauja pokyčių studijų programoje. Respondentai savo nuomonę apie pokyčius studijų programoje paskirstė apylygiai: 52,2 proc. studentų mano, jog studijų programoje pokyčiai nėra reikalingi. Juos tenkina dabartinė studijų programa bei jos turinys. Šiek tiek mažesnė apklaustųjų dalis (47,8 proc.) norėtų, kad specialiosios pedagogikos (specializacija: logopedija) studijų programoje būtų atlikti tam tikri pakeitimai.

Studentai pageidautų pokyčių pačioje specialiosios pedagogikos (specializacija: logopedija) studijų programoje. Kadangi nuolatinių studijų ketvirto kurso absolventai dalyvaudami apklausoje tuo metu rašė savo baigiamuosius darbus, jie išreiškė norą, kad paskutinio kurso antrame pusmetyje būtų skiriama daugiau laiko bakalauro darbams rašyti. Studentai siūlo atsisakyti arba paskaitų, arba specialiojo pedagogo praktikos bendrojo lavinimo mokykloje, nes nepakanka laiko kokybiškai parengti visus rašto darbus. Respondentai pabrėžė, jog studijų metu stinga laiko parengti visiems atsiskaitomiesiems rašto darbams.

Keletas respondentų pasiūlė keisti studijų programą iš pagrindų, atnaujinti modulius, tačiau, ką konkrečiai keisti, nenurodė. Galima teigti, jog studijų programos turinys nepateisino jų išsiktų lūkesčių arba studentai neketina dirbti pagal specialybę, todėl nėra negalvoja, kokių pakeitimų reiktų tobulinant visą studijų programą ir / ar logopedijos modulių turinį. Dalis apklaustųjų pasiūlė atskirti specializaciją nuo visos studijų programos, t. y. parengti atskirą logopedijos studijų programą, kadangi taip logopedai rengiami beveik visose pasaulio valstybėse. Kita dalis pasiūlė sumažinti specialiosios pedagogikos kurse dėstomų didaktikų skaičių, o jų valandas skirti logopedijos moduliams. Pateiktos mintys, jog specialistus reiktų rengti orientuojantis į darbo pobūdį bendrojo tipo ugdymo įstaigose, o ne ruošiant specialiuosius pedagogus lavinamosioms klasėms specialiosiose mokyklose. Pažymėtina, kad dauguma studentų, baigę mokslus, norėtų dirbti ikimokyklinėse ugdymo įstaigose, pradinėse mokyklose bei sveikatos priežiūros įstaigose. Dalis respondentų norėtų, kad daugiau laiko būtų skiriama logopedijos moduliams, išsamesniam konkrečių temų nagrinėjimui, praktiniams atsiskaitymams įgyti. Deja, to daryti neleidžia šiuo metu logopedijos dalykui skirtų kreditų apimtis.

Išvados

1. Lietuvai įsijungus į bendros Europos aukštojo mokslo erdvės kūrimą, keičiasi pedagogų rengimo turinys. Studijų metu skatinama reflekyvi savo veiklos analizė, plečiamos kompetencijos, tobulinama paties pedagogo asmenybė.

2. Tyrimo duomenys parodė, kad studentus rinktis specialiosios pedagogikos (specializacija: logopedija) studijas paskatino šeimos narių patarimai.

3. Respondentai iš visų mokomųjų dalykų, be Logopedijos, išskiria Informacijos valdymo, Specialybės kalbos kultūros, Specifinių mokymosi negalių, Bendrosios ir specialiosios pedagogikos, Lietuvių kalbos didaktikos, Bendradarbiavimo su šeima ir Autizmo sindromo žinias kaip būtinas praktiniame logopedo darbe.

4. Išaiškėjo, kad studentai teigiamai vertina logopedijos modulius. Visos pirmojo logopedijos modulio temos pateikiamos išsamiai. Studentai mano, kad dėstant antrąjį ir trečiąjį logopedijos modulius daugiau laiko būtų galima skirti kalbos neišsivystymui identifikuoti, neišsivysčiusiai kalbai ugdyti, kalbai gražinti, organinės ir funkcinės kilmės balso sutrikimams įveikti, neprigirdinčiųjų ir regos sutrikimų turinčių vaikų kalbai ugdyti, mutizmo sampratai ir jo įveikimo būdams, mikčiojimo sampratai, rūšims, įvairioms mikčiojimo teorijoms aptarti.

5. Studentai gerai vertina logopedo praktikos organizavimo aspektus. Juos tenkina galimybė savarankiškai pasirinkti logopedo praktikos vietą, praktikos trukmė, nauda būsimam darbui, praktikos vadovo kompetencija. Vidutiniškai jie vertina logopedo praktikos instrukciją, atsiskaitymo darbus ir galutinį praktikos aptarimą.

6. Išaiškėjo, jog studentai turi gerus informacinių technologijų valdymo bei metodinės literatūros kaupimo gebėjimus. Nepradėjus praktiškai dirbti logopedais, studentams stinga gebėjimų teikti konsultacijas tėvams ir pedagogams apie vaikų turimus kalbėjimo, kalbos ir kitus komunikacijos sutrikimus, jų įveikimo galimybes, parengti individualias programas sutrikimams įveikti.

7. Tyrimo rezultatai atskleidė, jog studentai norėtų daugiau dėmesio logopedijos moduliams visoje specialiosios pedagogikos studijų programoje ir kad tikslinga būtų parengti atskirą logopedijos studijų programą.

Literatūra

1. Alifanovienė, D. ir kt. (2007). Specialiosios pedagogikos programoje plėtojamų profesinių kompetencijų vertinimas: studentų požiūriu. *Specialusis ugdymas*, 2 (17), p. 61-71.
2. Ališauskas, Algirdas. (2010). *Specialiosios pedagogikos studijų programos privalumai ir tobulinimo kryptys: išorinio audito ataskaitos medžiaga*. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
3. Ambrukaitis, Jonas. (2004). Pedagogų nuomonė apie savo pasirengimą ugdyti vaikus, turinčius specialiųjų poreikių. *Specialusis ugdymas*, 2 (11), p. 114-123.
4. Dereškevičius, Pranas. (Sud.) (1993). *Lietuvos švietimo reformos gairės*. Vilnius: Valstybinis leidybos centras.
5. Ivanova, I. ir kt. (2010). *Evaluation report of Special Education (61207S144, 612X17001) study programme at Siauliai University*. Vilnius: Studijų kokybės vertinimo centras.
6. Ivoškuvienė, Regina; Garšvienė, Aniceta; Ališauskienė, Stefanija. (2004). *Savarankiškos logopedijos studijos*. Metodinė priemonė. Šiauliai: VšĮ Šiaulių universiteto leidykla.
7. Ivoškuvienė, Regina; Makauskienė, Vilma; Valančiūtė, Lina. (2008). Specialiosios pedagogikos (logopedijos) studijų programos vertinimas logopedų požiūriu. *Specialusis ugdymas*, 1 (18), p. 113-123.
8. Kaffemaniė, Irena; Šadbaraitė, Žaneta. (2005). Specialiojo pedagogo profesinės motyvacijos veiksniai. *Specialusis ugdymas*, 2 (13), p. 139-149.
9. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas *Dėl pedagogų rengimo reglamento patvirtinimo*. (2010). [žiūrėta 2011-10-30]. Prieiga per internetą: < http://www.smm.lt/prtm/docs/mkt/Pedagogu_rengimo_reglamentas_20100108.pdf >.
10. Logopedo praktikos instrukcija. (2010). *Socialinės gerovės ir negalės studijų fakultetas*. [žiūrėta 2011-10-06]. Prieiga per internetą: < https://uais.cr.ktu.lt/suis/STUD.BUSENOS_PLANAS_FR?metai=2008&stud_rowid=AAAeWnAAFAAKy+dAAU >.
11. Manchester Polytechnic Faculty of Community studies and Education Department of Psychology and Speech Pathology. (1991). *Speech Pathology and Therapy*. Progress Review. Volume I, II, III.
12. *Pagrindinių studijų programa 2009-2010 m.m.: specialioji pedagogika*. (2009). [žiūrėta 2011-10-06]. Prieiga per internetą: < http://uais.cr.ktu.lt/suis/stp_public.aprasas?p_sand_id=2714&p_year=2009&p_lang=LT >.
13. Saulėnienė, Sigita. (Sud.) (2006). *Pedagogo rengimo standarto gairių projekto tyrimo ataskaita*. Kaunas: Aušra.
14. Shapiro, David. A. (1999). *Stuttering Intervention: a collaborative journey to fluency freedom*. Austin, TX: Pro-Ed.
15. *Speech and Language Pathology, 240 credits*. (2009). [žiūrėta 2011-10-23]. Prieiga per internetą: < http://www.liu.se/en/education/undergraduate/progswedish/speech_language_pathology?l=en >.
16. Teresevičienė, M. ir kt. (2010). *Kompetencijų plėtotės ir vertinimo metodika*. Santrauka. Vilnius: Vilniaus universitetas.

THE ASSESSMENT OF SPEECH THERAPY MODULES FROM THE POINT OF VIEW OF STUDENTS

Summary

This paper analyzes special education (specialization: speech therapy), speech therapy degree program modules, the aspects of the assessment of individual programs of study subjects, study skills acquired during practical training and the importance of speech therapists' work. Students assessed speech therapy modules in the context of the special education study program. Respondents expressed their opinion in evaluating the program of study subjects, the content of speech therapy modules, the speech therapists' practice aspects of the organization, competencies and practical skills acquired in the practice of speech therapists. The study used quantitative and qualitative data collection method - the mixed-type questionnaire, which consisted of three parts: instructional-motivational, part of demographic and diagnostic blocks. The survey was given to students of Šiauliai University studying for the fourth year Social Welfare and Disability Studies in the Faculty of Permanent and Extended Studies, who have completed three modules of speech therapy, and carried out the internship of a speech therapist. Having performed the research, it was determined, that the advices of family members encouraged students to choose the studies of special pedagogy (specialization: speech therapy). Students distinguished the subjects of the disorders of mental development, specific learning disabilities, psychology, syndrome of autism, didactics of Lithuanian language, knowledge of speciality language culture as essential in the work of speech therapy specialists beside the speech therapy. Students evaluated well the organization of speech therapy student's practice placement (the general usefulness of practice, the possibility to choose practice placement, the competence of a speech therapy

specialist with whom the practice was made, etc.), though they would like to improve time given for performance of practice for a speech therapy student, the instruction of speech therapy student's practice, accounting works, the final discussion of practice placement. Respondents appreciated the modules of speech therapy, their content in topics, but they had some suggestions for improvement. Proposals to improve the quality of speech therapy modules depended on the respondents' activities during their studies and planned activities after graduation. The survey participants indicated that they would prefer to have more time for speech therapy for all modules included into the special education programme and more time to focus on speech therapists and practise, as well as updating training programs.

Key words: speech therapy modules, evaluation modules, speech therapist competence development opportunities.

AUTORIŲ LYDRAŠTIS

Autoriaus vardas, pavardė: Regina Ivoškuvienė

Mokslo laipsnis ir vardas: daktarė; profesorė

Darbo vieta ir pozicija: Šiaulių universitetas, Socialinės gerovės ir negalės studijų fakulteto Specialiosios pedagogikos katedros profesorė

Autoriaus mokslinių interesų sritys: logopedijos modulių kokybės klausimai, rinolalija, dizartrija, balso sutrikimai, afazija, sklاندaus kalbėjimo sutrikimai, jų įvertinimas ir įveikimas, kalbos neišsivystymo ir sulėtėjusios kalbos raidos diferencinė diagnostika

Telefono ir el. pašto adresas: 8 685 41 558, regina.i@cr.su.lt

Autoriaus vardas, pavardė: Vaiva Kaščikaitė

Mokslo laipsnis ir vardas: magistrė; -

Darbo vieta ir pozicija: Panevėžio lopšelis-darželis „Ąžuoliukas“, logopedė

Autoriaus mokslinių interesų sritys: studijų kokybės vertinimas, logopedijos modulių tobulinimas

Telefono ir el. pašto adresas: 8 656 75 221, vaivulia17@gmail.com

A COVER LETTER OF AUTHORS

Author name, surname: Regina Ivoškuvienė

Science degree and name: Doctor; Professor

Workplace and position: Faculty of Social Welfare and Disability Studies at Šiauliai university, Professor of Special Education Department

Author's research interests: Speech Therapy module's Quality Issues, Rinolalia, Dysarthria, Voice Disorders, Aphasia, Smooth Speech Disorders, Evaluation and Overcoming, Speech Underdevelopment and reduced differential Diagnosis of Language Development

Telephone and e-mail address: + 370 685 41 558, regina.i@cr.su.lt

Author name, surname: Vaiva Kaščikaitė

Science degree and name: master; -

Workplace and position: Speech Therapist at the Kindergarten „Ąžuoliukas“ in Panevėžys

Author's research interests: Evaluation of Study Quality, Improvement of Speech Therapy Modules

Telephone and e-mail address: + 370 656 75 221, vaivulia17@gmail.com

APLINKOSAUGINIŲ VERTYBIŲ PUOSELĖJIMAS: GAMTOTVARKOS VADYBOS STUDENTŲ POŽIŪRIS

Akvilė Jagučanskytė
Šiaulių valstybinė kolegija

Anotacija. Šiuolaikinė visuomenė yra diferencijuota pagal identiteto, pasaulėjautos, tikėjimo, kūrybos ir kitus požymius į didelę aibę bendruomenių, interesų grupių, institucijų. Kalbėti apie bendras kompetencijas tokiu atveju beveik netenka. Atskirų grupių gebėjimas kokybiškai, teisiškai formuluoti ir ginti viešojoje erdvėje savo ir bendrąjį požiūrį į pasaulį yra nevienodas. Skirtumus lemia išsilavinimas, kasdienių praktikų įvairovė, kolektyviniai, etniniai, politiniai stereotipai, finansinės galimybės, administraciniai ištekliai ir t. t.

Dabar į pasaulį žvelgiama per naudos (ekonominę) prizmę, o racionalios mokslinės žinios, įsigalėjusios pasaulėžiūroje, pačios savaime nesudaro specifinio moralinio komponento, skatinančio individo dorovinį jautrumą, sąžiningumą ir asmeninę atsakomybę. Vis labiau pripažįstama, kad visų mūsų ekologinių sprendimų šaknys slypi ne tik žmogaus santykiuose su gamta, o ir pačiame žmoguje, jo dvasios ir proto gelmėse, todėl ir visas dėmesys turi būti nukreiptas į žmogų.

Straipsnyje pristatoma Šiaulių valstybinėje kolegijoje gamtotvarkos vadybą bestudijuojančių jaunuolių nuomonė apie šiuolaikinėje visuomenėje egzistuojančias aplinkosaugines (ekologines) vertybes. Kadangi siekiama atskleisti gamtotvarkos vadybą studijuojančių asmenų sąmoningumą, jų asmenį požiūrį, pasirinktas kokybinis tyrimo metodas (pusiau struktūruoti išplėstiniai interviu).

Pagrindiniai žodžiai: aplinkosauginės vertybės, ekologinės vertybės, visuomenė, aplinkosauginis ugdymas.

Įvadas

Kiekvienas gyvenime susiduria su situacija, kai koks nors žmogus iš šalies paklausia: „Ką tu mėgsti veikti?“. Galime spėti, jog bent pusė paklaustųjų tikrai paminėtų „mėgstu būti gamtoje“ arba „myliu gamtą“. Tačiau bent šiek tiek patikslinus klausimą, suprantame, kad daugelis jų net nesuvokia, kas yra gamtos mylėjimas. Šiuolaikinė visuomenė labiausiai mėgsta gamtą, kai būna šilta, nelyja ir nereikia eiti į darbą / mokymosi įstaigą. Tuomet jie akiai maloniam gamtos kampelyje gali surengti kepsnių iškylą, o ugnį įžiebtį degaus skysčio pagalba. Arba pasivažinėti keturrate transporto priemone po rezervatą ar gamtos draustinį. Bet ar tokia yra tikroji meilė gamtai?

Savo santykį su gamtine aplinka asmuo išreiškia vienokiu ar kitokiu aplinkos komponentų vertinimu. Tuomet atsiranda ekologinių vertybių sistema. Ekologinės (aplinkosauginės) vertybės – tai tyras, gaivus oras, švarus gėlas vanduo, gražus, nesudarkytas kraštovaizdis, vešli augalija, turtinga gyvūnija, normalus, įprastas klimatas, neužterštas šviežias maistas. Tad kiekvienas sutiks, kad dominuojanti žalia, kartas nuo karto nusidažanti ir kitomis vaivorykštės spalvomis, besikūrenančios malkos, čiurlenantis upelis ar vėjo supamos ežero bangelės yra ne kas kita kaip malonumai, bet tikrai ne meilė gamtai.

Tyrimo mokslinė vertė. Ekologinės (aplinkosauginės) problemos ilgai brendo civilizacijos raidoje, kol žmogus susidūrė su jų pražūtingais padariniais: neigiamu poveikiu sveikatai ir genetiniam žmonijos fondui, naujų ligų atsiradimu, gamtinių anomalijų gausėjimu, saugios aplinkos praradimu, dykumų plėtimusi, biorūšių nykimu ir kt. Kita vertus, sukurta įvairių priemonių, kurių žmonija ėmėsi kovodama su šiomis blogybėmis: valstybių gamtos saugos politika, ekologinė teisė, visuomeninių organizacijų veikla, ypač žaliųjų judėjimas, tarptautinės konvencijos aplinkosaugos klausimais, Raudonosios knygos leidimas, daugybė mokslo disciplinų, tiriančių aplinkos pokyčius, ekologinis ugdymas ir švietimas. Tačiau ekologinė situacija negerėja. Viena iš pagrindinių tokios padėties priežasčių yra pačios visuomenės neadekvatus mąstymas ir pasenę moraliniai įpročiai (Kalenda, 2007). Tyrimas skirtas atskleisti Šiaulių valstybinėje kolegijoje gamtotvarkos vadybą studijuojančių studentų požiūrį į ekologines vertybes, jų laikymąsi bei aplinkosauginį ugdymą.

Problemos ištyrimo lygis. Aplinkosauginės vertybės, kaip tyrimo objektas, analizuojamos retai, tačiau yra mokslininkų, tyrinėjančių vertybes įvairiais aspektais. R. Čiegis ir A. Gavenauskas (2005) straipsnyje atskleidžia, kad nuo etinių, dorovinės atsakomybės už ūkinės veiklos poveikį bei jo rezultatus ir padarinius aplinkai, ekologinės sąžinės daug kuo priklauso aplinkos kokybė. J. Mackevičiūtė (2006) konstatuoja, kad yra iškilusi laisvės ir atsakomybės problema žmogaus ir gamtos santykių srityje, tad ekologinio nestabilumo sąlygomis bręsta dorovinio bendravimo su gamta poreikis. Būtent ekologizmo

principo įsisąmoninimas skatina keisti vertybinę nuostatą gamtos atžvilgiu. L. Meškys (2008) nagrinėja juridinio asmens teisinę atsakomybę aplinkosaugos srityje. Kadangi juridiniai asmenys, norintys pasiekti savo veiklos tikslų, dažnai ekonominį tikslą iškelia aukščiau už kitus, ne mažiau svarbius aplinkosaugos bei socialinius tikslus, ir taip kėsinaisi į darnaus vystymosi ideologijos įgyvendinimą. V. Juščius ir kiti (2011) analizuoja aplinkosaugos aspektus rinkodaros procese, nes aplinkos apsaugos nuostatų įtraukimas į rinkodarą leidžia organizacijai turėti įtaką ir keisti vartotojo elgesį, vienu metu pasiekiant kelių tikslų: ekonominės naudos, atsakingos visuomenės ugdymo ir poveikio aplinkai mažinimo. D. Verbylė (2011), nagrinėdama vertybių refleksiją, konstatuoja šiandienos vertybių bei jų autentiškumo ir žmonių bendruomenės ištikimybės joms nykimą, mažėjimą, menkėjimą pasaulyje. Juk žmogaus galimybė prasmingai gyventi yra susijusi su jo galimybe pastebėti, paaiškinti ir atrasti vertybių kokybę savo patirtyje. Žmogaus galimybė gyventi turtingą, autentišką gyvenimą priklauso nuo jo galimybės pažinti vertybes. Sąžinė (ekologinė) yra reikšmingas veiksnys asmens sąveikoje su gamta. Tai sielos galia, padedanti žmogui pažinti, pajauti ir išgyventi savo paties poelgių dorovinę vertę. Ekologinės sąžinės esmė daryti tai, kas reikalinga gamtos gerovei, arba atsisakyti gamtai nepalankaus poelgio (Kalenda, 2007). Ekologinė sąžinė yra autentiška žmogaus ekologinio sąmoningumo išraiška. Jos raidai įtakos turi informacija apie aplinką, visapusiškas, objektyvus žmogaus ir gamtos santykių istorijos ir tendencijų pažinimas. Ekologinė pareiga pateikia informaciją apie privalomą žmogaus elgesį gamtos atžvilgiu, apie jo priedermes saugoti ir puoselėti ne tik žmonių, bet visos gyvybės namus. Tokių žinių žmogus gali įgyti mokydamasis, kaupdamas ekologines žinias, nuolat jas tikslindamas ir gilindamas. Ekologinė informacija padeda žmogui suvokti savo vietą bei vaidmenį gamtoje ir sudaro galimybę rinktis tokius poelgius, elgesį ir gyvenimo būdą, kuris nekenktų nei žmonėms, nei gamtai. Ekologinės atsakomybės turinys – tai ne vien protu suvoktas poreikis neteršti mus supančios gamtos, rūpintis jos kokybės ir bioįvairovės išsaugojimu, taupiai naudoti natūralius išteklius ir pan. Tai kartu ir turiningas jausmas, kuris pasireiškia įvairiose situacijose kaip pastovi orientacija, skatinanti atsakomybę visur ir visada laikytis ekologinių reikalavimų ir priimti tik apgalvotus, pagrįstus sprendimus (Kalenda, 2002).

Tyrimo objektas – ekologinės (aplinkosauginės) vertybės.

Tyrimo tikslas – ištirti Šiaulių valstybinės kolegijos gamtotvarkos vadybos nuolatinių studijų studentų požiūrį į ekologines (aplinkosaugines) vertybes.

Tyrimo uždaviniai:

1. Apžvelgti studentų nuomonių dėl ekologinių vertybių įvairovę;
2. Atskleisti studentų požiūrį į aplinkosauginį ugdymą.

Tyrimo metodika. Pagrindinis empirinio tyrimo uždavinys – išsiaiškinti, ką gamtotvarkos vadybą studijuojantys asmenys galvoja apie ekologines (aplinkosaugines) vertybes, tiksliau, kokias vertybes mato visuomenėje bei kokių patys laikosi. Kadangi siekiama atskleisti skirtingų asmenų požiūrį, jų sąmoningumą, pasirinktas kokybinis tyrimas, duomenys renkami vykdant tiesioginę apklausą žodžiu t. y. organizuojant individualius pusiau struktūruotus išplėstinius interviu, kurių metu spontaniškai formuoti klausimai, patogiu būdu surinkti duomenys, atskleisti visiškai netikėti ir iš anksto nenumatyti tiriamos problemos aspektai. Iš anksto buvo numatyta kiekvienam interviu skirti po 1,5 val. Interviu pagalba tiriami Šiaulių valstybinės kolegijos gamtotvarkos vadybos studijų programos pirmo–trečio kurso studentų pasisakymai aplinkosauginių vertybių ir ugdymo tematika. Tyrimui atsitiktine tvarka buvo pasirinkta dešimt studentų, atstovaujančių skirtingus (pirmą, antrą, trečią) kursus.

Tyrimo rezultatai

Vis dažniau pripažįstama, kad žmonių aplinkosauginių arba ekologinių sprendimų šaknys slypi ne tik santykiuose tarp žmogaus ir natūralios aplinkos (gamtos), bet ir paties žmogaus esybėje, jo daugialypėje prigimtyje, dvasios ir proto gelmėse, todėl būtent į žmogų yra nukreipiamas dėmesys.

Studentai sutartinai pripažįsta, kad šiuolaikiniėje visuomenėje egzistuoja panašios vertybės, kurios buvo aktualios visais laikais. Svarbiausios vertybės – švara ir tvarka. Studentų nuomone, didžiausią įspūdį gamtoje daro švari, tvarkinga aplinka, kultūringai gamtos atžvilgiu besielgiantys žmonės. Svarbiausios gamtos vertybės yra visa tai, kas išpuoselėta iš senų senovės ir palikta ateinančioms kartoms (miškai, pievos, ežerai, pelkės). Vienas iš studentų samprotauja ir žodžiais iliustruoja savo teiginį, kad mūsų protėviai buvo tvarkingesni, nes jie „paprasčiausiai neturėjo kuo teršt: nebuvo taip smarkiai išplėtotas automobilių parkas, plastiko pramonė, sukurta įvairiausių cheminių medžiagų, naftos produktų ir pan. Protėviai nemėtė įgytų ar pasidarytų daiktų, nes jie buvo labai brangūs (tiek ekonomine prasme, tiek dvasine), o jei išmesdavo, tai sudegindavo arba supūdydavo, nes viskas buvo iš natūralių medžiagų.“ Kitas studentas mąsto, kad „mūsų protėviai geriau pažinojo gamtą, jos dėsnius, tendenciją, tad sugebėjo ir

mokėjo išlikti net sunkiomis aplinkos sąlygomis.“ Vis dėlto iš žinių, kurias gauna studijuodami, jie mano, kad šiuolaikiniu gamtosauginiu požiūriu prieš mus gyvenusios žmonijos kartos buvo tikri barbarai gamtos atžvilgiu: „šiandien Lietuvos mastu mes nebeturime daug gyvūnų ir augalų rūšių: protėviai išnaikino taurus, meškas, iškirto ir išdegino miškus. Kai jie padegdavo miškus tam, kad galėtų sėti javus, kažin ar galvojo apie ugnyje degančius paukščių jauniklius ir kitus gyvūnus“.

Didėjantis visuomenės dėmesys aplinkosaugai rodo, jog tai iš tiesų svarbus dalykas kiekvienam iš mūsų. Reikia pripažinti ir faktą, kad pamatuoti ir įvertinti natūralią gamtą yra labai sudėtinga. Materialiesiems objektams vertinti yra ekonominės vertybės, tačiau sunkiau pinigais įvertinti tokias vertybes kaip mišką arba ekosistemą, kurios yra svarbios ir vertingos individui, jo pasaulio pažinimui, estetiniam lavinimui, asmens savisklaidai. Taip pat ji svarbi ir visai visuomenei (Pruskus, 2008). Todėl logiški yra studentų argumentai dėl aplinkosauginių vertybių egzistavimo.

Yra studentų, tvirtinančių, kad XXI amžiuje gyvenantys žmonės visiškai pamiršo apie aplinkosaugines vertybes arba išsaugojo tik jų užuomazgas, kurios yra paslepiamos po ekonomikos skraiste. Didžioji dalis studentų emociškai dėstė savo mintis apie materialijų aspektų įtaką gamtos vertybių suvokimui: „Visuomenėje gamtos vertybių nebeliko, yra tik verslas bei žmonių poreikių tenkinimas visais atžvilgiais, o labiausiai – pačios gamtos sąskaita, kaip nesibaigiančiu išteklių aruodu“. Kai kurie studentai netgi griežtai laikėsi nuomonės, kad vertybių nebeliko visuomenėje: „Gamtos vertybių nebėra. Gal jau tiesiog visi seni žmonės mirė, kurie iš tikrųjų vertino gamtą, bet nemokėjo perduoti tos meilės artėjančiai kartai. Gamta nebėra vertinama taip, kaip buvo vertinama seniau. Dabar ją visi tik niokoja ir visai negalvoja, kad ji yra dalis mūsų gyvenimo, kuri mes gyvename visi“.

Studentai konstatavo, kad tik mažai daliai žmonių šiais laikais rūpi gamta. Patys studentai prisipažino, kad, kaip ir daugelis kitų asmenų, jie pirmiausiai rūpinasi savo ekonomine būkle ir, norėdami gyventi kuo geriau, komfortiškiau, nė nedvejodami ima iš aplinkos viską, ką gali, nieko jai neduodami atgal. Vis dėlto studijuojamas dalykas (Gamtotvarkos vadyba) nebeleidžia studentams vertinti gamtos tik kaip ekonominės gerovės priemonės ir jie savo gyvenime pradeda taikyti gaunamas žinias ir kompetencijas. Vienas iš studentų pabrėžia, kad tik besimokydamas specialybės, susijusios su gamtos išsaugojimu, „suprantu gamtoje egzistuojančias problemas, kol nesimokiau, tai nesidomėjau ir nesupratau, nes trūko viešo kalbėjimo apie gamtos tausojimą“.

Studentai išdėsto savo mintis, kad dabar žmogus nebegyvena kaip pirmą kartą bendruomenės narys: šiuolaikinis gyvenimas ir pasaulis yra socialus, jame egzistuoja tam tikra etika, principai, galų gale kiekvienas asmuo „su savimi turi ir tam tikrą vertybių bagažą“. Studentai konstatuoja, kad šiais laikais yra labai sunku kalbėti apie tam tikras etikos vertybes, o ką jau šnekėti apie gamtos vertybes. Jos paslėptos paskutinėje „ląstelėje“ lentynoje, kur net pašonė nesugeba surasti“. Atrodo, gyvename toje pačioje Žemėje kaip ir mūsų tėvai ir seneliai, bet jau tikrai nebe tame pačiame pasaulyje. Todėl kiekvienas iš mūsų individualiai renkasi ir grupuoja savo gyvenimo vertybes.

Būsimieji gamtotvarkos vadybininkai įvardijo keletą jų manymu, svarbių ekologinių vertybių. Gana dažnai visuomenėje dalykai yra vertinami kiekvieno individo sąmoningumo atžvilgiu. „Žmoguje yra moralė – tik gaila, kad vienuose jos yra gana daug, o kiti išvis nebeturi.“ Atsižvelgdami į šį faktą, studentai išskyrė vertybes, kurias asmenys išsiugdo arba jos būna išugdytos tėvų ar švietimo įstaigų. „Žmonės turi išsiugdyti sąžinę aplinkos atžvilgiu (ekologinę sąžinę) ir sugebėti atsispirti daryti bloga, t. y. daryti neigiamą įtaką gamtai, gamtos komponentams bei sistemai.“ Informantai pabrėžia, kad kiekvienas asmuo (nesvarbu, kiek jo profesija yra susijusi su gamta ir jį supančia aplinka) turi turėti atsakomybės jausmą ne tik už savo veiksmus ir veiklą, bet ir už savo šeimos bei bendruomenės, kuriai atstovauja ir kurios dalis jis yra, poelgius ir veiklą. Vienas iš studentų gamtą lygina su brangiausiais žmogui asmenimis ir tvirtina, kad gamtą turime, netgi privalome „mylėti ir branginti kaip savo mamą, nes ji yra mūsų pragyvenimo šaltinis. Ji negali būti teršiama ir skaudinama, todėl pati svarbiausia gamtos vertybė pirmiausia yra pagarba JAI“. Studentų nuomonę apie svarbiausias aplinkosaugines vertybes apibendrina L. Jovaišos (2003) vertybių suvokimas kaip asmeniui reikšmingiausio dalyko išgyvenimas, orientuojantis mąstymą ir jausmus į aukščiausias objektyvias gėrybes.

Keletas studentų išskiria dvilypumo aspektą, lydinčių daugeliu gyvenimo atvejų. Jų manymu, nagrinėjant ir analizuojant literatūrą apie aplinką, kuri būna užduota savarankiško darbo metu, kiekvienas susiformuoja vis kitokią požiūrį ir skirtingai suvokia, kaip vieni ar kiti dalykai turėtų būti įgyvendinami. Nors bestudijuodami jie gauna tą pačią informaciją, tačiau kiekvienas žodis ar frazė nevienodai pasiekia studentų sąmonę. Būtent tai ir yra svarbiausias faktas, kad informacijos supratimas ir suvokimas slypi pačiame žmoguje – individe. Kiekvienas studentas, kaip atskiras žmogus, skirtingai įvertina jam pateiktą specialybines informacijas ir individualiai įsigilina bei pritaiko savo gyvenime. Tuomet, kai informacijos turinys nusako tam tikrą studentų elgesį, o studentas elgiasi kitaip, atsiranda dvilypumas – „viena sako, o

kita daro“. Būsimieji gamtotvarkos vadybininkai mato dvilypumą. Pasak jų, „to negalima daryti, ano negalima daryti, to vėl negalima daryti, bet vos pasižiūri per petį – kiti žmonės daro ir tą, ir aną. Vienaip ar kitaip, ramiai miega, sąžinė negrauzia. Ir tada šie poelgiai tampa įpročiu“. Studentai iliustruoja savo žodžius tokiu pavyzdžiu: dabar žiniasklaida informuoja apie atliekų rūšiavimą, paskaitų metu studentai taip pat gauna informacijos apie antrinių atliekų panaudojimą, bet „mažai kas tai daro, t. y. rūšiuoja“, nes, studentų žodžiais teigiant, „sistema nedirba, nėra reguliavimo, nėra atsakomybės, užtat žalieji, aplinkosaugininkai kiekvieną pavasarį, rudenį organizuoja talkas ir tvarko, nes nėra tarnybos, kuri tai darytų“. Keletas iš informantų net kelis metus iš eilės teigė dalyvavę tarptautinėje / respublikinėje talkoje „DAROM“. Dalyvavimą akcijoje nulėmė studentų emocijos ir galimybė prisidėti prie gamtos išsaugojimo.

Didžioji dalis informantų kalba apie gamtos pajautimą. Jų manymu, aplinka ir aplinkos saugojimas bei aplinkosauginės vertybės turi turėti vietą žmogaus širdyje. Kalbant apie jausmus, informantai nostalgikškai nuklysta į savo vaikystės laikotarpius ir pateikia pavyzdžių, kaip būdami vaikai vertindavo aplinką. Nuo pat gimimo vaikai žiūri į dangų, kelia akis į skrendančius paukščius, bando kuo giliau įkvėpti tyro oro, persunkto deguonies ir kažkokio stebuklingo kvapo, o kiek kartų naktį užverčia galvą į naktinį dangų ir klausia: kas čia? kodėl jos šviečia? Tenka pripažinti, kad iš tikrųjų pirmieji vaikų atsiminimai dažniausiai būna apie kaimą, gamtą, neaprepiamus laukus, tačiau augant vartojiškoje visuomenėje gamta yra užgožiama ir nebelieka didelio jos poreikio.

Studentų teigimu, „pasąmonėje visi žmonės yra įsitikinę, kad gamta yra mūsų visų“. Būtent todėl turime visi rūpintis aplinka galvodami apie įtaką gamtai kiekvienas individualiai. Informantų nuomone, gamta, tuo pačiu ir gyvenamąja aplinka, „mes nesirūpiname, nes realiai dar neišgyvenome, ką reiškia žmogui jo paties padaryta žala gamtai, nežinia kuomet žmogus suvoks, kad be gamtos neliks ir jokios gyvybės“. Studentų nuomone, dar žmonija nepajuto jokio sukrėtimo. Informantai mano, kad kol kas Lietuvos visuomenė (ir studentai) puikiai gyvena ekologijos prasme. „Žinoma, norėtume tobulybės, bet jai gi ribų nėra. Tokio visiško švarumo – kaip vokiečių, ar grožio, estetikos bei švaros suvokimo – kaip šveicarų, trūksta.“

Keletas studentų samprotauja, kad „žmogus, neturėdamas aplinkosauginių žinių, mąsto, jog aplinka egzistuoja visada vienoda“, tačiau „tokie asmenys labai klysta, pavyzdžiui: turistaudami žmonės mato tik prižiūrėtus lankomus objektus, renovuotas pilies, bet tikrai nesusimąsto, ką jie galėtų padaryti, kad išsaugotų trapią plytą, laikančią pilies bokštus, kaip galėtų prisidėti prie kultūros vertybių išsaugojimo bei tausojimo“. Studentai vertina šiuolaikinę visuomenę paviršutiniškai. Pasak informantų, „dabar viską matome, bet nevertiname. Vis dar nejaučiame gamtos, nors ją ir laikome vertybe“. Tad džiugu, kad studentai pabrėžia, kad vertybė yra ir graži neužteršta gamta, ir žmogaus sukurta gyvenvietė, kurioje darniai egzistuoja tiek antropogeniniai, tiek gamtiniai komponentai. Vis dėlto nereikėtų pamiršti, jog sukurti aplinkos komponentai gožia natūralios gamtos pažinimą, todėl vertėtų gamtos komponentus laikyti prioritetu.

Vienas iš informantų viso interviu metu neišdrįso išskirti kurios nors vienos ar keleto gamtos vertybių ir atkakliai tvirtino, kad „viskas gamtoje yra tarpusavyje harmoningai susiję, todėl ta visuma ir palieka didžiausią įspūdį“. Įdomus faktas tas, kad didžioji dalis informantų kaip svarbiausias aplinkosauginės vertybes išskyrė būtent gamtos vaizdus, o ne žmogaus asmenines vertybes, tokias kaip ekologinę sąžinę, atsakomybės jausmą prieš gamtą, pareigą. Kraštovaizdžio, gamtos sistemų praradimo, degradavimo ir nykimo problemos, iškeliamos žiniasklaidos, skatina domėjimąsi gamta, tačiau ekosistemų kaitos atžvilgiu.

Vyresniųjų kursų studentai akcentavo, kad „kuo žmogus ilgiau gyvena, tuo jis daugiau pajunta ir akivaizdžiai pamato gamtos kaitos bruožų.“ Studentai pažymi, kad „žmonės, kurie užaugo vienkiemiuose arba dažnai lankėsi pas senelius, gyvenančius atokiuose gamtos kampeliuose, daug stipriau juto ir vis dar junta kaitą“.

Žmogus nuolat sąveikauja su praeities ir dabarties pasauliu. Iš individo ir aplinkos santykio išplaukia vertybių pajauta (Vasiliauskas, 2005). Informantai pabrėžia, kad šiuolaikinis ekologinis sąmoningumas vyksta ir yra vertinamas tik per asmens turimas žinias, kuomet yra akcentuojamos ir eskaluojamos gamtosauginės taršos problemos, biologinės įvairovės nykimas, o aplinkosauginis ugdymas – per gamtos pajautimą.

Studentų žodžiais, „jautimas yra pagrindinis principas, skatinantis žmonių sąmoningumą ne per žinias, o per jausmus ir išgyvenimus“, t. y. kaip jis suvokia gamtą, kaip ją jaučia, o ne vertinamas skaičiais. Šiuo atveju vertinimas galimas, tačiau jis gali būti nusakomas žodžiais „gerai“ ar „blogai“, „estetiška“ ar „negražu“, nes tai yra gamtojautos dalykai. Net pati gamtojauta jau yra vertybė. Jeigu gamtojautą studentai laiko vertybe, akivaizdu, kad gamta (natūrali aplinka) ir yra pati didžiausia vertybė.

Žmogus yra neatskiriama dalis, gamtos vertybė, kuri iš kitų gyvų būtybių išsiskiria savo dvasingumu. Gyvendamas technologijų amžiuje ir besisukdamas darbų rate jis pavargsta ir jam prireikia poilsio, atokvėpio, įkvėpimo. „Visa tai gauname iš gamtos, iš mus supančios aplinkos, tad ją reikia saugoti, tausoti, globoti. Beje, gamtojauta skatina žmogų jaudintis, virpėti. Jeigu žmogaus gamta nejaudina, tada niekas jo jau nebesudomins.“

Gamtos išgyvenime jaučiamas ypatingas žmogaus ir gamtos ryšys. Žmonėms nėra svetimas gamtos pajautimas, tačiau XXI a. nebebūdingas atvirumas visam gamtos grožiui ir darnai. „Gamtos jautimas yra pagrindinė vertybė, ir tik nuojauta daro žmogų stiprų vienu ar kitu aspektu.“ Žinoma, tos vertybės neateina iš niekur, jos atsiranda „iš pačios savęs – iš širdies, bet gali ir iš draugų, bendraminčių rato“. Tėvai, pirmieji auklėtojai ir mokytojai yra svarbiausi vertybių puoselėtojai. Pasak studentų, „visko pradžia yra šeima“. Jų nuomone, jeigu asmuo neturi vertybinių pagrindų, nemato elgesio pavyzdžių, tuomet ir „nedaro, netausoja, nesaugo.“ Jų nuomone, jeigu žmogus neturi vertybių, tai labai sunkiai kiti asmenys – ypač pedagogai, sugebės įdiegti šias vertybes. Taigi, vertybių atsiradimą asmenyje sąlygoja įvairiausi aspektai. Vienas iš jų gali būti įsitikinimas. Domėjimasis kokia nors gyvenimo sritimi ar veikla (mokomuoju dalyku, draugais, knygomis) ilgainiui perauga į tvirtą įsitikinimą, norą veikti pagal pasirinktą orientyrą. Asmuo mokosi veikti, elgtis, gyventi pagal vertybes vadovaudamasis savo įsitikinimais (Aramavičiūtė, 1998). Be abejo, vaikų, paauglių bei suaugusiųjų švietimas (ugdymas) yra ne mažiau svarbi sritis siekiant sukurti ekologiškai kultūringą visuomenę.

Neabejotinai švietimas lemia aplinkosaugos kultūrą ir etiką, vertybes ir pažiūras, įgūdžius ir elgesį. Informantai sutartinai teigė, kad aplinkosaugos sritis ir dalykai, susiję su aplinkos apsauga, gamtos išsaugojimu, „turi būti ugdomi, [...] ir kiekvienas asmuo, nepriklausomai nuo amžiaus, ekonominės ir socialinės padėties, privalėtų turėti bendrą supratimą apie aplinką, žinių apie vietas, kuriose jis gyvena“. Studentai išsakė nuomones, kad „ugdymo bei vertybių pirminis šaltinis turėtų būti šeima“. Aišku, pasitaiko atvejų, kuomet šeimos narių vertybės labai smarkiai varijuoja, tuomet „didžiausią įtaką jų subrandinimui ir išauginimui turi mokykla, mokytojai“.

Informantai konstatavo, kad aplinkosauginis ugdymas egzistuoja, bet jis yra paviršutiniškas, nes „nėra ugdoma pakankamai plačiai, nėra formuojama pasaulėžiūra“. Jie, kaip būsimieji gamtotvarkos vadybininkai, gamtos tvarkymo specialistai, abejojo, ar turėtų daugiaspektrį aplinkos suvokimą, sugebėtų įvairiausiais aspektais (socialiniais ir ekonominiais) vertinti aplinką, jeigu ne studijos. Vis dėlto dalis studentų teigė, kad kai kurių studijuojamų dalykų dėstymo turinyje „nėra platesnio mąstymo ir matymo, praktinio pritaikomumo“. Jų nuomone, visuomenės ugdymas aplinkosaugos klausimais neturėtų apsiriboti tik žinių, faktų, statistinių rodiklių pateikimu: „pavyzdžiui, dabar vykstant žaliajam bumui, paskaitose apie ekologiją, vandens išteklius pateikiama specialybės žinių ir skaičių, bet neskatinama mąstyti“.

Keletas informantų teigė, kad studijų metu informacija „yra prieinama ir suprantama, o ugdymo procesas yra sudarytas iš atskirų komponentų, kurie tarpusavyje susiję ir sistemiskai pateikiami“. Tačiau dalis studentų pastebi, kad „Lietuvos žmogus nelabai sugebėjo / sugeba panaudoti arba netgi gauti elementarių žinių apie aplinką nuo pat vaikystės iki pat senatvės. Elementarios žinios apsiriboja žinojimu, kas jis yra gamtos atžvilgiu, koks jo ryšys su aplinka, kaip ji nuo jo priklauso.“ Studentų nuomone, pirmiausia kiekvienas žmogus individualiai turi siekti išprusimo aplinkos apsaugos srityje, tik po to būtų galima tyrinėti visuomenės aplinkosauginį išprusimą, nes „tai labai plati sritis, kurią išstudijuoti ir suprasti gali neužtekti ir viso žmogaus gyvenimo“.

Tad vertybė yra visa, kas žmogui svarbiausia, reikšmingiausia tiek socialiniu, tiek psichologiniu, tiek doros ar estetikos požiūriu, pageidaujami objektai, būsenos, tikslai ar elgesio būdai, kurie gali būti taikomi ir kaip normatyviniai standartai (Vasiliauskas, 2005). Vadinasi, aplinkosaugos vertybės, aplinkosauginis ugdymas pirmiausia siejami su atskiromis kiekvieno asmens individualiomis vidinėmis vertybėmis: sąžine, atsakomybe, pareiga. Visuomenė turi išsiugdyti moralinę atsakomybę ir pareigą, kurios skatintų ekologinį sąmoningumą, kaip vieną iš pagrindinių ir svarbiausių aplinkosauginių aspektų kalbant apie visuomenės aplinkosauginę erudiciją. Nereikėtų pamiršti fakto, kad aplinkosauginis ugdymas bei išsimokslinimas yra vieninteliai keliai, padedantys visuomenėje išlaikyti ir puoselėti aplinkosaugines vertybes, kurias žmonės baigia prarasti.

Išvados

1. Šiaulių valstybinės kolegijos gamtotvarkos vadybos nuolatinių studijų studentai ekologines vertybes priima kaip tam tikrą žmogaus dorovės, elgesio, kultūros rodiklį. Tyrime dalyvavę studentai išreiškė savitą nuomonę dėl aplinkosauginių vertybių ugdymo (puoselėjimo). Jie mano, kad aplinkosauginių vertybių šiuolaikiniame pasaulyje nebėra, jos yra užgožtos ir paslėptos po ekonomine nauda, ir tai yra būdinga technologijų bei nesibaigiančio vartojimo amžiui.

2. Dauguma informantų mato aplinkosauginio švietimo buvimą ir suvokia jo poreikį, tačiau išvėlgę aplinkosauginio švietimo trūkumą, apribojančių efektyvų tausojamąjį vartojimą, – nėra tinkamų sąlygų gauti kiekvieno asmens žinių ir suvokimo poreikį tenkinančios informacijos. Būsimųjų gamtotvarkos vadybininkų nuomone, ekologinė kultūra netaps sava visuomenei, kol kiekvienas žmogus nepradės domėtis ji supančia natūralia aplinka.

Literatūra

1. Aramavičiūtė, V. (1998). *Ugdymo samprata*. Vilnius: VU leidykla.
2. Čiegis, R.; Gavenauskas, A. (2005) Darnus vystymasis – poveikis gyvenimo kokybei. *Vadyba, 1 (6)*, p. 75-79.
3. Jovaiša, L. (2003). *Hodegetika. Auklėjimo mokslas*. Antrasis papildytas leidimas. Vilnius: Agora.
4. Juščius, V.; Lekavičienė, D.; Uktverytė, J. (2011). Aplinkosaugos aspektai rinkodaros procese. *Vadybos mokslas ir studijos – kaimo verslų ir jų infrastruktūros plėtrai, 2 (26)*, p. 87–96.
5. Kalenda, Č. (2002). *Ekologinė etika: ištakos ir dabartis*. Vilnius: VU leidykla.
6. Kalenda, Č. (2007). *Ekologinė etika: mokomoji knyga*. Vilnius: Rosma.
7. Mackevičiūtė, J. (2006). Išsamioji ekologija ir transasmeninė identifikacija. *Problemos, 70*, p. 62–69.
8. Meškys, L. (2008). Juridinio asmens teisinė atsakomybė aplinkosaugos srityje: veiksmingumo problematika įgyvendinant darnaus vystymosi tikslus. *Jurisprudencija, 3(105)*, p. 67–74.
9. Pruskus, V. (2008). Aplinkos kokybė kaip vertybė vartotojiškoje visuomenėje: ekologinės, ekonominės ir kultūrinės-educacinės dimensijos. *Acta paedagogica Vilnensia, 20*, p. 244–258.
10. Vasiliauskas, R. (2005). Vertybių pedagogika: išvalgos į vertybių ugdymo teoriją ir praktiką. *Acta paedagogica Vilnensia, 14*, p. 8–17.
11. Verbylė, D. (2011). Vertybių refleksija kaip prasmingo gyvenimo paieškos metodas šiuolaikinėje visuomenėje. *Sveikatos mokslai, 5 (21)*, p. 18–25.

PROMOTING OF ENVIRONMENTAL VALUES: THE APPROACH OF NATURE MANAGEMENT STUDENTS

Summary

A modern society is differentiated according to identity, worldview, religion, art and other attributes to a large the set of communities, interest groups and institutions. Talking about the overall competence in this case is almost impossible. The abilities of different groups to high-quality, legally articulate and defend their general view to the world in a public sphere is uneven. These differences are determined by education, the variety of everyday practices, collective, ethnic, political stereotypes, financial possibilities, administrative resources and other factors.

In present, the world is viewed through the prism of benefits (economic), rational scientific knowledge entrenched in the worldview; people themselves do not form a specific moral component that encourages individual to moral sensitivity, honesty and personal responsibility. It is increasingly acknowledged that all our environmental solutions are rooted in a human relationship with nature, and even the human himself, in his spirit and deep sense, therefore, all attention should be directed to the person.

This paper focuses on the views about the modern society's existing environmental values of students, who have studied nature management in Šiauliai State College. The aim of this paper is to investigate the opinions about the environmental values of full-time nature management students at Šiauliai State College. In order to achieve the following objectives were formulated: (1) to assess students' opinions distribution about the ecological values and (2) to determine students' views towards environmental education. The objective is to reveal the awareness of nature management students, their personal views using a qualitative research method (semi-structured extended interviews). Ten students studying for the first – third years were selected randomly and interviewed.

The investigation revealed that Šiauliai State Colleges' environmental management full-time first – third year students assessed as the environmental values as a human moral, behavioural, cultural indicator. Despite the fact that each student had his own opinion about the environmental values enhancement, two main opinions groups were distinguished. The first group combined students' opinions that any environmental values in the modern world did not exist anymore. Other students claimed that nowadays environmental values were left and hidden behind the economic benefits. There was no doubt that the enhancement of environmental values was influenced by environmental education. The most of students emphasised that such a process existed. However, they saw a number of weaknesses that prevented achieving the desired results. First, it was based on formed appropriate conditions for each individual to obtain and understand the information on his knowledge level. Students emphasized that ecological awareness in the society would not be visible until human being did not begin to take interest in natural environment surroundings.

AUTORĖS LYDRAŠTIS

Autoriaus vardas, pavardė: Akvilė Jagučanskytė

Mokslo laipsnis ir vardas: -; asistentė

Darbo vieta ir pozicija: Šiaulių valstybinė kolegija, Turizmo ir vadybos katedra, asistentė

Autoriaus mokslinių interesų sritys: aplinkosauginis ugdymas, ekologinė etika, gamtotvarkos priemonės

Telefonas ir el. pašto adresas: 8 605 38 065, a.jagucanskyte@gmail.com

A COVER LETTER OF AUTHOR

Author name, surname: Akvilė Jagučanskytė

Science degree and name: -; Assistant

Workplace and position: Šiauliai State College, Tourism and Management Department, Assistant

Author's research interests: Environmental education, Ecological ethics, Environmental management

Telephone and e-mail address: +370 605 38 065, a.jagucanskyte@gmail.com

PROBLEMINIO MOKYMOSI PATIRTYS UNIVERSITETO STUDENTŲ REFLEKSIJOSE RAŠTU

Irena Kaffemanienė, Jurgita Lenkauskaitė

Šiaulių universitetas

Anotacija. Studentų refleksijų turinio analizės metodu atskleidžiamos probleminio mokymosi vertybės: mokymasis bendradarbiaujant, savarankiškumas, atsakomybė, problemų sprendimas ir pan., kurios praturtina studentų mokymosi patirtį, bet ir sukelia nemažai prieštaravimų. Refleksija skatina studentus apmąstyti įgytas patirtis, pažinti save, o dėstytojui suteikia svarbios informacijos apie giluminius procesus, vykstančius studentų probleminio mokymosi grupėse, atskleidžia gebėjimų plėtotės galimybes.

Pagrindiniai žodžiai: probleminis mokymasis, refleksyvus mąstymas.

Įvadas

Refleksija kaip probleminio mokymosi dalis. Probleminis mokymasis – edukacinė inovacija, keičianti studijų organizavimą, metodus, dėstytojų ir studentų vaidmenis, mokymosi vertinimą. Probleminis mokymasis priešpastatomas paviršutiniškam požiūriui į mokymąsi: būtinas gilus besimokančiojo įsitraukimas, nes analizuojamos realios problemos; mokymosi procese studentai veikia kaip realūs veikėjai, atsakingai konstruoja savo žinojimą, patirtį. Mokslininkai, analizavę probleminį mokymąsi, aprašo daugybę problemų, su kuriomis susiduria šią inovaciją taikantys dėstytojai ir studentai (Margetson, 1997). Būdinga, kad probleminio mokymosi pradžioje tiek studentams, tiek dėstytojams neaišku, kaip organizuoti studijas, ir tai gali sukelti prieštaringas reakcijas – nuo susižavėjimo, išsivaizduojant perspektyvas, probleminio mokymosi teikiamas galimybes, iki priešiško, kai nenorima keisti įprastos, patogios tapusios tvarkos. Ypač didelę transformaciją taikant probleminį mokymąsi išgyvena studentai, turintys tik tradicinio, orientuoto į žinių kaupimą, mokymosi patirties. Probleminis mokymasis, kaip ir kiekviena inovacija, turi būti adaptuojama tam kontekstui, kuriame išbandoma. Kadangi adaptavimas – ne vienkartinis veiksmas, o tęstinis procesas, būtina jį apmąstyti ir nuolat tobulinti. Neabejotinai didelė reikšmė tenka studentų patirties refleksijai. Refleksija – viena iš probleminio mokymosi sudedamųjų dalių, būdinga pačiai probleminio mokymosi esmei. Šiame kontekste probleminį mokymąsi ir refleksiją tinkamiausia apibrėžti kaip prasmingo, patirtinio mokymosi dalį (Hmelo-Silver, 2004), studentai mokosi sprendami problemas ir refleksyviai įsivertindami savo mokymąsi (Barrows, Tamblyn, 1980).

Svarbu įsigilinti į pačią mokymosi patirties sampratą, jos sąsajas su reflektavimu. Dewey (Дьюи, 2000), kurio idėjomis dažnai remiasi probleminio mokymosi teoretikai ir praktikai, mokymosi patirtį apibūdina kaip eksperimentavimą, kurio dėka formuojamas naujas požiūris į pažinimą, išnyksta patirties ir racionalaus žinojimo priešprieša. Reflektyvus mąstymas padeda studentams įsigilinti į probleminio mokymosi procesą (Song ir kt., 2003). Mokymosi patirties refleksija glaudžiai sujungia aktyvų mokymąsi, jo valdymą ir apmąstymą. Refleksyvus mokymosi veiklos, aplinkos, savo žinojimo ir asmenybės tyrinėjimas veda į besimokančiojo, savo mokymosi pažinimą bei kuriamų naujo žinojimo ir žinių tikrinimą realybėje (Stanikūnienė, 2006).

Probleminis mokymasis ypač vertinamas dėl to, kad sudaro sąlygas skatinti aukštesnio lygmens mąstymo gebėjimus, kuriems galima priskirti ir refleksiją. Studentai, susidūrę su probleminiu mokymusi, turi išspręsti kognityvinius konfliktus. To neįmanoma padaryti remiantis vien žinojimu. Kaip pabrėžia Song ir kt. (2003), jei studentai stokoja aukštesnio mąstymo gebėjimų, probleminio mokymosi procesas gali būti chaotiškas užuot užtikrinantis konstruktyvią mokymosi veiklą. Savin-Baden (2000) pastebi, kad autentiška studentų patirtis tradicinio ugdymo procese ignoruojama. Studentai vertinami vien kaip intelektualios būtybės. Tačiau tai iškreipia patirtinio mokymosi išgyvenimus. Pasak Reusser (2005), problemos nėra vien tik šaltos kognicijos, jos karštos ir įtraukiančios, ir studentai negali būti abejingi savo mokymuisi, jau vien todėl, kad tampa atsakingi už savo mokymąsi.

Probleminio mokymosi procese studentų patirtčiai skiriamas prioritetas dėmesys, nes studentai, net veikiami vienodos aplinkos, formuojasi savitą supratimą, unikalią probleminio mokymosi patirtį, nėra aiškiai apibrėžto išorinio mokymosi proceso valdymo. Kaip teigia Bubnys (2009), mokymosi procese nuolat susiduriama su unikaliais atvejais, kuriuos svarbu apmąstyti bei surasti priežastinius ryšius. Vystomas gebėjimas sieti teoriją ir praktiką, tobulinamos asmeninės ir profesinės kompetencijos. Probleminis mokymasis įgalina besimokančiuosius savarankiškai studijuoti, tyrinėti, integruoti teoriją ir praktiką plėtojant realiose profesinės veiklos aplinkose aptinkamų problemų analizės ir sprendimo

gebėjimus (Mažeikienė, Lenkauskaitė, 2011). Tai procesas, kurio metu studentai mokosi savarankiškai, bendradarbiaudami, plėtoja individualius profesinius ir mokymosi visą gyvenimą gebėjimus (Mažeikienė, Lenkauskaitė, 2011). Pasak autorių, pats mokymosi procesas, o ne vien problemos išsprendimas turi didelę reikšmę. Savarankiško mokymosi sprendžiant problemas ir žinių konstravimo principas priešpastatomas tradiciniam žinių kaupimą orientuotam mokymuisi. Tradiciškai studijuojant įgaunama specifinių žinių ir gebėjimų manipuluoti informacija tam tikroje srityje. Tačiau žinių turinį nukreiptas mokymasis gali tenkinti tik labai trumpalaikius poreikius. Statiška, žinių turinį orientuota mokymosi programa nebėra tinkama greitai besikeičiančiam pasauliui; žinios tarnauja kaip pagrindas ateities mokymuisi, tačiau svarbiausia – įgyti gebėjimų mokytis. Probleminio, žinių turinį orientuoto, mokymosi koncepcijos pripažįstama, kad mokymasis – visą gyvenimą konstruojama asmeninė patirtis; specifiniai probleminio mokymosi pasiekimai – ne tik dalykinės žinios, bet ir bendrųjų gebėjimų (kognityvinių, socialinių ir kt.) bei mokymosi motyvacijos, mokymosi visą gyvenimą nuostatų ugdymasis. Probleminis mokymasis yra orientuotas į giluminį pažinimą bei kritinį mąstymą, apima problemos analizės procesą, žinių aktyvinimą ir informacijos paiešką, komandinį darbą, galimai vertingo sprendimo radimą ir mokymosi patirties refleksiją.

Tyrimo aktualumą apibūdina tai, kad probleminis mokymasis – nauja aukštosios mokyklos patirtis, kuri kelia nemažai iššūkių ne tik studentams, bet ir dėstytojams. Kad nauja patirtis taptų prasminga, ji turi būti apmąstoma, vertinama, tobulinama, todėl sėkmingas probleminio mokymosi procesas neatskiriamas nuo refleksyvaus mąstymo. Remiantis studentų refleksijų turinio analize siekiama atsakyti į **probleminius klausimus**: kokias studijų patirtis aktualizuoja studentai rašytinėse refleksijose apie probleminį mokymąsi? kaip apibūdina probleminio mokymosi procese įgyjamus dalykinius ir bendruosius gebėjimus?

Tyrimo objektas – studentų probleminio mokymosi patirtys refleksijose raštu.

Tyrimo tikslas – analizuojant studentų refleksijas raštu atskleisti besimokančiųjų probleminio mokymosi bendradarbiaujant mažose grupėse patirtis bei nuomonę apie probleminio mokymosi teikiamas galimybes, sunkumus, įgyjamus dalykinius ir bendruosius gebėjimus.

Tyrimo metodai ir imtis. Tyrimas grindžiamas kokybinio tyrimo metodologija. Taikomi kokybinio tyrimo metodai (turinio analizė) ir imties principai. Straipsnyje turinio analizės metodu nagrinėjami ŠU Socialinės gerovės ir negalės studijų fakulteto IV kurso studentų, dalyvavusių išbandant probleminio mokymosi diegimą dalyko studijose, refleksijų raštu tekstai (iš viso 41 tekstas). Tekstai buvo renkami vieną semestrą studijų dalyko probleminio mokymosi metu.

Tyrimo kontekstas – *probleminio mokymosi taikymas ir studentų patirties refleksija X dalyko studijose*. Dalyko studijos suplanuotos atsižvelgiant tiek į metodines rekomendacijas, skirtas dėstytojams, išbandantiems probleminį mokymąsi (Mažeikienė, Lenkauskaitė, 2011), tiek ir į dėstomo dalyko specifiką. Dalyko studijų pradžioje dėstytojas 1) įtraukė studentus į dalyko esminių teorinių koncepcijų diskusiją; 2) įteikė dalyko studijų metodinius nurodymus (dalyko studijų tikslai, ugdomos kompetencijos, dalyko turinys, trumpas probleminio mokymosi paaiškinimas, užduotys, laukiami rezultatai); 3) papildomai paaiškino probleminio mokymosi esmę; 4) pasiūlė studentams susiskirstyti mažomis (4–5 studentai) darbo grupėmis, išsirinkti grupės vadovą, parengti darbo grupėse taisykles bei kriterijus, kuriuos komanda taikys vertindama kiekvieno komandos nario mokymąsi bendradarbiaujant ir indėlį į bendrą projektą. Akcentuotas savarankiškas individualus ir grupės mokymasis bendradarbiaujant, sprendžiant problemas ir naudojantis įvairiais resursais įvairiose aplinkose (auditorijose, bibliotekos diskusijų kambariuose, skaitykloje, tyrinėjant realiose profesinėse aplinkose), žinių taikymas sprendžiant realias problemas.

Probleminis mokymasis truko visą semestrą. Taikydami stebėjimą realioje edukacinėje aplinkoje, atvejo analizės ir grupės diskusijos metodais studentai turėjo identifikuoti asmens ugdymo(si) problemą, jos prigimtį, remdamiesi teorijos studijomis rasti ir argumentuoti problemos sprendimą. Studentai turėjo nuolat savarankiškai ieškoti problemų paaiškinimo individualiai studijuodami mokslinę literatūrą, dalintis žiniomis su savo komanda ir diskutuodami grupėse modeliuoti realius asmens gebėjimus ir specialiuosius poreikius atitinkančią ugdymo programą

Probleminių seminarų metu dėstytojas atliko mažų grupių nenuolatinio diskusijų moderatoriaus ir konsultanto vaidmenį, prireikus buvo įterpiama teorinė paskaita ir/ar organizuojama viso kurso auditorinė diskusija, suteikiama metodinė pagalba visam kursui. Taikytas nuolatinis ugdomasis vertinimas. Studentams supratus veiklos principus, dėstytojo vaidmuo palaipsniui mažėjo. Kiekvieno probleminio mokymosi seminario pabaigoje studentams rekomenduota rašyti trumpas nestruktūruotas mokymosi bendradarbiaujant refleksijas, įsivertinti savo ir bendramokslų mokymąsi bendradarbiaujant, sprendžiant problemas. Refleksija dalyko studijose – tai kiekvieno grupės nario individualus matymas to,

kas vyko probleminio mokymosi metu: studentas apmąsto savo savijautą, indėlį į grupės darbą (kiek *aš* prisidėjau formuluodamas idėjas, kiek *mano* idėjos buvo priimtinos grupei, kaip *aš* jaučiausi), atskleidžia grupės formavimosi ir veikimo grupėje procesą, grupės narių elgseną, bendradarbiavimą, atsakomybės pasidalijimą (kaip vyko komandinis darbas, kaip sekėsi spręsti mokymosi organizavimo problemas, įgyvendinti idėjas, ką galėjome daryti kitaip). Refleksija suteikia galimybę kiekvienam bendradarbiaujančios grupės nariui išanalizuoti savo, kaip grupės nario, patirtį, emocijas, patirtas grupės ir individualių studijų eigoje, pažvelgti tarsi iš šalies į procesus, vykusių grupės viduje. Studentų refleksijų turinio analizė dėstytojui suteikia galimybę tobulinti dalyko probleminio mokymosi studijų organizavimą, remiantis studentų išvalgomis ir patirtimi, analizuojant jų mokymosi eigą, veiksmus, mintis, jausmus.

Straipsnyje analizuojamos studentų probleminio mokymosi patirties refleksijos.

Tyrimo rezultatai (studentų refleksijų turinio analizė). Analizuojant studentų refleksijų turinį, diferencijavosi prasminės kategorijos, apibūdinančios:

1. **Mokymąsi bendradarbiaujant mažose grupėse.** Išskirtos subkategorijos:
 - a) bendradarbiaujančios komandos kūrimas,
 - b) bendradarbiavimas komandoje,
 - c) grupės diskusijos vaidmuo sprendžiant problemas.
2. **Probleminio mokymosi vertinimą.** Išskirtos subkategorijos:
 - a) komandinio darbo ir bendradarbiavimo vertinimas,
 - b) dalyko studijų vertinimas,
 - c) įgytos kompetencijos,
 - d) patirtos problemos.

Mokymasis bendradarbiaujant mažose grupėse

Bendradarbiavimas, aktyvumas, gebėjimas priimti bendrus sprendimus bei konstruktyviai spręsti problemas – esminė probleminio mokymosi sąlyga. Studijų programos *Specialioji pedagogika* studentai rengiami sudėtingai profesinei veiklai – ne tik teikti tiesioginę specialiąją pedagoginę pagalbą vaikams, turintiems įvairaus lygio specialiųjų ugdymosi poreikių, spręsti kiekvieną kartą naujas profesines problemas, tenkinant įvairius ir sudėtingus mokinių, jų tėvų ir mokytojų poreikius, bet ir bendradarbiauti

komandoje su kitais specialistais, konsultuoti tėvus ir mokytojus, refleksyviai įsivertinti savo gebėjimus teikti specialiąją pedagoginę pagalbą, bendrauti ir bendradarbiauti. Neatsitiktinai būsimųjų specialistų studijose taikant probleminį mokymą ypač daug dėmesio skiriama profesinėje veikloje aptinkamų realių problemų identifikavimo, bendradarbiavimo, kolegialaus problemų sprendimo, argumentavimo ir refleksyvumo gebėjimams ugdytis. Bendradarbiavimas, kolegialumas – svarbi šiuolaikiško pedagogo profesinės veiklos ir profesinio tobulėjimo dalis (Huberman, Miles, 1993; Lieberman, Miller, 1999). Bendradarbiavimas apibūdinamas kaip bendra veikla, grindžiama tarpusavio susitarimu ir ryšiais (Fullan, 1998), žmonių tarpusavio sąveika siekiant bendrų tikslų (Anzenbacher, 1992; Laycock, Gable, Korinek, 1991), sąveikos procesas, įgalinantis komandos narius, turinčius skirtingą žinojimą ir patirtį, kūrybiškai generuoti problemų sprendimus (Idol, West, Lloyd, 1988). Mokymasis bendradarbiaujant – tai procesas, kuriame akademiniai ir socialiniai gebėjimai puoselėjami tiesioginio besimokančiųjų bendradarbiavimo, individualios atsakomybės ir teigiamos tarpusavio priklausomybės dėka (Johnson, Johnson, Smith, 1991).

Atlikus studentų probleminio mokymosi refleksijų turinio analizę, išryškėjo tokios *mokymosi bendradarbiaujant mažose grupėse* prasminės kategorijos ir subkategorijos (žr. 1 lentelę).

1 lentelė

Kategorija „Mokymasis bendradarbiaujant mažose grupėse“

Subkategorijos	Subkategorijos prasminiai dėmenys
Bendradarbiaujančios komandos kūrimas	Komandos formavimosi fazė
	Vaidmenų ir veiklos pasidalijimas
	Komandinio darbo taisyklių įvedimas
	Pirmieji patirti sunkumai
	Studento adaptacija komandoje

Subkategorijos	Subkategorijos prasminiai dėmenys
Bendradarbiavimas komandoje	Užduočių ir individualios atsakomybės pasidalinimas
	Savitarpio parama ir pagalba atliekant individualias užduotis
	Mokymasis dalinantis teorinėmis žiniomis ir kita informacija
	Bendradarbiavimas atliekant praktines užduotis
	Dalykiniai praktinių problemų sprendimo sunkumai
Grupės diskusijos vaidmuo, sprendžiant problemas	Grupės diskusija, atliekant užduotis
	Dalykiniai užduočių atlikimo sunkumai
	Teorinių žinių stokos identifikavimas

Bendradarbiaujančios komandos kūrimas buvo vienas iš svarbiausių reikalavimų pradedant probleminį mokymąsi.

Komandos formavimosi fazė. Studentų refleksijose rašoma, kad komandos formavosi atsitiktiniu būdu, itin nesirinkdamos komandos sudėties. Dažniausiai komandos buvo formuojamos iš tuo metu auditorijoje šalia buvusių studentų:

Grupės susiskirstymas vyko lengvai ir [...] labai greitai. Tiesiog atsisėdome vienu metu keturias grupiokės, ir taip susidarė mūsų grupė, nežiūrint į tai, ar kas nors mėgsta, ar nemėgsta kurio nors grupės nario. / Pradžiai buvo lengviausia. Reikėjo suburti komandą, o tai padaryti buvo labai lengva. Sudarėme komandą iš šalia sėdinčių merginų.

Vaidmenų ir veiklos pasidalijimas. Naujas ir netikėtas studentams buvo dėstytojo primygtinis reikalavimas išsirinkti komandos vadovą. Ankstesnė jų bendradarbiavimo grupėse patirtis jiems asocijavosi su tuo, kad grupės stengdavosi pabrėžti lyderio nebuvimą kaip vertybę, neva „demokratišką“ bendradarbiavimą – visų vienodą indėlį, taigi ir visiems grupės nariams tenkantį vienodą vertinimą už kartu atliktą užduotį. Probleminio mokymosi tyrimai rodo, kad grupės lyderio vaidmuo neretai lemia grupės sąveikos pobūdį. Dalyko probleminio mokymosi pradžioje studentams akcentuota, kad grupės vadovas būtinas tvarkai palaikyti, lygiaverčiam bendradarbiavimui užtikrinti. Taigi ir refleksijose studentai kaip vieną svarbiausių veiklų komandinio darbo pradžioje pabrėžė lyderio išsirinkimą, pareigų, užduočių pasidalinimą:

Iš pat pradžių pasimatė, kas taps grupės vadovu, kuris nurodys, ką mes, likę grupės nariai, turėsime atlikti, kokios bus mūsų pareigos. Dėl grupės vadovo nekilo jokių sunkumų, nes jis buvo teisingas, darbus kiekvienam grupės nariui nurodydavo vienodai. / Visos vieningai nutarėm, kas būtų geriausias lyderis – tai atsakingiausia studentė, kuri, jau žinojome, visus darbus atlieka rimtai, pasitikėjom, kad teisingai skirstys darbus bei, reikalui esant, sudrausmims ar paragins laiku ir gerai atlikti numatytas užduotis. Pamažu pradėjome planuoti darbų grafiką, ką kuri grupės narė ir kada turės padaryti.

Vaidmenų pasidalinimas ir kaita buvo svarbūs siekiant išvengti daugelio neigiamų grupinio darbo aspektų, pavyzdžiui, vienu studentų dominavimo užgožiant kitus.

Komandinio darbo taisyklių įvedimas. Probleminis mokymasis ir ilgalaikis bendradarbiavimas komandose studentams buvo nauja patirtis. Todėl rekomenduota pradėti bendradarbiavimą nuo grupinio darbo taisyklių formulavimo:

Pirmieji mūsų užsiėmimai buvo apsitariant grupės taisykles, bausmes. Nutarėme, kad reikia atsakingai žiūrėti į kiekvieną užsiėmimą, nepraleidinėti seminarų, ruoštis jiems. Tolimesniame darbe dėl to mums pyktis neteko. / Teko išsikelti komandos taisykles, kuriomis vadovausimės visais užsiėmimais. Tai padarėme gana greitai, nes visos priėjome bendrą sprendimą, kurie tenkino mus visas.

Tai, kad atsakomybė prisiimama ne tik už save, bet ir už grupę, sąlygoja naujų mokymosi taisyklių kūrimą. Probleminio mokymosi seminarų nelankymas arba nepasirengimas jiems žlugdo mokymosi procesą, todėl studentai komandinio darbo taisyklėse itin akcentavo lankomumą, individualių užduočių atlikimą užtikrinant galimybę, kad kiekvienas narys įneš reikšmingą indėlį į grupę.

Pirmieji patirti sunkumai. Komanda vaidina svarbų vaidmenį probleminio mokymosi procese. Nuo jos didelė dalimi priklauso probleminio mokymosi sėkmė. Tačiau komandinis darbas pats savaime neužtikrina mokymosi sėkmės – tai akivaizdžiai rodo pirmieji sunkumai, studentų patirti komandinio darbo pradžioje:

Darbai prasidėjo labai sunkiai, chaosas. Tačiau įpusėjus užsiėmimui padarėm nemažai bei pasiskirstėm, ką darysim kitą užsiėmimą. / Pradžioje jautėmės kiek sutrikusios, buvo sunku įsivažiuoti į bendrą darbą,

buvome pasimetusios, nes nežinojome, kaip ką daryti. / Ilgą laiką nesupratome, kaip reikia pasiskirstyti darbus, kaip reikės padaryti visą darbą. Seminarui įpusėjus visa grupė buvo susinervinus, nes nieko nesuprato, todėl sunkiai ėjo dirbti, visas aplinkui labai erzino. Seminarui baigiantis, mes šiaip ne taip pasiskirstėme darbus.

Azer (2008) pirmąją grupės darbo ciklo stadiją pavadino orientacine. Būtent bandymus susiorientuoti probleminio mokymosi pradžioje studentai neretai aprašo savo refleksijose. Mokymasis savarankiškai ieškant žinių ir sprendžiant dalykines problemas studentams netikėtas ir naujas mokymosi būdas. Studentus staiga „užgriūva“ reikalavimas savarankiškai valdyti savo mokymosi procesą. Tradicinis mokymasis daugiau orientuotas į pažinimo produktus, o ne į pažinimo procesus, todėl būtinybė valdyti savo pažinimo procesą studentams tampa dideliu iššūkiu. Margetson (1997) pabrėžia, kad prie tradicinių studijų įpratę studentai gali jaustis išsigandę pasikeitus mokymosi sistemai.

Studento adaptacija bendradarbiaujančioje komandoje. Komandos kūrėsi lengvai, tuo pat metu daliai studentų kėlė nerimą tai, kad pateko į komandą, su kuria neteko anksčiau bendradarbiauti. Tačiau studentai gana sėkmingai adaptavosi grupėse ir dauguma jų viso semestro metu buvo patenkinti savo komandos nariais.

[...] norėjau būti visai kitoje grupėje, su tomis, kurias geriau pažįstu ir daugiau bendrauju. [...] tačiau jos pasirinko būti su kitomis narėmis. [...] reikėjo prie kurių nors prisidėti. Pradžioje buvo sunku įsiliesti į grupės bendrą veiklą, per daug nereiščiau savo nuomonės, rinkausi pasyviojo stebėtojo poziciją. Sunku, kai reikia kartu planuoti, modeliuoti veiklą su tais asmenimis, kuriuos ne taip artimai pažįsti. Tačiau praėjus pirmam susitikimui, pradėjau geriau jaustis komandos narių tarpe. Nebetylėjau, ėmiau reikšti savo nuomonę, pateikiau pasiūlymų. / Kadangi man teko grįžti iš akademinų atostogų į naują grupę, visų pirma reikėjo prisitaikyti prie jos. Nepažinėjimas žmonių, jų charakterių, bendravimo bruožų, atsakingumą į darbą, norą bendradarbiauti, kaip sprendžia kritines situacijas, ar konfliktiškos, ar be ginčų. Visa tai mane trikdė ir kėlė daug klausimų. Bet kai pasiskirstėme grupelėmis, labai nudžiugau, nes pradėjus dirbti, [...] visos mano abejonės ir nuogastavimai išnyko.

Heterogeninės komandos sukūrimas – viena iš reikšmingų sąlygų tam, kad vyktų sėkmingas bendradarbiavimas. Studentų refleksijos atspindi gana sklandžią grupės dinamiką ir individo adaptacijos grupėje procesus, perėjimą iš neaiškumo, neapibrėžtumo būsenos į susitelkimo bendrai užduočiai fazę.

Bendradarbiavimas komandose. D. Johnson, R. Johnson, Smith (1991), Teresevičienė, Gedvilienė (1999) nurodo mokymosi bendradarbiaujant principus: teigiama tarpusavio priklausomybė, tiesioginis bendravimas, asmeninė atsakomybė, bendro darbo įgūdžiai, grupinis apsvartymas. Daugelis iš šių mokymosi bendradarbiaujant principų aptinkami studentų probleminio mokymosi refleksijose.

Užduočių ir individualios atsakomybės pasidalinimas. Bendradarbiavimas komandoje reikalauja ne tik bendros veiklos gebėjimų, bet ir individualios atsakomybės.

Niekada nekilo sunkumų skirstantis darbus: visos narės be priekaištų sutikdavo ir atlikdavo paskirtas užduotis. / [...] labai buvau patenkinta savo grupės narėmis, nes kiekviena narė buvo žingeidi, atsakinga, mokanti reikšti mintis, apginti savo poziciją, kartu ir surasti sprendimą, kuris mūsų manymu buvo geriausias, geriausiai tinkantis / [...] savo pareigas kiekviena žinojo už kokią dalį seminaro esame atsakingos, nesinorėdavo pykčių, todėl stengeisi visada būti bent šiek tiek pasiruošusi.

Vykstant bendram grupės darbui, individualios atsakomybės pasiekama tada, kai kiekvienas narys stengiasi padėti grupei įgyvendinti tikslus. Kiekvienas grupės narys atsakingas už tai, ko išmoksta ir kaip savo patirtį panaudoja grupės labui (Johnson, D., Johnson, R., Smith, 1991; Teresevičienė, Gedvilienė, 1999). Refleksijose apibūdintas vienas svarbiausių probleminio mokymosi bruožų – grupinės ir individualios veiklos derinimas. Siejant šiuos du mokymosi būdus pažinimo procesas vyksta ypač sparčiai – nuolat susiduriama su nauju, kitą įneštu žinojimu, ir jis pritaikomas bendram žinojimo kūrimo procesui.

Atskleidžiama savitarpio parama ir pagalba atliekant individualias užduotis:

Dažniausiai labai nepaisėme, jog reikia surinkti medžiagą tik vienu klausimu, bet mėgindavome [...] atsakyti į kitoms narėms numatytus klausimus, užduotis. / Patekau į grupę žmonių, kurie man buvo itin tolerantiški, nes turėdama individualų mokymosi grafiką, jų pagalba sugebėjau atlikti man pavestus darbus. Narės man siuntė užduotis su paaiškinimais ir reikalavimais, o aš atlikus visą medžiagą siunčiau joms paštu. Jos visada paklausdavo, ar turiu literatūros [...], nes jei trūktų, jos užduotų kitą užduotį, bet knygomis buvau pasirūpinusi iš anksto... Džiaugiuosi, kad nedalyvaudama seminaruose, vis tiek atlikau darbus ir jaučiausi grupės nare.

- *mokymasis dalinantis (individualių teorijos studijų) žiniomis ir kita informacija:*

[...] mainomės teorinėmis žiniomis ir ieškome kolektyviško problemos sprendimo. / Lengviausiai mums sekėsi dalintis surinktomis žiniomis bei supratimu apie renkamą medžiagą, kuo ji nauja, kas joje svarbiausia. / Kiekviena komandos narė savarankiškai atlikusi numatytą užduotį, seminaro pradžioje supažindindavo ir pasidalindavo surinkta informacija.

- *bendradarbiavimas atliekant praktines užduotis:*

Galiausiai visos drauge pasitardamos, besidalindamos įvairiomis idėjomis, pradėjome kurti, mūsų nuomone, tinkamus, įdomius ir naudingus žaidimus mūsų numatytam vaikui.

Probleminio mokymosi eigoje komanda vysto savo dvasią, kuri skatina narius rūpintis vienus kitais, o tuo pačiu ir grupe, nes norima, kad jai sektųsi (Dolmans et al., 2001). Probleminis mokymasis, mokymasis bendradarbiaujant pasižymi socialinio konstruktyvizmo bruožais: žinios nėra kieno nors nuosavybė (Freire, 2000), jos kuriamos bendro darbo metu, dėl jų turi būti diskutuojama, jos testuojamos perteikiant kitiems. Pasidalinimas individualiai sukauptomis žiniomis tarnauja tik kaip priemonė naujam žinojimui kurti, pritaikymui probleminėms užduotims analizuoti ir spręsti, o ne kaip galutinis tikslas tradicinėse studijose – perteikti ją, pavyzdžiui, egzamino metu. Sukauptos žinios pritaikomos praktikoje – tai vienas iš esminių probleminio mokymosi siekių.

Grupės diskusijos vaidmuo, sprendžiant problemas. Diskusija probleminiame mokymesi – vienas iš svarbiausių mokymosi bendradarbiaujant būdų, lydinčių visą dalyko studijų procesą. Burch (2001) pabrėžia, kad probleminio mokymosi grupių veikla, kurios didelė dalis susijusi su diskusijomis, atspindi demokratinės visuomenės gyvenimo bruožus. Diskusijoms studentų skiriamą nemažą dėmesį galima paaiškinti pačia problemų socialiniuose moksluose prigimtimi: tiesa nėra iš anksto duota; „teisingas“ žinojimas – tas, kuris apmąstytas iš įvairių perspektyvų, išdiskutuotas ir dėl kurio prieitas konsensusas (Savery, Duffy, 2001):

Diskutuojau su grupe apie grupinio namų darbo ir jo sudėtinių dalių rengimą. [...] Atlikame teorinių studijų ir empirinio tyrinėjimo uždavinius. [...] Su grupe taikome stebėjimo, atvejo analizės metodus. Ieškome su grupe galimo [...] ugdymo problemos sprendimo. Po tų tyrinėjimų duomenis aptariame grupėje. [...] prieš ką nors rašant, visada padiskutuodavome, kodėl taip tinka rašyti, o kodėl netinka rašyti.

Dalykiniai užduočių atlikimo sunkumai. Studentai aprašo kognityvinius konfliktus, kai turima informacija pasidaro nebeapakankama užduočiai atlikti:

Didžiausias sunkumas, kuris buvo jaučiamas, bet tai vyko tik iš pradžių, tai užduočių atlikimo pobūdis. Nes iš pat pradžių ne viskas buvo aišku, o peržvelgus visas būsimas užduotis, tikrai buvo pasidare sunku, bet, kaip ir sakiau, laikui bėgant viskas po truputį ėmė darytis aiškiau ir užduotys rodėsi ne tokios jau ir sunkios, neįveikiamos.

Kognityviniai konfliktai probleminiame mokymesi analizuojami kaip mokymosi stimulus. Refleksijose atsiskleidžia, kaip kognityviniai konfliktai sąlygoja mokymosi raidą.

Teorinių žinių stokos identifikavimas, sprendžiant profesinės realybės problemas:

[...] nepasiskaičiusios teorijos bandėme pradėti modeliuoti [...], neturėdamos aiškios vizijos [...] / Pagal turimą jau medžiagą, [...] reikėjo apgalvoti darbo turinį, kaip viską išdėlioti. Paaiškėjo, kad dar reikalinga papildyti teorinę dalį [...] / [...] reikėjo gerai įsigilinti į teorinę medžiagą, nes kitaip nebūtų pavykę atitinkamai atlikti užduotis.

Probleminis mokymasis sukelia studentams nemažai sunkumų dėl to, kad jiems tenka įveikti kognityvinius konfliktus, pasižyminčius socialiniais aspektais. Pastaruosius sąlygoja susidūrimas su realia aplinka, konkrečiais žmonėmis. Studentų refleksijose ryškus įsitraukimo į analizuojamą problemą aspektas, susirūpinimas, kaip tinkamai atlikti užduotį, nes pasiektas rezultatas svarbus ne tik patiems besimokantiems, bet „realiam“ asmeniui, kurio problema sprendžiama. Pasireiškia problemų, kaip „karštų kognicijų“ (Reusser, 2005), kurios įtraukia į veiklą ir motyvuoja kuo geresniam jos atlikimui, veikimas.

Probleminio mokymosi patirčių vertinimas

Kitą didelę studentų refleksijų turinio dalį sudaro prasminė kategorija *probleminio mokymosi vertinimas* (žr. 2 lentelę).

Komandinio darbo ir bendradarbiavimo vertinimas. Tradicinėje studijų grupėje vyrauja individualus mokymasis, konkurencija, svarbūs tik savi rezultatai. Bendradarbiaujančioje grupėje kiekvienas atsakingas ne tik už savo pasiekimus, bet ir už visos grupės bendrą darbą. Studentų mokymasis

bendradarbiaujant suteikia vienodų galimybių kiekvienam išreikšti save, būti tam tikros temos dalies ekspertu, dalintis žiniomis, kalbėtis su bendraamžiais to paties lygio kalba bei mokytis iš kitų, klausant ir stebint vieniems kitus.

2 lentelė

Kategorija „Probleminio mokymosi vertinimas“

Probleminio mokymosi vertinimas	Komandinio darbo ir bendradarbiavimo vertinimas	Komandos narių aktyvumas
		Bendradarbiavimo ir diskusijų efektyvumas
		Požiūris į mokymąsi bendradarbiaujant
		Komandos vadovo (si)vertinimas
		Grupinio darbo taisyklės
		Patirtos emocijos
	Dalyko studijų vertinimas	Požiūris į dalyko studijas
		Požiūris į probleminį mokymąsi
		Dėstytojo vaidmens probleminiame mokymesi supratimas
		Studijų fizinė aplinka
	Patirtos problemos	Bendradarbiavimo trikdžiai dėl komandos narių asmeninių savybių
	Įgytos kompetencijos	Įgytų dalykinių žinių ir gebėjimų įsivertinimas
		Atsakomybė
		Punktualumas, laiko vadyba
Bendradarbiavimo gebėjimai		

Komandos narių aktyvumas. Vertindami mokymosi bendradarbiaujant efektyvumą, studentai akcentavo komandos narių aktyvumą, lygiavertį dalyvavimą komandiniame darbe:

Grupėje vykdavo diskusijos, per kurias būdavo net taip, kad jei norėdavai pasisakyti, o tiksliau, būti išgirsta, tekdavo pamiršti mandagumą (kalbėti tik kitam baigus) ir garsiai iššaukti savo mintį. Manau, tai didelis plusas, kadangi grupėje visada diskusijos nenutrūkdavo, o tai pasako apie grupę, kad ji visada turėjo minčių. [...] visos buvome aktyvios, siūlėme savo idėjas. / Mūsų grupelė buvo itin aktyvi, nes kiekviena jau atėjome su savo mintimis, kaip rengtis tolimesniam darbui, visos buvome tvirtai pasirengusios kibti į jį.

Bendradarbiavimo ir diskusijų efektyvumas. Konstruktivizmu grindžiamose mokymosi teorijose į besimokantį žvelgiama kaip į asmenį, aktyviai konstruojantį žinias bei supratimą ir besiremiantį anksčiau įgytų žinių struktūromis, įsitikinimais (Sahlberg, 2005). Pasak autoriaus, kalbėdamiesi, aiškinamiesi, ginčydami, svarstydami ir užduodami klausimus besimokantieji formuoja savo pažinimą ir įgūdžius. Tai patvirtina studentų refleksijos:

Aišku, buvo menkų nesklandumų dėl nuomonių išsiskyrimo, bet vis tiek pavyko pasiekti lauktų ir gerų rezultatų. / Kiekviena pasiūlydavome savo nuomonę ir priimdavome tą, kuri visoms atrodė teisingiausia. / Mūsų grupėje dirbant visada būdavo daug diskusijų. Kartais tai pailgindavo mūsų grupės darbus, nes tekdavo išklausti daug nuomonių, bet po to, kai susitardavome dėl bendros nuomonės, imdavomės darbų ir jie greit būdavo atlikti.

Studentų refleksijose pastebima heterogeninės komandos reikšmė. Tik tokioje komandoje, pasak Mažeikio (2007), veikla gali atverti naujus horizontus ir smarkiai viršyti vieno individo gebėjimus.

Pozityvus požiūris į mokymąsi bendradarbiaujant. Vijeikienė, Vijeikis (2000) nurodo pagrindinius komandos bruožus: bendradarbiavimas, tarpusavio pagalba, vienalytiškumo ir įvairiapusiškumo pusiausvyra. Studentų refleksijose išryškėjo jų požiūris į bendradarbiavimą komandose, sudarytose iš įvairių gebėjimų asmenų, jų įgyta bendravimo, bendradarbiavimo, prisitaikymo grupėje patirtis:

[...] teko labai daug dėmesio skirti tarpusavio bendravimui, bendradarbiavimui. Buvo labai reikalingas tarpusavio supratimas, išklašymas, nuomonės išreiškimas ir, galima sakyti, jos pagrįstumas, kodėl būtent taip, o ne kitaip. / Džiaugiausi tokiu darbu, nes kiekviena patirtis dirbti su grupe žmonių ugdo naujas kompetencijas. / Manau, kad ši grupė tvirta. Visi asmenys turi savo nuomonę, visada svariai ją argumentuoja. Labai džiaugiuosi savo grupe, vieningu jos darbu.

Komandos vadovo (si)vertinimas. Studentų komandos vadovo vaidmuo dvejopas: jis ir komandos vadovas, ir toks pat komandos narys, kaip visi kiti studentai. Kiekvienos studentų komandos vadovui buvo keliami reikalavimai: organizuoti grupės mokymąsi, formuluoti ir paskirstyti užduotis,

kontroliuoti ir valdyti grupės ugdymosi procesą, pasiekti, kad grupės nariai jaustų atsakomybę už grupės darbą, tinkamu laiku vesti grupę nuo vieno etapo prie kito.

Studentai reikliai ir tuo pat metu geranoriškai vertino savo komandų vadovus:

[...] buvo reikli grupės vadovė, bet manau, kad tokio vadovo ir reikia grupei, nes juk reikalingas tas žmogus, kuris geba vadovauti, būti su likusiais grupės nariais vienodo lygio, neiškeliant savęs pernelyg aukštai. [...] teikdavo naujų idėjų, minčių. [...] mokėdavo išklausti kitus, surasti bendrą kompromisą. [...] labai aiškiai buvo matyti mūsų komandos vadovės pastangos ir noras pasiekti geriausių rezultatų. Taigi turėjome nusiteikti intensyviai darbui. [...] tikrai pateisino vadovo vardą. Buvo atsakinga, teisinga darbų paskirstymo atžvilgiu [...] ir labai darbšti].

Studentams aktualiausias buvo komandos vadovo gebėjimas teisingai paskirstyti darbus, sklandžiai organizuoti veiklą, išklausti, vadovauti nedominuojant.

Įsivertindami save, kaip komandos vadovą, studentai aprašė ne tik sklandų mokymosi organizavimą, bet ir patirtus sunkumus bei pastangas įtraukti visus narius, rūpinimąsi kiekvienu nariu individualiai:

[...] kolegės mane paskyrė grupės vadove, buvau patenkinta ir jaučiausi, kad man tinka šios pareigos. Su savo pareigomis susitvarkiau gana lengvai, tačiau jautėsi nuovargis nuo naujos grupės narės, nes ji grįžus iš akademinėjų atostogų ir nebuvo su ja lengva, nes jai kyla daugybė klausimų, kur nesusiė su jos pareigomis. Su visomis kitomis komandos narėmis sekėsi labai gerai, visos suprato ir klausė manęs. / Aš kaip grupės lyderė, stengiausi prisiimti daugiau atsakomybės bei darbų, taip pat domėjausi, kaip kitiems grupės nariams sekasi su paskirtomis užduotimis. / Tačiau daugumą darbo teko daryti pačiai, nes kolegės nebuvo aktyvios ir šnekėjo ne tai, ką reikia, pasijutau lyg aš čia sau darausi, o joms nereikia. [...] Tada pradėjau griežčiau elgtis, įtraukiau koleges ir darbai sparčiau judėjo į priekį.

Taigi, refleksijų analizė rodo ne tik tai, kad komandų vadovai atitiko keliamus jiems reikalavimus, išryškėjo ir studentų gebėjimas „teisingai“ pasirinkti komandos vadovą bei grupės vadovų gebėjimas susitvarkyti su iškilusiomis darbo organizavimo problemomis.

Patirtos emocijos. Dalyko probleminio mokymosi, bendradarbiavimo procese patirta įvairių emocijų.

Teigiamos:

Nuo pat pradžių iki pabaigos džiaugiausi grupės narių sudėtimi, neiškilo konfliktų, kritika buvo išsakoma maloniai, stengėmės viena kitai padėti, patarti ar paaiškinti. / Buvo labai smagu dirbti tokioje motyvuotoje grupėje. [...] mielai, be ginčų skirstydavomės darbus, viena kitai padėdavome, paaiškindavome, jei kuriai iškildavo klausimų ar kokių neišskumų be pykčių ir patyčių.

Neigiamos:

Beveik visą paskaitą galvojome [...], nes sugalvojus vieną, vis kam nors kažkas netikdavo. Tai labai erzino ir ėmė pyktis ant kolegių, nes daug laiko praleidome veltui ir nieko nepasidarėme. / Erzindavo tai, kad kai kurios grupės narės kiekvienu kartu minčių neturėdavo, grupiniame darbe prisidėdavo labai menkai. Tai kartas nuo karto sukeldavo ginčų, buvau supykusi, kad vyksta neproduktyviai grupės darbas [...] labai susierzinau, nes kelios kolegės vėlavo. Pradėjus dirbti jos atėjo, bet jau visos buvo labai piktos ir atmosfera grupelėje buvo ne kokia.

Neigiamų emocijų, nesutarimų kildavo dėl kai kurių komandos narių neatsakingumo, nepareigingumo, o tai liudija, kad studentams buvo nepriimtinas taisyklių nepaisymas, atsakomybės stoka.

Dalyko studijų vertinimas. Požiūris į dalyko studijas refleksijose atskleidžiamas turinio ir mokymo organizavimo aspektais.

Dalyko studijos man pasirodė labai įdomios ir galima sakyti kitokios, nei kad būna kiti dalykai. Įdomumas pasireiškė tuo, kad teko dirbti grupėse, atlikti įvairius grupinius darbus. / Mažai tokių dalykų, kai reikia dirbti ne individualiai, o grupėse. O gaila. Manau, kad toks darbas taip pat naudingas. Reikia išmokyti klausyti kito, sulaukti savo eilės kalbėti, priimti sprendimus kartu prieinant vieningos nuomonės.

Požiūris į probleminį mokymąsi. Nors dauguma studentų pozityviai vertino dalyko turinį bei inovatyvų studijų organizavimą, vis dėlto dalis jų nebuvo patenkinti nauja mokymosi tvarka:

[...] probleminis mokymas nemanau, kad labai pasiteisina, nebent jei tai būtų daroma tikslingai nuo pirmo kurso, o kai dabar taip staiga viskas apsiverčia, išties yra sunku. / [...] buvo sunku, nes iš pradžių nesupratome, ką ir kaip reikia daryt. Manau, ketvirtame kurse pradėti mokytis pagal probleminį mokymą labai sunku, nes visi pripratę prie senos tvarkos. Būtų buvę viskas aiškiau, jeigu visos užduotys būtų aiškiai

surašytos. Šitas darbas sukėlė labai daug problemų ir pasijutau, kaip pirmam kurse, nes nieko nesupratau. Manau, šį modelį dar reikia tobulinti, kad kitiems studentams būtų lengviau orientuotis, kaip ir ką reikia padaryti.

Kai kurių studentų refleksijų turinys atskleidžia atmetimo reakcijas, nenorą keisti mokymosi įpročių ir stiliaus, rodo tendencijas grįžti prie įprastinio mokymosi, kai dėstytojas pateikia gatavas teorines žinias, kurias tereikia išsiminti ir atgaminti; norą gauti aiškias dėstytojo instrukcijas, nurodymus, struktūruotą veiklos planą ir formalizuotą laukiamą rezultatą.

Be to, kai kurių studentų sunkumas sukėlė būtina probleminio mokymosi sąlyga – mokytis bendradarbiaujant. Nepasitenkinimą dėl būtinumo bendradarbiauti lėmė individualus studento mokymosi stilius, ankstesnė neigiama mokymosi grupėse patirtis, asmeniniai trūkumai:

Didžiausia bėda ta, kad man nepatinka dirbti grupėse, esu individualaus darbo šalininkė, kai esi atsakingas pats už save, planuoji ir atlieki savo veiklą. / Kai sužinojome, kad teks dirbti grupėse, apėmė „panika“, nes kaip visada atliekant grupinius darbus surinkti visus į bendrą ratą būna gana sunku. / [...] kartais labai trukdavo kantrybės kitam, neleisdavau išsakyti iki galo kalbančiojo pagrindinės minties.

Studijų fizinės aplinkos vertinimas. Probleminis mokymasis reikalauja atitinkamos infrastruktūros (Mažeikienė, Lenkauskaitė, 2011). Studentams „atradimas“ buvo universiteto bibliotekos darbo kambariai, kuriuose jie turėjo galimybę patogiai mokytis grupėje, savarankiškai naudotis didele mokymosi šaltinių įvairove:

Labai nustebino alternatyvi mokymosi erdvė – diskusijų kambarys. Manau, labai puikiai pritaikyta pagal šio dalyko darbo sąlygas. / [...] pradėjome susitikimus organizuoti bibliotekos grupinių darbų kambariuose, tai labai naudinga, nes galėjome būti vienos, o auditorijoje esant visoms komandoms girdimas didelis šurmulyš, dėl žmonių gausos sunku susikaupti, susikoncentruoti darbui.

Tiek mokslininkų pastebėjimai, tiek studentų refleksijos rodo, kad probleminis mokymasis suteikia naują, tradiciniame mokymesi neįprastą vaidmenį akademinei bibliotekai, kuri tampa daugiafunkciniu mokymosi išteklių centru.

Refleksija sudaro sąlygas kiekvienam įsivertinti save, kitus, tai, kas įvyko grupėje. Kaip rodo refleksijų turinio analizė, bendradarbiaudami *studentai patyrė ir problemų*, susijusių su komandos narių negebėjimu susikaupti bendram darbui:

[...] turėjome visos atsinešti savo susirastus užsienio literatūros šaltinius. Tačiau, kaip tikėjausi, šito nebuvo, komandos narės nepasiruošė, nesugebėjo atlikti savo pareigų. / [...] mano narės taip vilkino šį darbą, kad užtęsė iki paskutinės dienos. / [...] atsiranda, kas kalba ne apie tai, ką reikia, tai apie bakalaurą, tai apie akinius, apie rūbus ir t. t.

Įgytos kompetencijos. Jas studentai interpretavo dvejopai:

- aprašė įgytas dalykines žinias ir gebėjimus:

Šių studijų metu aš [...] sužinojau detalčiai [...] kokie yra [...] raidos dėsniumai, raidos lygių kriterijai, supratau [...] skirtumus. [...] Iširti vaiko gebėjimus ir sudaryti [...] programą man buvo pats rimčiausias žingsnis šiame studijų dalyke. / [...] dabar mokėsiu pagal reikalavimus [...] iškelti tikslus bei uždavinius. Galėsiu bet kuriam pedagogui paaiškinti [...] / [...] manau tai labai naudinga informacija, kuri pravers dirbant [...]. Puiku, kad dar labiau praplėčiau žinias apie [...], nes [...] visos žinios bus naudingos ir reikalingos.

- apibūdino įgytus socialinius gebėjimus, bendrąsias kompetencijas:

[...] manau, išmokau priimti kitų nuomonę ir kritiką. / Dirbant grupėje, aš jaučiausi atsakingesnė, nes negalėjau neatlikti savo pareigų, ir taip pavesti grupės. [...] visada stengiausi savo darbus atlikti laiku ir sąžiningai, neatmestinau / Vėluoti negalime, nes viena iš mūsų komandos taisyklių reikalauja [...] punctualumo. [...] Taigi viską atlikdavome labai kruopščiai ir laiku. / Su grupe stengiausi taikiai bendrauti, tartis, dalinausi [...]. Supratome, kad darbas grupėje reikalauja įsiklausymo į visų nuomonę.

Studentų refleksijos patvirtina mokslininkų nuomonę, kad probleminis mokymasis plėtoja tiek specialiuosius, tiek bendruosius gebėjimus. Bendrieji gebėjimai ypač gerai plėtojami dėl savitos probleminio mokymosi formos, o specialieji – dėl kruopščiai parinkto probleminio mokymosi užduočių turinio. Produktivesnė veikla ta, kurioje žmonės kartu siekia bendro tikslo. Buvimas šalia skatina atlikti darbą kuo geriau ir pasiekti kuo geresnių rezultatų (Arends, 1998). Laiko apribojimai sutelkia komandos narius, mobilizuoja, suteikia vienodas sąlygas ir reikalavimus per nustatytą laiką pasiekti tų pačių tikslų. Tam, kad grupės veikla būtų efektyvi, reikia sąveikos su žmonėmis įgūdžių. Kai kurie mėgsta dominuoti,

kiti pasyvūs ar apskritai nenori dirbti grupėje; grupėje būna ir asmenų, kurių kiti nemėgsta. Grupiniame darbe formuojasi gebėjimai padrašinti, išklausti, paaiškinti, padėti, tikrinti ar suprasta, keistis informacija, spręsti, valdyti konfliktus (Johnson, D., Johnson, R., Smith, 1991; Teresevičienė, Gedvilienė, 1999).

Išvados

1. Probleminis mokymasis skatina kūrybišką, konstruktyvią besimokančiųjų veiklą, kartu tai ir iššūkis studentams, dėstytojams. Jam įveikti būtinas patirties reflektavimas, glaudžiai sujungiantis veiklą ir jos apmąstymą. Studentams jų studijų refleksijos leidžia kritiškai įsivertinti įgytus gebėjimus, patirtis; dėstytojui suteikia galimybę tobulinti dalyko probleminio mokymosi organizavimą, remiantis studentų įžvalgomis ir patirtimi.

2. Studentų refleksijose išryškėjo būdingi probleminio mokymosi elementai – *teorinių žinių stokos identifikacija, grupės diskusijos vaidmuo sprendžiant problemas* ir kt. Mokymasis bendradarbiaujant pasižymėjo aktyvia studentų veikla (savarankiškai susirandant teorinių šaltinių, sprendžiant realias problemas) ir aktyviomis teorinėmis diskusijomis grupėje (dalinantis individualiai įgytomis teorijos žiniomis ir pan.). Ši bendradarbiavimo fazė, kaip rodo studentų atsiliepimai, nesukėlė didelių sunkumų. Refleksijų turinys rodo, kad studentai ypač aiškiai identifikavo teorinių žinių trūkumą būtent toje fazėje, kai reikėjo pereiti prie konkrečių veiksmų sprendžiant profesinės realybės problemas. Taigi dalis studentų geriau pasirengę spręsti problemas teoriniu lygmeniu, tačiau nepakankamai pasirengę spręsti konkrečias profesinės realybės problemas. Tam nesunku rasti paaiškinimą: tradicinėse studijose jie neturėjo patirties spręsti realių probleminių atvejų.

3. Probleminis mokymas akivaizdžiai parodo studentams teorinių žinių praktinį pritaikomumą profesinės aplinkos realybėje, to stokoja tradicinės studijos. Refleksijų turinio analizė atskleidė, kad probleminio mokymosi aplinkoje studentai patenka į neapibrėžtumo, neaiškumo situaciją; sunkumai kyla dėl to, kad tradicinėje mokymosi aplinkoje jie visada gali gauti atsakymus į visus klausimus, o probleminiame mokymesi atsakymų tenka ieškoti savo jėgomis, dėstytojo pagalba minimali.

4. Studentų refleksijose ryškus išitraukimo į analizuojamą problemą aspektas, giluminis mokymasis ir motyvacija tinkamai atlikti užduotį, nes pasiektas rezultatas svarbus ne tik patiems besimokantiejiems, bet „realiam“ asmeniui, kurio problema sprendžiama. Be to, probleminis mokymasis suteikia studentams galimybės mokytis įveikti ne tik kognityvinius, bet ir socialinius konfliktus, susijusius su mokymusi bendradarbiaujant, kai susitinka nevienodų gebėjimų ir įvairių mokymosi stilių asmenys.

Literatūra

1. Anzenbacher, Arno. (1992). *Filosofijos įvadas*. Vilnius: Katalikų pasaulis.
2. Arends, Richard. (1998). *Mokomės mokyti*. Vilnius: Margi raštai.
3. Azer, Samy (2008). *Navigating Problem-based learning*. Sydney: Elsevier Press.
4. Barrows, H. S.; Tamblyn, R. M. (1980). *Problem-Based Learning: An Approach to Medical Education*. New York: Springer Publishing Company.
5. Bubnys, Remigijus. (2009). *Reflektyvus mokymasis kaip edukacinis fenomenas ugdant specialiuosius pedagogus aukštojoje mokykloje: daktaro disertacija*. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
6. Burch, K. (2001). PBL, Politics, and Democracy. In Duch, B. J.; Groh, S. E.; Allen, D. E. (Ed.). *The Power of Problem-Based Learning*. Sterling, VA: Stylus. P. 193-207.
7. Dolmans, D. et al. (2001). Solving Problems with Group Work in Problem-Based Learning: Hold on to the Philosophy. *Medical Education*, 35, p. 884-889.
8. Fullan, Michael. (1998). *Pokyčių jėgos: skverbimasis į ugdymo reformos gelmes*. Vilnius: Tyto alba.
9. Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-Based Learning: What and How do Students Learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), p. 235-266.
10. Huberman, M.; Miles, M. (1993). *School Effectiveness and School Improvement*, 4 (1), p. 1-16.
11. Idol, L.; West, J.; Lloyd, P. (1988). Organizing and Implementing Specialized Reading Programs: A Collaborative Approach Involving Classroom, Remedial, and Special Education Teachers. *Remedial and Special Education*, 9 (2), p. 54-61.
12. Johnson, D. W.; Johnson, R. T.; Smith, K. A. (1991). *Active Learning: Cooperation in the College Classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.
13. Laycock, V. K.; Gable, R. A.; Korinek, L. (1991). Alternative Structures for Collaboration in the Delivery of Special Services. *Preventing School Failure*, 35 (4), p. 15-18.
14. Lieberman, A.; Miller, L. (1999). *Teachers – Transforming Their World and Their Work*. Alexandria, VA: ASCD.

15. Margetson, D. (1998). Why is Problem-based Learning a Challenge? In Baud, D., Feletti, G. E. (Eds.). *The Challenge of Problem-Based Learning*. London: Kogan Page. P. 36-44.
16. Mažeikienė, N.; Lenkauskaitė, J. (2011). *Probleminis mokymasis aukštojoje mokykloje: metodinės rekomendacijos dėstytojams*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
17. Mažeikis, Gintautas. (2007). *Kompetencijų ugdymo sistema taikant kooperuotų studijų metodą*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
18. Reusser, K. (2005). Problemorientiertes Lernen – Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkun. *Beiträge Zur Lehrerbildung*, 23(2), p. 159-182.
19. Sahlberg, Passi. (2005). Mokymo programos reforma ir įgyvendinimas XXI amžiuje. *Strategijos, perspektyvos ir įgyvendinimas*. Rinktiniai konferencijos pranešimai. Stambulas. [žiūrėta 2012-02-17]. Prieiga per internetą: <<http://www.bmt.smm.lt/wp-content/uploads/2009/09/1-091202-Passi-Sahlberg-Curriculum-change-as-learning-Mokymo-programos-kaita-mokyme.pdf>>.
20. Savery, J. R.; Duffy, T. M. (2001). Problem Based Learning: An Instructional Model and Its Constructivist Framework. *CRLT Technical Report, No. 16-01*. Indiana University: Center for Research on Learning and Technology. [žiūrėta 2012-02-17]. Prieiga per internetą: <<http://cee.indiana.edu/publications/journals/TR16-01.pdf>>.
21. Savin-Baden, M. (2000). *Problem-Based Learning in Higher Education: Undold Stories*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
22. Song, H.; Koszalka, T. A.; Harkness, W. L. (2003). Instructional Design Factors Prompting Reflective Thinking in Problem-Based Learning Environments: Comparing Middle School and College Students' Perceptions. [žiūrėta 2012 02 10]. Prieiga per internetą: <http://faculty.soe.syr.edu/takoszal/electronic_portfolio/scholarship/AERA03_Reflective.pdf>.
23. Stanikūnienė, Brigita. (2006). Reflective Teachers in Higher Education: Different Perception and Acting in Their Learning Environments. *Socialiniai mokslai*, 3(53), p. 59–71.
24. Teresevičienė, M.; Gedvilienė, G. (1999). *Mokymasis bendradarbiaujant*. Vilnius: Garnelis.
25. Vijeikienė, B.; Vijeikis, J. (2000). *Komandinio darbo pagrindai*. Vilnius: Rosma.
26. Дьюи, Дж. (2000). *Демократия и образование*. Москва: Педагогика-Пресс.

PROBLEM BASED LEARNING EXPERIENCES OF UNIVERSITY STUDENTS IN THEIR REFLECTIVE WRITING

Summary

The relevance of the study. Problem solving based learning must be explained, evaluated, refined. So, problem solving based learning and reflective thinking of students are inseparable. On the basis of the content analysis of students' reflections, we aimed to answer the question: how do students construct their learning experiences in the process of problem solving based learning?

The subject of the investigation – the reflection of students' learning experiences in the process of problem solving based learning.

Investigation methods: the theoretical analysis, content analysis.

Conclusions

1. The content analysis of students' reflections highlighted a few of the most important semantic categories: students obviously identified their own lack of theoretical knowledge; the importance of the group discussions, when they dealt with the problem of the lack of theoretical knowledge and real problems. Students faced uncertainty, the ambiguity of the new situation of their learning, and they clearly identified their need for new knowledge and additional data about the problem in a certain case; so they carried out an investigation in the real environment. Learning in collaboration was characterised by them as an active theoretical debate sharing theoretical materials prepared individually, etc. In this phase of the cooperation, as demonstrated by the student feedback, any serious difficulties were not met. But on the other hand, the contents of the reflection showed that students clearly identified the lack of theoretical knowledge in the phase when they needed to go to the solving of the specific problems of the professional reality.

2. Some of the students were better prepared to deal with the problems on theoretical level, but not sufficiently prepared to deal with the specific problems of their professional reality. This can be explained by the fact that in traditional studies they didn't have an experience to deal with the problems that exist in the reality of a professional environmental. The content analysis of student reflection clearly shows their deep involvement into the sample problem, their active learning and their positive motivation to perform a task properly because the result is important not only for learners, but for a 'real' person, whose problem a student must resolve

AUTORIŲ LYDRAŠTIS

Autoriaus vardas, pavardė: Irena Kaffemaniėnė

Mokslų laipsnis ir vardas: socialinių mokslų daktarė; docentė

Darbo vieta ir pozicija: Šiaulių universitetas, Specialiosios pedagogikos katedros docentė

Autoriaus mokslinių interesų sritys: inkliuzinis ir specialusis ugdymas, aukštojo mokslo inovacijos

Telefonas ir el. pašto adresas: (8 41) 595 734; kaff@splius.lt

Autoriaus vardas, pavardė: Jurgita Lenkauskaitė

Mokslų laipsnis ir vardas: -.

Darbo vieta ir pozicija: Šiaulių universitetas, Edukologijos katedros asistentė, Edukacinių tyrimų mokslinio centro doktorantė

Autoriaus mokslinių interesų sritys: aukštojo mokslo inovacijos, probleminis mokymasis, socialinė epistemologija

Telefonas ir el. pašto adresas: 8 615 13 226; j.lenkauskaite@gmail.com

A COVER LETTER OF AUTHORS

Author name, surname: Irena Kaffemaniėnė

Science degree and name: doctor of social sciences, associate professor

Place of employment and position: Šiauliai University, Faculty of Social Welfare and Disability Studies, Associate Professor

Author's research interests: Inclusive and Special Education; Innovation in Higher Education

Phone and e-mail address: + 370 41 595 734; kaff@splius.lt

Author name, surname: Jurgita Lenkauskaitė

Science degree and name: -.

Place of employment and position: Šiauliai University, Faculty of Education, assistant; Doctoral student of the Educational Research Center

Author's research interests: Innovation in Higher Education, Problem-based Learning, Social Epistemology

Phone and e-mail address: + 370 615 13 226, j.lenkauskaite@gmail.com

VIRTUALIOS APLINKOS PRIEMONIŲ PANAUDOS STUDIJOMS LYGINAMOJI ANALIZĖ

Liudvikas Kaklauskas

Šiaurės Lietuvos kolegija

Danutė Kaklauskienė

Šiaulių universitetas

Anotacija. Straipsnyje analizuojama virtuali mokymo(si) aplinka MOODLE. Apžvelgtos VMA naudojamų įrankių funkcinės galimybės. Pagal įrankių standartizavimo kriterijus išskirti standartiniai aplinkos įrankiai, kurių pakanka e. studijų kurso rengimui. Surinkti vartotojų aktyvumo įrašai apie e. studijų kursuose naudotus įrankius 2010 ir 2011 metais. Gauta informacija suskirstyta į klasterius pagal metus, po to pagal įrankių panaudos dažnius. Klasterių lyginamoji analizė parodė, kad studentų aktyvumas VMA per 2011 metus išaugo 50,94 proc. Kontrolinis – dažniausiai naudojamas įrankis (jo panauda išaugo 21,95 proc.). Populiariausias aktyvinimo įrankis – forumas. Studentų aktyvumas 2010 m. ir 2011 m. koreliuoja, ir jis aktyviausias rugsėjo, spalio ir lapkričio mėnesiais bei sesijos pradžioje. Nuo 8 val. iki 20 val. intensyviausiai naudojami apklausos, forumo, kurso dalyvių peržiūros, kurso ir medžiagos peržiūros bei užduočių įrankiai. Didėjo VMA dienoraščio panauda. Studijavimo naktį įpročių lyginamoji analizė rodo, kad studentų aktyvumas VMA tolygiai mažėja iki 5 val. ryto, o dažniausiai naudojamas įrankis – kurso peržiūra. Dėstytojų dažniausiai naudojamų įrankių poaibis koreliuoja su studentų dažniausiai naudojamų įrankių poaibiu. Dėstytojai dažniausiai naudoja kurso peržiūros ir redagavimo įrankį.

Pagrindiniai žodžiai: e. studijos, virtuali mokymo(si) aplinka, studijų aktyvinimo įrankiai, lyginamoji analizė, MOODLE.

Įvadas

Šiuolaikinių informacinių kompiuterinių technologijų (toliau – IKT) (*Enciklopedinis kompiuterijos žodynas*, 2011) taikymas mokymo procese sukuria mokymo(si) aplinką, ugdančią bendravimą, savarankiškumą, kūrybiškumą, kritinį mąstymą ir informacinę kultūrą. IKT užuomazgos siekia XX amžiaus pradžią, kai buvo išrasta S. L. Pressey mechaninė testavimo mašina (Pressey, 1926). Biheavioristinės psichologijos atstovas Skinner (1968) 1958 metais aprašė programuoto mokymo idėjas, kurias realizavo mechaninėje automatizuoto mokymo mašinoje. Vėliau jas vystė Miller ir Rice, sukurdami sistemų organizavimo teoriją (Miller, Rice, 1967), Kaye ir Rumble (Kaye, Rumble, 1981) – distancinio mokymo sistemas. 1991 metais Keegan (Keegan, 1991) pateikė nuotolinio mokymosi schemą, kurią tobulino daugelis kitų mokslininkų.

Lietuvoje nuotolinio mokymo organizavimo klausimus nagrinėja Targamadzė, Normantas, Rutkauskienė, Vidžiūnas (Targamadzė, Normantas, Rutkauskienė, Vidžiūnas, 1999), Volungevičienė (Volungevičienė, 2008) ir kiti mokslininkai. Nuotolinis mokymas (*Enciklopedinis kompiuterijos žodynas*, 2011) mokančiam ir besimokančiam suteikia naujas mokymo ir mokymosi galimybes: efektyvus šiuolaikinių IKT taikymas, įvairių bendravimo ir bendradarbiavimo metodologijų naudojimas, naujos medžiagos pateikimo galimybės. Nuotolinės studijos organizaciniu požiūriu nepriklauso nuo vietos ir laiko, amžiaus, išsilavinimo bei kitų faktorių.

Nuo 2000 metų vis plačiau naudojama e. studijų sąvoka. E. studijas galima organizuoti įvairiai: naudojant spausdintas priemones, garso ir vaizdo įrašus, tinklalapius, kompiuterinius treniruoklius, vaizdo konferencijas, įvairialypės terpės aplinkas (*Enciklopedinis kompiuterijos žodynas*, 2011), mokymąsi susirašinėjant, virtualias mokymo aplinkas (toliau – VMA) (*Enciklopedinis kompiuterijos žodynas*, 2011) ir kitas analogiškas priemones. Pagal Rutkauskienės (Rutkauskienė ir kt., 2003), Targamadzės (Targamadzė ir kt., 1999) ir kitų Lietuvos mokslininkų darbus galima įvardinti šias e. studijų patrauklumo priežastis:

- mokyti gali bet kas, bet kada, bet kurioje vietoje, turinčioje interneto ryšį – namie, bibliotekoje, darbe ir pan.;
- mokymas(is) pigesnis, nes nėra kelionės išlaidų, auditorijos išlaikymo išlaidų;
- pateikiama informacija yra nauja, nuosekli, pastoviai atnaujinama ir tobulinama;
- studijuojantieji gali iš karto pasiekti naujausią informaciją, kai tik jos jiems prireikia;
- mokymas yra lankstus, t. y. lengvai taikomas pagal asmens gebėjimus ir poreikius;
- naudojamos bendravimo priemonės leidžia visiems diskutuoti vienu metu ir vienas kitam netrukdyti taip sudarant psichologinio komforto išpūdį;
- sudėtingas mokymosi situacijas galima daug kartų kartoti;

- vienodas turinys ir reikalavimai visiems studijuojantiems.

Populiariausia priemonė, naudojama organizuojant e. studijas, yra VMA. Standartinė VMA apima: priemones, skirtas mokomajai medžiagai perteikti, įrankius interaktyviai (*Enciklopedinis kompiuterijos žodynas*, 2011) aplinkoje registruotų asmenų sąveikai, įrankius, užtikrinančius bendravimą ir bendradarbiavimą tarp studijuojančiųjų, ataskaitas apie studijuojančiųjų pasiekimus ir aktyvumą aplinkoje, įrankius, leidžiančius administruoti vartotojus. Virtualias mokymo aplinkas galima suskirstyti į dvi grupes: mokymo(si) aplinka, realizuota kaip atviroji programinė įranga (*Enciklopedinis kompiuterijos žodynas*, 2011), ir mokymo(si) aplinka, realizuota kaip komercinė programinė įranga (*Enciklopedinis kompiuterijos žodynas*, 2011). Pasaulyje populiareesnės VMA, realizuotos kaip atviroji programinė įranga, nes prie jų tobulinimo ir vystymo gali prisidėti kiekvienas. Tokias VMA galima lengvai pritaikyti savo reikmėms, papildyti trūkstamais moduliais ir pan. Komercinės VMA turi gerą aplinkų palaikymo sistemą, tačiau yra mažiau lanksčios. Kiekvienoje VMA yra interaktyvios sąveikos įrankiai, skirti studijuojančiųjų bendravimui ir bendradarbiavimui, tokie įrankiai vadinami studijų proceso aktyvinimo įrankiais.

Technologiniai e. studijų proceso organizavimo sprendimai VMA pateikia didelę įrankių, skirtų studijoms, įvairovę. Jau 1992 metais studijų kokybės problematiką tyrinėjo Honey ir Mumford (1992). Jie bandė studentus skirstyti į grupes pagal jų pasirinktą studijavimo būdą ir, atsižvelgdami į tai, rengti studijų medžiagą. Adaptacijos metodų taikymo pedagoginius ypatumus bei problematiką, įvertinant studentų individualias savybes, analizavo Aboujaoude (2011), Heraz ir Frasson (2008), Chaffar, Frasson (2004). Šiuolaikiam aukštosios mokyklos studentui svarbūs gebėjimai ir įgūdžiai, padedantys susiorientuoti ir išreikšti save kūrybinėje visuomenėje ir pasiekti geresnių rezultatų. Pagal Aboujaoude, mokymo ir bendravimo naujovės XXI amžiuje teikia ne tik daug privalumų, bet ir kelia nemažai pavojų, todėl jas pasirenkant ir taikant būtina išsami analizė.

Stebima tendencija, kad rengiant nuotolinių studijų kursą VMA įrankiai parenkami atsižvelgiant į kurse perteikiamos medžiagos pobūdį. E.studijų aktyvinimui dažniausiai parenkamos standartinės priemonės. Apžvelgus nūdienos mokslininkų, vertinančių VMA įrankių naudojimą aukštosios mokyklos e. studijoms, darbus nustatyta, kad tyrimuose dažniausiai apsiribojama bendraisiais įrankių panaudos galimybių e. studijoms tyrimais (Daugiamas, Taylor, 2003; Cole, Foster, 2007), analizuojamas jų naudojimas dalykų mokymui (Martin-Blas, Seranno-Fernandez, 2008), nagrinėjamos pasirinktos MOODLE įrankių grupės taikymas mokymui daugiau techniniu aspektu (Sangwin, 2005). Reikia pažymėti, kad standartinių ir specializuotų MOODLE (2012) aplinkos įrankių panaudos e. studijų procese lyginamieji aspektai, įvertinant studijuojančiųjų aktyvumo įrašus, plačiai nėra analizuoti.

Šiame tyrime bus siekiama patikrinti ar tarp kūrėjų populiariausi standartiniai VMA įrankiai yra tokie pat populiarūs ir tarp studijuojančiųjų. Pagal VMA įrankių panaudos lyginamųjų aspektų įverčius nustatyti, kurie kurso medžiagos perteikimo ir studijuojančiųjų aktyvinimo įrankiai labiausiai atitinka studijuojančiųjų interesus. Įvertinti studentų studijavimo nuotolinio mokymo(si) kurse įpročius.

Straipsnio tikslas – ištirti ir įvertinti virtualios mokymo(si) aplinkos įrankių panaudos lyginamuosius aspektus nuotolinio mokymo(si) kursuose.

Tyrimo uždaviniai:

1. Nustatyti populiariausius tarp studijuojančiųjų standartinius ir nestandartinius įrankius, lyginant 2010 ir 2011 mokslo metų studentų aktyvumo VMA įrašus.
2. Įvertinti studentų studijavimo VMA įpročius diskretizuojant laiko skalę: semestras, mėnuo, para.
3. Atlikti studentų ir dėstytojų naudojamų VMA įrankių lyginamąją analizę.

Tyrimo objektas – studijuojančiųjų aktyvumo įrašai VMA MOODLE e. studijų kursuose 2010 ir 2011 metais.

VMA MOODLE įrankiai

VMA įvairovė apžvelgta Kaklauskos ir Kaklauskienės (2010) straipsnyje. 2011 metais MOODLE naudojama absoliučioje daugumoje Lietuvos aukštųjų mokyklų bei sėkmingai diegiama į Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklas. Aplinkoje realizuoti įrankiai visiškai tenkina e. studijų poreikius. Remiantis informacija, pateikiama MOODLE kūrėjų tinklalapyje, aplinka naudojama 209-iose pasaulio šalyse, registruota ir patvirtinta 66 450 tinklalapių, kuriuose ji įdiegta ir naudojama mokymo(si) reikmėms, sukurta ir įregistruota 5 861 212 kursų su 57 024 440 vartotojų (MOODLE, 2012).

Bet kokia VMA, tinkama e. studijoms, turi apimti septynias standartizuotas priemones (*Enciklopedinis kompiuterijos žodynas*, 2012). MOODLE VMA siūlo priemones, kurios visiškai atitinka standartizuotas VMA reikalavimus.

Bendravimo ir bendradarbiavimo priemonės. VMA MOODLE skirti įrankiai: forumas, pokalbis, dialogas, pasirinkimas, kalendorius, apklausa (angl. *Survey*), socialinis forumas (angl. *Wiki*), žurnalas, internetinis dienoraštis (angl. *Blog*), žinutės, tinklalapis *YouTube*.

Besimokančiųjų ir mokytojo pristatymo sritys. VMA MOODLE skirti įrankiai: kolegos – kurso dalyvių sąrašo peržiūra pagal jų paskutinio prisijungimo datą, prisijungę vartotojai – per paskutines 5 minutes prisijungusių vartotojų sąrašas.

Naudotojų registravimo priemonės. VMA MOODLE galima rankiniu būdu įregistruoti vartotojus, tačiau yra galimybė išregistruoti į aplinką ir patiems studentams. Rankinis registravimas gali būti centralizuotas, pritaikant bet kurį standartinį kompiuterių tinklo vartotojų identifikavimo įrankį. Centralizuotas vartotojų registravimas pagerina vartotojų veiksmų kontrolę bei užtikrina didesnę jų saugumą VMA. Naudojant informacijos apie e. kurso vartotoją įrankį galima peržiūrėti kiekvieno kurso dalyvio paskelbtą asmeninę informaciją. Šis įrankis leidžia studijų proceso dalyviams tarpusavyje komunikuoti naudojant kitas komunikavimo priemones, pavyzdžiui, elektroninį pašta ar telefoną ir pan. Įsirašymo į kursą įrankis padeda apsaugoti autoriaus parengtą kursą nuo nepageidaujamų lankytojų. Apsaugai naudojamas įsirašymo raktas, kurį skelbia tik kursą dėstantis dėstytojas.

Ugdymo turinio tvarkymo priemonės. VMA MOODLE ugdymo turiniui tvarkyti galima panaudoti tokius įrankius: kurso medžiaga arba resursas – tai įvairiausios mokymo medžiagos skelbimo galimybės, kai kūrėjas gali formuoti tinklalapį, skelbti bet kokio formato medžiagą skaitymui bei formuoti nuorodas į VMA bei interneto informacijos šaltinius; kurso peržiūra – sukurto kurso visų ar dalies temų peržiūros įrankis kurso aplinkoje; žodynėlis – sąvokų, naudojamų kurse sąrašas, kuris gali būti pildomas ir bendradarbiaujant su kurso dalyviais; duomenų bazė (angl. *Database*) – įrankis, naudojamas klasifikuotos medžiagos surinkimui ir jos įvertinimui, kai į procesą įtraukiami ir kurso dalyviai; įvykiai – kurso svarbių įvykių skelbimas susiejant juos su kalendoriumi; paskutinės naujienos – kurso naujienų skelbimas. Reikia pažymėti, kad nuotoliniame kurse galima sėkmingai publikuoti garso bei vaizdo medžiagą, keistis garso žinutėmis.

Užduočių rengimo ir apklausos organizavimo priemonės. VMA MOODLE tam skirti įrankiai: kontrolinis – kurso dalyvių savikontrolės arba kontrolės priemonė, leidžianti automatiškai ar rankiniu būdu vertinti atsakymus pagal dėstytojo nurodytus kriterijus; užduotis – priemonė, naudojama tada, kai darbą atlikti virtualioje aplinkoje nėra galimybių, studijuojantysis jį atlieka namų kompiuteryje ar kitur ir pateikia kaip priedą arba aprašo atlikto darbo rezultatus; virtualus seminaras (angl. *Workshop*) – tai MOODLE seminaras, kai atsiskaitymo tvarką reglamentuoja dėstytojas, o rezultatus komentuoja ir vertina studentai bei dėstytojas; pamoka – amerikiečių psichologo Skinnerio programuoto mokymo idėjas realizuojantis įrankis; kryžiažodžių ir kitų interaktyvių testavimo priemonių rengimo rinkinys – *Hot Potatoes* (2012).

Besimokančiųjų mokymosi ir pažangos stebėjimo priemonės. VMA MOODLE skirti šie įrankiai: testo rezultatai – studijuojančiųjų apklausų peržiūros, eksporto į kitus formatus bei statistinių įverčių skaičiavimo įrankis; vartotojų aktyvumo analizės įrankis, leidžiantis įvertinti studentų aktyvumą e. kurse; virtuali studijuojančiųjų įvertinimų suvestinė – žurnalas.

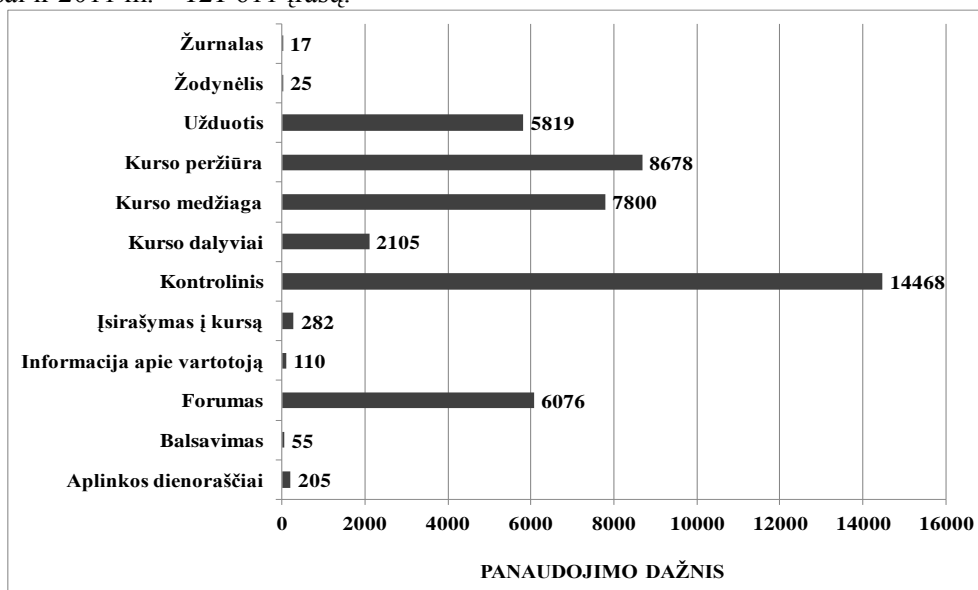
Aplinkos sąsajos keitimo priemonės. Šios priemonės aplinkoje pasiekiamos tik administratoriui arba kūrėjui. Jų dėka galima keisti virtualaus kurso komponentų išdėstymą, keisti kurso dizaino šabloną, koreguoti bei papildyti aplinką savo logotipais bei kitomis kurso identifikavimo priemonėmis (Kaklauskas, Kaklauskienė, 2011).

Nuo 2012 metų platinama MOODLE 2.2.1+ versija, kurioje realizuotos šios naujos galimybės: virtualių studijų centras (*Moodle community hubs*, 2012), VMA failų ir katalogų valdymas administratoriaus teisėmis (*Moodle repositories*, 2012), virtuali registruotų vartotojų duomenų saugykla (*Moodle portfolio*, 2012), kurso baigimo fiksavimas (*Moodle course completion*, 2012), sąlyginis kurso priemonių naudojimas (*Moodle conditional activities*, 2012), studentų grupės registravimas į kursus (*Moodle cohorts*, 2012), interneto paslaugų integravimas į MOODLE (*Moodle Web services*, 2012), komentarų palaikymas (*Moodle comments block*, 2012), plagiatų kontrolė (*Moodle plagiarism prevention*, 2012). Pereinant nuo MOODLE 2.0.1 į MOODLE 2.2.1 versiją buvo patikrintos šios priemonės, ištaisytos klaidos ir užtikrintas jų darbo stabilumas.

2010 metų ir 2011 metų VMA MOODLE įrankių panaudos lyginamoji analizė

Vertinant įrankių panaudą, informacija rinkta tik apie aktyviai naudotus kursus 2010 metų rudens semestru ir 2011 metų rudens semestru. Pasirinktoje VMA (Šiaurės Lietuvos kolegija, 2012) surinkti duomenys apie e. studijų kursuose studijuojančiųjų aktyvumą kiekviename VMA MOODLE kurse. Analizuojami duomenys suskirstyti į du klasterius: 2010 metų aktyvumo įrašai ir 2011 metų aktyvumo

įrašai. Nė į vieną klasterį neįtraukti įrašai apie dėstytojų aktyvumą. Po šio analizės etapo liko: 2010 m. – 80 568 įrašai ir 2011 m. – 121 611 įrašų.

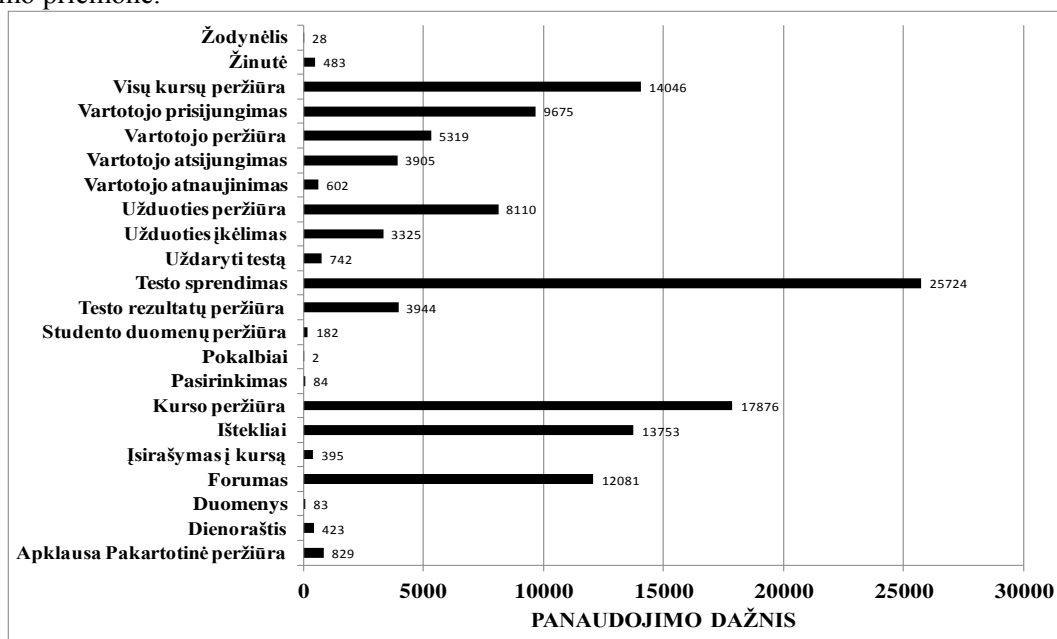


1 pav. Įrankių panaudojimas įvertinant studijuojančiųjų veiksmus aplinkoje 2010 metais

Empirinė šių rezultatų analizė rodo, kad studentų aktyvumas VMA per metus išaugo 50,94 proc. Iš gautų įrašų suformuotos dvi aibės, kurių įverčiams pritaikyti sukiniiai. Įrankių panaudos įverčiai aibėse skaičiuojami pagal įrankio naudojimo dažnį ir laiką. Sukiniuose kaip nepriklausomi kintamieji pasirinktas laikas ir vartotojų veiksmas, o priklausomi – įrankio panaudos skaičius, atsižvelgiant į laiką ir naudojimo dažnį.

1 pav. matome 2010 metų įrankių panaudos dažnius VMA, o 2 pav. – 2011 metų dažnius. Kontrolinis ir toliau lieka dažniausiai naudojamu įrankiu, kurio panauda per metus išaugo 21,95 proc., t. y. nuo 47,54 proc. 2010 metais iki 69,49 proc. 2011 metais. Antras pagal populiarumą yra kurso aplinkos ir jos priemonių peržiūros įrankis. Trečioje pozicijoje yra kurse pateikiamos teorinės medžiagos peržiūra, t. y. mokymasis (2010 įrankis pavadintas kurso medžiaga, o 2011 – ištekliais). Čia taip pat pastebėtas aktyvumo augimas net 43,29 proc. Populiariausias aktyvinimo įrankis toliau išlieka forumas.

Dažniau pradėti naudoti virtualūs dienoraščiai. Nuo 2011 metų studentai pradėjo naudotis šiais įrankiais: *žinutė* – studijuojančiųjų tarpusavio ir su dėstytoju individualus komunikavimas; *pasirinkimas* – balsavimo priemonė.



2 pav. Įrankių panauda pagal studijuojančiųjų veiksmus aplinkoje 2011 metais

Lyginamajai analizei parinkti 2010 ir 2011 metų rudens semestrai, nes vartotojų įrašų skaičius šiais semestrais yra didžiausias. Nustatyta, kad vidutinis prisijungimų skaičius (toliau – VPS) 2010 m. buvo 952, o 2011 m. – 2 937, tai yra tris kartus daugiau nei 2010 metais. Galima teigti, kad VMA vis dažniau naudojama studijų procese. Lyginamosios analizės rezultatų suvestinę matome 1 lentelėje.

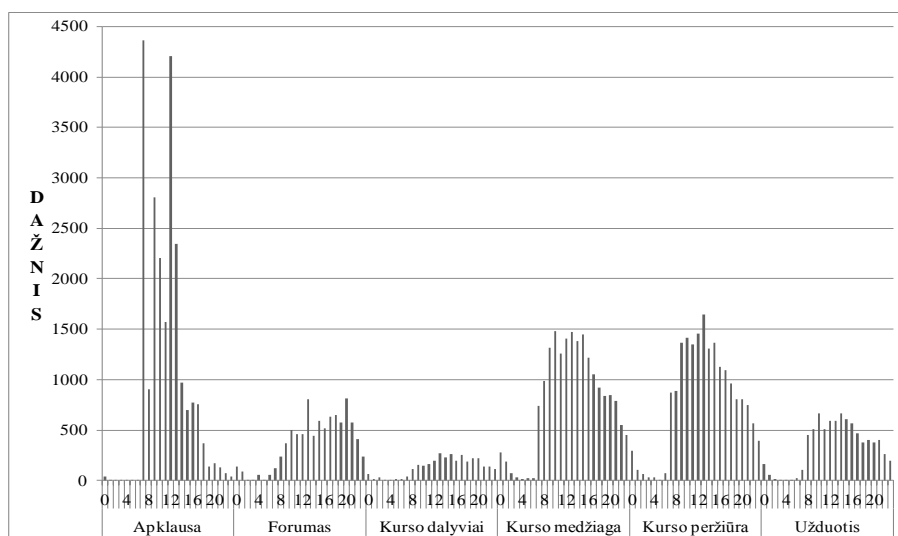
Rengiant 1 lentelę nebuvo analizuoti įrankiai, kurių panaudos aktyvumas per mėnesį neviršijo 10 kartų, ir įrankiai, kurie visiškai nenaudoti 2010 arba 2011 metais. Dėl šios priežasties į lentelę neįtraukti: žodynėlis, žurnalas, pasirinkimas, pokalbiai, žinutė. Reikia pažymėti, kad individualių žinučių siuntimo įrankis (žinutė) aktyviai pradėtas naudoti nuo 2011 metų, jo panaudos VPS yra 80,5. Vertinant VMA įrankių panaudą pagal mėnesius, panaudos dažnių aibė išskaidyta į du poaibius: 2010 metų ir 2011 metų įrašų poaibiai. Kiekvienam įrankiui nustatyti semestro mėnesiai, kai jis naudojamas dažniausiai (lentelėje toks įrašas pažymėtas tamsiai pilka spalva) bei kai naudojamas rečiau (lentelėje pažymėti šviesiai pilka spalva).

1 lentelė

Įrankių panaudos palyginimas 2010 ir 2011 rudens semestrais

Naudojamas įrankis	Rugsėjis		Spalis		Lapkritis		Gruodis		Sausis		Vasaris	
	2010 m.	2011 m.	2010 m.	2011 m.	2010 m.	2011 m.	2010 m.	2011 m.	2010 m.	2011 m.	2010 m.	2011 m.
Apklausa	6286	5065	4468	8749	681	2338	1399	3628	1165	11398	4	61
Dienoraštis	85	126	64	160	34	44	4	69	1	18	2	6
Forumai	2327	2375	2704	3003	501	3974	103	1345	40	1230	79	154
Informacija apie vartotoją	891	1664	595	1777	329	1064	70	0	1	659	21	155
Kurso medžiaga	838	2285	1803	2625	1890	2476	465	3044	12	3050	309	273
Kurso peržiūra	1735	6310	2552	10130	2131	9833	646	8921	467	9137	143	1566
Užduotis	442	758	1866	2621	2315	2047	471	2349	33	1946	9	714
Vidurkis	1801	2655	2007	4152	1126	3111	451	3226	33	2946	9	714

Studentų aktyvumo vidurkio pagal įrankius lyginamoji analizė su fiksuotu kintamuoju mėnesiu parodė, kad spalio mėnesį studentai buvo aktyviausi, o vasarį jų aktyvumas mažiausias. 2010 ir 2011 metais populiariausios apklausos (2010 m. VPS – 2 334, 2011m. VPS – 11 398). Jos dažniausiai vykdomos semestro pradžioje ir per sesiją. Galima daryti išvadą, kad dėstytojai dažnai VMA naudoja kaip studentų savikontrolės ir kontrolės priemonę. Kitų įrankių panaudos įverčiai tokie: *kurso peržiūra* – 2010 m. VPS – 1 279, 2011 m. VPS – 7 650; *kurso medžiaga* – 2010 m. VPS – 886, 2011 m. VPS – 2 292; *forumai* – 2010 m. VPS – 959, 2011 m. VPS – 2 014; *užduotis* – 2010 m. VPS – 856, 2011m. VPS – 1 906.

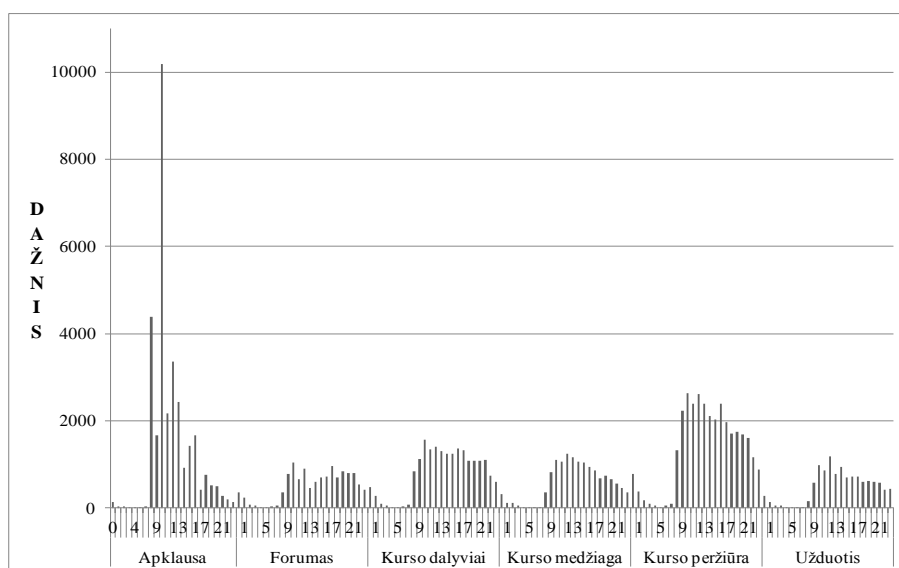


3 pav. Populiariesnių įrankių panauda pagal paros laiką 2010 metais

Spalio ir lapkričio mėnesiais studentai dažniausiai diskutavo forumuose, pildė dienoraščius, peržiūrėjo informaciją apie kurso dėstytoją ir bendramokslis, atlikinėjo užduotis. Apibendrinant galima teigti, kad studentai dažniausiai naudoja standartinius aktyvinimo įrankius. Jų aktyvumas didesnis yra rugsėjo, spalio ir lapkričio mėnesiais bei sesijos pradžioje, o gruodį jų aktyvumas mažesnis.

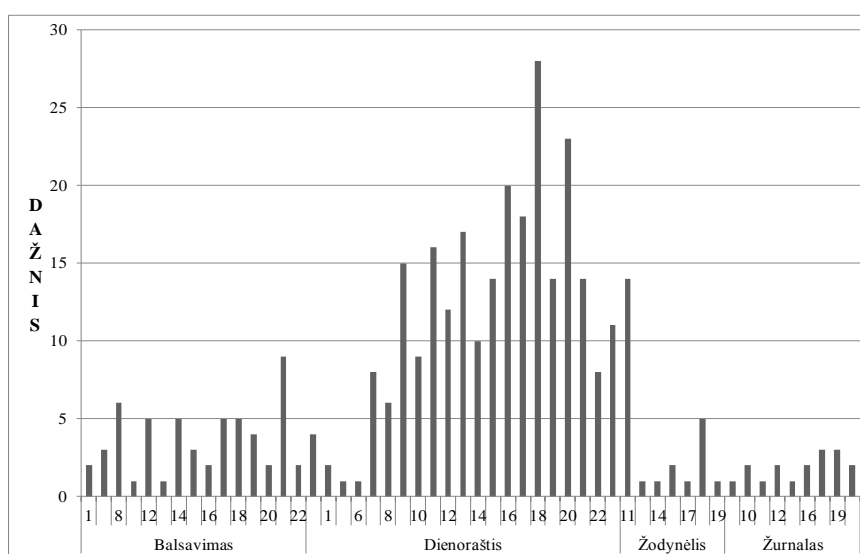
Vertinant studentų mokymosi įpročius analizuota įrankių panauda skirtingu paros laiku. Kadangi tarp kai kurių įrankių panaudos VPS yra dideli skirtumai, tai įrankiai suskirstyti į du klasterius: 1 – dažniau naudojami įrankiai (naudoti daugiau nei 100 kartų), 2 – rečiau naudojami įrankiai (naudoti mažiau nei 100 kartų). Pirmam klasteriui priskirta: apklausa, forumas, kurso dalyviai, kurso medžiaga, kurso peržiūra, užduotis (žr. 3 ir 4 pav.). Antram klasteriui priskirti: aplinkos dienoraščiai, balsavimas, žinutė, žodynėlis, žurnalas (žr. 5 ir 6 pav.).

Atlikus pirmojo klasterio analizę nustatyta, kad 2010 m. (žr. 3 pav.) ir 2011 m. (žr. 4 pav.) įrankiai intensyviausiai naudoti nuo 8 val. iki 20 val. 2011 metais studentai dažniau skaitė kurso draugų asmeninę informaciją. 2011 m. apklausos įrankio dažniausio naudojimo laiko intervalas susiaurėjo viena valanda ir yra nuo 8 iki 13 valandos. Reikia pastebėti, kad komunikavimo įrankiai (forumas, kurso dalyviai) dažniau naudojami vėlesniu laiku, ir ši tendencija nepakito ir 2011 metais.



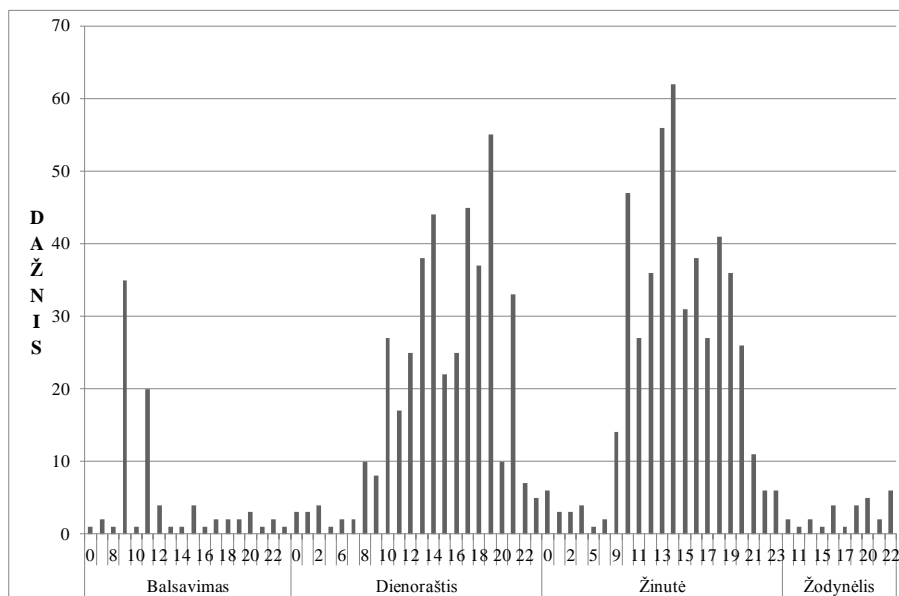
4 pav. Populiariesnių įrankių panaudos įverčiai pagal paros laiką 2011 metais

Antrojo klasterio analizės rezultatai pavaizduoti 2010 m. (žr. 5 pav.) ir 2011 m. (žr. 6 pav.). Nustatyta, kad studentų dienoraščių pildymo įpročiai nepakito, t. y. intensyviau jie pildomi nuo 9 val. iki 21 val.



5 pav. Rečiau naudojamų įrankių panaudos įverčiai pagal paros laiką 2010 metais

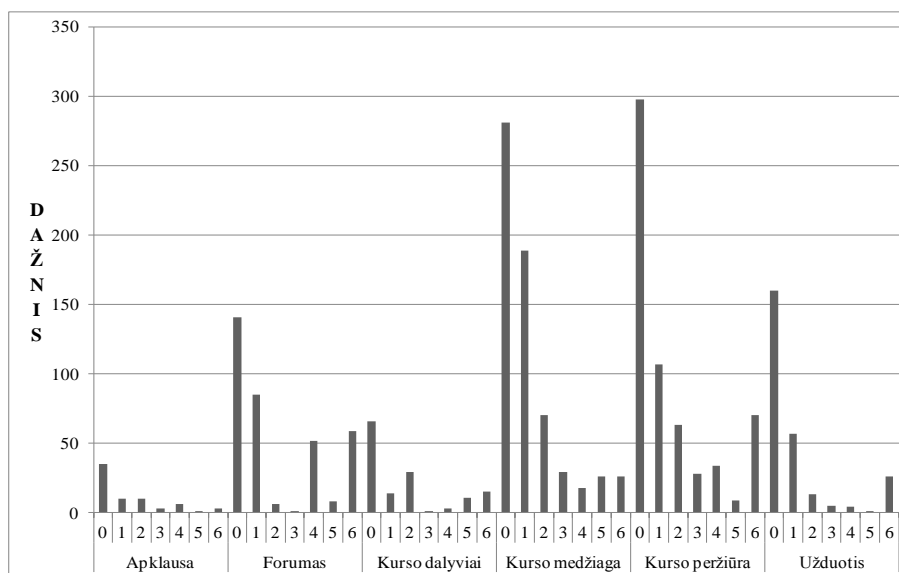
Nuo 2011 metų (žr. 6 pav.) studentai pradėjo naudoti asmeninių žinučių persiuntimo įrankį (aktyviau naudojamas nuo 10 val. iki 20 val.). 2011 metais nebenaudojamas žurnalas, kurį bandyta panaudoti 2010 metais. Trečdaliu išaugo kurso dienoraščio panaudos dažnis, tačiau jo pildymo įpročiai, atsižvelgiant į paros laiko skalę, nepasikeitė.



6 pav. Rečiau naudojamų įrankių panaudos įverčiai pagal paros laiką 2011 metais

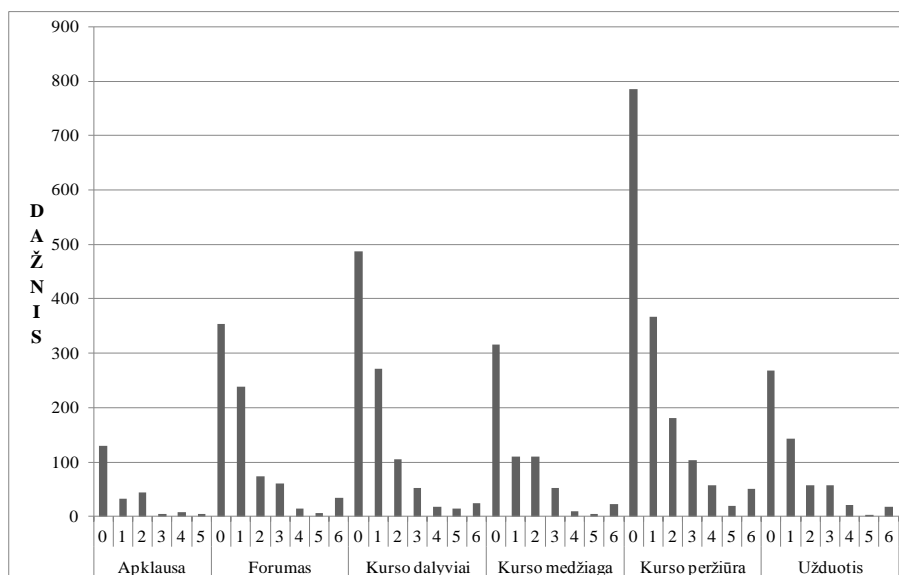
Apibendrinant rečiau naudojamų įrankių lyginamosios analizės rezultatus galima teigti, kad populiariausias yra dienoraštis, o nuo 2011 m. pradėtos naudoti žinutės pagal panaudos dažnį populiarumu prilygsta dienoraščio panaudos dažniui.

Iš kiekvienų metų aktyvumo įrašų aibės į poaibius išfiltruoti įrašai, daryti nuo 0 val. iki 6 val. ryto. Taip siekiama nustatyti įrankių panaudos dažnius naktį. 2010 m. įverčiai pavaizduoti 7 paveiksle, o 2011m. – 8 paveiksle.



7 pav. Įrankių panaudos naktį įverčiai 2010 metais

Poaibių lyginamoji analizė parodė, kad studentų studijavimo naktį įpročiai nesikeičia: 2010 m. ir 2011 m. naudojami tie patys įrankiai, aktyvumas beveik tolygiai mažėja iki 5 val. ryto, 2010 m. ir 2011 m. dažniausiai naudojamas įrankis naktį – kurso peržiūra.



8 pav. Įrankių panaudos naktį įverčiai 2011 metais

Atskiras klasteris suformuotas iš dėstytojų aktyvumo įrašų, siekiant nustatyti dažniausiai naudojamus įrankius nuotolinio mokymo aplinkose. Analizės rezultatai pateikiami 2 lentelėje.

2 lentelė

Įrankių panaudos įverčiai (dėstytojai)

Įrankis	Panaudos dažnis
Kurso peržiūra	10 567
Užduotis	4 435
Apklausa	3 973
Vartotojo peržiūra	2 566
Kurso medžiaga	2 161
Forumas	1 186
Duomenų bazė	143
Įrašymas į kursą	122
Žodynėlis	101
Pranešimas	67
Dienoraštis	28
Balsavimas	17

Dėstytojų aktyvumo įrašų analizė parodė, kad dažniausiai naudojami kurso peržiūros, redagavimo įrankiai, kuriais keičiamos kurso temos, jų išdėstymas, atliekami kiti nuotolinio kurso tvarkymo veiksmai. Dėstytojai dažnai naudoja užduotis, apklausą (savikontrolė ir kontroliniai), vartotojų peržiūrą, įdeda bei koreguoja kurso medžiagą. Aktyvinimo įrankį – forumą – dėstytojai, panašiai kaip ir studentai, naudoja vidutiniškai dažnai.

Išvados

Suformuotų klasterių lyginamoji analizė parodė, kad studentų aktyvumas VMA per metus išaugo 50,94 proc. Kontrolinis yra dažniausiai naudojamas įrankis, jo panauda per metus išaugo 21,95 proc. 2010 m. ir 2011m. populiariausias aktyvinimo įrankis – forumas.

Įrankių panaudos 2010 m. ir 2011 m. lyginamoji analizė parodė, kad studentai dažniausiai naudoja standartinius aktyvinimo įrankius. Studentų aktyvumas 2010 m. ir 2011 m. koreliuoja, t. y. studentai aktyviausi rugsėjo, spalio ir lapkričio mėnesiais bei sesijos pradžioje, o gruodį jų aktyvumas mažesnis.

Vertinant studentų mokymosi įpročius skirtingu paros laiku nustatyta, kad apklausa, forumas, kurso dalyviai, kurso medžiaga, kurso peržiūra ir užduotis intensyviausiai naudojami nuo 8 val. iki 20 val. Apibendrinant aplinkos dienoraščių, balsavimo, žinučių, žodynėlio bei žurnalo lyginamosios analizės rezultatus galima teigti, kad populiariausias yra dienoraštis, o nuo 2011 m. pradėtos naudoti žinutės pagal panaudos dažnį populiarumu prilygsta dienoraščio panaudos dažniui.

Įrankių panaudos dažnių naktį lyginamoji analizė parodė, kad studentų studijavimo naktį įpročiai nepakito, t. y. jų aktyvumas VMA beveik tolygiai mažėja iki 5 val. ryto, o dažniausiai naudojamas įrankis – kurso peržiūra.

Dėstytojų aktyvumo įrašų analizė parodė, kad dažniausiai naudojamų įrankių poaibis koreliuoja su studentų dažniausiai naudojamų įrankių poaibiu. Dažniausiai naudojamas kurso peržiūros, redagavimo įrankis, o forumą dėstytojai, panašiai kaip ir studentai, naudoja vidutiniškai dažnai.

Literatūra

1. Aboujaoude, E. (2011) *Virtually you. The dangerous powers of the e-personality*. New York: W.W.Norton & Company. P. 350.
2. Chaffar, S.; Frasson, C. (2004). Inducing Optimal Emotional State for Learning in Intelligent Tutoring Systems. *Lecture Notes in Computer Science, Vol. 3220/2004*, 7-21.
3. Cole, J.; Foster, H. (2007). *Using moodle*. 2nd edition. Sebastopol: O'Reilly. P. 282.
4. Daugiamas, M.; Taylor, P. (2003) Moodle: Using Learning Communities to Create an Open Source Course Management System. In *World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications (EDMEDIA)*. USA.
5. *Enciklopedinis kompiuterijos žodynas*. (2012). [žiūrėta 2012-02-15]. Prieiga per internetą: <<http://www.likit.lt/term/enciklo.html>>.
6. Heraz, A.; Frasson, C. (2008). Detecting the Affective Model of Interplay between Emotions and Learning by Measuring Learner's Brainwaves. *WECITS'2008. ITS2008*. Montréal, Canada.
7. Honey, P.; Mumford, A. (1992). *The Manual of Learning Styles*. 3rd Ed. Maidenhead: Peter Honey.
8. *Hot potatoes*. [žiūrėta 2012-02-15]. Prieiga per internetą: <<http://hotpot.uvic.ca/>>.
9. Kaye, A.; Rumble, G. (1981). *Distance Teaching for Higher and Adult Education*. London: Croom Helm.
10. Kaklauskas, L.; Kaklauskienė, D. (2010). E. studijų aktyvinimo priemonių įtaka studentų mokymosi rezultatams. Iš *Konferencijos medžiaga. 2010 m. vasario 25 d.*, ŠLK, Nr. 1. P. 61-67.
11. Kaklauskas, L.; Kaklauskienė, D. (2011). Virtualios aplinkos priemonių panaudos nuotoliniam mokymui(si) analizė. Iš *Konferencijos medžiaga. 2011 m. kovo 1d.*, ŠLK, Nr 2. P. 75-81.
12. Keegan, D. (1991). *Foundations of Distance Education*. London and New York: Routledge.
13. Martín-Blas, T.; Serrano-Fernández, A. (2009). The role of new technologies in the learning process: Moodle as a teaching tool in Physics. *Computers & Education, Vol. 52, No 1*, p. 35-44.
14. Miller, E.; Rice, A. (1967). Systems of Organization. In *The Control of Tasks and Sentient Boundaries*. London: Tavistock.
15. *Moodle cohorts*. [žiūrėta 2012-02-15]. Prieiga per internetą: <<http://docs.moodle.org/en/Cohorts>>.
16. *Moodle comments block*. [žiūrėta 2012-02-15]. Prieiga per internetą: <http://docs.moodle.org/en/Comments_block>.
17. *Moodle community hubs*. [žiūrėta 2012-02-15]. Prieiga per internetą: <<http://hub.moodle.org/>>.
18. *Moodle conditional activities*. [žiūrėta 2012-02-15]. Prieiga per internetą: <http://docs.moodle.org/en/Conditional_activities>.
19. *Moodle Course completion*. [žiūrėta 2012-02-15]. Prieiga per internetą: <http://docs.moodle.org/en/Course_completion>.
20. *Moodle plagiarism prevention*. [žiūrėta 2012-02-15]. Prieiga per internetą: <http://docs.moodle.org/en/Plagiarism_Prevention>.
21. *Moodle portfolio*. [žiūrėta 2012-02-15]. Prieiga per internetą: <<http://docs.moodle.org/en/Portfolios>>.
22. *Moodle repositories*. [žiūrėta 2012-02-15]. Prieiga per internetą: <<http://docs.moodle.org/en/Repositories>>.
23. *Moodle Web Services*. [žiūrėta 2012-02-15]. Prieiga per internetą: <http://docs.moodle.org/en/Web_Services>.
24. Pressey, S. L. (1926). A simple apparatus which gives tests and scores - and teaches. *School and Society*, 23 (586), p. 373-376.
25. Rutkauskienė, D. ir kt. (2003). *Nuotolinis mokymasis*. Kaunas.
26. Sangwin, C. (2005). Serving mathematics in a distributed e-learning environment. *MSOR Connections, Vol 5, No 2*, p. 1-4.
27. Skinner, B. F. (1968). *The technology of teaching*. New York: Meredith.
28. *Šiaurės Lietuvos kolegija*. [žiūrėta 2012-02-15]. Prieiga per internetą: <<http://slk.dist.su.lt/>>.
29. Targamadžė, A. ir kt. (1999). *Naujos distancinio švietimo galimybės*. Kaunas: Technologija.
30. Volungevičienė, A. (2008). *Distance Learning and Teaching Design Model: Quality Assessment Factors and Dimensions: summary of Doctoral Dissertation*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.

THE COMPARATIVE ANALYSIS OF USING OF VIRTUAL ENVIRONMENTAL TOOLS FOR STUDIES

Summary

A virtual learning environment (hereinafter referred to as the VLE) Moodle is an analysis. The functionality of the VLE tools is overviewed. Standard environmental tools are distinguished according to the criteria for the standardization of tools. Standard tools are sufficient to prepare an e-learning course. The activity records of the e-learning course used in 2010 and 2011 are collected. The information is divided to clusters by years, then by the frequencies of using of the tools. The comparative cluster analysis showed that students' activity in the VLE during the 2011 increased by 50.94%. The quiz was the most used tool and its use increased by 21,95%. The forum was the most popular tool. The students activity in 2010 and 2011 years were correlated, they were the most active in September, October and November and at the beginning of the session. Survey, forum, course participant review, course and theoretical material review as well as task tools were used the most intensively from 8 o'clock to 20 o'clock. The use of VLE blog increased. The comparative analysis of 2010 and 2011 years study habits shows, that a course overview was often used as a tool in the night hours, and student's activity almost uniformly decreased till 5 o'clock. Teachers usually used a tool set correlated with the set of tools the most commonly used by students. The course editing tool was the most commonly used by teachers.

AUTORIŲ LYDRAŠTIS

Autoriaus vardas, pavardė: Liudvikas Kaklauskas

Mokslo laipsnis ir vardas: -; lektorius

Darbo vieta ir pozicija: Šiaurės Lietuvos kolegija IT katedra, lektorius

Mokslinių interesų sritys: kompiuterių tinklai, žinių valdymas, e. studijos

Telefonas ir el. pašto adresas: 8 685 47 267, liudas@fm.su.lt

Autoriaus vardas, pavardė: Danutė Kaklauskienė

Mokslo laipsnis ir vardas: -; lektorė

Darbo vieta ir pozicija: Šiaulių universitetas, Informacinių technologijų katedra, lektorė

Autoriaus mokslinių interesų sritys: žinių valdymas, e. studijos

Telefonas ir el. pašto adresas: 8 650 68 471, dkaklauskiene@gmail.com

COVER LETTER OF AUTHORS

Author name, surname: Liudvikas Kaklauskas

Science degree and name: -; Lecturer

Workplace and position: Northern Lithuania College, Department of Information Technology, Lecturer

Author's research interests: Computer Networks, Knowledge Management, E. studies

Telephone and e-mail address: + 370 685 47 267, liudas@fm.su.lt

Author name, surname: Danutė Kaklauskienė

Science degree and name: -; Lecturer

Workplace and position: Šiauliai University Department of Information Technology, Lecturer

Author's research interests: Knowledge Management, E. studies

Telephone and e-mail address: + 370 650 68 471, dkaklauskiene@gmail.com

BŪSIMŪJŲ KŪNO KULTŪROS SPECIALISTŲ PSICHOSOMATINIŲ IR SOMATINIŲ NEGALAVIMŲ POKYČIAI IR SĄSAJOS SU FIZINIŲ AKTYVUMU

Kęstutis Kardelis, Laimutė Kardelienė

Utenos kolegija

Virginija Mejerienė

Šiaulių valstybinė kolegija

Anotacija. Tyrimo tikslas – įvertinti būsimųjų kūno kultūros specialistų psichosomatinių ir somatinių negalavimų pokyčius atskleidžiant negalavimų sąsajas su fiziniu aktyvumu. Tyrimo kintamiesiems įvertinti 2000 m. ir 2008 m. naudotas tas pats klausimynas. Tiriamųjų klausta, kaip dažnai per paskutinius 12 mėn. juos vargino įvairūs psichosomatiniai ir somatiniai negalavimai. Šie negalavimai lyginti su laisvalaikio fiziniu aktyvumu. Pirmoje (2000 m.) apklausoje dalyvavo 263 studentai (iš jų 158 merginos), o antroje (2008 m.) – 314 studentų (iš jų 175 merginos). Tyrimo duomenimis, 2008 m. į pirmą kursą įstojusiems vaikinams dažniau nei 2000 m. įstojusiems reiškėsi miego sutrikimai, o merginos, be šių sutrikimų, dažniau skundėsi galvos, sprando ir peties bei nugaros skausmais. Pastebėta, kad antroje apklausoje daugiau buvo mažai fiziškai aktyvių merginų (57,5 proc. ir 28,8 proc.). Būsimieji kūno kultūros specialistai, kurie yra mažai fiziškai aktyvūs, dažniau patiria ir psichosomatinius bei somatinius negalavimus.

Pagrindiniai žodžiai: būsimieji kūno kultūros specialistai, psichosomatiniai ir somatiniai negalavimai, fizinis aktyvumas.

Įvadas

Visuomenės sveikatos ugdytojai ir kūno kultūros ugdymo filosofai iškelia asmenybės fizinį aktyvumą, kaip geros savijautos sąlygą (Gard, Meyenn, 2000; Trost, 2004), ir kreipia ugdymo strategų bei švietimo politikų dėmesį į mokyklos kūno kultūrą. Mat pastaroji, be fizinio aktyvumo, sudaro mokiniams geras sąlygas įveikti sunkumus, ugdyti jų ryžtą, savitvardą bei pratina nuosekliai siekti užsibrėžto tikslo (Bitinas, 2004). Tačiau tokią mokomojo dalyko paskirtį geba realizuoti tik kvalifikuotas kūno kultūros mokytojas, siekiantis plėtoti ir tobulinti savo kompetencijas (Wong, Louie, 2002). Be to, toks mokytojas turi būti palankiai nusiteikęs rodyti savo asmeninę kūno kultūrą, t. y. būti mokiniams pavyzdžiu. Tai rodo, kad kūno kultūros specialistai, kaip sveikatos paslaugų visuomenei teikėjai, rūpindamiesi visuomenės, o ypač vaikų, teigiamu požiūriu į sveikatą, turi realizuoti kūno kultūros vertybinę paskirtį. Tai reiškia, kad būsimieji kūno kultūros mokytojai turėtų visuomenei imponuoti savo gyvenimo būdu ir sveikatos būkle, mat privalės atskleisti savo klientams kūno kultūros ir sveikatos socialinį prasingumą, skatindami susidaryti ir įgyvendinti fizinio aktyvumo programą, atitinkančią organizmo funkcinį pajėgumą, orientuotą į sveikatos ir socialinių gebėjimų plėtrą. Pažymėtina, kad kūno kultūros mokytojai iš kitų sveikatos paslaugų teikėjų turėtų išsiskirti fiziniu pajėgumu (Muszkieta, 2005) bei imponuoti sveika gyvenimu (McKenzie, 2007).

Gilinantį kūno kultūros mokytojų profesionalumą ir profesionalizaciją išryškėja būsimųjų specialistų neigiami gyvenimo įpročiai (Allender, Foster, Boxer, 2008), o lyginant šių specialistų sveikatos ir gyvenimo ypatumus su kitų specialybių studentais skirtumų nepastebėta (Petrauskas, 2004). Galima daryti prielaidą, kad visuomenėje vykstančios permainos bei šalies sociopolitikos raida turės įtakos tam, kad 2008 m. įstojusiems į Lietuvos kūno kultūros akademijos pirmąjį kursą būsimiems kūno kultūros specialistams lyginant su 2000 m. įstojusiais bus labiau būdingi psichosomatiniai ir somatiniai negalavimai bei su jais susijęs mažesnis fizinis aktyvumas. Šių negalavimų pokyčių ir jų sąsajos su fiziniu aktyvumu atskleidimas sudaro šio tyrimo problematiką. Jame siekta **tikslo** – įvertinti būsimųjų kūno kultūros specialistų psichosomatinių ir somatinių negalavimų pokyčius atskleidžiant negalavimų sąsajas su fiziniu aktyvumu.

Tyrimo metodika. *Tyrimo dalyviai.* Pirmoji anoniminė Lietuvos kūno kultūros akademijos pirmo kurso studentų apklausa atlikta 2000 m. gegužės mėn., antroji – 2008 m. taip pat gegužės mėn., t. y. baigiantis antrajam studijų semestriui. Pirmoje apklausoje dalyvavo 263 studentai (iš jų 158 merginos, atsako dažnis 81,6 proc.), o antroje – 314 studentų (iš jų 175 merginos, atsako dažnis 80,5 proc.).

Tyrimo metodas. Atliktuose 2000 m. ir 2008 m. tyrimuose taikytas tas pats klausimynas. Psichosomatiniams ir somatiniams negalavimams vertinti naudota 10 punktų skalė (Stock, Kramer, 2000). Tiriamųjų klausta, kaip dažnai per paskutinius 12 mėn. juos vargino įvairūs nusiskundimai (žr.

1 lentelę). Pagal jų dažnį tiriamieji buvo suskirstyti į dvi grupes. Pirmajai priskirti asmenys, kurių minėti negalavimai nevargino niekada arba vargindavo retai, o antrajai – tie, kuriuos negalavimai vargino dažnai ir labai dažnai. Be to, kiekvienas iš minėtų psichosomatinių ir somatinių negalavimų įvertintas suminiu balu, kuris apskaičiuotas kiekvienam atsakymų variantui priskiriant atitinkamą balą: nuo 1 balo už atsakymą „niekada“ iki 4 balų už atsakymą „labai dažnai“. Suminis visų negalavimų balas leido sudaryti dvi tiriamųjų grupes. Pirmajai grupei studentų, kuriuos įvairūs negalavimai vargino retai arba nevargino, priskirti asmenys, kurių suminis balas lygus ar mažesnis už medianą, o antrajai grupei – tie studentai, kuriuos negalavimai vargino dažnai ir labai dažnai (jų balų suma buvo didesnė už medianą). Ieškant psichosomatinių ir somatinių negalavimų sąsajų su gyvenamosios veiksniais, iš pastarųjų pasirinkome fizinį aktyvumą. Fiziškai aktyviais laikėme tuos studentus, kurie, be privalomų kūno kultūros užsiėmimų akademijoje, laisvalaikiu mankštinosi arba sportavo bent 30 min. ne rečiau kaip 2–3 kartus per savaitę taip, kad suprakaituotų ir padažnėtų jų kvėpavimas. Atsakymai apie fizinį aktyvumą sugrupuoti taip: vieną grupę sudarė atsakymai studentų, kurie fizinio lavinimo pratimus atliko 2–3 kartus per savaitę ir dažniau, todėl sudarė fiziškai aktyvių asmenų grupę; o kitą – atsakymai mažai fiziškai aktyvių studentų, kurie laisvalaikiu fizinio lavinimo pratimus atlieka kartą per savaitę ir rečiau.

Apie psichosomatinių ir somatinių negalavimų skalės patikimumą galima spręsti pagal joje pateiktą teiginių vidinį stabilumą, kuriam įvertinti taikytas *Cronbach alfa* koeficientas. Šis koeficientas 2000 m. tyrime buvo 0,80, o 2008 m. – 0,81.

Tyrimo procedūros. Klausimynus studentai pildė po įvadinio instruktažo grupinių užsiėmimų metu. Jiems buvo paaiškintas tyrimo tikslas bei akcentuotas apklausos anonimiškumas. Apklausą organizavo vadovaujantis etiniais ir teisiniais socialinių tyrimų principais. Užsiėmimų metu studentai užpildė klausimyną ir atidavė jį tyrėjui. Ši tyrimo procedūra leido jam surinkti visus išdalintus klausimynus, nes juos pildė visi konkrečiame užsiėmime dalyvavę studentai. Jiems taip pat buvo pabrėžta, kad dalyvavimas apklausoje yra savanoriškas, tad iš tyrimo jie gali pasitraukti ir nebaigę ar net nepradėję pildyti klausimyno. Daugeliui studentų patiko, kad vertinami jų išgyvenimai, nuomonė.

Statistinė analizė. Tyrimo duomenims apskaičiuoti taikyta *SPSS for Windows 14* programa. Kokybinių požymių statistiniams ryšiams vertinti naudotas *Chi kvadrato* kriterijus, o kiekybinių požymių skirstiniai lyginti taikant *Stjudento t testą*. Tiriant psichosomatinių ir somatinių negalavimų pokyčius taikyta faktorinė analizė panaudojant VARIMAX rotaciją (į modelį įtraukti kintamieji, kurių svorio koeficientas buvo > 0,5). Šių negalavimų sąsaja su fiziniu aktyvumu vertinta taikant vienaveiksnę logistinę regresinę analizę. Taikant šią analizę visi tirtieji asmenys suskirstyti į dvi grupes. Pirmajai grupei priskirti asmenys, kurių psichosomatiniai ir somatiniai negalavimai nevargino niekada arba vargindavo retai, o antrajai – tie, kuriuos negalavimai vargino dažnai ir labai dažnai. Skaičiuoti galimybių santykiai ir jų 95 proc. pasikliautinieji intervalai. Galimybių santykis laikytas statistiškai reikšmingu, jeigu vienetas neįėjo į 95 proc. pasikliautinąjį intervalą.

Rezultatai. Psichosomatinių ir somatinių negalavimų pokyčiai vertinti sujungus tyrimo dalyvių atsakymų variantus „pakankamai dažnai“ ir „labai dažnai“ į vieną – „dažnai ir labai dažnai“. Šie duomenys pateikti 1-oje lentelėje.

1 lentelė

Studentų dalis, kuriuos dažnai ir labai dažnai vargino psichosomatiniai ir somatiniai negalavimai 2000 m. ir 2008 m. (proc.)

Negalavimai	Vaikiniai		Merginos	
	2000 m.	2008 m.	2000 m.	2008 m.
Galvos skausmas	8,7	13,0	23,4	37,4*
Nervingumas, nerimastingumas	32,0	33,3	56,7	56,3
Depresija, prislėgta nuotaika	19,4	21,0	34,8	30,5
Miego sutrikimai, nemiga	12,5	29,0*	19,1	33,5*
Greitas širdies plakimas, galvos svaigimas	8,8	6,5	19,7	22,4
Viduriavimas	1,0	2,2	3,2	6,9
Vidurių užkietėjimas	1,0	0,7	11,5	8,6
Skrandžio negalavimai, rėmuo	13,5	12,3	20,9	22,4
Nugaros skausmai	19,2	19,6	22,9	38,5*
Sprando ir peties skausmai	13,6	17,4	15,3	29,9*

* p < 0,01 lyginant 2000 ir 2008 metų duomenis

Iš 1-oje lentelėje pateiktų duomenų matyti, kad dalį studentų vargino įvairūs sveikatos sutrikimai, kurie dažniau būdingi merginoms. Dauguma jų per paskutinius 12 mėn. dažnai ir labai dažnai nervinosi,

buvo nerimastingos. Pažymėtina, kad merginos 2008 m. dažniau nei 2000 m. skundėsi galvos skausmu, miego sutrikimais ir nemiga. Įdomu, kad šie sveikatos sutrikimai charakteringi ir vaikiniams; apskritai vėlesniame tyrime studentai dažniau nurodė nugaros, sprando ir peties skausmus. Rezultatai rodo, kad vaikinių grupėje padažnėjo miego sutrikimai ir nemiga, o kitų nusiskundimų raiška stabili. Vadinasi, merginas lyginant su vaikinais dažniau vargino psichosomatiniai ir somatiniai negalavimai, nes jie per stebėtą laikotarpį dažniau pasireiškė.

Įvertinus kiekvieną iš minėtų negalavimų suminiu balu nustatyta, kad vaikinių psichosomatinių ir somatinių negalavimų balų vidurkis 2000 m. buvo $17,37 \pm 0,38$ balo, o 2008 m. – $18,17 \pm 0,35$ balo ($p > 0,05$). Ryškesni pokyčiai stebimi merginų grupėje, nes 2000 m. šių aptariamų negalavimų balų vidurkis buvo $19,14 \pm 0,36$, o 2008 m. jis padidėjo iki $21,0 \pm 0,36$ ($p < 0,001$).

Duomenys apie būsimųjų specialistų fizinį aktyvumą, įvertintą pagal fizinio lavinimo pratimų atlikimą 2–3 kartus per savaitę ir dažniau laisvalaikiu, rodo, kad merginos rečiau atliko fizinio lavinimo pratimus lyginant 2000 m. ir 2008 m. tyrimų rezultatus (atitinkamai 71,2 proc. ir 42,5 proc.; $p < 0,001$), o tarp vaikinių fiksuoti mažiau neigiami pokyčiai (87,6 proc. ir 81,8 proc.).

Analizuojant būsimųjų specialistų psichosomatinius ir somatinius negalavimus taikyta faktorinė analizė. Apskaičiuotas KMO koeficientas – 0,83 rodo, kad minėtų negalavimų skalės kintamieji gerai tinka faktorinei analizei. Atlikta 2008 m. apklausos duomenų faktorinė analizė išskyrė tris faktorius (žr. 2 lentelę).

2 lentelė

Psichosomatinių ir somatinių negalavimų faktorinės analizės rezultatai

Faktorius ir jo teiginiai	Teiginių faktoriniai svoriai
<i>Psichosomatiniai</i>	
Nervingumas, nerimas	0,80
Depresiškumas, prislėgta nuotaika	0,77
Miego sutrikimai, nemiga	0,70
Greitas širdies plakimas, galvos svaigimas	0,65
Galvos skausmas	0,54
<i>Gastrointestiniai</i>	
Viduriavimas	0,75
Vidurių užkietėjimas	0,71
Skrandžio negalavimai, rėmuo	0,63
<i>Peties ir nugaros skausmai</i>	
Sprando ir peties skausmai	0,84
Nugaros skausmai	0,82

Pabrėžtina, kad tokie pat faktoriai buvo išskirti ir 2000 m. tyrime, be to, tiek vaikinių, tiek merginų grupėse. Šie faktoriai tapatūs ir su 2000 m. atliktos Kauno m. pirmo kurso studentų faktorinės analizės duomenimis (Petrauskas, 2004). Kai įvertinti atskiri faktoriai pagal suminių juos charakterizuojančių teiginių balą, tai pastebėti kai kurie šių balų pokyčiai vaikinių ir merginų grupėse (žr. 3 lentelę).

3 lentelė

Psichosomatinių ir somatinių negalavimų faktorių balų vidurkiai (SP) 2000 m. ir 2008 m. vaikinių ir merginų grupėse

Faktoriai	Vaikiniai		Merginos	
	2000 m.	2008 m.	2000 m.	2008 m.
Psichosomatiniai	9,29±0,23	9,91±0,22*	10,65±0,23	11,47±0,23**
Gastrointestiniai	3,09±0,09	2,98±0,08	3,5±0,1	3,54±0,1
Peties ir nugaros skausmai	3,63±0,14	3,83±0,11	3,48±0,12	4,39±0,12***

SP – standartinė paklaida

* $p < 0,05$ lyginant 2000 ir 2008 metų duomenis

** $p < 0,01$ lyginant 2000 ir 2008 metų duomenis

*** $p < 0,001$ lyginant 2000 ir 2008 metų duomenis

Iš 3-oje lentelėje pateiktų duomenų matyti, kad stebimuoju laikotarpiu tarp vaikinių ir merginų padažnėjo psichosomatinių nusiskundimų. Be to, merginas 2008 m. žymiai dažniau nei 2000 m. vargino peties ir nugaros skausmai.

Analizuojant psichosomatinių ir somatinių negalavimų faktorių sąsajas su fiziniu aktyvumu pastebėta, kad 2000 m. tyrime būsimieji specialistai, turintys mažiau psichosomatinių negalavimų, dažniau buvo fiziškai aktyvūs (85,3 proc. ir 74,0 proc.; $p < 0,03$). Šios sąsajos kartojosi ir 2008 m. tyrime: mažiau psichosomatinių negalavimų turintys studentai rečiau buvo mažai fiziškai aktyvūs (70,5 proc. ir 55,1 proc.; $p < 0,009$).

Gilinantį į gastrointestiną faktorių galima teigti, kad egzistuoja panašios šio faktoriaus sąsajos kaip ir psichosomatinio faktoriaus kintamųjų atveju. Pirmame (2000m.) tyrime studentai, rečiau turėję gastrointestinių negalavimų, kiek dažniau buvo fiziškai aktyvūs (84,5 proc. ir 76,1 proc.; $p < 0,1$), o 2008 m. tyrime šis skirtumas buvo ryškesnis (77,1 proc. ir 52,5 proc.; $p < 0,001$).

Analizuojant trečiojo – peties ir nugaros skausmų – faktoriaus ypatumus matyti, kad 2000 m. atskleistos tokios pat sąsajos kaip ir kitų dviejų faktorių atvejais: studentai, rečiau patiriantys nugaros, peties bei sprando skausmus, dažniau buvo fiziškai aktyvūs (84,5 proc. ir 71,6 proc.; $p < 0,01$), o 2008 m. tyrime užfiksuoti mažesni fizinio aktyvumo skirtumai (61,2 proc. ir 59,5 proc.).

Atskleistos atskirų psichosomatinių ir somatinių negalavimų faktorių sąsajos su fiziniu aktyvumu rodo, kad šios sąsajos kartojasi ir 2000 m., ir 2008 m. tyrimuose. Tad galima kalbėti apie fizinio aktyvumo svarbą psichosomatinių ir somatinių negalavimų raiškai. Šių negalavimų raiškos priklausomybės nuo fizinio aktyvumo nustatymui taikyta vienaveiksnė logistinė regresinė analizė. Šios analizės duomenimis, didesnes galimybes patirti psichosomatinis ir somatinis negalavimus turi būsimieji specialistai dėl mažo fizinio aktyvumo (galimybių santykis – 2,45, pasikliautinis intervalas – 1,4–4,4; $p < 0,003$).

Rezultatų aptarimas

Gauti tyrimo rezultatai patvirtino mūsų darytą prielaidą, kad 2008 m. įstojusiems į Lietuvos kūno kultūros akademijos pirmąjį kursą būsimiems kūno kultūros specialistams lyginant su 2000 m. įstojusiais labiau bus būdingi psichosomatiniai ir somatiniai negalavimai ir kad su jais bus susijęs mažesnis fizinis aktyvumas (pastarojo mažėjimas buvo kiek mažiau ryškus tirtų vaikinų grupėje). Taip pat atskleista psichosomatinių ir somatinių negalavimų sąsaja su fiziniu aktyvumu. Tokios sąsajos buvimą nurodo ir kiti autoriai (Petkevičienė ir kt., 2002; Allender, Foster, Boxer, 2008; Kardelienė ir kt., 2009). Jų duomenimis, nugaros skausmai mažai fiziškai aktyvius studentus vargino dvigubai, o sprando skausmai – trigubai dažniau nei fiziškai aktyvius. Vadinasi, yra pagrindas teigti, jog psichosomatiniai ir somatiniai negalavimai yra sąlygojami gyvenamosios įpročių, tarp kurių esminis yra fizinio aktyvumo vaidmuo. Be to, nurodoma, kad psichosomatiniai ir somatiniai nusiskundimai, kurie dažniau vargina įvairių mokslo sričių studentus, yra susiję su subjektyviu savo sveikatos vertinimu, patiriamu stresu, kitais psichosocialiniais veiksniais (Petrauskas, 2004) bei priklauso nuo tiriamųjų lyties (Harbour et al., 2008).

Gilinantį į studentų tyrimų duomenų ypatumus *gender* aspektu teigtina, kad ir 2000 m., ir 2008 m. merginoms dažniau nei vaikinams būdingi psichosomatiniai ir somatiniai negalavimai. Tokį faktą fiksuoja ir kiti tyrėjai (Unalan et al., 2008). Be to, būsimosioms specialistėms labiau nei vaikinams būdingi galvos, nugaros ir sprando bei peties skausmai. Svarbiausia, kad stebimi neigiami pokyčiai tiriamuoju laikotarpiu. Šį reiškinį galima interpretuoti merginų gyvenamosios ypatumais: šie negalavimai būdingi mažai fiziškai aktyvioms (per stebimą laikotarpį fiziškai aktyvių merginų skaičius sumažėjo beveik 60 proc.). Kitų tyrimų duomenimis, akademijos studentės dažniau nei vaikinai jaučiasi negalinčios išspręsti jas varginančių psichosocialinių problemų, ir tai leidžia teigti, jog būsimosioms specialistėms gali kilti sunkumų profesinėje veikloje. Be to, jos dažniau nei vaikinai save apibūdina kaip jautrias, sąžiningas, kurioms svarbu draugystė, šeimos gerovė ir teigia, kad joms trūksta pasitikėjimo savimi (Malinauskas, 2008) bei pripažįsta, kad galėtų dar labiau rūpintis savo sveikata (Grinienė, Zachovajevs, 2008).

Būsimųjų specialistų, kaip sveikatos paslaugų teikėjų, tyrimo duomenys leidžia kalbėti apie nepakankamą jų motyvaciją būsimai profesinei veiklai. Apie tai liudija ir kitų tyrimų duomenys, kuriuose teigiama, kad kūno kultūros mokytojo bei sveikatos ugdytojo profesiją renkasi abiturientai daugiau galvodami apie aukštosios mokyklos diplomą nei apie profesinės veiklos specifiką, nes 17,5 proc. studentų būdingas nepalankus požiūris į būsimą profesiją (Karanauskienė, 2006). Pažymėtina, kad studijų metais silpnėja būsimųjų specialistų motyvacija rūpintis savo sportiniu meistriškumu, fiziniu parengtumu, o išryškėja neigiami jų socialinio elgesio, susijusio su sveikata, pokyčiai, t. y. jie dažniau rūko, vartoja alkoholį (Кардялис и др., 2007). Antai per studijų metus studentų, abejojančių pasirinkta profesija, padaugėjo nuo 18,2 proc. iki 39,4 proc. ($p < 0,05$). Tokie faktai leidžia teigti, kad dalis būsimųjų specialistų nėra pasirengę profesinei veiklai, nes vienas iš ugdyme akcentuojamų principų – asmeninis ugdytojo pavyzdys – vargu ar bus realizuojamas. Formuojant klientų vertybinę orientaciją dėl sveikos

gyvensenos ir fizinio aktyvumo visą gyvenimą kūno kultūros specialisto pavyzdys neretai turi didesnę poveikį negu ugdymo technologijos, nes atliepia ugdymo savimi principą. Todėl abejotina, kad būsimasis specialistas, žinant, tačiau retai besielgiantis pagal pripažįstamą sveikatos vertybę, bus socialiai pageidaujamo elgesio pavyzdys.

Išvados

1. Lyginamoji rezultatų analizė atskleidė, kad 2008 m. įstojusiems į pirmą kursą būsimiems kūno kultūros specialistams labiau nei 2000 m. įstojusiems reikėsi įvairūs psichosomatiniai ir somatiniai negalavimai: vaikus dažniau vargino miego sutrikimai, o merginos, be šių negalavimų, labiau skundėsi galvos, sprando ir peties bei nugaros skausmais. Jos taip pat buvo mažiau fiziškai aktyvios.

2. Logistinės regresinės analizės duomenimis, būsimųjų specialistų psichosomatinį ir somatinių negalavimų raišką gali didinti mažas fizinis aktyvumas.

Literatūra

1. Allender, S.; Foster, Ch.; Boxer, A. (2008). Occupational and nonoccupational physical activity and the social determinants of physical activity: results from the health survey for England. *Journal of Physical Activity and Health*, 5, p. 104-116.
2. Bitinas, B. (2004). *Hodegetika. Auklėjimo teorija ir technologija*. Vilnius: Kronta.
3. Gard, M.; Meyenn, R. (2000). Boys, bodies, pleasure and pain: interrogating contact sports in schools. *Sport, Education and Society*, 5 (1), p. 19–35.
4. Grininė, E.; Zachovajevs, P. (2008). Lietuvos kūno kultūros akademijos studentų socialinės integracijos, požiūrio į sveikatą ir sveiką gyvenimą kaita. *Ugdymas. Kūno kultūra. Sportas*, 2(69), p. 40-46.
5. Harbour, V.; Behrens, T.; Kim, H.; Kitchens, C. (2008). Vigorous physical activity and depressive symptoms in college students. *Journal of Physical Activity and Health*, 5, p. 516-526.
6. Karanauskienė, D. (2006). *Būsimųjų kūno kultūros ir sporto specialistų identifikacijos su aukštąja mokykla raiška: daktaro disertacija*. Klaipėda: Lietuvos kūno kultūros akademija.
7. Kardelienė, L. ir kt. (2009). *Būsimųjų kūno kultūros ir sporto specialistų identifikacijos: akademinė, sportinė ir profesinė*. Kaunas: LKKA.
8. Malinauskas, R. (2008). Sportuojančių Lietuvos kūno kultūros akademijos studentų vertybės. *Sporto mokslas*, 3(53), p. 31-35.
9. McKenzie, T. (2007). The preparation of physical educators: a public health perspective. *Quest*, 59, p.346-357.
10. Muszkieta, R. (2005). *Physical Education Teacher-Evaluation of Students' Performance*. Poznan: WIGO.
11. Petkevičienė, J. ir kt. (2002). Kauno aukštųjų mokyklų studentų fizinio aktyvumo, žalingų įpročių ir studijų krypties sąsaja. *Ugdymas. Kūno kultūra. Sportas*, 4(45), p. 77-83.
12. Petrauskas, D. (2004). *Kauno universitetų studentų subjektyvios sveikatos, savijautos ir gyvenimos sąsajų vertinimas: daktaro disertacija*. Kaunas: Kauno medicinos universitetas.
13. Stock, C.; Kramer, A. (2000). Psychosoziale Belastung und psychosomatische Beschwerden von Studierenden. In Sonntag, U. et al. *Gesundheitsfordende Hochschulen. Konzepte, Strategien und praxisbeispiele*. Weinheim und Munchen. P. 127-138.
14. Trost, S. G. (2004). School Physical Education in the Post-Report Era: An Anlysis From Public Health. *Journal of Teaching in Physical Education*, 23, p. 318-337.
15. Unalan, D. et al. (2008). Quality of life turkish university students and its relationship to levels of state-trait anxiety. *Social Behavior & Personality*, 36(3), p. 417-424.
16. Wong, A.; Louie, L. (2002). What professional educators can learn from practicing physical education teachers? *Physical education*, 59(2), p. 90–104.
17. Кардялис, К. и др. (2007). Отношение будущих специалистов физической культуры к здоровому образу жизни. *Социологические исследования*, 12, с. 129-132.

CHANGES OF PSYCHOSOMATIC AND SOMATIC PROBLEMS IN FUTURE PHYSICAL EDUCATION SPECIALISTS AND RELATIONS WITH PHYSICAL ACTIVITY

Summary

The aim of the research is to determine the changes in psychosomatic and somatic problems of future physical education specialists by analyzing the relations of these symptoms with physical activity.

The same questionnaire was used in the surveys carried out in 2000 and 2008 in order to evaluate the variables. The respondents were asked how often they had different psychosomatic and somatic complaints over the last 12 months. These complaints were compared with physical activity. The participants in the first survey (2000) were 263 students (105 male and 158 female), while the participants in the second survey (2008) were 314 students (139 male and 175 female).

According to the study results, sleeping disorders were more frequent in the first course male students in 2008 than in 2000. In addition to these disorders, female students complained that they had headache, shoulder and neck pain and backache. It was noticed that in the second survey there were less physically active female respondents (57,5 % and 28,8 % respectively). Thus, the future physical education specialists, who are less physically active, have a greater probability to have psychosomatic and somatic problems.

Key words: future physical education specialists, psychosomatic and somatic problems, physical activity.

AUTORIŲ LYDRAŠTIS

Autoriaus vardas, pavardė: Kęstutis Kardelis

Mokslo laipsnis ir vardas: habilituotas daktaras, profesorius

Darbo vieta ir pozicija: Utenos kolegija, Sveikatos priežiūros ir reabilitacijos katedros profesorius

Mokslinių interesų sritys: Fizinis aktyvumas ir sveika gyvensena, Asmenybės ugdymas, Mokslinių tyrimų metodologija.

Telefonas ir el. pašto adresas: 8 389 61 028, k.kardelis@gmail.com

Autoriaus vardas, pavardė: Laimutė Kardelienė

Mokslo laipsnis ir vardas: daktarė, profesorė

Darbo vieta ir pozicija: Utenos kolegija, Socialinės gerovės katedros profesorė

Mokslinių interesų sritys: Kūno kultūros ugdymo aksiologija ir tyrimų metodologija, Profesinė socializacija

Telefonas ir el. pašto adresas: 8 389 61 028, laimutekk@gmail.com

Autoriaus vardas, pavardė: Virginija Mejerienė

Mokslo laipsnis ir vardas: -

Darbo vieta ir pozicija: Šiaulių valstybinė kolegija, Inovacijų sklaidos centro vedėja, lektorė

Autoriaus mokslinių interesų sritys: matematikos dėstymo metodika, mokslo taikomieji užsakomieji tyrimai

Telefonas ir el. pašto adresas: (8 41) 523 764, virginija.m@inbox.lt

COVER LETTER OF AUTHORS

Author name, surname: Kęstutis Kardelis

Science degree and name: Habilitated Doctor; Professor

Workplace and position: Utena University of Applied Sciences, Department of Health Care and Rehabilitation, Professor

Author's research interests: Physical Activity and Healthy Lifestyle, Education of Personality, Methodology of Scientific Research

Telephone and e-mail address: + 370 389 61 028, k.kardelis@gmail.com

Author name, surname: Laimute Kardelienė

Science degree and name: Doctor; Professor

Workplace and position: Utena University of Applied Sciences, Department of Social Welfare

Author's research interests: Research Methods in the Extent of the Personal, Social and Moral Dimension in Physical Education, Professional Socialization

Telephone and e-mail address: + 370 389 61 028, laimutekk@gmail.com

Author name, surname: Virginija Mejerienė

Science degree and name: -

Workplace and position: Šiauliai State College, Head of Innovations Development Center, Lecturer

Author's research interests: Methods of Teaching Mathematics, Applied Research

Telephone and e-mail address: + 370 41 523 764, virginija.m@inbox.lt

E. MOKYMO SI INTEGRAVIMAS Į TRADICINĘ MOKYMO APLINKĄ: BESIMOKANČIŲJŲ POŽIŪRIS

Galina Kavaliauskienė, Darius Valūnas, Giedrė Valūnaitė-Oleškevičienė

Mykolo Romerio universitetas

Anotacija. Šiame straipsnyje analizuojamas klasikinis mišrus mokymasis, kuris leidžia derinti mokymąsi internete ir auditorijoje. Tyrimas, pristatomas straipsnyje, analizuoja studentų požiūrį į anglų kalbos mokymo seminarų internetinių užduočių integravimą; požiūriui ištirti buvo parengtas specialus klausimynas. Tyrimo respondentai yra trijų skirtingų specialybių studentai, kurie mokosi profesinės anglų kalbos. Teigiamų ir neigiamų atsakymų dažniai analizuojami taikant kiekybinių tyrimų metodiką. Statistinis tyrimo duomenų apdorojimas, panaudojant socialinių mokslų statistinės analizės ir duomenų apdorojimo programinę įrangą (SPSS), leidžia nustatyti koreliacijos koeficientus, kurie parodo ryšių tarp teigiamų ir neigiamų atsakymų stiprumą ir jų statistinį reikšmingumą, tuo pačiu įgalina pagrįsti tyrimo patikimumą.

Pagrindiniai žodžiai: požiūris į e. mokymąsi, skirtingų specialybių respondentai, statistinis tyrimo duomenų apdorojimas naudojant SPSS.

Įvadas

E. mokymasis apima visas informacinių technologijų palaikomas mokymosi formas. Terminas naudojamas apibūdinti auditorinėms ir ne auditorinėms mokymosi patirtims naudojantis informacinėmis-komunikacinėmis technologijomis (toliau – IKT). Dauguma žmonių sieja e. mokymą(si) su e. kursais, dar vadinamais nuotoliniais kursais. Tačiau šis terminas gali apimti ir mokymą(si) auditorijoje naudojant IKT arba taip vadinamą mišrų mokymą(si), t. y. integruotą tradicinio ir internetu pagrįsto mokymo(si) derinį.

Šiame straipsnyje analizuojamas studentų požiūris į e. mokymo(si), naudojamo tradiciniuose anglų kalbos seminaruose, privalumus. Tiriamųjų grupę sudaro trijų skirtingų specialybių studentai, kurie studijuoja profesinės anglų kalbos kursą. Teigiamų ir neigiamų atsakymų į specialiai paruoštą tyrimo apklausą dažniai priklauso nuo studijuojančiųjų specialybės ir atspindi skirtingus e. mokymo(si) nepriėmimo lygius. Statistinis tyrimo duomenų apdorojimas, panaudojant socialinių mokslų statistinės analizės ir duomenų apdorojimo programinę įrangą (SPSS), leidžia nustatyti patikimumą ir koreliacijos koeficientus, kurie parodo ryšių tarp teigiamų ir neigiamų atsakymų stiprumą ir jų statistinį reikšmingumą.

Tyrimo objektas – e. mokymo(si) naudojimas tradiciniuose anglų kalbos seminaruose.

Tyrimo tikslas – ištirti besimokančiųjų požiūrį į e. mokymosi naudojimą tradiciniuose anglų kalbos seminaruose.

Tyrimo metodai apima tinkamo klausimyno sudarymą ir administravimą bei rezultatų statistinę analizę.

Numatomi rezultatai pagrindžiami e. mokymo(si) naudojimo mokant anglų kalbos reikšme ir tinkamumu. Pirmiausia svarbu išsiaiškinti, koks yra studentų supratimas apie e. mokymo(si) naudojimą mokant profesinės užsienio kalbos, ir ar e. mokymas(is) gali būti lengvai integruojamas į profesinės užsienio kalbos mokymo procesą. Be to, būtina apibūdinti veiklas, kurios didina besimokančiųjų suvokimą apie kalbos vartojimą e. mokymo(si) metu. Manoma, kad e. mokymas(is) gali padėti besimokantiems suaktyvinti kalbos vartojimą ir tapti kalbinių įgūdžių tobulinimo įrankiu.

Literatūros apžvalga. Pastaruoju metu gausėja publikacijų, analizuojančių e. mokymo(si) problematiką. Pagal Hockly ir Clandfield (2010), e. mokymo sąvoka yra plati, aprėpianti įvairias mokymosi aplinkas – nuo virtualaus mokymo(si) panaudojimo iki video konferencijų. Mišrus mokymas(is) taip pat populiarėja pastaruoju metu. Švietimo kontekstuose naudojami trys mišraus mokymo(si) apibrėžimai (Sharma, 2010): klasikinis apibrėžimas apibūdina integruotą tradicinio ir virtualaus mokymo(si) derinį, tu tarpu kiti du apibrėžimai kalba apie technologijų arba metodologijų derinius.

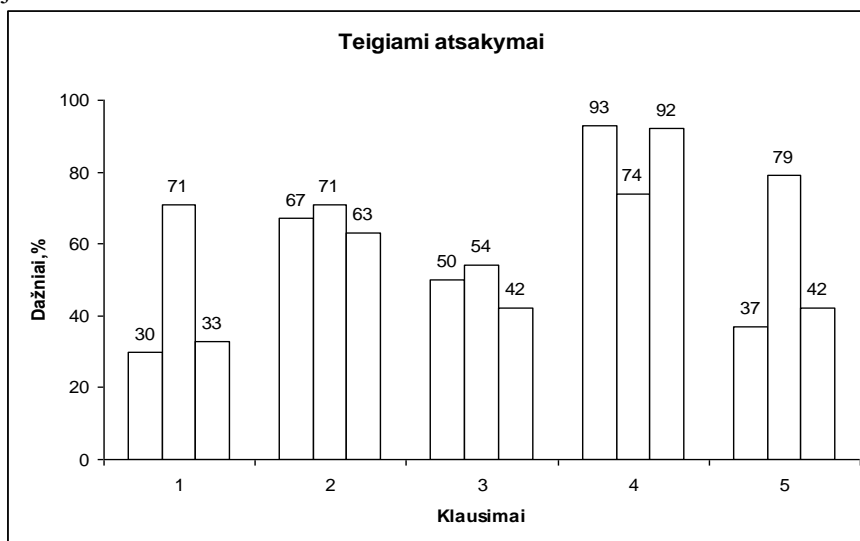
E. mokymasis arba mokymasis virtualioje auditorijoje daugeliu požiūrių yra pranašesnis nei tradicinis mokymasis auditorijoje, tačiau jis turi ir keletą trūkumų (e. studijos, internetinės nuorodos). Svarbiausi e. mokymosi pranašumai būtų tokie: 1) laisvas mokymosi medžiagos ir lygio pasirinkimas; 2) mokytis galima bet kurioje interneto prieigą turinčioje vietoje; 3) besimokantysis gali savarankiškai pasirinkti mokymosi proceso spartą; 4) e. mokymasis suteikia daugiau bendravimo galimybių tiek su grupės draugais, tiek ir su dėstytoju; 5) toks mokymasis ugdo interneto naršymo įgūdžius, kurie besimokančiajam bus naudingi visą gyvenimą. Kaip trūkumus galima paminėti: 1) didelę tikimybę, kad

prastai motyvuoti besimokantieji nepasieks reikiamų rezultatų; 2) įpratę prie tradicinio mokymo auditorijoje besimokantieji gali nesuprasti pateiktų užduočių; 3) besimokantieji gali jausti atskirtį nuo grupės draugų ir dėstytojo; 4) e. mokymasis gali būti nepatrauklus žmonėms, neturintiems pakankamų kompiuterinių žinių ir įgūdžių.

Pasak Means (2009), nuo 1996 iki 2008 metų spaudoje pasirodė per tūkstantį mokslo tiriamųjų publikacijų e. mokymosi tema. Iš jų galima išskirti (a) šaltinius, kurie lygina mokymosi realioje auditorijoje ir virtualioje erdvėje sąlygas, ir (b) šaltinius, tiriančius mokymosi rezultatus. Šaltinių analizė rodo, kad virtualioje erdvėje besimokantieji pasiekia geresnių rezultatų nei jų kolegos realioje auditorijoje. Faktorių, kurie lemia besimokančiųjų pasirinkimą mokytis įprastinėje auditorinėje aplinkoje, o ne mokymąsi virtualioje erdvėje, tyrimai rodo, kad pagrindinės tokio pasirinkimo priežastys yra daugiausia kultūrinės ir lemtos logistikos faktorių. Dauguma priežasčių, dėl kurių pasirenkamas mokymasis internetinėje erdvėje, yra nulemtos asmeninio požiūrio ir motyvacijos. J. Drenan su bendraautorais (2005), ištyrę teigiamo studentų požiūrio į mokymąsi virtualioje erdvėje priežastis, nustatė du tokį požiūrį lemiančius faktorius: 1) palankus požiūris į naujas technologijas, suteikiančias greitą ir paprastą prieigą prie mokymosi šaltinių, ir 2) nepriklausomybę ir inovatyvumą mokymosi procese. Tokie rezultatai leidžia daryti prielaidą, kad besimokančiųjų pritarimą e. mokymui(si) lemia palankus asmeninis požiūris į naujas technologijas ir galimybę savarankiškai valdyti mokymosi procesą.

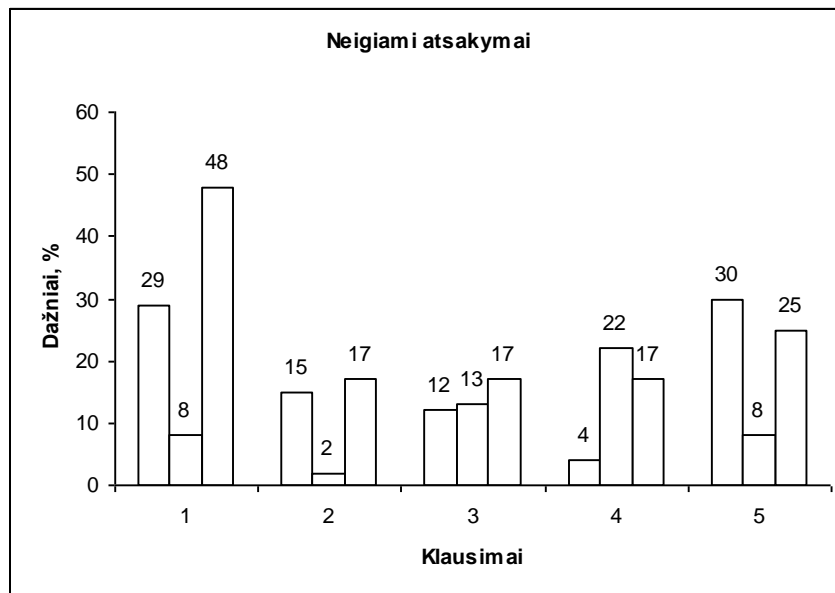
Metodika ir tyrimo dalyviai. Tyrimo metodika grindžiama tam tikslui sukurta anketa, sudaryta iš klausimų apie e. mokymąsi. Anketa parašyta laikantis įprastinių socialiniams tyrimams taikomų standartų (Dornyei, 2003). Anketa buvo išplatinta įvairiose trečiosios pakopos studentų, studijuojančių profesinę anglų kalbą, grupėse. Anketa sudaro 5 teiginiai (žr. priedą), kuriuos dalyviai turėjo įvertinti nuo 1 („visiškai sutinku“) iki 5 („visiškai nesutinku“) balų pagal Likert skalę. Rezultatai buvo statistiškai apdoroti, naudojant SPSS programinį paketą. Skaičiavimo metu buvo vertinami atsakymų dažniai, Cronbacho *alfa* koeficientas, apibūdinantis rezultatų patikimumą, ir Pearsono koreliacijos koeficientas. Projekte dalyvavo 117 Mykolo Romerio universiteto nuolatinė studijų pirmo kurso studentų, studijuojančių teisę (2 grupės, 27 studentai), teisę ir valdymą (4 grupės, 48 studentai) ir socialinį darbą (3 grupės, 42 studentai). Visi dalyviai mokosi profesinės anglų kalbos pagal socialinių mokslų bakalauro studijų programą. Pagal bendrąją Europos kalbų mokėjimo vertinimo skalę apklausos metu dalyviai buvo pasiekę B2 arba C1 lygius.

Tyrimo rezultatai. Siekiant pailustruoti bendrąsias tendencijas, pateikiamos supaprastintos diagramos, kuriose neigiamų (visiškai nesutinku ir nesutinku) ir teigiamų (visiškai sutinku ir sutinku) atsakymų skaičius susumuoti. Teigiamų ir neigiamų atsakymų procentiniai kiekiai pateikti 1 ir 2 diagramose atitinkamai. Jose pirmieji stulpeliai iliustruoja teisę studijuojančių studentų atsakymus, antrieji - socialinį darbą studijuojančių studentų atsakymus ir tretieji – teisės ir valdymo programos studentų atsakymus. Priede pateiktos anketos klausimų numeriai nuo 1 iki 5 pažymėti horizontalioje koordinatinių ašyje.



1 pav. Teigiamų atsakymų dažnis

1 stulpelis – teisę studijuojančių studentų atsakymai, 2 stulpelis – socialinį darbą studijuojančių studentų atsakymai ir 3 stulpelis – teisės ir valdymo programos studentų atsakymai



2 pav. Neigiamų atsakymų dažnis

1 stulpelis – teisę studijuojančių studentų atsakymai, 2 stulpelis – socialinį darbą studijuojančių studentų atsakymai ir 3 stulpelis – teisės ir valdymo programos studentų atsakymai

Abiejose diagramose matomas akivaizdus atsakymų išsibarstymas. Todėl sunku daryti kokią nors kokybinę šių rezultatų analizę; norint gauti reikšmingesnius atsakymus, duomenis tenka apdoroti naudojant SPSS programinį paketą. Statistinis šių duomenų apdorojimas leidžia juos išsamiau palyginti ir nustatyti jų patikimumą. Duomenų patikimumas paprastai nustatomas įvertinus Cronbacho *alfa* koeficientą. Duomenis galima laikyti patikimais, jei Cronbacho *alfa* koeficientas siekia bent 0,7. Ši vertė laikoma priimtina daugumoje socialinių mokslų tyrimų (Bachman, Kunnan, 2005). Antrasis žingsnis koreliacijos analizėje yra koreliacijos koeficientų, reikalingų norint įvertinti duomenų tarpusavio santykių laipsnį, nustatymas. Koreliacijos koeficiento vertė gali svyruoti nuo -1 iki $+1$. Teigiamos koreliacijos koeficientų vertės reiškia tiesioginių duomenų ryšį, tuo tarpu neigiamos vertės atitinka atvirkštinių santykių. Kuo didesnė šio koeficiento vertė, tiek teigiama, tiek ir neigiama, tuo stipresnis ryšys. Taigi, vienetui arba minus vienetui artima vertė reiškia labai stiprų ryšį, o nuliui artimos vertės reiškia silpnus ryšius. Norint nustatyti, ar koreliacijos koeficientas rodo patikimą ryšį, būtina įvertinti jo reikšmingumo tikimybę *sig p*. Statistinės *sig p* reikšmės 0,01 arba 0,05 rodo 99 proc. arba 95 proc. tikimybę, kad koreliacijos koeficientas yra reikšmingas.

Mūsų tyrime yra trys kintamieji, t. y. trijų skirtingų specialybių studentų grupės, ir apskaičiuotos Cronbacho *alfa* koeficiento vertės lygios 0,814 ir 0,984 teigiamų ir neigiamų atsakymų atvejais atitinkamai. Taigi galima tvirtinti, kad gauti rezultatai patikimi, nes mažiausia vertė siekia 0,7. Atsakymų normalumas buvo patikrintas visoms trimis grupėms pritaikius Kolmogorovo ir Smirnov testus. Visais atvejais užfiksuoti normalūs testų pasiskirstymai. Todėl tyrime tampa reikšmingas Pearson koreliacijos koeficientas (ρ). 1 ir 2 lentelėje pateiktos Pearson koreliacijos koeficiento vertės teigiamų ir neigiamų atsakymų atvejais atitinkamai ir palyginamos skirtingos apklausos dalyvių grupės. Apklausos dalyvių grupių pavadinimai pateikti pirmoje lentelės skiltyje, o atitinkamos Pearson koeficiento vertės ir reikšmingumo lygiai nurodyti antroje skiltyje.

1 lentelėje pateiktas Pearsono koreliacijos koeficientas lygus 0,812, o jo reikšmingumo lygis siekia 0,026 teigiamiems teisę ir teisę ir valdymą studijuojančių studentų grupių atsakymams. Tai reiškia, kad tarp šių dviejų grupių atsakymų egzistuoja tiesioginis ryšys su 95 proc. tikimybe. Analogiškai galima tvirtinti, kad tarp teisę ir socialinį darbą studijuojančių studentų grupių atsakymų taip pat egzistuoja tiesioginis ryšys su 0,971 Pearsono ρ koeficientu ir 0,000 Sig p, arba 99 proc. tikimybe, kad šis ryšys yra reikšmingas. Teisę ir valdymą studijuojančių studentų atsakymų palyginimas su socialinį darbą studijuojančių studentų atsakymais duoda truputį blogesnį rezultatą: ρ čia lygus 0,790, o Sig p – 0,035 ir atitinka 95 proc. tikimybę. Taigi galima teigti, kad tarp teigiamų atsakymų egzistuoja patikimi ryšiai.

Pearsono rho ir Sig p (teigiami atsakymai)

Dalyviai	Duomenys
Teisė plg. Teisė ir valdymas Pearsono rho Sig. p (simetriškas Gauso pasiskirstymas)	0,812(*) 0,026
Teisė plg. Socialinis darbas Pearsono rho Sig. p (simetriškas Gauso pasiskirstymas)	0,971(**) 0,000
Teisė ir valdymas plg. Socialinis darbas Pearsono rho Sig. p (simetriškas Gauso pasiskirstymas)	0,790(*) 0,035

*Koreliacija yra reikšminga nuo 0,05 Sig p vertės

**Koreliacija yra reikšminga nuo 0,01 Sig p vertės

Pearsono rho ir Sig p (neigiami atsakymai)

Dalyviai	Duomenys
Teisė plg. Teisė ir valdymas Pearsono rho Sig. p (simetriškas Gauso pasiskirstymas)	0,982(**) 0,000
Teisė plg. Socialinis darbas Pearsono rho Sig. p (simetriškas Gauso pasiskirstymas)	0,972(**) 0,000
Teisė ir valdymas plg. Socialinis darbas Pearsono rho Sig. p (simetriškas Gauso pasiskirstymas)	0,790(*) 0,000

*Koreliacija yra reikšminga nuo 0,05 Sig p vertės

**Koreliacija yra reikšminga nuo 0,01 Sig p vertės

2 lentelėje pateiktas Pearsono koreliacijos koeficientas lygus 0,982, o jo reikšmingumo lygis – 0,000 neigiamiems teisė ir teisė ir valdymą studijuojančių studentų grupių atsakymams. Tai reiškia, kad tarp šių dviejų grupių atsakymų egzistuoja tvirtas tiesioginis ryšys su 99 proc. tikimybe. Tarp teisė ir socialinį darbą studijuojančių studentų grupių neigiamų atsakymų taip pat egzistuoja tiesioginis ryšys su 0,972 Pearsono rho koeficientu ir 0,000 Sig p, arba 99 proc. tikimybe, kad šis ryšys yra reikšmingas. Teisė ir valdymą studijuojančių studentų atsakymų palyginimas su socialinį darbą studijuojančių studentų atsakymais rodo silpnesnį tiesioginį ryšį: rho čia lygus 0,790, o Sig p 0,035 ir atitinka 95 proc. tikimybę. Taigi galima teigti, kad tarp neigiamų atsakymų irgi egzistuoja patikimi ryšiai.

Išvados

Siekiant ištirti besimokančiųjų požiūrį į e. mokymąsi, buvo sukurta speciali anketa, parašyta laikantis įprastinių socialiniams tyrimams taikomų standartų. Anketą sudarė 5 teiginiai, kuriuos dalyviai turėjo įvertinti pagal Likert skalę nuo 1 („visiškai sutinku“) iki 5 („visiškai nesutinku“) balų. Atlikus tyrimą, galima daryti kelias išvadas.

Pirma, skirtingų specialybių studentų požiūris į e. mokymąsi skiriasi. Be to, gautas ženklus rezultatų išsibarstymas neleidžia atlikti patikimos kokybinės analizės. Tačiau statistinė duomenų analizė atskleidžia pakankamai pagrįstą gautų rezultatų panašumą. Apskaičiuotos Chronbacho *alfa* koeficiento vertės, lygios 0,814 teigiamiems ir 0,984 neigiamiems respondentų atsakymams, viršija minimalią socialiniuose moksluose priimtą 0,700 vertę ir rodo, kad gautieji rezultatai patikimi.

Antra, tyrimo metu buvo apskaičiuotos koreliacijos tarp skirtingas specialybes studijuojančių studentų atsakymų. Skaičiavimų rezultatai rodo, kad tarp skirtingų tiriamųjų grupių atsakymų egzistuoja tiesioginis ryšys su 95 proc. ir 99 proc. tikimybe, leidžiančia daryti patikimas išvadas socialinių mokslų

tyrimuose. Dauguma respondentų e. mokymąsi vertina pozityviai ir yra įsitikinę, kad e. mokymasis ugdo mokymosi visą gyvenimą įgūdžius ir praktines virtualioje aplinkoje reikalingas kompetencijas.

Trečia, neigiami studentų atsakymai priklauso nuo individualaus požiūrio į e. mokymąsi, kitaip tariant, nuo besimokančiojo asmeninių savybių. Galiausiai galima daryti išvadą, kad e. mokymas(is) gali padėti besimokantiesiems suaktyvinti kalbos vartojimą ir tapti naudingu įrankiu kalbinių įgūdžių tobulinimui.

Literatūra

1. Bachman, L. F.; Kunnan, A. J. (2005). *Statistical Analyses for Language Assessment Workbook*. Cambridge: Cambridge University Press.
2. Dornyei, Z. (2003). *Questionnaires in Second Language Research*. New Jersey, USA: Lawrence Erlbaum Associates.
3. Drennan, J.; Kennedy, J.; Pisarski, A. (2005). Factors Affecting Student Attitudes Toward Flexible Online Learning in Management Education. *Journal of Educational Research*. Vol. 98, Issue 6, p. 331-338.
4. *Computer-Based Learning*. Prieiga per internetą: <<http://new.dso.iastate.edu/asc/academic/elearner/advantage.html>>.
5. Manca, S.; Persico, D.; Sarti, L. *On Students Teacher's Attitudes Towards Online Learning*. Prieiga per internetą: <<http://www.actapress.com>>.
6. Means, B. et al. (2009). *Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies*. Prieiga per internetą: <<http://repository.alt.ac.uk/629>>.
7. Hockly, N.; Clandfield, L. (2010). *Teaching Online: Tools and Techniques, Options and Opportunities*. Delta Publishing.
8. Sharma, P. (2010). Blended Learning. *ELT Journal*, 64(4), p. 456-458.

Priedas

Anketa „Besimokančiųjų požiūris į e. mokymosi privalumus“

1 teiginys. Mokydamasis virtualioje auditorijoje nepatiriu varžymosi ir baimės pasirodyti mažiau išmanąs už grupės draugus, kuriuos galiu patirti įprastinėje auditorijoje.

Atsakymai: 1) visiškai nesutinku, 2) nesutinku, 3) neturiu nuomonės, 4) sutinku, 5) visiškai sutinku.

2 teiginys. Mokymasis virtualioje aplinkoje leidžia įgyti praktinių interneto naršymo ir informacijos ieškojimo įgūdžių.

Atsakymai: 1) visiškai nesutinku, 2) nesutinku, 3) neturiu nuomonės, 4) sutinku, 5) visiškai sutinku.

3 teiginys. Mokymasis virtualioje aplinkoje ugdo mokymosi visą gyvenimą įgūdžius.

Atsakymai: 1) visiškai nesutinku, 2) nesutinku, 3) neturiu nuomonės, 4) sutinku, 5) visiškai sutinku.

4 teiginys. Mokymosi virtualioje aplinkoje rezultatai priklauso nuo savidrausmės, t. y. nuo sugebėjimo užduotis atlikti suplanuotu laiku.

Atsakymai: 1) visiškai nesutinku, 2) nesutinku, 3) neturiu nuomonės, 4) sutinku, 5) visiškai sutinku.

5 teiginys. E. mokymasis auditorijoje patrauklesnis nei savarankiškas mokymasis, nes nejauti atskirties nuo bendramokslių.

Atsakymai: 1) visiškai nesutinku, 2) nesutinku, 3) neturiu nuomonės, 4) sutinku, 5) visiškai sutinku.

THE INTEGRATION OF E-LEARNING INTO A TRADITIONAL TRAINING ENVIRONMENT FROM THE LEARNERS' POINT OF VIEW

Summary

The concept of “e-learning” is ambivalent. On one hand, it is used to describe the “distant learning”, where the term refers to online courses. On the other hand, it refers to the “blended learning”, where the term refers to the use of e-learning in traditional face-to-face classes. This article focuses on the classic “blended learning”, which means the combination of face-to-face instructions with online activities. The object of the research is the use of e-learning in a traditional English language classroom. The study examines students’ attitudes to integrating online activities into the traditional English language seminars. The aims of the research are to identify students’ insights and their positions towards the blended learning. To carry out the research, certain methods are applied. First, an appropriate questionnaire is designed. During the questionnaire administration stage, the respondents are informed that a research is carried out to find out their insights into the blended learning, its benefits and also inhibition or negative attitudes. The respondents are the full-time university students of three different specializations, who study English for Specific Purposes. The fields the respondents are majoring in include English for Law, English for Law

& Management and English for Social Work. Finally, the obtained responses are analyzed. The frequencies of positive and negative responses to a specially designed questionnaire are investigated and it is found that they depend on the students' specialization, identifying different levels of the student positive approach and resistance towards e-learning. The students of different specializations demonstrate different insights and attitudes towards e-learning. Although students point out that e-learning is useful and enhances lifelong learning skills, not all the students enjoy e-learning in spite of its advantages. Negative attitudes might be expressed due to individual likes and dislikes. The statistical treatment of the students' responses by means of Software Package for Social Sciences (SPSS) includes the computations of correlation coefficients, which indicate the strength of relationships, and their statistical significance. The estimated correlation coefficients reveal strong and reliable relationships between both positive and negative responses of the respondents.

Key words: attitudes to e-learning, respondents of different specializations, statistical treatment by SPSS.

AUTORIŲ LYDRAŠTIS

Autoriaus vardas, pavardė: Galina Kavaliauskienė

Mokslo laipsnis ir vardas: daktarė, lektorė

Darbo vieta ir pozicija: Mykolo Romerio Universitetas, Užsienio kalbų katedros lektorė

Autoriaus mokslinių interesų sritys: kalbų mokymas, inovacijų taikymas mokyme.

Telefonas ir el. pašto adresas: (8 5) 27 14 613, gkaval@mruni.eu

Autoriaus vardas, pavardė: Darius Valūnas

Mokslo laipsnis ir vardas: lektorius

Darbo vieta ir pozicija: Mykolo Romerio Universitetas, Užsienio kalbų katedros lektorius

Autoriaus mokslinių interesų sritys: kalbų mokymas, žinių valdymas, vertimo teorijos

Telefonas ir el. pašto adresas: (8 5) 27 14 613, darius_valunas@yahoo.com

Autoriaus vardas, pavardė: Giedrė Valūnaitė-Oleškevičienė

Mokslo laipsnis ir vardas: doktorantė, lektorė

Darbo vieta ir pozicija: Mykolo Romerio Universitetas, Užsienio kalbų katedros lektorė

Autoriaus mokslinių interesų sritys: edukologija, kalbų mokymas, socialinių tyrimų metodologija

Telefonas ir el. pašto adresas: (8 5) 27 14 613, gentrygiedre@gmail.com

A COVER LETTER OF AUTHORS

Author name, surname: Galina Kavaliauskienė

Science degree and name: Doctor, Lecturer

Workplace and position: Mykolas Romeris University, Department of Foreign Languages, Lecturer

Author's research interests: Application of Innovations in Teaching

Telephone and e-mail address: + 370 5 27 14 613, gkaval@mruni.eu

Author name, surname: Darius Valūnas

Science degree and name: Lecturer

Workplace and position: Mykolas Romeris University, Department of Foreign Languages, Lecturer

Author's research interests: Language Teaching Methodology, Knowledge Management, Translation Theories

Telephone and e-mail address: + 370 5 27 14 613, darius_valunas@yahoo.com

Author name, surname: Giedrė Valūnaitė-Oleškevičienė

Science degree and name: Doctoral student, Lecturer

Workplace and position: Mykolas Romeris University, Department of Foreign Languages, Lecturer

Author's research interests: Educology, Language Teaching Methodology, Social Research Methodology

Telephone and e-mail address: + 370 5 27 14 613, gentrygiedre@gmail.com

MOKYMO(SI) IR VERTINIMO METODŲ ĮTAKA KOMPETENCIJAS PLĖTOJANČIOSE STUDIJŲ PROGRAMOSE

Virginija Latvėnienė

Šiaulių valstybinė kolegija

Anotacija. Straipsnyje analizuojama, kaip vykstant studijų programų pertvarkai, keičiantis jų rengimo akcentams ir logikai, parenkami mokymo(si) ir vertinimo metodai. Pažymima, kad kompetencijas plėtojančių programų įgyvendinimo metodikoje akcentuojama, kaip svarbu parinkti tinkamus mokymo(si) metodus proceso įgyvendinimo metu bei atlikti vertinimą procesui pasibaigus. Atskleidžiama, kad parinkti metodai skatina studentus aktyviai siekti žinių ir supratimo, ugdo jų kritinį mąstymą, sprendimų priėmimo gebėjimus, leidžia pasiekti siekiamus rezultatus. Studento pasiekimai yra jo pasiektas individualus kompetencijų lygis, kuris nustatomas vertinant studijų rezultatus, naudojant kaupiamąjį arba formuojamąjį vertinimą.

Pagrindiniai žodžiai: kompetencijas plėtojanti programa, studijų rezultatas, mokymo(si) metodai, studijų metodai, vertinimo metodai.

Įvadas

Vykstant Europos aukštojo mokslo pertvarkai ir didėjant rinkos reikalavimams, keliamiems profesiniam rengimui, vyksta studijų programų pertvarka, keičiasi jų rengimo akcentai ir logika, keičiasi požiūris į svarbiausią studijų programos kategoriją – studijų tikslą. Pirmiausia aiškinamasi, kokie yra sudėtingos, nuolat tobulėjančios ir sudėtingėjančios profesinės veiklos reikalavimai asmeniui, planuojančiam profesinę karjerą. Stengiamasi atsižvelgti ne tik į šiuolaikinius reikalavimus, bet ir prognozuoti, kaip jie keisis ateityje. Darbdavių bei mokslininkų, užtikrinančių profesijos raidą, vykdomi taikomieji bei fundamentalieji tyrimai, padeda šiuos reikalavimus tikslinti. Jie ir yra šiuolaikinių studijų programų planavimo atskaitos taškas. Reikalavimų pagrindu formuluojami studijų tikslai, kurie turi būti siejami su siekiamais studijų rezultatais. Tada parenkamas studijų turinys ir numatoma jo įgyvendinimo metodika: parenkami metodai siekiamiesiems studijų rezultatams pasiekti, padedantys studentui tapti kompetentingu specialistu, gebančiu sėkmingai funkcionuoti numatomoje profesinėje srityje. Studijų procesui pasibaigus, pasiekti studijų rezultatai yra vertinami nustatant tikslų ir rezultatų sutapimo laipsnį. Būtent tokios logikos studijų proceso planavimo, organizavimo ir vertinimo metodologijos skatinamos laikytis visos Bolonijos procese dalyvaujančios valstybės, siekiančios jungtis į vieningą Europos švietimo erdvę ir kurti studijų programas, kurių pagrindinis dėmesys būtų skiriamas kompetencijų ugdymui. Nacionalinio projekto „Europos kreditų perkėlimo ir kaupimo sistemos (ECTS) nacionalinės koncepcijos parengimas: kreditų harmonizavimas ir mokymosi pasiekimais grindžiamų studijų programų metodikos kūrimas bei diegimas“ darbo grupė pristatomoje „Kompetencijų plėtote ir vertinimo metodikoje“ (2010) remiasi Bolonijos proceso nuostatomis, Europos švietimo struktūrų suderinimo projekto idėjomis ir rezultatais, Europos kreditų perkėlimo ir kaupimo sistemos (toliau – ECTS) diegimo gairėmis. Minėtoje metodikoje (p. 12) apibrėžiama, kad siejami studijų programos rezultatai yra neatsiejami nuo kompetencijų, jie yra laipteliai link to, kas reikalinga sėkmingai asmens profesinei veiklai. Siejami studijų rezultatai – tai „Tuning“ projekte sutartas būdas išreikšti studijų programos ar studijų dalyko tikslus (rezultatas – tai įgyvendintas tikslas). Anot metodikos darbo grupės, „jie keičia studijų akcentus. Dėmesio centre – studentų mokymosi, studijavimo, ne dėstytojų veikla“ (2010, p. 12). Tačiau suformuluoti siejami studijų rezultatai reiškia atsakomybės pasidalijimą. Aukštoji mokykla ir dėstytojai rūpinasi ištekliais, aplinka, pagalba studentui, kuris rūpinasi, kaip efektyviau pasinaudoti teikiamomis mokymo(si) galimybėmis, ištekliais, aplinka. Siejami studijų rezultatai palengvina studijuojančiojo pažangos matavimą ir vertinimą. Formuluojamiems studijų rezultatams nustatomi reikalavimai, sudarantys sąlygas kiekvienam studijuojančiam studentui, siekiamus rezultatus realiai pasiekti. Siejami studijų rezultatai apima visą studijų procesą ir yra svarbus studijų kokybės vertinimo komponentas. Siejami studijų rezultatai suformuoja viso studijų proceso etapus: studijų planavimą, studijų turinio parinkimą, dėstymą, studijų metodus ir vertinimus. Taigi, amžina didaktikos problema „kaip mokyti?“ šiuolaikinėje praktikoje įgauna naują atspalvį. Tikslų įgyvendinimas priklauso nuo adekvataus mokymo(si) bei vertinimo metodų parinkimo. Kaip teigia L. Šiaučiukėnienė, O. Visockienė, P. Talijūnienė (2006, p. 87), galima užsibrėžti strateginius tikslus, bet jeigu nenumatysime atitinkamų metodų jiems realizuoti, rizikinga tikėtis, kad jie bus įgyvendinti. Galbūt todėl kai kurie autoriai, pavyzdžiui, P. Jucevičienė, B. Simonaitienė (2008) teigia, kad mokymo(si) metodas tampa labai svarbia priemone siekiant programos tikslų kompetencijas plėtojančioje programoje. M. Teresevičienė ir kt.

(2010) teigia, kad svarbiausia parinkti tinkamiausius studijų metodus proceso įgyvendinimo metu bei procesui pasibaigus atlikti vertinimą – nustatyti, ar siekiami studijų rezultatai yra pasiekti. N. Stankevičienės (2011) nuomone, studentui tinkamų mokymo(si) metodų nustatymas remiasi paradigmu kaita, mokymosi, kaip daugiamodelinio reiškinių, samprata ir mokymosi, kaip visuminio proceso, samprata. P. Ramsden (2000) teigia, kad „sprendimai, kokiais metodais naudotis mokant ir vertinant studentus, turi remtis tuo, kaip efektyviai tie metodai sąlygoja kokybiško mokymosi rezultatus. Tad svarbu parinkti tokius mokymo(si) metodus ir būdus, kurie padėtų studentams pasiekti numatytus studijų rezultatus. „Visi veiksmingo mokymo metodai (kiekvienas savaip) atsižvelgia į studentų atsakomybės už mokymąsi, dėstytojų rūpinimosi studentais, aiškios struktūros, studentų domėjimosi konkrečiu dalyku skatinimo ir panašiais principais“ (Ramsden, 2000, p. 164), todėl konkretaus metodo pasirinkimas ir jo taikymo būdai turi būti grindžiami teigiamais atsakymais į klausimą, ar laikomasi minėtų principų. L. Šiaučiukėnienės, O. Visockienės, P. Talijūnienės (2006) nuomone, šią problemą padeda spręsti mokymo(si) metodai, kurie skatina aktyvią individualią studento veiklą ir tos veiklos įvertinimą ar įsivertinimą. Juos pasitelkęs besimokantysis gali dirbti grupėje ar individualiai. Siekiamų studijų rezultatų ir studentų mokymosi rezultatų sutapimo laipsnis apibūdina studijų kokybę.

Tačiau ar galima tiksliai numatyti, kad tam tikras metodas tam tikroje situacijoje bus efektyvus? Mokymo(si) metodas tampa labai svarbia priemone siekiant programos tikslų kompetencijas plėtojančioje programoje. Kaip surasti mokymo ir mokymosi bei studento pasiekimų vertinimo metodus, kurie geriausiai parodytų dalyką studijavusio studento pasiekimus: įgytas žinias bei praktinius gebėjimus?

Tyrimo objektas – mokymo(si) ir pasiekimų vertinimo metodai.

Tikslas – ištirti mokymo(si) ir vertinimo metodų įtaką kompetencijas plėtojančiose studijų programose.

Uždaviniai:

1. Išnagrinėti mokymo(si) metodus studijų procese.
2. Išskirti veiksnius, lemiančius studentų pasiekimų vertinimo metodų pasirinkimą.
3. Išanalizuoti studentų požiūrį į taikomus mokymo(si) ir pasiekimų vertinimo metodus.

Tyrimo metodai: mokslinės literatūros ir šaltinių analizė, anketinė apklausa, duomenų statistinė-grafinė analizė.

Mokymo(si) metodai studijų procese

Mokymo(si) metodai (visos mokymo ir mokymosi veiklos) pasirenkami atsižvelgus į iškeltą tikslą ir studijų rezultatus. Dalykinėje literatūroje įvardijami aukštosiose mokyklose tradiciškai paplitę studijavimo būdai, tokie kaip paskaitos, seminarai, pratybos, laboratoriniai darbai, praktika, tačiau siekiant studentus aktyviai bei atsakingai įtraukti į mokomąją veiklą to nepakanka. Kai kurie autoriai, kaip pavyzdžiui, P. Jucevičienė, B. Simonaitienė (2008, p. 35) mano, kad norint spėti keistis kartu su konkrečios darbo vietos ir profesionalaus darbo reikalavimais, būtina įgyti tokių mokymosi metodų ir būdų, kurie minimaliomis darbo sąnaudomis leistų pasiekti efektyvų rezultatą. Anot P. Ramsden (2000), populiarių metodų paskaitų, konsultacijų, diskusijų, laboratorinių darbų taikymas tiksliuosiuose bei socialiniuose moksluose mokymo(si) šviesoje, atrodo, tiesiogiai kenkia studentų mokymosi kokybei, jeigu juos naudodamas dėstytojas neskatins studentų tikslingai žvelgti į studijuojamus dalykus. Todėl, minėtas autorius pažymi, kad dėstytojas susiduria su dviem pagrindinėmis užduotimis. Pirmoji – tai nukreipti studentus nuo paviršutiniško požiūrio į mokymąsi taikymo. Antroji, autoriaus nuomone, gerokai sunkiau įgyvendinama: „aktyviai skatinti giluminį požiūrį į mokymąsi, stengiantis atsakingai bei aktyviai įtraukti studentus į mokomąją veiklą“ (Ramsden, 2000, p. 195). M. Teresevičienė ir kt. (2010, p. 16) teigia, kad šalia tradiciškai organizuojamo studijų proceso, kuriam būdingos paskaitos, seminarai, laboratoriniai darbai, atsirado probleminės studijos, projektiniai darbai, nuotolinės studijos, e. mokymasis, atviri studijų išteklių, mišrios studijos, virtualus mobilumas. Bendraautorės aptaria metodų klasifikavimą ir siūlo išskirti dvi metodų grupes: teikiamieji (informacija yra teikiama studentams) ir aktyvaus darbo, kai informacija yra iš karto derinama su užduotimi, reikalaujančia aktyvaus studento darbo: atsakyti į klausimus, suformuluoti klausimus, pasirengti su informacija supažindinti bendramokslis ir panašiai. Jais studentai įtraukiami į diskusijas, svarstymus, dalijimąsi patirtimi.

Pabrėžtina, kad M. Teresevičienė su bendraautorėmis išskiria ir kitą metodų skirstymo būdą – organizaciniu požiūriu, todėl, autorių nuomone, „parankiau naudoti studijų metodo sąvoką, tuo būdu akcentuojant, kad ne dėstytojas, o studentas yra svarbiausias“ (Teresevičienė ir kt., 2010, p. 16). Šiuo atžvilgiu išskiriamos makro- ir mikro- didaktinės prielaidos. Metodologijoje išskiriamos paskaitos, seminarai, praktiniai užsiėmimai, laboratoriniai darbai yra makro- lygmens, tai yra susijusios su kiekvienos aukštosios mokyklos ar net šalies aukštųjų mokyklų tradicijomis, taip pat pasaulinėmis

tendencijomis. Mikro- lygmenyje veikiančios didaktinės prielaidos, tai yra studijų metodai, kuriuos galima pasitelkti ir paskaitoms, ir seminarams, ir laboratoriniams darbams, ir praktikoms. Tokį pat metodų parinkimo būdą siūlo ir N. Stankevičienė (2011) akcentuodama, kad dėstytojas tradicinius metodus papildydamas aktyvinimo metodais padės studentams sėkmingiau siekti numatytų rezultatų. T. Bulajeva, D. Lepaitė, D. Šileikaitė-Kaishauri (2011, p. 23) pastebi, kad „kaip studijų metodai dalykinėje literatūroje įvardijami aukštosiose mokyklose paplitę studijavimo būdai, tai: paskaitos, seminarai, pratybos, laboratoriniai darbai, praktika, tačiau tai tėra mokymo ir mokymosi veiklos kategorijos“. Bendraautorių nuomone, kalbant apie studijų metodus, minėtus studijavimo būdus derėtų papildyti probleminiu dėstymu, įtraukiamąja paskaita, minčių lietuvi, sąvokų žemėlapiais, diskusijomis, debatais, užduočių rengimu bei pristatymu ir pan. N. Stankevičienė (2011) klasifikuodama mokymo(si) metodus išvelgia tris jų grupes: teikiamuosius (paskaitos, demonstravimas, konsultavimas), aktyvius (pratybos, laboratoriniai darbai, kursiniai darbai, projektai, baigiamieji darbai, darbas su literatūra) ir interaktyvius (grupinis darbas, atvejo studija, koncepcijų žemėlapis, prezentacija, minčių lietus, smegenų šturmas, diskusija, refleksija, SSGG). Minėtoji autorė pabrėžia, kad studentai išmoksta geriau, kai atsižvelgiama į įvairių mokymosi stilių poreikius: vizualinio mokymosi stiliaus studentams – per modelius ir demonstracijas, girdimojo stiliaus studentams – per diskusiją, debatus, kinestetinio bei lytėjimo stiliaus studentams – per veiklą, vaidmenų atlikimą.

L. Šiaučiukėnienė, O. Visockienė, P. Talijūnienė (2006, p. 106–107) išskiria mokymo(si) kaitos priežastis: pirmoji mokymo(si) metodų kaitos priežastis yra pakitę ugdymo tikslai. Antroji priežastis – pakitęs požiūris į mokymąsi. Trečioji mokymo(si) metodų taikymo kaitos priežastis susijusi su tuo, kad pažinimo procesai turi ribas ir kad besimokantieji geriausiai išmoksta veikdami. Ketvirtoji kaitos priežastis yra ta, kad minėtos autorės išskiria du žinių tipus: konstatuojamąsias ir procedūrines žinias. Šiuolaikinio mokymo tendencijos atspindi paradigmų kaitą pereinant prie inovatyvių mokymo(si) metodų, kurie skatina: „interaktyvias mokymosi formas, aktyvų studento dalyvavimą, integralų mąstymą“ (Stankevičienė, 2011). Europos aukštojo mokslo erdvėje apibendrintu standartu tapo universaliajį kompetencijų struktūrą visoms pakopoms pateikiantys Dublino darbo grupės aprašai, sukurti kaip Bolonijos proceso rezultatas. Šie aprašai, kaip teigia R. Markevičienė (2009), parodo hierarchines sąsajas tarp įgyjamų bakalauro, magistro, daktaro kvalifikacinių laipsnių ir šiose pakopose ugdomų skirtingo lygio kompetencijų. Dublino darbo grupės aprašų kūrėjai taip pat pateikia pasiekimų lygio skirtumus žinių ir supratimo, žinių ir supratimo taikymo, gebėjimo priimti sprendimus, gebėjimo komunikuoti ir mokymosi įgūdžių blokuose. Aiškiai atskiria lygius, kuriuose galės veikti konkrečios pakopos studijų programą baigę absolventai, t. y. veiklos perspektyvą absolventams atvers suteikta kvalifikacija. N. Stankevičienės (2011) manymu, metodai turi būti parenkami tikslingai, atsižvelgiant kokio tikslo siekiama, į kokią įsisavinimo lygį orientuotas siekiamas rezultatas, koks turinys, koks mokymosi tipas.

P. Jucevičienės ir B. Simonaitienės (2008) nuomone, mokymo(si) metodas tampa labai svarbia priemone siekiant programos tikslų kompetencijas plėtojantioje programoje. Autorės siūlo parinkti metodus pagal siekiamų rezultatų lygį: metodai, tinkantys bazinėms ir naujausioms žinioms; metodai, tinkantys mokėjimui taikyti žinias, sprendžiant tipinius uždavinius; metodai, tinkantys mokėjimui taikyti žinias, sprendžiant netipinius uždavinius; supratimo taikymo metodai; metodai, tinkantys ugdyti gebėjimą veikti tipinėse ir netipinėse situacijose; metodai, tinkantys požiūrių, vertybių ir kitų asmenybės savybių kaitai (Jucevičienė, Simonaitienė, 2008, p. 35–69). T. Bulajeva, D. Lepaitė, D. Šileikaitė-Kaishauri (2011, p. 24) atkreipia dėmesį į tinkamai parinktų studijų metodų svarbą užtikrinant kompetencijų ugdymą, išvelgia netinkamų metodų slopinamąjį poveikį kompetencijų ugdymui ir pateikia atitinkamus pavyzdžius, kaip antai: siekiant ugdyti viešojo kalbėjimo įgūdžius, nepakanka išdėstyti teoriją, būtina numatyti pranešimų rengimą bei skaitymą, ir pan. E. Jensen (2001) teigia, kad mokytojai linkę pateikti informaciją nuosekliai, „tačiau aiškėja, kad šita „logika“ gali būti žalinga daugeliui besimokančiųjų“. Jis pastebi, kad „lengviausias būdas, tinkamas visiems besimokantiems, yra paprastas: įvairovė ir galimybė rinktis“ (Jensen, 2001, p. 27). Atrodo, kad negalima sukurti technikų rinkinio, užtikrinančio gerą mokymą ir mokymąsi. P. Ramsden (2000) siūlo naudoti tam tikrus metodus bei jų derinius, kurie „įtraukia studentus į aktyvias žinių paieškas, skatina interpretuoti rezultatus ir tikrinti hipotezes, lyginant jas su tikrove (dažniausiai vadovaujantis bendradarbiavimo dvasia, bet kartais ir individualiai), ir taip nutiesia kelią į supratimą bei patikimą įgytų žinių išsaugojimą“ (Ramsden, 2000, p. 196).

Taigi, „geriausių“ mokymo(si) metodų nėra, tačiau tam tikri metodai bei jų deriniai yra neabejotinai geresni už kitus; tai tokie metodai, kurie padeda formuoti konstruktyvų, supratimo pasikeitimus lemiantį susidomėjimą mokymosi veikla. Reiškia, tokie metodai, kurie įtraukia studentus į aktyvią žinių paiešką, skatina interpretuoti rezultatus ir tikrinti hipotezes, lyginti jas su tikrove, nutiesia kelią į supratimą bei patikimą įgytų žinių išsaugojimą. Šie metodai priešingi tiems, kuriais stengiamasi

pateikti studentams informaciją, paliekant visą kitą darbą jiems patiems. Šie argumentai neišvengiamai verčia pripažinti, kad dėstytojas negali išvengti atsakomybės už nuolat priimamus sprendimus, susijusius su studentų mokymusi. Mokslinėje literatūroje ir švietimo dokumentuose šalia tradicinių atsirandantys šiuolaikiniai, aktyvaus mokymo(si) metodai, kitaip vadinami studijų metodai, kurie yra orientuoti į studentą ir jo veiklą. Skatinama įvairi studento veikla, akcentuojamas sąmoningas, lankstus, įvairių mokymosi metodų naudojimas, atveriantis kelią siekiamų rezultatų pasiekimui. Taigi, siekiant studijų rezultatų ir sudarant studentams sąlygas ugdyti kritinį mąstymą, bendradarbiavimo komandoje, mokėjimo mokytis, žinių ir supratimo bei jų taikymo, sprendimų priėmimo gebėjimų bei konkrečių studijų rezultatų, turėtų kisti ir metodai, kuriais siekiama minėtų tikslų. Tuo tikslu dėstytojas skatinamas susikurti komplektą studijų metodų ir lanksčiai bei kūrybiškai juos nuolat modeliuoti.

Pasiekimų vertinimo metodai

Vertinimo metodai yra glaudžiai susiję su ugdomomis kompetencijomis ir joms ugdyti taikomais studijų metodais. Svarbus studijų rezultatų bruožas yra jų pamatuojamumas. M. Teresevičienės ir kt. (2010, p. 17) teigimu, ne tik studijų metodų, bet ir studentų rezultatų vertinimo metodai yra neatsiejamai susiję su studijų programos kompetencijomis, studijų dalyko siekiamais rezultatais, kas ir daro studijų programą vientisą ir skaidrią, suprantamą tiek dėstytojui, tiek studentui. Studijų rezultatų pamatuojamumą atskleidžia studentų studijavimo pasiekimų vertinimo kriterijai ir priemonės. Anot P. Ramsden (2000, p. 239), „studentų įvertinimas – tai pirmiausia studentų mokymosi proceso ir rezultatų bei pačių besimokančių studentų supratimas“. Vadovaudamiesi šia samprata stengiamės pagerinti ir studentų mokymąsi, ir mokymą. G. Petty (2006, p. 15) atkreipia dėmesį, kad vertinant studentų pasiekimus reikia įvertinti gebėjimus pagal Bloomo skalę. Kaip teigia M. Teresevičienė ir kt. (2010, p. 27), Bolonijos proceso įgyvendinimo darbai, *Tuning* projekto metu atlikti tyrimai padėjo išryškinti aukštojo mokslo kokybės kriterijus, kurie buvo suformuluoti bendrųjų kompetencijų pavidalu. Anot minėtų bendraautorių, tinkamiausiu aukštajai mokyklai laikomas „standartais ir kriterijais grįstas vertinimo modelis, kuris remiasi kokybine, visumine, kriterijais grįsta mokymo – studijų – vertinimo sistema“. Šis modelis reikalauja daugiau dėstytojo pastangų, nes atliekant vertinimą reikia gauti informaciją, parodančią kiek efektyvi buvo bendra dėstytojų ir studentų veikla, kaip ji padėjo įgyvendinti ir pasiekti siekiamus studijų rezultatus. M. Teresevičienės ir kt. (2010, p. 27) nuomone, konstruojami vertinimo instrumentai turi būti daugiamačiai, t. y. jie turi padėti nustatyti visų matuojamų parametru (siekiamų mokymosi rezultatų) atitikimą standartuose nurodytiems kokybės kriterijams arba tiems kriterijams, kurie yra nustatomi bendru susitarimu. Vadinasi, vertinimo užduotys turi parodyti, ką realiai studentai išmoko, kokias žinias įgijo, kokius gebėjimus, vertybines nuostatas išsiugdė. T. Bulajeva, D. Lepaitė, D. Šileikaitė-Kaishauri (2011, p. 27) apibrėždamos vertinimo strategiją pažymi, kad dėstytojas ją pasirenka atsižvelgdamas į studijų rezultatus, jų (pa)siekimo specifiką ir vertinimo metodus. Bendraautorės pažymi, kad siekiant užtikrinti studijų proceso kokybę ir tęstinumą bei nuolatinį, reguliarų studentų mokymąsi didėja formuojamojo vertinimo vaidmuo, kuris puikiai dera su dėstytojų dažnai pasirenkama kaupiamojo vertinimo strategija. Apibendrinamasis vertinimas atliekamas baigus dalyką, modulį ar studijų programą.

Pastaruoju metu aukštosiose mokyklose naudojamas kaupiamasis arba formuojamasis vertinimas, kuris leidžia dėstytojui studijų proceso metu surinkti daugiau informacijos apie studentų padarytą pažangą, ją matuoti pasitelkus įvairius vertinimo metodus. Paprastai egzaminas sudaro tik vieną kaupiamojo vertinimo dalį. Kiti parenkami dėstytojo nuožiūra – tai vertinimai už rašto ir kitus praktinius darbus, demonstruojančius studentų įgytas mokymosi metu žinias, praktinius gebėjimus. Apibendrinamojo vertinimo rezultatai parodo studijų programos veiksmingumą ir parodo studentų žinių lygį, koku būdu turimos žinios ar įgūdis yra taikomi įvairiose situacijose ir koku būdu gebama integruoti turimą gebėjimą ir tai parodyti. N. Stankevičienė (2011) pažymi, kad taikant kaupiamojo vertinimo metodiką būtina: aiškiai suformuluoti mokymosi užduotis, nustatyti užduočių atlikimo būdą ir laiką, iš anksto besimokantiems pateikti užduočių vertinimo sistemą, iš anksto nustatyti, kokie kriterijai sudaro galutinį įvertinimą, galutinį įvertinimą skaičiuoti kaip visų kriterijų įvertinimų sumą, kaupiamojo vertinimo formulę pateikti ir paaiškinti besimokantiems studijų pradžioje. Išsami vertinimo informacija – tai dėstytojo ir studento tobulėjimo pagrindas. T. Bulajeva, D. Lepaitė, D. Šileikaitė-Kaishauri (2011, p. 27–30) pabrėžia, kaip svarbu pasirinkus kaupiamojo vertinimo strategiją numatyti visus tarpinius vertinimus, sudarančius galutinį pažymį, jų svorį procentais, taip pat suformuluoti vertinimo kriterijus apibrėžiant, kiek balų už ką skiriama, nurodyti planuojamą atsiskaitymų laiką. Autorės akcentuoja, kad tai visų pirma svarbu studentui, kuris nori žinoti, kaip bus vertinamas, be to, ši informacija taip pat gali padėti jam įsivertinti. Vertinimo išsamumas priklauso nuo vertinimo metodų pasirinkimo ir nuo gebėjimo

juos derinti kuriant dėstomo dalyko vertinimo sistemą. „Įvertinimas leidžia spęsti apie reikalaujamo darbo standartus ir apimtį, taip pat nustatyti, kurie programos dalykai svarbiausi (Ramsden, 2000, p. 241).

Taigi, siekiant gerai mokyti reikia apgalvotai atrinkti tuos studijuojamo dalyko turinio elementus, kurie bus formaliai ir neformaliai vertinami, ir sykiu paaiškinti jų santykinę svarbą. Dalyko tikslus ir užduotis dėstytojas turi apibręsti tuo pačiu metu, kai mąsto apie jų įvertinimą. Pagrindiniai dalyko tikslai turi būti aiškiai suformuluoti ir susiję su taikomais įvertinimo metodais. Būtina visapusiškai stengtis, kad vertinimo kriterijai būtų aiškūs ir viešai paskelbti. Siekiami studijų rezultatai svarbūs visam studijų procesui ir yra svarbus studijų kokybės vertinimo komponentas. Kitaip tariant, siekiami studijų rezultatai persmelkia visus studijų proceso etapus: studijų planavimą, studijų turinio parinkimą, dėstymą, studijų metodus ir vertinimą. Siekiamų studijų rezultatų ir studentų mokymosi rezultatų sutapimo laipsnis apibūdina studijų kokybę. Jai pamatuoti dėstytojui reikia tiesiog pasirinkti tokius vertinimo metodus, kurie geriausiai parodytų dalyką studijavusio studento pasiekimus: įgytas žinias ir praktinius gebėjimus. M. Teresevičienė ir kt. (2008, p. 28) teigia, kad vertinimo metodo pasirinkimas priklauso nuo daugybės veiksnių, į kuriuos kuriantis savo vertinimo sistemą dėstytojas turėtų atsižvelgti:

- studentų grupės dydis,
- vertinimo tikslas,
- dėstomo dalyko siekiami studijų rezultatai,
- vertinimo objektas, t. y. siekiamas studijų rezultatas. Ką norima vertinti: žinias, supratimą, kompetencijas (bendrąsias, specialiąsias).

Nuo šių veiksnių priklauso ir pasirenkamo vertinimo formatas, ir kokios veiklos tikimasi iš studentų pasirengimo vertinimo metu. N. Stankevičienė (2011) taip pat akcentuoja vertinimo objektą, kas bus vertinama: žinios, supratimas, gebėjimai. Vertinant žinias svarbu žinoti, kokių žinių ir kokio žinojimo tikimės iš studentų. Vertinant, ką studentai suprato, svarbu nustatyti ne tik ką suprato, bet ir kaip suprato, kokia yra jų supratimo struktūra, ar supratimas paviršutiniškas ar gilus, visapusiškas. Nuo to priklauso, kokie vertinimo metodai bus taikomi: apklausa raštu (testai, uždavinių sprendimas, koncepcijų žemėlapiai, atvejų analizė, esė ir kt.), apklausa žodžiu (paremta dialogu, diskusija), veiklos produktų vertinimas, kompetencijos portfelio vertinimas, vertinimas, pagrįstas studento savęs vertinimu (Stankevičienė, 2011). Patikrinti visas išugdytas kompetencijas vienu vertinimo metodu neįmanoma. Būtina pasitelkti daugiau ir įvairesnių vertinimo metodų, leidžiančių patikrinti besimokančiųjų išmokimo lygį ir jo atitikimą siekiamiems studijų rezultatams.

Apibendrinant galima teigti, kad vertinimo efektyvumą gali lemti gerai parengta dalyko vertinimo sistema, tinkamai suplanuota tikrinimo ir vertinimo veikla bei tinkamai parinktos užduotys. Jos turi būti parengtos taip, kad matuotų tai, ką norime išmatuoti, kad demonstruotų pasiektus studijų rezultatus, skatintų studentus ir dėstytojus tobulėti.

Tinkamai parinkta studijų ir vertinimo metodų sistema – tai būdas patikrinti, ar studijų programa iš tiesų yra kompetencijomis ir studijų rezultatais grindžiama studijų programa, nes siekiamų ugdyti kompetencijų vertinimas reikalauja kurti sudėtingesnę vertinimo sistemą, į ją įtraukiant įvairesnius vertinimo metodus, juk kompetenciją sudarantys elementai – žinios, gebėjimai, įgūdžiai, vertybinės nuostatos – nulemia skirtingą jų vertinimo techniką ir procedūras. Tinkamai organizuotas studijų procesas ir tinkamai parinkti studijų metodai leidžia studijų rezultatus paversti studentų pasiekimais. Studento pasiekimai yra studento pasiektas individualus kompetencijų lygis, kuris nustatomas vertinant studijų rezultatus.

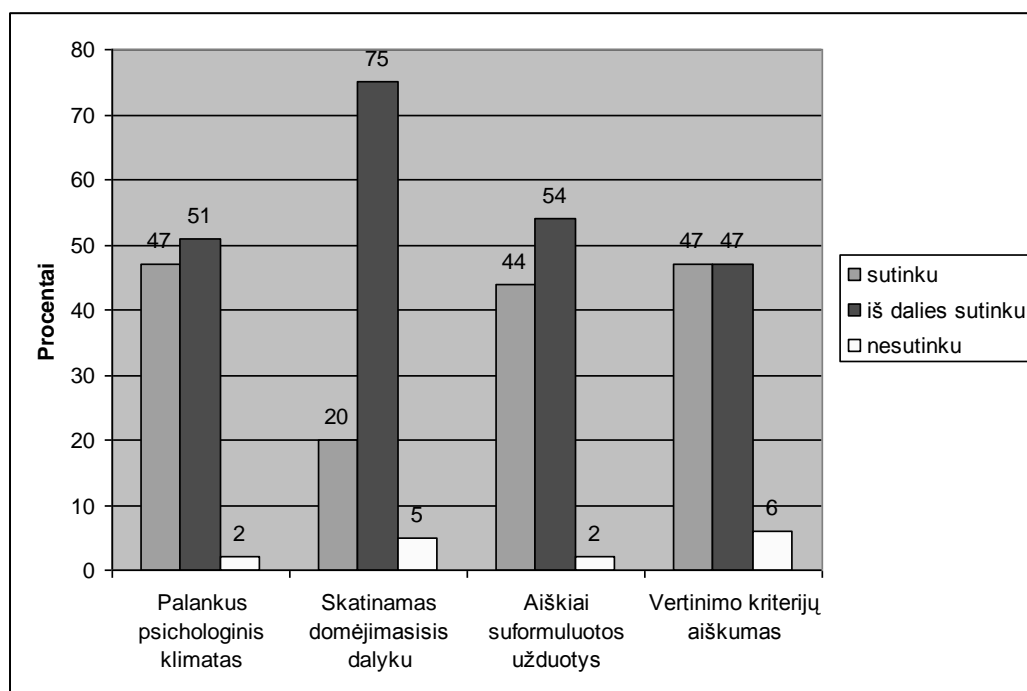
Studentų požiūris į studijų ir vertinimo metodus, taikomus socialinių mokslų srities programų studijų procese

Pereinant prie studijų rezultatais grindžiamų studijų atsiranda tokie studijų proceso didaktiniai akcentai, kaip studijų metodai, galintys užtikrinti numatytų kompetencijų įgijimą bei vadovavimas studijoms su vertinimo sistema. Studentų mokymosi stebėseną tampa labai svarbi, jos pagrindą sudaro individualus ir grupinis studentų konsultavimas, paramos ir grįžamosios informacijos apie savarankiškai atliktas studijų užduotis teikimas. Siekiant išsiaiškinti, kaip studijų ir vertinimo metodai susiję su ugdymomis kompetencijomis praktiškai įgyvendinami ir vertinami pačių studijuojančiųjų, buvo analizuojami tyrimo „Dalykų dėstymo kokybės vertinimas“, atlikto Šiaulių Valstybinės kolegijos (toliau: ŠVK), Verslo ir technologijų fakultete 2011 metų vasario mėn. duomenys. Tyrimo dalyvavo 363 nuolatiniai studijų studentai, studijuojantys septyniuose studijų programose: buhalterinės apskaitos, bibliotekos informacijos išteklių valdymo, įmonių ir įstaigų administravimo, finansų, gamtotvarkos vadybos, prekybos vadybos ir turizmo administravimo. Analizuojama auditorijose taikomų studijų

metodų dimensija apėmė tradicinių ir šiuolaikinių mokymo(si) metodų veiksnius bei studentų pasiekimų vertinimo metodų kriterijų.

Studijuojantiems pagal programas, kuriose apibūdintos kompetencijos, suformuojami siekiami studijų rezultatai ir sudaromos sąlygos jiems pasiekti. Būtent studijų rezultatas, sutartas būdas išreikšti studijų programos ar dalyko tikslus, keičia studijų akcentus. Dėmesio centre - studentų mokymosi, studijavimo veikla. Į studentus orientuota studijų programa reiškia atsakomybės pasidalijimą. Aukštoji mokykla ir dėstytojai rūpinasi ištekliais, aplinka, pagalba studentui, kuris rūpinasi kaip efektyviau pasinaudoti teikiamomis mokymo(si) galimybėmis, ištekliais, aplinka. Tyrimo metu buvo siekta išsiaiškinti, kaip studentai vertina dėstytojų teikiamą pagalbą, organizuojant studijų procesą, koks jų studijų aplinkos vertinimas. Siekiant išsiaiškinti dėstytojų pagalbą, buvo suformuoti keturi teiginiai: užsiėmimuose vyrauja palankus psichologinis klimatas, dėstytojas skatina domėtis dėstomu dalyku, aiškiai suformuluoja užduotis bei reikalavimus ir žinių bei gebėjimų vertinimo kriterijai aiškūs ir suprantami. Buvo prašyta visus juos įvertinti: „sutinku“, „iš dalies“, „nesutinku“.

Su teiginiu, kad užsiėmimuose vyrauja palankus psichologinis klimatas sutiko 47 proc. respondentų, iš dalies sutiko – 51 proc., nesutiko – 2 proc. Atsakydami į teiginį, kad dėstytojai skatina domėtis dalyku, sutiko – 20 proc. apklaustųjų, iš dalies sutiko – 75 proc. ir 5 proc. – nesutiko. Kad aiškiai suformuluojamos užduotys sutiko – 44 proc. respondentų, 54 proc. sutiko iš dalies ir 2 proc. – nesutiko. Atsakydami dėl vertinimo kriterijų aiškumo, respondentai pasiskirstė taip: 47 proc. – mano, kad vertinimo kriterijai aiškūs, 47 proc. – mano, kad vertinimo kriterijai tik iš dalies aiškūs, o 6 proc. galvoja, kad vertinimo kriterijai yra neaiškūs (žr. 1 pav.).



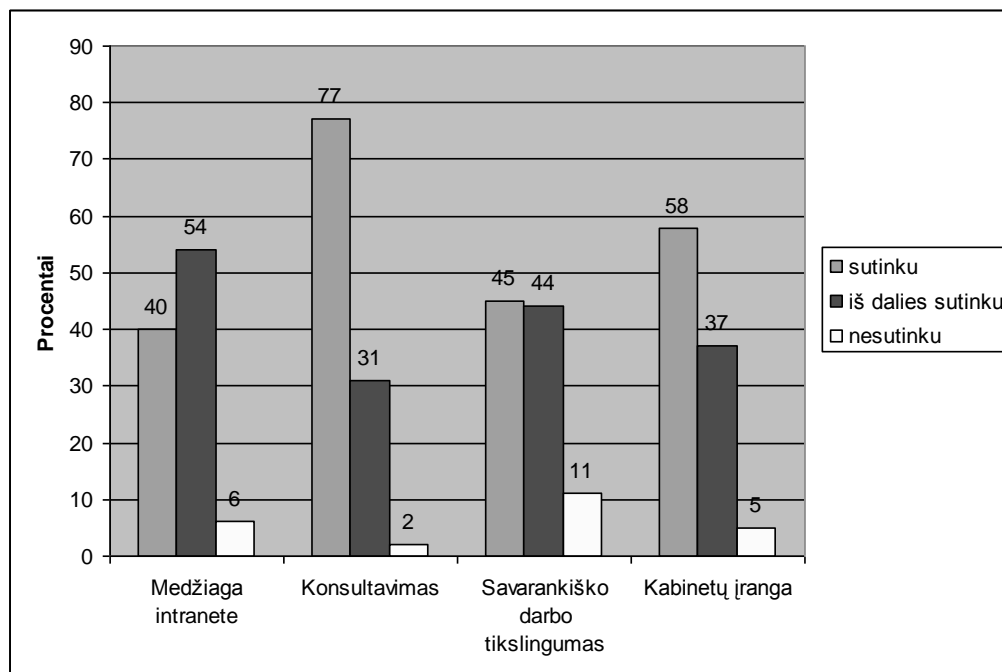
1 pav. Dėstytojų paramos įvertinimas, proc.

Įvertinus studentų nuomonę, teigtina, kad dėstytojams reiktų susikoncentruoti ieškant priemonių mokymuisi gerinti, siekiant suformuoti studentų giluminį požiūrį, domėjimąsi mokomąja medžiaga ir tuo palaipsniui keisti studentų supratimą į aktyvų mokymąsi. Nors tyrimo rezultatai rodo, kad pastangos siekiant studijų procese sudaryti palankias sąlygas mokymuisi, aiškiai pateikiant užduočių sąlygas ir reikalavimus bei apibrėžiant vertinimo kriterijus, nelieka studentų nepastebėtos, tačiau akivaizdu, kad konstruojami vertinimo instrumentai studentams nėra visiškai aiškūs.

Siekiant išsiaiškinti, kaip studentai vertina studijų aplinką, buvo suformuluoti šie teiginiai: metodinė medžiaga intranete aiški, konsultacijos vyksta pagal paskelbtą tvarkaraštį, savarankiški darbai įtvirtina teorines žinias, kabinetai aprūpinti reikalinga įranga. Studentai galėjo pasirinkti vertinimus: „sutinku“, „iš dalies“, „nesutinku“.

Apklaustos duomenys rodo, kad studentai ne vienareikšmiai vertina studijų aplinką. Su teiginiu, kad metodinė medžiaga, kuri pateikiama intranete yra aiški ir nuolat atnaujinama sutinka 40 proc. apklaustųjų, iš dalies sutinka 54 proc. ir nesutinka 6 proc. Teiginiui, kad konsultacijos vyksta pagal

numatyta tvarkaraštį pritaria 77 proc. respondentų, 31 proc. – iš dalies ir 2 proc. nesutinka. Kad savarankiški darbai įtvirtina teorines žinias sutinka 45 proc. studentų, iš dalies sutinka 44 proc. ir nesutinka 11 proc. respondentų. Kad kabinetuose esanti įranga užtikrina kokybišką darbą mano 58 proc. respondentų, 37 proc. su šia nuostata sutinka iš dalies ir 5 proc. apklaustųjų tam nepitaria (žr. 2 pav.).

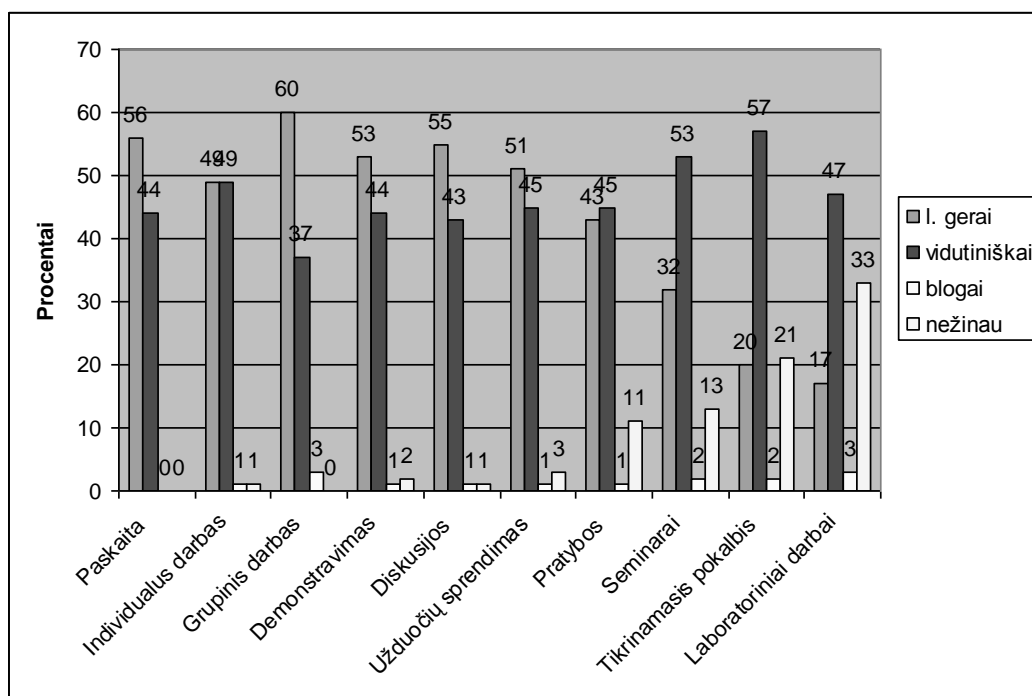


2 pav. Studijų aplinkos įvertinimas, proc.

Tyrimo rezultatai teikia vertingos informacijos, į ką verta atkreipti dėmesį ieškant kokybiško mokymo bruožų. Akivaizdu, kad neužtenka metodinę medžiagą pateikti intranete, ji turi būti kokybiškai parengta ir atnaujinama, o parengiant užduotis reikia žinoti, kokio rezultato siekiama, į kokį įsisavinimo lygį orientuotas siekiamas rezultatas.

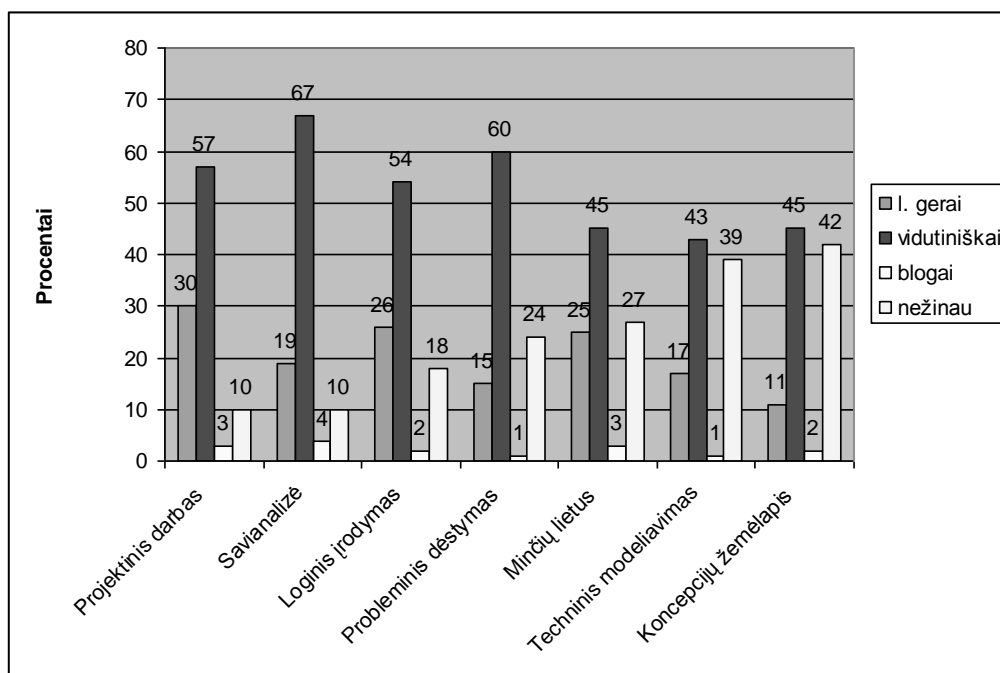
Į studentą orientuotose studijose studentas turi atsidurti mokymo(si) centre kaip aktyvus, priimančias sprendimus ir už juos atsakantis studijų proceso dalyvis. Norint tai įgyvendinti, reikia pasirinkti atitinkamus studijų metodus. Kompetencijomis grįstose programose labai svarbu susikonstruoti metodų komplektą kūrybiškai modeliuoti, ugdant atitinkamas kompetencijas. Siekiant išsiaiškinti taikomus studijų ir vertinimo metodus buvo peržiūrėtos dalykų programos, dalykų atestavimo metodinė medžiaga bei rekomenduojama forma studijų dalyko aprašui. Nustatyta, kad studijų procese planuojama taikyti 17 studijų ir 8 vertinimo metodus. Tyrimo metu siekta išsiaiškinti, kaip studentai vertina šiuos metodus. Buvo prašyta juos įvertinti: „labai gerai“, „vidutiniškai“, „blogai“, „tokio metodo nežinau“.

Tyrimo rezultatai rodo, kad studentai geriausiai vertina grupinį darbą (60 proc.), paskaitą (56 proc.), diskusijas (55 proc.), demonstravimą (53 proc.), užduočių sprendimą (51 proc.) (žr. 3 pav.). Tai rodo studentų nusiteikimą aktyviai dirbti, dalintis mintimis, jaustis įtrauktu į mokymąsi ir galinčiu pačiam įnešti tam tikrą indėlį. Pažymėtina, kad paskaitos, kaip metodo, nė vienas respondentas nevertina blogai, o šio metodo populiarumą rodo, kad labai gerai vertina 56 proc. respondentų, vidutiniškai – 44 proc. Tikėtina tokiu rezultatu, todėl kad paskaita, kaip teikiamasis mokymo(si) metodas, taikomas perduodant žinias; taikant aktyvinimo metodus, tokius kaip įvadinis klausimas, diskusija, išankstinis orientyras, sniego gniūžtė, smegenų šturmas ir kt., studentas skatinamas tapti aktyviu klausytoju. Mažiausiai studentų vertinami laboratoriniai darbai – 17 proc. apklaustųjų šį metodą vertina labai gerai, 47 proc. – vidutiniškai, 3 proc. – blogai ir 33 proc. nežino tokio metodo. Tikėtina, kad nežinojimas siejasi su studijų specifika, nes laboratoriniai darbai rečiau taikomi socialinių mokslų srities studijų programose. Nepopuliarus respondentų vertinimu tikrinamasis pokalbis, kurį tik 17 proc. studentų vertina labai gerai, 47 proc. – vidutiniškai, 2 proc. – blogai ir 21 proc. apklaustųjų tokio metodo nežino. Ne ką geriau vertinami ir seminarai, tik 32 proc. respondentų juos vertina labai gerai, 53 proc. – vidutiniškai, 2 proc. – blogai ir 13 proc. teigia nežinantys tokio metodo (žr. 3 pav.).



3 pav. Studijų metodų įvertinimas, proc.

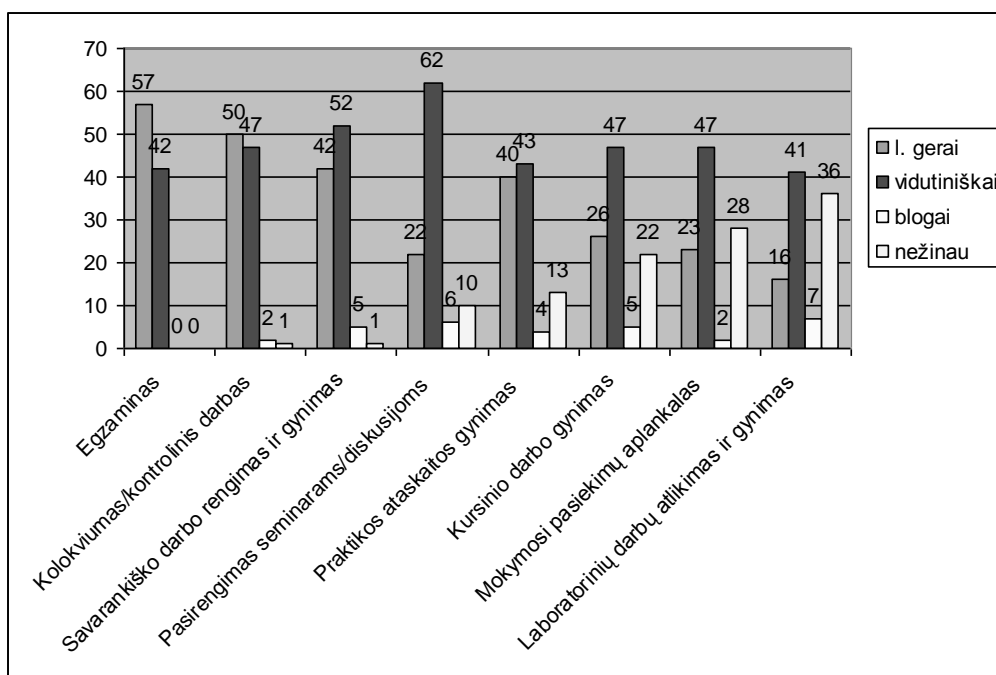
Dėstytojai, ieškodami efektyviausių studijų metodų kompetencijas plėtojančiose programose, pradeda naudoti tokius metodus, kaip projektinis darbas, savianalizė, loginis įrodymas, probleminis dėstymas, koncepcijų žemėlapis ir pan. Tyrimo rezultatai rodo, kad šie metodai yra pakankamai reikšmingi ir studentų vertinami, tačiau daugiausia studentų juos vertina „vidutiniškai“. Vis dėlto tam tikra dalis studentų labai gerai vertina ir šiuos metodus: projektinį darbą labai gerai vertina 30 proc. respondentų, vidutiniškai – 57 proc., blogai – 3 proc., 10 proc. apklaustųjų tokio metodo nežino. Savianalizę daugiausia apklaustųjų vertina vidutiniškai (67 proc.), tik 19 proc. šį metodą vertina labai gerai, 4 proc. – blogai ir 10 proc. teigia tokio metodo nežinantys. Didesnė dalis apklaustųjų vidutiniškai vertina ir probleminį mokymą (60 proc.) bei loginį įrodymą (54 proc.). Tyrimo rezultatai rodo, kad daugiausia studentų nežino tokių metodų, kaip koncepcijų žemėlapis (42 proc.), techninis modeliavimas (39 proc.), minčių lietus (27 proc.) (žr. 4 pav.).



4 pav. Studijų metodų įvertinimas

Tyrimo rezultatai rodo, kad nėra nei vieno iš 17 vertintų studijų metodų, kuris nebūtų naudojamas studijų procese. Todėl tikėtina, kad dėstytojai konstruoja įvairius studijų metodų kompleksus, lanksčiai bei kūrybiškai juos modeliuodami skatina įvairiapusę studijuojančiųjų veiklą. Tinkamai organizuotas studijų procesas ir tinkamai parinkti studijų metodai leidžia studijų rezultatus paversti studentų pasiekimais. Studento pasiekimai yra studento pasiektas individualus kompetencijų lygis, kuris nustatomas vertinant studijų rezultatus.

Apklausa metu siekta išsiaiškinti besimokančiųjų požiūrį į studijų procese taikomus pasiekimų vertinimo metodus. Gautų duomenų analizė rodo, kad studentai juos vertina nevienareikšmiai. Beveik visi aštuoni taikomi vertinimo metodai studentų vertinami daugiau „vidutiniškai“. Didžioji pusė respondentų labai gerai vertina tik egzaminą (57 proc.) ir kolokviumą (50 proc.). Kitus vertinimo metodų įvertinimas „labai gerai“ pasiskirstė taip: savarankiško darbo rengimas ir gynimas – 42 proc., praktikos ataskaitos rengimas ir gynimas – 40 proc., kursinio darbo gynimas – 26 proc., mokymosi pasiekimų aplankalai – 23 proc., pasirengimas diskusijoms / seminarams – 22 proc., laboratorinių darbų rengimas ir gynimas – 16 proc. „Blogai“ vertinusių nedaug: laboratorinių darbų rengimą ir gynimą blogai vertino 7 proc. respondentų, pasirengimą diskusijoms / seminarams – 6 proc., po 5 proc. kursinio darbo gynimą ir savarankiško darbo rengimą ir gynimą bei po 2 proc. kolokviumus ir mokymosi pasiekimų aplankalą. Kiek daugiau respondentų teigė nežinantys tokių metodų, kaip laboratorinių darbų rengimas ir gynimas (36 proc.), mokymosi pasiekimų aplankalas – 28 proc., kursinio darbo gynimas – 22 proc., praktikos ataskaitos gynimas – 13 proc., pasirengimas diskusijoms / seminarams – 10 proc. (žr. 5 pav.). Tikėtina, kad tokius apklausos rezultatus įtakojo tai, kad buvo apklausiami pirmų–trečių kursų studentai.



5 pav. Studentų pasiekimų vertinimo metodų įvertinimas, proc.

Tyrimo rezultatai rodo, kad studijų procese naudojami 8 vertinimo metodai. Studentų apklausos rezultatų analizė padeda išvelgti studijų programų įgyvendinimo procese diskutuotinus aspektus, kurie aptariami siekiamų studijų rezultatų požiūriu, naudojami studijų programos atitinkamų dalių tobulinimui. Studentų rezultatų vertinimo metodai yra neatsiejami nuo studijų programų kompetencijų, studijų dalykų siekiamų rezultatų, kas ir daro studijų programą vientisą, suprantamą tiek dėstytojui, tiek studentui.

Išvados

1. Mokymo(si) metodas tampa svarbia priemone siekiant programos tikslų kompetencijas plėtojančioje programoje ir parenkamas pagal siekiamų rezultatų lygį. Kompetencijas plėtojančiose studijų programose tradiciniai mokymo(si) metodai papildomi aktyvinimo metodais, kurie skatina aktyvų studentų dalyvavimą, integralų mąstymą, atsižvelgiant į tai, kokio tikslo siekiama, į koki įsisavinimo lygį orientuotas rezultatas, koks turinys. Atsiranda studijų metodo sąvoka akcentuojant, kad ne dėstytojas, o studentas yra svarbiausias. Tinkamai organizuotas studijų procesas ir tinkamai parinkti metodai,

skatinantys studentus aktyviai siekti žinių ir supratimo, jų taikymo, ugdantys kritinio mąstymo, sprendimų priėmimo gebėjimus, leidžia rezultatus paversti studentų pasiekimais.

2. Studento pasiekimai yra studento pasiektas individualus kompetencijų lygis, kuris nustatomas vertinant studijų rezultatus ir naudojant kaupiamąjį arba formuojamąjį vertinimą, taikant kriterijais grįstą vertinimo modelį. Vertinimo efektyvumą lemia pasirinkta vertinimo strategija, orientuota į siekiamus studijų rezultatus, jų (pa)siekimo specifiką ir vertinimo metodus, parodančius studentų žinių lygį, koku būdu turimos žinios ar įgūdis yra taikomi tam tikrose situacijose ir koku būdu gebama integruoti turimą gebėjimą ir tai parodyti. Kompetencijomis ir studijų rezultatais grindžiamoje studijų programoje kuriama sudėtingesnė vertinimo sistema į ją įtraukiami įvairūs vertinimo metodai, nes kompetenciją sudarantys elementai – žinios, gebėjimai, įgūdžiai, vertybinės nuostatos – nulemia skirtingą jų vertinimo techniką ir procedūras.

3. Tyrimo rezultatai rodo, kad dėstytojams reiktų susikonsultuoti ieškant priemonių, tinkamų teikti paramą studentams mokymui gerinti, formuojant studentų giluminį požiūrį, domėjimąsi mokomąja medžiaga ir taip pamažu keičiant studentų mokymosi reikšmės supratimą. Tyrimu nustatyta, kad studijų procese naudojama 17 studijų metodų, todėl tikėtina, kad dėstytojai kuria įvairius studijų metodų kompleksus, lanksčiai bei kūrybiškai juos modeliuodami skatina įvairiapusę studijuojančiųjų veiklą. Tyrimo rezultatai rodo, kad studijų procese naudojami 8 vertinimo metodai. Studentų apklausos rezultatų analizė, tikėtina, padės išvelgti studijų programų įgyvendinimo procese diskutuotinus aspektus, kuriuos aptariant siekiamų studijų rezultatų požiūriu bus atliekamas studijų programos atitinkamų dalių tobulinimas.

Literatūra

1. Balevičienė, Sandra; Jucevičienė, Palmira; Stanikūnienė, Brigita. (2003). *Šiuolaikinio mokymosi metodai*. Žinių visuomenės institutas.
2. Bulajeva, Tatjana; Lepaitė, Daiva; Šileikaitė-Kaishauri, Diana. (2011). *Studijų programų vadovas. Projekto „Europos kreditų perkėlimo ir kaupimo sistemos (ECTS) Nacionalinės koncepcijos parengimas: kreditų harmonizavimas ir mokymosi pasiekimais grindžiamų studijų metodikos kūrimas bei diegimas“ (Nr. VP1-2.2-ŠMM-08-V-01-001), negalutinis variantas, metodinė priemonė studijų programų komitetų nariams ir dėstytojams*. Vilnius.
3. *Dalykų dėstytojų kokybės vertinimo tyrimas*. (2011). Šiaulių valstybinės kolegija, Verslo ir technologijų fakultetas.
4. Jensen, Eric. (2001). *Tobulas mokymas*. Vilnius: AB OVO leidykla.
5. Jucevičienė, Palmira; Simonaitienė, Berita. (2008). *Tarpdalykinės magistrantūros programa ir jos įgyvendinimo modelis, adaptuotas darnaus vystymosi programai*. Kaunas: UAB „Biznio mašinų kompanija“.
6. Lepaitė, Daiva. (2010). *Studijų programų ir dalyko konstravimas. Seminaro, įvykusio Šiaulių valstybinėje kolegijoje 2010 m. lapkričio 13 d., medžiaga*.
7. Markevičienė, R. (2009). *Dublino aprašai ir mokymosi pasiekimai*. [žiūrėta 2012-01-16]. Prieiga per internetą: <http://www.su.lt/filemanager/download/5943/1%5B1%5D._R_Markeviciene.pdf>.
8. Petty, Geoff. (2006). *Šiuolaikinis mokymas: praktinis vadovas*. Vilnius: Tyto alba.
9. Ramsden, Paul. (2010). *Kaip mokyti aukštojoje mokykloje*. Vilnius: Aidai.
10. Stankevičienė, Nida. (2011). *Novatoriški mokymo(si) metodai. Projekto „Sisteminis dėstytojų kompetencijų tobulinimas, siekiant studijų edukacinio inovatyvumo (EDUKOM)“ Nr. VP1-2.2-ŠMM-07-K-01-088, specialiuųjų gebėjimų mokymų, vykusių 2011 metų balandžio mėn. 7 d. medžiaga*.
11. Šiaučiukėnienė, Liuda; Visockienė, Ona; Talijūnienė, Palmira. (2006). *Šiuolaikinės didaktikos pagrindai*. Kaunas: Technologija.
12. Teresevičienė, Margarita ir kt. (2010). *Kompetencijų plėtotės ir vertinimo metodika. Projekto „Europos kreditų perkėlimo ir kaupimo sistemos (ECTS) Nacionalinės koncepcijos parengimas: kreditų harmonizavimas ir mokymosi pasiekimais grindžiamų studijų metodikos kūrimas bei diegimas“ Nr. VP1-2.2-ŠMM-08-V-01-001 santrauka, 1-preliminarus, ekspertuotas (2010 10 15) variantas*. Vilniaus universitetas.
13. Tuning. Europos švietimo struktūrų suderinimas. Universitetų indėlis į Bolonijos procesą. *Švietimo mainų paramos fondas*. [žiūrėta 2011-12-20]. Prieiga per internetą: <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/images/stories/template/General_Brochure_final_version.pgf>.

THE INFLUENCE OF TEACHING, LEARNING AND ASSESSMENT METHODS ON STUDY PROGRAMS DEVELOPING COMPETENCES

Summary

The article discusses the selection of teaching, learning and assessment methods used to attain targeted study results in the course of curricula modifications and alterations in their design focal points and a rationale. The implementation methodology of programs developing competences highlights the importance of selecting appropriate teaching and learning methods in the process of performance and in the follow up assessment in order to determine whether targeted outcomes have been achieved. The quality of studies is determined by the degree of conformity between the targeted learning outcomes and students' academic achievements. The research aims to establish the student teaching, learning and assessment methods, which could manifest the best the students' learning outcomes on a particular subject, i.e. the acquired knowledge and the ability to apply this knowledge in practice. The fact that the issues under discussion lead to a conclusion that a teacher cannot avoid the responsibility for the decisions he/she makes in relation to student teaching and learning, enhances the significance of the problem.

The research object: teaching, learning and assessment methods.

The research objective: to examine the influence of teaching, learning and assessment methods on competencies developing study programs.

The research methods: the analysis of scientific literature and resources, survey research and statistical and graphical data analysis.

The research results have revealed that the chosen methods instilling critical thinking and decision making skills in students and encouraging them to strive for acquiring, understanding and application of knowledge, makes it possible to turn learning outcomes into students' achievements. The students' achievements are the individual competence level which is determined by assessing learning outcomes with the help of cumulative or formative assessment and by applying the assessment model based on criteria.

The research reveals that 17 study methods and 8 assessment methods are being used in the study programs of social sciences in the Business and Technology Faculty of Siauliai State College .

It is believed that the analysis of the students' survey results helps to determine the controversial issues in the implementation process of the study programs which lead to their improvement.

Key words: competencies developing program, learning outcome, teaching and learning methods, study methods, assessment methods.

AUTORĖS LYDRAŠTIS

Autoriaus vardas, pavardė: Virginija Latvėnienė

Mokslo laipsnis ir vardas: lektorė

Darbo vieta ir pozicija: Šiaulių valstybinė kolegija, prodekanė, Turizmo vadybos katedros lektorė

Autoriaus mokslinių interesų sritys: žmoniškųjų išteklių valdymas, specialistų rengimo kolegijoje didaktinės problemos ir galimybės

Telefonas ir el. pašto adresas: (8 41) 525 095, v.latveniene@svako.lt

A COVER LETTER FOR AUTHOR

Author name, surname: Virginija Latvėnienė

Science degree and degree name: Lecturer

Workplace and position: Šiauliai State College; Vice Dean, Lecturer in Tourism Management Department

Author's research interests: Human Resources Management; Didactic Problems and Possibilities for Education and Training of Professionals in College

Telephone and e-mail address: + 370 41 525 095, v.latveniene@svako.lt

MOKYTOJO SOCIALINIO PORTRETO BRUOŽAI PROFESINIO ĮVAIZDŽIO KONTEKSTE

Dana Lukauskienė, Agnė Gvildienė

Klaipėdos valstybinė kolegija

Anotacija. Mokslo ir studijų kokybės užtikrinimas yra svarbus kiekvienai valstybei. Todėl pedagogų rengimas turėtų būti prioritetinga švietimo politikos dalis. Pedagogas / mokytojas yra tarpininkas tarp mokslo institucijos ir moksleivių, jis atlieka esminį vaidmenį teikiant mokymo paslaugas. Nuo mokytojo veiklos, asmenybės ypatumų, vertybinių orientacijų, aplinkos, kurią jis sukuria, perteikdamas žinias, priklauso tiek pačių žinių priėmimo kokybė, tiek mokymo proceso subjektų santykiai. Straipsnyje nagrinėjami mokytojo socialinio portreto bruožai profesinio įvaizdžio kontekste, keliama hipotezė, kad mokytojo vaizdinys nūdienos švietimo aktualijų kontekste formuojasi spontaniškai, trūksta vienodos mokytojo įvaizdžio formavimo strategijos. Moksleiviai suvokia ir vertina mokytojo asmenybę, nes visame mokymo(si) procese ji dalyvauja kaip dominuojanti figūra. Todėl empirinio tyrimo metu nagrinėjant esminius mokytojo socialinio portreto bruožus, kaip profesinės kompetencijos sudėtinę dalį, buvo apklausiamos 3 respondentų grupės – moksleiviai, pedagogai praktikai bei būsimi pedagogai – Klaipėdos valstybinės kolegijos studentai.

Pagrindiniai žodžiai: socialinis portretas, profesinis įvaizdis, pedagogas, ugdymas, išpūdis, sąveika, kontekstas.

Įvadas

Šiuolaikinė kultūra pakeitė žmogaus poreikius. Vyksta socialinė diferenciacija, reformuojamos mokyklos, keičiasi edukacinės veiklos filosofija, vertybinės nuostatos. Kinta išsilavinimo standartai, ateities žmogaus poreikiai kelia kitokius reikalavimus mokytojams. Informacinių technologijų, informacijos gausa įgalina žmones greitai ir operatyviai susirinkti reikiamą informaciją, bei mokytis pačius, sumažėjo priklausomybė nuo tiesioginių autoritetų, todėl esminis pedagogo vaidmuo kinta. Kompiuterinis raštingumas, vartotojiška kultūra, informacija masinės informacijos priemonėse neretai nulemia ugdytinių mąstymą ir požiūrį į mokytojus. Klasikinę ugdymo paradigmą keičia laisvojo ugdymo paradigma, pedagogikoje įsitvirtina konstruktyvizmas, atliepiantis žinių amžiaus iššūkius.

Tyrimo aktualumas. Pedagoginė veikla yra kiekvienam gerai žinoma. Tačiau ši veikla turi specifinių bruožų. Pedagogas neturi galimybės rinktis savo veiklos objekto – vaikų ar jų grupės, jam dažnai tenka prisitaikyti prie jau esamų sąlygų. Visiems bendrą mokymo medžiagą kiekvienas mokinys suvokia individualiai, nevienodu intensyvumu ir platumu, todėl galime išgirsti prieštaringų pedagogo profesijos vertinimų ne tik darbo vietoje, bet ir žiniasklaidoje, o tai apsunkina mokymo(si) procesą, menkina mokytojo ir moksleivių sąveiką. Ugdytinių išpūdis apie pedagogus ir ugdymo procesą gali lemti mokymo(si) motyvaciją bei moksleivių susidomėjimą mokomuoju dalyku, bei jų apsisprendimą pasirenkant ateities profesiją.

Mokinių išpūdžio apie pedagogus identifikavimas padėtų nusakyti mokytojo socialinio portreto bruožus, sąlygojančius profesinį įvaizdį, bei turėtų įtakos būsimųjų studentų apsisprendimui pasirinkti edukologo profesiją. Įvaizdžio svarbą verslo organizacijom nagrinėjo G. Drūtikienė. Autorė analizuoja pasaulio mokslinėje literatūroje pristatytus konceptualius įvaizdžio kūrimo modelius, nagrinėja organizacijos ar asmens įvaizdžio kūrimo ir valdymo aspektus. Pedagogų įvaizdį žiniasklaidoje mokinių išpūdžio vertinimo aspektu tyrinėjo Ieva bei Renata Bilbokaitės. Apžvelgus mokslinę literatūrą bei publikacijas spaudoje, išanalizavus Lietuvos švietimo ministerijos užsakymu atliktus tyrimus buvo pastebėta, kad mokytojo veikla profesinio įvaizdžio kontekste dar mažai nagrinėta, nėra suformuota vienoda mokytojo įvaizdžio formavimo strategija, todėl visuomenės sąmonėje pedagogo vaizdinys formuojamas spontaniškai.

Šiuo straipsniu siekiama iškelti esminius pedagogo socialinio portreto bruožus, išanalizuoti mokytojo įvaizdžio fenomeną, susijusį su pedagogų perteikiamomis vertybėmis, nuostatomis, komunikacijos kompetencijomis. Tai yra itin aktualu, nes padėtų nusakyti kai kuriuos mokytojo socialinio portreto bruožus ir gerinti edukologo profesijos patrauklumą.

Tikslas – išanalizuoti mokytojo įvaizdžio specifiką bei, remiantis atliktu empiriniu tyrimu, nustatyti esminius mokytojo socialinio portreto bruožus.

Uždaviniai:

1. Teoriniu aspektu išanalizuoti profesinio įvaizdžio koncepciją bei mokytojo profesijos specifiką.

2. Atlikti mokytojo socialinio portreto analizę mokinių, mokytojų praktikų bei edukologijos studentų požiūriu.
3. Atskleisti mokytojo įvaizdžio įtaką profesijos pasirinkimui.

Tyrimo objektas. Mokymo paslaugų vartotojai (Klaipėdos miesto bei rajono 11–12 klasių moksleiviai bei Klaipėdos valstybinės kolegijos studentai, būsimi pedagogai) ir šių paslaugų teikėjai – jau dirbantys Klaipėdos miesto bei rajono pedagogai, jų požiūris į mokytojo socialinio portreto svarbą profesinio įvaizdžio kontekste.

Tyrimo metodika. Tyrimui atlikti naudojami taikomieji tyrimo metodai: mokslinės literatūros analizė, dokumentų turinio (*content*) analizė, anketinė apklausa, matematinė ir aprašomoji statistika. Informacijai gauti naudojami pirminiai ir antriniai informacijos šaltiniai. Renkant empirinius duomenis naudojamas anketinės apklausos metodas. Tyrimo objektas lėmė respondentų atrankos metodą: buvo derinamas apriorinis ir teorinis atrankos metodai. Tyrimo metu buvo apklaustos trys respondentų grupės: mokytojai, mokiniai, būsimi pedagogai – Klaipėdos valstybinės kolegijos studentai. Lyginant šių grupių nuomones, buvo modeliuojama situacijos visuma. Tyrimo imtis 280 respondentų. Apklausta 70 Klaipėdos mieste dirbančių pedagogų, 130 moksleivių ir 80 Klaipėdos valstybinės kolegijos studentų.

Profesinio įvaizdžio koncepcija

Įvaizdžio sąvoka apibrėžia labai dinamišką objektą, kuris apima idėjų, jausmų, suvokimų bei vaizdinių visumą. Remiantis M. Čeikauskiene (1997), įvaizdis – tai tikslingai sukurta arba stichiškai atsiradusi forma, kuri atspindi tam tikrą objektą žmonių sąmonėje. R. Hopenienė (2009) įvaizdį apibrėžia kaip visumą klaidingų ar teisingų vaizdinių, vertinimų, kurie susidarė žmonėms ar atsitiktiniams asmenims, ar visai visuomenei apie tam tikrą objektą. Įvaizdis yra neatsiejamas nuo objekto išorinių bruožų, nuostatų, vertybių ar įsitikinimų.

Mokymo(si) procese susiduriame su mainų sistema, kurioje reikia įvertinti 3 elementus: pirmiausia – paslaugos gavėjo dalyvavimą, po to – suteiktos paslaugos poveikį ir jos kokybę, kurią nustato paslaugos vartotojas – moksleivis. Vartotojai (moksleiviai) daro išvadas apie mokymo proceso kokybę remdamiesi vieta, žmonėmis, įrengimais, informacine medžiaga. Mokymo procesas negali būti atskirtas nuo paslaugų teikėjų – žmonių. Šiuo atveju ypač svarbi teikėjo ir kliento sąveika. Profesinio įvaizdžio koncepcijos kontekste iškyla asmenybiškumo svarba bei socialinė sąveika su kitais visuomenės nariais. Mokslininkai išskiria tokias pagrindines pozityvaus profesinio įvaizdžio sąlygas: kompetencija, pasitikėjimas savimi, patikimumas, pastovumas, savikontrolė, dorovingumas, lyderio savybės, optimizmas, adaptyvumas, konfliktų sprendimo bei komunikaciniai gebėjimai (Počepcev, 2000). Viena iš pagrindinių profesinio įvaizdžio dalių pedagogo darbe yra profesinė kompetencija, kuri yra apibrėžiama kaip individo bazinė kokybė, lemianti geresnę ir efektyvesnę darbo atlikimą (Spencer, 2005). Autorius išskiria šias profesinės kompetencijų rūšis:

- *Pasiekimai ir veiksmai*, apimantys asmens orientaciją, rezultatą bei efektyvumą, tam tikro darbo atlikimo idealaus standarto siekimą, tvarkos puoselėjimą, iniciatyvą, kaip siekimą atlikti darbą kuo geriau, informacijos paiešką siekiant tobulinti savo erudiciją bei gausinti žinias apie tam tikrus objektus, elementus, veiksmus, žmones.
- *Pagalba ir kitų aptarnavimas*. Šiuo atveju yra numatomas individo polinkis ir gebėjimas išklaudyti, suprasti kito poreikius, išsakytas / neišsakytas mintis, jausmus bei siekis padėti, patenkinti tuos poreikius. Čia svarbi empatija.
- *Poveikis ir įtaka*, kurie numato organizacijos supratimą, jos išsakytų / neišsakytų apribojimų laikymąsi, gebėjimą paveikti kitus elgtis būtent taip, o ne kitaip. Svarbiausias aspektas šiuo atveju yra draugiškų, šiltų santykių užmezgimas ir palaikymas, o tai ypač pabrėžtina santykių su klientais sistemoje.
- *Kognityvi kompetencija*, kuri suvokiama kaip analitinis, konceptualinis, kritinis mąstymas, gebėjimas suprasti situaciją, užduotį, problemą, galimybes.
- *Asmens efektyvumas*, šis elementas apibūdina tokias asmens savybes: savikontrolė ir gebėjimas aiškiai mąstyti esant stresinėms situacijoms, pasitikėjimas savimi, lankstumas ir lojalumas organizacijai.

Tinkamai suderintas darbuotojo gebėjimų, pažiūrų, žinių ir kitų kompetencijų derinys užtikrina norimą jo profesionalumo lygį ir pageidaujamo įvaizdžio perdavimą. Kita vertus, profesinis pedagogo įvaizdis nėra vien profesinių savybių rinkinys. G. Drūteikienė (2010) įvaizdį apibrėžia kaip dinamiškai suprantamą, prasmingą, daugiau ar mažiau struktūruotą idėjų, jausmų ar suvokimų bei įsivaizdavimų visumą, kuriuos asmuo ar asmenų grupė turi tam tikro realaus daikto ar reiškinių atžvilgiu. Kartais netgi neturėdamas jokios informacijos apie žmogų, įmonę ar organizaciją žmogus gali susikurti savo

pasąmonėje asmeninį subjektyvų išpūdį. Todėl pasitaiko, kad įvaizdis nėra visiškai toks, kokio asmuo ar organizacija nusipelno, juo labiau pageidauja. Visuomenės stereotipai ir kiekvieno konkretaus individo vidinės nuostatos gali nulemti tiek personalo, tiek visos organizacijos įvaizdį.

Socialinis mokytojo portretas

Kiekvienam darbui reikia fizinių ir dvasinių žmogaus pastangų. Profesinėje pedagoginėje veikloje svarbiausia ne fizinės pastangos, o pedagogo psichika. Didžiausi reikalavimai keliami žmogaus mąstymo, intelekto ir valios bei jausmų sritims. Mąstymas pedagogui padeda suprasti mokinio raidą ir surasti efektyvesnių būdų perteikti mokomąją medžiagą taip, kad jis ją geriau suprastų, todėl tenka apžvelgti ne tik mokymo medžiagos turinį, bet ir jos pateikimo formą. Kandidatui į pedagogus keliami dar ir psichologinio bei moralinio pobūdžio reikalavimai: visų pirma labai pravartu pasigilinti į savo vertybinių orientacijų sferą. Tai pasaulėžiūrinio pobūdžio asmens pozicija, kai jo intelektas, valia, jausmai sutelkiami į tam tikrą veiklos sritį. Todėl labai svarbu yra apmąstyti, kas labiausiai mobilizuoja dėmesį, valią, gebėjimus. Pedagoginė veikla iš esmės yra intelektualinė. Todėl pedagogui, ypač dalyko mokytojui, būtinos visapusiškos dalyko bei pedagogikos, psichologijos bei metodikos žinios, plati bendroji erudicija.

Labai reikalinga pedagoginio intelekto savybė yra polinkis tirti. Jis padeda išvengti šabloniškumo, kuriam atsirasti darbe yra didelis pavojus. Kas metai tos pačios mokymo temos, jos yra kartojamos dar ir paralelinėse klasėse, taigi nekūrybingai dirbantis mokytojas gali susidaryti išpūdį, kad viskas yra gerai žinoma ir nereikia ieškoti nieko nauja. O kai tik pradeda dirbti šabloniškai, žmogus atbunka, nustoja augęs ir kaip pedagogas ir kaip asmenybė. Valia pedagogo darbe gali būti ir auklėjimo priemonė. Vieniems pedagogams mokinius pavyksta paveikti ekspresinėmis jos formomis – griežtu žvilgsniu, laisva laikysena, įsakmiu, intriguojančiu arba jumoristiniu tonu bei kalbos turiniu. Kitiems – kantrumu, ramumu, nuoseklumu, primygtinumu. Reiklumas – neatsiejama pedagogo savybė, nes visas pedagoginis darbas – tam tikrų reikalavimų kėlimas ugdytiniais. Nereiklaus pedagogo mokiniai nevertina, negerbia. Bet reiklumas, jeigu jo nereguliuos valia, emocinės, moralinės asmens savybės, tokios kaip geranoriškumas, meilė, vaikams gali virsti despotiškumu ir dirbant tapti tik kliūtimi.

Mokytojas tarpukario Lietuvoje užėmė garbingą vietą tarp inteligentų. Tai pripažino aukščiausios valdžios atstovai: prezidentas Antanas Smetona (1933) kalbėjo: „Mokytojas turi būti pavyzdys mokiniams ne savo žodžiais, o savo elgsena ir savo darbais [...]. Mokytojas gali daugiau už kitus inteligentus matyti ir įžiūrėti platų gyvenimą.“ XX a. Lietuvos pedagogikos filosofija teigė fizinį, dvasinį, intelektualinį būsimos asmenybės ugdymą (Balčius, 2009). J. Kralikausko nuomone, mokytojas lyg senlietuvių žynys privalo saugoti šventąją ugnį, kurios šviesoje „broliuko akys atranda raktinį senolių piliakalnių talismaną. Be šios šviesos, brolis nuskurstų aklas ir vargas“ (Paulavičienė, 1996). Mokytojas, būdamas dvasinių vertybių puoselėtojas, turi būti stiprus dvasia. „Nors ir palša migla aplinkui, mokytojas tiki šviesos ir tiesos pergale“ (Paulavičienė, 1996).

Jausmai ir emocijos – psichikos sritis, turinti didelę reikšmę visai žmogaus veiklai. Nė vienas žmogus negali būti abejingas aplinkai, kurioje gyvena: žmonėms, su kuriais bendrauja, savo ir kitų elgesiui, darbui, jo rezultatui. Vienu atveju tai bus trumpalaikės teigiamos ar neigiamos emocijos, kitu atveju peraus į pastovų santykio su tikrove išgyvenimą, vadinamą jausmu. Savo nuotaikas, jausmus bei emocijas pedagogas norom nenorom perduoda vaikams. Suiręs greit pajus įtampą klasėje, ir atvirkščiai – giedra, optimistiška jo nuotaika nejučia persiduos ir vaikams.

Būdingiausi nūdienos modernios civilizacijos bruožai – globalinė integracija, spartėjantys technologiniai pokyčiai, atvira pilietinė visuomenė, kurioje pagrindinė vertybė – informacija. Išaugęs Lietuvos gyventojų mirtingumas, emigracijos mastai, trumpėjanti gyvenimo trukmė, t. y. bendras demografinis vaizdas, kuris byloja apie krizės asmenybę (V. Kavolio įvesta sąvoka), apie žmogų, neatlaikantį jį užgriūvančių išbandymų, tą žmogų, kurio asmenybės bruožai ir pasirengimas nėra adekvatus aplinkai, kurioje jis dabar gyvena. Nūdienos švietimo reforma yra paremta filosofija, kad mokymo veikla yra siejama su paslauga, o jos teikimą ir organizavimą dažniausiai lemia ekonominiai kriterijai. Toks mąstymo būdas siūlo tam tikrą mokymo modelį – įvesta taupymo politika priverčia piginti paslaugas, jas teikti ten, kur patogiau paslaugos teikėjui. Vienos mokyklos nyksta, kitos tampa pernelyg stambios, o mokytojas lyg beteisus sraigtelis privalo paklusti „iš viršaus“ nuleistiems potvarkiams. Tokiame kontekste galima išvelgti vieną labai aišką nūdienos mokyklos ydą – bejėgiškumą, nesugebėjimą pasipriešinti susvetimėjimo, kultūrinio anarchizmo, nihilizmo, sulaukėjimo bacilai. O jei visą šį vaizdą dar papildytume ir elgsenos deviantiškumu, nusikalstamumo sprogimu, ypač būdingu jaunajai kartai. Visa tai neabejotinai paveikia mokytojo jausmus. Kadangi švietimo paslauga yra nemateriali – jos negalima pamatyti, paragauti, pačiupinėti, sandėliuoti, vartotojai (moksleiviai) apie paslaugos kokybę išvadas daro remdamiesi savo asmeninėmis nuostatomis bei

įspūdžiu. Todėl mokytojas pamažu priima jam primestą vaidmenį – tarnauti vartotojiškai visuomenei ir, siekdamas išlikti konkurencinėje kovoje, užsitikrinti kliento (moksleivio) palankumą bei išsaugoti moksleivio krepšelį, privalo jam įsiteikti, įtikti. Tarptautinio ETUCE projekto suvestinės (2008) fiksuoja, kad net 54 proc. Lietuvos mokytojų patiria nuolatinę įtampą ir jaučiasi nesaugūs. Nors strateginiuose švietimo dokumentuose suformuluoti mokymo(si) proceso tikslai ir prioritetai siekia užtikrinti darbo kokybę, tačiau mokyklos nūdienos kontekste lieka užguitos. Mokykla daugelio valstybinių institucijų yra suvokiama kaip paklusni tarnaitė, besirūpinanti ne tik mokymu, bet ir sprendžianti narkomanijos, žmonių prekybos, nusikalstamumo, saugaus eismo ir kitas socialines problemas. Masinės informacijos priemonės neadekvačiai daug dėmesio skiria tokioms gyvenimo sritims kaip verslas, politika, pinigai. Sėkmingas žmogus atrodo tik tas, kuris kuo dažniau šmėzuoja televizijos ekrane ar ant leidinių viršelių, yra kviečiamas į įvairius priėmimus ir turi daug pinigų. Mokytojai į šias kategorijas, kaip žinia, nepatenka, jų triūsas yra priskiriamas kasdienei gyvenimo rutinai. Palyginus mokytojų vidutinį atlyginimą matyti, kad jie vartotojų reitingų skalėje negalėtų pirmauti. Lietuvos statistikos departamento 2010 metų duomenys rodo, kad vidutinis statistinis Lietuvos mokytojo atlyginimas sudaro 2038 Lt, kitaip tariant, apytiksliai 600 eurų. Apžvelgę Eurostato (2010) duomenis matome, kad Lietuvos mokytojo statistinis vidutinis darbo užmokestis nesiekia Liuksemburgo, Nyderlandų, Skandinavijos šalių minimalaus darbo užmokesčio. Tai turi įtakos profesijos prestižui. Išanalizavus statistinius duomenis galima daryti prielaidą, kad mokytojo profesijos pasirinkimui ekonominis aspektas nėra lemiamas. Vadinas, mokytojo tinkamumą pedagoginei veiklai didžiąja dalimi lemia pašaukimas, asmeninės savybės bei turimas talentas.

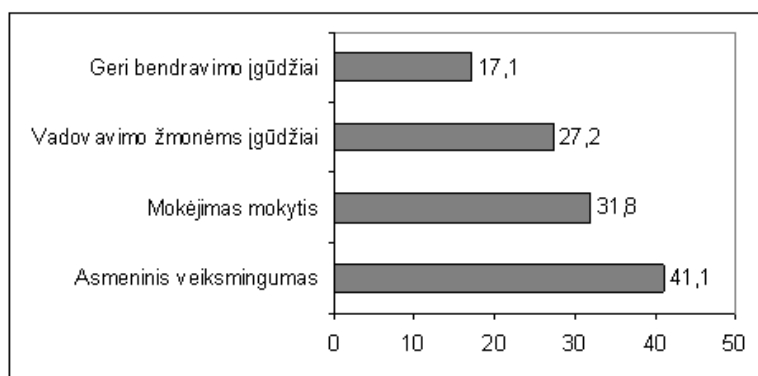
Mokytojo įvaizdžio įtaka profesijos pasirinkimui: empirinio tyrimo apibendrinimas

Tyrimo metu kiekvienai respondentų grupei buvo paruošta atskira anketa, anketos įteiktos asmeniškai, perduotos faksu ar elektroniniu paštu. Apklausa vykdyta remiantis konkrečia procedūra, dažnai vadinama „popieriaus ir pieštuko metodu“, nes respondentai savo atsakymus fiksavo dokumente. Sudarant klausimyną buvo naudojama *svarbos skalė*, kai respondentai vertino elementų ar veiksmų svarbą, *Likterio skalė* (pateikiamas teiginys, su kuriuo galima sutikti arba nesutikti) ir *reitingavimo skalė*, kuomet išskiriami svarbiausi elementai bei pateikti atviri klausimai. Kaip jau buvo minėta šio straipsnio įvadinėje dalyje, empiriniame tyrime dalyvavo 70 mokytojų ir 130 Klaipėdos miesto gimnazijų moksleivių, 80 Klaipėdos valstybinės kolegijos pedagogikos krypties studentų.

76 proc. tyrime dalyvavusių pedagogų turėjo aukštąjį universitetinį išsilavinimą, 15 proc. – aukštąjį neuniversitetinį, 27 proc. dar studijuoja. Dauguma mokytojų pasirinko profesiją sąmoningai: 40 proc. jautė pašaukimą, 30 proc. domino darbas, 10 proc. teigė, kad pedagogo darbas sudarė sąlygas gilintis į mėgstamą dalyką. Tai, kad profesijos pasirinkimą lėmė atsitiktinumas, nurodė tik vienas respondentas. Tyrimas parodė, kad esant palankioms aplinkybėms, net 37 proc. apklausoje dalyvavusių mokytojų praktikų keistų savo darbą. Mokytojai nurodė įvairias tokio sprendimo priežastis: „netenkina apmokėjimas“, „visuomenėje nevertinamas darbas“, „nestabilios socialinės garantijos“, „nevertinamas jaunimo darbas“. 24–35 metų amžiaus pedagogai įvardino jaunų pedagogų adaptacijos darbo vietoje sunkumus. Daugiausia respondentų minėjo tokius jaunų specialistų adaptacijos sunkumus: „vyresniųjų kolegų abejingumas“, „nestabilus darbo krūvis kelia psichologinę įtampą“, „labai aukšti profesijos reikalavimai“, „įsipareigojimų gausa, savitarpio supratimo tarp ugdytinių tėvelių stoka“, blogesnės darbo sąlygos (pastovaus kabineto ar klasės neturėjimas, pradedantiesiems skiriamos probleminio elgesio klasės), darbo neapibrėžtumas, veiklos įvertinimas atsižvelgiant į lojalumą administracijai, kaip pedagogo kokybės matą. Ištyrus respondentų nuomonę apie pedagogo profesiją išryškėjo tokie teigiamo įspūdžio apie šiuos specialistus aspektai: „profesionalai“, „geras psichologinis pasirengimas“, „turi talentą“, „yra pašaukti būti mokytojais“.

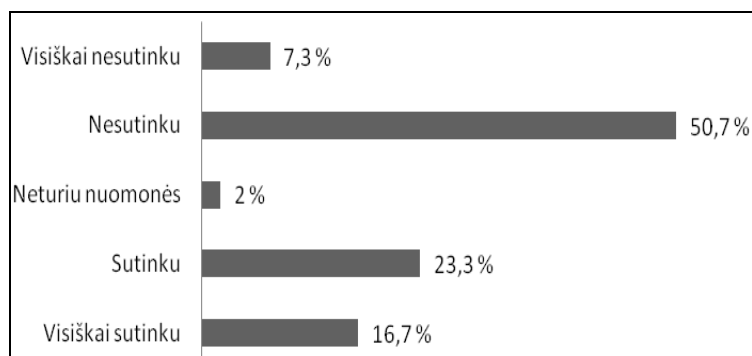
Tiek pedagogai praktikai, tiek pedagogikos studentai savo atsakymuose išskyrė tokias mokytojo profesijai būdingas kompetencijas (žr. 1 pav.). Asmeninio veiksmingumo kompetenciją išskyrė 41,1 proc. Anot respondentų, mokytojas privalo būti iniciatyvus, pasitikintis savimi, atviras sau ir kitiems; kūrybingas, lankstus, tolerantiškas socialinei įvairovei; mąstantis pozityviai, atsakingas ir sąžiningas, demonstruoti gerus darbo planavimo ir laiko valdymo įgūdžius, jis turi būti drąsus, ryžtingas bei demonstruoti streso valdymo įgūdžius. Mokėjimo mokytis visą gyvenimą svarbą pedagogo darbe pastebėjo 31,8 proc. respondentų. Respondentai minėjo atvirumą mokymuisi, siekį įgyti naujų žinių, gebėjimą įsisavinti naują informaciją, taikyti įgytas žinias praktikoje, parinkti reikiamus mokymo(si) metodus, turėti prigimtinį norą dalintis žiniomis ir patirtimi. 27,2 proc. respondentų minėjo vadovavimo žmonėms svarbą pedagogo darbe. Jie išskyrė gebėjimo dirbti komandoje įgūdžių svarbą, gebėjimą motyvuoti, įkvėpti, gebėjimą stebėti kitų veiklą ir suteikti grįžtamąjį ryšį – objektyvų įvertinimą

nesumenkinant asmenybės. Respondentai minėjo, kad geras mokytojas privalo sugebėti ir norėti ugdyti žmones, atskleisti jų stipriąsias puses, teikti palaikymą ir paramą, korektiškai kalbėti, moderuoti pokalbius susirinkimų, diskusijų metu. 17,1 proc. respondentų paminėjo gerus bendravimo įgūdžius: gebėjimą išklaudyti, išgirsti, suprasti, valdyti konfliktines situacijas, gebėjimą parengti ir aiškiai perteikti informaciją žodžiu bei raštu.



1 pav. Respondentų išskirti mokytojo profesijai būdingi bruožai, atsakymų pasiskirstymas, proc.

Atsižvelgiant į moksleivių apklausos rezultatus galima teigti, kad ne visi moksleiviai mano, jog mokytojai išmano savo dėstomą dalyką. Mokiniai pastebi, kad švietimo sferoje dirba ir asmenys, kurie formaliai atlieka savo pareigas, nesiorientuoja aplinkoje, yra pasipūtę, nieko nemoka, neobjektyviai vertina.



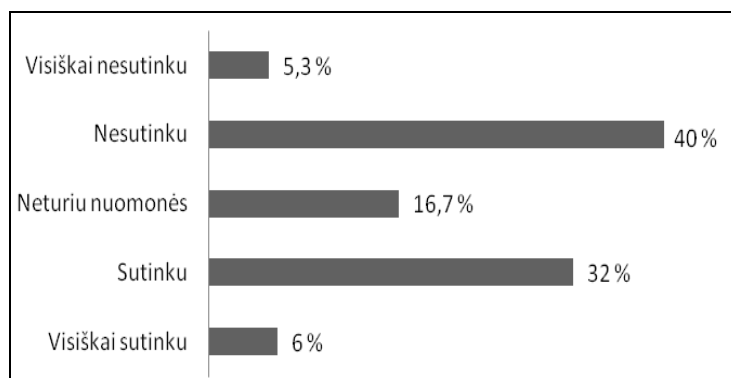
2 pav. Jums dėstantys mokytojai puikiai išmano savo dėstomus dalykus. Respondentų grupės (moksleivių) nuomonės pasiskirstymas, proc.

Išanalizavus tyrimo rezultatus galima daryti prielaidą, kad labai dažnai mokinys vertina ir svarsto, koks turėtų būti mokytojas, remdamasis savo asmeniniu išpūdžiu. Mokytojo autoritetui formuoti reikalingi ne vien išoriniai požymiai (puiki išvaizda ir kitos vizualinės charakteristikos), bet ir puikūs komunikaciniai gebėjimai. Moksleiviai vertina ne tik profesinę kompetenciją, bet ir moralines pedagogo savybes, todėl yra smerkiami net ir nedideli pedagogo nukrypimai nuo etinių normų. Pavyzdžiui, vien tik neišlaikęs duoto žodžio, mokytojas gali visiškai prarasti autoritetą paauglio akyse.

Intelektinių produktų kokybės suvokimas turi savų ypatumų. Mokytojo kuriamas produktas – mokiniai, pamokos planai, parinkta mokomoji medžiaga, mokytojų elgesys pamokos metu – įtakoja profesijos vertės suvokimą. Mokytojo ugdomoji veikla yra daug efektyvesnė, kai jis yra autoritetas mokiniui. Natūralu, kad paaugliui svarbesnė už mokytoją gali būti bendraamžių įtaka, tėvai, draugai, tačiau turėti mokytoją, su kuriuo galima atvirai ir nuoširdžiai bendrauti, yra labai svarbu, ypač paauglystėje.

40 proc. respondentų (moksleivių) mano, kad ne visada galima tikėtis iš mokytojų pagalbos ir visapusiško supratimo, tačiau empatijos svarbą mokytojo profesijoje pažymėjo dauguma respondentų. Empirinio tyrimo klausimyne mokiniams buvo pateiktas atviras klausimas – nurodyti įvykį, pokalbį su mokytoju, kuris turėjo poveikį asmeninių nuostatų kaitai. Į šį klausimą išsamiai atsakė tik 4 respondentai. Visi kiti atsakymai buvo formalūs. Mokiniai paminėjo, jog yra kalbėję su mokytoju apie dorovines vertybes. Vienam mokiniui į atmintį įstrigo individualus pokalbis apie alkoholizmą. Matyt, respondentas

susidūrė su šia problema namuose, jis suvokė šią problemą kaip šeimos ydą ir socialinės atskirties priežastį. Tokios ydos buvimas paauglio artimoje aplinkoje turėjo įtakos jo paties savivertės suvokimui.



3 pav. „Aš visada galiu tikėtis iš savo mokytojų pagalbos ir visapusiško supratimo“. Respondentų grupės (moksleivių) nuomonės pasiskirstymas, proc.

Kai mokytoja paaiškino, kad alkoholizmas yra liga, kad sergančiam reikia padėti, mokinys pajuto psichologinį palengvėjimą. Kitas apklausoje dalyvavęs moksleivis prisiminė, kad grupė mokinių kartu su mokytoja puošė mokyklą. Kartu besidarbuojant užsimezgė pokalbis apie žmogaus išvaizdą. Kadangi pokalbis vyko neformalioje aplinkoje, paaugliai galėjo laisvai reikšti savo mintis. Pokalbio metu imta kalbėti apie empatiją, toleranciją. Mokytoja paaiškino, kad išorė kinta, o vidinis grožis yra pastovus, jog yra įvairių savybių, už kurias kiekvienas žmogus gali būti vertinamas. Mokinio nuomone, jei tokių pokalbių būtų daugiau, mokykloje sumažėtų patyčių, mokiniai būtų draugiškesni. Apibendrinant tyrimu nustatytas tendencijas galima teigti, jog moksleiviams sektini pavyzdžiai yra artimos aplinkos žmonės, filmų, muzikos žvaigždės. Mokiniai gana kritiškai vertina mokytojo autoritetą. Tačiau tai, kad keli mokiniai prisimena reikšmingą, ypatingą pokalbį su mokytoju, rodo, jog vaikams nepakanka vien formalaus bendravimo. Nors mokiniai gana kritiškai vertina mokytojus, tačiau, anot R. Žukauskienės (2006), kritiškumas yra paauglystės amžiaus ypatybė.

Valstybinė švietimo strategija 2003–2012 m. akcentuoja kultūrinės kompetencijos, pilietiškumo svarbą auklėjant jaunąją kartą. Kultūrinei kompetencijai ugdyti labai reikšmingas mokytojo pašaukimas. Mokytojo misijai profesinio rengimo sistemoje paruoštas mokytojas turėtų sugebėti išsaugoti intelektualo statusą, kurti kultūrinę aplinką. Daugelį metų aukštos kvalifikacijos specialistų vidinei kultūrai nebuvo skiriamas didelis dėmesys. Dabar mokykla ruošia kartą, kuri gyvens Europos erdvėje. Svarbus europiečio bruožas – globalus mąstymas, tolerancija, demokratinės vertybės. Šiuo metu socialinė realybė kuria mokytojo – paslaugų teikėjo įvaizdį. Empirinio tyrimo metu mokytojų, studentų ir moksleivių buvo paprašyta išvardinti, jų nuomone, svarbiausias mokytojo savybes, kurios atspindėtų mokytojo asmenybę. Gauti rezultatai pateikiami 1 lentelėje.

1 lentelė

Mokytojo savybės pagal svarbą

Eil. nr.	Mokytojų praktikų nuomonė	Moksleivių nuomonė	Pedagogikos studentų nuomonė
1	Praktinė patirtis	Vizualinės charakteristikos	Gerai bendravimo įgūdžiai
2	Profesionalumas (teorinis dalyko išmanymas)	Sugebėjimas suprantamai pateikti žinias	Sugebėjimas suprantamai pateikti žinias
3	Bendras išsilavinimas ir išprusimas	Profesionalumas (teorinis dalyko išmanymas)	Pagarba žmogui
4	Gerai bendravimo įgūdžiai	Pagarba žmogui	Geranoriškumas
5	Gebėjimas ugdyti žmones	Geranoriškumas	Kantrybė ir gebėjimas valdyti stresą
6	Pateikiamos medžiagos kokybė	Bendras išsilavinimas ir išprusimas	Bendras išsilavinimas ir išprusimas
7	Kantrybė ir gebėjimas valdyti stresą	Iniciatyvos palaikymas	Pateikiamos medžiagos kokybė

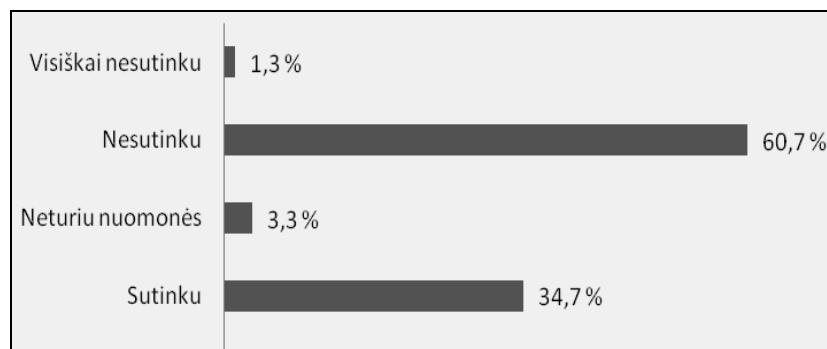
Eil. nr.	Mokytojų praktikų nuomonė	Moksleivių nuomonė	Pedagogikos studentų nuomonė
8	Geranoriškumas	Pateikiamos medžiagos kokybė	Iniciatyvos palaikymas
9	Vizualinės charakteristikos	Gerai bendravimo įgūdžiai	Vizualinės charakteristikos
10	Sugebėjimas suprantamai perteikti žinias	Kantrybė ir gebėjimas valdyti stresą	Praktinė patirtis

Šis mokytojo asmeninių savybių surangavimas rodo, kad moksleivių, mokytojų praktikų ir studentų nuomonės tuo pačiu klausimu iš dalies skiriasi. Moksleiviai akcentuoja vizualinių mokytojo charakteristikų svarbą ir gebėjimą suprantamai perteikti žinias. Pedagogikos studentams svarbiausi mokytojo veikloje atrodo geri bendravimo įgūdžiai, pagarba ir geranoriškumas. Mokytojai praktikai akcentuoja praktinės patirties, profesionalumo, teorinio dalyko išmanymo svarbą. Kaip rodo gauti rezultatai, dauguma pageidaujamo mokytojo savybių respondentų grupėse vertinamos pagal skirtingą svarbos skalę, tačiau vertinimų skirtumai nėra labai žymūs. Beveik visos respondentų grupės akcentavo žinių, išprusimo, mokslinės erudicijos svarbą, gebėjimą aiškiai perteikti aktualią ir išsamią informaciją bei objektyviai vertinti žinias. Visos šios savybės išskiriant svarbiausius mokytojo socialinio portreto bruožus yra be galo svarbios. Tyrimas parodė, kad mokymo(si) procese vykstant nuolatinei sąveikai ir tiesioginiam mokytojų ir moksleivių sąlyčiui susiformuoja tam tikros nuostatos vienas kito atžvilgiu. Moksleiviai suvokia mokytojo asmenybę, nes visame bendravimo procese ji dalyvauja kaip dominuojanti figūra. Tačiau galima teigti, kad bet koks vertinimas yra be galo subjektyvus, nes jį lemia labai dinamiški veiksniai, tokie kaip asmens pojūčiai, prielaidos, lūkesčiai, interesai, asmeninė patirtis, psichologinės savybės bei aplinkos kontekstas. Mokytojo veikla yra pagrįsta nuolatine adaptacija, kuri apima visų pedagoginių dalyvių bendradarbiavimą, susiderinimą, patirties, asmens savybių, interesų, poreikių bei vertybinių nuostatų kaitą. Tokia dinamiška situacija lemia nuolatinę pedagogo asmenybės socialinio-psichologinio vaizdo kaitą (Adomonienė, 2001).

Mokytojo veikla turi moralinį, kūrybinį pagrindą – nuolat daryti įtaką moksleivio psichinei raidai, kompetencijai. Daugeliu atvejų veiklos pobūdis yra nestandartinis ir visiškai priklauso nuo socialinės, politinės, ekonominės ir techninės aplinkos. Profesinės veiklos būdai atitinkamai gali būti auklėjamojo, mokomojo, lavinamojo pobūdžio. Atsižvelgiant į individualizuoto mokymo reikalavimus, darbo metodai gali būti ir informaciniai, kurių tikslas perteikti mokomąją medžiagą, ir operaciniai, skirti išmokyti konkrečių veiksmų, ir kūrybiniai, skatinantys moksleivio saviraišką, savarankišką darbą (Adomonienė, 2001). Mokomojoje sąveikoje labai išryškėja motyvacijos svarba, nes individų sąveika ir bendravimas visada yra grindžiami tam tikrais motyvais, kuriuos nulemia būtinybė, prasmės suvokimas, tikslai, emocijos, nusistatymai ir interesai. Motyvacija turi įtakos ir asmenybės kryptingumui. Pedagoginę veiklą, kaip būsimąją savo ateities profesiją, rinkusių 34,7 proc. tyrime dalyvavusių respondentų. Dauguma (60,7 proc.) tyrimo dalyvių savo gyvenimo tikslų nesieja su pedagogine veikla. Į klausimą, ar rinkusių pedagogų profesiją, respondentų atsakymų pasiskirstymas parodytas 4 paveiksle.

Turtinė diferenciacija, šeimos, vietos bendruomenės, geros kaimynystės ryšių silpnėjimas, mokytojų daugelio poreikių ir interesų ignoravimas – tai faktoriai, neigiamai veikiantys jaunosios kartos ugdymo aplinką ir įtakojantys renkantis profesiją. Daugelis šių priežasčių tik iš dalies priklauso nuo mokytojo asmenybės, tai gali įtakoti ir mokyklos vadybos kultūra. Priemonės, taikomos reformuojant mokyklą, turėtų būti humaniškesnės mokyklų bendruomenių atžvilgiu.

Tyrimo metu nustatyti ugdymo aplinkos ypatumai leidžia manyti, jog respondentai viliasi, kad mokytojas turėtų būti sėkmingas pavyzdys jaunajai kartai. O tai yra mokytojo profesijos pripažinimas ir svarbus įpareigojimas. Mokyklos veiklos efektyvumui labai daug reiškia nuoširdūs santykiai, todėl technokratinis mąstymas reformuojant mokyklą, siekiant tik ekonominio efekto, neįvertinant mokyklos, kaip bendruomenės, ypatumų sukelia daug destruktijos reiškinių ugdymo procese. Švietimo sistemoje tobulintinos šios vadybos kultūros sritys: biurokratinių procedūrų supaprastinimas, mokytojų teisių, pareigų ir uždavinių derinimas, poveikio priemonių plėtra, priemonių jaunų mokytojų adaptacijos gerinimui paieška. Mokytojo socialinio portreto bruožai profesinio įvaizdžio kontekste yra tobulintini. Mokytojo profesiją ketino rinktis 34,4 proc. apklausos dalyvių. Likusieji savo apsisprendimą nesirinkti mokytojo profesijos argumentavo „per didelių moralinių ir profesinių įsipareigojimų baime“, 30,4 proc. respondentų pažymėjo neigiamą atsakymą, nes profesinė veikla, anot jų, yra „susijusi su stresu“, 18,1 proc. respondentų „turėjo kitų planų“, o 25 proc. respondentų buvo „sunku bendrauti su vaikais“.



4 pav. „Ateityje rinkčiausi pedagogo profesiją“. Respondentų grupės (moksleivių) nuomonės pasiskirstymas, proc.

Apibendrinant galima teigti, kad motyvaciją tapti mokytoju lemia įvairūs specifiniai veiksniai – švietimo politika, švietimo sistema. Labai didelę įtaką jaunimo profesijos pasirinkimui turi masinės informacijos priemonės, šeimos vertybinės nuostatos, asmeninis pašaukimas bei visuomenės stereotipai.

Išvados ir rekomendacijos

Mokytojo profesinio įvaizdžio kontekste iškyla asmenybės svarba bei socialinė sąveika su kitais visuomenės nariais. Labai aktuali yra ir profesinė kompetencija, kuri yra apibrėžiama kaip individo bazinė kokybė, lemianti geresnį ir efektyvesnį darbo atlikimą. Vienas iš pagrindinių mokytojo socialinio portreto bruožų yra tas, kad jis privalo būti visapusiška asmenybė, sugebanti ne tik profesionaliai dirbti, bet ir tinkamai reaguoti į iškilusią problemą, klausimą ar situaciją. Mokytojas tarpukario Lietuvoje užėmė garbingą vietą tarp inteligentų. Tai pripažino aukščiausios valdžios atstovai: prezidentas Antanas Smetona 1933 metais kalbėjo: „Mokytojas turi būti pavyzdys mokiniams ne savo žodžiais, o savo elgsena ir savo darbais [...]. Mokytojas gali daugiau už kitus inteligentus matyti ir išžiūrėti platų gyvenimą“ (Paulavičienė, 1996).

Mokytojo misijos sampratą formuoja tautinės tradicijos, laikmečio aktualijos. Visuomenės keliami uždaviniai mokytojui, jo motyvavimas, socialinė padėtis, suteikiamos socialinės garantijos lemia požiūrį į mokytoją. Mokytojas yra svarbus asmuo kiekvieno žmogaus gyvenime. Jo žodžiai, pavyzdys formuoja ugdytinių nuostatas daugelio gyvenimo reiškinų atžvilgiu. Todėl diegiant švietimo reformas, pritaikant kitų šalių patirtį švietimo sistemoje negalima ignoruoti vietos konteksto, kultūrinės, istorinės patirties.

Mokykla, kaip ir kiekviena organizacija, kontaktuoja su įvairiomis visuomenės narių grupėmis, kurių vertinimo kriterijai ir vertybių sistema yra labai skirtingos, o kartais netgi prieštarauja viena kitai. Todėl formuojant organizacijos ar asmens teigiamą įvaizdį susiduriama su skirtingų poreikių, nuostatų ir vertybinių orientacijų sistema, o mokytojo profesinis įvaizdis šiame kontekste iškyla kaip kompleksinis reiškinys.

Remiantis atliktu empiriniu tyrimu, mokslinės literatūros analize galima teigti, kad vartotojų nuostatos nesusiformuoja be žinių, suvokimo. Mokiniai svarsto ir vertina remdamiesi savo asmeniniu išpūdžiu. Pedagogai praktikai bei pedagogikos studentai savo atsakymuose išskyrė tokias mokytojo profesijai būdingas kompetencijas: asmeninis veiksmingumas (41,1 proc.), mokėjimas mokyti (31,8 proc.), geri vadovavimo žmonėms įgūdžiai (27,2 proc.) bei geri bendravimo įgūdžiai (17,1 proc.). Respondentai moksleiviai į klausimą, ar jiems dėstantys mokytojai puikiai išmano dėstomus dalykus, savo atsakymuose minėjo, jog 16,7 proc. visiškai sutinka su šiuo teiginiu, 23,3 proc. sutinka ir 50,7 proc. nesutinka. Tai parodo, jog mokytojo socialinis portretas profesinio įvaizdžio kontekste yra dar tobulintinas.

Todėl kuriant profesinio įvaizdžio formavimo sistemą švietimo procese yra labai svarbi informacijos sklaida, visuomenės švietimas. O plėtros procesai yra neįmanomi be valdžios sąmoningų pastangų. Valstybės pozicija, visuomenė ir jos vertybės yra tas pamatas, ant kurio formuojasi palankios arba priešiškos ilgalaikės nuostatos.

Pedagoginė būtis yra labai prieštaringa, nes joje nuolat konfliktuoja ugdymo idealas su ugdymo realybe, todėl mokytojo profesionalo veikla susiduria su nuolatine įtampa tarp ugdymo idealo siekiamybės ir realybės. Žmogus gali daug žinoti, bet gyventi ne pagal turimas žinias. Šiuolaikinė Lietuvos pedagoginė būtis iškelia probleminį ugdymo idealo ir ugdymo realybės konfliktą – yra daug „žinančių“, bet maža „būnančių“ pagal turimą žinojimą. Tai parodė ir empirinio tyrimo metu pademonstruotas moksleivių požiūris į mokytojo darbą.

Lietuva – nedidelė vidurio Europos šalis. Jos įvaizdis, socialinis ir ekonominis prestižas tebėra formavimosi stadijoje. Švietimo sistema bei jos kokybė – tai vienas iš galimų šalies įvaizdžio formavimo atramos taškų. Siekiant kryptingos plėtros reikėtų reformas pradėti nuo valstybės lygmens, kuriame galėtų būti išskirtos šios strateginės nuostatos:

- Remti pedagogų ruošimą kaip prioritetinę valstybės švietimo politikos dalį;
- Pritraukti į pedagoginę veiklą profesionalius savo srities žinovus;
- Išsaugoti jau egzistuojančių mokyklų tinklą;
- Teikti vyresniųjų klasių moksleiviams pagalbą ir konsultacijas profesijos rinkimosi klausimais;
- Daugiau dėmesio skirti pedagogo socialinio portreto bei jo įvaizdžio koncepcijos gerinimui.

Literatūra

1. Adomonienė, R. ir kt. (2008). *Profesinio ugdymo pagrindai*. Vilnius: Petro Ofsetas.
2. Bagdonienė, L. ir kt. (2009). *Paslaugų marketingas ir vadyba*. Kaunas: Technologija.
3. Balčius, J. (2009). *Lietuvos filosofijos ir etikos istorijos metmenys: mokomoji priemonė filosofijos ir etikos specialybės studentams*. Vilnius: VPU.
4. Bilbokaitė, R. ir kt. (2009). Pedagogų įvaizdis žiniasklaidoje: faktai be simbolių. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, Nr. 2 (23), p. 91–96.
5. Bixler, S. et al. (2005). *The new professional image: from business casual to the ultimate power look*. Adams Media. P. 249;
6. Butvilas, T. (2012). *Pedagoginio įvaizdžio deformacijos: pa(si)rengimo trikdžiai*. [žiūrėta 2012-12-06]. Prieiga per internetą: <www.lrytas.lt>.
7. Čeikauskienė, M. (1997). *Reklama ir firmos įvaizdis*. Vilnius: Lietuvos informacijos institutas.
8. *Demokratiškos pedagogikos plėtra: teorija ir praktika: mokslinės-praktinės konferencijos medžiaga*. (2006). Kaunas:KKLC.
9. Drūteikienė, G. (2007). *Organizacijos įvaizdžio valdymas*. Vilnius: VU leidyklos spaustuvė.
10. Hopenienė, R. ir kt. (2009). *Paslaugų verslas Lietuvoje: mokslo studija*. Kaunas: Technologija.
11. Kavolius, V. (1998). *Civilizacijų analizė*. Vilnius: Baltos lankos.
12. Martišauskienė, E. (2009). Mokytojų vertybinių nuostatų ikūnijimas ugdymo procese. *Pedagogika: mokslo darbai*. Vilnius: VPU;
13. Paulavičienė, R. (1996). *XX a. Lietuvos mokytojai*. Vilnius: Leidybos centras,
14. Počepcev, G. (2000). *Imidžeologija*. Kijevas: Vakner.
15. Pukelis, K. (2004). *Mokytojų rengimo idealinio modelio parametrai*. Kaunas: VDU.
16. Ralys, K. (2011). Visuomenės vertybių analizė filosofijos, religijos, edukologijos kontekste. *Pedagogika: mokslo darbai*. Vilnius: VPU.
17. *Report on the ETUCE Survey On Teachers' Work – related Stress*. (2008). [žiūrėta 2012-12-06]. Prieiga per internetą: <http://www.etcue.homestead.com/news/2008/march/Draft_Report-WRS-en.pdf>.
18. Spencer, L. M. et al. (2005). *Competence at work*. [žiūrėta 2012-12-08]. Prieiga per internetą: <<http://brportal.ru/pages/book/competition.php>>.
19. Žukauskienė, K. (2003). *Asmenybės raidos psichologija: tekstai pagal Kathleen Stansan Berger knygą „The developing Person“*. Vilnius.

THE MAIN FEATURES OF A TEACHER'S SOCIAL PORTRAIT IN THE CONTEXT OF A PROFESSIONAL IMAGE

Summary

The article aims to reveal the main features and characteristics of a teacher's social portrait, to analyze the phenomenon of an educators' image, which is closely related with the values, provisions and communication competences conveyed by educators. It is extremely important because it would help to identify some of the main characteristics of the educators' image and social portrait and to improve the attraction of an educators' profession. The identification of a students' impression about the teachers' professional image would help to identify the characteristics of their social portrait that shape professional image and make a great influence on choosing the educators' profession.

The goal of the article is to analyze the specificity of the image of educators and, using the information of the survey, to identify the main characteristics of the educators' image of a social portrait.

The objectives are:

- To analyze the conception of the image and the specificity of the educators' profession using the theoretical background of the field.

- To carry out an empirical survey; analyzing the main aspects of the teacher's social portrait, taking into consideration the attitude of pupils, teachers and students.

- According to the data of the survey, to reveal the influence of the teacher's professional image, on the choice of a professional career.

The object of the research is the importance of the educators' profession in the education system, the main features and characteristics of the profession based on the attitude of pupils, teachers and students.

To carry out the survey, the following applied research methods were used: the analysis of scientific literature, content analysis, questionnaire as well as mathematical and descriptive statistics. Pursuing to get all required information, primary and secondary informational sources were used. In order to collect empirical data, the questionnaire was used. The method of respondent selection was determined by the object of the research. Comparing the opinions of three respondent groups, the overall situation was modelled. The survey was carried out having 280 respondents in total: 70 teachers, 130 pupils and 80 students.

The survey showed that pupils were very often thinking about and evaluated the characteristics of their teachers according to their subjective impressions. Moreover, the pupils evaluated not only their professional competence but also their moral characteristics. The data of the research shows that educational activities are much more effective, when a teacher is perceived as an authority by pupils. It is also very important for pupils to have a teacher they can speak to. Furthermore, the majority of pupils pointed out the importance of empathy and understanding. However, even 40% of all pupils pointed out that they could not always expect to get help and understanding from their teachers.

All three groups of respondents (pupils, students and teachers) were given a list of educators' personal characteristics. All respondents had to arrange them in the order by importance. So, the results showed that the opinions of the three groups were different in a way. Pupils emphasized the ability to convey knowledge in an understandable way. The students pointed out that a teacher should have good communication skills and he/she should show respect to students. The respondent group of teachers emphasized the importance of practical experience, professionalism and the understanding of a subject he/she taught. Nevertheless, in some places the opinion of the respondents from different groups was the same. For example, they all pointed out the importance of knowledge, sophistication and scientific expertise. They all agreed that an educator should be able to convey information in an understandable way and he/she should assess knowledge in an objective way.

The research demonstrated that there was a constant interaction between an educator and pupils in the process of teaching/learning. These interactions, of course, framed some particular attitudes towards one another. Pupils and students realized very clearly the personality of their educator because he/she was a dominant figure in the process of teaching/learning. However, it can be claimed that all evaluations are highly subjective because they are caused by dynamic factors such as personal feelings, assumptions, sensations, interests, personal experiences.

AUTORIŲ LYDRAŠTIS

Autoriaus vardas, pavardė: Dana Lukauskienė

Mokslo laipsnis ir vardas: -; asistentė

Darbo vieta ir pozicija: Klaipėdos Valstybinė Kolegija, užsienio kalbų katedros lektorė, asistentė

Autoriaus mokslinių interesų sritys: asmenybės saviugda, žinių valdymas, tarptautinė komunikacija, didaktika bei kalbinių gebėjimų ugdymas

El. pašto adresas: dana.lukauskiene@gmail.com

Autoriaus vardas, pavardė: Agnė Gvildienė

Mokslo laipsnis ir vardas: asistentė

Darbo vieta ir pozicija: Klaipėdos Valstybinė Kolegija, užsienio kalbų katedros lektorė, asistentė

Autoriaus mokslinių interesų sritys: kalbų mokymas, vertimas, komunikacija

El. pašto adresas: agnegvildiene@yahoo.com

A COVER LETTER OF AUTHORS

Author name, surname: Dana Lukauskienė

Science degree and name: - Assistant

Workplace and position: Klaipėdas' State College; the Department of Foreign Languages; Lecturer Assistant

Author's research interests: Personality self - education, knowledge management, international communication, didactics and language skills development

E-mail address: dana.lukauskiene@gmail.com

Author name, surname: Agnė Gvildienė

Science degree and name: Assistant

Workplace and position: Klaipėdas' State College; the Department of Foreign Languages; lecturer assistant

Author's research interests: Foreign Language Teaching, Translation, Communication

E-mail address: agnegvildiene@yahoo.com

DAUGKARTINIO ONTOLOGIJŲ PANAUDOJIMO GALIMYBĖS E. MOKYMESI

Rita Misiulienė

Šiaurės Lietuvos kolegija

Anotacija. Pastaruoju metu mokymasis darosi neatsiejamas nuo informacinių ir komunikacinių technologijų, todėl tradicinį mokymąsi keičia e. mokymasis. E. mokymasis yra patrauklesnis studentui, tačiau tokio kurso parengimas reikalauja daugiau dėstytojo įdirbio, ypač rengiant ir pateikiant mokomąją medžiagą. Medžiagos pateikimui skiriama daugiausiai laiko, nes kurso teikimo aplinkos skiriasi viena nuo kitos talpinimo ir vaizdų atžvilgiu. Norint įsisavinti aplinkos funkcijas ir galimybes, reikia laiko ir pastangų. Tokiu atveju pagelbėtų priemonės, kurios leistų supaprastinti medžiagos pateikimą ir užtikrintų jos daugkartinį panaudojimą. Šiame straipsnyje apžvelgiamos ontologijos, jų užrašymo kalbos bei atliktas tyrimas, kurio metu buvo tiriama daugkartinio ontologijų panaudojimo galimybė e. mokyme, o tiksliau, mokomosios medžiagos pateikimui. Tyrimo metu buvo sukurta eksperimentinė mokomosios medžiagos pateikimui šabloninė ontologija bei sukurtas sistemos prototipas.

Pagrindiniai žodžiai: e. mokymasis, dalykinės srities ontologija, SPARQL užklausa.

Įvadas

Sparčiai besikeičiantis mūsų gyvenimo būdas bei tempas keičia ir mūsų poreikius. Jau nebe galime įsivaizduoti savo gyvenimo be informacinių ir komunikacinių technologijų (toliau – IKT), kurios skverbiasi į visas gyvenimo sritis. Kasdien atsinaujinančios technologijos tarnauja ne tik kaip būtinos informacijos įsigijimo instrumentas ar kaip komunikavimo priemonė, bet taip pat kaip praktinių žinių gavimo įrankis. Todėl pastaruoju metu viso pasaulio švietimo įstaigos savo mokymo procese vis plačiau naudoja IKT, tokias kaip virtualias mokymosi aplinkas, vaizdo konferencijas, personalizuotas e. mokymo sistemas ir kt. Šių technologijų pagalba pateikiama studijų mokomoji medžiaga, vertinamos besimokančiųjų žinios, vyksta bendravimas tarp besimokančiųjų ir dėstytojų. Į studijų procesą įtrauktos technologijos keičia ir patį studijų procesą. Besimokantysis ir dėstytojas yra išlaisvinami iš laiko ir vietos apribojimo. Tokiu būdu nuo tradicinio mokymosi sąvokos pereinama prie e. mokymosi sąvokos.

Vieną iš didžiausių e. mokymosi vaidmenų atlieka dėstytojas (pedagogas, e. kurso rengėjas). Nuo to, kaip bus parengtas e. mokymosi kursas, pateikta mokymosi medžiaga, žinių vertinimas, bendravimas su besimokančiuoju, priklauso jo kokybė, populiarumas, besimokančiųjų žinių įsisavinimas ir kt. Taigi, galima teigti, jog dėstytojo paruoštos mokomosios medžiagos pateikimas yra vienas iš pagrindinių e. mokymosi aspektų.

Rengiant e. mokymosi kursą dažnai iškyla tokie klausimai (Tankelevičienė, Dzemydienė, 2005): kaip efektyviau parinkti technologijas ir įrankius, reikalingus rengiantiems e. mokymosi programoms bei modulius; kaip efektyviau šią medžiagą pateikti studijuojantiems; užtikrinti daugkartinio panaudojimo mokymosi objektų kūrimą bei palengvinti dėstytojų darbą rengiant mokomąją medžiagą, dalį funkcijų perduodant sistemai.

Tyrimo problema. Mokomosios medžiagos sudarymas ir pateikimas yra iteracinis procesas, reikalaujantis pastovaus dėstytojo darbo. Šis procesas dažniausiai atliekamas rankiniu būdu. Darbo automatizavimas sutaupytų laiko, paspartintų medžiagos atnaujinimo procesą, leistų koncentruotis į jos sudarymą, o ne į pateikimą.

Tyrimo tikslas – ištirti daugkartinio ontologijų panaudojimo galimybę automatizuojant mokomosios medžiagos pateikimą.

Tyrimo uždaviniai:

1. Susipažinti su ontologijų pagrindiniais elementais ir paskirtimi.
2. Išnagrinėti ontologijų užrašymo kalbas bei įrankius.
3. Suprojektuoti šabloninę dalykinės srities ontologiją mokomajai medžiagai pateikti.
4. Sukurti metamodelį mokomosios medžiagos pateikimui iš ontologijų.
5. Realizuoti prototipą, skirtą mokomosios medžiagos vaizdavimui iš ontologijų.

Temos aktualumas. Ontologijų kūrimas ir jomis paremtas mokomosios medžiagos pateikimas paspartintų dėstytojų darbą, minimizuotų pateikimo ir atnaujinimo laiką.

Tyrimo metodai: mokslinės ir periodinės literatūros analizė, ontologijų projektavimas, sistemos prototipo sukūrimas, testavimas.

Tyrimo objektas – ontologija kaip priemonė pateikti mokomąją medžiagą.

Ontologija. Ontologijos dažnai apibrėžiamos kaip bazinis semantinio pasaulinio tinklo (SPT) komponentas. Sąvoka „ontologija“ skirtinguose informaciniuose šaltiniuose apibrėžiama nevienodai. Įvairioje literatūroje, kuri nagrinėja ontologijas, sąvoka dažniausiai aiškinama pagal tai, kaip ir kam ta ontologija naudojama:

- Ontologija – tai tam tikros srities sąvokų visumos specifikuojamas išreikštu pavidalu [1].
- Ontologija yra reprezentacija konceptualios sistemos, kuri yra charakterizuojama specifinėmis loginėmis savybėmis.
- Ontologija yra specializuota žinių bazių rūšis [2].

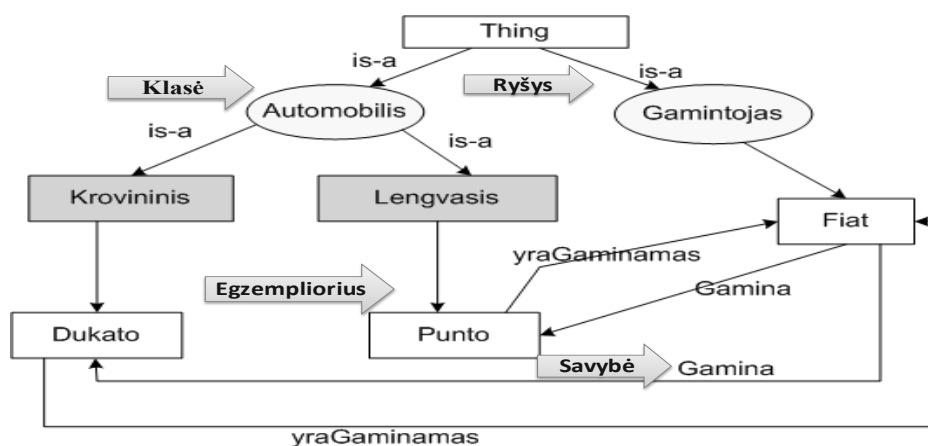
Ontologijos gali būti įvairios paskirties ir dažniausiai skirstomos į:

- žinių vaizdavimo ontologijas;
- bendrąsias ontologijas, visuotinai naudojamų sąvokų ontologijas;
- aukščiausio lygio ontologijas, meta-ontologijas; lingvistines ontologijas;
- nagrinėjimo sričių ontologijas;
- užduočių ontologijas, metodų ontologijas, taikomųjų programų ontologijas ir kt.

Ontologijos apibrėžia nagrinėjamos srities:

- sąvokas, esybių (reiškinių, daiktų) tipus;
- sąvokų hierarchijas, esybių tipų tarpusavio sąryšius, priklausomybes;
- aksiomas, taisykles, dėsningumus apie esybių tipus ir sąryšius;
- pavyzdinius atvejus.

Pagrindiniai ontologijų elementai – klasė, ryšys, egzempliorius, savybė (1 pav.).



1 pav. Pagrindiniai ontologijų elementai
Šaltinis: sudaryta autoriaus

Klasė – tai objektų abstrakčios grupės, rinkiniai arba komplektai. Ontologijoje klasė sudaro žinių vaizdavimo pagrindą. *Ryšys* reprezentuoja asociacijas tarp srities klasių. Dažniausiai yra naudojami specializaciją-generalizaciją žymintys ryšiai (angl. *is-a*) [3]. *Egzempliorius* – tai pradinis, žemiausias ontologijos komponentas, tačiau tik tuo atveju, jei ontologija pilna. *Savybė* – tai ontologijoje esančių objektų nusakymas priskiriant jiems tam tikras savybes (požymius).

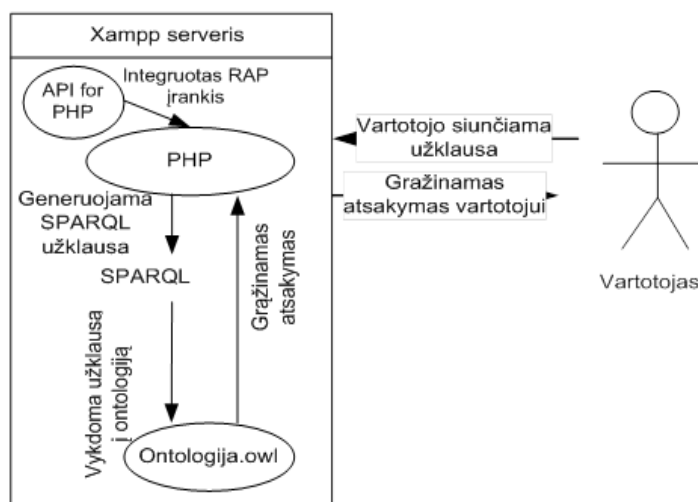
Ontologijų panaudojimo galimybės plačios. Pastaruoju metu tenka vis dažniau skaityti apie naujai sukurtas ir įvairiose srityse panaudotas ontologijas: medicinos srityje, biologijoje, žodynų sudarymo, paieškos sistemų kūrimo ir kt. [4, 5, 6]. Taip pat nagrinėjamos galimybės panaudoti ontologijas mokymosi aplinkos architektūroje, padarant ją patogesnę turinio valdymo atžvilgiu, programinių agentų projektavimui ir sujungimui su kai kuriais bendravimo aplinkos uždaviniais. Plačiau tai savo straipsniuose analizuoja ir nagrinėja Lietuvos mokslininkai (S. Maskeliūnas, L. Tankalevičienė, D. Dzemydienė, S. Kubilinskienė ir kt.).

Kad ontologijų panaudojimas tampa vis aktualesnis mokant(is), rodo mokslininkų parašyti straipsniai [7, 8, 9, 10], kuriuose tvirtinama, jog artimiausiu laiku ontologija gali tapti neatsiejamu e. mokymosi sistemų komponentu, nes naujai ruošiamos aplinkos ateityje turės sąveikauti su kitomis, kurios jau turės savo ontologijas ir žodynus. Daugelis ontologijų jau yra pasiekiamos e. formoje ir gali būti importuotos į kitas aplinkas. Pasauliniame žiniatinklyje galime rasti ontologijų bibliotekas pakartotiniam jų panaudojimui.

Ontologijų užrašymo kalbos ir įrankiai. Ontologijoms užrašyti naudojamos specialios kalbos. Didžiosios dalies ontologijų užrašymo kalbos remiasi išplečiama bendros paskirties duomenų struktūrų bei jų turinio aprašomąja kalba XML (angl. *eXtensible Markup Language*). Viena iš tokių kalbų yra – RDF (angl. *Resource Description Framework*), skirta metaduomenims ST aprašyti. Ji skirta sąryšiams tarp resursų aprašyti ir yra viena pagrindinių ST sudedamųjų dalių. RDF suteikia galimybę aprašyti objektus naudojant URI (angl. *Universal Resource Identifier*) ir suteikia jiems prasmingus ryšius (semantiką) aprašant jų savybes su tam tikromis reikšmėmis. RDF turi specialią kalbą RDF Schema (angl. *Resource Description Framework Schema*), skirtą dokumentų struktūros aprašymui.

OWL (ang. *Web Ontology Language*) praplečia RDF ir suteikia galimybę aprašyti taisykles bei apribojimus. Pagrindinė idėja yra suteikti galimybę efektyviai pavaizduoti ontologijas, patikrinti jų loginį teisingumą, nuoseklumą ir kt. OWL yra labiausiai pritaikyta internetui ir viena populiariausių ontologijų kalbų. OWL faktiškai yra RDFS terminų žodynas, papildantis savybėmis ir klasėmis naudojamą žodyną. OWL pagalba galima aprašyti tarp klasių atsirandančius ryšius, nusakyti kardinalumą bei ekvivalentiškumą, nuodugniau aprašyti turinį, savybių charakteristikas.

Ontologija pati savaime yra statinis informacinės sistemos komponentas ir jokių procesų nevykdo. Dėl šios priežasties reikalingi programiniai moduliai, kurie vykdytų vartotojo užklausas ir, remdamiesi dalykinės srities žiniomis, atsakytų į vartotojo keliamus klausimus. Samprotavimuose vartojami skirtingi ontologijos elementai [4]: konceptai, egzemplioriai, ryšiai. Duomenų iš ontologijos nukreipimui pas vartotoją naudojamos SPARQL užklausos. SPARQL yra nepriklausoma nuo programavimo technikos užklausų kalba, įgalinanti išgauti RDF grafo poaibius pagal nurodytus parametrus, ji turi integruotą įrankį RDF API for PHP (RAP). Užklausą ontologijai pateikia vartotojas PHP skriptų kalba užrašydamas sakinius SPARQL varikliui. Atsakymas gražinamas per SPARQL variklį ir PHP kalba pateikiamas vartotojui. Schemoje demonstruojamas duomenų, t. y. užklausų ir atsakymų maršrutas (žr. 1 pav.).

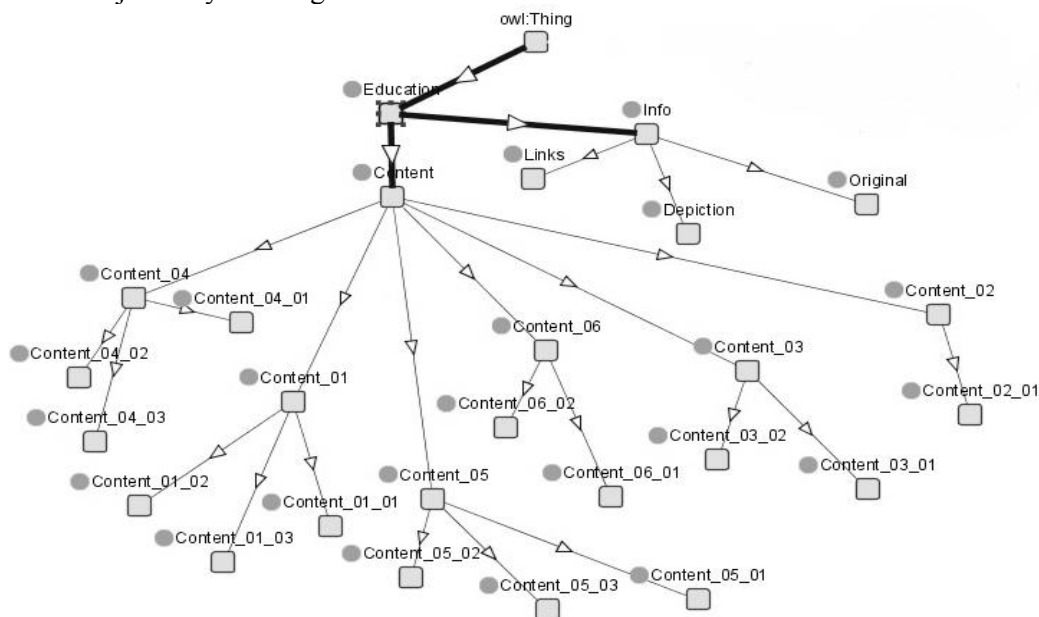


1 pav. Ontologijos ir užklausų veikimas XAMPP serveryje
Šaltinis: sudaryta autoriaus

Tyrime iškeltas tikslas ir uždaviniai suprojektuoti dalykinės srities ontologiją mokomajai medžiagai pateikti orientuojant ją į semantinio tinklo technologijas, dėl to pačios ontologijos bei metamodelio kūrimui ir realizavimui svarbu pasirinkti darbui tinkamus įrankius ir priemones. Šiame projekte pasirinkta ontologijų užrašymo kalba OWL, o taip pat užklausų kalba SPARQL, kuri parašyta specialiai OWL tipo ontologijoms. Šį sprendimą nulėmė tai, kad OWL yra moderniausia, naujausia ir iš senesniųjų kalbų (RDF(S), DAML+OIL) išsivysčiusi ontologijų kūrimo kalba, be to, W3C konsorciumas 2004 metais patvirtino šios kalbos standartą ir rekomenduoja ją naudoti ontologijų kūrimui. Dalykinės srities ontologijos modeliavimui ir kūrimui pasirinktas *Protégé 4.0* versijos įrankių paketas. Programos veikimui reikalingas *Java Virtual Machine (JVM)* paketas, instaliuojamas lokaliame kompiuteryje, kuriame buvo dirbama su *Protégé* įrankiu.

Pradžioje, išanalizavus mokslinius straipsnius apie ontologijas, susipažinus su ontologijų užrašymo kalbomis, įrankiais, buvo sukurta šabloninės ontologijos mokomosios medžiagos pateikimui struktūrinė schema. Šios schemas pagalba vėliau buvo projektuojama šabloninė mokomosios medžiagos pateikimo ontologija (žr. 2 pav.).

Projektuojant pirminę ontologijos schemą numatyta, jog visa informacija, kuria naudosis vartotojas, t. y. dalykinės srities sąvokų apibrėžimai, nustatytos mokslo srities techninės žinios ir kita specifinė informacija, bus saugoma sistemos ontologijoje. Reikalinga tam tikros studijuojamos srities informacija bus generuojama iš ontologijoje esančių žinių SPARQL užklausų pagalba ir pateikiama galutiniam vartotojui naršyklės lange.



2 pav. Pradinė šabloninė mokomosios medžiagos pateikimo ontologijos schema
Šaltinis: sudaryta autoriaus

Šabloninę mokomosios medžiagos ontologiją sudaro pagrindiniai elementai: klasės, savybės, ryšiai ir egzemplioriai. Sukūrus šabloninę ontologiją į ją buvo sukelta teorinė mokomoji medžiaga, skirta IKT pagrindams mokyti.

Visa dalykinės srities mokomoji medžiaga saugoma pirminės klasės „Education“ objektuose. Klasės „Content“ egzemplioriai ir jų objektai atsakingi už pasirinktos dalykinės srities mokomosios medžiagos turinio suformavimą, t. y. iš klasėje įvestos informacijos bus generuojamas paskaitos pagrindinis meniu (žr. 3 pav.). Klasei „Content“ gali būti sukurta tiek egzempliorių, kiek bus reikalinga nustatytai dalykinei sričiai aprašyti. Klasė „Content“ turi vieną duomenų tipo savybę (description) ir keturias sąryšio savybes (*haveSimilarity*, *isExplained*, *isLinked* ir *isConnected*). Šias savybes paveldi kiekvienas šios klasės egzempliorius (pagal klasių paveldėjimo savybę).

Pradžia	Informacija	Paskaitos	Testavimas	Prisijungti	Forumas	Pagalba
2012 m. sausio mėn. 22 d.						
Turinys	<p>Laidinės: PS/2 (6 jung.) - šiandieninėse klaviatūrose kol kas dar naudojamos 6 jungčių IBM firmos išpopuliarintos PS/2 (mini-DIN) jungtys. Tokio tipo standartinės klaviatūros šiuo metu yra pačios populiariausios ir pigiausios. USB (4 jung.) - vis daugiau išorinių įrenginių prie kompiuterio yra jungiami per 4 jungčių USB (Universal Serial Bus) jungtis.</p> <p>Belaidės: Infraraudonųjų spindulių (IR) - ši jungtis leidžia laisvai pernešti klaviatūrą, iš vietos į vietą, tiesioginio matomumo zonoje nuo signalų imtuvo. Radio ryšio - šios klaviatūros išoriškai mažai kuo skiriasi nuo klaviatūrų su IR jungtimis. Jų veikimo principo dėka šiai klaviatūrai nėra svarbus tiesioginis matomumas tarp imtuvo ir siųstuvo, tačiau jos nėra tokios atsparios trukdžiams kaip IR klaviatūros. Bluetooth - tai naujausio tipo bevielės klaviatūros, dažniausiai naudojamos kaip papildomas priedas prie delninių kompiuterių ar įmantresnių mobiliųjų telefonų. Jos dažniausiai būna ne tik labai sumažintos bet ir yra galimybė jas sulankstyti.</p> <p>Virtualios klaviatūros Elektroninė šios klaviatūros širdis yra lustas, kurį sudaro trys dalys: vaizdo projektorius, infraraudonosios spinduliuotės šaltinis ir sensorius. Vaizdo projektoriuje yra nedidelis, vos dvienu milimetru skersmens lazeris, kuris stalo paviršiuje sukuria įprastinės klaviatūros vaizdą. Tokio</p>					
Pagrindinės IT sąvokos	▶					
Technologijų apžvalga	▶					
Kompiuterio sandara	▶					
Programinė įranga	▶					
Internetas	▶					
Teisinė bazė	▶					
<input type="text"/>	<input type="text"/>					

1 pav. Mokomosios medžiagos publikavimas ekrane
Šaltinis: sudaryta autoriaus

Savybė *description*, turinti *String* tipą, saugo tam tikro meniu punkto pavadinimą („Kompiuterio išorinė techninė įranga“). Savybė *haveSimilarity* yra sąryšio objektas, šios savybės dėka galima nustatyti

ontologijos elementus, turinčius panašumą su studijuojama tema (žr. 4 pav., kuriame matyti ekrane publikuotas pavadinimas „Susijusi informacija“).

Savybės *isExplained* pagalba susiejami klasės „Content“ elementai su klasės „Depiction“ ir „Original“ atitinkamais elementais. Klasėje „Depiction“ saugomas pasirinktos temos detalus aprašymas, o klasėje „Original“ (sistemoje tai pavadinta „Originalus pavadinimas“, žr. 4 pav.) saugomi pasirinktos temos terminai originalo kalba (pvz., Klaviatūra – angl. *Keyboard*).

Savybės *isLinked* pagalba susiejami klasės „Content“ elementai su klasės „Links“ atitinkamais elementais. Ontologijos klasėje „Links“ (sistemoje tai pavadinta „Papildoma informacija“, žr. 4 pav.) saugomos nuorodos į išorinius išteklius, susijusius su pasirinkta tema.

tipo klaviatūros yra montuojamos į PDA ir mobiliuosius telefonus.

Ergonomiškos klaviatūros

Dažniausiai tai yra klaviatūros, kuriose alfabetiniai – skaitmeniniai klavišai yra padalinti kampų. Nėra atitinkamų mokslinių tyrimų įrodymų, kad padalintos klaviatūros dizainas duotų naudą. Daugumai žmonių puikiai tinka įprastas klaviatūros dizainas, jeigu ji naudojama užtikrinant tinkamą (neutrاليا) riešo padėtį.

Papildoma informacija: <http://www.likit.lt/term/k/klaviatu2ra.html>

Originalus pavadinimas: *Keyboard*

Susijusi informacija: [Pelė](#) [Manipulatorius](#) [Sisteminis blokas](#)

SPARQL užklausoje įvykdymo laikas - 0.026945 sec.

2 pav. Papildomos informacijos išvedimas į ekraną
Šaltinis: sudaryta autoriaus

Klasės „Info“ egzemplioriai ir jų objektai atsakingi už pasirinktos dalykinės srities mokomojoje medžiagoje pateikiamos informacijos suformavimą. Klasė turi tris egzempliorius: „Depiction“, „Links“ ir „Original“. Klasė „Info“, be anksčiau minėtų egzempliorių, dar turi tokią savybę *describe*, o ši – *String* tipą, kuriame saugomas tam tikro meniu punkto detalus aprašymas (gali būti naudojami tekstas, paveikslėliai, nuorodos, puslapio struktūros formavimo elementai).

Šio tyrimo metu buvo sukurta šabloninė mokomosios medžiagos pateikimo ontologija. Ontologija užpildyta mokomąja medžiaga. SPARQL užklauso kalba sukurtos užklauso, kurios ekrane publikuoja vartotojo pageidaujamą informaciją. Didžiąją dalį laiko užėmė SPARQL užklauso analizavimas duomenų atrinkimo teisingumui ir jų veikimo greitaveikai. Testavimo metu buvo stebima, kaip sukurtos užklauso atrinkinėja reikiamų duomenų rinkinius, ar teisingai vaizduojama surinkta informacija. Taip pat buvo fiksuojama, ar neatsiranda duomenų anomalijų įvairių tipų duomenų atrinkimo metu. Svarbus ir užklauso veikimo greitis, ypač kai dirbama su didelės apimties ontologija, kurioje sukaupta daug dalykinę sritį aprašančios informacijos. Testo vykdymo metu visos realizuojamos SPARQL užklauso buvo tobulinamos ir optimizuojamos.

Siekiant išbandyti šabloninės ontologijos daugkartinio panaudojimo galimybę bei SPARQL užklauso teisingumą ir greitaveiką buvo sukurtas sistemos prototipas. Ši sistema veikia lokaliame kompiuteryje pasitelkus XAMPP virtualų serverį bei darbui su PHP reikiama RAP įrankį. Sistemoje sukurtas įrankis leidžia vartotojui kurti naują ontologiją, ją užpildyti reikiama mokomąja medžiaga ir publikuoti sistemoje. Sistema gali dirbti su visų tipų ontologijomis, sukurtomis pačių ar paimtų iš laisvai prieinamų šaltinių. Tačiau šiuo metu nėra nustatytų standartų ar taisyklių ontologijų kūrimui, todėl patalpinus ontologiją į sistemą neišvengiamai gali atsirasti informacijos pateikimo ekrane klaidų ir anomalijų. Kaip buvo minėta anksčiau, sistemoje realizuotas įrankis leidžia kurti ir koreguoti ontologiją. Taigi, sukūrę ontologiją su tinkama informacija ir patalpinę ją į sistemą, galime toliau ją koreguoti, papildyti, kad joje esanti informacija ekrane atrodytų tinkamai.

Tyrimo metu nustatyta, jog sukurta šabloninė mokomosios medžiagos ontologiją galima panaudoti daug kartų, todėl galima teigti, jog daugkartinis ontologijų panaudojimas e. mokymesi yra sėkmingas.

Išvados

Susipažinus su ontologijomis, jų užrašymo kalbomis nustatyta, jog šiuo metu aktyviausiai naudojamos yra RDF ir OWL. Tyrimo metu dalykinės srities ontologijos modeliavimui pasirinktas *Protege* įrankis, kurio dėka sukurta šabloninė daugkartinio panaudojimo mokomosios medžiagos talpinimo ontologija. Į šabloninę ontologiją buvo įkelta „Informacinių ir komunikacinių technologijų“ teorinė mokomoji medžiaga. Mokomosios medžiagos publikavimui ekrane sukurtos SPARQL užklauskos. SPARQL užklauskų teisingumui ir greitaveikai patikrinti realizuotas sistemos prototipas. Prototipo pagalba buvo tikrinamas užklauskų teisingumas, radus klaidas jos buvo taisomos. Prototipe sukurtas įrankis leidžia sistemoje kurti naują ir redaguoti jau anksčiau sukurtą ontologiją, prie jos prijungiant ir atjungiant reikiamas šakas. Naujai kuriama ontologija turi pradinį šabloninės ontologijos vaizdą, t. y. talpindamas mokomąją medžiagą dėstytojas jau iš anksto žino, kaip ji atrodys ekrane, todėl visą dėmesį gali skirti mokomosios medžiagos sudarymui.

Literatūra

1. Brusse, R.; Pokraev, S. (2007). Reasoning on the Semantic Web. In Cardoso, J. (ed). *Semantic Web Services: Theory, Tools and Applications*. London: IGI Global. P. 110–133.
2. Cristea, A. I. (2004). What can the Semantic Web do for Adaptive Educational Hypermedia? *Educational Technology & Society*, 7 (4), p. 40-58.
3. Gruber, Thomas R. (1993). Toward Principles for the Design of Ontologies Used for Knowledge Sharing. In *International Journal Human-Computer Studies*, Vol 43, p. 907-928.
4. Guizzardi, G. (2005). Ontological Foundations for Structural Conceptual Models: PhD dissertation. *Telematica Institut Fundamental Research Series*, vol. 015. Enschede, the Netherlands.
5. Yang, S. J. H.; Chen, I. Y. L.; Shao, N. W. Y. (2004). Ontology Enabled Annotation and Knowledge Management for Collaborative Learning in Virtual Learning Community. *Educational Technology & Society*, 7 (4), p. 70-81.
6. Kubilinskienė, S. (2012). *Išplėstas skaitmeninių mokymosi išteklių metaduomenų modelis: daktaro disertacija*. Vilnius: Vilniaus universitetas.
7. Lionikienė, A.; Lionikas, T. (2006). *Semantinė paieška įdarbinimo paslaugų sistemai: magistro darbas*. Kaunas: KTU.
8. Sakalauskas, G. (2007). *Duomenų semantiniame pasauliniame tinkle agregavimo metodas panaudojant ontologijas: magistro darbas*. Kaunas: KTU.
9. Sampson, D.; Lytras, M.; Wagner, G.; Diaz, P. (2004). Ontologies and the Semantic Web for E-learning. *Educational Technology & Society*, 7 (4), p. 26-28.
10. Tankelevičienė, L.; Sakalauskas, R. (2008). Dalykinės srities ontologija grįsta intelektualioji gedimų diagnostikos sistema. *Jaunujų mokslininkų darbai*, 5(21), p. 65-72.

THE POSSIBILITIES OF THE MULTIPLEX USING OF ONTOLOGY IN E-LEARNING

Summary

Studies are becoming a concurrent part from information and communicative technologies and for this reason traditional studies are changed to e. learning studies. This type of studies is much more interesting for a student but the preparation of this course requires more readiness of a lecturer especially preparing and presenting a learning material. It takes the most time to present the learning material because the surroundings of a course presentation are different from the attitude of placement and presentation. It is necessary to pay your attention if you want to assimilate functions and possibilities of the surrounding environment. In this case, the means which let simplifying of the presentation of learning material and secure its multiplex practice would help. Ontology, their recording languages and performed research during which multiplex practice possibility of ontology in e. learning otherwise learning material presentation, have been reviewed in this article. An experimental learning material stencil ontology has been created and the system prototype has been made during the research.

Key words: e. learning, the ontology of the sphere of an objective, the multiplex practice of ontology.

AUTORĖS LYDRAŠTIS

Autoriaus vardas, pavardė: Rita Misiulienė

Darbo vieta ir pozicija: Šiaurės Lietuvos kolegija, Nuotolinio mokymosi koordinatorė

Autoriaus mokslinių interesų sritys: nuotolinis mokymas, virtualios mokymosi aplinkos, semantinis tinklas, ontologijos

Telefonas ir e. pašto adresas: (8 41) 525 100, elearning@slk.lt

A COVER LETTER OF AUTHOR

Author name, surname: Rita Misiulienė

Workplace and position: Northern Lithuania College, Coordinator for Distance Learning

Author's research interests: Distance Learning, Virtual Learning Environment, Semantic Web, Ontology

Telephone and e-mail address: + 370 41 525 100, elearning@slk.lt

JUDESIO KOREKCIJOS SPECIALISTŲ IR KINEZITERAPEUTŲ PROFESINIŲ KOMPETENCIJŲ PRAKTINIS REALIZAVIMAS ŠIUOLAIKINĖS VISUOMENĖS KONTEKSTE

Daiva Mockevičienė, Inga Šimkutė

Šiaulių universitetas

Anotacija. Darbe analizuojama holistinė sveikatos samprata bei psichofizinio ugdymo reikšmė švietimo ir sveikatos apsaugos sistemos kontekste. Darbe taip pat analizuojamas psichofizinio ugdymo specialistų-kineziterapeutų ir judesio korekcijos specialistų profesinių kompetencijų praktinis realizavimas atsižvelgiant į tai, kad pastarieji specializuojasi atitinkamai reabilitacijos ir edukologijos srityse.

Siekiant atskleisti judesio korekcijos specialistų ir kineziterapeutų praktinę kompetencijų plėtotę buvo organizuota apklausa. Apklausoje dalyvavo 200 respondentų (kineziterapeutų ir judesio korekcijos specialistų) iš Vilniaus, Kauno, Klaipėdos, Šiaulių, Panevėžio ir mažesnių miestų.

Atliekant anketinę apklausą buvo siekiama palyginti kineziterapeutų ir judesio korekcijos specialistų funkcinių gebėjimų, bendravimo ir bendradarbiavimo gebėjimų bei praktinės veiklos plėtos gebėjimų realizavimą praktikoje.

Respondentų atsakymų analizė atskleidė, kad kineziterapeutų funkciniai gebėjimai praktikoje plėtojami kur kas labiau nei judesio korekcijos specialistų. Tačiau bendravimo ir bendradarbiavimo gebėjimai bei praktinės veiklos plėtos gebėjimai profesinėje veikloje yra plėtojami labiau judesio korekcijos specialistų nei kineziterapeutų.

Pagrindiniai žodžiai: kompetencijos, psichofizinis ugdymas, judesio korekcija, kineziterapija.

Įvadas

Visame pasaulyje, Europoje ir Lietuvoje sveikata yra suvokiama kaip visapusė asmens ir visuomenės dvasinė, fizinė ir socialinė gerovė. Holistinė sveikatos samprata ekonominiame ir socialiniame kontekste sukuria įvairias sveikatos būsenas (Vaitkevičius, 2005; Šapokienė ir kt., 2007). Šių dienų pasaulyje žmogus kasdien susiduria su šimtais neigiamų sveikatą įtakojančių rizikos veiksnių. Įvairiuose domukentuose, tokiuose kaip Amsterdamo, Liuksemburgo deklaracijos, Liublianos, Otavos ir Džakartos chartijos, apibrėžiamas aktyvus visuomenės narių į(si)traukimas į sveikatos palaikymą ir išsaugojimą (Andriulienė, 2006). Europos socialinėje chartijoje (2001) taip pat pažymima asmenų teisė į visapusę sveikatos apsaugą. Pastarojoje deklaracijoje yra neatsiejamas ligų gydymas bei jų prevencija. Lietuvoje dėl medicininės reabilitacijos ir sanatorinio (antirecidyvinio) gydymo organizavimo (2009) sveikatos apsaugos ministro įsakyme tiksliai atskleidžiama piliečių teisė į reabilitacijos paslaugų prieinamumą. Susiduriama su sveikatos apsaugos sistemos problema, kuri atsiskleidžia ligų gydymo paradigmos teigimu, o ne prevencijos ir savalaikio ugdymo organizavimo prielaida. Tačiau visuomenės dėmesys vis labiau krypsta ne tik į holistinės sveikatos suvokimo plėtojimą, bet ir į holistinio sveikatos ugdymo įgyvendinimą įvairiose srityse. Sveikatą suvokiant kaip nedalomą konstrukta reikia nepamiršti, kad jei kas nors nutinka vienai sveikatos sričiai, neišvengiamai paveikiama ir kita (Žilinskienė, Gudžinskienė, 2003; Neverauskas, 2009). Mokslo ir pažangos amžiuje vis daugiau mokslininkų prabyla apie holistinį sveikatos ugdymą, išreikštą psichofizinės asmenybės ugdymo paradigma. Siekiant, kad žmogus būtų visapusiškai sveikas, reikia neatskirti kūno nuo sielos tiek plėtojant profilaktikos, tiek ugdymo, tiek reabilitacijos ar korekcijos tikslus (Laužikas, 1997; Dineika, 2001; Tamošauskas, 2008). Taigi, plėtojant sieki išsaugoti ir stiprinti visapusę žmonių sveikatą pasaulyje, Europoje ir Lietuvoje išaugo specialistų, kurie užtikrintų holistinės prevencijos, ugdymo ir korekcijos realizavimą praktikoje, poreikis. Šiuolaikinis ir holistinis visuomenės požiūris į kineziterapeutų ir judesio korekcijos specialistų vaidmenį visuomenėje skatina vis didesnę šių specialistų įsitvirtinimą įvairiose švietimo sistemos ir sveikatos apsaugos sistemos srityse. Tačiau susiduriama su specialistų rengimo reglamentavimo problema. Rengiant kineziterapeutus yra vadovaujama Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerijos, Lietuvos Respublikos socialinės apsaugos ir darbo ministerijos „Kineziterapeuto rengimo standartu“ (2004), o rengiant judesio korekcijos specialistus yra vadovaujama edukologijos studijų programomis ir jų numatomais standartais. Lietuvos Respublikos sveikatos apsaugos ministro įsakymas „Kineziterapeutas. Teisės, pareigos, kompetencija ir atsakomybė“ (2004) – vienas iš pagrindinių norminių aktų, apibrėžiančių svarbiausias profesines kineziterapijos specialistų kompetencijas. Norminių aktų, kurie reglamentuotų judesio korekcijos specialistų veiklą, nėra. Norminiuose aktuose, išsilavinimo standartuose nėra išryškintos pagrindinės specialistų kompetencijų grupės, kurias įgiję pastarieji specialistai galėtų praktiškai tenkinti psichofizinę asmenybės ugdymo paradigmą. Anot Overmeer ir kt.

(2008), svarbus ne tik specialiųjų profesinių kompetencijų įgijimas, bet ir biopsichosocialinių žinių plėtojimas formuojant bendrąsias kompetencijas kineziterapinėje veikloje. Taigi bendrųjų kompetencijų realizavimas ugdymo, korekcijos, reabilitacijos procesui suteikia daugiau holistiškumo ir labiau tenkina šiuolaikinę psichofizinio ugdymo paradigmą, tad judesio korekcijos specialistai ir kineziterapeutai turėtų pasižymėti šiomis kompetencijomis (Threlkeld, 2007).

Įvairiuose moksliniuose šaltiniuose (Gunvor, 2000; *American Physical Therapy Association*, 2006) nurodoma, kad specialistų profesinių kompetencijų (žinių, gebėjimų ir įgūdžių) realizavimas praktikoje yra labai svarbus siekiant tenkinti šiuolaikinę holistinę sveikatos išsaugojimo ir ugdymo sampratą. Tiek kineziterapijos, tiek judesio korekcijos specialistų rengimą reglamentuoja atitinkamos reabilitacijos ir edukologijos studijų programos, kurios numato būsimų kineziterapeutų, judesio korekcijos pedagogų kompetencijas.

Kineziterapija, judesio korekcija tiek sveikatos apsaugos srityje, tiek švietimo srityje užima svarbią vietą, o šių sričių specialistų kompetencijos yra gana plačiai analizuojamos kai kurių Lietuvos mokslininkų darbuose. Štendelienė (2007), Didjurgienė (2009) moksliniuose darbuose pagrindžia kineziterapeutų praktinio kompetencijų realizavimo svarbą ir reikšmę. Banelienė, Žiliukas (2005) remdamiesi tyrimų duomenimis teigia, kad kineziterapeutų bendravimo ir bendradarbiavimo su pacientais / ugdytiniais kompetencijos praktikoje plėtojamos pakankamai plačiai. Tačiau Straubergaitė, Jocas (2008) remdamiesi atliktų tyrimų rezultatais pastebi, kad dauguma Lietuvos kineziterapeutų menkai praktikoje realizuoja bendravimo ir bendradarbiavimo su kolegomis kompetencijas.

Ši sritis yra analizuojama taip pat ir užsienio mokslininkų. Gunvor (2000) savo atliktais tyrimais atskleidžia kineziterapeutų profesinių kompetencijų praktinę plėtotę Švedijoje. Pastarojoje šalyje bendravimo ir bendradarbiavimo su kolegomis, pacientais bei funkcinės kompetencijos plačiai realizuojamos specialistų veikloje.

Galima pažymėti, kad užsienio bei lietuvių autorių darbuose nemažai skiriama dėmesio kineziterapeutų profesinių kompetencijų praktinio realizavimo analizavimui ir tyrimui, tačiau judesio korekcijos pedagogų profesinės kompetencijos nėra analizuojamos. Taip pat gana menkai atskleidžiamas kineziterapeutų ir judesio korekcijos specialistų profesinių kompetencijų praktinis realizavimas ir palyginimas Lietuvoje, nors šių specialistų vaidmuo psichofizinio ugdymo kontekste užima svarbią vietą.

Probleminis tyrimo klausimas: ar vienodai kineziterapeutai ir judesio korekcijos specialistai realizuoja savo bendravimo ir bendradarbiavimo, funkcinis, praktinės veiklos plėtros gebėjimus darbo praktikoje, atsižvelgiant į tai, kad šie specialistai atitinkamai rengiami reabilitacijos ir edukologijos studijų programų?

Tyrimo objektas – kineziterapeutų ir judesio korekcijos specialistų profesinės kompetencijos.

Tyrimo tikslas – palyginti kineziterapeutų ir judesio korekcijos specialistų profesinių kompetencijų praktinį realizavimą.

Uždaviniai:

1. Palyginti kineziterapeutų ir judesio korekcijos specialistų funkcinę kompetencijų realizavimą analizuojant anketinės apklausos duomenis.

2. Palyginti kineziterapeutų ir judesio korekcijos specialistų bendravimo ir bendradarbiavimo kompetencijų realizavimą analizuojant anketinės apklausos bendravimo ir bendradarbiavimo gebėjimų atsakymų duomenis.

3. Nustatyti kineziterapeutų ir judesio korekcijos specialistų praktinės veiklos plėtros kompetencijų realizavimą interpretuojant specialistų anketinės apklausos atsakymų duomenis.

Tyrimo metodologija ir metodai: 1) anketinė apklausa (uždaro tipo); 2) matematinė statistinė analizė. Surinkti duomenys analizuojami, lyginami statistiniais SPSS ir MC EXEL kompiuterinių programų apskaičiavimais.

t- reikšmė- Pearsons Chi- Square reikšmė,

df – laisvės laipsnių skaičius,

Asymp. Sig. (2-sided) – kiterijaus p reikšmė:

- kai $p \leq 0,05$ – duomenys yra statistiškai reikšmingi,
- kai $p > 0,05$ – duomenys nėra statistiškai reikšmingi.

Rezultatai

Tyrimo dalyvavo Šiaulių, Klaipėdos, Vilniaus, Panevėžio, Kauno bei mažesnių Lietuvos miestų kineziterapeutai ir judesio korekcijos specialistai. Išanalizavus tyrimo duomenis paaiškėjo, kad judesio korekcijos pedagogų pagrindinė studijų sritis – edukologija, o kineziterapeutų – reabilitacija. Išsiaiškinta,

kad kineziterapeutai daugiausiai specializuojasi reabilitacijos srityse (ortopedijos ir traumatologijos, neurologijos, terapijos, chirurgijos), o jų kolegos – edukologijos.

Kineziterapeutų ir judesio korekcijos pedagogų funkcinų gebėjimų praktinio realizavimo palyginimas

Siekiant palyginti kineziterapeutų ir judesio korekcijos pedagogų profesinių kompetencijų praktinį realizavimą buvo analizuojamas šių specialistų funkcinų gebėjimų plėtojimas darbo praktikoje. Duomenų analizė atskleidė, kad panašiai tiek kineziterapeutai (38,6 proc.), tiek judesio korekcijos specialistai (38,3 proc.) prieš pradėdami dirbti su nauju pacientu / ugdytiniu patys įvertina antropometrinius duomenis bei kūno konstitucijos ypatumus bei patys atlieka motorinių įgūdžių vertinimo testus (pvz., koordinacijos, laikysenos, kūno judesių funkcijos bei kitus) atitinkamai 60,0 proc. ir 51,7 proc. Statistiškai reikšmingų skirtumų tarp specialistų nepastebėta ($p > 0,05$). Anketinės apklausos metodu gautų duomenų analizė atskleidė, kad kineziterapinės / judesio korekcijos diagnozės ištaigoje nustatymo ir suformulavimo duomenys rodo ypač statistiškai reikšmingus skirtumus tarp abiejų specialistų grupių ($t = 23,483a$, $df = 2$, $p = 0,001$). Žymiai daugiau kineziterapeutų (73,6 proc.) patys nustato ir suformuluoja kineziterapinę diagnozę arba remiasi kitų specialistų išvadomis nei judesio korekcijos specialistų (38,4 proc.). Išanalizavus respondentų atsakymus pastebėta, kad daugiau kineziterapeutų (55,0 proc.) rengia individualias kineziterapijos / judesio korekcijos programas nei judesio korekcijos specialistų (30,0 proc.). Skirtumas tarp specialistų statistiškai reikšmingas ($p = 0,001$). Analizuojant grupinių programų rengimą pastebėta, kad abeji specialistai panašiai rengia šias programas. Būtų galima pastebėti, kad panašiai tiek pat kineziterapeutų (80,7 proc.) ir judesio korekcijos specialistų (68,3 proc.) veda ir individualius, ir grupinius kineziterapijos / judesio korekcijos užsiėmimus. Analizuojant kineziterapijos / judesio korekcijos užsiėmimų efektyvumo vertinimą įvairiose įstaigose buvo pastebėta, kad kineziterapeutai ir judesio korekcijos specialistai labai panašiai vertina užsiėmimus ir jų kokybę, tad reikšmingų skirtumų tarp specialistų nepastebėta ($p = 0,190$). Pastebėta, kad kineziterapeutai taiko įvairesnes metodikas darbo praktikoje (Bobath, Mckenzie, Vojto, Brunstromo, SET, PNF) nei judesio korekcijos specialistai (tempimo, gydomoji gimnastika) (žr. 1 lentelę).

1 lentelė

Kineziterapijos metodikų taikymo dažnumas, proc.

Kineziterapijos metodikos	Taikymo dažnumas							
	Nuolat		Dažnai		Retai		Netaikau	
	Kinezite- rapeutai	Judesio korekcijos pedagogai	Kinezitera- peutai	Judesio korekcijos pedagogai	Kinezitera- peutai	Judesio korekcijos pedagogai	Kinezitera- peutai	Judesio korekcijos pedagogai
Bobath	22,1	10,0	35,7	30,0	15,7	11,6	26,4	48,3
Brunstromo	2,9	5,0	15,7	10,0	29,3	20,0	52,1	65,0
McKenzie	11,4	1,7	25,7	5,0	30,0	26,7	32,9	66,7
Tempimo	37,9	48,3	37,1	23,3	13,6	8,3	11,4	20,0
Vojto	1,4	0,0	9,3	3,3	36,4	18,3	52,9	78,3
SET	0,7	1,7	5,7	1,7	11,4	18,3	60,7	78,3
PNF	5,0	5,0	25,7	8,3	29,3	20,0	40,0	66,7
Gydomoji gimnastika	55,7	60,0	31,4	33,3	3,6	3,3	9,3	3,3
Kita	17,1	16,7	22,9	13,3	20,7	16,7	38,6	53,3

Taip pat atsiskleidė, jog kineziterapeutai praktinėje veikloje dažniau taiko įvairesnius metodus (gydomąjį masažą, vibracinę terapiją, manualinę terapiją, mechanoterapiją, trakcinę terapiją) nei judesio korekcijos pedagogai (gydomąją kūno kultūrą) (žr. 2 lentelę). Tai galima paaiškinti tuo, jog kineziterapeutai įgyja kur kas daugiau funkcinių kompetencijų ir jas pritaiko praktinėje veikloje. Judesio korekcijos specialistai įgyja kur kas daugiau bendravimo ir bendradarbiavimo kompetencijų, tad ir savo praktinėje veikloje realizuoja kur kas mažiau įvairių metodų.

2 lentelė

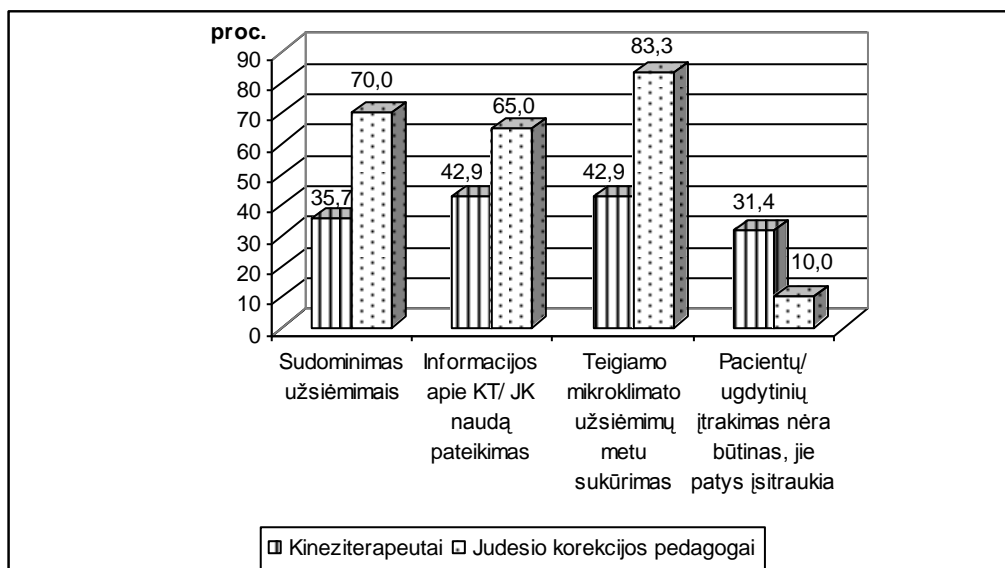
Kineziterapijos metodų taikymo dažnumas, proc.

Kineziterapijos metodai	Taikymo dažnumas							
	Nuolat		Dažnai		Retai		Netaikau	
	Kineziterapeutai	Judesio korekcijos pedagogai	Kineziterapeutai	Judesio korekcijos pedagogai	Kineziterapeutai	Judesio korekcijos pedagogai	Kineziterapeutai	Judesio korekcijos pedagogai
Gydomoji kūno kultūra	62,9	68,3	25,0	23,3	6,4	3,3	5,7	5,0
Gydomasis masažas	26,4	16,7	22,1	16,7	29,3	23,3	22,1	43,3
Manualinė terapija	3,6	0,0	26,4	3,3	26,4	16,7	43,6	80,0
Mechanoterapija	5,0	1,7	24,3	1,7	27,1	11,7	43,6	85,0
Trakcinė terapija	2,8	0,0	10,0	0,0	32,9	10,0	54,3	90,0
Vibracinė terapija	5,0	5,0	13,6	1,7	25,7	16,7	55,0	0,0

Kineziterapeutai (35,0 proc.) dažniau derina fizioterapines priemones su kitais metodais nei jų kolegos (5,0 proc.). Analizuojant pirmosios pagalbos suteikimo dažnumą ekstremalioje situacijoje, pagrindinių norminių aktų, reglamentuojančių profesinės veiklos išmanymą, darbo saugos reikalavimų laikymąsi, pastebėta, kad kineziterapeutai labiau tai realizuoja praktinėje veikloje nei judesio korekcijos specialistai.

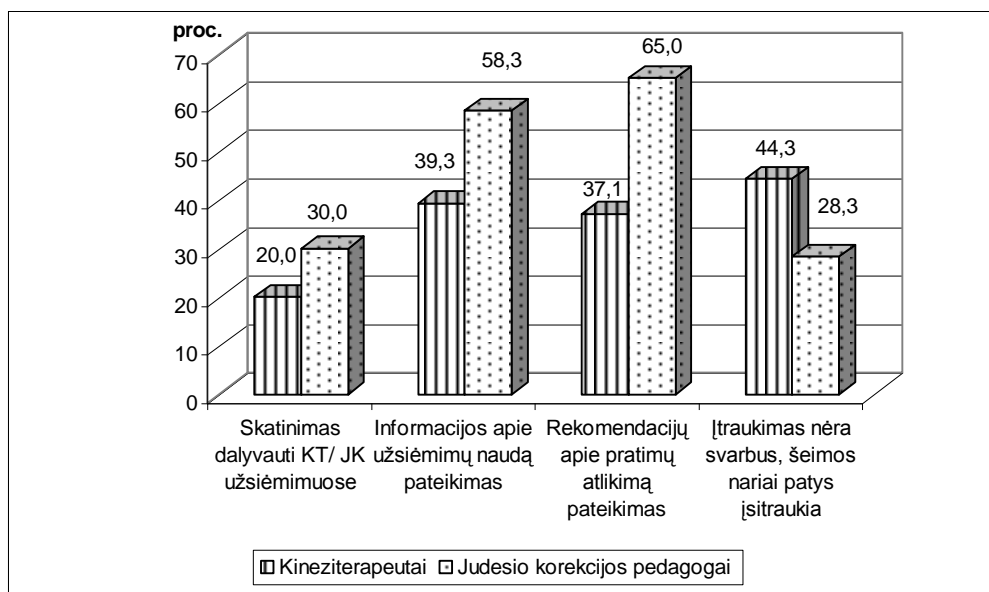
Kineziterapeutų ir judesio korekcijos pedagogų bendravimo ir bendradarbiavimo gebėjimų praktinio realizavimo palyginimas

Atsakymų analizė atskleidė, kad skirtumai tarp specialistų ypač statistiškai reikšmingi ($p = 0,001$). Daugiau judesio korekcijos pedagogų (78,3 proc.) renkasi komandinį stilių arba derina komandinį su individualiu darbo stiliumi negu kineziterapeutų (67,1 proc.). Galima pastebėti, kad vis tik kineziterapeutai dažniau teikia konsultacijas kitų sričių specialistams nei jų kolegos ($t = 9,576a$, $df = 2$, $p = 0,008$). Informacijos ugdytiniams / pacientams teikimas apie laukiamus užsiėmimų rezultatus, eiga, kasdienę veiklą, pasiektus rezultatus buvo dažnesnis judesio korekcijos pedagogų nei kineziterapeutų. Išsiaiškinta, kad judesio korekcijos specialistai kur kas labiau stengiasi įtraukti pacientus / ugdytinius į kineziterapijos procesą, stengiasi sudominti juos užsiėmimais pateikdami informacijos apie mankštų naudą, sukurdami teigiamą mikroklimatą užsiėmimų metu nei kineziterapeutai. Pastebimi ryškūs skirtumai tarp abiejų specialistų atsakymų, kurie yra statistiškai reikšmingi ($p < 0,05$) (žr. 1 pav.).



1 pav. Respondentų pasiskirstymas pagal pacientų / ugdytinių įtraukimą į KT / JK procesą, proc.

Tokie pat ryškūs skirtumai tarp specialistų stebimi analizuojant šeimos įtraukimą į kineziterapijos procesą (2 pav.). Judesio korekcijos specialistai kur kas dažniau nei kineziterapeutai stengiasi įtraukti ne tik pačius ugdytinius / pacientus į kineziterapijos / judesio korekcijos procesą, bet ir pastarųjų šeimos narius. Šeimos nariai skatinami dalyvauti užsiėmimuose juos stebint ar patiems atliekant pratimus, gaunant informacijos apie užsiėmimų naudą, gaunant informacijos bei rekomendacijų apie pratimų atlikimą.



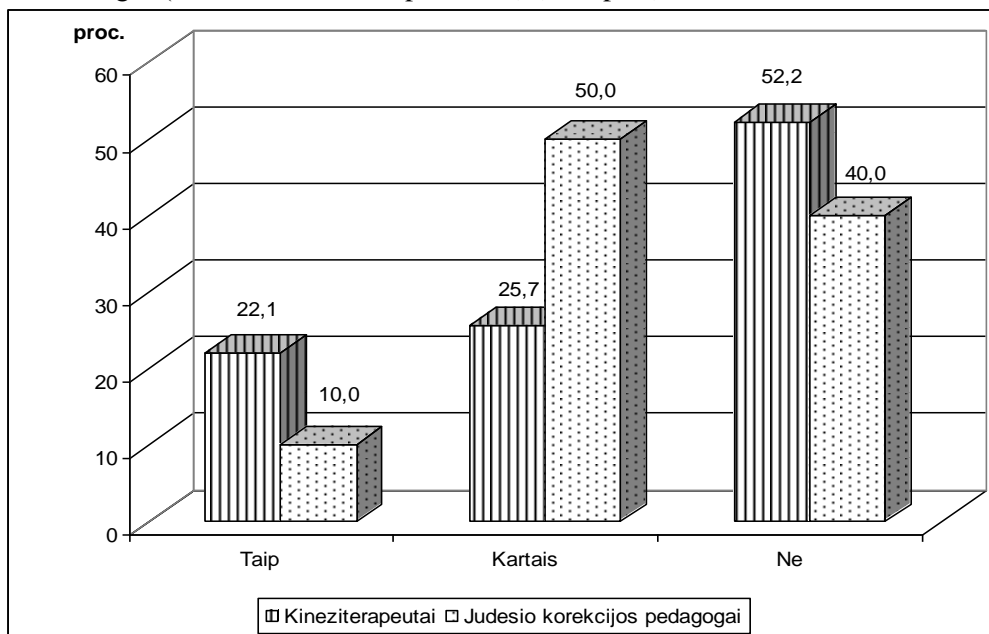
2 pav. Respondentų pasiskirstymas pagal pacientų / ugdytinių šeimų įtraukimą į KT / JK procesą, proc.

Išsiaiškinta, kad daugiau judesio korekcijos specialistų teikia rekomendacijas pacientams / ugdytiniams, jų pedagogams, šeimos nariams. Tačiau vis tik daugiau kineziterapeutų rekomendacijas teikia pacientus / ugdytinius gydantiems medicams. Reikėtų pažymėti, kad ugdytinius / pacientus naudotis kompensacine technika visuomet moko daugiau kineziterapeutų nei judesio korekcijos specialistų (atitinkamai 64,3 proc. ir 40,0 proc.). Gautų duomenų analizė atskleidė, kad judesio korekcijos specialistai ir kineziterapeutai pacientų / ugdytinių fizinį aktyvumą daugiausiai skatina pasakodami apie pastarojo naudą, jo nepakankamumo pasekmes. Tačiau vis tik daugiau kineziterapeutų nei judesio korekcijos specialistų tai atlieka. Skirtumas tarp specialistų situacijos yra laikomas statistiškai reikšmingu ($t = 9,543a$, $df = 3$, $p = 0,023$). Panašus skaičius abiejų specialistų pakankamai retai pacientus / ugdytinius

ragina sportuoti namuose, laisvalaikiu bei sudaro namų mankštos programą. Skirtumo tarp specialistų nepastebėta ($p > 0,05$). Analizuojant specialistų lankstinukų pateikimo dažnumą pacientams /ugdytiniams pastebėta, kad kineziterapeutai daug rečiau taiko šitokią fizinio aktyvumo skatinimo priemonę nei jų kolegės. Skirtumas tarp specialistų statistiškai reikšmingas ($t = 8,365a$, $df = 3$, $p = 0,039$). Apibendrinant respondentų atsakymus apie individualios kineziterapijos / judesio korekcijos namų mankštos programos sudarymo dažnumą pastebėta, kad nuolat mankštos namų programą sudaro daugiau judesio korekcijos specialistų (41,7 proc.) nei kineziterapeutų (36,4 proc.).

Kineziterapeutų ir judesio korekcijos pedagogų praktinės veiklos plėtros gebėjimų realizavimo veikloje palyginimas

Galima pastebėti, kad judesio korekcijos specialistai yra šiek tiek dažniau skatinami dalyvauti kvalifikacijos kėlimo renginiuose nei kineziterapeutai. Atskleista, kad daugiau judesio korekcijos pedagogų dalyvauja konferencijose, stažuotėse, projektuose, o kineziterapeutų – seminaruose, kursuose. Respondentų atsakymų analizė atskleidė, kad 43,6 proc. kineziterapeutų ir 76,7 proc. judesio korekcijos specialistų informacijos apie kvalifikacijos tobulinimo renginius gauna iš įstaigos, kurioje dirba, vadovybės. Išanalizavus respondentų atsakymus paaiškėjo, kad net 52,2 proc. kineziterapeutų teigė, kad įstaigose, kuriose jie dirba, seminarai / konferencijos / mokymai ir panašūs renginiai nėra organizuojami, o judesio korekcijos specialistų taip teigė tik 40,0 proc. Skirtumas tarp specialistų atsakymų yra statistiškai reikšmingas ($t = 11,793a$, $df = 2$, $p = 0,003$) (žr. 3 pav.).



3 pav. Respondentų pasiskirstymas pagal kvalifikacijos kėlimo renginių organizavimą įstaigose, proc.

Specialistų apklausos analizė atskleidė, kad judesio korekcijos specialistai yra iniciatyvesni ir dažniau ne tik patys dalyvauja įvairiuose kvalifikacijos kėlimo renginiuose, bet ir skaito pranešimus, dalinasi profesine patirtimi, nei jų kolegės kineziterapeutai. Analizuojant kineziterapeutų ir judesio korekcijos specialistų švietimo ir sveikatinimo informacijos teikimo dažnumą pastebėta, kad judesio korekcijos specialistai dažniau nei jų kolegės kineziterapeutai pateikia minėtą informaciją.

Išvados

1. Daugumos funkcinių kompetencijų (kineziterapinės diagnostikos nustatymo ir suformulavimo, individualių / grupinių programų rengimo, įvairesnių darbo metodų ir metodikų taikymo, užsiėmimų rezultatyvumo vertinimo) realizavimas praktikoje yra labiau išreikštas kineziterapeutų nei judesio korekcijos pedagogų.

2. Atlikus apklausą paaiškėjo, kad judesio korekcijos specialistų bendravimo ir bendradarbiavimo kompetencijos (komandinio darbo gebėjimai, pacientų /ugdytinių ir jų šeimų įtraukimo, papildomų rekomendacijų teikimo) yra labiau plėtojamos darbo praktikoje nei kineziterapeutų.

3. Apklausos atsakymų analizė atskleidė, kad judesio korekcijos specialistai plėtoja praktinės veiklos plėtros kompetencijas labiau nei kineziterapeutai, aktyviau dalyvaudami kvalifikacijos tobulinimo

renginiuose, dalindamiesi patirtimi bei rengdami pranešimus, seminarus, ruošdami sveikatinimo / švietimo informaciją įstaigose.

Literatūra

1. American Physical Therapy Association (2006). Standards of Ethical Conduct for the Physical Therapist Assistant. *Magazine of Physical Therapy*, 86, p. 157-157.
2. Andriulienė, D. (2006). Pacientų organizacijų atstovavimo problemos, siekiant aktyvesnio dalyvavimo sveikatos politikoje. *Pacientų organizacijų dalyvavimas formuojant sveikatos politiką: konferencijos medžiaga*. [žiūrėta 2011-11-07]. Prieiga per internetą: <http://www3.lrs.lt/pls/inter/w5_show?p_r=712&p_d=54527&p_1=1>.
3. Banelienė, J.; Žiliukas, G. (2005). Kineziterapeutų elgsenos ypatumai profesinėje veikloje. (Nepublikuotas magistro darbas. Lietuvos kūno kultūros akademija).
4. Didjurgienė, A. (2009). *Šiuolaikinio specialisto kompetencijos: teorijos ir praktikos dermė: tarptautinė mokslinė - praktinė konferencija*. Kaunas: Kauno kolegija. P. 70-71.
5. Dineika, Karolis. (2001). *Psichofizinė treniruotė*. Vilnius: Lietuvos sporto informacijos centras.
6. Europos socialinė chartija (2001). Europos socialinė chartija. *Valstybės žinios*, 2001, Nr. 49-1704.
7. Gunvor, G. (2000). The Physical Therapist – an Interactional Ergonomic and Health expert?. *Advances in Physiotherapy*, 2, p. 99-102.
8. *Kineziterapeuto rengimo standartas* (2004). Vilnius: Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija ir Lietuvos Respublikos socialinės apsaugos ir darbo ministerija.
9. Laužikas, Jonas. (1997). *Rinkiniai raštai*. 3 tomas. Kaunas: Šviesa.
10. Lietuvos Respublikos sveikatos apsaugos ministro įsakymas (2004). Nr. V-934 „Dėl Lietuvos Respublikos medicinos normos MN 124:2004 „Kineziterapeutas. Teisės, pareigos, kompetencija ir atsakomybė“ patvirtinimo“. *Valstybės žinios*, 2004, Nr. 6818-6819.
11. Lietuvos Respublikos sveikatos apsaugos ministro įsakymas (2009) Nr. V-988 „Dėl medicininės reabilitacijos ir sanatorinio (antirecidyvinio) gydymo organizavimo pakeitimo“. *Valstybės žinios*, 1997, Nr. 146-6506.
12. Neverauskas, Julius. (2009). *Kaip išsaugoti sveikatą ir darbiningumą*. I d. Kaunas: UAB „Sveikas žmogus“.
13. Overmeer, T.; Boersma, K.; Main, C.; J., Linton, S. J. (2008). Do physical therapists change their beliefs, attitudes, knowledge, skills and behaviour after a biopsychosocially orientated university course? *Journal of Evaluation in Clinical Practice*, 8(17), p. 724-732.
14. Straubergaitė, Laura; Jocas, Darius. (2008). Kineziterapeutų ir kitų specialistų bendradarbiavimo problemos. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 2 (18), p. 191-195.
15. Šapokienė, L. ir kt. (2007). *Sveikos gyvensenos pagrindai*. Kaunas: Technologija.
16. Štendelienė, I. (2007) Kineziterapijos paslaugų kokybė. (Nepublikuotas magistro darbas, Kaunas, 2007).
17. Tamošauskas, Povilas. (2008). Kūno fenomenas ir fizinis ugdymas. *Santalka. Filologija. Edukologija*, 16 (2), p. 116-123.
18. Threlkeld, J. A. (2007). Guest editorial world physical therapist education. *Physical Therapy Reviews*, 12 (82), p. 83-85.
19. Vaitkevičius, Jūra Vladas (2005). *Sveikatos rizikos veiksnių valdymas ir savikontrolė ugdymo srityje*. Šiauliai: Šiaurės Lietuva.
20. Žilinskienė, Elena; Gudžinskienė, Vida. (2003). *Gyvensena ir sveikata*. Vilnius: VPU.

PRACTICAL REALIZATION OF THE PROFESSIONAL COMPETENCIES OF THE SPECIALISTS OF PHYSIOTHERAPY IN EDUCATION AND PHYSICAL THERAPISTS IN THE CONTEXT OF A MODERN SOCIETY

Summary

The paper deals with the theoretical analysis of health as a holistic conception and the significance of psychophysiological personality's education in the context of education system and healthcare system. The paper deals with the theoretical analysis of professional competencies realization in practice of psychophysiological education specialists – physical therapists and specialists of physiotherapy in education considering that these specialists are specializing in rehabilitation and education fields.

A research was performed using a questionnaire. The research was aimed to compare the realization of professional competences in the practical work of a physical therapists and the specialists of physiotherapy in education. The methodology and methods of research-

1. Questionnaire quiz (closed type).
2. Mathematical statistical analysis. Data was analyzed, compared using SPSS and MC EXCEL software. t- Value- Pearsons Chi- Square meaning, df – freedom degree number,

Asymp. Sig. (2-sided) – criterion p value:

- when $p \leq 0,05$ – there are statistically significant differences,
- when $p > 0,05$ – there are no statistically significant differences.

200 respondents (physical therapists and specialists of physiotherapy in education)

from Vilnius, Kaunas, Klaipėda, Šiauliai, Panevėžys and other cities participated in this research.

A purpose to compare the functional abilities, communication and collaboration abilities as well as the development of practical activity abilities realization in practice of physical therapists and the specialists of physiotherapy in education was established in the empirical part.

The most important empirical findings and conclusions that were drawn are:

1. Functional competencies (such as the determining and formulation of the diagnosis of physical therapy, making of individual/sectional occupations programs, use of more various methodologies and methods in practice, estimating the effectiveness of physical therapy) are realized in practice much more by physical therapists than by the specialists of physiotherapy in education.

2. We found that communication and collaboration competencies (such as skills to work in team, involvement of patients/families into physical therapy process, giving recommendations) were realized in practice much more often by the specialists of physiotherapy in education.

3. The answers of the survey demonstrated that the competencies of the development of practical activity were more realized by the specialists of physiotherapy in education.

Key words: psychophysiological education, physiotherapy in education, physical therapy, competences.

AUTORIŲ LYDRAŠTIS

Autoriaus vardas, pavardė: Daiva Mockevičienė

Mokslo laipsnis ir vardas: socialinių mokslų daktarė, docentė

Darbo vieta ir pozicija: Šiaulių universitetas, Medicinos pagrindų katedros vedėja, docentė

Autoriaus mokslinių interesų sritys: medicininė ir socialinė reabilitacija, kineziterapija pediatrijoje

Telefonas ir el.pašto adresas: 8 686 16 995, daivamockeviciene@inbox.lt

Autoriaus vardas, pavardė: Inga Šimkutė

Mokslo laipsnis ir vardas:

Darbo vieta ir pozicija: Šiaulių universitetas

Autoriaus mokslinių interesų sritys: judesio korekcija, ikmokyklinio amžiaus vaikų psichofizinis ugdymas, specialisto kompetencijos

Telefonas ir el.pašto adresas: 8 673 46 384, ingasimkute@gmail.com

A COVER LETTER OF AUTHORS

Author name, surname: Daiva Mockevičienė

Science degree and name: doc., dr.

Workplace and position: University of Šiauliai, Head of department of medicine, docent

Author's research interests: Medical and Social Rehabilitation, Physical Therapy in Pediatric

Telephone and e-mail address: + 370 686 16 995, daivamockeviciene@inbox.lt

Author name, surname: Inga Šimkutė

Science degree and name:

Workplace and position: University of Šiauliai

Author's research interests: Psychophysiological Education, Physiotherapy in Education, Specialists Competencies

Telephone and e-mail address: + 370 673 46 384, ingasimkute@gmail.com

STUDENTŲ ŽINIŲ VERTINIMO KOKYBĖS KRITERIJŲ MODELIAVIMAS

Olga Navickienė, Aleksandras Krylovas

Mykolo Romerio universitetas

Anotacija. Šiame darbe nagrinėjami taikomosios matematikos praktinių užsiėmimų studentų rezultatų vertinimai, kuriuos atliko šeši skirtingi dėstytojai, vedę užsiėmimus dešimties akademinų grupių studentams. Dėstytojų įverčiai lyginami su uždaro testo laikymo rezultatais. Tuo tikslu straipsnyje konstruojami trys indikatoriai, priklausantys nuo įverčiais teikiamos informacijos kiekio, nuo skirtumo tarp dėstytojo ir testo įverčių ir nuo koreliacijos koeficientų tarp pastarųjų dydžių. Dėstytojų vertinimo metodikos lyginamos remiantis šiais trimis indikatoriais. Sukonstruotas vertinimo kriterijus yra universalus: nepriklauso nuo dėstomo dalyko, taikomas atskiroms grupėms, srautams arba dėstytojams. Parodyta, kaip atliekami kriterijaus reikšmių skaičiavimai praktikoje.

Pagrindiniai žodžiai: žinių vertinimas, matematinis modeliavimas, studijų kokybė.

Įvadas

Žinių vertinimas yra vienas iš svarbiausių studijų proceso elementų, o vertinimo objektyvumas absoliučiai privalomas studijų kokybei užtikrinti. Nepakankamas objektyvumas gali būti ir konfliktų šaltinis, kas ypač aktualu aštrėjant studentų konkurencijai, pavyzdžiui, dėl valstybės finansuojamų vietų ir pan. Tačiau objektyvus žinių vertinimas priklauso ne tik nuo dėstytojo patirties, sąžiningumo ar kitų individualių savybių (Gage, Berliner, 1994). Tai sudėtingas reiškinys, plačiai nagrinėjamas literatūroje (Anastasi, Urbina, 1997). Patenkinamu problemos sprendimo būdu laikomas norminis žinių vertinimas (Bulajeva, 2007), kai vertinamųjų žinios palyginamos tarpusavyje, pavyzdžiui, abiturientų žinios valstybinių brandos egzaminų metu. Tačiau šis būdas netaikomas esant nedideliems studentų skaičiams ir, kita vertus, studijas reglamentuojantys dokumentai dažnai reikalauja kriterinio vertinimo, matuojančio tam tikrų specialisto kompetencijų įsigijimo lygį (Pukelis, Savickienė, 2003). Tokių matavimų metodologiniai ir praktiniai aspektai nagrinėjami literatūroje (Hopkins, 1998; Andziulienė, 2004; Butėnas, 2009). Straipsnių (Krylovas ir kt., 2002; Kriausienė ir kt., 2011) autoriai taiko įvairius statistinius metodus žinių matavimo problemoms tirti. Jų tyrimai rodo didelius gaunamų įverčių skirtumus, ryškiai priklausančius nuo vertintojų.

Mes nagrinėjame kaip skirtingi dėstytojai vertina studentų pasiekimus taikomosios matematikos praktinių užsiėmimų metu ir konstruojame jų vertinimo kokybės kriterijų, kuris turi parodyti ar dėstytojai tinkamai atlieka vertinimus. Kriterijui konstruoti naudojami įvairių autorių tyrimais pagrįsti didaktinių matavimų matematiniai modeliai. Šie modeliai sudaro naują integralinį kriterijų, kuris patikrintas realiais edukologiniais eksperimentais. Mūsų tyrimas turi ne tik teorinę, bet ir praktinę reikšmę. **Darbo tikslas** – sukonstruoti žinių vertinimo kokybės kriterijų ir išbandyti jį nagrinėjant šešių matematikos dėstytojų vertinimus. Analizuojami 10 akademinų grupių (262 studentai) pratybų dėstytojų vertinimai, kurie lyginami su tų pačių studentų žinių vertinimais 20 klausimų uždarojo tipo testais. Testai turi išlygiagretintus užduočių variantus (Krylovas ir kt., 2002), kai kiekvienas studentas gauna skirtingą, bet lygiavertį (Krylovas ir kt., 2007) variantą. Šio straipsnio autoriai daug metų naudoja šiuos testus didaktiniuose tyrimuose. Testo laikymas buvo organizuotas visose grupėse po dviejų mėnesių nuo semestro pradžios. Prieš tai pratybų dėstytojai turėjo įvertinti pažymiu nuo 1 iki 10 kiekvieno studento darbą pratybų metu, o savo vertinimo kriterijus dėstytojai buvo paskelbę studentams pirmo užsiėmimo metu. Šie kriterijai aprašomi kitame straipsnio skyriuje.

Nors straipsnio pavadinime pratybų dėstytojų vertinimo objektas vadinamas žiniomis, jos suprantamos plačiąja prasme. Iš esmės tai yra tam tikras *konstruktas* (Kardelis, 2007), kuris, mūsų manymu, stipriai surištas su studento žiniomis. Pratybų dėstytojo vertinimas sudarė 30 proc. taikomosios matematikos dalyko kaupiamojo balo, ir studentai buvo pakankamai motyvuoti gauti aukštą pratybų įvertį. Taigi straipsnyje tiriamas visas kompleksas pratybų dėstytojo darbo elementų: studentų aktyvumo skatinimas, jų pastangų ir rezultatų vertinimas ir kt. Mes siūlome universalus, t. y. nepriklausančio nuo dėstomo dalyko ir nuo vertinamų objektų skaičiaus, kriterijaus konstravimo metodiką ir rodome kaip šis kriterijus buvo pritaikytas praktiniam vertinimui. **Praktinis** atlikto **tyrimo tikslas** buvo patikrinti ar pratybų dėstytojai tinkamai parinko vertinimo kriterijus.

Pratybų dėstytojų vertinimai

Kiekvienas pratybų dėstytojas (straipsnyje jie žymimi inicialais AK, ON, LG, RK, JK, TL) vertino studentų pasiekimus dešimties balų skalėje remdamasis pirmo užsiėmimo metu paskelbtais kriterijais. Šie įverčiai turėjo būti paskelbti iki testo laikymo, todėl nepriklauso nuo testo rezultato. Visiems studentams buvo privaloma atlikti rašto (namų) darbą, kurį pratybų dėstytojas galėjo vertinti balais arba apsiriboti įskaita. Savo nuožiūra pratybų dėstytojas galėjo organizuoti savarankiškus darbus. Pateiksime visų šešių dėstytojų vertinimų aprašus.

Dėstytojo AK vertinimas buvo apskaičiuojamas atsižvelgiant į lankomumo įvertį su svoriu 1/3 ir į aktyvumo įvertį su svoriu 2/3. Lankomumas L buvo skaičiuojamas kaip lankomų užsiėmimų dalis nuo visų užsiėmimų skaičiaus (22 užsiėmimai per pirmuosius du semestro mėnesius). Studentų aktyvumas A buvo skaičiuojamas taip: skaičiuojama kiek per semestrą studentas buvo teisingai išsprendęs (prie lentos arba parodė dėstytojui; taip pat per savarankiškus darbus) uždavinių, ir šis skaičius padalintas iš 7 – tiek taškų buvo surinkę gerai besimokantys studentai, nors keli iš jų turėjo žymiai geresnius rezultatus. Taigi dėstytojo AK pratybų vertinimas buvo apskaičiuotas taip:

$$P_{AK} = \left(\frac{1}{3}L + \frac{2}{3}A \right) 10.$$

Dėstytojai JK ir LG skiria vienodą balą už lankomumą, kuris skaičiuojamas kaip lankomų užsiėmimų dalis nuo visų užsiėmimų skaičiaus (22 užsiėmimai), aktyvumą ir vieną savarankišką darbą:

$$P_{JK} = P_{LG} = \left(\frac{1}{3}L + \frac{1}{3}A + \frac{1}{3}S \right) 10.$$

Į dėstytojo ON vertinimą įeina lankomų užsiėmimų dalis nuo 22 praktinių užsiėmimų su svoriu 1/2, aktyvumas: savarankiškas teisingas uždavinių sprendimas prie lentos, su svoriu 1/12, du savarankiški darbai po 5 uždavinius ir aštuoni namų darbai (30 uždavinių) su svoriu 1/6, dviejų rašto darbų gynimas: visi rašto darbo uždaviniai turi būti teisingai išspręsti ir žodžiu paaiškinamas bet kuris rašto darbo uždavinio sprendimas, su svoriu 1/12:

$$P_{ON} = \left(\frac{1}{2}L + \frac{1}{12}A + \frac{1}{6}S + \frac{1}{6}N + \frac{1}{12}G \right) 10.$$

Dėstytojo RK vertinimas buvo apskaičiuojamas atsižvelgiant į lankomumo įvertį su svoriu 1/3, dviejų savarankiškų darbų įvertį su svoriu 1/2 ir dviejų rašto darbų gynimo įvertį su svoriu 1/6:

$$P_{RK} = \left(\frac{1}{3}L + \frac{1}{2}S + \frac{1}{6}G \right) 10.$$

Dėstytojo TL vertinimas buvo apskaičiuojamas atsižvelgiant į lankomumo ir aktyvumo įverčius su svoriu 1/3, dviejų savarankiškų darbų ir vieno namų darbo įverčius su svoriu 1/6:

$$P_{TL} = \left(\frac{1}{3}L + \frac{1}{3}A + \frac{1}{6}S + \frac{1}{6}N \right) 10.$$

Apskaičiuojami indikatoriai

Čia aprašomi trys apskaičiuojami indikatoriai I , S , K , priklausantys nuo pratybų dėstytojų įverčių ir nuo 20 klausimų uždarojo testo laikymo rezultatų. Kiekvienas iš indikatorių įgyja tuo didesnę reikšmę, kuo geriau suderinti dėstytojo ir testo vertinimai. Tai atitinka validumo reikalavimą (Anastasi, Urbina, 1997), kad indikatoriai atspindi būtent tas konstrukto savybes, kurioms matuoti jie skirti. Indikatoriai yra bedimensiniai dydžiai, įgyjantys reikšmes nuo 0 iki 100. Todėl bet kuris jų svertinis vidurkis irgi turės validumo savybę. Tokių indikatorių I , S , K svorių nustatymas reikalauja empirinių duomenų analizės, ir yra mūsų tolimesnių tyrimų objektas. Šiame straipsnyje apskaičiuojamus indikatorius traktuojame kaip tam tikrus ranginius dydžius, su kuriais aritmetiniai veiksmai neatliekami. Jie apskaičiuojami vienodai kaip atskiroms akademinėms grupėms, taip ir jų sąjungoms, atitinkančioms dėstytoją arba visą testuojamųjų studentų srautą. Tai leidžia lyginti indikatorių reikšmes su vidutinėmis apskaičiuotomis visam srautui reikšmėmis ir sukonstruoti vertinimo kokybės kriterijų.

Vertinimų informatyvumas

Tarkime, kad testo balus $t_0 = 0$, $t_1 = 1$, ..., $t_n = n$ (mūsų atveju $n = 20$) gavo atitinkamai k_0 , k_1 , ..., k_n studentų. Tada testu teikiamos informacijos kiekis apskaičiuojamas taip (Stakėnas, 1996):

$$\text{entr}(k_0, \dots, k_n) = -\sum_{j=0}^n \frac{k_j}{k} \ln \frac{k_j}{k},$$

čia $k = \sum_{j=0}^n k_j$. Pastebėkime, kad nuo logaritmo pagrindo priklauso tik informacijos kiekio dimensija (pavyzdžiui, kai logaritmo pagrindas lygus 2, informacija matuojama gerai žinomais *bitais*). Didžiausias informacijos kiekis atitinka vienodą visų galimų testo balų pasiskirstymą: $k_0 = k_1 = \dots = k_n = \frac{k}{n+1}$. Šiuo atveju gauname $\text{entr} = \ln(n+1)$. Patogu reikšti teikiamos testu informacijos kiekį bedimensiniu dydžiu $\frac{\text{entr}(k_0, \dots, k_n)}{\ln(n+1)}$, kuris rodo jos santykinį kiekį palyginus su galimu maksimumu (Krylovas, Kosareva, 2008).

Pažymėkime l_1, l_2, \dots, l_{10} – studentų skaičių, gavusių pratybų dėstytojo pažymį 1, 2, ..., 10. Tada entropijos funkcija apskaičiuojama:

$$\text{entr}(l_1, \dots, l_{10}) = -\sum_{j=1}^{10} \frac{l_j}{l} \ln \frac{l_j}{l},$$

čia $l = \sum_{j=1}^{10} l_j$. Funkcija įgyja maksimalią reikšmę $\log 10$, kai $l_1 = \dots = l_{10} = \frac{l}{10}$.

Apibrėžkime indikatorių

$$I = \frac{\text{entr}(l_1, \dots, l_{10})}{\text{entr}(k_0, \dots, k_n)} 100,$$

rodantį dėstytojo įverčiais teikiamos informacijos kiekį, palyginti su testo informacija. Visus indikatorius reiškiamo bedimensiniais dydžiais, įgyjančiais reikšmes nuo 0 iki 100. Juos galima interpretuoti kaip procentinius dydžius. Pastebėkime, kad teoriškai I reikšmė gali būti ir didesnė už 100, tačiau autorių patirtis rodo, kad praktikoje taip neatsitinka. Paminėsime ir tai, kad straipsniuose (Krylovas, Kosareva, 2008a; Krylovas, Kosareva, 2008b) buvo išnagrinėtas klausimas kaip praktikoje konstruoti testus, maksimizuojančius informacijos kiekį. Tai garantuoja, kad $I \leq 100$.

Parodykime, kaip skaičiavimai atliekami praktikoje. Vienos akademinės grupės testo rezultatų statistika pateikta 1 lentelėje. Atkreiptinas dėmesys į tai, kad nerašome šių testo balų t_j , kurių dažniai $k_j = 0$.

1 lentelė

t_j	0	1	4	5	6	7	8	10	11	12	13	14	15	17	18	
k_j	1	1	1	5	2	2	2	2	2	1	1	3	1	2	1	$\sum_j k_j = 27$

Pratybų dėstytojo pirmųjų dviejų mėnesių studentų⁵ darbo vertinimai pateikti 2 lentelėje:

2 lentelė

Pažymiai	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	
l_j	0	2	1	4	5	8	3	3	2	1	$\sum_j l_j = 29$

Apskaičiuojame indikatorius I reikšmę vienai akademinėi grupei (skaičiavimams patogiu naudoti *Microsoft Excel* lenteles; žr. 1 pav.):

$$I \approx \frac{2,0020}{2,5677} \cdot 100 \approx 78.$$

Indikatorius I yra originalus ir, mūsų žiniomis, iki šiol nebuvo nagrinėjamas literatūroje. Apskaičiuokime jo reikšmes visoms dešimt akademinių grupių:

⁵ Atkreipkime dėmesį, kad 2 studentai nelaikė testo ir todėl studentų skaičius 27 pirmoje lentelėje mažesnis.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	\bar{I}
78	77	75	83	68	81	74	76	90	83	75

Pastebėkime, kad I vienodai apibrėžtas ne tik vienai akademinėi grupei, bet ir jų sąjungoms. 3 lentelės paskutiniame stulpelyje \bar{I} – indikatorius reikšmė, apskaičiuota visiems 262 studentams. 4 lentelėje pateiktos I reikšmės jungiant tų pačių dėstytojų grupes.

4 lentelė

AK	JK	LG	ON	RK	TL
78	78	83	68	81	74

1 pav. Indikatoriaus I reikšmių suvestinės lentelės

Įverčių sutapimo indikatorius

Pažymėkime r_i – i -ojo studento testo pažymį (testo taškai perskaiciuoti į 10-ties balų skalę), p_i – to paties studento pratybų dėstytojo įvertis, n – studentų, laikiusių pirmąjį testą skaičius. Apibrėžkime dar vieną indikatorių:

$$S = \frac{100}{1 + \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n |r_i - p_i|}$$

Maksimali S reikšmė atitinka atvejį, kai visi testo ir pratybų dėstytojo įverčiai sutampa. Šiuo atveju inversijų skaičius $\sum_{i=1}^n |r_i - p_i|$ (Liutikas, 1983; Jaurienė ir kt., 1983; Jaurienė, 1987) reiškinio vardiklyje lygus nuliui. Patirtis (Raulynaitis, Krylovas, 2002; Raulynaitis, Krylovas, 2004) rodo, kad šis dydis įgyja gana dideles reikšmes ir nepasižymi stabilumu. Mūsų sukonstruotas indikatorius S įgyja tuo didesnę reikšmę, kuo geriau sutampa dviem būdais gauti tų pačių studentų įverčiai.

5 lentelėje parodyta kaip skaičiuojama S reikšmė vienai akademinei grupei.

5 lentelė

$ r_i - p_i $	0	1	2	3	4	
dažnis x_i	5	5	9	5	3	$\sum_{i=1}^5 x_i = 27$

Taigi

$$\frac{1}{27}(5 \cdot 0 + 5 \cdot 1 + 9 \cdot 2 + 5 \cdot 3 + 3 \cdot 4) = \frac{50}{27} \approx 1,8519$$

ir

$$S = \frac{100}{1 + 1,8519} \approx 35.$$

Visų šešių dėstytojų ir viso studentų srauto indikatorius S reikšmės pateiktos 6 lentelėje, \bar{S} – viso studentų srauto indikatorius reikšmė.

6 lentelė

AK	JK	LG	ON	RK	TL	\bar{S}
35	27	41	42	44	40	34

Vertinimų koreliacijos indikatorius

Apibrėžkime trečią indikatorių

$$K = \begin{cases} 100r, & \text{kai } r \geq r_0, \\ 0, & \text{kai } r < r_0. \end{cases}$$

Čia $r = \frac{n \sum_{i=1}^n t_i p_i - \left(\sum_{i=1}^n t_i \right) \left(\sum_{i=1}^n p_i \right)}{\sqrt{\left(n \sum_{i=1}^n t_i^2 - \left(\sum_{i=1}^n t_i \right)^2 \right) \left(n \sum_{i=1}^n r_i^2 - \left(\sum_{i=1}^n r_i \right)^2 \right)}}$ – gerai žinomas (Čekanavičius, Murauskas, 2006)

koreliacijos (tarp testo ir pratybų vertinimų) koeficientas, r_0 – jo kritinė reikšmė, rodanti kada priimama statistinė hipotezė $r > 0$. Esant prielaidai apie atsitiktinio dydžio r normalųjį pasiskirstymą $r_0 = \frac{t_{\alpha, n-2}}{\sqrt{n-1}}$,

$t_{\alpha, n-2}$ – studento skirstinio su $n - 2$ laisvės laipsniu α lygmens kritinė reikšmė (Čekanavičius, Murauskas, 2006, p. 166). Mūsų tikslams galime paimti $r = 0,2$.

Koreliacijos koeficientas yra populiarus skirtingų vertinimų suderinamumo matas (Krylovas ir kt., 2002). Paprastai jis įgyja reikšmes $0,5 \leq r \leq 0,7$, rodančias vidutines arba stiprias koreliacijas (Raulynaitis, Krylovas, 2002). Pateiksime visų pratybų dėstytojų ir visų dešimt grupių koreliacijos tarp dviem būdais gautų įverčių koreliacijų indikatorius reikšmes:

7 lentelė

AK	JK	LG	ON	RK	TL	\bar{K}
63	39	63	64	68	60	51

Integralinis vertinimo kriterijus

Iš pateiktų 4, 6, 7 lentelėse indikatorių reikšmių matome, kad nė vieno iš šešių dėstytojų visų trijų indikatorių reikšmės I , S , K nėra visais atvejais didžiausios arba mažiausios. Tai reiškia, kad nėra pakankamo pagrindo teigti, kad kurio nors dėstytojo vertinimo sistema yra geriausia arba blogiausia, jei lyginti dėstytojų vertinimo sistemas tarpusavyje.

Mes siūlome lyginti indikatorių I , S , K reikšmes ne tarpusavyje, o su vidutinėmis reikšmėmis \bar{I} , \bar{S} , \bar{K} , apskaičiuotomis visoms dešimt grupių (262 studentų; šios reikšmės pateiktos 3, 6, 7 lentelėse). Pažymėkime:

$$i^d = \begin{cases} +, & \text{kai } I^d \geq \bar{I}, \\ -, & \text{kai } I^d \leq \bar{I}, \end{cases}$$

$$s^d = \begin{cases} +, & \text{kai } S^d \geq \bar{S}, \\ -, & \text{kai } S^d \leq \bar{S}, \end{cases}$$

$$k^d = \begin{cases} +, & \text{kai } K^d \geq \bar{K}, \\ -, & \text{kai } K^d \leq \bar{K}, \end{cases}$$

čia indeksas d žymi pratybų dėstytoją. Taigi kiekvienam dėstytojui priskiriamas vienas iš keturių pliusų ir minusų rinkinys: (+++), (++-), (+--), (---). Pirmuoju atveju reikėtų atkreipti dėmesį į pratybų dėstytojo vertinimo sistemą kaip į gerą pavyzdį, o paskutiniuoju (ketvirtuoju) – ją kritiškai peržiūrėti. Antruoju ir trečiuoju atvejais nėra pakankamo pagrindo teigti, kad vertinimas žymiai skiriasi nuo vidutinių reikšmių.

Pateiksime apskaičiuotas šešių dėstytojų integralinio kriterijaus reikšmes:

8 lentelė

	AK	JK	LG	ON	RK	TL
i^d	+	+	+	-	+	-
s^d	+	-	+	+	+	+
k^d	+	-	+	+	+	+

Matome, kad nėra pagrindo kritiškai peržiūrėti kurio nors iš šešių dėstytojų vertinimo sistemą, o dėstytojų AK, LG, RK vertinimo principai gali būti įdomūs kaip gerosios patirties pavyzdžiai. Tačiau tai jau būtų dalyko didaktikos objektas.

Išvados

Straipsnyje pasiūlyta studentų pratybų, seminarų, laboratorinių ir kitų užsiėmimų darbo rezultatų įverčių kokybės vertinimo kriterijaus konstravimo metodika. Kriterijus nepriklauso nuo dėstomo dalyko ir nuo studentų, dėstytojų arba akademinų grupių skaičiaus. Sukonstruotas kriterijus priklauso nuo trijų apskaičiuojamų indikatorių I , S , K , kurie parodo dviem būdais gautų įverčių suderinamumo laipsnius matuojamos informacijos, pažymių sutapimo ir koreliacinio ryšio prasme. Šie trys rodikliai yra savaimė įdomios statistikos ir galėtų būti naujų empirinių tyrimų objektu.

Sukonstruotas integralinis kriterijus išbandytas vertinant taikomosios matematikos dalyko pratybų dėstytojų vertinimo kokybę, kai buvo analizuojami 262 Mykolo Romerio universiteto studentų vertinimai. Analizė parodė, kad nė vieno iš pratybų dėstytojų vertinimo kokybė nebuvo bloga, o trijų dėstytojų vertinimo metodika gali teikti naudingą informaciją kitiems dėstytojams.

Literatūra

1. Anastasi, Anne; Urbina, Susana. (1997). *Psychological Testing*. Upper Saddle River (NJ): Prentice Hall.
2. Andziulienė, Beatričė. (2004). *Žinių ir gebėjimų testavimas*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
3. Bulajeva, Tatjana. (2007). *Žinių ir kompetencijų vertinimas: kaip sukurti studentų pasiekimų vertinimo metodiką: metodinė priemonė*. Vilnius: UAB „Petro osfsetas“.
4. Butėnas, Ričardas. (2009). Studentų pasiekimų ir kompetencijų vertinimas. *Tarptautinės mokslinės-praktinės konferencijos „Šiuolaikinio specialisto kompetencijos: teorijos ir praktikos dermė“ straipsnių rinkinys*. P. 13–16.
5. Čekanavičius, Vydas; Murauskas, Gediminas. (2006). *Statistika ir jos taikymai I*. Vilnius: TEV.
6. Dranevičienė, Nijolė. (2005). Žinių tikrinimas ir vertinimas – studijų proceso tobulinimo veiksnys. *Respublikinės mokslinės praktinės konferencijos medžiaga. Straipsnių rinkinys*. P. 143–146.
7. Gage, Nathaniel Lees; Berliner, David. C. (1994). *Pedagoginė psichologija*. Vilnius: Alma littera.
8. Hopkins, Kenneth D. (1998). *Educational and Psychological Measurement and Evaluation*. Boston: Allyn and Bacon.
9. Jaurienė, Janina (1987). Inversijos intensyvumo mato reikšmių skalės nustatymas remiantis tiesinės koreliacijos koeficiento reikšmių skale. *Pedagogika*. T. 22. P. 111.
10. Jaurienė, Janina ir kt. (1983). Inversijos intensyvumo mato taikymas lyginant studentų mokymosi pažangumo rezultatus. *Mokymo ir auklėjimo klausimai*. Vilnius: PMTI. P. 136- 138.
11. Kardelis, Kęstutis. (2007). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai: vadovėlis*. Šiauliai: Lucilijus.
12. Kriauziene, Rima ir kt. (2011). Studentų matematikos žinių vertinimo subjektyvumo problema: teoriniai ir praktiniai aspektai. *Socialinės technologijos, 1(1)*, p. 121–138.

13. Krylovas, Aleksandras; Kosareva, Natalja. (2008). Žinių tikrinimo matematinis modelis. *Lietuvos matematikos rinkinys*, 48/49, p. 217–221.
14. Krylovas, Aleksandras; Kosareva, Natalja. (2008). Mathematical modelling of forecasting the results of knowledge testing. *Technological and economic development of economy: Baltic journal on sustainability*, vol. 14, no 3, p. 388–401.
15. Krylovas, Aleksandras ir kt. (2007). Diskrečiosios matematikos žinių tikrinimo testų lygiagrečiųjų variantų lygiavertiškumo tyrimas. *Lietuvos matematikos rinkinys*, 47 (spec. nr.), p. 249–253.
16. Krylovas, Aleksandras ir kt. (2006). Dėstytojų nuomonės apie studentų klaidas. *Lietuvos matematikos rinkinys*, 46 (spec. nr.), p. 158–162.
17. Krylovas, Aleksandras; Raulynaitis, Juozas. (2004). Studentų matematikos žinių kompleksinis vertinimas semestro metu. *Lietuvos matematikos rinkinys*, 44 (spec. nr.), p. 477–481.
18. Krylovas, Aleksandras; Raulynaitis, Juozas. (2003). Vieno tikimybių teorijos uždavinio išlygiagretinimo patirtis. *Lietuvos matematikos rinkinys*, 43 (spec. nr.), p. 357–360.
19. Krylovas, Aleksandras ir kt. (2002). Apie matematikos žinių įvairių vertinimų suderinamumą. *Lietuvos matematikos rinkinys*, 42 (spec. nr.), p. 397–401.
20. Liutikas, Vytautas. (1983). Inversijos intensyvumo matas ir jo taikymas mokinių mokėjimui įvertinti. *Mokymo ir auklėjimo klausimai*. Vilnius: PMTI. P. 133–136.
21. Pukelis, Kęstutis; Savickienė Izabela. (2003). Studijų kokybės vertinimo sistemų lyginamoji analizė: pasaulinė patirtis. Iš *Studijų kokybės užtikrinimo sistemos modeliavimas pasaulinės patirties kontekste: konferencijos pranešimų medžiaga*. Kaunas: VDU leidykla. P. 15–27.
22. Raulynaitis, Juozas; Krylovas, Aleksandras. (2002). Matematikos pažymių koreliacinė analizė ir sesijos rezultatų prognozė. *Lietuvos matematikos rinkinys*, 42 (spec. nr.), p. 438–443.
23. Stakėnas, Vilius. (1996). *Informacijos kodavimas*. Vilnius: VU leidykla.

MODELLING OF QUALITY CRITERIA FOR THE EVALUATION OF STUDENTS' KNOWLEDGE

Summary

There is analyzed the evaluation of students' knowledge during practical an applied mathematics sessions, leaded by six different teachers in ten academic groups. Teachers' estimates are compared with students' closed-test results. Tests have the forked variants of problems: each student gets a different but equivalent variant of this test. In addition to this, there are designed three indicators I, S, K, dependant on the amount of information provided with estimates, on the difference between a teacher and the test's estimates and on the correlation coefficients between these values. The comparison of the teachers' evaluation methods are based on these tree indicators. These three indicators make an interesting statistics and can be the object of a new empirical research. The designed criterion is universal: it does not depend on a particular subject; it can be applied to individual groups, streams or teachers. There is shown how the values of the criterion are carried out in practice. Thus, there is studied the whole complex of the work elements of a teacher in the article: the promotion of students' activity, students' efforts and the evaluation of results and so on. This research has not only theoretical, but also practical significance. The practical purpose of the accomplished research is to verify whether teachers have properly chosen criteria for the evaluation of students' knowledge during practical an applied mathematics sessions. There is suggested the methodology of the design of a quality criterion for the work results estimates of students' practical sessions, seminars, laboratories and other sessions in this paper. This designed integral criterion has been tested estimating the quality assessments made by teachers in practical an applied mathematics sessions. There were analyzed two hundred sixty two students of Mykolas Romeris University. The analysis revealed that the quality of assessment performed by six teachers was high, whereas the assessment technique of three teachers can provide other teachers with useful information.

Key words: assessment of knowledge, mathematical modelling, quality of studies.

AUTORIŲ LYDRAŠTIS

Autoriaus vardas, pavardė: Olga Navickienė

Mokslo laipsnis ir vardas: -

Darbo vieta ir pozicija: Mykolas Romeris universiteto Socialinės informatikos fakulteto Matematinio modeliavimo katedros asistentė

Autoriaus mokslinių interesų sritys: diferencialinės lygtys, matematinis modeliavimas, taikomoji matematika, matematikos dėstymo metodika

Telefonas ir el. pašto adresas: (8 52) 714 731, navickiene@mruni.eu

Autoriaus vardas, pavardė: Aleksandras Krylovas

Mokslų laipsnis ir vardas: profesorius, matematikos daktaras

Darbo vieta ir pozicija: Mykolo Romerio universiteto Socialinės informatikos fakulteto Matematinio modeliavimo katedros vedėjas, profesorius

Autoriaus mokslinių interesų sritys: diferencialinės lygtys, matematinis modeliavimas, taikomoji matematika, matematikos dėstymo metodika

Telefonas ir el. pašto adresas: (8 52) 714 731, krylovas@mruni.eu

A COVER LETTER OF AUTHORS

Author name, surname: Olga Navickienė

Science degree and name: -

Workplace and position: Assistant at the Department of Mathematical Modelling, Faculty of Social Informatics, Mykolas Romeris University

Author's research interests: Differential Equations, Mathematical Modelling, Applied Mathematics, Didactics of Mathematics

Telephone and e-mail address: + 370 52 714 731, navickiene@mruni.eu

Author name, surname: Aleksandras Krylovas

Science degree and name: Professor, Doctor of Mathematics

Workplace and position: Professor, Head of the Department of Mathematical Modelling, Faculty of Social Informatics, Mykolas Romeris University

Author's research interests: Differential Equations, Mathematical Modelling, Applied Mathematics, Didactics of Mathematics

Telephone and e-mail address: + 370 52 714 731, krylovas@mruni.eu

STUDENTŲ SVEIKATOS UGDYMAS LIETUVOS AUKŠTOSIOSE MOKYKLOSE: GALIMYBĖS IR PROBLEMOS

Andrius Norkus, Rytis Alūzas

Šiaulių universitetas

Anotacija. Jaunystėje susiformavusi sveikatos elgsena ir gyvensena gali turėti įtakos visam likusiam gyvenimui. Lietuvos ir užsienio mokslininkų atliktų tyrimų duomenys rodo, kad tarp aukštųjų mokyklų studentų plačiai paplitę sveikatai žalingi įpročiai: fizinis pasyvumas, alkoholio ir psichiką veikiančių medžiagų vartojimas, nesveika mityba ir kt. Straipsnyje pateikti empirinio tyrimo duomenys atskleidžia Lietuvos studentų fizinio aktyvumo motyvus ir kliūtis, sveikatos ugdymo(si) galimybes ir problemas studijuojant. Diskusijoje aptariamos galimos studentų sveikatos ugdymo(si) tobulinimo priemonės.

Pagrindiniai žodžiai: sveikatos ugdymas, studentai, fizinis aktyvumas.

Įvadas

Sveikatos ugdymas yra vienas efektyviausių būdų padėti žmogui būti sveikam: įgyti praktinių įgūdžių, leidžiančių prienamomis priemonėmis sistemingai stiprinti sveikatą, priimti teisingus sprendimus, nuolat rūpintis savo ir artimųjų sveikata, suvokti atsakomybę už savo ir kitų sveikatą, išlaikyti ją optimaliai gerą net kritinėse situacijose, naudotis naujausia visuomenei teikiama informacija apie sveikatos išsaugojimą ir stiprinimą (Proškuvienė, 2004). Pagrindine sveikatos ugdymo funkcija ir komponentu laikytinas sveikos gyvensenos įgūdžių ugdymas. Jis įtrauktas į kiekvieną sveikatos ugdymo strategiją ir yra pagrindinis kintamasis tiriant sveikatos ugdymo strategijų sėkmę. Asmeninių sveikos gyvensenos įgūdžių ugdymas PSO Otavos chartijoje (1986) išskirtas kaip vienas iš penkių svarbiausių sveikatos stiprinimo prioritetų

Jaunystės amžiaus tarpsniui yra būdingas pirmas savarankiškas kabinimasis į socialinę aplinką, savo vietos gyvenime ieškojimas ir bandymas ją išlaikyti. Prieš nusistovint suaugusiems būdingiems tarpasmeniams santykiams ir gyvenimo stiliui, paprastai jaučiamas gilus noras viską asmeniškai patirti ir išbandyti, pajusti įvairius tik jaunystei būdingus malonumus (Pikūnas, Palujanskienė, 2003). Jaunystėje susiformavusi sveikatos elgsena ir įpročiai gali turėti įtakos visam likusiam gyvenimui. Studijų aukštojoje mokykloje pradžia yra reikšmingas gyvenimo įvykis, kuris dažnai būna susijęs su iššūkiais bei stresu jaunam žmogui adaptuojantis prie akademinų krūvių, naujos socialinės ir fizinės aplinkos. Kartu su minėtais pokyčiais studentams atsiranda daugiau laisvės, o drauge ir asmeninės atsakomybės už savo gyvenseną (von Ah et al., 2004; Grinienė, 2006). Pažymėtina, kad studijų aukštojoje mokykloje pradžia yra pereinamasis laikotarpis, kurio metu palanku diegti sveikos gyvensenos įgūdžius (Dinger, Waigandt, 1997). Užsienio mokslininkų tyrimai rodo, kad tarp studentų įvairiose šalyse gana plačiai paplitę kenksmingi sveikatai įpročiai: alkoholio, tabako, psichotropinių medžiagų vartojimas, fizinis pasyvumas, nesveika mityba, nesaugus seksas (Steptoe, Wardle, 2001; Steptoe et al. 2002). Pabrėžiamas stresas, kylantis iš socialinio (Jonson et al., 1998; Stock et al., 2001) ir finansinio (Misra, 2000) studentų pažeidžiamumo. Studentų savijautą veikia studijos. Pusei Lietuvos studentų studijos neįdomios, jie savo pasiekimais nepatenkinti, kartais jaučiasi pasimetę, dažnai nežino, ką daryti (Grinienė, 2007). Streso paplitimas tampa vis aktualesnė problema, nes būtis tampa vis sudėtingesnė, didėja socialiniai reikalavimai, daugėja bendravimo problemų, o tai didina streso grėsmę. Nemažai studentų renkasi žalingus streso įveikimo būdus (rūkymą, alkoholi) (Ivaškienė ir kt., 2007). Paradoksalu, kad sveikos gyvensenos ir mitybos įgūdžiais nepasižymi netgi būsimieji medikai bei visuomenės sveikatos specialistai, nors juos tai daryti lyg ir įpareigotų studijų krypties pasirinkimas (Škėmienė ir kt., 2007; Stukas, Dobrovolskij, 2009). Studentų fizinis aktyvumas mažas, reguliariai mankštinasi tik kas penktas studentas, 36 proc. mankštinasi tik kartą per mėnesį. Dauguma studentų laisvalaikį leidžia pasyviai, neturi noro, valios ir energijos domėtis kitomis laisvalaikio praleidimo formomis (Tamošauskas, 2005; Vaščila ir kt., 2005). Reikia pastebėti, kad daugiau nei pusė studentų suvokia fizinio aktyvumo naudą, tačiau didžioji studentų dalis nėra linkusi reguliariai judėti, palaikyti savo fizinę sveikatą (Jankauskas, Jatulienė, 2008; Mikšys, 2005). Pasigendama reguliarios mitybos įpročių – kas antras studentas nevalgo pusryčių, reguliariai maitinasi tik kas penktas studentas (Poteliūnienė, Viraliūnaitė, 2006). Manoma, kad nesveiką mitybą sąlygoja įpročių stoka, laiko trūkumas, nepritaikytas studentų valgyklų asortimentas bei nepakankamos žinios apie mitybą (Končaitė, 2007). Paplitęs kavos (67,3 proc.) ir energetinių gėrimų (46,9 proc.) vartojimas. Narkauskaitės ir kt. (2011) duomenimis, 6,9 proc. studentų reguliariai vartoja narkotikus. Dar vienas neigiamai Lietuvos studentų sveikatą veikiantis veiksnys yra didelis užimtumas –

darbą su studijomis derina kas trečias antrakursis ir kas antras ketvirtakursis. Dirbantys studentai kenčia nuo poilsio ir miego trūkumo. Nustatyta, kad dėl įtempto studijų ir darbo režimo 59 proc. studentų miega 5–7 valandas per parą (Poteliūnienė, Viraliūnaitė, 2006).

Analizuodami studentų sveikatos ugdymą, Jankauskas ir Jatulienė (2008) konstatuoja, kad aukštosios mokyklos per lėtai vaduojasi iš netolimos praeities stereotipų, studentų kūno kultūros ugdyme vyrauja utilitarinė-pragmatinė kryptis, pratybų turinys orientuotas į fizinių ypatybių lavinimą, o ne į vidinius asmenybės parametrus. Minėti autoriai siūlo studentų kūno kultūros žinias ugdyti atsižvelgiant į tris komponentus: 1) pasaulėžiūros; 2) antropologijos; 3) specialiųjų kūno kultūros žinių. Šių autorių duomenimis, mažiau negu pusė apklaustų studentų teigiamai vertina kūno kultūros pedagogų darbą ir elgesį. Užsienio tyrėjų darbai rodo, kad studijų procese studentai pasigenda dėmesio sveikatos supratimo ugdymui, sveikos gyvensenos stiliaus formavimui, stokoja sveikos gyvensenos rekomendacijų, sveikatos išsaugojimo programų (Stock et al., 2001; Von Ah et al., 2005).

Aukščiau pateikti duomenys apie Lietuvos studentų sveikatą ir sveiką gyvenseną išryškina studentų sveikatos ugdymo(si) mokslinio tyrinėjimo aktualumą. Analizė lyties požiūriu pasirinkta atsižvelgus į tyrimų duomenis, įrodančius Lietuvos studentų sveikatos pasiskirstymo lytinį netolygumą (Tamošauskas ir kt., 1994; Mertinas, Tinteris, 1998). Minėti tyrimai atskleidė, kad merginos yra prastesnės fizinės būklės, dažniau turi antsvorį, yra fiziškai pasyvesnės už vaikus.

Tyrimo tikslas – lyties aspektu atskleisti studentų sveikatos ugdymo(si) galimybes ir problemas Lietuvos aukštosiose mokyklose. Tyrimo tikslą realizuoti padėjo šie **tyrimo uždaviniai**:

1. Nustatyti studijuojančių vyrų ir moterų fizinio aktyvumo motyvus ir kliūtis jam reikštis.
2. Ištirti aukštosiose mokyklose sudaromas galimybes ir sąlygas studentų sveikatos ugdymui(si).
3. Išsiaiškinti studentų (vyrų ir moterų) nuomonę apie kūno kultūros užsiėmimų reikalingumą jų paskaitų tvarkaraštyje.
4. Identifikuoti pagrindines sveikatos ugdymo(si) aukštojoje mokykloje problemas ir numatyti galimus jų sprendimo būdus.

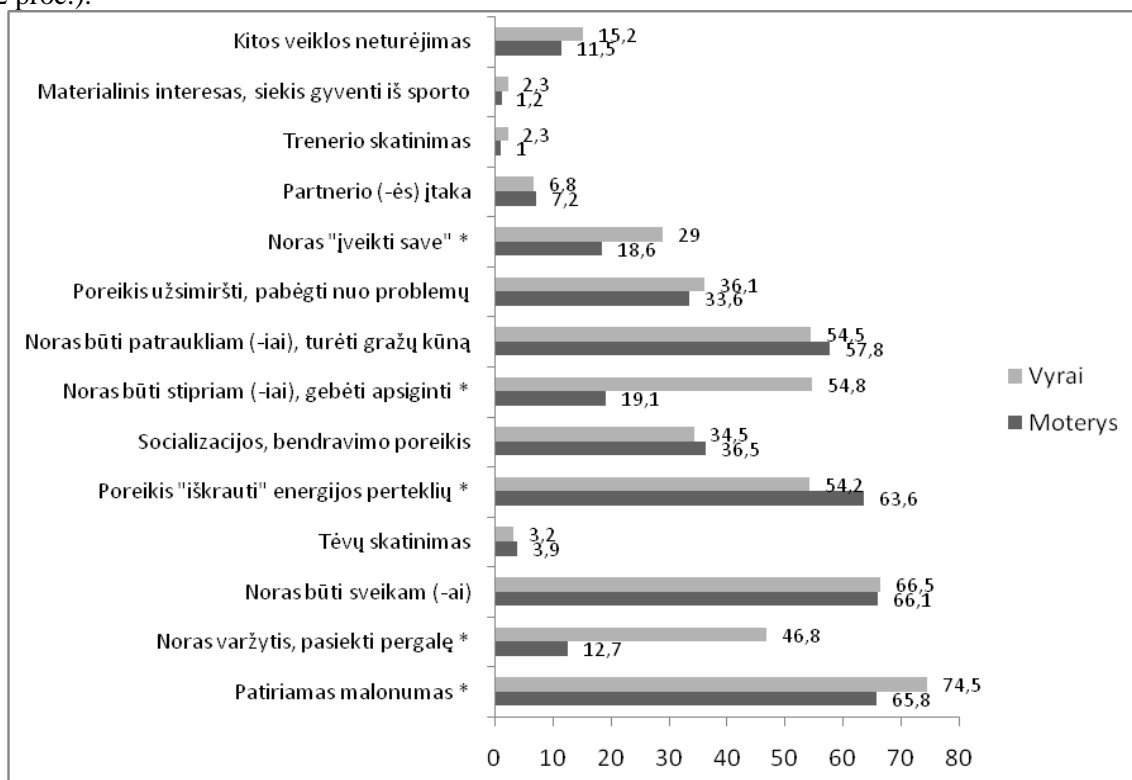
Tyrimo metodika. Tyrimo duomenys buvo rinkti naudojant vieno iš straipsnio autorių sudarytą uždaro tipo klausimyną. Klausimyną sudarė vieno ir kelių galimų atsakymų skalės. Tyrime dalyvavo 1048 nuolatinį (dieninių) bakalauro studijų studentai iš 7 Lietuvos universitetų ir 5 kolegijų. Sudarant tyrimo imtį, buvo siekiama tiriamųjų įvairovės lyties, kurso, studijų krypties aspektais. Analizuojant surinktus duomenis, 82 anketos (7,8 proc.) buvo atmestos kaip netinkamai užpildytos. Tinkamai tyrimo klausimynus užpildė 627 moterys ir 339 vyrai. Atrenkant netinkamai užpildytus klausimynus buvo laikomasi dviejų kriterijų: 1) klausimyno užpildymo logiškumas (pavyzdžiui, ar nėra taip, kad respondentas pritaria dviem vienas kitam prieštaraujantiems teiginiams); 2) klausimyno užpildymo išbaigtumas.

Tyrimo rezultatai apdoroti naudojant kompiuterinę statistikos programą SPSS 17.0. Skirtumo tarp vyrų ir moterų statistiniam reikšmingumui nustatyti buvo taikytas *chi-kvadrato* kriterijus. Skirtumas laikytas statistiškai reikšmingu, kai $p < 0,05$.

Tyrimo rezultatai. Fizinis aktyvumas yra laikomas vienu iš svarbiausių sveikos gyvensenos komponentų ir sveikatą lemiančių veiksnių. Šiam teiginiui pritaria arba yra linkę pritarti devyni iš dešimties tyrime dalyvavusių studentų. Tyrimo rezultatų analizė parodė, kad save bent šiek tiek fiziškai aktyviais laiko 91,4 proc. tyrime dalyvavusių vyrų ir 80 proc. moterų. 1 pav. pateikiami šių respondentų nurodyti fizinio aktyvumo motyvai (tiriamieji galėjo rinktis kelis variantus).

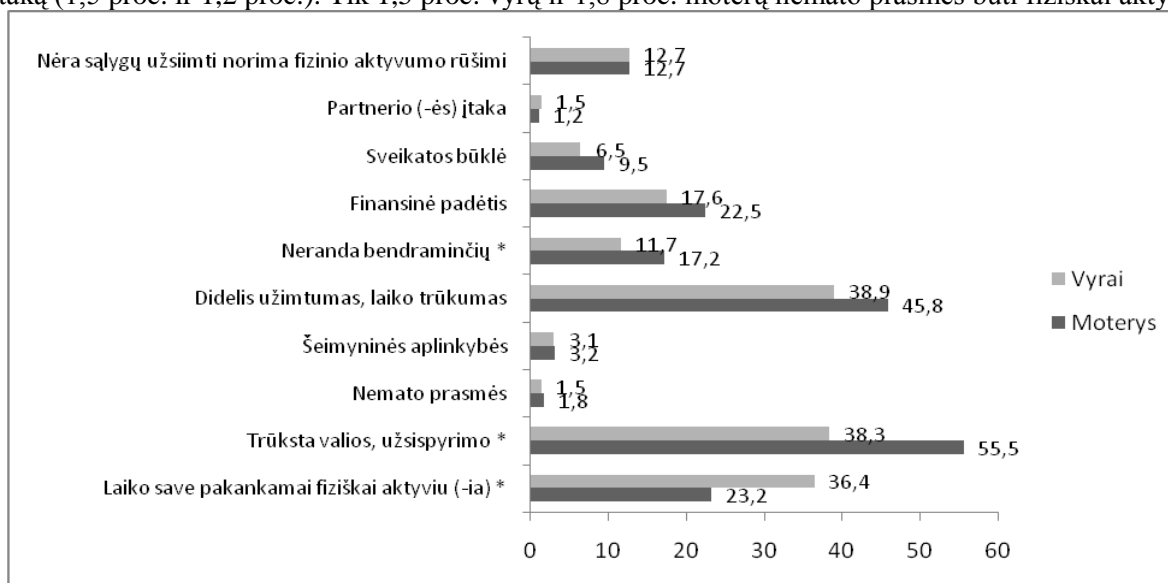
Paašikėjo, kad pagrindinės priežastys, skatinančios studentus rinktis fiziškai aktyvią veiklą, yra patiriamas malonumas (ši motyvą nurodė 74,5 proc. vyrų ir 65,8 proc. moterų, $p < 0,05$) bei noras būti sveikam (atitinkamai 66,5 proc. ir 66,1 proc.). Kiek mažiau tiriamųjų kaip paskatą įvardijo poreikį iškrauti energijos perteklių (54,2 proc. ir 63,6 proc., $p < 0,05$) bei siekį turėti patrauklų, gražų kūną (54,5 proc. ir 57,8 proc.). Daugiau nei pusė save fiziškai aktyviais laikančių vyrų teigė, kad sportuoti juos skatina noras būti stipriam, gebėti apsiginti, tuo tarpu šis motyvas svarbus tik mažiau nei penktadaliui moterų (54,8 proc. ir 19,1 proc., $p < 0,05$). Vyrų grupėje kur kas ryškesnis varžymosi ir pergalės siekio motyvas. Jis svarbus triskart mažesniai merginų nuošimčiai (46,8 proc. ir 12,7 proc., $p < 0,05$). Pasiskirstymo tarp lyčių požiūriu reikšmingai skiriasi ir valingo noro „įveikti save“ procentas (29 proc. ir 18,6 proc., $p < 0,05$). Maždaug trečdalis vyrų ir moterų nurodė, kad būti fiziškai aktyviais juos skatina galimybė užsimiršti, pabėgti nuo problemų (36,1 proc. vyrų ir 33,6 proc. moterų) bei socializacijos, bendravimo poreikis (atitinkamai 34,5 proc. ir 36,5 proc.). Mažiausiai tiriamųjų kaip fizinio aktyvumo paskatą nurodė kitos veiklos neturėjimą (15,2 proc. ir 11,5 proc.), partnerio įtaką (6,8 proc. ir 7,2 proc.),

tėvų (3,2 proc. ir 3,9 proc.) bei trenerio (2,3 proc. ir 1 proc.) skatinimą, materialinį interesą (2,3 proc. ir 1,2 proc.).



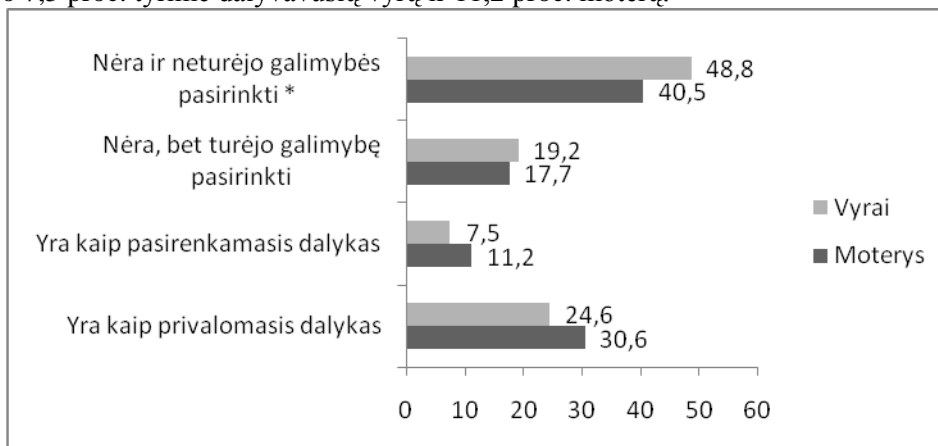
1 pav. Studentų fizinio aktyvumo motyvai, proc. (* - $p < 0,05$)

Save pakankamai fiziškai aktyviais laiko daugiau nei trečdalis vyrų ir mažiau nei ketvirtadalis moterų (36,4 proc. ir 23,2 proc., $p < 0,05$) (žr. 2 pav.). Viena iš pagrindinių kliūčių studentams būti fiziškai aktyvesniais – valios ir užsispyrimo trūkumas (38,3 proc. vyrų ir 55,5 proc. moterų, $p < 0,05$). Didelį užimtumą ir laiko trūkumą, kaip kliūtį, nurodė 38,9 proc. vyrų ir 45,8 proc. moterų. Penktadalio studentų teigimu, jiems būti pakankamai fiziškai aktyviais neleidžia finansinė padėtis (17,6 proc. ir 22,5 proc.). Daugiau nei dešimtadalis tiriamųjų nurodė, kad neturi sąlygų užsiimti norima sporto šaka arba fizinio aktyvumo rūšimi (12,7 proc.). 11,7 proc. vyrų ir 17,2 proc. moterų fiziškai aktyviai veiklai neranda bendraminčių. Prastą savo sveikatos būklę kaip trukdį įvardijo 6,5 proc. vyrų ir 9,5 proc. moterų. Mažiausiai respondentų kaip kliūtis įvardijo šeimynines aplinkybes (3,1 proc. ir 3,2 proc.) bei partnerio įtaką (1,5 proc. ir 1,2 proc.). Tik 1,5 proc. vyrų ir 1,8 proc. moterų nemato prasmės būti fiziškai aktyviais.

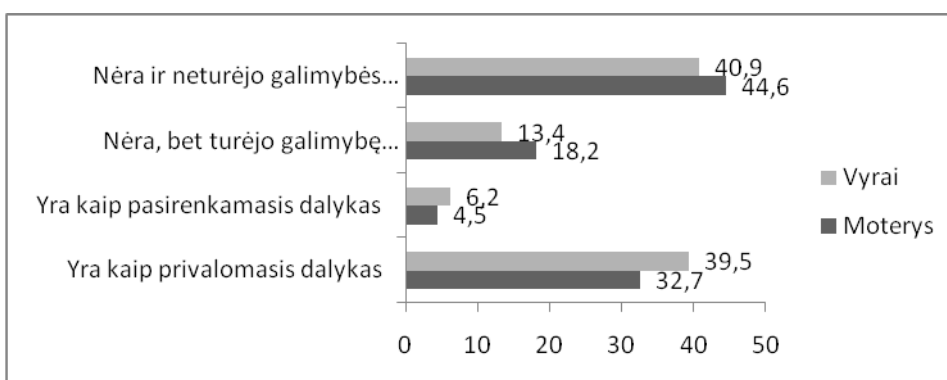


2 pav. Kliūtys studentų fiziniam aktyvumui, proc. (* - $p < 0,05$)

Vertinant studentų sveikatos ugdymo padėtį aukštosiose mokyklose, paaiškėjo, kad beveik pusės studentų tyrimo metu turėtame paskaitų tvarkaraštyje nėra užsiėmimų, kuriuose jie galėtų įgyti teorinių žinių apie sveikatą ir jos stiprinimą (48,8 proc. vyrų ir 40,5 proc. moterų, $p < 0,05$, žr. 3 pav.). Privalomos paskaitos apie sveikatą ir sveikatinimą įtrauktos į ketvirtadalio (24,6 proc.) vyrų ir kiek mažiau nei trečdaliao (30,6 proc.) moterų tvarkaraštį. Šiek tiek mažiau nei penktadalis tiriamųjų (19,2 proc. ir 17,7 proc.) nurodė, kad tokių paskaitų nėra, tačiau jie turėjo galimybę jas pasirinkti. Tokia galimybe pasinaudojo 7,5 proc. tyrimo dalyvavusių vyrų ir 11,2 proc. moterų.

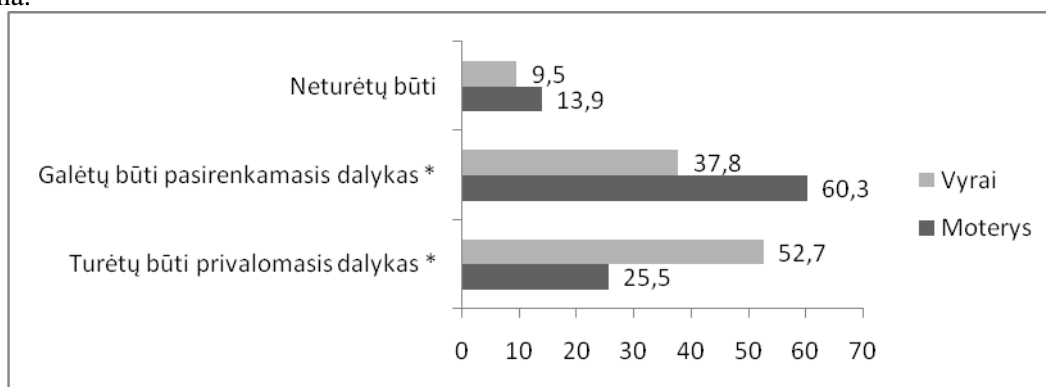


3 pav. Teorinės sveikatos disciplinos studentų paskaitų tvarkaraštyje, proc. (* - $p < 0,05$)



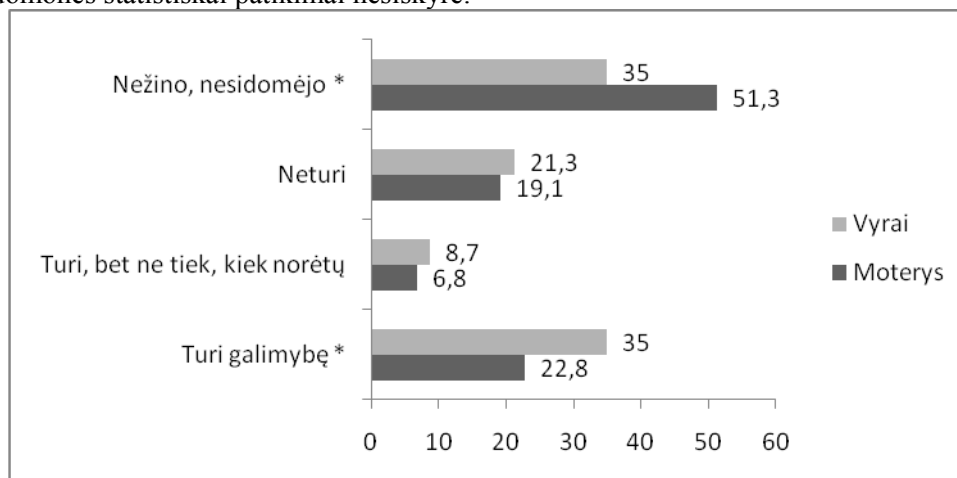
4 pav. Kūno kultūros užsiėmimai studentų paskaitų tvarkaraštyje, proc. (* - $p < 0,05$)

Privalomi kūno kultūros užsiėmimai yra 39,5 proc. vyrų ir 32,7 proc. moterų paskaitų tvarkaraščiuose (žr. 4 pav.). Kūno kultūros pratybių savo paskaitų tvarkaraščiuose neturi ir neturėjo galimybės pasirinkti 40,9 proc. vyrų ir 44,6 proc. moterų. 13,4 proc. vyrų ir 18,2 proc. moterų turėjo galimybę pasirinkti kūno kultūros užsiėmimus, tačiau to nepadarė (skirtumas statistiškai reikšmingas). Tik maždaug kas dvidešimto studento paskaitų tvarkaraštyje yra pasirenkamosios kūno kultūros pratybos. Vadinasi, galimybe pasirinkti kūno kultūros pratybas pasinaudoja maždaug kas trečias vyras ir kas penkta mergina.



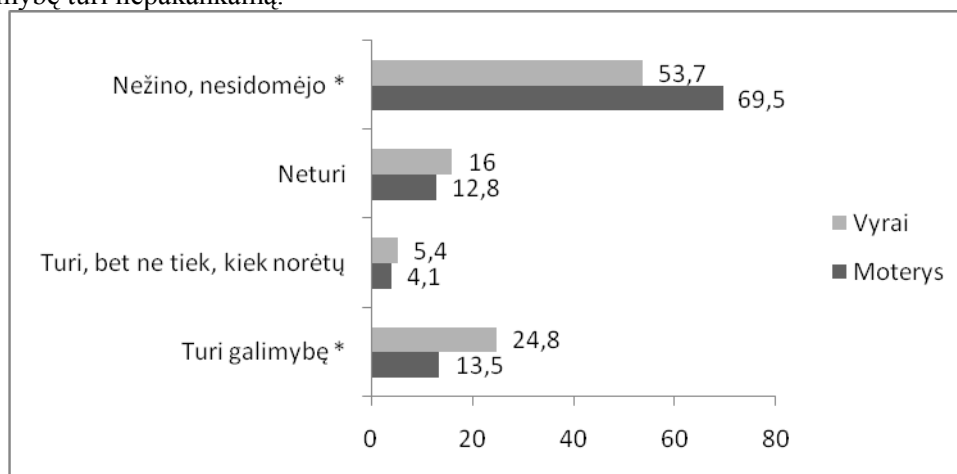
5 pav. Studentų nuomonė apie kūno kultūros pratybių reikalingumą jų paskaitų tvarkaraštyje, proc. (* - $p < 0,05$)

Analizuojant studentų nuomonę apie kūno kultūros pratybų reikalingumą, paaiškėjo, kad daugiau negu pusė (52,7 proc.) vyrų ir ketvirtadalis (25,5 proc.) moterų mano, kad kūno kultūra turėtų būti įtraukta į jų tvarkaraštį kaip privalomasis dalykas ($p < 0,05$). Daugiau nei trečdalis vyrų (37,8 proc.) ir 60,3 proc. moterų nuomone, kūno kultūra galėtų būti laisvai pasirenkamas dalykas ($p < 0,05$). Kad kūno kultūros pratybų tvarkaraštyje nereikia, tvirtino 9,5 proc. vyrų ir 13,9 proc. moterų. Šiuo klausimu vyrų ir moterų nuomonės statistiškai patikimai nesiskyrė.



6 pav. Studentų galimybės po paskaitų nemokamai naudotis savo aukštosios mokyklos sporto ar sveikatingumo baze, proc. (* - $p < 0,05$)

Vertinant studentų galimybes po paskaitų nemokamai užsiimti fiziškai aktyvia veikla savo aukštojoje mokykloje, paaiškėjo, kad daugiau nei trečdalis vyrų (35 proc.) ir daugiau nei pusė moterų (51,3 proc.) apie šią galimybę nežino arba nesidomėjo ($p < 0,05$) (žr. 6 pav.). Penktadalio studentų teigimu (21,3 proc. ir 19,1 proc.), jie neturi galimybės po paskaitų naudotis savo aukštosios mokyklos sporto, sveikatingumo baze ar lankyti užsiėmimų. Šiek tiek daugiau nei trečdalis vyrų (35 proc.) ir mažiau nei ketvirtadalis moterų (22,8 proc.) teigė, kad turi galimybes po paskaitų nemokamai užsiimti fiziškai aktyvia veikla savo aukštojoje mokykloje ($p < 0,05$). Dar 8,7 proc. vyrų ir 6,8 proc. moterų nurodė, kad tokią galimybę turi nepakankamą.

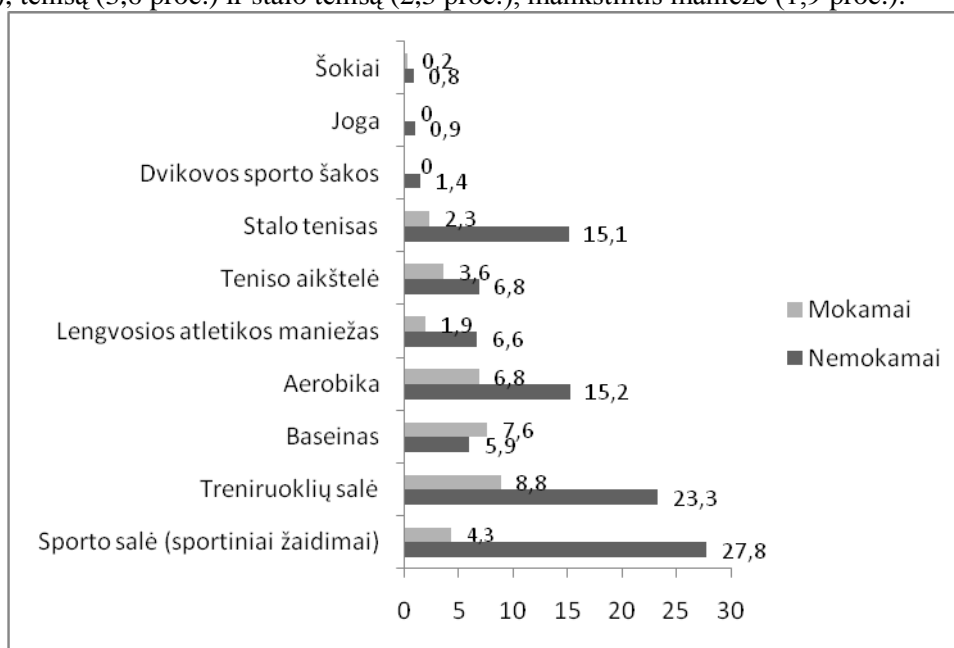


7 pav. Studentų galimybės po paskaitų mokamai naudotis savo aukštosios mokyklos sporto ar sveikatingumo baze, proc. (* - $p < 0,05$)

Galimybė lankyti mokamus sporto ar fizinio aktyvumo užsiėmimus savo aukštojoje mokykloje nesidomėjo ir apie ją nežino daugiau negu pusė vyrų (53,7 proc.) ir 69,5 proc. moterų (žr. 7 pav.). 16 proc. vyrų ir 12,8 proc. moterų nurodė, kad tokių sąlygų jų aukštojoje mokykloje nėra. Maždaug kas dvidešimtas studentas turi tokią galimybę (5,4 proc. ir 4,1 proc.), tačiau vertina ją kaip nepakankamą. Mokamai savo aukštojoje mokykloje mankštintis gali ketvirtadalis tyrime dalyvavusių vyrų (24,8 proc.) ir beveik dvigubai mažiau moterų (13,5 proc.). Tikėtina, kad dalis studentų, ypač merginų, apie šią galimybę nežino, jiems tai neįdomu.

Paiškėjo, kad aukštosiose mokyklose studentams dažniausiai nereikia mokėti už galimybę naudotis sporto bazėmis ar užsiimti fiziškai aktyvia veikla (žr. 8 pav.). Dažniausiai studentams suteikiamos sąlygos nemokamai naudotis sportinių žaidimų sale (tokią galimybę nurodė turintys 27,8 proc. respondentų), treniruokliais (23,3 proc.), užsiimti aerobika (15,2 proc.), žaisti stalo tenisą (15,1 proc.). Mažiau studentų nurodė nemokamai galintys žaisti lauko tenisą (6,8 proc.), naudotis lengvosios atletikos maniežu (6,6 proc.), baseinu (5,9 proc.), užsiiminėti dvikovos sporto šakomis (1,4 proc.). Mažiausias tiriamųjų nuošimtis turi galimybę užsiimti joga (0,9 proc.) ir choreografija, šokiais (0,8 proc.).

Mokamai daugiausia studentų turi galimybę naudotis treniruokliais (8,8 proc.), baseinu (7,6 proc.), užsiimti aerobika (6,8 proc.). Mažiau tiriamųjų nurodė galintys žaisti žaidimus sporto salėje (4,3 proc.), tenisą (3,6 proc.) ir stalo tenisą (2,3 proc.), mankštintis manieže (1,9 proc.).



8 pav. Sporto bazės ir fizinio aktyvumo užsiėmimai, kuriais studentai savo aukštojoje mokykloje gali naudotis ne paskaitų metu, proc.

Išvados

1. Dauguma studentų pripažįsta, kad fizinis aktyvumas yra vienas iš svarbiausių sveikos gyvensenos komponentų, tačiau pakankamai fiziškai aktyviais save laiko vos daugiau nei trečdalis vyrų ir mažiau nei ketvirtadalis moterų. Populiariausi studentų fizinio aktyvumo motyvai – patiriamas malonumas, noras būti sveikam, poreikis „iškrauti“ energijos perteklių, siekis turėti gražų kūną. Vyrų grupėje išryškėjo varžymosi, rungtyniavimo motyvai. Dažniausiai nurodytos kliūtys vyrų ir moterų grupėse – valios ir laiko trūkumas, prasta finansinė padėtis. Tyrime dalyvavusios merginos kur kas dažniau kaip kliuvinį nurodė valios trūkumą.

2. Maždaug trečdalis studentų paskaitų tvarkaraščiuose tyrimo metu buvo disciplinų, kuriose jie galėtų įgyti žinių apie sveikatą ar sveiką gyvenseną, mažiau nei pusės – kūno kultūros užsiėmimai. 35 proc. vyrų ir 22,8 proc. moterų teigė galintys po paskaitų nemokamai naudotis savo aukštosios mokyklos sporto ir sveikatingumo base. Iškalbingas faktas, kad apie tokią galimybę nežino ar ja nesidomėjo daugiau nei trečdalis vyrų ir daugiau nei pusė moterų. Tikėtina, kad nemaža studentų dalis savo aukštosios mokyklos neidentifikuoja kaip institucijos, turinčios ir galinčios ugdyti jų sveikatą. Populiariausios aukštųjų mokyklų siūlomos fizinio aktyvumo formos laisvalaikio – sporto žaidimai, treniruoklių salės, aerobikos užsiėmimai.

3. Reikšmingai skyrėsi vyrų ir moterų nuomonės dėl kūno kultūros pratybų reikalingumo paskaitų tvarkaraštyje. Daugiau nei pusė vyrų mano, kad kūno kultūros užsiėmimai paskaitų tvarkaraštyje turėtų būti privalomi, tuo tarpu didesnioji moterų dalis pageidautų turėti pasirinkimą. Pažymėtina, kad turėta galimybė pasirinkti kūno kultūros pratybas pasinaudojo tik kas trečias vyras ir kas penkta moteris (skirtumas statistiškai reikšmingas).

Diskusija

Lietuvos aukštųjų mokyklų studentai suvokia fizinio aktyvumo naudą sveikatai, tačiau retas iš jų laiko save pakankamai fiziškai aktyviu. Dažniausiai nurodytos kliūtys būti fiziškai aktyvesniu – valios ir laiko trūkumas, prasta finansinė padėtis. Tikėtina, kad studentus gyventi sveikiau paskatintų teorinės sveikatos žinių paskaitos, tačiau jų savo tvarkaraščiuose turi vos kas trečias studentas. Nors užsienio tyrėjai yra įrodę, kad studijų aukštojoje mokykloje pradžia yra palankus laiko tarpsnis keisti studentų gyvenamosios aplinkos, Lietuvos aukštosios mokyklos šią galimybę palieka neišnaudotą. Be to, būtų naudinga plėsti studentų akiratį, supažindinti su įvairiomis fizinio aktyvumo formomis, parodyti, kad egzistuoja ne tik madingi sporto klubai, bet ir daugybė pigių, nereikalaujančių jokių finansinių investicijų mankštintis galimybių. Manytume, kad pirmajame pirmo kurso semestre visiems studijas pradedantiems studentams būtų naudinga turėti teorinį sveikatos stiprinimo modulį, kuriame jie būtų supažindinami su sveikos gyvenamosios pagrindais ir principais, didinama studentų motyvacija rinktis sveikesnį gyvenimo būdą. Be to, šių paskaitų metų būtų tikslinga pirmakursius supažindinti su konkrečios aukštosios mokyklos teikiamomis sveikatinimo paslaugomis ir galimybe užsiimti fiziškai aktyvia veikla.

Dauguma studentų (ypač merginų) norėtų patys apsispręsti dėl kūno kultūros paskaitų savo tvarkaraštyje, tačiau mūsų tyrimo duomenys rodo, kad suteikus tokią galimybę, ja pasinaudoja tik nedidelė dalis studentų. Vadinasi, aukštosios mokyklos turėtų siekti gerinti kūno kultūros pratybų kokybę, patrauklumą studentams.

Faktas, kad didžioji dalis studentų nežino arba nesidomėjo galimybe savo aukštojoje mokykloje užsiimti fiziškai aktyvia veikla po paskaitų rodo, kad šios galimybės turi būti ne tik didinamos, bet ir plačiau skelbiamos, viešinamos.

Literatūra

1. Ah, D. ir kt. (2004). Predictors of Health Behaviors in College Students. *Journal of Advanced Nursing*, 48(5), p. 463–474.
2. Dinger, M.; Waigandt, A. (1997). Dietary intake and physical activity behaviors of male and female college students. *American Journal of Health Promotion* 11(5), p. 360–362.
3. Grininė, E. (2006). Studentų savos sveikatos vertinimas ir požiūris į sveiką gyvenimą. *Ugdymas. Kūno kultūra. Sportas, nr.1 (60)*, p. 10-17.
4. Ivaškienė, V. ir kt. (2007). Studentų streso įveikimo būdai. *Kultūra – ugdymas – visuomenė: tarptautinės mokslinės konferencijos straipsnių rinkinys*. Akademija, 2. P. 255 – 258.
5. Jankauskas, J.; Jatulienė, N. (2008). Vilniaus universiteto studentų gyvenimo kokybė. Vilnius: VPU.
6. Jonson, N. F.; Nichols, J. F.; Sallis, J. F. (1998). Interrelationships between physical activity and other health behaviors among university women and men. *Preventive Medicine*, 27 (4), p. 536–544.
7. Končaitė, J. (2007). *Žinių apie sveikatą ir sveiką mitybą sąsajos su mitybos įpročiais tarp Kauno kolegijos studentų: magistro darbas*. Kaunas.
8. Mertinas, J.; Tinteris, M. (1998). Vilniaus pedagoginio universiteto I kurso studentų sveikatos būklė 1994-1998 metais. *Žmogaus ugdymo problemos šiuolaikinėje visuomenėje: tarptautinė mokslinė konferencija: mokslo darbai*. Kaunas.
9. Mikšys, D. (2005). Studentų fizinio aktyvumo motyvacija. *Studentų fizinis aktyvumas: dabartis ir naujos perspektyvos. Sporto mokslo konferencijos straipsniai*. P. 39 – 42. Kaunas: Kauno kolegijos leidybos centras.
10. Misra, R. (2000). Academic stress of college students: comparison of student and faculty perceptions. *College Student Journal*, 21, p. 1–10.
11. Narkauskaitė, L. ir kt. (2011). Psichiką veikiančių medžiagų vartojimo paplitimas tarp Lietuvos aukštųjų mokyklų studentų. *Visuomenės sveikata*, 1 (52), p. 91-97.
12. *Ottawa Charter for Health Promotion*. (1986). [žiūrėta 2011-11-14]. Prieiga per internetą: <http://www.who.int/hpr/NPH/docs/ottawa_charter_hp.pdf>.
13. Pikūnas, J.; Palujanskienė, A. (2003). *Asmenybės vystymasis*. Kaunas: Pasaulio lietuvių kultūros, mokslo ir švietimo centras.
14. Poteliūnienė, S.; Viraliūnaitė, L. (2006). Socialinių veiksnių įtaka studentų gyvenimui. *Pedagogika*, nr. 83, p. 109-116.
15. Proškuvienė, R. (2004). *Sveikatos ugdymo įvadas*. Vilnius: VPU leidykla.
16. Steptoe, A. ir kt. (2002). Trends in smoking, diet, physical exercise, and attitudes toward health in European university students from 13 countries, 1990-2000. *Preventive Medicine*, 35, p. 97-104.
17. Steptoe, A.; Wardle, J. (2001). Health behaviour, risk awareness and emotional well-being in students from Eastern Europe and Western Europe. *Social Science & Medicine*, 53, p. 1621-1630.
18. Stock, C.; Wille, L.; Kramer, A. (2001). Gender-specific health behaviors of German university students predict the interest in campus health promotion. *Health Promotion International*, 16 (2), p. 145-154.
19. Stukas, R.; Dobrovolskij, V. (2009). Visuomenės sveikatos studentų mitybos ypatumai. *Sveikatos mokslai*, 1 (62), p. 2147-2153.

20. Škėmienė, L. ir kt. (2007). Studentų medikų mitybos ypatybės. *Medicina*, 43 (2), p. 145-152.
21. Tamošauskas, P.; Mačys, A.; Vaiščila, V. (1994). Pirmo kurso studentų fizinės-funkcinės būklės ypatumai. *Įvairaus amžiaus gyventojų fizinio aktyvumo, fizinio ugdymo ir sveikatos problemos*. Vilnius.
22. Tamošauskas, P. (2005). Studentų fizinio ugdymo atsinaujinimo gairės. *Kultūra — ugdymas — visuomenė: mokslo darbai*, 1, p. 379–384. Kaunas: Akademija.
23. Vaiščila, V. (2003). Lietuvos žemės ūkio universiteto pirmo kurso studentų sveikatos savianalizė. Dvasinės vertybės žinių visuomenėje: tarptautinė mokslinė konferencija. Iš *Mokslo darbai*. Kaunas: Akademija. P. 265–267.

STUDENTS' HEALTH EDUCATION IN LITHUANIAN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS: POSSIBILITIES AND PROBLEMS

Summary

Health education is one of the most effective ways to help a person to be and to stay healthy. Education of healthy lifestyle habits is considered as the main function and component of health education. Researchers found that the beginning of studying in higher education institutions is an acceptable time for changing and educating lifestyle habits. Unfortunately, the studies of foreign and Lithuanian researchers have shown that risky health behaviors, such as alcohol, tobacco and drug use, poor physical activity, poor dietary intake, and risky sex behavior are widely prevalent among higher school students. Such data expose the necessity of the scientific analysis of students' health education in Lithuanian higher education institutions.

The aim of the research was to find out the possibilities and problems of Lithuanian students' health education. 1048 students from 7 universities and 5 colleges were involved. Quantitative data were collected using a closed response questionnaire.

The study results demonstrated that the most of the students understood the necessity of physical activity but only one third of men and one quarter of women considered themselves as enough active physically. The most popular motives of students' physical activity were pleasure, desire to be healthy and to have a fit nice body. The most common obstacles for being physically active were the lack of will, time and finances. Approximately one third of the students in their curriculum had lectures where they got some knowledge about health and health education. Less than one half of the respondents had physical education lectures in their curriculum. Only 35 % of men and 22,8 % of women declared they had a possibility to use their schools' sport basis in their free-time. It is an eloquent fact that more than one third of men and half of women did not know about such possibility and were not interested in it. Consequently, the majority of students did not identify their alma mater as the institution, which is responsible and able to educate their health.

In authors opinion, health education in higher education institutions could be improved in these ways:

1. Educating students about cheap and effective events of physical activity.
2. Improving the quality and attractiveness of physical education lectures.
3. Better informing students about possible physical activities in higher education institutions.

Key words: health education, students, physical activity.

AUTORIŲ LYDRAŠTIS

Autoriaus vardas, pavardė: Andrius Norkus

Mokslo laipsnis ir vardas: asistentas

Darbo vieta ir pozicija: Šiaulių universitetas, Edukologijos fakultetas, Kūno kultūros ir sporto edukologijos katedra, asistentas, doktorantas.

Autoriaus mokslinių interesų sritys: mokinių ir studentų sveikatos ugdymas(is) ir fizinis aktyvumas

Telefonas ir el. pašto adresas: 8 682 28 806, a_norkus@yahoo.com

Autoriaus vardas, pavardė: Rytis Alūzas

Mokslo laipsnis ir vardas: lektorius

Darbo vieta ir pozicija: Šiaulių universitetas, Edukologijos fakultetas, Kūno kultūros ir sporto edukologijos katedra, lektorius

Autoriaus mokslinių interesų sritys: mokinių ir studentų kūno kultūra

Telefonas ir el. pašto adresas: 8 612 29 797, r.aluzas@gmail.com

A COVER LETTER OF AUTHORS

Author name, surname: Andrius Norkus

Science degree and name: Assistant

Workplace and position: Lithuania, Šiauliai University, Faculty of Education, Department of Physical Education and Sport, assistant, doctoral student

Author's research interests: Health Education and Physical Activity of Schoolchildren and Students of Higher Education Institutions

Telephone and e-mail address: + 370 682 28 806, a_norkus@yahoo.com

Author name, surname: Rytis Alūzas

Science degree and name: Lecturer

Workplace and position: Lithuania, Šiauliai University, Faculty of Education, Department of Physical Education and Sport, lecturer

Author's research interests: Physical Education of Schoolchildren and Students of Higher Education Institutions

Telephone and e-mail address: + 370 612 29 797, r.aluzas@gmail.com

GRĮŽTAMOJI INFORMACIJA KAIP STUDIJŲ PROCESO TOBULINIMO VEIKSNYS: STUDENTŲ POŽIŪRIS

Aida Norvilienė, Vaineta Juškienė

Klaipėdos universitetas

Anotacija. Straipsnyje pristatoma grįžtamosios informacijos, kaip studijų tobulinimo veiksnio, svarba studentų požiūrio aspektu. Pagrindžiamas grįžtamosios informacijos, kaip reikšmingos sėkmingų ir kokybiškų studijų sąlygos, vaidmuo; analizuojami grįžtamosios informacijos būdai ir intensyvumas studentų akademinio vertinimo procese; nagrinėjamas jos stilius ir dažnis analizuojant užduočių atlikimo klaidas. Pristatomas ir analizuojamas studentų požiūris į grįžtamosios informacijos poveikį studijų rezultatams.

Pagrindiniai žodžiai: grįžtamoji informacija, studijų procesas, studentai.

Įvadas

Studijų kokybės gerinimas – prioritetinis uždavinys tiek Europos, tiek Lietuvos aukštojo mokslo erdvėje. Pagrindinės *Bolonijos proceso* nuostatos yra orientuotos į aukštojo mokslo paradigmos kaitą. *Berlyno komunikate (2003 m.)* pažymimas poreikis užtikrinti kokybę instituciniu, nacionaliniu ir Europos lygiu, taip pat tobulinti bendrus kokybės užtikrinimo kriterijus ir metodologijas. *Bergeno komunikate (2005 m.)* pabrėžta mokslinių tyrimų reikšmė studijoms gerinti, taip pat pritaria Europos aukštojo mokslo erdvės kvalifikacijų sistemai, grindžiamai mokymosi pasiekimais. Juos apibrėžia Dublino aprašai, kurie nusako kiekvienai studijų pakopai būdingas žinias ir supratimą, žinių ir supratimo taikymą, taip pat sprendimų priėmimo, bendravimo bei mokymosi mokytis gebėjimus (*Svarbiausi Bolonijos proceso dokumentai*, 2005; *Rekomendacijos inovatyvioms pedagogų rengimo programoms ir jų realizavimui*, 2007). *Europos bendradarbiavimo švietimo ir mokymo srityje strateginėje programoje (2009)* akcentuojama darbo šiose srityse svarba ir tęstinumo poreikis. *Leuveno komunikate (2009)* akcentuojamos į studento poreikius orientuotos studijos. Taigi aukštojo mokslo „paradigmos kaitos priežastis – siekis, parengti studentą kaip galima geriau atlikti savo vaidmenį visuomenėje, realizuoti save, būti aktyviu piliečiu, sugebančiu tobulėti darbo vietoje bei patenkinti darbo vietos lūkesčius“ (Lepaitė, 2012).

Šie siekiai įgyvendinami ir Lietuvos švietimo politikoje bei praktikoje. *Mokslo ir studijų įstatyme (2009)* bei *Valstybinėse švietimo strategijos nuostatose. 2003-2012 m. aukštojo mokslo kokybės užtikrinimas* iškeltas kaip itin svarbus Lietuvos švietimo sistemos tikslas. *Lietuvos pažangos strategijoje. 2030 (2012)* vienas iš strateginių tikslų yra besimokanti visuomenė, todėl ir toliau numatoma kurti „veiksmingą mokymosi visą gyvenimą sistemą, efektyviai pritaikančią informacinių ryšių technologijų galimybes, užtikrinančią dinamiškai visuomenei būtinų žinių bei įgūdžių įgijimą ir tobulinimą“.

Lietuvoje ir užsienio šalyse mokymosi, požiūrio į mokymąsi, mokėjimo mokytis klausimams, aukštojo mokslo didaktikai skiriamas ypatingas dėmesys. Lietuvoje mokymosi universitetinėse studijose, siekiant mokymąsi tobulinti, analizavo Jucevičienė, Stanikūnienė (2003), Pukelis (2004), Burkšaitienė (2006), Zuzevičiūtė, Teresevičienė (2007), Stanikūnienė (2007), Tinfavičienė (2008) ir kt., studentų pasiekimų vertinimo problemas nagrinėjo Ramsden (2000), Laužackas, Teresevičienė (2003), Bulajeva (2007), Bartusevičienė (2010) ir kt., vertinimo, refleksijos, grįžtamojo ryšio metodus analizavo Gaigalienė, Linkaitytė (2007), refleksyvųjų ir įrodymais pagrįstą mokymą – Pollard (2006), Petty (2008). Studentų teikiamos grįžtamosios informacijos sistemos kūrimo, vertinimo problemas tyrinėjo Hand, Rowe (2001), Chen, Hoshower (2003), Hulpiau ir kt. (2008). Studentams teikiamos grįžtamosios informacijos efektyvumą analizavo Ramsden (1992, 2003), Poulos, Mahony (2008). Lietuvoje atlikta nemažai tyrimų, susijusių su studentų pasiekimų vertinimu, kuriuose akcentuojama ir grįžtamoji informacija, tačiau stokojama mokslo darbų, tiesiogiai nagrinėjančių grįžtamosios informacijos teikimo sistemos problematiką.

Pasak mokslininkų (Lepaitė, Bulajeva ir kt., 2011), siekiant užtikrinti studijų proceso kokybę, reguliarų studentų mokymąsi didėja formuojamojo vertinimo vaidmuo. Formuojamasis vertinimas padeda numatyti, koreguoti studijų tikslus, sustiprinti daromą pažangą, moko studentus kritiškai analizuoti savo pasiekimus. Bartusevičienės (2010) nuomone, grįžtamoji informacija yra vienas iš svarbiausių formuojamojo vertinimo komponentų.

Ugdymo mokslo atstovai (Laužackas, Teresevičienė, 2003; Nicol, Macfarlane-Dick, 2006; Jovaiša, 2007; Bartusevičienė, 2010 ir kt.) vieningai pabrėžia, kad grįžtamoji informacija studentui yra būtina sėkmingo mokymosi sąlyga, o dėstytojui – jo veiklos ir bendravimo su studentais tobulinimo priemonė. Ji įgalina adekvatų mokymosi rezultatų vertinimą ir suteikia pagrindą tobulėti (Šiaučiukėnienė

kt., 2011). Mokymosi tobulinimui studentams būtina disponuoti informacija apie savo žinių lygį, kuri turi būti gaunama iš dėstytojo per grįžtamąją informaciją. Nicol, Macfarlane-Dick (2006) išskyrė septynias pagrindines funkcijas, kurios būdingos tinkamai grįžtamajai informacijai:

- padeda išsiaiškinti užduoties atlikimo kriterijus (atitinkančius nustatytus tikslus, kriterijus, standartus);
- palengvina savęs vertinimą (refleksiją) mokymosi procese;
- suteikia kokybiškos informacijos studentams apie jų mokymąsi;
- skatina studentų ir dėstytojų dialogą apie mokymąsi;
- skatina veikti ir didina pasitikėjimą savimi;
- suteikia galimybę sumažinti atotrūkį tarp užduoties realaus atlikimo ir idealaus užduoties atlikimo;
- suteikia dėstytojams informacijos, kuri gali būti naudojama mokymosi proceso tobulinimui.

Grįžtamosios informacijos poveikis studentui ir dėstytojui priklauso nuo įvairių veiksnių: grįžtamosios informacijos teikimo dažnumo, reguliarumo, būdo (žodžiu, raštu, kombinuotas), informavimo stiliaus. Taigi, grįžtamosios informacijos teikimo organizavimas nėra paprastas reiškinys. Todėl šiame straipsnyje keliamas **probleminis klausimas**: kaip studentai vertina grįžtamosios informacijos teikimą studijų proceso metu?

Tyrimo objektas – studentų požiūris į grįžtamąją informaciją kaip studijų procesą tobulinantį veiksnį.

Tyrimo tikslas – atskleisti dažniausiai naudojamus grįžtamosios informacijos teikimo studentams būdus, stilius ir jų poveikį studijų proceso tobulinimui.

Tyrimo uždaviniai:

1. Išanalizuoti grįžtamosios informacijos būdus ir intensyvumą studentų akademinio vertinimo procese.
2. Išnagrinėti grįžtamosios informacijos stilių ir dažnį, analizuojant užduočių atlikimo klaidas.
3. Išsiaiškinti studentų požiūrį į grįžtamosios informacijos veiksmingumą studijų rezultatams.

Tyrimo metodai: mokslinės literatūros analizė, apklausos raštu metodus, statistinės analizės metodas (naudojant SPSS programą).

Tyrimo metodika ir organizavimas

Tiriamieji. Empirinis tyrimas atliktas siekiant ištirti Klaipėdos universiteto studentų nuomonę apie dėstytojų teikiamą grįžtamąją informaciją (po pratybų, egzaminų, praktikos metu atliktų užduočių ir kt.). Buvo apklausta 180 pirmosios pakopos, dieninių (nuolatinių) studijų studentų. Respondentai atrinkti pasirinkus patogiąją atranką. Demografinis 180 respondentų apibūdinimas pateikiamas pirmoje lentelėje. Didžiausią tiriamųjų dalį sudarė Pedagogikos (32 proc.) bei Humanitarinių mokslų (22 proc.) fakultetų studentai, iš jų daugiausia buvo apklausta antro – 68 (3 proc.) ir pirmo – 61 (34 proc.) kursų studentų. Studijuojančiųjų amžiaus svyravimai nedideli: 19 metų (18,6 proc.), 20 metų (33,3 proc.), 21 metų (20,9 proc.), tiriamųjų amžiaus vidurkis – 20 metų. Lyties požiūriu daugumą respondentų sudarė moterys – 135 (76,3 proc.).

1 lentelė

Respondentų demografinės charakteristikos

Požymiai	Skaičiais (N)	Procentais (%)
Fakultetas		
Pedagogikos fakultetas	57	31,8
Humanitarinių mokslų fakultetas	39	21,8
Socialinių mokslų fakultetas	21	11,7
Jurų technikos fakultetas	25	14,0
Gamtos ir matematikos mokslų fakultetas	19	10,6
Sveikatos mokslų fakultetas	18	10
Požymiai	Skaičiais (N)	Procentais (%)
Kursas		
1	61	34,3
2	68	38,2
3	30	16,9

Požymiai	Skaičiais (N)	Procentais (%)
4	11	6,2
5	8	4,5
Lytis		
Moteris	135	76,3
Vyras	42	23,7

Tyrimo instrumentas. Tyrimo duomenys surinkti naudojant apklausos raštu metodą. Apklausa buvo naudojamas originalus autorių sudarytas klausimynas. Klausimyno struktūroje galima išskirti keturias uždaru klausimų dalis. Pirmos dalies klausimais siekta nustatyti *studentų sociodemografinius duomenis*. Antros dalies klausimais siekta išsiaiškinti, *kokiu būdu, stiliumi ir kaip dažnai dėstytojai studentus informuoja apie tai, kodėl jie gavo atitinkamą įvertinimą*. Pateikti du klausimų blokai, kuriuos sudaro po šešis teiginius. Kiekvienas teiginys vertinamas šešių balų sistema (visada, labai dažnai, dažnai, retai, labai retai, niekada). Trečios dalies klausimai skirti išsiaiškinti studentų požiūrį į grįžamosios informacijos veiksmingumą studijų rezultatams. Pateikti tokie klausimai: 1. *Ar Jūs pritariate teiginiui, jog dėstytojo paaiškinimas apie užduočių atlikimo klaidas gali padėti efektyviau mokytis?* Respondentų prašyta atsakyti pasirenkant atsakymo variantą (tikrai taip, taip, beveik taip, beveik ne, ne, tikrai ne). 2. *Ką sužinodavote iš dėstytojo pateikto paaiškinimo apie užduočių atlikimo klaidas?* Pateikti septyni atsakymų variantai – teiginiai, kuriuos respondentai turėjo įvertinti pagal dažnumą (visada, labai dažnai, dažnai, retai, labai retai, niekada). Atsakydami į klausimą 3. *Ar Jums svarbus individualiai dėstytojo pateiktas paaiškinimas apie užduočių atlikimo klaidas?* Respondentai galėjo rinktis atsakymų variantus (tikrai taip, taip, beveik taip, beveik ne, ne, tikrai ne). Ketvirtos dalies klausimai skirti išsiaiškinti studentų požiūrį apie tai, kokiais būdais ir stiliumi turėtų dėstytojai teikti grįžtamąją informaciją studentams. Pateikti du klausimų blokai, kiekvieną jų sudaro šeši teiginiai. Kiekvienas teiginys vertinamas šešių balų sistema (visada, labai dažnai, dažnai, retai, labai retai, niekada).

Duomenų analizė. Tyrimo metu gauti duomenys apdoroti naudojant SPSS programą. Analizuojant duomenis buvo taikomi šie statistinės analizės metodai: aprašomoji statistika (dažniai, vidurkiai), vienfaktorinė dispersinė analizė (*Anova*), taikyti *post hoc* (*tukey*), *Kruskal-Wallis*, *Chi kvadrato* bei *Mann-Whitney* kriterijai.

Tyrimo rezultatai

Grįžamosios informacijos būdai ir intensyvumas studentų akademinio vertinimo procese. Kaip teigia edukologijos mokslininkai (Šiaučiukėnienė ir kt., 2011), mokymosi rezultatai atsiskleidžia būtent grįžtamojo ryšio dėka. Siekiant rasti atsakymą į klausimą, *kokiu būdu ir kaip dažnai dėstytojai studentus informuoja apie tai, kodėl jie gavo atitinkamą įvertinimą*, apibendrinti studentų apklausos rezultatai (žr. 2 lentelę).

2 lentelė

Dėstytojų naudojamas informavimo, kodėl studentas gavo atitinkamą įvertinimą, būdas ir dažnumas

Informavimo būdas	Informavimo dažnumas (%)					
	Visada	Labai dažnai	Dažnai	Retai	Labai retai	Niekada
Informuoja žodžiu savo iniciatyva	3,4	14,0	34,8	29,2	14,0	4,5
Informuoja žodžiu, jei pats (-i) to prašai	22,5	18,5	22,5	18,5	2,2	1,1
Informuoja raštu savo iniciatyva	2,8	4,5	15,2	23,0	16,9	37,6
Informuoja raštu, jei pats (-i) to prašai	6,2	6,2	17,5	22,6	17,5	29,9
Informuoja ir žodžiu, ir raštu savo iniciatyva	0,6	1,1	16,3	28,7	16,9	36,5
Informuoja ir žodžiu, ir raštu jei pats (-i) to prašai	6,2	7,9	20,9	23,7	14,7	26,6

Gauti duomenys rodo, kad dažniausiai dėstytojai, informuodami studentus apie tai, kodėl jie gavo atitinkamą įvertinimą, renkami *informavimo žodžiu savo iniciatyva* būdą (34,8 proc.). Grįžamosios informacijos teikimas iš dėstytojų nepasižymi ypatingu intensyvumu: aukštą dažnumą rodantį atsakymą *visada* pažymėjo mažiau nei ketvirtadalis (22,5 proc.) respondentų vieninteliu atveju, kai pritarė teiginiui, jog dėstytojai apie gautą įvertinimą *informuoja žodžiu, jei pats (-i) to prašai*.

Rezultatai rodo, jog *raštu informuoti* studentus apie gautą įvertinimą dėstytojai nėra linkę. 37,6 proc. respondentų mano, kad *savo iniciatyva* šio būdo dėstytojai nenaudoja *niekada*. Įdomu pastebėti, jog nemaža dalis studentų (26,6 proc.) teigia negaunantys rašytinės grįžamosios informacijos

netgi tuomet, kai *to pageidauja patys*. Atsakymai skatina diskutuoti, *kas sąlygoja dėstytojų nelankstumą šiuo požiūriu*, ir atveria tolimesnių šios srities tyrinėjimų nišą.

Grįžtamosios informacijos stilius ir dažnis analizuojant užduočių atlikimo klaidas. Pasak V. J. Shute (2008), teikiant grįžtamąją informaciją studentui padedama tobulėti, efektyviau mokytis ir siekti kompetencijų. Mokslininkė išskiria aštuonis grįžtamosios informacijos stilius:

- grįžtamoji informacija nesuteikiama;
- pasitikrinimas (grįžtamoji informacija suteikiama: taip – teisingai, ne – neteisingai);
- pataisoma, pateikiamas teisingas atsakymas;
- pabandyk dar kartą (teisingas atsakymas nesakomas, siūloma pabandyti dar kartą);
- klaida nurodoma, tačiau nenurodoma, kaip ją taisyti;
- nurodoma klaida, paaiškinama, kodėl tai klaidinga, net nurodoma, kodėl taip galėjo studentui atrodyti;
- užuomina, dėstytojas nepasako, kas klaidinga, nepaaiškina, tik duoda užuominą, kuri leidžia studentui dar kartą atsakymą ar nuomonę peržvelgti, įvertinti;
- tutoriavimas, kai visi stiliai naudojami, išskyrus pirmąjį.

Remiantis literatūroje aprašomais grįžtamosios informacijos teikimo stiliais buvo sudarytas klausimų blokas. Studentų atsakymų apie dėstytojų naudojamą stilių ir dažnumą paaiškinant užduočių atlikimo klaidas rezultatai apibendrinti 3 lentelėje.

3 lentelė

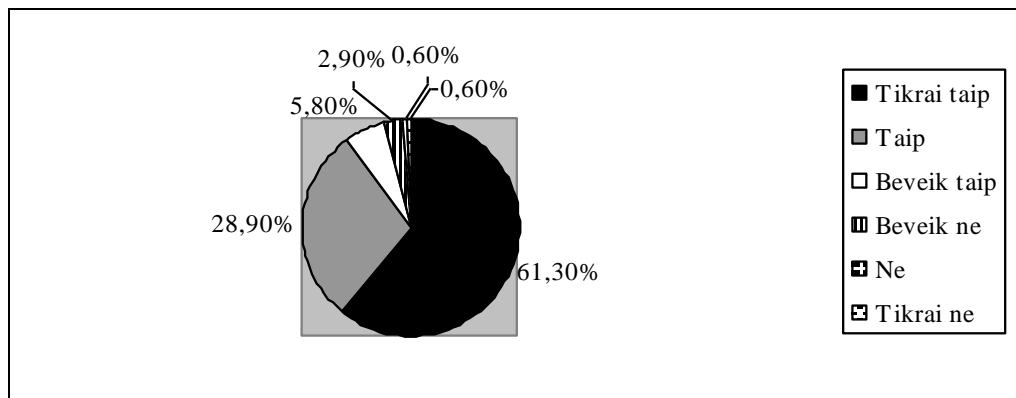
Dėstytojų naudojamas stilius ir dažnumas paaiškinant užduočių atlikimo klaidas

Informavimo stilius	Informavimo dažnumas (%)					
	Visada	Labai dažnai	Dažnai	Retai	Labai retai	Niekada
Dėstytojo komentaras – „ne, neteisingai“	1,7	17,4	34,3	32,6	6,7	7,3
Dėstytojas pataiso, pateikia teisingą atsakymą	3,9	18,5	42,1	21,9	7,3	6,2
Dėstytojas nurodo klaidą, tačiau nenurodo, kaip ją taisyti	3,4	16,4	28,8	33,9	12,4	5,1
Dėstytojas nurodo klaidą, paaiškina, kodėl tai klaidinga	4,5	20,2	35,4	28,1	5,6	6,2
Dėstytojas nurodo klaidą, paaiškina, kodėl tai klaidinga, net nurodo, kodėl taip galėjo studentui atrodyti	0,6	12,9	28,1	29,8	16,3	12,4
Dėstytojas nepasako, kas klaidinga, nepaaiškina, tik duoda užuominą, kuri leidžia studentui dar kartą atsakymą/nuomonę peržvelgti, įvertinti	1,7	10,7	31,5	29,2	19,1	7,9

Tyrimo rezultatai neišryškino nė vieno informavimo stiliaus, kuris būtų naudojamas *visada*. Trečioje lentelėje matyti, jog dažniausiai dėstytojų naudojamas grįžtamosios informacijos teikimo pobūdis – klaidos pataisymas pateikiant teisingą atsakymą (42,1 proc.). Vertinant kitus informavimo stilius respondentų atsakymai pasiskirstė beveik po lygiai tarp dviejų atsakymų pasirinkimų (*dažnai* ir *retai*). Galima teigti, jog dėstytojais dažniau prioritetą teikia teisingo atsakymo formulavimui nei užduočių atlikimo klaidų ar jų priežasčių analizei.

Studentų požiūris į grįžtamosios informacijos veiksmingumą studijų rezultatams

Tyrimo rezultatai patvirtina mokslinėje literatūroje vyraujančią nuostatą, jog grįžtamoji informacija studentui – būtina sėkmingo mokymosi sąlyga. Į klausimą, *ar dėstytojo paaiškinimas apie užduočių atlikimo klaidas gali padėti efektyviau mokytis*, dauguma (96 proc.) tyrime dalyvavusių studentų atsakė teigiamai. Duomenys pateikti 1 paveiksle.



1 pav. Studentų požiūris apie tai, jog dėstytojo paaiškinimas apie užduočių atlikimo klaidas gali padėti efektyviau mokytis

Siekiant išnagrinėti penkių respondentų grupių (1, 2, 3, 4, ir 5 kurso) atsakymus į klausimą „Ar dėstytojas pataiso klaidingą atsakymą pateikdamas teisingą atsakymo variantą“ buvo pritaikytas *Kruskal-Wallis kriterijus*. Analizės metu gauti duomenys rodo (žr. 4 lentelę), jog skirtumas tarp įvairių kursų studentų yra statistiškai reikšmingas. Pažvelgus į duomenų lentelę matyti, kad pirmo, antro, trečio kursų rangų vidurkiai žemesni, o aukštesnių kursų rangų vidurkiai didesni. Darytina išvada, jog aptardami klaidingus užduočių atlikimo atvejus vyresnių kursų studentams dėstytojai pateikia detalesnę informaciją, t. y. dažniau nurodo teisingą atsakymo variantą.

4 lentelė

Respondentų atsakymų į klausimą, ar dėstytojas pataiso pateikdamas teisingą atsakymą, pasiskirstymas pagal kursus

	X ²	df	p (Sig.)	Kursas	Rangų vidurkiai
Dėstytojas pataiso, pateikdamas teisingą atsakymą	16,017	4	0,003	1	75,11
				2	81,44
				3	83,10
				4	105,55
				5	141,93

Taikant *Chi* kvadrato kriterijų duomenys buvo transformuoti: kursai, kuriuose studijuoja respondentai, buvo transformuoti į dvi grupes: *jaunesniųjų kursų studentai* (1–2 kursai) ir *vyresniųjų kursų studentai* (3–4–5 kursai). Respondentai, vertindami teiginį, ką sužinodavo iš dėstytojo pateikto paaiškinimo apie užduočių atlikimo klaidas, galėjo pasirinkti šešis galimus atsakymus (*visada, labai dažnai, dažnai, retai, labai retai, niekada*). Apdorojant rezultatus atsakymai transformuoti į dvi grupes („teigiami“ ir „neigiami“). *Chi kvadrato* kriterijus buvo pasirinktas jaunesniųjų ir vyresniųjų kursų studentų požiūriu į tai, ką sužinodavo iš dėstytojo pateikto paaiškinimo apie užduočių klaidas, skirtumams įvertinti. Atsakymai procentinėmis dalimis pateikti 5 lentelėje.

5 lentelė

Jaunesniųjų ir vyresniųjų kursų studentų požiūris į dėstytojo teikiamą informaciją paaiškinant užduočių atlikimo klaidas, proc.

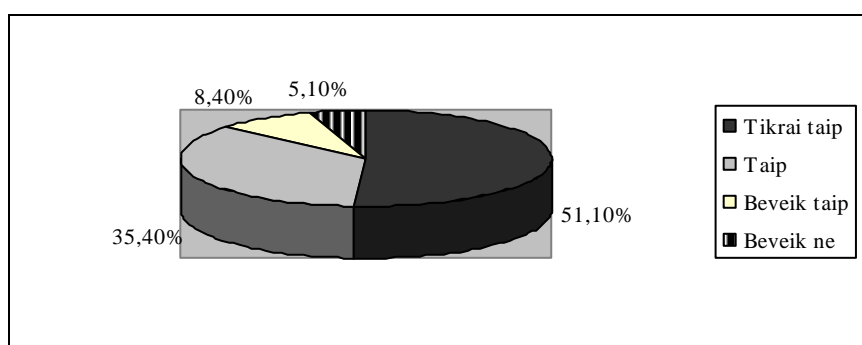
Teiginys	Jaunesniųjų kursų (1-2) studentai	Vyresniųjų kursų (3-5) studentai
	Sutinka su teiginiu	
Kokią pažangą padariau *	57,0	37,5
Kokios temos ar jos aspekto nesupratau arba supratau neteisingai **	76,0	39,6
Į ką turėčiau atkreipti dėmesį	81,4	68,8
Ką turėčiau nuodugniai išsiaiškinti ***	79,5	58,3
Kaip reikėjo atlikti užduotį ****	77,5	62,5
Kaip reikėjo mokytis	43,0	30,6
Kaip reikėjo pritaikyti išmoktas žinias	46,9	49,0

Pastaba: *pastebėti statistiškai reikšmingi skirtumai tarp jaunesniųjų ir vyresniųjų kursų studentų, kai $p \leq 0,05$:*

* $\chi^2 = 5,333$; $df = 1$; $p = 0,021$; ** $\chi^2 = 20,669$; $df = 1$; $p = 0,000$; *** $\chi^2 = 8,076$; $df = 1$; $p = 0,004$; **** $\chi^2 = 4,046$; $df = 1$; $p = 0,044$.

Kaip matyti 5 lentelėje, didesnė atsakymų dalis tarp jaunesniųjų ir vyresniųjų kursų studentų reikšmingai skiriasi. Statistiškai reikšmingai jaunesniųjų ir vyresniųjų kursų respondentų požiūriai į tai, ką jie sužino gaudami iš dėstytojo informaciją apie užduočių atlikimo klaidas, skiriasi tokiais atvejais: *jaunesniųjų kursų studentai linkę dažniau sutikti, jog minėta informacija padeda nustatyti, kokios temos ar jos aspekto jie nesuprato arba suprato neteisingai, ką turėtų nuodugnai išsiaiškinti bei kokią pažangą padarė*. Taip pat matyti, jog jaunesniems respondentams grįžtamoji informacija dažniau padeda išsiaiškinti, kaip reikėjo atlikti užduotį. Visi šie aspektai yra reikšmingi studijų kokybės gerinimo sandai, padedantys įsisavinti ne tik perteikiamas žinias, bet ir studijų proceso specifiką bei mokymosi įgūdžius.

Respondentų požiūrio apie tai, *ar jiems svarbus individualiai dėstytojo pateiktas paaiškinimas apie užduočių atlikimo klaidas*, apibendrinti duomenys pateikti 2 paveiksle. Daugiausiai studentų (94,9 proc.) išreiškė teigiamą požiūrį į šį klausimą.



2 pav. Respondentų atsakymų į klausimą, ar svarbus individualiai dėstytojo pateiktas paaiškinimas apie užduočių atlikimo klaidas, pasiskirstymas

Siekiant nustatyti studentų atsakymų į klausimą, *kokiu būdu ir kaip dažnai dėstytojui turėtų juos informuoti apie tai, kodėl gavo atitinkamą įvertinimą?*, skirtumus lyties požiūriu buvo pritaikytas *Mann-Whitney kriterijus*. Duomenų analizė parodė kai kuriuos statistiškai reikšmingus skirtumus pasirenkant informavimo būdą bei dažnį (žr. 6 lentelę).

6 lentelė

Studentų (-čių) atsakymų skirtumai pasirenkant informacijos apie tai, kodėl gavo atitinkamą įvertinimą, būdą

	Lytis	Rangų vidurkiai	p	Mann-Whitney U
Informuotų studentą žodžiu savo iniciatyva	Vyras	100,58	0,006	1837,0
	Moteris	78,08		
Informuotų studentą žodžiu, jei pats (-i) to prašo	Vyras	98,00	0,011	1940,0
	Moteris	78,90		
Informuotų studentą raštu savo iniciatyva	Vyras	85,64	0,618	2354,5
	Moteris	81,49		
Informuotų studentą raštu, jei pats (-i) to prašo	Vyras	90,80	0,227	2228,0
	Moteris	81,18		
Informuotų studentą ir žodžiu, ir raštu savo iniciatyva	Vyras	90,36	0,281	2245,5
	Moteris	81,32		
Informuotų studentą ir žodžiu, ir raštu jei pats (-i) to prašo	Vyras	96,43	0,031	2003,0
	Moteris	79,40		

Visais statistiškai reikšmingų skirtumų atvejais atsiskleidė ryškesnė vaikinų pozicija. Studentams svarbiau nei studentėms, kad juos dėstytojais informuotų žodžiu tiek savo, tiek dėstytojo iniciatyva. Taip pat vaikinai labiau pageidautų, kad juos informuotų ir žodžiu, ir raštu, jei patys to paprašytų. Darytina prielaida, jog studijuojantys vaikinai linkę gauti įvairesnio pobūdžio informaciją apie gautą įvertinimą.

Vertinant kitus respondentų atsakymus apie grįžtamosios informacijos teikimo būdus statistiškai reikšmingų skirtumų lyties aspektu nenustatyta.

Išvados

Nustatyta, jog dažniausiai dėstytojai apie gautą įvertinimą studentus informuoja žodžiu savo iniciatyva. Grįžtamosios informacijos rašytine forma teikimas nėra populiarus. Būdingiausias grįžtamosios informacijos teikimo stilius – dėstytojo pateikiamas teisingas atsakymas. Šiuo požiūriu pastebima grįžtamosios informacijos, kaip kritiškos klaidų ir jų priežasčių analizės, reikmė.

1. Dauguma tyrime dalyvavusių studentų teigia, jog dėstytojo paaiškinimas apie užduočių atlikimo klaidas padėtų efektyviau mokytis. Studijuojantiems ganėtinai svarbūs ir individualiai dėstytojo pateikti paaiškinimai. Vertinant teiginį „Ar dėstytojas pateikia klaidingą atsakymą pateikdamas teisingą atsakymo variantą?“ nustatyta statistiškai reikšmingas skirtumas tarp skirtingų kursų studentų: vyresnių kursų studentams dėstytojai dažniau nurodo teisingą atsakymo variantą.

2. Vertinant studentų požiūrį apie tai, kaip jie norėtų būti informuojami, nustatyti reikšmingi skirtumai tarp lyčių. Studentams svarbiau nei studentėms, kad juos dėstytojai informuotų žodžiu ir savo iniciatyva. Taip pat vaikinai labiau pageidautų, kad juos informuotų ir žodžiu, ir raštu, jei patys paprašytų.

3. Nustatyta, jog statistiškai reikšmingai skiriasi jaunesniųjų ir vyresniųjų kursų respondentų požiūris į gaunamą informaciją iš dėstytojo apie užduočių atlikimo klaidas šiais aspektais: *jaunesniųjų kursų studentai linkę dažniau sutikti, jog dėstytojo teikiama informacija apie užduočių atlikimo klaidas padeda nustatyti, kokios temos ar jos aspekto nesuprato arba suprato neteisingai, ką turėtų nuodugnai išsiaiškinti, kokią pažangą padarė, ir padeda išsiaiškinti, kaip reikėjo atlikti užduotį*. Galime teigti, jog grįžtamoji informacija, kaip studijų tobulinimo veiksnys, ypatingai svarbi pirmųjų kursų studentams. Ji yra reikšminga ir svarbi priemonė ugdant mokymosi mokytis gebėjimus.

Literatūra

1. Bartusevičienė, Inga. (2010). *Studentų pasiekimų periodinis vertinimas kaip studijų rezultatyvumo veiksnys (socialinės pedagogikos pagrindinių dieninių studijų atvejis): daktaro disertacijos santrauka*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
2. Bulajeva, Tatjana. (2007). *Žinių ir kompetencijų vertinimas: kaip sukurti studentų pasiekimų vertinimo metodiką*. Vilnius: UAB „Petro ofsetas“.
3. Burkšaitienė, Nijolė. (2006). *Paradigmų iš mokymo į mokymąsi visą gyvenimą kaita universitetinėse užsienio kalbos studijose (aplanko metodo atvejis): daktaro disertacijos santrauka*. Kaunas: VDU.
4. Chen, Y.; Hoshower, L. B. (2003). Student evaluation of teaching effectiveness: an assessment of student perception and motivation. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28, p.71–88. [žiūrėta 2010-02-18]. Prieiga internetu: <<http://web.ebscohost.com/>>.
5. Gaigalienė, Marytė; Linkaitytė, Giedra Marija. (2007). Vertinimas, refleksija, grįžtamojo ryšio metodai. *Aukštosios mokyklos dėstytojų pedagoginių kompetencijų bei gebėjimo taikyti šiuolaikines studijų technologijas tobulinimas*. Vilnius: Petro Ofsetas.
6. Hand, L.; Rowe, M. (2001). Evaluation of student feedback. *Accounting Education* 10 (2), p.147–160. [žiūrėta 2010-02-18]. Prieiga internetu: <<http://web.ebscohost.com/>>.
7. Hulpiau, V. ir kt. (2007). A System of Student Feedback: Considerations of Academic Staff Taken into Account *Tertiary Education Management, Vol. 13, No. 1*, 35–45. [žiūrėta 2010-02-18]. Prieiga internetu: <<http://web.ebscohost.com/>>.
8. Jovaiša, Leonas. (2007). *Edukologijos žodynas*. Vilnius: Gimtasis žodis.
9. Jucevičienė, Palmira; Stanikūnienė, Brigita. (2003). The university teacher's educational competence in the context of learning paradigm. *Socialiniai mokslai, 1 (38)*, p. 24-29.
10. Laužackas, Rimantas; Teresevičienė, Margarita. (2003). Studijų rezultatai ir jų vertinimo kaita. *Akademinė edukologija: monografija*. [T.] 1. Vilnius: VĮ Mokslotyros institutas. P. 301-314.
11. Lepaitė, Daiva ir kt. 2011. Studijų programos vadovas. [žiūrėta 2012-02-08]. Prieiga internetu: <<http://www.ects.cr.vu.lt/Files/File/studiju%20programos%20vadovas.pdf>>.
12. Lepaitė, Daiva. (2012). *Europos Sąjungos švietimo sistema: mokymo kursas*.
13. *Lietuvos pažangos strategijoje 2030*. (2012). [žiūrėta 2012-02-05]. Prieiga internetu: <<http://www.lietuva2030.lt/images/stories/projektas.pdf>>.
14. *Mokslo ir studijų įstatymas*. (2009). [žiūrėta 2010-02-18]. Prieiga internetu: <<http://www.smm.lt/ti/docs/istatymai/MSI.pdf>>
15. Nicol, David; Macfarlane-Dick, Debra. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education, vol.31, no.2*, pp.199-218.
16. Petty, Geoffrey. (2008). *Įrodymais pagrįstas mokymas: praktinis vadovas*. Vilnius: Tyto alba.

17. Pollard, Andrew. (2006). *Refleksyvusis mokymas: veiksminga ir duomenimis paremta profesinė praktika*. Vilnius: Garnelis.
18. Poulos, A.; Mahony, M. J. (2008) Effectiveness of feedback: the students' perspective *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol. 33, No. 2, p. 143–154. [žiūrėta 2010-02-18]. Prieiga internetu: <<http://web.ebscohost.com/>>.
19. Pukelis, Kęstutis. (2004). *Mokytojų rengimo idealinio modelio parametrai*. Kaunas: VDU leidykla.
20. Ramsden, Paul. (2000). *Kaip mokyti aukštojoje mokykloje*. Vilnius: leidykla AIDAI.
21. *Rekomendacijos inovatyvioms pedagogų rengimo programoms ir jų realizavimui*. (2007). Mokytojų kompetencijos centras. Kaunas: Aušra.
22. Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, 78(1), p. 153-189. [žiūrėta 2012-02-05]. Prieiga internetu: <<http://myweb.fsu.edu/vshute/publications.html>>.
23. Stanikūnienė, Brigita. (2007). *Aukštosios mokyklos dėstytojo edukacinės kompetencijos ir mokymosi aplinkų santykis: daktaro disertacijos santrauka*. Kaunas: KTU.
24. *Svarbiausi Bolonijos proceso dokumentai. Bolonijos – Bergeno laikotarpis 1999 – 2005 m.* (2005). Vilnius: LR švietimo ir mokslo ministerija.
25. Šiaučiukėnienė, Liuda ir kt. (2011). *Didaktikos teorija ir praktika*. Kaunas: Technologija.
26. Tarybos išvados 2009 m. gegužės 12 d. dėl Europos bendradarbiavimo švietimo ir mokymo srityje strateginės programos („ET 2020“) *Europos Sąjungos oficialusis leidinys* (2009/C 119/02). [žiūrėta 2009-12-05]. Prieiga internetu: <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:LT:PDF>>.
27. Tinfavičienė, Ingrida. (2008). *Lietuvos aukštojo universitetinio mokslo paradigmu kaita: edukologijos magistrantūros studijų atvejis: daktaro disertacijos santrauka*. Vilnius: VU.
28. *Valstybinės švietimo strategijos 2003-2012 m. nuostatos*. (2003). [žiūrėta 2009-12-05]. Prieiga internetu: <<http://www.smm.lt/>>.
29. Zuzevičiūtė, Vaiva; Teresevičienė, Margarita. (2007). *Universitetinės studijos mokymosi visą gyvenimą perspektyvoje: monografija*. Kaunas: VDU leidykla.

FEEDBACK INFORMATION AS THE FACTOR OF THE IMPROVEMENT OF A STUDY PROCESS: STUDENTS' APPROACH

Summary

The article analyzes the issues of feedback to students. For the students, the feedback is a prerequisite for successful learning, for a teacher it is a mean for improving his activities and communication with students. It allows the adequate assessment of learning results and provides a basis for improvement. To improve their learning, the students must have information about their level of knowledge and this information has to be acquired from the teacher through the feedback.

The impact of the feedback on the student and the teacher depends on various factors: the frequency, regularity, form (oral, written, and combined), information style of the feedback. Therefore, the organization of providing the feedback is not a simple phenomenon. Thus, this article raises the **problematic issue**: how do students themselves evaluate the provision of the feedback during their learning process?

The Object of the Research – students' approach to the feedback as the study process evolving factor.

The Aim of the Research – to highlight according to students approach the most commonly used ways and styles of rendering the feedback and their impact on the study process improvement.

The Objectives of the Research:

- To find out in what ways and how often teachers provide feedback in order to inform students why they got a certain evaluation;
- To find out what style and how often teachers use to explain the students the mistakes in their tasks;
- To identify the students' attitudes about the effectiveness of the feedback to their learning results.

The Methods of the Research: the analysis of scientific literature, written questionnaire method, the method of statistical analysis (using the SPSS program).

The paper presents the results of an empirical research conducted in February – May, 2010. With the purpose to investigate the opinion of the students of Klaipėda University about the feedback provided by their teachers after lectures, exams or during their practice. 180 first level, full time/ continuing education students were questioned.

The research revealed that:

- The most commonly teachers inform students orally on their own initiative. Teachers do not tend to inform students about their evaluation in writing on their own initiative. Teachers mostly correct by giving the right answer;

- The most of the surveyed students noted that teachers' explanation of their mistakes could help them to study more effectively and individual explanation provided by the teacher next to the mistake was important. Any significant differences in opinions of the respondents of different study years were not noticed.

- It was established that the approaches of the junior and senior students to what they learn from teachers about their mistakes were statistically significantly different in the following cases: *The junior-year students were more likely to agree that the information about their mistakes provided by their teacher helps them to determine, which topic or its aspect was not understood or understood incorrectly, what needs to be examined more thoroughly, what progress was made and helps to clear out the way of making the task;*

- Assessing students' attitudes about how they would like to be informed, some significant differences between sexes were determined. Male students in comparison with female students found it more important that teachers informed them orally on their own initiative. Also, male students preferred to be informed both orally and in writing if they asked for it.

AUTORIŲ LYDRAŠTIS

Autoriaus vardas, pavardė: Vaineta Juškienė

Mokslo laipsnis ir vardas: socialinių mokslų (edukologija) daktarė, lektorė

Darbo vieta ir pozicija: Klaipėdos universiteto Katechetikos katedros lektorė

Autoriaus mokslinių interesų sritys: edukologija, religinis ugdymas

Telefonas ir el. pašto adresas: 8 612 74 761, vainetajusk@yahoo.com

Autoriaus vardas, pavardė: Aida Norvilienė

Mokslo laipsnis ir vardas: -

Darbo vieta ir pozicija: Klaipėdos universitetas, Pedagogikos fakulteto prodekanė, Vaikystės pedagogikos katedros asistentė, edukologijos mokslo krypties doktorantė

Autoriaus mokslinių interesų sritys: tarpkultūrinis ugdymas, ikimokyklinių įstaigų vadyba

Telefonas ir el. pašto adresas: 8 656 15 640, aida@delfi.lt

A COVER LETTER OF AUTHORS

Author name, surname: Vaineta Juškienė

Science degree and name: Doctor of Social Sciences

Workplace and position: Lecturer of the Catechetical department of the Pedagogical faculty at Klaipėda University

Author's research interests: Educology, Religious Education

Telephone and e-mail address: +370 612 74 761, vainetajusk@yahoo.com

Author name, surname: Aida Norvilienė

Science degree and name: -

Workplace and position: a Vice - Dean of the Faculty of Pedagogy, an assistant at the Department of Childhood Pedagogy and PhD student in Education Science at Klaipėda University

Author's research interests: Intercultural Education, Management of Pres-school Institution

Telephone and e-mail address: +370 656 15 640, aida@delfi.lt

KARJEROS PROJEKTAVIMO GEBĖJIMŲ UGDYMAS

Rasa Rudžinskienė, Lina Paulauskaitė

Šiaulių universitetas

Anotacija. Straipsnyje nagrinėjami karjeros projektavimo ypatumai siekiant atskleisti karjeros projektavimo svarbą sėkmingai profesinei karjerai. Analizuojamos karjeros projektavimo ištakos ir raida Lietuvoje. Atskleidžiamas šio fenomeno sampratos daugialypiškumas. Pateikiama karjeros projektavimo struktūra bei metodologiniai principai. Sudarytas hipotetinis karjeros projektavimo kompetencijų (metakompetencijų) ugdymo modelis siekiant atskleisti pagrindines karjeros projektavimo kompetencijas bei šių kompetencijų bruožus.

Pagrindiniai žodžiai: karjeros projektavimas, gebėjimų ugdymas, karjera.

Įvadas

„Karjera“ (lot. *carraria*) išvertus iš lotynų kalbos reiškia „žmogaus gyvenimo kelią“, „bėgimą“. Karjera suprantama kaip įvairių asmens socialiai reikšmingų vaidmenų seka, kuri yra susijusi su asmeniniu profesiniu tobulėjimu bei saviraiška. Galima teigti, jog būtent karjera geriausiai atspindi asmens gyvenimo viziją. Pirmasis karjeros projektavimo sampratą pateikė K. Pukelis (2003) teigdamas, kad tai yra „nuolatinės žmogaus pastangos išvelgti darbo rinkos kaitos tendencijas ir prognozuojamų pokyčių kontekste tirti, planuoti ir įgyvendinti savo profesinės veiklos tobulinimo procesus siekiant išlikti nuolat kintančioje darbo rinkoje bei įprasmiti savo gyvenimą“, tačiau tiek vėlesniuose šio autoriaus, tiek ir kitų mokslininkų darbuose vyrauja įvairūs *karjeros projektavimo* apibrėžimai, kuriuose esmė ir tikslas išlieka tokie patys. Karjeros projektavimo tikslas – padėti asmenims valdyti savo asmeninę karjerą atsižvelgiant į turimus gebėjimus, interesus bei polinkius.

Karjeros projektavimas apima tinkamą darbo vietos pasirinkimą ir gebėjimą nuolatos analizuoti pokyčius, kurie vyksta darbo rinkoje, atitinkamai koreguoti ar net keisti savo karjeros tikslus ir jų siekimo būdus. Be to, būtina paminėti ir gebėjimą nuolatos mokytis bei nuolatinį profesinių kompetencijų tobulinimą.

Analizuojant karjeros projektavimo raidą Lietuvoje pažymėtina, kad karjeros projektavimo ištakos siejamos su Senovės Graikijos mąstytojo Platono teiginiais, kuriuose išvelgiama gabumo ir ugdymo sąveikos svarbumas įvairių profesijų valdymui. Tuo tarpu Lietuvoje apie karjeros projektavimo fenomeną ir jo svarbą prabilta tik XIX a. pab. – XX a. pradžioje. Kaip pastebima, karjera, jos planavimas, organizavimas ir valdymas skirtingais aspektais nagrinėjamas ir analizuojamas nuo neatmenamų laikų. Karjeros projektavimo svarba pripažinta jau Senovės Graikijoje, o šiuolaikiniame postmoderniame pasaulyje karjeros projektavimas tampa vis aktualesne tema. Esant pakankamai sudėtingai ekonominei ir socialinei padėčiai Lietuvoje karjeros projektavimas yra neatsiejamas kiekvieno individo sėkmingos profesinės karjeros pagrindas. Šiandienė situacija reikalauja ne tik gerai suvokti darbo rinkos poreikius ir kaitos tendencijas, bet ir gebėti planuoti, realizuoti, valdyti savo asmeninę karjerą. Kiekvienas asmuo, siekiantis sėkmingos profesinės karjeros, turi gerai pažinti tiek vidinį, tiek išorinį pasaulį. Būtent karjeros projektavimas apima sėkmingos karjeros procesą.

Šiuolaikinį karjeros projektavimo fenomeną įvairiais aspektais nagrinėjo užsienio ir Lietuvos mokslininkai: F. Parsons (1909), D. E. Super (1957, 1961, 1980, 1981), J. Holland (1973), V. Harren (1979), K. B. Hoyt (1979), N. Rubinton (1980), Sh. Fukuyama (1980, 1982, 1984), E. L. Herr ir S. H. Cramer (1984), D. Garnienė (2006), J. Ruškus (2008), K. Pukelis (2003), R. Orenienė (2006), K. Pukelis, L. Navickienė (2006, 2008), K. Pukelis, A. Pundzienė (2002) K. Pukelis, D. Garnienė (2003), J. Reingardienė, A. Zdanevičius (2003), D. Tureikytė ir kt. (2005), E. Petkevičiūtė (1935) ir kt.

Tyrimo problema – karjeros projektavimo sampratos daugialypiškumas, šio fenomeno neištirtumas Lietuvoje. Daugelis karjeros projektavimą suvokia nevienareikšmiškai, tapatina su karjeros planavimu ar ugdymu karjerai. Būtina išgryninti karjeros projektavimo koncepciją.

Straipsnio objektas – karjeros projektavimo ugdymas. **Tikslas** – išryškinti karjeros projektavimo teorinius aspektus.

Uždaviniai:

1. Teoriškai pagrįsti karjeros projektavimo koncepcijos atsiradimą ir raidą Lietuvoje.
2. Apibrėžti karjeros projektavimo sampratos daugialypiškumą.
3. Sudaryti karjeros projektavimo kompetencijų modelį, atsižvelgiant į Lietuvos darbo rinkos ypatumus.

Tyrimo metodai: mokslinės literatūros analizė, kontentinė teisės dokumentų analizė.

Tyrimo mokslinis naujumas (reikšmingumas). Darbo mokslinį naujumą nusako gauti teoriniai rezultatai. Sudarytas hipotetinis karjeros projektavimo kompetencijų (metakompetencijų) ugdymo modelis, kurio pagalba atskleistos karjeros projektavimo kompetencijos ir jų tarpusavio ryšys bei įvertintas šių kompetencijų svarbumas sėkmingos profesinės karjeros užtikrinimui.

Karjeros projektavimo retrospektyva

Karjeros projektavimas tyrinėjamas nuo seniausių laikų. Pasak K. Pukelio ir L. Navickienės (2006), karjeros projektavimo pradžia siejama su Senovės Graikijos mąstytojais Chilonu ir Platonu. Autorius pabrėžia, kad Planotas (428–348 m. pr. Kr.) savo veikale „Valstybė“ neneigia ugdymo reikšmės tam tikriems subėgėjimams išvystyti, tačiau akcentuoja, kad patys gabumai yra įgimti. Jau Platonas išvelgė gabumo ir ugdymo sąveikos svarbumą įvairių profesijų valdymui. Po Platono eros visa pedagogikos ir mokymosi istorija siejama su profesijos pasirinkimo problema. Pasak autorių, naujaisiais amžiais karjeros projektavimo fenomenas pastebimas vieno žymiausių visų laikų pedagogo J. A. Komenskio (1986) teorijoje. Šis pedagogas teigia, jog ugdant žmogaus prigimtį plėtojasi ir ryškėja, kokios socialinės veiklos rūšiai žmogus yra daugiau ar mažiau talentingas. Industrinėje ir postindustrinėje epochoje pastebimi pirmieji eksperimentiniai profesinio tinkamumo ir atrankos tyrimai, kurie padėjo atskleisti profesinio apsisprendimo problemų svarbumą tiek žmogui, tiek visai visuomenei.

Dabartinės karjeros projektavimo (arba profesinio orientavimo, psichotechnikos) teorijos ir praktikos pradininku laikomas F. Parsons, kuris 1908 m. įkūrė pirmąjį profesinio konsultavimo biurą, o 1909 m. išleido knygą „Profesijos pasirinkimas“. Šioje knygoje pateikiama karjeros projektavimo struktūra, susidedanti iš keturių esminių elementų (savęs pažinimo, profesinio informavimo, profesinių bandymų ir tyrimų, profesinio konsultavimo), bei pagrindiniai šio fenomeno principai (savęs pažinimas, pasirenkamos profesijos visų ypatumų žinojimas, sugebėjimas derinti turimas žinias ir tinkamas profesijos pasirinkimas).

Lietuvos visuomenės švietėjai M. Valančius, V. Kudirka, J. Adomaitis-Šernas, J. Šliūpas apie karjeros ir jos projektavimo svarbą prabilo XIX a. pab. – XX a. pr. Valančius pateikė tuomet unikalią mintį, kad vaikui amatas turi būti parenkamas pagal tai, kas jam geriausiai sekasi. 1918–1940 m. laikotarpiu Lietuvoje taikomos įvairios profesinio tinkamumo ir atrankos metodikos, perimtos iš užsienio. Tuo pačiu metu Lietuvos mokslininkai pradėjo kurti savitą profesijos tinkamumo nustatymo metodiką. Nuo 1928 m. Lietuvos mokslininkai (K. Paltarokas (1928), J. Gobys (1924), J. Vabalas-Gudaitis (1928), E. Petkevičiūtė (1935)) analizavo profesinio tinkamumo atrankos klausimus. Tais pačiais metais Lietuvoje, kaip ir Vakaruose, imta naudoti psichotechniką, kurios pagalba buvo galima nustatyti profesinį tinkamumą, gebėjimus, o 1931 m. įkurta Lietuvos psichotechnikos ir profesinės orientacijos draugija. Ši draugija ne tik atliko profesinio tinkamumo ir konsultavimo bei personalo atrankos tyrimus, bet juos taikė praktikoje. Tarpukario metais (apie 1938 m.) buvo sukurtas profesinio orientavimo mokslinis pagrindimas. Kuomet Lietuva buvo prijungta prie Tarybų Sąjungos (TSRS), visi psichotechniniai ir kiti su karjera susiję tyrimai buvo nutraukti. Tik apie 1957 m. susidomėjimas profesiniu orientavimu buvo atnaujintas. 1958 m., priėmus įstatymą dėl mokyklų ryšių su gyvenimu stiprinimo, profesinio orientavimo veikla itin suaktyvėjo. Tuo laikotarpiu profesinį orientavimą (karjeros projektavimą) Lietuvoje plačiai tyrinėjo A. Jovaiša (1968, 1975, 1978, 1981), S. Gudelis (1983), S. Kregždė (1988), H. Galkytė (1972, 1974, 1975, 1977) ir kiti. Atkūrus Nepriklausomybę ir atsiradus konkurencijai įvyko natūrali karjeros sampratos kaita. Nuo 1990 m. karjeros projektavimą analizavo ir su juo susijusius tyrimus vykdė V. Voveris (1990, 1992), T. Giedraitienė (1992), B. Jatautaitė (1991, 1993) R. Petrauskaitė (1993, 1996), R. Kučinskienė (2003), K. Pukelis (1995, 1998, 2003, 2004) ir kiti Lietuvos mokslininkai.

Per daugelį šimtmečių formavęsis karjeros projektavimo procesas suformavo tam tikras karjeros projektavimo teorijas. Mokslinėje literatūroje išskiriamos septynios karjeros projektavimo teorijos, analizuojančios, kaip reikėtų padėti žmonėms siekti užsibrėžtų karjeros tikslų:

- *Savybių ir veiksmų teorijoje* akcentuojamas atitikimas tarp asmens savybių ir profesinių veiksmų;
- *Asmenybės tipų teorija* grindžiama tuo, kad žmonės labiau linkę pasirinkti tokią profesiją, kuri labiau atitinka jų individualias savybes;
- *Vystymosi arba raidos teorija* analizuoja ilgalaikę karjeros vystymosi perspektyvą;
- *Struktūrinėje arba galimybių teorijoje* nurodoma, kad darbo pasaulyje egzistuoja tam tikri apribojimai (t. y. darbo pasiūla, mobilumas, statusas ir t. t.);
- *Biheivioristinė, arba elgesio teorija*, yra susijusi su socialiniu mokymusi per patirtį, aplinkos sąlygų, įvykių bei genų įtaką, ši teorija yra karjeros sprendimų priėmimo ir tobulėjimo teorija;
- *Bendruomenės sąveikos teorijoje* akcentuojama, kad profesinė karjera yra modifikuojama remiantis individo ir grupių sąveika;

- *Asmenybės teorija* yra siejama su biologiniais, psichologiniais ir sociologiniais veiksniais, kurie lemia individo asmenybę (Pukelis, 2007).

Apibendrinant galima teigti, kad profesinio orientavimo (karjeros projektavimo) pagrindams Lietuvoje susiformuoti pririekė apie septyniasdešimt metų (nuo 1918 m. iki 1990 m.).

Karjeros projektavimo sampratos daigialypiškumas

Pirmosios karjeros projektavimo užuomazgos sietinos su profesinio orientavimo apibrėžimu. Profesinis orientavimas suprantamas kaip procesas, kurio metu asmenims suteikiama pagalba renkantis profesijas. Ši pagalba teikiama atsižvelgiant į asmens gebėjimus, gabumus bei darbo rinkos reikalavimus ir poreikius (Laužackas, 2005). Minėtasis procesas susideda iš tam tikrų veiklų, tokių kaip profesinis informavimas ir konsultavimas, ugdymas karjerai ir kt. Tačiau būtina pabrėžti, kad K. Pukelis (2003) atmeta profesinio orientavimo sąvoką teigdamas, kad ji yra netinkama, ir siūlo naudoti karjeros projektavimo konceptą. A. Sokolova ir V. Stanišauskienė (2007) tokį neigiamą K. Pukelio požiūrį į profesinį orientavimą sieja su tarybiniais metais gyvavusiu neigiamu procesu, t. y. priverstiniu mokinių profesiniu orientavimu į profesines mokyklas, norint pasiekti planinius ekonominius poreikius.

Pirmasis karjeros projektavimo sampratą Lietuvoje įvedė K. Pukelis (2003), tačiau tiek vėlesniuose šio autoriaus, tiek ir kitų mokslininkų darbuose ir tyrimuose vyrauja įvairūs karjeros projektavimo apibrėžimai (žr. 1 lentelė).

1 lentelė

Karjeros projektavimo sąvokos

	Karjeros projektavimo apibrėžimas
Pukelis (2003)	Tai yra strateginis žmoniškųjų išteklių valdymo būdas ir priemonė.
Orenienė (2006)	Tai nuolatinis procesas, vykstantis šiuolaikiniame darbo pasaulyje ir reikalaujantis pačio žmogaus aktyvumo.
Turner ir Lapan (2005)	Nuoseklus procesas, kuris trunka visą gyvenimą.
Karjeros projektavimo ir konsultavimo terminų žodynas (2005)	„Nuolatinis paramos teikimas asmeniui, ketinančiam racionaliai pasirinkti profesiją, o vėliau apsispręsti dėl optimalaus karjeros plėtojimo kelio pasirinktoje veikloje / profesijoje. Karjeros projektavimas yra grindžiamas objektyvia informacija apie asmens gabumus, gebėjimus, aspiracijas, taip pat nuolat kintančių darbo rinkos poreikių įvertinimu.“
Karjeros projektavimo ir konsultavimo terminų žodynas (2005)	„Sisteminis procesas, suteikiantis asmenims galimybę realizuoti jų mokymosi, įdarbinimo ir laisvalaikio potencialą, plėtojant savimonę ir gebėjimą priimti sprendimus.“
A. G. Watts ir R. G. Sultana (2002)	Autoriai teigė, kad karjeros projektavimas yra paslaugos, skirtos pagelbėti žmonėms priimti tinkamus sprendimus susijusius su mokymusi, karjera, profesija bet kuriuo jų gyvenimo tarpsniu.
Guichard (2001)	„Asmens įgalinimas suformuoti tinkamą pagrindą, kuris padėtų įveikti įvairius perėjimo momentus gyvenime: perėjimus iš vieno mokymosi lygmens į kitą, iš mokymosi institucijų į darbo aplinką, taip pat ir valdyti pokyčius asmeniniame gyvenime.“
Mokymosi visą gyvenimą memorandumas (2001)	Tai sisteminis procesas, suteikiantis asmenims galimybę įgyvendinti jų mokymosi, įdarbinimo ir laisvalaikio potencialą, plėtojant savimonę ir gebėjimą priimti sprendimus.

Šaltinis: sudaryta darbo autorių, remiantis moksline, edukacine literatūros analize

Kaip iliustruoja 1 lentelė, karjeros projektavimo ir konsultavimo terminų žodyne pateikiamos dvi skirtingos karjeros projektavimo sąvokos, kurios į anglų kalbą taip pat išverčiamos dvejopai: *career designing* ir *career guidance*. Išanalizavus įvairių mokslininkų darbuose pateikiamas karjeros projektavimo sampratas matyti, kad tiek Lietuvos, tiek ir užsienio autoriai karjeros projektavimo

fenomeną apibrėžia skirtingai, tačiau esmė ir tikslas (padėti asmenims valdyti savo asmeninę karjerą, atsižvelgiant į asmeninius gabumus, gebėjimus, interesus, polinkius) išlieka tokie patys. Karjeros projektavimas ne tik padeda valdyti karjerą, bet sykiu padeda asmenims priimti tinkamus sprendimus mokymosi ir darbo srityse (koncepcijose).

Išanalizavus Lietuvos įstatymus ir kitus norminius dokumentus matyti, kad šiuose dokumentuose naudojamos įvairios sąvokos, tokios kaip: profesinis orientavimas, profesinis konsultavimas ir informavimas, profesinis švietimas, ugdymas karjerai, visą gyvenimą trunkantis profesinis konsultavimas. Profesinio orientavimo sąvoka vartojama *Lisabonos strategijos įgyvendinimo programoje* (2005) ir *Lietuvos Respublikos profesinio mokymo įstatyme* (2007). *Lietuvos 2004–2006 metų bendrojo programavimo dokumente* (2004) ir *Bendrojo lavinimo mokyklos vidaus audito metodikoje* (2006) taip pat vartojamos profesinio konsultavimo bei ugdymo karjerai sąvokos. Apibrėžiant procesus, susijusius su pagalba formuojant asmeninę karjerą, *Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme* (2003), *Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 m. nuostatų įgyvendinimo programoje* (2005), *Profesinio orientavimo strategijoje* (2004) bei *Profesinio informavimo ir konsultavimo paslaugų teikimo reikalavimų apraše* (2005) naudojamos ne tik profesinio konsultavimo, bet ir profesinio informavimo sąvokos. Pabrėžtina, kad *Profesinio orientavimo strategijoje* (2004) šalia minėtųjų sąvokų (profesinis konsultavimas ir profesinis informavimas) atsiranda ir profesinio švietimo bei karjeros ugdymo sąvokos. Profesinio švietimo sąvoka aptinkama ir *Bendrojo lavinimo mokyklos vidaus audito metodikoje* (2006). Tuo tarpu *karjeros ugdymo sąvokos* vartojimas pastebimas ir *Profesinio informavimo ir konsultavimo paslaugų teikimo reikalavimų apraše* (2005).

Apibendrinus atliktą Lietuvos įstatymų ir kitų norminių dokumentų analizę galima teigti, kad šiuose dokumentuose vyrauja įvairios su karjera ir jos organizavimu susijusios sąvokos, tačiau karjeros projektavimo sąvoka šiuose teisės aktuose neaptinkama. Tokią situaciją būtų galima paaiškinti remiantis K. Pukelio (2003) karjeros projektavimo sudedamųjų dalių išskirstymu. Autorius teigia, kad karjeros projektavimas susideda iš dviejų pagrindinių procesų, t. y. **ugdymo karjerai** ir **karjeros planavimo**. Šiuos du pagrindinius procesus papildė **profesinės karjeros tyrimai**, kurie atliekami ugdant ir planuojant karjerą. Būtent profesiniai tyrimai yra pagrindinis bruožas, išskiriantis karjeros projektavimo konceptą.

A. Damkauskienė (2009) ir A. Railienė (2010) pabrėžia, kad ugdymas karjerai ir karjeros planavimas tik naudojami profesinės karjeros tyrimų metu gautais duomenimis siekiant tinkamai planuoti ir realizuoti konsultavimo būdus. O visos minėtosios karjeros projektavimo sudedamosios dalys naudojamos tiek Lietuvos, tiek ir Europos Sąjungos teisės aktuose. Akivaizdu, kad įvairiuose teisės aktuose ir kituose dokumentuose akcentuojamos karjeros projektavimo sudėtinės dalys (ugdymas karjerai, profesinis orientavimas, konsultavimas, informavimas, švietimas), o ne visas karjeros projektavimo procesas.

Remiantis atlikta analize galima teigti, jog skirtingos karjeros projektavimo sąvokos ir skirtingas šio proceso suvokimas rodo šio reiškinio kompleksiskumą ir mokslinio pagrindimo stoką.

Karjeros projektavimo esmė

Siekiant nuodugnesnės ir platesnės analizės šiame straipsnyje remiamasi karjeros projektavimo koncepcija, kuri apima karjeros planavimą, ugdymą karjerai, profesinės karjeros tyrimus bei profesinį konsultavimą. Išanalizavus karjeros projektavimo sampratą būtina pateikti likusių karjeros projektavimo sudedamųjų dalių apibrėžimus.

Karjeros planavimas suprantamas kaip nuolatinis ir sąmoningas procesas, padedantis asmenims įgyvendinti tam tikrus realius sprendimus, susijusius su karjera ir jos valdymu dabartyje ir ateityje. Šis procesas susideda iš savęs pažinimo, profesinių ir karjeros tyrimų (Pukelis, 2002).

Profesinis konsultavimas – tai specialiai organizuota veikla, kuri yra skirta padėti asmenims išsirinkti jiems tinkamą profesiją analizuojant jų asmenines savybes bei galimybes (Laužackas, 1996a).

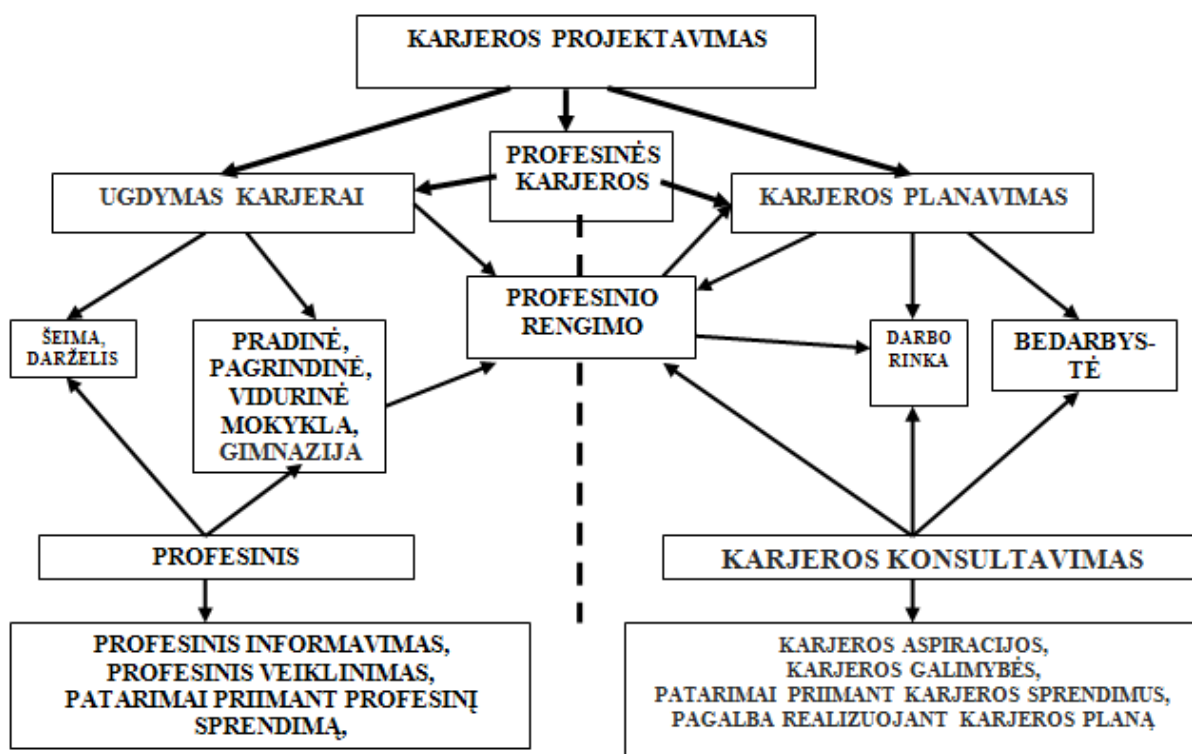
Ugdymas karjerai suprantamas kaip tam tikra įgijimo sistema, kurioje bendromis tėvų, mokytojų ir bendruomenės pastangomis siekiama susieti ugdymą ir darbą. Siekiama padėti asmenims įgyti ir naudoti tam tikrus gebėjimus, žinias, nuostatas tam, kad tolimesnis darbas būtų prasmingas, produktyvus ir keliantis pasitenkinimą (Kučinskienė, 2003).

Literatūroje išskiriami pagrindiniai karjeros projektavimo metodologijos principai (Pukelis, 2003): 1) *profesijos pasirinkimas turi būti laisvas*, t. y. kiekvienas asmuo turi teisę laisvai apsispręsti kokia veikla užsiimti ir prisiimti atsakomybę už savo padarytus sprendimus ir veiklas. 2) *idėjų darnos dėsnis*, pagal kurį kūrybinė idėja turėtų būti derinama su vaiko sieloje slypinčia idėja; šis principas siejamas su Aristotelio suformuotu teiginiu, kad norint pagaminti tam tikrą daiktą, būtina turėti atitinkamas medžiagas. 3) *potencijos ir aktualijos dėsnis* siejamas su asmenų turimais gebėjimais ir tu

gebėjimų pritaikymu prie esamų darbo rinkos tendencijų; patys gebėjimai apibūdinami kaip individualios psichologinės ir psichofiziologinės savybės (vaizduotės, suvokimo, atminties, dėmesio pajūčių bei mąstymo), kurios padeda ne tik sėkmingai ir tinkamai atlikti tam tikrą veiklą ar užduotį, bet ir įgyti tam tikrų įgūdžių (Butkienė, Kepalaitė, 1996); 4) *pašaukimas gali būti igimtas ir/arba išugdomas*; 5) *profesijos pasirinkimas, grindžiamas atranka arba saviatranka* – šiuo atveju galutinį sprendimą priima pats asmuo, tačiau šiame principo išvengiamas itin svarbus konsultanto vaidmuo.

Vadinasi, galima teigti, jog kiekvienas asmuo turi tam tikrą pašaukimą, tik reikia jį atrasti, o atradus būtina jį ugdyti. Profesinis pašaukimas įvardijamas kaip esminis karjeros projektavimo elementas. Pats pašaukimas S. Gudelio (1983) požiūriu gali būti apibūdinamas dvejopai: kaip esminis ir pats aukščiausias profesinio kryptingumo pasireiškimo laipsnis ir kaip reiškinys, turintis itin sudėtingą psichologinę struktūrą. Tuo tarpu R. Laužackas (1996b) pašaukimą apibūdina kaip žmogaus santykį su tam tikra veikla (profesija). Pasak autoriaus, šis santykis yra nulemtas motyvų, nuostatų, charakterio ypatybių, kitaip sakant, vidinių charakteristikų. Toks pašaukimas formuojasi dėl įvairių išorinių veiksnių įtakos ir pasireiškia kaip tam tikras įsitikinimas, pareigos, jausmai. S. Gudelis (1983) žmones, „kurie profesiniame darbe išvengia savo gyvenimo prasmę“, įvardija kaip turinčius „pašaukimą tam darbui“. Profesinis pašaukimas yra neatsiejama karjeros projektavimo dalis. Būtent pašaukimo atpažinimas ir jo įgyvendinimas nulemia žmogaus požiūrį į jo profesinę veiklą. Pažymėtina, kad pats profesinis pašaukimas įtakoja asmens darbo kokybę, našumą, sėkmingą karjerą, asmeninį tobulėjimą. Be pašaukimo, neįmanoma sėkminga karjera, atitinkanti visus asmens lūkesčius ir tikslus.

Karjeros projektavimas susideda iš trijų pagrindinių procesų: ugdymo karjerai, profesinės karjeros tyrimų ir karjeros planavimo. Savo ruožtu profesiniai karjeros tyrimai yra susiję su likusiais dviem karjeros projektavimo procesais (žr. 1 pav.)

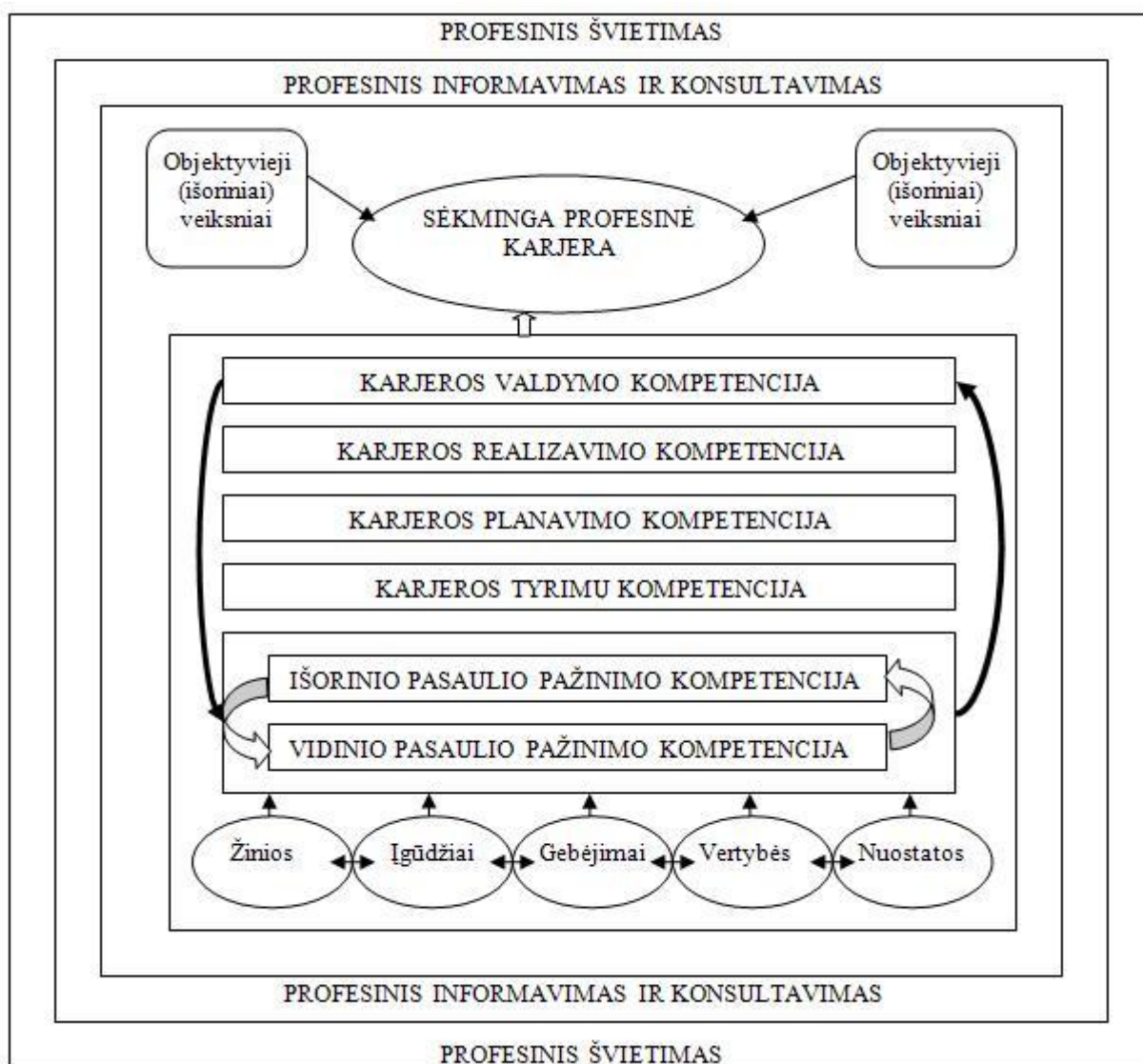


1 pav. Karjeros projektavimo struktūra
Šaltinis: Pukelis, 2003

Galima teigti, kad profesinės karjeros tyrimai yra neatsiejami nei nuo ugdymo karjerai, nei nuo karjeros planavimo, nes šie tyrimai suteikia informaciją ne tik apie esamas tendencijas darbo rinkoje, bet ir apie esamas tam tikrų asmenų grupių kompetencijas, turimas žinias, gebėjimus, praktiką. Kaip nurodoma literatūroje, profesiniai karjeros tyrimai sudaryti iš dviejų pagrindinių dalių, t. y. profesinių karjeros tyrimų, skirtų racionaliam profesiniam sprendimui priimti, ir profesinių karjeros tyrimų, skirtų racionaliam karjeros sprendimui priimti. Pirmoji profesinių karjeros tyrimų dalis sietina su asmenybės ir profesijų pažinimo tyrimais, kurie tarpusavyje susijungia į profesinį konsultavimą. Ši profesinį konsultavimą galima susieti su ugdymu karjerai. Tuo tarpu antroji profesinių karjeros tyrimų dalis sietina

su pačio asmens gebėjimų ir karjeros tyrimais, kurie tarpusavyje jungiasi į konsultavimą karjerai. Šias dvi profesinių karjeros tyrimų dalis galima įvardinti kaip karjeros projektavimą, nes, kaip teigia K. Pukelis (2003), ugdymas karjerai ir jos planavimas yra pagrindinės karjeros projektavimo dalys. Toliau analizuojant ugdymo karjerai procesą pastebima, kad ugdymas karjerai prasideda jau šeimoje ir darželyje. Galima teigti, jog ugdymas karjerai yra vienas iš pirmųjų karjeros planavimo žingsnių. Mokslinėje literatūroje teigiama, kad vaiką būsimai karjerai reikėtų ruošti jau nuo pirmųjų dienų, kai jam kyla klausimas: kuo aš būsiu užaugęs? Tačiau būtina pabrėžti, kad Lietuvoje ir šeima, ir darželis, ir mokykla skiria nepakankamai dėmesio karjeros ugdymui. Trečiasis karjeros projektavimo procesas – karjeros planavimas, kuris susijęs su darbo rinka, nes planuojant savo karjerą atsižvelgiama į esamą darbo rinkos situaciją.

Siekiant atskleisti pagrindines karjeros projektavimo kompetencijas ir šių kompetencijų bruožus sudarytas hipotetinis karjeros projektavimo kompetencijų (metakompetencijų) ugdymo modelis (žr. 2 pav.). Gebėjimas įvertinti savo galimybes pasinaudoti ir/ar įgyti asmeninių kompetencijų yra vadinamas metakompetencija (Weinert, 2001). Pagrindinės kompetencijos daugiavardinė žinių, gebėjimų ir nuostatų visuma būtina kiekvienam asmeniui, kad jaustų pasitenkinimą savo gyvenimu ir siektų tobulėti, aktyviai dalyvaudant visuomenės gyvenime, susirastų tinkamą darbą.



2 pav. Hipotetinis karjeros projektavimo kompetencijų (metakompetencijų) ugdymo modelis
Šaltinis: sudaryta darbo autorių, remiantis moksline, edukacine literatūros analize

Karjeros projektavimo kompetencijų modelio šerdį sudaro šešios pagrindinės ir tarpusavyje glaudžiai susijusios kompetencijos. Kompetencijos – tai mūsų protiniai resursai, padedantys profesionaliai sukurti norimą rezultatą. Kompetencijos reikalingos individo profesionalumui.

Vidinio pasaulio pažinimas. Siekiant sėkmingos profesinės karjeros pirmiausia būtina gerai pažinti save, suvokti savo individualumą, gebėti adekvačiai vertinti savo galias. Sugebėjimas pažinti savo asmenines savybes ir teisingas bei objektyvus savęs įvertinimas nulemia karjeros sėkmę.

Išorinio pasaulio pažinimas. Svarbu ne tik gerai pažinti save, bet ir įvertinti bei analizuoti mus supančią aplinką. Tinkamas išorinio pasaulio vertinimas yra glaudžiai susijęs su vidinio pasaulio pažinimu, nes būtent kiekvieną individą supanti aplinka įtakoja jo vidinį pasaulį.

Karjeros tyrimai. Darbo pasaulio pažinimas, darbo rinkos tyrinėjimas, informacijos apie karjeros galimybes rinkimas, vertinimas ir naudojimas, mokymosi galimybių analizė – neatsiejami sėkmingos karjeros elementai, kurie padeda suvokti ekonominių, socialinių, technologinių tendencijų pokyčius ir raidą pasaulyje.

Karjeros planavimas. Profesinės karjeros planavimas įmanomas tik tuomet, kai individas gerai pažįsta save ir tinkamai įvertina darbo rinkoje vykstančius pokyčius. Svarbu, kad kiekvienas asmuo turėtų sėkmingos asmeninės karjeros viziją. Pabrėžtina, kad vien turėti viziją nepakanka, individas turi gebėti sudaryti individualų karjeros planą, kuris apimtų ne tik konkrečius sprendimus, susijusius su karjera, bet ir nuolatinį profesinių gebėjimų tobulinimą.

Karjeros realizavimo. Kuomet individas įvaldo vidinio ir išorinio pasaulio pažinimo, karjeros tyrimų ir planavimo kompetencijas, jis turi panaudoti gautas žinias ir gebėjimus suplanuotos karjeros įgyvendinimui.

Karjeros valdymo. Kiekviena asmenybė, siekdama sėkmingos profesinės karjeros, turėtų gebėti sėkmingai vykdyti savo individualų karjeros planą, o prireikus gebėti koreguoti numatytą planą ir prisitaikyti prie darbo rinkoje vykstančių pokyčių.

Visas minėtąsias karjeros projektavimo kompetencijas veikia tiek profesinis informavimas, konsultavimas, tiek ir profesinis švietimas, padedantys pažinti išorinį pasaulį, planuoti asmeninę karjerą, priimti tinkamus sprendimus, suvokti darbo rinkoje vykstančius pokyčius bei prisitaikyti prie jų.

Sėkmingą profesinę karjerą sąlygoja daug veiksnių. Anot R. Kučinskienės (2003), šiuos veiksnius galima suskirstyti į objektyvius ir subjektyvius. Objektyviems (t. y. išoriniams) veiksniams priskiriami ekonomikoje ir socialiniame gyvenime vykstantys pokyčiai, šiuolaikinio pasaulio vystymosi, mokymo ir mokymosi tendencijos, šiandieninė darbo rinkos traktuotė. Bendrai visus šiuos veiksnius galima apibūdinti kaip socialinę aplinką, kuri įtakoja kiekvieną individą. Tuo tarpu subjektyviems (t. y. vidiniams) veiksniams priskiriamas pašaukimas, gyvenimo ir karjeros tarpusavio sąsajos, išsilavinimas, asmeninis ir savanoriškas profesinių gebėjimų ugdymas ir tobulinimas ir t. t. Kaip matyti iš pateikto modelio, karjeros projektavimo procesas yra cirkuliacinis. Individui įvertinus pasiektus rezultatus ir nustatęs tai lėmusias priežastis, keliami nauji tikslai, kurie įtakoja karjeros projektavimo eigą.

Išvados

1. Karjeros projektavimo ištakos siekia Senovės Graikiją, kuomet Platonas išvelgė gabumo ir ugdymo sąveikos svarbą įvairių profesijų valdymui. Pats to nesuprasdamas Platonas savo mąstymuose pagrindė karjeros ir jos projektavimo aktualumą bei svarbumą. Šiandieninei karjeros projektavimo teorijai ir praktikai pagrindus suteikė F. Parsons (1909), kuris pateikė šio fenomeno struktūrą bei pagrindinius principus. Pastebima, kad karjeros projektavimo reiškinyje egzistuoja jau daugelį šimtmečių, tačiau Lietuvoje apie šį reiškinį ir jo reikšmę prabilta tik XIX a. pab. – XX a. pr. Karjeros projektavimo raidą Lietuvoje galima suskirstyti į keturis pagrindinius etapus. Pirmasis etapas siejamas su 1918–1940 m. laikotarpiu, kuomet Lietuvos mokslininkai intensyviai analizavo profesinio tinkamumo atrankos klausimus bei pradėjo kurti savitą profesijos tinkamumo nustatymo metodiką. Nuo 1940 m. iki 1957 m. (antrasis etapas) nebuvo vykdomi jokie su karjera susiję tyrimai, todėl galima daryti prielaidą, kad septyniolika metų karjeros projektavimas Lietuvoje nebuvo analizuojamas ir vystomas. Trečiajame etape (1957–1990 m.) susidomėjimas karjeros projektavimu buvo atnaujintas. Ir paskutinis etapas siejamas su Lietuvos Nepriklausomybės atkūrimu, kuomet atsirado konkurencija ir įvyko natūrali karjeros sampratos kaita. Išanalizuota karjeros projektavimo raida Lietuvoje parodo, kad šio reiškinio pagrindams susiformuoti prireikė net septyniasdešimt metų.

2. Atlikta mokslinės literatūros kontentinė analizė atskleidė, jog pirmosios karjeros projektavimo užuomazgos sietinos su profesinio orientavimo apibrėžimu. Daugelis užsienio ir Lietuvos mokslininkų apibrėždami procesus, susijusius su pagalba formuojant asmeninę karjerą, vartoja būtent profesinio orientavimo sąvoką, tačiau K. Pukelis (2003) savo darbuose šią sąvoką atmetė ir akcentavo jos netinkamumą, vietoje jos siūlydamas vartoti *karjeros projektavimą*. Profesinio orientavimo sąvokos netinkamumas siejamas su tarybiniais metais egzistavusiu priverstiniu mokinių profesiniu orientavimu į profesines mokyklas, siekiant įvykdyti planinius poreikius. K. Pukelis pirmasis apibrėžė karjeros

projektavimo konceptą. Tačiau tiek vėlesniuose šio autoriaus, tiek ir kitų mokslininkų darbuose vyrauja įvairūs karjeros projektavimo apibrėžimai. Nors mokslininkai šį fenomeną apibrėžia skirtingai, tačiau visi nurodo tokį pat karjeros projektavimo tikslą – padėti asmenims valdyti savo asmeninę karjerą, atsižvelgiant į individualius gabumus, gebėjimus, interesus, polinkius. Pabrėžtina, kad skirtingi karjeros projektavimo apibrėžimai bei nevienodas šio proceso suvokimas rodo karjeros projektavimo kompleksiskumą ir mokslinio pagrindimo stoką.

3. Sudarytas hipotetinis karjeros projektavimo kompetencijų ugdymo modelis atskleidė pagrindines karjeros projektavimo kompetencijas, kurios įtakoja sėkmingą profesinę karjerą. Būtent šio modelio šerdį ir sudaro šešios pagrindinės ir tarpusavyje glaudžiai susijusios kompetencijos: vidinio ir išorinio pasaulio pažinimas, karjeros tyrimai ir planavimas, karjeros realizavimas ir valdymas. Būtina akcentuoti, jog išorinio pasaulio pažinimas glaudžiai susijęs su vidinio pasaulio pažinimu, nes kiekvieną individą supanti socialinė aplinka įtakoja jo vidinį pasaulį. Tik gerai pažinus save ir tinkamai įvertinus ne tik darbo rinkoje, bet ir socialinėje aplinkoje vykstančius pokyčius įmanomas profesinės karjeros planavimas, kuris vėliau tampa karjeros realizavimo ir valdymo pagrindu. Remiantis sudarytu modeliu galima teigti, jog karjeros projektavimo procesas yra cirkuliacinis. Šį cirkuliacinį procesą įtakoja tiek profesinis informavimas, konsultavimas, tiek ir profesinis švietimas, padedantys pažinti išorinį pasaulį, planuoti asmeninę karjerą, priimti tinkamus sprendimus, suvokti darbo rinkoje vykstančius pokyčius bei prisitaikyti prie jų.

Literatūra

1. *Bendrojo lavinimo mokyklos vidaus audito metodika. IV dalis. Kauno miesto mokyklų patirtis.* (2006). Vilnius: UAB „Baltijos kopija“.
2. Butkienė, G.; Kepalaitė, A. (1996). *Mokymasis ir asmenybės brendimas: pedagoginės psichologijos įvadas studentams, mokytojams, tėvams.* Vilnius: Margi raštai.
3. Damkauskienė, A. (2006). *Karjeros planavimas prasideda jau mokykloje.* Vilnius: UAB „Persona Optika“.
4. Fukuyama, Sh. (1882). *Profile Guidelines for Teachers.* Ashiya Hyogo. Japan: Ashiya University Press.
5. Fukuyama, Sh. (1980). *Vocational Guidance as Foundation of the Human Existency. 2-nd International Conference on Vocational Guidance at Ashiya University.* Oct. 29–31. Ashiya Hyogo. Japan: Ashiya College Press.
6. Fukujama, Sh. (1984). *F – test for Appraising the Ability to Choose Methodically Among Occupations.* Ashiya Hyogo. Japan: Ashiya College Press.
7. Galkytė, H. (1972). *Klasės vadovo darbas, ruošiant mokinius pasirinkti profesiją.* Vilnius.
8. Galkytė, H. (1974). XI klasės mokinių sugebėjimo analizuoti savo tinkamumą pasirinkti profesijai tyrimas. iš *Asmenybė ir profesinis orientavimas.* P. 55-57.
9. Galkytė, H. (1975). *Kuo būti?* Kaunas.
10. Galkytė, H. (1977). *Mokinių sugebėjimo analizuoti savo galimybes, renkantis profesiją, ugdymas.* Vilnius. P. 3-24.
11. Garnienė, D. (2006). *Bendrojo lavinimo mokyklos ugdymo karjerai modelis: parametrai ir realizavimo principai: daktaro disertacija.* Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
12. Giedraitienė, T. (1992). Būsimųjų pedagogų atrankos X-XII klasėse kompleksinės programos sudarymas ir jos įgyvendinimas. *Pedagogikos mokslų kandidato disertacijos autoreferatas.* Vilnius: Vilniaus universitetas.
13. Gobys, J. (1924). *Visuomenės mokslo vadovėlis.* Kaunas, Marijampolė: Dirvos.
14. Gudelis, S. (1983). *Mokinių profesinio orientavimo psichologiniai klausimai.* Vilnius.
15. Guichard, J. (2001). A century of Career Education: Review and Perspectives. *International Journal for Educational and Vocational Guidance, 1,* p. 155–176.
16. Harren, V. A. (1979). A model of career decision making for college students. *Journal of Vocational Behavior, 14,* p. 119-133.
17. Herr, E. L.; Cramer, S. H. (1984). *Career guidance and counseling through the life span.* Boston: Toronto.
18. Hoyt, K. B. (1979). *A Primer for Career Education.* Washington, D.C.
19. Holland, J.L. (1973) *Making Vocational Choices: A Theory of Careers.* Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
20. Jatautaitė, B. (1993). Vyresniųjų moksleivių darbinio apsisprendimo sunkumai ir trūkumai. *Acta Paedagogica Vilnensia.* P. 162.
21. Jatautaitė, B. (1991). Profesinio orientavimo ir reorientavimo problema. *Acta Paedagogica Vilnensia.* P. 160.
22. Jovaiša, L. (1968). *Apie profesinį orientavimą mokykloje.* Kaunas. P. 23.
23. Jovaiša, L. (1975). *Psichologinė diagnostika.* Kaunas.
24. Jovaiša, L. (1978). *Profesinio orientavimo pedagogika.* Kaunas.
25. Jovaiša, L. (1981). *Asmenybė ir profesija.* Kaunas.

26. *Karjeros projektavimo ir konsultavimo terminų žodynas*. (2005). [žiūrėta 2012-01-14]. Prieiga per internetą: <<http://glossary.ambernet.lt/main.php?lang=lth#>>.
27. Komenskis, J.A. (1986). *Pedagoginiai raštai* (sudarė V. Rajeckas). Kaunas: Šviesa.
28. Kregždė, S. (1988). *Profesinio kryptingumo formavimosi psichologiniai pagrindai*. Kaunas.
29. Kučinskienė, R. (2003). *Ugdymo karjerai metodologija*. Klaipėda: KU.
30. Laužackas, R. (1996a). Profesinis rengimas ir jo valdymo dimensijos Lietuvoje. *Organizacijų vadyba: sisteminiai tyrimai*, 2, p. 107-119.
31. Laužackas, R. (1996b). *Svarbiausios profesinės edukologijos sąvokos*. Vilnius: Phare Lietuvos profesinio rengimo reformos koordinavimo centras.
32. Laužackas, R. (2005). *Profesinio rengimo terminų aiškinamasis žodynas*. Kaunas: VDU leidykla.
33. Lietuvos Respublikos profesinio mokymo įstatymas. *Valstybės žinios*, 2007, Nr. 43-1627.
34. Lietuvos Respublikos Seimo nutarimas Nr. 82 „Dėl Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 metais nuostatų įgyvendinimo programos patvirtinimo“. *Valstybės žinios*, 2005, Nr. 12-391.
35. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro ir Lietuvos Respublikos socialinės apsaugos ir darbo ministro įsakymas Nr. ISAK-415/A1-71 „Dėl profesinio orientavimo strategijos įgyvendinimo plano tvirtinimo“. *Valstybės žinios*, 2004, Nr. 56-1956.
36. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro ir Lietuvos Respublikos socialinės apsaugos ir darbo ministro įsakymas Nr. ISAK-739/A1-116 „Dėl profesinio informavimo ir konsultavimo paslaugų teikimo reikalavimų aprašo patvirtinimo“. *Valstybės žinios*, 2005, Nr. 60-2132.
37. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas. *Valstybės žinios*, 1991, Nr. 23-593.
38. Lietuvos Respublikos Vyriausybės nutarimas „Dėl Nacionalinės Lisabonos strategijos įgyvendinimo programos“. *Valstybės žinios*, 2005, Nr. 139-5019.
39. Lietuvos Respublikos Vyriausybės nutarimas Nr. 935 „Dėl Lietuvos 2004–2006 metų bendrojo programavimo dokumento patvirtinimo“. *Valstybės žinios*, 2004, Nr. 123-4486.
40. *Mokymosi visą gyvenimą memorandumas*. (2001). Vilnius: LR švietimo ir mokslo ministerija ir Lietuvos suaugusiųjų švietimo asociacija.
41. Orenienė, R. (2006). *Karjeros projektavimo paradigma socialinės atskirties prevencijai: daktaro disertacija*. Kaunas: VDU.
42. Paltarokas, K. (1928). Pašaukimo parinkimas. *Tiesos kelias*, 7.
43. Parsons, F. (1909). *Choosing a vocation*. Boston: Houghton Mifflin.
44. Petkevičiūtė, E. (1935). Pašaukimo pasirinkimas ir mokykla. *Tautos mokykla*, 17.
45. Petrauskaitė, R. (1993). Profesijos pasirinkimo racionalumas kaip psichopedagoginė problema. *Acta Paedagogica Vilnensia*. P. 197-205.
46. Petrauskaitė, R. (1996). *Psichopedagogika profesijos pasirinkimui*. Vilnius.
47. Pukelis K.; Garnienė D. (2003). Moksleivių ugdymas karjerai: padėties analizė ir perspektyvos bendrojo lavinimo mokykloje. *Profesinis rengimas. Tyrimai ir realijos*, 7, p. 24–35.
48. Pukelis K.; Navickienė L. (2008). *Main Preconditions for Development of Vocational Counsellor Training Curriculum: Lithuania Case*.
49. Pukelis, K. (1995). *Mokytojų rengimas ir tautos kultūra*. Kaunas: Aušra.
50. Pukelis, K. (1998). *Mokytojų rengimas ir filosofinės studijos*. Kaunas: Versmė.
51. Pukelis, K. (2003). Karjeros projektavimo gebėjimai žinių visuomenėje. *Profesinis rengimas. Tyrimai ir realijos*, 6, p. 66–75.
52. Pukelis, K. (2004). *Mokytojų rengimo idealinio modelio parametrai: monografija*. Kaunas: VDU.
53. Pukelis, K. (2007). *Karjeros projektavimo metodologija: modulio knyga*. Kaunas: VDU.
54. Pukelis, K.; Navickienė, L. (2006). Karjeros projektavimas: svarbi efektyvaus nacionalinės kvalifikacijų sistemos funkcionavimo sąlyga. *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*, 12, p. 36–53.
55. Pukelis, K.; Pundzienė, A. (2002). Profesinis konsultavimas karjeros projektavimui: paradigmų kaita. *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*, 5, p. 96-107.
56. Railienė, A. (2010). Integration of youth in the labour market: situation and problems. *Social economy and poverty reduction*. P. 1-5.
57. Reingardienė, J.; Zdanevičius, A. (2003). Moksleivių vertybinės orientacijos ir pasirengimas karjerai. *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*, p. 98–109.
58. Rubinton, N. (1980). Instruction in Career Decision-Making and Decision-Making Styles. *Journal of Counseling Psychology*, 27.
59. Ruškus, J. (2008). Neįgaliųjų profesinė karjera ir jos projektavimas: būklė ir galimybės. *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*, 15, p. 159–166.
60. Sokolova, A.; Stanišauskienė, V. (2007). Profesinio orientavimo sistemos Lietuvoje teorinės ir politinės prielaidos. *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*, 13, p. 226–241.
61. Super, D. E. (1957). *The Psychology of Careers*. New York: Harper and Row.
62. Super, D. E. (1961). Consistency and Wisdom of Vocational Preference as Indices of Vocational Maturity in the Ninth Grade. *Journal of Educational Psychology*, 62, 1.
63. Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, p. 282-298.

64. Super, D. E. (1981). Approaches to occupational choice and career development. In Watts, A.G.; Super, D.E.; Kidd, J.M. (eds.) *Career Development in Britain*. Cambridge: Hobson's Press.
65. Tureikytė, D. ir kt. (2005). Profesinės karjeros projektavimas: darbo vertinimo ir lyties dimensijos. Vilniaus kolegijos Verslo vadybos fakulteto studentų sociologinis tyrimas. *Filosofija. Sociologija*, 2, p. 51–55.
66. Turner, S. L.; Lapan, R. T. (2005). Promoting career development and aspirations in school-age youth. In Brown, S.D.; Lent, R.W. *Career development and counseling. Putting theory and research to work*. John Wiley & Sons, Inc.
67. Vabalas-Gudaitis, J. (1928). Naujų kelių ieškojimas pedagogikoje. *Naujoji mokykla: straipsnių rinkinys*, 1, p. 43–47.
68. Voveris, V. (1990). *Pedagogas - mūsų viltis ir nerimas*. Kaunas: Šviesa.
69. Voveris, V. (1992). *Būsimųjų pedagogų atranka, rengimas studijoms: mokslinis pranešimas*. Vilnius.
70. Watts, A. G.; Sutana, R. G. (2002). Career Guidance Policies in 37 Countries: Contrasts and Common Themes. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 4, p. 99–103.
71. Weinert, F. (2001) Concept of competence: a conceptual clarification. In Rychen, D.S; Salganik, L.H. (eds.) *Defining and selecting key competencies*. Hogrefe & Huber Publishers. P. 45-65.

ABILITY GUIDANCE OF CAREER DESIGNING

Summary

Career is understandable like the ensemble of a multifarious identity social role, which is related with an individual professional perfection and self-expression. The research problem is the multiplicity of career designing conception and that this phenomenon has been slightly analyzed Lithuania. Various career designers realize mixed, equated to career planning or vocational guidance. It is necessary to refine the concept of career designing. The object of this article is the guidance of career designing. The aim is to develop the theoretical aspects of career designing. Tasks: 1) On the basis of theoretical aspects, to find the origin of career designing and it's development in Lithuania. 2) To define the multiplicity of the concept of career designing. 3) To make the guidance model of hypothetical career designing competences (meta-competences), according to the peculiarities of Lithuanian labour market. The research methods: the analysis of scientific literature, the content analysis of legal documents. Theoretical results define the scientific novelty of this article. The developed guidance model reveals hypothetical career designing competences (meta-competences), through which the competences of career designing are disclosed, their relationships and the appreciated importance of these competences to a successful career. The content analysis of scientific literature revealed, that the first rudiments of career designing was referable with the definition of vocational orientation. Lots of foreign and Lithuanian researchers defining the processes related it with helping in shaping an individual career, using the concept of vocational orientation. However, K. Pukelis (2003) rejected this concept and emphasized its inadequacy in his works. Instead of this concept, this author suggested to use career designing consisting of vocational guidance, career planning, the researches of a vocational career.

AUTORIŲ LYDRAŠTIS

Autoriaus vardas, pavardė: Rasa Rudžinskienė

Mokslo laipsnis ir vardas: Doktorantė

Darbo vieta ir pozicija: Įdarbinimo agentūros „Jurgvita“ vadovė

Autoriaus mokslinių interesų sritys: karjeros projektavimas, profesinis konsultavimas, koučingas

Telefonas ir el. pašto adresas: 8 611 66 794, karjerosprojektavimas@gmail.com

Autoriaus vardas, pavardė: Lina Paulauskaitė

Mokslo laipsnis ir vardas:

Darbo vieta ir pozicija: Šiaulių universitetas, Socialinių mokslų fakultetas

Autoriaus mokslinių interesų sritys: makroekonominiai procesai, jų pokyčiai, šalies ūkio ekonominė ir socialinė raida

Telefonas ir el. pašto adresas: 8 628 98 090, linapaulauskaite89@gmail.com

A COVER LETTER OF AUTHORS

Author name, surname: Rasa Rudžinskiė

Science degree and name: Šiauliai university, Faculty of Education. PhD student

Workplace and position: Director of employment agency "Jurgvita"

Author's research interests: Planning of Career, Professional Counselling, Coaching.

Telephone and e-mail address: +370 611 66 794, karjerosprojektavimas@gmail.com

Author name, surname: Lina Paulauskaitė

Science degree and name:

Workplace and position: Šiauliai University, Social science faculty

Author's research interests: Macro Economical Process, theirs variations, Economical and Societal Country Development

Telephone and e-mail address: +370 628 98 090, linapaulauskaite89@gmail.com

STUDIJŲ PROGRAMOS TIKSLAS IR NUMATOMI REZULTATAI: SAVIANALIZĖS ASPEKTAS

Judita Stulpinaitė

Šiaulių valstybinė kolegija

Anotacija. Tyrimu siekiama numatyti studijų programos tikslo ir studijų rezultatų efektyvios savianalizės kriterijų sistemą. Analizės, sisteminimo, modeliavimo metodų pagalba išskirti tikslo ir numatomų studijų rezultatų tinkamumo bei pagrįstumo kriterijai: atitikimas aukštojo išsilavinimo ir kvalifikacijų lygmeniui, akademiniam ir profesiniam reikalavimams, studijų dalykų rezultatų pagrįstumas bei kt.

Pagrindiniai žodžiai: savianalizės modeliai, tikslų ir rezultatų tinkamumas, pagrįstumas.

Įvadas

Studijų programos vertinimą ir atnaujinimą, taigi ir tikslo bei numatomų studijų rezultatų peržiūrėjimą lemia tiek vidiniai mokymo įstaigos poreikiai ir sprendimai, tiek aukštojo mokslo aplinkos veiksniai. Siekiant užtikrinti aukštojo mokslo konkurencingumą, vykdyti į studento poreikius orientuotas studijas, skatinti įsidarbinimą, profesinį mobilumą, šalyje yra diegiamos šiuolaikiškos studijų programų rengimo ir atnaujinimo metodikos, rengiami bei įgyvendinami studijų kryptių aprašai ir kt. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija nustato studijų programų išorinio vertinimo bei akreditavimo tvarką. Kolegijos, atsižvelgdamos į aukštojo mokslo kaitos tendencijas ir laikydamosi keliamų reikalavimų, parengia konkrečiai įstaigai būdingus dokumentus, užtikrinančius studijų programų kokybės stebėseną.

Tyrimo **problema** sietina su Šiaulių valstybinėje kolegijoje 2011 m. inicijuota socialinių mokslų srities studijų programos savianalize bei poreikiu suformuluoti tikslo ir numatomų studijų rezultatų analizės tinkamumo požiūriu kriterijų sistemą: itin lakoniški studijų programų kokybės vertinimo metodikų kriterijai, viena vertus, teikia daug laisvės savianalizės rengėjams, antra vertus – akivaizdžiai yra nepakankami įvertinti programos tikslų ir numatomų rezultatų sritį.

Tyrimo **objektas** – studijų programos tikslo ir numatomų studijų rezultatų savianalizė.

Tyrimo **tikslas** – suformuoti studijų programos tikslo ir numatomų studijų rezultatų tinkamumo vertinimo instrumentų sistemą.

Uždaviniai:

1. Susisteminti savianalizei atlikti būtinus studijų programos tikslo ir numatomų studijų rezultatų tinkamumo požymius.
2. Sudaryti studijų programos tikslo ir numatomų studijų rezultatų tinkamumo vertinimo instrumentus.

Tyrimo metodai: dokumentų analizė, modeliavimas, palyginimas, sisteminimas.

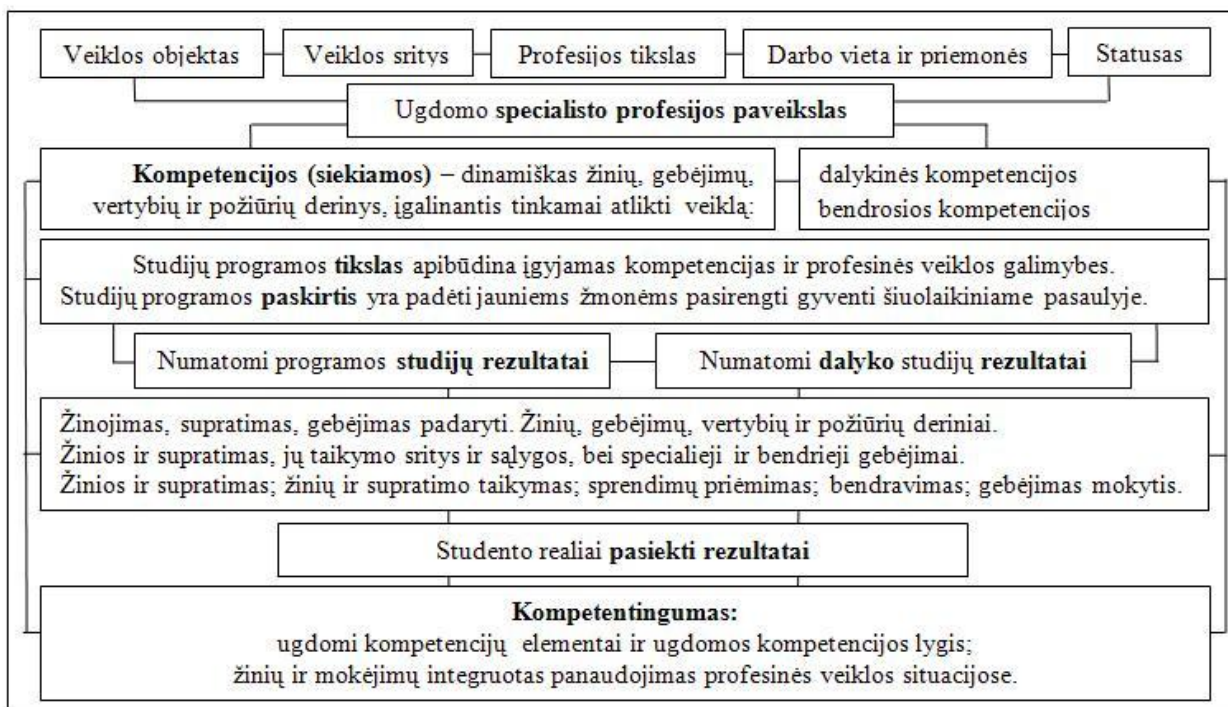
Būtinieji studijų programos tikslo ir numatomų studijų rezultatų tinkamumo požymiai

Išsami aukštosios mokyklos studijų programos savianalizė apima tam tikrą programos vykdymo laikotarpį (dažniausiai 5 metus), per kurį neišvengiamai pasikeičia akademinė, visuomeninė aplinka ir iškyla nauji reikalavimai aukštajam mokslui. Studijų kokybės vertinimo centras apibrėžia studijų programų vertinimo sritis bei pagrindinius kriterijus. Vykdomų studijų programų vertinimo metodikoje (2010), kurios itin lakoniškus teiginius tenka išplėtoti, pasitelkiant papildomus metodinės informacijos šaltinius. Jie būtini ketinant sukurti efektyvius savianalizės instrumentus, leisiančius įvertinti ne tik programos (srities) būklę per analizuojamą laikotarpį, bet ir nustatyti programos (srities) perspektyvumą. Šiuo metu perspektyviais akademinės-metodinės informacijos šaltiniais gali būti pavadinti Vilniaus universiteto koordinuojamo projekto „Europos kreditų perkėlimo ir kaupimo sistemos (ECTS) nacionalinės koncepcijos parengimas: kreditų harmonizavimas ir mokymosi pasiekimais grindžiamų studijų programų metodikos kūrimas bei diegimas“ ir Studijų kokybės centro vykdomo projekto „Studijų pakopų aprašų ir studijų kryptių aprašų sandaros sukūrimas“ medžiaga, Studijų kryptių aprašų skirtingoms pakopoms kūrimo metodika (2011) parengimas ir kitos iniciatyvos.

Šiame straipsnyje referuojama tik dalis dokumentų ir leidinių, kurių duomenys buvo panaudoti išskiriant kryptis studijų programos tikslo ir numatomų studijų rezultatų srities savianalizei. Beveik šešiasdešimt išnagrinėtų informacijos šaltinių galima suskirstyti į sąlygiškas grupes: teikiantys teisinius (4 proc.), teisinius ir akademinus (13 proc.), akademinus ir metodinius (20 proc.), aukštojo mokslo didaktikos (22 proc.), akademinus ir profesinius (8 proc.), visuomenės ir darbo rinkos (26 proc.),

visuomenės, darbo rinkos ir akademinis (7 proc.) reikalavimus. Tyrimo duomenų pagrindu buvo sudaryti du savianalizės modeliai: vienas, atskleidžiantis programos tikslo ir numatomų studijų rezultatų pagrįstumo, antras – šių parametrų tinkamumo aspektus. Modeliuose išryškėja savianalizės kryptingumas: vertinti tikslą ir numatomus studijų rezultatus (tiek pagrįstumą, tiek tinkamumą) pagal sukuriamas prielaidas ugdyti specialistą profesinei veiklai (profesinis paveikslas) bei formuoti jo kompetentingumą (žinias, suvokimą, gebėjimus ir kt., t. y. pasirengimą veiklai).

Šiame straipsnyje teikiamas tik studijų programos tikslo ir numatomų studijų rezultatų savianalizės tinkamumo aspektu modelis. Būdingieji požymiai, būtini atliekant šios srities savianalizę, yra susisteminti pirmajame paveiksle.



1 pav. Tikslų ir numatomų studijų rezultatų srities savianalizės modelis: tinkamumo aspektas

Pateiktajame modelyje galima išvelgti tinkamumo požymiams nustatyti svarbų algoritmą: profesijos paveikslas – kompetencijos – studijų programos tikslas / tikslai – numatomi studijų rezultatai (žinios, supratimas, gebėjimai ką nors padaryti) – studento dalyko studijų rezultatai – kompetentingumas (žinių, gebėjimų, vertybių ir požiūrių derinys).

Tyrimui atlikti pasitelktuose šaltiniuose vartojamos sąvokos „atitinkamai, atitinkamas, tinkamai, tinkamas“ ir pan. Išnagrinėtoje medžiagoje nėra išsamesnių pavyzdžių ar aiškinimo, kaip derėtų suprasti programos tikslo ir numatomų studijų rezultatų tinkamumą. Vykdomų studijų programų vertinimo metodikos (2010) iškeltas kriterijus dėl programos tikslo ir numatomų studijų rezultatų apibrėžtumo, aiškumo nagrinėtinas laikantis prielaidos, kad aiškus ir apibrėžtas tikslas (rezultatas) yra tinkamas. Lietuvių kalbos žodyne (2005) žodis „tinkamas“ apibūdinamas taip: „kuris kam tinka, pritaikomas kokiam reikalui, deramas; norimas, prideramas, reikiamas, atitinkamas“. 1 lentelėje cituojami būdingiausi, „pritaikomi kokiam reikalui“, apibrėžimai, priderami apibūdinti ugdomo specialisto paveikslą, kompetentingumą (studento realiai pasiektų rezultatų, studijavimo pasiekimų, studijavimo rezultatų pasekmes), programos paskirtį, tikslą, numatomus studijų rezultatus visos programos ir atskiro dalyko lygmenyje, t.y. priderami išskirti būdinguosius įvardytų parametrų tinkamumo požymius.

1 lentelė

Studijų programos tikslus ir numatomus studijų rezultatus apibūdinančios sąvokos

Sąvoka ir jos apibrėžimai
Ugdomo specialisto paveikslas • Bendrosios ir dalykinės kompetencijos ¹
Kompetencija / Kompetencijos lygis / Kompetencijų komponentai • Kompetencija – dinamiškas žinių, gebėjimų, vertybių ir požiūrių derinys, įgalinantis tinkamai atlikti veiklą ²

Sąvoka ir jos apibrėžimai
<p>Studijų programos paskirtis</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bendriausia studijų programos paskirtis yra padėti jauniems žmonėms pasirengti gyventi šiuolaikiniame pasaulyje bei prisidėti prie tolesnės jo pažangos³. Ugdyti [...] kompetencijas yra visų švietimo programų <...> paskirtis⁴
<p>Programos tikslai / Studijų programos tikslas</p> <ul style="list-style-type: none"> • Studijų programos tikslas – kuo trumpesnis (2-3 sakiniai), konkrečiai ir aiškiai apibendrinant studentų įgyjamas kompetencijas ir jų profesinės veiklos galimybes, vengti abstrakcijų⁵ • Studijų programos tikslas neatsiejamas nuo studijų programos kompetencijų ir studijų siekinių⁶
<p>Numatomi studijų rezultatai / Siekiami studijų rezultatai / Studijų siekiniai / Siekinių lygmenys</p> <ul style="list-style-type: none"> • Siekiami studijų rezultatai – žinių, gebėjimų, vertybių ir požiūrių deriniai, kuriuos turėtų įgyti studentas, sėkmingai baigęs tam tikrą studijų proceso dalį – studijų dalyką, modulį ir / ar visą studijų programą⁷ • Studijų siekiniai padeda nustatyti, ar ir koku lygiu studentas įgijo tam tikras kompetencijas⁸ • Studijų siekiniai – ką studentas turi žinoti, suprasti ir gebėti padaryti, sėkmingai baigęs tam tikrą studijų proceso dalį – studijų dalyką ir (ar) visą studijų programą⁹
<p>Dalyko tikslas / Studijų dalyko siekiami studijų rezultatai / Dalyko studijų siekiniai</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dalyko tikslas formuluojamas trumpai ir aiškiai, siejant jį su bendrosiomis ir dalykinėmis studijų programos kompetencijomis¹⁰ • Dalyko studijų siekiniai formuluojami taip, kad derėtų su visos programos studijų siekiniais¹¹

Šaltiniai:^{1,5,9,10,11} Bulajeva, Lepaitė, Šileikaitė-Kaishauri, 2011, p. 13, 16, 20;
^{2,7} Studijų programos kūrimo ir tobulinimo (atnaujinimo) rekomendacijos, 2011, 3.3. p.;
^{3,4,6,8} Bulajeva ir kt., 2011, p. 50, 56, 90-91

Pirmojoje lentelėje pateiktos tik būdingiausios definicijos. Tyrimo metu įvairiuose šaltiniuose išskirtų apibrėžimų visuma rodo, kad studijų programos pagrindiniai parametrai yra aprašomi skirtingais žodžiais, tačiau jų paaiškinimai yra tapatūs, pvz., programos tikslai tapatinami su kompetencijomis ir siekiniais, siekiniai – su studijų rezultatais ir pan. Gautus duomenis galima susieti su savianalizės modelyje (žr. 1 paveikslą) išskirtu algoritmu ir analizuojamų parametų tinkamumą vertinti pagal tai, ar jie atspindi ugdomo specialisto profesijos paveikslą, studento įgyjamą kompetentingumą – pasirengimą efektyviai taikyti žinias, gebėjimus, vertybes ir požiūrius.

Studijų programos tikslo ir numatomų studijų rezultatų tinkamumo vertinimo instrumentai. Kiekviena analizuojamos studijų programos sritis yra savita, turi tam tikrą paskirtį ir nagrinėtina pasitelkus tik jai tinkamus analizės instrumentus, suformuotas būdingas duomenų rinkimo ir analizavimo formas, taikant detalizuotus nagrinėjamų parametų būdinguosius požymius.

Dėl ugdomo specialisto profesinio paveiklo ir kompetentingumo. Studijų programų aprašų rengimą reglamentuojantys dokumentai (pavyzdžiui, *Ketinamos vykdyti studijų programos aprašo rengimo, jos išorinio vertinimo ir akreditavimo metodika*, 2011) nereikalauja studijų programos apraše pateikti ugdomo specialisto profesijos paveikslą. Jis sudaromas atlikus tam tikros profesijos lauko tyrimus, juo pagrindžiami profesinio rengimo standartai ar kvalifikaciniai reikalavimai specialistams, pagal jį konstruojant studijų programas užtikrinamas tikslo ir numatomų studijų rezultatų tinkamumas, taigi tenkinama Lietuvos Respublikos mokslo ir studijų įstatymo nuostata, koleginių studijų programas orientuoti „į pasirengimą profesinei veiklai“ (2009, 48 str. 1 p.).

Ar studijų metu suformuojamas konkrečiai profesijai ugdomo specialisto paveikslas, gali būti nustatoma palyginus (žr. 2 lentelę) studijų programos tikslo ir numatomų studijų rezultatų formuluotes su kriterijais, apibūdinančiais profesijos „vidinius“ bruožus: veiklos objektas ir veiklos sritys, profesijos tikslas, darbo vieta, darbo priemonės, statusas (*Aiškinamasis su studijomis susijusių terminų žodynas*, 2011, p. 32; Laužackas, 1999, p. 32; 2000, p. 73).

Studijų programoje ugdomo specialisto profesijos paveikslas

Veiklos objektas, veiklos sritys	
Programos tikslas	Veiklos objektas: „organizuodamas ...įmonių veiklą...“ [*] ; Veiklos sritys: „įmonių steigimas; verslo partnerystė ...“.
Studijų rezultatų elementai	(Pakartojame įrašus „Veiklos objektas“, „Veiklos sritys“, įrašome pavyzdžius)
Studijų programos paskirtis	(Pakartojame įrašus „Veiklos objektas“, „Veiklos sritys“, įrašome pavyzdžius)
Profesijos (pagrindinis veiklos) tikslas	
(Pakartojame skilties įrašus)	
Darbo vieta ir darbo priemonės	
(Pakartojame skilties įrašus)	
Statusas	
(Pakartojame skilties įrašus)	

*Pavyzdžių šaltinis: Turizmo administravimas: koleginių studijų programa / Šiaulių valstybinė kolegija, 2011

Antrosios lentelės duomenis derėtų apibendrinti kartu su duomenimis, gautais atlikus analizę pagal trečiosios lentelės kriterijus, t.y. programos paskirties ir tikslo formuluotes palyginus su „išoriniais“ profesijos paveikslu dėmenimis: socialiniai-psichologiniai bruožai, ekonominiai, darbo rinkos, visuomenės, visuomeninių santykių ir kiti veiksniai (Laužackas, 1999, p. 32).

3 lentelė

Programos paskirties ir tikslo analizė išorinių profesijos paveikslu dėmenų požiūriu

Visuomenės poreikiai ir visuomeniniai santykiai	
Studijų programos paskirtis	„Atsižvelgiant į ... išorinės aplinkos poveikius ...“ [*] .
Studijų programos tikslas	„Visuomenės poreikius tenkinančius ...“.
Ekonominiai santykiai ir darbo rinkos (veiklos pasaulio) poreikiai	
(Pakartojame įrašus)	„Vertinti organizacijų funkcionavimo procesus ...“
Socialiniai psichologiniai ir asmeninio tobulėjimo poreikiai	
(Pakartojame įrašus)	„Kritinį mąstymą ... tobulėjimui mokantis visą gyvenimą ...“.

*Pavyzdžių šaltinis: Turizmo administravimas: koleginių studijų programa / Šiaulių valstybinė kolegija, 2011

Analogiškai pagal trečiosios lentelės pavyzdį galima nagrinėti numatomų studijų rezultatų formuluotes. Apibendrinti duomenys leistų atsakyti, ar analizuojamos studijų programos tikslas ir numatomi studijų rezultatai yra pagrįsti profesiniais, darbo rinkos, visuomenės reikalavimais būsimiems specialistams, ar tenkintų asmeninius poreikius, t. y. ar analizuojami programos parametrai yra tinkami akademinės ir profesinės aplinkos veiksnių požiūriu.

Svarbus programos ir numatomų studijų rezultatų tinkamumo požymis yra studento įgyjamas kompetentingumas. Dublino aprašai skiria pagrindines visoms studijų pakopoms bendras kompetentingumo sritis: turėti bei taikyti žinias ir supratimą, priimti sprendimus, bendrauti, studijuoti arba mokėti mokytis (*Studijų krypčių aprašų skirtingoms pakopoms kūrimo metodika*, 2011, p. 31–32). Lietuvos kvalifikacijų sandaros susiejimo su Europos mokymosi visą gyvenimą kvalifikacijų sandara ir *Europos aukštojo mokslo erdvės kvalifikacijų sandara ataskaitoje* (2011, p. 4) teigiama: „kompetentingumas – įgytas gebėjimas naudoti žinias, gebėjimus, asmeninius, socialinius ir (arba) metodinius gebėjimus dirbant, studijuojant ir siekiant asmeninio tobulėjimo. Europos kvalifikacijų sandaros kontekste kompetentingumas apibrėžiamas vertinant atsakomybę ir savarankiškumą“.

Vykdomų studijų programų vertinimo metodika (2010), *Ketinamos vykdyti studijų programos aprašo rengimo, jos išorinio vertinimo ir akreditavimo metodika* (2011) eliminuoja kompetencijų sąvoką ir operuoja tik studijų programos tikslo / tikslų ir numatomų studijų rezultatų sąvokomis. Neformuluojant kompetencijų, derėtų programos tikslo ir numatomų studijų rezultatų formuluotes įvertinti pagal šaltinių analizės metu apibendrintus kompetentingumo kriterijus: žinios ir supratimas; vertybės ir požiūriai; gebėjimas panaudoti įgytas žinias, mokėjimus, vertybes ir požiūrius; gebėjimas tobulėti profesiskai bei asmeniškai; gebėjimas tikslingai [veikti] įvairiose darbo ar studijų situacijose (žr. 4 lentelę).

Pagal ketvirtosios lentelės pavyzdį atlikus tikslo ir numatomų studijų rezultatų vertinimą kompetentingumo požiūriu, būtų galima daryti išvadas ar analizuojami parametrai atitinka visų lygių kompetentingumo kriterijus, kurie yra įvardyti metodiniame leidinyje „Studijų programų vadovas“ (Bulajeva, Lepaitė, Šileikaitė-Kaishauri, 2011, p. 25–26): „[...] trys kompetencijos pasiekimo lygiai [...]

apibūdinami remiantis šiais kriterijais: 1) [...] žinojimo lygis, susijęs su žiniomis, kurių pagrindu studentas gali susiformuoti įgūdį; 2) antras lygis rodo, kokių būdu turimos žinios ar įgūdis yra taikomi įvairiose situacijose [...]; 3) trečias lygis rodo, kokių būdu asmuo geba integruoti turimą gebėjimą ar įgūdį į savo gyvenimą [...] ir geba juos parodyti“.

4 lentelė

Kompetentingumo elementai ir programos tikslas bei numatomi studijų rezultatai

Kompetentingumo elementai	Studijų programos tikslas*
Žinios ir supratimas	„Ilgijęs žinių ir gebėjimų, įgalinančių...“.
Gebėjimas panaudoti įgytas žinias, mokėjimus, vertybes, požiūrius	„Kurs ... produktus...“.
Gebėjimas tikslingai [veikti] įvairiose darbo ar studijų situacijose	„Efektyviai ... bendradarbiaudamas“.
Vertybės ir požiūriai	„Puoselės bendražmogiškasias vertybes“.
Gebėjimas tobulėti profesiskai bei asmeniškai	„Įgalinančių tolimesnėms studijoms“.
Kompetentingumo elementai	Numatomi studijų rezultatai
(Pakartojame elementų įrašus)	

*Pavyzdžių šaltinis: Turizmo administravimas: koleginių studijų programa / Šiaulių valstybinė kolegija, 2011

Tokiu būdu gauti duomenys leistų apibendrinti, ar tikslo dėmenys ir numatomi studijų rezultatai atitinka visų lygių kompetentingumo elementus, ar sukuriama prielaidos tinkamai parengti ugdomą specialistą visavertei, savarankiškai, atsakingai veiklai jo pasirinktoje profesijoje.

Dėl studijų programos paskirties ir tikslo tinkamumo. Studijų programos paskirties formuluotės taisyklingumo kriterijus galima išvelgti skirtingų laikotarpių profesilogijos (Laužackas, 1997; 2000; 2003) ir šių dienų metodiniuose darbuose. Studijų programos paskirtis yra apibūdinama kaip „programos reikalingumo valstybei ir asmenims, jos atitikimo politiniam, ekonominiam, socialiniam ir kultūriniam kontekstui įrodymas“ (Laužackas, 2003:); kaip parametras, atspindintis „pasirengimą tarnauti visuomenės gerovei, asmens saviraiškos sklaidą, pasirengimą veikti profesinėje aplinkoje, kuri nebūtinai gali būti sutapatinama tik su studijų kryptimi (Bulajeva ir kt., 2011, p. 16). Taigi studijų programos prievolė – suteikti studijuojančiajam asmens, visuomenės, technologinės, ekonominės socialinės raidos požiūriu naudingą kompetentingumo lygį. Tyrimo metu nustatyti studijų programos paskirties požymiai yra susisteminti penktojoje lentelėje ir iliustruoti dviejų teisės kryptių grupės studijų programų paskirties elementais.

5 lentelė

Studijų programos paskirties ir jos formulavimo kriterijų palyginimas

Paskirties formulavimo kriterijai	Paskirtis*
Programos reikalingumas valstybei	„gebančius ... stiprinti demokratinės teisinės valstybės pagrindą bei kurti palankią aplinką ekonominei, kultūrinei ir kitokiai socialinei veiklai“.
Programos reikalingumas asmenims (visuomenei)	„kurie teisę suvokia ne kaip scholastinių dogmų rinkinį, bet kaip integruotą ir nuolat kintančią socialinio gyvenimo dalį...“.
Atitikimas politiniam, ekonominiam, socialiniam ir kultūriniam kontekstui	„suvokiančius ... teisinės sistemos pertvarkymo ekonominius, teisinius ir kitokius socialinius veiksnius, išmanančius teisės normų rengimo, leidybos ir jų įgyvendinimo problemas...“.
Neakcentuotos tiesioginės sąsajos su konkrečiu mokymo turiniu	„siekiami rengti aktyvius kūrybiškai mąstančius teisininkus, kurie teisę suvokia ne kaip scholastinių dogmų rinkinį, bet kaip integruotą ir nuolat kintančią socialinio gyvenimo dalį“;
[Paskirtis] nepriklauso nuo konkrečios mokymo įstaigos	
[Paskirtis rodo] apibendrintas žinias ir gebėjimus	
Kvalifikacijos, būtinos darbuotojo profesinėms funkcijoms atlikti	„rengti kvalifikuotus teisės specialistus, gebančius dirbti visose ... institucijose, ... kontorose, ... biuruose,... tarnybose“.
Turi bendros užduoties profesiniam rengimui apskritai pobūdį	„rengti kvalifikuotus teisės specialistus, ...“.
Kompetencijos išreiškiamos per veiksmo prizmę	„gebančius dirbti visose teisėsaugos institucijose, advokatų ir antstolių kontorose, notarų biuruose, valstybinių institucijų ir privačių bendrovių teisinėse tarnybose“.

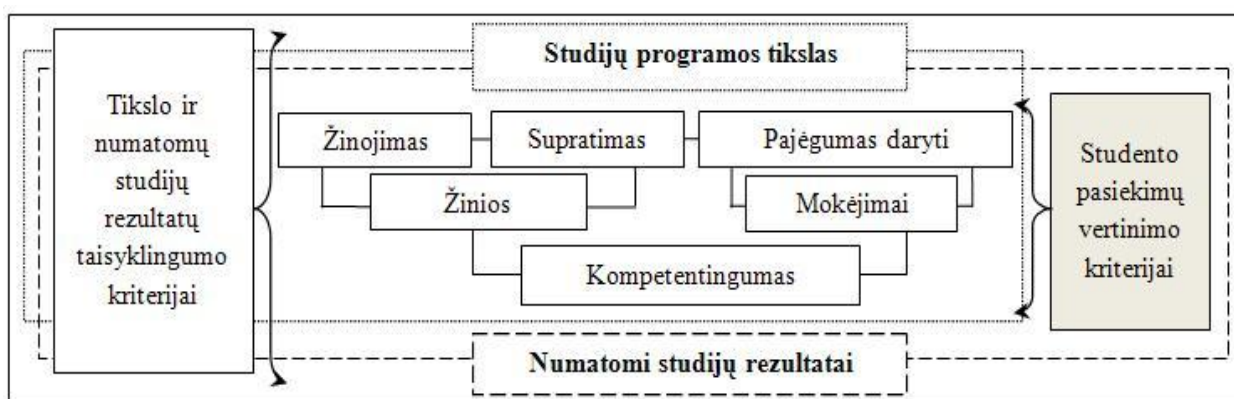
*Pavydžių šaltinis: Teisės programa, Administracinės teisės programa / Mykolo Romerio universitetas, 2011

Apibendrinus pateiktas studijų paskirties apibrėžtis ir pavyzdžius, galima teigti, kad taisyklinga programos paskirties formuluotė turi atitikti valstybės, asmenų (visuomenės) politinio, ekonominio, socialinio, kultūrinio konteksto padiktuosius reikalavimus ir rodyti:

- programos reikalingumą valstybei ir asmenims, besirengiantiems gyventi šiuolaikiniame pasaulyje ir prisidėti prie jo pažangos;
- veiklos gebėjimų ugdymo bendriausias prielaidas, galimas įgyvendinti mokymo institucijoje;
- absolvento dalykinį ir asmeninį pasirengimą atlikti tam tikras profesines funkcijas, savarankiškai veikti konkrečiose situacijose.

Paskutiniai du įvardyti taisyklingos paskirties požymiai rodo jos glaudžias sąsajas su studijų programos tikslu. *Lietuvių kalbos žodynas* (2005) teikia paaiškinimus, kad „paskirtis – iš anksto numatytas tikslas; tikslas – dalykas, į kurį taikoma, norimas, siekiamas dalykas, reikalas, paskirtis“. Taigi žodžių paskirtis ir tikslas prasmė yra ta pati, galima išvelti tik „nuotolio“ požymius. Paskirtis yra „tolimesnis“ tikslas, rezultatas, pasekmė, o tikslas – labiau apibrėžtas, konkretesnis, „artimesnis“ ko nors siekinys. Programos tikslo ir numatomų studijų rezultatų parametrai yra neatskiriami, abu nusako tai, ką ugdomas studentas turės žinoti ir sugebėti daryti baigęs studijas, t. y. demonstruoti tam tikro lygio kompetentingumą.

Atsižvelgiant į *Lietuvių kalbos žodyno* (2005) aiškinimą, kad „apibrėžti“ reiškia „nusakyti sąvokos turinį, duoti definiciją; nurodyti būdinguosius kieno nors bruožus; nurodyti kurio nors dalyko ar reiškinio ribas; nustatyti suvokiamąsias dalyko ribas“, tyrimo metu nustatyta, kad tikslo ir numatomų studijų rezultatų apibrėžtumo bei aiškumo, taigi ir tinkamumo, būdingieji bruožai – tai šiuose parametruose išreikštos žinios (žinojimas ir supratimas), mokėjimai, kompetentingumas; jų sąsajos yra parodytos antrojo paveikslėlio schemoje (žr. 2 paveikslą), akcentuojant programos tikslo ir numatomų studijų rezultatų pagrindinį skiriamąjį požymį: rezultatuose išveltiamos studento pasiekimų vertinimo prielaidos (*Studijų kryptių aprašų skirtingoms pakopoms kūrimo metodika*, 2011, p. 27–36).



2 pav. Numatomų studijų rezultatų aiškumo bei apibrėžtumo būdingieji požymiai

Antrame paveiksle taip pat akcentuotas būtinumas kartu vertinti ir analizuojamų parametru taisyklingumą, t. y. nustatyti jų būdinguosius požymius, kurie leis pagrįstai atsakyti, ar tikslo ir numatomų studijų rezultatų formuluotės yra tinkamos.

Šioje pastraipoje pateikti bendrieji studijų programos tikslo formulavimo kriterijai yra cituojami pagal *Aiškinamojo su studijomis susijusių terminų žodyno* (2011, p. 33; kriterijai a, b, c, d) ir *Studijų kryptių aprašų skirtingoms pakopoms kūrimo metodikos* (2011, p. 25; kriterijus e) teiginius: studijų tikslas – a) siekiama studijuojančiojo elgsena studijų proceso pabaigoje; b) siekiamybė ir dažniausiai parodo, kokias profesinės veiklos funkcijas absolventas turės atlikti baigęs studijų programą; c) atskleidžia absolvento pasirengimą atlikti profesinę ar kitą veiklą [...]; d) siekia nusakyti pagrindines profesinės veiklos funkcijas, kurias turi išmokti atlikti būsimo specialistas; e) atspindi dėstytojų, programų rengėjų ketinimus ir siekius. Šie ir kiti tyrimo metu išskirti tikslo formulavimo kriterijai yra susisteminti šeštojoje lentelėje, kuri leidžia parodyti programos tikslo atitikimą būdingiesiems šio parametro bruožams (žr. 6 lentelę).

Studijų programos tikslo atitikimas būdingiesiems tikslo bruožams

Būdingieji tikslo bruožai	Tikslas*
Profesinės veiklos pobūdis	
Tikslo turi būti pagrįsti rengiamų specialistų veiklai keliamais reikalavimais ¹ .	„padalinių darbo organizavimas“; „veiklos administravimas“; „...“.
Profesinės veiklos aprėptis ir specifika	
Tikslas – studijų programos raiškos erdvė ² .	„įsteigtų turizmo įmonių veiklą“
Kontekstas ir aplinkybės ³ .	„kintančioje verslo aplinkoje“
Siekama elgsena studijų proceso pabaigoje	
Tikslas – į kokias veiklos sritis nueis kompetencijos ⁴	„organizuodamas ... veiklą“; „kurs ...“.
Tolesnių akademinė studijų galimybė aukštesnėje studijų pakopoje ⁵	
Žinios ir supratimas	„bus įgijęs žinių...“; „supras ... poreikius“.
Žinių ir supratimo taikymas	„kurs ...“; „... vykdydamas ...“.
Sprendimų priėmimas	„organizuodamas ... savarankišką...“.
Bendravimo įgūdžiai	„efektyviai ... bendradarbiaudamas“.
Mokymosi įgūdžiai	„tolimesnėms studijoms...“.

Būdingųjų bruožų šaltiniai: ¹Ketinamos vykdyti studijų programos aprašo rengimo, jos išorinio vertinimo ir akreditavimo metodika, 2011, 15.1. p.; ²Rekomendacijos inovatyvioms pedagogų rengimo programoms ir jų realizavimui, 2007; ^{3,4}Lepaitė, 2010; ⁵Bulajeva, Lepaitė, Šileikaitė-Kaishauri, 2011, p. 17.

*Pavydžių šaltinis: *Turizmo administravimas: koleginių studijų programa* / Šiaulių valstybinė kolegija, 2011

Lentelės įrašai rodo, kad studijų tikslo taisyklingas formulavimas siejamas su pagrindinėmis profesinės veiklos funkcijomis, kurias turi išmokyti absolventas, geru profesinės veiklos aprėpties (veikimo erdvės) ir specifikos išmanymu; su prievole įtraukti į studijų tikslus veiklos funkcijas, kurios užtikrintų tolesnių akademinė studijų galimybę aukštesnėje studijų pakopoje (*Studijų kryptių aprašų skirtingoms pakopoms kūrimo metodika*, 2011, p. 25–26). Šeštos lentelės kriterijų visuma leidžia grupuoti būdinguosius programos tikslo bruožus ir daryti apibendrinimus mažiausiai trimis aspektais: tikslo pagrįstumas profesiniais reikalavimais, tikslo prielaidos išugdyti pakankamą profesinį kompetentingumą, tikslo prielaidos tenkinti asmens poreikius mokytis ir tobulėti. Taip būtų gaunamos išvados ir dėl tikslo pagrįstumo, ir dėl jo tinkamumo.

Programos tikslo aiškumo, apibrėžtumo taisyklingumo požymius iliustruojant programos paskirties savarankiškais baigtinės minties elementais ir numatomų studijų rezultatų formuluotėmis, būtų galima įvertinti ugdomo specialisto profesinės veiklos pobūdį, aprėptį ir specifiką; siekiamą elgseną studijų proceso pabaigoje ir gebėjimą atlikti profesinės veiklos funkcijas; asmeninio, profesinio tobulėjimo ir tolesnių akademinė studijų aukštesnėje studijų pakopoje galimybes, t.y. programos paskirties, tikslo ir numatomų studijų rezultatų tinkamumą profesijos paveiklo ir ugdomo specialisto kompetentingumo požiūriu.

Dėl numatomų studijų rezultatų tinkamumo

Tyrimo metu nagrinėti informacijos šaltiniai, apibūdindami *numatomus studijų rezultatus*, teikia įvairias sąvokas: pagrindiniai studijų programos siekiniai – numatomi, siekiami studijų programos siekiniai, siekiami studijų rezultatai, bendrieji ir specialieji studijų, bendrosios ir dalykinės kompetencijos, tačiau visose paminėtose sąvokose kalbama apie tai, ką studentas turi žinoti, suprasti ir gebėti padaryti pasibaigus studijoms (Bulajeva ir kt., 2011, p. 90; *Vykdomų studijų programų vertinimo metodika*, 2010). Nagrinėtuose šaltiniuose yra teikiamos rekomendacijos dėl numatomų studijų rezultatų skaičiaus – manoma, kad pakaktų 8–15 programos poreikio tyrimo duomenimis pagrįstų pozicijų, o rekomenduojama studijų rezultatų paskirtis yra „sukonkretinti tam tikrame lygmenyje siekiamus studijų tikslus“ (*Studijų kryptių aprašų skirtingoms pakopoms kūrimo metodika*, 2011, p. 24, 29; Bulajeva ir kt., 2011, p. 89). Todėl gerai suformuluotais ir tinkamais derėtų vadinti tokius numatomus studijų rezultatus, kurių teiginiai pagrindžia, detalizuoja, atskleidžia programos tikslą (žr. 7 lentelę).

Studijų programos tikslo pagrindumas numatomais studijų rezultatais

Programos tikslas	Numatomi studijų rezultatai*
Parengti turizmo specialistą, kuris, ...	
... organizuojamas ir vykdydamas [...] veiklą...	1. „Žinos ... teorijas ...“.
... kurs paslaugas...	6. „Parengs ... programą...“.

*Pavydžių šaltinis: Turizmo administravimas: koleginių studijų programa / Šiaulių valstybinė kolegija, 2011

Septintoje lentelėje pateiktas tik analizės epizodas: kairėje skiltyje atskirose eilutėse įrašomi prasmieniai programos tikslo elementai, dešinėje – tikslą atskleidžiantys, iliustruojantys numatomų studijų rezultatų dėmenys ar formuluotės. Tokia nagrinėjimo forma leidžia įvertinti ne tik programos tikslo pagrindumą numatomais studijų rezultatais. Anksčiau aptartieji šaltiniai ir *Ketinos mokymosi programos aprašo rengimo, jos išorinio vertinimo ir akreditavimo metodika* (2011, 15.1 p.) rekomenduoja studijų rezultatus grupuoti ar kitaip atspindėti jų esminius lygmenis – žinias ir supratimą, jų taikymo sritis, specialiuosius (dalykinius, profesinius) ir bendruosius gebėjimus. Siūlomoje tikslo ir rezultatų palyginimo formoje (žr. 7 lentelę) patogu išskirti aktyvius neinterpretuojamus veiksmožodžius, kurie leistų atsakyti, ar analizuojamuose programos parametruose yra atspindėta profesinės veiklos aprėptis, sritys ir jų pobūdis. Šiuos duomenis galima papildyti analizės, atliktos asmeninių ir profesinių gebėjimų kriterijų atžvilgiu ir nustatyti, ar ugdomas specialistas, pasiekęs numatomus studijų rezultatus, turės pakankamai žinių ir įgūdžių efektyviai realizuoti asmeninius bei profesinius gebėjimus (žr. 8 lentelę).

8 lentelė

Mokymosi pasiekimų sritys (pagal Dublino aprašus)

Asmeniniai gebėjimai	
Savarankiškumas ir atsakomybė	Mokymosi gebėjimai
Savarankiškai vykdyti projektus, kurie reikalauja problemų sprendimo, kur yra daug veiksmų, kai kurie iš jų sąveikauja ir sukelia nenumatytus pokyčius.	Įvertinti savo paties mokymąsi ir nustatyti mokymosi poreikius, būtinus mokymuisi pratęsti.
Parodyti kūrybiškumą kuriant projektus.	Bendravimo ir socialiniai gebėjimai
Vadovauti žmonėms ir apžvelgti savo ir kitų veiklą.	Struktūruotai ir aiškiai reikšti mintis savo kolegoms, vadovams ir klientams naudojant kokybinę ir kiekybinę informaciją.
Apmokyti kitus ir formuoti komandos veiklą.	Išreikšti visapusišką vidinį asmeninį pasaulio supratimą, atspindintį santykį su kitais.
Profesiniai gebėjimai	
Formuluoti atsakymą į abstrakčias ir konkrečias problemas.	
Pademonstruoti veiklos sąveikos patirtį tam tikroje veiklos srityje.	
Pareikšti žiniomis paremtą nuomonę svarbiais socialiniais ir etiniais klausimais.	

Aštuntoje lentelėje panaudotas kriterijų sąvadas iš *Rekomendacijų inovatyvioms pedagogų rengimo programoms ir jų realizavimui* (2007, p. 32).

Formuluojant numatomus studijų rezultatus, aktyvaus neinterpretuojamo veiksmožodžio parinkimas lemia studijų rezultato pobūdį – taip suformuluojami kognityvinės, vertybinės ar psichomotorinės srities numatomi rezultatai. Pildant dešimtosios lentelės formą, galima panaudoti *Studijų kryptių aprašų skirtingoms pakopoms kūrimo metodikoje* (2011, p. 28–29) detalizuotus numatomų studijų rezultatų lygmenis: *kognityvinės* srities – žinojimo, supratimo, taikymo, analizės, sintezės, įvertinimo; *vertybinės* srities – vertybių priėmimo, reagavimo į vertybes, vertės suteikimo vertybei, vertybių sisteminimo, vertybių perėmimo; *psichomotorinės* srities – veiksmo suvokimo, nusiteikimo atlikti veiksmą, priminio veiksmo atlikimo, veiksmo atlikimo tobulinimo, reagavimo į veiksmo atlikimo kokybę, jo taisyklingo atlikimo, veiksmo atlikimo natūralumo / savaimingumo arba įgudimo lygmenis (žr. 9 lentelę).

Devintosios lentelės duomenys atskleidė, kurios srities rezultatai vyrauja, kurios srities rezultatų nepakanka siekiamam kompetentingumui išugdyti. Išryškėtų, ar numatomų studijų rezultatų formuluotės yra turiningos, integralios, išsamios. Gautus duomenis palyginus su programoje studijuojamų dalykų studijų rezultatų formuluotėmis, būtų galima išvystyti, ar tinkamai sudaryta studijų ir studento pasiekimų vertinimo didaktinė sistema. Be to, savianalizės apraše formuotą savaiminę sąsają tarp atskirų vertinamųjų sričių, būtų gauti prasmingi duomenys išvadoms, pavyzdžiui, pagal Vykdomų studijų programų metodikos (2010) studijų programos sandaros srities kriterijų „dalykų (modulių) turinys ir

metodai leidžia pasiekti numatomus studijų rezultatus“ (59.4. p.); studijų eigos ir jos vertinimo srities kriterijų „studijų proceso organizavimas užtikrina tinkamą programos įgyvendinimą ir studijų rezultatų pasiekimą“ (62.2. p.). Numatomų studijų rezultatų prasminius dėmenis (ar formuluotes) analizuojant vertybinės srities požymių atžvilgiu, galima gauti duomenų atsakymui, ar programa yra pagrįsta asmens (būsimo specialisto) ir visuomenės poreikiais, ar bus suformuoti socialiniai psichologiniai ugdymo specialisto profesinio paveiklo bruožai ir kt.

9 lentelė

Studijų programos numatomų studijų rezultatų pobūdis pagal sritis ir lygmenis

Studijų rezultatai*	Kognityvinė sritis	Vertybinė sritis	Psichomotorinė sritis
	Rezultatų lygmenys pagal sritis		
1. „Žinos ... teorijas ir koncepcijas“.	Žinojimas („teorijas, koncepcijas“).	Vertybių sisteminimas („teorijos, koncepcijos“).	–
7. „Aptarnaus skirtingų poreikių klientus, organizuodamas ir teikdamas jiems įvairias turizmo paslaugas“.	Taikymas („aptarnaus, teikdamas“). Sintezavimas („organizuodamas“).	Reagavimas į vertybes („skirtingų poreikių“). Vertybių perėmimas („įvairias paslaugas“).	Nusiteikimas atlikti veiksmą („organizuodamas“). Veiksmo taisyklingas atlikimas („teikdamas“).

*Pavydžių šaltinis: Turizmo administravimas: koleginių studijų programa / Šiaulių valstybinė kolegija, 2011

Ketinamos vykdyti studijų programos aprašo rengimo, jos išorinio vertinimo ir akreditavimo metodika (2011, 15.1 p.) teigia, kad studijų programos tikslai turi būti pagrįsti rengiamų specialistų veiklai keliamais reikalavimais; taip pat rekomenduoja formuluojant numatomus studijų rezultatus atsižvelgti į Lietuvos kvalifikacijų sandaros atitinkamo kvalifikacijos lygio reikalavimus (2011). Vienuoliktoje lentelėje yra pateikta tik dalis 6 kvalifikacijos lygio aprašymo teiginių bei pavyzdžiai su tikslo ir numatomų studijų rezultatų elementais (žr. 10 lentelę). Atliekant savianalizę, derėtų papildyti dešimtosios lentelės formą trūkstamais teiginiais. Be to, galima tikslo ir rezultatų visumą nagrinėti atskirų kvalifikacijos aprašymo teiginių atžvilgiu. Analizė pagal siūlomą pavyzdį leis įvertinti tikslo ir numatomų studijų rezultatų atitikimą kvalifikacijų lygiui; daryti išvadą apie analizuojamų parametrų pagrįstumą profesiniais, darbo rinkos, akademiniais reikalavimais; išvelgti šių parametrų tinkamumą studijų programos įgyvendinimui, ugdant kompetentingą specialistą savarankiškai efektyviai veiklai versle ar organizacijų darbe.

10 lentelė

Programos tikslo ir numatomų studijų rezultatų bei kvalifikacijų 6 lygio aprašo palyginimas

Kvalifikacijų 6 lygį aprašantys teiginiai (žr. paryškintas eilutes)		Numatomi rezultatai, tikslas*
Kvalifikacija skirta sudėtingai veiklai, pasižyminčiai uždavinių ir jų turinio įvairove.		
Tikslo ir rezultatų dėmenys	„Isteigti ... įmones“.	1, 3, 9; tikslas
	„Bendrauti ir bendradarbiauti ...“.	7, 8, 10; tikslas
Sprendžiant uždavinius įvairiose profesinės veiklos srityse, naudojamos įvairios priemonės ir metodai.		
Tikslo ir rezultatų dėmenys	„Finansavimo ... pagrindimas verslo planu“.	3;
Veiklos atlikimas reikalauja taikyti plačias teorines žinias, pagrįstas naujų fundamentinių ir taikomųjų tyrimų rezultatais arba būtinas įvairioms naujovėms įdiegti.		

*Pavydžių šaltinis: Turizmo administravimas: koleginių studijų programa / Šiaulių valstybinė kolegija, 2011

Į dešimtosios lentelės formą įterpus teiginius iš profesinio bakalauro pakopos aprašo, kuris yra glaudžiai susijęs su kvalifikacijos lygio aprašymu, galima būtų daryti išvadas ir apie tikslo bei numatomų studijų rezultatų atitikimą studijų pakopai.

Studijų krypčių aprašų skirtingoms pakopoms kūrimo metodikoje (2011, p. 27) teigiama: „Paprastai studijų tikslai ir studijų rezultatai derinami teoriniame ir praktiniame lygmenyje keletą metų, kol jie galutinai susibalansuoja [...]“, t. y. studijų programos didaktinė sistema kuriama ne iš karto. Studijų programos rengimo etape galima tikėtis taisyklingai sudaryti tikslo ir numatomų studijų rezultatų formuluotes. Joms keliamų reikalavimų įvairovė yra parodyta 11 lentelėje.

Reikalavimai numatomų studijų rezultatų sandarai ir formulavimui

1 pavyzdys ¹	2 pavyzdys ²	3 pavyzdys ³
<ul style="list-style-type: none"> • Aktyvus neinterpretuojamas veiksmožodis. • Studijų rezultatų tipas (žinios, mokėjimai, kompetentingumas). • Temos sritis, kuri gali būti bendro arba specifinio pobūdžio ir sietis su studijų krypties žinių sritimi ar tam tikru mokėjimu, studijų rezultatas. • Lygmens reikalavimas (standartas), kurį numatoma pasiekti su studijų rezultatu. • Studijų rezultato apimtis ir kontekstas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Veiksmožodis (ar veiksmožodinis žodžių junginys). • Siekinio tipas (žinios, supratimas, gebėjimas ir t.t.). • Dalykas (tema, objektas). • Siekiamas lygis. • Apimtis (ar kontekstas). 	<ul style="list-style-type: none"> • Bendroji sakinio dalis. • Aktyvusis veiksmožodis ar frazė. • Papildinys. • Kontekstas arba sąlyga.

Šaltiniai: ¹ *Studijų kryptių aprašų skirtingoms pakopoms kūrimo metodika*, 2011, p. 28;

² Bulajeva, Lepaitė, Šileikaitė-Kaishauri, 2011, p. 16.; Bulajeva ir kt., 2011, p. 35;

³ Laužackas, 2003

Akiivaizdu, kad pateiktieji reikalavimų pavyzdžiai skiriasi tik žodžių gausa, reikalavimų esmė yra ta pati: ką, kaip, koku lygiu ir kokiomis aplinkybėmis ar sąlygomis ugdomas specialistas turi gebėti atlikti. Pagal rezultatų taisyklų kriterijus atliktos analizės pavyzdys yra parodytas 12 lentelėje.

12 lentelė

Programos numatomų studijų rezultatų atitikimas formulavimo reikalavimams

Veiksmožodis / Siekinio tipas*	Dalykas, tema, objektas	Siekiamas lygis	Apimtis ar kontekstas
Žinios ir supratimas. 1. „Žinos vadybos, verslo ekonomikos, finansų šiuolaikines teorijas ir koncepcijas“.			
Žinos	„vadybos, verslo ekonomikos, finansų“		„šiuolaikines teorijas ir koncepcijas“
Specialieji gebėjimai. 3. „Gebės ...“.			
Gebės įsteigti	„... įmonę“	„konkrečioje teisinėje ir verslo aplinkoje“	„verslo planu pagrįsdamas finansavimo šaltinius“
Bendrieji gebėjimai. 7. „Gebės efektyviai bendrauti ir bendradarbiauti ...“.			

*Pavydžių šaltinis: Turizmo administravimas: koleginių studijų programa / Šiaulių valstybinė kolegija, 2011

Programos tikslas ir numatomi studijų rezultatai išreiškiami labiau apibendrintomis formuluotėmis, todėl ne visus sandaros taisyklų kriterijus įmanoma pritaikyti, ypač žinių ir supratimo, bendrųjų gebėjimų srityse. Ši forma ypač tinka analizuoti dalykų studijų rezultatus, kurie turėtų būti labiau detalizuoti, nes yra glaudžiai susieti su konkrečiais pasiekimų vertinimo kriterijais.

Straipsnyje referuojami programos tikslo ir numatomų studijų rezultatų vertinimo instrumentai yra gali būti pritaikomi pagal mokymo institucijos bei atliekamos savianalizės poreikius. Tikėtina, kad išskirtieji kriterijai gal būti aktualūs daugumai studijų programų, nes yra pagrįsti nūdienos ir perspektyviais dokumentais, koleginiams studijoms aktualiais informacijos šaltiniais. Svarbu tai, kad teikiama instrumentų sistema leidžia vertinti tikslą ir numatomus studijų rezultatus juose užprogramuotų prielaidų ugdyti specialistą profesinei veiklai bei įgyjamo kompetentingumo atžvilgiu. Taigi teikti išvadas, ar, anot *Aiškinamojo su studijomis susijusių terminų žodyno* (2011) teiginio, analizuojama studijų programa užtikrina į studentą orientuotas studijas, kurios yra grindžiamos žiniomis, mokėjimais, vertybėmis ir požiūriais, koreliuojančiais su aktualiais ir būsimais darbo rinkos bei demokratinės visuomenės plėtros poreikiais.

Išvados

1. Savianalizė, kaip sudėtinė didesnės kokybės užtikrinimo sistemos dalis, yra reikšmingas studijų programų atnaujinimo veiksnys. Išnagrinėtų informacijos šaltinių visuma rodo būtinybę savianalizę atlikti ne tik būklės konstatavimo, bet ir studijų programos perspektyvumo požiūriu. Tyrimo metu sudaryti du programos tikslo ir numatomų studijų rezultatų savianalizės modeliai, išskiriant analizuojamų parametrų pagrįstumo ir tinkamumo aspektus. Gilesniam nagrinėjimui pasirinkus tinkamumo aspektą, nustatytas svarbus savianalizės algoritmas: profesijos paveikslas – kompetencijos – studijų programos tikslas / tikslai – numatomi studijų rezultatai (žinios, supratimas, gebėjimai ką nors padaryti) – studento dalyko studijų rezultatai – kompetentingumas (žinių, gebėjimų, vertybių ir požiūrių derinys). Konstatuota, kad analizuojamų parametrų tinkamumą derėtų vertinti pagal tai, ar jie atspindi

ugdymo specialisto profesijos paveikslą, studento įgyjamą kompetentingumą – pasirengimą efektyviai taikyti žinias, gebėjimus, vertybes ir požiūrius.

2. Atsižvelgiant į išskirtuosius studijų programos tikslo ir numatomų studijų rezultatų tinkamumo požymius, suformuota detalių kriterijų (požymių) ir analizės formų (lentelių) sistema, kuri leidžia analizuoti: ugdymo specialisto profesinį paveikslą ir kompetentingumą, studijų programos paskirties, tikslo ir numatomų studijų rezultatų tinkamumą. Nustatyta, kad detalizuoti ir įvairiais aspektais nagrinėjami parametru tinkamumo požymiai sukuria savaimines sąsajas su kitomis savianalizės sritimis. Sukurtieji savianalizės instrumentai sudaro prielaidas vertinti ne tik studijų programos tikslo, numatomų studijų rezultatų tinkamumą, bet ir atsakyti, ar šie parametrai yra pagrįsti profesiniais, darbo rinkos, visuomenės reikalavimais būsimiems specialistams, ar tenkintų asmeninius poreikius, ar atitinka kvalifikacijų lygį ir studijų pakopą, ir kt. Instrumentų ir juose taikomų kriterijų (požymių) visuma leidžia grupuoti būdinguosius analizuojamų parametru bruožus ir daryti apibendrinimus mažiausiai trimis aspektais: pagrįstumas profesiniais reikalavimais, prielaidos išugdyti pakankamą profesinį kompetentingumą, prielaidos tenkinti asmens poreikius mokytis ir tobulėti.

Literatūra

1. *Aiškinamasis su studijomis susijusių terminų žodynas*. (2011). [žiūrėta 2011-12-15]. Prieiga per internetą: <http://www.skvc.lt/files/SKAR/Rezultatai/studiju_terminu_zodynas.pdf>.
2. Bulajeva, T. ir kt. (2011). *Studijų programų atnaujinimas: kompetencijų plėtotės ir studijų siekinių vertinimo metodika*. Vilniaus universitetas. [žiūrėta 2011-10-13]. Prieiga per internetą: <http://www4066.vu.lt/files/file/studiju%20programu%20atnaujinimas%20kompetenciju%20pletotes%20ir%20studiju%20siekiniu%20vertinimo%20metodika_sujungta_redaguota.pdf>.
3. Bulajeva, T.; Lepaitė, D.; Šileikaitė-Kaishauri, D. (2011). *Studijų programų vadovas: metodinė priemonė studijų programų komitetų nariams ir dėstytojams*. Vilniaus universitetas. [žiūrėta 2011-10-12]. Prieiga per internetą: <<http://www4066.vu.lt/Files/File/studiju%20programos%20vadovas.pdf>>.
4. *Ketinamos vykdyti studijų programos aprašo rengimo, jos išorinio vertinimo ir akreditavimo metodika*. Žin., 2011, Nr.147–6925).
5. Laužackas, R. (1997). *Profesinio ugdymo turinio reforma: didaktiniai bruožai*. Vilnius: LR švietimo ir mokslo ministerijos leidybos centras.
6. Laužackas, R. (1999). *Sistemoteorinės profesinio rengimo kaitos dimensijos*. Kaunas.
7. Laužackas, R. (2000). *Mokymo turinio projektavimas. Standartai ir programos profesiniame rengime*. Kaunas.
8. Laužackas, R. (2003). Tikslų formulavimas studijų programose. Iš *Lietuvos darbo biržos projekto „Išdarbinimo galimybių didinimas: profesijos konsultanto rengimas Europos Sąjungos plėtros kontekste. Leonardo da Vinčio projekto Nr. LT/02/B/P/PP-137003 (2002.11 - 2005.01) seminaro, įvykusio 2003 m. kovo 25 d. Kaune, medžiaga*.
9. Lepaitė, D. (2010). Studijų programų ir dalyko konstravimas. Iš *Seminaro Šiaulių valstybinėje kolegijoje, įvykusio 2010 m. lapkričio 13 d., medžiaga*.
10. *Lietuvių kalbos žodynas* / Red. kolegija: G. Naktinienė ir kt. (2005) [interaktyvus]. Vilnius: Lietuvių kalbos institutas, t. I–XX, 1941–2002. [žiūrėta 2011-04-15]. Prieiga per internetą: <<http://www.lkz.lt>>.
11. *Lietuvos kvalifikacijų sandaros aprašas*. Žin., 2011, Nr. 71-3402.
12. Lietuvos kvalifikacijų sandaros susiejimo su Europos mokymosi visą gyvenimą kvalifikacijų sandara ir Europos aukštojo mokslo erdvės kvalifikacijų sandara ataskaita. (2011). [žiūrėta 2012-01-08]. *Kvalifikacijų ir profesinio mokymo plėtros centras*. Prieiga per internetą: <http://www.kpmc.lt/LTKS_EKS/LTKS_EKS_ataskaita.pdf>.
13. Lietuvos Respublikos mokslo ir studijų įstatymas. Žin., 2009, Nr. 54-2140.
14. *Rekomendacijos inovatyvioms pedagogų rengimo programoms ir jų realizavimui* / Sud. S. Samulevičius. (2007). Vilnius: Versus aureus.
15. *Studijų krypčių aprašų skirtingoms pakopoms kūrimo metodika: galutinė ataskaita* / Gr. vad. P. Žiliukas, proj. vad. A. Šerpatauskas. (2011). Vilnius. [žiūrėta 2011-12-15]. Prieiga per internetą: <<http://www.skvc.lt/files/SKAR/Rezultatai/metodika.pdf>>.
16. *Studijų programos kūrimo ir tobulinimo (atnaujinimo) rekomendacijos* / Vilniaus universitetas. (2011). [žiūrėta 2011-10-14]. Prieiga per internetą: <http://www4066.vu.lt/Files/File/Rekomendacijos_ECTS_2011-04-25.pdf>.
17. *Turizmo administravimas: koleginių studijų programa* / Šiaulių valstybinė kolegija. (2011). Šiauliai.
18. Teisės programa, Administracinės teisės programa. *Mykolo Romerio universitetas*. [žiūrėta 2012-01-14]. Prieiga per internetą: <http://www.mruni.eu/lt/universitetas/fakultetai/teises_fakultetas/studiju_programos/>.
19. Vykdomų studijų programų vertinimo metodika. Žin., 2010, 156-7954.

THE OBJECTIVE AND FORESEEN RESULTS OF A STUDY PROGRAMME: THE ASPECT OF SELF-ANALYSIS

Summary

The assessment and renewal of a study programme as well as the revision of the aim and expected learning outcomes are determined by both the internal needs and solutions of an educational institution and the factors of a higher education environment. In order to ensure the competitiveness of higher education, to implement study oriented towards a student's needs, to promote the modern methodologies of employability and occupational methodologies for the development and renewal of the study programmes are implemented and the descriptions of the study fields and etc. is being developed and implemented in our country. The Ministry of Education and Science of the Republic of Lithuania establishes the order of the external assessment and accreditation of study programmes. Colleges prepare documents specific to that educational institution to ensure the monitoring of the quality of study programmes subject to the changeability tendencies present in higher education and in accordance with the set requirements.

The research problem is related to the self-analysis of social science study programmes initiated in Šiauliai State College in 2011 and the need to formulate the system of criteria in terms of the relevance of the aim and expected learning outcomes analysis: on one hand, the very laconic criteria of the assessment methodologies of the study programmes provide much freedom to the compilers of self-analysis, on the other hand, they are obviously insufficient to assess the aims of the study programme and its expected learning outcomes.

The subject of the research is the self-analysis of the aim of the study programme and expected learning outcomes.

The aim of the research is to develop a system of instruments for the assessment of the relevance of the goal of the study programme and expected learning outcomes.

The objectives are the following:

To systemize the suitability features of the aim of the study programme and expected learning outcomes, which are necessary for the performance of the self-analysis.

To develop the tools for the assessment of the relevance of the aim of the study programme and the expected learning outcomes.

The following **research methods** have been employed: document analysis, modelling, comparison and systematization.

The self-analysis, as an integral part of a higher quality assurance system, is an important factor in the renewal of the study programmes. The summation of the examined sources of information indicates the necessity to perform a self-analysis not only in terms of stating its condition but also in terms of the viability of the study programme. During the research, two self-analysis models of the aim of the programme and expected learning outcomes were developed by distinguishing between the feasibility and relevance aspects of the analysed parameters. Having chosen the aspect of relevance for deeper analysis, the following significant algorithm of the self-analysis was established: the picture of a profession – capacities – the aim/aims of the study programme – expected learning outcomes (knowledge, perception, abilities to do something) – student study results – competence (the combination of knowledge, skills, values and attitudes). It was found that the relevance of the parameters being analysed should be assessed by taking into account whether they reflect the picture of the profession of a future specialist, the competence acquired by a student – readiness to use his/her knowledge, skills, values and attitudes effectively.

Taking into account the distinguished features of the relevance of the aim of the study programme and expected learning outcomes, the system of detailed criteria (features) and the forms of analysis (tables) has been developed which enables to analyse the following: professional picture and competence of a future specialist, the relevance of the objectives and the aim of the study programme as well as the expected learning outcomes. It was ascertained that the features of the relevance of detailed parameters being analysed in various aspects correlate with the other areas of self-analysis. The developed self-analysis tools make preconditions for the assessment not only of the relevance of the aim of the study programme and learning outcomes but also for revealing whether these parameters are based on professional, labour market and public requirements for future professionals, whether they could satisfy personal needs and whether they meet the qualification level and the level of education and etc. The tools and the set of criteria (features) employed in them allow us to group the prevailing features of the parameters being analysed and to make generalizations in at least three aspects: feasibility in terms of professional requirements, preconditions for the development of adequate professional competences and preconditions for the satisfaction of personal learning and development needs.

AUTORĖS LYDRAŠTIS

Autoriaus vardas, pavardė: Judita Stulpinaitė

Mokslo laipsnis ir vardas: lektorė

Darbo vieta ir pozicija: Šiaulių valstybinė kolegija, turizmo ir vadybos katedra, lektorė

Autoriaus mokslinių interesų sritys: turizmo informacija, kaimo turizmo paslaugos, turizmo specialistai ir jų profesinės kompetencijos

Telefonas ir el. pašto adresas: 8 671 10 257, juditastu@gmail.com

A COVER LETTER OF AUTHOR

Author name, surname: Judita Stulpinaitė

Science degree and name: Lecturer

Workplace and position: Šiauliai State College, Department of Tourism and Management, Lecturer

Author's research interests: Tourism Information, Rural Tourism Services, Tourism Specialists and Professional Competences

Telephone and e-mail address: + 370 671 10 257, juditastu@gmail.com

VIDINĖ AUKŠTOSIOS MOKYKLOS INOVACINĖ POLITIKA – INOVACINĖS VEIKLOS VALDYMO INSTRUMENTAS

Natalija Šedžiuviene
Šiaulių valstybinė kolegija

Anotacija. Vidinė aukštosios mokyklos inovacinė politika – tai aukštosios mokyklos personalo elgsena, nukreipta į išorinės inovacinės politikos realizavimą. Vidinės politikos formavimas ir įgyvendinimas priklauso nuo darbuotojų santykių, jų aktyvumo, atvirumo naujovėms, konstruktyvumo, nes tik tolerancija paremti santykiai padeda kurti kūrybišką, bendriems tikslams sutelkiančią atmosferą, užtikrinančią saugią ateitį aukštajai mokyklai. Straipsnyje nagrinėjami pagrindiniai išorinės ir vidinės aukštosios mokyklos inovacinės politikos principai, pateikiamos rekomendacijos vidinei inovacinei politikai įvertinti.

Pagrindiniai žodžiai: inovacijos, inovacinė politika.

Įvadas

Prasidėjęs trečiojo tūkstantmečio antrasis dešimtmetis akivaizdžiai parodė, kad pasiekimai mokslo srityje lemia ekonominio augimo dinamiką, organizacijų ir ūkio sektorių išsivystymo lygį. Didelis vaidmuo inovaciniuose procesuose, kurie užtikrina šalies lygiateisę integraciją į pasaulio bendriją, tenka aukštosioms mokykloms, nes čia rengiami būsimieji visų sričių specialistai. Būtent aukštosiose mokyklose auginama naujoji tyrėjų – mokslininkų karta, ugdoma visapusiškai išsilavinusi, imli žinioms ir pasiruošusi jų sklaidai asmenybė. Inovaciniėje veikloje aukštosios mokyklos atlieka kompleksinį uždavinį – ne tik vykdo fundamentinius ir taikomuosius tyrimus, bet tuo pačiu metu kuria ugdymo programas, suteikiamomis žiniomis ir įgyjamais įgūdžiais aplenkiančias šiandienius rinkos poreikius, ieško naujų ugdymo technologijų, studijų proceso ir savo veiklos valdymo formų.

Kadangi aukštųjų mokyklų konkurencingumui pakankamai didelę įtaką daro jų vykdoma inovacinė politika, tai gilesnis vidinės inovacinės politikos formavimą ir išorinės inovacinės politikos adaptavimą veikiančių veiksnių pažinimas, geresnė jų vadyba bei tobulesnis inovatyvumo vertinimas kaip tik ir apibrėžia svarbią, tačiau mažai tyrinėtą, vadybos ir administravimo mokslo ir praktikos problematiką.

Įvairius aukštosios mokyklos mokslinės, mokslo taikomosios ir inovacinės veiklos valdymo klausimus nagrinėja daugelis užsienio šalių mokslininkų (Adair J., 1996; Baker M., 2003; Michailov N., 2008; Ritz A., 2004; Sitnikova M., 2008; Thom N., 2004; Vaisberg E., 2010). Atlikti tyrimai rodo, kad aukštųjų mokyklų vaidmuo inovaciniuose procesuose pakankamai didelis. Išsivysčiusiose pasaulio šalyse visos aukštosios mokyklos vykdo aktyvią inovacinę politiką ir siekia turėti aukštą inovatyvumo reitingą.

Lietuvos mokslo ir studijų ateities vizijoje: moksloji Lietuva 2030, kurią parengė šalies mokslininkai bei įvairių sričių ekspertai, akcentuojama, kad aukštoji mokykla yra vienas iš strateginių šalies išteklių, todėl labai svarbu, kad pačios aukštosios mokyklos inovacinę veiklą traktuotų kaip kryptingą inovacijų formavimą ir įgyvendinimą. Įvairiems inovacinės politikos teoriniams ir praktiniams aspektams didelį dėmesį skiria Lietuvos mokslininkai (Jucevičius G., 2008; Kriaučiūnienė M., 2008; Peleckis K., 2009; Ragauskas A., 2008; Ruževičius J., 2007). Tačiau inovacinės veiklos sudėtingumo ir daugialypiškumo, ne visi aspektai pakankamai išsamiai ištirti. Todėl aukštosios mokyklos inovacinės politikos formavimo problemų nagrinėjimas išliks *aktualus* ir ateityje.

Tyrimo objektas – aukštosios mokyklos vidinės inovacinės politikos vertinimas ją veikiančių veiksnių aspektu.

Straipsnio tikslas – apibūdinti aukštųjų mokyklų inovacinės politikos esmę bei pagrindinius principus ir pristatyti N aukštosios mokyklos vidinės inovacinės politikos vertinimo empirinio tyrimo pagrindinius aspektus.

Tyrimo metodai – tyrimas grindžiamas mokslinės literatūros analize, apibendrinimu, loginiu skirstymu ir klasifikavimu. Problemos aktualumo iliustravimui straipsnyje pateikiami atlikto empirinio tyrimo pagrindiniai aspektai.

Aukštųjų mokyklų inovacinės politikos esmė. *Inovacinė politika* – svarbi sudėtinė viešosios politikos ir administravimo dalis. Plačiausia prasme inovacijų politikos priemonės gali apimti didžiąją dalį šalies ekonominės, mokslo ir švietimo politikos priemonių (Balažentis A., 2007).

Įprasta sakyti, kad *politika* yra planas, nusakantis, ką ir kaip reikia daryti, norint pasiekti užsibrėžtą tikslą. Tarptautinių žodžių žodyne (Vilnius, 1985) nurodyta, kad politika (gr. *politike* –

valstybės valdymo menas) – tai valstybės reikalų tvarkymo teorija ir praktika; visuomeninė veikla, sauganti klasinius interesus.

Atlikus mokslinės literatūros analizę (Adair, 1996; Baker, 2003; Kulviecas, 2002), pastebėta, kad sąvoka *inovacijos* interpretuojama labai įvairiai. Lietuvių kalbos žodynuose pateikiamas tik terminas *naujovė*. Naujausi šaltiniai (Staškevičius, 2004; *Visuotinė lietuvių enciklopedija*, 2005) *inovaciją* apibrėžia kaip kaitos procesą, kai tam tikroje socialinėje aplinkoje sukuriama, pripažįstama ir įdiegiami materialiosios ir nematerialiosios kultūros elementai (modeliai), naudojamos naujos mokslo žinios, diegiamos naujos juridiskai įteisintos technologijos aukštesnės kokybės produktams gaminti, tobulesnėms paslaugoms teikti. *Šiuolaikinės inovatikos tikslas* – tai visų pirma įvairių intelektualinių produktų sukūrimas, įsisavinimas ir sklaidymas (Kovaliov, 2000). *Naujovė* – inovacijos ašies pagrindinis objektas. Būtina skirti sąvokas *naujovė* ir *inovacija*, nes *naujovė* gali reikšti naujų gaminių gamybos technologijų struktūrą ar naują ekonominę, socialinę, organizacinę valdymo struktūrą ir žmonių tarpusavio sąveikos darbinėje veikloje mechanizmą, o *inovacijos* procesas apibrėžia patį *naujovės* kūrimą, diegimą, naudojimą. *Inovacija* – kokybiškai naujų sprendimų praktinis realizavimas (Toločka, 2006). Pasak profesoriaus Armino Ragausko, *inovacijos* sąvoka panaikina sąvokos *naujovė* dviprasmiškumą. *Naujovė* gali reikšti tiek tobulesnius, tiek prastesnius produktus, paslaugas ar procesus, lyginant juos su jau egzistuojančiais variantais. Tuo tarpu *inovacija* visada reiškia tobulesnį, efektyvesnį ar objektyviai geresnį rezultatą. *Naujumas* yra tik tobulesnių technologinių sprendimų, t. y. *inovacijų*, atsiradimo rinkoje ir jų vartojimo pasekmė, kuri nėra susijusi su *inovacijos* sukuriama pridėtine verte. *Inovacija* tuo pačiu metu yra kaip *naujovė*. Bet daugybė *naujovių* dažniausiai neturi nieko bendro su *inovacijomis*.

Inovacijų teorijoje teigiama, kad gilesniam *inovacijos* turinio pažinimui ją reikia susieti su veiklos sąvoka, kuri suvokiama kaip žmonių aktyvaus požiūrio į tikrovę specifinė forma, pasižyminti veiksmų tikslingumu, kryptingumu ir nuostatomis į pertvarką. Galima teigti, kad kiekviena veikla turi konkretų tikslą, ji pasižymi savitomis priemonėmis bei rezultatu, taip pat nusako veikimo procesą (Jakubavičius, 1997). *Inovacinę veiklą* galima traktuoti kaip kryptingą *inovacijų* formavimą ir jų adaptavimą. *Inovacinis procesas* – tai mokslinių žinių vartojimo *inovacija* procesas, kurį galima apibūdinti kaip laipsnišką įvykių seką, kurios metu iš idėjos *inovacija* išauga į konkretų produktą, technologiją ar paslaugą ir paskirstoma praktiniam vartojimui. *Inovacinio* proceso realizacijai yra svarbi *difuzija* – jau kartą pritaikytos *naujovės* plitimas naujomis sąlygomis arba naujuose diegimo objektuose. *Inovacinis* procesas yra cikliškas. Atitinkama savalaikė reakcija į esminius dalykus padeda sukurti lanksčias ekonomikos organizavimo ir valdymo sistemas (Ramanauskienė, 2010).

Vienas iš *inovacijų* valdymo instrumentų – organizacijos *inovacinė politika*. Kiekvienoje organizacijoje būtina atskirti išorinę ir vidinę *inovacinę politiką*. *Išorinė inovacinė politika* – tai bendroji organizacijos elgsenos rinkoje kryptis, nusakanti prioritetines veiklas ir nukreipianti į išsivystymo lygio kėlimą. *Vidinė inovacinė politika* – personalo elgsenos reguliavimas, nukreiptas į *inovacinę* organizacijos vystymo tipą. Personalas elgsenos esmę sudaro santykiai, besiformuojantys tarp darbuotojų *inovacinėje* veikloje.

Aukštosios mokyklos – organizacijos, turinčios savo specifiką. Pagrindinis išskirtinumas – vykdoma ugdomoji veikla, kuri daro poveikį ir uždeda tam tikrus apribojimus *inovaciniams* pokyčiams. Pirmasis apribojimas siejamas su ugdymo proceso nepertraukiamumu (perimamumas, nuoseklumas, ryšys tarp pakopų), kuris sukuria ugdymo *inovacijoms* institucines ribas, ir ugdymo proceso universalumo principų (mokyti visus žmones, nepriklausomai nuo jų individualių socialinių, rasinių skirtumų, gyvenamosios vietos, sveikatos, turimų mokymosi įgūdžių) laikymusi. Šie elementai neleidžia atskirti nuo ugdymo proceso tam tikros dalies žmonių, turinčių tokių poreikių (Rodenkova, 2001). Kitas apribojimas atsiranda dėl vidinių pačios ugdymo veiklos prieštaravimų, nes ugdymas – kūrybinių ieškojimų ir naujovių įtvirtinimo sritis, be to ugdymui būdingas ir konservatyvumas, nes kartojimas ir reprodukcinis atgaminimas yra socialinio išsaugojimo prielaida. Visuomenės vystymui būtinas kultūrinių normų ir privalomų žinių minimumo perdavimas. Kitaip tariant, socialinis-kultūrinis tradicionalizmas tampa dar vienu *inovacijų* įgyvendinimo apribojimu (Sitnikova, 2008).

Inovacinė politika aukštajame moksle skiriasi nuo kitų ugdymo grandžių vykdomos *inovacinės* politikos didėjančiu *inovacijų* komercionalizavimu. Aukštosios mokyklos veikla – tai ne tik ugdomoji veikla, specialistų, žmoniškųjų išteklių rengimo procesas. Mikrolygmenyje ugdymo įstaiga yra įvairių veiklos rūšių subjektas – ugdomosios ir neugdomosios (Rudzevičius, 2007). Neugdomajai veiklai galima priskirti mokslinę, valdymo, finansinę, marketingo veiklas. Labai svarbu atskirti *inovacinę* aukštosios mokyklos veiklą nuo mokslinės-techninės, apimančios tik mokslinę veiklą, o *inovacinė politika* apima visas aukštosios mokyklos veiklas, nukreiptas į jos vystimą, konkurencingumo didinimą. Išskiriami šie pagrindiniai aukštosios mokyklos *išorinės inovacinės politikos* principai:

- mokslinio ir ugdymo procesų, valdymo veiklos ir jų kryptingumo į visuomenės ekonominių, socialinių ir dvasinių vystymą vienybė;
- optimalus valstybinio reguliavimo ir savivaldos derinimas;
- inovacinių projektų pagal prioritėtines tyrimų kryptis, numatytas inovacinėje ir mokslinėje-techninėje valstybės politikoje, formavimas;
- vedančiųjų mokslininkų, mokslinių kolektyvų, mokslinių ir mokslinių-pedagoginių mokyklų, gebančių užtikrinti ugdymo ir mokslinių tyrimų greitesnę nei vyksta pokyčiai aplinkoje lygį ir jaunimo mokslinę-techninę kūrybą, palaikymas;
- pilnas tyrimų ir priemonių, kurių rezultatas – paslaugų ir produkcijos realizavimas, atlikimas;
- verslumo mokslinėje srityje palaikymas;
- mokslo ir ugdymo integracija į tarptautinę bendriją;
- tinklinių inovacinės ir mokslinės veiklos struktūrų formavimas.

Vidinė inovacinė politika turi būti formuojama ir vykdoma vadovaujantis šiais principais:

- organizacijos inovacinio potencialo, būtino inovacijų realizavimui, nepertraukiamas vystymas;
- kompleksinis inovacijų įgyvendinimas, išlaikant tamprų ryšį tarp visų inovacijų rūšių ir siekiant, kad jos skatintų viena kitą;
- struktūrinio padalinio, atsakančio už inovacinės politikos formavimą ir realizavimą, strategijos įgyvendinimą, sukūrimas;
- darbuotojų mobilizavimas, maksimalus finansinių, materialųjų ir intelektualinių išteklių panaudojimas inovacijų realizavimui;
- inovacinio aktyvumo materialinis, moralinis ir socialinis stimuliavimas;
- rizikos įvertinimas.

Aukštosios mokyklos inovacinės politikos rūšys

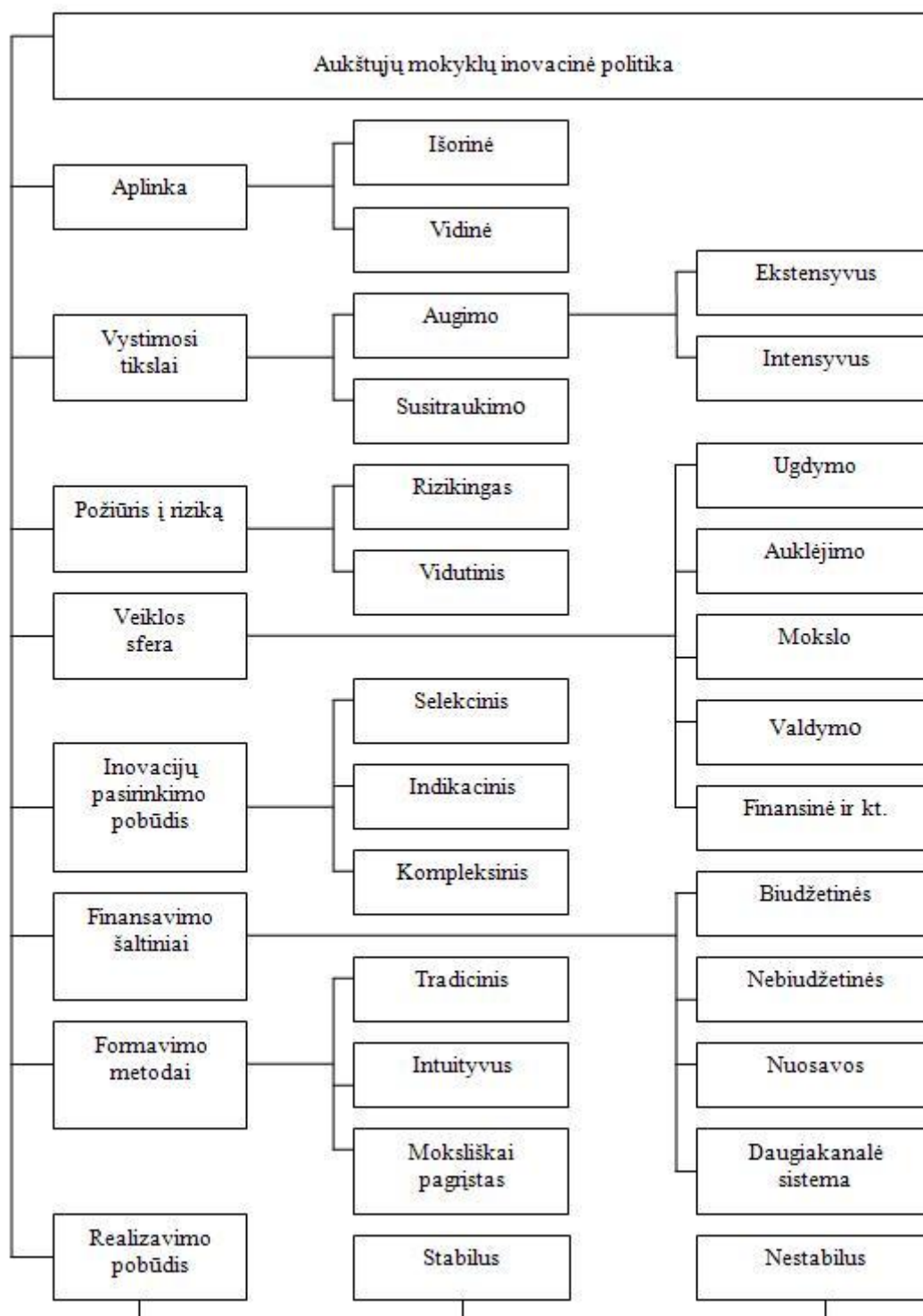
Inovacinė aukštųjų mokyklų politika turi būti pritaikyta, atsižvelgiant į jų veiklos specifiką (žr. 1 pav.). Vidinė ir išorinė aukštosios mokyklos politika suprantama kaip ir visų kitų organizacijų. Svarbu išsiaiškinti esminius inovacinės politikos rūšių skirtumus ir pasirinkti optimalų priemonių variantą, siekiant užtikrinti kokybišką organizacijos plėtrą. Inovacinės politikos kūrimo procese būtina suprasti ekstensyvios ir intensyvios inovacinės politikos esmę. *Ekstensyvi inovacinė politika* – tai atskirų aukštosios mokyklos veiklų, kurioms daro įtaką inovacijų, charakteristikų kiekybinio augimo kaitos politika. *Intensyvi inovacinė politika* – atitinkamų charakteristikų kokybinio tobulėjimo kaitos politika.

Rizikos atžvilgiu aukštosios mokykloms būdinga *vidutinė inovacinė politika*. *Rizikinga inovacinė politika*, atsižvelgiant į aukštųjų mokyklų veiklos ypatumus, gali būti vykdoma tik mokslinėje veikloje. Tačiau tokiu atveju aukštoji mokykla privalo parengti rizikos valdymo programą. Iš rizikos valdymo metodų dažniausia pasiteisina rizikos draudimas ir inovacinio projekto dalyvių atsakomybės paskirstymas.

Indikacinė inovacinė politika nusako aukštosios mokyklos vystimąsi pagal visuomenės nustatytus indikatorius (normatyvus). *Selekcinė inovacinė politika* apibrėžia vystimąsi prioritėtinėmis kryptimis, nustatytomis valstybės išorinėje inovacinėje politikoje. *Tradicinis požiūris* į inovacinės politikos formavimą leidžia neatsižvelgti į išorinės aplinkos reikalavimus, kokybinius vidaus pokyčius bei organizacijos išsivystymo lygį. *Intuityvus požiūris* leidžia rengti inovacinę politiką net ir vienam žmogui, pasiremiant sava intuicija. *Moksliskai grindžiama* inovacinė politika tampa kolektyviniu socialiniu procesu, nukreiptu į aukštosios mokyklos veiklos tobulinimą, vadovaujantis tradicijomis, pažangia užsienio šalių patirtimi, aukštosios mokyklos vystimosi tendencijomis ir atsižvelgiant į nacionalinius ypatumus.

Pagal veiklos sritis inovacinė politika gali būti *ugdomoji* (ugdomųjų paslaugų, technologijų, metodinio darbo, studijų proceso organizavimo atžvilgiu), *auklėjamoji* (auklėjimo technologijų atžvilgiu), *valdymo* (valdymo sistemos, organizacinės struktūros, organizacinės elgsenos, organizacinės kultūros tobulinimo atžvilgiu). *Biudžetinė inovacinė politika* – politika, kuri visiškai finansuojama biudžeto lėšomis. *Nebiudžetinė inovacinė politika* finansuojama nebiudžetinių fondų, įstaigų ir įmonių, rėmėjų, gyventojų, užsienio šalių atstovų lėšomis. Savomis lėšomis vykdoma inovacinė politika finansuojama pačios aukštosios mokyklos uždirbtais pinigais. *Daugiakanalė inovacinė politika* palaikoma visų šaltinių lėšomis bei naudojamosi bankų parama.

Inovacinė politika gali būti realizuojama *stabiliai*, t. y. atitikti numatytą programą bei inovacinės veiklos planus, arba *nestabiliai* – realizuojama, atsižvelgiant į objektyvią ir subjektyvią būtinybę.



1 pav. Aukštosios mokyklos inovacinės politikos rūšys

Realioje veikloje praktiškai įmanoma vykdyti išorinę intensyviają, vidutinės rizikos, stabilią inovacinę politiką daugiakanalio finansavimo pagrindu. Vidinė politika privalo atitikti išorinę, nes priešingu atveju aukštoji mokykla ne tik neturės galimybės tobulėti, bet ir negalės tinkamai veikti (Deviatkina, 2006).

Vidinė inovacinė politika ir jos vertinimas (empirinio tyrimo aspektai)

Vidinė inovacinė aukštosios mokyklos politika – tai personalo elgsena, nukreipta į išorinės inovacinės politikos realizavimą. Jei personalo elgsenoje vyrauja pasyvūs, konfliktiniai, uždari, stichiniai, abejingi santykiai, inovacinio aktyvumo tokioje organizacijoje nėra. Tik atviri, aktyvūs, konstruktyvūs, tolerantiški darbuotojų santykiai sukuria kūrybišką atmosferą ir skatina kartu rūpintis aukštosios mokyklos, kurioje darbuotojai nori dirbti, ateitimi.

Šiuolaikinės aukštosios mokyklos privalo savarankiškai numatyti savo vystimosi kryptis, įvertinti išorinės aplinkos keliamus iššūkius, ieškoti papildomo finansavimo priemonių šios veiklos vykdymui. Siekiant objektyviai įvertinti šią veiklą, aktualu būtų turėti kiekvienos aukštosios mokyklos inovacinės politikos vertinimo ją veikiančių veiksnių aspektu metodiką.

Analizuojamoje mokslinėje literatūroje tokia metodika buvo pristatyta 2005 m. Ją parengė grupė Rusijos Finansų akademijos mokslo tiriamojo instituto mokslininkų: M. Deviatkina, T. Mirošnikova, J. Petrova, L. Ogoleva, E. Orlova, R. Fedosova, V. Jurga. Metodika taikyta 75-iose Rusijos aukštosiose ekonominėse mokyklose ir pripažinta tinkama. Ši metodika, adaptuota darbo autorės, buvo pritaikyta N aukštojoje mokykloje 2011 metais. Vidinės inovacinės politikos vertinimas buvo atliktas pagal šiuos parametrus:

- inovacijų turinys;
- inovacijų realizavimas;
- inovacinis klimatas.

Inovacijų turinys buvo nagrinėjamas tam, kad būtų galima nustatyti, kurioje aukštosios mokyklos veiklos kryptyje (ugdomojoje, mokslinėje, auklėjamojoje, valdymo ar administracinėje-ūkinėje) vyrauja inovatyvi veikla. Aukštosios mokyklos veiklos kryptys buvo praplėstos (žr. 1 pav.), nes inovacinės politikos rezultatyvumui didelį poveikį turi inovacijų realizavimui reikalingų sąlygų sudarymas. Už šių sąlygų tinkamumą N aukštojoje mokykloje atsakingi valdymo padalinių ir infrastruktūros tarnybos darbuotojai.

Inovacijų realizavimas buvo vertinamas, atsižvelgiant į esamas organizacines sąlygas: organizacinę struktūrą, finansavimą, organizacijos kultūrą.

Inovacinis klimatas buvo vertinamas pagal šiuos aspektus: ar palaiko inovacijas aukštosios mokyklos vadovai; ar konstruktyvus darbuotojų požiūris į inovacijas; ar reguliariai aptariamas inovacinių projektų rezultatyvumas ir efektyvumas; koku dažnumu inovacijas siūlo vadovai.

Analizei reikalinga informacija gauta sociologinės apklausos būdu, kadangi svarbu išsiaiškinti darbuotojų nuomonę, jų požiūrį į vykstančius procesus. Gauti įvertinimai objektyviai remiasi visų inovacinių santykių, susiklosčiusių aukštojoje mokykloje ir galinčių būti inovacinės politikos charakteristikomis, sistema.

Tyrimui atlikti buvo parengta anketa, vertinimas atliekamas 4 balų sistemoje, kur:

- 1 balas – netenkina inovacinė politika;
- 2 balai – nelabai tenkina inovacinė politika;
- 3 balai – iš esmės inovacinė politika tenkina;
- 4 balai – visiškai tenkina inovacinė politika.

Tyrimo dalyvavo 100 N aukštosios mokyklos darbuotojų, iš kurių 70 moterų, 30 vyrų ir 28 įvairių lygių vadovai, 72 darbų vykdytojai. Bendrieji vertinimo rezultatai pateikti 1 lentelėje.

Koeficiento reikšmė nuo 0 iki 2 (imtinai) parodo aukštosios mokyklos darbuotojų nepasitenkinimą inovacine politika, nuo 2 iki 3 (imtinai) – patenkinamą įvertinimą, nuo 3 iki 4 – gerą įvertinimą.

1 lentelė

Vidinės inovacinės politikos bendrasis vertinimas

Parametrai	Įvertinimo balo vidurkis
INOVACINĖ POLITIKA	3,12
1. Inovacijų turinys	3,31
1.1. Inovacijos ugdymo veikloje	3,56
1.2. Inovacijos mokslo veikloje	2,76
1.3. Inovacijos auklėjimo veikloje	3,06
1.4. Inovacijos valdymo veikloje	3,52
1.5. Inovacijos administracinėje-ūkinėje veikloje	3,66
2. Inovacijų realizavimas	2,97

Parametrai	Įvertinimo balo vidurkis
2.1. Darbuotojai gauna būtinus įrankius inovacijų realizavimui	2,48
2.2. Organizuojamos eksperimentinės aikštelės	2,62
2.3. Yra struktūriniai padaliniai, atsakingi už organizacijos vystimąsi	3,82
3. Inovacinis klimatas	3,09
3.1. Vadovybė sveikina inovacijas	3,64
3.2. Darbuotojų požiūris į inovacijas konstruktyvus	2,48
3.3. Projektų rezultatai ir efektyvumas nuolat aptariami	2,74
3.4. Inovacijų pasiūlymus dažniau teikia vadovybė	3,52

Vertindami inovacijų turinį, respondentai pažymėjo, kad N aukštojoje mokykloje aktyvesnė inovacinė politika administracinėje-ūkinėje (3,66) ir ugdymo (3,56) srityse, gana aktyvi valdymo (3,52) ir auklėjimo (3,06) srityse, tačiau inovacijos mokslo veikloje, vykdomos šioje aukštojoje mokykloje, jos darbuotojų įvertintos tik patenkinamai (2,76). Kadangi apklausoje dalyvavo didžioji dalis aukštosios mokyklos darbuotojų, galima teigti, kad būtina aktyvinti inovacinę politiką mokslinėje veikloje.

Inovacijų realizavimui sudarytas sąlygas respondentai įvertino patenkinamai (2,97), išskirtinai žemus balus skirė darbuotojų aprūpinimui inovacijų realizavimui būtinais įrankiais (2,48). Respondentų nuomone, nepakankamai dėmesio skiriama ir įvairiems eksperimentams atlikti reikalingų sąlygų sudarymui (2,62). Taip pat respondentai mano, kad svarbus aukštosios mokyklos žingsnis inovacinės politikos vystimui buvo sukurti struktūrinius padalinius, atsakingus už organizacijos vystimąsi, ir apibrėžti jų funkcijas ir atsakomybę. Sąlygos sudarytos pakankamai geros – inovacinis klimatas įvertintas gerai (3,09). Svarbu akcentuoti, kad aukštojoje mokykloje vyrauja teigiamas administracijos požiūris į inovacijas – mokyklos vadovybė sveikina inovacijas (3,64) ir inovacijų pasiūlymus dažniau teikia patys vadovai (3,52). Aukštoji mokykla turi teikti prioritetą darbuotojų skatinimui konstruktyviau dirbti inovacijų realizavimo srityje, aktyvinti struktūrinių padalinių, atsakingų už organizacijos vystimąsi, veiklą, organizuojant inovacinių projektų rezultatų pristatymus, projektų efektyvumo aptarimus.

Inovacinės veiklos parametrai, kurie respondentų buvo įvertinti tik patenkinamai, tikslingai parodo kryptį vidinės inovacinės politikos formavimui.

Darbuotojų požiūrio į inovacinę politiką įvertinimas nagrinėtas pagal atskirus faktorius. Atsakymų pasiskirstymas parodė, kad reikšmingi nuomonių skirtumai atsirado tarp:

- apklaustų įvairių lygių vadovų ir vykdytojų (įvertinimų vidurkiai 3,52 ir 2,72);
- skirtingo amžiaus apklaustųjų (iki 30 metų – 2,92, virš 50 metų – 3,32);
- skirtingą išsilavinimą turinčių darbuotojų (su mokslo laipsniu – 3,22, be mokslo laipsnio – 3,02).

Skirtumai tarp vadovų ir vykdytojų nuomonių atsirado dėl to, kad vadovai geriau informuoti apie aukštosios mokyklos inovacinę politiką, jie yra imlesni inovacijoms ir pagal užimamas įvairių lygių vadovų pareigas atsako už inovacinės politikos įgyvendinimą.

Tyrimo metu gauti inovacinės politikos vertinimo rezultatai parodė, kad inovacinės politikos realizavimui būtina sudaryti tinkamas sąlygas. Atsakomybė už tokių sąlygų sudarymą tenka valdymo sistemai. Inovacinė politika – pagrindinė aukštosios mokyklos vystimosi sąlyga, todėl šie procesai tarpusavyje tarpiai susiję ir būtina užtikrinti jų dermę aukštosios mokyklos inovacinio vystymosi procese.

Išvados

Inovacijos yra pagrindinis šiuolaikinės ekonomikos vystymo vektorius, jomis grindžiama ne tik aukštųjų technologijų ir mokslui imlių sričių, bet ir ugdymo sistemos organizacijų veikla. Orientavimasis į inovacijas – vienintelis būdas reaguoti į greitai vykstančius pokyčius. Norėdamos išlikti konkurencingomis, aukštosios mokyklos privalo turėti aukštą inovacinį potencialą, leidžiantį vystytis sparčiai kintančioje aplinkoje.

Inovacinė politika, kaip organizacijos vystymosi valdymo instrumentas, yra lemiamas inovacinės veiklos faktorius, vienas iš pagrindinių inovacinio proceso organizacijoje elementų. Ji turi skatinti inovacinio potencialo atsiskleidimą, inovacijoms aktyvios personalo elgsenos sukūrimą.

Vidinę inovacinę aukštosios mokyklos politiką būtina įgyvendinti įvertinant inovacinį klimatą ir santykius, susiklosčiusius inovacijų turinio ir jų realizavimo atžvilgiu. Aukštosios mokyklos inovacinę

politiką dideli dalimi lemia tokie faktoriai kaip darbuotojų su mokslo laipsniu lyginamasis svoris, darbuotojų amžiaus vidurkis.

Literatūra

1. Adair, J. (1996). *Effective Innovation. How to Stay Ahead of the Competition*. Macmillan.
2. Baker, M. J. (2003). *Industrial Innovation: Technology, Policy, Diffusion*. Macmillan.
3. Balažentis, A. (2007). Organizacijos inovacinio lauko veiksmų analizė. *Viešoji politika ir administravimas*, Nr. 22.
4. Jakubavičius, A. (1997). Įmonės vadovo vaidmuo inovaciniame procese. *Verslas, vadyba ir studijos–97: respublikinės konferencijos medžiaga*. Vilnius: Technika.
5. Kriauciūnienė, M.; Jucevičius, G.; Ragauskas, A. (2008). *Inovatika ir globali žinių ekonomika*. Kauno Technologijos Universitetas.
6. Kriauciūnienė, M.; Jucevičius, G.; Ragauskas, A. (2008). *Inovatika ir inovacinės technologijos*. Kauno Technologijos Universitetas.
7. Kulviecas, P. (2002). *Inovacinis procesas: (esmė, struktūra, cikliškumas): mokomoji priemonė*. Vilnius: Lietuvos vadybos akademija.
8. Peleckis, K. (2009). Aukštojo mokslo potencialas kaip socialinė kategorija: samprata, esmė ir funkcijos. *Verslas: teorija ir praktika*, Nr. 10 (1).
9. Ramanauskienė, J. (2010). *Inovacijų ir projektų vadyba: mokomoji knyga*. Kaunas: Akademija.
10. Ruževičius, J. (2007). Studijų kokybės vadybos sistemų tyrimas. *Ekonomika*, Nr. 80.
11. Staškevičius, J. A. (2004). *Inovatika: monografija*. Vilnius: Technika.
12. Thom, N.; Ritz, A. (2004). *Viešoji vadyba. Inovaciniai viešojo sektoriaus valdymo metmenys: monografija*. Vilnius: Lietuvos teisės universiteto leidybos centras.
13. Toločka, E. (2006). *Technologinio inovatyvumo vertinimo tobulinimas įtakojančių veiksmų aspektu: daktaro disertacija*. Vilnius: Vilniaus Gedimino Technikos Universitetas.
14. *Visuotinė lietuvių enciklopedija*. (2005). Vilnius.
15. Вайсбергер, Е. (2010). Инновации как важный фактор развития вуза. *Вестник ПГТУ*, № 6.
16. Девяткина, М. А.; Мирошникова, Т. А.; Петрова, Ю. И. и др. (2006). *Инновационная политика высшего учебного заведения*. Экономика.
17. Ковалев, Г. Д. (2000). *Инновационные коммуникации*. Москва: Юнити-Дана.
18. Михайлов, Н.; Ситникова, М. (2008). Инновационная деятельность – мощный стимул развития субъектов образовательной среды. *Высшее образование в России*, № 7.
19. Роденкова, Т. Н. (2001). *Экономический механизм поддержки инновационного развития образовательной деятельности высшего учебного заведения: диссертация на соискание ученой степени*. Москва.

INTERNAL INNOVATIVE POLICY IN A HIGHER SCHOOL – THE INSTRUMENT OF INNOVATIVE ACTIVITY MANAGEMENT

Summary

The internal innovative policy in a higher school is the behaviour of the staff of a higher school, which is directed towards the realization of the external innovative policy. The formation and implementation of the internal policy depends on employees' relationships, their activeness, openness to novelties and constructiveness because only these tolerant relationships create the atmosphere of creativeness, concentration towards the general aims and future guarantees of higher schools. In the article, there are presented and analysed the key principles of the internal and external innovative policy in a higher school; recommendations to evaluate the internal policy are subjected.

A big role in the innovation processes ensuring the equal-right integration of the state into the world's community is meant to higher schools because the future specialists of all spheres are trained here. Higher schools raise the new generation of researchers, scientists; they train a versatile and educated personality apt to knowledge and ready to spread it. In their innovative activities, higher schools perform complex tasks – they not only conduct fundamental and applied researches but also develop training programmes that overtake modern needs with given knowledge and gained skills, search for new training technologies, the management forms of a study process and its own activities.

The subject of the research is the evaluation of the internal innovative policy in higher schools in the aspect of the factors that affect it

The aim of the research is to describe the gist of internal innovative policy and key principles in higher schools and to present the basic aspects of the empiric research on the evaluation of the internal innovative policy in N higher school.

Key words: innovations, innovative policy.

During the research it was established that:

Innovations is a key vector of modern economics development, not only the activities of high technologies and spheres that are apt to science but the activities of education system organizations are based on them as well. Orientation towards innovations is the only way to react to fast happening changes. In order to remain competitive, higher schools must have high innovative potential that allows developing in a fast changing environment.

Innovative policy as the instrument of an organization's development management is a crucial factor of innovative activities, one of the main elements of an innovative process in the organization. It is to encourage the unfolding of innovative potential as well as creation of innovation-active behaviour of the staff.

It is necessary to implement the internal innovative higher school policy by evaluating an innovative climate and relations that have resulted with regard to the content as well as realization of innovations. The innovative policy in higher schools is mostly determined by such factors as the comparative weigh of employees that have degrees in science and the average of the employees' age.

AUTORĖS LYDRŠTIS

Autoriaus vardas, pavardė: Natalija Šedžiuviėnė

Mokslo laipsnis ir vardas: socialinių mokslų daktarė

Darbo vieta ir pozicija: Šiaulių valstybinė kolegija, direktorė, administravimo katedros docentė

Autoriaus mokslinių interesų sritys: aukštosios mokyklos kultūra, aukštosios mokyklos valdymas, žinių valdymas

Telefonas ir el.pašto adresas: 8 687 86 656, direktore@svako.lt

A COVER LETTER OF AUTHOR

Author's name, surname: Natalija Šedžiuviėnė

Degree and title: Doctor of Social Sciences

Workplace and position: Šiauliai State College, Director, docent of the Administration Department

Author's research interests: Culture of Higher School, Management of Higher School, Knowledge Management.

Telephone and e-mail address: + 370 687 86 656, direktore@svako.lt

TARPTAUTINIO STANDARTO ISO 9001, TAIKOMO LIETUVOS AUKŠTOSIOSE MOKYKLOSE, PROBLEMOS IR PRIVALUMAI

Lina Šneideraitienė

Šiaurės Lietuvos kolegija

Anotacija. Tarptautinis standartas ISO 9001, jo raida, sandara, procesinis požiūris. Straipsnyje nagrinėjama tarptautinio kokybės vadybos sistemos standarto ISO taikymas Lietuvos aukštosiose mokyklose pateikiant apibendrintus aspektus bei atsiliepimus apie ISO 9001 standartą. Straipsnyje pateikiama aukštosiose mokyklose taikomo kokybės vadybos sistemos tarptautinio ISO 9001 standarto problemos bei privalumai.

Pagrindiniai žodžiai: standartas, ISO 9001, procesas, kokybės vadybos sistema.

Įvadas

Kaip teigia L. Tamutienė (2010), siekiant tobulinti aukštosios mokyklos veiklą labai svarbu, kad visi darbuotojai suprastų ir priimtų kokybės vadybos sistemą, vieningai siektų strateginių tikslų įgyvendinimo. Kokybė siekiant tobulumo visada buvo ir liks svarbiausia aukštojo mokslo vertybe. Tačiau reikia suprasti, kad kokybė nėra uždavinys, kurį įmanoma išspręsti vienu kartu ir visiems laikams. Anot A. Leskauskaitės, vienas iš kokybės vadybos pradininkų Joseph M. Juran yra pasakęs: „Kokybė pati savaime neatsiranda“, todėl jos turi būti siekiama nuolatos ir įvairias būdais. Nemažai autorių (Newton, Ruževičius ir kt., 2007) teigia, kad daugelį dabartinių aukštojo mokslo problemų galima išspręsti taikant visuotinės kokybės vadybą (VKV) ir jos modeliais pagrįstas kokybės vadybos sistemas (KVS). VKV vis dažniau ir plačiau taikoma aukštosiose mokyklose (Leskauskaitė, 2010, p. 5). V. Lamanauskas (2009) pripažino, kad švietimo institucijos yra specifinės, jos gerokai skiriasi nuo, tarkime, verslo organizacijų. Nepaisant to, tarptautinis ISO 9001 standartas yra naudojamas Lietuvos aukštosiose mokyklose, bet minėto standarto taikymas turi problemų ir privalumų.

Tyrimo probleminis klausimas: kokios standarto ISO 9001, taikomo mokymo paslaugas teikiančiose organizacijose – aukštosiose mokyklose, problemos ir privalumai?

Tyrimo objektas – standartas ISO 9001 ir jo naudojimo ypatumai Lietuvos aukštosiose mokyklose.

Tyrimo tikslas – remiantis moksliniais darbais pateikti ISO 9001 standarto problemas ir privalumus aukštosiose mokyklose.

Tyrimo metodai: normatyvinių dokumentų, teisės aktų, mokslinės literatūros analizė, kitų informacijos šaltinių analizė, jau atliktų kiekybinių tyrimų aspektai.

Tyrimo uždaviniai:

1. Pateikti kokybės vadybos sistemos standartų ISO 9000 evoliuciją bei ISO 9001 standartą teoriniu aspektu.
2. Išanalizuoti mokslinę literatūrą ir pateikti išvadą apie standarto ISO 9001 problemas ir privalumus Lietuvos aukštosiose mokyklose.

Tarptautinių kokybės vadybos standartų ISO 9000 evoliucija. Norint kalbėti apie standartų ISO 9000 evoliuciją būtina aptarti sąvoką *standartas*. Ji pateikta Lietuvos Respublikos standartizacijos įstatyme: „*Standartas* – sutarimu parengtas ir pripažintos standartizacijos institucijos priimtas dokumentas, kuris nustato bendram ir daugkartiniam naudojimui tinkančias taisykles, bendruosius principus ar charakteristikas ir yra skirtas įvesti optimalią tvarką tam tikroje srityje:

1) tarptautinis standartas – tarptautinės standartizacijos organizacijos priimtas ir visuomenei skirtas standartas;

2) regioninis standartas – regioninės (Europos) standartizacijos organizacijos priimtas ir visuomenei skirtas standartas;

3) nacionalinis standartas – nacionalinės standartizacijos institucijos priimtas ir visuomenei skirtas standartas“ (*Lietuvos Respublikos standartizacijos įstatymas*, 2000).

Kaip nurodo pateiktas apibrėžimas, *standartas* bendrąja prasme yra norma, pavyzdys; sutartas, nustatytas matas, pagrindas. Standartas taip pat gali būti suprantamas kaip sutarimu parengtas (jeigu valstybinis – pripažintos standartizacijos institucijos priimtas) dokumentas, kuris nustato bendram ir daugkartiniam naudojimui tinkančias taisykles, bendruosius principus ar charakteristikas ir yra skirtas įvesti optimalią tvarką tam tikroje srityje.

Anot P. Vanago (2004), tarptautiniai kokybės vadybos standartai įteisinti Europos Sąjungoje, suteikiant jiems EN žymenį, o Lietuvoje vartojamų kokybės vadybos tarptautinių standartų visas pavadinimas yra LST EN ISO. Tačiau toliau trumpiau šiuos standartus vadinsime ISO.

Detalus pateikimas ir ISO trumpinio išaiškinimas yra pateikiamas Tarptautinės standartizacijos organizacijos ISO tinklalapyje (www.iso.org/iso), kuriame ISO – Tarptautinė standartizacijos organizacija (angl. *International Organization for Standardization*) yra didžiausia pasaulyje tarptautinių standartų kūrėja ir leidėja.

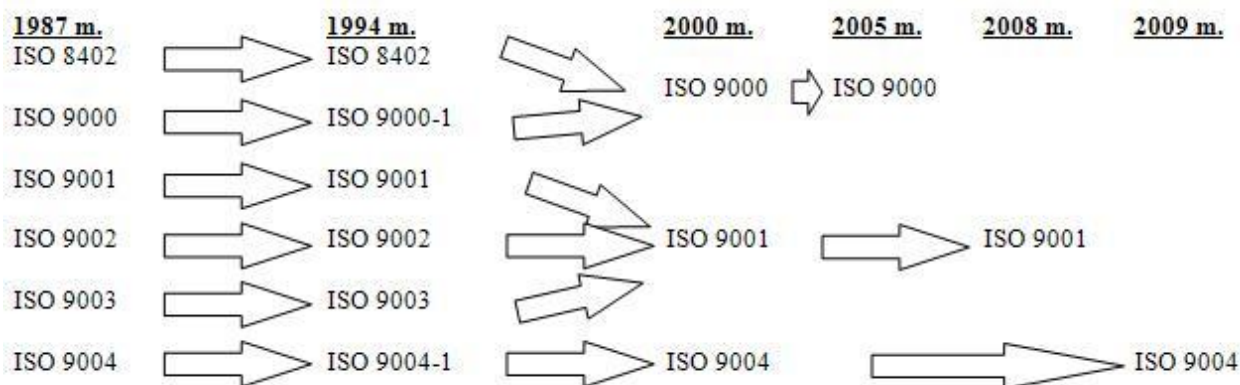
Įkurta ši organizacija 1947 m. vasario 23 d., jos logotipas pateiktas 1 pav.



1 pav. ISO logotipas

Šaltinis: Tarptautinė standartizacijos organizacija

Standartai nuolat atnaujinami. ISO 9000 serijos standartų patobulinimas įvyko 2000 m., kai trys 1994 m. versijos reikalavimų standartai (ISO 9001:1994, ISO 9002:1994 ir ISO 9003:1994) buvo sujungti į vieną ISO 9001:2000 standartą (Vanagas, 2004). 2 pav. pateikiama „ISO 9000 kokybės vadybos standartų sudėties evoliucija“ (Vanagas, 2004:346), kaip tęstinio proceso, raida.



2 pav. ISO 9000 kokybės vadybos standartų raida 1987–2009 m.

Šaltinis: sudaryta autoriaus, remiantis Vanagas, 2004

Apibendrinant galima teigti, kad tarptautiniai kokybės vadybos sistemos standartai ISO 9000 nuolat atnaujinami.

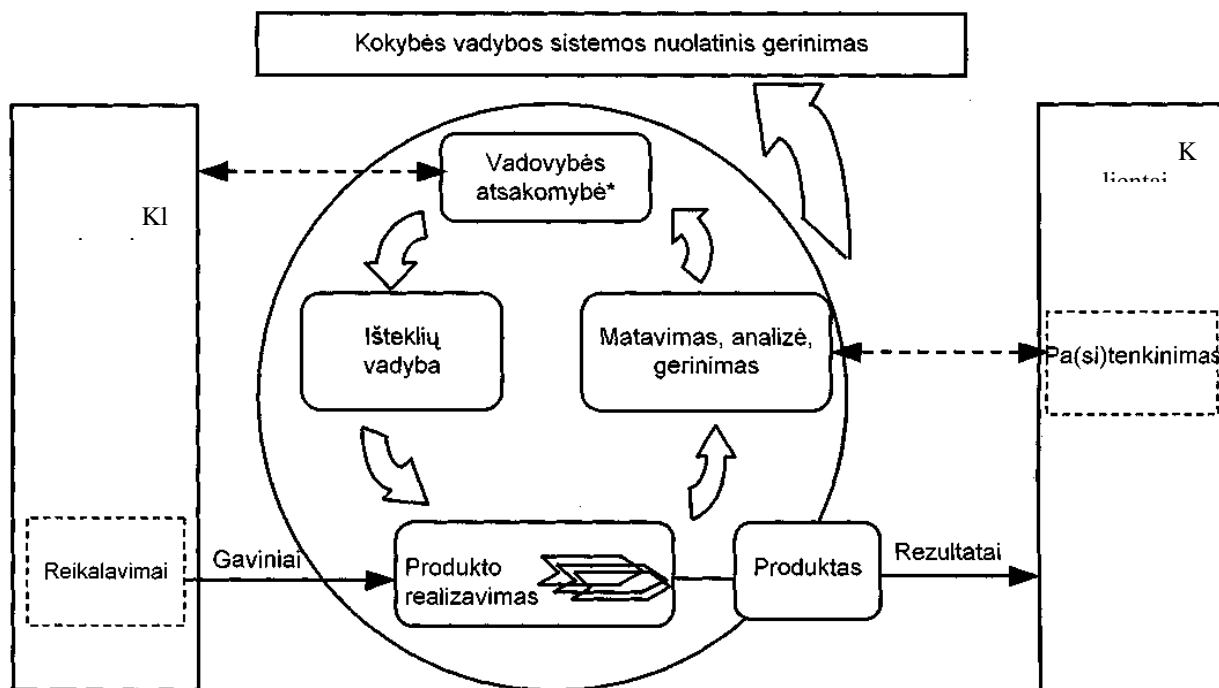
Šiuo metu galiojantys ISO 9000 serijos standartai yra trys:

1) ISO 9000 – *Kokybės vadybos sistemos. Pagrindai ir aiškinamasis žodynas (ISO 9000:2005)*. Šiame tarptautiniame standarte aprašyti kokybės vadybos sistemų, kurios yra ISO 9000 serijos objektas, pagrindai, taip pat apibrėžti su kokybės vadybos sistemomis susiję terminai (LST EN ISO 9000:2005:3);

2) ISO 9001 – *Kokybės vadybos sistemos. Reikalavimai (ISO 9001:2008)*. Jame nustatyti kokybės vadybos sistemos reikalavimai, siekiant nuolat tiekti produktus / paslaugas, atitinkančius kliento bei privalomuosius reikalavimus. Standarto paskirtis – kliento patenkinimo didinimas, procesinio požiūrio taikymas visiems organizacijos teikiamiems darbams.

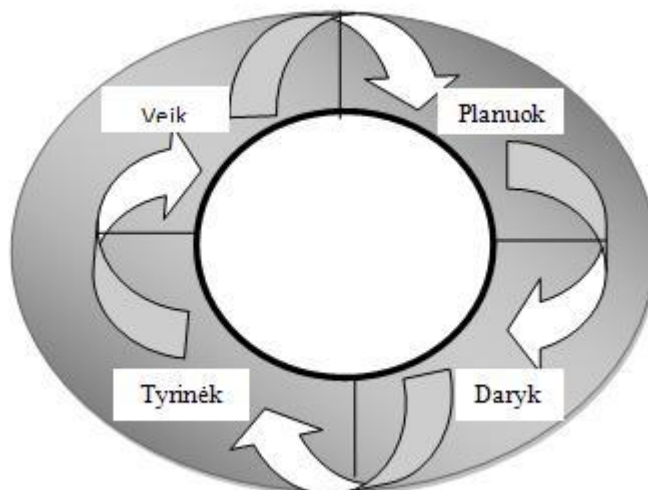
Standartą ISO 9001 sudaro: „Pratarmė; 1. Taikymo sritis ; 1.1. Bendrosios nuostatos; 1.2. Taikymas; 2. Norminės nuorodos; 3. Terminai ir apibrėžtys; 4. Kokybės vadybos sistema; 4.1. Bendrieji reikalavimai; 4.2. Dokumentų reikalavimai; 5. Vadovybės atsakomybė; 5.1. Vadovybės įsipareigojimai; 5.2. Orientavimasis į klientą; 5.3. Kokybės politika; 5.4. Planavimas; 5.5. Atsakomybė, įgaliojimai ir ryšiai; 5.6. Vadovybinė vertinamoji analizė; 6. Išteklių vadyba; 6.1. Aprūpinimas ištekliais; 6.2. Žmogiškieji ištekliai; 6.3. Infrastruktūra; 6.4. Darbo aplinka; 7. Produkto realizavimas; 7.1. Produkto realizavimo planavimas; 7.2. Su klientu susiję procesai; 7.3. Projektavimas; 7.4. Pirkimas; 7.5. Gamyba ir paslaugų teikimas; 7.6. Monitoringo (stebėsenos) ir matavimo įrangos valdymas; 8. Matavimas, analizė ir gerinimas; 8.1. Bendrosios nuostatos; 8.2. Monitoringas (stebėsenos) ir matavimas; 8.3. Neatitiktinio produkto valdymas; 8.4. Duomenų analizė; 8.5. Gerinimas“ (LST EN ISO 9001:2008: 3).

Standarte ISO 9001 kokybės vadybos sistemos modelis yra pagrįstas procesiniu požiūriu ir pateiktas 3 pav. (LST EN ISO 9001:2008: 9).



3 pav. Procesais pagrįstas kokybės vadybos sistemos modelis
Šaltinis: LST EN ISO 9001:2008. Kokybės vadybos sistemos. Reikalavimai (ISO 9001:2008)

Kiek bebūtų organizacijoje išskirtų procesų, jiems taikomas „W. Shewharto-Demingo ciklas“ (Vanagas, 2004, p. 195), kuris pateiktas 4 pav.



4 pav. W. Shewharto-Demingo ciklas
Šaltinis: Vanagas, 2004

Standarte ISO 9001 „Planuok – Daryk – Tikrink – Veik“ (PDTV), gali būti aprašyta taip:

Planuok: nustatyk tikslus ir procesus, būtinus rezultatui pasiekti pagal kliento reikalavimus ir organizacijos politiką;

Daryk: įgyvendink procesus;

Tikrink: stebėk ir matuok procesus bei produktus atsižvelgdamas į politiką, tikslus bei reikalavimus, keliamus produktui, ir pranešk apie rezultatus;

Veik: imkis veiksmų procesams nuolat gerinti (LST EN ISO 9001:2008: 9).

Standarte pateikti skyriai ir poskyriai turi būti įgyvendinti dokumentuojant ir standartas reikalauja procedūrų, nepriklausomai nuo organizacijos dydžio ar veiklos tipo:

„1 PASTABA. Kai šiame tarptautiniame standarte aptinkamas terminas „dokumentais įforminta procedūra“, tai reiškia, kad yra sukurta, įforminta dokumentais, įgyvendinta ir prižiūrima procedūra. Vienas dokumentas gali aprėpti vienai ar kelioms procedūroms keliamus reikalavimus. Reikalavimas turėti dokumentais įformintą procedūrą gali būti įvykdytas parengiant daugiau nei vieną dokumentą.

2 PASTABA. Vienos organizacijos kokybės vadybos sistemos dokumentacijos apimtis gali skirtis nuo kitos dėl:

- a) organizacijos dydžio ir veiklos tipo,
- b) procesų sudėtingumo ir jų sąveikos,
- c) personalo kompetencijos.

3 PASTABA. Dokumentacijos laikmena gali būti bet kokios formos ir tipo“ (LST EN ISO 9001:2008: 17).

3) ISO 900 – *Organizacijos, siekiančios ilgalaikės sėkmės, vadyba. Kokybės vadybos požiūris (ISO 9004:2009)*. Šiame standarte pateikiami nurodymai, padedantys organizacijoms pasiekti ilgalaikę sėkmę vadovaujantis kokybės vadybos požiūriu. Jis gali būti taikomas visoms organizacijoms, nesvarbu, koks jų didumas, tipas ir veikla. Šis tarptautinis standartas netaikomas sertifikuojant, reglamentuojant ar sudarant sutartis (LST EN ISO 9004:2010:3).

Pradžia Lietuvoje ISO 9000 serijos standartų taikymo yra laikoma 1997 metai (Kuisys, Setkauskas, 2007). „[...] 2007-ieji metai yra jubiliejiniai Lietuvos vadybos istorijoje. Prieš 10 metų pradėta įgyvendinti nacionalinė kokybės programa [...], suformuota nacionalinė kokybės politika ir pagrindiniai tikslai. [...] Per tą laikotarpį kokybės vadybos sistemos buvo sertifikuotos daugiau nei 800 įmonių“ (Kuisys, Setkauskas, 2007, p. 12–13).

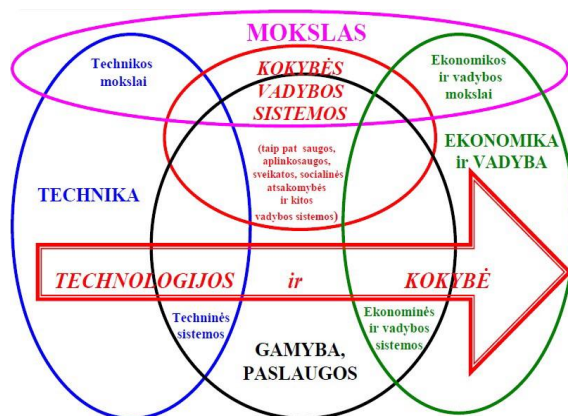
Tarptautiniai ISO 9000 serijos standartai aukštajame moksle. Literatūroje galima aptikti nuomonę, kad ISO 9000 serijos standartų negalima taikyti aukštosiose mokyklose, nes jie gali suvaržyti veiklos laisvę. Pagal J. Newton (2007), užtikrinti visa apimančios veiklos kokybę aukštojoje mokykloje yra sudėtingiau. Aukštoji mokykla, apsisprendusi taikyti VKV, turėtų keisti egzistuojančią organizacijos kultūrą į naują kokybės kultūrą, derančią su esminėmis VKV koncepcijos nuostatomis – vartotojų poreikių patenkinimu, visuotiniu bendruomenės narių dalyvavimu ir nuolatiniu visų veiklos sričių tobulinimu. O. L. Harvey (1999) požiūriu, studijos nėra paslauga vartotojui. Studijos – tai besitęsiantis procesas, kurio dalyviai (studentai ir dėstytojai / mokslininkai) patiria pasikeitimą, t. y. asmenybės mąstymo ir veiklos virsmą. Šio autoriaus nuomone, studentas nėra produktas, klientas, vartotojas ar paslaugos gavėjas. Jis yra edukacinio proceso dalininkas, atsakingas už savo mokymąsi. Šio proceso eigoje jis įgalinamas savarankiškai mąstyti ir veikti. Anot L. Sidaraitės, „[...] šis standartas negali garantuoti studijų kokybės. Juk ji labiausiai priklauso nuo dėstytojo ir studento tarpusavio darbo, taip pat nuo paties studento motyvacijos. Be to, įsidięgti šį standartą užtrunka, jis kainuoja nemažai lėšų ir sukuria daug biurokratijos, o ji akademinėi bendruomenei nėra miela“ (Sidaraitė, 2009, p. 24).

Tačiau, kaip teigia V. Senčila, I. Skiparienė (2007), tokia kritika yra atmetama nurodant, kad ISO standartuose pateikiami tik minimalūs ir principiniai reikalavimai, kuriuos organizacija turi įgyvendinti siekdama standarto atitikties. Anot V. Lamanausko (2009), galima paminėti tarptautinį standartą IWA-2, nes tai yra rekomendacijos, kaip taikyti ISO 9001 švietimo sferoje. Kokybės standartai švietimo sferoje lygiai taip pat svarbūs kaip ir kitose sferose. Daugelio universitetų veiklos pavyzdžiai rodo, kad galimas VKV įgyvendinimas aukštojoje mokykloje ir pagal jos pačios sukurta modelį – pagal ISO 9001 standartą ir turi veikti taip, kad teiktų pasitikėjimą, jog sistema yra suprantama, įgyvendinama, prižiūrima bei atnaujinama ir rezultatyvi (Ramanauskienė, 2008).

Standartas ISO 9001, kuriame išdėstyti kokybės vadybos sistemoms keliami reikalavimai, nepaisant organizacijos dydžio, veiklos pobūdžio, priklausomybės viešam ar privačiam sektoriui, remiasi aštuoniais kokybės vadybos principais (toliau – vadybos principais): orientavimasis į klientą, lyderystė, darbuotojų įtraukimas, procesinis požiūris, sisteminis požiūris į vadybą, nuolatinis gerinimas, faktais pagrįstų sprendimų priėmimas, abipusiai naudingi ryšiai su tiekėjais. Todėl kalbant apie vadybos sistemų veiksmingumą reikia pirmiausia kalbėti apie vadybos principų sėkmingą taikymą organizacijoje (Adomėnas, 2008). „Laikantis procesinio požiūrio, kuris fiksuotas ISO standartuose, kiekviena organizacija turėtų efektyviai valdyti visus joje vykstančius procesus. Visa, kas vyksta procesų metu, vėliau vienaip ar kitaip atsispindi produkcijoje / paslaugoje. Reikėtų pasakyti, kad švietimo organizacijose procesų valdymas yra gana problemiškas. Nors valdymas ir yra, jis suskaidytas, fragmentiškas“ (Lamanauskas, 2009, p. 5).

Tarptautinis ISO 9001 kokybės vadybos sistemos standartas integruojasi į mokslą plačiąja prasme (žr. 5 pav.). „Paveiksle galima įžvelgti, kad technologijos ir kokybė yra veikos sistemas vienijantis ir

palaikantis veiksnys. Taigi, nagrinėjamos kokybės vadybos sistemos yra susietos tiek su ekonomikos ir vadybos bei technologijos mokslais, techninėmis ir vadybos sistemomis, tiek ir su gamyba, paslaugomis, technika, vadyba ir ekonomika. Šis sąveikos procesas yra cikliškas, besikartojantis – fundamentalūs mokslo atradimai naujų technologijų ir aukštesnio lygmens kokybės pagalba yra integruojami į technines bei ekonomines (ir į kokybės vadybos) sistemas, į gamybą ir paslaugas“ (Ruževičius, 2010, p. 1).



5 pav. Technologijų, kokybės, mokslo ir ekonomikos sąsajų modelis
Šaltinis: Ruževičius, 2010

Pasak V. Senčilos, I. Skiparienės (2007), ISO 9001 serijos kokybės vadybos standarto taikymas Lietuvos aukštosiose mokyklose nėra naujas dalykas, pradininke yra laikoma Lietuvos aukštoji jūreivystės mokykla, kai įdiegusi ir sertifikavusi kokybės vadybos sistemą pagal ISO 9001 kokybės vadybos sistemos standarto reikalavimus, gavo sertifikatą. „2000–2001 mokslo metais Lietuvos aukštojoje jūreivystės mokykloje vyko intensyvus darbas kuriant, diegiant ir įgyvendinant *Kokybės vadybos sistemą pagal Tarptautinio standarto ISO 9001:2000 reikalavimus*, t. y. parengta dokumentacija (kokybės vadovas, procedūros, instrukcijos, formos), išskirti aukštojoje mokykloje vykstantys procesai (studijų procesų valdymas, planavimas, naujų studijų projektavimas, išteklių valdymas, procesų gerinimas, administravimas), pritaikyti bendrieji kokybės vadybos principai (orientavimasis į klientą, lyderiavimas, procesinis požiūris, nuolatinis gerinimas ir pan.), suformuota kokybės politika, tikslai, nustatyti veiklos vertinimo rodikliai“ (Kučinskienė, Kučinskas, 2005, p. 194).

Apibendrinant galima teigti, kad Lietuvos aukštosiose mokyklose tarptautinis ISO 9001 standartas pradėtas naudoti 2001 metais. Iš kitų aukštųjų mokyklų, kurios savo veikloje įdiegė kokybės vadybos sistemą ir turi sertifikatus pagal tarptautinį ISO 9001 standartą, galime paminėti Tarptautinę teisės ir verslo aukštąją mokyklą (<http://www.ttvam.lt>), VŠĮ Vilniaus kooperacijos kolegiją (<http://www.vkk.lt>), Kauno technikos kolegiją (<http://www.ktk.lt>).

Sertifikuoja organizacijų kokybės vadybos sistemas pagal tarptautinį ISO 9001 standartą akredituotos sertifikavimo įstaigos. Lietuvoje kokybės vadybos sistemų sertifikavimo paslaugas teikiančias įstaigas akredituoja Nacionalinis akreditacijos biuras prie Lietuvos Respublikos ūkio ministerijos (NAB). Šiuo metu Lietuvoje veikia iki dešimties akredituotų sertifikavimo įstaigų, iš jų aukštasis mokyklas yra sertifikavę keturios: UAB „TUV Uolektis“, UAB „Det Norske Veritas“, UAB „LRQA Lietuva“, „Bureau Veritas Certification“ (www.lsd.lt). Norėdama gauti sertifikatą organizacija privalo tenkinti visus jai taikytinus ISO 9001 standarto reikalavimus. Sertifikatas dar nereiškia aukštos organizacijos paslaugų kokybės. Jis tiesiog įrodo, kad organizacijoje egzistuoja kokybės vadybos sistema ir kad joje vykstantys procesai atitinka standarto reikalavimus (Ruževičius, 2007). Didžiausia atsakomybė už standarto ISO 9001 įdiegimą, priežiūrą, palaikymą, nuolatinį gerinimą yra priskirta organizacijos vadovybei (Ruževičius, 2007).

Užsienio ir Lietuvos organizacijų patirtis rodo, kad kokybės gerinimas ir palaikymas nėra vienintelė priežastis, kodėl mokymo organizacijos siekia gauti ISO 9001 sistemos įdiegimą, patvirtinantį sertifikatą. Daugelio aukštųjų mokyklų kokybės vadybos sistemų diegimo svarbiausias motyvas yra vidaus poreikiai, susiję su specifinių organizacijos problemų sprendimų paieška (Adomaitienė, Ruževičius, 2002).

Kokybės vadybos standarto ISO 9001, taikomo Lietuvos aukštosiose mokyklose, problemos ir privalumai. Pagal mokslinius darbus, kurie buvo atlikti tiriant standarto ISO 9001 paplitimą tarp

aukštųjų mokyklų, „Lietuvos aukštosiose mokyklose standartai ISO 9000 yra taikomi dažniausiai lyginant su kitais kokybės vadybos modeliais“ (Leskauskaitė, 2010, p. 48). Nors diegiant ISO 9001 aukštosiose mokyklose atsiranda problemų, tokių kaip: labai padidėjęs darbo krūvis; darbuotojų palaikymas / motyvacijos stoka; nepakankamas darbuotojų gebėjimas; išorės konsultantų stoka arba aukšta kaina; lėšų trūkumas; studentų suinteresuotumo stoka; nepakankamas vadovų palaikymas; informacijos trūkumas apie diegimo procesą (Leskauskaitė, 2010); įvairiausių kriterijų, kuriuos reikia vertinti, gausa, ir jų įvertinimo sudėtingumas; kuri laiką didėjusi biurokratija; trūkumų slėpimas, jų ignoravimas; diegiant ISO sistemą sunku suvokti, kas yra procesas (Stravinskienė, 2010).

Kaip matome, aukštosios mokyklos susiduria su problemomis naudojamos standartą ISO 9001, bet yra ir privalumų. Aukštosioms mokykloms sistemos įdiegimas leidžia efektyviai planuoti ir vykdyti kokybės užtikrinimą, skatina dalintis atsakomybe, ugdyti organizacijos kultūrą ir telkti visus bendram mokymo kokybės gerinimo darbui (Senčila, Skiparienė, 2007). „ISO 9001 standartų taikymas padarė teigiamą įtaką aukštųjų mokyklų įvaizdžio, rezultatų bei paslaugų kokybės gerėjimui. Pagal ISO 9000 serijos standartus įdiegta KVS gali būti sertifikuota ir kokybės vadybos sertifikatas gali būti svarbi institucijos įvaizdžio formavimo dalis [...]“ (Leskauskaitė, 2010, p. 49). Vykdomas nuolatinis, cikliškas monitoringas siekiant įvertinti išskirtas veiklos sritis bei padėti pagrindus tolimesniam planavimui. Sistema apima visus kolegijos / padalinių veiklos aspektus bei suderina su išorinio kokybės užtikrinimo reikalavimais (Stravinskienė, 2010). Standartizuotos KVS padeda optimizuoti organizacijos struktūrą, pareigybes ir įgaliojimus, pašalinti besidubliuojančius ar pridėtinės vertės nekurančius procesus, tobulinti veiklos procesų ir darbo organizavimą. Kokybės vadybos sistema teikia naudą ne tik organizacijai, kaip visumai, bet ir personalui. Darbuotojai geriau supranta savo pareigas ir atsakomybę, nes jos yra aiškiai apibrėžtos. Naujiems darbuotojams tas padeda lengviau pritapti organizacijoje. Tikslus savo įgaliojimų suvokimas padeda išvengti streso ir įtampos darbe. Skaidri motyvavimo sistema pakelia motyvaciją. Tam tikrais atvejais įmonės sertifikavimas leidžia padidinti politinių ir valstybės valdžios institucijų palaikymą, lengviau pasiekiami lobistiniai tikslai.

Sertifikavus pagal ISO 9001, sertifikatas palengvina darbą su užsienio partneriais, didina tarptautinių mainų galimybes, pagerina organizacijos įvaizdį, padidina klientų pasitikėjimą, padaro rezultatyvesnę dalyvavimą viešuosiuose pirkimuose ir konkursuose (Ruževičius, 2007). Kaip matome, kolegijos turi sertifikatus ISO 9001, o kaip universitetai? Anot L. Sidaraitės (2009), universitetai menkai rūpinasi vadybos procesais. Kaip teigia D. Serafimas, S. Albert (2007), nėra šiuo metu nė vieno universiteto, sertifikuoto pagal ISO 9001 standartą. Tai parodo, kad universitetai vis dar pasikliauja savo autoriteto galia, nes „[...] dažnai aukštųjų mokyklų atstovai mano, kad konkurencingumui užtikrinti užtenka iš seniau suformuoto gero vardo“ (Sidaraitė, 2009, p. 24).

Įdiegus standartą ISO 9001 galima ir nesisertifikuoti. Tokios patirties pavyzdys – Vilniaus kolegija, Kauno kolegija, savo veiklos kokybei užtikrinti sukūrusios KVS, kuriose integruoti VKV principai ir ISO 9001 serijos kokybės vadybos standarto reikalavimai (Stravinskienė, 2010). Kauno kolegijoje standartizuota kokybės vadybos sistema kol kas apima tik kolegijos administravimo procesus (dokumentų valdymo, viešųjų pirkimų, personalo valdymo procesus), tačiau neatmetama galimybė ilgainiui ją diegti ir kitose kolegijos veiklos srityse (Misiūnas, 2007). Kokybės vadybos sistemos poreikis buvo sąlygotas daugiau vidinių motyvų nei išorinių reikalavimų. Kuriant KVS visiškai nekeltas tikslas gauti vienokią ar kitokią formalų pripažinimą – kokybės sertifikatą (Stravinskienė, 2010).

Apibendrinant galima teigti, kad Lietuvos aukštosios mokyklos taiko tarptautinį ISO 9001 standartą, ir kai kurios ISO 9001 standarto reikalavimus jau yra įgyvendinę bei turi sertifikatus. Standartų taikymas yra svarbi aukštųjų mokyklų įvaizdžio formavimo dalis ir, pasak J. Ruževičius (2007), daro teigiamą įtaką paslaugų kokybės ir veiklos rezultatų gerėjimui. Tačiau diegiant ISO standartus susiduriama su labai nemažai problemų, bet įgyvendinus standarto reikalavimus yra ir privalumų. Nors tarptautinio ISO 9001 standarto taikymas Lietuvos aukštosioms mokykloms nėra labai spartus, tačiau nuoseklus, ir ISO 9001 serijos standartas daug populiariesnis tarp kolegijų nei universitetų.

Išvados

1. Diegiant standartą ISO 9001 aukštosiose mokyklose atsiranda problemų, tokių kaip: labai padidėjęs darbo krūvis; darbuotojų palaikymas / motyvacijos stoka; nepakankamas darbuotojų gebėjimas; išorės konsultantų stoka arba aukšta kaina; lėšų trūkumas; studentų suinteresuotumo stoka; nepakankamas vadovų palaikymas; informacijos trūkumas apie diegimo procesą; įvairiausių kriterijų, kuriuos reikia vertinti, gausa, ir jų įvertinimo sudėtingumas; kuri laiką didėjusi biurokratija; trūkumų slėpimas ir jų ignoravimas; diegiant ISO sistemą sunku suvokti, kas yra procesas.

2. Tarptautinio ISO 9001 standarto taikymas yra svarbi aukštųjų mokyklų įvaizdžio formavimo dalis ir daro teigiamą įtaką paslaugų kokybės ir veiklos rezultatų gerėjimui, optimizuoti organizacijos struktūrą, pareigybes ir įgaliojimus, pašalinti besidubliuojančius ar pridėtinės vertės nekuriančius procesus, tobulinti veiklos procesų ir darbo organizavimą. Naujiems darbuotojams padeda lengviau pritapti organizacijoje. Vykdomas nuolatinis, cikliškas monitoringas siekiant įvertinti išskirtas veiklos sritis bei padėti pagrindus tolimesniam planavimui. Sistema apima visus kolegijos / padalinių veiklos aspektus bei suderina su išorinio kokybės užtikrinimo reikalavimais.

3. Sertifikavus pagal ISO 9001, sertifikatas palengvina darbą su užsienio partneriais, didina tarptautinių mainų galimybes, pagerina organizacijos įvaizdį, padidina klientų pasitikėjimą, padaro rezultatyvesnę dalyvavimą viešuosiuose pirkimuose ir konkursuose.

4. Remiantis aukštųjų mokyklų patirtimi galima teigti, kad nebūtinai įdiegtą kokybės vadybos sistemą pagal ISO 9001 reikia sertifikuoti, kad ji funkcionuotų aukštojoje mokykloje.

5. Nors tarptautinio ISO 9001 standarto taikymas Lietuvos aukštosiose mokyklose nėra labai spartus, tačiau nuoseklus, ir ISO 9001 serijos standartas daug populiariesnis tarp kolegijų nei universitetų.

Literatūra

1. Adomaitienė, Roma; Ruževičius, Juozas. (2002). Visuotinės kokybės vadybos diegimo ypatumai Vakarų šalių universitetuose. *Organizacijų vadyba: sisteminiai tyrimai*, 22. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas, p. 7.
2. Adomėnas, Vidas. (2008). Vadybos sistemų veiksmingumo ir ekonominio naudingumo didinimas. Iš *Kokybės vaidmuo organizacijų vystymosi procese: respublikinės kokybės vadybos konferencijos pranešimų medžiaga*. Kaunas: Technologija. P. 12-13.
3. Harvey, Lee. (1999). An Assessment of Past and Current Approaches to Quality in Higher Education. *Australian Journal of Education*, Vol. 43, No. 3.
4. *Kauno technikos kolegija*. [žiūrėta 2012-02-01]. Prieiga per internetą: <<http://www.ktk.lt>>.
5. Kučinskienė, Ramutė; Kučinskas, Vyto. (2005). Studijų kokybės sistemos kūrimas ir valdymas. *Acta paedagogica Vilnensia*, 14, p. 187–198.
6. Kuisys Pranas; Setkauskas, Ramūnas. (2007). Kokybės vadybai 10 metų, kas toliau? Iš *Šiuolaikiniai kokybės vadybos pokyčiai: respublikinės kokybės vadybos konferencijos pranešimų medžiaga*. Kaunas: Technologija. P. 12-13.
7. Lamanauskas, Vincentas. (2009). Keletas štrichų kokybės vadybos klausimu. *Švietimas: politika, vadyba, kokybė*, 1(2), p. 4-7
8. Leskauskaitė, Aušra. (2010). *Visuotinės kokybės vadybos taikymas Lietuvos aukštųjų mokyklų veikloje: magistrinis darbas*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas. P. 1-71.
9. *Lietuvos standartizacijos departamentas*. [žiūrėta 2012-02-02]. Prieiga per internetą: <<http://www.lsd.lt>>.
10. Lietuvos Respublikos standartizacijos įstatymas. *Valstybės žinios*, 2000, Nr. 35-972.
11. *LST EN ISO 9000:2005 Kokybės vadybos sistemos. Pagrindai ir aiškinamasis žodynas (ISO 9000:2005)*. (2005). Vilnius: Lietuvos standartizacijos departamentas.
12. *LST EN ISO 9001:2008. Kokybės vadybos sistemos. Reikalavimai (ISO 9001:2008)*. (2008). Vilnius: Lietuvos standartizacijos departamentas.
13. *LST EN ISO 9004:2010. Organizacijos, siekiančios ilgalaikės sėkmės, vadyba. Kokybės vadybos požiūris (ISO 9004:2009)*. (2010). Vilnius: Lietuvos standartizacijos departamentas.
14. Misiūnas, Mindaugas. (2007). Vidinės kokybės užtikrinimo sistema ir jos įgyvendinimas Kauno kolegijoje. *Aukštojo mokslo kokybė, Nr. 4*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas. P. 40–52.
15. Newton, Jan. (2007). What is quality? Embedding Quality Culture in Higher Education, EUA case studies. [žiūrėta 2012-01-12]. Prieiga per internetą: <http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/EUA_QA_Forum_publication.pdf>.
16. Ramanauskienė, Jadvyga. (2008) Studijų kokybės valdymas aukštojoje mokykloje: patirtis, tendencijos ir perspektyvos. *Socialiniai mokslai, Nr. 15 (4)*, p. 6-13.
17. Ruževičius, Juozas. (2007). *Kokybės vadybos metodai ir modeliai: vadovėlis*. Vilnius: Vilniaus universitetas.
18. Ruževičius, Juozas. (2007). Studijų kokybės vadybos sistemų tyrimas. *Ekonomika, Nr. 80*, p. 49-67.
19. Ruževičius, Juozas. (2010). Kokybės vadybos aprėpties plėtra. I dalis. [žiūrėta 2012-01-09]. Prieiga per internetą: <<http://www.kvalitetas.lt/lt/gyvenimo-kokybe-verslo-imoniu-pjuvis/74>>.
20. Senčila, Viktoras; Skiparienė, Ingrida. (2007). ISO serijos kokybės vadybos standartų taikymas aukštojo mokslo organizacijoje: Lietuvos jūreivystės kolegija. *Aukštojo mokslo kokybė, Nr. 4*, p. 53-73.
21. Serafinas, Dalius; Alber Sebastian. (2007). Study of QMS Models and Their Development in Lithuanian Universities. *Forum Ware International, No. 2*. žiūrėta [2012-01-12]. Prieiga per internetą: <<http://forumware.wuwien.ac.at/archiv/1205448814.pdf>>.
22. Sidaraitė, Lina. (2009). Akademikai į vadybos standartus žvelgia įtariai. *Verslo žinios, Nr. 44*, p. 24.

23. Stravinskienė, Inga. (2010). Aukštųjų mokyklų vidinių studijų kokybės užtikrinimo sistemų kūrimas ir tobulinimas. Kauno kolegijos vidinės studijų kokybės užtikrinimo sistemos pristatymas. [žiūrėta 2012-01-12]. Prieiga per internetą: <http://su.lt/bylos/paveiksleliai/tarnybos/stud_sk/bylos/kokyb/mokym_10.01.14/kauno%20kolegijos%20vidine%20studiju%20kokybes%20uztikrinimo%20sistema.pdf>.
24. Tamutienė, Lina. (2010). Aukštosios mokyklos darbuotojų įtraukimas į kokybės tobulinimo procesus: organizacinės komunikacijos aspektas. Iš *Studijos šiuolaikinėje žinių visuomenėje- respublikinės mokslinės praktinės konferencijos*, 1. P. 95-104.
25. *Tarptautinė standartizacijos organizacija*. [žiūrėta 2012-01-09]. Prieiga per internetą: <<http://www.iso.org/iso>>.
26. *Tarptautinė teisės ir verslo aukštoji mokykla*. [žiūrėta 2012-02-01]. Prieiga per internetą: <<http://www.ttvam.lt/apie-aukstaja-mokykla/>>.
27. Vanagas, Petras. (2004). *Visuotinės kokybės vadyba: vadovėlis*. Kaunas: Technologija.
28. *VŠĮ Vilniaus kooperacijos kolegija*. [žiūrėta 2012-01-12]. Prieiga per internetą: <<http://www.vkk.lt/lt/apie-vkk/strateginis-planas>>.

THE PROBLEMS AND ADVANTAGES OF THE INTERNATIONAL STANDARD ISO 9001, APPLICABLE IN LITHUANIA HIGHER SCHOOLS

Summary

The article analyses the international standard ISO 9001, and the advantages of application thereof in the higher schools of Lithuania on the basis of normative documents, publications, legislation, the analysis of scientific literature, other sources of information and the analysis of the quantitative aspects of the research already carried out.

Implementing the standard ISO 9001 in higher schools, the following problems were met: significant increase in workload; the lack of motivation of employees support/ insufficient staff capacity; the lack of external consultants or a high price; the lack of funds; the lack of student interest; the lack of support for leaders; the lack of information about the process of implementation; a wide range of criteria that need to be seen in abundance, and the complexity of their assessment; hiding them from ignoring the flaws; it is difficult to understand the implementation of ISO system, what is the process.

The application of the international ISO 9001 standard is an important part of the image formation in high schools and it makes a positive influence on the quality of service and results in performance, optimizes the organizational structure, powers to remove posts and duplicated or value-added processes, improves operational processes and the organization of work. New employees help to make it easier for the values enshrined in the organization to keep under observation, in order to assess separated activities and to lay the foundations for further planning. The system covers all aspects of the activities of the departments of the College and harmonizes with the external quality assurance requirements.

Certification in compliance with ISO 9001 makes it easier to work with foreign partners and boosts international exchange opportunities, improves the image of the organization, increases its customers' self-confidence, allows participation in public procurement, which is result-oriented and competitive. On the basis of high school experience, it can be stated that the quality management certification of a system implemented in compliance with ISO 9001 is necessary for the functioning of a higher school.

Although the international ISO 9001 standard is not very popular in Lithuanian higher schools, but it is consistent, and the series of ISO 9001 standards is much more popular among colleges than universities.

AUTORĖS LYDRAŠTIS

Autoriaus vardas, pavardė: Lina Šneideraitienė

Mokslo laipsnis ir vardas: -; lektorė

Darbo vieta ir pozicija: Šiaurės Lietuvos kolegija, Vadybos katedra, lektorė

Autoriaus mokslinių interesų sritys: kokybės vadyba, reklamos valdymas

Telefonas ir el.pašto adresas: 8 698 79 631, sneidlina@gmail.com

A COVER LETTER OF AUTHOR

Author name, surname: Lina Šneideraitienė

Since degree and name:-; Lecturer

Workplace and position: Northern Lithuania College, Management Department, Lecturer

Author's research interests: Quality Management, Advertising Management

Telephone and e-mail address: + 370 698 79 631, sneidlina@gmail.com

PROGRAMAVIMO MOKYMO APLINKŲ EFEKTYVUMO MOKYMO(SI) ATŽVILGIU ANALIZĖ

Jūratė Urbonienė

Vilniaus universiteto Matematikos ir informatikos institutas, Utenos kolegija

Anotacija. Programavimo mokymas(is) yra ilgas ir pakankamai sudėtingas procesas. Kaip ir bet kurioje kitoje srityje, mokymo(si) sėkmę didžia dalimi nulemia tinkamų mokymo(si) priemonių pa(si)rinkimas. Straipsnyje analizuojama programavimo mokymo(si) problematika, mokymui naudojamos programavimo kalbos bei priemonės. Remiantis programavimo kalbų populiarumo tyrimo rezultatais bei mokslinės literatūros analize, apibrėžiami programavimo mokymosi aplinkos efektyvumo kriterijai bei, atsižvelgiant į juos, analizuojamos programavimo mokymosi aplinkos.

Pagrindiniai žodžiai: programavimo mokymas, programavimo aplinka, programavimo mokymosi aplinkos efektyvumo kriterijai.

Įvadas

Programavimo mokymas yra aktuali ir opi šių dienų problema tiek Lietuvoje, tiek užsienyje. Ši problematika analizuojama moksliniuose straipsniuose, parengta ir apginta ne viena disertacija (Bennedsen, 2008; Caspersen, 2007; Kinnunen, 2009). Pirmoji pažintis su programavimu Lietuvoje vyksta bendrojo lavinimo mokykloje penktojoje klasėje, kai mokytojai supažindina su programų konstravimu. Vėliau dalis jaunuolių programuoti pradeda dar besimokydami mokykloje, 10–12 klasėje, pasirinkę programavimo modulį, kita dalis programuoti mokosi įstoję į aukštąją mokyklą (universitetą ar kolegiją), dar kiti mokyti pradeda vyresniame amžiuje, pradėję karjerą darbe. Jaunesnio amžiaus vaikai individualiai pradėti mokyti programuoti gali Vilniaus universiteto Matematikos ir informatikos instituto Jaunųjų programuotojų neakivaizdinėje mokykloje (JPM) (<http://ims.mii.lt/jpm/content>), KTU Jaunųjų kompiuterininkų mokykloje (<http://www.jkm.lt/cms/jkm/app>), Vilniaus kompiuterininkų akademijoje (<http://vka.lt/>), Šiaulių jaunųjų kompiuterininkų mokykloje (<http://ik.su.lt/jkm/>). Šiuo atveju mokymasis vyksta savaitgalį atvykstant į mokymo vietas arba nuotoliniu būdu. Tačiau naujokui programavimo mokymasis yra pakankamai sudėtingas bet kokiame amžiaus tarpsnyje. Pirmiausiai reikia suprasti programos vykdymo eigą, gebėti spęsti problemas, t. y. reikia pakeisti savo mąstymą – išsiugdyti algoritminį mąstymą. Pagrindinis tokio mąstymo požymis – gebėjimas problemos sprendimą išreikšti algoritmu ir pagal jį išspręsti (suprogramuoti). Taigi, tuo pačiu reikia mokyti programavimo kalbos – sintaksės ir semantikos bei tai taikyti rašant programą, taip pat suprasti naudojamos programavimo paradigmos esmę ir principus.

Nepaisant sudėtingos programavimo prigimties, idelę įtaką mokymosi sėkmei turi mokymui(si) naudojamos priemonės. Gera priemonė turėtų sudominti pačiu mokymosi procesu, skatinti besimokantįjį siekti užsibrėžtų mokymosi tikslų bei įgyti tam tikras žinias bei įgūdžius. Taigi, šiuo straipsniu siekiama išanalizuoti, kiek efektyvios yra šiuo metu naudojamos programavimo mokymosi aplinkos.

Tyrimo objektas – programavimo mokymo aplinkos.

Tyrimo tikslas – išanalizavus programavimo mokymo ypatumus bei apibrėžus efektyvaus mokymosi kriterijus išanalizuoti šiuo metu mokymui naudojamų programavimo priemonių efektyvumą.

Siekiant įgyvendinti tikslą buvo iškelti tokie **tyrimo uždaviniai**: 1) apžvelgti programavimo mokymo problematiką bei sunkumus; 2) apžvelgti efektyvaus mokymosi komponentus; 3) apžvelgti programavimo kalbų populiarumo tendencijas; 4) apibrėžti mokymosi aplinkos efektyvumo kriterijus bei išanalizuoti programavimo mokymui naudojamas priemones apibrėžtų kriterijų atžvilgiu.

Panaudoti **tyrimo metodai**: mokslinių tyrimų analizė, mokymo aplinkų analizė, mokslinės literatūros programavimo mokymo klausimu analizė.

Programavimo mokymo savitumas

Programavimas – sudėtingas intelektinis procesas. Mokantis programavimo pirmiausiai reikia išmokti programavimo kalbos sintaksę ir semantiką. Jų pradedančiajam reikia, kad galėtų pradėti spęsti uždavinius. Svarbiau yra ne išmokti sintaksės konstrukcijas, bet gebėti jas taikyti realios problemos sprendimui. Taip pat svarbu įvaldyti programavimo kalbos techniką bei metodus. Mokantis programavimo technikos kalba yra tik priemonė bendroms programavimo sąvokoms išreikšti ir taikyti. Taigi, programavimo mokymasis yra dvilypis. Labai dažnai pasitaiko klaidinga programavimo mokymosi samprata, manoma, jog tai yra mokymasis užrašyti uždavinio sprendimą programos tekstu panaudojant

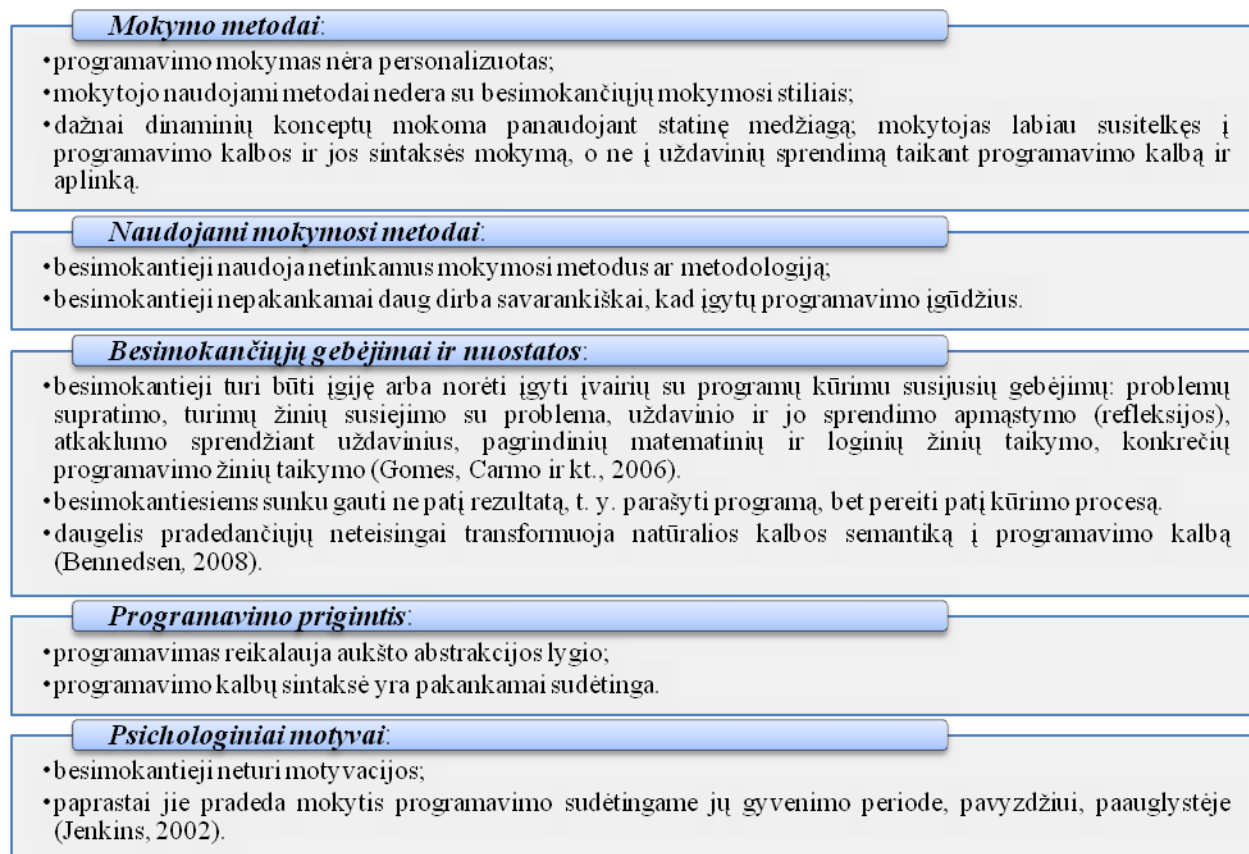
programavimo kalbos konstrukcijas. Programos rašymas yra tik vienas iš programavimo įgūdžių. Vienodai svarbu yra gebėti skaityti ir suprasti programų tekstus. Juk programuotojas nemažai laiko praleidžia nagrinėdamas pavyzdžius – kitų parašytas programas (Mannila, 2007). Galima būtų manyti, jog mokantis rašyti programas savaime išmokstama jas skaityti, sekti programos vykdymą. Tačiau tyrimais nustatyta, kad gebėjimas parašyti programą ir gebėjimas ją skaityti mažai koreliuoja. Todėl mokantis programavimo reikia nepamiršti ugdomosi skaityti ir suprasti kitų parašytas programas.

Dėl savo sudėtingumo programavimas nėra patrauklus, todėl norint juo sudominti besimokančiuosius, reikia pateikti jį kuo paprasčiau, aiškiai bei patraukliai. Tačiau, kad ir kaip patraukliai būtų pateikiama, vien žinių ar gerų pavyzdžių neužtenka, – būtina pačiam įsijungti į procesą, lavinti įgūdžius, logiškai ir algoritmiškai mąstyti. Taigi, labai dažnai jau ankstyvesnėse mokyklos klasėse algoritmavimo (tai yra programavimo sudėtinė dalis) įgūdžiai ugdomi netiesiogiai – analizuojant realaus gyvenimo problemas, jas išskaidant į smulkesnius uždavinius, argumentuojant sprendimo būdų pasirinkimus bei sintezuojant rezultatus norint gauti bendrą problemos sprendimo rezultata.

Įvairioje literatūroje (Gomes, Carmo ir kt., 2006; Bennedsen, 2008; Jenkins, 2002; Mannila, 2007) nurodomos priežastys, nulemiančios programavimo mokymo sunkumus:

- sunku suprasti programų tikslus ir jų ryšį su kompiuteriu;
- sunku suprasti specifinės programavimo kalbos sintaksę ir semantiką;
- įgyjamas neteisingas programavimo konstrukcijų suvokimas;
- nesugebėjimas spęsti problemų;
- nesugebėjimas skaityti ir suprasti programų tekstus.

Išskiriami penki komponentai, kurie lemia programavimo mokymosi sunkumus: mokymo metodai, naudojami mokymosi metodai, besimokančiųjų gebėjimai ir nuostatos, programavimo prigimtis bei psichologiniai motyvai (žr. 1 pav.).



1 pav. Programavimo sunkumus lemiančios priežastys

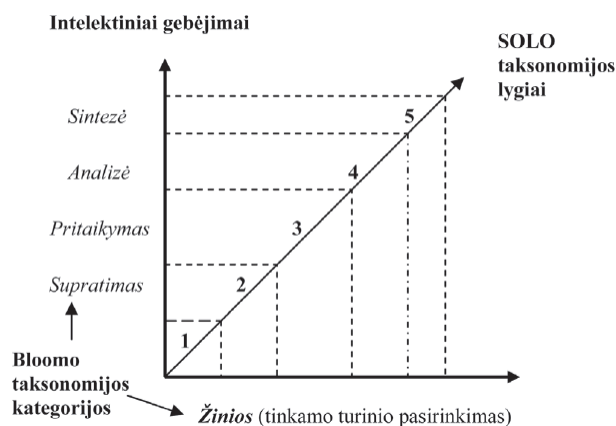
Kad ir koks sudėtingas būtų programavimo mokymasis, tačiau jis yra naudingas ir pačiam besimokančiajam. Mokymasis programuoti ugdo loginį mąstymą ir dėl jo keičiasi besimokančiųjų mokymosi stilius. Mokslininkų tyrimai rodo, kad programavimas formuoja gebėjimą išskirti svarbiausius užduoties, problemos sprendimo etapus: analizę – užduoties išskaidymą į atskiras dalis; plano sudarymą – kiekvienos dalies sprendimo atskyrimą; sintezę – atskirų dalių apjungimą. Kitame skyriuje yra nagrinėjami mokymosi efektyvumo kriterijai.

Norint, kad programavimo mokymasis taptų patrauklus ir paprastas reikia mokytojo bei besimokančiojo pastangų, nuostatų, palankaus nusiteikimo, glaudaus tarpusavio bendradarbiavimo (Juškevičienė, Urbonienė, 2011). Taip pat svarbu pasirinkti tinkamas – mokymosi atžvilgiu efektyvias – programavimo priemones: kalbą bei aplinką.

Mokymosi efektyvumo kriterijai

Pasak prof. G. Gedvilienės, *efektyvus mokymasis* yra veikla, kurioje dera proto, kūno, aplinkos ir konteksto veikla.

Norint įvertinti besimokančiojo žinių ir gebėjimų lygį yra pasitelkiamos įvairios taksonomijos. Dažniausiai yra naudojamos pasiekimų lygio SOLO (*Structure of the Observed Learning Outcomes*) ir pažinimo srities Bloomo taksonomijos. SOLO taksonomijos hierarchinė struktūra leidžia nustatyti besimokančiųjų supratimo sudėtingumo lygį. Pažinimo srities Bloomo taksonomija leidžia pajauti skirtumus tarp būdų, kuriuos taiko pradedantieji ir patyrę sprendami uždavinį (Dagienė, Urbonienė, 2010). Bloomo ir SOLO taksonomijos yra tarpusavyje susijusios (2 pav.): SOLO taksonomijos nurodomi intelektualiniai gebėjimai iš esmės yra tie patys Bloomo taksonomijos pažinimo procesai. Tik aukščiausio lygio (vertinimas) SOLO taksonomija atskirai nenurodo. Pirmieji trys lygmenys atitinka kiekybinį etapą, likusieji – kokybinį. Mokymosi proceso organizavimui reikšmingesnė yra Bloomo taksonomija.



2 pav. SOLO ir Bloomo taksonomijų sąryšis (Targamadžė, Nauckūnaitė, 2009)

Bloomo taksonomijoje mokymosi tikslai ir juos nusakantys mokymosi rezultatai klasifikuojami pagal tris sritis, turinčias savus lygmenis (žr. 3 pav.):

1. Kognityvinę (angl. *Cognitive*) (pažintinę), apibūdinančią žinojimą ir intelektualinių įgūdžių vystymą.
2. Emocinę (angl. *Affective*), apibūdinančią vertybes ir požiūrius.
3. Psichomotorinę (angl. *Psychomotoric*), apibūdinančią fizinius judesius, koordinaciją, motorinius mokėjimus ir įgūdžius, padedančius suformuoti konkrečiai profesijai reikalingus praktinius mokėjimus.

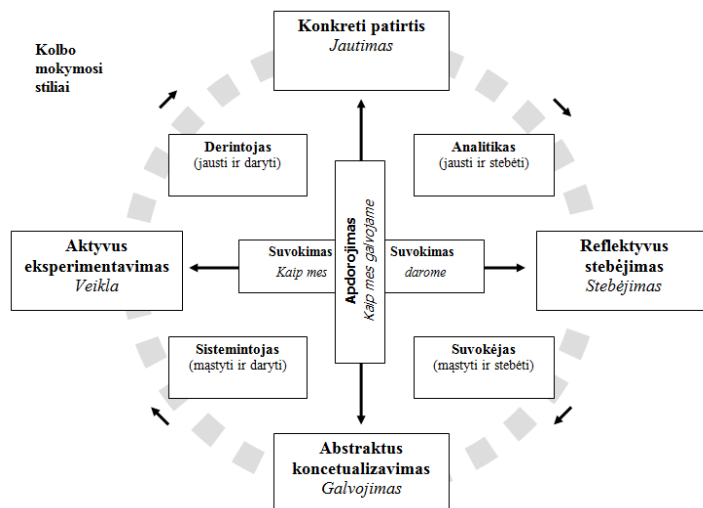


3 pav. Kognityvinė, emocinė ir psichomotorinė Bloomo taksonomijos sritys ir lygmenys

Mokymosi sėkmė priklauso nuo to, kaip maksimaliai pasiekiami mokymosi tikslai – įgyjamos reikiamos žinios bei įgūdžiai, bei kokias emocijas mokydamiesi patiria besimokantieji. Mokymosi sėkmę didžia dalimi lemia mokymosi efektyvumas, kuris priklauso nuo:

- noro mokytis;
- mokėjimo mokytis.

Kolbas išskiria keturias mokymosi per patirtį proceso fazes (žr. 4 pav.): *konkreти patirtis* (pavyzdžiui, ciklo panaudojimas sekos elementų sumai skaičiuoti), *stebėjimas ir refleksija* (pavyzdžiui, diskusijos apie tą patirtį: kas yra paprasta, kas sudėtinga, nuo ko priklauso rezultatai), *teorinė koncepcija* (aptarus turimą patirtį, kuriamas veiksmų planas, kaip dirbti toliau), *aktyvus eksperimentavimas* (teorijų išbandymas praktikoje).



4 pav. Kolb mokymosi per patirtį ratas (paremta Kolb mokymosi stiliais, 1984)

Kolb mokymosi cikle sutinkami 4 stilių atstovai (žr. 4 pav.): *analitikai*, *suvokėjai* (arba asimiliuojantys), *sistemintojai* (arba siejantieji) ir *derintojai*. Nuo šio stiliaus priklauso besimokančiajam būdingos savybės bei jų mokymosi veikla (žr. 1 lentelę), naudojami mokymo metodai, keliami klausimai, bendravimas, apibendrinimas. Sutinkama ir kitokia Honey ir Mumford mokymosi stilių klasifikacija (čia yra mąstytojas, teoretikas, pragmatikas ir aktyvistas), kurios mokymosi stiliai atitinka Kolb stilius.

1 lentelė

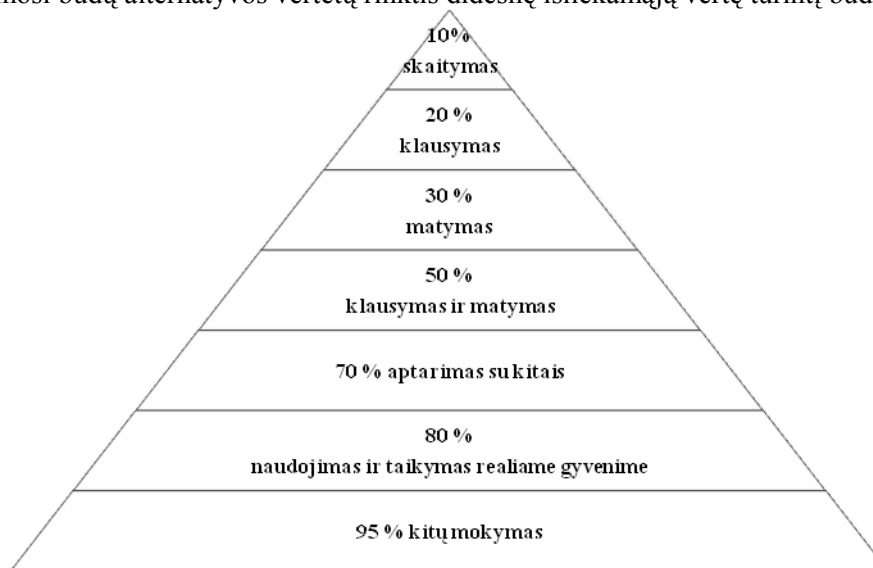
Mokymosi stilių apibūdinimas

Mokymosi stilius		Savybės	Mokosi geriau kai	Sunkiau sekasi mokytis, kai
Pagal Kolb	Pagal Honey ir Mumford			
Analitikas	Mąstytojas	pirmenybę teikia konkrečiai patirčiai ir refleksyviai stebėjimui; geba išsivaizduoti, pasižiūrėti į konkrečias situacijas iš įvairių perspektyvų; plati vaizduotė, vizijų numatymas, improvizacija situacijose, reikalaujančiose rasti idėjas; noriai bendrauja su žmonėmis, domisi žmonių tarpusavio santykiais, yra emocionalūs	leidžiama ar skatinama peržiūrėti, apgalvoti veiklas; turi laiko pagalvoti prieš veikiant, įsisavinti prieš komentuojant; gali išsamiai ištirti, darbą atlikti atidžiai; turi laiko peržiūrėti savo mokymąsi; reikia kruopščiai parengti analizę ir ataskaitas; padeda keistis su kitais nuomonėmis ir nėra pavojaus, kad bus išankstinis susitarimas; gali priimti sprendimą be spaudimo ir per trumpą laiką.	jaučiasi per prievartą stumiami; turi veikti neplanuodami laiko; jų prašoma greitai reaguoti arba pateikti savas mintis; turi pateikti pakankamai išvadą pagrindžiančių duomenų; tikslumo sumetimais turi trumpinti arba padaryti paviršutinišką darbą.

Mokymosi stilius		Savybės	Mokosi geriau kai	Sunkiau sekasi mokytis kai
Pagal Kolb	Pagal Honey ir Mumford			
Suvokėjai	Teoretikas	<p>pirmenybę teikia refleksyviai stebėjimui ir abstrakčiam konceptualizavimui;</p> <p>lengvai kuria teorinius modelius, sieja turimą informaciją ir abstrakčius situacijos elementus į visumą;</p> <p>linkę daryti induktyvias išvadas, apibendrinti rezultatus;</p> <p>mieliau dirba su abstrakčiomis idėjomis ir koncepcijomis nei su žmonėmis</p>	<p>kai tai kas siūloma yra sistemos, modelio, koncepto ar teorijos dalis;</p> <p>metodiškai gali tyrinėti idėjų, įvykių ar situacijų asociacijas, tarpusavio ryšius;</p> <p>gali suabejoti ir išbandyti pagrindines metodologijas, prielaidas ar logiką;</p> <p>yra intelektualiai išitempę (prašoma išanalizuoti ir įvertinti, o tik po to apibendrinti);</p> <p>yra struktūrizuota situacija su aiškiu tikslu;</p> <p>mato įdomias idėjas ir konceptus</p>	<p>Neturi akivaizdaus konteksto ar tikslo;</p> <p>turi dalyvauti situacijose, kur pabrėžiamos emocijos ar jausmai;</p> <p>dalyvauja nestruktūruotoje veikloje, kur nėra aiškumo ir apibrėžtumo;</p> <p>prašoma veikti arba nuspręsti, nepagrindžiant politikos, principų ar sąvokų;</p> <p>susiduria su alternatyviais ar prieštariniais metodais, nuturėdami laiko juos ištyrinėti;</p> <p>kai turi derintis su kitais dalyviais (pvz. kai šalia yra daug aktyvistų).</p>
Sistemintojai	Pragmatikas	<p>transformuoja teoriją, norėdami pasirengti konkrečiai veiklai;</p> <p>plėtoja idėjas;</p> <p>linkę daryti hipotetines – deducines išvadas;</p> <p>domisi daiktais ir teorijomis (kurias mėgsta patikrinti), specifinių problemų sprendimui;</p> <p>mažai domisi žmonėmis, nėra emocionalūs.</p>	<p>yra akivaizdus ryšys tarp dalyko turinio ir realaus gyvenimo problemų;</p> <p>jiems demonstruojami metodai, kaip kažką atlikti su akivaizdžiais praktiniais privalumais;</p> <p>turi galimybę pagal instrukcijas išbandyti technikas arba gauti eksperto grįžtamąjį ryšį;</p> <p>mato modelį arba pavyzdžius, kuriuos gali atkartoti;</p> <p>jiems pateikiami metodai, susiję su konkrečiu darbu;</p> <p>kai turi galimybę nedelsiant išbandyti tai, ką išmoko;</p> <p>gali susikoncentruoti ties praktiniais klausimais, pvz. rengiant veiksmų planą.</p>	<p>mokymasis nėra tiesiogiai susijęs ir papildomai reikia įrodymų;</p> <p>mokymosi organizatoriai nutolę nuo realybės;</p> <p>nėra jokių aiškių gairių;</p> <p>jaučiasi važinėjantys ratu, o ne judantys tiesiai iš taško į tašką;</p> <p>yra politinių, organizacinių, valdymo ar asmeninių kliūčių įgyvendinti;</p> <p>nematomas atlygis už mokymąsi (pvz. perėjimas į kitą klasę ar kursą)</p>
Derintojai	Aktyvistas	<p>skiriamasis bruožas – būtinybė veikti, daryti, realizuoti;</p> <p>veiklų organizavimas, susidorojimas su situacijomis, reikalaujančiomis greitos adaptacijos prie besikeičiančių aplinkybių;</p> <p>daugiau remiasi intuicija negu logika, problemas linkę spręsti intuityviai, bandymų ir klaidų keliu;</p> <p>naudojasi kitų sukurtais teorijomis ir analizių rezultatais, todėl mėgsta dirbti komandose;</p> <p>labiausiai linkę rizikuoti;</p> <p>moka bendrauti su žmonėmis, tačiau kartais gali pasirodyti nekantrūs, reikalaujantys.</p>	<p>yra nauja patirtis ar iššūkiai, iš kurių galima pasimokyti;</p> <p>yra trumpos komandinė darba arba problemų sprendimą skatinančios užduotys, kurias galima atlikti čia ir dabar;</p> <p>sudominimas, kaita ir įvairovė;</p> <p>patrauklios užduotys;</p> <p>situacijos, kai naujos idėjos gali būti įgyvendinamos be jokių taisyklių ar struktūrų;</p> <p>galimybės tiesiog judėti pirmyn.</p>	<p>gauna pasyvias roles (paskaitos, instrukcijos, skaitymas);</p> <p>yra stebėtojai;</p> <p>turi išsivinti, interpretuoti, analizuoti daug duomenų;</p> <p>turi dirbti vienas (skaityti, rašyti);</p> <p>paaiškinimai yra teorinio pobūdžio;</p> <p>yra per daug kartojama (įgyjami tie patys įgūdžiai);</p> <p>yra tikslūs nurodymai ir mažai galimybių manevruoti;</p> <p>turi būti kruopštūs.</p>

Kai siekiama mokymąsi organizuoti pasiremiant mokymosi stiliais, mokymosi veiklų pradžioje panaudojant specialų testą yra nustatomas besimokančiojo mokymosi stilius. Vėliau pats besimokantysis, atsižvelgdamas į stiliui būdingas savybes, gali planuoti savo mokymosi veiklas. Dažnai būna, jog mokymosi eigoje besimokančiojo mokymosi stilius pasikeičia.

Kinų filosofas Konfucijus, įsteigęs pirmąją privačią mokyklą Kinijoje, teigė: ką išgirstu – pamirštu, ką pamatau – prisimenu, ką padarau – suprantu. Šios mintys rodo, koks svarbus yra mokymosi procesas. Mokymosi proceso efektyvumas priklauso nuo to, kaip aktyviai į jį įtraukiami proceso dalyviai. Mokymosi procese naudojami įvairūs mokymosi būdai turi savo išliekamąją vertę (žr. 5 pav.). priklausomai nuo mokymosi tikslų ne visuomet galima pasiekti maksimalią išliekamąją vertę, tačiau kai galimos mokymosi būdų alternatyvos vertėtų rinktis didesnę išliekamąją vertę turintį būdą.



5 pav. Mokymosi būdų išliekamoji vertė

Taip pat yra nustatyta, kad:

- 29 proc. žmonių išmoksta *matydami*. Tokie žmonės priskiriami vizualų tipui. Jie labiausia linkę mokytis naudodami schemas, piešinius ir užrašydami žodžius;
- 34 proc. žmonių išmoksta *klausydami*. Tai žmonės audialai. Jie linkę priimti informaciją klausydami, kalbėdami, diskutuodami;
- 37 proc. žmonių išmoksta *per judesį*. Tai kinestetinio tipo žmonės. Jiems svarbu mokytis kažką atliekant ar fiziškai aktyviai veikiant, taip pat emociškai priimant naują informaciją.

Išanalizavus įvairių literatūrą galima sakyti, jog mokymasis gali būti efektyvesnis, kai yra:

- Motyvuojantis mokymosi kontekstas;
- Gerai struktūruota žinių bazė;
- Mokomasi vis naujų dalykų;
- Mokomasi skirtingais būdais ar metodais;
- Asmenybės tipą atitinkanti besimokančiojo veikla;
- Besimokančiojo supratimas apie tai, kaip yra geriau mokytis (t.y. kokį mokymosi stilių naudoti);
- Mokantis naujų dalykų pasinaudojama jau išmoktais anksčiau;
- Ieškoma galimybės naują informaciją susieti su ankstesne patirtimi – diskutuojama, užduodami klausimai;
- Besimokantysis kūrybiškai aktyvus;
- Skatinamas besimokančiojo savarankiškumas bei atsakomybės jausmas;
- Įgyjama praktinės patirties;
- Kur įmanoma naudojamos vaizdinės priemonės;
- Praktika yra refleksivi;
- Kitas asmuo mokomas to, ką išmoko pats besimokantysis;
- Surandamas atsakymas dar prieš tai, kai pasidaro sunku įsiminti (t. y. atsakymas surandamas greitai);

- Formuojantis grįžtamasis ryšys;
- Konstruktyviai reflektuojama, stebima sava patirtis;
- Kai yra bendraminčių būrys, su kuriais aptariama, diskutuojama;
- Mokymosi aplinka yra vieninga ir vientisa.

Programavimo kalbų populiarumas

Atlikus programavimo kalbų tinkamumo pradedančiųjų mokymui vertinimą pagal 17 kriterijų suskirstytų į 4 grupes, apimančias tam tikras sritis – mokymąsi, kūrimą ir aplinką, pagalbą ir prieinamumą bei taikymą – buvo nustatyta, jog daugiausiai kriterijų tenkina ir mokymui tinkamiausios būtų *C++*, *Eiffel*, *Java* ir *Python* programavimo kalbos (Dagienė, Urbonienė, 2010). Tačiau *Eiffel* programavimo kalba nėra populiari įvairiose taikomose srityse bei ją intensyviau naudoja tik viena kita šalis. Tuo tarpu *Pascal* programavimo kalba, tenkinanti nedaug kriterijų, dėl savo kai kurių pakankamai paprastų semantinių konstrukcijų yra populiari įvairiose šalyse (Lietuvoje, Rusijoje, Bulgarijoje ir kt.) mokant programavimo, ypač algoritavimo. Taigi, norint mokytis programavimo, pirmiausiai reikia apsibrėžti kodėl jo norima mokytis. Ar mokomasi norint įgyti programavimo įgūdžių bei ugdytis algoritminį mąstymą, ar norima savo ateitį sieti su programavimu – kurti įvairias pavienes kažkurios srities taikomąsias aplikacijas, ar norima išmokti programuoti plačiai naudojama programavimo kalba ir įsilieti į programuotojų profesionalų gretas bei kurti sisteminę programinę įrangą, ar norima programuoti svetaines. Nuo viso to labai priklauso programavimo kalbos pasirinkimas. Galima mokytis programuoti aukštesnio lygio algoritmine programavimo kalba (angl. *Higher-level algorithmic languages*, pvz. *Java*, *C++*), labai aukšto lygio programavimo kalba (angl. *Very high-level languages*, pvz. *APL*, *Mathematica*), specifinės srities programavimo kalba (angl. *Domain-specific languages*, pvz. *HTML*), assemblerio kalba (angl. *Assembly language*), makro assemblerio kalba (angl. *Macro-assembler*), skriptavimo kalba (angl. *Scripting languages*, pvz. *PHP*, *Python*). Siekiant išsiaiškinti šiuo metu populiariausias programavimo kalbas buvo analizuojama naujausia reitingavimo svetainių informacija.

Viena iš populiariausių programavimo kalbų reitingavimo svetainių yra *Tiobe.com* (www.tiobe.com). *Tiobe* programavimo bendruomenės indeksas apskaičiuojamas remiantis populiariausių paieškos sistemų rezultatais*. Tam, kad kalbos populiarumo indeksas būtų fiksuojamas *Tiobe* svetainėje, pati kalba turi atitikti du kriterijus: 1) ji turi turėti savo įrašą laisvojoje enciklopedijoje *Wikipedia* ir turi būti nurodyta, jog ši kalba turi sąsają su programavimu; 2) klaba turi būti universali (angl. *Computationally universal* arba *Turing complete*).

Tiobe svetainės duomenimis 2012 metų sausio mėnesį populiariausia programavimo kalba buvo *Java*. Ši kalba pirmojoje vietoje laikosi jau penketą metų. Kitų kalbų vieta ir kaita per metus parodyta 2 lentelėje. Šioje svetainėje renkama populiariausia metų kalba – didžiausią teigiamą pokytį padariusi kalba: 2011 m. laimėtoja buvo *Objective-C*, 2010 m. – *Python*, 2009 m. – *Go*, 2008 m. – *C*, 2007 m. – *Python*, 2006 m. – *Ruby*, 2005 m. – *Java*, 2004 m. – *PHP*, 2003 m. – *C++*, 2000 m. – vėl *C*. Tik trys programavimo kalbos, dabar esančios populiariausių kalbų dešimtuose, 1985 m. buvo tarp populiariausių kalbų. Tai – *C* (ji buvo pirmoji), *C++* (buvo 10) ir *Visual Basic* (buvo 4). Šioje svetainėje taip pat galima matyti programavimo kalbų populiarumo kitimą bėgant laikui (3 lentelėje pateikiami 2012, 2007, 1997, ir 1987 m. duomenys). Taip pat pagal svetainės informaciją populiariausios yra Objektinės kalbos (reitingas 57,1%; nuo 2011 m. jų populiarumas išaugo 1,8%), antrosios pagal populiarumą yra Procedūrinės kalbos (36,8%; nuo 2011 m. populiarumas sumažėjo 2,7%), o Funkcinės kalbos (4,3%) ir Loginės kalbos (1,8%) dar vis yra nepopuliarios.

2 lentelė

Programavimo kalbų populiarumas 2012 m. sausio mėn. (pagal www.tiobe.com)

Vieta 2012 m. sausio mėn.	Vieta 2011 m. sausio mėn.	Vietos pokytis	Programavimo kalba	Reitingas 2012 m. sausio mėn., %	Pokytis nuo 2011 m. sausio mėn., %
1	1	=	Java	17.479	-0.29
2	2	=	C	16.976	+1.15
3	6	↑↑↑	C#	8.781	+2.55

* Google: 30%; Blogger: 30%; Wikipedia: 15%; YouTube: 9%; Baidu: 6%; Yahoo!: 3%; Bing: 3%; Amazon: 3%

2 lentelės tęsinys

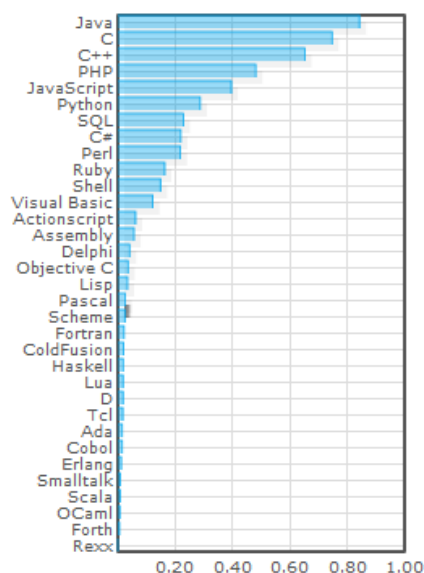
Vieta 2012 m. sausio mėn.	Vieta 2011 m. sausio mėn.	Vietos pokytis	Programavimo kalba	Reitingas 2012 m. sausio mėn., %	Pokytis nuo 2011 m. sausio mėn., %
4	3	↓	C++	8,063	-0,72
5	8	↑↑↑	Objective-C	5,919	+3,91
6	4	↓↓	PHP	5,710	-2,13
7	7	=	(Visual) Basic	4,531	-1,34
8	5	↓↓↓	Python	3,218	-3,05
9	9	=	Perl	2,773	-0,08
10	11	↑	JavaScript	2,322	+0,73
11	12	↑	Delphi/Object Pascal	1,576	+0,29
12	10	↓↓	Ruby	1,441	-0,34
13	13	=	Lisp	1,111	+0,00
14	14	=	Pascal	0,798	-0,12
15	17	↑↑	Transact-SQL	0,772	+0,01
16	24	↑↑↑↑↑↑↑↑	PL/SQL	0,709	+0,15
17	20	↑↑↑	Ada	0,634	-0,05
18	39	↑↑↑↑↑↑↑↑↑↑	Logo	0,632	+0,29
19	25	↑↑↑↑↑↑	R	0,609	+0,07
20	21	↑	Lua	0,559	+0,08

3 lentelė

Programavimo kalbų populiarumas kintant metams (pagal www.tiobe.com)

Programavimo kalba	Užimama vieta			
	2012 m.	2007 m.	1997 m.	1987 m.
Java	1	1	5	-
C	2	2	1	1
C#	3	7	-	-
C++	4	3	2	7
Objective-C	5	45	-	-
PHP	6	5	-	-
(Visual) Basic	7	4	3	5
Python	8	8	25	-
Perl	9	6	6	-
JavaScript	10	9	25	-

Kita programavimo kalbų populiarumo statistiką fiksuojanti svetainė yra LangPop.com (<http://langpop.com/>). Programavimo kalbų populiarumas čia fiksuojamas atsižvelgiant į populiarių paieškos sistemų, elektroninių knygų parduotuvių, pokalbių, diskusijų forumų svetainių duomenis. Kaip galima matyti iš apibendrintos statistikos diagramos (žr. 6 pav.), čia taip pat populiariausios yra Java, C, C++, C#. Pakankamai populiarūs yra ir viena iš pradedančiųjų mokymui tinkamiausių programavimo kalbų *Python* (Dagienė, Urbonienė, 2010).



6 pav. Programavimo kalbų populiarumas pagal langpop.com

Taigi, paanalizuokime šiuo metu mokymui naudojamų populiariausias programavimo kalbas realizuojančių aplinkų tinkamumą efektyviai mokyti.

Mokymui naudojamos programavimo aplinkos bei analizė

Lietuvos mokymo institucijose sutinkamos įvairios programavimo mokymui naudojamos aplinkos. Mokyklose dar vis mokoma programuoti *Pascal* programavimo kalba ir naudojama šią kalbą realizuojanti *FreePascal* aplinka. Aukštosios mokyklos moko programuoti panaudojant *C++*, *Java*, *VisualBasic* programavimo kalbas, kai kur pradeda mokyti *Phyton*. Šioms kalboms naudojamos įvairios aplinkos: *C++* – *Borland C++*, *Dev C++*, *VisualStudio*, *CodeBlocs*; *Java* – *JBuilder*, *Eclipse*, *NetBeans*, *BlueJ*. Taip pat analizei pasirinktos programavimo aplinkos *Alice* bei *Scratch*, kurios leidžia tiesiog pele kurti interaktyvias istorijas, animacinius filmus ir paprastus vaizdo žaidimus. Tai laisvai prieinamos mokymo priemonės, skirtos mokytis objektinio programavimo pradmenų. Jos leidžia besimokantiems mokytis pagrindinių programavimo sąvokų kuriant objektus (pvz., žmones, gyvūnus ir transporto priemones), įkurdinant juos virtualiame pasaulyje ir animuojant. Programavimo aplinkos buvo analizuojamos atsižvelgiant į anksčiau aprašytus mokymosi efektyvumo sąlygas. Visi kriterijai suskirstyti į 5 kriterijų grupes: mokymasis, patogumas, pritaikomumas, pagalba ir pasiekiamumas ir tinkamumas programuotojams specialistams (žr. 4 lentelę). Analizė buvo atliekama atsižvelgiant į tai, jog programuoti mokosi pradedantieji.

4 lentelė

Programavimo mokymosi aplinkų analizė

Programavimo aplinka	JBuilder	Eclipse	NetBeans	BlueJ	Visual Studio	Borlad C++	Dev C++	Codeblocks (GCC)	Free Pascal	Python IDLE	Alice	Scratch
Kriterijai												
Mokymasis												
1. Tinkamumas mokytis įvairiais lygiais	±	±	±	+	-	-	-	±	+	+	+	±
2. Siūloma vientisa programų kūrimo sistema	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-
3. Skatinamas programinės įrangos mokymasis	-	-	-	+	-	-	-	+	-	-	+	+
4. Skatinamas domėjimasis programavimu	-	-	+	+	-	-	-	+	-	+	+	+
5. Skatinamas kūrybinis aktyvumas	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	+	+
6. Mokymosi stiliaus palaikymas	-	+	+	-	-	-	-	-	-	-	+	+
7. Galimas bendras programų kūrimas	-	+	+	-	-	-	+	-	-	-	-	+

Programavimo aplinka Kriterijai	JBuilder	Eclipse	NetBeans	BlueJ	Visual Studio	Borland C++	Dev C++	Codeblocks (GCC)	Free Pascal	Python IDLE	Alice	Scratch
8. Yra bendravimo galimybės	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-	-
9. Greitas, funkcionalus ir formuojantis grįžtamasis ryšys	±	±	±	±	±	±	±	±	±	±	+	+
10. Skatina rašyti iš karto teisingas programas	±	±	±	±	±	±	±	±	±	±	+	+
11. Integruota mokomoji medžiaga	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	±
12. Galima rasti mokymosi pagalbą	+	+	+	+	+	+	+	-	+	+	±	+
Patogumas												
13. Paprastas įdiegimas	+	+	+	+	±	+	+	+	+	+	+	+
14. Interaktyvi	-	-	-	-	±	-	-	-	-	-	+	+
15. Leidžia programas skaidyti į gabalus	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
16. Nepriklausomumas nuo platformos	+	-	+	+	-	-	-	+	+	+	+	+
17. Portatyvumas	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+
Pritaikomumas												
18. Naudotojo sąsaja lietuvių kalba	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	+
19. Naudotojo sąsajos lokalizavimo galimybė	+	+	+	+	-	-	+	+	+	-	+	+
20. Laiko zonų ir datų lokalizavimas	-	-	-	-	-	-	-	-	+	-	-	-
21. Alternatyvių kalbų pritaikymas	-	-	-	-	-	-	+	-	+	-	-	+
22. Kelių programavimo kalbų palaikymas	-	+	+	-	+	-	+	+	-	-	+	-
23. Adaptavimo galimybės	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
24. Kalbos ir dizaino pritaikomumas	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
25. Individualizavimo galimybės	±	±	±	±	±	±	±	±	±	±	±	±
Pagalba ir pasiekiamumas												
26. Yra nemaža naudotojų bendruomenė	-	+	+	+	±	±	±	+	±	+	+	+
27. Yra atvira, kiekvienas gali prisidėti prie jos plėtojimo	-	+	+	+	-	-	+	+	+	+	+	+
28. Visiems prieinama	-	+	+	+	-	-	-	+	+	+	+	+
29. Yra parengta geros mokymosi medžiagos	+	+	+	+	-	+	-	-	+	+	+	+
Tinkamumas programuotojams specialistams												
30. Naudojama ne tik mokymui	+	+	+	+	+	+	-	-	-	+	-	-
31. Lengvai išplečiama	-	+	+	-	+	+	-	+	-	-	-	-
32. Patikima, saugi, efektyvi	±	+	+	+	+	+	±	±	-	-	+	-
33. Programos kuriamos ne tik rašant tekstą	+	-	-	-	+	-	-	-	-	-	+	+
Iš viso +/-:	9/5	10/4	18/4	16/3	9/6	9/4	10/5	14/5	14/4	13/3	20/2	21/3

Iš analizuotų programavimo mokymo aplinkų tinkamiausios *mokymo* atžvilgiu ir tenkinančios daugiausiai šios grupės kriterijų yra *NetBeans*, *Codeblocks*, *Alice* ir *Scratch* aplinkos. Šios aplinkos turi priemones, leidžiančias mokytis nuosekliai pereinant įvairius Solo ar Bloomo taksonomijų lygmenis (1**), siūlo vientisą programų kūrimo sistemą (2), kas mažiau blaško besimokančiuosius, skatina domėjimąsi tiek programine įranga, tiek pačiu programavimu (3, 4), bei skatina teisingų programų rašymą (10). Visos aplinkos programuojant praneša apie klaidas, tačiau pateikiamas grįžtamasis ryšys ne visuomet akivaizdžiai suprantamas bei tinkamai interpretuojamas (9). Norint ištaisyti klaidas, dažnai reikia būti įgijus daugiau programavimo įgūdžių, kad galima būtų greitai nustatyti tas klaidas bei jas ištaisyti. Tiesa, visos nagrinėtosios aplinkos turi pagalbos sistemą (12), tačiau ta pagalba yra anglų kalba. Iš 4 aplinkų

** Čia ir toliau skaičiai skliausteliuose nurodo kriterijų numerius pagal 4 lentelę

lyderių mokymosi atžvilgiu tik *Codeblocks* nėra tinkama įvairių mokymosi stilių atstovams, kadangi aplinkoje nėra pagalbos sistemos, kur galima būtų rasti pavyzdžių bei juos analizuoti (šios veiklos tinkamos analitikams bei sistemintojams). Tuo tarpu šioje aplinkoje yra nuoroda į diskusijų forumus, o tai sudaro galimybes dirbti bendraujant (8). *NetBeans* yra galimybė kurti bendras programas, pasinaudojant tinklu, o *Scratch* sukurtas programas tiesiai iš aplinkos galima publikuoti interneto svetainėje ir taip dalintis jomis su kitais (7).

Analizuojant aplinkas *patogumo* atžvilgiu pastebėta, jog visos aplinkos yra labai lengvai įdiegiamos (13), leidžia programas skaidyti į gabalus (15) bei yra portatyvios aplinkų versijos (17), kas leidžia greitai ir paprastai sukurtas programas persikelti į keičiamas laikmenas bei esant reikalui paleisti jas neįdiegiant į kompiuterį atitinkamos programavimo aplinkos.

Negalima būtų išskirti nei vienos aplinkos, kuri tinkama aplinkos *pritaikomumo* atžvilgiu. Nors beveik visos aplinkos gali būti lokalizuojamos (19), o *Dev C++*, *Free Pascal* ir *Scratch* jau yra lokalizuotos keliomis kalbomis (18, 21), tačiau nei viena aplinka neturi adaptavimo (23, 24) galimybių, kurios didžia dalimi įtakoja besimokančiojo mokymosi motyvaciją.

Beveik visos mokymosi aplinkos turi nemažas naudotojų bendruomenes (26), yra visiems prieinamos (28), atviros (27), todėl bet kas gali prisidėti prie jos plėtojimo. Daugumai aplinkų yra parengta geros mokymosi medžiagos (tiesa, ne visoms lietuvių kalba). Iš nagrinėtųjų aplinkų tik *Eclipse*, *NetBeans*, *VisualStudio* bei *Borland C++* gali būti tinkamiausios programuotojams profesionalams (30, 31, 32, 33).

Apibendrinant galima matyti, jog iš viso daugiausiai kriterijų tenkina *NetBeans*, *Alice* ir *Scratch* aplinkos. *Scratch* mokymosi aplinka yra skirta jaunesnio mokyklinio amžiaus vaikų mokymui ir visiškai nenaudojama programuotojų profesionalų, todėl ji labai tinkama supažindinant besimokančiuosius su programavimo principais. Vėlesniam programavimo mokymuisi tiktų *Alice* (tinka programuoti *C++*, *Java* ir *C#* programavimo kalbomis) arba *NetBeans* (tinka *Java*, *C++*, *C*, *PHP*). Tačiau nei viena aplinka neleidžia užtikrinti visiško mokymosi efektyvumo.

Išvados

1. Besimokančiojo mokymosi efektyvumas labai priklauso nuo noro mokytis, gebėjimo tinkamai tai daryti bei tinkamos mokymosi aplinkos. Mokantis programuoti ypatingai svarbu išlaikyti teigiamą besimokančiojo motyvaciją. Pats programavimas taip pat gali duoti teigimų pokyčių besimokančiajam – atsiranda geresni problemų sprendimo įgūdžiai bei pakinta besimokančiojo mokymosi stilius.

2. Analizuojant programavimo kalbų populiarėjimo tendencijas, populiarumo viršūnėje esančios *Java*, *C*, *C++*, *C#* programavimo kalbos, tikriausiai dar greitu laiku neužleis savų pozicijų, tuo labiau, kad šias kalbas naudoja tiek pradedantys mokytis programuoti, tiek ir programuotojai profesionalai.

3. Analizuotos šiuo metu naudojamos programavimo mokymosi aplinkos nėra tinkamos pradedant mokytis programuoti, nes jose nėra galimybės tinkamai (gimtąja besimokančiojo kalba) pateikti mokymosi medžiagą bei gauti greitą, funkcionalų ir formuojantį grįžtamąjį ryšį. Tiesa, už aplinkos ribų (internetinėse svetainėse bei knygoje) galima rasti įvairios mokymosi medžiagos (angl. *tutorials*). Aplinkose nėra adaptavimo bei pakankamai ribotos individualizavimo galimybės. Taip pat šiuo metu programavimo mokymui naudojamos priemonės neleidžia įgyvendinti naujos kartos mokymosi koncepcijos (poreikių), t.y. nėra galimybės mokytis bendraujant ir bendradarbiaujant.

4. Siekiant efektyvesnio programavimo mokymosi būtų galima naudoti virtualias mokymosi aplinkas (pvz. Lietuvoje bei užsienyje vis labiau populiarėjančią *Moodle* (Kurilovas, 2009)), į jas integruojant programavimo kalbos kompiliatorių bei mechanizmus naudoti egzistuojančius mokomąją medžiagą (mokymosi objektus), mokymosi scenarijus.

Literatūra

1. Bennedsen, Jens. (2008). Teaching and Learning Introductory Programming – A Model-Based Approach. *Dissertation for Dr. Philos degree in the Faculty of mathematics and Natural Sciences*. University of Oslo, Norway.
2. Biggs, J. B. (2003). *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: Open University Press/Society for Research into Higher Education. (Second edition).
3. Caspersen, Michael E. (2007). Educating Novices in The Skills of Programming. *PhD Dissertation*, Department of Computer Science. University of Aarhus, Denmark.
4. Dagienė, Valentina; Urbonienė, Jūratė. (2010). Programavimo mokymasis: lyginamoji kalbos ir aplinkos analizė. *Informacijos mokslai*, 54, p. 44-62.
5. Gardner, Howard. (1983). Frames of mind. The Theory of Multiple Intelligence. *Basic Books*. Prieiga internetu: <<http://www.scribd.com/doc/68879364/Frames-of-Mind-The-Theory-of-Multiple-Intelligences>>.

6. Gomes, Anabela; Carmo, Lilian; Bigotte, Emilia; Mendes, António (2006). Mathematics and programming problem solving. In *Proc. of the 3rd E-Learning Conf. – Computer Science Education*, September 2006. Coimbra, Portugal.
7. Honey, Peter; Mumford, Alan (1999). *Learning styles questionnaire*. [žiūrėta 2012-02-02]. Prieiga internetu: <<http://www.psychpress.com.au/psychometric/products/others/LSQ%20Report%20%28Sample%29.pdf>>.
8. Jenkins, Tony (2002). On the Difficulty of Learning to Program. *Proceedings of 3rd annual conference of the LTSN-ICS*. Loughborough University, United Kingdom. P. 53-58.
9. Juškevičienė, Anita; Urbonienė, Jūratė. (2011). Web 2.0 technologijų adaptuojamumo programavimo mokymui galimybių tyrimas. Iš Mokslinės praktinės konferencijos „Studijos šiuolaikinėje visuomenėje“ recenzuojamų straipsnių rinkinys. Šiaurės Lietuvos kolegija. P. 161-170.
10. Kinnunen, Päivi (2009). Challenges of teaching and studying programming at a university of technology – Viewpoints of students, teachers and the university. *Dissertation for the degree of Doctor of Philosophy of the Faculty of Information and Natural Sciences at Helsinki University of Technology*. Espoo, Finland.
11. Kolb mokymosi stilių diagrama. *Paremta Kolb mokymosi stiliais 1984*. (2006) [žiūrėta: 2012-02-12]. Prieiga internetu: <<http://www.businessballs.com/kolblearningstyles.htm>>.
12. Kurilovas, Eugenijus (2009). Kompiuterinės mokymo sistemos: kurso teorinė medžiaga / *Vilniaus Gedimino ir technikos universitetas*. [žiūrėta: 2012-02-12]. Prieiga internetu: <http://iiv.wu.lt/Failai/KMS_revised.pdf>.
13. Mannila, Linda (2007). Novices' Progress in Introductory Programming Courses. *Informatics in Education*, 2007, Vol. 6, No. 1, p. 139–152.
14. Targamadžė, Vilija; Nauckūnaitė, Zita (2009). Vertinimo ir kompetencijų tobulinimo modeliai. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 22, p. 65–75.

PROGRAMMING ENVIRONMENT ANALYSIS CONSIDERING LEARNING EFFICIENCY

Summary

Abstract. Programming learning is a sufficiently long and complicated process. Like in any other field of learning, success is largely determined by the choice of appropriate learning tools. This paper analyzes the problems of programming training, programming languages and tools used for teaching programming. According to the programming language popularity results and analysis of scientific literature, the criteria of effectiveness of programming learning environments are defined and popular in Lithuania programming learning environments are analyzed. Learner's learning effectiveness depends very much on the desire to learn, the ability to do it properly and in a proper learning environment. Learning programming is especially important to maintain positive student motivation. The programming can also produce changes in student side - there are better problem-solving skills as well as changes in student learning styles. Based on data of popular programming languages ranking sites Tiobe.com and LangPop.com, the most popular programming languages are Java, C, C++, C#. The analyzed programming learning environments are not suitable for beginners to learn programming, because they are not given a proper opportunity (in learner's native language) to provide learning materials and receive a fast, functional and formative feedback. Environments are limited in adaptation and personalization options. There are no opportunities for communication and cooperation.

Key words: programming training, programming environment, criteria of programming learning environment.

AUTORĖS LYDRAŠTIS

Autoriaus vardas, pavardė: Jūratė Urbonienė

Mokslo laipsnis ir vardas: docentė

Darbo vieta ir pozicija: Vilniaus universiteto Matematikos ir informatikos institutas, doktorantė; Utenos kolegija, docentė, kuruojanti Technologijų katedros veiklą

Autoriaus mokslinių interesų sritys: informatikos inžinerija: modeliais grindžiamas informacinių sistemų kūrimas ir taikymas, informacinių technologijų taikymo mokymo procese tyrimai

Telefonas ir el. pašto adresas: (8 389) 51 662, jurate99@ukolegija.lt

A COVER LETTER OF AUTHOR

Author name, surname: Jūratė Urbonienė

Science degree and name: PhD student; Associate professor

Workplace and position: Vilnius University Institute of Mathematics and Informatics, PhD student; Utena University of Applied Sciences, Head of the Department of Technologies, Associate professor

Author's research interests: Computer Engineering: the development of model-based information systems and research of usage of information technologies in educational process

Telephone and e-mail address: + 370 389 51 662, jurate99@ukolegija.lt

SKIRTINGŲ LYGIŲ ASMENINIŲ ŽINIŲ FENOMENAI ASMENYBĖS DIMENSIJOSE: ASMENYBĖS SAVIUGDOS KONTEKSTAS

Saulius Vaivada

Šiaurės Lietuvos kolegija

Artūras Blinstrubas, Daiva Mockevičienė

Šiaulių universitetas

Anotacija. Straipsnyje pristatomi atlikto fenomenologinio tyrimo rezultatai, kurių kontekste analizuojami įvairių lygių, remiantis racionalumo-neracionalumo kriterijumi, į asmenybės saviugdą orientuotų asmeninių žinių fenomenai skirtingose asmenybės dimensijose. Kaip pavyzdžiai straipsnyje detalizuoti keturi skirtingų asmenybės dimensijų klasteriuose aptikti fenomenai: *žinių apie savo kūną* fenomenas (fizinė asmenybės dimensija), *saviugdą kursų organizavimo ir vedimo* fenomenas (protinė dimensija), *požiūrio į kitus žmones ir santykius su jais* fenomenas (emocinė dimensija) ir *tarnystės* fenomenas (dvasinės dimensijos lygmuo).

Pagrindiniai žodžiai: žinios, asmenybės saviugda, asmenybės dimensijos, fenomenas.

Įvadas

Atsižvelgiant į ypač dinamišką aplinką žinių visuomenės formavimosi sąlygomis, žmogus turi tobulėti intensyviau ir efektyviau. Efektyvaus tobulėjimo siekiama ši procesą valdant. Dėl šių priežasčių minėtame kontekste svarbus vaidmuo tenka asmenybės saviugdą procesui – kryptingam tobulėjimui, kurio metu žmogus pats nusistato tobulėjimo kryptį, iškelia tikslus, pasirenka priimtinus saviugdą bei ugdymo būdus ir, aktyviai siekdamas užsibrėžto tikslo, tobulina savo asmenybę (Baublienė, 1998). U. Müller (2002) teigimu, asmenybės saviugda galėtų būti įvardijama kaip nuolatinis asmenybės vystymasis, kuriame kiekvienas žmogus prisiima atsakomybę už savo gyvenimą. Saviugdą, kaip geriausio asmenybės tobulinimo metodo, svarbą pabrėžė ir Vydūnas, teigdamas, kad „iš tikrųjų žmogus ir greičiausiai auga pats save augindamas. Jis, kurs praeina iš kūrybos valios, turi su savo valia susitikti su ja. Tuomet tai jis visaip tarpsta“ (Vydūnas, 1990, p. 255).

H. G. Beisenherz (1999) nuomone, asmenybės saviugda turėtų būti siejama su reflektivišku sumanymu pažinti save. „Pažink save“, sakė Antikos mąstytojai, o būties apmąstymai, gyvenimo prasmės paieškos ir išminties siekis buvo laikomi žmogaus orumą atitinkančiu gyvenimo būdu. P. F. Drucker (2000) teigimu, kiekvienas žmogus, visų pirma, turi suprasti, kas jis yra, ką moka geriausiai, ko turi išmokyti, kad išnaudotų visas savo stipriąsias puses. Tik pažindamas save, suvokdamas, ką moka geriausiai ir žinodamas, ko nemoka, asmuo gali žinoti savo vertę. Savo stiprybių suvokimas, vertybių nusistatymas bei žinojimas, kas esame, yra esminiai dalykai, padedantys asmeniui siekti gerovės. Siekiant minėtų tikslų reikia turėti pakankamai motyvų ir būti kvalifikuotam edukacinei prasme, t. y. mokėti organizuoti bei realizuoti saviugdą, kuri siejasi su keturiomis žmogaus prigimtiniomis dimensijomis – fizine, protine, socialine (emocine) ir dvasine (Covey, 2007), – atspindinčiomis keturis pagrindinius visų žmonių poreikius ir motyvacijas: gyventi (išlikti), mylėti (bendrauti tarpusavyje), mokytis (augti ir vystytis) ir būti naudingam (gyventi prasmingai ir palikti pėdsaką).

Asmenybės saviugdą taip pat siejama su asmeninių žinių konstravimu arba valdymu. B. von Guretzky (2004) teigimu, asmeninių žinių valdymo tikslas yra gebėjimas išlaikyti pozityvią emocinę išraišką santykiuose su socialine aplinka, partneriais, darbu, šeima (angl. *work-life-balance*) sudėtingų gyvenimo situacijų, krizių metu ar priimant savarankiškus sprendimus. Valdydamas asmenines žinias individas plečia savo suvokimo, kuris suprantamas kaip individuali pažintinių subjekto galimybių, apibrėžtų asmeninių žinių lygio, realizacija (Брудный, Садыбекова, 2006), ribas.

Asmeninių žinių konstravimo klausimas yra tiek edukologijos, tiek žinių valdymo teorijos objektas. Žinios tampa kultūros, kurioje žmonių igūdžių ir santykių plėtojimas yra pagrindinis tikslas, komponentu. Kaip teigia B. von Guretzky (2004), žinios tapo esmine mūsų asmenybės dalimi, jos sudaro komunikavimo pagrindą, yra socialinio statuso simbolis, vidinis vadovas, identiteto žymeklis, informacijos filtras ir asmens savęs pateikimo potencialas.

F. Lehner (2008) pastebi, kad yra kelios savybės, kurios bendros daugeliui žinių: *veiksma ryšys* (žinios sukuriamos individo ir jo aplinkos konfrontacijos pasėkoje); *subjektyvumas* (žinios sukuriamos individualiai specifinėje atitinkamo individo aplinkoje); *sąsajos su kontekstu* (žinios igyjamoms, o taip pat ir aktyvuojamos priklausomai nuo tam tikrų aplinkybių); *sąsajos su kultūra* (žinių struktūra ir reikšmė sąlyginai priklauso nuo kultūrinės aplinkos); *socialinis aspektas* (žinios kuriamos per socialinius ryšius); *modeliavimas* (atitinkamų tipų žinios valdomos pagal tam tikrą modelį); *sąmoningumo lygis* (žinios, kaip

turima patirtis, ne visada yra sąmoningos; mes jas dalinai panaudojame atlikdami veiksmus, nepriklausomai nuo to, ar mūsų naudojamos žinios yra mums patiems aiškiai suvokiamos). Nors mokslinėje erdvėje nėra nusistovėjusios vieningos nuomonės dėl žinių klasifikacijos, žinias analizuojant asmenybės saviugdgos kontekste jas tikslingiausia hierarchizuoti pagal K. Baker ir Gh. Badamshina (2002) siūlomą racionalumo – neracionalumo kriterijų: „žinoti kaip“ (angl. „*Know – how*“) žinios, „žinoti ką“ (angl. „*Know – what*“) žinios, „žinoti kodėl“ (angl. „*Know – why*“) žinios ir „rūpintis kodėl“ (angl. „*Care – why*“) žinios. Žemiausias lygis yra labiausiai susijęs su racionaliū, o aukščiausias - su neracionaliū požiūriu į žinias.

Nors Lietuvoje jau yra susiformavusi tradicija asmenybės saviugdgos tyrimų srityje (Vydūnas, 1990; Spurga 1999; Baublienė, 1998; Dadelo, 2000; Tubelis, 2001; Bulajeva, 2001; Jovaiša, 2003; Batutis, 2003; Ivaškienė, Čepelionienė, 2005; Kardelienė, Masiliauskas, Kardelis, Trinkūnienė, 2009 ir kt.), tačiau dauguma šių tyrimų yra orientuoti tik į konkrečios asmenybės dimensijos (dažniausiai fizinės) saviugdgos problematiką. Taip pat reiktų pabrėžti, kad šiandieninėje žinių visuomenėje didėja dėmesys asmeninių žinių valdymui (Frاند, Hixon, 1999; Drucker, 2000; Von Guretzky, 2004; Skyrme, 2004; Pollard, 2005 ir kt.), kuris Lietuvoje nėra plačiai tirtas reiškinys. Kadangi, kaip jau buvo minėta, asmenybės saviugda apima keturias pagrindines asmenybės dimensijas ir siejama su asmeninių žinių valdymu, šiame straipsnyje siekiama atsakyti į šiuos **probleminius klausimus**: kokie skirtingų lygių, pagal racionalumo-neracionalumo kriterijų, asmeninių žinių, orientuotų į asmenybės saviugdą, fenomenai aptinkami pagrindinėse asmenybės dimensijose? Kaip suprantami šie fenomenai?

Prieš dvejus metus buvo atliktas tyrimas, kurio pagrindinis tikslas buvo *išanalizuoti į asmenybės saviugdą orientuotų žinių valdymą, empiriškai diagnozuojant ir pagrindžiant visuomeninės švietėjiškos organizacijos perteikiamų žinių realizavimo asmeniniame žinių valdymo lygmenyje modelį* (Vaivada, Blinstrubas, Mockevičienė, 2011). Šioje publikacijoje minėto tyrimo rezultatų kontekste detaliau analizuojami skirtingų lygių asmeninių žinių apraiškos fenomenai fizinėje, protinėje, emocinėje ir dvasinėje asmenybės dimensijose.

Tyrimo tikslas – išanalizuoti skirtingų lygių, pagal racionalumo-neracionalumo kriterijų, asmeninių žinių, orientuotų į asmenybės saviugdą, fenomenus, aptinkamus pagrindinėse asmenybės dimensijose.

Straipsnis parengtas remiantis teoriniais (*analizė, apibendrinimas, sintezė*) bei empiriniais (*giluminis interviu, kokybinė turinio analizė, fenomenologinė analizė*) **tyrimo metodais**.

Tyrimo metodologija ir jos pagrindimas

Tyrimo strategija ir jos pasirinkimo pagrindimas. Pasirinkta kokybinio tyrimo *fenomenologinė strategija* leido analizuoti, kokie į saviugdą orientuotų asmeninių žinių fenomenai (KAS TAI?) aptinkami pagrindinėse asmenybės dimensijose ir kaip šie fenomenai apibūdinami fenomenologine kalba (KAIP?).

Duomenų rinkimo metodas/metodai. Duomenų rinkimui buvo taikytas individualusis giluminis (angl. *in-depth*) interviu. Šio tipo interviu įvardijamas kaip metodas, kurį tyrėjas pasitelkia siekdamas gauti informacijos, padedančios jam visapusiškai suprasti informanto požiūrį arba situaciją ir rasti naujų įdomių tyrimų sričių (Berry, 1999). Siekiant užtikrinti tyrimo vidinį validumą (angl. *credibility*) buvo pasirinktas pats tiksliausias duomenų fiksavimo būdas – interviu įrašymas garso technika (diktofonu) bei interviu teksto transkribavimas apimant pažodinį informantų pasisakymų citavimą, ko pasekoje gauti išsamūs duomenys.

Interviu metu naudotas pusiau struktūruotas klausimynas, kadangi pusiau struktūruotas interviu yra nurodomas kaip vienas iš pagrindinių interpretavimo grindžiamos fenomenologijos duomenų rinkimo metodas (Žydžiūnaitė, 2007a).

Tyrimo bazė ir imtis. Tyrimo baze pasirinkta visuomeninė švietėjiška organizacija Baltijos „Gyvenimo menas“ (pilnas pavadinimas - *Baltijos „Gyvenimo meno“ labdaros ir paramos fondas*), kuri, straipsnio autorių nuomone, šiame tyrime puikiai reprezentuoja visas kitas panašaus pobūdžio organizacijas, orientuotas į asmenybės saviugdgos skatinimą (plačiau apie organizaciją – www.gyvenimomenas.lt). Tyrimo imčiai sudaryti buvo taikytas *maksimaliai įvairių atvejų atrankos būdas*. Iš viso į tyrimą buvo įtraukti devyni organizacijos „Gyvenimo meno“ programos įvairių pakopų (I, II, III pakopų) saviugdgos kursuose dalyvavę asmenys.

Duomenų analizės metodai. Empirinio tyrimo duomenų analizei taikyti metodai 1) kokybinės (*content*) turinio analizės ir 2) fenomenologinės analizės metodas.

Tyrimo rezultatai: skirtingų lygių asmeninių žinių apraiškos fenomenai asmenybės dimensijose

Atlikus kokybinę (*content*) turinio ir fenomenologinę tyrimo rezultatų analizę, remiantis visuomeninės švietėjiškos organizacijos perteikiamų į asmenybės saviugdą orientuotų žinių realizavimo asmeniniame žinių valdymo lygmenyje modeliu (Vaivada ir kt., 2011), konstatuota, kad visos į asmenybės saviugdą orientuotos asmeninės žinios siejasi su keturiomis žmogaus pagrindinėmis dimensijomis (fizine, protine, emocine ir dvasine).

Fizinė asmenybės dimensija grindžiama „paprastosiomis žiniomis“: „žinoti kaip“ (angl. *know – how*) žinios; protinio intelekto dimensija yra aukštesnės kategorijos negu fizinė, todėl ji sietina su antrojo lygmens „žinoti ką“ žiniomis (angl. *know – what*); emocinė asmenybės dimensija siejama su „žinoti kodėl“ (angl. *know – why*) žinių lygmeniu; dvasinės dimensijos pagrindą sudaro socialinio konteksto žinios, susijusios su vertybėmis ir morale; tai pats aukščiausias „rūpintis kodėl“ (angl. *care – why*) žinių lygis.

Fizinės asmenybės dimensijos lygmenyje, pritaikant į asmenybės saviugdą orientuotas žinias, išskirti:

1) **fizinės savijautos pokyčiai** (pagerėjusi sveikata: „Ir tą vegetodistoniją aš pamečiau būdama „Gyvenimo mene“, nuvažiavusi į mokytojų kursus, į trečią pakopą, į aukščiausią pakopą.“ „Ir tikrai ligų... kad būtų tokių ligų, na neturi, nes tu viduj jauti džiaugsmą. O tas džiaugsmas kelia gerą savijautą.“; atsipalaidavimas, ramybė: „Po praktikų tokia šviesi galva atsirado, vadinama ta dvasinė ramybė.“ „Ir tas vidinis toks žinojimas, kad aplinkui yra viskas gerai, leidžia atsipalaiduoti.“; didesnė energija, fizinis aktyvumas: „Aš jau pats pajaučiau, kai ryte praktikas padarai, tai visai būni kitoks žmogus. Būna pas tave energijos. Būni tu pailsėjęs...“ „Tai kažkaip po „Gyvenimo meno“ kursų, kažkaip aš nežinau, jau pats pradėjau imtis kažkokios veiklos, domėtis.“; atjaunėjęs kūnas: „Nes aš turiu pažįstamų, kur yra mano metų, tai klausia kiek tau metų, kodėl tu sako nesensti...“; pagerėjusi bendra savijauta: „Pačiam lengviau pasidarė gyventi.“);

2) **pasikeitę įpročiai** (mitybos įpročių pasikeitimas: „...požiūris į maistą, į patį valgymo procesą, kad reikia mėgautis maistu, neskubant valgyti, sveikai maitintis. Ne bet ką valgyti, jau geriau mažiau, bet sveiko, kokybiško maisto.“; žalingų įpročių atsisakymas: „Išėjo alkoholis po antro kurso iš manęs. Visiškai paprastai, savaime be jokių pastangų.“; laisvalaikio leidimo įpročiai: „Na laisvalaikį leisti visai kitaip. Labiau kelionės traukia, išvažiuoti, pamatyti kažką tai. O ne, kad surengti kokį balių, kad pasirodyti prieš gimines, ten va kaip aš savo gimtadienį galiu atšvesti.“;

3) **savęs pažinimas** (savo fizinio kūno pažinimas: „...aš tik po tų kursų suvokiau, dėl ko man užeidavo ta vegetodistonija, tie priepuoliai.“ „Tai ilgainiui, kai dvasines praktikas tu darai, tai tu pradedi suvokti, kad mano kūnas yra ... dvasios šventovė.“).

Iš šio klasterio struktūrinių dalių gilesnei analizei išskirtos „žinios apie savo kūną“, kurių fenomenas, visų pirma, išreiškiamas per kūno suvokimą, supratimą, pajautimą: „suvokiau savo kūną“, „suprasti pradėjau; jausti gal labiau.“ (žr. 1 lentelę). Savo fizinio kūno pažinimui neužtenka vien tik teorinių žinių „kas yra mano fizinis kūnas?“, kūno pajautimas, geresnis pažinimas ateina atliekamų praktikų (fizinį pratimų, kvėpavimo pratimų, meditacijos ir kt.) metu („per tas praktikas visas suvokiau savo kūną...“; kai ... praktikas tu darai, tai tu pradedi suvokti, kad tavo kūnas yra...“).

1 lentelė

„Žinių apie savo kūną“ fenomenas

FIZINĖS asmenybės dimensijos ugdymas			
Temos etiketė	Fenomenas	Citata (-os)	Nuorodos į interviu
Savęs pažinimas	Žinios apie savo kūną	„Per tas praktikas visas suvokiau savo kūną...“	(3 interviu, p. 4)
		„Bet va praktikų metu, net savo kūną kitaip suprasti pradėjau. Jausti gal labiau.“	
		„Tai ilgainiui, kai dvasines praktikas tu darai, tai tu pradedi suvokti, kad mano kūnas yra ... dvasios šventovė.“	(7 interviu, p. 4)
		„Ir mano yra pareiga, kad (fizinis kūnas) kuo ilgiau išbūtų ir atliktų savo misiją be jokių trukdžių.“	

Kadangi fizinis kūnas siejasi su gyvenimu, išlikimu, savęs pažinimo ribas praplečiančios žinios apie savo kūną įpareigoja rūpintis savimi: „mano yra pareiga, kad fizinis kūnas kuo ilgiau išbūtų ir atliktų savo misiją“. Pastoviai ir reguliariai atliekamos praktikos („tai ilgai, kai ... praktikas tu darai...“) siejamos su disciplina, kuri, R. Covey (2007) teigimu, yra vienas iš asmeninės lyderystės bruožų bei formuoja visai kitą požiūrį į savo kūną: „mano kūnas yra... dvasios šventovė.“ Fenomenologine kalba perteiktas požiūris ne tik patvirtina mokslinėje erdvėje nuolat pateikiamus įrodymus apie glaudų kūno, proto (mąstymo) ir širdies (jausmų) ryšį (Covey, 2007), bet ir praplečia jį iki suvokimo, kad fizinė dimensija taip pat susijusi ir su dvasiniu asmenybės lygmeniu (sąmone). Tarp sąmonės ir kūno esantį ryšį sunku išreikšti, tačiau atsižvelgiant į tai, kad fizinis kūnas yra pamatinė žmogaus šiame pasaulyje forma, žinios apie savo kūną yra žmogaus tikrovės supratimo pagrindas.

Nors fizinė dimensija yra glaudžiai susijusi su kitomis trimis, žmogaus dimensijas analizuojant hierarchiniu požiūriu, fizinis intelektas nurodomas žemiausioje pakopoje. Todėl visas asmenines žinias ranguojant pagal racionalumo-neracionalumo kriterijų, fizinei dimensijai reikėtų priskirti „žinoti kaip“ arba „paprastąsias žinias“ (žr. 2 lentelę).

2 lentelė

„Žinoti kaip“ žinių ir fenomeno „žinios apie savo kūną“ ryšys

Žinios (socialinė dimensija)	Žinios (fenomenologinė kalba)
„Žinoti kaip“ žinių lygis (angl. „Know-how“)	Fenomenas Žinios apie savo kūną
„Žinoti kaip“ žinios yra priskiriamos „paprastoms žinioms“. (Baker, Badamshina, 2002).	Kūno suvokimas
	Kūno pajautimas
	Pareiga rūpintis savo kūnu
	Disciplina
	Dvasios šventovė

Apibendrinant žinių apie savo kūną fenomeną galima daryti išvadą, kad žinios, kurių taikymas asmeninių žinių valdymo lygmenyje pastebimas per pagerėjusią fizinę savijautą, pasikeitusius įpročius, savo fizinio kūno pažinimą ir panašius dalykus, siejamos su fizine asmenybės dimensija, kurią pagal racionalumo-neracionalumo kriterijų atitinka „žinoti kaip“ arba „paprastosios žinios“.

Protinei asmenybės dimensijai priskirtos:

1) **savęs pažinimo žinios**, kurios siejasi su gebėjimu stebėti save iš šalies: „Aš dabar matau, kaip kiti žmonės elgiasi taip, kaip aš pati anksčiau elgiausi.“; tikslesniu mąstymu: „Kiti žmonės taip sako, su manim kažką tai padarė, sveikata susitvarkė. Bet iš tikrųjų tai pats žmogus save sutvarkė. Jis pats save sutvarkė.“;

2) **mokymasis mokant ir taikant žinias**, įgyvendinamas per Gyvenimo meno kursų organizavimą ir vedimą: „Tai aš devynis metus kaip dalinuos žiniom. Devynis metus organizuoju kursus. Tai yra pagrindinis mano tas ... (žinių pritaikymas)“.

Šiame bloke gilesnei analizei atrinktas kursų organizavimo ir vedimo fenomenas, siejamas su asmenybės poreikiu, motyvacija augti ir vystytis (žr. 3 lentelę). Minėtas fenomenas išreiškiamas per sąvokas „žinių dalijimasis“, „organizavimas“, „pritaikymas“, „noras“ „atsakomybė“. Protas žinių dėka viską suvokia naujai. Geriausiai žinios suvokiamos ir įsisavinamos jomis dalijantis su kitais („... dalinuos žiniom“). Pagrindinis žinių dalijimosi būdas – kitų mokymas, šiuo atveju realizuojamas per kursų organizavimą („organizuoju kursus“) ir vedimą. Tik veikiant, taikant žinias praktikoje jos tampa gyvenimo dalimi, dažnai ir patys žinių pritaikymo būdai tampa gyvenimo dalimi („Tai aš devynis metus kaip dalinuos žiniom. Devynis metus organizuoju kursus.“).

Atsakomybę organizuoti ir vesti kursus („turiu eiti į mokyklas ir vesti kursus“) galima sieti su atsidavimu organizacijai, kuri pačiam informantui yra svarbi kaip saviugdosa viena iš pagrindinių aplinkų. Šis atsidavimas yra laisvanoriškas, neprimestas iš šalies pačios organizacijos („man iškart kilo noras...“). Kaip teigia R. Šankaras (2001), atsidavimo prigimtis yra duoti. Atsidavimas teikia tikėjimą, atjautą ir atsakomybę. Su atsakomybe ir rūpesčiu ateina noras dalintis žiniomis.

„Kursų organizavimo ir vedimo“ fenomenas

PROTINĖS asmenybės dimensijos ugdymas			
Temos etiketė	Fenomenas	Citata (-os)	Nuorodos į interviu
Mokymasis mokant ir taikant žinias	Kursų organizavimas ir vedimas	„Tai aš devynis metus kaip dalinuos žiniom. Devynis metus organizuoju kursus. Tai yra pagrindinis mano tas...(žinių pritaikymas)“	(3 interviu, p. 8)
		„Atėjo vasara, liepos mėnesį man iškart kilo noras organizuoti kursą jaunimui.“	(1 interviu, p. 5)
		„Turiu eiti į mokyklą ir vesti kursus.“	(1 interviu, p. 6)

Kursų organizavimas ir vedimas yra tik viena iš mokymosi mokant ir taikant žinias formų. Ji kaip ir kitos protinės dimensijos sritys siejasi su asmeninės lyderystės bruožu vizija, kur vizija traktuojama kaip savęs ar organizacijos pakartotinio atradimo proceso pradžia (Covey, 2007).

Protinė asmenybės dimensija sietina su antrojo lygmens (pagal racionalumo-neracionalumo kriterijų) „žinoti ką“ žiniomis (žr. 4 lentelę).

„Žinoti ką“ žinių ir fenomeno „kursų organizavimas ir vedimas“ ryšys

Žinios (socialinė dimensija)	Žinios (fenomenologinė kalba)
„Žinoti ką“ žinių lygis (angl. „Know – what“)	Fenomenas Kursų organizavimas ir vedimas
Kognityvinės žinios, reiškiančios kompetenciją, patirtį. (Baker, Badamshina, 2002).	žinių dalijimasis
	pritaikymas
	organizavimas
	atsakomybė

Pačiame didžiausiame pagal kategorijų skaičių **emocinės dimensijos bloke** aptiktos į saviugdą orientuotų asmeninių žinių valdymo išraiškos pastebimos per:

1) **savęs valdymo įgūdžius** (gebėjimą valdyti stresus: „Bet jeigu mes turim tokį didelį žinių bagažą, mes paprasčiausiai nepriimam to streso, mes neįsileidžiam jo į savo vidų.“; gebėjimą valdyti emocijas: „Ta prasme, nebėra tokių nervinių, isterinių priepuolių. Pradedi kontroliuoti savo emocijas.“; gebėjimą valdyti konfliktus: „Nesugebėdavau pati nusileisti, susitaikyti ir iš karto ta kibirkštis lekia. O dabar matau, kad jau jau jau, išeinu į kitą kambarį ir viskas.“; gebėjimą atsikratyti įtampų ir nerimo: „Ir tik meditacijų metu aš paleidau dukrą ir aš jos nebesapnavau. Nes taip visą laiką aš ją sapnavau. 20 metų aš ją naktim sapnavau. Sunkius košmarus tokius.“, baimių, fobijų įveikimą: „Kai visa tai išsiaiškini, tau tokios mirties baimės išvis nebelieka.“; gebėjimą prisiimti atsakomybę: „[...] išmokau prisimti atsakomybę už savo gyvenimą...“; gebėjimą būti dabartiniame momente: „Po tų praktikų darymo, po meditacijų galva kažkaip tapo švaresnė, laisvesnė tokia. Nebe tokia prikimšta tų visų minčių. Tu tiesiog eini ir gyveni šiam momente.“;

2) **pasikeitusius socialinius ir bendravimo įgūdžius** (šeimoje: „Praėjęs kursas, gan tikrai per trumpą laiką, pasikeitė santykiai šeimoje. Visiškai atsidaro kita santykių kokybė. Atsirado pagarba, nebeliko pykčių jokių, vaidų. Beviltišku, beprasmišku apsižodžiavimų nebeliko šeimoje.“, darbinėje aplinkoje: „Jis (darbuotojas) į tave žiūri ne kaip į darbdavį, kaip į draugą, kaip gerai nusiteikusi žmogų jo atžvilgiu.“; užmezgant naujus socialinius santykius: „O man tai... pradėjau labiau su žmonėmis bendrauti. Ir draugų susiradau...“).

3) **pasikeitusį suvokimą, požiūrį** (į gyvenimą ir jo reiškinius: „Dabar yra supratimas, kad į viską žiūriu kaip į mokyklą. Kad kiekviena atėjusi problema, kiekvienas sunkumas yra tavo mokytojas. Pamoka, iš kurios tu kažką išmoksti.“; į kitus žmones ir santykius su jais: „Tai va, pasikeitė mano požiūris į žmones ir dabar aš stengiuosi matyti kiekviename žmoguje jo gerąsias puses. Ir daug lengviau

gyventi, daug lengviau bendrauti.“; į vyrų ir moterų santykius: „Ir kas dar būdavo, visą laiką pyktį ant vyrų laikiau daug metų. Pykdavau ant vyrų. Jeigu jau žodį kokį pasakė, aš juos labai greitai žodžiais... Tiesiog norėdavau sumenkinti juos kažkaip tai. O pradėdama tas praktikas po kiek metų pajutau, kad aš į vyrus pradėjau žiūrėti kaip į gamtos duotą dovaną labai gražią. Kad vyras ir moteris... Na kas gali būti gražiau gamtos sukurta.“);

4) **savęs pažinimą** (savęs vertinimą: „Man padėjo save pamilti meditacijos tos. Kažką sugrąžino... Save. Vis atrodė, kad tu esi menkavertis, kad kiti geresni.“; tikrojo „Aš“ identifikavimą: „[...] tu pradėdi visai kitaip suvokti save.“).

5) **asmeninę motyvaciją** (pasitikėjimą savimi: „Gyvenimo meno“ dėka atsirado pasitikėjimas savimi; discipliną: „Atsirado sistemingesnis darbas su savimi, kasdieninės praktikos...“).

Asmeninių žinių racionalumo-neracionalumo kontekste emocinė asmenybės dimensija siejama su „žinoti kodėl“ žinių lygmeniu. Detaliau, kaip vienas iš ryškiausių fenomenų, šiame straipsnyje analizuojamas *požiūris į kitus žmones ir santykius su jais* (žr. 5 lentelę).

5 lentelė

„Požiūrio į kitus žmones ir santykius su jais“ fenomenas

EMOCINĖS asmenybės dimensijos ugdymas			
Temos etiketė	Fenomenas	Citata (-os)	Nuorodos į interviu
Pasikeitęs suvokimas, požiūris	Požiūris į kitus žmones ir santykius su jais	„Ir neerzinti ir priimti tokį, koks jis yra.“	(2 interviu, p. 4)
		„Jau ten įteigė jos tą, kad priimti žmogų tokį, koks jis yra.“	
		„Tiesiog suvoki, kad kitas žmogus gali būti toks. Kad gali būti jo skirtingi tie jausmai.“	(3 interviu, p. 3)
		„Noras keistis man, bet ne noras keisti kitus.“	(3 interviu, p. 6)
		„Todėl pirmiausia pakeičiau požiūrį, kad tas vyras nėra mano nuosavybė.“	(4 interviu, p. 6)
		„Tai va, pasikeitė mano požiūris į žmones ir dabar aš stengiuosi matyti kiekviename žmoguje jo gerąsias puses.“	(6 interviu, p. 2)

Požiūris į kitus žmones ir santykius su jais išreiškiamas per keturias nuostatas: 1) kitą žmogų reikia priimti tokį, koks jis yra; 2) keisti reikia save, o ne kitus; 3) kitas asmuo nėra mano nuosavybė; 4) reikia matyti gerąsias, o ne blogąsias kito žmogaus savybes (žr. 5 lentelę).

Kito žmogaus priėmimas tokiu, koks jis yra, ateina per suvokimą, kad visi mes esame skirtingi, kad kitas žmogus nėra lygiai toks pat kaip aš, tiesiog jį reikia priimti tokį („Tiesiog suvoki, kad kitas žmogus gali būti toks. Kad gali būti jo skirtingi tie jausmai.“). Kito žmogaus nepriėmimas dažniausiai įtakojamas to žmogaus elgesio, o ne jo paties kaip žmogaus matymu. Pakeisti kito žmogaus mes negalima, jeigu to nenori jis pats. Todėl visada yra du variantai - arba priimti kitą žmogų, arba jo nepriimti.

Pasikeitęs požiūris į kitus žmones ir santykius su jais sąlygojamas žinių apie mūsų ir mus supančios aplinkos ryšį, kad mus supantis išorinis pasaulis yra mūsų vidinio pasaulio atspindys. Todėl jei norime keisti aplinką, kitus žmones, santykius su jais, pirmiausia turime keisti patys („Noras keistis man, bet ne noras keisti kitus.“).

Keisti kito žmogaus negalima ir dėl to, kad jis nėra kieno nors nuosavybė. Užtenka tik pakeisti savo požiūrį („pakeičiau požiūrį, kad tas vyras nėra mano nuosavybė.“). Pagarba grindžiami tarpasmeniniai santykiai išsaugo atskirų asmenų nepriklausomybę ir individualybę. Per bendravimą ateina didelė dalis žinių apie aplinkinį pasaulį, per jį pasireiškiamo ir mes patys. Bendraudami vieni su kitais žmonės tobulina ir papildo save (Baršauskienė, Janulevičiūtė, 1999). Mokyti galima ne tik iš gerų pavyzdžių, bet ir iš blogo kitų žmonių elgesio. Kaip ir iš kiekvienos situacijos, taip ir iš kiekvieno žmogaus mokomasi arba ką daryti, ar ko nedaryti. (Šankaras, 2007).

Kaip nurodo R. Covey (2007), matydami žmonių potencialą ir gerąsias savybes, o ne blogą elgesį ir silpnas, skleidžiame gerą energiją, kuri pasiekia ir apgaubia tuos žmones. Šis palaikantis požiūris padeda atkurti sugadintus tarpusavio santykius. Todėl itin svarbus pasitikėjimas žmonių vertybėmis, gebėjimas išvelgti gerąsias jų savybes, gebėjimas būti tolerantišku ir geranoriškai nusiteikusius, kiekvienoje situacijoje laukti optimalių rezultatų (Baršauskienė, Janulevičiūtė, 1999). Tai galima sieti su

aukštesniu emocinio intelekto lygmeniu: „dabar aš stengiuosi matyti kiekviename žmoguje jo gerąsias puses.“

Asmeninių žinių racionalumo/neracionalumo kontekste emocinė asmenybės dimensija siejama su „žinoti kodėl“ žinių lygmeniu (žr. 6 lentelę).

6 lentelė

„Žinoti kodėl“ žinių ir fenomeno „požiūris į kitus žmones ir santykius su jais“ ryšys

Žinios (socialinė dimensija)	Žinios (fenomenologinė kalba)
„Žinoti kodėl“ žinių lygis (angl. „Know – why“)	Fenomenas Požiūris į kitus žmones ir santykius su jais
Gilesnės žinios apie aplinkos tarpusavio sąryšį bei suvokimas, apimantis sisteminę perspektyvą ir leidžiantis priimti sprendimus, atsižvelgiant į visumą netikrumo sąlygomis. (Baker, Badamshina, 2002).	Kitą žmogų reikia priimti tokį, koks jis yra
	Keisti reikia save, o ne kitus
	Kitas asmuo nėra mano nuosavybė
	Reikia matyti gerąsias, o ne blogąsias kito žmogaus savybes

Dvasinė, aukščiausios pakopos, **asmenybės dimensija** išreiškta per:

1) **vertybes** (pagarba ir meilė kitam žmogui: „[...] ir tu pradėsi su pagarba žiūrėti į kiekvieną žmogų, esantį šalia tavęs.“ „Vienas pagrindinis dalykas: meilė begalinė, besąlygiška.“; pagarba aplinkai: „[...] pagarba visam pasauliui.“; materialinių vertybių nuvertėjimas: „[...] sakykim, ta materialinė gerovė tapo nebe viena iš pagrindinių, kaip anksčiau, kad atrodė.“; „Pasikeitė tos vertybės į kažkokius daugiau... dvasines, kad būtų siela ramesnė...“; tiesa ir sąžiningumas: „Veidmainystės dingsta iš tavo gyvenimo, melavimas.“);

2) **prasmės suvokimą** (tarnystė: „Ta tokia laimė, kad tu padedi žmonėms.“ „Pokyčiai...aš užsimaniau tarnauti. Kilo didelis noras padėti žmonėms, dalintis.“; pareiga: „Dalintis su žmonėmis, vesti juos į „Gyvenimo meną“, dalintis su žmonėmis gatvėje, šypsena, meile, palaikymu, uždegimu. Eiti prie žmonių su meile visur, ir darbe, visur.“; veikla iš pašaukimo: „O dabar, kai ... pradėjau daryti praktikas, pradėjau galvoti, kad reiktų tapti „Gyvenimo meno“ mokytoju. Na, kad padėti žmonėms...“).

Iš visų dvasinėje dimensijoje aptiktų fenomenų straipsnyje detaliau aprašomas „tarnystės“ fenomenas (žr. 7 lentelę).

7 lentelė

„Tarnystės“ fenomenas

DVASINĖS asmenybės dimensijos ugdymas			
Temos etiketė	Fenomenas	Citata (-os)	Nuorodos į interviu
Prasmės suvokimas	Tarnystė (labdarina veikla)	„Pokyčiai...aš užsimaniau tarnauti. Kilo didelis noras padėti žmonėms, dalintis.“	(1 interviu, p. 4)
		„Na, mums, verslininkams, dirbti po 17 valandų į parą ir negauti pinigų, tai yra nesuprantami dalykai. Aš ryžausi tam.“	
		„Ta tokia laimė, kad tu padedi žmonėms.“	(5 interviu, p. 3)
		„...man jau automatiškai norisi žmonėms padėti.“	(5 interviu, p. 3)

Apibūdinant „tarnystės“ fenomeną, visų pirma reikia suvokti, kad tarnystė apima tik tai, ką gali padaryti konkretus asmuo. Niekas nereikalauja, kad tarnystę atliekantis žmogus būtų tu, kuo nėra iš tikrųjų arba atliktų tokius darbus, kurių nesugeba. Kyla probleminis klausimas „ar tikrai visi žinome, kokios mūsų galimybės, gebėjimai, ką mes mokame ir galime atlikti?“ Šiuo atveju reikšmingas vaidmuo tenka tokiems socialiniams institutams kaip švietėjišką ir labdarinę veiklą vykdančios organizacijos, kuriose savanoriškai labdaros pagrindais dirbdamas asmuo turi unikalią terpę atskleisti savo gebėjimus, vidinius resursus, suvokti ir net pakeisti savo vertybes, požiūrį į gyvenimą, atrasti savo pašaukimą, gyvenimo prasmę, išsiugdyti pareigos ir atsakomybės jausmą, išmokti valdyti savo žinias ir save patį. Tik žinodamas, ką gali padaryti, žmogus, kaip asmenybė gali vystytis. Tuo pačiu, tik neapribojant savo

galimybių ir nesivadovaujant išankstinėmis nuostatomis į atitinkamus gyvenimiškus reiškinius, šiuo atveju tarnystę („Na, mums, verslininkams ... tai yra nesuprantami dalykai“), galimas dar spartesnis asmenybės augimas praplečiant savo galimybių ribas per naujus potyrius, neišbandytą veiklą. Svarbiausia – tam pasiryžti („aš ryžausi tam“).

Aukščiausio lygio žinių dėka lavinama ir puoselėjama individuali sąmonė, laikui bėgant ji išsiplečia, pasikeičia mąstysena nuo „o kaip gi aš?“ iki „kuo galiu būti naudingas kitiems?“. Nuo mažų dalykų pradėta tarnystė perauga į didesnes veiklas, tampa gyvenimo įpročiu („...man jau automatiškai norisi žmonėm padėti.“) bei meilės ir džiaugsmo išraiška: „tarnavimas yra meilės ir džiaugsmo išraiška. Paklausk savęs: kuo galiu būti naudingas aplinkiniams ir visam pasauliui? Tuomet širdis pradeda žydėti ir atsiveria visiškai naujas išmatavimas...“ (Šankaras, 2001, p. 265).

Prasmės suvokimas (šiuo atveju tarnystė) siejamas su pojūčiu, kad esi naudingas žmonėms ir prisidedi prie idėjų įgyvendinimo. Tarnystė suvokiama kaip nuolatinis trunkantis ryšys su kitais žmonėmis, siekiant kilnių tikslų – atlikti darbą be atlygio („dirbti po 17 valandų į parą ir negauti pinigų“), padėti šalia esančiam („padėti žmonėms“), dalintis („...dalintis“) tuo, ką turi ir gali duoti kitiems (aukoti asmeninį laiką, perteikti žinias ir patirtį, atlikti fizinį darbą ir pan.). Tai siejama su galutiniu žmogaus gyvenimo tikslu – būti naudingam, ir išpareigojimu pasauliui. Tikroji tarnystė atliekama asmenine iniciatyva, savanoriškai („aš užsimaniau tarnauti“), nesiekiant patogumo ar malonumo. Kartu tai suvokimas, kad tarnaudamas tu nedarai kitiems paslaugos, nes už tai visada tau atlyginama greitai pasitenkinimu („ta tokia laimė, kad tu padedi žmonėm“).

Dvasinė asmenybės dimensija yra svarbiausia, nes nulemia kitas tris (fizinę, emocinę, protinę) ir yra žmogaus skiriamasis bruožas lyginant jį su kitomis gyvomis būtybėmis. Dvasinės dimensijos pagrindą sudaro socialinio konteksto žinios, susijusios su vertybėmis ir morale (dora). Tai pats aukščiausias „rūpintis kodėl“ (angl. „Care – why“) žinių valdymo teoriniame kontekste išskiriamas žinių lygis, nurodomas ir naudojamas aiškinant ir apjungiant naujas patirtis bei informaciją (žr. 8 lentelę).

8 lentelė

„Rūpintis kodėl“ žinių ir fenomeno „tarnystė“ ryšys

Žinios (socialinė dimensija)	Žinios (fenomenologinė kalba)
„Rūpintis kodėl“ žinių lygis (angl. „Care – why“)	Fenomenas Tarnystė
Socialinio konteksto žinios, susijusios su vertybėmis ir morale. (Baker, Badamshina, 2002).	Noras (savanoriškumas)
	Padėti
	Dalintis

Išvados

Asmenybės saviugda – tai nuolatinis kryptingas asmenybės tobulėjimas, kurio procese pats asmuo prisiima atsakomybę už tobulėjimo kryptį, tikslus, būdus ir galutinį rezultatą, siejamą su pagrindinių asmenybės dimensijų pozityviais pokyčiais.

Asmenybės saviugda siejama su skirtingų lygių asmeninių žinių konstravimu arba valdymu. Nors mokslinėje erdvėje nėra nusistovėjusios nuomonės dėl žinių klasifikacijos, analizuojant į asmenybės saviugdą orientuotas žinias tikslingiausia jas hierarchizuoti pagal racionalumo – neracionalumo kriterijų: „žinoti kaip“ (angl. *know – how*), „žinoti ką“ (angl. *know – what*), „žinoti kodėl“ (angl. *know – why*) ir „rūpintis kodėl“ (angl. *care – why*) žinios.

Į asmenybės saviugdą orientuotų asmeninių žinių lygmenys pagal racionalumo / neracionalumo kriterijų atitinka keturias asmenybės dimensijas, per kurias pasireiškia žinių pritaikymo asmeninių žinių valdyme konkretūs atvejai. Fizinė dimensija grindžiama „paprastosiomis žiniomis“: „žinoti kaip“ (angl. *know – how*) žinios; protinė asmenybės dimensija yra aukštesnės kategorijos negu fizinė, ir ji sietina su antrojo lygmens „žinoti ką“ žiniomis (angl. *know – what*); emocinis asmenybės lygmuo atitinka „žinoti kodėl“ (angl. *know – why*) žinių lygmenį; dvasinės asmenybės dimensijos pagrindą sudaro socialinio konteksto žinios, susijusios su vertybėmis ir morale; tai pats aukščiausias „rūpintis kodėl“ (angl. *care – why*) asmeninių žinių valdymo kontekste išskiriamas žinių lygis.

Fizinei asmenybės dimensijai priskiriamų žinių apie savo kūną fenomenas apibūdinamas kaip savo fizinio kūno suvokimas, supratimas, pajautimas. Tarp sąmonės ir kūno esantį ryšį sunku išreikšti,

tačiau atsižvelgiant į tai, kad fizinis kūnas yra pamatinė žmogaus šiame pasaulyje forma, žinios apie savo kūną yra žmogaus tikrovės supratimo pagrindas.

Protinės dimensijos klasteryje aptiktas *kursų organizavimo ir vedimo* fenomenas suprantamas kaip mokymasis mokant ir taikant žinias. Vadovaujantis nuostata, kad geriausiai žinios suvokiamos ir įsisavinamos jomis dalijantis su kitais. Šis fenomenas siejamas su asmenybės poreikiu, motyvacija augti ir vystytis, atnaujinti turimas žinias.

Emocinės asmenybės dimensijos lygmenyje atskleistas fenomenas *požiūris į kitus žmones ir santykius su jais* išreiškiamas per keturias nuostatas: 1) kitą žmogų reikia priimti tokį, koks jis yra; 2) keisti reikia save, o ne kitus; 3) kitas asmuo nėra mano nuosavybė; 4) reikia matyti gerąsias, o ne blogąsias kito žmogaus savybes.

Tarnystės fenomenas, pateiktas kaip vienas iš dvasinės dimensijos lygmenyje aptiktų fenomenų pavyzdžių, išreiškiamas per suvokimą, kad aukščiausio lygio žinių dėka lavinama ir puoselėjama individuali sąmonė laikui bėgant išsiplėčia, tuo pačiu pasikeičia ir mąstysena nuo „o kaip gi aš?“ iki „kuo galiu būti naudingas kitiems?“.

Literatūra

1. Baker, K., Badamshina, Gh. (2002). Knowledge management. *Managing science as a public good: Overseeing publicly funded science*. [žiūrėta 2010-11-23]. Prieiga per internetą: <<http://www.sc.doc.gov/sc-5/bench-mark/Ch%205%20Knowledge%20%20Management%2006.10.02.pdf>>.
2. Baltijos „Gyvenimo meno“ labdaros ir paramos fondo internetinis puslapis. Prieiga per internetą: <<http://www.gyvenimomenas.lt>>.
3. Baršauskienė, V., Janulevičiūtė, B. (1999). *Žmogiškieji santykiai*. Kaunas: Technologija.
4. Batutis, O. (2003). *Moksleivių požiūris į fizinę saviugdą ir jo ugdymo galimybes mokykloje: daktaro disertacija*. Lietuvos kūno kultūros akademija.
5. Baublienė, R. (1998). *Moterų asmenybės saviugda aerobikos edukacine sistema: daktaro disertacija*. Lietuvos kūno kultūros akademija.
6. Beisenherz, H. G. (1999). *Kinderarmut und Selbstbildung: Neue Risiken der Exklusion angesichts veränderter Sozialisation in der Postmodernen*. München: Deutsches Jugendinstitut.
7. Berry, R. (1999). Collecting data by in-depth interviewing. *Education-Line*. [žiūrėta 2011-02-24]. Prieiga per internetą: <<http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000001172.htm>>.
8. Bulajeva, T. (2001). *Pedagogų saviugdosa veiksniai švietimo kaitos sąlygomis: daktaro disertacija*. Vilniaus universitetas.
9. Covey, R. St. (2007). *8-asis įprotis*. Vilnius: Alma littera.
10. Dadelo, S. (2000). *Lietuvos teisės akademijos studentų fizinis lavinimas taikant saviugdą: daktaro disertacija*. Vilniaus pedagoginis universitetas.
11. Drucker, P. (2000). Managing knowledge means managing oneself. *Leader to Leader Journal*, 16. [žiūrėta 2011-03-28]. Prieiga per internetą: <<http://www.pfdf.org/knowledgecenter/journal.aspx?ArticleID=26>>.
12. Frand, J., Hixon, C. (1999). *Personal knowledge management: who, what, why, when, where, how?* [žiūrėta 2011-11-29]. Prieiga per internetą: <<http://www.anderson.ucla.edu/faculty/jason.frand/researcher/speeches/PKM.htm>>.
13. Ivaškienė, V.; Čepelionienė, J. (2005). *Studentų fizinis ugdymas ir saviugda*. Kaunas: Šviesa.
14. Jovaiša, L. (2003). *Hodegetika*. Vilnius: Agora.
15. Kardelienė, L.; Masiliauskas, D.; Kardelis, K.; Trinkūnienė, L. (2009). Kūno kultūros mokytojų saviugda: fizinio aktyvumo motyvai ir formos laisvalaikiu. *Ugdymas. Kūno kultūra. Sportas*, 2 (73), p. 35-42.
16. Lehner, F. (2008). *Wissensmanagement. Grundlagen, Methoden und technische Unterstützung*. [žiūrėta 2011-01-03]. Prieiga per internetą: <<http://books.google.com/books?id=fiPJGvPyRcwC&pg=PP1&dq=Wissensmanagement&hl=lt&cd=6#v=onepage&q=&f=false>>.
17. Müller, U. (2002). Professionelles Handeln lernen durch Selbstbildung? Eine integrative Rahmenkonzeption zur Weiterbildung der Weiterbildner. In Dewe, B.; Wiesner, G.; Wittpoth, J. (Hg.): *Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung in der DgFE*. Bertelsmann: Bielefeld. P. 113 – 124.
18. Pollard, D. (2005). *Personal knowledge management (PKM) – an update*. [žiūrėta 2011-10-25]. Prieiga per internetą: <<http://blogs.salon.com/0002007/2005/11/23.html#a1349>>.
19. Skyrme, D. (2004). *Your say: personal knowledge management* [žiūrėta 2011-11-15]. Prieiga per internetą: <<http://www.kmmagazine.com/xq/asp/sid.7551F69D-2683-471CA18CC3365B30C312/articleid.DDDD6EE3-47C6-49CD-9070-F1B1547FD29F/qx/display.htm>>.
20. Spurga, V. (1999). *Saviugdosa pagrindai*. Vilnius: LEKD „Ethos“.
21. Šankaras, Šri Šri R. (2001). *Švenčiant tylą*. Oppenau: Art of Living Books and Tapes Europe Akademie Bad Antogast.
22. Šankaras, Šri Šri R. (2007). *Švenčiant meilę*. Vilnius.

23. Tubelis, L. (2001). *Studentų fizinės saviugdos skatinimo sistema ir jos efektyvumas: daktaro disertacija*. Vilniaus pedagoginis universitetas.
24. Vaivada, S.; Blinstrubas, A.; Mockevičienė, D. (2011). Management of Knowledge Oriented Towards Self-Development of a Personality. *Socialiniai tyrimai* (Social research), 22. Šiauliai: Šiaulių universitetas. P. 79-94.
25. Vydūnas (1990). *Raštai*. III tomas. Vilnius: Mintis.
26. Von Guretzky, B. (2004). *Persönliches Wissensmanagement - ein Schwerpunktthema auf der community of knowledge* [žiūrėta 2011-02-27]. Prieiga per internetą: <<http://www.community-ofknowledge.de/beitrag/persoeliches-wissensmanagement-ein-schwerpunktthema-auf-der-community-of-knowledge/>>.
27. Žydzūnaitė, V. (2007). Kokybinių duomenų analizė. Projekto „Verslo įmonių ir kolegijų dėstytojų gebėjimų atlikti kokybinius tyrimus ugdymas“ medžiaga. Klaipėda: Socialinių mokslų kolegija.
28. Брудный, А. А.; Садыбекова, Д. Т. (2006). Тезисы о понимании. *Понимание. Опыт мультидисциплинарного исследования*. Москва: СМЫСЛ. С. 14-20.

THE PERSONAL KNOWLEDGE PHENOMENA OF DIFFERENT LEVELS IN THE DIMENSIONS OF A PERSONALITY: THE CONTEXT OF THE SELF-EDUCATION OF A PERSONALITY

Summary

A human being has to develop more intensively and more effectively considering the dynamic surrounding by the conditions of the formation of a knowledge society. An effective development is achieved during the management of this process. Regarding these reasons in the mentioned context, the main role is provided to the process of the self-education of a personality. According to the level of rationality and irrationality, the self-education of a personality is related to different levels of the construction or management of personal knowledge and includes the different dimensions of a personality such as: physical, mental/intellect, social (emotional) and spiritual dimensions.

The tradition of the self-education of a personality is formed in the sphere of researches but the majority of these researches are oriented only to the problems of the self-education of a particular personality dimension (usually physical). It is also important to emphasize that attention to personal knowledge management is growing in today's society, which is not widely explored phenomenon in Lithuania. It is ought to answer to these **problematical questions** – what phenomena of different levels according to rationality - irrationality criterions, personal knowledge oriented to self-education of personality are found in the main dimensions? How these phenomena are understood?

The aim of the research is to analyze different level phenomena according to rationality - irrationality criterion, personal knowledge, which is oriented to the self-education of a personality, and these phenomena found in the main personality dimensions.

The article is prepared making reference to theoretical (analysis, generalization, synthesis) and empirical (in depth interview, qualitative analysis of the content, phenomenology analysis) **research methods**.

After the generalization of theoretical aspects of the research problematic, it is possible to represent that the self-education of a personality – is the permanent purposeful development of a personality and in this process the person takes responsibility for his or her development direction, aims, methods and the final result related to the main positive changes of the personality dimension.

Self-education is related to personal knowledge construction or the management of different levels. Even though, there are not any settled unanimous opinions about the classification of knowledge in the scientific expansion. Analyzing knowledge, which is oriented towards self-education, is the most accurate method to categorize it according to the criteria of rationality and irrationality such as: knowledge „to know how“, „to know what“, „to know why“ and „to care of why“.

A flexible research design was chosen performing the empirical research and applying a phenomenological strategy. An individual in-depth interview was applied for the compilation of data choosing the most accurate method of fixation – interview recording by sound mechanism (Dictaphone) and text transcription of the interview including the verbal quotation of informants speech. A public educative organization such as "The art of life" of Baltic (full name is "The art of life" charity and support fund of Baltic) was chosen as the research base, which according to the opinion of authors of the article perfectly represented all other organizations of a similar format at the performed article. The method of selection of maximum varied cases was applied in order to set the scope of the research. In total, nine persons of various stages (I, II, III stages) participated in the organization "The art of life". The programme was involved in this research.

The main results of the empirical research are the following:

The levels according to rationality-irrationality criterion oriented personal knowledge to self-education of personality, correspond four dimensions of the personality, through which the particular cases in personal knowledge management application occur. The physical dimension is based on "simple knowledge" - knowledge "to know how"; the mental dimension of the personality is in the higher category than the physical dimension and it is

referred to the second level knowledge "to know what"; the emotional personality level corresponds the knowledge level of "to know why"; the basis of the spiritual dimension consists of the knowledge of social context and is related to values and morality; "to care why" - it is the highest exclusive knowledge level in the context of personal knowledge management.

The phenomenon of knowledge about your body assigned to the physical dimension of a personality is described as your physical body perception, understanding and sensation. It is difficult to express the link between consciousness and a body but regarding to the fact that a physical body is a fundamental form of a person in this world, knowledge about your body is the basis of human reality understanding.

The phenomenon of course organization and implementation, which has been found in the cluster of the mental dimension, is understood as learning in the case of teaching others and applying your knowledge. There is a provision that knowledge is perceived and assimilated when you share it with others. This phenomenon is related to the need of a personality's motivation to grow and develop and to renew available knowledge.

The phenomenon of the attitude to other persons and relationships with them has been revealed in the emotional dimension level of a personality and it is expressed through the following four provisions such as: 1) you have to accept another person, what he or she is; 2) you have to change yourself but not others; 3) another person is not my property; 4) you have to see the best but not the worst quality of another person.

The phenomenon of devotion is expressed through understanding that the individual consciousness, which is educated and developed on the base of the highest level of knowledge, later becomes wider and at the same time thinking from "and what about me" changes till "and how I can be useful for others".

Key words: knowledge, self-education of a personality, dimensions of a personality, phenomenon.

AUTORIŲ LYDRAŠTIS

Autoriaus vardas, pavardė: Saulius Vaivada

Mokslo laipsnis ir vardas: -;

Darbo vieta ir pozicija: Šiaurės Lietuvos kolegija, Vadybos katedros vadovas, docentas; Šiaulių universitetas, Socialinės gerovės ir negalės studijų fakulteto Edukologijos mokslų krypties doktorantas

Autoriaus mokslinių interesų sritys: asmenybės saviugda, žinių valdymas, socialinių tyrimų metodologija, marketingas

Telefonas ir el. pašto adresas: 8 620 29 860, vadyba@slk.lt, vaivadas@gmail.com

Autoriaus vardas, pavardė: Artūras Blinstrubas

Mokslo laipsnis ir vardas: Socialinių mokslų daktaras

Darbo vieta ir pozicija: Šiaulių universitetas, Socialinių tyrimų mokslinio centro direktorius, vyresnysis mokslo darbuotojas, Socialinių mokslų fakulteto Vadybos katedros docentas

Autoriaus mokslinių interesų sritys: socialinių tyrimų metodologija, edukacinė vadybos diagnostika, žmogiškųjų išteklių vadyba

Telefonas ir el. pašto adresas: 8 650 11 844, arturas.b@centras.lt

Autoriaus vardas, pavardė: Daiva Mockevičienė

Mokslo laipsnis ir vardas: Socialinių mokslų daktaras

Darbo vieta ir pozicija: Šiaulių universitetas, Socialinės gerovės ir negalės studijų fakulteto Medicinos pagrindų katedros docentė

Autoriaus mokslinių interesų sritys: kineziterapija ir rehabilitacija, ankstyvosios rehabilitacijos poveikio įvertinimas vaiko psichomotorinei raidai

Telefonas ir el. pašto adresas: 8 686 16 995, daivamockeviciene@inbox.lt

A COVER LETTER OF AUTHORS

Author name, surname: Saulius Vaivada

Science degree and name: -; Docent

Workplace and position: Northern Lithuania College, Head of Management Department, Docent Siauliai University, Faculty of Social Welfare and Disability Studies, Postgraduate of Educology Studies

Author's research interests: Personality self - education, Knowledge Management, Social Research Methodology, Marketing

Telephone and e-mail address: +370 620 29 860, vadyba@slk.lt, vaivadas@gmail.com

Author name, surname: Artūras Blinstrubas

Science degree and name: Doctor of Social Sciences

Workplace and position: Šiauliai University, Director of Social Research Centre, Senior Research Worker, Faculty of Social Science, Docent of Management Department

Author's research interests: Social Research Methodology, Educational Management Diagnostics, Human Resources Management

Telephone and e-mail address: +370 650 11 844, arturas.b@centras.lt

Author name, surname: Daiva Mockevičienė

Science degree and name: Doctor of Social Sciences

Workplace and position: Šiauliai University, Faculty of Social Welfare and Disability Studies, Docent of the Department of Basics of Medicine

Author's research interests: Kinesitherapy and Rehabilitation, Impact Evaluation of Early Rehabilitation on Child Psychomotor Development

Telephone and e-mail address: +370 686 16 995, daivamockeviciene@inbox.lt

IS SPECIALISTŲ KOMPETENCIJŲ IR POREIKIO TYRIMAS

Eugenijus Valavičius

Lietuvos edukologijos universitetas

Rita Vipartienė, Rasa Juodagalvytė

Vilniaus kooperacijos kolegija

Anotacija. Vilniaus kooperacijos kolegija pristato Informatikos (inžinerijos krypties) studijų programą „IS diegimas ir priežiūra“ informacinių sistemų specialistams rengti. Studijų programos rezultatams ir absolventų kompetencijoms nustatyti buvo atliktas tyrimas, kuriame dalyvavo per 80 įmonių. Tyrimo tikslai: iširti darbuotojų poreikį įmonėse, apibendrinti absolventų žinių ir įgūdžių sritis, reikalingas šiandienėje darbo rinkoje. Straipsnyje nagrinėjami apklausos rezultatai, pateikiamos išvados.

Pagrindiniai žodžiai: informacinių sistemų diegimas, IS priežiūra, kompetencijos, specialistų poreikis, absolventas.

Įvadas

Informacinės technologijos (IT) vis labiau įsigali visose visuomenės gyvenimo sferose, pakeitė bendravimo būdą, keitimosi informacija principus, tarpusavio santykių formas, todėl šiandienis gyvenimas neišsivaizduojamas be kompiuterinės technikos ir informacinių sistemų (IS).

2010 metais Europos Komisija paskelbė skaitmeninę darbotvarkę, kuri yra viena iš septynių pagrindinių iniciatyvų siekiant įgyvendinti naują ekonomikos strategiją „Europa 2020“ ir pažangų, tvarų ir integracinį augimą. Skaitmeninėje darbotvarkėje numatytos septynios prioritetinės veiklos sritys: bendrosios skaitmeninės rinkos kūrimas, didesnė sąveika, didesnis pasitikėjimas internetu ir jo saugumas, gerokai spartesnė interneto prieiga, didesnės investicijos į mokslinius tyrimus ir plėtrą, skaitmeninio raštingumo įgūdžių lavinimas ir didesnė įtrauktis, informacinių ir ryšių technologijų (IRT) taikymas visuomenėje kylantiems uždaviniams spręsti.

Lietuvos informacinės visuomenės plėtros 2011–2019 metų programoje numatyti trys prioritetai:

- Lietuvos gyventojų gebėjimų naudotis IRT tobulinimas;
- elektroninio turinio ir paslaugų plėtra, jų naudojimo skatinimas;
- IRT infrastruktūros plėtra.

Antrajame prioritete numatoma elektroninio turinio ir paslaugų plėtra, jų naudojimo skatinimas, siūloma kuo daugiau viešųjų ir administracinių paslaugų perkelti į elektroninę erdvę, skatinti elektroninio verslo plėtrą.

2011 metų pabaigoje Infobalt pateiktame IRT kvalifikacijų ir kompetencijų rinkodaros projekte buvo tiriama, kokių kvalifikacijų (pareigybių) IRT darbuotojų labiausiai reiktų artimiausioje ateityje, kokių kompetencijų stokoja pradedantys dirbti absolventai. Atlikus tyrimą nustatyta, kad daugiau nei 80 proc. IRT specialistų sudaro darbuotojai, turintys vieną iš 6 kvalifikacijų: programuotojas (34 proc. visų dirbančiųjų), pardavimo / klientų vadybininkas, veiklos procesų analitikas, sistemų analitikas, projektų vadovas, testuotojas. Baigęs minėtą studijų programą absolventas įgyja būtinas kompetencijas, kad galėtų pretenduoti į IS pardavimo / klientų vadybininko, veiklos projektų analitiko, testuotojo darbo vietas, o tai sudaro dar apie trečdali visų IRT specialistų poreikio. Šioje specialybių grupėje prognozuojamas darbuotojų skaičiaus augimas beveik 25 proc. Dalis absolventų, įgijusių patirties, taps projektų vadovais. Tyrimo duomenimis, ši specialistų grupė augs labiausiai.

Verslo valdymo sistemų (VVS) gide (www.vvsgidas.lt) apžvelgiama daugiau nei 700 informacinių sistemų, priklausančių 12 pagrindinių IS grupių: universalios apskaitos ir VVS, darbo užmokesčio apskaitos ir žmogiškųjų išteklių valdymo sistemos, dokumentų valdymo sistemos, ryšių su klientais valdymo sistemos ir t. t. Skaičiuojant vien populiariausių Lietuvos gamintojų (UAB „Rivilė“, UAB „Edrana“, UAB „Labbis“, UAB „Stekas“ ir kt.) apskaitos programas, 2009 metų duomenimis, jų veikė per 23 000. Apie 300 Lietuvos IT įmonių gamina, parduoda, diegia ir prižiūri šias informacines sistemas.

2011 metų pradžioje IRT įmonių asociacija Infobalt pristatė IRT specialistų pasiūlos ir paklausos prognozę Lietuvoje 2010–2020 metais. Pagal profesijas didžiausią trūkstantį specialistų dalį sudaro kompiuterių programuotojai bei kompiuterių sistemų projektuotojai ir analitikai. Prognozuojamas kasmetinis tokių specialistų poreikis sudaro po 100–200 žmonių kiekvienoje specialybėje.

Remiantis šia prognoze, 2016 metais Lietuvos įmonėms gali trūkti apie 6 000 IRT specialistų, neatsižvelgiant į galimą absolventų išvykimą į užsienį. Toks atotrūkis susidaro dėl IRT specialistų

paklausos augimo, studentų skaičiaus mažėjimo aukštosiose mokyklose bei santykinio technologinės krypties studijų pasirinkimo mažėjimo. Europoje tuo metu gali trūkti iki 700 000 IRT specialistų (Monitoring e-skills...).

Siekdama pagrįsti šiuos tikslus bei studijų programos absolventų poreikį, Kolegija atliko studijų programos aktualumo tyrimą. Anketos klausimai buvo išplatinti įmonėms, kurios diegia, kuria, platina bei naudoja įvairias verslo informacines sistemas.

Tyrimo charakteristikos

Šio tyrimo objektas – informacinių sistemų specialistų veiklos sritys, poreikio prognozės. Rengiamos studijų programos absolventų veiklos sritys ir joms reikalingos kompetencijos buvo atrinktos iš kelių šaltinių:

- Lietuvos profesijų klasifikatoriaus,
- asociacijos Infobalt atliekamų kvalifikacijų ir kompetencijų tyrimų,
- Kolegijos socialinių partnerių pageidavimų ir siūlymų,
- AIKOS informacinėje sistemoje esamų panašių studijų programų aprašymų.

Lietuvos profesijų klasifikatoriuje (versija LPK 2008, galiojanti nuo 2011 m.) buvo nagrinėjamos kelios informacinių technologijų ir ryšių sistemų specialistų profesijos. Pagrindinėmis galima laikyti tris iš jų: kompiuterių sistemų specialistas (251 104), duomenų bazių administratorius (252 102), verslo informacinių technologijų konsultantas (251 106). Studijų programos absolventai, įgiję darbo patirties, galėtų pretenduoti į kompiuterių duomenų bazių analitiko (252 101) bei kompiuterių sistemų analitiko (251 101) darbo vietas.

Tyrimo tikslas – identifikuoti įmonėms labiausiai reikalingas IS specialistų veiklos sritis ir jas atitinkančias kompetencijas, pagrįsti naujos studijų programos kūrimą specialistų poreikio prognozėmis.

Prieš atlikdami šį tyrimą išskėlėme tris hipotezes:

- 1) absolventai turi būti išstudijavę visus IS gyvavimo ciklo etapus,
- 2) nebūtinos gilos programavimo žinios,
- 3) absolventai turi išmanyti kompiuterių techninę įrangą ir kompiuterių tinklus, žinoti jų panaudojimo galimybes.

Tyrimo metodika. Tyrimui atlikti naudojome kelis metodus. Pirmame etape išanalizavę literatūrą, pasitarę su Kolegijos socialiniais partneriais, sudarėme IS specialisto veiklos sričių ir kompetencijų sąrašą. Pagal šį sąrašą buvo sukurtas klausimynas, skirtas prognozuojamų veiklos sričių ir kompetencijų svarbai įvertinti. Klausimyno elektroninis variantas buvo patalpintas automatizuotoje apklausų sistemoje www.publika.lt. Kvietimai dalyvauti tyrime išsiųsti beveik 100 įmonių. Respondentams taikyta tikslinė atranka: prašymai atsakyti į klausimus buvo siunčiami tik toms įmonėms, kurios susijusios su informacinėmis sistemomis: jas kuria, platina (parduoda), prižiūri arba naudoja. Klausimyno nuorodos išsiųstos įmonės vadovams arba IS projektų vadovams. Daugiau nei trys ketvirtadaliai atsakiusių į klausimus respondentų buvo direktoriai ar jų pavaduotojai, personalo skyriaus vadovai, kiti – IS projektų vadovai.

Tyrimo įrankis – kiekybinė apklausa naudojant autorių sukurtą klausimyną. Atsakymai buvo renkami naudojant sistemą www.publika.lt. Apklausos dalyviai turėjo atsakyti į 27 klausimus. Pagal tematiką išskirtos trys klausimų grupės: a) veiklos sričių svarba, pasiūlymai; b) specialistų poreikio prognozavimas; c) respondentų (įmonių) duomenys.

Respondentų buvo prašoma įvertinti informacinių sistemų diegimo ir priežiūros specialisto kiekvienos veiklos srities svarbumą (išvardintos 8 veiklos sritys), nurodyti veiklos srities svarbą procentais, prognozuoti, kiek įmonė priimtų tokių specialistų.

Tyrimo rezultatai apdoroti taikant statistikos metodus.

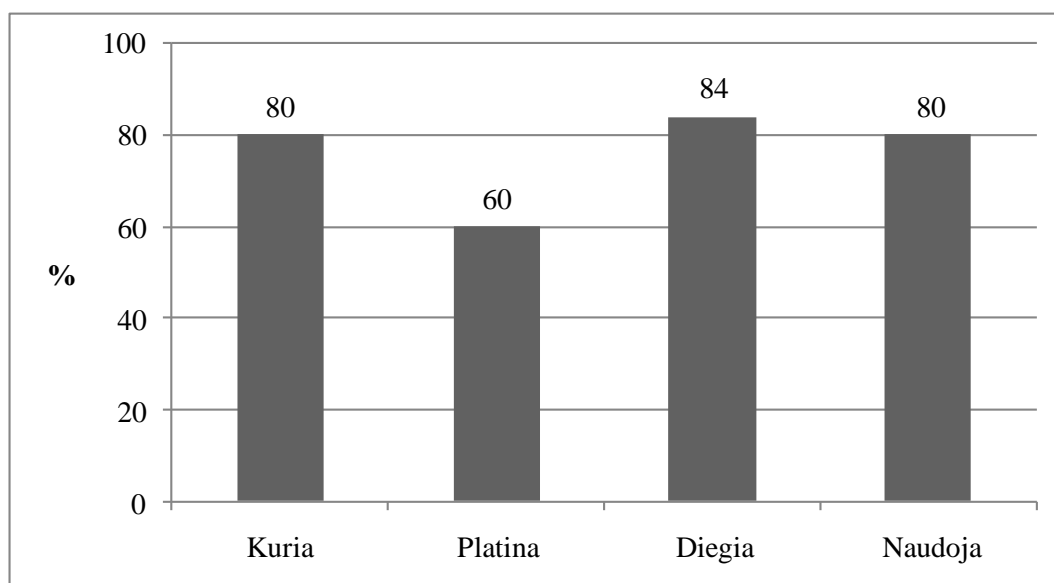
Respondentų apibūdinimas

Į klausimus atsakė Kolegijos socialiniai partneriai, stambios IT, finansų ir kitų verslo įmonių atstovai: UAB „ATEA“, UAB „Blue Bridge“, UAB „Algoritmų sistemos“, UAB „New Vision Baltija“, „Swedbank, AB“, UAB „Medicinos bankas“ ir t. t. Atsakiusių skaičius nėra didelis – tik ketvirtadalis visų kviestųjų, t. y. 25 įmonės. Jų pagrindinės charakteristikos pateiktos 1 lentelėje.

Tyrimo imties pasiskirstymas pagal įmonių veiklos sritį, dydį bei statusą

Charakteristika	Respondentų skaičius	%
Veikla		
Prekybos	6	24
Paslaugų	15	60
Gamyba	4	16
Statusas		
ĮĮ	1	4
UAB	21	84
AB	3	12
Dydis		
1–50 darbuotojų	12	48
51–250 darbuotojų	9	36
251 ir daugiau darbuotojų	4	16
Iš viso	25	100

Daugiausiai įmonių priklauso paslaugų sričiai (60 proc.). Pagal įmonės statusą dominuoja uždarnosios akcinės bendrovės – 84 proc., mažos ir vidutinės įmonės (iki 250 darbuotojų) – 84 proc. Per 60 proc. respondentų yra IT srities įmonės, kurios projektuoja, kuria, diegia ir prižiūri informacines sistemas. Kai kurios iš jų veikia ne tik Lietuvoje, turi savo filialus ar atstovybes užsienio šalyse (1 pav.).

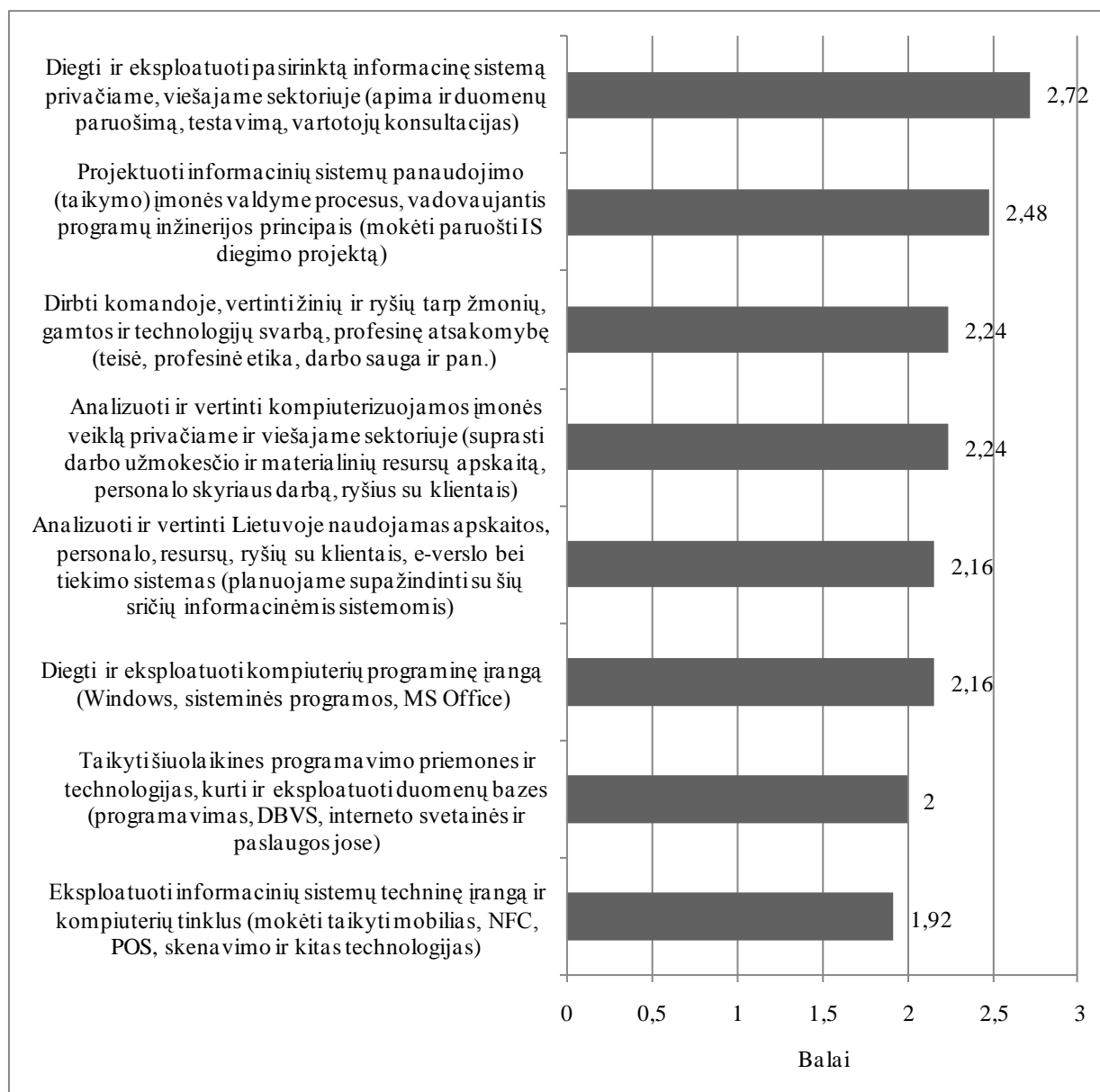


1 pav. Respondentų ryšys su informacinėmis sistemomis

Pagal pareigas respondentai pasiskirstė taip: 60 proc. sudarė direktoriai (vadovai) ar jų pavaduotojai, 25 proc. IS – vadovaujantieji specialistai (projektų ar skyrių vadovai), 15 proc. – IS konsultantai, pardavimo vadybininkai.

Rezultatų analizė

Pirmoji klausimų dalis buvo skirta absolventų veiklos sritims ir kompetencijoms įvertinti. Respondentai vertino kiekvienos IS specialisto veiklos srities svarbą trijų balų skalėje, kur 3 – labai svarbu, 2 – svarbu ir 1 – nesvarbu. Atsakymai pateikti diagramoje (2 pav.).



2 pav. Veiklos sričių vertinimas

Geriausiai įvertinta (2,72 balo) veiklos sritis, kuri atitinka studijų programos pavadinimą: diegti ir eksploatuoti pasirinktą IS (apima ir duomenų paruošimą, testavimą, konsultacijas). Antroje vietoje pagal svarbą (2,48 balo) buvo minimas IS diegimo projekto paruošimas. Tam reikalingos programų inžinerijos žinios. Trečioje pozicijoje – (2,24 balo) viena specialybės ir viena bendrojo profilio veiklos sritis. Čia minima įmonės veiklos analizė (suprasti darbo užmokesčio ir materialinių resursų apskaitą, personalo skyriaus darbą, ryšius su klientais) bei gebėjimas dirbti komandoje, profesinė etika ir atsakomybė, darbo saugos, teisės žinios. Šios keturios veiklos sritys sudaro pristatomos studijų programos branduolį.

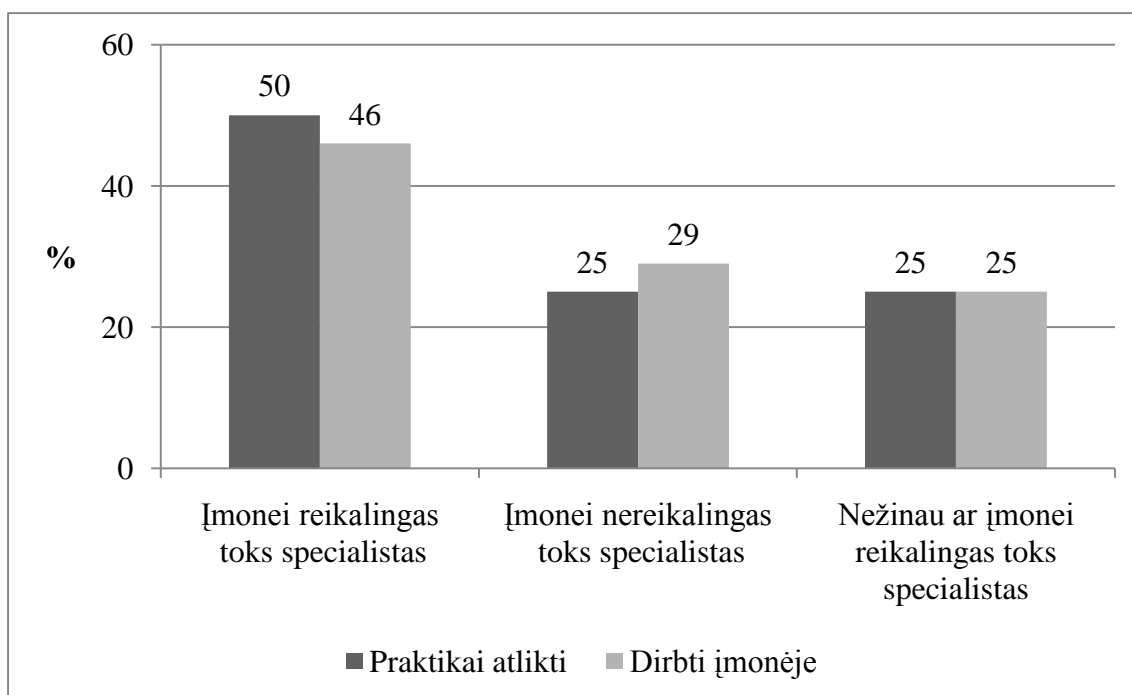
Bendrajame technologijos mokslų (inžinerijos) studijų srities reglamento 9 punkte teigiama, kad neuniversitetinės inžinerijos studijos, kitaip nei universitetinės, orientuotos į technologijų ir mokslo žinių taikymą nei į naujų žinių ir technologijų kūrimą, projektų įgyvendinimą ir technologinių procesų valdymą nei į projektavimą. Šioje studijų programoje yra akcentuojamas IS diegimas (projekto įgyvendinimas) ir priežiūra.

Mažiausiai svarbiomis veiklos sritimis tyrimo respondentai laikė gebėjimą programuoti, kurti interneto svetaines, projektuoti ir kurti duomenų bazines (2 balai), analizuoti ir vertinti Lietuvoje naudojamą apskaitos, personalo, resursų, ryšių su klientais, e. verslo bei tiekimo sistemas, eksploatuoti IS techninę įrangą, kompiuterių tinklus (1,92 balo), beveik ketvirtadalis respondentų teigė, kad tai nėra svarbu. Respondentai išskyrė algoritmų ir duomenų struktūrų žinias (kai kurie siūlė skirti mažiau

dėmesio, kai kurie – daugiau), projektų valdymo bei apskaitos išmanymą, susipažinimą su pasaulinėje praktikoje taikomais sprendimais, modeliavimo procesais (siūlė skirti daugiau dėmesio).

Remiantis šiais rezultatais, studijų programoje buvo sumažintas programavimui bei IS analizei skirtas laikas, planuotas dėstyti dalykas „Hipertekstinės sistemos“ (HTML pagrindai) buvo pakeistas „Turinio valdymo sistemos“ dalyku. Pasiūlyta įtraukti daugiau dalykų, kurių atsiskaitymo forma būtų projektinis darbas, papildomai skirta laiko duomenų analizei (dalis praktikos laiko bei pasirenkamasis dalykas).

Antroje klausimyno dalyje buvo tiriamas informacinių sistemų diegimo ir eksploatacijos studijų programos absolventų poreikis. Atsakymai į klausimą „Ar jūsų įmonei reikalingas toks specialistas?“ pateikti 3 paveiksle.



3 pav. IS diegimo ir eksploataavimo specialistų poreikis

Pusė respondentų sutiktų priimti mūsų programos studentus atlikti praktiką bei dirbti įmonėse, tik ketvirtadaliui apklaustųjų tokie studentai nėra reikalingi. Daugiausiai tokių specialistų reikia akcinėms bendrovėms ir uždarosioms akcinėms bendrovėms. Du trečdaliai AB priimtų absolventus darbui, 43 proc. UAB priimtų studentus praktikai ir 52 proc. UAB priimtų absolventus darbui.

Dalis respondentų pateikė netgi konkrečius skaičius, kiek įdarbintų minėtos studijų programos absolventų. Bendras pageidaujamų darbuotojų skaičius artimiausiais metais viršija 20, kai kurios įmonės planuoja priimti net po kelis specialistus kasmet.

Apdorojant tyrimo rezultatus, buvo skaičiuojami dvimačiai skirstiniai: atsakymų priklausomybė nuo įmonės dydžio (maža, vidutinė, didelė), teisinės padėties (privati, valstybinė), veiklos pobūdžio (kuria informacines sistemas ar diegia, prižiūri, eksploatuoja). Visais atvejais gautas skirtumų patikimumas statistikos požiūriu nebuvo reikšmingas: $p > 0,05$.

Išvados

Respondentų nuomone, svarbiausios IS diegimo ir eksploataavimo srities specialistų veiklos sritys ir kompetencijos:

- diegti ir eksploatuoti pasirinktą IS (apima ir duomenų paruošimą, testavimą, konsultacijas);
- projektuoti IS taikymo įmonės valdyme procesus (gebėti paruošti IS diegimo projektą, programų inžinerija);
- analizuoti ir vertinti įmonės veiklą (suprasti darbo užmokesčio ir materialinių resursų apskaitą, personalo skyriaus darbą, ryšius su klientais);
- dirbti komandoje, vertinti žinių ir ryšių tarp žmonių, gamtos ir technologijų svarbą, profesinę atsakomybę (teisė, profesinė etika, darbo sauga).

Ši išvada patvirtina pirmąją tyrimo hipotezę, kad absolventai turi žinoti ir išmanyti IS gyvavimo ciklą.

Mažiausiai svarbios veiklos sritys ir kompetencijos:

- mokėjimas programuoti, kurti interneto svetaines, projektuoti ir kurti duomenų bases;
- analizuoti ir vertinti Lietuvoje naudojamas apskaitos, personalo, resursų, ryšių su klientais, e. verslo bei tiekimo sistemas;
- eksploatuoti IS techninę įrangą, kompiuterių tinklus.

Šie rezultatai patvirtina antrąją hipotezę, kad nėra reikalingos gilios programavimo žinios, ir paneigia hipotezę, kad reikia išmanyti techninę įrangą, kompiuterių tinklus. Tačiau atskirai pareikštos respondentų pastabos rodo, kad algoritmų, DB projektavimo žinios yra būtinos. Manome, kad hipotezei apie programavimo bei duomenų bazių žinių išsamumą reikia papildomų tyrimų.

Tyrimas parodė, kad studijų programos „IS diegimas ir priežiūra“ absolventai gali būti paklausūs darbo rinkoje. Vien tik Kolegijos partneriai jų planuotų priimti 20.

Literatūra

1. Informacinių technologijų ir ryšių sistemų specialistai. *Lietuvos profesijų klasifikatorius*. [žiūrėta 2011-11-11]. Prieiga per internetą: <db.stat.gov.lt/statclass/classifications.aspx?owner=postree&treenodeid=0&POSITION_ID=401014864>.
2. IRT pareigybių ir kvalifikacijų rinkodaros projektas / Infobalt Lietuva. (2011). *VITP*. [žiūrėta 2011-12-01]. Prieiga per internetą: <http://visoriuparkas.lt/index.php?-1068138059>.
3. *LR švietimo ir mokslo ministro įsakymas „Dėl bendrojo technologijos mokslų (inžinerijos) studijų srities reglamento patvirtinimo“*. [žiūrėta 2011-12-01] Prieiga per internetą: <http://www.smm.lt/smt/st_org/docs/st_regl/Technologijos%20akt.pdf>.
4. *Monitoring e-Skills Demand and Supply in Europe: Current Situation, Scenarios, and Future Development Forecasts until 2015*. [žiūrėta 2011-11-11]. Prieiga per internetą: <http://www.eskills-monitor.eu/documents/Meskills%20Scenario%20and%20Foresight%20report_final.pdf>.
5. Plečkaitis, A. (2011). IRT specialistų poreikis Lietuvoje. Pasiūlos ir paklausos prognozė 2010-2020. *Infobalt tyrimo ataskaita*. [žiūrėta 2011-12-01] Prieiga per internetą: <http://www.upc.smm.lt/paroda/pranesimai/Informacin%C4%97s%20technologijos/Mokykla%20ir%20IT%20profesional%C5%B3%20darbo%20rinka%20-%20asociacija%20Infobalt.pdf>.
6. *Verslo valdymo sistemų gidas*. [žiūrėta 2011-11-12]. Prieiga per internetą: <http://www.vvsgidas.lt>.

THE RESEARCH OF THE COMPETENCES OF IS SPECIALISTS AND THE NEED FOR THEM

Summary

Vilnius Cooperative College introduces a new study programme in the field of informatics engineering to train specialists in the implementation and support of information systems (IS). We have conducted a survey to determine the outcomes of a study programme and required competences for graduates of this programme. The aims of the survey were as follows: (1) to identify the demand for IS specialists for companies with different profiles, and (2) to determine the areas of knowledge and skills the most needed for graduates. The respondents of this survey have attempted to evaluate the importance and weight of the scopes of graduates and to forecast the demand for specialists. Completing this study, we made three hypotheses: 1) the graduates of IS study programme have to know all stages of IS living cycle, 2) there is no need for deep programming knowledge, 3) the graduates have to understand the possibilities of computer hardware and computer networks.

The methods of the survey: the analysis of literature, the collecting of information using a quantitative interview with an original questionnaire, the methods of statistics to evaluate the results. We used a web-based survey system www.publika.lt to collect the results.

In respondents' opinion, the main fields of activity for specialists in IS implementation and operation would be as follows:

- implementing and operating the selected IS;
- designing the processes for IS application in running the business;
- analysing and evaluating a company's performance;
- having team work skills, being able to assess the importance of knowledge, relationships among people, nature and technologies, as well as that of professional responsibility.

This outcome proves the first hypothesis of the research that the graduates of IS study programme have to know all aspects of IS living cycle.

The least important fields of activity for the above specialists, in the respondents' opinion, were as follows:

- programming or developing websites, designing and developing databases;

- analysing and evaluating the systems of accounting, human resources, material resources, customer relationship as well as e-business and supply systems operated in Lithuania;
- operating IS equipment and computer networks.

The research results in this case prove the second hypothesis that, there is no need for deep programming knowledge, as well as refuting the third hypothesis about the possibilities of computer hardware and computer networks. The respondents, however, made separate comments proving the necessity to have the knowledge of algorithms and database designing. We think that the hypothesis concerning the completeness of programming and database knowledge requests an additional research.

The research showed that the graduates of the IS Implementation and Support Study Programme could be in great request in a labour market. Apart from other companies, our college partners alone are planning to employ at least 20 of such specialists.

Key words: the installation of information systems, competence, specialist, graduate.

AUTORIŲ LYDRAŠTIS

Autoriaus vardas, pavardė: Eugenijus Valavičius

Mokslo laipsnis ir vardas: -

Darbo vieta ir pozicija: Vilniaus edukologijos universitetas, lektorius

Autoriaus mokslinių interesų sritys: informacinės technologijos

Telefonas ir el. pašto adresas: (8 5) 275 17 96, eugenijus.valavicius@vpu.lt

Autoriaus vardas, pavardė: Rita Vipartienė

Mokslo laipsnis ir vardas: -

Darbo vieta ir pozicija: Vilniaus kooperacijos kolegija, direktoriaus pavaduotoja studijoms

Autoriaus mokslinių interesų sritys: švietimo vadyba, edukologija, informacinės technologijos

Telefonas ir el. pašto adresas: (8 5) 275 0103 , rita@vkk.lt

Autoriaus vardas, pavardė: Rasa Juodagalvytė

Mokslo laipsnis ir vardas: -

Darbo vieta ir pozicija: Vilniaus kooperacijos kolegija, lektorė

Autoriaus mokslinių interesų sritys: informacinės ir komunikacinės technologijos mokyme ir mokymesi, edukologija

Telefonas ir el. pašto adresas: 8 672 35 482 , rasa.juodagalvyte@vkk.lt

A COVER LETTER OF AUTHORS

Author name, surname: Eugenijus Valavičius

Science degree and name: -

Workplace and position: Lithuanian University of Educational Sciences, lecturer

Author's research interests: Information Technologies

Telephone and e-mail address: + 370 5 275 17 96, eugenijus.valavicius@vpu.lt

Author name, surname: Rita Vipartienė

Science degree and name: -

Workplace and position: Vilnius Co-operative College, Deputy director of studies

Author's research interests: Education Management, Educational Science, Information Technologies

Telephone and e-mail address: + 370 5 275 01 03 , rita@vkk.lt

Author name, surname: Rasa Juodagalvytė

Science degree and name: -

Workplace and position: Vilnius Co-operative College, lecturer

Author's research interests: Information and Communication Technologies in Teaching and Learning, Educational Science

Telephone and e-mail address: + 370 672 35 482 , rasa.juodagalvyte@vkk.lt

STUDIJŲ, GRINDŽIAMŲ SKIRTINGOMIS EDUKACINĖMIS PARADIGMOMIS, KOKYBĖS VERTINIMO PARAMETRAI

Jūratė Valuckienė

Šiaulių universitetas

Anotacija. Šiame straipsnyje keliami probleminiai klausimai: kokios charakteristikos leidžia identifikuoti studijas grindžiančią edukacinę paradigmą? Kokie yra studijų kokybės, sąlygos edukacinės paradigmos pasirinkimo, vertinimo parametrai? Kokia turi būti pasirinkta studijų programos kokybės vertinimo prieiga, kad vertinimo rezultatai užtikrintų prasmingą studijų programos kokybės gerinimo procesą? *Straipsnio tikslas* – nustatyti studijų, grindžiamų skirtingomis edukacinėmis paradigmomis, kokybės vertinimo parametrus. Tikslui pasiekti sprendžiami šie uždaviniai: charakterizuoti studijas, grindžiamas skirtingomis edukacinėmis paradigmomis; nustatyti jų kokybės vertinimo pagrindinius parametrus; pagrįsti, grindžiamų skirtingomis edukacinėmis paradigmomis studijų vertinimo strategiją. Straipsnyje vadovujamasi konceptualią nuostata, kad edukacinės paradigmos sąlygotą studijų kokybę rezultatyviai vertinti galima taikant reaguojančio konstruktyvaus vertinimo prieigą.

Pagrindiniai žodžiai: edukacinė paradigma, studijų kokybė, studijų kokybės reaguojančio vertinimo parametrai.

Įvadas

Aukštajam mokslui tapus masiniu, universitetai prarado savo uždara elitiškumą (Gudaitytė, 2000; Douglass, 2004; Bridges, 2006; Webster, 2006; Jucevičienė ir kt., 2010). Atsivėrus visuomenei, palaipsniui susiformavo ir nauja aukštųjų studijų misija (Barnett, 2000): *tapo svarbiau ne perteikti sukauptas mokslo žinias, bet pagelbėti studijuojančiam susiorientuoti nuolat besikeičiančių žinių gausoje, įgalinti suvokti jų prasmę ir vertę, padėti išmokti gyventi prasmingai ir kryptingai, nepametant fundamentalųjų vertybių.* Ši misija reikalauja ne tik naujo studijų turinio, pakitusio studijų organizavimo, bet ir naujos studijų kokybės sampratos, kuria remtųsi akademinės didaktikos sistemos.

Tradicinės studijų sistemos (Jucevičienė, 1997; Tjeldvoll, Blažėnaitė, 2007; Samalavičius, 2010) grindžiamos šiomis didaktinėmis nuostatomis: studentas į universitetą ateina perimti visuomenės kultūros paveldo (*Oksbridžo* modelis), įgyti žinių, perteikiamų geriausių srities mokslininkų, kartu dalyvauti mokslinių tyrimų veiklose (*humboltiškojo* universiteto modelis), ruošti išskirtinei aukštos kvalifikacijos reikalaujančiai (mediko, teisininko, inžinieriaus) profesijai (*prancūziškasis* modelis). Tokiose studijose dominuoja požiūris, kad yra studijuojama apibrėžtą laiką, besimokančiajam suteikiamas aukštosios mokyklos apibrėžtas žinių kiekis, studento mokymasis yra pavaldus dėstytojo nurodymams. Studijos pasižymi nelanksčiomis programomis, į individualius studento poreikius nereaguojančiais tikslais, dėstytojo dominavimu, žinių perteikimo metodų gausa.

Šiandieninės studijos pasižymi nauja besimokančiųjų struktūra ir studijų nuostatomis. Dabartiniais laikais siekiantys universitetinio išsilavinimo – ne tik stacionariai ribotą laiką besimokantys jauni žmonės, tačiau ir naujų žinių įgyti ar turimas atnaujinti ketinantys skirtingo amžiaus dirbantys asmenys (Bridges, 2007; Padró, 2007). Šių dienų studentai pasižymi menku poreikiu dalyvauti pasaulio pažinimo tyrimuose, nedidele pagarba fundamentalios žinioms, įgalinančioms pažinti ir suprasti pasaulį. Daugumos studijuojančių prioritetas – studijos, orientuotos praktinių gebėjimų, reikalingų aukštos kvalifikacijos ir kompetencijos specialistui, įgijimą, padedančios pasirengti ne išskirtinei mokslininko karjerai, bet sėkmingai profesinei veiklai. Besimokantieji iš dėstytojų laukia daugiau ne teorinių, bet praktinių žinių, studijų ne akademinėje aplinkoje, bet būsimame profesiniame profesijos lauke.

Apskritai XXI amžiaus universitetas traktuojamas kaip mokymosi universitetas (Bowden, Marton, 1998), kurio akademinės bendruomenės misija – studento parengimas nuolatiniam mokymuisi, jo gebėjimų prisitaikyti ir sėkmingai veikti nuolat besikeičiančioje aplinkoje ugdymas. Tokių studijų pagrindas – dėmesys studentui, kuris gauna žinių, plėtoja gebėjimus, formuoja savo požiūrius ir vertybes visur ir visada – ne tik tada, kai yra mokomas (Jucevičienė, 2007). Mokymusi grindžiamos studijos pripažįsta studento ankstesnio mokymosi rezultatus ir patirtį, kelia aukštus reikalavimus dėstytojų kompetencijoms, pateikia iššūkius studijų programų rengėjams ir administratoriams.

Universitetinių studijų paradigmos kaita nuo mokymo mokymosi link kryptingai palaikoma ir skatinama politinių jėgų, suinteresuotų Europos vystymosi perspektyva ir aukštąjį mokslą matančių, kaip vieną iš pagrindinių veikėjų, galintį užtikrinti visuomenės ekonominę ir socialinę gerovę. Naujausi

Europos aukštojo mokslo erdvės (*EAME*)⁶ politiniai sutarimai aukštąsias mokyklas sutelkia bendram tikslui – kurti konkurencingą europinį aukštąjį mokslą, studijuojančius įgalinant tapti aktyviais demokratinės visuomenės piliečiais, paruošiant juos tolesnei profesinei veiklai, nuolat mokantis ir siekiant karjeros darbo vietose. Šie sutarimai aukštąsias mokyklas ne tik įpareigoja keisti studijų *curriculum*, jo didaktines sistemas, organizavimo formas, bet ir formuoja naują studijų kokybės sampratą, atliepiančią ateities visuomenės lūkesčius studijoms, kuri siejama su naujomis aukštojo mokslo studijų nustatomis⁷, pagal kurias žinios ir mokymas dominuojančią poziciją užleidžia studento mokymuisi, jį remiantiems individualizuotiems studijų organizavimo sprendimams, sudarant galimybes studentui susiformuoti jo mokymosi poreikius atliepiančių studijų turinį, valdyti savo studijų trukmę.

Tradicinių universitetinių studijų kokybę niekada nebuvo kvestionuojama (Barnett, 1992; Jucevičienė, 2008; Poškienė, 1998), jai nebuvo kuriamos užtikrinimo sistemos, įvedamos universitetų atsakomybę ir atskaitomybę reglamentuojančios viešos procedūros (Harvey, Stensaker, 2008). Tačiau aukštajam mokslui tapus masiniu ir priklausomu nuo valstybės dotacijų, studijų kokybės konceptas ženkliai išsiplėtė ir tapo susietas ne tik su mokslo žinių perteikimu, bet ir su universiteto valdymo, atskaitomybės visuomenei procesais (Barnett, 1992). Dabar, kai į aukštojo mokslo kokybės sampratą be mokslo žinių kūrimo yra įtraukiamas aukštosios mokyklos veiklos strateginis planavimas, personalo ugdymas, studijų rezultatų perkeliavimo klausimai, studijų programų tobulinimas ir kūrimas⁸, kokybės užtikrinimas traktuojamas kaip viešas ir reglamentuotas procesas⁹.

Unifikuotos aukštojo mokslo kokybės užtikrinimo sistemos tarnauja vieningų reikalavimų studijų rezultatams nustatymui, informacijos apie studijų kokybę viešinimui, aukštojo mokslo rinkos reguliavimui, studentų mobilumui, tarptautiniam aukštojo mokslo institucijų palyginimui, bendros aukštojo mokslo politikos formavimui (Pukelis, Savickienė, 2004; Stumbrys, 2004; Dienys, Pukelis, Žiliukas, 2005; Westerheijden, 2005; Stensaker, 2010). Tačiau vieninga studijų kokybės užtikrinimo praktika ne tik įneša skaidrumo, bet ir sukuria problemas aukštosios mokyklos lygmenyje: kokybės užtikrinimo sistemos, standartizuotos studijų programų vertinimo procedūros dažnai yra biurokratizuotos, nelanksčios, nepateisinančios savo paskirties instituciniu, studento mokymosi pasiekimų lygmeniu, dažnai tik apsunkinančios universitetų dėstytojų veiklą (Westerheijden, F.ir kt., 2007; Kurkela, Saarilampi, 2010).

Studijų programų kokybės klausimai aktualūs ir nacionaliniu lygmeniu, nes nustatyta, kad Lietuvos aukštųjų mokyklų absolventų žinios ir gebėjimai tik iš dalies atitinka šalies ūkio ir visuomenės poreikius¹⁰, bendra studijų kokybės užtikrinimo sistema nėra pakankamai funkcionali, orientuota į valstybės nubrėžtą ilgalaikį tikslą užtikrinti aukštojo mokslo kokybę, rengiant aukščiausios kvalifikacijos specialistus¹¹, tai pat skelbiama, kad 1999-2008 metais beveik trečdalis išorės ekspertų vertintų studijų programų iš dalies arba visiškai neatitiko keliamų minimalių kokybės reikalavimų¹², kas įrodo aukštųjų mokyklų vidinių studijų kokybės užtikrinimo sistemų nepakankamą veiksmingumą.

Informacijos rinkimas apie institucijos veiklą dažnai užgožia tiesioginę studijų kokybės vertinimo idėją ir Vidinės studijų kokybės problemos yra susijusios su studijų programų kokybės įsivertinimo procesais, vykstančiais konkrečios studijų programos lygmenyje. Westerheijden (2007) teigia, kad biurokratizuotai savianalizės ataskaitai renkama informacija apie institucijos veiklą dažnai užgožia tiesioginę studijų kokybės vertinimo idėją ir paskirtį: *gauti patikimą informaciją apie studentų mokymo/mokymosi procesus ir suteikti kokybišką grįžtamąjį ryšį apie didaktines sistemas stipriai ir*

⁶ Bolonijos proceso dokumentai (1999-2010). Prieiga per internetą: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna_en.html

⁷ ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System). Prieiga per internetą: http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc48_en.htm; TUNING (Europos edukacinės struktūros). Prieiga per internetą: <http://www.unideusto.org/tuningeu/>.

⁸ Bolonijos proceso dokumentai (1999-2010). Prieiga per internetą: Prieiga per internetą: http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna_en.html.

⁹ Londono komunikatas (London Communiqué), 2007. Prieiga per internetą:

<http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20100202100434/dcsf.gov.uk/londonbologna/uploads/documents/londoncommuniquelinalwithlondonlogo.pdf>.

¹⁰ *Mokslo ir studijų valdymo sisteminio, institucinio ir individualaus lygmenų analizė, horizontaliųjų veiklų bei mokslo ir studijų politikos sąveikų analizė*. II tarpinė ataskaita 2009. Viešosios politikos ir vadybos institutas. Prieiga per internetą: <http://www.mosta.lt/Tyrimai/default.htm>.

¹¹ Kas lemia studijų kokybę? *Švietimo problemos analizė*. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras, 2008 m. lapkritis nr. 8(28). *Mokslo ir studijų valdymo kompleksinė analizė*, 2009. Viešosios politikos ir vadybos institutas. Prieiga per internetą: <http://www.mosta.lt/Tyrimai/default.htm>.

¹² *Mokslo ir studijų būklės apžvalga*, 2009. Viešosios politikos ir vadybos institutas. Prieiga per internetą: <http://www.mosta.lt/Tyrimai/default.htm>.

tobulintinas sritis, reaguojant į studentų mokymosi poreikius ir lūkesčius studijų kokybei, užtikrinant jų transformacijos kokybę. Nustatyta, kad rengiantys savianalizę, kaip privalomą studijų programų išorinio vertinimo procedūros dalį, aukštosios mokyklos dėstytojai gali pasakyti, ką daro, bet sunkiai paaiškina, koks šios veiklos tikslas (Kurkela, Saarilammi, 2010).

Tokiame aukštojo mokslo studijų ir jų kokybės kaitos, kokybės užtikrinimo priemonių taikymo kontekste yra prasminga ieškoti atsakymų į *šiuos probleminius klausimus*: (1) kokie vertinimo kriterijai būtų tinkami, vertinant studijų, kai jos pertvarkomis orientuojantis į studentocentrinę poziciją, kokybę? (2) kokia vertinimo metodologinė prieiga ne tik padėtų surinkti savianalizei reikiamą informaciją, bet ir palaikytų/skatintų pokyčius aukštojo mokslo studijose?

Tyrimo objektas – studijų kokybės vertinimo parametrai edukacinės paradigmos virsmo kontekste. *Tyrimo tikslas* – nustatyti studijų, grindžiamų skirtingomis edukacinėmis paradigmomis, kokybės vertinimo parametrus. Tikslui pasiekti sprendžiami šie *uždaviniai*: (1) atskleisti studijų, grindžiamų skirtingomis edukacinėmis paradigmomis, curriculum skiriamuosius bruožus; (2) nustatyti pagrindinius studijų, grindžiamų skirtingomis edukacinėmis paradigmomis, vertinimo kriterijus; (3) pagrįsti reaguojančio konstruktyvaus vertinimo strategijos tinkamumą vidiniam studijų programos vertinimui. *Tyrimo metodas* - mokslinės literatūros analizė.

Studijų, grindžiamų skirtingomis edukacinėmis paradigmomis, curriculum skiriamieji bruožai

Studijų curriculum charakterizuoja pagrindinių studijų proceso parametrų (tikslų, turinio, organizavimo, mokymo metodų, mokymo priemonių, vertinimo) tarpusavio priklausomybę ir sąveiką nuolatinio atnaujinimo (plėtros) kontekste (Laužackas, 2005, p. 27). Hutchings ir Saunders (2001, cit Hansen, 1995) nurodo, kad formuojant studijų curriculum, vadovaujamosi šiais principais: 1) konceptualaus studijų rėmo arba studijas grindžiančios mokymo(si) teorijos pasirinkimo; 2) programos dėstytojų lūkesčių studentų mokymuisi ir požiūrių į mokymą konceptualizavimo; 3) epistemologijos pasirinkimo, t. y. akademinio ar praktinio pasaulio pažinimo kelio nu(si)statymo; 4) studijų programos kolektyvinio vystymo, t. y. visuotinio susitarimo, suderinat studijų siekinius, studijų dalykų tikslus, dalykų ir visos studijų programos rezultatus; 5) politinės realybės arba studijų programos realizavimo konteksto į(si)vertinimo, t. y. studijų programos rezultatų atitikties studijuojančių ir kitų suinteresuotų šalių poreikiams ir lūkesčiams nustatymo.

Pasak Glasgow (1997, p. 11), bet kurio studijų curriculum keliami uždaviniai dėstytojui yra: numatyti studijų turinį; pasiūlyti auditorijos valdymo kelią, sužadinant besimokančiųjų domėjimąsi studijuojamais dalykais; nurodyti mokymosi technikas, sudarant sąlygas jas taikyti; palaikyti mokymosi motyvaciją, sukuriant organizuotas aplinkas, kuriose besimokantieji galėtų atrasti ir išbandyti savo gebėjimus ir mokymosi stilius. Tačiau curriculum rengėjams taip pat reikia priimti sprendimą pasirenkant vieną iš mokslo pripažintų iš edukacinių paradigmų – mokymą ar mokymąsi (Bitinas, 2000; Jucevičienė ir kt., 2005; Laužackas, 2005; Šiaučiukėnienė ir kt., 2006).

Mokymo paradigma grindžiamas studijų curriculum – išgrynintas ilgametės tradicinio aukštojo mokslo studijų organizavimo rezultatas. Klasikinių universitetinių studijų paskirtis (Barnett, 1992), yra suteikti besimokančiajam universalų išsilavinimą, ugdant studijuojančio kritinį mąstymą. Kraujutaitytė (2002, p. 255) nurodo, kad šių studijų epistemologija remiasi nuostata, kad visuomeninę patirtį sudaro mokslo žinios ir kultūros vertybės, kurios atspindi apibendrintas tiesas, išreikštas pripažintomis visuomenės sąvokomis, dėsningumais, taisyklėmis, normomis. Jų turinys yra nekintantis ir nesenstantis, o ta karta, kuri mokosi, turi perimti jį besąlygiškai.

Dėl šios epistemologijos tradicinis/mokymo *curriculum* yra orientuotas į disciplinų struktūrą o jo akademinės didaktikos pagrindinis uždavinys – rasti veiksmingas žinių perdavimo ir priėmimo formas, metodus, būdus ir priemones (Bowden, Marton, 1998). Tvirtos studentų žinios ir jų taikymo gebėjimai – tai iš anksto numatyti rezultatai, kurių siekiama (Kraujutaitytė, 2002, p. 255).

Barnett, Coate (2006) požiūriu, tradicinis curriculum yra tiesiog statiškas disciplinų tinklelis. Studijų turinio statiškumą palaiko ir disciplininių studijų logika: atskirų disciplinų fundamentalios žinios yra ilgaamžės ir nekintančios, atlaikiusios amžininkų kritiką, todėl dėstytojai nėra linkę dažnai revizuoti dalyko turinio ir programos, keisti dėstymo metodų ir vertinimo sistemos. Studijų programos statiškumas užprogramuojamas ir rengimo procedūrose (Laužackas, 2008): studijų turinio centralizuotas reglamentavimas, bendrų visiems studijuojantiems studijų rezultatų numatymas, formalizuoti studijų administravimo procesai eliminuoja spontaniškų pokyčių, reaguojant į studentų mokymosi poreikius, galimybę.

Mokymo curriculum atmeta ir prielaidą, kad, ateidami į studijų programą, ne visi studentai bus vienodai pasirengę, turės vienodą pradinį žinių bagažą, t. y. jis nenumato studijų diferencijavimo ir individualizavimo galimybės (Barnett, Coate, 2006). Šiame curriculum eliminuojamas ir auditorijos heterogeniškumas mokymosi gebėjimų ir tempo, mąstymo stilių, mokymosi motyvacijos atžvilgiu (Glasgow, 1997).

Tačiau dėl ilgametės taikymo praktikos šis curriculum yra aiškus, lengvai atpažįstamas tiek dėstytojų, tiek studentų, yra nesudėtingai administruojamas, o lūkesčiai studijų kokybei, investuoti į curriculum, atspindi akademinės bendruomenės sprendimus, todėl iš esmės yra tik dėstytojų ir institucijos atsakomybė bei išpareigojimas kokybei (Glasgow, 1997; Ramsden, 2000; Barnett, Coate, 2006).

Mokymosi paradigmos curriculum – tai atsisakymas akademinio žinojimo prioritetų ir fokusavimasis į studento mokymosi poreikius, kuriuos dažniausiai lemia orientacija į būsimos darbo vietos reikalavimus (Bowden, Marton, 1998). Barr, Tagg (1995) pažymi, kad mokymusi grįstos studijų programos diplomas liudija ne išklaustyto dalykų ir pareigingai sukauptų kreditų kiekį, tačiau akivaizdžiai įgytus gebėjimus, kurie leidžia studentui savarankiškai mokytis ir pasibaigus studijų laikui.

Mokymosi paradigma grįstų studijų epistemologija, pasak Kraujutaitytės (2002, p. 255), įtraukia supratimą, kad mokslo žinių ir kultūros vertybių konstruktai nepaliaujamai plėtojasi ir keičiasi, juos individualiai suprantant ir interpretuojant. Todėl, jei asmenybės tobulėjimo pagrindas traktuojamas kaip jos pačios nuolat konstruojama ir asmeniškai prasminga savęs ir aplinkos samprata, tai mokslo žinios, kultūros vertybių konstruktai yra šiam procesui būtinos, tačiau nepakankamos priemonės. Ne mažiau svarbios pažinimo, kaip savikūros, sąlygos yra besimokančiojo laisvė rinktis, savarankiška veikla, konstruktyvus bendravimas ir bendradarbiavimas mokantis.

Curriculum, kuris reaguoja į studento mokymosi poreikius bei lūkesčius, Glasgow (1997) vadina *į studentą orientuotu*, kadangi jame mokymosi tempas, turinys, stilius, vertinimas ir išteklių atitinka studento mokymosi poreikius: studentai patys nusprendžia, ko jie nori išmokyti, kaip jie nori mokytis ir būti vertinami. Toks curriculum iš esmės yra procesinis, nes reaguojant į studento mokymosi poreikius, yra konstruojamas pedagoginiame veiksmo, nuolat jam suteikiant studentų patirties formą, jį individualizuojant ir koreguojant (Barnett, Coate, 2006). Tai reiškia, kad siekiant užtikrinti besimokančiojo laisvą pasirinkimą ir kūrybišką mokymąsi, studijų turinys negali būti fiksuotas ir susistemintas prieš prasidedant mokymuisi. Numatyti gali būti tik patys esminiai studijų turinio dalykai, pagrindinė studijų programos linija.

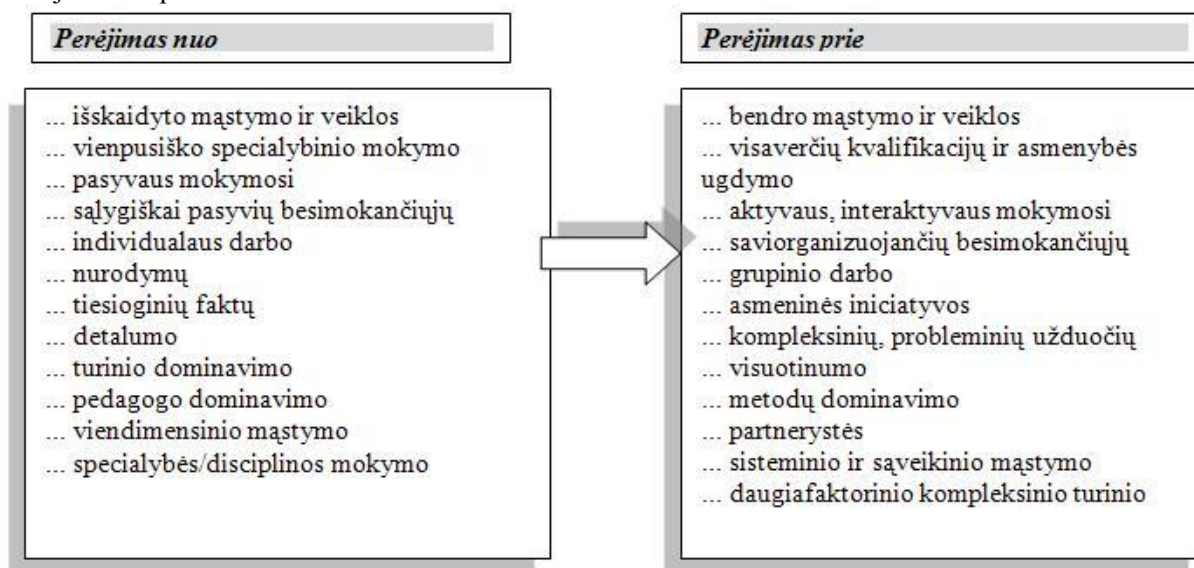
Šio curriculum didžiausias iššūkis akademinėi bendruomenei yra pusiausvyros tarp studento kuriamos mokymosi aplinkos ir veikimo joje kontrolės radimas. Ir tai nėra studijų administravimo klausimas, kiek laiko skirti tradicinėms paskaitoms ir kitoms edukacinėms veikloms, o daugiau dėstytojo ir studento konstruktyvaus bendravimo, eliminuojant didaktinio poveikio procedūras, problema (Barnett, Coate, 2006).

Į studentą orientuotas curriculum, pasak Glasgow (1997), sukuria ir kitų administracinių organizacinių problemų. Jį realizuojant išpareigojama atverti edukacines erdves kiekvieno studento individualiems mokymosi poreikiams tenkinti jiems reikalingu ir patogiu metu. Administravimo problemos kyla dėl nelinearinės curriculum prigimties, pasirinkimų įvairovės, individualių studijų tvarkaraščių sudarymo. Šie organizavimo aspektai yra palankūs studentams, tačiau nepatogūs dėstytojams. Dalis dėstytojų negali peržengti mokymo paradigmos rėmų ir susitaikyti, kad studentai gali patys vadovauti savo mokymuisi, planuoti mokymis laiką ir apimtis.

Reikia pažymėti, kad mokymosi curriculum yra visiškai ignoruojamas tradicinis studento mokymas. Jam tik skiriamas limituotas vaidmuo visą gyvenimą trunkančio asmens mokymosi atžvilgiu (Jucevičienė ir kt., 2005). Renkantis mokymosi paradigmą formalioje programoje atsisakoma poveikio pedagogikos, lanksčiai reaguojama į besimokančiojo poreikius, įskaitomi iš anksto nenumatyti, tačiau vertingi mokymosi rezultatai, dėmesys skiriamas besimokančiojo aprūpinimui efektyviomis mokymosi priemonėmis, įrankiais, atitinkančiais jo mokymosi stilių ir poreikius, t. y. įgalinančių mokytis edukacinių aplinkų ir jų sąlygotų mokymosi aplinkų kūrimui bei veikimui (Jucevičienė, Simonaitienė, 2008). Galima teigti, kad pereinant prie mokymosi curriculum pasirinkimo, aukštosios mokyklos studijose užprogramuojamas didaktinės sistemos virsmas (žr. 1 pav.)

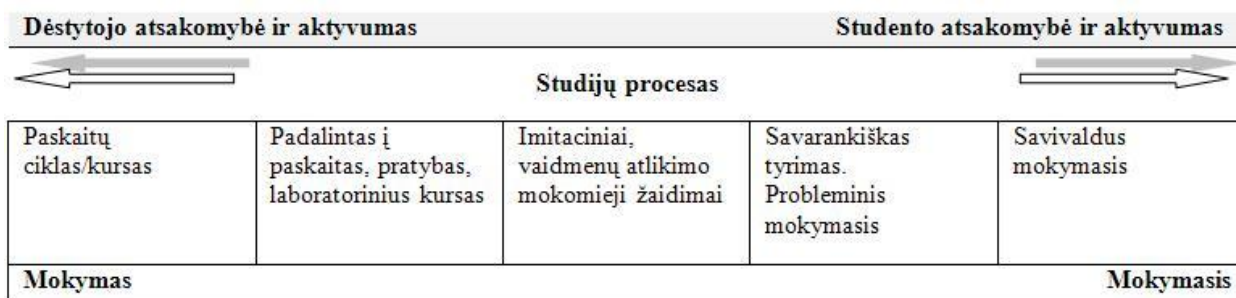
Virstant didaktinei sistemai, įvyksta autoriteto ir valdžios pokyčiai: dėstytojas ir studentas susikeičia vietomis. Pasak Stanikūnienės (2007), dirbančio mokymosi paradigmoje aukštosios mokyklos dėstytojo misija – ugdyti nestandartinį studento mąstymą, kūrybiškumą, mokyti jį kaip mokytis, supažindinant su įvairiausiais žinių konstravimo, savivaldaus mokymosi bei metamokymosi metodais, bet ne vadovauti studento mokymuisi. Dėstytojas, sudarydamas sąlygas studentams veikti savarankiškai, tampa mokymosi pagalbininku, konsultantu, fasilitatoriumi. Pasak Kolmos ir kt. (2008), toks dėstytojas

dėmesį kreipia į studentų komunikacijos tobulinimą, klausimų, provokuojančių studentų savarankišką mokymąsi ir refleksijas, formulavimą, dalyvauja studentų mokymosi struktūravimo veiklose kaip patarėjas ir ekspertas.



1 pav. Didaktinės sistemos kaita (pagal Laužacką, 2005)

Dėstytojo ir studentų atsakomybės ir aktyvumo kaita vaizdžiai atsiskleidžia galimus studijų metodus nuosekliai išdėstant nuo maksimalaus mokymo iki absoliučios mokymosi situacijos (Roy, Kustra, Borin, 2003), kai studento mokymosi aktyvumas ir atsakomybė kinta nuo minimumo, dalyvaujant dėstytojo skaitomose paskaitose, iki absoliučiai savarankiško veikimo savivaldaus mokymosi atveju (žr. 2 pav.).



2 pav. Studijų dalyvių atsakomybės ir aktyvumo kaita (pagal Roy, Kustra, Borin, 2003)

Studijas, grindžiamas mokymo ar mokymosi paradigma, skiria ir dėstytojo taikomos studentų mokymosi pasiekimų vertinimo sistemos. Vienas mokymosi kelias ir pasirengimai atsiskaitymui renkamasis, kai dominuoja mokymas, visiškai kita besimokančiojo elgsena formuojasi mokymosi paradigmos atveju. Morkūnienė (2010) teigia, kad mokymo paradigmoje, reaguojant į dėstytojo daromą poveikį, studentas ruošiasi atsiskaitymui pagal vertintojo pateiktą informaciją ir nurodymus, vertinamojo iniciatyva nestebima, nes vertinimo procedūrose dominuoja formalusis vertinimo stilius, pirmenybė teikiama atsiskaitymui už suteiktų žinių išmokimą/pademonstravimą. Pasak Easley, Mitchell (2007), tradicinis vertinimas tikrina aiškiai apibrėžtą žinių kiekį, vyksta kaip pasyvus studento atžvilgiu procesas, kurio procedūras kontroliuoja dėstytojas, praktiškai netaikomos besimokančiojo įsivertinimo procedūros.

Tuo tarpu mokymosi paradigmoje studentas planuoja savo mokymąsi, kontrolę, laiką. Dėstytojas tik stebi jo iniciatyvą. Primenybė teikiama pasirengimo etapui, kai studentas planuoja savo mokymosi laiką ir kontrolę, o ne apibendrinančiajam etapui (Morkūnienė, 2010). Dominuojant mokymuisi taip pat dažniau yra vertinamos užduotys, kuriose atsispindi realios situacijos, pripažįstamas studento kritinis mąstymas ir klausinėjimas, yra skatinamas tyrinėjimas, laipsniškas pažangos matavimas, asmeninės pastangos ir bendradarbiavimas. Atsakomybę už vertinimą, kaip mokymosi proceso dalį, dalijasi dėstytojas ir studentas (Easley, Mitchell, 2007).

Apibendrinant studijų, grindžiamų mokymo ir mokymosi paradigmomis, skiriamuosius bruožus, galima teigti, kad skirties pagrindą jiems suteikia akademinės bendruomenės požiūris, kad mokymuisi

gristose studijose yra stimuliuojamas ir palaikomas kiekvieno studento mokymasis, panaudojant tam pačias veiksmingiausias priemones. Ši nuostata persmelkia visus didaktinės sistemos elementus, taip paremdama naujos kokybės studijų curriculum, kuriam netinka mokymo paradigmą atiepiantys vertinimo kriterijai.

Studijų, grindžiamų skirtingomis edukacinėmis paradigmomis, kokybės vertinimo kriterijai

Studijų kokybė gali būti suprantama (kartu ir vertinama) iš išvesčių/rezultato (angl. *output*) ir proceso (angl. *process*) išeities pozicijų¹³. *Išvesčių kokybė* – tai baigtiniai rezultatai, lyginami su išsikeltais studijų programos tikslais. *Proceso kokybė* – tai veiklos, kurios apima studijų curriculum rengimą ir realizavimą, edukacinių aplinkų kūrimą. Su studijų proceso kokybės apibrėžtimi nuolat susiduriama bei ja vadovaujamosi kai rengiamos, realizuojamos ir vertinamos studijų programos (Kohont, Nadoh Bergoč, 2010).

Yra nustatyta (Zablackė, 2006), jog akademinėi bendruomenei labiau aktualus praktinis programų realizavimas ir jų organizavimo tikslingumas nei didaktinio proceso pagrindimas, nors kaip pabrėžia Savickienė (2005, p. 124), *vidinis studijų kokybės vertinimas yra reprezentatyvus ir validus, jei aukštoji mokykla turi aiškiai nusakytą studijų kokybės koncepciją, kuria grindžiamos studijos ir jų kokybės vertinimas*. Būtent jos pagrindu identifikuojami studijų kokybės vertinimo kriterijai kaip atskaitos taškas studijų kokybės vertinimo instrumentams ir pagrindas studijų kokybę gerinantiems sprendimams priimti.

Kaip minėta straipsnyje, dabartinėje aukštojo mokslo studijų situacijoje vyksta perėjimas nuo mokymo prie mokymosi grįstų studijų, todėl siekiant objektyviai vertinti situaciją, reikia pripažinti, jog studijų praktikoje realus abiejų paradigmų palaikymas, kuo paradigmų kaitos situacijose pasižymi būtent socialiniai mokslai (Hollis, 2000). Galima teigti, kad studijų kokybės samprata yra sąlygota vienos iš sąlygoti edukacinės paradigmos bruožų ir yra kontekstuali: tai, kas mokymo paradigmoje apibrėžiama kaip kokybė, iš esmės nederu su mokymosi paradigmos išreiškiamą kokybės sampratą. Ir atvirkščiai: ugdymo tikslų ir turinio lankstumas, mokymosi proceso laisvumas ir mokymosi pasiekimų pripažinimo lankstumas ir pan. – visa tai, kas yra kokybė, nusakoma mokymosi paradigma, netelpa į tuos studijų kokybės rėmus, kuriuos apibrėžia mokymo paradigma. Tokiu atveju studijų kokybės samprata susiejama su individualiu dėstytojo apsisprendimu, kaip dirbti su studentu: darant poveikį ar įgalinant mokyti.

Mokymo paradigma grįsto studijų proceso kokybės pagrindiniai kriterijai bus orientuoti į mokymo tikslo aiškumą, perteikiamų numatytų dalykinių žinių kiekį, poveikio besimokančiajam kryptingumą, iš anksto apibrėžtų mokymo rezultatų numatymą ir jų realizavimą. Pagrindiniai kokybės kriterijai *mokymosi* paradigma grįstam procesui vertinti orientuosis į studento kaip savivaldaus besimokančiojo suvokimą bei priėmimą, curriculum adaptyvumą besimokančiojo individualių mokymosi poreikių tenkinimui, edukacinių aplinkų sudarymą, o taip pat asmeninės atsakomybės už mokymosi procesą ir rezultatus prisiėmimo skatinimą/palaikymą.

Veikdama mokymo paradigmoje aukštoji mokykla formuluos tikslą studijuojantiems suteikti žinių „perkelti“ jas iš dėstytojų, siūlydama studijų kursus arba tam tikras programas kvalifikaciniam laipsniui įgyti. Stengiantis palaikyti aukštą studijų kokybę, daugiausiai bus pasikliaunama užtikrinimais, kad dėstytojai yra puikūs savo dalyko žinovai, neatsiliekančys nuo naujausių srities atradimų. Pasak Kraujutaitytės (2002, p.255) mokymo paradigmoje veikiantis dėstytojas išpareigoja perteikti kuo daugiau ir kuo aukštesnės kokybės žinių, sudomindamas studentus dėstomu dalyku, atskleisdamas ir išaiškindamas privalomą mokymosi turinį, organizuodamas reikalingas pratybas. Siekdamas vykdyti savo išpareigojimus kokybei, studijose dėstytojas aktyviai vadovauja studentams, kurie įpareigojami atlikti viską, kas jiems yra užduodama.

Reikia pažymėti, kad mokymosi paradigmos tikslas nėra tiek sutelktas į mokymo kokybės gerinimą (nors tai nelaikoma kažkuo nereikšmingu), kiek į nuolatinį mokymosi kokybės tobulinimą: tiek kiekvieno studento atskirai, tiek ir visumos. Auštosios mokyklos studijų kokybės siekiniu tampa vis veiksmingesnių edukacinių aplinkų kūrimas, kuris instituciškai, kaip mokymo paradigmos atveju, yra nevaržomas, nes studentas perima vadovavimo mokymuisi iniciatyvą: jis planuoja savo studijų būdus, numato informacijos paieškos ir atrankos priemones, pasirenka mokymosi tempą, siekia individualiai pritaikyti naują žinojimą prie savo patirties, realaus gyvenimo situacijų. Studentas mokosi, kad suprastų, taip atrasdamas tinkamumą to, ką išmoko. Jis savarankiškai ieško naujos informacijos, reikalingos

¹³ Quality Culture in European Universities: A Bottom-Up Approach. *Report on the Three Rounds of the Quality Culture Project 2002 – 2006 European University Association* [interaktyvus]. Brussels, 2006, 42 p. ISBN: 9-0810-6983-7 [žiūrėta 2010–12–08]. Prieiga per internetą: www.eua.be.

mokymuisi, studijuoja paties atrastus šaltinius, dažnai dirba mažoje grupėje, mokosi ir iš kitų studentų bendraudamas ir bendradarbiaudamas (Azer, 2008).

Mokymosi paradigma keičia aukštosios mokyklos veiklą ir atsakomybės už ją formas: nuo dėstytojo perteikiamų žinių pereinama studentų aktyvaus mokymosi kokybės užtikrinimo link. Studentus siekiama sistemiškai įgalinti tapti studijų proceso bendraautoriais ir imtis atsakomybės už savo mokymosi rezultatų atitiktį keliamiems kvalifikaciniais reikalavimams. Būtent tuo tikslu aukštoji mokykla pereina nuo akademių paskaitų skaitymo prie studijuoti įgalinančių aplinkų, kuriose studentas pats atranda ir konstruoja savo pažinimą, tampa mokymosi bendruomenės nariu, darančiu atradimus ir sprendžiančiu žinių ir gebėjimų vystymo klausimus, kūrimo. Pasak Barr, Tagg (1995), vadovaujantis mokymosi paradigma, aukštojo mokslo institucijos struktūros ribose veiksmingos mokymosi įgalinimo technologijos nuolat įvardijamos, vystomos, tikrinamos, įgyvendinamos ir vertinamos viena kitos atžvilgiu. Tačiau be paradigminių skirtumų, tiek mokymo, tiek mokymosi paradigmos atveju, egzistuoja bendrieji studijų kokybės kriterijai, orientuoti į paradigmos nuoseklumo užtikrinimą tiek studijų programos sudaryme, tiek jos realizavime (žr. 1 lentelę).

1 lentelė

Studijų, grindžiamų skirtinga edukacine paradigma, kokybės vertinimo kriterijai

BENDRIEJI KOKYBĖS KRITERIJAI	
Studijų programa	Aiškus pasirinktas conceptualus edukacinis pagrindas (didaktinis modelis), apibrėžiantis bendruosius studijų programos sudarymo ir realizavimo principus. Nusakyta specialisto rengimo koncepcija Yra aiški pasirinkto didaktinio modelio (edukacinės paradigmos) ir specialisto rengimo koncepcijos dermė
Studijų procesas	Procese realizuojamas programos didaktinis modelis ir specialisto rengimo koncepcija Studijose taikomi šiuolaikiniai mokymo ir mokymosi metodai Studijose sukuriama studento poreikius atitinkanti edukacinė aplinka Procesas tenkina studentų lūkesčius kokybei
MOKYMAS	
Studijų programa	Programa akcentuoja žinių, gebėjimų, gūdžių įgijimą ir vystymą Studijų (dalyko) programa kaip dokumentas yra baigtinė Studijų turinys grindžiamas naujausiomis mokslo žiniomis ir atradimais Vertinimo būdai ir metodai parinkti studentų žinių, gebėjimų ir įgūdžių lygiui nustatyti
Studijų procesas	Dominuoja žinių pateikimo ir įgūdžių, gebėjimo lavinimo metodai Dėstytojas yra dalyko ekspertas ir autoritetas studentui Siekiant numatytų studijų tikslų kryptingai valdomas studento mokymosi procesas, tačiau studentui gali būti sudaroma galimybė spręsti, kaip bus mokomasi (<i>sąveikos paradigma</i>) Individuali studento atsakomybė už mokymosi kokybę ir rezultatus Objektyviai įvertinami programos apibrėžti studento mokymosi rezultatai
MOKYMASIS	
Studijų programa	Programa orientuojasi į studento kompetencijos plėtotę Numatyta studijų tikslo ir programos turinio modifikavimo galimybė, atsižvelgiant į studento mokymosi poreikius Studijų turinys siejamas su besimokančiojo veikla jo darbo (mokymosi) vietoje Apibrėžta iš anksto nenumatytų vertingų mokymosi rezultatų, pasiektų informalaus mokymosi būdais, įvertinimo sistema Prioritetas skiriamas mokymosi rezultatų įsivertinimo būdams ir metodams
Studijų procesas	Dominuoja mokymosi procesai, mokymui skiriamas limituotas vaidmuo Palaikomas savivaldus mokymasis, kai pats besimokantysis sprendžia, ko ir kaip mokytis, prisiima atsakomybę už mokymosi Dėstytojas yra mokymosi skatintojas ir pagalbininkas Pripažįstama atsakomybė už grupinio mokymosi kokybę ir rezultatus Skatinamas objektyvus mokymosi rezultatų įsivertinimas

Reaguojančio konstruktyvaus vertinimo paskirtis edukacinių paradigmų virsmo studijose situacijoje

Viešojoje erdvėje, svarstant aukštojo mokslo ir ypač studijų kokybės klausimus, vis dažniau pareiškiami nuomonė, kad aukštajame moksle kokybės vertinimas neturi funkcionuoti kaip sistema dėl sistemos. Ieškant aukštojo mokslo kokybės vertinimo pertvarkos kryptį, sutariama, kad ateities studijų kokybės vertinimo paskirtis – ne konstatuoti situaciją, bet užtikrinti nuolatinį studijų kokybės augimą,

konceptualiai keičiantis studijų programoms ir jų realizavimo nuostatomis. Tuo tikslu turėtų būti atsišaukiama nuo standartizacijos ir unifikavimo, sprendžiant tokius klausimus, kaip atskaitomybės ir studijų tobulinimo procesų suderinamumas, studentų mokymosi poreikių pažinimas ir pripažinimas. (Stensaker, 2010; Kurkela, Saarilampi, 2010).

Perspektyvoje studijų kokybės vertinimas turėtų būti grindžiamas metodologijomis, orientuotomis į siauros srities (pvz., studijų programos sąrangos, jos realizavimo, studentų mokymosi internacionalizacijos procesų ir kt.) kokybės vertinimą, pripažįstant, kad savianalizė vyksta pačios aukštosios mokyklos iniciatyva ir grindžiama siekiu tobulėti, o ne formaliu atsiskaitymu išorės vertintojams (Stensaker, 2010). Tokio vertinimo pagrindu turėtų būti ne administraciniai nurodymai, bet kolegiški susitarimai, bendra kokybės gerinimo nuostata kaip nuolatinis vyksmas, užtikrinantis paramą ir pagalbą priimant kaitos iššūkius aukštojo mokslo studijose.

Reikia pažymėti, kad, aptariant vertinimą kaip savarankišką veiklą, dažnai pabrėžiamas tiesioginis vertinimo ir mokymosi ryšys. Patton (2000) teigia, kad vertinimo metu vyksta mokymasis, kurio rezultatas yra tiek dalyvių individualūs mąstymo ir elgsenos, tiek organizacijos procesų ir kultūros pokyčiai. Pasak Prescill (2004), vertinimas yra mokymosi procesas, tiek duomenų rinkimo, tiek jų panaudojimo etape. Visų organizacijos narių įtraukimas į vertinimą skirtinguose etapuose suteikia jiems žinių apie vertinimą, vertinamą reiškinį, ir pačią organizaciją. Ypač glaudus ryšys tarp vertinimo ir mokymosi yra vadovaujantis konstruktyvizmo epistemologine pozicija ir remiantis reaguojančio konstruktyvaus vertinimo (Guba, Lincoln, 1989) konceptualiomis nuostatomis.

Reaguojantį konstruktyvų vertinimą reikia traktuoti kaip tam tikro objekto vertės nustatymo procesą, kurio metu pagrindinis vaidmuo skiriamas ne vertintojui, o pagrindiniams vertinimo informaciją naudojančioms subjektams (Alkin, 2004). Dėl šios priežasties reaguojantis vertinimas suprantamas kaip suinteresuotų asmenų struktūrinis, periodinis ir aktyvus dalyvavimas vertinimo procese. Iš esmės dalyvavimas yra sąlyga, leidžianti rezultatyviai panaudoti vertinimo informaciją.

Tikslinga pažymėti, kad reaguojančio vertinimo strategija pasižymi šiais bruožais (Paton, 1994): svarstomų vertinimo klausimų / problemų identifikavimu, remiantis tiesioginiu kontaktu su žmonėmis, dalyvaujančiais vertinamoje programoje ir tik žinančiais apie ją, tiesiog „esančiais šalia“; programos dokumentų analize, siekiant geriau identifikuoti svarstomą problemą; tiesioginiu asmeninės programos veiklą stebėjimu iki formaliojo vertinimo dizaino sudarymo, siekiant gilinti tyrėjo supratimą, kas yra svarbiausia programoje ir kaip tai galima įvertinti; vertinimo planavimu, remiantis svarstomos problemos tyrimu, apibrėžtu per tris prieš tai buvusius etapus, naudojant kokybinį tyrimą natūralioje programos veiklos aplinkoje; informacijos sisteminimu, susijusiu su pateikiamu suprantamu ir turinčiu aprašymu; informacijos pateikimu ataskaitoje ir ataskaitos formato suderinimu su specifine auditorija: skirtingoms auditorijoms gali būti pateikiamos skirtingos ataskaitos.

Reaguojančio konstruktyvaus vertinimo koncepcija (Lincoln, Guba, 1989) vertinimą traktuoja tik kaip lokalų procesą, konstruojamą vertinime dalyvaujančių asmenų ir veikiamą konteksto. Skiriamasis šio vertinimo bruožas – požiūrių įvairovės pripažinimas, socialinių konstrukcijų, kurios tampa rekonstrukcijos objektais, kūrimas. Koncepcijos kūrėjai vertinimo procesą apibrėžia besimokančios organizacijos kultūros terminais: vertinimas nėra tyrimas tikraja to žodžio prasme, nes jis ne tik atskleidžia įvairias realias konstrukcijas, bet ir kuria realybę kaip mokymo/mokymosi procesas, kuriame vertintojai ir vertinamieji mokosi vieni iš kitų. Šitas mokymas/mokymasis yra būtina sąlyga prasmingam požiūrių keitimui, rekonstrukcijai, veiklos tobulinimui – t. y. kokybės gerinimo veikloms, kurių reikalauja studijų didaktinių sistemų kaitos poreikio situacija.

Konstruktyvus vertinimas įtraukia anksčiau pripažintus teorinius vertinimo modelius: matavimą (angl. *measurement*), apibūdinimą (angl. *description*), ir sprendimo pareiškimą (angl. *judgment*), tačiau jie visi taikomi konstruktyvioje sąveikoje, nes susitariama dėl vertinimo sampratos, vertinimo kriterijų, vertintojo ir vertinamųjų yra aptariami ir interpretuojami tarpiniai rezultatai, reaguojama į proceso dalyvių nuomones, kas įgalina aptarti skirtingas didaktines sistemas jų realizavimo kokybės požiūriu ir pagrįsti vertinamo objekto (konkrečių atveju, aukštosios mokyklos studijų didaktinės sistemos) kaitos reikalingumą.

Kaip minėta, reaguojantis konstruktyvus vertinimas yra edukuojantis procesas. Jame vyksta nuolatinis mokymas ir mokymasis integruojantis vertinamųjų turimą ir vertintojo atnešamą kokybės sampratą, įtraukiantis vertintojus ir kitus suinteresuotus asmenis į uždarus besivystančius santykius, kurie naikina įtampas ir formuoja supratimą, kad vertinime vyksta ne matavimas, tikrinimas ar nuosprendžio paskelbimas, bet konstruktyvus bendradarbiavimas situacijos tobulinimo / keitimo labui, kai bendradarbiavimo „atradimai“ kuria konstrukcijas, kuris vėliau tampa rekonstrukcijos objektais.

Svarbiausias konstruktyvaus vertinimo rezultatas – ne vertinimo ataskaita, bet sąveika, kurios dėka kolektyviai sukonstruojamas požiūris į situaciją, sutariama kaitos perspektyva, atsakomybės už vertinime sutartų sprendimų įgyvendinimą pasidalinimas. Be abejonės toks rezultatas padėtų veiksmingiau įgalinti akademinę bendruomenę keisti savo didaktines nuostatas, pereinant prie mokymosi paradigma grindžiamų studijų, jas ne formaliai deklaruojant, bet taikant rengiant studijų programas ir kasdieninėje pedagoginėje veikloje.

Tokio vertinimo generuojama informacija, naudojant tiksliai pedagogines sistemas skiriančius kokybės kriterijus, padėtų sugrįžti į vertinamą programą ir pradėti ją realiai keisti, užtikrinant mokymosi paradigmos įtvirtinimą aukštojo mokslo studijose kaip naujosios aukštojo mokslo misijos realizavimo sąlygą ir instrumentą.

Išvados

1. Individo ugdymo koncepcijos pasirinkimas priklauso nuo akademinės bendruomenės keliamų studijų tikslų. Ateities visuomenės lūkesčius tenkinančios studijos pabrėžia maksimalią orientaciją į besimokančiojo poreikių tenkinimą, akademinės pedagoginės bendruomenės pagalbą studijuojančiam susiorientuoti nuolat besikeičiančių žinių gausoje, jo įgalinimą suvokti žinių prasmę ir vertę, nepametant fundamentaliųjų visuomeninių vertybių.

2. Šiandieninėse aukštųjų mokyklų studijose vyksta edukacinės paradigmos virsmas ir lygiagrečiai realizuojamos skirtingomis (mokymo ir mokymosi) edukacinėmis paradigmomis grindžiamos studijos.

3. Studijose realizuojama mokymo paradigma reiškia, kad studento mokymasis seka paskui dėstytojo mokymą. Šia paradigma paremtos studijų programos yra sudaromos dėstytojų, turi nelanksčius, prie studento poreikių nesitaikančius studijų tikslus, griežtai numatytus rezultatų standartus. Jose dažniausiai taikomi informaciją teikiantys metodai ir jos reprodukuojama kokybę matuojančios vertinimo sistemos.

4. Mokymosi paradigmos studijų centre – besimokantysis, kuris žinias ir gebėjimus įgyja, plėtoja požiūrius ir vertybes visur ir visada – ne tik tada, kai yra mokomas. Todėl studijų programa yra sukonstruojama ir dėstytojas turi veikti taip, kad studentas galėtų, išlaikydamas pagrindinę studijų programos liniją, lanksčiai tenkinti argumentuotus savo studijų lūkesčius ir poreikius, kad jis turėtų galimybę kūrybiškai veikti, kad būtų įvertinami ir pripažinti jo ankstesnio mokymosi rezultatai, turima patirtis, kad jis galėtų argumentuotai siūlyti savo veiklos formas ir metodus ir jei būtų priimami studijų programos rengėjų.

5. Vidinis studijų kokybės vertinimas (savianalizė) turėtų vykti ne tik rengiant išoriniam programos vertinimui, bet nuolat stebint ir vertinant studijų procesą, kaupiant reikalingą informaciją. Prasmingam studijų kokybės vertinimui būtina atsisakyti biurokratinės kiekybinės informacijos rinkimo priegios ir fokusuotis į studijų programos sudarymo ir realizavimo procesus, atskleidžiant stipriąsias ir tobulintinas sritis, realizuojant pedagoginės bendruomenės pasirinktą edukacinę paradigmą.

6. Tokios savianalizės atlikimui reikšmingas būtų reaguojančio konstruktyvaus vertinimo strategijos reialingumo pripažinimas, kadangi jos metodologinių nuostatų laikymasis ne tik įtrauktų studijų programos rengėjus ir dalyvius į realias programos vertinimo procedūras, bet ir palaikytų mokymosi vertinant procesus, kurie būtų reikšmingas stimulus keisti studijų didaktinę sistemą, reaguojant į ateities visuomenės lūkesčius ir poreikius aukštojo mokslo studijoms.

Literatūra

1. Alkin, C. M.; Christie, C. A. (2004). An Evaluation Theory Tree. In Alkin, M. C. (ed.). *Evaluation Roots – Tracing Theorists' Views and Influences*. Sage Publications. P. 12-60
2. Azer, S. (2008). *Navigating Problem-based learning*. Sydney.
3. Barnett, R. (2000). University Knowledge in an Age of Supercomplexity. *Higher Education*, vol. 4,(40), p. 409-422. [žiūrėta 2007-04-07]. Prieiga per internetą: <<http://www.jstor.org>>.
4. Barnett, R. (1992). *The Idea of Higher Education*. London: SRHE Open & University Press.
5. Barr, R. B.; Tagg, J. (1995). From Teaching to Learning - A New Paradigm for Undergraduate Education. *Change*, November/December. p. 13-25. [žiūrėta 2009-08-19]. Prieiga per internetą: <<http://critical.tamucc.edu/~blalock/readings/tch2learn.htm>>.
6. Bitinas, B. (2000). *Ugdymo filosofija: vadovėlis aukštųjų mokyklų studentams*. Vilnius: ENCIKLOPEDIJA, 248 p.
7. Barnett, R.; Coate, K. (2006). *Engaging the Curriculum in Higher Education*. SRHE & Open University Press, 195 p.

8. Bowden, J.; Marton, F. (1998). *The University of Learning*. London: Kogan Page, 310 p.
9. Bridges, D.; McLaughlin, T. (2007). Introduction. In *Higher Education and National Development. Universities and societies in transition*, p. 4-5. Ed. by Bridges, D. at all. London and New York. Routledge, 322 p.
10. Bridges, D. (2006). The Practice of Higher Education: in Pursuit of Excellence and of Equity. *Educational Theory*, vol. 56, no. 4, p. 371-388. [žiūrėta 2009-04-03]. Prieiga per: EBSCOhost.
11. Dienys, V.; Pukelis, K.; Žiliukas, P. (2005). Institucinis mokslo ir studijų vertinimas: neišvengiamas modernios valstybės požymis ar dar viena biurokratinė užgaida Lietuvoje? *Aukštojo mokslo kokybė/The Quality of Higher Education / Vytauto Didžiojo universitetas*, nr. 2, p. 26-51.
12. Douglass, J. A. (2004). All Globalisation is Local: An Assessment of Countervailing Forces to Higher Education Market Changes. In *University Development and Globalisation*. Ed. Tjeldvoll, A. & Zhou, F. Norwegian University of Science and Technology NTNU. P. 28-63.
13. Easley, S. D.; Mitchell, K. (2007) *Developing Creativity in Higher Education: An Imaginative Curriculum*. Routledge, 256 p.
14. Glasgow, N. A. (1997). *New Curriculum for New Times: a Guide to Student-Centered, Problem-Based Learning*. Thousand Oaks, California: CORWIN PRESS, INC.
15. Guba, E. G.; Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. SAGE Publications, 294 p.
16. Gudaitytė, D. (2000). *Aukštojo mokslo tapimo masiniu reiškiniu ypatumai: pasaulinės tendencijos ir jų projekcija į Lietuvą: daktaro disertacija*. Kaunas: Kauno technologijos universitetas, 165 p.
17. Jucevičienė, P. ir kt. (2010). *Universiteto edukacinė galia: atsakas 21-ojo amžiaus iššūkiams: monografija*. Kaunas: Technologija, 922 p.
18. Hutchings, T.; Saunders, D. (2001). Curriculum Methodology: A Case Study in Large-scale Curriculum Development. *Active Learning in Higher Education*, vol. 2(2), p. 143-163 [žiūrėta: 2009-01-21]. Prieiga per internetą: <<http://alh.sagepub.com>>.
19. Harvey, L.; Stensaker, B. (2008). Quality Culture: understandings, boundaries and linkages. *European Journal of Education*, vol. 43, no. 4, p. 427-442. [žiūrėta 2008-11-20]. Prieiga per EBSCOhost.
20. Hollis, M. (2000). *Socialinių mokslų filosofija*. Vilnius: Lietuvos rašytojų sąjungos leidykla.
21. Kurkela, K.; Saari Lammi, M. L. (2009). Institutional creativity – a challenge for a quality assurance system and its evaluation. A dialogue between an institution and an agency. In *European Quality Assurance Forum Creativity and Diversity Challenges for quality assurance beyond 2010* [interaktyvus], November, 19-21. Copenhagen, Denmark. [žiūrėta 2010-01-26]. Prieiga per internetą: <<http://www.eua.be/events/eqaf-copenhagen/presentations 2010-01-26>>.
22. Jucevičienė, P. (1997a). Lietuvos šiuolaikinis aukštasis mokslas - Quis es? Quo vadis?. In *Studijos aukštojoje mokykloje: pranešimų medžiaga*. Kaunas: Technologija. 1 knyga, p. 9-31.
23. Jucevičienė, P. ir kt. (2005). Mokytojų didaktinės kompetencijos atitiktis šiuolaikiniams švietimo reikalavimams. *Tyrimo ataskaita* [interaktyvi]. Kaunas. 72 p. [žiūrėta: 2008-10-11]. Prieiga per internetą: <http://www.smm.lt/svietimo_bukle/tyrimai.htm>.
24. Jucevičienė, P.; Simonaitienė, B. (2008). *Tarpdalykinės magistrantūros programa ir jos įgyvendinimo modelis, adaptuotas darnaus vystymosi programai: mokomoji knyga*. Kaunas: UAB „Biznio mašinų kompanija“, 96 p.
25. Kolmos, A. et al. (2008). *Facilitation in a PBL environment*. (2008). Aalborg Universitet. 78 p. [žiūrėta 2010-07-16]. Prieiga per: <<http://www.ucpbl.net>>.
26. Kraujutaitytė, L. (2002). *Aukštojo mokslo demokratiškumo pagrindai: monografija*. Vilnius: Lietuvos teisės universiteto Leidybos centras, 406 p.
27. Laužackas, R. (2008). *Kompetencijomis grindžiamų mokymo/studijų programų kūrimas ir vertinimas: monografija*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas, 192 p.
28. Laužackas, R. (2005). *Profesinio rengimo metodologija: monografija*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla, 332 p.
29. Morkūnienė, V. (2010). *Studentų mokymosi vertinimo ypatumai edukacinės paradigmos aspektu: daktaro disertacija*. Kaunas: Technologija, 228 p.
30. Padró, F. F. (2007). The Key Implication of the 2006 Spellings Commission Report: Higher Education is a “Knowledge Industry” rather than a Place of Learning? *The International Journal Of Learning*, vol. 14, no. 5, p. 97-106. [žiūrėta 2007-04-07]. Prieiga per internetą: <<http://www.Learning-Journal.com>>.
31. Patton, M. (2000). *Utilization-Focused Evaluation. Evaluation models viewpoints on educational and human services evaluation*. USA: Kluwer Academic Publishers.
32. Poškienė, A. (1998) *Universiteto organizacijos kultūra – kompleksinis aukštojo mokslo edukacinis veiksnys: daktaro disertacija*. Kaunas: Kauno technologijos universitetas, 150 p.
33. Pukelis, K.; Savickienė, I. (2004). Studijų kokybės vertinimo sistemos: institucinis ir programų lygmenys. *Pedagogika*, t. 43, p. 5-14. [žiūrėta 2010-01-24]. Prieiga per internetą: <http://www.vpu.lt/pedagogika/PDF/2004/73/Pukelis_Savickiene_.pdf>.
34. Ramsden, P. (2000). *Kaip mokyti aukštojoje mokykloje*. Vilnius: Aidai, 352 p.
35. Roy, D.; Kustra, E.; Borin, P. (2003). *What is Unique About Inquiry Courses?* [žiūrėta 2010-07-19]. Prieiga per internetą: <<http://www.mcmaster.ca/cll/inquiry/whats.unique.about.inquiry.htm#2>>.

36. Samalavičius, A. (2010) *Universiteto idėja ir akademinė industrija*. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla, 180 p.
37. Savickienė, I. (2005). *Universitetinių studijų kokybės vertinimo sistemos projektavimas: daktaro disertacija*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas, 156 p.
38. Stanikūnienė, B. (2007). *Aukštosios mokyklos dėstytojo edukacinės kompetencijos ir mokymosi aplinkų santykis: daktaro disertacija*. Kaunas: Kauno technologijos universitetas, 237 p.
39. Stensaker, B. (2010). Innovation, Learning and Quality Assurance - Mission Impossible? In *European Quality Assurance Forum Creativity and Diversity Challenges for quality assurance beyond 2010* November, 19-21. Copenhagen, Denmark. [žiūrėta 2010-01-26]. Prieiga per internetą: <<http://www.eua.be/events/eqaf-copenhagen/presentations/2010-01-26>>.
40. Stumbrys, E. (2004). Vidinis ir išorinis aukštojo mokslo kokybės užtikrinimas. *Aukštojo mokslo kokybė/The Quality of Higher Education, nr. 1*.
41. Šiaučiukėnienė, L. ir kt. (2006). *Šiuolaikinės didaktikos pagrindai*. Kaunas: Technologija, 241 p.
42. Tjeldvoll, A.; Blažėnaitė, A. (2007). Concepts of a service university. In *Higher Education and National Development. Universities and societies in transition*, p. 201-212. Ed. by Bridges, D. at all. London and New York. Routledge, 322 p.
43. Webster, F. (2006). *Informacinės visuomenės teorijos*. Vilnius: UAB „Poligrafija ir informatika“, 319 p.
44. Westerheijden, F. at all. (2007). From Design and Implementation to Impact of Quality Assurance: An Overview of Some Studies into what Impacts Improvement. *Tertiary Education and Management, vol. 13, no. 4*, p. 295–312. [žiūrėta 2010-08-19]. Prieiga per EBSCOhost.
45. Westerheijden, F. (2006) Judančio taikinio link: aukštojo mokslo kokybės užtikrinimas Europoje. *Aukštojo mokslo kokybė/The Quality of Higher Education, nr. 2*, p. 52-72.
46. Zablackė, R. (2006). Studijų akreditavimo proceso savianalizė etapas: akademinės bendruomenės požiūrio tyrimas. *Pedagogika, t. 82*, p. 42-50. [žiūrėta 2010-01-21]. Prieiga per internetą: <<http://www.senoji.vpu.lt/pedagogika/pedagogika/isleisti.htm>>.

THE PARAMETERS OF THE QUALITY ASSESSMENT OF STUDIES BASED ON DIFFERENT EDUCATION PARADIGMS

Summary

The article deals with the following problem-based questions: what characteristics identify the educational paradigm underlying studies? Which study programme quality assessment approach can be selected for the assessment of results to ensure the meaningful process of the improvement of quality in a study programme? What are the parameters of the assessment of the quality of studies, which is driven by choice of an educational paradigm? The aim of the article is to identify the parameters of the assessment of quality in higher education, which are based on different educational paradigms, in the context of responsive constructivist evaluation. To achieve the aim, the following objectives were set: to characterise the studies based on different educational paradigms; to substantiate the strategy for assessment of studies based on different educational paradigms; to identify the main parameters of assessment of quality in higher education. The article follows a conceptual attitude that the productive assessment of quality in higher education, which is driven by an educational paradigm, is possible through the application of responsive constructivist evaluation.

The first part of the article finds that core differences between teaching- and learning-based studies are related to the following characteristics: setting of aims for the curriculum, methods applied at studies, lecturer and student roles, and an evaluation system. The studies of a learning paradigm are student-centred, aims for the curriculum are set by taking into consideration the needs of a student, study and evaluation methods supporting the activeness of a learner are applied. The second part of the article is dedicated to the Responsive Constructivist Evaluation Strategy and proves its suitability for the assessment of quality in higher education in the course of the transformation of educational paradigm. The application of such assessment empowers the evaluators and evaluatees not only to objective activities of evaluation, but also to the process of mutual learning, which supports and encourages the transition from teaching to learning in higher education. The third part of the article substantiates the criteria for assessment of quality in higher education in the context of the transformation of the educational paradigm, which is in tune with the characteristics of different educational paradigms. These criteria encompass the common criteria of quality in higher education as well as the study programme and its realization in the context of each paradigm.

Key words: educational paradigm, quality in higher education, parameters of responsive evaluation of quality in higher education.

AUTORĖS LYDRAŠTIS

Autoriaus vardas, pavardė: Jūratė Valuckienė

Mokslo laipsnis ir vardas: -;

Darbo vieta ir pozicija: Šiaulių universitetas Socialinių mokslų fakultetas, Vadybos katedra, lektorė

Autoriaus mokslinių interesų sritys: kokybės vadyba, vertinimo koncepcijos ir metodologijos, aukštojo mokslo studijų kokybės vertinimas

Telefonas ir el. pašto adresas: 8 656 47 532, j.valuckiene@gmail.com

A COVER LETTER OF AUTHOR

Author name, surname: Jūratė Valuckienė

Science degree and name: -;

Workplace and position: Šiauliai University Faculty of Social Sciences Management Department, Lecturer

Author's research interests: Quality Management, Evaluation, Quality of Higher Education

Telephone and e-mail address: + 370 656 47 532, j.valuckiene@gmail.com

TRANSHUMANIZMO IDĖJOS ŠIUOLAIKINIŲ NAUJŲJŲ MEDIJŲ KULTŪROS STUDIJŲ KONTEKSTE

Remigijus Venckus

Vytauto Didžiojo universitetas

Anotacija. Straipsnyje analizuojamas transhumanizmo fenomenas. Skaitytojas supažindinamas su transhumanizmo ir įvairių mokslo sričių tarpdisciplininiais ryšiais, kurie sąlygoja tam tikrą šiuolaikinių transhumanizmo studijų ir mokslo gairių formavimą, strategavimą ir nustatymą. Autorius kelia priežastis, kodėl transhumanizmo studijos nevyksta arba vyksta nenuosekliai. Studijų poreikį sieja su šiuolaikinės kultūros ir visuomenės virsmis, technologijų kaita, mokslo sričių tarpusavio priklausomybe, vartotojų skatinamą naujų technologijų įterpimą į viešąją erdvę bei į žmogaus kūną. Priežastys lemia poreikį formuoti transhumanizmo studijas kaip tinklaveikiškai veikiančią, eksperimentais grįstą ir situacijų kaitai palankią mokslo sistemą, apimančią nanotechnologijas, kompiuteriją, genų inžineriją, meną ir estetiką, sociologiją, biologiją, neurologiją, robotiką, mediciną ir pan.

Pagrindiniai žodžiai: transhumanizmo studijos, naujosios medijos, infoestetika, genų inžinerija, dirbtinis intelektas.

Įvadas

XX–XXI a. vyraujanti technologinė situacija keičia bendrąsias šiuolaikinės edukologijos nuostatas. Jos tampa lankstesnės, labiau prisitaikiusios prie visuomeninio gyvenimo, bendrojo socialinio-psichologinio fono ir netgi prie rinkos ekonomikos pokyčių. Technologijų kaita lemia kultūros ir informacijos globalumo gestą. O globalumas šiuo atveju žymi linijinės istorijos pabaigą ir vyraujančios vienos arba vieningos ideologijos *mirtį*.

Technologijų kaita (bei įtaka žmogaus kultūrai ir kasdieniam gyvenimui) lemia šio straipsnio temą ir leidžia nusakyti **tyrimo probleminį lauką**: technologijos tapo visuotina kasdienybe, visuotinu *maldos* objektu ir didžiojo visuomenės *sapno* apie gyvenimo ergonomiją išsipildymu. Šeimininkavimo iliuzija, pasiekiamą technologijų dėka, žmogaus sąmonėje veikia kaip viltis, kaip dar vienas nenuilstančio vartojimo paskatinimas. Viltis skatina tariamos, tobulos tikrovės, tobulų socialinių santykių ir politinės bei ekonominės sistemos, tarsi išsvajoto rojaus, išsipildymą bei visuotinę, nebūtinai humaniškų geismų pateisinimą. Tačiau besaikiai geidžiamos tobulybės siekiniai niekada neišsipildo. Tobulybė visada lieka keičiama naujomis išsvajotomis tobulumo tikimybėmis ir galimybėmis, susietomis su technologijų inovacijomis. Augantys vartojimo įpročiai simptomatiškai atsikartoja, plėtojasi ir vis didesnę pagreitį įgauna XXI a., kuris (perkeltine prasme kalbant) jau yra tapęs savotišku greito maisto restoranu. Žmogiškajai būtybei yra primesti technologijų vystymosi dėsniai. Technologijos žmogų keičia kaip sociokultūrinį bioorganizmą; keičia ir pavergia naujiems negailestingiems greičiams bei greitėjimo dėsniams, nulemia fizinius ir psichinius pakitimus. Šiuo atveju kinta ir socialinė, ir meninė bei kultūrinė žmogaus raiška, savojo, kaip bioorganizmo identiteto, samprata. Galima teigti, kad net skirtingų mokslų galia ir veikla ne tik plečiasi, bet ir trina savąsias atskirties ribas¹⁴. Mokslas apie žmogų ir jo aplinką tampa tarpdisciplininiu, apimančiu visas įmanomas su žmogaus kultūra (bendrajai prasme) susijusias sritis. Tokią mokslo, kultūros ir technologijų situaciją lemia probleminis laukas, o probleminį lauką nusako: 1) gyvenimo ergonomijos kaita; 2) vartotojų visuomenės įpročiai ir naujos mados; 3) technologijos, realizuojančios fantazijas; 4) spartėjanti greičio kultūra; 5) technologijų poveikis sociopsichologinei būčiai.

Tyrimo problema. Probleminis laukas (minimas ankstesnėje pastraipoje) yra glaudžiai susijęs su klausimu apie dabartinio kompleksinio žmogaus, kaip sociobiologinės būtybės, ir jo aplinkos studijas. Tyrimo problema sietina su teze, kuri postuluoja, kad iš šiuolaikinio mokslo reikalaujama formuoti tarpdisciplininį tyrimų lauką / tinklą, o transhumanizmo fenomenas šiame straipsnyje atveria žmogiškosios aplinkos ir jos dalies (žmogaus) kompleksinio studijavimo poreikį. Taigi, **tyrimo problemos formuluotė** pateikiama viena teze: šiuolaikiniame moksle vyrauja tarpdisciplininių transhumanizmo studijų trūkumas ir poreikis.

Tyrimo objektas – transhumanizmo studijų kryptys ir strategijos šiuolaikinės edukologijos atžvilgiu.

Tikslas – atskleisti transhumanizmo studijų sandarą, būtinybę ir / arba negalimybę šiuolaikinių studijų kontekste. Tikslas pirmiausia pasiekiamas keliant ir atliekant uždavinius, susijusius su

¹⁴ Venckus, Remigijus. (2011). Transhumanistinė kultūra ir naujojo kūno kūrimas. *Kūrybos erdvės*, 14, p. 84.

tarpdisciplininių studijų kryptimis, sudedamosiomis dalimis bei jų vykdymo metu kylančiomis problemomis.

Uždaviniai:

6. Aptarti technologijų įtaką transhumanizmo diskursui.
7. Tirti transhumanizmo sątus su naujųjų medijų studijomis.
8. Atskleisti transhumanizmo idėjų ryšį su kultūrinėmis ir kūrybinėmis industrijomis.
9. Apibrėžti infoestetikos ryšį su menu, meniniu tyrimu ir transhumanizmu.
10. Aptarti dirbtinio intelekto ir robotikos studijų problematiką.
11. Atskleisti religinių ir ekologinių problemų sklaidą transhumanizmo idėjų lauke.

Tyrimo metodai: kontekstinė analizė, literatūros analizė, interpretacija bei lyginimas.

Aktualumas ir naujumas. Transhumanizmo studijų klausimas yra provokuojamas natūraliai kintančios žmogaus aplinkos. Apie tokias studijas verta ir būtina kalbėti. Tai rodo šiuolaikinio mokslo tendencijos – mokslo ateitis yra sietina su vis naujesnių kontekstų įtraukimu ir jungimu į besiplečiantį studijų procesą. Daugybė šiandienos reiškinių / fenomenų gali būti ištirti ir perprasti tik tarpdisciplininio tyrimo ir tarpdisciplininės teorijos plėtojimo dėka. Transhumanizmo, kaip mokslo krypties, idėja rodo ne vienos, bet daugelio skirtingų mokslo krypčių samplaiką. Čia tarpusavyje dera humanitarinės ir technologinės, socialinės ir medicinos žinios. Šiuolaikinėje biurokratizuotoje Lietuvos mokslo situacijoje gausiai susiduriama su kompleksinių, tarpdisciplininių studijų plėtros problematika ir savaimė išskylančiu studijavimo galimybių užkirtimu, sąlygų nesudarymu. Manytina, kad kiekviena šiuolaikinė mokslo tyrimų institucija turėtų siekti įvairesnio ir kontekstualesnio tiriamojo arba jo aplinkos pažinimo. Būtent tokį pažinimą ir tyrimo strategiją siūlo transhumanizmas. Šio intelektualų judėjimo (transhumanizmo) idėjos dažnai kritikuojamos ir siejamos su neigiamu atspalvio, neva diktatoriška, ideologija. Šią mokslinių interesų kryptį būtina aptarti ir studijuoti Lietuvos kultūrinėje ir mokslinėje erdvėje (nes mažai žinoma apie transhumanizmą, o juo labiau apie jo studijavimo galimybes). Būtent šis aktualumas ir būtinumas lemia straipsnio pabaigos išvadosse pateikiamą transhumanizmo studijų modelio formuluotę ir kokybišką transhumanizmo studijų Lietuvoje negalimybę.

Technologijų logika ir kūno tobulinimas

Technologiniai procesai ne tik atspindi visuomeniniuose, humanistiniuose siekiuose tvyrantį poreikį tobulinti kūną ir kasdienę egzistenciją, bet ir patys technoprosesai tampa transhumanizmo šaukliais. Šiuo atveju teigtina, kad žmogus ir žmogiškoji visuomenė yra aktyviai ir specialiai konstruojama technologinio pasaulio pokyčių. Konstravimo procesai išryškėja nepaliaujamai diegiant inovatyvias technologijas, tarsi pasaulio protezus. Vytautas Rubavičius pastebi, kad visaapimanti technologijų kaita nuolatos spartėja ir susiformuoja įspūdis, jog šiuolaikinis gyvenimas susideda iš kasdienio naujovių diegimo: *technologinės medijos tapo gyvenamojo pasaulio aplinka, ne tik kuriančia individo ugdymo bei saviugdų sąlygas, bet ir teikiančia tam ugdymui priemones. Medijos yra parankiniai pasaulio elementai, nulemiantys žmogaus gyvenimo būdą, jo ryšius su aplinkiniais. Daugelis medijų teoretikų vienaip ar kitaip plėtoja idėją apie simbiotinę žmogaus ir technikos evoliuciją, kurią ypač paskatino kapitalizmo plėtra, kai poreikiai pradėti gaminti kartu su prekėmis.* Auga nepaliaujamas vartojimas, o medijų aplinka vartotoją verčia prototipu (angl. *prosumer* – profesionalus vartotojas). Šiandien vartojimas, kapitalizmas bei žmogaus gyvenimas kultūrinėje ir techninėje aplinkoje įgauna net skaitmeninę išraišką¹⁵. Tačiau šioje masinančioje vienovėje dažnai užmirštama, kad technologijų evoliucijos dėsniai bei etapai nėra vienalyčiai žmogaus, kaip sociobiologinės būtybės, vystymosi procesai. Būtent tokia situacija reikalauja naujo edukologinio-mokslinio požiūrio į šiuolaikinio žmogaus ugdymą; taip pat kritinės analizės apie jo (žmogaus) naujo kūno bei kūno sąveiką su technologine aplinka. Šiuo atveju transhumanizmo diskurse aktuali ir kūno kultūra. Taigi kūnas turi būti ruošiamas naujam ir sveikam gyvenimui. Šiuo atveju kūno tobulinimas tampa nebeatsiejamu nuo genų terapijos tobulinimo¹⁶. O kūno tobulinimas technologiniais papildais ne tik kūną daro *kyborgu*, bet ir akcentuoja probleminį klausimą apie daiktų vertės ir jų tikrovės praradimą bei (mokslo pagalba) santykio su jais naują nustatymą.

Transhumanizmas – naujųjų medijų studijų objektas

¹⁵ Rubavičius, Vytautas. (2011). Nacionalinis tapatumas medijų aplinkoje. *Nacionalinis tapatumas medijų kultūroje*. Vilnius: Lietuvos kultūros tyrimų institutas, p. 22.

¹⁶ Deane-Drummond, Celia. (2011). Taking Leave of the Animal. *Transhumanism and Transcendence. Christian hope in an Age of Technological Enhancement*. New York: George Town University press, p. 115-126.

Technologijos keičia socialinius įpročius, vertybių skalę ir net žmogaus, kaip sociobiologinės būtybės, sampratą. Šios sampratos suvokimas, pagrindimas ir plėtojimas yra įmanomas tik tarpdisciplininių studijų dėka. Čia kūrybiškai turi būti apjungiami technologijų, humanitarinių ir socialinių mokslų interesai. Tarpdiscipliniškumą lemia idėjos, kurios postuluoja žmogaus, kaip medijos, sampratą. Toks žmogus egzistuoja nenutrūkstamoje sąveikoje su aplinka. Taigi, pats žmogus tampa naujos aplinkos visuma ir reikalauja diegti progresyvių, nuolat atsinaujinančių aplinkos studijavimo modelių¹⁷.

Šiuo atveju žmogaus fizinis, o tuo pačiu metu ir dvasinis kūnas, virsta naujų medijų diskurso dalimi. Naujosios medijos yra tos, kurios, betarpiškai sąveikaudamos su aplinka ir žmogumi, keičia žmogaus sociopsichofiziologinės būtybės idėją į mediją, kaip įrankį, kaip pranešimą, kaip žinią. Nors šis pakeitimas vos ne tiesiogiai atspindi medijų, kaip kūno tęstinumo už paties kūno ribos idėją¹⁸, tačiau naujų medijų diskurse kūnas tampa ir tuo subjektu, kuris aplinkoje palieka savo tęsinis, ir tuo, kuris grįžta į save sujungdamas visas aplinkoje veikiančias technologines medijas. Šią idėją puikiai iliustruoja *kyborgo*, kaip pusiau roboto, samprata, kai organinis kūnas sujungiamas su mašinos kūnu¹⁹.

Naujų medijų idėja suponuoja, kad transhumanizmo studijų galimybių sudėtingumas slypi ne tiek mokslo tarpdiscipliniškumo klausimuose arba naujų medijų kompleksiskume, kiek iš paties transhumanizmo kylančių nuolatinių ir adekvačiai nesikartojančių, bet inovatyvių eksperimentų poreikių. Ši situacija nusako lanksčios ir eksperimentams palankios edukacijos būtinybę.

Greičio kultūra ir mokslas

Tarpdiscipliniškumas ir nuolatinis eksperimentų diegimas studijų procese reikalauja lankstesnės, impulsyvesnės ir reakcingesnės mokslo ir švietimo sistemos. O tai reiškia, kad aukštosios mokyklos nebegali kurti vienašališkų, tik tradicijai ištikimų studijų programų. Transhumanizmo idėjos reikalauja pakankamai greito realizavimo praktiniuose eksperimentuose. Kadangi mokslo ir švietimo evoliucija yra iš anksto strateguojama bent keliems metams į priekį, dėl to realybėje veikiantis greitis prasilenkia su išankstinėmis strategijomis. Šiuo atveju galima manyti, kad pati situacija transhumanizmo studijas daro neįmanomas. Gyvenimo ritmo ir studijų greičio neadekvatumas gali būti suvokiamas kaip vis dar nežlungantis, bet mokslo vystymąsi stabdantis praeities palikimas²⁰. Masačusetso technologijų instituto profesorius Marvin Hinsky mano, kad greičio kultūroje svarbiausia ir vertingiausia tampa tai, kas nuolatos ir operatyviai pagal situaciją kinta / keičiasi. Dėl šios priežasties galima daryti prielaidą, kad sociobiologinė kultūra negali visada būti vienoda, o mokslas negali būti atsietas nuo technologijų progreso ir išradimų greičio²¹.

Greičio įsisavinimo poreikis reikalauja naujų medijų kūrimo procese veikti ne individualius interesus, bet kompleksinį mokslinį darbą. Taigi, galim išskirti kompleksinio darbo ir bendradarbiavimo stoką kaip trečią problemą, dar labiau suaktualinančią transhumanizmo studijų negalimybę. Kompleksinis darbas turi veikti ne vienoje mokslo įstaigoje, bet tarp kelių ir geografiškai ne visada artimų institucijų. Šis bendradarbiavimas yra susietas su rizika, kurią išgyvena teoretikai, formuodami naujas ateities mokslinio tyrimo kryptis. Stokojant rizikos, panašiai kaip ir įklimpus biurokratijoje, nespėjama žengti vienodu žingsniu su gyvais, už universiteto sienų vykstančiais pasauliniais procesais, nespėjama nei reaguoti, nei įtakoti realybės. Šiuo atveju teorijų ir praktikų įtaka visuomenėje sklandančioms suvokimo normoms tampa beveik neįmanoma.

¹⁷ Munster, Anna. (2006). *Materializing New Media. Embodiment in Information Aesthetics*. Lebanon: Dartmouth College Press, p. 18-26.

¹⁸ McLuhan, Marshall. (2003). *Kaip suprasti medijas* Vilnius: Baltos lankos.

¹⁹ Zylinska, Joanna. (2002). Extending McLuhan into the New Media Age: An Introduction. *The Cyborg Experiments. The Extensions of the Body in the Media Age*. New York, London: Continuum, p. 1-11.

²⁰ Lietuvoje (ir kai kur užsienyje) šią stabdančią situaciją galima laikyti sovietmečio palikimu, kuris lyg tam tikra savimonė lemia tik letarginius sapnus (iš kurių nepajėgiama atsibusti) apie geresnę ateitį savo sociopsichofiziologiniam kūnui. Venckus, Remigijus. (2011-03-14). *Tarpdisciplininių meno ir naujų medijų meno studijų galimybės ir negalimybės Lietuvos universitetuose: mokslinis pranešimas*. Šiauliai: Šiaulių universitetas.

²¹ Marwin, Minsky, A. (1974). *Frame Work for Representing Knowledge: Scientific report about Artificial Intelligence. Massachusetts Institute of Technology, A. I. Laboratory*, no. 306.

Gebėjimas dėstyti tam tikrą discipliną reikalauja kryptingą pasirengimo ir didelių asmeninių fizinių ir intelektualinių investicijų. Greitis reikalauja visa tai atlikti nedelsiant ir kokybiškai. Materialinis ir moralinis atlygis parengiamiesiems darbams ne visada (dažniausiai beveik visada) tenkina daugumą specialistų. Taip pat akivaizdus specialisto apkrovos reiškinys, kai vienas mokslininkas / dėstytojas yra priverstas rengti skirtingus kursus. Šiuo atveju kryptingas ir kokybiškas tarpdiscipliniškumas nėra įmanomas. Greitis, lemiantis edukacinių sistemų evoliucijos kryptis, verčia teigti, kad „mes – specialistai“ ir „mes – institucijos“ esame reikšmingi tik patys sau, niekas netiesia ir neties savo rankos, niekas nedarė ir nedarys *meškos paslaugų*. Venckus, Remigijus. (2011-03-14). *Tarpdisciplininių meno ir naujų medijų meno studijų galimybės ir negalimybės Lietuvos universitetuose: mokslinis pranešimas*. Šiauliai: Šiaulių universitetas.

Greitas inovacijų įsisavinimas pasiekiamas tik operatyviu ir logišku darbo (mokslo bei studijų) paskirstymu, t. y. kolektyviniu mokslo darymu ir studijavimu skirtingose institucijose, tačiau veikiančiose pagal to paties tinklo logiką. Šis kolektyvizmas kažkuo panašus į neišvengiamą ir būtiną jungimąsi į mokslo ir studijų koncerną (-us), kuris šiuolaikinių technologijų dėka nebepaiso ir nebegali paisyti fizinių atstumų, institucinių interesų, veiklos ribų, kalbos ir technologinių žinių stokos, siaurai individualistinio specializavimosi ir individualybės, absoliučiai reguliuojančios tiesą.

Tarpdiscipliniškumo negalimybė iškyla ir tuo metu, kai nesiekiami naujojo žinojimo arba naujų įgūdžių formavimo, bet savo senąsias (aišku, ne būtinai pasenusias) žinias, ryžtamasi ne pritaikyti prie naujovių, bet naujoves pritaikyti prie jų. Visa tai gali būti vadinama iškreiptomis tarpdisciplininėmis studijomis.

Tinklaveikiška studijų ir tyrimų kryptis

Dalyvavimo bendradarbiaujant situaciją lemia šiuolaikinė tinklaveikos visuomenė, griauanti bet kokius barjerus ir išryškinanti tarpdisciplininių studijų poreikį²². Tinklaveikos visuomenė globaliu bei greitai veikiančiu paverčia ne tik ekonomiką, žiniasklaidą, bet ir mokslo sritį. Kalbėti apie tinklaveikos visuomenę bei nubrėžti jos saitus su transhumanizmu skatina šiuolaikinis informacinės visuomenės būvis. Anot Manuel Castells, *technologija yra visuomenė, o visuomenės neįmanoma suprasti arba reprezentuoti ignoruojant jos technologinius įrankius [...]*. Manytina, kad būtent iš čia atsiranda [...] poreikis susikurti naują, kolektyvinę savimonės viziją, jungiančią dvasingumą, pažangią technologiją (chemiją, biologiją, lazerių techniką), globalinius verslo ryšius bei [...] kultūrą. Tokioje situacijoje pagrindiniu informacinės visuomenės bruožu iškyla jos (visuomenės) pamatinėje struktūroje veikianti tinklo logika²³. Neįvykus arba nesparčiai vykstant tinklaveikai kūrybinių ir su realybe susijusių studijų poreikis tampa neįmanoma mokslininkų užgaida.

Pastebėtina, kad aukštojo mokslo institucijose ne tik įsigali naujosios medijos, bet ir jos pačios virsta studijų patrauklumo ženklu. Tradicinių formų jungimo su naujosiomis medijomis būtinybė ne tik teoriniu, bet ir praktiniu aspektu yra verta dėmesio. O tarpdisciplininių studijų rėmimas yra susietas su naujo ir talentingo kultūros žmogaus ugdymu. Kadangi šių studijų vertė pirmiausia siejama ne su materialia, bet mentalia plotme, dėl to augantys pelnai įmanomi ne iš karto, bet po ilgo, kantraus investavimo, sėkmingo inovatyvaus mokslo ir technologijų diegimo.

Negatyvusis technologijų braižas ir kultūrinių industrijų studijos

Tinklaveikiškumą ir technologijų greitį galima sieti ir su negatyviomis kultūrinėmis industrijomis bei jų studijų poreikiu. Max Horkheimer ir Theodor W. Adorno pirmajame kultūrinės industrijas įvardijančiame veikle *Apšvietos dialektika* (1947) iškelia apšvietos neigiamybes, kurios gali būti aktualios ir transhumanizmo diskurso studijose. Filosofai apšvietą apibrėžia kaip filosofiją, tapatinamą su mokslo sistema kaip tiesą. O apšvietos dialektika žymi gėrybių regresą ir pažangą, ji perkeliama į valdančiųjų sluoksnį. Apšvieta yra susijusi su ja besinaudojančiųjų intencijomis, su technologinio mąstymo perkėlimu į socialinius santykius bei juslinį pasaulį. Šis pasaulio technologiškėjimas rodo, kad apšvieta, tarnaudama dabarčiai, gali virsti totaline masių apgaule²⁴, nes mokslas yra valdymo įrankis, o šaltas protas geba racionalizuoti juslinį pažinimą, pragmatizuoti pasaulį ir visa, kas jame yra pavergti rinkos procesams. Čia atsiranda kvaila meilė industrijoms ir tuo pačiu technologijoms²⁵. Technika yra žinojimo esmė, kurios tikslas – kitų darbo išnaudojimas ir kitų kapitalo pasisavinimas. Technologinio proto pergalę patvirtina triukai arba stebuklai (kadaiše buvę racionalizmo priešprieša – fantazija). Gausus stebuklų integravimas į pramogų industriją rodo, kad vartotojas yra pripratintas prie naujo tempo, prie

²² Lietuvoje tarpdisciplininių transhumanizmo studijų negalimybė susijusi ir su mokslo institucijų materialinės bazės skurdu. Mokslininkai, negalėdami išbandyti technologinių naujovių, negali būti kokybiškais dėstytojais, kurių žinios, kompetencijos ir teikiama informacija yra aktualiai susieta su realiuoju pasauliu. Taip pat negali paruošti ir rinkai pageidaujamo specialisto. Tenka apgailestauti, kad edukaciniai procesai vyksta tik įsivaizduojamose, ultramoderniose laboratorijose. Dėstytojai patys rūpinasi brangiai kainuojančios metodinės medžiagos kaupimu. Bendra nedėkinga situacija verčia ekranuose demonstruoti nelegaliai įsigyjamą vaizdinę-metodinę medžiagą. Vien dėl šių, net autoriaus teises pažeidžiančių, priešasčių išsvajotasis, kokybiškas ir būtinas studijų tarpdiscipliniškumas tampa utopiška universitete dirbančių ir besimokančių vizija. Venckus, Remigijus. (2011-03-14). *Tarpdisciplininių meno ir naujųjų medijų meno studijų galimybės ir negalimybės Lietuvos universitetuose: mokslinis pranešimas*. Šiauliai: Šiaulių universitetas.

²³Castells, Manuel. (2005). *Tinklaveikos visuomenės raida. Informacijos amžius: ekonomika, visuomenė ir kultūra*. T. 1. Vilnius: Poligrafija ir Informatika, p. 15-37.

²⁴ Horkheimer, Max; Adorno, Theodor W. (2006). *Apšvietos dialektika*. Vilnius: Margi raštai, p. 58, 67, 116, 119.

²⁵ Ten pat., p. 38, 124-125.

naujo technologinio progreso²⁶. Šiai minčiai pritaria ir britų mokslinės fantastikos kūrėjas Arthur Charles Clark. Jis teigia, kad naujosios technologijos nėra atsietos nuo stebuklų. Technologijų ir burtų paskirtis veikia kaip visuomenės valdymo instrumentai, šiandien pasireiškiantys per vartojimo įpročius ir kintančius vartojimo procesus²⁷. O štai anot Mark Pesce, programavimo mokymasis transhumanizmo studijose yra ypač aktualus. Programavimo prigimtis yra grynai kultūrinė, ji sietina su užkeikimų įvaldymu. Programavimas / užkeikimas, veikiantis virtualioje erdvėje, viską, ką nori matyti subjektas, paverčia nauja tikrove. Šiuo atveju teigtina, kad, kaip ir visata nuolatos plečiasi, taip ir virtuali erdvė nuolat plečiasi, tačiau ne savaime, bet per užkeikimų valdymą²⁸. Dėl visuotinos tikrovės valdymo neišvengiamai kultūrinių industrijų ideologija įgauna aktualumą ir transhumanizmo diskurse.

Visuotinas valdymas pasiekiamas per nanotechnologijas. Gebėjimas nanotechnologijų pagalba perdėlioti atomus leidžia kelti idėją apie aplinkos perkonstravimą, t. y. visos aplinkos valdymą. Taip pat gebėjimas nanotechnologijų dėka sumažinti kompiuterio procesorių iki mažiausio grūdelio atėityje gali inspiruoti tai daryti bet kokioje žmogaus gyvenamojoje aplinkoje arba kūne (ši situacija taip pat leidžia kalbėti iš kultūrinių industrijų konteksto ir akcentuoti valdymą bei galios stiprinimą).

Negatyvus požiūris į transhumanizmą deklaruoja mintį, kad daiktai lieka reikalingi tarsi dekoracijos – žmogiškųjų reikšmių priedai. Kyla panhoministinės vištakystės pavojus, kai žmogus nebesugeba atsiverti daiktams. Nebeleidžiama būti tam, kas nebėra žmogiška-tik-žmogiška²⁹. Tačiau remiantis fantastu Bruce Sterling galima teigti, kad transhumanizmas neatleidžia nuo ankstesnių socialinių problemų. Vyravusios problemos papildomos ne tik naujomis problemomis, bet ir naujų socialinių santykių studijomis ir naujos socialinės visuomenės gairių formavimo poreikiu³⁰. O kompiuterinių technologijų persipynimas su biologija iškelia dar vieną problemą – technologijos visada žengia pirmyn, niekada atgal, nes veikia pagal progreso dėsnį. Tačiau ne technologijos yra blogos, bet intencijos, kylančios jų naudojimo metu. Būtent neigiamos technologijų naudojimo intencijos XX a. aštuntame dešimtmetyje provokavo Theodore John Kaczynski (g. 1942), pasivadinusio UnaBomber pseudonimu, išpuolius prieš Amerikos mokslininkus, dirbusius technologijų inovacijų srityje. UnaBomber, būdamas vienu geriausių Kalifornijos matematikų, pasitraukė iš universiteto ir apsigyveno vieniemyje, gamtos apsuptyje. Iš ten jis siuntinėjo bombas mokslininkams. UnaBomber teigė, kad jeigu mašinoms bus suteiktas protas, tuomet žmonių likimas priklausys nuo mašinų malonės. Taip gali įvykti dėl to, kad visi teigiami technologijų pasiekimai nuolatos veikia kartu su neigiamais. UnaBomber kvietė gyventi vienovėje su gamta³¹.

Kūrybinių industrijų ideologija ir kūrybinis technologijų taikymas

Šiuolaikinės, postmodernios kultūros laikais veikiant nuolatinei tinklaveikai labiau aktualios ne kultūrinės, o kūrybinės industrijos. Kūrybinės industrijos dar suvokiamos kaip kūrybinė ekonomika. Jos yra aktualios, kai kalbama apie naujasias technologijas, eksperimentavimą jomis, pritaikymą meno ir kultūros srityse. Kūrybinės industrijos žymi ir menų susiliejimą su naujųjų medijų formuojamomis informavimo ir komunikavimo technologijomis. Kūrybinės industrijos yra tiesiogiai susijusios su eksperimentavimu mene ir technologijose bei gali veikti kaip vienas iš aktualių fundamentalijų transhumanizmo studijų lauke. Kūrybinės industrijos rodo, kad technologijų studijos negali apsieiti be kultūros, vizualumo studijavimo ir pan. Dėl to transhumanizmo diskurse atsiranda vietos ir meninei kūrybai. Taip įvyksta dėl to, kad istorinė patirtis rodo, jog technologijos prie visuomenės yra priartinamos per meną. Pavyzdžiui, videomedija prie vartotojų kasdienybės priartėjo dėl to, kad Vakarų meno kūryboje buvo nuolat kartojami eksperimentai, sukelti visi naujesnius kūrybinius simptomus ir vis naujesnius jų teorinius apmąstymus / įprasminimus. Panaši situacija regima ir virtualios erdvės įvaldymo atveju; ji tapo prieinama vartotojams tuomet, kai menininkai ryžosi eksperimentuoti su vaizdo ir garso galimybėmis naujoje daugiafunkcinėje ir daugiasintetinėje tikrovėje³². Šiandien evoliucinis meninės

²⁶Ten pat., p. 22, 181, 182.

²⁷ Clark, Arthur C. (1998). *3001 The Final Odyssey*. London: Ballantine Books.

²⁸ Pesce, Mark. (2000). *The playful World: How Technology is Transforming Our Imagination*. New York: Ballantine Books.

²⁹ Šliogeris, Alvydas. (2006). *Būtis ir pasaulis*. Vilnius: Margi raštai, p. 12

³⁰ Sterling, Bruce. (1994). *Globalhead*. New York: Random House Publishing Group.

³¹ The Unabomber. [žiūrėta 2012-01-08] Prieiga per internetą: <http://www.fbi.gov/news/stories/2008/april/unabomber_042408>.

³² Nors paskutinįjį dešimtmetį tapo įprasta kalbėti apie skaitmeninio meno kūrybą, videomeną, kompiuterinę animaciją, tačiau šios technologinės naujovės vis dar sunkiai įsileidžiamos į meno edukacijos erdvę. Vis dar nesuvokiama, kaip su jomis sieti meninę ir ne tik meninę veiklą. Venckus, Remigijus. (2011-03-14). *Tarpdisciplininių meno ir naujųjų medijų meno studijų galimybės ir negalimybės Lietuvos universitetuose: mokslinis pranešimas*. Šiauliai: Šiaulių universitetas.

kūrybos kelias, tiesiamas nuo primityvaus eksperimento iki progresyvos meninės kalbos, tendencingai trumpėja. Šis trumpėjimas yra adekvatus technologijų įsisavinimo ir įsisąmoninimo greičiui³³.

Infoestetika transhumanizmo diskurse

Kaip jau buvo minėta, XX a. pasižymėjo greitu technologijų vystymusi, kuris ypač aktualus tapo paskutiniuoju amžiaus dešimtmečiu ir net pirmame XXI a. dešimtmetyje. Technologijų vystymosi greitis keitė ne tik bendruosius vartojimo įpročius, bet ir meno kūrybos procesus, rezultatus ir rezultatų vartojimą. Šiuo atveju transhumanizmo idėjoms svarbia tapo ne tik meno kūryba, bet ir lygiagrečiai su ja besivystanti estetikos sritis. Taigi galima teigti, kad transhumanizmas jungia meno ir technologijų kūrybą, o informacijos apdorojimas ir kūrimas lemia naujosios infoestetikos atsiradimą bei aktualų poreikį ją (infoestetiką) analizuoti šiuolaikinio mokslo ir mokymosi ribose.

Transhumanizmo ir infoestetikos idėjų pradžia gali būti sietina su XX a. dominavusios televizijos tikslais. Anot M. Horkheimer ir T. W. Adorno, televizija siekia radijo ir filmo sintezės (kurią vėliau įgyvendina virtuali internetinė erdvė, neatsiejama nuo transhumanizmo diskurso – R.V. pastaba). Sintezė vardan standartizuotos informacijos pateikimo gali nuskurdinti visos medžiagos estetinę vertę. Pavyzdžiui, kompozitorius Wilhelms Richard Wagner svajoto apie sintetinio kūrinių realizaciją. Tokiame infoestetiniame kūrinyje visos joslės išreiškia socialinės realybės paviršių per techninį vieningumą, o techninis vieningumas tampa estetinė verte ir tikruoju turiniu, žyminčiu investuoto (informacinio) kapitalo triumfą. Tačiau čia atsiranda negatyvioji kultūrinė industrija, kuri iš subjekto perima juslinį įvairumą ir naudoja schematizmą savo produkcijai, kurią lemia technologinių medijų veikimo principai³⁴.

Informacinę sklaidą užtikrina su jūslėmis susiję techniniai protezai, o medijų logika siejama su refleksijos galiomis. Medijos tampa terpe, kuri pakeistinės patirties pavidalu siūlo informaciją apie tikrovę. Technologijos, įkeldamos žmogų į infosferą, daro jo kūną fiziškai pasyvų. Kūnas sujungiamas su technologija kaip protezu, žyminčiu priklausomybę nuo informacinių srautų. Medijos tampa ne tik informacijos sklaidos priemone, bet ir pačia informacija, apimančia tikrovės reartikuliaciją, simuliaciją ir vizualizaciją³⁵. Pastebėtina, kad fizinis kūnas transhumanizmo studijų diskurse, kai kalbama apie infoestetiką, dažniausiai netenka aktualumo, nes dėl interaktyvių tinklų poveikio suaktualinamas smegenų kriterijus. Šis suaktualinimas negali išsisklaidyti tol, kol nesukurtas dirbtinis intelektas.

Transhumanizmo studijų lauke aktualumą taip pat įgauna sąmonės dizainas, kuris žymi ne tik aplinkos, bet ir savo – žmogiškojo kūno – kūrimą. Sąmonės dizaino atveju atmintis aktuali tol, kol asmenybės ir mašinų nejungia bendri informaciniai tinklai. Šiuo atveju filosofas Max More teigia, kad neatmintis arba trumpas atsiminimas yra sąmonės dizaino netobulumas, kuris šiuolaikinių tarpdisciplininio mokslo ir studijų metu gali būti išstobulintas arba pakeistas. Tačiau sąmonės dizaino atvejis taip pat kelia negatyvaus pobūdžio klausimus: ar kūnas, kaip fizinė struktūra, nedegraduos ir ar kūnas netaps sąmone, kuri *plaukia* virtualioje erdvėje (tai moralės klausimas)?³⁶. Judėjimas tampa aktualus ne kūnui, bet smegenims – mąstymo procesams. Šiuo atveju infoestetika natūros – kultūros – technologijų grandinę keičia ir save sieja su cikliška ir nenutrūkstama natūros – kultūros – technologijų – kultūros – natūros grandine³⁷.

Infoestetikos aktualumas yra labai susijęs su informacijos kiekio didėjimu. Robert Anton Wilson teigia, kad nuo Kristaus gimimo informacijos kiekis tapo dvigubas tik po 1500 metų. XX a. antroje pusėje informacijos padvigubėjimui pakako kelių dešimtmečių, o XXI a. informacija padvigubėja vieną kartą per

³³ Nors realioje profesionalaus meno ir kultūros erdvėje šie progresyvūs greičiai taip pat vyksta, tačiau Lietuvos universitetinėje erdvėje vis dar egzistuoja per lėtas greitėjimas. Universiteto nelankstumas ir lėtumas susietas su biurokratija, kuri naudinga tik dėl to, kad kuria įtaigų neegzistuojančios, tariamai progresyvos reformos išpūdį. Nedėkinga situacija susieta su neišpildomais valdžios (tiek Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerijos, tiek universitetų ir fakultetų) pažadais, su skurstančia materialine laboratorijų erdve, su menku moraliniu ir materialiniu atlygiu už menininko / mokslininko darbą. Reformos išpūdis yra grindžiamas nuostabiomis Bolonijos proceso vizijomis, bet ne šaliai, vietojei reikalingų specifinių arba technologijų ir kultūros virsmų iškeliamais poreikiais. Progreso greitis ir biurokratų sukeltas letarginis Lietuvos Respublikos aukštojo mokslo miegas neleidžia atsirasti ir būti įgyvendintai tikrai, aktualiai, reikalingai ir protingai plėtojamai reformai, kuriančiai palankią terpę pačioms inovatyviausioms su transhumanizmu susijusioms studijoms. Venckus, Remigijus. (2011-03-14). *Tarpdisciplininis meno ir naujųjų medijų meno studijų galimybės ir negalimybės Lietuvos universitetuose: mokslinis pranešimas*. Šiauliai: Šiaulių universitetas.

³⁴ Horkheimer, Max; Adorno, Theodor W. (2006). *Apšvietos dialektika*. Vilnius: Margi raštai, p. 164.

³⁵ Mostauskis, Stasys. (2011). Medijų išsigalėjimas - globalūs procesai be „lietuviškos specifikos“. *Nacionalinis tapatumas medijų kultūroje*. Vilnius: Lietuvos kultūros tyrimų institutas, p. 35-39.

³⁶ Ray, Kurzweil. (2005). *The Singularity is Near - When Humans Transcend Biology*. New York: Penguin, p. 369 - 376.

³⁷ Plungė, Rimantas. (2011). Asmens tapatumo virsmai medijų ekologijos kontekste. *Nacionalinis tapatumas medijų kultūroje*. Vilnius: Lietuvos kultūros tyrimų institutas, p. 42-48.

metus. Informacijos didėjimas rodo atsirandant vis sudėtingesnei tvarkai, žyminčiai absoliučią kultūros, technologijos ir biologijos sintezę³⁸.

Infoestetikos terminas nurodo veikiant naują informaciją, kuri pareikalauja naujo vizualumo (čia persipina techninis vaizdas, informacingumas ir estetiškumas). M. Castells naująja informacija ir naujųjų informacinių technologijų sritimi laiko net genų inžineriją (dėl to šiuo atveju naująja informaciją galima sieti ir su genetiniu menu – R. V. pastaba). M. Castells teigia: *kitaip nei kai kurie tyrinėtojai, aš informacinių technologijų sričiai priskiriu ir genų inžineriją bei gausėjančias jos modifikacijas ir taikymo būdus. Ne tik dėl to, kad genų inžinerija imasi gyvosios materijos informacinių kodų atskleidimo, manipuliavimo bei perprogramavimo, bet ir todėl, kad ją taikant, apdorojant žaliavą remiamasi ir biologija, ir elektronika, ir informatika*³⁹. Nors mokslininkas savo pasisakyme nemini meno, tačiau čia yra nesunku ir menui atrasti savo vietą (bent jau genetiniam – R.V. pastaba).

Pastebėtina, kad technologijos paskatino informacijos perdavimo, kūrimo ir suvokimo kitimą ir naujumą. Kaita ir niekada nesibaigiantis naujumas reikalauja ir kitokios estetikos. Šiandien tampa nebetinkama įprastos estetikos idėja arba įprastinių idėjų taikymas transhumanizmo diskurse. Reikalaujama daug skirtingų estetikos koncepcijų, kaip ir skirtingų medijų, išgaunamos informacijos jungti į naują persipinančią sistemą. Nebedalomu tampa susipynęs žemėlapis, paveikslas ir kino junginys. Pavyzdžiui, atsiranda skaitmeninis montažas, kuris žymi vientisos, trimatės erdvės, sukurtos iš skirtingų elementų, žaismą. Ši erdvė tampa autonomiškai naviguojama. Interneto ir genetinio meno kūrinuose gausu atvejų, kai eliminuojamos komponavimo normos; kai grynai grafinais-schematiškais vaizdais yra perteikiama visa informacija (tai reikalauja naujų estetinės informacijos studijų). Savigeneratyvus ir nenuspėjamas komponavimas kuriamas genetikos mene. Iš savigeneracijos procesų galima pasimokyti ir įsivaizduoti realias, technobiologines valdomas bei nevaldomas kūno kitimo galimybes.

Remiantis Lev Manovich mintimis, naujųjų medijų žmogus yra *postžmogus* arba *transžmogus*. Naujosios estetikos vaizdai gali būti nebeprezentuojami paties žmogaus, o perteikiami paliekant ir aktualizuojant tik gryną žvilgsnį. Nors žvilgsnio idėja gali būti siejama su feministinio kino studijomis, postuluojančiomis žvilgsnį kaip vyro valdžią ir per ekraną išreiškiamą prievartą moteriai. Tačiau transhumanizme išplėtotas postžvilgsnis nėra labai aiškiai diferencijuojamas remiantis lytiškumo principais. Postžvilgsnis pretenduoja į autonomiškumą ir dieviškumą žymintį objektyvumą. Taigi, postžmogaus žvilgsnis yra autonomiškas, pasiekiamas be paties žmogaus. Postžvilgsnis yra valdomas technologijų ir šalto proto (mintis kyla remiantis M. Horkheimer bei T. W. Adorno pastabomis – R. V. pastaba). Išskirtiniais atvejais žvilgsnis, būdamas išlaisvintas nuo sinchroniško matymo ir mąstymo, akimirksniu grįžta į infantilias ir pirmąsias regėjimo pakopas. Pavyzdžiui, trimatė erdvė yra aklo žvilgsnio, kaip tam tikros nebūties, erdvė. Čia persipina realios ir menamos erdvės ženklai⁴⁰. Aklo žvilgsnio idėja gali būti siejama su aklu žiūrėjimo lauku, kurį savo kino teorijoje daug anksčiau formavo kino kritikas Andre Bazin. Jis teigė, kad aklas žiūrėjimo laukas patiriamas tuo metu, kai filmo vartojimo procese kyla nauji pojūčiai, kinta emocijos (jos tampa neadekvačiai susijusios su regimos arba girdimos informacijos reikšmėmis)⁴¹. Vadinasi, infantilios ir pirmąsios regėjimo pakopos visada egzistavo medijų vartojimo procesuose, tačiau transhumanistinėje kultūroje veikiantis postžvilgsnis yra ne antraplanės, bet išryškintos ir pirmaplanės reikšmės. Skaitmeninės technologijos, sujungdamos jusles, psichiką ir mąstymą, ne tik reikalauja studijuoti šį junginį kaip bendrą evoliuciją, bet ir formuoti skaitmeninės regos teoriją bei praktiką, lemiančią natūraliausią ir objektyviausią santykį su pasauliu⁴².

Meninis tyrimas ir naujosios technologijos

Transhumanizmo studijų lauke meno kūrinys nėra vien atlikimas arba aklas technologijų žinojimas. Meno kūrinys be meninės problemos yra bevertis, o meno technologijų aklas mokymasis apskritai nenaudingas. Meninių tyrimų atlikimas ir skatinimas yra vienas iš tų aspektų, kuris modernizuotų meno, technologijų ir netgi socialinės erdvės sąsają. Meninis tyrimas yra meninė kūryba, atliekama pasitelkiant mokslo žinias. Šis meninis tyrimas gali būti ypač aktualus pagalbinis instrumentas, naudojamas formuojant įvairias transhumanistinių idėjų vizualizacijas bei meninius idėjų žemėlapius.

³⁸ Thinking Allowed (TV DVD collection), Oakland: TAP, 2010 (01:30:00).

³⁹ Castells, Manuel. (2005). *Tinklaveikos visuomenės raida. Informacijos amžius: ekonomika, visuomenė ir kultūra. T. 1.*, Vilnius: Poligrafija ir informatika, p. 42.

⁴⁰ Lev, Monovich. (2009). *Naujųjų medijų kalba*. Vilnius: Mene; Michelkevičius, Vytautas (2009) *Medijų kultūros balsai: teorijos ir praktikos*. Vilnius: Mene, p. 291.

⁴¹ Mulvey, Laura. (2006). *Death 24x a second: Stillness and teh Moving Images*. London: Reaktion Books, p. 161-170; Žižek, Slavoj (1992) *Enjoy Your Symptom!: Jacques Lacan in Hollywood and Out*. New York and London: Routledge, p. 40-46.

⁴² Rubavičius, Vytautas. (2011). Nacionalinis tapatumas medijų aplinkoje. *Nacionalinis tapatumas medijų kultūroje*. Vilnius: Lietuvos kultūros tyrimų institutas, p. 22.

Meninis tyrimas privalo turėti sąlytį su technologine, sociologine, psichologine, politine arba ekonomine tikrove⁴³. Nors meninio tyrimo idėja atrodo keista arba paramokslėška, tačiau meninio tyrimo progresyvumas jau regimas Vakarų kultūroje. Pavyzdžiui, meno idėjos, meno veikla siejama su genetikos mokslu. Genetikos diskurse plėtojami meno tyrimai ir mokymai glaudžiai susiję su estetinė ir fizine žmogaus aplinka bei transhumanizmo idėja. Menas yra naudingas ir labai reikalingas transhumanizmo studijų lauke, nes jis verčia realizuoti mastymą apie naujojo kūno ergonomines ir estetines dizaino galimybes, pasiekiamas tam tikrame kyborgizacijos lygmenyje.

Dirbtinio intelekto studijos

Transhumanizmas kelia futurologinio pobūdžio mintį: kai kompiuterių galia viršys inžinierių gebėjimus, tuomet inžinieriai nebebus reikalingi, o kompiuterio proto galia atitiks dirbtinio intelekto viziją. Dirbtinio intelekto kūryboje aktualumą įgauna nervų sistemos evoliucijos studijos, kurios lemia prielaidą, kad dirbtinis intelektas turi vystytis, o norint įgyvendinti jo vystymąsi dera studijuoti įvairių gyvūnų nervinės sistemos skirtumus ir panašumus. Taigi, transhumanizmo studijose taip pat aktualumą įgauna neurobiologijos mokslo pasiekimai.

Dirbtinis intelektas nėra duotybė, jis yra vystoma sistema. Pirmiausia reikia kurti nervų sistemą, o vėliau dirbtinį intelektą. Floridos universiteto bioinžinerijos profesorius Thomas de Marse teigia, kad dirbtinio proto kūrimas yra susietas su technikos, biologijos ir kultūros sintezavimu – kompleksiniu studijavimu ir gautų žinių taikymu (akivaizdi sąsaja su transhumanizmo diskurso tarpdiscipliniškumu, kuris jau buvo aptartas – R. V. pastaba). Šios sintezės sampratoje atlikti tokie eksperimentai: gyvi neuronai, sujungti su mikroschemomis, geba reaguoti į aplinką ir skleisti elektroimpulsus; laboratorinėje aplinkoje neuronai, integruoti į mikroschemas, jau geba simuliuojamoje virtualioje erdvėje valdyti lėktuvą; neuronais perduodama informacija galima peržiūrėti ir šiuolaikinėmis videopriemonėmis (laboratorinėje aplinkoje katės žiūros nervais registruojama informacija kompiuterinės technikos pagalba perduodama į ekraną)⁴⁴. Šie pavyzdžiai rodo, kad smegenys geba bendrauti be kūno. O tai kelia papildomą moralės klausimą: jei kompiuteris palaiko gyvybę, tai kodėl pačiam netapus kompiuteriu?

Tapsmas kitu kūnu yra susijęs ir su *kreonikos* mokslu. Kreonika postuluoja idėją atstatyti kūną po mirties. Jei atstatymas nėra įmanomas, tuomet galima siekti smegenis perkelti į naują kūną arba jas palikti bekūnėmis (informaciją perkelti į virtualią erdvę). Kreonikos idėją sąlygoja gamtos pavyzdžiai: driežas ataugina savo uodegą, užšalę vabalai atšilus orui tampa vėl gyvybingi ir pan.

Didžiausia mokslininkų problema – smegenų prijungimas prie mikroschemos taip, kad nesuardytų pačių smegenų ir gebėtų visą informaciją perkelti į neurokompiuterį. Šis perkėlimas gali būti plėtojamas eksperimentinėse savęs analogizavimo studijose. Pastebėtina, kad interneto 3.0 karta gali bandyti įgyvendinti ir šią intelekto perkėlimo į virtualybę idėją. Čia dirbtinis arba perkeliamas intelektas gali sąlygoti, konstruoti ir racionaliai organizuoti virtualią erdvę. Taigi, visas informacijos perkėlimas yra susijęs su siekiu nukopijuoti žmogų bei sukurti naują gyvenimo kokybę (gyventi hipererdvėje tarsi dvasiniame būvyje). Anot Hugo de Saris, dirbtinio proto privalumas išryškėja tuo metu, kai atsiranda galia kurti save per elektroniką šviesos greičiu. Dirbtinio intelekto plėtotės susijusios su valdžios ir galios baime. Ši baimė kelia klausimą: ar dirbtinio intelekto vystymasis turi turėti ribą ir kas užtikrins šios ribos paisymą? Manytina, kad intelektualių robotų industrija neleis nustoti intelektui plėtotis, taip kaip ir pinigų srantai neleidžia sustoti kapitalizmo plėtočiai⁴⁵.

Etnobotanikai, tyrinėdami narkotines medžiagas, naudojamas šamanų apeigose, pastebėjo, kad dirbtinio intelekto suvokimui arba žmogiškojo proto perkėlimui į virtualiąją erdvę reikia jau dabar pradėti ruoštis. Šiuo atveju aktualu studijuoti šamaniškuosius ritualus ir naudojamų kvaišalų poveikį. Žmogaus perkonstravimas yra reguliuojamasis adekvatus procesas šamaniškiems psichodeliniams ritualams, vedantiems į kitą išmatavimą (absolūtus proto, materijos ir dvasios vientisumo suvokimas).

Nanotechnologijų dėka gali būti sukurti nanobotikai – tai miniatiūriniai medicininiai robotai, gebantys susidoroti su virusais (šiuo atveju transhumanizmo studijos aprėpia ir medicinos sritį). Nanobotikų kūryba taip pat yra glaudžiai susijusi ir su dirbtinio intelekto idėja, nes jie, kaip individualūs robotai, ne tik turi atpažinti virusą, bet ir kaupiti žinias apie virusų mutavimą. Nanobotikai yra molekulinės nanotechnologijos produktai, dar kartą patvirtinantys mintį, kad galima keisti pasaulį. Šiuo atveju pati situacija reikalauja studijuoti technologijų kūrimo ir panaudojimo teisę (draudimus ir leidimus)

⁴³ Venckus, Remigijus. (2011-07-01). Meninio tyrimo objektas – „Tautiška giesmė“. *Šiaurės Atėnai*, nr. 25(1043), p. 4.

⁴⁴ *Embodied artificial intelligence– international seminar. Dagstuhl Castle, Germany, July 7-11, 2003* (2004). Berlin, New York: Springer.

⁴⁵ Ten pat.

bei kurti kontroliuojančias nanotechnologijas. Bet koku atveju robotai susiję su burtininkų žaidimais tarsi Harris Potteris su burtų lazdele vaikams.

Religinė ir moralinė problematika transhumanizmo diskurse

Teigtina, kad transhumanizmo pagrindas grynai religinis, nes vyrauja visuotina pretenzija į dievo statusą. Dievo ir žmogaus lygybės pirmieji žingsniai yra klonavimas ir genetika. Tačiau genomai iš principo neegzistuoja, nes visi žmogaus genai skirtingi. Dėl šios priežasties pasiekti dievą neįmanoma, kaip ir nėra įmanoma suregistruoti visus genus.

Tokie religiniai raštai kaip koranas iš tikrųjų brėžia mokslo ir religijos paraleles. Filosofas Max More teigia, kad transhumanizmas – tai ne Dievo, tai mūsų, žmonių, neplanuotas ir nežinomas žaidimas, atveriantis tam tikrą svetimumą savo kūnui (kūnas kyborgizuojamas papildant jį technologijomis lyg rūbais arba akiniais). Taigi, transhumanizmo ideologija kelia pakankamai klausimų, susijusių su kūnu, savimone ir morale. Kūnas atsiveria kaip sudėtinga sistema, priklausoma nuo kultūroje veikusios ilgalaikės ir įvairios mitologizacijos, ir religijos, reglamentuojančios elgseną ne tik su savuoju, bet ir su aplinkinių kūnais⁴⁶. Richard Seed mano, kad dievo naikinimas prasideda daug anksčiau nei transhumanizme. Dievo naikinimas susijęs su valdžios ir galios stiprinimu. O Jim Young teigia, kad transhumanizmo tikslas yra ateitis, o dievas – technologija. David F. Noble pastebi: nors apokalipsės idėjos, sklindančios religijos diskurse, postuluoja dieviškosios jėgos išbrovimą, tačiau technologijos lyg galingi instrumentai pakeičia situaciją, nes į evoliuciją įsiveržia ne dieviškoji jėga, o pats žmogus. Taigi, technologijos tik imituoja dieviškąją realybę. Filosofas Michael Grosso teigia: nors kompiuterinis tinklas gebėdamas intelektualėti palaiptiesiems apima visą ir tampa idealiai simuliuojančiu tikrovę dievu, tačiau pati technologija nepadarys didelių moralinių pokyčių (neatsiras didesnis meilės jausmas, gilesnis tikėjimas ir pan.). Bet koku atveju technologijų sudievinimas dažniausiai reiškia visuomenės santykių su tradicija. Kai tradicija nebesipriešina technologijai ir yra suvokiama kaip pasenusi, tuomet mokslas tampa religija. Tarpdisciplininės edukacijos šviesoje tradicija tarytum pradeda švytėti romantikos spalvomis, tampa praeities ženklu. Nors tradicija ir lieka kertiniu akmeniu, kurio dera laikytis, tačiau per griežtas jos laikymasis užkerta kelią tarpdiscipliniškumui. Kova už mokslo grynumą priklauso praeičiai, o tradicija egzistuoja kaip ateities atsparos taškas, tik kaip priminimas apie savo kilmės šaknis.⁴⁷

Ekologinės sistemos studijos ir naujasis technologizuotas kūnas bei jo aplinka

Gregory Stock mano, kad kūno keitimas į naują, technologizuotą, gali būti suvokiamas kaip ekosuicidas. O ekosuicido pavojus yra ekokaro pradžia, kelianti klausimą apie rūšies išgyvenimą ir pakantumą gamtai. Nors ekosistemos kitimas yra susijęs su pavojumi išgyventi rūšies mirtį, tačiau progresas nesustabdomas. Žmonių populiacijos augimas reikalauja technologinio progreso. Grįžimo atgal nėra, nes progresas vis vien visuomenę kreips savo linkme. Transhumanizmo keliamą mirties atitolinimo per kūno pakeitimą idėja yra šizofreniška, t. y. vienu metu siaubinga ir graži. Istorija rodo, kad technologijų naudojimas net kilniems tikslams, tokiems kaip mirties atitolinimas, neapsieina be neigiamų pasekmių. Progreso greitinimo atveju neigiamų pasekmių gali tik daugėti. Šiuo atveju ne tik naikinamas *homo sapiens*, bet tuo pačiu metu postuluojuama Dievo mirtis.

Naujųjų medijų lauke įsiterpusi genetinio meno praktika dėl įmanomo kodo ir ekosistemos kitimo tampa panaši į kultūriškai globalią meno praktiką. Vizualieji menininkai manipuliuoja kultūros reiškinį suvokimu savo kūrybinėse laboratorijose, tarpusavyje jungia kultūrinius kodus (paverčia labiau multikultūriškais). XXI a. menininkai bei mokslininkai labiau nei ankstesni kūrėjai, formuodami sudėtingas personalines mitologijas, lemia naujų kodų sukūrimo ir įsisavinimo poreikį. Jie progresyviai greitai keičia visos kultūros, kaip ekosistemos, suvokimą, formuoja tarpkultūrinius, tarpbiologinius ir tarptechnologinius kodus, sąlygoja meno ir gyvenamojo pasaulio vartotojų dezorientaciją, nepasitikėjimą vyraujančiais kodais, nuolatinį kultūrinių kodų suvokimo ir įsisavinimo ugdymą. Kūrybinis transhumanizmo žaidimas yra panašus į mokslininkų veiksmus, atliekamus genetinių tyrimų laboratorijoje.

Plečiamos mokslinės kūrybos ženklinės reikšmės ir skaitymo įgūdžiai transhumanizmo eksperimentinius žaidimus iš dalies priartina prie politinės, socialinės, ekonominės visuomenės sąveikų ir reakcijų. Populiarioji kultūra, pasisavinusi mokslo ir elitinės kultūros ženklus bei susintetinusi jų suvokimą, sąlygoja kodus, formuoja savąjį produktą, kuris neretai grandininės reakcijos būdu grįžta į

⁴⁶ Ray, Kurzweil. (2005) *The Singularity is Near - When Humans Transcend Biology*. New York: Penguin, p. 369 - 376.

⁴⁷ Deane-Drummond. Celia (2011). *Taking Leave of the Animal. Transhumanism and Transcendence. Christian hope in an Age of Technological Enhancement*, George Town University Press.

mokslo ir technologijų lauką. Kodą paversdama savuoju produktu ji taip pat pavergia nuolatiniam reproduktivumui iki susinaikinimo, iki atsiskyrimo nuo originalo ir iki visos ekosistemos pakitimo. Pavergiamojo kodo kilmė gali būti tokia pati kaip ir pavergimo aktą sąlygojanti sistema. Dėl to svarbiausiu klausimu, keliamu transhumaninės kultūros lauke, yra ekosistemos saugumo problema. Nepaisant kylančių baimių galima manyti, kad tikroji ir progresyvioji ekosistema yra tokia, kuri leidžia savo struktūrai kisti iki galimybės atpažinti ir rekonstruoti originalą. Ekosistemos kitimas gali būti suvokiamas kaip originalo pavergimas nuolatinei dekonstrukcijai, o galimybė originalui suteikti originalo statusą yra sistemos egzistavimo dabartyje ir ateityje garantas. Negatyvi ir ypač destruktvyvi ekosistema yra ta, kuri neleidžia vykdyti vidaus pakitimų arba kuri praranda ryšius su savimi kaip originalu. Tačiau genetinio mokslo vykdomi specifiniai genų kombinavimo procesai laboratorijose veikia kaip saugus geno galimybių patikrinimas. Tikrinamasis, išsprūdęs į originalą (natūrali aplinka), pradeda dekonstruktyviai ir destruktvyviai tarsi katastrofa veikti ekosistemos evoliuciją. Ši originalo katastrofa kyla ne iš genetikos mokslo interesų ir klaidų, bet iš vartotojų kultūros. Vartojimo poreikis nukrypsta iki nuolatinio savęs reproduktivumo ir savęs reprodukuoto vartojimo. Genų žaidimo lauke pirmiausia vyksta originalaus kūno atrofavimas, galiausiai jo marinimas ir naujo kūno prisikėlimas. Nors transhumanizmo idėja yra susieta su žmogiškųjų galimybių praplėtimu, tačiau praplėtimas, atliekamas per kodo keitimą, yra nenuspėjamas ir žadinantis smalsumą. Taigi, kodų jungimo galimybė rodo, kad įmanoma paruošti terpę arba sukurti instrumentus, leidžiančius į vieną kūną sujungti genetinius ir elektroninius kodus. Ši tarpsteminė įmanomybė nuspėjama žvelgiant į genetiškai modifikuotus organizmus, pavyzdžiui, sudarytus iš augalo ir gyvūno genų. Vaizduotė aštrina ir kita paradoksalaus kūno idėja – juk ateities kūne gali derėti beformė ir formiška kūno sistema?..⁴⁸

Išvados

1. Transhumanizmas yra tarpdisciplininė naujųjų medijų studijų kryptis, kuri stebi ir konceptualizuoja, koreguoja ir testuoja organinės ir technologinės aplinkos bei jos dalių santykį, sąveiką ir abipusę integraciją. Šių studijų globalias ir skirtingas mokslų sritis apimantis pobūdis reikalauja palankių sąlygų eksperimentams ir tinklaveikiškai mokslinei praktikai vykdyti, kolektyvinio darbo ir operatyvaus pagal realybės poreikius mokslo strategijų bei gairių kūrimo (taip pat kitimo).
2. Tarpdisciplininės transhumanizmo studijos (kaip ir visos kitos tarpdisciplininės) reikalauja mažinti takoskyrą tarp mokslo sričių, gausiai eksperimentuoti ir nuolatos investuoti į biopsichosociokultūrinę sistemą keičiančias inovacijas, plėsti šių inovacijų taikymo galimybes. Inovacijos taip pat reikalauja naujų socialinės visuomenės galimų normų arba modelių projektavimo ir realizavimo ateityje bei naujos teisinės bazės, apimančios žmogaus tikrovės pokyčius, rengimo.
3. Besivystanti kompiuterių technologija, virtuali erdvė, nanotechnologijų pritaikymo galimybės ne tik turi būti studijuojamos arba pristatomos kompleksiskai, bet ir taikomos transorganizmų kūryboje, kuri atliekama ne pavienes kompetencijas plėtojančių pavienių mokslininkų, bet bendrai organizuotu darbu.
4. Transorganizmų formos buvimas, kūrimas arba atsisakymas yra susijęs su informacijos kiekiais, srautais, jų kitimu ir studijavimu. O informacija reikalauja formuoti ir plėtoti infoestetikos studijas ir sieti šių studijų galimybes su meno praktika, kuri neretai gali pasitarnauti ne tik transorganizmų kūrybai, bet ir galimybių vizualizavimui arba įgyvendinimui, pasiekiamam per mokslinių laboratorijų kontekste kuriamas virtualias erdves.
5. Transhumanizmas aktualizuoja realaus ir virtualaus pasaulio jungtis, kurios reikalauja suvokti ir analizuoti save (jungtį) kaip sinchroniškai plėtojamą ir nedalomą sistemą, bei pagal šios sistemos poreikius aptarti ir struktūruoti socialinius modelius ir teisinę bazę, įtvirtinančią bei reglamentuojančią dirbtinio intelekto naudojimo ir veikimo sritis.
6. Socialinių modelių, teisinių bazių steigimo poreikis nurodo būtinybę kūrybines industrijas ne tik studijuoti, bet ir jas plėtoti lygiagrečiai transhumanizmo kryptčiai. O transorganizmų kūryba yra siejama su socialine visuomene, su žmogumi kaip kultūros dalimi, dėl to aktualumą įgauna kultūros, religijos ir technologijų raida bei jų principus išryškinančios studijos.
7. Dėl nepakankamo Lietuvos aukštųjų technologijų finansavimo ir dėl nepalankios inovacijų diegimui situacijos tarpdisciplininės studijos gali būti tik imituojamos, bet ne plėtojamos. Situaciją lemia nelanksti, modernios visuomenės poreikių neatliepanti ir į greičio kultūrą negebanti produktyviai įsiliesti mokslo institucijų biurokratizuota veikla.

⁴⁸ Venckus, Remigijus. (2011). Transhumanistinė kultūra ir naujojo kūno kūrimas. *Kūrybos erdvės, nr. 14*, p. 89-90.

8. Tarpdisciplininės studijos reikalauja nuolatinio eksperimentavimo ir kantraus mokslinio bendradarbiavimo tarp institucijų, tačiau šios veiklos plėtojimui kelią užkerta dabartinė, nelanksčiai sustrateguota ir operatyviai savo strategijų nekeičianti mokslo politika. Kadangi tarpdisciplininis studijavimas visas įmanomas mokslo sritis sujungia į vieną visumą, dėl to reikalaujama ir kūrybingo mokymosi, ir kūrybingo vertinimo. Per eksperimentą siekiami rezultatai nėra iš karto gaunami (šiuo atveju rezultatai skubotai vertinami neigiamai) ir dėl to tarpdisciplininės studijos tampa per brangios mažai Lietuvos valstybei.

Literatūra

1. Castells, Manuel. (2005). *Tinklaveikos visuomenės raida. Informacijos amžius: ekonomika, visuomenė ir kultūra*. Vilnius: Poligrafija ir informatika. T. 1. P. 15-37, 42.
2. Clark, Arthur C. (1998). *3001 The Final Odyssey*. London: Ballantine Books.
3. Deane-Drummond, Celia. (2011). Taking Leave of the Animal. *Transhumanism and Transcendence. Christian hope in an Age of Technological Enhancement*. New York: George Town University press, p. 115-126.
4. *Embodied artificial intelligence: international seminar. Dagstuhl Castle, Germany, July 7-11, 2003* (2004). Berlin, New York: Springer.
5. FBI 100, The Unabomber. [žiūrėta 2012-01-08] Prieiga per internetą: <http://www.fbi.gov/news/stories/2008/april/unabomber_042408>.
6. Horkheimer, Max; Adorno, Theodor W. (2006). *Apšvietos dialektika*. Vilnius: Margi raštai, p. 22, 38, 58, 67, 116, 119, 124-125, 164, 181, 182.
7. Kurzweil, Ray. (2005). *The Singularity is Near - When Humans Transcend Biology*. New York: Penguin, p. 369-376.
8. Manovich, Lev. (2009). *Naujųjų medijų kalba*. Vilnius: Mene.
9. Michelkevičius, Vytautas (2009) *Medijų kultūros balsai: teorijos ir praktikos*. Vilnius: Mene, p. 291.
10. Marwin, Minsky, A. (1974). Frame Work for Representing Knowledge: Scientific report about Artificial Intelligence. *Massachusetts Institute of Technology, A. I. Laboratory*, no. 306.
11. McLuhan, Marshall. (2003). *Kaip suprasti medijas* Vilnius: Baltos lankos.
12. Mostauskis, Stasys. (2011). Medijų įsigalėjimas - globalūs procesai be „lietuviškos specifikos“. *Nacionalinis tapatumas medijų kultūroje*. Vilnius: Lietuvos kultūros tyrimų institutas, p. 35-39.
13. Munster, Anna. (2006). *Materializing New Media. Embodiment in Information Aesthetics*. Lebanon: Dartmouth College Press, p. 18-26.
14. Mulvey, Laura. (2006). *Death 24x a second: Stillness and the Moving Images*. London: Reaktion Books, p. 161-170.
15. Pesce, Mark. (2000). *The playful World: How Technology is Transforming Our Imagination*. New York: Ballantine Books.
16. Plungė, Rimantas. (2011). Asmens tapatumovirsmas medijų ekologijos kontekste. *Nacionalinis tapatumas medijų kultūroje*. Vilnius: Lietuvos kultūros tyrimų institutas, p. 42-48.
17. Thinking Allowed (TV DVD collection), Oakland: TAP, 2010 (01:30:00).
18. Rubavičius, Vytautas. (2011). Nacionalinis tapatumas medijų aplinkoje. *Nacionalinis tapatumas medijų kultūroje*. Vilnius: Lietuvos kultūros tyrimų institutas, p. 22.
19. Sterling, Bruce. (1994). *Globalhead*. New York: Random House Publishing Group.
20. Šliogeris, Alvydas. (2006). *Būtis ir pasaulis*. Vilnius: Margi raštai, p. 12.
21. Venckus, Remigijus. (2011). Transhumanistinė kultūra ir naujojo kūno kūrimas. *Kūrybos erdvės, 14*, p. 84, 89-90.
22. Venckus, Remigijus. (2011-07-01). Meninio tyrimo objektas – „Tautiška giesmė“. *Šiaurės Atėnai, nr. 25(1043)*, p. 4.
23. Venckus, Remigijus. (2011-03-14). *Tarpdisciplininių meno ir naujųjų medijų meno studijų galimybės ir negalimybės Lietuvos universitetuose: mokslinis pranešimas*. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
24. Zylinska, Joanna. (2002). Extending McLuhan into the New Media Age: An Introduction. *The Cyborg Experiments. The Extensions of the Body in the Media Age*. New York, London: Continuum, p. 1-11.
25. Žižek, Slavoj. (1992). *Enjoy Your Symptom!: Jacques Lacan in Hollywood and Out*. New York and London: Routledge, p. 40-46.

THE IDEAS OF TRANS-HUMANISM IN THE CONTEXT OF THE MODERN CULTURE OF NEW MEDIA

Summary

This article analyses the phenomenon of trans-humanism. The author draws our attention to the interdisciplinary relations between the trans-humanism and different sciences. The relationship between the sciences determines the particular formation of the strategy and the structure models in the contemporary studies of trans-humanity. The author asks a question – why are the studies of trans-humanism not possible in the nowadays education system? Demand for such education has been provoked by the evolution of the contemporary culture, society, technologies and prosumers. The prosumers adopt technologies in the public area, communication and humans body, and thus make positive grounds to the growing up of the culture of trans-humanity. The causes of the relationships of technologies, biomedicine, communication and society signify the needs of the experimental - interdisciplinary studies in the discourse of trans-humanism, which is going in the way of network communication. The situation of this kind of studies includes nanotechnologies, computer sciences, genetic engineering, aesthetics and art, sociology, biology, neurology, robotic, medicine, ecology and etc.

Key words: the studies of trans-humanism, new media, info-aesthetics (aesthetics of information), genetic engineering, ecology, artificial intelligence.

AUTORIAUS LYDRAŠTIS

Autoriaus vardas, pavardė: Remigijus Venckus

Mokslo laipsnis ir vardas: -; lektorius

Darbo vieta ir pozicija: Vytauto Didžiojo universitetas Menų fakultetas, Šiuolaikinių menų katedra

Autoriaus mokslinių interesų sritys: naujosios medijos, vizualumo studijos, videomenas, kino imersija

Telefonas ir el. pašto adresas: 8 607 89 535, remigijus@venckus.eu

A COVER LETTER OF AUTHOR

Author name, surname: Remigijus Venckus

Science degree and name: -; Lecturer

Workplace and position: Vytautas Magnus University Department of contemporary arts, Lecturer

Author's research interests: New Media, Visual Studies, Videoart, Cinema Immersion

Telephone and e-mail address: + 370 607 89 535, remigijus@venckus.eu

MOBINGAS DARBUOTOJŲ SANTYKIUOSE: SUPERVIZIJOS, KAIP INTERVENGINIO METODO, PRAKTINIO TAIKYMO MODELIS

Jolita Vveinhardt

Vytauto Didžiojo universitetas

Anotacija. Straipsnyje apžvelgiami mobingo darbuotojų santykiuose intervencijos metodai: supervizija, koučingas, moderavimas ir mediacija. Apibrėžiami esminiai supervizijos, kaip intervencinio metodo, taikymo principai. Pateikiama mobingo intervencijos, naudojant superviziją, struktūrograma. Joje atspindėti trys pagrindiniai etapai: identifikavimo, reintegracijos ir pakartotinos socializacijos, organizacinių pokyčių programavimo, arba tęstinės prevencijos. Esminiai modelio principai: konflikto identifikavimas, konflikto priežasčių ir raidos atkūrimas, konflikto dalyvių ir jų vaidmenų identifikavimas, rėmėjų paieška, dialogo užmezgimas ir kompromisų paieška, grupės eliminavimas, socializacija ir reintegravimas į darbo procesą, taikos „paktas“ ir organizacijos kultūros stiprinimas – pokyčių programavimas.

Pagrindiniai žodžiai: mobingas, darbuotojų tarpusavio santykiai, supervizija, modelis.

Įvadas

Lietuvoje dar nėra populiaru pasitelkti profesionalių konsultantų pagalbą, todėl naudojamos turimais žmogiškaisiais resursais ir žiniomis, dažnai grindžiamomis gyvenimišką patirtimi ar tradiciškai nusistovėjusiais, bendrai priimtinais veikimo metodais. Kalbantis su darbdaviais apie ilgai besitęsiančių konfliktų sprendimo būdus, aiškėja, kad, jeigu ir imamas problema spręsti, tai veiksmų arsenalas nėra itin platus: pokalbiai, grasinimai, įspėjimai, „grupinės bausmės“ (kai sovietinės kariuomenės patirtimi paremtu principu baudžiamos abi konflikto šalys), tikintis, jog tai paskatins vengti incidentų. Jeigu organizacijos ir turi etikos kodeksus, jie dažnai formalaus pobūdžio. Plačiau mąstantys darbdaviai kviečiasi psichologus ir organizuoja seminarus, tačiau, sprendžiant iš aukų atsiliepiamų, ši forma mažai veiksminga, nes grupiniai sprendimai gali pasitarnauti prevencijai, bet ne kilusiam incidentui valdyti. Dažnai neįvertinama sudėtinga mobingo prigimtis ir jo raiškos metodika. Be to, mobingo incidentai rodo, jog būtinos kokybinės ir struktūrinės organizacijos pertvarkos, kurios be specialiųjų žinių, įgūdžių netampa veiksmingomis.

Supervizija, kaip mobingo konflikto sprendimo būdas, patraukli tuo, kad problema iš esmės sprendžiama įvertinant jos unikalumą. Nors mobingo konfliktų priežastys gali būti klasifikuojamos, grupuojamos, tačiau mobingas, būdamas sociokultūrinė problema, drauge yra individualus konfliktas, kuriam standartizuotos priemonės spręsti gali nebūti pakankamai veiksmingos. Intervenciją galima įvardyti ir kaip kraštutinę aktyvią prevenciją, kurioje supervizija drauge su kitomis priemonėmis gali padėti mobingo konfliktų išvengti ateityje arba bent jau laiku juos pastebėti.

Analizuojamo supervizijos metodo paskirtis įvairuoja, tačiau mobingo konfliktų kontekste ji aptariama kaip priemonė organizacijoje kylančioms problemoms ir konfliktams spręsti.

Tyrimo problema keliami klausimu: kaip efektyviai įdiegti ir panaudoti supervizijos metodą sprendžiant mobingo problemą Lietuvos organizacijose?

Tyrimo objektas – supervizijos, kaip intervencinio metodo, praktinio taikymo modelis.

Tyrimo tikslas – suformuoti supervizijos, kaip intervencinio metodo, praktinio taikymo modelį.

Tyrimo uždaviniai:

1. Apžvelgti mobingo intervencijos metodus darbuotojų santykiuose.
2. Apibrėžti supervizijos, kaip intervencinio metodo, taikymo principus.
3. Sukurti mobingo intervencijos struktūrogramą naudojant superviziją.

Tyrimo metodai. Straipsnis parengtas remiantis sisteminės vadybos, psichologijos, psichoterapijos mokslinės literatūros analizės, bendrosios ir loginės analizės, sintezės, kompleksinio apibendrinimo, lyginimo, modeliavimo metodais. Siekiant praktinio šio darbo pritaikomumo didesnis dėmesys skiriamas Lietuvos mokslininkų tyrimams.

Mobingas darbuotojų santykiuose: intervencijos metodų apžvalga

Pastaruoju metu Lietuvos viešojoje erdvėje vis dažniau kalbama apie mobingo konfliktus, tačiau domėjimasis šia, užsienyje plačiai analizuojama, tačiau Lietuvoje pakankamai „egzotiška“ problema grindžiamas aukų išgyvenimais arba paprasčiausiu smalsumu. Lietuvoje mobingui daugiau reikšmės teikiama analizuojant mokinių santykius švietimo įstaigose, tačiau mobingas darbuotojų santykiuose kol

kas nesuvokiamas kaip nacionalinio masto nelaimė – nei valstybės, nei organizacijų lygmenyje. Todėl kova su mobingu dažniausiai tampa individualių aukų aktu – mūsų dėl išgyvenimo.

Mobingo konfliktus galima grupuoti į keturias fazes, kurios apima „smulkesnius“ konfrontuojančių šalių veiksmus ir reakcijas, o fazių trukmė priklauso nuo individų ir organizacijos: latentinę, aktyviąją, baigiamąją ir liekamąją. Mobingas dažniausiai diagnozuojamas aktyviojoje arba baigiamojoje stadijose, kai įprasti konfliktų valdymo metodai, administraciniai organizacijos vadovybės sprendimai gali būti klaidingi, neefektingi ir jau būtina radikali, veiksminga intervencija. Tuo metu, kai mobingas diagnozuojamas ne latentinėje fazėje, konfliktas būna jau toli pažengęs, abi konflikto šalys giliai į jį įsitraukusios, todėl rasti konsensusą organizacijai savo jėgomis tampa itin problemiška ir beveik neįmanoma. Tai paliudija ir tyrimai, rodantys, kad priimtinausiu būdu aukoms dažniausiai tampa pašalinimas iš organizacijos. Tačiau būtina įvertinti tai, kad organizacijų socialinė atsakomybė vis labiau tampa moraliniu orientyru ir pačioms organizacijoms, ir visuomenei (klientams, partneriams, vartotojams), išlieka aktuali kvalifikuotų darbuotojų problema, o darbo netekimas – ne tik individuali žmogiškoji bei profesinė žala, bet ir socialiniai, ekonominiai nuostoliai visai valstybei.

Užsienio autorių intensyviai vartojami specifiniai terminai – *supervizija*, *koučingas*, *moderavimas* ir *mediacija* – įvardija metodus konfliktams, mobingui organizacijose įveikti. Lietuvoje šie metodai dar nėra itin paplitę dėl įvairių priežasčių. Pagrindinės – vadovavimo kultūros ir finansinės tradicijos. Dažnam vadovui pripažinti mobingo egzistavimą, kreiptis pagalbos į išorės specialistus reiškia deklaruoti savo nekompetenciją, baiminamasi dėl organizacijos įvaizdžio klientų, partnerių, visuomenės akyse, be to, tai reikštų papildomas išlaidas, kurias reikėtų pagrįsti akcininkams ar steigėjams (viešajame sektoriuje). „Tobula organizacija“ neturi vidinių problemų – ši mąstymo klišė vis dar gaji, tačiau akademinės visuomenės pastangomis vis daugiau kalbama apie koučingą bei superviziją.

Moderaciją ir koučingą, kaip konfliktų sprendimo priemonę, analizavo nemažai užsienio autorių: Coyne ir kt. (2000), Dijkstra ir kt. (2004), Salin (2005), Tepper (2007) ir kt. V. Aleksienė ir N. Kurapkaitienė (2011) kaip išskirtinį supervizijos tipą įvardija dar ir vadovo / vadovavimo superviziją, kitaip vadinamą „koučingu“. Taigi Lietuvoje šie metodai taip pat analizuojami, nors praktikoje dar nėra itin populiarūs. Lietuvių mokslininkai analizuoja tarpininkavimą (mediaciją) privačiuose ginčiuose (Simaitis, 2007), teisminę mediaciją (Kaminskienė, 2010), mokyklų bendruomenės požiūrį į mokyklinę mediaciją (Sondaitė, Vimoncienė, 2009), mediaciją ginčiuose tarp viešojo administravimo subjektų ir privačių subjektų (Kavalnė, Saudargaitė, 2011), šeimos mediaciją (Sondaitė, 2006); profesinės veiklos priežiūros ir stebėjimo (supervizijos) taikymą socialinių darbuotojų konfliktams spręsti (Dirgėlienė, Kiaunytė, 2005; Kiaunytė, 2008 ir kt.), supervizijos taikymą socialiniame darbe (Šinkūnienė, Katkonienė, 2010 ir kt.), ugdomojo vadovavimo, saviugdos (koučingo) klausimus (Jatkauskienė ir kt., 2008; Vaivada ir kt., 2011 ir kt.).

Taigi Lietuvoje, ypač pastaraisiais metais, domėjimasis sąlygiškai naujais konfliktų sprendimų būdais didėja, tačiau tyrimų sritis ribojasi atskiromis, siauromis profesinėmis sritimis.

Supervizijos, kaip intervencinio metodo, taikymo principai

Lietuvoje supervizija, pasak L. Abromaitienės (2009), populiarėja kaip nauja profesija, kai supervizorius konsultuoja kitą nebūdamas tos profesijos atstovu, t. y. supervizija šiuo atveju suprantama kaip profesinių santykių konsultavimas, kurio pagrindas yra pokalbis, klausimai, tam tikri psichoanalizės elementai, psychodrama, vaidmenų žaidimai (tačiau tai nėra psichoterapija). Pastarasis metodas, pasak V. Vaišvilaitės (2008), į Lietuvą atkeliavo prieš du dešimtmečius ir yra instrumentas, kuriuo klientas tyrinėja savo problemą. Taip pat svarbu pabrėžti, kad supervizija nėra terapija, tačiau jos metu siekiama „profesinės sveikatos“, ir supervizija visada yra dinaminis procesas, kurio metu taikomos psichoterapijos technikos (Aleksienė, Kurapkaitienė, 2011). Autorės akcentuoja supervizijos ir grupinės terapijos išorinį panašumą (sėdėjimas ratu, dalyvių elgesys, bendravimo taisyklės, supervizuojamųjų refleksijos, dalijimasis patirtimi ir išgyvenimais, sprendimų ieškojimas, sprendimų priėmimas).

I. Dirgėlienė, A. Kiaunytė (2005) vertina supervizijos taikymo socialiniam darbui Lietuvoje galimybes, A. Kiaunytė (2008) analizuoja supervizijos taikymo kryptis ir temas identifikuojant socialinių darbuotojų konfliktų sprendimo strategijas profesinėse situacijose, B. Švedaitė-Sakalauskė (2009) analizuoja, kaip supervizija gali pasitarnauti psychosocialinės pagalbos srityje, J. Šinkūnienė ir A. Katkonienė (2010) išskiria pagrindinius socialinių darbuotojų motyvacijos veiksnius aktualizuojant socialinio darbo supervizijos poreikį, N. P. Večkienė ir I. Dirgėlienė (2010) analizuoja socialinio darbo, kaip profesijos sudėtingumo, problemą, aktualizuojant paramą teikiančio bendradarbiavimo situacijoje dinamiškame socialinio darbo procese.

Susipažinus su lietuvių autorių darbais matyti, kad itin populiarus supervizijos taikymas socialinių darbuotojų veikloje, t. y. socialinio darbo lauke. Supervizija, kaip mobingo konfliktų sprendimo metodas, ne itin dažnai aptinkamas lietuvių autorių darbuose, tuo labiau, kad ir pati mobingo sąvoka vis dar nėra plačiai žinoma.

Apžvelgus lietuvių mokslininkų darbus supervizijos taikymo tema, išryškėjo kelios tendencijos. *Pirma*, tai tendencija šį metodą taikyti socialiniame darbe. Supervizija socialiniame darbe yra istoriškai reikšminga – socialinis darbas netgi yra apibrėžiamas kaip supervizuojama profesija (Scott, 1969, iš Naujanienė, 2006). V. Aleksienė ir N. Kurapkaitienė (2011) teigia, kad gerinant socialinio darbo kokybę socialinių darbuotojų kvalifikacijos kėlimo teisinėje bazėje, supervizija yra įvardijama kaip viena iš kvalifikacijos kėlimo formų ir pripažįstama atestacijos metu. *Antra*, nepavyko Lietuvoje aptikti darbų, kurie nagrinėtų supervizijos taikymą konkrečiai mobingo konfliktams ir jų sukeliams problemoms spręsti. Socialinio darbo sritis – viena iš mobingo pažeidžiamiausių (Žukauskas, Vveinhardt, 2009a, 2009b), tačiau mobingo tendencijos ryškios ir sveikatos, ir švietimo bei kitose darbinėse veiklose. Todėl abu paminėti aspektai akcentuotų darbo aktualumą bei naujumą.

L. Abromaitienė (2009) teigia, kad supervizija prasminga įvairiais atvejais: kai darbo efektyvumas stringa dėl darbuotojų tarpusavio santykių ir nebepadeda nei pokalbiai, nei neformalus vakarėliai, nei išpėjimai. A. Kiaunytė (2008) superviziją įvardija kaip intervencinį instrumentą, kuris yra nukreiptas į konfliktinės situacijos analizę bei modeliavimą. Akcentuoti B. Švedaitės-Sakalausės (2009) samprotavimai apie supervizijos pagalbą ir atvirškščiai – supervizija gali daug padėti, bet tik tuo atveju, jei organizacija, kurioje vyksta supervizija, nori keistis. Autorė teigia, kad nenorinčios keistis organizacijos negali pakeisti net ir pats profesionaliausias supervizorius – tai tiesiog nesupervizuotina organizacija. O tai, deja, kol kas dažnas atvejis; ypač sunku vadovams atvirai pripažinti, kad jie daro klaidų.

V. Aleksienės ir N. Kurapkaitienės (2011) teigimu, supervizijos koncepcijos skiriasi pagal supervizijos paskirtį: supervizija, kaip priežiūra darbo procesuose; supervizija, kaip būdas mokyti naujus specialistus, pradedančius profesinę veiklą; supervizija, kaip būdas spręsti darbo problemas. Šiame straipsnyje aktualizuojama trečioji pozicija, todėl toliau supervizija bus analizuojama kaip mobingo darbuotojų santykiuose sprendimo priemonė. Pažymėtina, kad autorės, nurodydamos priežastis, dėl kurių kyla supervizijos poreikis, akcentuoja ir mobingą.

Supervizija veiksminga ne tik konfliktams spręsti. Pavyzdžiui, kaip „perdegimo sindromo“ prevencijos metodas ir kaip profesinių santykių kultūros puoselėjimas (Aleksienė, Kurapkaitienė, 2011). Be to, supervizija paprastai naudojama siekiant įvairių tikslų, pavyzdžiui, darbo procesų priežiūrai, mokant naujus specialistus, sprendžiant darbo aplinkoje kylančias problemas. Taigi, toliau straipsnyje supervizija aptariama kaip vienas iš būdų, naudotinių intervencijai į mobingo konfliktus individualiajame lygmenyje ir organizacijos (grupės) lygmenyje.

Mobingo intervencija taikant superviziją

Tiek individo sąmonėje, tiek santykiuose su aplinka kylantis konfliktas yra pastangos atstatyti *Status Quo* taip, kaip individas tai suvokia ir jaučia. Nors paprastai mobingo konflikte įvardijami aukos ir puolėjo vaidmenys, būtina suvokti, jog platesniame kontekste abi konfliktuojančios šalys yra aukos.

Mobingą bendrąja prasme galima apibūdinti kaip radikalią gynybinę reakciją arba „užspeisto žvėrelio“ sindromą. Vidinės frustracijos kurstoma agresija vystosi priklausomai nuo organizacijos kultūrinių struktūrinių ypatybių, agresijos objekto gebėjimo adekvačiai reaguoti į konfliktines situacijas ir kt. Konflikto eiga ir baigtis priklauso nuo jame dalyvaujančių asmenų socialinės kompetencijos, o šias problemas galima spręsti naudojant supervizijos metodą.

Kaip turėtų vykti supervizija sprendžiant mobingo konfliktus? Mobingą sukeliantis asmenys tam tikra prasme puikiai orientuojasi socialinėje erdvėje, nes, priešingu atveju, nesugebėtų manipuliuoti auka ir aplinkiniais. Tačiau jų socialinė kompetencija gali būti nevisavertė, išvystyta tik tam tikroje socialinių santykių srityje, pavyzdžiui, neformalioje komunikacijoje.

E. Petkutė (2008) pažymi, kad lemiamą reikšmę turi ne tik vidinė individo patirtis apie aplinkinius ir patį save, bet ir sąveika su aplinkiniais. Socialinė grupė (pradžioje šeima) formuojant vertybes nuo mažens vaidina vieną iš svarbiausių vaidmenų asmens savimonėje, dėl šios priežasties griūva (arba sąmoningai mobingo atveju griunami) socialiniai santykiai, didėjanti atskirtis sukelia skausmą, kančią. Supervizija siekiama atstatyti griūvančius socialinius santykius darbo aplinkoje, sureguliuoti komunikavimą.

Mobingas ypatingas tuo, kad jame dalyvauja daugiau nei du asmenys – į mobingo procesą įsitraukia ir grupė, ir (nebūtinai) vadovas. Ch. Kolodej (2005) pažymi, kad ypatingą vaidmenį mobingo

konfliktuose vaidina jų dalyviai ir grupinė dinamika. Mobingo procese itin svarbi pozicija tarpininko, kurio užduotis – padėti konfliktuojančioms šalims užmegzti dialogą. Kalbantis, derantis su grupės nariais, naudojantis rėmėjais, šalininkais susilpninamas grupės išitraukimas į konfliktą.

Supervizijos procesą galima padalyti į tris dalis: situacijos identifikavimo, intervencijos bei pokonfliktinių santykių programavimo. Pirmajame etape svarbu ne tik nustatyti individualias konflikto priežastis, bet ir organizacijos kultūrinės bei vadybinės ypatybes, kurios galėjo paskatinti / palaikyti konfliktą. Išsprendus konfliktą turi keistis ne tik konfrontavusių šalių, grupės elgesys, bet būtinos organizacinės permainos, perspektyvoje galinčios veikti kaip prevencinės priemonės. Tai ir organizacijos, ir organizacinės (vadybinės) permainos. Priešingu atveju norimo efekto pasiekti neįmanoma.

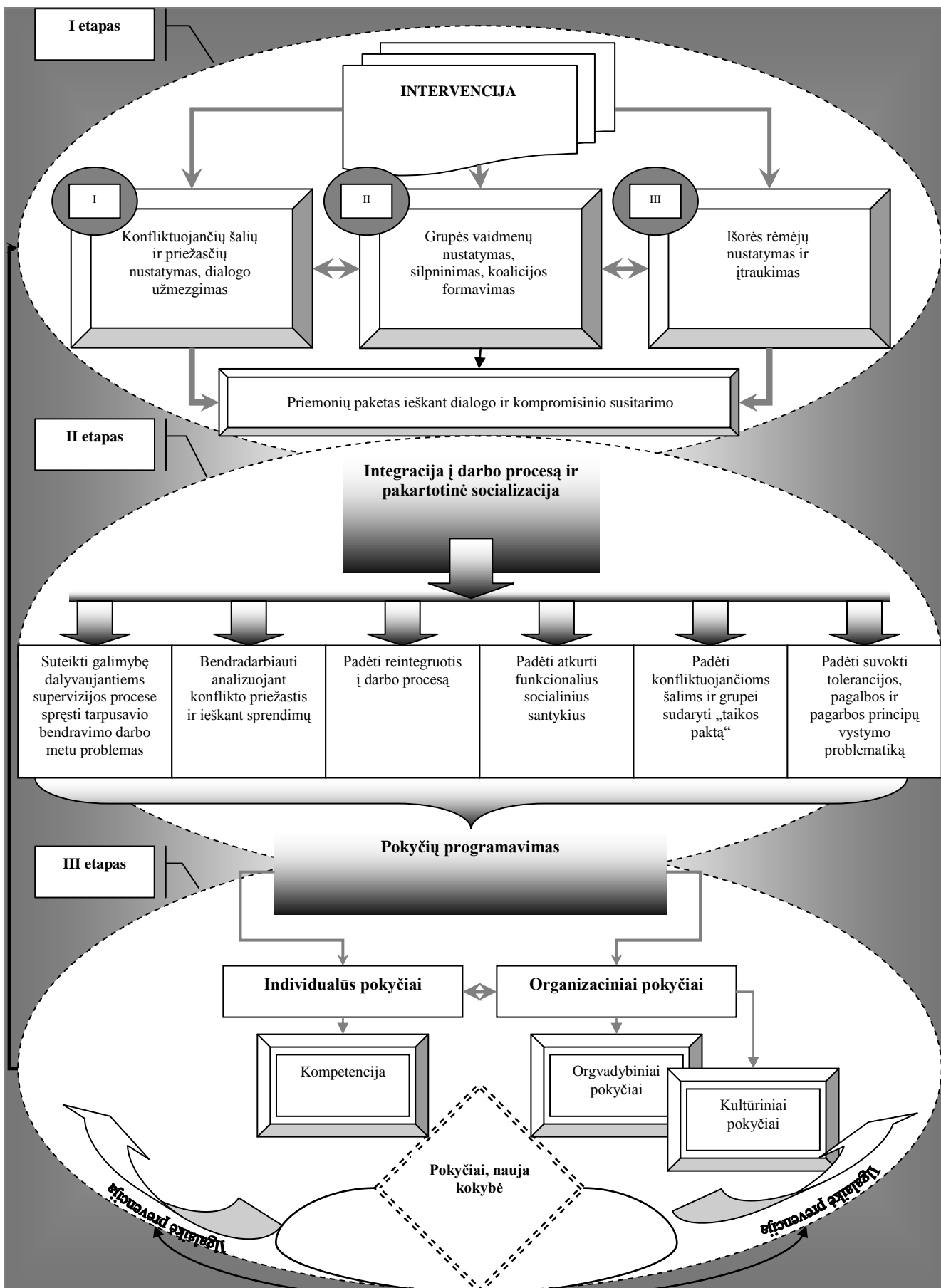
Mobingo atvejais supervizija vyksta mažiausiai dviejuose lygmenyse – individualiajame ir organizacijos (grupės). Individualiajame lygmenyje egzistuoja du kontrahentai – auka ir puolėjas. Organizacijos lygmenyje pagal atliekamą vaidmenį galima išskirti penkias pagrindines grupes: tiesioginis (-iai) puolėjo rėmėjas (-i), netiesioginis (-iai) puolėjo rėmėjas (-ai), tiesioginis (-iai) aukos rėmėjas (-iai), netiesioginis (-iai) aukos rėmėjas (-iai), neutralūs asmenys. Pagal vaidmenis grupės narius galima skaidyti ir į smulkesnes grupes, pavyzdžiui, išskiriant dvigubą žaidėją, kuris deklaruoja paramą abiem konfliktu pusėms ir jį gilina. Terminas organizacijos lygmuo sąlygiškas, kadangi organizacijos narių, tarp jų ir vadovų, išitraukimas į konfliktą gali būti įvairaus masto – tai priklauso ir nuo organizacijos, padalinio dydžio, ir nuo puolėjo gebėjimo eskaluoti konfliktą. Kalbant apie konflikte dalyvaujančios grupės sąvoką galima pasinaudoti V. Legkausko (2009) išskirtu požymiu, kuris įvardytinas kaip grupės narių bendravimas tarpusavyje. Socialinio kontakto kriterijus svarbus tuo, kad leidžia išgryninti konflikto dalyvius. Mobingo atvejais supervizijos veiksmai išvardytini kaip: konflikto identifikavimas, konflikto priežasčių ir raidos atkūrimas, konflikto dalyvių ir jų vaidmenų identifikavimas, rėmėjų paieška, dialogo užmezgimas ir kompromisų paieška, grupės eliminavimas, socializacija ir reintegravimas į darbo procesą, taikos „paktas“ ir organizacijos kultūros stiprinimas. Supervizija gali peržengti organizacijos ribas ir apimti aukai artimą socialinę aplinką – šeimos narius, draugus ir pan.

Intervencija vykdoma trimis etapais, kuriuos sąlygiškai galima pavadinti identifikavimo, aktyvių veiksmų ir vystymo žingsniais (žr. 1 pav.).

Pirmasis etapas. Pradinis etapas susideda iš kelių žingsnių. Pirmuoju žingsniu identifikuojamos konflikto šalys, veikiantieji, priešiški ir galintys sąveikauti asmenys organizacijoje: (i) konfliktuojantys asmenys ir (ii) į konfliktą įtraukta / ištraukusi aplinka. Nors mobingo intervencija vyksta individualiajame ir organizacijos (grupės) lygmenyje, kaip ir taikant kitus intervencijos metodus, svarbi išlieka už organizacijos ribų esanti (iii) artimoji išorinė (socialinė) aplinka, tai yra aukai artima aplinka, kurioje galima tikėtis pagalbos aukai, palaikymo. Įvairūs tyrimai rodo, kad mobingo konflikto padarinius išgyvenanti auka atsiskiria ne tik nuo bendradarbių, bet dažnai ir nuo šeimos narių, draugų, pašlyja santykiai šeimoje. Nors būtent šeima, draugai, pažįstami asmenys sudaro palaikymo, psichologinio saugumo lauką, būtiną aukai. Kitaip tariant, pirmajame etape sudaromas konflikto žemėlapis ir rengiama strategija.

Antrasis etapas – reintegracijos ir pakartotinos socializacijos. Nustačius konfliktuojančius asmenis, atkuriami konflikto eiga ir nustatomos priežastys – tiek individualios, tiek organizacinės, orgkultūrinės. Nustatomi grupės narių vaidmenys, galimi šalininkai, identifikuojami už organizacijos ribų aukai artimi asmenys. Siekiama užmegzti dialogą su kontrahentais ir grupės nariais, palaikant dialogą silpninama aukai priešišku asmenų įtaką, pasitelkiami šalininkai iš grupės ir aukos artimieji. Visais atvejais taikant superviziją didelės reikšmės turi organizacinis-kultūrinis kontekstas, tai yra organizacijos kultūrą sudarantys elementai, ypač puoselejamos vertybės. Kultūros elementai sprendžiant konfliktą gali pasitarnauti tiek teigiamai, tiek neigiamai. Antrajame etape padedama kontrahentams spręsti problemą, ieškoma bendradarbiavimo galimybių, reintegruojamasi į darbinį procesą, optimizuojami socialiniai santykiai, siekiama taikos susitarimo tarp konfliktuojančių šalių ir grupėje, organizacijai padedama suvokti organizacinės ir kultūrinės konflikto prielaidas. Šiame etape svarbu konfliktuojančioms šalims vystyti socialinę kompetenciją. Tuo pat metu kaupiama informacija trečiajam etapui.

Trečiasis etapas – tęstinis. Jį sąlygiškai galima pavadinti pokonfliktinių individualių ir grupės santykių organizacijoje programavimu, arba tęstine prevencija. Mobingas kyla ne tik dėl individualių priežasčių, jį paskatinti gali organizacinės ir kultūrinės priežastys: vadovavimo stilius, komunikacija, darbinį užduočių skyrimo, skatinimo, karjeros sistemos, įvairios dinamiškoje aplinkoje kylančios įtampos, tolerancijos stoka, vertybių krizė ir kt. Organizacija gali būti ne tik nelinkusi į superviziją, bet ir nepasirengusi kaitai. Padėti suvokti pokyčių reikšmę ir įgyvendinti pokyčius – dar vienas sudėtingas supervizoriui keliamas uždavinys. Pokyčiai turi apimti darbo turinį, organizacinės (vadybinės) permainas, kultūros vystymą.



1 pav. Supervizijos, kaip intervencinio mobingo darbuotojų santykiuose, metodo praktinio taikymo modelis

Ryšys tarp veiksmų klimatui gerinti ir mobingo keliamos įtampos mažėjimo, nesveikų tarpusavio santykių gerinimo ir (arba) reiškinio prevencijos svarbus taikant mobingo, kaip diskriminacijos, darbuotojų santykiuose intervenciją (Vveinhardt, 2009a, 2009b).

Išvados

Apžvelgus mobingo darbuotojų santykiuose intervencijos metodus, išskirtini šie pagrindiniai metodai: supervizija, mediacija, kaučingas, moderavimas, kopingo strategija, teisinė intervencija ir kt. Daugelis užsienyje taikomų metodų Lietuvoje dar nėra plačiai taikomi praktikoje, nors pastaraisiais metais vis labiau populiarėja supervizija, kaučingas. Vis dėlto tai išnaudojama pakankamai siaurai – socialinio darbo, konfliktų su klientais srityse, mokinių santykiuose ir pan. Galima pasigesti išsamesnių intervencijos į konfliktus, o ypač mobingą, tyrimų.

Mobingo konfliktas yra dvejetainio pobūdžio – individualus ir grupinis. Priešiška nusistačiusios grupės išitraukimas sustiprina aukai daromą žalą. Be to, konflikto ypatybės supervizoriui kelia specifines užduotis. Apibrėžus supervizijos, kaip intervencinio metodo, taikymo principus, nustatyta, kad supervizijos metodas sprendžiant mobingo konfliktus tiek individualiu, tiek organizacijos lygmeniu gali būti pakankamai efektyvus. Supervizija negali išspręsti asmens (tiek aukos, tiek ir mobingo sukėlėjo) individualių psichologinių problemų, tačiau šio metodo priemonių taikymas yra vienas iš būdų, kuriais galima ugdyti ir aukos, ir puolėjo socialinės elgsenos, konfliktinių situacijų valdymo įgūdžius. Kadangi mobingui būdinga intensyvi grupinė dinamika, tiek pats konfliktas, tiek ir supervizijos priemonės peržengia individualaus konflikto ribas ir įtraukia grupę. Mobingo atveju pažeidžiamas komunikacijos funkcionalumas, todėl dialogas tampa praktiškai neįmanomas. Supervizijos privalumas yra tas, kad šis metodas padeda atkurti dialogą, atstatyti santykius su bendradarbiais, organizacija, vėl įsitraukti į darbinį procesus.

Intervencija vyksta trimis etapais: identifikavimo, reintegracijos ir pakartotinės socializacijos, organizacinių pokyčių programavimo, arba tęstinės prevencijos. Mobingo intervencijos naudojant superviziją struktūrogramos formavime išskiriami tokie esminiai modelio principai: konflikto identifikavimas, konflikto priežasčių ir raidos atkūrimas, konflikto dalyvių ir jų vaidmenų identifikavimas, rėmėjų paieška, dialogo užmezgimas ir kompromisų paieška, grupės eliminavimas, socializacija ir reintegravimas į darbo procesą, taikos „paktas“ ir organizacijos kultūros stiprinimas – pokyčių programavimas. Šiame etape atsiskleidžia prevencinis supervizijos aspektas, kai metodą taikantis asmuo ne tik gelbsti sprendžiant tarpasmenines darbuotojų problemas, bet ir padeda organizacijai pasirengti ilgalaikiams pokyčiams. Neįgyvendinus pokyčių organizacijos lygmeniu mobingo konflikto židiniai gali atsinaujinti, t. y. kilti nauji.

Literatūra

1. Abromaitienė, Laima. (2009). Supervizija – kas tai? *Psichologija*, 5, p. 46–49.
2. Aleksienė, Vilmantė; Kurapkaitienė, Neringa. (2011). *Įvadas į superviziją*. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla.
3. Coyne, Iain ir kt. (2000). Predicting workplace victim status from personality. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, Vol. 9, No. 3, p. 335–349.
4. Dijkstra, Maria T. ir kt. (2004). Conflict and well-being at work: the moderating role of personality. *Journal of Managerial Psychology*, Vol. 20, No. 2, p. 87–104.
5. Dirgėlienė, Indrė; Kiaunytė, Asta. (2005). Supervizija Lietuvos socialinio darbo kontekste. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 15, p. 240–254.
6. Jatkauskienė, Birutė ir kt. (2008). Koučingas ir jo taikymo galimybės suaugusiųjų švietimo srityje (teorija ir empirika). *Mokytojų ugdymas*, 11(2), p. 136–156.
7. Kaminskienė, Natalija. (2010). Teisminė mediacija Lietuvoje. Quo vadis? *Socialinis darbas*, 9(1), p. 54–63.
8. Kavalnė, Salvija; Saudargaitė, Ieva. (2011). Mediation in disputes between public authorities and private parties: comparative aspects. *Jurisprudencija*, 18(1), p. 251–265.
9. Kiaunytė, Asta. (2008). Socialinių darbuotojų konfliktų sprendimo strategijos ir supervizija. *Specialusis ugdymas*, 1(18), p. 101–112.
10. Kolodej, Christa. (2005). *Mobbing: Psychoterror am Arbeitsplatz und seine Bewältigung*. Wien: Wuv.
11. Legkauskas, Visvaldas. (2009). *Savimonė psichologo požiūriu: monografija*. Vilnius: Vaga.
12. Naujanienė, Rasa. (2006). Supervizijos samprata socialiniame darbe. *Socialinio darbuotojo vaidmuo šiuolaikinėje visuomenėje*. Vilnius: Lietuvos darbo rinkos mokymo tarnyba, p. 41–49.
13. Petkutė, Erna. (2008). Grupinė analizė. *Psichoterapija*. Vilnius: Vaistų žinios, p. 93–126.
14. Salin, Denise. (2005). Workplace Bullying among Business Professionals: Prevalence, Gender differences and the Role of Organization Politics. *Pistes*, Vol. 7, No 3.

15. Simaitis, Rimantas. (2007). Mediacijos privačiuose ginčiuose teisinio reguliavimo tendencijos Lietuvoje. *Justitia*, 2(64), p. 21-32.
16. Sondaitė, Jolanta. (2006). Šeimos meditacija: užsienio šalių patirtis. *Socialinis darbas*, 5(2), p. 24-28.
17. Sondaitė, Jolanta; Vimoncienė, Svetlana (2009). Mokyklų bendruomenės požiūris į mokyklinę mediaciją. *Socialinis darbas*, 8(2), p. 108-113.
18. Šinkūnienė, Jautrė; Katkonienė, Agata. (2010). Socialinių darbuotojų profesinės veiklos motyvacijos veiksniai. *Socialinis darbas*, 9(1), p. 64-73.
19. Švedaitė-Sakalausė, Birutė. (2009). Kas yra supervizija ir kuo ji gali pasitarnauti psichosocialinės pagalbos srityje. Pranešimas konferencijoje „*Psichosocialinės, profesinės ir socialinės reabilitacijos bei socialinės paslaugos psichikos neįgaliesiems*“ (2009). [žiūrėta 2012-02-14]. Prieiga per internetą: <<http://www.lspzgb.lt/images/user/supervizija.pdf>>.
20. Tepper, Bennett. (2007). Consequences of abusive supervision. *Academy of Management Journal*, 43(2), p. 148–190.
21. Vaišvilaitė, Viktorija. (2008). Psichodrama. *Psichoterapija*. Vilnius: Vaistų žinios, p. 263-268.
22. Vaivada, Saulius ir kt. (2011). Management of Knowledge Oriented Towards Self-Development of a Personality. *Socialiniai mokslai*, 1(22), p. 79-94.
23. Večkienė, Nijolė Petronėlė; Dirgėlienė, Indrė. (2010). Paramą teikiantis bendradarbiavimas socialinio darbo procese: nuo idėjos link praktikos. *Socialinis ugdymas*, 11(22), p. 35-43.
24. Vveinhardt, Jolita. (2009a). *Mobingo kaip diskriminacijos darbuotojų santykiuose diagnostavimas siekiant gerinti Lietuvos organizacijų klimata: disertacija*. Vytauto Didžiojo universitetas.
25. Vveinhardt, Jolita. (2009b). Mobingo, kaip diskriminacijos darbuotojų santykiuose, intervencijos modelis. *Tiltai*, 4(49), p. 89-102.
26. Žukauskas, Pranas; Vveinhardt, Jolita. (2009a). Diagnosis of mobbing as discrimination in employee relation. *Inžinerinė ekonomika*, 4(64), p. 103–113.
27. Žukauskas, Pranas; Vveinhardt, Jolita. (2009b). Socio–demographic characteristics of mobbing and discrimination in employee relations. *Transformations in Business & Economics*, Vol. 8, No. 3(18), Supplement A, p. 128–147.

MOBBING IN EMPLOYEES' RELATIONSHIPS: PRACTICAL APPLICATION MODEL OF SUPERVISION AS AN INTERVENTIONAL METHOD

Summary

Supervision as a way of mobbing conflict solution is attractive because the problem basically is solved evaluating its uniqueness. Although reasons of mobbing can be classified and grouped, mobbing (being a socio-cultural problem) is an individual conflict as well, where standardized means for its solution can be insufficient. Intervention can also be named as extremely active prevention, in which supervision together with other means can help avoiding mobbing conflicts in the future or at least to notice them on time. The discussed purpose of a supervision method varies. However, in the context of mobbing conflicts, it is disused as a tool to solve problems/conflicts that arise in an organization. The problem of the research is the query how to use and implement effectively the supervision method solving the problem of mobbing in Lithuanian organizations. The subject of the research is the practical application model of supervision as an interventional method. The aim of the research is to form the practical application model of supervision as an interventional method. The objectives of the research are as follows: (1) to review the interventional methods of mobbing in employees' relationships; (2) to define the application principles of supervision as an interventional method; (3) to create a mobbing intervention structurogame using supervision. The methods of the research. The article was worked out on the basis of the following methods: the systemic analysis of scientific literature, general and logical analysis, synthesis, complex generalization, comparison and modelling.

In Lithuania, it is still unpopular to ask professional consultants to help, thus human resources and knowledge are used, which are often based on experience or generally accepted action methods. When discussing about the ways of conflict solution, when the conflicts with employers last long, even in case the problem is to be solved, the arsenal of actions is not broad: conversations, threats, warnings, “group penalties” when under the principle of soviet army both conflicting sides are to be punished hoping that it should encourage to avoid the incident. The employers, who think in a broader way, invite psychologists and organize seminars but, on the basis of the response of victims, this form is not very effective, because group decisions can serve as prevention but not as incident management. Often neither the complicated origin of mobbing, nor the methodology of its expression are evaluated. Apart from this, mobbing incidents show that the reformation of quality and structure that do not become effective without special knowledge and skills is necessary in the organization. After having reviewed the interventional methods of mobbing in employees' relationships, the following key methods can be distinguished: supervision, mediation, coaching, moderation, coping strategy and juridical intervention, etc. After having defined the application principles of supervision as an interventional method, it has been established that the method of

supervision can be rather effective when solving mobbing conflicts on individual as well as organizational levels. Supervision cannot solve the individual psychological problems of a person (a victim as well as the initiator's of mobbing) but the application of the means of this kind of methods is one of the ways to train the social behaviour and conflict situation management skills of a victim and an attacker. After having formed the mobbing intervention structurograme using supervision, the following key principles of the model are singled out: conflict identification, renewal of conflict reasons and development, identification of the participants of the conflict and their roles in it, search for sponsors, starting a dialogue and search for compromises, elimination of a group, socialization and re-integration into work process, a peace "pact" and the strengthening of the culture of the organization.

Key words: mobbing, relationship among employees, supervision, model.

AUTORÈS LYDRAŠTIS

Autoriaus vardas, pavardė: Jolita Vveinhardt

Mokslo laipsnis ir vardas: daktarė; docentė

Darbo vieta ir pozicija: Vytauto Didžiojo universitetas, Šiaulių valstybinė kolegija, docentė, Turizmo ir vadybos katedros vedėja

Autoriaus mokslinių interesų sritys: mobingas, organizacijos klimatas, žinių vadyba

Telefonas ir el. pašto adresas: 8 698 06 668, jolitaw@gmail.com

A COVER LETTER OF AUTHOR

Author name, surname: Jolita Vveinhardt

Science degree and name: Phd; associated profesor

Workplace and position: Vytautas Magnus university, Siauliai State College, associated profesor, Head of Management and Tourism Department

Author's research interests: mobbing, organizationl climate, knowledge management

Telephone and e-mail address: + 370 698 06 668, jolitaw@gmail.com

PALANKIOS UGDYMO(SI) APLINKOS KŪRIMO SĄSAJOS SU UGDYMO(SI) METODŲ TAIKYMU MOKANT(IS) UŽSIENIO KALBŲ

Aldona Zapolskienė, Jūratė Dovydienė
Kauno kolegija Kėdainių Jonušo Radvilos fakultetas

Anotacija. Straipsnyje pateikiama palankios ugdymo(si) aplinkos samprata, apžvelgiamos jos kūrimo sąsajos su ugdymo(si) metodų taikymu mokant(is) užsienio kalbų. Pristatomas tyrimas, kuris atskleidžia palankios ugdymo(si) aplinkos kūrimo svarbą taikant efektyvius ugdymo(si) metodus bei respondentų požiūrį į palankią ugdymo(si) aplinką formuojančius veiksnius bei metodus. Išsiaiškinus, kurie iš tyrimo metu pateiktų palankios ugdymo(si) aplinkos kūrimo veiksnių ir ugdymo(si) metodų ugdytiniams yra svarbiausi, galima siekti efektyvaus užsienio kalbų mokymo(si).

Pagrindiniai žodžiai: palankios ugdymo(si) aplinkos kūrimas, ugdymo(si) aplinkos kūrimo veiksniai, ugdymo(si) metodai, užsienio kalbų mokymas(is).

Įvadas

Svarbi sėkmingo užsienio kalbų mokymo(si) sąlyga – palankios ugdymo(si) aplinkos kūrimas, tikslingai ir sumaniai taikant efektyvius ugdymo(si) metodus. Oficialiame Europos Tarybos leidinyje *Tarybos išvados strateginio Europos bendradarbiavimo švietimo ir mokslo srityje (ET 2020)* ES valstybėms narėms yra numatyti keturi pagrindiniai strateginiai tikslai, iš kurių vienas yra *gerinti švietimo ir mokymo kokybę bei veiksmingumą*. Europos Sąjungos kalbų mokymo politikos dokumentuose (*Daugiakalbystės pagrindų strategija, Dėl bendrųjų visą gyvenimą trunkančio mokymosi gebėjimų*) taip pat pabrėžiamas kalbų mokymo, kaip proceso, tobulinimas. Siekiant realizuoti šiuos strateginius tikslus reikia nuolat ieškoti vis naujų būdų mokymo kokybei gerinti bei mokymo efektyvumui kelti.

Lietuvos švietimo veiklą ir užsienio kalbų mokymą(si) reglamentuojantys dokumentai *Bendrosios programos ir Išsilavinimo standartai* akcentuoja įvairių kalbos mokymosi būdų taikymą mokantis kalbų.

Mokymo(si) kokybę galima gerinti kuriant palankią ugdymo(si) aplinką, paisant svarbiausių palankios emocinės aplinkos kūrimo veiksnių ir taikant efektyvius užsienio kalbų mokymo(si) metodus. Ugdymo(si) procesas tobulinamas taikant šiuolaikiškus, ugdytinių interesus, žinių ir gebėjimų lygmenis atitinkančius ugdymo(si) metodus.

Problema. Ugdymo(si) procese nepakankamai išnaudojamos galimybės palankios ugdymo(si) aplinkos kūrimui, ne visada atsižvelgiama į palankios ugdymo(si) aplinkos formavimo veiksnius bei tam skirtų efektyvių mokymo(si) metodų taikymą.

Tyrimo aktualumas. Svarbiausių palankios ugdymo(si) aplinkos kūrimo veiksnių paisyimas bei jų sąsajų su efektyviais ugdymo(si) metodais ieškojimas mokantis užsienio kalbų galėtų duoti geresnių ugdymosi rezultatų.

Tyrimo objektas – palanki ugdymo(si) aplinka, ugdymo(si) aplinkos veiksniai, ugdymo(si) metodai.

Tyrimo tikslas – ištirti palankios ugdymo(si) aplinkos kūrimo sąsajas su efektyvių ugdymo(si) metodų taikymu mokant(is) užsienio kalbų.

Tyrimo uždaviniai:

1. Išanalizuoti palankios ugdymo(si) aplinkos kūrimo sampratą ir svarbiausius palankią ugdymo(si) aplinką sąlygojančius veiksnius.

2. Išryškinti sąsajas tarp palankios ugdymo(si) aplinkos kūrimo ir ugdymo(si) metodų taikymo.

3. Išsiaiškinti, kokį poveikį užsienio kalbų mokymui(si) gali turėti palankios ugdymo(si) aplinkos kūrimas, kuomet taikomi ugdytinių poreikius atitinkantys ugdymo(si) metodai.

Tyrimo metodai: mokslinės literatūros ir dokumentų analizė, anketinė apklausa, statistinė duomenų analizė.

Tyrimo imtis – 65 respondentai, Kauno kolegijos Kėdainių Jonušo Radvilos fakulteto Filologijos ir Edukologijos katedros Anglų-vokiečių kalbų pedagogikos, Anglų verslo kalbos ir Socialinės pedagogikos studijų programų studentai.

Nagrinėjant temą remtasi mokslinėmis Richard, Jansen, Goleman, Fleischmann, Bayer, Buehl ir kt. teorijomis, straipsnio autorių asmenine patirtimi ir tyrimu, atliktu 2012 m. Kauno kolegijoje.

Ugdymo(si) aplinkos samprata

Jovaiša (2007) aplinką apibrėžia kaip žmogaus ugdymo veiksnį, kurį sudaro gamtinių, socialinių, kultūrinių sąlygų visuma, kurioje gyvena individas ar žmonių grupė. Apžvelgiant mokslinę literatūrą, analizuojančią ugdymo(si) aplinką, pastebėta, jog dažniausiai pirmoje vietoje minimi išoriniai palankią aplinką formuojantys veiksniai, tokie kaip: jauki bei saugi mokymosi erdvė, patogūs baldai, normali temperatūra, išvėdintos patalpos, pakankamas kiekis kokybiškų, ugdytinių amžių, interesus bei poreikius atitinkančių mokymo priemonių ir pan. Tačiau ne mažiau svarbūs yra ir vidiniai palankią ugdymo(si) aplinką sąlygojantys veiksniai: susidomėjimas mokymo dalyku, mokymo(si) dėžaugšmas, pasitikėjimas savimi ir kitais ugdymo(si) proceso dalyviais, saviraiška, tarpusavio supratimas, pagalba ir pan., kitaip tariant, visa tai, kas kuria emocinį saugumą ir palankų ugdymui(si) emocinį klimatą.

Bayer, Fleischmann (2000) išskiria veiksnius, jų manymu, geriausiai prisidedančius prie palankios ugdymo(si) aplinkos kūrimo:

- geri pedagogų santykiai su ugdytiniais;
- ugdytinių interesų paisymas;
- tinkamų (atitinkančių ugdytinių interesus, psichologinius niuansus ir pan.) mokymo metodų taikymas;
- pedagogo pastangos nuolat motyvuoti ugdytinius, įvairiomis darbo formomis vis iš naujo sudominant savo dalyku;
- paties pedagogo susidomėjimo savo dalyku ir entuziazmo skleidimas;
- ugdytinių skatinimas nuolat klausti to, kas neaišku;
- humoras ugdymo proceso metu, ypač darant pedagogines pertraukėles;
- ugdytiniais suteikta galimybė periodiškai užrašyti tai, kas ugdymo proceso metu labiausiai patinka ir kas nepatinka, ir pedagogo reagavimas į užrašytas pastabas.

Išanalizavus mokslinę literatūrą, nagrinėjančią palankios ugdymo(si) aplinkos kūrimo aplinkybes, galima išskirti įvairių autorių skirtinguose šaltiniuose minimas ir pasikartojančias tendencijas:

- aktyvių, saviraišką skatinančių mokymo(si) metodų taikymą;
- įdomias motyvaciją žadinančias užduotis;
- kūrybiškumo skatinimą;
- smalsumo žadinimą;
- ugdymo(si) procesą, paremtą bendravimo ir bendradarbiavimo principais.

Šis tyrimas nukreiptas į vidinius palankią ugdymo(si) aplinką formuojančius veiksnius, kurie veda ugdymo(si) procesą į strategiškai gerai parengtą emocinio klimato gerinimą, mokant(is) užsienio kalbų.

Apibendrinant ugdymo(si) aplinkos kūrimo sampratą galima teigti, jog tai – ugdytinių ir pedagogų bendrą sėkmingą veiklą sąlygojantis procesas, kurio metu puoselėjama ugdytinių saviraiška, suteikiama kūrybiškumo laisvė, kuriami puikūs santykiai tarp ugdymo(si) proceso dalyvių, žadinama motyvacija, taikomos aktyvios ir efektyvios darbo formos. Galimybės kūrybiškai taikyti tinkamai parinktus, gerai apgalvotus, ugdytinių interesus atitinkančius mokymo(si) metodus yra nenuginčijamai svarbios kuriant palankią ugdymo(si) aplinką.

Ugdymo(si) metodų taikymo aspektai

Apibrėždamas mokymo metodo sąvoką Jovaiša (2007) akcentuoja veiksmų, būdų visumą mokymo tikslui pasiekti. Pasak Jovaišos (2007), mokymo metodai skirstomi į monologinius ir akromatinius (pasakojimas, aprašymas, aiškinimas), dialoginius ir eroterminius (katechetinis, neuristinis) bei loginius (analizė, sintezė, indukcija, dedukcija). Richard (1998) metodus apibrėžia kaip mokymo(si) stilius, nusakančius mokytojo ir mokinių bendro darbo pobūdį ir jo savitumą. Užsienio kalbų mokymui(si) taikomų mokymo(si) metodų tikslas turėtų būti pagrįstas nuolatiniu įgūdžių formavimu ir tobulinimu. Carge (1994) konstatuoja, jog tiksliai įvertinus ugdytinių amžių, motyvus, ankstesnį mokymą(si), rezultatus, mokymo tikslus, galima taikyti tinkamus ugdymo(si) metodus.

Ugdymo(si) proceso tikslas šiuolaikiniame mokyme yra ne tik išmokyti ugdytinį, bet ir padėti jam įvaldyti žinių sistemą, išugdyti gebėjimą šią sistemą pritaikyti konkrečiose situacijose. Rinkdamasis metodus pedagogas turėtų atsižvelgti į skirtingus ugdytinių poreikius, nevienodą jų psichofizinę brandą, įvairius žinių ir gebėjimų lygmenis. Pedagogui yra svarbu gebėti lanksčiai naudotis sudarytu ugdymo(si) metodų komplektu, remtis įvairiomis metodų kombinacijomis. Ugdymas(si) turi tapti konstruktyvia paties individo veikla, kurioje būtų sudarytos mokymosi sąlygos bei suteikta parama, pagrįsta sukaupia ugdytinių patirtimi, įgūdžiais, taikomi poreikius atitinkantys ugdymo(si) metodai.

Nauji efektyvūs ugdymo(si) metodai remiasi moksliniais smegenų veiklos tyrimais, psichologijos ir pedagogikos mokslų pasiekimais, informacinių komunikacinių technologijų plėtra, pažangia pedagogų praktika. Šiuolaikinis pedagogas efektyviam darbui naudoja aktyvaus mokymo(si) metodus, tokius kaip: diskusijos, žaidimai, mokymasis bendradarbiaujant, individualūs arba grupiniai projektai, kūryba, drama ir t. t. Apžvelgiant ugdymo(si) metodų taikymo svarbiausius aspektus galima teigti, jog šiuolaikiškoje visuomenėje ugdymo(si) proceso metodai turėtų būti orientuoti į kūrybiškumo plėtojimą, bendrą įvairiapusišką pedagogų ir ugdytinių veiklą, kurioje atsirastų vietos kiekvieno besimokančiojo atsakomybės už mokymą(si) prisiėmimui, sisteminiam efektyvių ugdymo(si) metodų taikymui.

Tyrimo metodologija: tyrimo organizavimas ir respondentų charakteristika

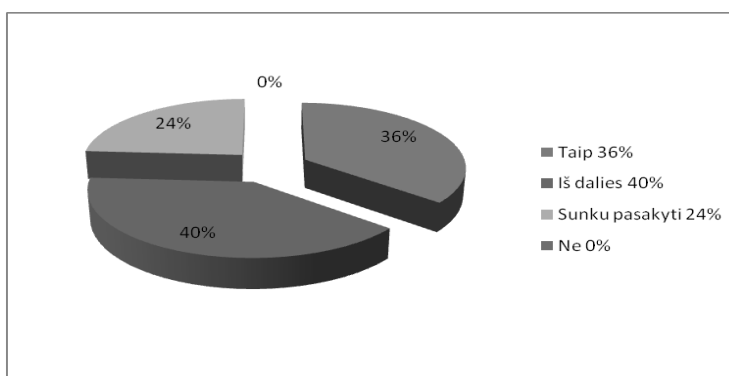
Tyrimas buvo atliktas Kauno kolegijos Kėdainių Jonušo Radvilos fakulteto Filologijos ir edukologijos katedroje. Taikomas kiekybinis tyrimas. Tyrimui atlikti buvo sudaryta anketa, kurioje pateikti šeši klausimai: pirmas klausimas atskleidžia studentų požiūrį į sąsajas tarp mokymo(si) metodų taikymo ir palankios ugdymo(si) aplinkos kūrimo mokant(is) užsienio kalbų; antras klausimas atskleidžia respondentų domėjimąsi veiksniais, formuojančiais palankią ugdymo(si) aplinką; trečias klausimas – tai tyrimo dalyvių požiūris į veiksnius, formuojančius palankią ugdymo(si) aplinką; ketvirtas klausimas – tai mokymo(si) metodų, kuriančių palankią ugdymo(si) aplinką, svarbos įvertinimas; penktas klausimas – tai respondentų nuomonė apie galimą teigiamą palankios ugdymo(si) aplinkos kūrimo poveikį užsienio kalbų mokymo(si) rezultatams; šeštas klausimas – tai demografiniai respondentų duomenys (lytis, amžius).

Apklausa atlikta atsitiktinai pasirenkant respondentus. Anketų duomenų statistinė analizė buvo atlikta naudojantis *Microsoft Excel* programa. Tiriamųjų populiacija – Anglų-vokiečių kalbų pedagogikos, Anglų verslo kalbos ir Socialinės pedagogikos studijų programų I–IV kursų studentai.

Tyrimo rezultatai ir jų analizė

Tyrimo dalyvavo daugiau moterų (73 proc.) nei vyrų (27 proc.). Respondentų amžius yra nuo 19 iki 39 metų. Daugiausia studentų, dalyvavusių tyrime, yra iš Verslo anglų kalbos studijų programos (42 proc.) ir Socialinės pedagogikos studijų programos (37 proc.) studentai. Anglų-vokiečių kalbų pedagogikos studentai sudaro 21 proc. visų respondentų. Atsakymai buvo analizuojami pagrindžiant ugdymo(si) aplinkos svarbą, pagrindinius jos aspektus ir sąsajas su ugdymo(si) metodų taikymu mokant(is) užsienio kalbų. Anketinė apklausa apima šiuos aspektus: 1) palankios ugdymo(si) aplinkos kūrimo sąsajos su ugdymo(si) metodų taikymu mokant(is) užsienio kalbų; 2) respondentų palankios ugdymo(si) aplinkos veiksnių mokant(is) užsienio kalbų vertinimas; 3) ugdymo(si) metodų taikymo kuriant palankią ugdymo(si) aplinką prioritetas respondentų vertinimas.

Pirmasis tyrimo aspektas – palankios ugdymo(si) aplinkos kūrimo sąsajos su ugdymo(si) metodais mokant(is) užsienio kalbų. Atsakymas į klausimą, ar, respondentų nuomone, egzistuoja sąsajos tarp mokymo metodų taikymo ir palankios ugdymui(si) aplinkos kūrimo mokant(is) užsienio kalbų, pateiktas 1 pav.

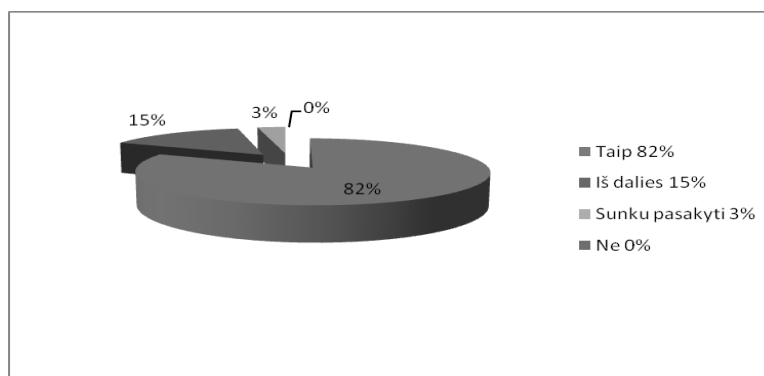


1 pav. Palankios ugdymo(si) aplinkos kūrimo sąsajų su ugdymo(si) metodais mokant(is) užsienio kalbų vertinimas, proc.

36 proc. respondentų mano, jog egzistuoja sąsajos tarp mokymo metodų taikymo ir palankios ugdymui(si) emocinės aplinkos kūrimo mokant(is) užsienio kalbų. 40 proc. respondentų teigia, kad

sąsajos egzistuoja iš dalies, 24 proc. yra sunku tai įvertinti, nė vienas respondentas nemano, jog ugdymo metodų taikymas nesiejamas su palankios ugdymo/si aplinkos kūrimu.

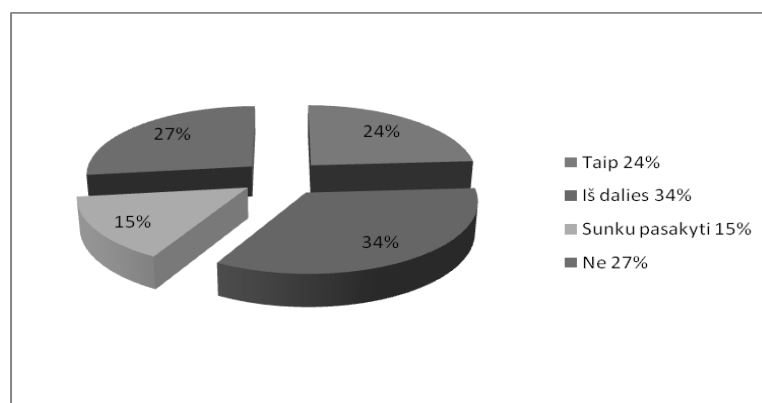
Kitu klausimu buvo siekiama išsiaiškinti, ar, respondentų nuomone, palankios ugdymo(si) aplinkos kūrimas, taikant tinkamus ugdymo(si) metodus galėtų turėti teigiamos įtakos užsienio kalbų mokymo(si) rezultatams (žr. 2 pav.).



2 pav. Palankios ugdymo(si) aplinkos kūrimo įtaka užsienio kalbų mokymo(si) rezultatams. Respondentų vertinimas proc.

82 proc. respondentų mano, kad palanki ugdymo(si) aplinka ir tinkamų ugdymo(si) metodų taikymas teigiamai įtakoja užsienio kalbų mokymo(si) rezultatus. 15 proc. respondentų mano, jog tai galima teigti tik iš dalies, o 3 proc. tai įvertinti yra sunku. Apibendrinant pirmąjį tyrimo aspektą galima teigti, jog respondentai pozityviai vertina galimą palankios ugdymo(si) aplinkos kūrimo teigiamą poveikį užsienio kalbos mokymo(si) rezultatams: dauguma respondentų mano, jog egzistuoja sąsajos tarp mokymo(si) metodų taikymo ir palankios ugdymo(si) aplinkos kūrimo.

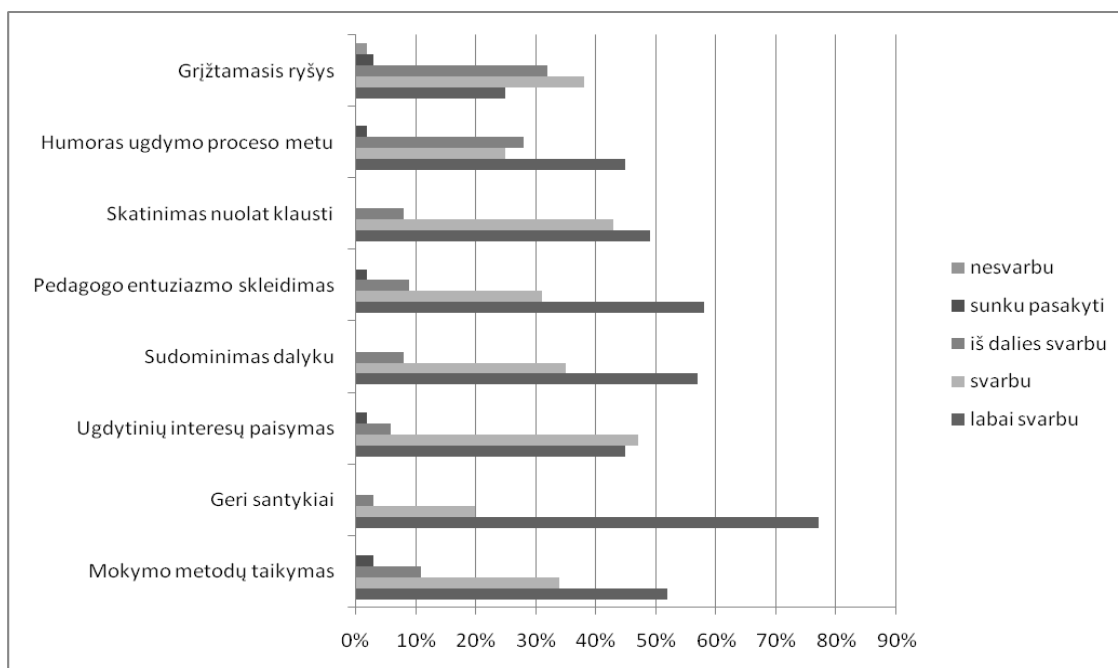
Buvo aiškintasi, ar respondentai yra susipažinę su palankią ugdymo(si) aplinką formuojančiais veiksniais. Antruoju tyrimo aspektu vertinamos tyrimo dalyvių nuostatos dėl palankią ugdymo(si) aplinką formuojančių veiksnių mokant(is) užsienio kalbų. Atsakymus į klausimą, ar respondentai kada nors domėjosi palankią ugdymo(si) aplinką formuojančiais veiksniais, tokiais kaip: geri pedagogų santykiai su ugdytiniais; ugdytinių interesų paaiskinimas; tinkamų (atitinkančių ugdytinių interesus, psichologinius niuansus ir pan.) mokymo metodų taikymas; pedagogo pastangos nuolat motyvuoti ugdytinius, įvairiomis darbo formomis vis iš naujo sudominant savo dalyku; paties pedagogo susidomėjimo savo dalyku ir entuziazmo skleidimas; ugdytinių skatinimas nuolat klausti to, kas neaišku; humoras ugdymo proceso metu, ypač darant pedagogines pertraukėles; ugdytiniais suteikta galimybė periodiškai užrašyti tai, kas ugdymo proceso metu labiausiai patinka ir kas nepatinka, ir pedagogo reagavimas į užrašytas pastabas, iliustruoja 3 pav.



3 pav. Respondentų domėjimosi palankią ugdymo(si) aplinką formuojančiais veiksniais vertinimas, proc.

24 proc. būsimų pedagogų yra domėjęsi palankią emocinę ugdymo(si) aplinką formuojančiais veiksniais, 34 proc. yra tai darę tik iš dalies, 15 proc. respondentų tai pasakyti yra sunku, 27 proc. niekada nesidomėjo palankią ugdymo(si) aplinką formuojančiais veiksniais.

Respondentus prieš anketavimą supažindinus su svarbiausiais palankių ugdymui(si) emocinį klimatą formuojančiais veiksniais, jie turėjo įvertinti šių veiksnių svarbą. Atsakymai į klausimą, ar šie veiksniai prisideda prie palankios ugdymo(si) aplinkos kūrimo, pateikti 4 pav.



4 pav. Veiksnių, formuojančių palankią ugdymo(si) aplinką, vertinimas, proc.

77 proc. respondentų labai svarbiu palankią ugdymo(si) aplinką formuojančiu veiksniumi laiko gerus santykius tarp pedagogo ir ugdytinių, 58 proc. būsimų pedagogų labai svarbus veiksnys yra paties pedagogo susidomėjimas savo dalyku ir entuziazmo skleidimas, 57 proc. respondentų labai svarbus veiksnys yra pedagogo pastangos nuolat motyvuoti ugdytinius, vis iš naujo sudominant savo dalyku ir 52 proc. respondentų labai svarbiu veiksniumi kuriant palankią ugdymo(si) aplinką laiko tinkamų mokymo metodų taikymą ugdymo procese. Ugdytinių interesų paisymas yra svarbus 47 proc. respondentų, 43 proc. mano, kad svarbus palankios ugdymo(si) aplinkos kūrimo veiksnys yra ugdytinių skatinimas nuolat klausti to, kas neaišku, 38 proc. respondentų yra svarbus grįžtamasis ryšys, t. y. kai ugdytiniams suteikta galimybė periodiškai užrašyti tai, kas ugdymo(si) proceso metu labiausiai patinka ar nepatinka ir pedagogo reakcija į tai, 34 proc. svarbus yra mokymo metodų taikymas ugdymo procese. 28 proc. respondentų iš dalies svarbus palankią ugdymosi aplinką formuojantis veiksnys yra humoras ugdymo proceso metu, ypač darant pedagogines pertraukėles, 29 proc. iš dalies svarbus yra grįžtamasis ryšys. Tik 2 proc. respondentų grįžtamasis ryšys yra nesvarbus.

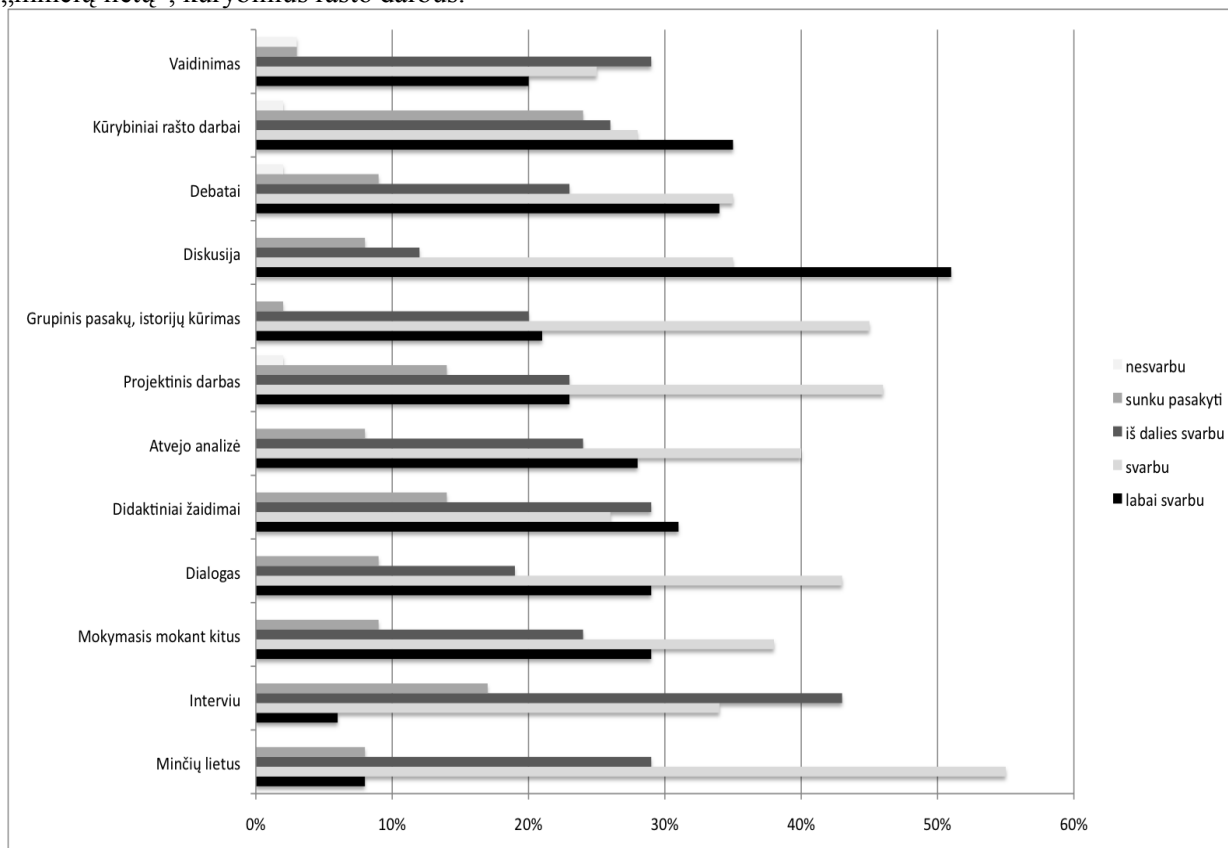
Apibendrinant antrojo tyrimo aspekto rezultatus atsiskleidžia akivaizdus respondentų siekis matyti gerus santykius tarp pedagogo ir ugdytinių, paties pedagogo susidomėjimą savo dalyku ir entuziazmo skleidimą, pedagogo pastangas nuolat motyvuoti ugdytinius vis iš naujo sudominant savo dalyku ir tinkamų mokymo metodų taikymą ugdymo procese. Taigi, ugdymo(si) metodų, kuriančių palankią ugdymo(si) aplinką, taikymas patenka į prioritetinių veiksnių sąrašo viršūnę, todėl yra svarbu atskleisti ugdymo(si) metodų taikymo galimybes bei svarbą mokant(is) užsienio kalbų.

Trečiasis aspektas skirtas ugdymo(si) metodų, padedančių formuoti palankią ugdymo(si) aplinką, vertinimui. Respondentai taip įvertino ugdymo(si) metodų, jų nuomone, efektyviai formuojančių palankią ugdymo(si) aplinką, svarbą mokant(is) užsienio kalbų (žr. 5 pav.).

51 proc. respondentų labai svarbiu palankią ugdymo(si) aplinką formuojančiu ugdymo(si) metodu laiko diskusiją, 35 proc. tyrimo dalyvių labai svarbūs yra kūrybiniai rašto darbai, 34 proc. labai svarbūs yra debatai ir 31 proc. – didaktiniai žaidimai. „Minčių lietus“ yra svarbus 55 proc. respondentų, 46 proc. mano, kad svarbus yra projektinis darbas, 45 proc. respondentų yra svarbus grupinis pasakų ar istorijų kūrimas, 43 proc. svarbus yra dialogas. Iš dalies 43 proc. respondentų svarbus metodas yra interviu, 29 proc. iš dalies svarbus yra vaidinimas ir 29 proc. – didaktiniai žaidimai. 2 proc. respondentų nesvarbūs yra debatai, projektinis darbas ir kūrybiniai rašto darbai.

Vertinant tyrimo trečiojo aspekto rezultatus galima teigti, jog respondentai prioritetiniais palankios emocinės aplinkos mokant(is) užsienio kalbų ugdymo(si) metodais laiko tokius metodus, kaip

diskusiją, debatus, projektinį darbą, dialogą, mokymąsi mokant kitus, grupinį pasakų, istorijų kūrimą, „minčių lietu“, kūrybinius rašto darbus.



5 pav. Ugdymo(si) metodų, padedančių formuoti palankią ugdymo(si) aplinką, vertinimas, proc.

Apibendrinus tyrimo rezultatus galima konstatuoti, jog respondentai palankią emocinę ugdymo(si) aplinką sieja su ugdymo(si) metodų taikymu. Tyrimo dalyviai nėra pakankamai gerai susipažinę su palankią ugdymo(si) aplinką formuojančiais veiksniais. Jie laikosi nuomonės, kad taikant tinkamus ugdymo(si) metodus galima pasiekti geresnių ugdymo(si) rezultatų mokant(is) užsienio kalbų. Svarbiausiais palankią ugdymo(si) aplinką kuriančiais veiksniais respondentai laiko gerus santykius tarp pedagogo ir ugdytinių, paties pedagogo susidomėjimo savo dalyku ir entuziazmo skleidimą, pedagogo pastangas nuolat motyvuoti ugdytinius vis iš naujo sudominant savo dalyku ir tinkamų mokymo metodų taikymą ugdymo procese. Kaip prioritetinius ugdymo(si) metodus, geriausiai prisidedančius prie palankios ugdymo(si) aplinkos kūrimo, respondentai nurodo diskusiją, debatus, projektinį darbą, dialogą, mokymąsi mokant kitus, grupinį pasakų, istorijų kūrimą, „minčių lietus“, o tai yra būtent tie metodai, kurie skatina ugdytinių saviraišką, kūrybiškumą, mokymąsi bendraujant ir bendradarbiaujant.

Išvados

1. Palankios ugdymo(si) aplinkos formavimas – pedagogų ir ugdytinių bendrą sėkmingą veiklą sąlygojantis procesas, kurio metu puoselėjama ugdytinių saviraišką, suteikiama kūrybiškumo laisvė, skatinamas bendradarbiavimas. Analizuojant svarbiausius palankią ugdymo(si) aplinką formuojančius veiksnius tampa akivaizdu, kad juos įgyvendinti galima taikant tinkamai parinktus ugdymo(si) metodus.

2. Palankios ugdymo(si) aplinkos kūrimas tiesiogiai siejasi su ugdymo(si) metodų taikymu. Respondentų vertinimas atspindi tai, kas jiems yra svarbiausia: geri santykiai tarp pedagogo ir ugdytinių, paties pedagogo susidomėjimas savo dalyku ir entuziazmo skleidimas, pedagogo pastangos nuolat motyvuoti ugdytinius, tinkamų mokymo(si) metodų taikymas ugdymo(si) procese.

3. Išsiaiškinus, kokie ugdymo(si) metodai geriausiai atitinka ugdytinių poreikius mokant(is) užsienio kalbų, galima juos sėkmingai taikyti ugdymo(si) procese. Geriausiai vertinami ugdymosi metodai, tokie kaip: diskusija, debatai, projektinis darbas, dialogas, mokymasis mokant kitus, grupinis pasakų, istorijų kūrimas, „minčių lietus“, kuria palankią emocinę ugdymo(si) aplinką, o kartu skatina saviraišką, kūrybiškumą ir bendradarbiavimą.

Literatūra

1. Bayer, Ch.; Fleischmann, A. (2000). *Dozent und Lernklima*. [žiūrėta 2012-01-10]. Prieiga per internetą: <http://www.sp.tum.de/fileadmin/tuspfsp/www/Evaluation/Dozent_und_Lernklima_hr_04.pdf>.
2. *Bendrosios programos ir Išsilavinimo standartai*. (2008). Vilnius: Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerijos švietimo aprūpinimo centras.
3. Buehl, D. (2004). *Interaktyviojo mokymosi strategijos*. Vilnius: Garnelis.
4. Carge, N. L.; Berliner, D. C. (1994). *Pedagoginė psichologija*. Vilnius: Alma littera.
5. *Europos Tarybos informacijos biuras*. (2010). [žiūrėta 2012-01-10]. Prieiga per internetą: <http://www.etib.lt/?s=et_sritys&ss=svietimas&lang=lt>.
6. Goleman, D. (2003). *Emocinis intelektas*. Vilnius: Presvika.
7. Jansen, E. (1998). *Tobulas mokymas. Daugiau kaip 1000 praktinių patarimų vaikų ir suaugusiųjų mokytojams*. Vilnius: AB OVO.
8. Jovaiša, L. (2007). *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Vilnius: Gimtasis žodis.
9. Monginaitė L. (2010) *Bendravimo psichologija*. Vilnius: Technika.
10. Petty G. (2006). *Šiuolaikinis mokymas: praktinis vadovas*. Vilnius: Tyto Alba.
11. Richard, A. (1998). *Mokomės mokyti*. Vilnius. Margi raštai.
12. *Valstybinės švietimo strategijos po 2012 m. rengimas*. (2010). [žiūrėta 2010-12-21]. Prieiga per internetą: <[http://www.smm.lt/strategija/docs/iss/20100826/VSS%20po%202012%20\(2010-08-26\)](http://www.smm.lt/strategija/docs/iss/20100826/VSS%20po%202012%20(2010-08-26))>.

THE INTERRELATION OF CREATING A FAVOURABLE TEACHING/LEARNING ENVIRONMENT AND APPLYING EDUCATIONAL METHODS WHILE TEACHING/LEARNING FOREIGN LANGUAGES

Summary

An important condition for successful foreign language teaching/learning is the creation of favourable teaching/learning environment through the application of effective educational methods.

The problem of the research- the possibilities for favourable educational conditions in teaching/learning environment creation are not sufficiently used in education process.

The relevance of the research – the observance of the most important factors for creating favourable teaching/learning environment and searching for their relationship with the effective educational methods of learning foreign languages could provide better educational results.

The object of the research – favourable teaching/learning environment, educational methods.

The aim of the research - to investigate the interrelation of creating favourable teaching / learning environment and applying effective educational methods while teaching / learning foreign languages.

The objectives of the research:

1. To analyse the concept of favourable teaching/learning environment creation and the most important factors having impact on favourable teaching/learning environment.

2. To highlight the interrelation of the creation of favourable teaching/learning environment and the application of teaching/learning methods.

3. To find out what impact of creating favourable teaching/learning environment on teaching/learning foreign languages can be conducive, when the key factors shaping the environment are taken into account and when educational methods to meet the students' needs are applied.

The methods of the research – scientific literature and document analysis, questionnaire survey, statistical data analysis.

The investigation of the topic was based on Richard's, Jansen's, Goleman's, Fleischmann's, Bayer's, Buehl's et al. scientific theories, the authors' personal practical experience and the research conducted in Kaunas College in 2012.

The research reveals the importance of creating favourable teaching/learning environment using effective educational methods. In teaching/learning foreign languages there is a possibility for successful application of the variety of educational methods forming favourable teaching/learning environment. The methods applied in teaching/learning process should be focused on creativity development, educators' and learners' varied mutual activity in which each student would assume the responsibility for their learning / teaching process and the place for systematic application of effective educational methods would be found.

After having revealed which of the factors presented during the research for creating favourable teaching/learning environment and educational methods are the most important and most acceptable for the learners, it is possible to seek the effective foreign language learning.

Key words: favourable teaching/learning environment creation, educational methods, foreign language teaching / learning.

AUTORIŲ LYDRAŠTIS

Autoriaus vardas, pavardė: Aldona Zapolskienė

Mokslo laipsnis ir vardas: -; docentė

Darbo vieta ir pozicija: Kauno kolegija, docentė

Autoriaus mokslinių interesų sritys: užsienio kalbų didaktika, filologija, mokytojo profesijos kompetencijos

Telefonas ir el. pašto adresas: 8 628 95 521, zapolskiene@yahoo.com

Autoriaus vardas, pavardė: Jūratė Dovydienė

Mokslo laipsnis ir vardas: -; docentė

Darbo vieta ir pozicija: Kauno kolegija, docentė

Autoriaus mokslinių interesų sritys: užsienio kalbų didaktika, filologija, mokytojo profesijos kompetencijos

Telefonas ir el. pašto adresas: 8 347 64 744, jurate.dovydiene@gmail.com

A COVER LETTER OF AUTHORS

Author name, surname: Aldona Zapolskienė

Science degree and name: -; Docent

Workplace and position: Kaunas College, Docent

Author's research interests: didactics of foreign languages, philology, profession competency of teachers

Telephone and e-mail address: + 370 628 95 521, zapolskiene@yahoo.com

Author name, surname: Jūratė Dovydienė

Science degree and name: -; Docent

Workplace and position: Kaunas College, Docent

Author's research interests: didactics of foreign languages, philology, profession competency of teachers

Telephone and e-mail address: + 370 347 64 744, jurate.dovydiene@gmail.com

KAI KURIE STUDIJŲ IR DARBINĖS VEIKLOS DERMĖS VEIKSNIAI MOTERŲ PATIRTIES ATŽVILGIU

Aušrinė Zulumskytė, Reda Skirpstaitienė

Klaipėdos universitetas

Anotacija. Straipsnyje pristatomi empirinio tyrimo, atlikto siekiant atskleisti moterų universitetinių studijų ir darbinės veiklos dermės veiksnių raišką, esminiai rezultatai. Analizuojant tyrimo duomenis akcentuojamas studijuojančių ir dirbančių moterų požiūris į nuolatinį mokymąsi, kaip studijų ir darbinės veiklos derinimo pagrindą, respondenčių požiūriu aktualios studijų ir darbinės veiklos derinimo prielaidos, moterų namų bei darbo aplinkos sąlygų tinkamumas darbinės veiklos ir studijų dermei, studijuojančių ir dirbančių moterų tarpasmeninių santykių darbinėje veikloje svarba studijoms, darbo ir studijų veiklų derinimo galimybės akademinėje erdvėje, taip pat aptariami moterų patiriami sunkumai bei pastangos juos įveikti kaip studijų ir darbinės veiklos dermės veiksniai.

Pagrindiniai žodžiai: moterys, studijos, darbas, dermė, veiksniai.

Ivadas

Šiuolaikinėje visuomenėje aktyviai diskutuojama ne tik apie profesinę, tačiau ir apie asmeninę moters karjerą: galimybę realizuoti darbe ir šeimoje, gilinti žinias ir tobulinti įgūdžius, nuolat mokytis ir siekti aukštų rezultatų visose gyvenimo srityse. Moterims tenka didelis krūvis: bandydamos sėkmingai suderinti motinystę, profesinės karjeros galimybes bei studijas jos susiduria su įvairiais vidiniais bei išoriniais išbandymais. Pasirengimas įveikti kylančius sunkumus gebant suderinti studijas ir darbinę veiklą yra viena iš svarbių sėkmingos moters asmeninės karjeros prielaidų.

Pastarųjų metų moksliniuose tyrimuose, susijusiuose su moterų veikla ir raiška mūsų visuomenėje, dažniau nagrinėjamos šeimos, kaip socialinio konstrukto, funkcijų kaitos problemos (pvz., J. Kanapinskaitė (2005), J. Reingardienė (2004, 2006), J. Čyžiūtė (2007), A. A. Mitrikas (2007) ir kt.), šiuolaikinės moterų profesinės karjeros transformacijos (pvz., A. Valackienė (2001), A. Zdanevičius (2004), N. Daukantiene (2006), A. Maslauskaitė (2008) ir kt.). Svarbūs pastarųjų metų mokslininkų darbai, tyrinėjantys aukštojo mokslo erdvę (pvz., V. Zuzevičiūtė (2004, 2007), M. Teresevičienė (2007), J. Ruškus, V. Nemeikšienė (2007), V. Šidlauskienė, D. Šaparnienė, A. Kovierienė (2008), V. Rosinaitė (2009) ir kt.). Kai kurios dirbančių moterų-studenčių problemos atskleidžiamos pastarųjų metų V. Šidlauskienės (2010, 2011) tyrinėjimuose. Tačiau moterų galimybės sėkmingai derinti studijas ir darbinę veiklą bei veiksniai, iš esmės apsprendžiantys šią dermę, mokslinėje literatūroje analizuojami epizodiškai. Taigi aktualu giliau nagrinėti moters galimybes derinti skirtingas, tačiau ypač aktualias veiklas – darbą ir mokymąsi.

Temos aktualumas sietinas ne vien su nepakankamu jos iširtumu. Ypač svarbu tai, jog plėtojantis iššęstinių studijų galimybėms bei ieškant naujų mokymo kokybės resursų nuotolinių studijų erdvėje, studijuojantiems bus vis aktualiau gebėti racionaliai derinti mokymąsi ir darbinę veiklą. Taip pat pažymėtina, jog studentai susiduria ir su vis didėjančiomis studijų kainomis, tad lygiagrečiai studijoms vykstanti asmens darbinė veikla gali būti traktuojama kaip viena iš sąlygų, galinti iš esmės užtikrinti, jog studentas turės finansines galimybes sėkmingai baigti pradėtas studijas. Moterų atžvilgiu ši problema, kaip minėta, tampa dar svarbesnė, nes būtinybė derinti darbą ir mokymąsi dažnai persipina su kitomis aktualiomis socialinėmis funkcijomis – vaikų auginimu, namų ūkio tvarkymu ir pan.

Pasirenkant tyrimo bazę, prioritetą teiktas būtent universitetinėms aukštosioms mokykloms, nes universitetinės studijos pirmiausiai yra orientuotos į bendrą visuminį asmens pasirengimą veikti visuomenėje, visapusiškai atliepti laikmečio iššūkius. Pristatoma problematika siejasi su ankstesniais autoriniais tyrimais (2010, 2011) moterų edukacijos ir saviraiškos bei akademinų studijų temomis.

Straipsnyje analizuojamas vienas iš tyrimo **mokslinės problemos** aspektų: kokie yra esminiai besimokančių universitete moterų akademinų studijų ir darbinės veiklos dermės veiksniai ir kaip jie atsiskleidžia studijuojančių moterų patirties kontekste?

Tyrimo objektas – moterų akademinų studijų ir darbinės veiklos dermė.

Straipsnio tikslas – atskleisti svarbiausius moterų gebėjimo sėkmingai derinti akademinės studijas ir darbinę veiklą veiksnius universitete studijuojančių moterų požiūriu.

Straipsnio **uždaviniai** empirinio tyrimo duomenų analizės kontekste:

1. Apžvelgti studijuojančių ir dirbančių moterų požiūrį į nuolatinį mokymąsi, kaip studijų ir darbinės veiklos derinimo pagrindą.
2. Išnagrinėti respondenčių požiūriu aktualias studijų ir darbinės veiklos derinimo prielaidas.

3. Išanalizuoti respondenčių namų bei darbo aplinkos sąlygų tinkamumą darbinės veiklos ir studijų dermei.
4. Atskleisti studijuojančių ir dirbančių moterų tarpasmeninių santykių darbinėje veikloje reikšmę studijoms.
5. Pristatyti tyrimo dalyvių darbo ir studijų veiklų derinimo galimybes akademinėje erdvėje.
6. Išryškinti asmeninių moterų patiriamų sunkumų bei pastangų juos įveikti svarbą kaip studijų ir darbinės veiklos dermės veiksnį.

Tyrimo metodai: mokslinės literatūros analizė, lyginamoji analizė, apklausa, statistinė analizė, turinio (*content*) analizė, abstrahavimas.

Tyrimo esmė, metodika ir charakteristika

Anketinėje apklausoje, įvykdytoje 2011 metais, dalyvavo 151 moteris, derinanti darbinę veiklą ir universitetines studijas. Tyrimui pasirinkta netikimybinė imtis, ji sudaryta patogiosios atrankos bei „gniūžtės“ principo būdais. Tyrimo dalyvės – įvairių programų nuolatinė bei iššestinių studijų dirbančios studentės iš KU (41,7 proc.), VDU (31,1 proc.) ir ŠU (27,2 proc.), besimokančios skirtinguose kursuose bei turinčios nevienodą šeiminių statusą. Tyrimo instrumentas (anketa) sukurtas tyrimo autorių. Anketinė apklausa vykdyta po žvalgomojo tyrimo, atlikto 2011 metų pavasarį. Atliekant apklausą laikytasi esminių moksliniams tyrimams keliamų etinių ir procedūrinių reikalavimų. Skirtingų studijų formų, amžiaus, šeiminio statuso ir kitos sociodemografinės kategorijos buvo pasirinktos siekiant atskleisti kuo įvairesnę respondenčių patirtį, joms derinant darbinę veiklą ir akademinės studijas universitete.

Ne visais atžvilgiais tyrimo dalyvių grupės tolygios: pavyzdžiui, apklausoje dalyvavo daugiau dirbančių studenčių iš iššestinių studijų (74 proc.). Tačiau pagal studijų patirtį respondentės suskirstytos į gana lygiavertes grupes: trumpesnę laiką studijuojančios (I–III kursų studentės) sudarė 55,6 proc., daugiau metų studijuojančios (IV kurso ir magistrantūros studijų studentės) – 44,4 proc. Pagal amžių respondentės skirstytos į dvi grupes: pirmasis studentiškas amžius (18–25 metai) – 35,1 proc., antrasis studentiškas amžius (26 metai ir daugiau) – 64,9 proc. Jauniausiai tyrimo dalyvei buvo 19 metų, vyriausiai – 53 metai.

Atliekant tyrimą buvo domėtasi respondenčių šeiminiu statusu, nes manyta, jog tai gali turėti reikšmės dirbančių moterų gebėjimui derinti darbą ir studijas. Tyrime dalyvavo 30 proc. netekėjusių, 64,7 proc. Ištekėjusių / su partneriu gyvenančių moterų, 5,3 proc. išsituokusių vienišų moterų. Respondenčių klausta, ar jos turi vaikų, nes manyta, jog tai taip pat gali būti svarbu derinant darbinę veiklą ir studijas. 43 proc. informančių nurodė neturinčios vaikų, 47,7 proc. augina vieną arba du vaikus, 9,3 proc. – tris ir daugiau vaikų.

Nors darbinės veiklos specifika nebuvo išskirta kaip lyginamasis tyrimo požymis, tačiau respondentės nurodė, jog žymi jų dalis dirba pedagoginį, administracinį darbą, yra įmonių vadovės, socialinės darbuotojos, dirba verslo ir paslaugų sferose. Keletas tyrimo dalyvių nurodė veikiančios meno, sporto srityse, dirbančios slaugėmis, psichologėmis, korespondentėmis ir kt.

Statistiniai tyrimo duomenys apdoroti SPSS (13.0) programa, pasitelktos santykinių dažnių ir santykinių kryžminių dažnių skaičiavimo, χ^2 kriterijaus, grupių palyginimo (naudojant *Mann-Whitney U* ir *Kruskal-Wallis H kriterijus*), ranginės koreliacijos statistinės procedūros. Pažymėtina, jog šio straipsnio kontekste pristatomi tik empirinio tyrimo rezultatai, atskleidžiamos tiriamųjų požymių sąsajos tik su kai kuriomis sociodemografinėmis charakteristikomis – akcentuojami statistiškai reikšmingesni duomenys.

Tyrimo rezultatai darbo ir studijų dermės veiksmų raiškos atžvilgiu

Atliekant tyrimą neatsitiktinai pasirinktos minėtos respondenčių amžiaus, studijų patirties, šeiminio statuso bei vaikų skaičiaus kategorijos, nes laikytasi prielaidos, jog šios charakteristikos traktuotinos kaip pirminiai studijų ir darbo dermę sąlygojantys veiksniai.

Antrinių veiksmų arealui bandyta priskirti respondenčių namų, darbo bei ugdymosi aplinkos emocinių, fizinių bei intelektinių sąlygų visumą. Analizuotos bendrosios tendencijos, išryškinančios ne tik šių veiksmų svarbą moterų darbinės veiklos ir studijų derinimo vyksme, tačiau ir esminių nuostatų nuolatinio mokymosi atžvilgiu pobūdis, kurį apsprendžia moterų pasirengimas dirbti ir drauge studijuoti.

Pozityvus požiūris į nuolatinį mokymąsi - studijų ir darbinės veiklos dermės pagrindas.

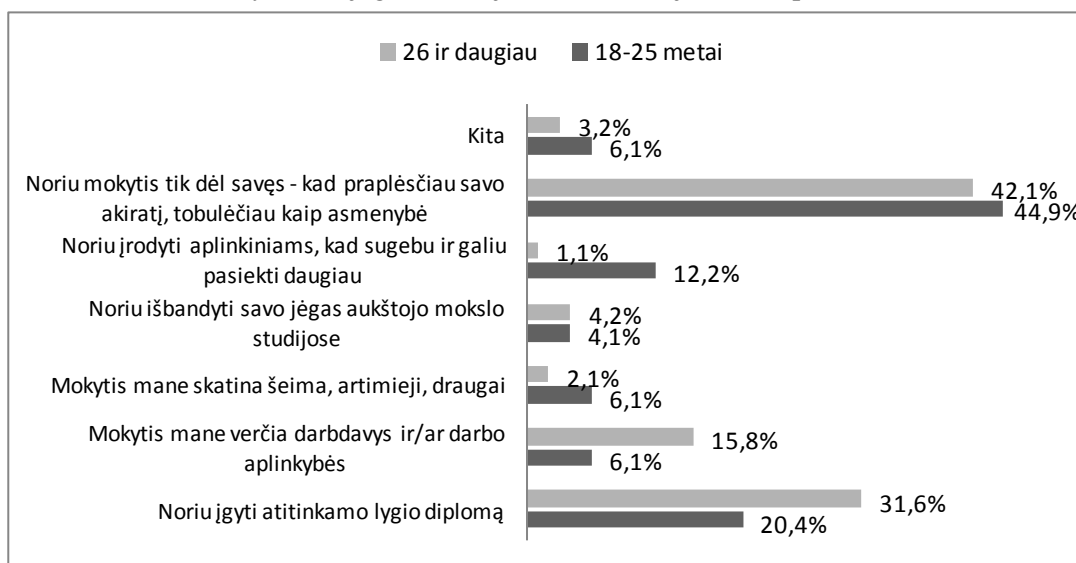
Respondenčių pirmiausia teirautasi, kaip jos vertina tai, jog šiuolaikinei dirbančiai moteriai būtina nuolatos mokytis ir tobulėti. Daugiau nei pusė respondenčių (~ 62 proc.) teigė, jog visiškai su tuo sutinka, iš dalies sutinka 36 proc. Tai liudytų, jog moterys šiuo atžvilgiu mąsto pakankamai pozityviai, bent teoriškai dauguma jų išvelgia nuolatinio mokymosi būtinybę. Vertinant respondenčių nuomones šiuo

klausimu pagal skirtingus universitetus matyti, jog daugiausiai visiškai pritariančiųjų nuolatinio mokymosi, tobulėjimo būtinybei buvo tarp tyrimo dalyvių iš VDU, kiek mažiau – iš KU.

Analizuojant atsakymus pagal vaikų skaičių respondenčių šeimose ($\chi^2 = 10,416$; $p = 0,318$) statistinio duomenų reikšmingumo nenustatyta, tačiau galima išvelgti tendenciją, jog didesnis pritarimas darbo ir nuolatinio mokymosi derinimo būtinybei matomas tarp respondenčių, kurios vaikų neturi: 70,8 proc. informančių, neturinčių vaikų, visiškai pritaria nuolatinio mokymosi idėjai, tarp turinčių vaikų visiškai tam pritaria 55,7 proc. Atliekant vidutinių rangų palyginimą šiuo klausimu pagal *Kruskal-Wallis* testą matyti, jog nuomonių skirtumai skirtinguose universitetuose yra minimalūs (vidutiniai rangai – tarp 74, 46–76, 50). Tačiau vertinant tą patį požymį pagal respondenčių studijų patirtį išryškėjo, jog tarp žemesnių ir aukštesnių kursų studentų nuomonės skiriasi statistiškai reikšmingai (*Mann-Whitney U* = 2359,000; $p = 0,044$): žemesniųjų kursų studentės labiau vertina šiuolaikinės moters poreikį nuolat mokytis ir tobulėti. Ieškant koreliacinių ryšių šiuo aspektu buvo nustatytas silpnas neigiamas statistiškai reikšmingas ryšys tarp požūrio į nuolatinį dirbančios moters mokymąsi ir respondenčių amžiaus, auginančių vaikų skaičiaus bei studijų patirties: kuo studijuojančios ir dirbančios moterys vyresnės ($r = -0,177^*$), kuo jos augina daugiau vaikų ($r = -0,165^*$) ir kuo daugiau turi studijų patirties ($r = -0,164^*$), tuo mažiau pozityviai jos vertina nuolatinį poreikį tobulėti. Galima kelti prielaidą, jog dirbančios ir studijuojančios vyresnės moterys, auginančios vaikus ir turinčios daugiau studijų patirties, jaučia mažesni poreikį nuolat mokytis ir tobulėti.

Teiraujantis, kodėl respondentės mano, jog šiuolaikinei moteriai būtina nuolat mokytis ir tobulėti, buvo prašoma argumentuoti savo poziciją. Atlikus turinio (*content*) analizę paaiškėjo, jog daugiau nei trečdalis respondenčių linkusios manyti, kad nuolat mokantis moters gyvenimas yra visais atžvilgiais pilnavertiškesnis, prasmingesnis. Kiek mažiau nei trečdalis moterų nuolatinį mokymąsi sieja pirmiausiai su garantijomis išlaikyti darbo vietą ar įsitvirtinti joje, tikėtis socialinio užtikrinimo ateityje. Penktadalis respondenčių atsakymų išryškino moterų norą nuolat mokantis įgyti konkrečių naujų kompetencijų, gebėjimų. Tik keletas apklaustųjų poreikį nuolat mokytis susiejo su tikslingomis profesinės karjeros perspektyvomis. Tokie duomenys liudytų pirmiausia apie dirbančių ir studijuojančių moterų siekį sau ir savo šeimai užtikrinti socialiai stabilų gyvenimą. Svarbu ir tai, jog apklaustosios studentės išryškina ir tam tikras asmeninės karjeros idėjas, kurios moterims asocijuojasi su prasmingomis, įdomiomis saviraiškos veiklomis. Pažymėtina, jog apie nuolatinį mokymąsi, kaip apie pilnavertį moters gyvenimo požymį, daugiau pasisakė gausnes šeimas turinčių tyrimo dalyvių, o neturinčios vaikų labiau akcentavo darbo vietos išsaugojimo problemą bei socialinį stabilumą.

Studijų ir darbinės veiklos derinimo prielaidos. Apklausos metu respondenčių klausta, *kas jas paskatino mokytis universitete derinant tai su darbine veikla*. Bendroji tyrimo duomenų analizė parodė, kad apie 43 proc. moterų bando dirbti ir drauge mokytis pirmiausia, respondenčių žodžiais tariant, „dėl savęs“ – kad tobulėtų kaip asmenybės, plėstų savo akiratį. Apie trečdalis apklaustųjų (27, 8 proc.) nori gauti išsilavinimą bei įgyti atitinkamo lygio diplomą. Mažiausiai moterų teigė, jog dirba ir mokosi universitete, nes nori išbandyti savo jėgas aukštojo mokslo studijose (4, 2 proc.).



1 pav. Priežastys, skatinančios moteris mokytis universitete, derinant tai su darbine veikla (amžiaus atžvilgiu)

Nagrinėjant atsakymus šiuo aspektu pagal respondenčių amžiaus grupes paaiškėjo (žr. 1 pav.), kad kai kuriais atžvilgiais skirtingo amžiaus studijuojančių ir dirbančių moterų požiūris yra labai panašus (pavyzdžiui, nuostata, jog studijuoti verta dėl asmenybės tobulinimo, arba nuostata, jog prasminga išbandyti savo jėgas aukštojo mokslo studijose). Didesni skirtumai pagal respondenčių amžių išryškėja dėl moterų noro įrodyti aplinkiniams, jog jos gali pasiekti didesnių asmeninių laimėjimų. Ši nuostata daug svarbesnė jaunoms moterims (skirtumas amžiaus grupėse – 11 proc.). Taip pat jaunesnėms moterims aktualiau pateisinti šeimos lūkesčius jų pasiekimų atžvilgiu. Analizuojant priežastis, susijusias su darbdavių reikalavimu mokytis bei būtinybe įgyti aukštojo mokslo diplomą, didesnis pritarimas stebimas vyresnių respondenčių grupėje. Požymio *Noriu įgyti atitinkamo lygio diplomą* atžvilgiu nustatyti skirtumai yra statistiškai reikšmingi ($\chi^2 = 14,443$; $p=0,025$), tad galima daryti prielaidą, jog vyresnio amžiaus moterys universitetines studijas renkasi tikslingai, tačiau labiau skatinamos socialinių aplinkybių.

Namų bei darbo aplinkos sąlygų svarba darbinės veiklos ir studijų dermei. Kiekvienas asmuo yra kokios nors šeimos (prigimtinės ar susikurtosios) narys, tad visos veiklos, kuriomis kasdieniame gyvenime užsiima tiek vyrai, tiek moterys, negali būti atsiestos nuo namų erdvės, išpareigojimų artimiesiems, laiko, praleidžiamo buityje. Įvertinant tai, respondenčių teirautasi, *ar jos turi pakankamas sąlygas namuose, kad galėtų derinti darbą ir mokymąsi*. Pastebėta, kad dauguma apklaustųjų (~ 70 proc.) namuose turi neblogas ir visiškai tinkamas sąlygas darbo ir studijų derinimo atžvilgiu, tik dešimtadalis moterų namuose tokių sąlygų neturi arba jos yra tik minimalios.

Analizuojant respondenčių atsakymus pagal universitetus, kuriuose jos mokosi, studijų formą bei studijų patirtį, didesnių skirtumų neatskleista. Tačiau vertinant atsakymus į šį klausimą pagal moterų šeimines padėties pastebima (žr. 1 lentelę), kad netekėjusios moterys mano turinčios geresnes sąlygas namuose mokymosi ir darbinės veiklos dermei. Nustatyta, jog daugiau kaip trečdalis išsituokusių moterų teigia namuose visiškai neturinčios sąlygų derinti šias veiklas ($\chi^2 = 44,617$; $p=0,000$).

1 lentelė

Respondenčių namuose turimų sąlygų, leidžiančių derinti darbą ir studijas, vertinimas šeimines padėties atžvilgiu, proc.

Sąlygos \ Šeiminė padėtis	Visiškai tinkamos sąlygos	Neblogos sąlygos	Dalinės sąlygos	Minimalios sąlygos	Visiškai nėra sąlygų
Netekėjusi	43, 2	36, 4	9, 1	9, 1	2, 2
Ištekėjusi / gyvenanti su partneriu	34, 7	34, 7	23, 2	7, 4	0
Išsituokusi	37, 5	25	0	0	37, 5

Tikrinant koreliacinius ryšius šiuo klausimu, nustatytas silpnas neigiamas statistiškai reikšmingas ryšys tarp turimų sąlygų namuose ir respondenčių auginamų vaikų skaičiaus: kuo daugiau vaikų moterys ugdo namuose ($r = - 0,201^*$), tuo sudėtingiau joms derinti kitas veiklas, šiuo atveju – darbą ir mokymąsi.

Moterų darbinė veikla gali būti labai įvairi tiek pobūdžio, sudėtingumo, tiek ir sąlygų prasme. Tarp studijuojančių ir dirbančių moterų būna nemažai atvejų, kai studijų ir darbinės veiklos kryptys sutampa. O tai liudija, jog darbinės veiklos kontekste moterys gali sieti studijuojamų dalykų teorinius pagrindus su praktine realybe, tikslingai pildyti savo žinias, stiprinti būsimus profesinius gebėjimus. Nemažai ir tokių atvejų, kai studijuodamos moterys dirba tokius darbus, kurie leidžia joms turėti pragyvenimo šaltinį, tačiau yra visiškai nesusietas arba menkai susietas su studijų patirtimi. Galima išvelgti ir trečią variantą, kai moterys dirba toje srityje, kurią studijuoja, tačiau darbinė veikla užgožia galimybę šią veiklą sieti su mokymusi. Taigi tyrimo metu domėtasi, *ar moterys turi pakankamas sąlygas darbovietėje, kad galėtų sėkmingai dirbti ir studijuoti*. Duomenys parodė, jog taip pat apie 70 proc. apklaustųjų savo darbovietėse turi neblogas ir visiškai tinkamas sąlygas derinti aptariamąsias veiklas, beveik penktadalis turi tik kai kurias sąlygas, šiek tiek daugiau kaip ketvirtadalis moterų teigia darbovietėse turinčios tik minimalias sąlygas arba visiškai neturinčios galimybių derinti darbą ir mokymąsi.

Šeiminės padėties atžvilgiu (žr. 2 lentelę) netekėjusios moterys labiau patenkintos darbovietėje esančiomis sąlygomis, leidžiančiomis derinti kasdienę veiklą su studijomis. Prasčiausiai darbo sąlygas šiuo aspektu vertina išsituokusios respondentės. Tikėtina, jog dalis apklausoje dalyvavusių informančių nepakankamai palankias sąlygas darbe neretai sieja ir su kitais asmeniniais sunkumais.

**Respondenčių darbovietėje turimų sąlygų, leidžiančių derinti darbą ir studijas,
vertinimas šeiminės padėties atžvilgiu, proc.**

Šeiminė padėtis \ Sąlygos	Visiškai tinkamos	Neblogos sąlygos	Dalinės sąlygos	Minimalios sąlygos	Visiškai nėra sąlygų
Netekėjusi	38,6	36,4	15,9	6,8	2,3
Ištekėjusi/gyvenanti su partneriu	25	39,6	18,8	10,4	6,2
Išsituokusi	25	0	12,5	62,5	0

Analizuojant šį klausimą turimų vaikų skaičiaus atžvilgiu esminių skirtumų nenustatyta.

Tikrinant koreliacinius ryšius šiuo klausimu nustatytas silpnas neigiamas statistiškai reikšmingas ryšys tarp turimų sąlygų darbovietėje ir respondenčių amžiaus. Tai rodo, kad kuo studijuojančios moterys vyresnės ($r = -0,176^*$), tuo mažiau palankiai jos vertina darbinės sąlygas.

Analizuojant respondenčių nuomonę tuo pačiu klausimu pagal studijų patirtį pastebėta, kad daugiau moterų, studijuojančių IV kurse bei magistrantūroje, savo darbovietėje išvelgia sąlygas, kurias vertina kaip visiškai tinkamas ir neblogas studijų ir darbinės veiklos dermei ($\chi^2 = 9,650$; $p = 0,047$) (žr. 3 lentelę).

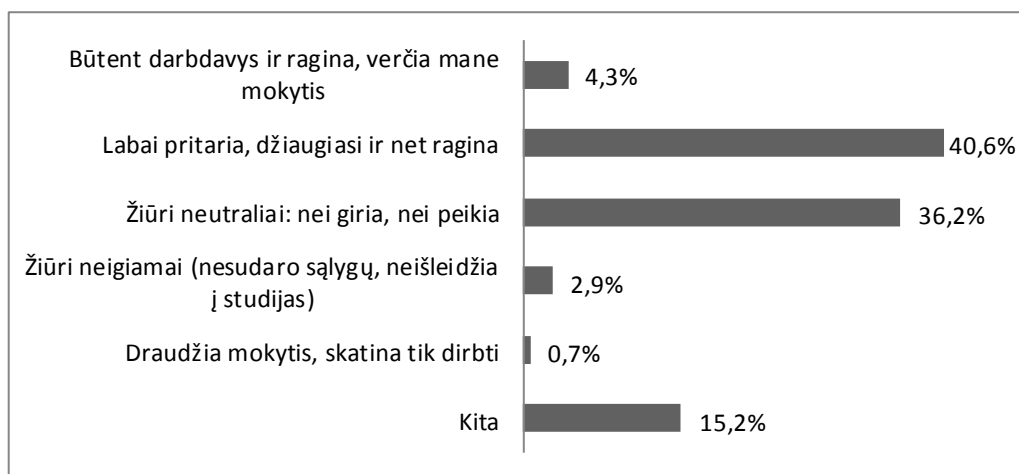
**Respondenčių darbovietėje turimų sąlygų, leidžiančių derinti darbą ir studijas,
vertinimas studijų patirties atžvilgiu, proc.**

Studijų patirtis \ Sąlygos	Visiškai tinkamos	Neblogos sąlygos	Dalinės sąlygos	Minimalios sąlygos	Visiškai nėra sąlygų
I – III kursas	28,6	34,5	13,1	15,5	8,3
IV kursas, magistrantūra	29,2	40	23,1	7,7	0

Nustatyta ir tai, kad jaunesnio ir vyresnio amžiaus moterų, derinančių darbą ir studijas, atsakymai į šį klausimą skiriasi statistiškai reikšmingai (*Mann-Whitney U* = 1986,000; $p = 0,032$). Vidutinių rangų skirtumai (85,06 ir 69,77) rodo, jog dažniau jaunesnės moterys randą tokią darbą, kuriame dirbdamos jos gali ir sėkmingai studijuoti.

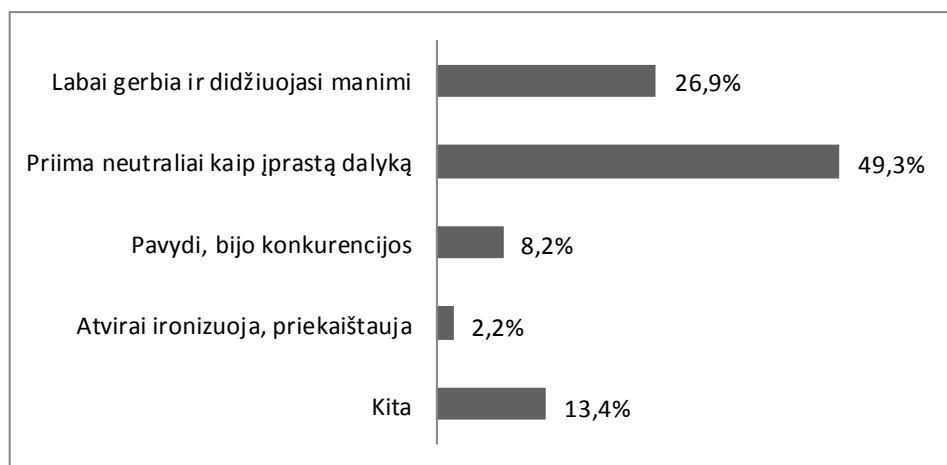
Santykių darbinėje veikloje reikšmė studijoms. Nors galima teigti, jog formaliai įstatyminė bazė leidžia bent minimaliai suderinti darbą su studijomis, tačiau akivaizdu, jog realiai ši situacija dažnai priklauso nuo darbdavių (vadovų) požiūrio, nuo jų asmeninės pozicijos bei geranoriškumo. Taigi, apklausos metu domėtasi, *kaip darbdavys vertina tai, kad moterys (respondentės) dirba ir studijuoja*. Daugiausiai respondenčių (virš 40 proc.) (žr. 2 pav.) teigė, kad jų darbdaviai labai pritaria, džiaugiasi ir net ragina studijuoti. Tai rodiklis, liudijantis pakankamai pozityvias darbdavių nuostatas nuolatinio darbuotojų mokymosi atžvilgiu. Panaši dalis respondenčių teigia, kad darbdavys į jų studijas žiūri neutraliai: nei giria, nei priekaištuoja. Apklausos dalyvės nurodė, jog yra ir tokių darbdavių (kiek daugiau nei 3 proc.), kurie visiškai nesudaro sąlygų derinti darbo ir mokymosi arba net draudžia savo darbuotojoms mokytis, skatina visas jėgas telkti tik darbui, priešingu atveju siūlo jo atsisakyti.

Tiek darbo rezultatams, tiek ir asmeninių planų sėkmei didelę reikšmę turi emocinė atmosfera darbo kolektyve, bendradarbių tarpusavio santykiai. Jie gali būti grindžiami tolerancija, supratingumu ir tarpusavio pagalba, tačiau dažname kolektyve pasitaiko ir probleminių situacijų, kai kolegiškus santykius gali išbalansuoti tam tikras pavydas dėl aukštesnių bendradarbio kompetencijų ar didesnės profesinės sėkmės. Tyrimo metu respondenčių klausta, *kaip bendradarbiai reaguoja į tai, kad jos studijuoja* (žr. 3 pav.). Beveik pusė respondenčių teigė, kad jų studijas bendradarbiai vertina neutraliai.



2 pav. Darbdavių požiūris į respondenčių studijas

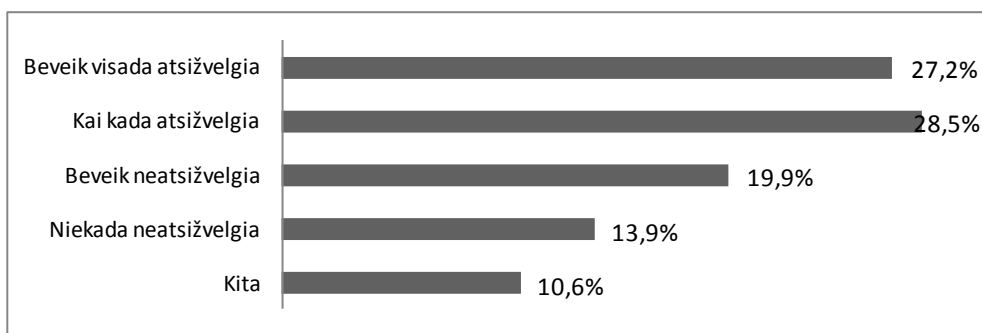
Pažymėtina, jog beveik trečdalis moterų (26,9 proc.) mano, kad bendradarbiai jas gerbia ir didžiuojasi jų gebėjimu derinti darbą su studijomis. Tik kiek daugiau nei dešimtadalis respondenčių nurodė neigiamas kolegų nuostatas jų veiklos atžvilgiu: kai kada jos patiria atvirą ironiją bei priekaištus, kad studijuoja ir mažiau jėgų skiria darbui, o kai kuriais atvejais moterys išvelgia bendradarbių pavydą ar net baimę dėl galimai atsirasiančios konkurencijos.



3 pav. Bendradarbių požiūris į respondenčių studijas

Tyrimo duomenų analizė (χ^2 kriterijus, grupių palyginimas) liudija, jog ypač didelių sunkumų dėl darbdavių (vadovų) ar bendradarbių požiūrio dirbančios ir studijuojančios moterys nepatiria, jei sugeba susitelkti į kelių veiklų derinimą, o išskylančios problemos dažniau atskleidžia ne negatyvias tendencijas, o konkrečius tarpasmenius nesutarimus, sąlygotus būdo ypatybių ar nepalankiai susiklosčiusių aplinkybių.

Darbo ir studijų veiklų derinimo sąlygos akademinėje erdvėje. Lietuvos aukštojo mokslo sistemoje vykdomų studijų formos studijuojantiems bent iš dalies leidžia išskirti veiklų prioritetus: įprasta manyti, jog nuolatinės studijas dažniau renkasi jaunesni asmenys, pirmenybę teikiantys mokymuisi, o iššęstinės studijos palankesnės tiems, kurie nori ar privalo pirmiausia įsitvirtinti darbinėje veikloje. Suprantama, jog kiekvieno studijuojančiojo atvejis yra vis kitoks, tačiau dažnai tiek nuolatinė, tiek ir iššętinė studijų studentai tikisi akademinio personalo supratimo, pagalbos bei palaikymo dėl darbo ir mokymosi derinimo. Dažniausiai tokio bendradarbiavimo laukia studijuojančios ir dirbančios mamos bei studentės, gyvenančios ir dirbančios užsienyje. Apklausos dalyvių teirautasi, ar *dėstytojai atsižvelgia į tai, kad jos studijuoja ir drauge dirba* (4 pav.).



4 pav. Respondenčių nuomonių pasiskirstymas dėl dėstytojų atsižvelgimo į jų studijų ir darbo derinimą

Daugiau nei pusė respondenčių teigia, kad dėstytojai beveik visada (27,2 proc.) arba kai kada (28,5 proc.) atsižvelgia į tai, kad joms tenka derinti studijas ir darbą. Savo poziciją studentės komentavo tokiais teiginiais: „Dėstytojai negaili duoti medžiagos, kurią skaitė paskaitų metu“ (R 10), „Susitariu dėl kai kurių atsiskaitymų nukėlimo“ (R 20), „Dėstytojai man palengvina studijų lankymą, atsiskaitymą“ (R 122), „Jei skubi namo su rūpesčiu, nepyksta, pataria, geranoriškai išleidžia“ (R 89).

Vertinant formaliai, akademinis personalas yra skatinamas lanksčiai organizuoti studijų procesą, pagal galimybes individualizuoti užduotis, atsiskaitymus, tačiau neprivalo sudaryti išskirtinių sąlygų ar taikyti nuolaidas studentėms tik todėl, jog jos, pavyzdžiui, augina vaikus, dirba ir mokosi. Tad respondenčių teirautasi, *ar dėstytojai turėtų, privalėtų atsižvelgti į tai, jog studentės mokosi ir dirba* (žr. 4 lentelė).

4 lentelė

Respondenčių nuomonė apie tai, jog dėstytojai privalo atsižvelgti į jų studijų ir darbo derinimą

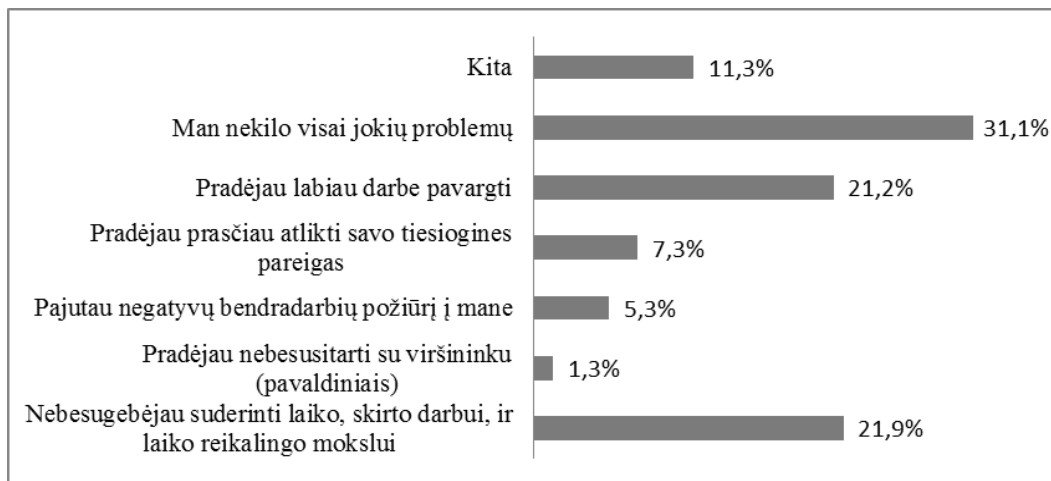
Pozicija	Respondenčių skaičius	Procentinė raiška
Visada turėtų atsižvelgti	73	48,3
Kai kada turėtų atsižvelgti	66	43,7
Neturėtų atsižvelgti	12	7,9

Vertinant respondenčių lūkesčius dėl pagalbos derinant studijas ir darbą pagal amžių bei studijų patirtį, didesnių skirtumų nenustatyta. Ieškant koreliacinių ryšių gauti statistškai reikšmingi duomenys, rodantys, jog didesnio palaikymo dėl darbo ir studijų derinimo iš dėstytojų tikisi išsiskyrusios ($r = 0,178^*$) bei daugiau vaikų auginančios studentės ($r = 0,253^*$).

Iš pateiktų rezultatų matyti, jog nemažai dirbančių ir studijuojančių moterų tikisi dėstytojų supratimo ir tam tikro palengvinimo studijuojant, galima manyti, jog šito tikimasi tarsi savaimė suprantamo dalyko. Ši pozicija būtų verta platesnių diskusijų aptariant, koks turėtų būti lankstumo ir objektyvaus reiklumo santykis šiuolaikinių studijų procese.

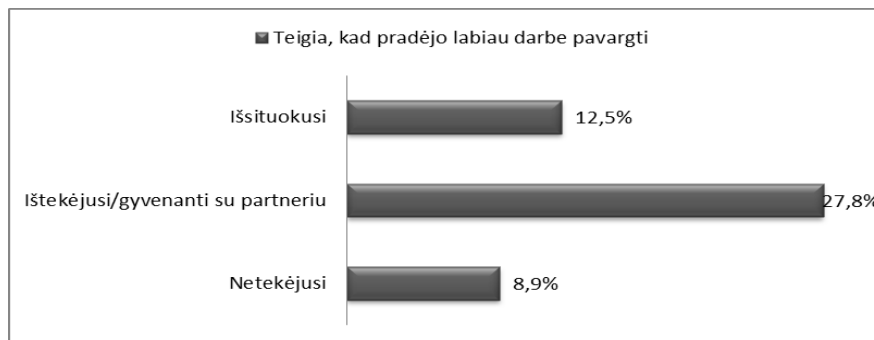
Asmeniniai sunkumai ir pastangos juos įveikti kaip studijų ir darbinės veiklos derinimo veiksnys. Respondenčių klausta, *kokios didžiausios problemos joms asmeniškai iškilė darbe, pradėjus studijuoti*. Trečdaliui respondenčių darbe neiškilo visai jokių problemų (5 pav.).

Penktadalis moterų (21,9 proc.) pripažino, kad nebesugebėjo suderinti laiko, skirto darbui, ir laiko, reikalingo mokymuisi. Tyrimai liudija (Zulumskytė, Galminaitė, 2011), jog tai problema, kurią patiria ne tik dirbančios studentės, tačiau apskritai daugelis studijuojančių žmonių tiek nuolatinėse, tiek ir iššęstinėse studijose. Panaši dalis respondenčių (21,2 proc.) pripažino, kad pradėjo labiau pavargti darbe. Respondentės išsakė ir labai konkrečius sunkumus, kilusius pradėjus studijuoti, pavyzdžiui: „Nepakanka laiko, skirto darbui ir mokslui“ (R 48); „Problema – atostogų su kitais kolegomis suderinimas“ (R 115); „Jaučiu aplinkinių nepasitenkinimą, kai išvykstu į sesijas“ (R 96), „Kartais jaučiu, jog nesugebu darbe susikaupti taip, kaip sugebėdavau anksčiau“ (R 12).



5 pav. Respondenčių nuomonių pasiskirstymas dėl studijuojant darbe iškilusių problemų

Taigi šiuo atžvilgiu aiškėja dvi pagrindinės studijuoti pradėjusių moterų asmeninės problemos darbinės veiklos atžvilgiu: nesugebėjimas paskirstyti laiko ir didėjantis nuovargis.



6 pav. Respondenčių, patiriančių didesnę nuovargį darbe prasidėjus studijoms, pasiskirstymas pagal šeimines padėtis

Analizuojant detaliau respondenčių, teigiančių, jog pradėjo labiau pavargti darbe, atsakymus pagal šeimines jų padėtis (6 pav.) pastebėta, kad su šiuo sunkumu susiduria net triskart daugiau ištekėjusių / gyvenančių su partneriu nei vienišų moterų (atitinkamai – 30 proc. ir 8, 9 proc.), jų nuomonių skirtumas statistiškai reikšmingas ($\chi^2 = 6,968$; $p = 0,031$). Galima kelti prielaidą, jog nuovargis darbe didėja ir todėl, kad ištekėjusios / gyvenančios su partneriu moterys turi aprėpti daugiau kasdienės ūkinės veiklos namų erdvėje nei respondentės, kurios gyvena vienos.

Respondenčių taip pat klausta, *kokias didžiausias problemas, kilusias darbe, studijuojant joms pavyko išspręsti* (7 pav.).



7 pav. Respondenčių išspręstos problemos, kilusios darbe pradėjus studijas

Iš respondenčių atsakymų matyti, kad beveik trečdaliui (24,5 proc.) pavyko išspręsti labai aktualią problemą – išmokti racionaliai paskirstyti savo laiką. Vertinant šiuos respondenčių atsakymus pagal šeiminei padėtį pastebėta, kad netekėjusioms moterims tai pavyko geriau (~ 30 proc.) nei išsituokusioms moterims (12,5 proc.). Tarp ištekėjusių moterų šią problemą pavyko išspręsti 22 proc. respondenčių. Galima daryti prielaidą, kad netekėjusios moterys turi sąlyginai mažiau buitines rūpesčių, todėl joms geriau sekėsi išspręsti laiko paskirstymo problemą, o išsituokusios moterys sunkiau sprendžia šią problemą, nes buitines rūpesčiais jos negali pasidalinti su partneriu (skirtingai nei susituokusios / gyvenančios su partneriu moterys).

Beveik dešimtadalis respondenčių teigia (7 pav.) studijų metu net geriau pradėjusios atlikti savo tiesiogines pareigas, vadinasi, galimą prielaidą, jog akademinės studijos moterims padėjo labiau susitelkti, darbe jaustis užtikrinčiau. Iš tyrimo duomenų matyti, kad respondentėms studijuojant nežymiai pagerėjo ir jų tarpusavio santykiai su kolegomis bei vadovais (ar pavaldiniais).

Vis tik beveik 8 proc. respondenčių konstatavo, jog nepajėgė įveikti nė vieno didesnio sunkumo. Tai liudija ir grupių palyginimo pagal studijų patirtį rezultatai (*Mann-Whitney testas*): vidutinių rangų skirtumai tarp žemesniųjų ir aukštesniųjų kursų studentų nuomonių nedideli (84,13 ir 79,54). Galima prielaida, jog skirtingų veiklų derinimo sėkmė nemaža dalimi priklauso ir nuo daugelio studijuojančios bei dirbančios moters asmeninių savybių (temperamento, charakterio) arba gyvenimo būdo, emocinės aplinkos įtakos.

Išvados

1. Vertinant studijuojančių ir dirbančių moterų požiūrį į nuolatinį mokymąsi, kaip svarbų studijų ir darbinės veiklos derinimo pagrindą, išryškėjo pakankamai pozityvios respondenčių nuostatos. Nuolatinio mokymosi būtinybė dažniausiai siejama su prasmingo, pilnaverčio moters gyvenimo vizija. Pažymėtina, jog šiuolaikinės moters poreikį nuolat mokytis ir tobulėti labiau vertina mažiau studijų patirties turinčios tyrimo dalyvės, mažiau šią idėją palaiko vyresnės amžiumi bei daugiau vaikų šeimoje auginančios moterys.

2. Studijų ir darbinės veiklos derinimo prielaidų analizė parodė, jog žymesnė dalis studijuojančių moterų pasiryžusios šią veiklą derinti su darbu pirmiausia dėl to, kad plėstų savo akiratį ir tobulėtų kaip asmenybės. Jaunesnės moterys dažniau linkusios įrodyti aplinkiniams, jog derindamos skirtingas veiklas yra pajėgios pasiekti reikšmingų asmeninių rezultatų. Vyresnės dirbančios moterys universitetines studijas renkasi tikslingiau, tačiau dažniau tai daro skatinamos darbdavių ir socialinių aplinkybių.

3. Tyrimas atskleidė, jog didesnė dalis studijuojančių ir dirbančių moterų namų bei darbo aplinkos sąlygas vertina kaip neblogas arba visiškai tinkamas darbinės veiklos bei studijų dermei palaikyti. Galima teigti, jog šių veiklų derinimui tiek namuose, tiek ir darbe geresnes sąlygas išvelgia netekėjusios bei didesnę studijų patirtį turinčios moterys. Didžiausi sunkumai šiuo atžvilgiu kyla išsituokusioms bei daugiau vaikų auginančioms respondentėms. Mažiau palankiai darbo ir namų aplinkos sąlygų palankumą studijoms linkusios vertinti ir vyresnės moterys.

4. Aptariant santykių darbinėje veikloje reikšmę moterų studijoms pažymėtina, jog dauguma respondenčių teigė nepatiriančios didesnių problemų dėl darbdavių ar bendradarbių požiūrio į jų studijas: vyrauja neutrali arba palaikanti, padrašinanti vadovų ir aplinkinių reakcija. Tik apie dešimtadalis apklausos dalyvių pripažino išgyvenančios nemaloniais situacijas, kai dėl savo studijų darbo erdvėje patiria pavydą, ironiją ar konkurencijos baimę. Įvertinant tai, jog skirtingų veiklų derinimo sėkmė nemaža dalimi priklauso ne tik nuo emocinės aplinkos įtakos, bet ir nuo daugelio asmeninių savybių (temperamento, charakterio), galima teigti, jog tyrimo duomenys atskleidė ne tiek negatyvias požiūrio tendencijas, kiek atskirus atvejus, liudijančius darbo ir studijų derinimo sudėtingumą.

5. Darbo ir studijų veiklų derinimo sąlygas analizuojant pagalbos ir palaikymo akademinėje erdvėje atžvilgiu pastebėta, jog daugiau nei pusė respondenčių jaučia dėstytojų lankstumą, supratingumą bei palaikymą derinant darbą ir mokymąsi. Galima teigti, jog didesnio išiklausymo į jų problemas tikisi išsiskyrusios bei daugiau vaikų auginančios dirbančios studentės. Iš tyrimo rezultatų matyti ir tendencija, jog nemažai dirbančių ir studijuojančių moterų tikisi dėstytojų supratimo ir tam tikro palengvinimo studijose tarsi savaime suprantamo dalyko. Klausimas, koks turėtų būti optimalus lankstumo ir objektyvaus reiklumo santykis šiuolaikinių studijų procese, galėtų būti aptariamas platesnėse diskusijose.

6. Analizuojant asmeninius moterų patiriamus sunkumus, susijusius su siekiu sėkmingai suderinti studijas bei darbinę veiklą, išryškėjo, jog trečdaliui respondenčių pradėjus studijas jokių didesnių problemų neiškilo. Iš kitų tyrimo duomenų išryškėjo du svarbiausi studijų ir darbo derinimo sunkumai: nesugebėjimas racionaliai paskirstyti savo laiko bei didėjantis nuovargis darbe. Dažniau šiuos

sunkumus patiria ištekėjusios ar su partneriu gyvenančios moterys. Pažymėtina, jog tik trečdaliui respondentų studijų vyksme pavyko šias problemas įveikti, netekėjusios moterys su sunkumais susidorojo lengviau. Pastebėtina ir tai, kad dalis studijuojančių ir sykiu dirbančių apklausos dalyvių nurodė studijų metu net geriau pradėjusios atlikti savo tiesiogines pareigas. Taigi galima prielaida, jog akademinės studijos ryžtingoms, veiklioms moterims padeda dar labiau susitekti, jaustis užtikrinčiau bei sėkmingiau realizuoti savo siekius tiek akademinėse studijose, tiek ir darbinės veiklos erdvėse.

Literatūra

7. Čyžiūtė, Jurgita. (2007). Veiklios moters socialiniai vaidmenys šeiminių partnerystės kontekste. *Filosofija. Sociologija*, 2, p. 55–63.
8. Daukantienė, Neringa. (2006). Darbo rinkos pokyčiai Lietuvoje: moterų ir vyrų padėties aspektai. *Filosofija. Sociologija*, 4, p. 46–54.
9. Kanapinskaitė, Jūratė. (2005). Moterų vaidmenų darbe ir šeimoje bei patiriamo streso derinimas. *Ugdymo psichologija* 15, p. 57–61.
10. Maslauskaitė, Aušra. (2008). Moterų užimtumas ir lyčių kultūra: lyginamoji Lietuvos ir Europos šalių analizė. *Moteris, darbas, šeima. Lyčių vaidmenys užimtumo sferose: sociokultūrinis aspektas*. Vilnius: VU.
11. Mitrikas, Alfonsas Algimantas. (2007). Lietuvos šeima: vertybiniai pokyčiai 1990–2005 m. *Dabartinės Lietuvos kultūros raidos tendencijos: vertybiniai virsmai*. Vilnius: Kultūros, filosofijos ir meno institutas, p. 70–88.
12. Reingardienė, Jolanta. (2004). Moterų karjeros ir šeimos dilemos. *Sociologija: Mintis ir veiksmas*, 1, p. 59–72.
13. Reingardienė, Jolanta. (2006). *Tyrimas „Iššūkiai šeimos ir profesinės veiklos suderinamumui Lietuvoje“*. Kaunas: VDU socialinių tyrimų centras.
14. Rosinaitė, Vikinta. (2009). Studentų karjeros kompetencijų ugdymas: empirinis efektyvumo sąlygų įvertinimas. *Acta paedagogica Vilnensia*, 22, p. 76–87.
15. Ruškus, Jonas; Nemeikšienė, Virginija. (2007). Šeimai palankaus universiteto konceptas ir praktika. Atvejo analizė. *Socialiniai tyrimai*, 2(10), p. 107–116.
16. Šidlauskienė, Virginija. (2010). Ką atskleidžia moterų ir vyrų lygybės įmonėje vertinimas? Kaip priimti lyčių lygybės iššūkius darbovietėje? *Lyčių studijos ir tyrimai*, 8, p. 32–50.
17. Šidlauskienė, Virginija. (2011). Studijoms, darbui ir šeimai palankios aplinkos kūrimas universitete: studentų požiūris. *Lyčių studijos ir tyrimai*, 9, p. 29–52.
18. Šidlauskienė, Virginija; Šaparnienė, Diana; Kovierienė, Ala. (2008). Ar Lietuvos aukštojo mokslo sistemos organizacijų kultūra palanki moterims mokslininkėms? *Acta paedagogica Vilnensia*, 21, p. 160–177.
19. Valackienė, Asta. (2001). *Skirtingų kartų moterų profesinė karjera: padėties ir požiūrio vertinimas Lietuvoje* (daktaro disertacijos santrauka). Kaunas: Technologija.
20. Zdanevičius, Arnas. (2004). Moters karjeros trajektorijos. Karjeros samprata ir sėkmingos karjeros strategijos. *Sociologija. Mintis ir veiksmas*, 1, p. 73–87.
21. Zulumskytė, Aušrinė. (2010). Women's Living in the Village Self-Development Opportunities in the Context of their Career. *Tiltai*, 3, p. 147–156.
22. Zulumskytė, Aušrinė; Galminaitė, Lina. (2011). Studentų mokymosi Lietuvos universitetuose pobūdis. *Tiltai*, 2(55), p. 1–15.
23. Zuzevičiūtė, V. ir kt. (2007). *Universitetinės studijos mokymosi visą gyvenimą perspektyvoje*. Kaunas: VDU.
24. Zuzevičiūtė, Vaiva. (2004). Studentų požiūris į mokymą(si) aukštosiose mokyklose. *Acta paedagogica Vilnensia*, 13, p. 81–86.

SOME FACTORS OF STUDY AND WORK COMBINATION IN RESPECT OF WOMEN'S EXPERIENCE

Summary

In recent researches related with women's activities and expressions in the society, a family is often considered as a social construct, the problems of functions' changes, modern women's professional career transformations. However, women's possibilities to combine successfully studies and work, and factors governing this combination, in a non-fiction are analyzed in episodes. Therefore, in this context it is significant to analyze deeper the women's possibilities to combine different, but particularly relevant activities - work and study. Namely, university studies are orientated towards the whole general person's preparation to act in the society and fully respond to the challenges of the times.

The article presents one of the aspects of the research of scientific problems: what are the main combination factors of the academic studies and work of women studying at the university?

The object of the research – the combination of women's academic study and work.

The aim of the article – to reveal the main factors of women's possibilities to combine successfully academic study and work from the point of view of women studying at university.

The methods of the research – the analysis of nonfiction, a comparative analysis, a questionnaire, a statistic analysis, a content analysis, an abstraction.

The article analysis the results of the empirical research (the questionnaire, in which participated 151 respondents), accomplished in 2011 in three Lithuanian universities, revealing some of the coordination factors of women's academic study and work.

Summarizing the research in this aspect, we can highlight the following important insights:

- Assessing the study and the attitude of working women towards permanent studying as an important basis for a study and work combination, the quite positive attitudes of respondents appeared. The need for constant studying is usually related with an interesting, significant, valuable woman's life vision. It is noteworthy that a modern woman's need for studying and improving is less valued by participants with less studying experience; older women and women raising children in a family support this idea less.

- The study and work coordination assumptions' analysis showed that considerably more studying women firstly were determined to combine this activity with work willing to expand their view and improve their personality. Younger women were more often subjected to proving to other people that they were able to achieve significant personal results combining different activities. Older working women chose university studies more purposefully, but more often they did so motivated by their employers and social circumstances.

- The research revealed that the bigger part of studying and working women's home and work environmental conditions were treated as good or absolutely suitable for maintenance of the work and study combination. We can state that for the combination of these activities both at home and at work better conditions were penetrated by both unmarried and women having bigger studying experience. The main difficulties in this respect arise for both divorced and raising more children respondents. Also, older women tended to assess less approvingly the suitability of work and home environment conditions for studies.

- Assuming the meaning of relationships at work for women's studies, it shall be indicated that the most of respondents stated that they were not experiencing any big problems regarding employers or colleagues' attitude towards their studies: here dominated the neutral or supporting reaction of leaders and people around. Only one tenth of the questionnaire participants acknowledged experiencing unpleasant situations, when they experienced jealousy, irony or competition fear for their studies. The appreciation of the successful combination of different activities depends not only on an emotional environmental influence, but also on the most of personal features (temperament, character). We can state that the research data revealed the tendency of not so much negative attitude in different cases certifying the complication of work and study combination.

- Analyzing the work and study combination conditions in respect of help and supporting in an academic space, it was noticed that less than one half of the respondents felt the flexibility, intelligence and support of a lecturer combining their work and study. We may mention that both divorced and raising more children working students expected for listening much more. A tendency is obvious from the research results, that rather significant numbers of working and studying women expected some comprehension from a lecturer and hoped to get some facilitation in studies as the matter of course. A question, what kind of flexibility and objective particularity relation should be in modern study process, could be discussed in extensive discussions.

- Analyzing personal difficulties experienced by women on purpose to successfully combine studies and work, it was revealed that one third of the respondents starting their studies did not come up for more problems. The other research data showed two main obstacles of study and work combination: incapability to distribute rationally own time and growing tiredness at work. More often these difficulties were experienced by both married and living with partner women. It was indicated that only one third of the respondents could overcome problems during their study, unmarried women could manage the difficulties easier. It was noticed that some part of the studying and working participants of a questionnaire indicated that they started to perform their direct duties easier. So, there could be an assumption, that academic studies helped to an active woman to focus more, to feel confident and to implement successfully her aims both in academic study and at work.

Key words: women, studies, work, harmony, factors.

AUTORIŲ LYDRAŠTIS

Autoriaus vardas, pavardė: Aušrinė Zulumskytė

Mokslo laipsnis ir vardas: daktarė, docentė

Darbo vieta ir pozicija: Klaipėdos universitetas, Edukologijos katedra, docentė

Autoriaus mokslinių interesų sritys: andragogika, švietimo istorija, mokyklos didaktika, universitetinė didaktika, moterų edukacija, edukologijos teorija ir metodologija

Telefonas ir el.pašto adresas: (8 46) 39 86 24, ausrinezzz@gmail.com

Autoriaus vardas, pavardė: Reda Skirpstaitienė
Mokslo laipsnis ir vardas: Edukologijos magistrė; -
Darbo vieta ir pozicija: Klaipėdos universitetas, Pedagogikos fakultetas, studijų administratore
Autoriaus mokslinių interesų sritys: andragogika, moterų edukacija ir karjera
Telefonas ir el.pašto adresas: (8 46) 39 86 03, redask77@yahoo.com

A COVER LETTER OF AUTHORS

Author name, surname: Aušrinė Zulumskytė
Science degree and name: doctor of social science, associate professor
Workplace and position: Educology Department of Klaipėda University
Scientific interests: Andragogy, History of Education, Didactics of the School, Didactics of the University, Women's Education, Theory and Methodology of Educology
Telephone and e-mail address: + 370 46 39 86 24; ausrinezzz@gmail.com

Author name, surname: Reda Skirpstaitienė
Science degree and name: master of Educology; -
Workplace and position: Pedagogy faculty of Klaipėda University, administrator of studies
Scientific interests: Andragogy, Women's Education and Career
Telephone and e-mail address: +370 46 39 86 03, redask77@yahoo.com

MOKYMO IR UGDYMO JUNGTTIS KOLEGIJOS ESTETINĖJE PATIRTYJE: FILOSOFINĖ IŽVALGA

Jurgis Dieliautas
Šiaurės Lietuvos kolegija

Anotacija. Šio kalbėjimo tikslas – atskleisti nematomą estetinę jungtį tarp mokymosi patirties ir dabartinės studijų patirties kolegijoje. Nesujungti dalykai kol kas yra atviras iššūkis kolegijai. Jungtis šioje srityje imanoma keliais skirtingais būdais. Viena iš tokių jungčių – estetiškos kolegijos patirties atvėrimas. Šiame kalbėjime kaip tik ir detalizuojama kolegijos galerija su savo estetiniais ritualais, estetinėmis tradicijomis. Studijas ir mokymą sujungia estetiškas pažinimas ir estetiškas suvokimas. Pažinimas ir suvokimas yra aplinkinio pasaulio ir savęs jungtis.

Pagrindiniai žodžiai: nedirektyvus mokymas, studijų estetinė patirtis, galerija estetiškame ugdyme.

Kolegijos šiandienė užduotis, o gal net ir esminis iššūkis – sujungti mokymą ir ugdymą. Kol kas tie dalykai deramai nesujungti vienas su kitu. Dėl to šlubuoja studijų kokybė, studijų pobūdis, studentų rengimas ir kiti akademiniai dalykai. Sampratos, ypač negatyvios, tvyrančios kasdienėje erdvėje, visada yra iš kažkur atsineštos. Jos atsineštos iš bendrojo lavinimo srities. Turima *negatyvi mokymosi samprata* traktuotina kaip nenoras ar negebėjimas mokytis. Tai, kaip jau minėta, ateina iš bendrojo lavinimo mokyklos patirties. Atsinešama ankstesnė negatyvi mokymosi patirtis. Kuo ypatinga ši patirtis? Ši patirtis yra *direktyviojo mokymo* dalis. Direktyvus mokymas nėra savaiminis ar labai elementarus dalykas. Pats direktyvumas į mokymo instituciją patenka iš sociumo, tiksliau, iš socialinių institucijų poreikių ir užsakymų. Esame socialinės paslaugos ir visuomeninių poreikių, plačiau ir paprasčiau kalbant, klientų ir pacientų visuomenė. Visuomenė užsako, o užsakydama duoda įsakymą. Visuomeninis imperatyvas visada nematomas, nes jis išsiskaido ir pasislepia funkcionalume. Tokiu būdu ugdymas turi vykdyti savo tiesiogines funkcijas, t. y. išmokyti klusnumo ir pareiškimo, vykdymo ir nurodymo, atlikimo ir kokybiškumo, įsipareigojimo ir lojalumo bei kitų socialinių funkcijų. Šios drausminančios, į priežiūrą ir apžiūrą nukreiptos funkcijos virsta direktyviu mokymu, kupinu nematomų paliepimų ar įsakymų.

Visuomenė nori ir privalo kontroliuoti poreikius ir reikmes, nes tai yra savotiškas jos pačios socialinis užsakymas. Šio užsakymo esmė – suformuoti, išugdyti gerą, reikalingą specialistą, klusnų ir darbštų darbuotoją, kuris galėtų būti įvardytas kaip totalinis vadybininkas. Vadyba visada iš dalies ar iš esmės paremta kontrole. Vadinasi, mokant ar mokantis dera ir privalu išmokyti perprasti ir paklusti poreikių ir siekių kontrolei. Kas kontroliuoja ir kas prižiūri? Būtų naivu tą kontrolę suvesti tik į pavienes funkcijas ar kokias nors siauras institucines funkcijas. Kontrolės ir direktyvų sfera gerokai sudėtingesnė ir įmantresnė. Tai pačios visuomenės pasirinktas socialinis modelis, pagrįstas ne tik išorinėmis funkcijomis, bet išsismelkęs į kasdienį mąstymą. Kontrolės visuomenė siūlo direktyvų ugdymo modelį, kaip visuotinį poreikį ir visuotinę siekiamybę. Visa tai vėliau virsta rinkos visuomenės dalimi. Kur čia tada paslėptos ištakos? Kontrolės visuomenė išbarstyta ar paslėpta pavidalu kasdienį elgsenos ir mąstymo modelį nori paversti visuotine ir privaloma neišvengiamybe. Toks mokymas paremtas *totaline grasa*.

Vadybos požiūriu gali iškilti klausimas: o koks gali būti ugdymo modelis atsisakius, regis, neišvengiamo gąsdinimo ir grasinimo? Tai juk neatsiejami nuo mokymo dalykai. Ugdymas turi numatyti ir apibrėžti ateitį, į kurią einame, vadinasi, reikia planingai ruoštis ją pasitikti. Planingumas ir ruoša visada kupini netikrumo ir baimingumo. Ateities baimė ir ateities netikrumas įveikiami mokymo kryptingumu, užtikrintumu, kitaip tariant, *žinojimu kaip ir ko reikia*. Ugdymas kupinas matomos ir nematomos, vidinės ir išorinės grėsmės: neefektyvumo, neproduktyvumo, neatitikimo, neprofesionalumo. Kaip tik dėl to eliminuojamas, šalinamas bet koks individualumas ir asmeniškumas. Asmeninė patirtis ir asmeninis požiūris čia tampa visai nereikalingi. Ugdymo grėsmės – tai nuspėjamų ateities socialinių nelaimių, negalių, bėdų suvokimas. Tik sutartinai ir darniai veikiant tai gali būti įveikta ir nugalėta. Bendrojo lavinimo mokykloje susiformavęs mokymas ir ugdymas vis neatsiejamas nuo kokios nors realios ar fiktyvios grėsmės. *Ugdymas turi atitikti visuomenės poreikius*. Visuomenės tiesiogiai niekas nėra matęs, nes ji tėra tik socialinės siekiamybės ar socialinės vaizduotės dalis. Vadinasi, grasina ir gąsdina neaiški, tik įsivaizduojama instancija. Ką tada reiškia neatitikti visuomenės poreikių? Neatitikti modelio, kurį aprašo G. Deleuze (2012, p. 68): „Bet vargu ar mokytoja, aiškindama kokį nors aritmetinį veiksmą ar mokydama rašybos, perduoda informaciją. Ji nurodinėja, ar veikia duoda direktyvas.“ Šis sudėtingas ir painus modelis atsirado iš nemokėjimo ir negebėjimo neurozės. Poreikiai turi atitikti visuotinius, o ne atsitiktinius poreikius. Toks visuotinio atitikimo modelis nuolat *propaguojamas, proteguojamas socialinėje reklamoje* ir tai, matyt, yra dalis latentinės, imanentinės, imperatyvios švietimo politikos. Su

koku imperatyvu tai susiję? Tu neatitinkamas visuotinių poreikių būsi visuomenei nereikalingas, negalėsi ar negebėsi užimti reikiamą socialinį statusą, nebūsi priimtas ir pripažintas.

Į kolegiją ateinama mokytis, bet nemokama ir nenorima studijuoti. Sprendimai čia lyg ir labai paprasti, jie apibrėžti kolegijos didaktikos. Esti aukštosios mokyklos didaktika, kuri, regis, turėtų garantuoti ir užtikrinti studijų kokybę ir kitus deklaratyvius, direktyvius dalykus. Bet tai nekeičia giluminio, specifinio studijų pobūdžio ir studijų esmės. Studijos ir toliau suvokiamos kaip nematomos prievartos mechanizmas. Daug ir dažnai kalbama formaliame, oficialiame ar privačiame lygmenyje apie būtinumą kolegijos studijas paversti intensyviomis studijomis. Kai kas iš pačių besimokančiųjų atvirai tai vadina įdomiomis ar nelabai įdomiomis studijomis. Nors toks *įdomių studijų apibūdinimas nėra išsamus apibūdinimas*. Studijų vangumas, nuobodulys nėra tik socialinis faktorius, tai dažniau asmeninis, egzistencinis faktorius. Kur čia slypi kita problema? Problemą galime suformuluoti kol kas tik metaforiškai. *Nematomas, metaforiškai kalbant, tiltas, lieptas ar perėja iš vienos sferos į kitą. Nėra norimos jungties tarp bendrojo lavinimo mokymosi ir aukštosios mokyklos studijų, nes neaišku kas veda iš vienos srities į kitą. Pats negalėdamas būti vedliu blaškausi ar mėtausi iš vienos srities į kitą ir dažnai save realizuoju tik atsitiktiniais poreikiais*. Nenorima studijuoti, bet nesuvokiama, kaip vyksta ar kaip tai gali vykti.

Kita vertus, studijos lyg ir atsietos nuo mokymosi įdirbio. Koks tai *mokymosi įdirbis*? Kai mokomės, kažkas vyksta, bet vyksta sudėtingoje įvairialypėje plotmėje. Ten, toje įvairialypėje mokymosi patirties plotmėje, gimsta refleksija pagrįstas suvokimas. Mums kai kada gali atrodyti, kad pedagoginė refleksija primetama, priskiriama, bet iš esmės mes ją sau prisiskiriame. Stebimės, kodėl taip mąsto kolegijos studentai, bet pamirštame, kad jie mąsto remdamiesi mokykline patirtimi. Ir jie, studentai, ir dėstytojai nemoka atsigręžti į mokyklinę patirtį. Tai atrodo nueita ir įveikta, tai atrodo ne taip svarbu, bet iš esmės tai labai svarbu. Mokyklinė patirtis niekur nedingsta. Ji iškyla akademinio mąstymo veiksmė. „Mąstymas visuomet yra refleksija – atsigręžimas į jau patirtą patirtį. Todėl galima sakyti, kad mąstymas yra įtarpintas, yra antrinis mūsų perceptyvios, emocinės ar voliatyvinės patirties atžvilgiu. Tuo tarpu patyrimas yra betarpiškas ir pirminis. Ir kaip tik dėl šio betarpiško ir pirminio pobūdžio patyrimas pats savaime atrodo beprasmis – prasmę jam suteikia tik refleksija.“ (Sodeika, 2010, p. 36). Kiekvienas kolegijos ar apskritai aukštosios mokyklos studentas yra sudėtingos patirties nešėjas. Reflektuota patirtis, pasitelkta patirtis gali būti asmeninė pagalba studijų procese. Pagalba gali ateiti ir iš estetiškos aplinkos, kuri siejasi su estetiškos aplinkos ankstesne patirtimi. Mokyklinis *esteziis* trukdo ar padeda kolegijos esteziui? Trukdo, jei negebama pasitelkti ankstesnių išpūdžių, padeda, jei leidžiama veikti ankstesnei ekspresijai. Kolegija ir mokykla turi nematomų jungčių, nepastebimų edukacinių tiltų. Iki to ir po to yra susiję dalykai. Negalėta iki to, nes nemokėta į save atsigręžti, nemokėta panaudoti savo turimus išteklius. Bet gal tai galima padaryti čia ir dabar? Suteikime prasmę savo pastabumui ir savo aktyvumui, leiskime prabilti nuslopintai patirčiai.

Tai, kas yra refleksija, siejama su tuo, kas yra asmeninis pažinimas, individualus suvokimas, asmeninių tiesų suradimas, visuotinių tiesų, kaip supaprastintų tiesų erdvės, peržengimas. Socialinės edukacinės tiesos kai kada reikalauja neišvengiamo supaprastinimo, nes kitu atveju nebus visuotinumų efekto. Tuo tarpu tiek studijos, tiek mokymas remiasi, regis, tik į empirines patirties struktūras. Tai, kas bent kiek peržengia empirinę patirtį, laikoma nesolidžiu ar nesvarbiu dalyku. Daug dalykų yra virte tuščiomis abstrakcijomis ar nesuprantamomis deklaracijomis. Tikima šiomis deklaracijomis, nes jos ir reikalauja aklo tikėjimo. Be šio aklo tikėjimo, nebūtų klusnaus vykdymo. Sakoma, kad nenorima ar labai norima studijuoti. *Noras ar nenoras mokytis aukštojoje mokykloje iš dalies remiasi į suvoktą ar nesuvoktą patirtį*. Pažintine prasme mes mokomės to, kas nekelia pasipriešinimo. Tuo pačiu mes mokėmės to, kas nesudarė užkardų ar užtvarų. Ir priešingai – priešinomės tam, kas mus žemino ir žlugdė. Kai kada mes ir supratome mokymąsi kaip amžiną rezistenciją. Bėgome nuo to, kas žeidė ir žlugdė. Ir visa tai buvo nukreipta dviem kryptimis – į kažką ir į save. Priešinimasis sau atėjus iš bendrojo lavinimo mokyklos į kolegiją nepastebimai persikelia ir į studijas, nes temokama tik priešintis, tesugebama tik nuo kažko slėptis, bet nemokama kažkam atsiverti. Studijos gali būti palygintos pozityvia ir negatyvia prasme su pačia laisve. Čia tada regimi, pastebimi du alternatyvūs variantai: kam ir nuo ko. Moku atsiverti išmoktiems dalykams ar priešinuosi neišmoktiems dalykams. *Moku tai, ką išmoku, nemoku neišmoktų dalykų*. Priešinuosi studijoms, nes ir anksčiau priešinausi mokymuisi, kuris man buvo nesuvokiamas ir priešiškas. Kas tada yra man priešiška? *Tai, kas nėra sava, tai, ko negaliu iš savęs ar savyje suprasti, tai, kas neišsitenka mano savastyje*.

Mokomės to, ką galime, gebame sujungti su savo asmenine patirtimi. Asmeninė patirtis, tai visada asmeninės tiesos, kurios nėra bendro pobūdžio abstrakčios tiesos. *Tarp asmeninių ir visuotinių, atitolusių ir nesuvokiamų tiesų tyro praraja. Čia aš nematau jokio tiesioginio ryšio, čia, regis, nėra*

jokios jungties. Vadinasi, aš tokiomis tiesomis ir netikiu. Ko aš negaliu suprasti, ko negaliu apmąstyti, tuo aš netikiu. Ankstesnėje patirtyje, t. y. bendrojo lavinimo mokykloje, tiesiog nebuvo leista atsiremti į savo tiesas. Bendrojo lavinimo mokyklos mokymosi patirtis dažnai pažymėta tik negatyvumo ženklu. Ji suvedama į formalų taip–ne, tinka–netinka, teisinga–neteisinga. Iš kur tai atėjo? Tai atėjo iš mokymo ir mokslo tiesioginės, procedūrinės jungties. Tai jau kažkada buvo pradėta ir įtvirtinta laboratorinio bandymo ar eksperimento metu. Ten tinka tik tai, kas patvirtinta, o kas netinka, tai reikia atmesti. Mokslinė, scientistinė laboratorinė ar eksperimentinė patirtis yra atitrūkusi nuo kasdienės patirties, tai toli nuo gyvenamojo pasaulio. Šioje vietoje tinka prisiminti Heideggerio pasiūlytą skirtumą tarp augalo ir konkrečios gėlės. Asmeniniame lygmenyje mes teturime asmeninę šios gėlės (ramunės, kaktuso, palmės) patirtį. Gėlės patirtis yra asmeninė lauko ramunės ar palangės kaktuso, svetainės orchidėjos patirtis. Laukas, palangė, svetainė ar pakelė yra sudėtingas pasaulis, savaip siejantis ir jungiantis, savaip veikiantis pasaulis. Šio gyvenamojo pasaulio veikia nėra laboratorinė ar tik eksperimentinė veikla. Tai matoma, juntama, asmeniškai prieinama gėlės patirtis. Visai kitoks yra nuasmenintas santykis, anoniminė botaninė sąveika su augalu, kaip mokslinė „augaline abstrakcija“. Augalo apibūdinimas yra atitęsęs nuo asmeninės patirties, nes tai tik mokslinis schematizuotas apibūdinimas. Schemos ar herbariumo, katalogo ar abstrakčios raidos mes negalime asmeniškai justi. Juntame sensorinį *aštrų kaktuso eidosą, jutiminį ramunės ar orchidėjos pavidalą*, bet ne prismeigtą, priklijuotą negyvą herbariumą. Ko mes asmeniškai neįjuntame, to mes ir negalime mokyti.

Bet mes nuolat verčiami mechaniškai išmokti ir mechaniškai kartoti „išmoktą medžiagą“. Tai nužudo mūsų jautrumą. Taigi turime neįjuntamą ir neįjautrą mokymąsi. Mes negalime asmeniškai grožėtis, negalime geisti ar išgyventi gėlės euforijos. Tam reglamentuotame, ugdymo laike įkalintame mokyme nėra vietos. Man tiesiog tam neduota laiko. Laiko yra tik testui ar kontroliniam darbui. Į ugdymo sferą užsakymas išmokyti, socialinis užsakymas ateina iš darbo pasaulio. Mokslo pasaulis iš laboratorijų ar tyrimo centrų ateina į mokymosi erdvę užbaigtu ir nuasmenintu pavidalu. Prie mokslo tiesų negalime prisiliesti savo pajauta, jomis reikia tikėti. Tikėjimas visada yra pasitikėjimas. Tad kaip galiu tikėti tiesa, kuria aš nepasitikiu? Čia neįmanomas joks spontaniškas, atsitiktinis, intensyvus, ribotas santykis. Juk pasitikiu tuo, ką juntau, ką matau, po to mąstau, ką aš pats išžūriu, išvelgiu, nujaučiu. Žiūra, išvalga ar nuojauta iš esmės visada yra estetinio pobūdžio. Mano išvelgti, mano suprasti, suformuluoti dalykai remiasi į mano turimą gyvą esteziją. Gyvas estezis leidžia veikti vaizduotei. Mokausi ir studijuojau ne negyvas schemas, o gyvas vaizdinius. Iš šių gyvų vaizdinių kuriu, atkuriu, sutveriu savo mokslo pasaulį. Tik tokiu pasauliu aš tikiu ir pasitikiu. Toks ugdymo santykis, toks studijų pobūdis yra estetinis asmeninis santykis, paremtas laisva vaizduote. Kad studento vaizduotė būtų laisva, ją dar reikia išlaisvinti. Norint išlaisvinti reikia suprasti, kas įkalina. Mes įkalinti savo negatyvioje, neatvertoje, neišskleistoje patirtyje. Mus įkalina anoniminiai poreikiai ir direktyvos.

Dabar jau galima suformuluoti ir pirmą užduotį: *išlaisvinti vaizduotę, kuri yra įkalinta anoniminių direktyvų ir poreikių pavidalu*. Bet ką reiškia „išlaisvinti vaizduotę“ ir kaip tai daroma? Reikia dar ir suprasti, kaip veikia vaizduotė ir kas vyksta vaizduotėje. Racionalaus mąstymo strategijoje galima suvokti vaizduotę vien negatyviai ar tik iliustratyviai. Vaizduotė ne tik reprodukuoja, ji kažką ir produkuoja, tai, kita vertus, ne tik regresyvi ar represyvi „įkryvių vaizdinių“ sritis. Vaizduotė – tai sudėtinė, nepaprastai intensyvi mūsų asmeninės patirties, mūsų veiklos jungtis. Vaizduotė susijusi su tuo, kas pamatyta. *Mąstymas yra matantis mąstymas*. Net sąvokų srityje, abstraktaus mąstymo srityje svarbus pamatymas. „Sąvokos būtinos, bet pamąstyta jose realu tik tada, kai realu jau duota kaip realu, t. y. realumas pajauštas.“ (Субири, 2001, p. 136). Pajaustos abstrakcijos, pajaustos mintys yra tuo pačiu pajaustos studijos. Pajaustas skaitymas ar skaičiavimas, sujungtas su kasdieniu *esteziu* procesas gali kelti atradimo ar pastabumo džiaugsmą. Tuo pačiu tai studijų džiaugsmas: aš matau, aš girdžiu, ką aš studijuojau.

Studijos yra gyvas vaizduotės procesas, kurį galima susieti su finansinėmis, teisminėmis ar vadybinėmis studijomis. *Gyva vaizduotė – tai gyva finansinė operacija, juridinės sutarties analizė, gyvas derybų procesas*. Pačioje vaizduotėje formuojasi sudėtingos jungtys, matomi ir nematomi kompleksai, ansambliai, akordai. Tikrovės vaizdas siejasi su turimu įvaizdžiu. Tikrovės vaizdas ateina iš neracionalios sferos. Negalima suprasti, jei neleidžiama sau svajoti, to ar kito dalyko įsivaizduoti. Negalėdami ar drausdami įsivaizduoti mes neįjuntame džiaugsmo. Tai ir yra G. Bachelard apibrėžtas ir išnagrinėtas „svajonių džiaugsmas“. Tai, ką mes laikome sąmoninga, tai siejasi su nesąmoninga. „G. Bachelard’as ryšį su sąmone laiko išraiškingos kūrybos pagrindu.“ (Filloux, 2005, p. 120). Remdamiesi literatūrinės vaizduotės analogijomis mes galime kalbėti ir plačiau, apie vizualinę vaizduotę. Čia tada iškyla kita užduotis: *išvengti supaprastinimų vizualinėje sferoje*. Reikia išvengti plakatiškumo, kurio apstu ugdymo srityje, o taip pat atvirutės modelio. Plakatas verčia paklusti vienokiam ar kitokiam įvaizdžiui, o atvirutė

moko vien tik nudailinimo ir pagražinimo. Skonio srityje tai prilygsta estetiniam despotizmui ar vizualinėms manipuliacijoms. Mūsų laikų įvaizdžių ir modelių visuomenėje, audiovizualinėje visuomenėje reikia atsvaros tiek įvaizdžiui, tiek supaprastinimui. *Reikia bandyti sugražinti ar sugrįžti pačiam, iš įsikalbėtos tikrovės į regimą tikrovę.* Be viso šito, būtina atgaivinti anestezuotus jūmus. Kultūrinė industrija, televizinė tikrovė yra supaprastinusi pasaulį. Reikia į studijas sugražinti „intrigą“, pasaulio įvairiapusiškumą, daugiaveidiškumą, dinamiškumą, o tuo pačiu spontaniškumą. To gali išmokyti fotografijų ar videoklipų konkursai, kolegijos renginių organizavimas, pagaliau studentiškos šventės. Čia svarbią vietą gali užimti renginių kartotės. Svarbu, kad tai virstų edukaciniu ritualu.

Norint sujungti vaizduotę su ugdymo sritimis, reikia atsigręžti į asmeninę patirtį. Pirminis santykis su pasauliu – jutiminė patirtis. Jutiminė patirtis – tai plačiąja prasme *estezis*. *Estezis ateina iš gyvojo pasaulio, iš žemės pirminių stichijų sąveikos.* Gamtamokslis ir gamtamokslio patirtis, perkelta į ugdymo sritį, yra visiškai užmiršta *arche*. Pirminių stichijų sferoje slypi ir mūsų jūmų *arche*. Tai, kas vadinama *arche*, yra sudėtinga, ne visada racionalizuojama patirtis. Tai stiprių pirminių išpūdžių patirtis – *fizis* patirtis. Iš stiprių išpūdžių formuojasi be galo svarbus aspektas, *gyvenimo logosas*. V. Franklis tai yra apibrėžęs kaip ryškiausius ir svarbiausius išpūdžius, įvykius. „Logos yra graikiškas žodis, kuris reiškia „prasmė“. [...]“ (Frankl, 2008, p. 108). Prasmės yra ieškoma, ji yra atrandama ar surenkama, kai kada tai išžiūrima, išvelgiama. Save galima rasti studijų procese, bet tai turi virsti savęs paieška. Kur savęs ieškoti? Ne tik paskaitų ar pratybų reikalavimuose, bet ir saulės blyksnyje auditorijos lange, savo staigioje suvokimo euforijoje ar pasirinkimo, sutrikimo akimirkoje. Kita vertus, galima surinkti savo įdirbį, savo nepastebimus pasiekimus, ir studijos jau nebeatrodys tokios beviltiškos. Savęs surinkimas ir bus gyvenimo *logos*. Vadinas, prasmė, išvalgos yra gyvas procesas. Mokslas ir scientizmas operuoja negyva, apibendrinta, anonimine patirtimi, kuriai belieka akiai paklusti. Tam privalu paklusti, tuo privalu tikėti. Bet juk sunku tikėti tuo, ko aš nematau. Sunku kažkuo abejoti, kai tau neleidžiama abejoti. O neleidžiama abejoti, nes abejonei visai nėra skirta laiko. Yra tik reguliuojamas laikas, atėjęs iš nustatytos regulos, kaip detalaus laiko paskirstymo. Mokymo laikas prilygsta direktyviam, komandų ir įsakymų, darbo ar poilsio laikui. Kai kada pačios komandos nesuvokiamos, nes komandos ir įsakymai, kaip imperatyvai, ateina nežinia iš kur. Kai taip nutinka, nebeaišku kuo pasikliauti. Jei aš tame nematau prasmės, tai kodėl tai turiu atlikti, kodėl tai turiu daryti? Užduoties laikas, pats studijų laikas limituotas, bet juk tai visai kiti limitai, nei asmeninėje plotmėje suvokiami laiko limitai. Kur man dėti savo asmeninę patirtį? Sensorinė asmeninė laiko patirtis yra priešinga socialinei laiko patirčiai ir sukuria nesuvokiamą pasipriešinimą, nenorą gilintis, nepajėgumą studijuoti ar net dirbtinį pasyvumą.

Kokia tada išeitis? Kaip sujungti iš pirmo žvilgsnio nesujungtus ar nesujungiamus dalykus, kaip sujungti mokymą ir ugdymą? Čia reikia ieškoti pirminės edukacinės jungiamosios grandies. Jungiasi tai, kas gali jungtis. Siejasi tai, kas gali sietis. Kartais jungčių nematome, nes jos nugrimzdę mūsų patirtyje, kasdienėse sąveikose, trumpalaikėje komunikacijoje. Taigi, kas ta jungiamoji, siejančioji, saistančioji grandis? Jungiamoji grandis – tai pirmiausia studento asmeninė patirtis. Ypatinga reikšmė patirtyje tenka estetinei patirčiai. Šiame tekste bus kalbama apie Šiaurės Lietuvos kolegijos (toliau – ŠLK) estetinę patirtį ieškant minėtos jungties. Jungtis esti jau įsteigtuose ir veikiančiuose kolegijos dariniuose. ŠLK veikia galerija ir kino klubas. Kolegijos galerija ir kino klubas gali būti pavyzdžiu estetinės patirties problematikoje. Bet tai dar ne viskas. Yra ir kita ne mažiau svarbi jungtis, kolegijos studijų aplinkos jungtis: auditorijos, fojė, kavinė ir kitos erdvės. Mokymo ar studijų erdvės kviečia ir telkia, jų dėka vyksta sudėtingos ir intensyvios santalkos. Jungtis su šiomis estetinėmis instancijomis yra pačia plačiąja prasme suvokiama kolegijos aplinka. Studijų bijoma, nes bijoma įsakymų sau. Dažnai bijoma erdvės, kuri nėra jauki, sava erdvė. Tai gali būti oficiali ir standartiška erdvė, nesaugumo ar netikrumo jausmą kelianti studijų vieta. Netikrumą ar nesaugumą kelia represyvos ar agresyvos vietos, reikšmingai deklaruojančios, išpėjančios ar gąsdinančios iškabos. Tokių vietų bijoma ir dėl to jaučiamasi nesaugiai. Bijoma disciplinos ar nematomos tvarkos užvaldytų vietų. Kitaip tariant, bijoma biuro, ligoninės ar kareivinių, kokių nors kitokių represinių, į nuasmeninimą vedančių erdvinių analogijų.

Bet grįžkime prie kolegijos aplinkos sampratos. Aplinka yra sudėtingas, įvairiapusis, daugiafunkcinis veiksnys. Vienas poveikis palaiko ar trukdo studijuoti, leidžia ar neleidžia būti. Galime ir pajėgiame kalbėti apie fizinę ir metafizinę aplinką, priskirdami fiziškumui ir metafiziškumui pačius sudėtingiausius matmenis. Fizinis aplinkos matmuo dėl estetinio poveikio (pvz., dvarų sienų plytos ar gėlės) visada netikėtai perauga į perteklių, ir tai jau nėra tik auditorija, o „kažkas daugiau“ analogine prasme. Čia gali išsiplėsti mano jūmai ir mano pojūčiai. Kolegijos (ŠLK) auditorinė aplinka nebėra tik oficiali aplinka, primenanti banką ar biurą, pasitarimų ar posėdžių salę. Tai primena ir oranžeriją, ir namų svetainę, ir kitą „jaukaus buvimo vietą“. Ugdyme taip išskirtina socialinė ir kultūrinė aplinka, kuri dažnai peržengia anoniminius resursais ar tik patogumais matuojamą aplinką. Tokiu būdu aplinka gali būti

suvokiama tik kaip „imituojantis“ ar „afišuojantis“ darinys ar junginys, tik kaip pasyviai veikiantis, pagalbinis darinys ar junginys. Estetinė ŠLK aplinka gali būti suvokiama ir tiesiogiai, ir netiesiogiai. Netiesiogiai ji bus suvokiama atsitiktiniu žvilgsniu, o tiesiogiai ji bus *pamatuota čia esančio studento ar dėstytojo patirtimi*. Aplinka intensyviai veikia, tiesia sensorinius, metafizinius tiltus, plečia įprastas jungtis, jungia kitas, kelias turimas savo patirtyje erdves. Tiesioginis ir netiesioginis aplinkos panaudojimas, pritaikymas, be abejo, susijęs su estetinės aplinkos kūrimu. ŠLK aplinka yra metafizinis veiksnys, nes tai nesuvedama tik į tiesiogines funkcijas. Buvimas kolegijoje kinta, todėl ir kintamumas yra naujų prasmų atsinešimas ar įvedimas naujų studentų, ar naujų specialybių. Estetiškumas (ŠLK aplinkoje) susijęs su studijų dinamiškumu, mobilumu, perkeliamumu. Kolegija, kaip jau buvo minėta, turi funkcionuojančią, nuolat atsinaujinančią savo galeriją. ŠLK galerija su savo žanrų ir stilių (nuo rankdarbių iki meninės fotografijos ar tapybos), autorių (profesionalų ir mėgėjų) įvairove peržengia, praplečia galerijos pažintines funkcijas. Galerija – tai ne tik tiesioginė paroda ir tos parodos estetinė sklaida. Tai įvairiakryptis, daugiaveidis estetinis ryšys: miesto ir galerijos, kolegijos ir universiteto, šios ir kitų galerijų, menininkų ir studentų ryšiai. Vadinasi, galerijos tiesioginiai ryšiai yra ne tik tiesioginis komunikacinis sandas, ne tik meninių ar kultūrinių naujienų mainai, bet ir platesni mainai. Tai rodo kolegijos atvirumą aplinkiniam ir tolesniam kultūriniam ir socialiniam pasauliui. Tada ir studento buvimas galerijos aplinkoje plečia savo buvimo kolegijoje statusą. Studento buvimas galerijos dėka virsta estetiniu buvimu. Tai jau nebe tik kalkuliuojantis akademinio laiko praleidimas, bet ir labai intensyvios, nesuprogramuotos estetinės sąveikos. Galerijos *socialinės akistatos* (pažintis su kūrėju ar kūrėjais) galėtų drąsiai būti įvardintos kaip „įtinklinimas“. Per šios galerijos estetinius įvykius ar sąveikas su žmonėmis ir kūriniais mezgasi *estetinis komunikacinis tinklas*. Parodos patirtis rodo, kad dažnai galimybė pamatyti virsta sudėtingos tolesnės tradicijos pradžia. Autoriaus ir jo darbų matymo galimybė yra autorystės pradžia, savikūros pradžia. Autorius su savo koncepcija atkeliavo čia, atsidūrė čia, nusprendė save pristatyti būtent čia. Kuo tai svarbu į parodą patekusiam studentui? Tai buvimo čia įrodymas. Estetinis buvimas papildo ir pagilina akademinį buvimą. Išvystama tai, ko dažnai nelaikyta ir nesitikėta. Estetinė žiūra susitinka su akademinė žiūra. „Žiūra priima dovaną, įteiktą jos nelaukusioms akims. Matyti – tai priimti, nes pasirodyti – tai pateikti (atiduoti) matymui.“ (Marion, 2002, p. 64). Dažnai studijos tik po kurio laiko suvokiamos kaip gyvenimo dovana. *Studijavai, bet tai tik buvo anoniminės kažko, o ne savęs studijos. Kažko ieškokai, bet nediršdavai to ieškoti savyje. Ieškokai kažko toli, bet tai buvo ir visai šalia, tik tu nemokėjai į tai atsigręžti. Žiūra, kaip estetinė atograža, gali leisti rasti savyje nuostabą ir abejonę kaip pirmines akistatas su pasauliu. Kūrinys galerijoje, kūryba galerijoje – tai nebe tik albumų ar reprodukcijų vartymas, nebe tik slaptas nužiūrėjimas, bet ir atviras žvilgsnis.*

Bandykime dar labiau konkretizuoti galerijos estetiškas funkcijas ir polifunkcijas. Jau kalbėta apie parodą ir dabar laikas prabilti apie parodos atidarymą. Be abejo, parodos atidarymas – tai sudėtingas estetinis socialinis ritualas. Šiuo pristatymu, šiuo atidarymu atveriamas ir pristatomas *estetinė renginio galimybė*. Kam reikalingas estetinis renginys, estetinis ritualas? Tiems, kurie tuo domisi. Nors domėjimasis, kaip poreikis, yra sukuriams ar atkuriamas poreikis, bet estetinė renginio galimybė atveria daug daugiau – ir tavo, kaip asmens, estetinį išprusimą, pasirengimą kažką priimti. Socialinio ar estetinio ritualo elementai tie patys. Ritualas siūlo konkretų pavyzdį. Kita vertus, ritualas įgalina kartotės galimybę. Taip galima daryti taip. Bet tai, kita vertus, galima ir kitaip. Iš vieno pristatymo gali atsiverti kito neatvertos galimybės. Estetinis ritualas, stebimas ritualas gali būti suprastas ir kaip akademinis ritualas. Sakoma, kad stokojame šiandienų akademinį ritualų. Šių ritualų formos arba nesukurtos, arba dar neatvertos. Ritualas kai kada išmoko ne tik stebėjimo, bet ir tiesioginio įsitraukimo patirties. Paroda prisistato, pristato save savo darbu ar darbais, autorius pristato savo darbus ir savo asmenį. Studijuojantis nemoka savęs pristatyti, nes bijo save pristatyti. *Pristatytas yra kūrybinis estetinis veiksmas, sujungiantis drąsą būti ir drąsą kurti*. Autorius gali formaliai ar „familiariai“ save pristatyti, išdėstyti savo požiūrį į parodą, į kitus kultūrinius ar socialinius reiškinius. Tokiu būdu susijungia gyvenimas ir kūryba. Pristatyme regime ir šalutinių dalykų, šalutinių poveikių. Paroda, kaip ir akademinė paskaita, kupina nematomų sąveikų. Mane, kaip paskaitos dalyvį, veikia ankstesnės sąveikos, jau buvę ar įvykę, o gal tebevykstantys poveikiai. Parodos pristatymas virsta renginiu jame dalyvaujant, nes tai nėra tik stebėjimas. Vadinasi, pristatymo scenarijus nuolat kuriamas ir perkuriamas iš savo sensorinės patirties. Parodos salė, parodos erdvė yra intensyvaus buvimo, atradimo, susitikimo, pasmerkimo ar praradimo vieta. Randamos emocinės ar mentalinės nurodos, atsisveikinama su išankstinėmis iliuzijomis ar pretenzijomis.

Ką kuria galerija? Galerija sukuria vizualinę estetinę tradiciją. Kuo svarbi vizualinė tradicija? Akademinė prasme kalbėjimas ir rodymas nesutampa. Ne visada įmanoma šias dvi dalis sinchronizuoti. Matyti, vadinasi, gebėti suprasti. Apsistokime ties meninės fotografijos paroda ŠLK galerijoje. Nuo

fotografijų konkurso – studentišku darbų vertinimo iki profesionalų darbų parodos pristatymo visada vyksta sudėtingas *estezis*. Pati fotografijų paroda gali būti suvokiama kaip *estetinis išbandymas*. Juk mokslas taip pat yra savęs išbandymas. *Egzaminas ar elementarus atsiskaitymas taip pat yra savęs išbandymas*. Tai nėra tik kažkam išbandymas kaip ataskaita kažkam, tai ir tuo pačiu savęs išbandymas. Išbandymas yra estetiškas susitikimas su šiuo kūriniumi, šiuo darbu, šia fotografija, tai nuolatinis lyginimas, gretinimas, identifikavimas, susišnekėjimas ar nesusišnekėjimas. Sensorinis ar mentalinis pokalbis žvelgiant į tokio pobūdžio darbus neretai virsta klausimu. Tu klausai, o kas čia pavaizduota ir kaip tai pavaizduota. Pats vaizdas nuolat klausia ir trikdo, provokuoja, intriguoja. Turime lyg ir visiems atvejams paruoštus atsakymus, bet jie čia negalioja. Pasikliaujame perceptyviu tikėjimu, bet čia staiga jis, tas žinomas ir įtikėtas dalykas, ima ir nebegalioja. Mechaninis atkartojimas taip pat kai kada nebegalioja, nes pasikeitė klausimas, nes buvo užduotas klausimas visai iš kitos pusės. Gal aš bijau ne sudėtingo klausimo, o savęs? Bijau savęs klausti, pats klausti ir bent laikinai suspenduoti paruoštus klausimus-atsakymus. Tiesioginėje akistatoje mano „visų atvejų ruošiniai“ nebegalioja.

Studijos yra susitikimas, įvairiapusis dialogas ar polilogas. Nerepresyvus paskaitų pobūdis yra pagrįstas laisvu, improvizuotu susitikimu su kažkuo ir tuo pačiu su savimi. Susitikimu su studijuojamu dalyku ir su savimi nekonfrontuojant, nekonfliktuojant. Bet toks susitikimas, tokia sąveika migdo, kelia pasyvumą. Kai kada būtinos emocinės ar intelektualios provokacijos. Meno kūriniai visada provokuoja. Provokuojanti fotografija, kaip ir kitas meno kūrinys, mane inicijuoja, skatina atrasti, susieti, sugretinti, įsivaizduoti, o tuo pačiu suspenduoti turimas nuomones ar nuostatas. Tai gali būti rimtas, bet gali būti ir nelabai rimtas dalykas. Nebūtina visų studijų paversti rimtomis, niūriomis studijomis. Iš niūrumo ar vangumo gali išvaduoti kad ir vizualinė ironija. Atrasta fotografijoje ironija yra ta pati reikalinga distancija. Bijome, nes tai labai rimta. Bet gal baimė išnyktų, jei į tai studijose pažvelgtume nerimtai. Tokiu būdu gal ir pačios paskaitos ar pratybos virstų linksmuoju mokslu. O kol kas tai kelia tik liūdesį ar nusivylimą, nes žiūrima labai rimtai. Tiesinė, linijinė komunikacija ne visada efektyvi. *Vizualinė komunikacija nėra linijinė komunikacija. Fotografinė meninė komunikacija kai kada yra sudėtingiau, bet gerokai intensyviau vykstantis suvokimo procesas*. Čia daug griauunančių, koreguojančių, papildančių estetiškių ir kūrybinių sąveikų. Meninis fotografinis vaizdas koreguoja mano turimus, savyje nešiojamus ruošinius-vaizdinius, mano naivius vaizdinius-paveikslėlius. Meninė fotografija ryškina tai, kas dar neišryškėjo ar negali savaime išryškėti. Pačiuose daiktuose ir pačioje tikrovėje daugiau galimybių nei užbaigtų esamybių. Pagaliau prasidėjęs estetiškas žaismas gali padėti suprasti pasaulio žaismą. Studijuojančiam gali padėti suprasti, kad esu *homo ludens*. Studijų įdirbis kupinas nematomos žaismės ir tai yra dalis aplinkos žaismės. Kita vertus, žaidimas reikalauja dėmesingumo ir įsitraukimo. Bet tada reikia užmiršti tariamas negalias ar dirbtines neurozes. Žaismė, aplinkos ir studijų žaismė įtraukia į varžymąsi, lyginimą, gretinimą, išbandymą. Kai tai virsta žaismingu procesu, tai nebekelia dirbtinės studijų baimės ar siaubo.

Gyvename lyg ir fotografijų amžiuje, bet ar suprantame fotografiją? Meninės fotografijos daug ką problematizuoja, daug provokuoja ar inicijuoja. Fotografijų paroda verčia užduoti klausimus ir apie pačią fotografiją. Kas yra pati fotografija, kuo jinai skiriasi nuo kitų žiūrėjimo formų? „Fotožvilgsnis mato nematoma, to fone ir pasirodo figūros.“ (Подорога, 2011, p. 297). Mūsų tariamame tikrume, patikimume daug netikrumo. Fotografija kaip tik ir moko neutralizuoti tą tariamą tikrą foną. Tik sustabdžius tikėjimą savo žiniomis, savo įsitikinimais galima įžengti į individualų suvokimą. Juk dažnai visi mūsų „savitumai“ yra visuotinių prietarų kratynys ar kieno nors nuomonių radynys. Nematome, nes nemokame ar nenorime matyti. Bet tai dar ne viskas. Savo prietarus mes paverčiame žinojimu, neabejotiniais dalykais. Bijome svajoti, fantazuoti, o tuo pačiu įsivaizduoti. Artimos aplinkos dalykus mes perkeliame visam esamam pasauliui. Meninis fotožvilgsnis atpratina nuo savaime suprantamumo, despotiškumo ir leidžia pasirodyti tikrovei. Tikrovės yra tiek, kiek yra regimybės, kūrybingos regimybės, o nes despotiškos „savaime suprantamybės“. Savo vizualinėmis baimėmis mes užgožiame savo regimybę. Tikrume yra dalis mūsų netikrumo, matomume yra dalis nematomų dalykų. Tai rodo, kad nesame visagaliai pasaulio kūrėjai, o tik kuklūs atradėjai. Daug ką galime atrasti žiūrėdami ir reflektuodami meninės fotografijos plotmėje. Tinkamai užfiksuotas esminis momentas, tinkamai atverta išraiška, sutalpinta ankštoje plotmėje būseną – ar tai nėra svarbu ir mums, save studijuojantiems? Tai be galo svarbu, nes savęs dažnai visai ne ten ieškome ir todėl nerandame. Save kažkur išdaliname, išbarstome, bet nenorime savęs suvienyti. Norime dominuoti, užgožti kitus, bet nematome savo nišos. Visa tai siūlo intensyvus fotografinis vaizdas, parodos vaizdas.

Galerija sutalpina ir suvienija labai skirtingų interesų dalyvius. Kolegijos galerija atvira ir profesionaliam, ir mėgėjiškam žvilgsniui. Kuo tai svarbu? Tai, viena vertus, savotiškas estetiškas poligonas, o kita vertus, iš anksto neparuoštų, natūralių sąveikų vieta. Skirtinga stilistika ir skirtinga galia

ugdo galimybę keistis, nesustingti, neužmigti, nesustabarėti. Juk kai kada pati studijų monotonija migdo. Kai kada standartinės užduotys stingdo. Be privalomų darbų ar užduočių, tai galimybė neformaliai, neparuoštam susitikimui. Jau po studijų, tokių sąveikų bus tiek darbinuose susitikimuose, tiek privačiose sąveikose. Estetinė sąveika kai kada gali virsti pavyzdžiu darbinei sąveikai. Konkretus pavyzdys gali suteikti ir norimos drąsos. Išdrįsti pačiam save išstatyti ar pristatyti savo požiūrį, išgirsti kitą požiūrį, ko tai verta? Tai reiškia išdrįsti būti savimi, nebijoti kaitos ir permainų. Profesionalumas koreguoja mėgėjiškumą, bet yra kitas to paties dalyko aspektas. Kai kada reikalingas ir naivus, neprofesionalus požiūris, kad būtų išvengta vien techninio mechaninio požiūrio. Kad tai nevirstų fabriku ar konvejeriu ten, kur reikalinga individuali meistrystė. Studijos, kokios jos bebūtų – vadybinės ar teisinės, finansinės ar informacinės, turi išugdyti meistrystę. Estetinė aplinka, galerijos galimybės gali tam pasitarnauti.

Įvairiapusė estetinės aplinkos samprata veda ir į įvairiapuses estetines sąveikas ugdymo procese. Estetinė patirtis gali būti traktuojama tik kaip išskirtinė ar net tik savaiminė patirtis. Bet taip nėra, nes tai visada ir aplinkinio pasaulio patirtis. Akademinis pasaulis noriai ar nenoriai, bet sąveikauja su aplinkiniu pasauliu. Iš aplinkinio pasaulio aš daug ką galiu, o kartu ir daug ko negaliu perkelti į akademinį pasaulį. Kodėl negaliu? Negaliu, nes nematau tokio perkėlimo galimybių. Estetinė patirtis leidžia ir pamatyti, ir apmąstyti matytus dalykus. Studijos gali būti traktuojamos kaip skirtingų patirčių derinys. Akademinės patirties detalėse ar užkulisiuose tūno galingi estetinės patirties sandai, rezervai, resursai. Kolegijos studijas galima jungti su daugeliu skirtingų dalykų; viena iš tokių jungčių yra estetinė jungtis. Psichologinis klimatas, didaktika, materialinė bazė, be abejo, yra svarbūs elementai. Bet ir to ne visada pakanka norint išgryninti, norint papildyti, pagyvinti studijas. Svarbi tada kita studijų sfera – estetinės aplinkos sfera. Jautrumas aplinkai, imlumas aplinkai ateina iš estetinės aplinkos. Estetinė aplinka ne tik ramina, guodžia, bet inicijuoja, leidžia atsiverti, pasirodyti, pabandyti kažką atlikti. Studijos, kolegijos studijos neatsiejamos nuo visų minėtų dalykų. Gyvos studijos yra noras gyventi, o ne tik formaliai kažką atlikti, atsiskaityti. Tai ne tik kažką parengti, tai reiškia būti čia ir dabar. Pasirengimas būti čia ir dabar ir yra tolimesnių buvimo sąlygų atvėrimas. Jei galiu būti čia savimi ir savaip, tai tikėtina, kad ir kitur galėsiu būti. Čia esu savimi, čia tampu savimi, tikėtina, kad ir kitur tapsiu savimi. Studijuojančio žmogaus savastis kupina intriguojančio pasirengimo būti. Buvimas pasaulyje, akademiniam pasaulyje tuo pačiu ir estetinis buvimas. Studijose visada dalyvauja *estezis*. Bet ar leidžiame esteziui dalyvauti? Jei leidžiame, tai juntame save kaip gyvą dalyvį, o jei nejuntame, jei tik esame verčiami kažką atlikti, tada mūsų nėra ir mus lyg kažkas gali pavaduoti. Mes nuo viso šito nusišaliname, bėgame. Pabėgimas nuo savęs, nuo savo išgyvenimo, nuo savo juntamos tikrovės mus verčia slėptis. Bet tokiu pat būdu nuo mūsų sprunka ir studijų erdvė. Bandykime bent jau nuo savo jutimų nesislėpti. Atsiverkime aplinkai, estetinei netolimai aplinkai, regimai aplinkai. Ką mes regime gyvenamoje aplinkoje? Daug ką regime, bet menkai susigaudome. Regime išmintus takus, bet jie nėra nukloti plytelėmis ar asfaltuoti. Žiemos take, vasaros žolynų brydėje nėra daugiakryptės magistralės, bet ten yra užuomina į galimą kelią. Dar daugiau – ten užuomina į savo kelią. Savas kelias studijų procese visada yra, tik ar mes jį matome? Nematome, nes atšipo žvilgsnis, aprimo julsės, užmigo jautrumas. Matykime savo aplinką ir save šioje aplinkoje, šios gėlės, šio debesies už lango fone, šios fotografijos šviesoje ar šio paveikslu tonuose. Reflektuokime save studijų eigoje.

Literatūra

1. Deleuze, G. (2012). *Derybos*. Vilnius: Baltos lankos.
2. Filloux, J. C. (2005). *Pasąmonė*. Vilnius: Alma littera.
3. Frankl, V. (2008). *Žmogus ieško prasmės*. Vilnius: Katalikų pasaulio leidiniai.
4. Marion, J. L. (2002). *Atvaizdo dovana*. Vilnius: Aidai.
5. Sodeika, T. (2010). *Filosofija ir tekstas*. Kaunas: Technologija.
6. Подорога, В. (2011). Мимесис. Т. 2, ч. 1. Москва: Культурная революция.
7. Субири, Х. (2001). *Чувствующий интеллект*. Ч.1. Москва: Институт философии, теологии и истории св. Фомы.

THE LINK OF TRAINING AND EDUCATION IN THE COLLEGE'S AESTHETIC EXPERIENCE: PHILOSOPHICAL VISION

Summary

The purpose of the speech is to reveal hidden connections between learning experience and the current experience of studying at college. So far, not connected things are an open challenge to the College. The link in this

area is possible in several different ways. One of such links is the opening of the aesthetic experience of the college. This conversation describes in detail

The College Gallery with its aesthetic rituals, aesthetic traditions. Studies and training are linked by an aesthetic cognition and an aesthetic perception. Such cognition and perception make the link between the surrounding world and the self of a human being. The gallery as a part of the college combines a number of important things. A participant, who participates in the opening of an exhibition, is involved into the interaction with the author and his works. The Author's works teach to see the world as a whole aesthetic contact. You can compare and compare your visual experience with an artistic experience. Comparing and contrasting you learn to analyze and interpret. The Gallery's feature becomes a broad educational function.

Key words: Non-directive training, study aesthetic experience, the gallery aesthetic education.

AUTORIAUS LYDRAŠTIS

Autoriaus vardas, pavardė: Jurgis Dieliautas

Mokslo laipsnis ir vardas: -; docentas

Darbo vieta ir pozicija: Šiaurės Lietuvos kolegija, Vadybos katedra, docentas

Autoriaus mokslinių interesų sritys: ugdymo filosofija, meno filosofija, estetika, fotografijos filosofija

Telefonas ir el. pašto adresas: 8 650 73 522, fenomenon@splius.lt

A COVER LETTER OF AUTHOR

Author name, surname: Jurgis Dieliautas

Science degree and name: -; Docent

Workplace and position: Northern Lithuania College, Docent of Management Department

Author's research interests: Philosophy of Education, Art Philosophy, Aesthetics, Philosophy of Photography

Telephone and e-mail address: +370 650 73 522, fenomenon@splius.lt

Šiaurės Lietuvos kolegija

STUDIJS ŠIUOLAIKINĖJE VISUOMENĖJE
STUDIES IN MODERN SOCIETY

Mokslo darbai
Academic Papers

2012 Nr. 3(1)

ISSN 2029-431X

Kalbos redagavimas, maketavimas – Laima Juzulėnienė
Anglų kalbos redagavimas – Nerutė Šalkauskienė
Viršelio autorė Zita Šulcienė

Tiražas 100 egz.
Išleido VšĮ Šiaurės Lietuvos kolegija
Tilžės g. 22, 78243 Šiauliai
El. p. konferencija@slk.lt
<http://www.slk.lt>

Spausdino UAB „Šiaulių knygriškla“
P. Lukšio g. 9A, 76207 Šiauliai
El. p. knygos@splus.lt
<http://www.siauliuknygriskykla.lt>