

LIETUVOS TEISĖS UNIVERSITETAS

**Linutė Kraujutaitytė
Justinas Sigitas Pečkaitis**

**NUOTOLINIŲ STUDIJŲ
ORGANIZAVIMAS:
STRATEGIJOS IR
TECHNOLOGIJOS**

Monografija

Vilnius, 2003

UDK 378.1
Kr-103

Monografija parengta ir išleista
Atviros Lietuvos fondo lėšomis

R e c e n z a v o :

Kauno technologijos universiteto Regioninio distancinio mokymo centro direktorė dr. **Danguolė Rutkauskienė;**

Kauno technologijos universiteto Socialinių mokslų fakulteto Viešojo administravimo katedros vedėjas prof. habil. dr. **Vladislovas Domarkas;**

Lietuvos teisės universiteto Teisės fakulteto Konstitucinės teisės katedros docentas dr. **Gediminas Mesonis**

Lietuvos teisės universiteto Teisės fakulteto Civilinės ir komercinės teisės katedros 2002 m. rugsėjo 5 d. posėdžio sprendimu (protokolas Nr. 1 CKK-1) leidinys rekomenduotas spausdinti

Lietuvos teisės universiteto vadovėlių, monografijų, mokslinių, mokomųjų, metodinių bei kitų leidinių aprobavimo spaudai komisija 2002 m. lapkričio 5 d. posėdyje (protokolas Nr. 5) leidinį patvirtino spausdinti

TURINYS

ĮVADAS.....	9
1. NUOTOLINĖS STUDIJOS: YPATUMAI IR IŠŠŪKIAI	
1.1. Kas yra nuotolinės studijos.....	12
1.2. Kuo ypatingos nuotolines studijas organizuojančios institucijos.....	13
1.3. Kuo ypatingas nuotolinių studijų procesas.....	14
1.4. Kodėl verta organizuoti nuotolines studijas.....	16
1.5. Ar ir kokios nuotolinės studijos veiksmingos.....	18
1.6. Kokios yra nuotolinių studijų technologijos.....	19
1.7. Kuri studijų technologija geriausia.....	20
1.8. Kaip rengti ir teikti nuotolinių studijų kursą.....	21
1.9. Kuo ypatinga nuotolinių studijų dalyvių veikla.....	21
1.9.1. Iššūkiai studentams.....	21
1.9.2. Iššūkiai dėstytojams.....	23
1.9.3. Iššūkiai kuratoriams.....	25
1.9.4. Iššūkiai paramos sistemos darbuotojams.....	27
1.9.5. Iššūkiai kursų administratoriams.....	28
Literatūra.....	29
2. NUOTOLINIO MOKYMO STRATEGIJOS	
2.1. Kuo reikšmingos studijų organizavimo strategijos.....	32
2.2. Kaip suprantame gerą mokymą.....	33
2.3. Kaip mokymą apibrėžia didaktinės teorijos.....	35
2.3.1. Į pedagogą orientuoto gero mokymo modelis.....	35
2.3.2. Į studentą orientuoto gero mokymo modelis.....	37
2.3.3. Konformistinio ir liberalaus mokymo strategijų ypatumai.....	39
2.4. Kokį nuotolinių studijų organizacinį modulį pasirinkti.....	41
2.4.1. Nuosaikiųjų nuotolinių studijų modeliavimas.....	41
2.4.2. Atvirųjų nuotolinių studijų modeliavimas.....	42
2.4.3. Strateginių nuostatų integracija.....	45
2.5. Kaip sustiprinti rengiamo kurso sėkmės patikimumą.....	46
Literatūra.....	47
3. STUDENTŲ POREIKIAI IR PARAMA	
3.1. Kas yra mūsų studentai ir kaip juos pažinti.....	50

3.2. Kaip išsiaiškinti studentų poreikius.....	50
3.3. Suaugusiųjų studentų charakteristikos ir pedagoginės veiklos principai.....	54
3.4. Kodėl suaugusieji pasirenka kryptingą studijų procesą.....	57
3.5. Kaip padėti studentams stiprinti jų autonomiją.....	61
3.6. Kaip padėti studentams stiprinti pasitikėjimą savimi.....	65
3.7. Kaip padėti studentams nugalėti stresą.....	69
Literatūra.....	72

4. STUDENTŲ MOKYMO SI STRATEGIJOS IR PARAMA

4.1. Kaip pažinti studentų mokymosi strategijas.....	76
4.2. Kokius mokymosi stilius taiko studentai.....	78
4.3. Kaip padėti studentams formuoti asmeninę patirtį.....	81
4.4. Kaip palengvinti studentų mokymosi procesą.....	84
4.4.1. Mokymo siekiai kaip išmokimo rezultatai.....	85
4.4.2. Mokymo tikslai ir vertinimo kriterijai.....	86
4.4.3. Mokymo tikslai, turinys ir metodai.....	88
Literatūra.....	91

5. AKTYVAUS MOKYMO SI METODAI IR PARAMA

5.1. Kokius mokymo metodus pasirinkti.....	94
5.2. Frontalaus mokymosi metodai.....	96
5.2.1. Dialoginė paskaita, seminaras, praktikumas.....	97
5.2.2. Sokratiškasis klausinėjimas.....	98
5.2.3. Tylos intarpas.....	98
5.2.4. Atsakymų santrauka.....	99
5.2.5. Ženkilai.....	99
5.2.6. Citatų analizė.....	100
5.2.7. Studentų požiūrių studijos.....	100
5.2.8. Paradoksai.....	101
5.2.9. Minčių lietus.....	102
5.2.10. Idėjų žemėlapis.....	102
5.2.11. Problemų kraitė.....	102
5.2.12. Užesys.....	103
5.3. Grupinio mokymosi metodai.....	103
5.3.1. Sūkurys.....	104
5.3.2. Laiškas.....	106
5.3.3. Diskusija.....	107
5.3.4. Debatai.....	109

5.3.5. Projektas.....	112
5.3.6. Atvejo studijos.....	113
5.3.7. Dalykiniai vaidinimai, imitacijos ir žaidimai.....	114
Literatūra.....	115

6. VERTINIMO STRATEGIJOS IR PARAMA

6.1. Vertinimas ir studentų lūkesčiai.....	118
6.2. Kodėl būtina organizuoti vertinimo procesą.....	120
6.3. Kokias vertinimo formas taikome studijų procese.....	120
6.4. Diagnostinis, formuojantysis ir suminis vertinimas.....	122
6.5. Mokymo(-si) veiklos procesų ir rezultatų vertinimas.....	125
6.6. Vertinimo pagrindai: norminis ir kriterinis vertinimas.....	126
6.7. Vidinis ir išorinis vertinimas.....	129
6.8. Vienašališkas ir dialoginis vertinimas.....	131
6.9. Neformalus ir formalus vertinimas.....	132
6.10. Tarpinis, suvestinis ir galutinis vertinimas: IKI vertinimo sistema.....	133
Literatūra.....	135

7. VERTINIMO PROCESAS IR PARAMA

7.1. Vertinimo strategijų derinimas.....	138
7.2. Vienašališkas vertinimo procesas.....	138
7.3. Dialoginis vertinimo procesas.....	142
7.4. Kaip priimti ir taikyti bendrąsias vertinimo taisykles.....	143
7.5. Kaip organizuoti formuojantįjį vertinimo procesą.....	146
7.6. Formuojančiojo vertinimo metodai.....	148
7.6.1. Apibendrinimo minutė.....	148
7.6.2. Pastabų grandinė.....	149
7.6.3. Paveikslėliai.....	149
7.6.4. Įsiminimo lentelė.....	150
7.6.5. Interpretacija poromis.....	150
7.6.6. Vieno sakinio santrauka.....	150
7.6.7. Žinių taikymo kortelė.....	150
7.6.8. Požiūrių tyrimo testas.....	151
7.6.9. Rengiamas testas.....	152
7.6.10. Intelektiniai pratimai.....	152
7.7. Kaip organizuoti suminį vertinimo procesą.....	153
7.8. Kaip užtikrinti egzaminų patikimumą.....	156
Literatūra.....	159

8. KURSŲ KŪRIMAS IR RENGIMAS

8.1. Kas yra dalyko mokymo modulis.....	162
8.2. Kaip komplektuoti dalyko mokomųjų priemonių paketą.....	162
8.3. Kaip sukurti modulio projektą ir įvertinti jo kokybę.....	165
8.4. Kaip nustatyti modulio pagrindus.....	165
8.5. Kaip komponuoti kurso modulio turinį.....	170
8.6. Kaip įvertinti parengto modulio kokybę.....	175
8.7. Kaip pagerinti dalyko modulio kokybę.....	177
Literatūra.....	178

9. SPAUSDINTINĖ MOKOMOJI MEDŽIAGA

9.1. Kuo vertinga spausdintinė mokomoji medžiaga.....	182
9.2. Kokie yra spausdintinės mokomosios medžiagos pranašumai..	182
9.3. Kokie yra spausdintinės mokomosios medžiagos trūkumai.....	183
9.4. Kaip metodiškai dėstyti mokomąją medžiagą spaudiniuose.....	184
9.5. Metodinės spaudinių įvado rekomendacijos.....	185
9.6. Metodinės spaudinių turinio rekomendacijos.....	186
9.7. Metodinės spaudinių rašymo stiliaus rekomendacijos.....	187
Literatūra.....	188

10. SPAUSDINTINĖS MOKOMOSIOS PRIEMONĖS

10.1. Kokios yra efektyvios spausdintinės mokomosios priemonės.	190
10.2. Dalyko programa.....	190
10.3. Studijų vadovai.....	193
10.4. Vadovėlis.....	194
10.5. Atvejų analizės darbai.....	198
10.6. Pratimų rinkinys.....	199
Literatūra.....	200

11. FILMUOTOS MOKOMOSIOS PRIEMONĖS

11.1. Kokios yra efektyvios filmuotos mokomosios priemonės.....	202
11.2. Kokie yra filmuotų mokomųjų priemonių pranašumai.....	202
11.3. Kokie yra filmuotų mokomųjų priemonių trūkumai.....	203
11.4. Kokią mokomąją medžiagą verta filmuoti.....	204
11.5 Kokios filmuotos laidos gali būti efektyvios.....	205
11.5.1. Kaip pasirengti filmuotai laidai.....	205
11.5.2. Kaip vadovauti filmuotai laidai.....	206
11.5.3. Kaip užtikrinti efektyvų bendravimą.....	207
11.5.4. Kaip tobulinti filmuotų laidų kokybę.....	207
Literatūra.....	208

12. GARSINĖS MOKOMOSIOS PRIEMONĖS

12.1. Kuo naudingos garsinės mokomosios priemonės.....	210
12.2. Kokie yra garso konferencijų pranašumai ir trūkumai.....	211
12.3. Kaip organizuoti mokymą garso konferencijoje.....	212
12.4. Kaip kompensuoti vizualinio bendravimo stoką.....	213
12.5. Kaip išsaugoti konstruktyvų bendravimą garso konferencijoje.....	214
12.6. Kaip užtikrinti grįžtamąjį ryšį garso konferencijos metu.....	214
12.7. Kaip skatinti studentų savarankišką darbą garso konferencijos metu.....	215
Literatūra.....	216

13. KOMPIUTERIŲ TAIKYMAS STUDIJOSE

13.1. Kokios yra didaktinės kompiuterių galimybės.....	218
13.2. Kokie yra didaktiniai kompiuterinių studijų pranašumai.....	219
13.3. Kokie yra didaktiniai kompiuterinių studijų trūkumai.....	220
13.4. Kuo didaktiškai vertingas internetas.....	221
13.5. Kokios yra didaktinės interneto galimybės.....	222
13.6. Kaip veiksmingai išnaudoti didaktines interneto galimybes....	223
Literatūra.....	224

14. WWW IR ELEKTRONINIS DALYKO MODULIS

14.1. Kas yra WWW.....	226
14.2. Kuo vertingas WWW nuotolinių studijų procese.....	227
14.3. Kaip sukurti elektroninį dalyko mokymo modulį.....	227
14.4. Kokią mokomąją medžiagą verta laikyti WWW.....	229
14.5. Kokie yra bendrieji studentų pageidavimai elektroniniam moduliui.....	230
Literatūra.....	231

15. KURSO STUDIJŲ ORGANIZAVIMAS IR PARAMA

15.1. Kaip organizuojame studentų mokymąsi.....	234
15.2. Kaip skatinti studentus mokytis.....	236
15.3. Kaip užtikrinti studijų proceso veiksmingumą.....	238
15.4. Kaip užtikrinti veiksmingo bendravimo galimybes.....	240
15.5. Kaip organizuoti efektyvų vertinimo procesą.....	243
15.6. Kas svarbiausia organizuojant nuotolinių studijų procesą.....	245
Literatūra.....	246

16. NUOTOLINĖS STUDIJOS: EDUKACINIŲ TYRIMŲ

IŠVADOS

16.1. Kokie yra pagrindiniai edukacinių tyrimų klausimai.....	248
16.2. Kokiais atvejais nuotolinės studijos yra veiksmingos.....	249
16.3. Kas lemia studentų mokymosi sėkmę.....	250
16.4. Kodėl nuotolinės studijos būna veiksmingos.....	251
16.5. Kuo bendravimas reikšmingas nuotolinių studijų studentams	252
16.6. Kokios bendravimo sąlygos reikšmingos nuotolinių studijų organizatoriams.....	253
16.7. Kokie yra ekonomiškai svarbūs nuotolinių studijų sistemos aspektai.....	254
Literatūra.....	258

PRIEDAI

1. Mokymosi tikslų, išmokimo rezultatų ir vertinimo kriterijų nustatymo priemonės.....	262
1 lentelė. Bloomo edukacinių pažintinių tikslų taksonomija.....	262
2 lentelė. Bloomo edukacinių psichomotorinių tikslų taksonomija.....	263
3 lentelė. Bloomo edukacinių afektyviųjų tikslų taksonomija...	263
Šaltiniai.....	264
2. Kurso studijų programos–sutarties pavyzdys.....	265
3. Studentų poreikių diagnostinio tyrimo priemonės.....	271
3.1. Studentų poreikiai: diagnostinio tyrimo pavyzdys.....	271
3.2. Diagnostinio tyrimo rezultatų interpretacijos pavyzdys.....	275
4. Studentų savarankiškų studijų palengvinimo priemonės.....	279
4.1. Mokomųjų priemonių paketo sudėties pavyzdys.....	279
4.2. Studentų savarankiško darbo žemėlapis pavyzdys.....	279
5. Parengto kurso modulio didaktinio efektyvumo tyrimo priemonės.....	281
5.1. Klausimyno studentams pavyzdys.....	281
5.2. Klausimyno išorinio vertinimo ekspertams pavyzdys.....	284
SUMMARY.....	285

ĮVADAS

Dirbdami aukštojoje mokykloje gerai suprantame, jog aukšta studijų kokybė yra svarbiausias dėstytojų, administracijos darbuotojų bei vadovų akademinės veiklos siekis. Aukštos kokybės įvaizdį paprastai siejame bent jau su trimis pagrindiniais studijų proceso organizavimo principais: sistemiškos istorinės išminties ir naujausių žinių prieinamumu studentams, kolegialaus bendravimo galimybėmis ir diferencijuota pedagogine parama. Todėl tik tuomet, kai studentams aukštojoje mokykloje prieinama žmonijos išmintis ir naujausios žinios, kai jie turi plačias interaktyvaus bendravimo su dėstytojais ir savo bendramoksliais galimybes ir kai jiems užtikrinta individualius poreikius atitinkanti pedagoginė parama, galime būti tikri, kad dirbame kokybiškai ir kad mūsų studentus lydės ne tik studijų, bet ir prasmingos profesinės veiklos sėkmė.

Ši knyga skirta aukštųjų mokyklų dėstytojams ir administracijos darbuotojams, bandantiems organizuoti studijų procesą taip, kad jis atitiktų pamatinius aukštos kokybės standartus. Knygos tikslas – pateikti trumpus atsakymus į dažniausiai studijų organizatoriams kylančius klausimus apie veiksmingas studijų strategijas bei technologijas. Atsakymai knygoje nušviečiami vadovaujantis Lietuvos ir užsienio šalių mokslinė patirtimi, ypač nuotolinio mokymo ekspertų apibendrinimais bei patarimais, išvelgiant juose racionaliąsias reikšmes ir prasmes, jas sistemiskai derinant bei atskleidžiant.

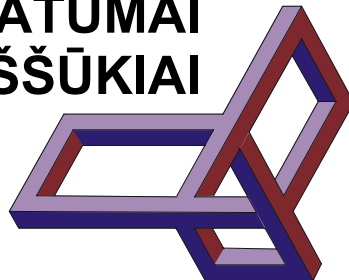
Pačia bendriausia prasme aukštojoje mokykloje „organizuoti nuotolines studijas“ reiškia nuolat planingai rūpintis šiais pagrindiniais dalykais: 1. kursų modulių kūrimu, realizavimu bei tobulinimu; 2. intelektualinių ir materialinių išteklių telkimu; 3. institucinių infrastruktūrų, užtikrinančių darbo pasidalijimą, atsakomybę ir kooperaciją, plėtojimu; 4. institucinių normų – nuostatų, taisyklių ir veiklos standartų įteisinimu; 5. tvarkos pagal teisėtas normas užtikrinimu. Nors šioje knygoje dėmesio objektas labiau atitinka pirmąjį aspektą, tačiau kiti keturi aspektai taip pat nėra išleisti iš akiračio tiek, kiek jie susiję su nuotolinių studijų organizavimo sėkme, esminėmis šią sėkmę laiduojančiomis vadybinėmis strategijomis bei technologijomis.

Knygos struktūra atitinka analizuojamo objekto pažinimo gilinimo principą: pirmoje dalyje atskleidžiama bendroji nuotolinių studijų kaip reiškinio apžvalga, o kitose dalyse bandoma detaliau aptarti šiuos klausimus:

- Kokie yra institucinių studijų organizavimo strateginiai modeliai ir kaip juos taikyti tradicinėje aukštojoje mokykloje?
- Kuo ypatingi nuotolinių studijų studentų poreikiai, kaip juos pažinti ir kaip palengvinti studijas, ypač kai jos organizuojamos neakivaizdiniu būdu?
- Kokias mokymo, mokymosi ir vertinimo strategijas bei metodus tikslinga taikyti?
- Kaip rengti ir tobulinti nuotolinių studijų kursus ir mokomąsias priemones?
- Kokia parama būtina nuotolinių studijų studentams: kokias, kada ir kaip taikyti mokomąsias priemones siekiant aukštos studijų kokybės?

Paskutinėje dalyje išryškunami svarbiausi monografijoje plėtojamų samprotavimų aspektai, į juos žvelgiama per mokslinių tyrimų prizmę. Skaitytojui, norinčiam suprasti atskiros dalies esmę, nebūtina susipažinti su pirmesnėmis dalimis – monografijos dalys tarpusavyje nėra siejamos būtiniais loginiais ryšiais. Tai turėtų užtikrinti skaitytojo pasirinkimo laisvę gilintis į jam įdomią problemą ir neperskaičius pirmųjų monografijos dalių. Dėl to sąmoningai atskirose dalyse buvo nevengiama kai kurių pasikartojančių minčių. Prieduose pateikiama konkrečių kurso studijoms organizuoti būtinų priemonių pavyzdžių. Kiekvienos dalies pabaigoje pateikiamas mokslinės literatūros sąrašas, ypač naudingas tiems skaitytojams, kurių žingeidumas bei polėkis tobulėti pralenkia šio leidinio užmojus.

1. NUOTOLINĒS STUDIJOS: YPATUMAI IR IŠŠŪKIAI



1.1. KAS YRA NUOTOLINĖS STUDIJS

Sparčiai besivystančių informacinių technologijų ir globalizacijos procesų veikiama permaininga rinka aukštojo mokslo institucijoms kelia itin sunkų uždavinį: be papildomų valstybės finansinių investicijų suteikti kokybišką aukštąjį išsilavinimą vis platesniam studentų kontingentui. Dauguma aukštųjų mokyklų bando racionaliai spręsti šį uždavinį plėtodamos nuotolinių studijų programas.

Praktine prasme nuotolinių studijų procesas apima šiuos pagrindinius mokymui ir mokymuisi būtinus organizacinius komponentus:

1) iš dalies nuolatinį dėstytojo ir studento bendravimą per atstumą naudojant įvairias informacinių ir komunikacinių ryšių priemones – pašto, radijo ir televizijos paslaugas, telefoninius ir kompiuterinius ryšius;

2) jei įmanoma trumpus studentų tiesioginius susitikimus su dėstytojais, kuratoriais bei kitais studentų paramos sistemos darbuotojais per instruktažus, paskaitas, seminarus, konsultacijas, vasaros mokyklas ir egzaminus;

3) savarankišką studento darbą, kurį aukštoji mokykla aprūpina įvairia mokomąja medžiaga (spausdinta, garsine, vaizdine ar duomine) bei jo individualius poreikius tenkinančiomis akademinėmis paslaugomis.

Šias sąlygas atitinkančios studijų programos pagal jų prieinamumą gali būti selektyviosios ir atvirosios. Selektivosios studijų programos, į kurias patenkama konkurso būdu, skirtos tenkinti tradicinių studentų poreikius. Atvirosios programos (t. y. atvirosios nuotolinės studijos), į kurias gali patekti visi norintieji, suteikia naujų mokymosi galimybių netradiciniams studentams, pavyzdžiui, šioms visuomenės grupėms:

- stokojantiems mokymuisi reikalingo laiko, o ypač dirbantiems pamaininį darbą įvairaus amžiaus žmonėms;
- bedarbiams, asmenims, pasižymintiems specialiais talentais ar neįgaliesiems;
- kaimo vietovių gyventojams, etninėms mažumoms, užsieniečiams ir pan.

1.2. KUO YPATINGOS NUOTOLINES STUDIJAS ORGANIZUOJANČIOS INSTITUCIJOS

Aukštojo mokslo įstaigos mobilumas – tai vienas iš esminių bruožų, leidžiančių kalbėti apie tradicinių ir nuotolinių studijų organizacinius ypatumus. Studentai, siekiantys mokslo tradiciniu būdu, privalo vykti į studijų vietą ir dar kitaip prisitaikyti prie institucijos taisyklių: studijų tvarkaraščio, mokymosi tempo, studijų programos keliamų reikalavimų ir kt. Nuotolinės institucinės paslaugos „pristatomos“ studentui, jam sudaromos jo individualius poreikius atitinkančios studijų sąlygos. Kokios sąlygos leidžia pasiekti šį nuotolines studijas organizuojančių įstaigų mobilumą?

Nuotolinių studijų programos gali būti diegiamos siekiant pagerinti tradicinių studijų kokybę ir (arba) plėsti švietimo įstaigų, tarp jų ir aukštųjų mokyklų, prieinamumą. Šias programas plėtoja tiek tradicinių švietimo institucijų atskiri nuotolinio mokymo centrai ar skyriai, tiek savarankiškos nuotolinio švietimo įstaigos. Šioms įstaigoms, vadovaujantis A. W. Bateso (1995), R. Freeman (1997), D. Keegano (1990), G. Rumble (1997), A. Targamadžės, E. Normanto, D. Rutkauskienės ir A. Vidžiūno (1999) išvalgomis, būdingos tokios bendrosios charakteristikos:

1. Nuotolinių studijų programas teikiantys instituciniai padaliniai (katedros, mokyklos ar centrai) yra finansiškai nepriklausomi, nes reikalauja esminis institucijos siekis – lanksčiai tenkinti įvairius rinkos poreikius.

2. Didžiausias darbo krūvis institucijoje tenka studentų paramos centrams – rinkos poreikių tyrimai, kursų reklama, mokomosios medžiagos kūrimas, mokomųjų priemonių publikavimas, gamyba, sandėliavimas, paskirstymas ir išsiuntimas vartotojams, studijų administravimo ir organizavimo procesai. Šiose įstaigose paramos centrų veiklą reguliuoja specialiai suformuotas biurokratinis institucijos mechanizmas. Jis užtikrina tiek studentams, tiek darbuotojams individualiai reikšmingą institucinę paramą, studijų kokybei garantuoti būtinas paslaugas.

3. Studijų procesą organizuoja ne tiek atskiro dalyko dėstytojas, kiek kompetentingas kurso administratorius, suburiantis laikiną autonomišką kurso programos kūrimo ir įgyvendinimo grupę. Ši grupė, administratoriaus vadovaujama, rengia, teikia ir tobulina nuotolinių studijų kursą visą jo gyvavimo ciklą. Grupės dalyvių santykius reglamen-

tuoja laikinos sutartys, o kurso finansiniai reikalai tvarkomi vadovaujantis studijų administravimo principu „sąnaudos–procesas–produkcija“.

4. Nepaisant to, jog institucija organizuoja retus tiesioginius susitikimus (instruktažus, seminarus, egzaminus ir pan.), kurių metu vyksta frontalus ir grupinis pedagoginis darbas, daugiausia dėmesio vis dėlto skiriama individualizuotoms studijoms, kai studentams sudaromos sąlygos mokytis savarankiškai pagal pačių prisiimtus išipareigojimus. Dažniausiai studentams atveriamos galimybės pasirinkti jiems aktualius mokymosi tikslus, metodus, ryšių priemones, vertinimo kriterijus ir būdus.

5. Nuotolinių studijų programos teikiančiose institucijose išsaugomas tikslingas ir sistemingas mokymo turinio (žinių, vertybių, gebėjimų, įgūdžių, kompetencijų) perdavimo, priėmimo, išsavinimo bei kūrybos procesas. Šį procesą užtikrina metodiškai parengta studentų poreikius atitinkanti mokomoji medžiaga (spausdintinė, vaizdinė, garsinė ar duomeninė), netiesioginis bendravimas naudojantis informacinėmis ir ryšio priemonėmis (paštu, telefonu, radiju, televizija, kompiuteriu) bei paramos ir ją atitinkančių paslaugų studentams sistema.

Kaip suprantame, nuotolines studijas organizuojančios institucijos yra biurokratizuotos, industrializuotos ir į pilną orientuotos įstaigos, labiau panašios į verslo įmones. Nepaisant to, šiose įstaigose svarbiausia yra akademinė veikla, kuri iš esmės yra modernizuota ir individualizuota. Siekiant šių sąlygų svarbu, kad aukštojoje mokykloje būtų (Keegan, 1990; Ludlow, 1994; Rumble, 1997):

- plėtojama lanksti infrastruktūra, leidžianti diferencijuotai tenkinti įvairius individų mokymosi poreikius, sietinus su amžiaus, išsilavinimo, socialinės padėties, tautybės ir kitais skirtumais;
- nuolat rūpinamasi nuotolines studijas organizuojančių specialistų kvalifikacija;
- stiprinama mokomųjų priemonių bazė, tobulinama informacinė bei ryšių sistema.

1.3. KUO YPATINGAS NUOTOLINIŲ STUDIJŲ PROCESAS

Švietimo institucijoje mokymas, kaip ir mokymasis, yra kryptinga, nuosekli bei aktuali pažintinė ir praktinė veikla, kuri vyksta ir turi vykti bendravimo pagrindu (Jovaiša, 1993, p. 124; Keegan, 1990, p. 110). Tik

bendraudami žmonės tegali mokytis bei išmokti tapti asmenybėmis (Jarvis, 2001, p. 87). Bendravimas mums atveria galimybes pasidalyti informacija ir jausmais, pažinti vieniems kitus ir užmegzti ryšių, patirti įvairias verbalinių ir neverbalinių ryšių prasmes. Bendraudami mes dalyvaujame ir nuolatiniame besikeičiančių vaidmenų atlikimo procese, kai:

- tyrinėjame ir semiamės išminties iš kitų, o kiti – iš mūsų,
- kritikuojuame kitų požiūrius, o kiti – mūsų,
- vertiname kitų idėjas ir laimėjimus, o kiti – mūsų,
- darome įtaką kitiems, o kiti – mums,
- palaikome kitus, jiems padedame, o kiti palaiko mus ir padeda mums.

Taip įsisaviname saviraiškos priemones, kaupiamo teorinę bei praktinę patirtį, pasitikriname jos santykį su tikrove, išreiškiame save per veiklą, kuriame ateities siekius bei jų įgyvendinimo planus. Šis procesą dėstytojui nėra sunku organizuoti bei tobulinti, kai jis vienu metu ir toje pačioje vietoje tiesiogiai bendrauja su studentais. Pagal šį tiesioginio asmeninio bendravimo principą universitetuose nuo seno organizuojamas konvencinis (kitai vadinant – tradicinis) studijų procesas.

Paskaitose, seminaruose, pratybose bei kitomis formomis vykstančiame auditoriniame darbe tradicinių studijų dėstytojas gali tiesiogiai stebėti, kaip studentai mokosi, formuluoja ir sprendžia problemas, kokios temos jiems įdomios, o kokios kelia nuobodulį. Jam taip pat nesunku suprasti netgi tai, kada studentai jau yra pervargę, sutrikę ir aki-vaizdžiai stokoja psichologinės dėstytojo paramos. Šią ir panašią informaciją tradicinių studijų dėstytojas sąmoningai ar nesąmoningai kaupia, analizuoja ir panaudoja tuojau pat tobulindamas mokymo turinį, metodus, vertinimo būdus ar bendravimo stilių. Tai jam leidžia derinti mokymo, mokymosi ir sėkmingo išmokimo veiksmus, optimaliai tenkinti studentų poreikius.

Deja, nuotolinių studijų organizatorius turi tik labai ribotas galimybes tiesiogiai bendrauti su studentais per trumpalaikes konsultacijas, savaitgalio paskaitas, vasaros kursus ar sesijas. Didžiausią savo studijų laiko dalį nuotolinių kursų studentai praleidžia mokydami savarankiškai ir su bendramoksliais, dėstytojais ar kurso kuratoriais bendraudami tik per atstumą. Dėl to nuotolinių kursų dėstytojui keblu sužinoti, kaip studentams sekasi ir su kokiais sunkumais jie susiduria. Skaitydamas paskaitas ar organizuodamas konferencijas per atstumą – naudodamasis kompiuteriu, radijo ar televizijos paslaugomis, dėstytojas gali

taip ir nesužinoti, ar studentai stebi jį, klausosi, supranta, nenuobodžiauja. Bendravimas naudojantis pašto paslaugomis ar telefonu dėstytojui arba kuratoriui gali suteikti irgi tik fragmentišką informaciją apie studentų mokymosi poreikius. Be to, netiesioginio bendravimo procesą sunkina skirtinga studentų ir kursų organizatorių kultūrinė patirtis, nes jie gyvena skirtinguose rajonuose, miestuose ar net valstybėse ir priklauso skirtingoms bendruomenėms.

Taigi esminis tradicinių studijų proceso bruožas yra tiesioginis asmeninis bendravimas, kurio metu be didelių pastangų integruojami mokymo, mokymosi ir išmokymo veiksmai. Organizuojant nuotolines studijas mokymo veikla laiko ir vietos požiūriu atskirta nuo mokymosi veiklos. Tiesioginis asmeninis bendravimas pakeičiamas netiesioginiu bendravimu, naudojant informacines priemones. Jam užtikrinti bei mokymo ir mokymosi veiksams integruoti būtinos papildomos finansinės investicijos ir intelektinės pastangos. Šie esminiai tradicinių ir nuotolinių studijų proceso organizaciniai skirtumai, be viso kito, reiškia dar ir tai, kad šis reiškinys stokoja efektyviam pedagoginiam poveikiui būtinų sąlygų, kurias tradicinių studijų procese užtikrina tiesioginis bendravimas. Todėl kyla logiškas klausimas, kodėl verta organizuoti nuotolines studijas.

1.4. KODĖL VERTA ORGANIZUOTI NUOTOLINES STUDIJAS

Nuotolinės studijos kaip tradicinio mokymo alternatyva Vakarų šalyse sėkmingai plėtojamos jau nuo XIX amžiaus vidurio (Keegan, 1990, p. 8). Plėtoti šią studijų formą skatina įvairūs akademinės bendruomenės ir visuomenės siekliai, dažniausia politiniai, ekonominiai bei akademiniai tikslai (Bates, 1995, p. 228–248; Freeman, 1997, p. 15–17; Keegan, 1990, p. 55–60). Jie leidžia pagrįsti intelektines ir finansines investicijas į nuotolinių studijų organizavimo procesą.

Pavyzdžiui, manoma, o ir daugelis faktų rodo, jog politinių tikslų prasme nuotolinių studijų galimybės:

- skatina akademinę bendruomenę formuoti palankias „visų mokslų visiems“ prieinamumo demokratiškoje visuomenėje sąlygas;
- leidžia aukštojo mokslo institucijoms silpninti socialinės nelygybės įtampą;

- skatina kultūrų integracijos procesus, nes užtikrina palankias bendravimo ir bendradarbiavimo sąlygas įvairių sluoksnių skirtingo amžiaus, lyties, tautybės, išsilavinimo, socialinės padėties studentams.

Taip pat pripažįstama, kad ekonominių tikslų prasme nuotolinės studijos:

- leidžia aprūpinti įmones aukštos kvalifikacijos specialistais, sugebančiais derinti studijas ir darbą, formuoti nuolat besimokančios bendruomenės kultūrą;
- sudaro sąlygas mažinti nedarbo lygį, skatina naujų darbo vietų plėtrą, ypač darbo vietų namuose kūrimą;
- formuoja studentų kontingentą, kuris suinteresuotas ir pajėgus investuoti į studijas ir taip papildyti aukštosios mokyklos biudžetą;
- sudaro sąlygas mažinti valstybės ir universiteto lėšas, skirtas studijų organizavimui;
- skatina informacinių technologijų raidą bei vartojimą, mažina jų kainas.

Akademinių tikslų prasme nuotolinės studijos:

- skatina aukštojo mokslo institucijas plėsti galimybes kūrybiškai ir minimaliomis sąnaudomis prisitaikyti prie nuolat kintančių politinių, ekonominių, socialinių ir technologinių aplinkybių;
- gerina teikiamų mokslinių ir pedagoginių paslaugų kokybę, efektyvumą bei rentabilumą;
- gausina aukštosios mokyklos intelektualinius bei finansinius išteklius, kelia institucinį prestižą bei konkurencinį potencialą, leidžia išsaugoti institucinę autonomiją bei akademinę laisvę;
- skatina studentų mokymosi efektyvumą, sukuria optimalias sąlygas ugdytis studento savarankiškumo kompetencijoms, išvirtinti asmenybės gebėjimams įgyvendinti pasirinkimo laisvės ir atsakomybės poreikius;
- sudaro sąlygas įtraukti į pedagoginį darbą praktinės patirties turinčių specialistų, suartina teoriją ir praktiką;
- išplečia galimybes skleisti pažangiąją žmonijos patirtį, žinias ir mokslo laimėjimus;
- praturtina edukologijos mokslą naujomis teorijomis, ypač originaliais požiūriais į mokymo ir mokymosi procesų sampratą.

Žodžiu, pagrindinis nuotolinių institucinių studijų pranašumas yra tas, kad jos atveria naujas veiklos perspektyvas ir galimybes tiek atski-

riems asmenims, tiek akademinėi bendruomenei, tiek ir plačiajai visuomenei. Todėl ir į sunkumus, kuriuos reikia įveikti organizuojant nuotolines studijas, žiūrima kaip į naujus uždavinius, mūsų pastangų vertus išmėginimus.

1.5. AR IR KOKIOS NUOTOLINĖS STUDIJOS VEIKSMINGOS

Nors nuotolinio mokymo pasaulinei praktikai jau daugiau kaip šimtas penkiasdešimt metų, tačiau tik XX amžiaus septintajame dešimtmetyje buvo ypač susirūpinta moksliniais tyrimais, leidžiančiais kryptingai gilintis į šią tradicinių studijų organizavimo alternatyvą (Keegan, 1990, p. 7). Todėl nenuostabu, kad dar ir šiandien daugeliui iš mūsų gali kilti abejonių, ar nuotolinio mokymosi būdu studijuojančiųjų išsilavinimas yra toks pat kokybiškas, kaip tradicinių studijų studentų.

Šias abejones mums bent iš dalies gali padėti išsklaidyti užsienio mokslininkų darbai (žr., pvz., Martin, Rainey, 1993; Moore, Thomson, 1990; Rumble, 1997; Souder, 1993, Verduin, Clark, 1991), kuriuose atsispindi lyginamieji tyrimų rezultatai, liudijantys, kad mokymas ir mokymasis nuotoliniu būdu gali būti toks pat efektyvus, kaip ir tradicinės (ypač stacionaros) studijos. Tam būtina taikyti specialias didaktines strategijas bei technologijas, iš anksto kruopščiai planuoti pedagoginę veiklą ir išplėsti paslaugų tinklą, garantuojantį tiek dėstytojams, tiek studentams palankias veiksmingo mokymo, mokymosi ir kokybiško išmokymo sąlygas (Freeman, 1997; Willis, 2000). Itin svarbu užtikrinti, kad studentas:

1. būtų aprūpintas studijoms būtina metodiškai parengta mokymą medžiaga;
2. aiškiai suprastų mokymosi tikslus bei uždavinius ir turėtų galimybes patikrinti savo žinių bei gebėjimų lygį;
3. turėtų palankias sąlygas nuolat bendrauti su kurso organizatoriais bei bendramoksliais;
4. laiku gautų grįžtamąją informaciją apie savo mokymosi procesą ir išmokimo rezultatus.

1.6. KOKIOS YRA NUOTOLINIŲ STUDIJŲ TECHNOLOGIJOS

Studijų technologijų sąvoka apima tris komponentus. Tai mokymo ir mokymosi 1. strategijų (principų), 2. priemonių, 3. formų, metodų bei būdų sistema (Keegan, 1990, p. 25). Analogiškai galime apibrėžti ir vertinimo technologijų sampratą, mat vertinimas yra neatsiejama studijų proceso dalis. Studijų organizavimo technologijas skirstant pagal mokomosios medžiagos rūšį, galima teigti, kad studijų procese jo organizatorius ir studentas turi plačias galimybes pasirinkti jiems labiausiai priimtina technologiją iš keturių variantų: naudojant garsą, vaizdą, kompiuterių duomenis ir spaudinius (Freeman, 1997; Keegan, 1990; Willis, 2000). Kuo didaktine prasme ypatingos šios technologijų rūšys?

Garsinė mokomoji medžiaga bei priemonės mums leidžia užtikrinti sėkmingoms studijoms būtiną bendravimą per atstumą telefonu, kompiuteriu ir trumpųjų radijo bangų siųstuvais bei perteikti vienpusę informaciją garso kasetėmis, transliuojant televizijos ir radijo laidas. Šias priemones tinka naudoti organizuojant studentų savarankišką darbą, paskaitas ir seminarus. Tai puikūs pagalbininkai teikiant instruktažus, konsultacijas, organizuojant praktikumus ar konferencijas.

Naudojantis televizija, kompiuteriais ir kitomis informavimo priemonėmis galima perteikti nejudančius ir judančius vaizdus. Vaizdai išsaugomi skaidrių, filmuotų juostų, vaizdo kasečių pavidalu, kompiuterių diskuose ar tinkluose. Didaktine prasme vaizdinė medžiaga ypač naudinga praktiniams gebėjimams lavinti, konferencijų, seminarų ar paskaitų apibendrinimams perteikti.

Studijų procese naudojantis kompiuteriu – per diskus, elektroninį pašta, internetą ir kitas žiniasklaidos priemones patogiau ne tik operatyviai perteikti studentams paskaitų, seminarų ar pratybų medžiagą, bet ir gauti studentų atliktus darbus, organizuoti interaktyvų bendravimą nutolusioje auditorijoje, teikti konsultacijas, užtikrinti prasmingą dėstytojų ir studentų bendradarbiavimą.

Spaudiniai yra svarbiausias nuotolinių studijų programų elementas ir visų kitų mokymo bei mokymosi technologijų pagrindas. Spausdintinės mokomosios medžiagos rūšys gali būti labai įvairios: studijų programa, studijų planas, dalyko programa, vadovėlis, straipsnis, programos studijų vadovas, teminis dalyko studijų vadovas, praktikos darbų vadovas, uždavinynas, paskaitų konspektas, projekto instrukcija, seminarų konspektas, metodinės rekomendacijos, anketos, testai ir pan.

Spausdintiniai tekstai pateikiami garso ar vaizdo kasečių, publikuotų darbų elektroniniu pavidalu. Jie yra nepakeičiama mokomoji priemonė, leidžianti sistemiškai perteikti mintis ir vaizdingą žodį, nesvarbu kokia forma organizuojamas studentų savarankiškas ir tradicinis arba nuotolinis auditorinis darbas.

1.7. KURI STUDIJŲ TECHNOLOGIJA GERIAUSIA

Organizuodami nuotolinio mokymo procesą, turime pasirinkti technologijas (t. y. tokias mokymo strategijas, formas, metodus, būdus ir priemones), kurios leistų pasiekti geriausių mokymosi rezultatų. Tai įmanoma tik atsižvelgus į dalyko turinio (siektinų perteikti žinių ir lavintinų gebėjimų) specifiką, didaktinius technologijos pranašumus ir jos taikymo praktikoje aplinkybes. Itin svarbu nepamiršti studentų poreikių, institucijos informacinės techninės ir valstybės teisinės bazės apribojimų bei dar neišnaudotų galimybių (Rowntree, 1997, p. 55; Willis, 2000, p. 2). Šis sistemiškas požiūris aukštosios mokyklos praktikoje padės apsispręsti, kurią technologiją tikslinga pasirinkti. Iš patirties žinome, kad geriausių rezultatų atneša integruotas arba mišrus technologijų taikymo principas, leidžiantis panaudoti visų keturių studijų organizavimo technologinių variantus – įvairius garsinių, vaizdinių, duomeninių ir spausdintinių priemonių elementus.

Pavyzdžiui, spausdintine forma studentams galime pateikti dalyko programą, studijų grafiką ir dalyko turinį. Bendravimą ir bendradarbiavimą su studentais geriausia organizuoti sukviečiant juos į instruktažą auditorijoje arba naudojant informavimo priemonių sistemą: kompiuterį, telefoną, paštą, radiją ar televiziją. Kompiuteriu arba faksu patogų siųsti ir gauti skelbimus, užduotis, papildomą informaciją, įvertintų kontrolinių darbų komentarus ir pan. Siekdami pajavairinti studentų savarankišką darbą, galime juos aprūpinti mokomąja paskaitų, seminarų ar pratybų medžiaga, įrašyta į kompaktinius diskus, vaizdo ar garso kasetes.

Šis integruoto mokymo ir mokymosi technologijų taikymo principas nuotolinių studijų organizatoriams kelia vieną iš svarbiausių uždavinių – nuolat rūpintis, kad kurso studijoms naudojama technologijų sistema studentams būtų lengvai prieinama, efektyviai tenkintų individualius savarankiškų studijų poreikius, o kartu būtų ir ekonomiškai produktyvi.

1.8. KAIP RENGTI IR TEIKTI NUOTOLINIŲ STUDIJŲ KURSA

Nuotolinių studijų kurso rengimo procesas prasideda nuo detalaus dalyko mokymo modulio kūrybos projekto, kurio svarbiausiu elementu pripažįstami studentų poreikiai (Phare, 2000 a; Rowntree, 1997; Willis, 2000). Tik aiškiai suprasdami studentų poreikius, galėsime parengti ir diegti didaktiškai efektyvų bei ekonomiškai pelningą kursą.

Tokio kurso kūrimas ir gamyba skatina iš anksto numatyti ir įvertinti kurso rengimo bei teikimo sąnaudas – laiką, finansus, intelektines paslaugas. Kaip rodo praktika, kursų rengimo ir teikimo sėkmę garantuoja kruopštus kooperatyvus darbas ir nuoširdžios nuotolinių studijų dalyvių pastangos glaudžiai bendradarbiauti tiek tarpusavyje, tiek su įvairiomis studijų kokybe suinteresuotomis organizacijomis, ypač su potencialiais nuotolinių kursų vartotojais (Blanch, 1994; Keegan, 1990; Ludlow, 1994).

1.9. KUO YPATINGA NUOTOLINIŲ STUDIJŲ DALYVIŲ VEIKLA

Panašiai kaip ir tradicinėse aukštosiose mokyklose, pagrindiniai nuotolinių studijų dalyviai yra studentai, dėstytojai, kuratoriai, administratoriai ir kiti studentų paramos sistemos darbuotojai (Keegan, 1990; Ludlow, 1994; Phare, 2000 a, b; Rumble, 1997; Willis, 2000). Nuotolinių studijų sistema yra specifiška, todėl specifiškos yra ir nuotolinių studijų dalyvių funkcijos. Specifiški yra ir akademinės veiklos uždaviniai bei jų įgyvendinimo sunkumai. Kokie jie yra ir kaip juos įmanoma nugalėti?

1.9.1. Iššūkiai studentams

Pagrindinis studento uždavinys – mokytis, įgyti žinių, lavinti bendrus gebėjimus bei specifines kompetencijas, leisiančias jam sėkmingai įgyvendinti puoselėjamus saviraiškos lūkesčius. Nuotolinių studijų pagrindas – savarankiškas studentų darbas, grindžiamas metodiškai parengtomis mokomosiomis priemonėmis. Deja, studento galimybės tiesiogiai bendrauti su kolegomis – nuotolinių studijų organizatoriais ir bendramoksliais gana ribotos.

Dėl to studijos reikalauja iš studento akademinės kompetencijos: minties ir veiksmo savikontrolės dirbant individualiai ir grupėse, gebėjimo strategiškai planuoti, sistemingai studijuoti ir išmokti, tyrinėti, analizuoti bei atrasti, objektyviai vertinti, konstruktyviai bendrauti ir bendradarbiauti, naudotis įvairiomis ryšio priemonėmis. Išugdyta akademinė kompetencija lemia savarankiškų studijų sėkmę, skatina studentą nuolat tobulėti (Keegan, 1990; Willis, 2000).

Antrasis ne mažiau svarbus veiksnys – studento sugebėjimai ir galimybės naudotis institucine paramos sistema, gauti paslaugas, kurių jam reikia susidūrus su įvairiais metodiniais, psichologiniais, techniniais, finansiniais ar kitokiais savarankiškų studijų sunkumais. Atsitiktinė ir pavienių dėstytojų iniciatyva organizuojama parama studentams aukštojoje mokykloje vargu ar gali būti pakankama, turint mintyje institucinius pedagoginio darbo apribojimus. Kita vertus, jei institucinių apribojimų bus daugiau nei galimybių teikti profesionalią paramą, individuali dėstytojo iniciatyva gali greitai išblėsti.

Kas, kokią paramą ir kaip aukštojoje mokykloje teks nuotolinių studijų studentams, turi būti iš anksto planuojama rengiant nuotolinių studijų kursą. Taip bus įmanoma kryptingai plėsti edukacines galimybes ir siaurinti institucinius apribojimus. Studento poreikiai ir lūkesčiai, dalyko programos apribojimai ir studento galimybės rinktis, studento mokymosi aplinkos keliami sunkumai ir palankios sąlygos – tai pagrindiniai veiksniai, į kuriuos turi būti atsižvelgiama aukštojoje mokykloje steigiant ir plėtojant studentų paramos sistemą. Šie veiksniai turi būti nuolat tiriami, jais remiantis paramos sistema nuolat tobulinama.

Tiriant ir vertinant studentų poreikius, turi būti išsiaiškinama: 1. ar studentai pageidauja mokytis grupėje kartu su kitais studentais; 2. kokia parama jiems būtina, pavyzdžiui, administracinės-informacinės, pedagoginės (dėstytojo ir kuratoriaus), psichologinės ar kitokios paslaugos; 3. kokioms mokymosi technologijoms – spausdintinėms, filmuotoms, garsinėms ar duomeninėms studentai teikia pirmenybę; 4. ar studentai pageidauja kaupti akademinis kreditus, gauti formaliai pripažįstamas kvalifikacijas bei laipsnius; 5. ar studentams aktualu institucinės paslaugos, sietinos su jų galimybėmis naudotis, pavyzdžiui, kompiuteriais, laboratorijomis ar bibliotekomis. Tai institucinės vadybos klausimai, į kuriuos atsakius aukštojoje mokykloje gali būti racionaliai plečiamos akademinės paslaugos.

Bandant kryptingai tobulinti esamas ar kurti naujas nuotolinių kursų programas, svarbu skaidriai apibrėžti programos apribojimus ir

studentų pasirinkimo galimybes. Šia prasme gali būti aktualu atkreipti dėmesį į daugelį aspektų, tarp jų į tai:

- koks bus rengiamo kurso prieinamumas studentams – selektyvus ar atviras;
- ar teiksianti šį kursą aukštoji mokykla turi formalią teisę sudaryti studentams sąlygas kaupti akademinis kreditus, leidžiančius jiems ateityje įgyti formaliai pripažįstamas kvalifikacijas bei laipsnius;
- kaip bus atveriamos studentams galimybės įgyti kvalifikacijas arba laipsnius, kurių aukštoji mokykla neturi teisės teikti;
- kaip studentams bus sudarytos sąlygos naudotis institucine parama.

Ne mažiau svarbu aukštojoje mokykloje įsteigti tokias paslaugas, kurios gali būti būtinos studentui siekiant nugalėti mokymosi aplinkos sukeltus sunkumus ir pasinaudoti savo padėties potencialiais pranašumais. Kai bus būtina apsispręsti, tokio pobūdžio paslaugų strategijos gali būti siejamos bent jau su šiais aspektais: 1. kaip studentams aukštojoje mokykloje bus sudarytos sąlygos įrodyti savo profesines kompetencijas, įvaldytas darbe arba studijuojant pagal neformalaus švietimo programas; 2. kaip šios kompetencijos ir kitose aukštosiose mokyklose įgyti kreditai studentui studijuojant atitinkamą kursą bus formaliai pripažinti institucijoje; 3. kokios bus atvertos studentams galimybės studijuoti atitinkamą kursą konkrečioje įstaigoje, kurioje ateityje galėtų įsidarbinti; 4. ar studentų paramos sistemos darbuotojai ims atsakomybės tarpininkauti sprendžiant įvairias problemas, kylančias tarp studento ir darbdavio (pvz., dėl sesijinių atostogų, darbo laiko ir kt.); 5. kaip bus rūpinamasi tuo, jog studento studijas apmokėtų jo darbdavys arba įvairūs studijas finansuojantys fondai.

Šis minimalistinis, tačiau institucinio masto strateginių uždavinių sąrašas, be viso kito, leidžia įsitikinti, jog institucinė parama studentams būtina, jei norima organizuoti tokias studijas, kurios reikšmingai palengvintų aukštosios mokyklos prieinamumą, kartu leistų išsaugoti aukštą tiek akademinį paslaugų, tiek studentų mokymosi kokybės lygį.

1.9.2. Iššūkiai dėstytojams

Dėstytojams tenka didžiausias darbo krūvis nustatant dalyko turinį, rengiant kurso programą, mokomąją medžiagą ir atliekant savo dalyko

eksperto bei konsultanto vaidmenį. Tradicinėje studijų sistemoje dėstytojas tiesiogiai bendraudamas su studentais perteikia jiems žinias, stebi ir analizuoja jų poreikius, operatyviai tobulina mokymo turinį ir studijų procesą. Nuotolinių studijų sistemoje dėstytojo bendravimas su studentais ribotas, nors netradiciniai studentai turi gerokai daugiau ir įvairesnių poreikių nei tradiciniai.

Šie ypatumai kelia dėstytojui specifinių reikalavimų, iš kurių svarbiausias – atsižvelgiant į studentų poreikius užtikrinti dalyko turinio (perimamų žinių ir lavinamų gebėjimų) dermę su mokymo technologijos specifika bei taikymo praktikoje galimybėmis (Rowntree, 1997; Willis, 2000). Įgyvendindamas šiuos pedagoginius išipareigojimus nuotolinių studijų dėstytojas gali susidurti su įvairiais sunkumais, kai:

- bendradarbiaudamas su kūrybine grupe rengia išsamų kurso modulio projektą;
- tyrinėja nuotoliniu būdu studijuojančiųjų poreikius ir modulio efektyvumą;
- bando metodiškai atskleisti dalyko mokymo turinį ne tik spausdintiniu, bet ir garsiniu, vaizdiniu ar duomeniniu pavidalu;
- dalyvauja paskaitose, seminaruose ir konferencijose, organizuojamose kompiuterių tinklais, telefonu, radijo ar televizijos laidoje;
- rūpinasi, kad paramos sistemos veiktų sklandžiai: kad parama studentams ir grįžtamoji informacija apie jų akademinius laimėjimus būtų teikiama laiku.

Kita vertus, nuotolinių studijų dėstytojas yra ne tiek žinių skleidėjas, kiek nuoširdus pagalbininkas studentui siekiant platesnio, visapusiškesnio ir prasmingesnio tikrovės pažinimo (Phare, 2000 b, p. 27). Vadinasi, svarbiausias dėstytojo rūpestis – aktyviai dalyvauti nuolatiniame jo rengiamų kursų tobulinimo procese, siekiant sudaryti studentams kuo palankesnes sąlygas realizuoti pamatinę savarankiško apsisprendimo teisę. Ši teisė turi būti siejama su studento galimybėmis pasirinkti asmeniškai prasmingus studijų tikslus, metodus, žinių šaltinius, mokymosi vietą ir laiką. Sudaryti tokias kurso studijoms būtinas sąlygas – nelengvas uždavinys. Jis gali būti kokybiškai įgyvendinamas dėstytojui pačiam tobulinant savo pedagoginę kompetenciją, nuoširdžiai bendradarbiaujant tiek su studentais, tiek su darbdaviais, tiek su mokomųjų priemonių gamintojais bei savo kolegomis – aukštosios mokyklos studentų paramos sistemos darbuotojais.

1.9.3. Iššūkių kuratoriams

Nuotolinių studijų sistemoje kuratorius atlieka pagalbininko bei tarpininko tarp studento ir dėstytojo vaidmenį. Dėl to pagrindinis kuratoriaus uždavinys – įsigilinti į studentų bei dėstytojų lūkesčius ir stengtis jų nenuvilti (Freeman, 1997, 49; Willis, 2000, p. 4). Kuratoriai gali būti patys dėstytojai, kvalifikuoti universiteto darbuotojai, kompetentingi verslo, pramonės bei paslaugas teikiančių įmonių specialistai, magistrantai ar doktorantai. Svarbiausia, kad kuratoriaus darbą atliekantis specialistas išmanytų tam tikro kurso studijoms organizuoti taikomas mokymo strategijas bei technologijas ir sugebėtų atsakingai atlikti jam pavestas pareigybines priedermes.

Kuratoriaus priedermės gali būti gana įvairios. Ekonomiškai stiprioje nuotolinių studijų institucijose kuratorius rūpinasi būtinos teikti kursą techninės įrangos veiksmingumu, išsiuntinėja studentams būtiną informaciją, savarankiškai arba kartu su dėstytoju veda seminarus ir disputus, surenka, patikrina studentų atliktas užduotis, rengia jų komentarus, teikia studentams individualią metodinę pagalbą, konsultuoja juos įvairiais studijų proceso klausimais, padeda dėstytojams ir kursų administratoriams rengti mokomąsias priemones, tobulinti kursų modulius bei studijų procesus (Freeman, 1997, p. 49; Phare, 2000 a, p. 30).

Daugiausia kuratoriais dirba dalyko specialistai, turintys pedagoginės patirties aukštosios mokyklos stacionaro studijose. Dėl to jiems gali būti nesunku prisitaikyti prie nuotolinių studijų aplinkos, bendradarbiauti su kitais studentų paramos darbuotojais, kai siekiama:

- išsiaiškinti edukacinius studentų poreikius;
- suderinti juos su kurso programos reikalavimais;
- informuoti studentus ir įvairiais būdais skatinti bei palengvinti jų aktyvų mokymąsi;
- rengti ir tobulinti mokomąsias priemones, gerinti studentų mokymosi procesą;
- vertinti studentų atliktus darbus, rengti jų komentarus, teikti patarimus;
- vertinti ir tobulinti savo paties darbą taikant sistemiškas vidinio ir išorinio vertinimo strategijas.

Nepaisant to, norint sėkmingai dirbti nuotolinių studijų sistemoje, minėtų įgūdžių gali būti per maža. Kuratorius taip pat turi sugebėti:

- naudotis faksu, telefonu, kompiuteriu ir kitomis ryšio priemonėmis organizuojant studentų darbą nutolusioje auditorijoje;
- padėti studentams pasirinkti formalų arba neformalų kurso konsultantą, turintį nuotolinių studijų patirties ir galintį operatyviai suteikti individualią paramą;
- palaikyti nuolatinis netiesioginius ryšius su studentais ir skatinti juos atsiliepti į kuratoriaus komentarus bei patarimus;
- padėti studentams naudotis savarankiško mokymosi priemonėmis – spausdintine, filmuota, garsine ir duomenine medžiaga;
- skatinti studentus palaikyti ryšius tarpusavyje, su studentų savitarpio paramos grupėmis bei institucinės paramos sistemos darbuotojais;
- rengti išsamias studentų mokymosi proceso bei rezultatų vertinimo ataskaitas.

Šiuos įgūdžius kuratoriams gali būti nelengva lavinti. Jie dirba įvairiuose aukštosios mokyklos regioniniuose nuotolinių studijų centruose ir neretai turi tik minimalias galimybes pasidalyti pedagogine patirtimi su kitais kuratoriais. Dažnai jų pagrindinė darbovietė yra kita institucija, o kuratoriaus pareigos – tik papildomos. Kuratoriams tenka dirbti ne tik su studentų grupėmis, bet ir individualiai su įvairių kursų studentais, tad būtina vienu metu išigilinti į keletą teikiamų kursų. Vadinas, be institucinės paramos kuratoriams, kaip ir kitiems nuotolinių studijų dalyviams, aukštojoje mokykloje tikėtis studijų organizavimo sėkmės gali būti rizikinga.

Pagrindinės tokios paramos formos aukštojoje mokykloje yra gana paprastos – kuratoriaus informavimas ir kvalifikacijos tobulinimas. Itin svarbu aprūpinti kuratorius jiems skirtais vadovais bei atmintinėmis, supažindinančiais su darbo specifika ir instituciniais lūkesčiais. Jauniems kuratoriams gali būti naudinga kitų patyrusių kuratorių-konsultantų nuolatinė formali ir neformali parama. Taip pat galima organizuoti jaunųjų kuratorių susitikimus su patyrusiais kuratoriais, sudaryti sąlygas patiems kuratoriams studijuoti pagal nuotolinių studijų programas. Tinkamiausias minėtos institucinės paramos būdas – kvalifikacijos tobulinimo bei informavimo priemonių kompleksas, atitinkantis individualius nuotolinių studijų kuratorių poreikius.

1.9.4. Iššūkiai paramos sistemos darbuotojams

Būtų sunku įsivaizduoti nuotolinių studijų procesą be paramos sistemos darbuotojų veiklos. Ji aprėpia įvairias sritis: rinkos poreikių tyrimus, kursų reklamą, studentų registravimą, mokomosios medžiagos dauginimą ir paskirstymą, vadovėlių paiešką ir užsakymą, autorių teisių apsaugos užtikrinimą, tvarkaraščių rengimą, techninių priemonių priežiūrą, studentų, dėstytojų, kuratorių konsultavimą, kursų rengimo sąlygų gerinimą ir kt. (Rowntree, 1997, p. 110; Willis, 2000, p. 4).

Paramos sistemos darbuotojų veikla plačiąja prasme iš tiesų yra jungiamoji grandis, vienijanti visų akademinės bendruomenės narių ir jos rėmėjų pastangas kurti ir plėtoti sistemiškai veikiančią nuotolinių studijų institucinę organizaciją. Ji telkia intelektines pastangas, būtinas užtikrinti aukštą edukacinių paslaugų kokybę. Todėl institucijoje vertinamas visų nuotolinio mokymo filosofijos kūrėjų bei praktikos organizatorių, vartotojų bei rėmėjų darbas: studentų, dėstytojų, kuratorių, bibliotekininkų, metodininkų, konsultantų, administratorių, techninių priemonių inžinierių, vadybininkų, pramonininkų, verslininkų bei daugelio kitų.

Siaurąja prasme paramos sistemos darbuotojų veiklą institucijoje apibūdina nuotolinių studijų kurso programą rengiančios ir įgyvendinančios grupės darbuotojų ir jiems padedančių institucijos centrinių padalinių paslaugos. Jos teikiamos potencialiems kurso studentams, jį jau studijuojantiems ir tiems, kurie jį jau baigė. Tokių paslaugų paskirtis:

1. Pirma – užtikrinti visiems pretendentes vienodą studijų „startą“, t. y. galimybes pradėti jų interesus atitinkančių kursų studijas. Šis paramos etapas apima kurso reklamą ir konsultacijas, atveriančias pretendentes galimybes apsispręsti, ar jie pakankamai pasirengę kurso studijoms ir ar jų studijos tikrai bus sėkmingos.

2. Antra – garantuoti kurso studijų sėkmę, t. y. pagal studentų poreikius teikti jų mokymuisi reikšmingą psichologinę, informacinę ir materialinę paramą, sietiną su kurso programos turiniu, užduočių atlikimu, mokymo technologijų naudojimu, mokymosi šaltinių paieškomis, finansinių problemų sprendimu ir pan.

3. Trečia – užtikrinti kursą arba aukštąją mokyklą baigusią studentų akademinės, profesinės ir asmeninės saviraiškos sėkmę visuomenėje. Tai reiškia, jog aukštojoje mokykloje akademinė bendruomenė imasi atsakomybės teikti tarpininkavimo paslaugas, būtinas absolven-

tams siekiant pasirinkti tolesnius studijų kursus, norint sėkmingai įsidarbinti ar kopti profesinės karjeros laiptais, pageidaujant prasmingai leisti laisvalaikį.

Kursų paramos grupėse paprastai dirba dėstomųjų dalykų turinio ekspertai (dėstytojai, mokslininkai, praktikai), edukologijos specialistai (kuratoriai, metodininkai, konsultantai), telekomunikacijų ir kompiuterinių technologijų specialistai (inžinieriai, technikai), administratoriai, bibliotekininkai, mokomųjų priemonių leidybos specialistai ir kt. Kokia parama, kada ir kaip bus teikiama studentams ir darbuotojams, kas ją teiks – tai klausimai, kuriais nuolat rūpinasi nuotolinius kursus organizuojančių institucijų vadovai, o ypač – kursų administratoriai.

1.9.5. Iššūkiai kursų administratoriams

Administratoriams, be jokių abejonių, tenka vienas iš svarbiausių vaidmenų plėtojant ir teikiant nuotolinius kursus. Nuotolinių studijų kurso administratoriaus veiklos sritys – kurso rengimas, teikimas ir tobulinimas. Kurso administratoriais dažniausiai dirba katedrų vedėjai, dalykų dėstytojai, edukologai, vadybininkai, komunikacinių technologijų specialistai. Siekdami parengti kursą bei užtikrinti kokybišką kurso teikimo procesą administratoriai (Rowntree, 1997, p. 78):

1. numato grupės veiklos tikslus, uždavinius, priemones, etapus ir išteklius;
2. telkia specialistus ir organizuoja jų darbą;
3. atlieka veiklos monitoringą;
4. tobulina savo pačių kompetenciją ir organizacinio darbo procesus.

Užtikrindami bendradarbiavimą, formuodami bendruosius susitarimus, priimdami sprendimus administratoriai rūpinasi, kad tikslai būtų pasiekti kuo minimalesnėmis finansinių, techninių ir žmogiškųjų išteklių sąnaudomis. Todėl pagrindinis kurso administratoriaus uždavinys – sudaryti ne tik ekonomiškai produktyvias, bet ir demokratiškas kurso kūrybinės grupės darbo sąlygas. Įgyvendinant šį uždavinį administratoriui gali būti ypač keblu (Schreiber, 1998, p. 8; Targamadžė ir kt., 1999, p. 115):

- apibrėžti darbuotojų atsakomybę atsižvelgiant į jų sugebėjimų charakteristikas;
- užtikrinti nuoširdžią bendradarbiavimo atmosferą ir paramą kebliais atvejais;

- garantuoti kokybišką techninių priemonių veiksnumą;
- derinti kurso rengėjų, teikėjų ir vartotojų požiūrius, kurie gali būti ne tik skirtingi, bet ir prieštaringi;
- priimti novatoriškus sprendimus, kurie net viršytų turimus administracinius įgaliojimus, ir pan.

Be abejo, kurso administratoriaus darbe iškils ir daugiau problemų. Tačiau jis visada gali pasikliauti administracinio darbo pažangios patirties studijomis, o svarbiausia – savo geranoriška nuostata skatinti kooperatyvią ir dialoginę veiklą. Aiškūs pageidaujami veiklos rezultatai ir terminai, skaidriai apibrėžtos ir visiems suprantamos atsakomybės sritys, darbo užduotys, nuolatinis jų įgyvendinimo proceso aptarimas – tai svarbiausi bendradarbiavimą kolektyve skatinantys ir administratoriaus veiklos sėkmę užtikrinantys veiksniai (Rowntree, 1997, p. 25; Schreiber, 1998, p. 8).

Literatūra

1. *Bates A. W.* Technology, Open Learning and Distance Education. – London: Routledge, 1995.
2. *Blanch G.* Don't all Faculty Want their own TV Show? Barriers to Faculty Participation in Distance Education // DEOS. No. 4(1). 1994.
3. *Freeman R.* Managing Open Systems. – London: Kogan Page, 1997.
4. *Jarvis P.* Mokymosi paradoksai. – Kaunas: VDU, 2001.
5. *Jovaiša L.* Pedagogikos terminai. – Kaunas: Šviesa, 1993.
6. *Keegan D.* Foundations of Distance Education. – London: Routledge, 1990.
7. *Ludlow B. L.* A Comparison of Traditional and Distance Education Models // Proceedings of the Annual National Conference of the American Council on Rural Education. – Austin: TX, 1994.
8. *Martin E. E., Rainey L.* Student Achievement and Attitude in a Satellit Delivered High School Science Course // The American Journal of Distance Education No. 7(1). 1993.
9. *Moore M. G., Thomson M. M.* The Effects of Distance Learning. – USA: The Pensylvania State University, 1990.
10. *Phare.* Mokymosi poreikių ir paskirties grupių identifikavimas // Atvirojo distancinio mokymo pagrindai (<http://www.nsc.vu.lt/metodika.htm>). 2000 a.

11. *Phare*. Atvirojo ir distancinio mokymosi medžiagos kūrimas // Atvirojo distancinio mokymo pagrindai (<http://www.nsc.vu.lt/metodika.htm>). 2000 b.
12. *Rowntree D.* Making Materials-Based Learning Work. – London: Kogan Page, 1997.
13. *Rumble G.* The Costs and Economics of Open and Distance Learning. – London: Kogan Page, 1997.
14. *Schreiber D. A.* Organizational Technology and ITS Impact on Distance Training // Distance Training. – San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1998.
15. *Souder W. E.* The Effectiveness of Traditional vs. Satellite Delivery in Three Management of Technology Master's Degree Programs // The American Journal of Distance Education. No. 7(1). 1993.
16. *Targamadzė A., Normantas E., Rutkauskienė D., Vidžiūnas A.* Naujos distancinio švietimo galimybės. – Vilnius: Lietuvos neakivaizdinio švietimo centras, 1999.
17. *Verduin J. R., Clark T. A.* Distance Education: The Foundations of Effective Practice. – San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1991.
18. *Willis B.* Distance Education: an Overview // Distance Education at a Glance (<http://www.uidaho.edu/evo/dist1.htm>). 2000.



2.

STRATEGINIAI STUDIJŲ ORGANIZAVIMO MODELIAI



2.1. KUO REIKŠMINGOS STUDIJŲ ORGANIZAVIMO STRATEGIJOS

Didaktine prasme institucinių studijų organizavimo strategijų sampratą siejame su efektyvaus mokymo ir mokymosi principais. Šie principai kartu su kitomis mūsų įsitikinimų sistemomis, mąstymo stereotipais ir paradigmomis sudaro protinius modelius, kuriais grindžiame savo mintis, elgesį ir pedagoginę-organizacinę veiklą. Efektyvaus mokymo ir mokymosi principai skatina ir įkvepia priimti protingus sprendimus tiek dėl institucinių nuotolinių studijų organizacinės struktūros modeliavimo, tiek dėl studijų proceso organizavimo. Kita vertus, mūsų kaip pedagogų profesionalų taikomi praktikoje studijų organizavimo principai remiasi arba bent jau turėtų remtis bendraisiais mokymo teorijos pagrindais (Keegan, 1990, p. 106; Ramsden, p. 22). Todėl, bandydami kurti ir įgyvendinti nuotolinių studijų programas, neišvengiamai būsime priversti diskutuoti su savo kolegomis, pavyzdžiui, apie tai:

- kas yra geras mokymas;
- kaip mokymą apibrėžia didaktinės teorijos;
- kokį nuotolinių studijų organizacinį modelį verta pasirinkti;
- kokias strategijas tikslinga taikyti siekiant pagerinti studijų kokybę.

Dar labiau gilinantis į studijų organizavimo strategijas, turėtų būti svarbu atsizvelgti į bent jau šiuos tris studijų proceso esmę išreiškiančius klausimus (Gage, Berliner, 1994, p. 32; Rowntree, 1997, p. 33, 72):

1. ką mokysime, nes tai visų pirma padeda suprasti bendrąsias ir individualias studentų charakteristikas, antra – leidžia pagrįsti studentų mokymo ir mokymosi tikslus bei uždavinius, trečia – leidžia nustatyti optimalius mūsų kasdienės pedagoginės veiklos uždavinius;

2. ko mokysime ir ką vertinsime, nes tai padeda numatyti studentų mokymosi tikslus ir uždavinius, apibrėžti vertinimo kriterijus ir suformuoti mokymo turinį;

3. kaip mokysime ir vertinsime, nes tai sudaro sąlygas pasirinkti efektyvius studentų mokymosi proceso ir jų darbo rezultatų vertinimo metodus, būdus bei priemones.

Tokio ir panašaus pobūdžio diskusijos mums gali padėti susitarti dėl pačių bendriausių nuotolinių studijų organizavimo principų, kurių svarbiausia paskirtis – palengvinti studentų mokymąsi ir užtikrinti mūsų pedagoginio darbo kokybę.

2.2. KAIP SUPRANTAME GERĄ MOKYMĄ

Sąmoningai ar nesąmoningai esame susikūrę gero mokymo įvaizdį. Galime taip pat paaiškinti, ką geras mokymas reiškia konkrečiomis mūsų darbo sąlygomis. „Gero mokymo“ samprata, nepriklausomai nuo to, ar mes ją grindžiame teorijomis, fragmentiškais faktais, visuomenine ar asmenine patirtimi, skatina mus tikslingai žvelgti į pedagoginio darbo realybę.

Suprantama, dirbančių viename kolektyve nuotolinių studijų dalyvių – studentų, dėstytojų, kuratorių, konsultantų, administratorių, aptarnaujančio personalo požiūriai į mokymą gali būti ir dažniausiai būna skirtingi. Tai yra faktas, kurį nuolatos reikia prisiminti tiek rengiant nuotolinių studijų kursą, tiek jį teikiant. Šis faktas – tai užuomina dėl būtinybės derinti nuotolinių studijų dalyvių alternatyvius ar net tarpusavyje konfliktuojančius požiūrius. Itin svarbu ištirti ir atsižvelgti į studentų požiūrius, nes skirtingos nuotolinių studijų organizatorių ir studentų mokymo bei mokymosi sampratos neretai gali tapti viena iš pagrindinių studijų nesėkmės priežasčių (Ramsden, 2000, p. 84; Rowntree, 1997, p. 64).

Štai keletas bendrųjų gero mokymo koncepcijos klausimų ir atsakymų, kurių alternatyvos mums gali būti naudingos diskusijose:

- Kas mums yra studentas: 1. indas, kurį mes siekiame pripildyti žinių; 2. marmuras, iš kurio mums svarbu iškalti nepriekaištingą kūrinį; 3. fakelas, kurį mes norime uždegti ar 4. derlių pranašaujantis želmuo, kuriam subręsti reikalinga neužteršta dirva, švarus oras, vanduo ir šiluma? (Ramsden, 2000, p. 26; Rowntree, 1997, p. 65)

- Kas mums yra studentų mokymasis: 1. žinių perėmimas iš dėstytojų; 2. žinių ir informacijos rinkimas bei kaupimas iš įvairių šaltinių – dėstytojų, profesionalių praktikų, knygų, straipsnių ir pan.; 3. gyvenimiškos patirties turtinimas ir apmąstymas; 4. konceptualios pasaulėžiūros keitimas ar 5. žinojimo ir išminties paieškų, kūrybos bei skleidimo procesas? (Bates, 1995, p. 44–49; Berge, 1998, p. 20–22; Ramsden, 2000, p. 26–31; White, 1995, p. 217)

- Kas mums yra mokymas: 1. žinių perdavimas (skleidimas); 2. asmenybės tobulinimas; 3. studento veiklos valdymas; 4. studento veikdinimas ar 5. galimybių studentams mokytis sudarymas? (Berge, 1998, p. 20–22; Ramsden, 2000, p. 26–31; Želvys, 2000, p. 14)

- Kokių žinių svarbu suteikti studentams: 1. utilitariškų, atitinkančių visuomenės interesus; 2. asmeniškai reikšmingų studentui; 3. spe-

cializuotų, atitinkančių teikiamo kurso turinį; 4. integruotų, atitinkančių lavinamas kompetencijas; 5. profesinių, kylančių iš profesinės bendruomenės reikalavimų ar 6. pačių bendriausių, sietinų su studento asmenybės pažintiniais (pvz., tyrinėjimo, mokymosi, techniniais, technologiniais), bendravimo (pvz., komunikacijos, sąveikos, organizavimo) ir kūrybiniais (pvz., pertvarkymo) sugebėjimais, mokėjimais bei įgūdžiais? (Keegan, 1990, p. 7; Okon, 1990, p. 74; Ramsden, 2000, p. 34)

- Kokių mokymosi rezultatų tikimės iš studentų: 1. atgaminamos įsimintos informacijos – faktų, formulių, sąvokų, teorijų, taisyklių ir kt.; 2. suprastos ir įvairiais aspektais analizuojamos, interpretuojamos bei modeliuojamos informacijos; 3. rodomų įvaldytų intelektualinių ir praktinių gebėjimų taikyti įgytas žinias bei įvaldytus įgūdžius praktikoje; 4. asmenybės pakitusios pasaulėžiūros ir charakterio bruožų ar 5. kūrybinių darbų, turinčių ne tik edukacinę, bet ir meninę, mokslinę ar kitokią visuomeninę praktinę vertę? (Berge, 1998, p. 20–22; Okon, 1990, p. 74; Rowntree, 1997, p. 64)

- Kaip sudaryti ir vykdyti studijų programas: 1. imperatyviai nurodyti studentams mokomosios programos reikalavimus; 2. leisti studentams patiems numatyti tiek mokymosi turinį, tiek užduotis, tiek ir atliktų užduočių vertinimo kriterijus; 3. sudaryti studentams sąlygas pasirinkti iš alternatyvų jų mokymosi tikslams pasiekti būtinas perspektyvas; 4. bandyti su studentais derinti tiek jiems, tiek akademinėi bendruomenei bei plačiajai visuomenei priimtinius studijų programos reikalavimus? (Cornwall, 1981, p. 191; MacKeracher, 1995, p. 12–19; White, 1995, p. 217)

- Kas mes esame kaip dėstytojai: 1. gydytojai, diagnozuojantys studento edukacinės sveikatos trūkumus ir nustatantys gydymą; 2. skulptoriai, kruopščiai formuojantys studento asmenybę pagal idealųjį projektą; 3. laivo kapitonai, vedantys studentus į aiškų kelionės tikslą ir iš anksto žinantys, kad kiekvienas pasisems tik jam individualiai reikšmingos patirties ar 4. sodininkai, bandantys parinkti pačią geriausią dirvą kiekvieno atskiro studento asmenybei augti ir atsiskleisti? (Pukelis, 1998; Rowntree, 1997, p. 65)

Kasdieniam darbe galime susidurti ir su kitokiais gero mokymo sampratos pavyzdžiais ar metaforomis. Kita vertus, gero mokymo vaizdas gali apimti net keletą tos pačios pozicijos alternatyvų, kurios iš pirmo žvilgsnio atrodo prieštaringos. Kita vertus, vienos alternatyvos pasirinkimas dar nereiškia, jog negalime jos derinti su kitomis. Neatsižvelgiant į tai, kaip modeliuosime gero mokymo sistemišką viziją, edu-

kologine prasme jos esminės nuostatos daugiau ar mažiau bus panašios į vieną iš dviejų teorinių sistemų – į dėstytoją arba į studentą orientuotą paradigmą.

2.3. KAIP MOKYMĄ APIBRĖŽIA DIDAKTINĖS TEORIJOS

Atsižvelgiant į tai, kurio iš subjektų veiklai studijų procese teiksime daugiausia dėmesio, galime nustatyti, kuri didaktinė teorija mums priimtina. Jei mums svarbiausia dėstytojo veikla, vadinasi, esame į pedagogą orientuotos teorijos šalininkai. Jei manome, kad studijų procese svarbiausia yra studento mokymasis, vadinasi, remiame į studentą orientuotą didaktinę poziciją. Bet neskubėkime daryti išvadų. Apžvelkime minėtų teorijų konceptualiuosius psichologinius, epistemologinius bei didaktinius pagrindus, o tuomet ir įsitikinsime.

2.3.1. Į pedagogą orientuoto gero mokymo modelis

Į pedagogą orientuoto mokymo ir mokymosi paradigma mokslinėje literatūroje dar gali būti vadinama „skleidžiamojo mokymo teorija“ (žr., pvz., Phare, 2000, p. 17), o kartu siejama su „socializacijos“ idėja (Knowles, 1981), nes viena iš esminių jos nuostatų pabrėžia žinių, ypač visuomenei reikšmingų kultūros vertybių, perdavimą arba skleidimą kaip pamatinį mokymo siekį. Ji taip pat neretai vadinama tradiciniu mokymu (žr., pvz., Machmutov, 1983, p. 18), nes istorine prasme, pakeisdama dogmatinį mokymą, ji ilgą laiką buvo ir tebėra populiari švietimo praktikoje, tuo tarpu į studentą orientuota pažiūra ėmė formotis tik XIX a. pabaigoje (Okon, 1990, p. 264). Remdamasi biheviorizmo ir pozityvizmo pagrindais į pedagogą orientuoto mokymo paradigma atskleidžia gero mokymo strateginę sistemą, kurią sudaro šios prielaidos:

- **Psichologinis aspektas:** 1. iš prigimties žmogus yra *tabula rasa*, t. y. šviri lenta, į kurią įrašyta visuomenės patirtis ugdo asmenybę; 2. asmenybę sudaro išmoktų „stimulas-reakcija“ asociacijų ir įvaldytų elgesio modelių visuma, kurių vystymąsi skatina „apdovanojimo-nuobaudos“ veiksmų ir skatulių logika; 3. visuomenė atlygina individui už jo gerą elgesį ir baudžia už jo klaidas; 4. pereidama „bandymų ir klaidų“ kelią, kaupdama asmeninę patirtį asmenybė tobulėja – keičia savo elgesį, nes siekia atlyginimo ir vengia nuobaudų; 5. tačiau tie patys teigiami ar nei-

giami, išoriniai arba vidiniai veiksniai ir skatuliai – gavimai ar praradimai individus veikia skirtingai ir todėl lemia tai, kad vieni individai perima vienokius, o kiti kitokius visuomeninės patirties determinuotus asociacijų ir elgesio modelius (Bates, 1995, p. 44; Berge, 1998, p. 20; Hayes, 1994, p. 249);

• **Epistemologinis aspektas:** 6. visuomeninę patirtį sudaro mokslo žinios ir kultūros vertybės, atspindinčios apibendrintas tiesas, išreiškiamas sąvokomis, dėsningumais, taisyklėmis, normomis ir kitokiais visuomenės pripažintais komponentais, kurių turinys yra iš dalies nekinantis ir nesenstantis, nes ir pats pasaulis yra santykinai stabilus; 7. jei asmenybės tobulėjimą lemia aplinkos sąlygos, vadinasi, visuomenės patirtį, o ypač neginčijamas, laiko patikrintas mokslo žinias bei kultūros vertybes, ta karta, kuri mokosi, turi besąlygiškai perimti, o pačios žinios turi tapti kiekvieno individo asmenybės vystymosi charakteristikomis; 8. tik taip bus galima tikėtis išugdyti daug žinančią, visapusiškai išsilavinusią ir visuomenės interesus ginančią asmenybę (Bitinas, 1992, p. 5; Knowles, 1981; Machmutovas, 1983, p. 18; Phare, 2000, p. 17);

• **Didaktinis aspektas:** 9. dėl to esminis didaktikos mokslo kaip ir studijų organizatorių uždavinys – eksperimentuoti ir rasti veiksmingas visuomenės patirties perdavimo ir perėmimo formas, metodus, būdus ir priemones; 10. organizuojant studijas ypač daug dėmesio svarbu skirti dėstytojo pedagoginei veiklai, nes jis yra pagrindinis žinių šaltinis, visuomeninės patirties skleidėjas ir mokymo proceso vadovas; 11. siekdamas palengvinti visuomeninės patirties perėmimą, dėstytojas turi perteikti studentams kuo daugiau ir kuo aukštesnės kokybės žinių, tačiau ne bet kaip, o sudomindamas studentus, vaizdžiai atskleidžiamas ir išaiškindamas privalomą mokymosi turinį, organizuojamas praktiniams gebėjimams lavinti būtinas pratybas, ieškodamas diferencijuotų mokymo būdų, padedančių išsaugoti dermę tarp mokymo turinio ir studentų individualaus išmokimo lygio; 12. studento akademinė pareiga – suprasti, įsiminti ir mokėti įgytas žinias taikyti praktikoje; 13. tvirtos studentų žinios, mokėjimai ir įgūdžiai – tai bendrieji mokymo tikslai ir rezultatai, kurių turime siekti organizuodami studijas; 14. mokymas yra kryptingas, sistemingas, nuoseklus ir atkaklus darbas, kurio sėkmės garantas – akademinė drausmė ir nuolatinis bei objektyvus žinių vertinimas; 15. studijų kokybė gali būti užtikrinama griežtinant tiek priėmimo į studijų programas, tiek ir jų baigimo reikalavimus bei deramai taikant „botago ir pyrago“ principą, sietiną tiek su studentų mokymusi, tiek ir su dėstytojų pedagoginiu darbu; 16. tam geriausia tinka

institucijos lyderio ir kurso vadovo autoritetu paremtas bendravimo būdas ir jį palaikanti hierarchiškų santykių aplinka (Bates, 1995, p. 44; Bitinas, 1992, p. 5; Cornwall, 1981, p. 190; Teresevičienė, Gedvilienė, 2003, p. 21–36).

2.3.2. Į studentą orientuoto gero mokymo modelis

Į studentą orientuoto mokymo ir mokymosi paradigma pateikia kitokią efektyvių studijų vaizdą. Jos rekomenduojamas fundamentalusis mokymo tikslas siejamas ne tiek su žinių perteikimu, kiek su žinių kūrybos procesais, kai ugdomi ir yra ugdoma savarankiška asmenybė (Berge, 1998, p. 21; White, 1995, p. 217). Todėl ši paradigma gali būti siejama su „ugdомуoju mokymu“, „liberaliuoju ugdymu“, „progresyvizmo didaktine koncepcija“ ar „probleminiu mokymu“ (žr., pvz., Bitinas, 1992, p. 6–14; Phare, 2000, p. 17; White, 1995, p. 217). Svarbiausios į studentą orientuotos paradigmos nuostatos remiasi postmodernistinėmis, kognityvinėmis ir humanistinėmis teorijomis, kurios leidžia pažvelgti į mokymą ir mokymąsi būtent taip:

- ***Psichologinis aspektas:*** 1. žmogus iš prigimties yra unikalus ir višybinis, pasižymintis jam būdingų įgimtų bei įgytų savybių ir elgesio būdų sistema; 2. jis kaip individualybė turi savo unikalią psichosocialinę struktūrą – pažinimo, jausmų ir valios dispozicijas, gabumus, temperamentą ir charakterį, intelektą, gyvenimo tikslus ir veiklos motyvus, sąmoningus ryšius su savimi ir aplinka; 3. jis elgiasi taip, kaip supranta aplinką ir patį save; 4. šią sampratą individas formuoja remdamasis savo kasdiene patirtimi, aktyvioje veikloje, socializacijos ir kryptingo asmenybės ugdymosi sąlygomis, kurdamas ir tobulindamas savo pasaulėžiūrą, autokonceptiją, psichosocialinę struktūrą – intelektą, emocijas, valią ir kt.; 5. asmenybės raidos ir tobulėjimo procesas vyksta visą jos gyvenimą, suteikdamas jai individualiai prasmingų mąstymo, santykių ir veiklos teorinių konstrukčių, vis naujų saviaktualizacijos ir savirealizacijos priemonių (Augis, Kočiūnas, 1993, p. 24; Hayes, 1994, p. 250–257);

- ***Epistemologinis aspektas:*** 6. visuomeninė patirtis – mokslo žinių ir kultūros vertybių konstruktai yra istorinio pažinimo rezultatai; jie nepaliaujamai plėtojasi ir keičiasi, juos mes individualiai suprantame, kuriame bei tobuliname, prasmingai interpretuodami savąjį ir aplinkinį pasaulį, formuodami mūsų elgesį lemiančias išvadas; 7. jei asmenybės tobulėjimo pagrindas yra jos pačios nuolat konstruojama ir tik jai pra-

sminga savęs ir aplinkos samprata, vadinasi, reikia, kad mokslo žinios bei kultūros vertybės būtų laikomos tik šiam konstravimo procesui būtinomis, tačiau nepakankamomis priemonėmis; ne mažiau svarbios pažinimo ir kūrybos sąlygos yra laisvė rinktis, savarankiška veikla, konstruktyvus bendravimas ir bendradarbiavimas; 8. tik laisva ir savarankiška asmenybė gali būti kūrybiška ir pajėgi sėkmingai spręsti asmenines ir visuomenines problemas, kurios yra neatsiejamos nuo visuomenės kaitos ir vystymosi procesų (Berge, 1998, p. 21; Bitinas, 1992, p. 6; White, 1995, p. 217);

• **Didaktinis aspektas:** 9. todėl esminis didaktikos mokslo, kaip ir studijų organizatorių uždavinys – nuolat stebėti ir išgilinti į tai, kas yra geras mokymas ir mokymasis pačių studentų ir studijų organizatorių akimis, nes tik taip bus galima holistiškai suprasti ir atskleisti nuolatinį savarankiškos asmenybės tobulėjimą skatinančias ir palengvinančias sąlygas; 10. organizuojant studijas ypač daug dėmesio svarbu skirti studento mokymosi motyvacijai, jo savarankiškam darbui, konstruktyviam bendravimui ir savikritikai: asmeniškai domėdamiesi žiniomis, jas savarankiškai interpretuodami ir apsvarstydami su kolegomis, bandydami kūrybiškai taikyti praktikoje, pasitikrindami ir įvertindami turimos patirties ryšį su tikrove studentai galės sėkmingai: a) plėtoti savo pažintinius gebėjimus, lavinti intelektą, įtvirtinti individualius praktinius įgūdžius, b) formuoti kūrybiniam darbui būtinas charakterio savybes, c) plėtoti unikalią savęs, pasaulio ir gero gyvenimo sampratą, leidžiančią jiems efektyviai veikti nuolat besikeičiančiomis visuomenės vystymosi sąlygomis; 11. tam būtina, kad studijų procesas ir dalyko programa pasižymėtų kuo platesniu alternatyvų spektru, sudarančiu studentams galimybes realiai naudotis akademinėmis teisėmis, leidžiančiomis jiems savarankiškai pasirinkti ir apsispręsti dėl reikšmingų mokymosi tikslų, tematikos, technologijų, darbo tempo, vietos ir vertinimo kriterijų; 12. todėl svarbiausia dėstytojo pedagoginė priedermė – padėti studentui pasirinkti mokymosi alternatyvas, suderinti jas (jei tai būtina) su studijų programos reikalavimais ir palengvinti studento kelią į pasirinktus mokymosi tikslus; 13. bendraisiais mokymo ir mokymosi tikslais (rezultatais) turi būti laikomos ne tik studento perimtos žinios, gebėjimai bei įgūdžiai, bet ir jo kruopštų darbą liudijantys, paties studento suvokiami įrodymai – atradimai ir nesėkmės, susijusios su žinių paieška, įvairių pastebėtų problemų sprendimu, ateities perspektyvų numatymu ar pakitusiu studento požiūriu į patį save, studijuojamą dalyką, pasaulį; 14. šiems tikslams įgyvendinti geriausia tinka mokymo metodai,

leidžiantys studentui savarankiškai tyrinėti, aktyviai bendrauti ir bendradarbiauti; tai – informacijos šaltinių paieškos ir jų studijos, individualūs ar grupėje atliekami darbai: kūrybą skatinantys pratimai, stebėjimai, eksperimentai, apklausos, debatai ir diskusijos, problemų ar dilemų sprendimas, projektų rengimas ir įgyvendinimas, konstravimas, modeliavimas ir kt.; 15. studijų kokybės užtikrinimo garantai – profesionali dėstytojų pedagoginė veikla, ypač jų nuolatinės pastangos tobulėti bei tobulinti dėstomojo dalyko programą ir studentų mokymosi sąlygas; kaip ir aukštosios mokyklos pastangos sudaryti dėstytojams tinkamas kokybiško pedagoginio darbo sąlygas; 16. tam geriausiai tinka demokratiška studijų organizavimo institucinė aplinka, leidžianti plėtoti paritetiškus santykius, grindžiamus akademinės laisvės, tolerancijos, savitarpio pasitikėjimo ir paramos principais (Berge, 1998, p. 21; Bitinas, 1992, p. 6; Cornwall, 1981, p. 191; White, 1995, p. 217; Teresevičienė, Gedvilienė, 2003, p. 21–36).

2.3.3. Konformistinio ir liberalaus mokymo strategijų ypatumai

Čia pateiktas tiek į pedagoga, tiek ir į studentą orientuoto mokymo paradigmas atitinkantis studijų proceso konceptualusis vaizdas yra supaprastintas. Tačiau jis mums atskleidžia dvi išskirtines gero mokymo sistemas. Iš jų pirmoji gali būti pagrįstai vadinama konformistinio, o antroji – liberalaus mokymo, arba net plačiąja prasme – ugdymo, strategija. Taip vadinti šias teorijas skatina jų skirtinga pozicija dėl bendrosios pedagoginio poveikio paskirties. Laikantis konformistinės pozicijos mokymas suprantamas kaip parama besimokančiajam, bandančiam prisitaikyti prie aplinkos standartų. Vertinant iš liberaliosios pozicijos pedagogo veiklos paskirtis – padėti studentui išsilaisvinti iš asmeninių prasmingo savęs ir pasaulio supratimo trukdžių, aktyvios veiklos ir visaverčio gyvenimo kliūčių. Kiti skirtumai, kuriais pasižymi konformistinio ir liberalaus mokymo strateginės sistemos, yra šie:

1. pirmoji pabrėžia visuomenei reikšmingų universalių žinių perteikimo būtinybę, o antroji – remiantis studentų patirtimi formuojamą žinių kūrybos procesą; dėl to konformistinės teorijos centras yra pagal vienodus reikalavimus besimokanti studentų grupė, o liberalus mokymas remiasi individualaus studento edukaciniais poreikiais;

2. pirmoji skatina mus pripažinti, kad nederą per daug pasitikėti studento mokymosi siekių racionalumu, o antroji, – kad studentas su-

geba ar bent jau gali išmokti pažinti ir kryptingai realizuoti savo mokymosi perspektyvas;

3. pirmoji reikalauja mokymo siekiant dalyko turiniu apibrėžtų imperatyviųjų tikslų, o antroji rekomenduoja daugiausia dėmesio skirti studentų mokymuisi, grindžiamam jų individualiais poreikiais ir pasirinkimo galimybėmis;

4. pirmoji pabrėžia dėstytojo kaip studijų vadovo, prižiūrėtojo ir kontrolieriaus vaidmenį, o antroji – dėstytojo kaip studentų savarankiškų studijų pagalbininko ir konsultanto priedermes;

5. pirmoji studijų procese skatina taikyti žinių išiminimą ir atgaminimą palengvinančias mokymo technologijas, o antroji – tokias mokymo technologijas, kurios užtikrina studentų tiriamosios veiklos, kūrybiško darbo ir paritetiško bendravimo sąlygas, nes pagal pirmąją prioritetu laikomas išmokimo rezultatas, o pagal antrąją – mokymosi procesas;

6. pirmoji pabrėžia dėstytojo atliekamą studentų žinių vertinimą kaip vieną iš mokymosi motyvaciją bei drausmę palaikančių priemonių, o antroji – prioritetą teikia paties studento teisei į sąmoningą savikritiką ir konstruktyvų savo darbo išorinį vertinimą, kai pastarasis suprantamas ne kaip studentų drausminimo instrumentas, bet kaip priemonė, leidžianti išryškinti studento laimėjimus, o dėstytojui – kaupti informaciją, ar sėkminga buvo jo pedagoginė parama ir ką reikėtų tobulinti;

7. pirmoji kaip studijų kokybės užtikrinimo garantus traktuoja aukštus studijų programų prieinamumo ir baigimo reikalavimus, studentų akademinės pareigos, autoritarišką bendravimą, autokratiškus santykius bei juos atitinkantį „bausmės ir skatinimo“ principą; antroji teorija rekomenduoja atkreipti dėmesį į dėstytojų pedagoginį profesionalumą bei institucines priemones, padedančias dėstytojams nuolat mokytis, kaip reikia mokyti, taip pat į dėstytojų bei studentų akademinės teisės, joms realizuoti būtinas pasirinkimo galimybių, akademinės partnerystės ir kitas demokratiškų santykių sąlygas.

Nepaisant šių skirtumų vis dėlto galima išvelgti ir nemažai esminių bendrybių, susijusių su konformistinio bei liberalaus mokymo strategijomis. Juk ne veltui sakoma, ko ieškosime, tą ir rasime. Pavyzdžiui, galime pastebėti, kad abiejose teorijose išryškinami mokymo siekiai ugdyti ir turtinti individualias asmenybės galias, plėtoti jos asmeninę patirtį, tobulinti gebėjimus taikyti įgytas žinias praktikoje. Abiejų teorijų prielaidos taip pat pabrėžia akademinę būtinybę skleisti ir perimti žinias bei kultūros vertybes, taikyti studentų motyvaciją stiprinančius ir

aktyvų mokymąsi skatinančius metodus, rūpintis studentų išmokimo rezultatais, mokymo proceso bei studijų aplinkos kokybe ir kita. Šias bendrybes taip pat galime suprasti ir kaip pirmines prielaidas, leidžiančias aukštojoje mokykloje konstruktyviai diskutuoti ir susitarti dėl mums priimtinių nuotolinių studijų strategijų bei jų institucinio organizacinio modelio.

2.4. KOKIŲ NUOTOLINIŲ STUDIJŲ ORGANIZAVIMO MODELĮ PASIRINKTI

Nuotolines studijas aukštojoje mokykloje galima organizuoti remiantis tiek konformistinio, tiek liberalaus mokymo strateginėmis sistemomis. Pirmasis variantas atspindės vadinamąjį „nutolusios auditorijos“, antrasis – „atviros auditorijos“ pedagoginio darbo organizacinį modelį (žr., pvz., Bates, 1995, p. 48; Keegan, 1990, p. 25). Pirmojo modelio paskirtis – gerinti tradicinių studijų kokybę, o antrojo – ne tik gerinti studijų kokybę, bet dar ir plėsti aukštosios mokyklos prieinamumą netradiciniams studentams. Dėl to pirmąjį modelį mes galime vadinti nuosaikiuoju, o antrąjį – atviruoju nuotolinių studijų organizavimo strateginiu modeliu. Kaip praktikoje įmanoma modeliuoti nuosaikiųjų ir atvirųjų studijų institucines strategines sistemas?

2.4.1. Nuosaikiųjų nuotolinių studijų modeliavimas

Siekiant organizuoti studijas pagal nuosaikiųjų nuotolinių studijų organizacinį modelį, pagrindines tradicinių studijų, vykstančių auditorijoje, strategijas būtina perkelti į nuotolinių studijų organizacinį kontekstą. Tai gali būti nesunku atlikti ir pačiam tradicinių studijų dėstytojui, jei aukštoji mokykla pasirengusi aprūpinti studijų procesą informacinių komunikacinių ryšių sistema ir įkurti specialiai nuotolinėms studijoms skirtas klases ar auditorijas, universitete ir kitose šalies vietose veikiančius nuotolinių studijų paramos centrus.

Nuotolinių studijų paramos centras reklamuoja mokymosi kursus, registruoja studentus, sudaro studentams sąlygas nusipirkti ar pasiskolinti mokomąją medžiagą, leidžia naudotis auditorijomis bei laboratorijomis, padeda dėstytojams rengti mokomąją medžiagą ir organizuoti paskaitas, seminarus, konsultacijas ar konferencijas, rūpinasi kitokių paslaugų studentams ir dėstytojams plėtra.

Todėl esant šioms sąlygoms dėstytojas, norėdamas pagerinti studijų kokybę, gali, pavyzdžiui, pradėti skaityti paskaitas naudodamasis televizija, vaizdo ar garso kasetėmis, o seminarus organizuoti telefonu arba kompiuterių tinklais. Žinoma, studijų procesas kainuos brangiau, tačiau jis bus įdomesnis bei veiksmingesnis. Informacinės ir komunikacinės technologijos leidžia vaizdžiai perteikti studijų turinį, atveria galimybes studentams sėkmingai perimti mokslo žinias bei kultūros vertybes mokantis jiems patogiu laiku, patogioje vietoje ir individualiu tempu.

2.4.2. Atvirųjų nuotolinių studijų modeliavimas

Jei aukštojoje mokykloje bus pasirinktas atvirųjų nuotolinių studijų strateginis modelis, turės būti bandoma suformuoti tokias studijų sąlygas, kurioms esant pagal studijų tikslus adaptuotos informacinės ir komunikacinės technologijos visiškai arba bent jau iš dalies pakeistų dėstytojo tiesioginį bendravimą su studentais ir nereikalautų suteikti studijoms būtinas patalpas – auditorijas, laboratorijas, kompiuterių klases ir kt. (Keegan, 1990, p. 25). Todėl šiuo atveju svarbiausia turėtų būti sukurti savarankiškų studijų aplinką, o ne tik stengtis palengvinti dėstytojo pedagoginį darbą. Savarankiškomis studijoms palanki aplinka užtikrina studentui galimybes realizuoti pasirinkimo laisvės poreikį bei skatina studentą atsakingai studijuoti: tyrinėti ir atrasti, mokytis ir išmokyti, lavintis ir tobulinti gebėjimus, pačiam pasitikrinti bei įvertinti tai, ką atrado ir ko išmoko. Be abejo, ši aplinka aukštojoje mokykloje taip pat turi būti palanki studentui bendrauti su studijų organizatoriais bei bendramoksliais, laikyti egzaminus ir įgyti pageidaujamus akademinis kreditus, kvalifikacijas, pažymėjimus bei laipsnius.

Tam geriausiai tinka organizacinės sąlygos, kai studentams atveriamos galimybės dirbti ne tiek pagal imperatyviasias studijų ir dalykų programas, kiek pagal pačių studentų pasirinktas programas, turint teisę kartu su nuotolinių studijų organizatoriumi aptarti bei prisiimti abipusius mokymo ir mokymosi įsipareigojimus, pasirašyti abiem šalims naudingą sutartį (žr., pvz., 2 priedą). Tokia sutartis, be viso kito, turi leisti studentui mokytis ne tik patogiu laiku, patogioje vietoje ir individualiu tempu, bet dar ir pagal programą, kurios turinys, mokymosi tikslai, metodai, priemonės, vertinimo kriterijai ir būdai priimtini studentui. Tai reiškia, jog atvirąsias nuotolines studijas turi lemti ne tiek instituciniai programos reikalavimai ir studento sugebėjimas prie jų

prisitaikyti, kiek atvertos studentui galimybės rinktis ir pačiam priimti sprendimus, ką, kaip ir kur studijuoti.

Tai visų pirma tampa įmanoma, kai institucijoje veikia akademinis kreditų kaupimo sistema, sudaranti studentui sąlygas individualiai rinktis iš alternatyvų atskirus nuotolinių studijų kursus, juos studijuoti ir kaupti kreditus. Sukaupiti akademiniai kreditai leidžia įgyti norimus akademinis laipsnius ar profesines kvalifikacijas. Studentai taip pat turi būti aprūpinami jų poreikius atitinkančia metodiškai parengta spausdintine literatūra, garso ir video medžiaga, galimybėmis naudotis kompiuterinėmis duomenų bazėmis ir informacinių ryšių tinklais, įvairiomis studentų paramos centrų teikiamomis paslaugomis. Sukurti tokias sąlygas – gana nelengvas uždavinys. Institucijai, siekiančiai organizuoti studijas pagal atviros auditorijos modelį, tampa aktualu ne tik informacinių-komunikacinių ryšių tinklo plėtotė bei paramos centrų darbas, bet ir tradicinių studijų institucinės sistemos pertvarka.

Pagrindinis pedagoginis vaidmuo tradicinėje aukštojoje mokykloje tenka fakultetams ir katedroms. Pertvarkant veiklą šių padalinių autonomija bei indėlis gali ir nebūti sumenkinamas, jei restruktūrizacijos procesai vykdomi pačiuose padaliniuose. Kita vertus, institucinio masto restruktūrizacija galima pritraukiant iš institucinių padalinių intelektualinį bei finansinį potencialą į naujai įteisintas nuotolinių kursų rengimo, studijų organizavimo, aprūpinimo ir vadybos posistemes (Freeman, 1997; Moore, Kearsley, 1996; Rumble, 1995, p. 5). Tuomet institucinė atvirųjų nuotolinių studijų sistema gali būti modeliuojama apibrėžiant atskiroje posistemėje turinčius vykti, pavyzdžiui, šiuos esminius procesus, kai:

1. Nuotolinių kursų rengimo posistemėi priklausantys darbuotojai tampa atsakingi už modulių projektavimą, gamybą ir paskirstymą. Nuotolinių kursų projektus rengiančios grupės planuoja kursų programas, atlieka rinkos tyrimus ir parengia pasirinktos mokomosios medžiagos laikmenų rankraščius gamybai arba numatomų įsigyti mokomųjų priemonių planus, teikiamus aprūpinimo skyriui. Mokymosi laikmenų gamybos grupės rūpinasi, kad studijoms būtinos priemonės (knygos, garso ar vaizdo kasetės, interneto svetainės, tiesioginės televizijos laidos, kt.) būtų pagamintos ar parengtos, būtinas kopijų skaičius padaugintas. Mokomųjų priemonių paskirstymo grupės funkcijos – dirbti taip, kad mokomosios priemonės pasiektų jų vartotojus namuose, darbo vietose, knygynuose, nuotolinių studijų centruose; tai gali būti atliekama

naudojantis paštu, kurjeriais, kompiuteriais ar kursų kuratorių paslaugomis.

2. Institucinė nuotolinių studijų organizavimo posistemė atlieka operacinį vaidmenį. Šiai posistemai priskiriamos darbo grupės rūpinasi kursų reklama, priima studentus, registruoja juos į atitinkamus kursus, surenka mokesčius už mokslą bei kitas paslaugas, teikia studentams būtiną administracinę informaciją, organizuoja studentų studijas ir kursų baigimo iškilmes, rūpinasi akademinį kreditų pripažinimo dokumentais, kvalifikacijų, laipsnių bei juos atitinkančių pažymėjimų arba diplomų teikimu.

3. Kursų aprūpinimo, arba logistinė, posistemė institucijoje vienija intelektualiais ir materialiaisiais ištekliais besirūpinančių grupių darbą. Šioms grupėms atsakomybė tenka už personalo įdarbinimą, darbuotojų kvalifikacijos tobulinimą, nekilnojamojo turto tvarkymą, finansinių operacijų vykdymą.

4. Institucijos vadybinės posistemės darbuotojai rūpinasi visos nuotolinių studijų sistemos funkcionalumu ir plėtojimu. Šiai posistemai priklausanti grupė arba grupės koordinuoja visų kitų grupių veiklą, derina interesus, paskirsto išteklius, užtikrina skaidrią nuotolinių studijų kokybės palaikymo politiką.

Atvirąsias nuotolines studijas organizuojančioje institucijoje ypač svarbu suburti lanksčias ir autonomiškas kursų projektų rengimo grupes, įtraukti į darbą kur kas daugiau įvairių sričių specialistų, nei taikant nutolusios auditorijos modelį. Tokios grupės suburiamos siekiant kuo lanksčiau ir operatyviau atsiliepti į įvairius ir vis besikeičiančius rinkos poreikius. Pačioje grupės darbo pradžioje, be abejo, svarbu numatyti ne tik intelektualinius, bet ir finansinius išteklius. Finansinės išlaidos rengiant kursą būtinos naujoms studijų technologijoms diegti, studijoms skirtoms priemonėms gaminti ar įsigyti, specialistų darbui grupėje organizuoti. Taip pat būtina sumažinti kurso rengimo grupės dėstytojų pedagoginės veiklos krūvį tradicinių studijų sistemoje.

Atskiro kurso rengimo projektui turi vadovauti kompetentingas administratorius – kurso projekto vadovas. Juo gali būti paskirtas, pavyzdžiui, katedros vedėjas, dalyko dėstytojas, edukologas, vadybininkas, komunikacinių technologijų specialistas. Kurso projekto vadovas suformuoja darbo grupę, sistemingai organizuoja jos veiklą. Šią veiklą sudaro trys cikliški projekto raidos etapai (Bates, 1995, p. 49; Willis, 2000):

1. Kurso planavimas: susitariama dėl mokymo ir mokymosi strategijų, parengiami dalyko modulio programos apmatai, ištiriami ir nustatomi potencialių studentų poreikiai, numatomos mokomosios priemonės ir finansinės išlaidos, pasiskirstoma modulio rengimo darbais ir atsakomybe, nustatomi darbų atlikimo etapai, užduotys, jų atlikimo terminai;

2. Modulio rengimas: komplektuojamos mokomosios priemonės, nustatoma paslaugų studentams sistema, numatomas vidinis bei išorinis modulio struktūros bei paslaugų kokybės tyrimo ir vertinimo procesas;

3. Kurso teikimas: organizuojamas studijų procesas, tirama ir vertinama mokymosi priemonių bei studijų proceso kokybė.

Kurso rengimas – tai nuolatinis procesas. Kiekvienas studentas ir kiekvienas studentų srautas suteikia grįžtamąją informaciją apie teikiamo kurso kokybę. Remiantis šia informacija prasideda naujas kurso rengimo ciklas: planuojamas kurso tobulinimo procesas, daromi jo modulio pakeitimai, patobulintas kursas teikiamas kitiems studentams. Šiam darbui atlikti kurso administratorius kviečia įvairių sričių specialistų: kurso mokymo turinio žinovų – mokslininkų, profesinės veiklos praktikų, dėstytojų, kurso kuratorių, nuotolinio mokymo metodikos ir technologijų konsultantų, telekomunikacinių ir kompiuterinių technologijų inžinierių, technikų, bibliotekininkų bei kitą aptarnaujantį personalą.

Atvirojo nuotolinio mokymo organizavimo modelis grindžiamas sistemišku požiūriu į studijų organizavimą, strateginio planavimo principu, skaidria darbo pasidalijimo struktūra, pasitikėjimu didaktinėmis teorijomis, specialistų kompetencija, jų kooperatyvia veikla. Būtent šis modelis leido savarankiškomis nuotolinio mokymo įstaigoms įgyti visuomenės pripažinimą, nes joms pavyko sukurti edukacinių paslaugų tinklą, lanksčiai tenkinantį rinkos poreikius, padedantį asmenims kokybiškai realizuoti individualius mokymosi poreikius (Bates, 1995, p. 50).

2.4.3. Strateginių nuostatų integracija

Tiek nuosaikiųjų, tiek atvirųjų nuotolinių studijų organizavimo modeliai atskleidžia dvi kraštutines pozicijas. Jos visiškai neįpareigoja tik vienaip ar kitaip institucijoje modeliuoti nuotolinių studijų organizavimo struktūras bei procesus. Iš patirties žinome, kad studijas galime modeliuoti ir visiškai kitaip, pavyzdžiui, nutolusios auditorijos modelio

elementus derindami su atvirosios auditorijos modelio elementais, ir atvirkščiai. Tačiau aprašytieji modeliai gali būti naudingi aukštojoje mokykloje planuojant rengti kursų modulius, pasirenkant mokymo technologijas ir bandant nuotoliniu būdu organizuoti patį studijų procesą.

2.5. KAIP SUSTIPRINTI RENGIAMO KURSO SĖKMĖS PATIKIMUMĄ

Taikant nuotolinių studijų strategijas bei technologijas aukštojoje mokykloje studijų turinys faktiškai turi išlikti toks pat, kaip ir stacionarinėse arba vakarinėse studijose. Tačiau šio turinio perteikimo studentams formos, mokymo bei mokymosi metodai turi būti modernizuojami. Kokie strateginiai žingsniai mums galėtų padėti tai padaryti?

Pirmiausia, kaip pabrėžia B. Willis (2000, p. 3), aukštojoje mokykloje tikslinga pradėti planuoti ir organizuoti nuotolines studijas nuo mažos studentų grupės, nes daugėjant studentų ir jų grupių, daugės ir nuotolinių studijų proceso organizavimo problemų.

Antra, prieš pradėdant kurti ką nors nauja, naudinga peržiūrėti ir išanalizuoti jau turimą patirtį: dalykų programas, mokomosios medžiagos šaltinius – knygas, vaizdo ar garso kasetes, internete esančius dalykų mokymo modulius ir kt. Tai ne tik suteiks informacijos apie nuotolinių studijų specifiką, bet ir padės apsispręsti, ką būtų galima adaptuoti, o ką reikėtų kurti iš naujo.

Trečia, pagal N. Farnesą, R. Lewisą, R. Millsą ir R. Williamsą (1999, p. 27–29), M. G. Moorą, G. Kearsley (1996, p. 172–196), D. Rowntree (1997, p. 67, 78) ir B. Willisą (2000, p. 2, 3), planuoti ir organizuoti nuotolines studijas bus kur kas lengviau, jei prieš tai ištirsime kurso paklausą ir institucines sąlygas bei įsitikinsime, kad:

- Numatytas rengti kursas bus ilgai paklausus rinkoje, o būsimų studentų poreikiai derinasi su rengiamo kurso esminėmis studijų strategijomis.

- Aukštojoje mokykloje veikia informacinių ir komunikacinių ryšių sistema, studentams užtikrintos galimybės ja naudotis bei gauti kitas būtinas paslaugas.

- Institucijoje įteisinti sprendimai, sietini su nuotolinių studijų plėtra, ypač su kokybės ir jos užtikrinimo standartais, skaidria finansų reguliavimo politika.

- Mes ir mūsų kolegos, iš kurių tikimės paramos, esame susipažinę su nuotolinio mokymo metodologija, turime žinių, kaip rengti ir teikti nuotolinius kursus.

- Institucijoje veikia efektyvi darbuotojų skatinimo sistema, sietina su konstruktyvia darbo pasidalijimo ir darbo užmokesčio paskirstymo struktūra, kvalifikacijos tobulinimo ir karjeros galimybėmis, techninių priemonių, materialinių sąlygų ir paslaugų darbuotojams suteikimu.

- Institucijoje suformuotas nuotolinių studijų plėtrai skirtas biudžetas, su juo supažindinti kursų planuojantys rengti dėstytojai arba kursų rengimo grupių nariai, galintys priimti tolesnius savarankiškus sprendimus.

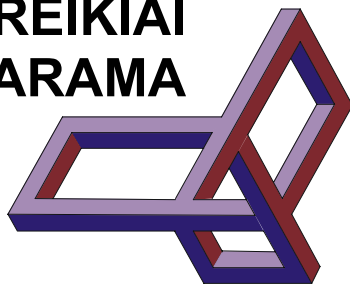
- Studijų organizavimo tvarką aukštojoje mokykloje reglamentuojantys dokumentai (nacionalinio ir institucinio lygmens) numato sąlygas plėtoti nuotolines studijas, o teisiniai apribojimai nėra rimtos kliūtys akademinėi bendruomenei savarankiškai priimti sprendimus, susijusius su 1. kursų prieinamumo ir studentų grupių dydžio sąlygomis; 2. studentų mokymosi laiko, tempo ir formų reikalavimais; 3. mokesčių už mokslą sistema; 4. akademinį kreditų, laipsnių ir kvalifikacijų pripažinimo sąlygomis, 5. mokomųjų priemonių ir akademinį paslaugų įgyvendinimo rinkoje nuostatomis; 6. autorių teisių apsaugos nuostatomis ir kitais aspektais. Kai į panašaus pobūdžio dalykus bus atkreiptas dėmesys, išryškės aukštosios mokyklos galimybės plėtoti nuotolinių studijų paslaugas taip, kad būtų lanksčiai ir efektyviai tenkinami individualūs studentų nuolatinio mokymosi poreikiai.

Literatūra

1. *Augis R., Kočiūnas R.* (spec. red.). *Psichologijos žodynas*. – Vilnius: Mokslo ir enciklopedijų leidykla, 1993.
2. *Bates A. W.* *Technology, Open Learning and Distance Education*. – London: Routledge, 1995.
3. *Berge Z. L.* *Conceptual Frameworks in Distance Training and Education // Distance Training*. – San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1998.
4. *Bitinas B.* *Didaktinės koncepcijos*. – Vilnius: VPU, 1992.
5. *Cornwall M.* *Putting it into Practice: Promoting Independent Learning in Traditional Institution // Developing Student Autonomy in Learning*. – London: Kogan Page, 1981.

6. *Farnes N., Lewis R., Mills R., Williams R.* Strategic Study on Legislation, Accreditation, Recognition and Quality Assurance Applied to Open and Distance Learning in Central and Eastern Europe. – London: European Training Foundation, 1999.
7. *Freeman R.* Managing Open Systems. – London: Kogan Page, 1997.
8. *Gage N. L., Berliner D. C.* Pedagoginė psichologija. – Vilnius: Alna Litera, 1994.
9. *Hayes N.* Foundations of Psychology. – London and New York: Routledge, 1994.
10. *Keegan D.* Foundations of Distance Education. – London: Routledge, 1990.
11. *Knowles M. S.* Preface // Boud D. (ed) Developing Student Autonomy in Learning. – London: Kogan Page, 1981.
12. *Machmutovas M.* Probleminio mokymo organizavimas mokykloje. – Kaunas: Šviesa, 1983.
13. *MacKeracher D.* Adults as Learners: Basic Ideas for Distance Educators // Distansutbildning i utveckling. – Sweden: Umea Universitet, 1995.
14. *Moore M. G., Kearsley G.* Distance Education. A Systems View. – Belmont: Wadsworth Publishing Company, 1996.
15. *Л. С. Введение в общую дидактику.* – Москва: Высшая школа, 1990.
16. *Phare.* Atvirųjų ir distancinių studijų studentai bei jų mokymas // Atvirojo distancinio mokymo pagrindai (<http://www.nsc.vu.lt/metodika.htm>). 2000.
17. *Pukelis K.* Mokytojų rengimas. – Kaunas: Versmė, 1998.
18. *Ramsden P.* Kaip mokyti aukštojoje mokykloje. – Vilnius: Aidai, 2000.
19. *Rowntree D.* Making materials-Based Learning Work. – London: Kogan Page, 1997.
20. *Teresevičienė M., Gedvilienė G.* Mokymasis grupėse ir asmenybės kaita. – Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas, 2003.
21. *White J.* Education, Problems of the Philosophy of // The Oxford Companion to Philosophy. – Oxford, New York: Oxford University Press, 1995.
22. *Willis B.* Strategies for Teaching at a Distance // Distance Education at a Glance (<http://www.uidaho.edu/evo/dist2.htm>). 2000.
23. *Žehys R.* Aukštosios mokyklos didaktika kaip taikomoji edukologijos šaka // Universitetinė didaktika. – Vilnius: Garnelis, 2000.

3. STUDENTŲ POREIKIAI IR PARAMA



3.1. KAS YRA MŪSŲ STUDENTAI IR KAIP JUOS PAŽINTI

Pačia bendriausia prasme aukštosios mokyklos studentai yra suaugusieji, turintys nemažą, tačiau skirtingą gyvenimo patirtį ir skirtingus mokymosi įgūdžius. Jiems būdinga daugybė unikalų, išskirtinių asmenybės bruožų: jie pasižymi skirtingais gebėjimais, mokydamiesi taiko skirtingus veiklos principus ir stilius, siekia skirtingų asmeniškai aktualių ne tik mokymosi, bet ir geresnio gyvenimo tikslų. Tai reiškia, jog mes galėsime veiksmingai palengvinti studentų mokymąsi tada, kai pažinsime juos ir jų mokymosi procesą: kuo daugiau žinosime apie savo studentus, tuo labiau išplėsime savo galimybes parengti tokį mokomąjį kursą ir organizuoti akademinę paramą, kuri atitiktų skirtingus studentų poreikius. Siekdami šių tikslų, dar prieš pradėdami teikti kursą, turime organizuoti diagnostinį studentų poreikių tyrimą: apklausas, interviu ar pokalbius (Phare, 2000, p. 9; Rowntree, 1997, p. 13).

Tačiau nuotolinių studijų studentus nėra lengva pažinti jau vien dėl ribotų bendravimo galimybių. Kita vertus, net jei ir pavyktų išsamiai iširti individualius studentų poreikius, galimybės į juos atsižvelgti vis viena išliks gana ribotos. Tokią pedagoginio darbo tikrovę neretai lemia ne tik mūsų pareiga organizuoti mokymąsi grupėse, bet ir nuotolinių studijų specifika: heterogeniškos studentų grupės, skirtinga nuotolinio mokymo dalyvių kultūrinė patirtis, bendravimas naudojantis technikos priemonėmis. Dėl to tampa ypač svarbu išmanyti bendrąsias suaugusiųjų studentų charakteristikas bei jas atitinkančius akademinės veiklos principus (MacKeracher, 1995; Rogers, 2000). Tokios žinios būtinos siekiant studijų procese kompetentingai padėti studentams nugalėti įvairius mokymosi sunkumus, bandant lanksčiai adaptuoti ne tik kursų programas prie individualių studentų poreikių, bet ir mėginant studentų poreikius derinti su akademinėmis ir plačiosios visuomenės vertybėmis.

3.2. KAIP IŠSIAIŠKINTI STUDENTŲ POREIKIUS

Nuotolines studijas pasirenkantys studentai skiriasi nuo tradicinių studijų studentų, kurie yra vienodo amžiaus, jų panaši gyvenimiškoji ir mokymosi patirtis bei santykinai, panašūs mokymosi lūkesčiai. Kaip žinome, į tą patį nuotolinių studijų kursą gali būti suburti tiek jauni, tiek

pagyvenę ir vyresni net už savo dėstytojus studentai. Be abejo, jaunesniųjų studentų praktinė patirtis bus mažesnė už vyresniųjų, tačiau pasitariesiems gali būti sunkiau prisitaikyti prie mokymosi aplinkos vien dėl išankstinės egzaminų baimės ar jau prarasto pasitikėjimo savo jėgomis sėkmingai mokytis. Tas pats pasakytina ir apie mokymosi patirtį bei išsilavinimo lygį: net jei į tą patį kursą bus priimti studentai, turintys vienodą išsilavinimą, vieni iš jų gali turėti daugiau teorinių, kiti – praktinių žinių, vieni gali būti susipažinę su dalyko pagrindais, kitiems dalykas gali būti visiškai naujas, vienų studentų mokymosi įgūdžiai gali būti stiprūs, kitų – jau pamiršti ir t. t. Tokios skirtingos studentų charakteristikos lemia jų mokymosi poreikių įvairovę.

Poreikis – tai būseną, kurią sukelia žmogaus egzistavimui būtinų dalykų stygius ar trūkumas (Fürst, 1998; Hayes, 1994). Kai poreikis suaktualinamas, jis tampa asmenybės veiklos motyvu, jo sąmoningu ar nesąmoningu sprendimu veikti kryptingai. Poreikiai gali būti biologiniai (pvz., maisto, vandens, poilsio), psichologiniai (pvz., pažinimo, saviraiškos), socialiniai (pvz., bendravimo, meilės, valdžios) ir kitokie. Studentai gali turėti įvairių poreikių – tai priklauso nuo aplinkos. Mums ypač svarbūs suaugusiųjų edukaciniai poreikiai. Juos galime pažinti gilindamiesi ne tik į mūsų studentų mokymosi motyvus, tikslus, gebėjimus bei lūkesčius, bet ir jų akademinio darbo vidines (psichologines) bei išorines (socialines) kliūtis, trukdančias studentams pasirinkti norimą dalyko programą, o į ją patekus patirti savo studijų sėkmę.

Remiantis F. L. Bernto, A. C. Bugbee (1993), D. MacKeracker (1995, p. 4), M. G. Moore'o, G. Kearsley (1996, p. 153–170), Phare (2000, p. 8), L. R. Rosso, R. Powello (1990), D. Rowntree (1997, p. 72) ir kitų autorių darbais, studento mokymosi sėkmę lemia šios pagrindinės sąlygos: skirtingi demografiniai veiksniai, mokymosi išteklių, studijų motyvai, mokymosi patirtis ir studijų dalyko pagrindai. Atsižvelgiant į šiuos veiksnius bus būtina taikyti ir skirtingas akademinės paramos strategijas. Žinoma, gali būti sunku ar net neįmanoma parengti tokią kurso programą ir taip organizuoti studijų procesą, kad jis neprikaištingai atitiktų visų vienoje grupėje studijuojančių studentų poreikius. Tačiau suvokus ir atsižvelgus į „tipinio studento“ poreikius rengiamas kursas turėtų tikti daugumai žmonių. Tai galėtų būti kursas, skirtas, pavyzdžiui, tipiniam miesto ar kaimo vietovės gyventojui, žmogui su negalia, emigrantui ar užsieniečiui, privačios įmonės ar valstybinės įstaigos darbuotojui, vienokį ar kitokį išsilavinimą turinčiam žmogui. Tai taip pat galėtų būti kursas, rengiamas siekiant padėti besimo-

kančiajam įgyti universitetinį laipsnį, persikvalifikuoti, tobulinti savo profesinę kvalifikaciją ar lavinti bendruosius pažinimo, bendravimo, organizavimo, kūrybos ir kitus gebėjimus.

Siekdami parengti tokį kursą prieš tai atlikę tyrimą turime pabandyti nustatyti, kokiomis institucinėmis sąlygomis mes dirbsime ir ko mūsų potencialūs studentai iš tikrųjų stokoja savo sėkmingoms tam tikro dalyko studijoms. Atliekant tokį tyrimą mums turėtų būti svarbu išsiaiškinti:

1. Demografinius duomenis:

- kiek grupėje bus studentų,
- koks bus jų amžius, lytis ir rasė,
- ar bus studentų su negalia,
- ar tai bus dirbantys studentai,
- kokia yra jų gyvenamoji vieta (užsienio šalis, miesto ar kaimo vietovė).

2. Duomenis apie studentų mokymosi išteklius:

- kur, kada ir kaip jie mokysis (namuose, darbe, kelionėse), kiek jie skirs laiko studijoms,
- kas ir kiek gali skirti lėšų apmokėti jų studijas,
- kokias jie turi galimybes naudotis įvairiomis techninėmis mokymosi priemonėmis – kompiuteriu, telefonu, magnetofonu ir kt.,
- kokia institucinė parama (konsultantai, kuratoriai, ryšio priemonės, bibliotekos ištekliai ir kt.) jiems bus prieinama,
- iš kokių šaltinių (knygų, videomedžiagos, asmeninės patirties, kt.) jie pageidauja mokytis.

3. Duomenis apie studentų mokymosi motyvus:

- kodėl studentams būtų naudinga pasirinkti mūsų teikiamą kursą, kokie yra jų siekiai,
- kaip mūsų mokymosi programa galėtų padėti studentams įgyvendinti jų siekius,
- kokie yra jų lūkesčiai dėl institucinės ir pedagoginės mokymosi paramos,
- kokios yra jų viltys ir nuogaštavimai dėl studijų krūvio,
- kas studentams kelia nerimą dėl jų studijų sėkmės.

4. Duomenis apie studentų mokymosi patirtį:

- kaip studentai supranta mokymą ir mokymąsi,
- kokius mokymosi stilius jie labiau vertina,
- koks yra jų požiūris į įvairias mokymosi technologijas,

- kokia yra jų nuotolinio mokymosi patirtis,
- kokius technologinius mokymosi įgūdžius jie yra įvaldę.

5. Duomenis apie studentų patirtį, sietiną su studijų dalyko pagrindais:

- kokius panašius kursus studentams teko studijuoti,
- kas jiems buvo naudingiausia studijuojant panašaus pobūdžio kursas ir kas sukėlė nepasitenkinimą,
- ką studentai žino ir moka atlikti iš tų dalykų, kuriuos rekomenduojama jiems išmokti pagal numatomą teikti kurso programą,
- kokios užduotys ir studijų temos juos labiausiai domina,
- už kokius darbus ir ar dažnai jie pageidauja atsiskaityti ir pagal kokius kriterijus tikisi, kad bus vertinamos jų žinios bei atlikti darbai.

Tokius duomenis mes galime surinkti atlikę, pavyzdžiui, išankstinę potencialių studentų apklausą, interviu, pokalbius, testus ir studijų procese stebėdami studentų reakcijas įvairiomis mokymosi situacijomis. Apsisprendusių studijuoti mūsų kursą studentų poreikius galime nustatyti per pirmąją išanginę paskaitą atlikę diagnostinę apklausą (žr. 3 priedą). Taip pat studentų galime paprašyti parašyti trumpus gyvenimo aprašymus, kuriuose jie atskleistų savo mokymosi patirtį, siekius bei lūkesčius. Konsultacijos su savo kolegomis bei aukštosios mokyklos administracija irgi gali būti naudingos siekiant sužinoti apie pedagoginio darbo ir galimos institucinės paramos studentams sąlygas.

Išanalizavus ir apibendrinus surinktus duomenis, išryškės tipinio studento charakteristika, apimanti jo mokymosi laiko ir finansinius veiksnius, pasitikėjimo savimi, motyvacijos, turimų žinių bei įgūdžių lygį, mokymosi tikslus, lūkesčius, nuogąstavimus ir galimybes pasinaudoti įvairiomis mokymo technologijomis. Ji leis nustatyti, kokie yra daugumos mūsų potencialių studentų edukaciniai poreikiai ir kokia parama jiems būtina. Ji taip pat leis pastebėti ir išimtis – studentų poreikius, kuriems tenkinti reikės visiškai kitokios nei tipinio studento charakteristiką atitinkančios paramos: pavyzdžiui, kitokių ryšio priemonių ar mokymosi šaltinių. Kokie gali būti bendrieji suaugusiųjų studentų edukaciniai poreikiai ir kokią akademinę paramą mes jiems turėtume suteikti?

3.3. SUAUGUSIŲJŲ STUDENTŲ CHARAKTERISTIKOS IR PEDAGOGINĖS VEIKLOS PRINCIPAI

Kuriant ir įgyvendinant nuotolinių studijų programas nepakanka vien tik puikiai išmanyti dėstomąjį dalyką ar būti įsitikinus savo atlikto edukacinių poreikių tyrimo rezultatų patikimumu. Dalyko žinios dar nereiškia, kad būtent to, ką mes žinome, reikės studentams. Studentų poreikių tyrimas taip pat mums gali atskleisti tik tikėtinus, o ne absoliučiai patikimus rezultatus. Tokiais pagrindais remiantis parengtas kursas gali žlugti, jeigu prielaidas, išryškėjusias atlikus tyrimą, nebūsime pasirengę nuolat tikrinti organizuodami studijas. Norint tai atlikti kompetentingai ypač svarbu žinoti ir atsižvelgti į pačius bendriausius – tipinius ir individualius studijuojančiųjų poreikius, kuriuos mes siejame su mūsų studentų kaip suaugusiųjų statusu. Edukacine prasme ši statusą apibūdina mažiausiai penkios idėjos: savarankiškumas, asmeninė patirtis, sugebėjimų ekspansija, mokymosi racionalumas ir susiformavę mokymosi įgūdžiai (MacKeracher, 1995, p. 4; Moore, Kearsley, 1996, p. 153; Rogers, 2000, p. 35–70; Schlosser, Anderson, 1994). Suderinę kiekvieną idėją su pedagoginės veiklos uždaviniais nesunkiai galime suprasti būtent tuos studentų poreikiais grindžiamus akademinis principus, kurie studijų procesą aukštojoje mokykloje turėtų remti penkeriopai:

1. *Suaugusieji savo mąstymu ir veiksmais yra gana savarankiški studentai*, turintys poreikį, kad kiti gerbtų jų autonomišką statusą – asmenines pasirinkimo teises, patirtį, atsakomybę bei jų priedermes šeimoje, darbe ir bendruomenėje. Iš esmės jie mokosi todėl, kad stokoja savo gyvenimo sėkmei būtinų kompetencijų bei pasitikėjimą savimi sutvirtinančių ir saviraiškos galimybes išplečiančių priemonių. Tad akivaizdu, kad mokymasis gali būti kur kas veiksmingesnis, jei aukštojoje mokykloje bus gerbiami, puoselėjami ir stiprinami studentų autonomiško apsisprendimo, pasitikėjimo savimi, laisvės rinktis ir asmeninės atsakomybės poreikiai. Todėl svarbiausia, kad nuotolinių studijų organizatoriai būtų geranoriški, pasitikintys savo ir studentų gera valia, pasirengę kartu su studentais planuoti, įgyvendinti bei tobulinti tiek studijuojamų kursų programas, tiek edukacinę aplinką.

2. *Suaugusieji studentai disponuoja unikalia gyvenimiška bei mokymosi patirtimi*, tačiau jiems neretai gali būti sunku pripažinti, kad jų asmeninė patirtis yra ir turi būti teisėta bei pripažinta. Kita vertus, suaugusiojo studento pasaulėžiūra bei savižina gali būti grindžiama pati-

kimais, bet vis dėlto neretai eklektiškais, t. y. prieštariniais, interesais, pažinimo, mąstymo, vertinimo, bendravimo ir apskritai gero mokymo bei mokymosi sampratos pagrindais. Dėl to studentai gali gana skausmingai išgyventi pedagogų nuostatą nepaisyti jų pasaulėžiūros ar net priešišškai reaguoti į pedagogų bandymus laužyti bei griauti jų asmeninės patirties pagrindus. Šiuos mėginimus studentai dažniausiai supranta kaip asmeninės patirties nuvertinimą. Jis neišvengiamai susijęs su neigiamais ar net stresiniais išgyvenimais sukeliančia nuasmeninimo būseną. Ji gali būti lemiamas veiksnys, kad studentų nuostatos ir veiksmai visiškai neatitiktų jų mokymosi siekių, vadinasi, ir jų asmenybės tobulėjimo sėkmės. Bandydami to išvengti privalome gerbti studentų įsitikinimus, pripažinti jų asmeninę patirtį, padėti ją studentams sąmoningai pažinti bei racionaliai formuoti.

3. *Suaugusiųjų studentų mokymasis yra tikslingas ir motyvuotas.* Kiek mūsų teikiamo kurso programa atitiks studentų mokymosi motyvus, tiek jų mokymasis ir galės būti jiems asmeniškai reikšmingas. Tai svarūs trečiojo pedagoginio principo pagrindai: turime stengtis išsiaiškinti studentų mokymosi motyvus, juos gerbti ir bandyti dirbtinai nesukelti edukacinių kliūčių, kurios paverstų niekais studentų aktyvų mokymąsi skatinančius siekius. Šie motyvaciniai siekiai gali būti vidiniai arba išoriniai: orientuoti į asmenybės tobulėjimą, žinias, aukštą akademinį įvertinimą, diplomo įgijimą, tolesnes universitetines studijas, bendravimą su kolegomis, sėkmingas karjeros galimybes ar į kitas perspektyvas. Tačiau jie visi yra asmeniškai studento studijų sėkmės garantai ir nė vienas neturi būti menkinamas ar ignoruojamas. Veikia derėtų pasirūpinti tuo, kad, pavyzdžiui, dalyko programa sudarytų studentams sąlygas iš alternatyvų patiems pasirinkti mokymosi proceso ir išmokimo rezultatų žemiausius ar aukščiausius standartus, nes tik taip mes galėsime būti tikri, jog nepažeidžiame studento atsakingos saviraiškos principo.

4. *Suaugusieji studentai turi daug žinių, jų sugebėjimai ir mokėjimai yra pasiekę aukštą išsivystymo lygį,* nepaisant to, kad jis nuolat keičiasi. Tai reiškia, kad nemažai mokymosi tikslų, užduočių ar temų, kurios išplaukia iš mūsų dėstomojo kurso programos, studentams gali būti neįdomu mokytis vien dėl to, kad tai jiems nėra aktualu, kad tai jie jau žino ar moka atlikti. Į mokymosi užduotis, kurios atrodo jiems kaip tuščias laiko švaistymas, suaugusieji studentai žvelgia abejingai. Tokiomis užduotimis jie dažniausiai laiko diskusijas, knygų skaitymą ar pratimus, kurie, jų manymu, nieko bendro neturi su jų asmeniniais po-

reikiais ir įmanomais išmatuoti išmokymo rezultatais. Dėl to mūsų pareiga pažinti studentų turimą žinių lygį bei įvaldytus gebėjimus, neišnaudotas mokymosi galimybes, leidžiančias studentams siekti jų profesijai bei gyvenimui reikšmingų mokymosi tikslų. Tik tuomet, kai šie naujieji ir studentams aiškiai suprantami mokymosi tikslai bus žinomi, galėsime juos racionaliai suderinti su tikslams pasiekti būtinomis studijų temomis ir užduotimis. Tai mums leis atskleisti studentų poreikiais pagrįstą jiems rekomenduojamo mokymosi turinio bei užduočių aktualumą.

5. *Suaugusieji studentai pasižymi individualiais mokymosi įgūdžiais, jie studijų procese taiko įvairius mokymosi stilius.* Studentų mokymosi įgūdžiai bei stiliai patiems studentams gali palengvinti jų savarankiškas studijas, tačiau gali jas ir apsunkinti. Tas pats pasakytina ir apie mokymo strategijas: mokymo principas, taikytinas vieniems studentams, gali būti mokymosi kliūtis kitiems. Jei, pavyzdžiui, sudarysime plačias pasirinkimo galimybes studentams, kurie to visiškai nepageidauja, rizikuosime būti nesuprasti. Ir atvirkščiai, jei ypač savarankiškiems studentams rekomenduosime dirbti pagal griežtas pedagogines taisykles, vargu ar jie bus patenkinti tokiu mūsų mokymu. Geriausia išeitis siekiant padėti studentams aktyviai studijuoti – mūsų pastangos remtis jau išlavintais studentų mokymosi įgūdžiais, tačiau nepamiršti ir tų mokymosi įpročių, kurie sukelia studentams daugiausia rūpesčių. Ne mažiau svarbu studentams laiku suteikti grįžtamąją informaciją bei pozityvius paskatinimus, leidžiančius jiems bendromis pastangomis su dėstytoju ieškoti dermės tarp programos reikalavimų, abipusių išsipareigojimų, nugalėtų sunkumų, realių laimėjimų bei naujų mokymosi iššūkių.

Suaugusiųjų studentų bendrosios charakteristikos yra jų ilgalaikės psichologinės būsenos. Dėl to jomis galime remtis kaip patikimais akademinų principų pagrindais, įpareigojančiais mus dirbti taip, kad būtų stiprinama studentų autonomija ir pasitikėjimas savimi, padedama studentams pažinti savo mokymosi motyvus, tikslus bei gyvenimišką ir edukacinę patirtį, sudaromos sąlygos šią patirtį plėtoti kryptingai, laiku sulaukiant individualius poreikius atitinkančios ne tik formalios, bet ir neformalios akademinės paramos.

Vadovautis šiais principais tikslinga ne tik rengiant programas bei organizuojant studijas, bet ir savikritiškai vertinant, kiek mūsų kurso modulis ir pedagoginis darbas derinasi su pačiais bendriausiais suaugusiųjų studentų edukaciniais poreikiais. Šie principai iš pirmo žvilgsnio gali atrodyti kaip savaime suprantami dalykai. Nepaisant to, juos taiky-

dami susidursime su įvairiomis problemomis. Kokios gali būti šios problemos ir kaip mums jas dera konstruktyviai spręsti?

3.4. KODĖL SUAUGUSIEJI PASIRENKA KRYPTINGĄ STUDIJŲ PROCESĄ

Kai kalbame apie studijų procesą, turime mintyje, jog jo esmė – kryptingas mokymas, mokymasis ir išmokimas. Terminą „mokymas“ vartojame įvairiomis prasmėmis. Dažniausiai mes nelinkę manyti, kad žiūrėdami televizijos laidų, keliaudami, sportuodami ar dirbdami esame mokomi. Tokiais atvejais arba mes iš viso nemanome, kad mus kažkas moko, o mes mokomės, arba sakome, kad mes mokomės ir išmokstame iš savo patirties. Vis dėlto mokymas, mokymasis ir išmokimas yra neatsiejami edukacinės veiklos procesai, kurie lemia tai, kad mūsų gyvenimiška patirtis nuolat keičiasi. Ji visų pirma gali keistis tuomet, kai yra kas pamoko, pavyzdžiui, veikla, dėstytojai, tyrimas, kolegos, knygos ar gamta. Ji gerokai lengviau gali kisti, kai žmogus leidžia sau būti mokomas ir tobulėti sąmoningai bei kryptingai, netgi nusprendžia pasirinkti studijas, kurias organizuoja švietimo įstaigos. Kuo anksčiau žmogus tai supranta, tuo kryptingiau jis gali kontroliuoti savo gyvenimiškos patirties pokyčius.

Beveik visi suaugusieji studentai tokį kryptingą nuotolinio mokymosi procesą pasirenka laisvanoriškai (Moore, Kearsley, 1996, p. 154; Rogers, 2000, p. 87). Nepaisant to, kad studijos jiems brangiai kainuoja, vis dėlto tai ne tiek piniginei kainai, kiek jų pastangos skirti mokymuisi papildomas energijos sąnaudas ir laiką. Jį suaugusieji turi derinti su savo pareigomis darbe, šeimoje ar bendruomenėje. Tam reikia pasiryžimo ir jėgų. Tai studentams suteikia mokymosi motyvacija – įvairių žmogaus elgesį, veiksmus ir veiklą skatinančių motyvų visuma. Biologinių priežasčių nulemtą motyvaciją vadiname instinktais. Motyvaciją, kuri atsiranda dėl vidinio ar socialinio išmokimo bei išugdyto elgesio, laikome motyvais (Fürst, 1998, p. 152).

Edukacine prasme motyvacija gali būti traktuojama ir kaip galutinis mokymo proceso rezultatas, ir kaip priemonė siekti mokymosi pažangumo (Gage, Berliner, 1994, p. 265–268). Motyvacija kaip rezultatas – tai asmenybės pakitusi gyvenimiška patirtis: žinios, vertybės, poreikiai, interesai, elgesys ir kt. Motyvacija kaip priemonė – tai vienas iš mokymosi rezultatus lemiančių veiksnių. Kiti esminiai veiksniai – inte-

lektas ir patirtis arba mokslumas: žinios, sugebėjimai, įgūdžiai, įpročiai. Mokymąsi motyvuojantys veiksniai gali būti vidiniai ir išoriniai. Didaktine prasme reikalavimas aktyviai dalyvauti užsiėmimuose, privalomi pratimai, egzaminai – tai išorinių mokymosi veiksnių pavyzdžiai. Kai studentas juos išsąmonina, jie tampa jo vidiniais mokymąsi skatinančiais veiksniais, jo paties racionaliaisiais sprendimais kryptingai keisti savo gyvenimišką patirtį.

Dauguma suaugusiųjų, kurie bus pasirinkę mūsų kursą, studijuos vedini silpnesnių ar stipresnių išorinių ar vidinių mokymosi motyvų – interesų, norų ar poreikių, skatinančių juos siekti tam tikrų mokymosi ir išmokymo tikslų. Pačia bendriausia prasme tai gali būti jų motyvai arba, kitaip tariant, jų aktyvuoti ir jiems suprantami kaip aktualūs sprendimai:

- pasiruošti tolesnėms studijoms;
- atrasti naujus saviraiškos interesus ir plėtoti jiems tenkinti būtinas kompetencijas;
- išplėsti savo profesinės karjeros galimybes;
- kompetentingai atlikti nuolat besikeičiančius socialinius vaidmenis.

Suaugusieji, turėdami nemažą gyvenimo patirtį, turi nemažai žinių apie pasaulį, pačius save, asmeninius santykius, tarp jų ir apie tai, kaip bendrauti su savo bendramoksliais ir dėstytojais. Daugumai iš jų gali būti aktualu ir toliau tobulinti savo akademinę kompetenciją, siekti edukacinės karjeros ir įgyti visus įmanomus akademinis laipsnius. Tai gali būti ir vidinės, ir išorinės motyvacijos nulemtas mokymosi procesas. Tą patį galime pasakyti ir apie kitus suaugusiųjų motyvus, kuriuos asmenybė taiko ne izoliuotai vieną nuo kito, bet kompleksiskai. Vienais atvejais tai gali būti poreikių kompleksai, reiškiantys asmenybės mokymosi būtinybę, kitais – tik interesų ar norų sistemos, dar kitais – ir poreikių, ir interesų, ir norų deriniai.

Didėjant patyrimui, formuojasi nauji interesai, pomėgiai ir siekiai, išryškėja naujų mokymosi poreikių. Pavyzdžiui, jei anksčiau žmogui patiko tapyba, vėliau jis gali susidomėti architektūra; jei jau pakankamai įgyta socialinių žinių, gali patraukti sodininkystė. Bėgant metams silpnėjant kai kuriems žmogaus pomėgiams atitinkantiems, bet retai praktikuojamiems gebėjimams, sietiniems su jo saviraiška, iškyla būtinybė juos lavinti ar mokytis naujų, labiau atitinkančių tam tikrą gyvenimo tarpsnį. Pavyzdžiui, kai asmeninis poreikis įsitvirtinti gyvenime patenkintas, jį pakeičia socialinio aktyvumo poreikis. Tokie ir panašūs asme-

nybės raidos pokyčiai skatina ją nuolat mokytis, tobulėti, plėtoti intelektines ir praktines galias, atveriančias palankias sąlygas keistis ir patiems suaugusiojo norams, interesams bei poreikiams.

Suaugusiesiems tiesiog gali būti gyvybiškai svarbu nuolat įgyti naujų žinių, tobulinti savo gebėjimus siekiant tinkamai tenkinti besikeičiančius profesinių bendruomenių reikalavimus. Neatsižvelgiant į tai, ką ir kur žmogus bedirbtų, pavyzdžiui, inžinieriumi ar gydytoju – privačioje įmonėje, mokytoju ar teisininku – valstybinėje įstaigoje, programuotoju ar vertėju – namuose, jis, siekdamas naujų karjeros galimybių arba norėdamas profesionaliai atlikti jam pavestas pareigas, gali būti tiesiog priverstas tobulinti kvalifikaciją ar netgi persikvalifikuoti. Kai kurios profesinės kompetencijos gali būti išlavintos tiesiogiai einant tam tikras pareigas, pavyzdžiui, vyriausybiniuose institucijose, politikos, meno ar verslo organizacijose, kurioms pasiruošti aukštosios ar profesinės mokyklos neteikia specialių nuoseklaus mokymosi programų. Tuomet profesionalams gali būti aktualu lankyti jų profesines kompetencijas padedančius ugdyti nuotolinių studijų kursus. Žmonėms, kuriems sunku surasti darbą, taip pat gali iškilti būtinybė keisti profesiją.

Be to, suaugusieji gali jausti poreikį nuolat mokytis keičiantis jų socialiniams vaidmenims. Pavyzdžiui, sukūrę šeimą, tapę tėvais ar seneliais suaugusieji gali pasijusti stokoja medicinos ar psichologijos žinių, ūkininkavimo, buities tvarkymo ar aktyvaus laisvalaikio įgūdžių. Uždirbdami daugiau pinigų, nei jų reikia buitiniams reikmėms tenkinti, arba įsigiję namą, suaugusieji gali nuspręsti, kad jiems būtina tobulinti savo vadybinius ar ekonominius gebėjimus. Sulaukę vyresnio amžiaus, kai visuomeniniai interesai ima viršų, suaugusieji, atlikdami pilietinę rinkimų pareigą ar dalyvaudami savivaldos institucijų veikloje, gali būti suinteresuoti įgyti daugiau politologijos ar teisės žinių. Kita vertus, visuomenėje nuolat keičiasi požiūris į tai, kaip suaugusiesiems dera atlikti minėtus socialinius vaidmenis. Tai verčia žmones nuolat mokytis įvairių dalykų ir tobulinti jau turimą patirtį.

Amerikiečių mokslininkas C. O. Houle'as (1961), tirdamas, kodėl ir kaip suaugusieji studentai mokosi, nustatė tris pagrindines motyvacinių nuostatų grupes. Tai gali būti:

1. *Į tikslą orientuotos nuostatos.* Vadovaudamiesi šia nuostata studentai nori pasiekti aiškiai apibrėžtą išorinį mokymosi tikslą, pavyzdžiui, įgyti mokslo baigimo pažymėjimą, išspręsti asmeninę problemą ar būti paaukštinti darbe. Juos neretai nelabai domina pats studijų pro-

cesas, o pasiekę tikslą liaujasi ir kryptingai mokęsi, kol neišryškėja naujų problemų ar naujų socialinių siekių;

2. *Į veiklą orientuotos nuostatos.* Šioms nuostatomis pirmenybę teikiantys studentai randa prasmę pačioje mokymosi veikloje bendraudami su kitais, užmegzdami naujų pažinčių ir iš esmės tenkindami įvairius psichologinius bei socialinius poreikius. Juos nelabai domina pats studijų turinys, dėl to ir studijų procesas jiems gali būti įdomus tik dėl atvertų naujų bendravimo galimybių ir naujos veiklos iššūkių;

3. *Į mokymąsi orientuotos nuostatos.* Šias nuostatas išsiugdę studentai mokosi todėl, kad trokšta įgyti žinių, plėtoti jų supratimą, lavinti gebėjimus, įgyti įvairių kompetencijų. Kitaip sakant, jie pasirenka studijas siekdami tobulinti savo asmenybę. Jie mokosi netgi tuomet, kai, atrodytų, kad pats dalykas neturi visiškai nieko bendro su jų tikraisiais profesinės veiklos ar socialinio statuso tikslais.

Dirbdami aukštojoje mokykloje studentų mokymosi motyvus galime išsiaiškinti ieškodami atsakymo ne tik į teigiamą, bet ir į neigiamą klausimą, leidžiantį analizuoti, ne tik kodėl jie pasirenka, bet ir kodėl jie nepasirenka kryptingo institucinių studijų kelio. Nepasirinkimo priežasčių gali būti daug ir įvairių, tarp jų instituciniai-administraciniai kursų programų ypatumai yra vieni iš svarbiausių (Rowntree, 1997; Teresevičienė, 1998). Pavyzdžiui, studentus apsispręsti nestudijuoti gali versti:

- didelis studijų mokestis arba brangios mokomosios priemonės;
- griežti pasirinkimo galimybių nepaliekantys kurso programos reikalavimai;
- nelankstus interaktyvaus bendravimo ir atsiskaitymo terminų grafikas, ribojantis studentų galimybes mokytis jiems priimtinu tempu, laiku ir patogioje vietoje;
- studijų procese taikomos tokios mokomosios priemonės, kuriais studentai negali pasinaudoti, pavyzdžiui, dėl silpno užsienio kalbos mokėjimo, mokymosi įgūdžių stokos, fizinės negalios ar dėl to, kad jiems nėra sudarytos sąlygos jas įgyti ar pasiskolinti;
- skurdi teikiamo kurso reklama, menkinanti jo patrauklumą studentams.

Išsiaiškinę ir pašalinę panašaus pobūdžio sunkumus galime tikėtis ne tik geresnės studijų kokybės, bet ir daugiau studentų, kurie domėsis mūsų parengta ir nuolat tobulinama kurso programa. Tai reiškia, jog tik bandydami suderinti mūsų studentų išsiugdytas motyvacines nuostatas su instituciniais kursų programų ypatumais būsime pajėgūs lanksčiai

tenkinti edukacinius suaugusiųjų poreikius. Šia prasme taip pat privalu nepamiršti ypač svarbaus fakto, jog autonomiška studentų saviraiška yra savaiminis asmenybės mokymosi motyvas ir vienas iš svarbiausių jos edukacinių poreikių (Fürst, 1998, p. 152). Žmogui iš prigimties būdingas poreikis jaustis sugebančiam savarankiškai priimti sprendimus. Tai ir skatina jį kryptingai elgtis bei nuolatos mokytis.

3.5. KAIP PADĖTI STUDENTAMS STIPRINTI JŲ AUTONOMIJĄ

Šiuo metu turbūt tik nedaugelis pedagogų abejoja, jog savarankiškas studento mokymasis yra kokybiškai veiksmingesnis ir įvairiomis prasmėmis reikšmingesnis nei nesavarankiško – dėstytojo nurodymus neprikaištingai pildančio mokinčio. Kita vertus, autonomiška asmenybė – tai gyvybiškai svarbi sąlyga, būtina žmogui siekiant prasmingai gyventi šiuolaikinėje visuomenėje. Tačiau ne visi mūsų studentai turės patirties ir mokės studijuoti savarankiškai, vadinasi, ir lavinti autonomiškos saviraiškos gebėjimus. Tai ir yra iššūkis nuotolinių studijų organizatoriams, kurių edukacinės paslaugos iš esmės orientuotos į savarankišką studentą. Vadinasi, neminint kitų priežasčių, jeigu mums iš tikrųjų rūpi studentų mokymosi sėkmė, privalome įvairiais būdais stiprinti jų akademinį autonomiškumą. Kokie bruožai jam būdingi?

D. F. Deardenas (1975) šią problemą nagrinėja daugelyje savo straipsnių. Viename iš jų jis rašo, jog autonomiška asmenybė – tai:

- besistebinti bei klausianti ir besijaučianti, jog turi teisę klausti apie racionaliuosius pagrindus teiginių, traktuojamų kaip savaime suprantami dalykai;
- pagrįstai atsakanti sutikti ar susitaikyti su tuo, ką jam siūlo kiti;
- savarankiškai be išorinio spaudimo sugebanči planuoti – formuluoti savuosius tikslus bei jų pasiekimo strategijas;
- drįstanti savikritiškai pažvelgti į savo galimybes ir aiškiai pareikšti tai, ko ji iš tikrųjų siekia ir kas ją domina bei derinasi su jos interesais;
- galinti sąmoningai pasirinkti iš alternatyvų, numatyti pasirinkto elgesio ir veiklos padarinius bei sugebanči suprasti savo atsakomybės paskirtį;
- turinti pagrįstą ir kritišką nuomonę apie savo interesus atitinkančias žinias, gebėjimus ir įgūdžius;

- sugebanti nugalėti vidinius ir išorinius prieštaravimus, todėl suprantanti esanti svarbiausias savo minčių ir veiksmų vadovas, savo gyvenimo kūrybos šeimininkas.

Taigi akivaizdu, jog autonomiškas žmogus yra sąmoningai savo protu besinaudojanti ir veikianti pagal jį asmenybė. Asmeninė autonomija reiškia paties savęs valdymo meną, nepriklausomybę ir savikontrolę (Haworth, 1986, p. 11). Tai yra laisvė nuo išorinės kontrolės ir naivaus suvokimo, nežinios ar nemokšiškumo; tai taip pat yra laisvė į tai, kas žmogui asmeniškai prasminga, kartu ir kompetencija sąmoningai vadovautis šias negatyvios ir pozityvios laisvės prasmes užtikrinančiomis normomis.

Suprantama, kad aukštosios mokyklos kontekste studento autonomija turėtų reikšti ne tik jo nepriklausomybę, bet ir akademinę kompetenciją, jo meistriškumą naudotis institucinėmis galimybėmis, tarp jų ir savo paties bei dėstytojų įsipareigojimais (Barnett, 1990; Boud, 1981). Studento akademinė kompetencija – tai visuma žinių, mokėjimų, įgūdžių ir motyvų, būtinų studentui, siekiančiam studijų sėkmės. Pačia bendriausia prasme akademinė kompetencija disponuojanti asmenybė turi žinoti akademinės bendruomenės institucines normas bei sugebėti ir turėti valios: 1. savarankiškai studijuoti ir išmokti, tyrinėti ir atrasti; 2. nešališkai vertinti savo ir kitų laimėjimus; 3. paritetiškai bendrauti ir bendradarbiauti.

Kalbant konkrečiau, kad nuotolinių studijų studentai galėtų sėkmingai studijuoti savarankiškai, jie turi mokėti produktyviai tyrinėti, skaityti įvairius tekstus, rašyti mokslinę etiką atitinkančius rašto darbus, bendradarbiauti atliekant užduotis, individualiai planuoti ir organizuoti savo mokymosi laiką, nešališkai vertinti savo ir kitų išmokimo lygį. Jie taip pat turi mokėti mokyti iš vaizdo ar garso kasečių, televizijos ar radijo laidų, naudodamiesi kompiuteriu. Daugelis nuotolinių studijų studentų, o ypač pradedančiųjų, jau gali būti užmiršę efektyvaus mokymosi metodus arba jų anksčiau ir visiškai nežinoję bei neįvaldę. Dėl to, jei studijų procese nebus atsižvelgta į būtinybę sudaryti studentams palankias sąlygas susipažinti su efektyviomis mokymosi technologijomis, be abejo, ribota studentų akademinė kompetencija sukels jiems studijų diskomfortą, silpnins nuoširdų bendravimą, slopins pasitikėjimą savo jėgomis ir kolegų parama, neleis formuotis pozityviam požiūriui į studijas, didins studentų, metančių studijas, skaičių.

Vadinasi, vienas iš pagrindinių nuotolinių studijų organizatoriaus rūpesčių – prieš pradedant teikti kursą įsitikinti, ar studentai sugeba

studijuoti savarankiškai. Studento veiklą studijų procese galėsime apibūdinti kaip savarankišką, jei bus akivaizdu, kad jis:

- sąmoningai suvokia savo patirtį ir tai, ką nauja jis turi išmokti bei kaip jam tai geriausia padaryti: supranta savo edukacinius poreikius, susijusius su studijuojamu dalyku, žino savo studijų motyvus, tikslus, uždavinius, atsiskaitymo ir vertinimo būdus bei kriterijus;
- moka pasinaudoti mokymosi uždaviniais įgyvendinti bei užduotims atlikti būtinomis priemonėmis ir ištekliais;
- sugeba taip organizuoti savo laiką, kad pasiektų mokymosi tikslus.

Dauguma suaugusiųjų studentų yra išsiugdę šias asmenybės savarankiškumą apibūdinančias akademinės kompetencijos savybes. Jomis privalu remtis organizuojant studijas. Deja, be išorinės pagalbos studentai ne visuomet gali jas sąmoningai suvokti, o ypač tais atvejais, jei mokėsi sistemoje, kurioje jų savarankiškumas nebuvo vertinamas. Be to, dėl nuotolinių studijų aplinkos ypatumų studentams gali būti taip pat nelengva pastebėti ir atvirai atskleisti savosios akademinės kompetencijos ribotumus. Jie tikintis gerų mokymosi rezultatų privalėtų būti nugalėti pačioje dalyko studijų pradžioje. Čia ypač svarbi mūsų akademinė parama, kurios tikslas – padėti studentams sąmoningai tobulinti savo akademinę kompetenciją ir, be abejo, stiprinti atsakomybę už savo mokymąsi.

Šis tikslas nėra substanciškas, veikiau, kaip ir pačios studijos, procesualus. Dėl to vienintelis realus šios paramos siekinys gali būti tas, jog baigę kursą studentai turėtų būti gerokai savarankiškesni, nei jį pradėdami. Tai reiškia, jog vertinant studentų darbą pagal savarankiškumo lygį taip pat neturėtų būti pabrėžiami įmanomi išmatuoti studento įvaldyti savarankiškumo įgūdžiai. Vis dėlto studentų autonomiškumo stiprinimo tikslas taip pat neturi būti traktuojamas kaip koks nors papildomas ar nelabai reikšmingas akademinės veiklos aspektas. Jį privalo suprasti kaip pamatinį asmenybės ugdymo siekį, leidžiantį sąmoningai kurti veiksmingoms studijoms palankią edukacinę aplinką.

Ji bus iš esmės palanki, jei studentams atversime galimybes patiems pasirinkti savo mokymosi tikslus parengti ir pasiekti būtinos veiklos programą. Tai nereiškia, kad studentams turi būti primesta atsakomybė už viso kurso planavimą, arba kad studijų procese viskas turėtų būti sprendžiama nuotolinių studijų organizatoriaus ir studento derybų būdu. Jeigu absoliučiai viską laikysime diskusijų objektu, išskils

klausimas, ko verta mūsų pedagoginė kompetencija. Ji kaip tik ir turėtų remtis tam tikromis pagrindinėmis vertybėmis. Daugiausia dėmesio reikėtų skirti studentų pasirinkimo teisei ir jų realioms sąlygoms pariteiškai diskutuoti bei apsispręsti dėl įvairių kurso aspektų – studijų tikslų, turinio ir uždavinių (užduočių), mokymosi, atsiskaitymo bei vertinimo technologijų. Studentams taip pat gali reikėti pagalbos racionali suplanuoti mokymosi veiklą taip, kad jų edukaciniai poreikiai būtų patenkinti.

Formalią ir neformalią paramą aukštojoje mokykloje mes galime organizuoti vadovaudamiesi, pavyzdžiui, vienu ar keliais D. Boudo (1981), R. Freemano (1997) ir daugelio kitų autorių knygose aprašytais savarankiškumo ugdymo ir paramos palaikymo metodais. Jie galėtų būti:

- *kurso studijų sutartys* – studentai, padedami dėstytojo ir pagal jo rekomenduotą kurso programą, parengia formalų mokymosi planą, iš kurio ryškėja kurso mokymo ir mokymosi tikslai, išsipareigojimai, priemonės ir vertinimo kriterijai, leidžiantys nešališkai vertinti mokymosi rezultatus tiek patiems studentams, tiek ir nuotolinių studijų organizatoriams (žr. 2 priedą);

- *studijos poromis* – poroje studentai planuoja savo mokymosi procesą, kad padėtų vienas kitam mokytis, išmokti bei pasitikrinti, kas buvo išmokta;

- *studijos pagal projektą* – studentai individualiai arba grupėse pagal atskiras užduotis sudaro kurso projektą, kurį stengiasi įgyvendinti bendradarbiaudami;

- *studentų savitarpio paramos grupės* – šių grupių veikloje dalyvaujantys vyresniųjų kursų studentai padeda tik pradėjusiems studijas studentams spręsti įvairias asmeninės ir akademinės adaptacijos problemas;

- *formali studentų informavimo sistema*, teikianti studentams informaciją, būtiną prieš priimant, studijuojant atitinkamą kursą ir jį baigus; tai gali būti patarimai studentams, kaip pasirinkti kursą, išsiaiškinti edukacinius poreikius, lavinti bendruosius mokėjimus, naudotis institucine parama, veiksmingai tyrinėti, mokytis ir laikyti egzaminus, kur kreiptis iškilus problemų;

- *formali pedagoginė parama*, kurią teikia kurso administratoriai, kuratoriai, dėstytojai, konsultantai, bibliotekininkai bei informacinių technologijų specialistai;

- *kooperatyvaus vertinimo asamblėja* – nuotolinių studijų organizatoriai kartu su studentais nusprendžia, kokie bus bendrieji mokymosi siekiai ir vertinimo kriterijai studijuojant vieną ar kitą kursą.

Iš to, kas buvo pasakyta akivaizdu, kad studentų autonomijos lygis studijų procese turi būti nustatytas pagal tai, ko ir kaip jiems reikia mokytis bei išmokti, kokia parama studentams būtina ir kaip bus tikrinamas bei vertinamas jų darbas. Tai taip pat mums leidžia suprasti, jog autonomijos stiprinimo pagrindas – studento ir kurso organizatoriaus akademinis susitarimas arba net formali akademinė sutartis. Autonomijai skleisti būtinos normos ir taisyklės. Studentams reikia tikslios krypties į šių normų pasaulį: kuo skaidriau suformuluosime kurso studijų taisykles ir aptarsime jas kartu su studentais ir kuo tiksliau jas suderinsime su jų tikraisiais poreikiais, tuo mūsų studentų autonomija bus ne tik aiškesnė, bet ir platesnė.

3.6. KAIP PADĖTI STUDENTAMS STIPRINTI PASITIKĖJIMĄ SAVIMI

Dauguma nuotolines studijas pasirenkančių studentų yra vyresnio amžiaus, dirbantys, turintys šeimas, gyvenantys periferijoje, o neretai ir žmonės su negalia, asmenys iš etninių mažumų ar užsieniečiai. Tik nedaugelis iš jų mokymosi veiklai gali skirti visą savo laiką ir energiją, nes turi įvairių rūpesčių, susijusių su sveikata, šeima, darbu ar priedermėmis bendruomenėje. Todėl jiems tenka nugalėti ne tik mokymosi, bet dar ir įvairius psichologinius, socialinius, kultūrinius bei finansinius sunkumus. Šie rūpesčiai neretai gali užvaldyti studentų sąmonę, užaštrinti pasitikėjimo savo pastangomis problemą ir trukdyti sutelkti dėmesį į mokymosi užduotis bei veiklą. Kaip studijų procese mes galėtume padėti studentams atsiriboti nuo gyvenimiškų rūpesčių?

Vienas iš neformalios paramos tokiomis atvejais būdų – išsišnekėjimo terapija (MacKeracher, 1995, p. 11; Boud, 1981, p. 15). Bendraudami su studentais galime pasiūlyti jiems trumpai išsakyti savo rūpesčius, pavyzdžiui, paklausti, kas gero šiandien jiems nutiko. Išsišnekėjimą mes taip pat galime organizuoti taikydami studijų poromis metodą, prašydami studentų pateikti keletą pozityvių savo darbo vertinimo pavyzdžių ir sulaukti kolegų pritarimo. Tai turėtų ne tik sustiprinti studentų teigiamą požiūrį į save, bet ir paskatinti juos savo vertinimuose ieškoti pozityvių pradų. Nors mes kaip pedagogai ir negalime

už pačius studentus išspręsti jų asmeninių problemų, tačiau turime nepamiršti, kad kartais kai kuriems iš jų asmeninės problemos gali trukdyti studijoms.

Antrasis studentų dėmesio sutelkimo į mokymosi užduotis ir veiklą būdas – dermės išsaugojimas tarp mokymo ir mokymosi tikslų, turinio bei studijų proceso (Joyce, Calboun, Hopkins, 1997; MacKeracher, 1995; Ramsden, 2000; Rogers, 2000). Pavyzdžiui, jei norime, kad studentai suprastų ir įsimintų žinias, tinkamiausi mokymo metodai bus literatūros ar dokumentų studijos, atvejų ar teorijų analizė, diskusija ar debatai. Jei šiuo atveju prašysime studentų, kad patys susirastų būtinas įsiminti žinias, paieškos turėsime skirti papildomą laiką ir nebūsime garantuoti, kad studentams iš viso gali pavykti surasti tą informaciją, kurios jiems labiausiai reikia. Tačiau, jei norime, kad studentai išminktų taikyti tyrimo metodus arba patys surastų žinias, kurių dar nėra rašytiniuose šaltiniuose, tikslinga rekomenduoti atlikti tyrimus.

Jei norime, kad studentai išminktų kritiškai mąstyti, turime stengtis nenuvertinti jų požiūrių, savo komentarais netrukdyti jiems išsakyti savo nuomonę, sudaryti sąlygas analizuoti ir pagal atitinkamus kriterijus vertinti įgytas žinias (Penkauskienė, 2001). Jei matome, kad kai kuriems studentams grupėje sunku atvirai išreikšti savo mintis, galime pasiūlyti jas atskleisti raštu arba individualiuose pokalbiuose. Išsaugoti mokymo ir mokymosi tikslų, turinio bei proceso dermę nėra labai paprasta. Tačiau sprendžiant šią problemą visada galima pasitikėti studijų programų lankstumu ir mūsų nuoširdžiomis pastangomis atsižvelgti į individualius studentų poreikius.

Kita vertus, mes dar ne kartą grįšime prie kurso studijų tikslų, turinio ir proceso dermės temos, o konkrečius šios dermės palaikymo būdus detaliam aptariame kitoje knygos dalyje. Čia pamėginkime apžvelgti dar vieną studentų dėmesio sutelkimo į mokymąsi strategiją – mūsų neformalią paramą studentams formuojant tikrovišką ir pozityvų požiūrį į savo pačių akademinę kompetenciją ir apskritai į savąjį Aš vaizdą.

Jei mums teko studijuoti psichologiją, puikiai žinome, kad suaugusieji studentai dalyvauja mokymosi procese vadovaudamiesi ne tik gyvenimiškos patirties suformuota pasaulėžiūra, bet ir individualia auto-koncepcija – savuoju Aš vaizdu, kitaip tariant, savo tapatybės samprata. Tai palyginti pastovi, daugiau ar mažiau įsisąmoninta, nuolat išgyvenama, tačiau ir nuolat kintanti vaizdinių ir nuomonių sistema (Plummer, 1994, p. 270). Individo nuomonė apie savąjį Aš būna reali ir veid-

rodinė, ideali ir iliustruojanti. Reali ir veidrodinė nuomonė leidžia žmogui suprasti, koks jis yra dabar, sprendžiant iš savo paties ir kitų vertinimų. Ideali ir iliustruojanti nuomonė atskleidžia, koks jis viliasi tapti ir kaip jis parodo save kitiems. Vartojant psichologijos terminus mūsų savąjį Aš vaizdą sudaro glaudžiai susiję pažintiniai, vertinamieji ir valiniai komponentai (Plummer, 1994, p. 270):

- Savimonė – savęs kaip asmenybės išskyrimas iš aplinkos, savo santykio su aplinka ir pačiu savimi suvokimas, savo minčių, įsitikinimų, jausmų, norų, interesų, sugebėjimų, išvaizdos, poelgių, socialinio reikšmingumo ir kitų savybių supratimas bei vertinimas. Savimonė sudaro sąlygas tikslingai veikti, tobulėti, kurti save.
- Savigarba – teigiamas savęs vertinimas, pasitikėjimas savimi, pagarba pačiam sau. Ji priklauso nuo asmenybės savimonės, nuo to, kaip asmenybė pati save vertina ir kaip ją vertina kiti. Kuo daugiau savo paties savybių žmogus sugeba teigiamai vertinti, tuo labiau jis pasitiki savimi, gerbia save, vertina ir gerbia kitus. Tai ypač svarbi tarpusavio supratimo ir bendravimo sąlyga.
- Saviraiška – pastangos išreikšti save per veiklą, išplėtoti ir panaudoti visas realias ir potencialias galimybes: realizuoti gebėjimus, patenkinti poreikius, pasiekti tikslus. Kuo aiškesnis asmenybės savimonės ir savigarbos lygis, tuo sąmoningiau ji gali valdyti saviraiškos procesą. Tai ypač svarbus asmenybės psichinės pusiausvyros išsaugojimo komponentas.

Sąmoningai ar nesąmoningai mes ir mūsų studentai kuriame, branginame ir saugome savąjį Aš vaizdą, kuris mokymosi procese neišvengiamai kinta, kai bandome išmokti kažką, kas yra mums nauja ir kai patiriame sėkmę arba nesėkmę. Autokonceptiją taip pat sudaro komponentas, kuris tiesiogiai siejasi su mūsų kaip besimokančiojo samprata. Ši samprata gali būti neigiama, net jeigu bendraja prasme save vertiname pozityviai. Dėl to organizuodami studijas neretai susidursime su tais atvejais, kai labai aukštą akademinę kompetenciją turintys studentai mokysis patirdami nuolatinę įtampą ir baimę būti sukritikuoti tiek dėl tariamai prastų sugebėjimų mokytis, tiek ir dėl nuasmeninimo grėsmės. Tai dažniausiai būdinga mažą institucinio mokymosi patirtį turintiems studentams, kuriuos slegia jaudulys dėl nežinios ir baimė patirti nesėkmę (Moore, Kearsley, 1996, p. 155).

Net jeigu tokių nuogastavimų studentai mums ir nebus linkę atvirai pasakyti, nepasitikinčio savimi žmogaus būseną gali išduoti jo perdėtai

jautri reakcija į kritiką, noras teisintis, įtikti, būti teisiam ir gerai įvertintam. Tai taip pat gali reikšti net įprotį pabrėžti savo Ego– perdėtą savęs vertinimą arba rūpinimąsi tuo, kad blogai neatrodytų kitiems ir nebūtų kaltinamas. Žmogus nepasitiki savimi, kai nesugeba kontroliuoti savo paties savimonės ir saviraiškos, kai rūpinasi ne tuo, kas tinka jam kaip asmenybei, o tuo, ką apie jį mano aplinkiniai, kai nėra išsąmoninęs būtinybės jaustis atsakingas, kai turi nuostatą išsaugoti autokoncepcinį *status quo* (Fürst, 1998; Hayes, 1994). Taigi žmogus gali nesąmoningai priešintis naujoms idėjoms ir pokyčiams, vadinasi, ir mokymosi procesui, kurio paskirtis – jo gyvenimiškos patirties kryptingų pokyčių procesas.

Panašiais atvejais, kai studentai per menkai arba per gerai save vertina, turėtume padėti jiems formuoti tikroviškesnę ir pozityvesnę požiūrį į savo akademinę kompetenciją ir apskritai į savąjį Aš vaizdą. Tam ypač didelės reikšmės turės tai, kiek mes sugebėsime kurti žodžio laisvei, pasirinkimui, akademiniam laimėjimams ir nuoširdžiai paramai reikštis palankią atmosferą. Ji gali būti palanki, jei bendraudami prioritetą teiksime bendradarbiavimui, o ne rungtyniavimui, skirtingoms nuomonėms, o ne „teisinga-neteisinga“ vertinimui, pabrėšime potencialias galimybes, o ne klaidas. Skirtingas nuomonės turėtume pripažinti kaip galimybes dalyvauti konstruktyvioje diskusijoje, o studentų ir mūsų veikloje pasitaikančias klaidas turėtume laikyti neišvengiamais mokymosi padariniais, tolesnio darbo, bet ne patyčių objektais.

Jei klaidas pripažinsime kaip pagrindą išmokti ko nors naujo, netiesiogiai informuosime studentus apie jų galimybes tikėtis studijų sėkmės. Jei mums būtina atskleisti studentų darbo trūkumus ar klaidas, pirmiausia turime išryškinti pranašumus, pasidžiaugti jų laimėjimais. Taip bus įmanoma duoti studentui laiko pasirengti priskirti trūkumus ne savo asmenybės visumai, o tik jos atliktam konkrečiam veiksmui ar darbui, kuris vertinamas ir kuris galės būti tobulinamas bei padarytas geriau. Mat, jei asmenybė linkusi vertinti vadovaudamas absoliučiais savojo Aš nedalomo vaizdo svertais, priskirdama sau „geruolio“ arba „bloguolio“ vaidmenį (Fürst, 1998; Hayes, 1994), mūsų uždavinys – bent jau nenuvertinti asmenybės pastangų ir neleisti užgesti jos geresnio tapsmo vilties žvaigždei.

3.7. KAIP PADĖTI STUDENTAMS NUGALĖTI STRESĄ

Savaime suprantama, kad organizuodami studijų procesą, mes taip pat turime būti dėmesingi studentų išgyvenamam stresui, kurį gali sukelti jau minėti ir kiti metami ar tik įsivaizduojami iššūkiai jų savimonei, savigarbai ar akademiniai saviraiškai. Egzamino baimė, kolegų priekaištai, per didelis darbo krūvis, pervargimas, šališkas vertinimas ar kitokia patirta neteisybė – tai dažniausia studentų stresinę būseną sukeliantys pedagoginiai veiksniai. Jei nuotolinių studijų forma yra visiškai naujovė mūsų studentams, galime tikėtis jų neigiamos reakcijos, nes tai, kas nauja, dar nepatirta visuomet sukelia didesnę ar mažesnę nerimą, sunkesnę ar lengvesnę tapatybės krizę (Hayes, 1994). Kuo originalesnė kurso programa, tuo taip pat didesnė tikimybė, kad ji gali būti akstinas pasireikšti studentų nepasitenkinimui, pykčiui ar net frustracijai ir neveiklumui, jei tik netaikysime specialių studentams būtinų prie jos pritaikyti priemonių – studentų poreikių diagnostinio tyrimo, kurso programos aptarimo, realių galimybių studentui konsultuotis vos tik išskyla būtinybė.

Kita vertus, streso priežastys gali glūdėti šeimoje, darbe ar bendruomenėje, kurioje studentas gyvena ir kuriai mes nesame pajėgūs daryti kokią nors įtaką. Tačiau visuomet turime turėti omenyje, kad stresas smukdo mokymosi motyvaciją, mažina veiklos energiją, savireguliacinius procesus, neigiamai veikia studento mokymąsi. Dėl to, jeigu aukštojoje mokykloje nėra įsteigta speciali psichologinės pagalbos tarnyba, mums kaip pedagogams reikia būti pasirengusiems atlikti dar ir psichologo vaidmenį, bandant nuslopinti studento patiriamą stresą, kad galėtume tęsti tikslingą studijų procesą.

Iš savo pačių patirties žinome, kad jei esame pervargę arba jaučiamės nuvertinti, krenta mūsų darbinga nuotaika, apima pesimizmas, atsiranda nerimas, susierzinimas ar net pyktis, kuris reiškia ne ką kita kaip baimę būti nuskriaustam, kažko negauti arba kažką prarasti, pavyzdžiui, mėgstamą darbą, laiką, savigarbą, pinigus, pasitikėjimą. Tas pats pasakytina ir apie mūsų studentus, kurie jau vien dėl savo studentiško statuso gali dar giliau išgyventi streso būseną ir taikyti įvairius destruktivius gynybinius mechanizmus: kaltinti save ar kitus, daug ir ne į temą kalbėti bei klausti, užsisklęsti savyje, trukdyti kitiems dirbti ir panašiai. Dėl to kasdieniame darbe mūsų neturėtų stebinti tai, kad įvairiomis studijų aplinkybėmis neretai studentai:

- visiškai nemanytys taip, ką sakys,

- nepasakys to, ką jie iš tikrųjų manys ar žinos,
- nedarys to, ką jie manys esant reikalinga,
- nežinos to, ką jie bandys paaiškinti,
- nesupras to, ką jie sakys ar darys.

Tarp kitų dalykų šie požymiai gali reikšti, kad studentai jaučia nerimą, kurio priežasčių jie arba nežino, arba negali jų pripažinti, arba nenori apie jas atvirai diskutuoti, arba mes nesuteikiame jiems progos apie tai išsišnekėti. Tokios neatvertos baimės ir neatskleisti asmeniniai lūkesčiai neretai sukelia neigiamus padarinius: nepasitenkinimą studijuojamu dalyku ir mūsų darbu, destruktivų, iš pažiūros, neracionalų elgesį ar net apsisprendimą mesti studijas. Jei tai būdinga mūsų studentams, turime suprasti, jog studentai jaučia grėsmę asmenybės tapatybei, jos saugumui ar studijų sėkmei ir, be abejo, netiesiogiai informuoja apie jiems būtiną akademinę paramą.

Tai, kad studentai yra praradę pusiausvyrą ir elgiasi atvirai gynybiškai ar net agresyviai, galime taip pat pastebėti iš jų vienas kitam svaidomų nuolatinių replikų: „tu neteisis“, „ką čia išsigalvoji“, „tai tavo problema“ ir kitų. Labiau užslėptą puolimą gali palydėti sarkastiška nuostaba „o, aš to net nežinojau“ arba pasiteisinimas „niekas man to iki šiol dar nėra sakęs“. Gynyba gali atsiskleisti pabrėžiant kitų silpnąsias savybes arba per sarkastišką komentarą: „aš žinojau, kad jūs būtent taip ir pasakysite“. Minėto pobūdžio samprotavimų neįmanoma išvengti, todėl turėtume būti pasirengę suprasti studento būseną ir išmintingai, o ne reaktyviai į ją atsiliepti.

Kiekvienas studentas stengiasi kiek išgalėdamas. Kiekvienas gali padaryti tik tiek, kiek jam leidžia jo patirtis ir aplinkybės. Kiekvieno elgesys yra visiškai suprantamas, kai suvokiamos aplinkybės, leidusios jam susiformuoti. Kadangi kiekvienas studentas turi kitokią patirtį, jis gyvena kitokiame nei mūsų pasaulyje, jo elgesys yra visiškai atitinkantis tik jo pasaulį, nesvarbu, koks keistas, nelogiškas ar nepadorus jis mums gali atrodyti. Jei tai prisiminsime, galėsime padėti sau būti geranoriškiems ir atlaidesniems savo studentų netaktiškam elgesiui, klaidoms ir nesėkmėms. Tokiais atvejais svarbu sutelkti savo geros valios pastangas ir pabandyti nugalėti savo pačių įžeistą savimeilę, vietoj mūsų gerų ketinimų bandančią prasiveržti arogancija. Arogancija nėra geras pagalbininkas. Ji veda tik į asmenybės nuopuolį. Kita vertus, „sunkūs“ studentai gali mus išmokyti kantrybės, mūsų pareiga – padėti jiems išmokti tolerancijos ne iš ko kito, bet iš mūsų pačių veiksmų.

M. Taylora (1987) tyrimai leidžia teigti, kad studentai jaučiantys, jog jų savigarba buvo užgauta, studijų procese turi išgyventi keturis pusiausvyros atkūrimo etapus. Interpretuodami ir papildydami autoriaus mintis, galime pabrėžti, kad šie etapai yra:

1. *Klaidingo orientavimosi situacija*, kai trumpam prarandamas tikslingos veiklos pojūtis ir imama blaškytis, nežinant ko nusistverti. Ypač dažnai kaltinamas dėstytojas arba kuratorius už neaiškias užduotis ar blogą konsultavimą. Tokiais atvejais geriausia parama studentui – bandymas kartu suformuluoti iškilusią problemą taip, kad ji taptų tolesnio aktyvaus mokymosi galimybe. Studentui bus kur kas lengviau išgyventi kitus streso nuslopavimo etapus, kai jis suvoks darbo užduotį ar nedviprasmišką klausimą, į kurį būtina surasti atsakymą.

2. *Tyrinėjimų būseną*, kai studentas stveriasi darbo ieškodamas informacijos šaltinių, studijuodamas idėjas, kryptingai bendraudamas su bendramoksliais. Turime tai suprasti ir toleruoti studento „blaškymąsi“.

3. *Persiorientavimo situacija*, kai studentas liaujasi tyrinėjęs ir noriai bando dalytis savo atradimais su kitais. Pasistenkime išklaudyti studentą ir kartu pasidžiaugti jo pastangomis bei atradimais;

4. *Pusiausvyros būseną*, kai atkuriamą savigarbą, grįžtama į tikrovę, kurioje tai, kas buvo išmokta, bandoma pritaikyti, tačiau dar nežinomomis sąlygomis. Dėl to realiame gyvenime studento nuolat laukia potenciali nuasmeninimo grėsmė. Jos panaikinti neįmanoma, bet mes bent jau turėtume pamėginti padėti studentams išmokti konstruktyviai vertinti savo ir kitų veiklą, vadovaujantis, pavyzdžiui, ne ekstravertine bendravimo nuostata – „ar galima pasitikėti savimi ir kitais“, bet intravertiniu produktyviu jausmų leidžiančiu išsaugoti vertinimo principu – „ar aš kalbu ir elgiuosi taip, kad pasitikėjimo manimi pagrindai būtų aiškūs ir įtikinami“.

Kartais mums gali tekti susidurti ir su visoje studentų grupėje tvyrančia nepasitenkinimo ar net frustracijos atmosfera. Tai turėtų būti ženklas, kad mokymasis negalės vykti produktyviai ir kad būtina išsiaiškinti iškilusias problemas, nustatyti jų priežastis. Jos gali būti įvairios, tarp jų ir nuvilti studentų lūkesčiai, nepasitenkinimas mokomąja medžiaga, per mažai laiko, skirto atlikti užduotims, ir kt. Kai studentų mokymąsi trikdančios kliūtys bus išaiškintos, žinosime, kokius studijų proceso aspektus privalome nedelsdami tobulinti.

Mes kaip pedagogai studijų procese taip pat naudojame įvairias savo psichinės pusiausvyros palaikymo strategijas. Kiek jos veiksmingos, be abejo, galime įvertinti tik mes ir mūsų studentai. Tačiau pozityvi

nuostata, konstruktyvūs patarimai, sėkmės vaizdiniai ir sveikas humoras – tai universalios priemonės, padedančios sumažinti įtampą ir sutramdyti slegiančius jausmus. Mūsų principas pasitikėti studentais ir mažiau spręsti, mažiau parinkti, mažiau planuoti, mažiau moralizuoti, vertinti ir įvertinti vykstant studijų procesui taip pat gali sudaryti studentams palankias sąlygas greičiau tapti savimi pasitikinčiomis autonomiškomis asmenybėmis.

Literatūra

1. *Barnett R.* The Idea of Higher Education. – London: SRHE and OU Press, 1990.
2. *Bernt F. L., Bugbee A. C.* Study Practices and Attitudes related to Academic Success in a Distance Learning Programme // Distance Education. No. 14(1). 1993
3. *Boud D.* Developing Student Autonomy in Learning. – London: Kogan Page, 1981.
4. *Dearden D. F.* Autonomy as an Educational Ideal // Brown S. C. (ed.). Philosophers Discuss Education. – London: Macmillan, 1975.
5. *Freeman R.* Managing Open Systems. – London: Kogan Page, 1997.
6. *Fūrst M.* Psichologija. – Vilnius: Lumen, 1998.
7. *Gage N. L., Berliner D. C.* Pedagoginė psichologija. – Vilnius: Alna Litera, 1994.
8. *Hayes N.* Foundations of Psychology. – London and New York: Routledge, 1994.
9. *Haworth L.* Autonomy. – New York and London: Yale University Press, 1986.
10. *Houle C. O.* The Inquiring Mind: the Study of the Adult who Continues to Learn. Madison: University of Wisconsin Press, 1961.
11. *Joyce B., Calboun E., Hopkins D.* Models of Learning - Tools for Teaching. – Buckingham: Open University Press, 1997.
12. *MacKeracher D.* Adults as Learners: Basic Ideas for Distance Educators // Distansutbildning i utveckling. – Sweden: Umea Universitet, 1995.
13. *Moore G., Kearsley G.* Distance Education. A Systems View. – Belmont: Wadsworth Publishing Company, 1996.
14. *Penkauskienė D.* (sud.). Kritinio mąstymo ugdymas. Teorija ir praktika. – Vilnius: Garnelis, 2001.

15. *Phare*. Mokymosi poreikių ir paskirties grupių identifikavimas // Atvirojo distancinio mokymo pagrindai (<http://www.nsc.vu.lt/metodika.htm>). 2000.
16. *Plummer K.* Identity // The Blackwell Dictionary of Twentieth-Century Social Thought. – Oxford: T.J. Press, 1994.
17. *Ramsden P.* Kaip mokyti aukštojoje mokykloje. – Vilnius: Aidai, 2000.
18. *Rogers A.* Teaching Adults. – London: Open University Press, 2000.
19. *Ross L. R., Powell R.* Relationships between Gender and Success in Distance Education Course: a Preliminary Investigation // Research in Distance Education. No. 2(2). 1990.
20. *Rowntree D.* Making materials-Based Learning Work. – London: Kogan Page, 1997.
21. *Schlosser C. A., Anderson M. L.* Distance Education: a Review of the Literature. – Ames, IA: Iowa Distance Education Alliance, 1994.
22. *Taylor M.* Self-directed Learning: More than Meets the Observer's Eye // Boud D., Griffin V. (eds.). Appreciating Adults Learning: from the Learner's Perspective. – London: Kogan Page, 1987.
23. *Teresevičienė M.* Andragoginė didaktika. – Vilnius: Gimtasis žodis, 1998.



4.
STUDENTŲ
MOKYMOŠI
STRATEGIJOS
IR PARAMA



4.1. KAIP PAŽINTI STUDENTŲ MOKYMOSI STRATEGIJAS

Mokydamiesi studentai taiko savo pamėgtus pažinimo, mąstymo, informacijos kaupimo, supratimo, tvarkymo, naujų žinių kūrybos ir naudojimo principus. Šių principų arba strategijų kompleksai yra vadinami mokymosi stiliais (Jensen, 1999, p. 27; MacKeracher, 1995, p. 16; Rogers, 2000, p. 110; Rowntree, 1997, p. 73). Dažniausiai mes mokome studentus ir patariame jiems mokytis taip, kaip ir mes mokomės, pasiteisindami, kad tai yra geriausias arba tik vienintelis mokymosi stilius, kurį žinome. Šis pasiteisinimas leidžia ignoruoti studentų mokymosi principų bei stilių įvairovę. Tačiau, kita vertus, taip pat neverta tikėtis, kad būsime pajėgūs atsižvelgti į visų studentų mokymosi specifiką ir puikiai dirbti. Daug tikroviškesni bus mūsų darbo siekiai pažinti, suprasti bei vertinti individualius mokymosi skirtumus ir pagal juos bandyti taikyti atitinkamas kurso studijų strategijas, kurios praplečia pedagoginio darbo priemones ir studentų pasirinkimo galimybes.

Mokymosi strategijas nesunku atpažinti, kai suprantame jas iš studentų elgesio skirtumų jiems atliekant tas pačias užduotis tos pačios paskirties mokymosi proceso situacijose. Štai keletas tipiškų mokymosi strategijų:

- Vieni studentai mokosi taip, kad mechaniškai įsimintų jų nuožiūra svarbiausius studijuojamo dalyko aspektus ir vėliau juos atgamintų. Kitiems studentams svarbu išsiaiškinti ir suprasti studijuojamą medžiagą, mokėti ją ne tik apibūdinti, bet ir žinoti jos pagrindus, suvokti ryšius tarp asmeninės ir visuomeninės patirties. Pirmieji imituoja mokymąsi, antriesiems jis yra kūrybiškumo šaltinis. Pirmąją mokymosi strategiją galime vadinti *paviršutiniška*, antrąją – *giluminiška* (Ramsden, 2000).

- Vieniems studentams svarbu bendravimas, leidžiantis kaupti informaciją bei išmokti; kiti – mokosi iš konkrečių faktų bei veiklos technologijų; dar kitų studentų pagrindinis mokymosi šaltinis yra idėjos, teorijos, analogijos, metaforos, formulės ar algoritmai. Pirmųjų taikomas mokymosi principas yra *emocinis*, antrųjų – *praktinis*, trečiųjų – *mentalinis*. Tyrimai rodo, kad 85 procentai žmonių Vakarų šalyse taiko emocinį, 10 – praktinį ir tik 5 procentai vadovaujasi mentaliniu principu (Seagal, Horne, 1991).

- Vieni studentai pirmiausia stebi pavyzdžius, apgalvoja savo veiklą ir tik tada praktiškai išbando; kiti – pirmiausia išbando, tada apmąsto ir

bando tobulinti. Pirmąją mokymosi strategiją galime vadinti *reflektyviaja*, antrąją – *aktyviaja*.

- Vieni studentai prioritetą teikia fragmentiškomis, detalizuotoms žinioms ir mokėjimams, kuriuos jie formuoja remdamiesi indukcinio mąstymu; visuomeninę patirtį jie linkę perimti, kaip nurodo instrukcijos arba dėstytojas; jie labiau mėgsta tikslus apskaičiavimus, konkrečias užduotis ir gali mokytis bet kur ir bet kada, nes jiems nesunku sukaupti ir išsaugoti dėmesį; šią strategiją galime vadinti indukcinė arba *fragmentiška*. Kitiems studentams, besivadovaujantiems dedukcinio mąstymu, būtina rami, jų dėmesį neblaškanti mokymosi aplinka, leidžianti išigilinti į kontekstinių žinių visumą arba mokėjimų lavinimo technologinę sistemą; jiems svarbu paveikslų, simbolių, terminų, formų ar nagrinėjamų temų įvairios prasmės, įvairių reiškinių sistemiškos sąsajos; tam kad pažintų visumą (*gestalt*), jie turi išsiaiškinti sąvokų reikšmes, leidžiančias suprasti ryšius tarp objektų, išiminti mokymosi pagrindus; tai dedukcinę arba, kitaip tariant, *visybinę* mokymosi strategiją taikantys studentai (Jensen, 1999).

- Vieniems studentams patogiau mokytis grupėje, kitiems – individualiai. Tai – *kolektyvinė* ir *individualioji* strategijos.

- Vieni studentai mokosi faktus arba idėjas integruodami ir derindami su savo pasaulėžiūra, ją atnaujindami ir išplėsdami; kiti – studijuodami šaltinius abejoja faktų ar idėjų patikimumu, pastebi loginių klaidų, dėmesį sutelkia į skirtumus, kuria naujas idėjas bei jų sistemas. Pirmieji dirba greitai, antrieji lėtai. Pirmąją mokymosi strategiją galime vadinti *integraliaja*, antrąją – *kritiška*.

- Vieni studentai teikia pirmenybę vizualinei informacijai, lengviau suvokia ir įsimena vaizdus nei žodines instrukcijas; tai – *vizualinę* mokymosi strategiją taikantys studentai; sprenddami problemas jie linkę dalykus tarsi „pamatyti“ mintyse, mėgsta žiūrėti filmus, skaityti ir rašyti. Kiti studentai, taikantys *audicinę* strategiją, labiau vertina tai, ką išgirsta, nes taip jie lengviau įsimena; jie mėgsta diskusijas, tačiau jiems nelengva prisiversti atlikti rašto darbus. Dar kitiems – *kinestezinę* strategiją įvaldžiusiems studentams lengviau sekasi mokytis, kai manipuluoja daiktais juos liesdami, jausdami ir naudodamiesi jais; jiems svarbu „pajusti“ mokymosi prasmę, daug įdomiau atlikti praktinius pratimus ar testus nei skaityti ar rašyti kūrybiškumo ir ištvermės reikalaujančius darbus.

4.2. KOKIUS MOKYMOSI STILIUS TAIKO STUDENTAI

Žinoma, mūsų studentai mokysis vadovaudamiesi keliais principais, tačiau jie bus dažniausiai linkę taikyti tik vieną jiems labiausiai priimtina mokymosi strategiją. Tam, kad mums būtų lengviau suprasti, kokie yra dažniausiai pasitaikantys mokymosi strategijų deriniai, vartojame mokymosi stilių sąvoką. Interpretuojant P. Honey, A. Mumfordo (1986) ir D. A. Kolbo (1984) tyrimų apibendrinimus, studentai pagal mokymosi stilių gali būti apibūdinti kaip aktyvistai, reflektuotojai, teoretikai ir praktikai.

Aktyvistams svarbu ne tiek žinios, kiek atsitiktinė veikla, padedanti išmolti, ko mokomasi. „Leiskite man tai atlikti“ yra vienas iš svarbiausių jų mokymosi lūkesčių. Jie nemėgsta klausytis, skaityti ar gilintis į mokomąją medžiagą, net į veiklos instrukcijas, jau nekalbant apie teorinius žinių modelius. Tačiau vertina tokią veiklą, kurią galima greitai atlikti. Į klausimus jie atsako greitai, ilgai nesvarstydami. Baigę vieną darbą, netrukus imasi kito. Mokyti juos skatina naujos veiklos iššūkiai. Jie lengvai susidraugauja su naujais žmonėmis, mėgsta dirbti grupėje ir dažniausiai imasi lyderio vaidmens. Jų reakcija būna neigiama į kantrybės reikalaujančią veiklą, ilgalaikius tikslus, pasyvų, nuo bendramokslių izoliuotą ir pagal griežtas taisykles vykstantį studijų procesą, abstrakčių ar konkrečių žinių teorines sistemas.

Reflektuotojai mokosi nuosekliai „žingsnis po žingsnio“ tyrinėdami ir apmąstydami žinias. Pagrindinis jų lūkestis – „Leiskite man visa tai apmąstyti“. Į klausimą jie neretai gali atsakyti klausimu, nes jiems reikia daugiau informacijos, kad galėtų duoti tikslų ir išsamų atsakymą. Mokyti juos skatina aiškūs etapiški užduočių atlikimo pavyzdžiai, kitų žmonių patirtis, kantrybės reikalaujantys tyrimai. Ši mokymosi stilių taikantys studentai labiau linkę abejoti, nei būti kuo nors įsitikinę. Mėgsta dalytis turimomis žiniomis su kitais, nes tai jiems padeda įsigilinti į įvairias nuomones bei priimti reikšmingus sprendimus. Nemėgsta būti dėmesio centre. Jų motyvaciją slopina mokymasis be detalaus plano ir griežti atsiskaitymo terminai.

Teoretikai mokosi ieškodami principinių pagrindų ir konceptualiųjų ryšių, siedami žinias į sistemas, modelius ar diagramas. „Visa tai suprantama, tačiau kaip tai galėtų būti patikimai pagrįsta?“ – tai labiausiai jų mokymosi lūkesčius atitinkantis principas. Teoretikus domina sąvokų reikšmės, apibrėžimai, visuminės reiškinių sampratos.

Empirinius atvejus jie traktuoja kaip ribotus tikrovės atspindžius. Jų kalboje vyrauja abstrakcijos, o ne konkretybės, sistemiškas, o ne fragmentiškas aiškinimas. Šiems studentams nereikia įvairių požiūrių, nes jiems aktualu logiškai teiginiai ir nešališki požiūriai. Jiems sunku mokytis, kai reikia įsiminti fragmentiškas žinias ar nepagrįstus teiginius, kai studijų procesas organizuojamas pagal jiems neaiškius arba iki galo nesuprastus studijų tikslus.

Praktikai mokosi eksperimentuodami – taikydami naujas išvalgas praktikoje, tikrindami jų patikimumą ir naudą. Jiems įdomu mokytis, kai studijų procesas sutampa su jų pagrindine nuostata, kad „Žiniomis galima pasitikėti tik tiek, kiek jos naudingos praktikoje“. Praktikams aktualu, kad kas nors parodytų, kaip reikia atlikti veiksmus, tačiau nemėgsta, kad būtų trukdoma dirbti savarankiškai. Ši stilių taikantys studentai energingi, pasitikintys savimi, nekantrūs ir vertinantys tik tas žinias, kurias yra patys išbandę. Mokytis juos ypač skatina konkurencija, greitos permainos ir naujos aplinkybės, kuriomis jie gali taikyti įgytas žinias ir formuoti naujus jiems reikšmingos veiklos įgūdžius. Neigiamai vertina abstrakčias teorijas, jiems nuobodu, kai trūksta praktinės veiklos ir aiškių darbo gairių, nelinkę mokytis, jei nepatiria akivaizdžios mokymosi rezultatų naudos.

Pagal tai, kokią informaciją studentai labiau vertina (abstrakčią ar konkrečią) bei kaip jie ją priima ir tvarko (aktyviai ar reflektiviai), D. A. Kolbas (1984) išskiria keturis mišrius studentų mokymosi stilius: taikomąjį, išskiriamąjį, suliejamąjį ir susiejamąjį. Jais remdamasi D. MacKeracher (1995, p. 55) tyrinėjo suaugusiųjų studentų požiūrį į tai, ką pirmiausia jie daro pradėdami mokytis, kokiais jie naudojami studijų šaltiniais, kaip dėstytojai galėtų jiems padėti mokytis, kokie reikalavimai būtų jiems našta ir kas jiems kelia nerimą vertinant jų darbą. Ši studija leido mokslininkei išvelgti, kad:

1. Žinių **taikomąjį** stilių įvaldę studentai, kurie vadovaujasi konkrečiąja ir aktyviaja mokymosi strategijomis, vertina taikomojo pobūdžio informaciją. Patikimiausiu žinių šaltiniu jie laiko patyrusius profesionalus ir jų pamokymus. Pirmiausia jie susirenka informaciją, vėliau atlieka visa kita, kas užduota. Jiems svarbu, kad dėstytojas paragintų juos laiku atlikti užduotis, nustatytų griežtus atsiskaitymo terminus. Jie nemėgsta teorijų bei diskusijų, kuriose aiškinamasi sąvokų reikšmės ar konceptualieji ryšiai, nenorėtų, kad jų darbas būtų vertinamas pagal išmoktas teorijas ir jų aiškinimus.

2. Žinių iš visumos *išskiriamąjį* stilių taikantys studentai, kurie vadovaujasi konkrečiąja ir reflektvyviaja mokymosi strategijomis, kaip ir pirmieji, labiau vertina taikomojo pobūdžio žinias. Tam, kad išmokyti, jiems reikalingas platus bendras kontekstinės informacijos vaizdas, kurį jie formuoja skaitydami knygas, diskutuodami ir remdamiesi kitų žmonių idėjomis, jas lygindami su savo asmenine patirtimi. Jiems įdomu, kai dėstytojai supažindina su kitų žmonių idėjomis ir patirtimis. Juos erzina smulkmeniškai klausimai, nerimą kelia tai, jog daug pastangų pareikalavęs darbas gali būti įvertintas kaip nepakankamai geras.

3. Žinias pagal skirtingus bruožus į savo pasaulėžiūrą *įliejantys* studentai, kurie vadovaujasi abstrakčiąja ir reflektvyviaja mokymosi strategijomis, labiau vertina fundamentaliąsias žinias. Mokydamiesi pirmiausia jie susiformuoja visybinių požiūrį į studijuojamą objektą, išsiaiškina jo ištakas ir įvairių sąvokų bei terminų reikšmes. Patikimiausiais mokymosi šaltiniais jiems yra bibliotekos ir apibendrinimai, gauti išanalizavus pokalbių su kolegomis duomenis. Jie pageidauja, kad dėstytojai iš anksto atskleistų tekstuose vartojamų sąvokų reikšmes, pateiktų jų apibrėžimus. Juos erzina, kai išaiškinama tik viena sąvokos reikšmė, bet kalbant apie skirtingus dalykus vartojamos skirtingos tos pačios sąvokos reikšmės. Jiems nerimą kelia tai, kad dėstytojas gali paprašyti jų nusakyti tikslią sąvokos reikšmę pažodžiui.

4. Žinias pagal bendrus bruožus *susiejantys* studentai, kurie vadovaujasi abstrakčiąja ir aktyviaja mokymosi strategijomis, pirmenybę teikia taip pat fundamentalioms žinioms. Mokydamiesi jie pirmiausia greitai apžvelgia turimą kontekstinę informaciją, vėliau ją pakartoja ir susistemina. Jie mokosi iš kolegų, o jei tai neįmanoma, studijuoja rašytinius šaltinius. Jiems kur kas lengviau mokytis, kai dėstytojai sudaro palankias konsultacijoms sąlygas, tačiau jautriai reaguoja į dėstytojo pastabas dėl mokymosi spragų ir intelektualinio darbo trūkumų.

Nors minėtų autorių tyrimai bei conceptualios išvalgos ir tegali atskleisti supaprastintą mokymosi stilių vaizdą, tačiau jis leidžia suprasti potencialių studentų mokymosi esmę ir motyvacinę reikšmę. Be abejo, studentas gali taikyti keletą mokymosi stilių, tačiau vienas iš jų vis vien bus vyraujantis ir labiausiai mėgstamas. Visi mokymosi stiliai turi pranašumų, tačiau jie gali turėti ir trūkumų. Vieni studentai taiko tą patį stilių, atlikdami įvairias užduotis, kiti gali keisti mokymosi stilių priklausomai nuo užduoties pobūdžio ir programos reikalavimų.

Vieniems studentams gali būti aktualu sustiprinti silpnesnius darbo su žiniomis gebėjimus, pavyzdžiui, aktyvistams išmokyti taikyti kritišką

refleksiją. Kitiems studentams tai gali būti nepriimtina, pavyzdžiui, teoretikus gali būti nelengva įtikinti, kad mokymasis per veiklą, o praktikus, kad mokymasis iš teorijų taip pat yra vertingi mokymosi būdai. Tačiau toks įtikinėjimas neretai gali būti visiškai nereikalingas turint mintyje tyrimais pagrįstą faktą, kad studentai, mokydamiesi pagal jiems įprastą mokymosi stilių, pasiekia daug geresnių rezultatų (Jensen, 1999, p. 27, 34).

Kita vertus, jeigu kurdami mokomąją medžiagą bei rengdami mokomąsias priemones, tarp jų ir mokomąsias užduotis, pabandydysime atsižvelgti į įvairius studentų mokymosi stilius atitinkančius lūkesčius, mūsų kūrybinių rezultatų integralus vertinimo kriterijų sąrašas, be viso kito, turėtų apimti šiuos bendruosius kurso studijų organizavimo principus:

- Nerutiniška veikla – skaitymas, rašymas, uždavinių sprendimas, vaizdinės medžiagos peržiūros, diskusijos su bendramoksliais ir kt., kaip kad mėgsta aktyvistai.
- Pakankamas laikas tyrinėti bei apsvaistinti įvairius požiūrius, žvelgiant į analizuojamą temą iš įvairių pozicijų, o tai atitinka reflektuotojų poreikius.
- Sistemingos ir pagrįstos žinios, aiškūs jų šaltiniai. Tai ypač svarbu teoretikams.
- Studentams aktualūs bei skaidrūs mokymosi tikslai – įmanomi išmatuoti išmokymo rezultatai, kurie yra vieni iš svarbiausių praktikų–pragmatikų mokymosi skatulių.

4.3. KAIP PADĖTI STUDENTAMS FORMUOTI ASMENINĘ PATIRTĮ

Studentų gyvenimiška patirtis lemia jų pasaulėžiūrą ir savimoneę, jų pažinimo, vertinimo ir elgesio modelius. Ji turi įtakos ne tik studentų lūkesčiams, sietiniams su mūsų pedagogine parama, bet ir tam, koki mokymosi turinį jie įsisavins ir kaip jie dalyvaus studijų procese bei bandys išmokti. Dirbti su studentais, turinčiais nuotolinių studijų patirties, mums gali būti kur kas lengviau nei su tais, kurie jos neturi. Nepaisant to, studentų gyvenimiškoji patirtis gali tiek skatinti, tiek ir riboti jų mokymąsi. Kuo daugiau patirties studentas turi, tuo labiau tikėtina, kad jo mokymasis bus stipriau skatinamas arba ribojamas. Dažniausiai

studentų mokymosi problemų gali išryškėti, jei studijų patirtis ir lūkesčiai:

- skirsis nuo jų bendramokslų ir dėstytojų vertybių,
- nesutaps su jų profesijai įgyti būtinomis, todėl instituciškai privalomomis perimti naujomis žiniomis ir vertybėmis, būtinais jiems lavinti naujais gebėjimais,
- kai dėl edukacinės sėkmės iš studentų gali būti pareikalauta taisyti dar neišbandytas mokymosi strategijas ir technologijas (Rogers, 2000; Rowntree, 1997).

Dažniausiai studentai, turintys plačią gyvenimo patirtį, tačiau mažai žinių iš studijuojamo dalyko, lengvai išgyvena edukacinius sunkumus. Tačiau jaunesni studentai bei studentai, kurių domėjimosi sritis yra mūsų dėstomasis dalykas, tikrai gali susidurti su aštriais prieštaravimais tarp to, ką jie jau žino, ir to, ko jiems reikia išmokti. Vis dėlto vyresni studentai patiria aštresnių ir sunkiau išgyvenamų mokymosi konfliktų už jaunesnius studentus (MacKeracher, 1995, p. 7). Pavyzdžiui, jeigu studentai tikisi, kad jų mokymas vyks pagal instrukcijas, nurodančias, kaip jiems samprotauti ar veikti, tačiau vietoj to jie gauna tik rekomendaciją savarankiškai apsispręsti dėl savo mokymosi tikslų ir būdų, žinoma, galime susilaukti priešiškos studentų reakcijos. Dėl to ir yra labai svarbu išsiaiškinti studentų lūkesčius ir padėti jiems susiplanuoti akademinę veiklą siekiant, kad studentų trumpalaikis nerimas ir nepasitenkinimas neperaugtų į nuostatą mokytis tik paviršutiniškai arba apsisprendimą mesti studijas.

Ypač svarbu padėti studentams išsikelti įmanomus pasiekti mokymosi tikslus, nes jiems tai padaryti savarankiškai gali būti nelengva, ypač jei tai bus bandoma pirmą kartą. Vieni studentai gali net nežinoti savųjų tikslų, kitiems studentams gali atrodyti, jog jų mokymosi tikslai paprasčiausiai sutampa su dėstytojo keliamais tikslais. Pradžioje tai yra gana priimtinas tikslų formulavimo būdas. Tačiau siekiant, kad studentai mokytųsi savarankiškai, privalu jiems padėti pažinti, fiksuoti ir kontroliuoti tikruosius savo interesus ir poreikius. Jei kartais kurso studijų programoje numatyti mokymosi tikslai neatitinka studentų lūkesčių, kaip ir gyvenime, tikslus studentams galime pradėti formuluoti neigiamąja prasme – tai, ko mes nenorime ar kas mūsų nedomina. Vėliau galime formuluoti pozityvius tikslus ir pamėginti juos patobulinti.

Jei studentų turimos žinios, gebėjimai ir vertybės visiškai nesiderins su jų siekiamais tikslais, studijų procese turėsime studentams skirti daugiau laiko tam, kad jie pajęgtų savo patirtį sąmoningai įvertinti ir

konstruktyviai plėtoti. Iš esmės naujos žinios, vertybės ir mokėjimai gali būti iš viso atmesti, jei studentams neužteks laiko nugalėti prieštaravimus tarp to, kas sena ir nauja. Kuo mažiau ryšių aptinkame tarp studentų turimos patirties ir mūsų organizuojamo kurso, tuo turime rekomenduoti studentams siekti mažiau tikslų, skirdami pakankamai dėmesio užduotims ir akademinėi veiklai, būtinai suprasti, apmąstyti ir pakartoti naujas žinias bei vertybes, įtvirtinti besiformuojančius naujus sugebėjimus ir mokėjimus.

D. MacKeracher (1995, p. 8) pabrėžia, jog bandydami padėti studentams kryptingai formuoti savo gyvenimišką patirtį ir nugalėti sunkumus, mes galime remtis, pavyzdžiui, šiomis alternatyviomis pedagoginėmis strategijomis:

- neplanuoti studijų procese taikyti specialių priemonių, tačiau tikėtis, kad dalyvaudami mokymo ir mokymosi veikloje, atlikdami įvairias užduotis studentai savaime praturtins savo patirtį ir sugebės sąmoningai tai suvokti bei pritaikyti gyvenimiškose situacijose;
- nesigilindami į studentų patirtį ir nesirūpindami, ar jie praturtins ją, ar ne, aiškiai pabrėžti reikalavimus, kad bent jau mūsų kurso studijų metu ir ypač jo pabaigoje studentai, tikėdamiesi išlaikyti egzaminą, turės parodyti, kaip jie perėmė privalomas žinias ir jų profesijai reikšmingas vertybes, išlavino gebėjimus bei kompetencijas;
- numatyti studijų procese padėti studentams atskleisti jų turimą patirtį ir aiškiai jiems parodyti, kodėl ją reikia keisti, kaip ir kuo mes ją bandome praturtinti;
- tikslingai įtraukti studentus į tokią veiklą, kurios metu studentai gilindamiesi į mūsų pateiktas idėjas, jas lygindami su savo turima patirtimi, diskusijose gindami savo pažiūras, patys galės nuspręsti, kokios žinios, vertybės ir gebėjimai yra verti jų dėmesio ir pastangų juos suprasti bei įvaldyti.

Dvi paskutiniąsias alternatyvas tikslinga pasirinkti, kai studentai dar nepažįsta savo turimos patirties ir todėl jiems sunku ją pripažinti, suprasti ir vertinti. Tuomet būtina padėti jiems conceptualizuoti savo turimas žinias, vertybes ir mokėjimus, sudaryti jiems sąlygas mokytis savo patirtį palyginti su visuomenine bei kitų studentų patirtimi. Turėdami šį tikslą mes galime paprašyti studentų savąją patirtį atpažinti iš pateiktų praktinių situacijų ar asociatyvių teiginių sąrašo, nusakyti ją

naudojant metaforas arba analizuojant savo mintis ir veiksmus konkrečiose situacijose (Joyce, Calboun, Hopkins, 1997).

4.4. KAIP PALENGVINTI STUDENTŲ MOKYMOSI PROCESĄ

Mokymas yra mokymosi palengvinimo priemonė. Jeigu studentas gali išmolti geriau padedamas dėstytojo ar kuratoriaus, tuomet jų darbas yra didžiulė vertybė, jei ne, nėra jokių racionalių pagrindų, pateisinančių šią ar kitą nuotolinių studijų organizatorių pedagoginį darbą. Galiausiai būtina paminėti dar vieną problemą: studentų mokymosi procesas neretai turi mažai ką bendra su tuo, ko ir kaip mes siekiame jiems padėti mokytis bei išmolti. Mokymasis ir išmokimas vyksta ir be mūsų mokymo. Kaip minėta, jo pagrindas – vyraujantys studentų interesai, poreikiai, gebėjimai ir įgūdžiai. Tačiau turime nenuvertinti ir institucinių organizacinių pastangų. Jos gali sudaryti studentams gerokai lengvesnes mokymosi sąlygas. Tam, kad studentai išmoktų ką nors naujo studijuodami mūsų kursą, privalome ne tik pažinti bei atsižvelgti į jų edukacinius poreikius, bet ir:

- skatinti studentus mokytis racionaliai ir išradingai;
- užtikrinti mokymo proceso veiksmingumą;
- užtikrinti veiksmingo bendravimo galimybes;
- palaikyti nuolatinius grįžtamuosius ryšius;
- organizuoti nešališką studentų mokymosi veiklos ir rezultatų vertinimo procesą;
- nuolat ir sistemiškai rūpintis kurso programos ir studijų proceso kokybės tobulinimu.

Šie aspektai aptariami kitose knygos dalyse. Čia norėtusi atkreipti dėmesį į studijų proceso gerinimo problemą: ką privalome suprasti, siekdami sumažinti atotrūkį tarp mūsų mokymo ir studentų mokymosi bei išmokimo?

Iš tiesų mūsų studentai mokysis tuo pačiu tempu, kaip ir mes mokysimės iš jų, bandydami lanksčiai keisti jų studijas. Pradėjus darbą su nauja studentų grupe, susidūrus su nauja mokymo situacija mums reikės pradėti mokymo ir mokymosi procesą vis iš naujo, kad išsiaiškintume, kaip studentai mąsto ir supranta tikrovę, kaip jie mokosi ir išmoksta. Dėl to ir pedagoginio darbo uždavinius reikės vis iš naujo derinti su studentų mokymosi poreikiais, tikslais, strategijomis bei stiliais.

Kad tai būtų lengviau atlikti, svarbiausia yra sugebėti išsaugoti mūsų pačių organizuojamo mokymo proceso racionalumą – jo dermę su kurso tikslais, kitaip tariant, su studentų išmokymo rezultatais (Jensen, 1999; MacKeracher, 1995; Ramsden, 2000; Rogers, 2000; Teresevičienė, 1998).

Nekalbant apie studentų poreikius, jų ir dėstytojų bendradarbiavimo sąlygas, dar keturi tarpusavyje suderinti elementai turi sudaryti mūsų organizuojamo kurso studijų programos šerdį: mokymo ir mokymosi tikslai, turinys, metodai bei vertinimo strategijos (taip pat ir kriterijai). Šių kurso studijų programos elementų jungiamoji grandis yra mokymo ir mokymosi tikslai – tam tikros veiklos rezultatai, parodantys kryptį, ką mūsų studentai turi pažinti, arba, kitaip tariant, ko išmolti. Mokymo ir mokymosi turinys – tai informacijos šaltiniai, atskleidžiami pagal temas, kurių sistema sudaro sąlygas studentams mokytis etapiškai bei sistemiškai siekiant numatytų mokymosi tikslų. Mokymo ir mokymosi metodai kaip veiklos būdai leidžia studentams perimti mokymosi turinį, o vertinimo metodai atveria galimybes pa(si)tikrinti, ar tikslai buvo pasiekti.

Vadinasi, jeigu norime, kad mūsų studentai išmoktų ko nors naujo, pirmiausia turime nustatyti ir padėti jiems išsąmoninti, o neretai ir sudaryti sąlygas patiems išsikelti mokymosi tikslus. Studentų mokymosi tikslai turi tapti mūsų mokymo organizavimo tikslais. Jie turi būti suformuluoti taip aiškiai, kad pagal juos galėtume įvertinti kurso efektyvumą, o svarbiausia – išsiaiškinti, ar studentai išmoko to, ko jie siekė išmolti. Asmeninė pedagoginė patirtis leidžia teigti, jog tokius tikslus mes galime pabandyti apibrėžti vadovaudamiesi trijų žingsnių logika:

1. paversti mokymo siekius įmanomais išmatuoti studentų išmokymo rezultatais;
2. nustatyti išmokimo rezultatams pasiekti būtinus kriterijus;
3. suderinti su jais mokymo turinį, mokymo ir vertinimo metodus.

4.4.1. Mokymo siekiai kaip išmokimo rezultatai

Kai organizuojame kurso studijas, visuomet sąmoningai arba nesąmoningai vertiname, ar studentams pavyko išmolti to, ko mes norėjome, jog jie išmoktų. Taigi vertindami tai, ko studentai išmoko, įsitikiname, ar jie pasiekė mokymosi tikslus. Tačiau norėdami įvertinti ne tik ar studentai pasiekė tikslus, bet ir koku lygiu jie juos pasiekė, turime iš anksto žinoti įmanomus kiekybiškai ir kokybiškai išmatuoti tikslus. Pa-

vyzdžiui, vienas iš bendrųjų kurso tikslų gali būti mūsų siekis, jog studentai „suprastų kokią nors teoriją“. Tuomet kyla klausimas, kaip mes išmatuosime, ar jie tą teoriją suprato.

Tam, kad padarytume mūsų tikslą išmatuojamą, galime pritaikyti populiarią taisyklę: formuluodami tikslą, svarstome, ką studentai mokės atlikti bei veikti taikydami tai, ko išmoko (Gage, Berliner, 1994, p. 35). Taigi mūsų mokymo tikslas „suprasti teoriją“ gali tapti labiau išmatuojamas, jeigu mes jį, papildydami įmanomos stebėti veiklos aspektu, suformuluosime taip: „kurso tikslas – suprasti teoriją ir mokėti ją, pavyzdžiui, nusakyti savais žodžiais arba interpretuoti, arba atskleisti ir paaiškinti jos keliamas idėjas, arba ją pritaikyti atliekant kitą užduotį, arba ja remiantis įvertinti savo požiūrį ir kt.“. Taip suformuluotas tikslas leis praktiškai įsitikinti, kad jei studentas moka, pavyzdžiui, savais žodžiais atpasakoti teoriją, vadinasi, jis ją supranta taip, kaip ir nurodė išmokymo kriterijus. Jei norime, kad šis kriterijus studentui būtų dar aiškesnis, galime nustatyti „teorijos atpasakojimo“ standartus, tokius kaip, pavyzdžiui, minčių nuoseklumas, teorijos įvairių prasmių nusakymas, esminių idėjų paaiškinimas ir kt. Tai – kokybiniai kriterijai bei standartai, jų galime taikyti daug ir įvairių, skaidriai nustatydami jų kiekybę: pavyzdžiui, 1 – atpasakoti, 2 – interpretuoti, 3 – išvelgti idėjos reikšmę studento gyvenimui ir t. t.

4.4.2. Mokymo tikslai ir vertinimo kriterijai

Įmanomi išmatuoti studento išmokimo rezultatai – tai specifinės, veiksmine išraiška turinčios charakteristikos, tokios kaip 1. žinios, 2. gebėjimai (t. y. intelektualiniai ir praktiniai mokėjimai) ir 3. individualūs požiūriai (t. y. vertybės, interesai, motyvai, kt.), leidžiantys mums įvertinti, ar buvo ir kokių aspektu pasiekti kurso mokymo ir mokymosi tikslai. Pagal šias mokymosi rezultatų sritis galime skirti ir tris pačių bendriausių kurso studijų tikslų grupes – pažintinius (prusinimo), lavinamuosius ir auklėjamuosius. Pažintinių tikslų pagrindas – mąstymas, žinios bei įvairūs jų supratimo ir pertvarkymo būdai; lavinamųjų tikslų – psichomotoriniai veiksmai; o auklėjamųjų – afektyvūs (emociniai) procesai bei juos atspindintys individualūs požiūriai (Gage, Berliner, 1994, p. 41; Jovaiša, 1997, p. 82). Be abejo, tai yra tik santykinis skirstymas, nes iš tikrųjų visi šie aspektai glaudžiai susipynę, o ir mokymo bei mokymosi tikslų mes siekiame integruodami jų pagrindus.

Vis dėlto turėdami mintyje tris tikslų grupes ir norėdami studijų procese sistemiškai vertinti su jomis susijusį studento išmokimo lygį negalime apsieiti be pačios „išmokimo lygių“ sampratos. Be abejo, ji gali būti įvairi. Mes gi pasirinkime plačiai vartojamą B. S. Bloomo (1956) ir jo kolegų empiriškai pagrįstą bei jų pasekėjų išplėtotą edukacinių tikslų taksonomijos teoriją (žr., pvz., Bloom, 1994; Brūzgaitė 1998; Gage, Berliner, 1994; Gronlund, 1991; Krathwohl, Bloom, Masia, 1964). Šios teorijos esmė – trys pagal minėtas edukacinių tikslų grupes sudarytos taksonomijos – pažintinių, psichomotorinių ir afektyviųjų tikslų klasifikacinės schemas (žr. 1 priedą).

Kiekviena taksonomija aiškiai apibrėžia pažinimo arba išmokimo lygių skalę, kurią sudaro viena po kitos hierarchiškai išdėstytos pažinimo lygių pakopos. Jos reiškia, jog kuo aukštesnė mokymosi procese yra pažinimo pakopa, tuo sudėtingesnių pažintinių, psichomotorinių ir afektyviųjų operacijų mes mokomės ir išmokstame atlikti: mąstome įsimindami ir suprasdami žinias, jas taikydami, analizuodami, sintetindami ir įvertindami (1 priedo 1 lentelė); veikiamo suvokdami veiksmus ir jų atlikimo būdus, nusiteikdami juos atlikti, suprasdami, įsitikrindami, pritaikydami ir organizuodami (1 priedo 2 lentelė); o kaupdami patirtį – priimdami informaciją, ja domėdamiesi, brangindami ir mintyse sistemiškai organizuodami vertybes galime gebėti jas įprasminti bei nuolat formuoti individualiai patikimą požiūrį (1 priedo 3 lentelė).

Vadinasi, organizuodami studijas taip pat turime kelti įvairių sričių bei lygių tikslus, norėdami, kad studentai ne tik įgytų žinių, bet ir plėtotų įvairius gebėjimus. Tai pagal minėtą Bloomo taksonomijų teoriją turėtų būti:

1. *pažintiniai-prusinantieji tikslai*, siektini einant nuo žinių ir žinojimo prie aukštesnių pažinimo pakopų, tokių kaip žinių supratimas, taikymas, analizė, sintezė ir įvertinimas;
2. *psichomotoriniai-lavinamieji tikslai*, siektini einant nuo veiksmų suvokimo prie aukštesnių pažinimo pakopų, tokių kaip pasiruošimas, supratimas, įsitikrinimas, igudimas, pritaikymas ir organizavimas;
3. *afektyvieji-auklėjamieji tikslai*, siektini einant nuo gebėjimų priimti informaciją prie aukštesnių pažinimo pakopų, tokių kaip gebėjimas domėtis, branginti, sistemiškai organizuoti vertybes ir jas įprasminti.

Pirmame knygos priede pateiktos B. S. Bloomo ir minėtų jo kolegų sudarytos taksonomijų lentelės, jei mums pavyko adekvačiai ir aiškiai interpretuoti jų turinį, leidžia susisteminti mintis apie mokymosi tikslus, geriau suprantant, kaip perimama, perdirdbama, taikoma ir įpras-

minama nauja informacija arba žinios, sietinos su mąstymo, psichomotoriniais ir emociniais išmokymo procesais. Dėl to kasdieninėje praktikoje, kai iškyla uždavinys suformuluoti įmanomus išmatuoti studentų išmokimo tikslus, tai padaryti galime vadovaudamiesi minėtomis taksonomijų lentelėmis.

Pavyzdžiui, mes nesunkiai galime nustatyti, kad mūsų anksčiau pateiktas mokymo ir mokymosi tikslo pavyzdys, išreiškiantis siekį, kad studentai „suprastų teoriją ir mokėtų ją interpretuoti“, yra pažintinis antrojo išmokimo lygio tikslas, nes tai būtent ir atitinka pirmosios taksonomijų lentelės antrąją pažinimo pakopą. Šis žinojimas atveria galimybes pagal lentelę apibrėžti dar detalesnius pažintinius tikslus, paaiškinančius, ką reiškia „teorijos supratimas“. Tai taip pat leidžia apibrėžti konkrečius vertinimo kriterijus bei vertinimui atlikti būtinas suformuluoti užduotis.

Taigi, pavyzdžiui, jei norime, kad studentai, išėję temą, mokėtų ne tik interpretuoti teoriją, bet ir ją taikyti atliekant kitą užduotį, ir taikyti ne bet kaip, o asmeniškai prasmingai, galime remtis ne tik pirmąja, bet ir antrąja bei trečiąja taksonomijų lentelėmis. Jos mums leis lengviau suprasti ir iš galimų veiksmų atlikimo bei asmeninio požiūrio formavimo lygių pasirinkti labiausia priimtina: koku lygiu norėsime, kad studentai mokėtų taikyti bei įprasminti teoriją, tokius turėsime išsikelti įmanomus išmatuoti kurso studijų tikslus kaip vertinimo kriterijus, tokias turėsime rekomenduoti studentams atlikti užduotis (žr. 1 priedo lentelių trečiąją skiltį), atveriančias ir mums, ir jiems galimybes įvertinti, ar dalyko teminis studijų tikslas pasiektas ir ar jis pasiektas taip, kaip nurodo kriterijus.

4.4.3. Mokymo tikslai, turinys ir metodai

Kai nustatome kurso mokymo ir mokymosi tikslus, turime parinkti tokias studijų temas, kurios būtinos tam, kad tikslas būtų pasiektas. Tą patį galime pasakyti ir apie studijų šaltinius – knygas, vaizdo kasetes ar interneto medžiagą, iš kurios studentai pagal temas semiasi žinių ir tikisi, jog tai, ką jie studijuoja ir ko išmoksta, bus deramai įvertinta. Maža to: studentai iš esmės yra linkę mokytis tik to, kas bus vertinama (Ramsden, 2000). Taigi, jeigu į savo kurso studijų programas įtrauksime temas ir mokymosi šaltinius, kurie neturi nieko bendro su studentų mokymosi tikslais, aiškiai parodysime savo organizacinių gebėjimų stoką, o studentams leisime suprasti, kad kursas yra perkrautas

nereikšmingų dalykų. Jei manome, kad mokymosi tema arba šaltinis yra tikrai svarbus, kad studentai galėtų kryptingai studijuoti, turime pirmiausia suformuluoti tikslus ir tik tuomet mums atrodančią svarbią temą įtraukti į kurso programą.

Trumpai tariant, vos tik mes nusprendžiame rekomenduoti studentams, ko nors mokyti, pirmiausia turime apmąstyti, paklausę savęs, kodėl tai jiems gali būti svarbu, antra – kaip tai būtų galima padaryti, ir trečia – kaip būtų galima įvertinti bei įsitikinti, ar tai, kas studentams svarbu, buvo pasiekta. Jei tinkamai vertinsime, galėsime ir studentus tiksliai bei nuolat informuoti apie jų daromą pažangą. Taigi studentų poreikiai, tikslai, turinys, bendradarbiavimą užtikrinantys mokymosi metodai bei vertinimo kriterijai ir metodai turi būti sinergiškai apmąstomi.

Tarkime, jeigu siekiame padėti studentams išmokti naudotis idėjomis ar teorijomis planuojant ir priimant veiklos sprendimus, mokymosi veikla turi leisti jiems išgilinti į alternatyvias teorijas ar idėjas, jas palyginti, išryškinti jų pranašumus ir trūkumus, apsvarstyti galimas jų taikymo pasekmes, pasirinkti priimtinausią konceptualiąją sistemą ir suplanuoti jos taikymo procesą: parengti veiklos scenarijus, modelius arba projektus. Jei įmanoma, ši veikla turėtų sudaryti studentams sąlygas praktiškai patikrinti savo sprendimų veiksnumą ar parengtų planų efektyvumą. Šiems uždaviniams įgyvendinti taikytini, pavyzdžiui, tokie mokymosi metodai: projektas, eksperimentas, interviu, apklausa, vertinamieji pratimai ir tyrimai.

Jeigu mums svarbu ne tik tai, kad studentai įgytų dalyko žinių, bet ir daugiau patirties dirbti komandoje, rengdami bei įgyvendindami kokį nors visuomenei reikšmingą projektą, galime suprasti, jog šie siekiai B. S. Bloomo taksonomijų lentelėse yra „organizacinio“ pažinimo lygmens (žr. 1 priedą). Tai reiškia, jog numatytiems tikslams pasiekti studijas turėsime organizuoti taip, kad studentai turėtų galimybių patys nustatyti problemas, numatyti tikslus bei susiplanuoti projekto įgyvendinimo būdus ir etapus, nes būtent šie kriterijai išreiškia organizacinio lygmens gebėjimų esmę. Šiuo atveju vien tik paskaitos kaip mokymo metodo neužteks. Bus būtina organizuoti mokymąsi mažose grupelėse, taikant įvairius bendradarbiavimą ir nuolatinius grįžtamuosius ryšius užtikrinančius metodus. Siekdami padėti studentams suplanuoti ir įgyvendinti projektą, taip pat turėsime iš anksto numatyti pagrindines ir papildomas užduotis, kurios turėtų padėti studentams įsisavinti projektui atlikti būtinas dalyko žinias ir tobulinti minėtus gebėjimus.

Gebėjimų lavinimas nuotoliniu būdu yra ypač sunkus iššūkis tiek studijų organizatoriams, tiek ir studentams. Tačiau, taikydami vaizdines ir garsines mokymo technologijas, galime atsakingai priimti šį iššūkį. Pavyzdžiui, parūpindami studentui vaizdajuostę, galime būti tikri, kad ji reikšmingai padės jam mokytis pagal filmuotus pavyzdžius. Mes taip pat galime paprašyti studentų įrašyti į vaizdajuostę, kaip jie atlieka išmokus veiksmus. Tai mums leis atskleisti studentų perimtus gebėjimus, bus lengviau išryškinti jų veiklos proceso ir rezultatų privalumus bei trūkumus, numatyti tolesnius mokymosi uždavinius, aptarti naujas užduotis.

Jeigu mūsų mokymo tikslas – padėti studentams pažinti ir turtinti jų asmeninę patirtį, privalome organizuoti tokią veiklą, kad studentai turėtų galimybių tyrinėti ir gilintis į turimas žinias, įsitikinimus, požiūrius, vertybes, veiklos motyvus, gebėjimus ir kt. Šiam tikslui pasiekti galime organizuoti studentų veiklą taikydami, pavyzdžiui, tokius metodus: prisiminimų popietes ar dienoraščių rašymą, vaidmenų atlikimą, žaidimus, idėjų, teorijų ar reikšmingų įvykių analizę, interviu, apklausą, empirinių duomenų ar pranešimų aptarimą, laboratorinius bandymus.

Jeigu mokymas ir mokymasis bus nukreiptas į žinių įsiminimą, atgaminimą, pertvarkymą (analizę, sintezę, įvertinimą) ir taikymą, jis bus veiksmingas, kai aprūpinsime studentus jų mokymuisi būtina medžiaga, skirsime pakankamai laiko jos studijoms, naujų žinių supratimui, kartojimui ir taikymui. Į aktyvią veiklą įtraukiančių pranešimų skaitymas, rengimas bei klausymas, konspektavimas, mnemoniniai pratimai, diskusijos, debatai, minčių lietaus popietės, projektai, konsultacinės paslaugos bendramoksliais ar plačiau visuomenei (mokymasis mokant arba dirbant) – tai gana patikimi žinių įsiminimą ir taikymą skatinantys metodai.

Jeigu mokymosi tikslas reikalauja, kad studentai patys surastų jiems reikalingą informaciją, turime ne tik skirti tam pakankamai laiko, bet ir susitaikyti su faktu, kad per numatytą laiką mūsų studentams gali ir nepavykti pasiekti kokybiškų rezultatų. Todėl šiuo atveju daugiausia dėmesio tikslinga skirti ne tiek mokymosi rezultatų vertinimui, kiek paties paieškų proceso aptarimui. Tai suprasdami studentams galime rekomenduoti įgyvendinti, pavyzdžiui, tokius uždavinius: praveisti apklausą ar interviu, atlikti mokslinės literatūros paieškas, peržiūrėti filmuotą medžiagą, išklausti garsines laidas arba išstudijuoti kompiuterinių duomenų šaltinius ir parengti rašto darbą – pranešimą, tezes, straipsnį, tyrimų ataskaitą.

Tai yra bendrieji mokymo ir mokymosi metodai, kuriuos patikimai galima taikyti ir organizuojant nuotolinių studijų procesą (MacKeracher, 1995; Siantz, Pugh, 2001). Svarbiausia tiksliai numatyti laiką, būtiną tiek studentams, siekiantiems kokybiškai realizuoti savo edukacinius poreikius, tiek mums, norintiems suteikti studentams grįžtamąją informaciją apie tai, kokių mokymosi rezultatų jiems pasisekė pasiekti ir kokie nauji mokymosi iššūkiai gali būti prasmingi studento akademinėi saviraiškai. Nors ir sunku tikėtis, kad mūsų rengiami kursai ir jų realizavimo procesai būtų visiškai nepriekaištingi, pats veiksmingiausias principas, tinkantis visiems studentams ir leidžiantis bent jau artėti prie idealo, yra paprastas: studijų tikslų, turinio ir studijų proceso dermė, mokymosi priemonių įvairovė bei galimybė jas rinktis.

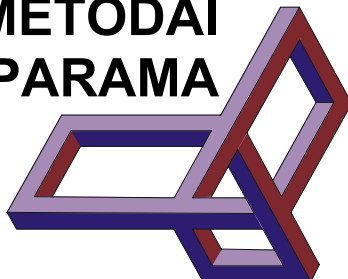
Literatūra

1. *Bloom B. S.* (et al.). Excerpts from the Taxonomy of Educational Objectives, the Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive domain // Anderson L. W., Sosniak L. A. (eds.). Bloom's Taxonomy: a Forty-year retrospective. – Chicago: University of Chicago Press, 1994.
2. *Bloom B. S.* Taxonomy of Educational Objectives. Handbook 1: Cognitive Domain. – New York: Longman Green, 1956.
3. *Brūzgaitė L.* (red.). Aktyvaus mokymosi metodai. – Vilnius: Garnelis, 1998.
4. *Gage N. L., Berliner D. C.* Pedagoginė psichologija. Vilnius: Alna Litera, 1994.
5. *Gronlund N. E.* How to Write and Use Instructional Objectives. – New York: Macmillan Publishing Co, 1991.
6. *Honey P., Mumford A.* Manual of Learning Styles. – London: Peter Honey, 1986.
7. *Jensen E.* Tobulas mokymas. – Vilnius: AB OVO, 1999.
8. *Joyce B., Calboun E., Hopkins D.* Models of Learning - Tools for Teaching. – Buckingham: Open University Press, 1997.
9. *Kolb D. A.* Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. – Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1984.
10. *Krathwohl D. R., Bloom B. S., Masia B. B.* Taxonomy of Educational Objectives, the Classification of Educational Goals, Handbook II: Affective Domain. – New York: David McKay Co, 1964.

11. *MacKeracher D.* Adults as Learners: Basic Ideas for Distance Educators // *Distansutbildning i utveckling.* – Sweden: Umea Universitet, 1995.
12. *Ramsden P.* Kaip mokyti aukštojoje mokykloje. – Vilnius: Aidai, 2000.
13. *Rogers A.* Teaching Adults. – London: Open University Press, 2000.
14. *Rowntree D.* Making materials-Based Learning Work. – London: Kogan Page, 1997.
15. *Seagal S., Horne D.* An introduction to Human Dynamics. – To-panga: Human Dynamics International, 1991.
16. *Siantz J. E., Pugh R.* Using Interactive Video (<http://www.ihets.org.consortium/ipse>). 2001.
17. *Teresevičienė M.* Andragoginė didaktika. – Vilnius: Gimtasis žodis, 1998.



5.
AKTYVAUS
MOKYMOSI
METODAI
IR PARAMA



5.1. KOKIUS MOKYMO METODUS PASIRINKTI

Metodas – graikų kilmės žodis, reiškiantis tyrimo būdo sampratą (Kvietkauskas, 1985, p. 315). Taigi metodas kartu yra ir pažinimo, tiesos paieškų bei žinių kaupimo ir kūrimo būdas. Jis apima išstis sistemas mintinių ir praktinių veiksmų, būtinų siekiant ne tik pažintinių, bet ir kitokių kryptingos veiklos tikslų. Kurso mokymo ir mokymosi metodai sudaro sąlygas kryptingai organizuoti studijų procesą ir pasiekti įvairių prusinamųjų, lavinamųjų bei auklėjamųjų tikslų.

Mokymo bei mokymosi metodas gali būti suprantamas plačiąja ir siaurąja prasmėmis: plačiąja prasme mokymo metodas – tai sistema mokymo(-si) būdų, pagrįsta studento prigimtimi ir mokomojo dalyko ypatybėmis; siaurąja prasme – tai racionalaus mokymo(-si) būdas, laikomas reikšmingiausiu tam tikroje mokymo bei mokymosi situacijoje ir todėl suteikiantis „vedamąją liniją visam mokymo darbui“ (Šalkauskis, 1991, p. 421).

Kadangi bendrąja prasme mokymo metodo struktūrą sudaro daug ir įvairių pažinimo tikslų, priemonių ir veiklos būdų (Jovaiša, 1993, p. 116), atsižvelgdami į juos, praktikoje galime taikyti daug ir įvairių mokymo metodų. Įvairius mokymo metodus galime skirstyti į įvairias grupes. Jos mums atveria galimybes sistemiškai suprasti mokymosi metodus bei iš jų visumos pasirinkti bei praktikoje taikyti tuos, kurie, mūsų manymu, geriausiai atitinka studentų edukacinius poreikius, reikšmingai suderintus su visuomeniniais lūkesčiais.

Pavyzdžiui, pati seniausia mokymo metodų klasifikacija mus skatina rinktis metodus iš trijų grupių, bandant taikyti loginius (analizę, sintezę, indukciją, deduciją), monologinius (aprašymą, aiškinimą, pasakojimą, paskaitą) ir dialoginius (katechetinį, euristinį) mokymosi proceso organizavimo metodus (Jovaiša, 1991, p. 125). Pagal mokymosi proceso etapus galime skirti ir atitinkamai taikyti žinių perteikimo ir perėmimo, kartojimo, įtvirtinimo ir vertinimo metodus. Jei žvelgsime į mokymosi metodus per žinių perėmimo ir išmokimo galimybių lygius, skirsime bei taikysime aiškinamuosius-iliustracinius, reprodukcinius, probleminio mokymosi, euristinius (dalinių paieškų) ir tiriamuosius metodus (Rajeckas, 1997, p. 8). Pagal studijų proceso organizavimo pobūdį skiriame:

1. frontalinius metodus, tokius kaip, pavyzdžiui, demonstravimas, diskusija, paskaita;

2. metodus, orientuotus į besimokantįjį; tai gali būti, pavyzdžiui, savimokos, kompiuterinio, kontraktinio, programuoto ir individualaus mokymosi metodai;
3. grupinio mokymosi metodus, tokius kaip, pavyzdžiui, minčių lietaus, debatų, grupės diskusijų, projektų, atvejų studijų, seminarų, sniego gniūžtės, vizitų, ekskursijų, imitacijų, dalykinių žaidimų ir kitus (Teresevičienė, 1998, p. 16–24).

Jei mums aktualus mokymosi šaltinis, atitinkantis žodinio, vaizdinio ir veiksminio darbo principus, organizuodami kurso studijų procesą, be abejo, derinsime pačius paprasčiausius žodinius, vaizdinius ir veiksminius metodus, tokius kaip aiškinimas, pasakojimas, pranešimas, pokalbis arba interviu; demonstravimas, stebėjimas arba ekskursija; intelektiniai ir praktiniai pratimai raštu arba žodžiu, laboratoriniai darbai, planavimas, modeliavimas arba renginių organizavimas.

Edukologijos klasikas S. Šalkauskis, pabrėždamas akademinės studijas ir mokslinę kūrybą kaip esmines studentų mokslinio subrendimo aukštojoje mokykloje sąlygas, pagal jas išskiria tetinių (teikiamųjų) ir euristinių (randamųjų) mokymosi metodų grupes (Pedagoginiai raštai, 1991, p. 421–127, 528–540). Studijų procese taikydami tetinius mokymosi metodus, tokius kaip paskaita, pranešimas, instruktažas, aiškinimas, pasakojimas arba skaitymas, sudarome studentams sąlygas mokytis iš svetimų atradimų bei laimėjimų, kuriuos jiems teikia dėstytojas, knygos ir kiti šaltiniai. Taikydami euristinius mokymosi metodus, tokius kaip tiriamasis klausinėjimas, stebėjimas, pokalbis, diskusija, interviu arba eksperimentas, atveriamė studentams galimybes mokytis iš naujų žinių, kurias jie patys sukuria, vadovaudamiesi savarankišku kūrybiniu mąstymu ir aktyviai dalyvaudami tikslingame tiriamosios veiklos procese.

Jei svarstome, kokį mokymosi metodą pasirinkti organizuojant kurso studijas, mums apsispręsti, be kitų dalykų, gali padėti lankstus požiūris į patį mokymo bei mokymosi metodą. Kaip puikiai suprantame, mokymosi metodas yra tik racionali studento sąveikos su mumis, bendramoksliais ir mokomąją medžiaga organizavimo priemonė, neturinti nustelbti nei mūsų intuityvaus kūrybiškumo jį pasirenkant bei taikant, nei studentų saviraiškos laisvės pagal jį mokantis. Taigi ir šioje dalyje aprašytųjų frontaliųjų bei grupinių aktyvaus mokymosi metodų alternatyvos taip pat turėtų būti suprantamos tik kaip instrumentai, leidžiantys mums išplėsti sąmoningos pedagoginės veiklos organizavimo kūrybines galimybes.

5.2. FRONTALAUS MOKYMOSI METODAI

Frontalųjį kokios nors temos studijų procesą organizuojame su visa grupe, iš esmės turėdami mintyje studentų individualų aktyvų darbą tiek namuose, tiek ir tradicinėje bei nutolusioje auditorijoje. Individualų mokymosi procesą namuose turime organizuoti aktyvaus mokymosi metodus derindami su mokomąja medžiaga. Tai reiškia, kad rengdami studentams rekomenduojamas atlikti užduotis namuose, tikslingai turime remtis tais pačiais arba panašiais mokymosi metodais, kuriuos taikome auditorijoje.

Pavyzdžiui, jeigu manome, kad „idėjų žemėlapis“ metodas padeda studentams lengviau suprasti ir įsiminti sąvokas bei teorijas, kurias jiems būtina išmokti, vadinasi, į mokomąją medžiagą galime įtraukti tokią užduotį: perskaityti tekstą ir parašyti po du ar tris sakinius, susijusius su sąvokų ryšiais, nubraižytais teksto pabaigoje pateiktame „idėjų žemėlapyje“. Tiek auditorinį, tiek namų darbą, be abejo, galime individualizuoti, t. y. skirti ne visiems grupės studentams vienodas, bet individualias, studentų poreikius atitinkančias užduotis.

Norėdami, kad studentai dalyvautų tradicinėje arba nutolusioje auditorijoje ne kaip pasyvūs klausytojai, o kaip aktyvūs žinių „davėjai, gavėjai ir kūrėjai“ – mąstytojai, diskutuotojai, rašytojai, problemų sprendėjai, altruistai ir kitus vaidmenis atliekantys veikėjai, turime taikyti įvairius mokymo ir mokymosi metodus. Tai gali būti dialoginė paskaita, seminaras, praktikumas, pokalbis arba interviu; tai taip pat gali būti tokie metodai kaip sokratiškasis klausinėjimas, tylos intarpas, atsakymų santrauka, ženklai, citatų analizė, studentų požiūrių studijos, paradoksai, minčių lietus, idėjų žemėlapis, problemų kraitė, užsesys ir daugelis kitų (Brūzgaitė, 1998; Davis, 1993; Joyce, Calboun, Hopkins, 1997; McKeachie, 1999; Siantz, Pugh, 2001; Teresevičienė, 1998; Weimer, 1987).

Tokie ir panašūs aktyvaus mokymosi metodai mums leidžia lengviau išvelgti įvairius užduočių rengimo būdus, organizuoti studijas ne tik kryptingai, bet ir įdomiai. Vienus iš jų taikysime organizuodami mokymąsi namuose, kitus – tradicinėje arba nutolusioje auditorijoje, norėdami ne tik supažindinti studentus su naujomis temomis, bet ir įtvirtinti tai, kas išmokta namuose bei patikrinti ir įsitikinti, kaip studentai mokėsi ir išmoko. Nors minėti metodai pasižymi įvairiais skirtumais, vis dėlto juos taikydami tradicinėje arba nutolusioje auditorijoje

turime nepamiršti ir bendrųjų tiek frontinio, tiek individualaus, tiek ir grupinio darbo principų, jog:

- svarbiausia studentams paaiškinti jų darbo temą, aktualumą, mokymosi tikslus bei pagrindinių terminų reikšmes;
- iš anksto aprūpinti studentus mokymuisi būtinomis priemonėmis;
- pateikiant studentams užduotį, paaiškinti, kaip ji turi būti atlikta, kokie yra jos vertinimo bei įvertinimo (jei tai būtina) kriterijai;
- konsultuoti studentus, kai jie dirba savarankiškai;
- kai užduotis atlikta, įvertinti, ar mokymosi tikslai buvo pasiekti.

5.2.1. Dialoginė paskaita, seminaras, praktikumas

Aktyvus mokymasis tradicinėje arba nutolusioje auditorijoje bus itin efektyvus, jei paskaitoje, seminare arba kita forma vykstančiame studijų procese studentai dalyvaus iš anksto tam pasiruošę, t. y. perskaitę šaltinius ir atlikę užduotis, palengvinusias jų mokymąsi ir padėjusias jiems suprasti bei įsiminti tai, ką perskaitė. Tuomet paskaitos pedagoginiai siekiai galės būti trys: 1) pakartoti ir įtvirtinti tai, kas išmokta; 2) surinkti duomenis, būtinus sužinoti, kaip studentai mokėsi ir ką būtų galima organizuoti kitaip, siekiant, kad jie mokytųsi efektyviau; 3) supažindinti studentus su nauja tema ir namų darbo užduotimis. Šie tikslai reikalauja taikyti įvairių taktinių mokymosi lygių metodus. Dėl to šiuo atveju mes turime mintyje paskaitą, seminarą arba praktikumą ne kaip atskirus metodus, bet kaip mokymosi organizavimo formas.

Dialoginės paskaitos, seminaro, praktikumo ir kita forma vykstančio darbo tradicinėje arba nutolusioje auditorijoje paskirtis – sudaryti studentams sąlygas mokytis ne izoliuotai vieniems nuo kitų, bet dirbant nors ir individualiai, vis dėlto vienoje grupėje ir jaučiant jos bendradarbiavimo atmosferą. Dialoginė paskaita, seminaras ar praktikumas taip pat gali būti traktuojami ir kaip atskiri mokymosi metodai, taikomi pabrėžiant skirtingus pedagoginius siekius, mokymosi būdus, žinių tipus ir studento bei dėstytojo aktyvumo lygius. Taip, pavyzdžiui, galime organizuoti paskaitą-klausinėjimą, paskaitą-filmo demonstravimą, paskaitą-koncertą, paskaitą-susitikimą, paskaitą-diskusiją, paskaitą-debatų, paskaitą-konferenciją ir t. t. (Steponaitienė, 1980, p. 9).

Kita vertus, pačia bendriausia prasme, jei skaitome pranešimą, rodome skaidres, skatiname studentus išsakyti savo nuomonę, skaityti arba rašyti, siekdami perteikti teorines arba praktines žinias, kurias jiems patiems būtų sunku arba net neįmanoma surasti ir (arba) su-

prasti, galime sakyti, kad taikome dialoginės paskaitos metodų sistemą. Jei prioritetą teikiame ne savo, o studentų organizacinėms pastangoms dirbant su teorinėmis žiniomis, vadinasi, taikome seminaro metodų sistemą. Jei pirmenybę teikiame ne studentų organizacinėms pastangoms, bet jų praktinių žinių taikymui, vadinasi, turime mintyje praktikumo metodus. Bendrasis dialoginių užsiėmimų reikalavimas – aktyvi, studentų pritarimą tam arba pasirinkimą ir susitarimą su dėstytoju išreiškianti veikla, vykstanti klausantis, mąstant, šnekant, stebint, rašant, skaičiuojant, braižant ir atliekant kitus veiksmus.

5.2.2. Sokratiškasis klausinėjimas

Tai klausimų-atsakymų metodas. Pati paprasčiausia jo forma yra ši: išrenkam vieną iš grupės studentų, pateikiame klausimą ir laukiame atsakymo. Jei studentas negali atsakyti į klausimą, jį pateikiame vienam arba kitam studentui, kol išsiaiškinamas atsakymas. Analizuodami kitą klausimą procesą kartojame iš naujo.

Didelėje grupėje studentų šis metodas bus gana ribotas, nes jį taikant aktyviai reikštis gali tik paklaustieji. Tačiau, jeigu didelę grupę suskirstysime į mažesnes iki septynių studentų grupeles, išrinksime vedėjus ir jiems sudarysime galimybę klausinėti, surinkti atsakymus ir pristatyti juos visai auditorijai, paskaitoje bus gerokai mažiau pasyviųjų klausytojų. Klausimų sąrašus galime parengti iš anksto ir per paskaitą įteikti studentams. Juos taip pat galime paprašyti studentų parengti namuose, o paskaitoje sudaryti bendrąjį geriausių klausimų sąrašą arba pagal temas sugrupuoti keletą sąrašų, pagal kuriuos turėtų dirbti atskiros grupės.

Sokratiškasis metodas yra ypač efektyvus, kai kartojama išeita medžiaga. Jis gali turėti daugybę formų. Keletą iš jų toliau ir aprašysime.

5.2.3. Tylos intarpas

Taikydami tylos intarpo metodą pirmiausia iškeliamė klausimą, palaukiame 10–15 sekundžių ir tik tada paprašome vieno iš grupės studentų į jį atsakyti. Čia labai svarbu iš anksto informuoti studentus, kad jie nekeltų rankų, neatsakinėtų ekspromtu, bet per tylos intarpui skirtą laiką apmąstytų savo atsakymą ir pateiktų jį tik dėstytojo paprašytas. Tai tylos kultūrą ir kantrybę ugdantis metodas, kad nepasiduosime paviršutiniškam aktyvuotam žinojimui.

Asmeninė patirtis liudija, kad pirmą kartą taikant šį metodą paskaitoje gali būti ir nesusipratimų. Tačiau po kelių tylos intarpo bandymų ir ypač jei studentai skatinami užsirašyti savo pamąstymus, jie įpranta išlaukti būtiną laiką, vis labiau įsitraukia į tikslingą aktyvių studijų procesą.

5.2.4. Atsakymų santrauka

Kai organizuojame paskaitą taikydami sokratiškąjį ir tylos intarpo metodus, norėdami, kad studentai ne tik aktyviai klausytųsi, bet ir išgirstų, po kiekvieno išsamaus atsakymo turime paprašyti kito studento trumpai savais žodžiais nusakyti pirmojo studento atsakymą. Tikrai bus nemažai studentų (ypač iš pirmųjų kursų), kurie nemoka klausytis, dėl to ir išgirsti bei suprasti kitų išsakytas mintis. Sudarydami jiems sąlygas apibendrinti vieno ar kelių studentų atsakymus ne tik skatinsime juos aktyviai klausytis paskaitos metu, bet ir padėsime jiems ugdytis socialiam dialogui būtinus aktyvaus klausytojo įgūdžius.

5.2.5. Ženkilai

Dažniausiai tradicinėje paskaitoje skaitome ne vieną, o keletą neilgesnių kaip 10–15 minučių trunkančių pranešimų, tarp jų organizuodami studentų veiklą – rašymą, vaizdų stebėjimą, konstravimą, diskusijas. Nerutiniška veikla padeda studentams išsaugoti aktyvų dėmesį, įvairovė didina motyvaciją, kelia studentų ir dėstytojų entuziazmą, leidžia išsaugoti darbingą nuotaiką, jei studentų veikla, mūsų gestai ir daromos pertraukos keičiasi ne per dažnai (Gage, Berliner, 1994, p. 331–335).

Ženkilai – tai vienas iš būdų, leidžiantis ne tik išsaugoti studentų dėmesį, bet ir padedantis jiems be šurmulio pranešti mums, kai jie supranta arba nesupranta. Pavyzdžiui, galime tradicija paversti tai, kad vienas pirštas reiškia taip, o du pirštai – ne. Taigi skaitydami pranešimą kartkartėmis galėsime paprašyti studentų mums duoti atitinkamus ženklus. Jei studentams bus priimtina tokia tradicija, jie galės, net mūsų nepaklausti, iškelti du pirštus, kai nesupranta. Perskaityti trumpus pranešimus galime paprašyti ir pačių studentų, norėdami juos įpratinti būti ne tik aktyviais klausytojais, bet ir kompetentingais trumpų pranešimų skaitytojais.

Ženklių metodą taip pat galime taikyti rodydami studentams paveikslus, formules arba diagramas, skaitydami klausimus ir galimus į juos atsakymus. Jei studentai mano, kad pirmas atsakymas buvo teisingas, tegu pakelia vieną pirštą, jei neteisingas – du pirštus. Tą patį galėsime atlikti, jei išdalysime studentams teisingų ar neteisingų atsakymų spalvotas korteles: pavyzdžiui, jei studentai pakels žalią kortelę, tai reikš, jog jie mano, kad tai teisingas atsakymas, jei raudoną – neteisingas. Be to, galime naudoti ir skaičių korteles: jei skaitome penkis atsakymus, studentams išdalijame po penkias skaičių korteles. Tuomet galėsime paklausti jų nuomonės, kuris atsakymas iš penkių yra teisingas.

Tais atvejais, kai studentų požiūriai grupėje skiriasi, tolesnį darbą tradicinėje arba nutolusioje auditorijoje galime organizuoti taikydami kitus frontinio ir grupinio mokymosi metodus, pavyzdžiui, minčių lietaus minutę, debatus ar diskusijas.

5.2.6. Citatų analizė

Tai metodas, kurį taikydami atveriam studentams galimybes gilintis bei suprasti jų skaitomus tekstus, idėjas, faktus, teorijas, argumentus. Šį metodą tikslinga taikyti siekiant pakartoti išstudijuotą medžiagą ir bandant ją papildyti nauja. Darbas tradicinėje arba nutolusioje auditorijoje bus efektyvus, jei studentai namuose ar auditorijoje susipažino su įvairiais požiūriais, teorijomis ar mokslinių mokyklų pozicijomis.

Iš pradžių, rodydami skaidres arba plakatus, galime pateikti jiems žinomų autorių, taigi studentams žinomas citatas, bei paprašyti pasakyti, kieno tai mintys ir kaip jas dera interpretuoti. Vėliau pateikiame dar nežinomo autoriaus ir studentų neskaitytas citatas, prašydami paaiškinti, kokį požiūrį šia citata autorius išreiškia, kuo šis požiūris skiriasi nuo jau žinomų požiūrių, kokias dar nežinomas idėjas jis apima ir t. t. Taip pradėję frontalųjį darbą grupėje toliau galime taikyti įvairius kitus čia aprašytus metodus.

5.2.7. Studentų požiūrių studijos

Jeigu organizuojame paskaitą tradiciškai, pabaigoje, be abejo, paliekame laiko studentų klausimams. Studentai neretai pateikia ir tokių klausimų, į kuriuos mes atsakėme paskaitos metu. Bandydami išvengti tokių klausimų, galime pradžioje paskaitos išsiaiškinti pačių studentų požiūrius, susijusius su analizuojama tema. Taip mes labiau sudomin-

sime juos ir sudarysime sąlygas studentams patiems palyginti savo požiūrius su moksliskai pagrįstais faktais ir teorijomis.

To siekdami galime taikyti „taip-ne“ arba „teisinga-neteisinga“ klausimyną, apimantį įvairius temos problematiką atspindinčius teiginius. Tai gali būti, pavyzdžiui, teiginys, jog „Žmogaus teisės, įrašytos į mūsų valstybės Konstituciją, išreiškia visos tautos ir visų mūsų šalies socialinių sluoksnių interesus“, arba teiginys, jog „Konfliktus visada būtina spręsti susitarimo būdu“ ir t. t.

Klausimyną nedera perkrauti teiginių, nes neliks laiko studentų atsakymų bei studijuojamos temos analizei. Optimalus teiginių skaičius – ne daugiau kaip penki. Kai studentai pateikia individualius atsakymus, toliau darbą galima organizuoti porose arba nedidelėse grupelėse, skiriant laiko diskusijoms arba debatams, studentų pranešimams ir naujai temai pristatyti.

5.2.8. Paradoksai

Šis metodas – tai vienas iš veiksmingiausių būdų siekiant studentus sudominti ir paskatinti spręsti įvairius teorijos ir praktikos, faktų ir teorijos, potencialių ir realių vertybių bei kitokius prieštaravimus ar net paradoksus. Paradoksai išreikšti teiginiais iš pirmo žvilgsnio prieštarauja sveikam protui bei gali būti įrodyti ir kaip teisingi, ir kaip neteisingi.

Pavyzdžiui, profesinės etikos problemų analizę galime pradėti Sokrato paradoksu, jog „niekas žinodamas nesielgia neteisingai“ (Cargile, 1995, p. 642). Šį teiginį galime analizuoti kvestionuodami jo teisingumą arba mėgindami paieškoti atsakymo į klausimą „Kodėl žmonės elgiasi taip, kaip, jų nuomone, neturėtų?“ Kitas pavyzdys – studentų akademinės laisvės problema: „mokymasis yra individualus, o visuomenė yra organizacinė; dėl to mokymasis privalo būti siejamas su šiuolaikinės visuomenės socialumu“ (Jarvis, 2000, p. 122). Šiame sudėtiname teiginyje studentams gali būti nemažai peno apmąstyti įvairias idėjų reikšmes bei prasmes, kelti įvairius klausimus, ieškoti atsakymų.

Paradoksų mūsų gyvenime yra apstu, nes iš esmės jis yra prieštaringas: „pergalė sukelia liūdesį (Kodėl?)“; „laisvėje glūdi nelaisvės baimė (Kodėl?)“; „teisė – tai pareigų ir laisvių amalgama“ (Kaip vienu metu žmogus gali jaustis ir laisvas, ir įsipareigojęs?)“; „viskas turi savo pradžią ir pabaigą“ (Kur prasideda ir baigiasi žmogaus pasaulis?). Paradoksaliūs teiginiai skatina išvelgti įvairių prieštaravimų, formuluoti

hipotezes, tikrinti jų pagrįstumą bei patikimumą, pasineriant į naujus prieštaravimus ir naujas pažinimo kelionės pinkles. Tai atveria studentams galimybes gilintis į įvairias teorines bei praktines problemas, jų galimus sprendimus, mokantis suprasti faktus bei teorijas, kritiškai vertinant ne tik jas, bet ir savo pačių asmeninę patirtį.

5.2.9. Minčių lietus

Šis metodas yra nepamainomas minčių generavimo būdas, kurį taikydami kuriame naujas idėjas, atskleidžiame alternatyvius problemų sprendimo variantus, leidžiančius pasirinkti iš jų geriausius. Pradžioje į iškeltą klausimą lentoje ar kompiuterio svetainėje surašome studentų pateikiamus atsakymus, jų nekritikuodami ir nesvarstydami kokybės. Vėliau, dirbant porose arba grupelėse, analizuojama sprendimų kokybė, išrenkami geriausi variantai, kiekviena grupelė supažindina auditoriją su priimtais sprendimais. Jei gaunami prieštaringi arba alternatyvūs sprendimai, grupėje galima pabandyti ieškoti kompromiso. Čia tiks loterijos, arba balsavimo būdai, leidžiantys grupėje surasti konsensumą.

5.2.10. Idėjų žemėlapis

„Idėjų žemėlapis“ – tai būdas iliustruoti sąvokų, terminų, koncepcijų, teorijų ar faktų ryšius, kurie sudaro mokymosi tekstų turinį. Idėjų žemėlapius galime braižyti ir paprašyti, kad studentai tai paaiškintų. Galime taip pat rekomenduoti patiems studentams pirmiausia aprašyti idėjų ryšius, o vėliau juos iliustruoti linijomis, jungiančiomis idėjas brėžinyje. Dauguma terminų, kuriuos studentai mokosi, turi ne vienpusius, bet daugiapusius ir daugiaplanius ryšius. Dėl to braižydami ir analizuodami idėjų žemėlapius studentai gali lengviau suprasti ir išiminti terminų reikšmes, mokytis kritiškai mąstyti, interpretuoti bei analizuoti sudėtingas teorijas ar problemiškas situacijas.

5.2.11. Problemų kraitė

Šio metodo esmė – daugybė į kraitelę sukrautų klausimų, kuriuos studentams aktualu pakartoti prieš kolokviumą, įskaitą arba egzaminą. Kraitelė tradicinėje auditorijoje nešama, o nutolusioje auditorijoje siunčiama ratu. Studentas ištraukia klausimą ir pateikia atsakymą. At-

sakinėjantis studentas gali būti paskirtas taikant specialias skaičiuotes, jį taip pat gali išrinkti ir atsakiusysis į klausimą arba nešantysis kraitelę.

5.2.12. Ūžesys

„Ūžesio“ metodo esmė – darbas pagal studijų proceso situacijos tradicinėje arba nutolusioje auditorijoje diktuojamas taisykles. Tai taip pat gali būti atsakinėjimas ekspromptu, kai darbas grupėje vyksta pagal „tvarkingos anarchijos“ principą: kas pirmesnis pasiūlo savo atsakymą ir kieno pirmiausiai jis būna išgirstas. „Ūžesys“ yra neatsiejama visų auditorinių užsiėmimų dalis tuo metu, kai organizuojame pokalbį, pratybas arba interviu, grupiniam darbui buriasi komandos, generuojame naujas idėjas, studentai klausosi kitų studentų pranešimų, juos replikuodami ir t. t. Neturėtume nuvertinti arba nesveikai reaguoti į „ūžesį“ grupėje. Jo neįmanoma išvengti, tačiau jį galima pabandyti pakreipti taip, kaip mums naudinga.

5.3. GRUPINIO MOKYMOSI METODAI

Grupinis mokymosi procesas gali būti kooperatyvus ir dialoginis. Kooperatyvaus proceso bruožai – studentų veikla porose arba mažose 5–7 žmonių grupelėse, kai šių grupelių darbą organizuoja dėstytojas: jis suskirsto studentus į grupėles, pateikia grupelėms ir atskiriems studentams užduotis, tikrina ir vertina grupelių darbą bei jo rezultatus. Dialoginis procesas vyksta, kai aktyvų mokymąsi porose arba mažose grupelėse studentai partneriškai organizuoja kartu su dėstytoju. Tačiau šiuo atveju dėstytojas tampa tik konsultantu, o patys studentai pasiskirsto į grupėles, grupelės išsirenka savo vadovą, vadovas paskirsto vaidmenis, studentai susiplanuoja veiklą, vadovas ją organizuoja ir kartu su dėstytoju bei savo grupelės studentais vertina darbo efektyvumą bei gautų rezultatų kokybę.

Kai organizuojame grupinį darbą, šias dvi formas stengiamės derinti iš anksto su studentais aptardami mūsų parengtas grupinio mokymosi taisykles, tarp jų ir mokymosi metodus. Nors grupinio darbo metodų yra labai daug, remiantis moksliniais šaltiniais dažniausiai taikomi šie praktikoje išbandyti ir pasitvirtinę kaip veiksmingi metodai: sūkurys, laiškas, diskusija, debatai, projektas, atvejo studijos, dalykiniai vaidinimai, imitacijos ir žaidimai (Brūzgaitė, 1998; Carnegie, 1990; Davis,

1993; Driscoll, 2000; Joyce, Calboun, Hopkins, 1997; McKeachie, 1999; Siantz, Pugh, 2001; Teresevičienė, 1998).

Grupinius mokymosi metodus taikome, kai siekiame sudaryti studentams sąlygas mokytis vieniems iš kitų ir gauti greitą išmokimo rezultatų vertinimą, leidžiantį studentams intuityviai įvertinti savo pačių pastangas ir laimėjimus, pagrįstus tiek vidiniu, tiek ir išoriniu neformaliu vertinimu. Pagrindinė grupinio mokymosi pedagoginė paskirtis – padėti studentams lavinti konstruktyvios veiklos kolektyve gebėjimus, kai svarbiausia – bendrieji kolektyvo tikslai ir darbo taisyklės, partnerių bendradarbiavimas ir tarpusavio parama. Jei mums šie pedagoginiai siekiai nėra aktualūs, vadinasi, galime apsieiti ir be grupinio studijų proceso, nes, kaip žinome, mokymasis yra individualus reiškinys. Dėl to individualus ir frontalus studentų mokymasis bus tinkamas norint padėti jiems išmokyti ko nors naujo.

Čia tuo nenorima pasakyti, kad grupinio darbo metodai nėra naudingi siekiant kitokių edukacinių tikslų, nes empiriniai tyrimai liudija, jog mokymasis grupėje sudaro studentams palankias sąlygas lengviau įsiminti žinias, skatina kūrybiškai mąstyti ir veikti, ugdo savarankiškumą, gerina mokymosi rezultatus (Teresevičienė, Gedvilienė, 2003). Vis dėlto būtina pabrėžti, jog kitokių tikslų galima pasiekti taikant ir kitokius ne mažiau veiksmingus metodus, tačiau, suprantama, kad konstruktyvus bendravimas ir bendradarbiavimas ir bendradarbiavimas. Dėl to kiekvieno grupinio darbo metu, be kitų dalykų, bus taip pat tikslinga aptarti su studentais jų požiūrį į pakitusius bendravimo gebėjimus. Kas būdinga minėtiems metodams ir kaip juos galime taikyti?

5.3.1. Sūkurys

Sūkurio metodas studijų procese taikytinas bandant sudaryti studentams sąlygas grupėje susipažinti vieniems su kitais bei nustatyti kurso programos atitiktį studentų poreikiams. Norėdami organizuoti darbą grupelėse pagal sūkurio metodą:

- Pirmiausia leidžiame studentams pasiskirstyti į tiek grupelių, kiek bus jiems pateikta klausimų: jei bus penki klausimai, studentai gali susiburti į penkias grupes, jei mažiau arba daugiau klausimų, vadinasi, ir grupelių turėtų būti atitinkamai daugiau ar mažiau.

- Kiekvienai grupei duodame kurso programą (jei tai būtina), po skirtingos spalvos pieštuką ir lapą popieriaus, kuriame užrašytas vienas klausimas;

- Pagrindiniai klausimai, į kuriuos prašysime atsakyti, pavyzdžiui, septynių grupelių studentų, gali būti šie: 1. Kuo mes esantys šioje grupelėje panašūs – ką turime bendro? 2. Kuo mes esantys šioje grupelėje skirtingi – kas mus praturtina? 3. Ką, remiantis programos tikslais, mes jau žinome ir mokame atlikti? 4. Kokie yra kurso programos pranašumai? 5. Kokie yra kurso programos trūkumai? 6. Ko mes linkime sau studijuodami šį kursą (mūsų išipareigojimai)? 7. Ko mes linkime šio kurso dėstytojui (dėstytojo išipareigojimai)?

- Paaškiname, jog kiekviena grupelė turi išsirinkti vadovą ir sekretorių, sugalvoti grupelės pavadinimą ir diskusijų būdu surasti bei turimu spalvotu pieštuku užrašyti ne daugiau kaip tris atsakymus į lape pateiktą klausimą.

- Kai studentai užrašo atsakymus, savo lapą siunčia kitai grupei, o ši savo lapą – dar kitai, kad lapai keliautų ratu. Geriausia palaukti, kol visos grupelės baigia darbą ir tik tada vienu metu „sūkuruoti“ lapus. Gavę kitą lapą studentai pirmiausia savo pieštuku šalia ankstesnės grupelės pateikto kiekvieno atsakymo rašo pliusą, jei pritaria teiginiui, ir minusą – jei nepritaria. Vėliau taip pat parašo tris atsakymus į naują pas juos atkeliausiam lapu užrašytą klausimą.

- Lapai tol keliauja ratu, kol grįžta pas tą pačią grupelę, iš kurios buvo išsiųsti. Tuomet prie paskutinių atsakymų surašomi pliusai ir minusai. Svarbiausias sūkurio momentas yra tas, jog studentai indukciskai surinkę duomenis viename lape, į klausimą turi pateikti apibendrintą visos grupės studentų požiūrį atitinkantį atsakymą. Šį atsakymą jiems padės surasti lapuose studentų pateikti pliusai ir minusai, reiškiantys, kokiems požiūriams pritaria dauguma, o kokiems tik mažuma. Apibendrinto atsakymo ieškoma analizuojant duomenis ir keliant hipotezes. Gautas hipotezes studentai gali patikrinti, pavyzdžiui, organizuodami balsavimą tuo metu, kai pristato savo grupelėse gautus darbo rezultatus auditorijai. Analizuodami studentai taip pat gali sukurti paprasčiausias sociologines išvadas, kiek ir kokių atsakymų, kokia grupelė (pagal pavadinimą) pateikė. Jie taip pat gali sukurti ir teorijas, remdami asociacijomis, patarlėmis arba metaforų formavimo žanru, leidžiančiu taikliausiai atskleisti apibendrintų atsakymų esmę. Pavyzdžiui, septintajam klausimui atsakymas gali būti perteiktas piešiniu, kaip dėstytojas turi dirbti: „mylėti studentus kaip dūšias, bet krėsti kaip grūšias“

(jei taip leidžia tyrimo duomenys). Apibendrinimo procesas moko studentus mąstyti dedukciškai.

- Kai studentai pristato gautus rezultatus, užsiėmimą galime užbaigti taikydami refleksijos langų metodą: plakatą padalijame į keturias dalis ir frontaliai aptariame bei plakate užrašome, kuris iš sukurio elementų buvo: 1. naudingas; 2. nenaudingas; 3. įdomus ir 4. neįdomus.

Prieš organizuodami užsiėmimą pagal sukurio metodą, turime paprašyti studentų namuose perskaityti tiek šio metodo, tiek ir grupinio darbo taisykles, kurios atskleidžia, kaip reikia studentams dirbant grupėje, diskutuoti bei formuluoti apibendrinimus (žr., pvz., Teresevičienė, Gedvilienė, 2003). Tuomet per užsiėmimą beliks tik pakartoti taisykles ir nesibaiminti, jog mes nesusėsimė tinkamai organizuoti studentų darbo. Mokymosi proceso metu taip pat svarbu sekti, kad atsakymams formuluoti studentai skirtų ne daugiau kaip po tris minutes. Asmeninė patirtis liudija, kad sukurio metodu organizuojamam mokymosi procesui, jei jam tinkamai pasiruošta, pakanka dviejų akademinų valandų.

5.3.2. Laiškas

Profesinės karjeros viršūnes pasiekę žmonės iš savo praktikos žino daugybę į sėkmę vedančių efektyvaus ir produktyvaus darbo receptų. Iškilų asmenybių gausu visuose profesinės veiklos baruose: teisėtvarkos, teisėsaugos, švietimo, medicinos priežiūros ir socialinio aprūpinimo institucijose, verslo, prekybos, pramonės ir kitų sričių įstaigose. Kodėl nepasinaudojus profesionalų tiesiogine patirtimi ne tik skaitant apie jų darbą vadovėliuose, bet ir pasikvietus juos į seminarus ar pasikaitas?

Žinoma, aktyvūs praktikai yra ypač užsiėmę, turi daugybę kasdinių darbų bei rūpesčių. Dėl to studentams gali būti gana sunku susilaukti pageidaujamo profesionalų vizito. Nepaisant to, pasak amerikiečių psichologo D. Carnegie (1990), mūsų kilnūs ketinimai ir sugebėjimai juos tinkamai atskleisti gali pakeisti net pačių užimčiausių žmonių planus. Pats D. Carnegie savo pedagoginiame darbe kartu su studentais sėkmingai naudojo šiuo epistoliniu žanru. Laiškas-kvietimas, skirtas žymioms asmenybėms, pasitvirtino kaip ypač veiksmingas mokymosi metodas.

Jo paskirtis – padėti studentams pasiruošti kitam seminarui, į kurį planuojama pakviesti laukiamą svečią arba bent jau apsvarstyti jo raštu

pateiktus atsakymus į studentams rūpimus klausimus. Šis pasirengimo procesas mus skatina įgyvendinti du pedagoginius uždavinius: pirmiausia būtina parašyti patį laišką, o antra – parengti klausimus, į kuriuos studentams būtų aktualu gauti atsakymus. To siekdami pirmiausia turime paaikškinti studentams epistolinio žanro taisykles primindami, kad:

- laiško pradžioje tikslinga paminėti keletą faktų, rodančių, jog studentai tikrai žino apie profesionalės(-o) nuveiktus darbus, ža- visi jais ir labai vertina;
- būtina užsiminti, jog studentai gerai supranta, kad profesiona- lė(-as) yra užimta(-s) ar net per daug užimta(-s), jog surastų pa- pildomo laiko pasiruošti susitikimui;
- dėl to studentai laiške pateikia keletą konkrečių klausimų, į ku- riuos jiems būtų malonu gauti atsakymus laiško forma arba per susitikimą;
- laiške taip pat turi būti išreikšta viltis, jog susitikimas įvyks (nu- rodant konkrečią datą ir vietą) ir bus realios sąlygos tiesiogiai pasisemti išminties, kuri padėjo asmenybei pasiekti profesiona- lumo ir karjeros aukštumas;
- pabaigoje nurodomos studentų pavardės, jie pasirašo.

Laiško rašymo procesą galime organizuoti mažose grupelėse. Kai darbas baigiamas, parašytus laiškus siunčiame ratu taip, kad kiekviena grupelė galėtų perskaityti kitų grupelių laiškus ir iš jų išrinkti geriausius – vaizdingiausius bei įtikinamiausius teiginius. Šie teiginiai vėliau įtrau- kiami į vieną laišką, kuris išsiunčiamas adresatui.

5.3.3. Diskusija

Diskusiją galime organizuoti poromis ir mažose grupelėse. Gru- peles galime sudaryti pagal studentų asmeninį pasirinkimą, pagal jų in- teresą diskutuoti viena ar kita tema, pagal jų apsisprendimą pasirinkti spalvotus pieštukus, kurie reiškia skirtingas užduotis, ir t. t. Geriausia sudaryti heterogeniškas studentų grupes, nes išoriniai skirtumai gali būti aktualūs bandant derinti mąstymo skirtumus ir skirtingus požiū- rius. Pavyzdžiui, į grupelę galime įtraukti ir vyrų, ir moterų iš miesto ir kaimo vietovių, turinčių didesnę arba mažesnę mokymosi patirtį, ir pa- našiai.

Diskusijos eiga paprasta: prieš arba po to, kai pasiskirstoma į gru- peles, išsiaiškinamas bendras diskusijos klausimas ir tikslas, nustatomas laikas, suteikiami grupelių vadovams įgaliojimai vesti diskusiją taip, kad

visų jos dalyvių balsai būtų išgirsti, pripažinti ir užfiksuoti raštu. Grupelėse diskusija gali vykti pritaikius vieną iš anksčiau aprašytųjų metodų. Pasibaigus diskusijai skirtam laikui, grupelės pristato gautus diskusijos rezultatus, jie aptariami. Taip pat įvertinama, ar visi dalyviai turėjo lygias galimybes išsakyti savo nuomonę, ar pavyko pajusti kolegų paramą bei tai, ko kiekvienam pavyko išmokti iš savo kolegų diskutuojant bei apibendrinant diskusijos rezultatus.

Tai panelinės diskusijos forma. Panelinė diskusija yra ypač veiksmingai, kai joje dalyvaujantys studentai būna namuose parengę trumpus 3–5 minučių pranešimus, o auditorijoje jie gali juos pristatyti kitų vertinimui. Tokiu atveju svarbu studentams priminti, kad jie, išklaušę pranešimą, pateiktų pranešėjui klausimų, o grupelės išrinktas vadovas kartu su sekretoriumi diskusijos metu parengtų visų diskusijoje išsakytų minčių santraukas arba apibendrinimus. Kai diskusija baigiama grupelėse, ją galime pratęsti visoje grupėje: išrenkama vertinimo komisija, grupelių pranešėjai paskatinami perskaityti diskusijos rezultatus, o vertinimo komisija – įvertinti diskusijos rezultatų lygį.

Kartais mūsų organizuojamos diskusijos studentams gali atrodyti nuobodžios ir stokojančios jaunatviško žaismingumo. Geriausia išeitis tokiais atvejais iš anksto padėti patiems studentams pasiruošti kompetentingai vesti diskusijas. Galime pasirinkti savanorius šiam darbui dirbti ir kartu su jais suplanuoti diskusiją. Praktika rodo, jog studentai ruošdamiesi atlikti diskusijos vadovo pareigas tikrai randa įdomių jos vedimo būdų: jie naudoja plakatus, garso ir vaizdo juostas, kaitalioja grupinį darbą su frontaliuoju ir įvairiomis kitomis priemonėmis skatina savo bendramokslų žinių troškimą bei norą aktyviai diskutuoti (McKeachie, 1999, p. 163).

Diskusija gali vykti nebūtinai taip sistemiškai, kaip čia aprašyta. Ji gali turėti ir kitų formų. Viena iš jų – frontalioji diskusija, kai 10–15 studentų grupė susėda ratu ir diskutuoja laisva forma, priklausomai nuo to, kokios problemos, sietinos su diskusijos tema, išsirutulios iš pačių diskusijos dalyvių požiūrių.

„Maltinukas“ ir „sniego gniūžtė“ – tai dar dvi įdomios diskusijos vedimo formos. Jei diskusijos dalyviai yra ypač nekalbūs, taikydami *maltinuko metodą*, galime pabandyti sudaryti jiems sąlygas ištraukti į diskusiją: paprašome du arba tris mėgstančius diskutuoti studentus atsisėsti į vidinį ratą, veidu į studentus, sėdinčius išoriniame rate; kol vidinio rato studentai diskutuoja, išorinio rato studentai klausosi, o jei nori išreikšti savo požiūrį, turi atsisėsti į vidinį ratą vietoj to studento,

kuris paskatino naują mintį; išorinio rato studentai taip pat gali pakeisti ir bet kurį kitą vidinio rato studentą, jei šis nekalba.

„*Sniego gniūžtės*“ metodą taikome vadovaudamiesi keturių arba net ir daugiau etapų logika:

1. Pradžioje pateikiame studentams individualias užduotis;
2. Jas atlikus, organizuojame diskusiją poromis;
3. Vėliau grupė suburiama į ketvertukus, turinčius grupines užduotis;
4. Pabaigoje ketvertukų atstovai gautas išvadas pristato visai auditorijai.

Nesvarbu, kokia forma organizuojame diskusiją, norėdami užtikrinti jos efektyvumą, turime sekti laiką, kad neviršytume jo limito ir kad diskusijos pabaigoje suspėtume aptarti gautus rezultatus ir įvertinti jos procesą.

5.3.4. Debatai

Kai diskusijoje išsiskiria aiškūs priešingi požiūriai, galime organizuoti debatus. Jų paskirtis – visų pirma apsvarstyti skirtingus požiūrius, išreiškiančius akivaizdžiai konfliktuojančias vertybes; antra, ieškoti argumentų, faktų ir kontrargumentų, remiančių vieną arba kitą požiūrį; trečia, pabandyti kartu rasti šiems konfliktams sušvelninti ir bendriems tikslams pasiekti būtiną kolektyvinį sprendimą. Debatų nesiejame su faktų ir vertybių, gėrio ir blogio, tiesos ir netiesos prieštaravimais. Debatus organizuojame tada, kai būtina pasirinkti vieną sprendimą iš dviejų pagrįstų požiūrių, iš kurių vienas gali būti pripažintas kaip svarbesnis bendruomenėje vertinant pagal daugumos pritarimo jam arba kompromiso su mažuma principus.

Debatai tiek tradicinėje, tiek ir nutolusioje auditorijoje gali vykti įvairiomis formomis. Pati paprasčiausia forma – diskusiniai debatai: studentų grupė suskaidoma į du pogrupius, išryškinamas akivaizdus požiūrių konfliktas, pavyzdžiui, priešingi „už“ ir „prieš“ „eutanazijos įteisšinimą“, „mirties bausmės panaikinimą“ ir panašaus pobūdžio teiginiai; pirmasis pogrupis generuoja „už“, antrasis „prieš“ argumentus, faktus bei galimus kontrargumentus; po 10–15 minučių parengti pranešimai pristatomi auditorijai; debatai gali būti užbaigti balsavimu dėl konsensuso arba debatų tęsinium – diskusija dėl kompromiso.

XX amžiaus pabaigoje Europos švietimo institucijose plačiai paplitusių K. Popperio idėjų pagrindu sumodeliuotų politinių debatų struk-

tūra yra daug sudėtingesnė (Driscoll, 2000). Prieš juos bent vieną užsiėmimą bus būtina skirti tam, kad debatams būtų tinkamai pasiruošta: peržiūrėta vaizdajuostė, suvokta, kaip vyksta debatai, aptartos debatų taisyklės, pasiskirstyta vaidmenimis, namuose mokomasi deramai atlikti prisiimtus vaidmenis. Politiniuose edukacinės paskirties debatuose dalyvauja debatų vedantysis, teisėjų komisija (pvz., 5 nariai), dvi debatuojančiųjų ir juos palaikančių sirgalių komandos: pozicija ir opozicija. Jose išskiriama po du debatuojančius oratorius – lyderis ir atstovas. Norėdami būti tikri, kad kitas užsiėmimas nevyks be oratorių, debatų vedėjo ir komisijos pirmininko (jei kartais jie neatvyktų), galime išrinkti jų dublerius, kurie debatuose dalyvaus ir kooperatyviai atliks tas pačias pareigas.

Prieš debatus debatuojančiųjų oratorių pareiga – ruošti debatams: kaupti argumentus, galimus kontrargumentus, pastiprinti juos faktais. Svarbiausia jų užduotis – rasti stiprių „už“ arba „prieš“ argumentų, būtent tų, kuriuos būtų sunku kontrargumentuoti. Komisijos pareigos – išsirinkti komisijos pirmininką, pagal kokybinius ir kiekybinius kriterijus pasiruošti argumentų vertinimo lenteles, parengti „diplomus“ ir suvenyrus aktyviausiems debatų dalyviams. Sirgaliai ruošiasi palaikyti savo komandą: rengia plakatus ir skanduotes, ieško svarių argumentų, formuluoja klausimus opozicinei komandai. Debatų vedėjas ruošiasi vadovauti debatams: skelbti debatų pradžią ir pabaigą, pristatyti oratorius, suteikti žodį jiems, sirgaliams ir teisėjų komisijos pirmininkui, prižiūrėti, kad būtų laikomasi nustatytos darbotvarkės. Teisėjų komisijos pirmininkas skelbia komisijos vertinimo rezultatus ir nominacijų laimėtojus, kuriems suvenyrus įteikia komisijos nariai.

Debatų organizuojame įsitikinę, kad jų dalyviai žino savo pareigas ir bendrąsias debatų taisykles. Pirmoji iš jų yra ta, jog debatai turi dešimt etapų, iš kurių šeši etapai skirti pranešimams, o keturi – klausimams tokia tvarka:

- 1) pirmasis pranešimas – 6 min.: pozicijos lyderis pagrindžia temos aktualumą, terminų apibrėžimus, atskleidžia problemą, pateikia jos sprendimą, argumentus ir faktus;
- 2) pirmasis klausimų etapas – 3 min.: opozicijos atstovas užduoda pozicijos lyderiui klausimus, silpninančius lyderio pateiktus argumentus;
- 3) antrasis pranešimas – 6 min.: opozicijos lyderis pateikia savo ginamą sprendimą, jo argumentus bei juos patvirtinančius faktus;

- 4) antrasis klausimų etapas – 3 min.: pozicijos atstovas užduoda opozicijos lyderiui klausimus, silpninančius pastarojo pateiktus argumentus;
- 5) trečiasis pranešimas – 5 min.: pozicijos atstovas kontrargumentuoja opozicijos lyderio argumentus;
- 6) trečiasis klausimų etapas – 3 min.: opozicijos lyderis užduoda pozicijos atstovui klausimus, silpninančius pozicijos argumentus;
- 7) ketvirtasis pranešimas – 5 min.: opozicijos lyderis kontrargumentuoja pozicijos lyderio argumentus;
- 8) ketvirtasis klausimų etapas – 3 min.: pozicijos lyderis užduoda opozicijos lyderiui klausimus, silpninančius opozicijos argumentus – 3 min.
- 9) penktasis pranešimas – 5 min.: pozicijos lyderis kontrargumentuoja opozicijos lyderio argumentus;
- 10) šeštasis pranešimas – 5 min.: opozicijos lyderis kontrargumentuoja pozicijos lyderio argumentus.

Debatų vedėjas prižiūri, kad būtų laikomasi šios darbotvarkės: praėjus vienai minutei ir likus dviem minutėms iki pranešimo pabaigos, įspėja apie tai vienu plaktuko dūžiu į stalą; likus pusei minutės iki pranešimo pabaigos, pranešama dviem dūžiais; likus pusei minutės iki kalbos pabaigos rankos iškėlimu į viršų skelbia pranešimo pabaigą. Tarp pranešimų vyksta kryžminė apklausa, kurios laiką jis taip pat seka. Ne mažiau svarbu studentus supažindinti dar ir su šiomis taisyklėmis:

- Išskyrus pirmąją ir paskutinąją pranešimų minutes, sirgaliai, duodami ženklą (kairė ranka už galvos, o dešinė ištiesta) taip pat gali užduoti trumpus klausimus oratoriams;
- Oratoriai į klausimą turi teisę atsakyti arba neatsakyti; klausimų atsakymo laikas įskaičiuojamas į oratoriui suteiktą pranešimo skaitymo laiką;
- Teisėjų komisija stebi ir fiksuoja, į kiek klausimų abi komandos atsakė, o kiek atmetė; atmeti arba neišsamiai atsakyti klausimai mažina komandos balus;
- Vykstant debatams sirgaliai, norėdami paremti savo komandą, pritardami jai barbena pirštais į stalus, o ūžesiu išreiškia nepritarimą kitai komandai.
- Sirgalių replikos, klausimai, skanduotės taip pat įskaičiuojami į bendruosius komandos balus;

Pasibaigus debatams po 10 minučių teisėjų komisija skelbia rezultatus, kam pavyko pateikti stipriausius argumentus ir įtikinti teisėjus, jog būtent tokiam, o ne kitokiam sprendimui bendruomenėje turi būti pritarta. Taip pat įteikiami apdovanojimai, pavyzdžiui, už kandžiausią klausimą, stipriausią argumentą, humoristinį komentarą ar atsakymą. Studentams taip pat gali būti suteikti ir įtikinamiausio, šmaikščiausio arba kukliausio oratoriaus, taip pat šauniausio, triukšmingiausio, geranoriškiausio ar kitokio sirgaliaus vardai.

5.3.5. *Projektas*

Šiam aktyvaus mokymosi metodui būdinga tai, kad studentams sudarome sąlygas tyrinėti bei pažinti reiškinius pasitelkiant įvairių mokslų žinių. Galime skirti bent dvi projekto įgyvendinimo formas: interaktyviąją ir intraaktyviąją.

Interaktyvųjį projektą organizuojame paskirdami studentams savarankiškai atlikti tiriamąsias arba praktinio pobūdžio įvairias mokslo sritis atitinkančias užduotis. Jas atlikus jos integruojamos ir gaunamas vientisas projekto formatas. Pavyzdžiui, mėgindami susipažinti su veiksniais, darančiais įtaką švietimo sistemai, galime paprašyti studentų individualiai parengti demografinių, politinių, ekonominių, socialinių, kultūrinių ir kitokių sąlygų aprašus. Skirtingas sritis gali tyrinėti ir atskiri studentai, ir jų grupelės. Gautus rezultatus aptariame grupėje, vėliau parengiame bendrą tyrimo ataskaitą.

Taikydami intraaktyvųjį projektą (*jigsaw project*), vadovaujamės šiek tiek kitokiais principais (McKeachie, 1999, p. 163). Čia svarbu ne tik įvairių mokslo sričių integracija, bet ir kryptingos studentų pastangos mokytis mokant kitus. Turėdami tai omenyje, pirmiausia individualias užduotis paskiriame į atskiras grupes pagal temas suburtiems studentams. Atlikus užduotis grupelėje susitariama, kas bus pranešėjas ir kokie bendrieji darbo rezultatai galės būti pristatyti visai grupei. Faktiškai grupelėje gauti rezultatai pristatomi ne visai grupei, o tik kitai grupei, nes vienos grupelės pranešėjas tampa kitos grupelės konsultantu. Kai kiekvienos grupelės studentai sulaukia naujo konsultanto, šis juos moko tų dalykų, kurių pačiam konsultantui pavyko išmokti dirbant su pirmąja grupele. Ir naujo pranešėjo rinkimas, taip ir intraaktyvaus proceso ciklai kartojami, kol visos grupelės atlieka visai grupei aktualias užduotis, taigi ir dauguma, o gal net ir visi grupės studentai patiria galimybę mokytis mokydami kitus.

5.3.6. Atvejo studijos

Atvejo studijos reiškia, jog bendrasis pedagoginis jų tikslas – palengvinti studentų mokymosi medžiagos turinio supratimo procesą jį susiejant su konkrečiu kontekstiniu atveju. Pavyzdžiui, kilusio studentų ginčo atvejis, gydytojo pokalbio su pacientu atvejis, prezidento rinkimų atvejis ir nesuskaičiuojama gausybė kitų atvejų, jeigu juos nuodugniai tyrinėjame, studentams sudaro galimybes ne tik mokytis naujų faktų bei suprasti, kaip jų studijuojamos žinios siejasi su gyvenimu, bet ir kaip skirtingai gali būti aiškinama situacija, kai į ją žvelgiama iš skirtingų jos dalyvių pozicijų bei remiantis skirtingų mokslų perspektyvomis.

Be abejo, atvejo studijos, kaip metodas, panašus į projekto metodą, tačiau čia dėmesys sutelkiamas į atvejį, kaip į tyrimo objektą, o ne į kitus galimus įvairius tyrimo objektus. Taigi atvejo studijos gali būti sudėtinė kokio nors projekto dalis. Jis, kaip ir visi kiti metodai, taikytinas turint omenyje įvairias formas. Atvejo studijas gali išprovokuoti labai paprasti klausimai: pavyzdžiui: „Ką darytumėte, jeigu patektumėte į negyvenamą salą?“ arba „Kaip pasielgtumėte dilemiškoje situacijoje: jei išpildysite pažadą, prarasite pinigus, jei ne, parosite savigarbą?“. Šie ir panašūs klausimai – tai daugybės kitų klausimų šaltiniai, skatinantys studentus apibrėžti ir tyrinėti konkretų atvejį. Atvejo studijų pagrindas gali būti:

- tikros gyvenime susidariusios situacijos, kurias aptinkame remdamiesi pirminiais šaltiniais – studentų ar jų pažįstamų pasakojimais, žinutėmis laikraščiuose arba internete, per televiziją matytomis laidomis.
- tyrimų duomenys ir dokumentai, pavyzdžiui, dienoraščiai, žemėlapiai, statistinės suvestinės, liudininkų parodymai, nufilmuotos situacijos, garso įrašai, į kurių turinį studentams galime rekomenduoti įsigilinti, nustatyti problemas, analizuoti atskirų problemų sprendimo galimybes ir parengti išvadas arba apibendrinimus;
- atviro pobūdžio problema kaip klausimas, į kurį reikia rasti atsakymą atlikus šaltinių studijas ir (arba) empirinį tyrimą.

Taigi atvejus studentai patys gali papasakoti arba aprašyti, vėliau tyrinėti ar analizuoti. Atvejų galima rasti iš laikraščių arba dokumentų. Galiausiai ir mes galime pasiūlyti studentams tyrinėti tokius atvejus, kurie derinasi su kurso tikslais. Pavyzdžiui, jei norime, kad studentai lavintų savo analitinio ir kritinio mąstymo gebėjimus, turime rekomen-

duoti palyginti ir įvertinti skirtingus požiūrius, atsispindinčius konkrečių atvejį aprašančiame tekste. Jei mums aktualu, kad studentai mokytųsi formuluoti naujas koncepcijas ar teorijas, turime juos supažindinti su tokiais atvejais, kurie jiems leistų atlikti apie atvejį surinktų duomenų analizę ir apibendrinimus. Jei norime, kad studentai stiprintų pasitikėjimą savo pačių požiūriu, atvejo studijos bus kaip įžanga į diskusijas, debatus, projektą, dalykinį vaidinimą, imitacijas ir dalykinius žaidimus.

5.3.7. Dalykiniai vaidinimai, imitacijos ir žaidimai

Šie metodai studentams leidžia geriau suprasti atvejį ir jį įsijaučiant ir pasiruošiant galimiems įvykiams. Organizuojant studijų procesą pagal šiuos metodus studentams tikslinga pateikti trumpą gyvenimišką atvejį iliustruojantį epizodą, aptarti šio epizodo dalyvių vaidmenis ir elgesio stereotipus bei pasiūlyti studentams patiems tai atlikti. Svarbu paaiškinti, ko studentai gali tikėtis išmokti, jei ims vaidybos arba leis sau dalyvauti organizuojamame žaidime. Vaidmenis gali atlikti tik keli iš grupės studentų, o kiti būti žiūrovai, tačiau galime parinkti tokius scenarijus, kurie leistų į vaidinimą įsitraukti visiems grupės studentams.

Pavyzdžiui, analizuodami studento, kaip būsimos profesijos atstovo, santykių su jo klientais problemas, galime suorganizuoti tokį vaidinimą, kuris atveria galimybes ne tik susipažinti su aptarnavimo kultūra, bet ir lavinti įvairius gebėjimus, įtvirtinti įgūdžius. Studentams galime rekomenduoti suvaidinti įvairias politines, socialines, ekonomines, teisines ir kitokias įvairių mokymosi tikslų leidžiančias scenas. Jeigu vaidinimus nufilmuosime ir sudarysime sąlygas juos peržiūrėti, studentams bus daug lengviau stebėti ir savikritiškai įvertinti, kas buvo atlikta gerai, o ką dar reikėtų tobulinti.

Dalykinius vaidmenis galime pradėti nuo paprastų užduočių – imituoti kokius nors veiksmus iki sudėtingų vaidybos scenarijų bei griežtas taisykles turinčių žaidimų. Pavyzdžiui, klausimas „Ką darytum, jeigu staiga sužinotum, kad tavo geras draugas yra neteisingai apkaltintas narkotikų platinimu?“, gali sužadinti studentų norą patiems sukurti „advokato ar liudininkų paieškų, situacijos teisme“ ir kitokių atvejų scenarijus, pagal kuriuos būtų nesunku atlikti įvairius vaidmenis. Po vaidinimo, imitacijos ar žaidimo tikslinga aptarti mokymosi procesą, įvertinti, kokios patirties pavyko pasisemti atliekant vaidmenis.

Mūsų aprašytieji, pavyzdžiui, sūkurio, politinių debatų, minčių lietaus, sniego gniūžtės ir kiti aktyvaus mokymosi metodai yra ne kas kita

kaip sistemiškai sudėtingos struktūros dalykiniai žaidimai. Žinoma, siekdami pajvairinti studentų mokymosi rutiną, galime organizuoti ir daug paprastesnius dalykinius žaidimus, pasižyminčius aiškiais varžymosi ir konkurencijos elementais. Tai gali būti paprastos užduotys, pavyzdžiui, konkursas, kuri grupelė greičiau atliks testą, kuri grupelė per tam tikrą laiką surinks daugiau ir svaresnių argumentų, kuri grupelė parašys įdomiausią projekto, laiško ar vaidinimo scenarijų ir t. t. Taikant dalykinius žaidimų metodus ypač svarbu nepamiršti studentų veiklą grupėje organizuoti taip, kad jiems būtų sudarytos sąlygos patirti, jog tikroji studento asmeninė sėkmė pasiekama tik tuomet, kai ją pasiekia ir jo grupės draugai (Smith, 1996, p. 71–82).

Tyrimai liudija, kad studentų studijų efektyvumą, sietiną su mokymosi metodais, lemia tiesioginiai turimų žinių ir taikomos mokymo metodo struktūros sudėtingumo ryšiai: studentų, turinčių mažiau žinių iš studijuojamo dalyko, mokymosi procesas yra efektyvesnis, kai taikomi sudėtingos struktūros metodai, o studentų, kurie turi daugiau žinių iš to paties dėstomo dalyko mokymosi procesas ne toks efektyvus (Cronbach, Snow, 1977). Vadinas, kuo daugiau žinių iš mūsų dėstomo dalyko turi studentai, tuo paprastesnės struktūros mokymosi metodus turėtume taikyti siekdami palengvinti mūsų studentų aktyvias studijas.

Literatūra

1. *Brūzgaite L.* (red.). Aktyvaus mokymosi metodai. – Vilnius: Garnelis, 1998.
2. *Cargile J.* Paradoxes // *The Oxford Companion to Philosophy.* – Oxford, New York: Oxford University Press, 1995.
3. *Carnegie D.* How to Win Friends and Influence People. – New York: Pocket Books, 1990.
4. *Cronbach L. J., Snow R. E.* Attitudes and Instructional Methods: a Handbook for Research on Interaction. – New York: Irvington, 1977.
5. *Davis T. M.* Tools for Teaching. – San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1993.
6. *Driscoll W.* Discovering the World through Debate. – London: International Debate Education Association, 2000.
7. *Gage N. L., Berliner D. C.* Pedagoginė psichologija. – Vilnius: Alma Litera, 1994.

8. *Jarvis P.* Mokymosi paradoksai // Švietimas dabarčiai ir ateičiai. – Kaunas: VDU, 2000.
9. *Joyce B., Calboun E., Hopkins D.* Models of Learning - Tools for Teaching. – Buckingham: Open University Press, 1997.
10. *Jovaiša L.* Pedagogikos terminai. – Kaunas: Šviesa, 1993.
11. *Kvietkauskas V.* (ats. red.) Tarptautinių žodžių žodynas. – Vilnius: Vyriausioji enciklopedijų redakcija.
12. *McKeachie W. J.* Teaching Tips. – New York: Houghton Mifflin, 1999.
13. *Rajeckas V.* Mokymo metodai. – Vilnius: VPU, 1997.
14. *Siantz J. E., Pugh R.* Using Interactive Video (<http://www.ihets.org.consortium/ipse>), 2001.
15. *Smith K. A.* Cooperative Learning: Making Groupwork Work // Using Active Learning in College Classes. – San Francisco: Jossey-Bass, 1996.
16. *Steponaitienė L.* Aktyvios mokymo formos ir metodai liaudies universitetuose. – Vilnius: Žinija, 1980.
17. *Šalkauskis S.* Bendrosios mokslinio darbo metodikos pradai // Pedagoginiai raštai. – Kaunas: Šviesa, 1991.
18. *Teresevičienė M., Gedvilienė G.* Mokymasis grupėse ir asmenybės kaita. – Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas, 2003.
19. *Teresevičienė M.* Andragoginė didaktika. – Vilnius: Gimtasis žodis, 1998.
20. *Weimer M. G.* Teaching Large Classes Well. – San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1987.



6. VERTINIMO STRATEGIJOS IR PARAMA



6.1. VERTINIMAS IR STUDENTŲ LŪKESČIAI

Šąmoninga ar nesąmoninga veikla visuomet kryptinga. Kryptingos veiklos procesas apima mūsų darbo ir vertinimo idealus (normas, kriterijus, standartus), jų siekimo principus, tikslus, uždavinius, turinį, metodus ir priemones, taip pat motyvus, sugebėjimus ir pastangas. Taigi bendrąja prasme vertinimas yra neatsiejama kryptingos veiklos dalis. Edukacine prasme vertinimas yra studijų proceso sudedamoji dalis ir grįžtamųjų ryšių pagrindas, nes tik vertindami galime suteikti ir gauti grįžtamąją informaciją, būtiną numatant veiklos tobulinimo kryptis ir priemones.

Vertinimą organizuojame siekdami įvairių tikslų ir taikydami įvairias strategijas, tačiau ugdymo aspektu nusiteikimas tobulėti ir tobulinti yra svarbiausias principas. Pavyzdžiui, sunku būtų išvelgti dalyko programos ar studijų proceso racionaliąją vertinimo prasmę, jeigu mums būtų neaktualu jų pagerinti. Taip pat būtų sunku suvokti studentų darbo ir mokymosi rezultatų vertinimo prasmę, jei ji studentų neskaitytų veikti sąmoningai siekiant plėtoti gyvenimišką patirtį, tobulinti naujų žinių supratimą, lavinti mokėjimus, grūdinti valią, taurinti jausmus, ugdyti charakterį.

Turime skirti *vertinimo* ir *įvertinimo* sąvokas (Jensen, 1999, p. 269–277; Rogers, 2000, p. 221; Rowntree, 1997, p. 16, 26, 53). Vertinimas – tai duomenų rinkimo, jų analizės, interpretacijos ir apibendrinimo procesas, būtinas suformuluoti ir priimti pagrįstus sprendimus – įvertinimus. Bendrąja prasme ką nors įvertinti reiškia nustatyti reiškinio kokybę, žyminčią jo visybinį bendrumą su kitais reiškiniais ir skirtingumą nuo kitų reiškinų. Studijų procese tai atliekame lygindami vertinamą reiškinį, pavyzdžiui, akademinės veiklos rezultatus, su turimais lūkesčiais bei tikslais. Kaip ir kiek šie lūkesčiai išsipildė, įvardijame nustatydami vertinamojo reiškinio didesnę arba mažesnę vertę, aukštesnę arba žemesnę kokybės lygį.

Jei vertiname rezultata, pavyzdžiui, parengtą rašto darbą, jo nustatytą vertę apibūdiname aukšto, vidutinio ir žemo kokybės lygio terminais, atsižvelgdami į tai, kiek jis atitiko jam keliamus reikalavimus, t. y. mūsų lūkesčius, išreikštus vertinimo normomis arba kriterijais. Jeigu vertiname procesą, nustatytą vertę dažniausiai apibūdiname efektyvumo ir produktyvumo terminais: sakome, kad procesas efektyvus, jei mums pavyksta pasiekti pageidaujamą tikslą, o produktyviu laikome tokį procesą, kai tą patį tikslą pavyksta pasiekti mažiausiomis intelekti-

nėmis ir materialinėmis sąnaudomis. Jungdami vertinimo ir įvertinimo aspektus į vieną visumą, vartojame *vertinimo proceso* sąvoką, kasdienėje kalboje dažnai ją sutrumpintai įvardydami terminu *vertinimas*.

Akademinės kokybės lygis studijų procese, be visa kita, rodo mokymo, mokymosi ir išmokimo reiškinių vertingumą – jų požymių kompleksą, reikšmingą tiek žmogui, tiek ir bendruomenei tenkinant kultūrinius, politinius, edukacinius, socialinius ir kitus poreikius. Edukacinių procesų bei jų rezultatų vertinimo ir įvertinimo ideologijos šerdis – „geras“ arba „blogas“ mokymas, mokymasis ir išmokimo rezultatas. Įvertindami šiuos reiškinius jiems priskiriame vienokią ar kitokią vertę, parodančią, pavyzdžiui, ar numatytas darbas atliekamas bei atliktas gerai, ar studentas mokosi ir yra išmokęs tai, ko jis siekė išmokti, ar studentas gauna pakankamą akademinę paramą, galiausiai, ar gerai organizuojame vertinimo procesą.

Kaip liudija tyrimai, aukštosios mokyklos studentai „geram vertinimui“ kelia šiuos pagrindinius kriterijus (Cole, Coats, Lentell, 1986; Pečkaitis, Tidikis, 2001; Ramsden, 2000):

- vertinimas turi būti teisingas, nešališkas ir sąžiningas;
- studentų darbas turi būti gerbiamas ir tik konstruktyviai kritikuojamas;
- studentams kurso pradžioje turi būti išaiškinama, kokiais pagrindais remiantis ir kaip bus vertinamos jų žinios, už ką bus rašomi pažymiai;
- studentai nuolat turi gauti grįžtamąją informaciją apie tai, ar jie gerai mokosi ir ar jiems pavyksta išmokti tai, ko iš jų tikisi dėstytojas;
- studentams turi būti atvertos galimybės ištaisyti mokymosi ir išmokimo klaidas tam, kad būtų įmanoma aiškiai suprasti, kas dar būtina išmokti siekiant per egzaminą gauti geresnį pažymį.

Šiuos studentų keliamus vertinimo procesui lūkesčius vargu ar galėtume deramai išpildyti, jeigu organizuodami kursą nebandytume nuolat reflektiviai apmąstyti bent jau šių pagrindinių klausimų: kodėl mums būtina organizuoti vertinimo procesą; kaip mes jį organizuojame ir kaip galėtume jį organizuoti geriau? Nors studentai nepabrėžia reikalavimo, susijusio su jų galimybėmis patiemis pasirinkti vertinimo strategijas, ar neverta į tai atkreipti dėmesį? Būtent į šiuos aspektus pa-bandysime toliau įsigilinti.

6.2. KODĖL BŪTINA ORGANIZUOTI VERTINIMO PROCESĄ

Įvairias vertinimo proceso prasmes galime išvelgti jį siedami bent jau su penkiais pačiais bendriausiais studijų proceso organizavimo siekiais, skatinančiais mus:

1) nustatyti mokymo ir mokymosi poreikius arba išsiaiškinti, ar mokymo bei mokymosi kompetencijų pakanka tam, kad būtų įmanoma toliau efektyviai mokytis ir mokytis; tai *diagnostinė* vertinimo proceso prasmė;

2) gauti grįžtamąją informaciją, leidžiančią svariais argumentais pagrįsti tolesnę planuojamą veiklą bei jos rezultatus, sudarančius sąlygas disponuoti patikimais mąstymo, santykių ar veiklos tobulinimo pagrindais; tai *motyvacinė* vertinimo proceso prasmė;

3) tobulėti ir kryptingai tobulinti savo ir mūsų studentų asmeninės saviraiškos galimybes; tai *mokomoji* vertinimo proceso prasmė;

4) derinti įvairius interesus ir formuoti nešališką požiūrį į vertinimo procesą, leidžiantį nugalėti prieštaravimus tarp mūsų individualizmo ir to, kas turi būti bendrai padaryta; tai *auklėjamoji* vertinimo proceso prasmė;

5) įsitikinti ir įtikinti kitus, kad mūsų darbas yra veiksmingas ir produktyvus, t. y. pateisinantis intelektinių pastangų bei materialųjų išteklių investicijas ir dėl to leidžiantis pretenduoti į jo tęstinumą; tai *politinė–ekonominė* vertinimo proceso prasmė.

6.3. KOKIAS VERTINIMO FORMAS TAIKOME STUDIJŲ PROCESĖ

Vertinimo formų įvairovę nesunku suprasti, kai santykinai jų visumos vaizdą suvokiame išskirdami pagrindines dimensijas, sietinas su vertinimo tikslais ir pagrindais, objektais ir subjektais, subjektų teisėmis, vertinimo reikšmingumu ir etapais. Žinoma, gali būti ir kitokie vertinimo formų klasifikaciniai pagrindai, tačiau minėtieji sudaro sąlygas pažvelgti į studijų procese organizuojamą vertinimą remiantis bent jau septyniais klausimais ir juos atitinkančiais atsakymais:

1. Kokių tikslų dažniausiai siekiame organizuodami vertinimą studijų procese? Vertinimą organizuojame siekdami: 1) išsiaiškinti studentų poreikius ir prie jų pritaikyti parengtų kursų programas; 2) su-

teikti ir gauti grįžtamąją informaciją tam, kad įstengtume motyvuotai tobulinti mokymo bei mokymosi veiklą, procesus ir jų rezultatus; 3) priimti sprendimus, apibūdinančius mokymo bei mokymosi veiklos, procesų ir rezultatų kokybę, kurią įvertiname balais, procentais, pažymiais arba reitingais. Pagal šiuos vertinimo tikslus atitinkamai skiriame diagnostinį vertinimą, formuojantį ir suminį vertinimą.

2. Kas yra ir turi būti mūsų vertinimo objektai? Organizuodami studijų procesą vertiname ir turime vertinti mokymo ir mokymosi procesus, veiklą bei jos rezultatus. Tuomet atitinkamai galime kalbėti apie edukacinės veiklos ir jos rezultatų vertinimą, mokymo ir mokymosi procesų vertinimą, mokymo ir mokymosi (išmokymo) rezultatų vertinimą.

3. Koks idealus vertinimo pagrindas mums priimtinas? Vertinimo pagrindai gali būti socialiniai ir personaliniai, savo ruožtu grindžiami normomis arba kriterijais (standartais). Tai leidžia išskirti socialinį ir personalinį, norminį ir kriterinį vertinimą.

4. Kas vertinimo procese atlieka vertintojo vaidmenį? Pagal subjekto vietą vertinimo procese vertinimas gali būti vidinis arba išorinis. Vidinis vertinimo procesas yra nuolatinė vertinamoji savianalizė. Ji yra mūsų savikritikos ir tobulėjimo pagrindas, leidžiantis suprasti savo esamą situaciją, išvelgti jos pranašumus ir trūkumus bei numatyti jos tobulinimo kryptis ir priemones. Šiems tikslams įgyvendinti būtinas ir išorinis vertinimas, nes kitų kritiškas požiūris į mūsų darbą ir jo rezultatus gali atverti naujas mąstymo, santykių bei veiklos tobulinimo galimybes. Išorinis vertinimas taip pat būtinas siekiant įtikinti kitus, kad mūsų darbas yra efektyvus ir produktyvus, o jo rezultatas – nešališkai įvertintas.

5. Kieno teises vertinti pripažįstame? Pagal pripažįstamas neformalias ar formalias žmogaus teises į vertinimą studijų procese galime skirti vienašališką arba dialoginį vertinimą. Vienašališko vertinimo esmė – „vertinamiesiems“ išoriškai nustatytos vertinimo taisyklės. Dialoginis vertinimas grindžiamas vertinimo taisyklėmis, kurios priimamos bendradarbiaujant „vertintojams“ ir „vertinamiesiems“.

6. Kokio pobūdžio yra vertinimai ir kam jie gali būti reikšmingi? Pagal vertinimo rezultatų politinį–ekonominį bei edukacinį reikšmingumą skiriame formalų ir neformalų vertinimą. Formalus vertinimas taikytinas pabrėžiant socialiai reikšmingus politinius–ekonominius tikslus atitinkančius įvertinimus, susijusius su pažymiais, akademiniais kreditais, diplomais, kvalifikacijomis, laipsniais. Neformalus vertinimas

yra pagrindinė asmenybės tobulėjimo, mokymo ir mokymosi reiškinių tobulinimo priemonė.

7. Kokiais etapais priimame sprendimus – įvertinimus? Organizuodami studijų procesą, pagal jo etapus atliekame pradinį (diagnostinį), einamąjį (formuojantį) ir baigiamąjį (suminį) vertinimą, o atsižvelgdami į vertinimo ciklus, galime priimti tarpinius, suvestinius ir galutinius sprendimus – įvertinimus. Dėl to skiriame tarpinį, suvestinį ir galutinį vertinimą.

6.4. DIAGNOSTINIS, FORMUOJANTYSIS IR SUMINIS VERTINIMAS

Kaip minėjome, pagal savo paskirtį, tikslus bei etapus vertinimo procesas gali būti diagnostinis (*diagnostic*), formuojantysis (*formative*) ir suminis (*summative*) (Phare, 1999, p. xviii; Rogers, 2000, p. 221; Willis, 2000, p. 2).

Kai renkame, pavyzdžiui, studento pažangumo lygį liudijančius duomenis ir analizuojame juos lygindami su pageidaujama pažinimo, santykių ar veiklos reikalavimais siekdami numatyti, kaip studentui toliau seksis studijuoti, atliekame *diagnostinį vertinimą*. Tokį vertinimą gali atlikti ir pats studentas, jei jam bus sudarytos sąlygos. Diagnostinio vertinimo tikslas – surinkti duomenis, leidžiančius išskirti tuos tiriamojo objekto bruožus, kurie gali lemti tikėtinus ateities rezultatus. Studijų procese šio tikslo, kaip įprasta, siekiame kiekvieno kurso pradžioje, viduryje ir pabaigoje (jei tai būtina), bandydami išsiaiškinti studentų edukacinius poreikius bei įsitikinti, ar studentai turi pakankamai žinių, būtinų tam, kad tolesnės studijos jiems būtų efektyvios ar bent jau įmanomos.

Atlikdami diagnostinį vertinimą galime siekti išsiaiškinti ne tik studentų edukacinius poreikius (žr. 3 priedą), bet ir tai, kokio lygio kursą studentui verta pasirinkti; ar studentas pajėgs studijuoti pagal parengtą kurso programą, ar parengtas kurso modulis atitinka studentų poreikius, ar dėl to verta jį diegti į studijų procesą ir t. t. Pavyzdžiui, prieš keldami studentams tyrimo atlikimo užduotį, turime įsitikinti, ar yra rimtas pagrindas tikėtis, jog jų praktinė tiriamoji veikla bus sėkminga. Taip išsiaiškindami, ką studentai jau moka ir ko dar nemoka, galime ne tik numatyti, kaip jiems seksis, bet ir kokias užduotis jiems tikslinga rekomenduoti atlikti.

Studijų procese *formuojančiojo vertinimo* tikslas yra ne tiek diagnostinis, kiek dialektinis, nukreiptas į pastangas surinkti duomenis, leidžiančius išsiaiškinti tuos mokymo ir mokymosi proceso aspektus, kuriuos, tikintis gerų išmokimo rezultatų, būtina tobulinti. Taigi atlikdami formuojantįjį vertinimą, renkame mokymo ir mokymosi pažangą liudijančius duomenis ir lyginame juos su užsibrėžtais edukacinės veiklos tikslais. Tai leidžia priimti sprendimus, skatinančius tikslingą mūsų kaip pedagogų bei studentų asmenybės tobulėjimą, kartu ir mokymo bei mokymosi procesų ir jų rezultatų tobulinimą. Formuojantįjį vertinimo procesą turime organizuoti per visą kurso studijoms skirtą laiką.

Formuojantysis vertinimas reiškia mūsų įsitikinimą, jog veiklos pažanga nėra baigtinis rezultatas, ji nuolat formuojasi ir yra formuojama, dėl to būtent tokios būsenos ir turi būti vertinama. Formuojantysis vertinimas yra svarbiausias neformaliųjų grįžtamųjų ryšių palaikymo būdas, naudingas tiek kurso studijų organizatoriui, tiek studentams. Organizatoriams jis naudingas, nes sudaro galimybes:

- gauti nuolatinę grįžtamąją informaciją, sietiną ne tik su studento darbo rezultatais, bet ir su jo mokymosi procesu; tai leidžia nedelsiant tobulinti kai kuriuos studijų metu taikomų mokymo strategijų ir technologijų aspektus;
- rinkti duomenis apie studentų mokymąsi išieikvojant mažiau laiko – daug daugiau jo reikėtų taikant tradicinius vertinimo metodus: testus, rašto darbus ar atsakinėjimą žodžiu;
- kaupti ir sisteminti duomenis apie studentų mokymąsi bei naudoti juos tobulinant esamą kurso programą ar rengiant naujus kursus;
- savo veikla įrodyti pedagoginės nuostatos pripažinimą, jog mokymosi esmė – tobulėjimo procesas, o ne tik jo rezultatas.

Jei studentų mokymosi procesą vertinsime nuolat, formuojantysis vertinimas bus naudingas ir studentams, nes:

- sudarys palankias sąlygas lavinti racionalaus mokymosi gebėjimus, įpratins mokyti savarankiškai kontroliuojant laiką, pastangas ir išmokimo rezultatų kokybę;
- padės studentams lengviau suprasti, ko jiems iš tikrųjų svarbu mokyti ir išmolti;
- leis išvelgti savo mokymosi įgūdžių trūkumus;
- skatins neproduktyvius mokymosi stilius keisti produktyvesniais;
- leis įsitikinti, kad nuoširdžiai domimės jų mokymusi ir stengiamės jį palengvinti.

Studijų procese po išeitos temos, atliktos kontrolinės užduoties, kurso ar studijų programos pabaigoje taikome ir *suminį vertinimą*. Suminio vertinimo proceso tikslas – surinkti duomenis, leidžiančius nustatyti vertinamo objekto kokybės lygį, siekiant jį įvertinti procentais, balais, pažymiais arba reitingais. Esminis suminio vertinimo ypatumas tas, kad, pavyzdžiui, kurso programos arba studento mokymosi rezultatų vertinimo proceso pabaigoje turi būti priimtas sprendimas – įvertinimas. Šis sprendimas priimamas lyginant edukacinės veiklos laimėjimus su įmanomais išmatuoti edukacinės veiklos kriterijais, standartais arba normomis.

Taigi suminis vertinimas yra įvykusio fakto vertinimas ir jo kokybės konstatavimas. Formalus suminis įvertinimas balais, procentais ar pažymiais apriboja arba išplečia žmogaus lūkesčių įgyvendinimo bendruomenėje galimybes. Pavyzdžiui, jei studentas neišlaikė egzamino, jo galimybės gauti diplomą sumažėja ir, atvirkščiai – kiekvienas išlaikytas egzaminas suteikia viltį įgyti aukštojo mokslo diplomą.

Apibendrintai kalbant, studijų procese organizuodami *diagnostinį vertinimą* daugiausia dėmesio skiriame edukaciniams studentų poreikiams, leidžiantiems nuspėti jų mokymosi ateitį ir padedantiems modeliuoti efektyvų mokymosi procesą. *Formuojančiuoju vertinimu* siekiame suplanuoti korekcinis kurso studijų žingsnius, nes pagrindinis formuojančiojo vertinimo tikslas – keisti esamą situaciją, *Suminio vertinimo* proceso objektas – praeityje atliktas darbas ir jo kokybės lygio konstatacija. Nepaisant to, kad šios vertinimo strategijos taikomos siekiant skirtingų vertinimo tikslų, akivaizdu, jog kurso studijų procese diagnostinis, formuojantysis ir suminis vertinimas neturi griežtų ribų.

Pavyzdžiui, studentų darbą ar žinias vertiname viso kurso metu: tai reiškia, jog organizuojame ir diagnostinį, ir formuojantįjį, ir suminį vertinimo procesą, kuris gali būti ir formalus, ir neformalus. Kita vertus, jei tobulindami mokymo programas ar rekomenduodami studentams taikyti naujas mokymosi technologijas vadovaujames sprendimais, kuriuos priimame taikydami diagnostinio ir suminio vertinimo strategijas, jas neišvengiamai suliejame su formuojančiojo vertinimo proceso siekais, nes to reikalauja mūsų darbas, kurį grindžiame pamatiniu ugdymo siekiu – nuolatinio savarankiškos asmenybės tobulėjimo poreikiu.

6.5. MOKYMOSI(-SI) VEIKLOS, PROCESŲ IR REZULTATŲ VERTINIMAS

Organizuodami studijų procesą vertiname ir turime vertinti mokymo(-si) procesus, veiklą bei jos rezultatus (Phare, 1999; Ramsden, 2000). Tai gali būti įvairūs mokymo bei studentų mokymosi procesai, mokymo bei studentų mokymosi veikla ir jos rezultatai, mokymo bei studentų išmokimo rezultatai. Nepaisant to, jog kol kas aukštosiose mokyklose organizuojant studijų procesą daugiausia dėmesio skiriame studentų išmokimo ir dėstytojų darbo rezultatams vertinti (Heron, 1981, Ramsden, 2000), mokymo ir mokymosi procesų vertinimas ugdymo aspektu yra daug svarbesnis nei rezultatų vertinimas: mokymo ir mokymosi procesas yra būtina sąlyga gauti išmokimo rezultatą. Žinoma, kurso metu pasiektas išmokimo rezultatas negali būti nereikšmingas tolesnėms studijoms, tačiau jeigu nevertinsime proceso, taip ir nesužinosime, ar išmokimo rezultatas pasiektas dėl mūsų kryptingo mokymo ir studentų gero mokymosi, o ne dėl kokių nors kitokių atsitiktinių veiksnių.

Siekdami vertinti mokymo ir mokymosi procesus, turime omenyje tai, kad jie gali būti sietini su mokymo(-si) tikslų ir uždavinių formulavimu, jiems įgyvendinti būtinų mokymo(-si) strategijų bei technologijų pasirinkimu, įvairių mokymosi situacijų modeliavimu, įvairiais dėstytojo bei studentų sąveikos aspektais. Taigi kai dėmesį sutelkiame į mokymo procesus, mums turi rūpėti vertinimas, pavyzdžiui: ar mokymo tikslai derinasi su mokymosi tikslais; ar taikomi tinkami mokymo metodai, ar studentams pakanka mokymosi medžiagos, ar mūsų bendravimo stilius studentams priimtinas ir t. t. Jei norime vertinti mokymosi procesus, turime nuolat stebėti, pavyzdžiui: kaip studentai planuoja savo laiką, kaip vykdo suplanuotas užduotis, kokiomis mokymosi priemonėmis naudojasi, kokias knygas skaito ir kaip veda užrašus ar konspektus, kaip naudojasi prieinamais instituciniais mokymosi ištekliais: biblioteka, paskaitomis, seminarais, dėstytojo, kuratoriaus ar studentų savitarpio paramos grupių teikiamomis konsultacijomis ir t. t.

Kai pirmenybę teikiame savo ir studentų veiksams bei atliktiems darbams, pavyzdžiui, organizuojamam seminarui, parengtai mokymo programai ar testui, studento pateiktiems mokymosi įrodymams (konspektams, rašto darbams, kt.), sakome, kad mūsų vertinimo objektas yra edukacinė veikla ir jos rezultatas. Tokiu atveju mums rūpi, pavyzdžiui, kiek mūsų organizuojamas užsiėmimas palengvina studentų mo-

kymąsi, kaip studentai dalyvauja užsiėmime, ar rekomenduojamos mokymosi uždutys studentams ne per sunkios, koks yra jų atliekamų uždutiu kokybės lygis ir t. t.

Vertindami mokymo ir studentų išmokimo rezultata, be abejo, dėmesį sutelkiame į tai, ką studentai žino ir moka atlikti, ko dar nemoka ir kokią geresniems rezultatams gauti būtiną pedagoginę paramą jiems suteikėme bei galėtume suteikti. Vertinti ir įvertinti nuotolinių studijų studentų išmokimo rezultatus galime analizuodami:

- individualius loginius ir praktinius pratimus, kuriuos kiekvienas studentas atsiunčia paprastu arba elektroniniu paštu;
- tiriamąsias uždutis, kurias studentai atlieka ruošdamiesi seminarams, diskusijoms, paskaitoms, kolokviumams ir kitiems užsiėmimams;
- standartizuotus testus ar klausimų–atsakymų uždutis, kurias atliekantys studentai naudoja įvairias kompiuterių programas, leidžiančias automatiškai gauti grįžtamąją informaciją;
- projektus, ataskaitas, straipsnius, pranešimus, rankdarbius ir kt., kuriuos studentai gali pateikti vertinti raštu arba žodžiu tiesioginių susitikimų metu arba naudodamiesi techninėmis priemonėmis per garsografines, telefonines ar vaizdo konferencijas pristatydami garso ar vaizdo kasečių pavidalu.

6.6. VERTINIMO PAGRINDAI: NORMINIS IR KRITERINIS VERTINIMAS

Kadangi vertinimo lūkesčiai ir poreikiai gali būti visuomeniniai arba individualūs, savaimė suprantama, jog juos atitinkantis vertinimas taip pat bus socialinis arba personalinis. Socialinio vertinimo pagrindas – bendruomeninės normos, o personalinio – individualius asmenybės išipareigojimus žymintys veiklos kriterijai, standartai arba normos. Mūsų praktikoje vis dar tebevyrauja socialiai determinuoti vertinimo pagrindai, tačiau palengva jie vis labiau imami derinti su personalinio vertinimo strategijomis (Phare, 1999; Pečkaitis, Tidikis, 2001; Wiggins, 1998). Ir socialinis, ir personalinis vertinimas gali būti norminis ir kriterinis (Girdzijauskas, 1999; Ramsden, 2000; Tidikis, 1996).

Studijų procese taikomas *norminis vertinimas* skiriasi nuo kriterinio dviem aspektais: pagal vertinimo tikslus ir vertinimo pagrindus. Esminis norminio vertinimo tikslas – sugrupuoti dėstytojų arba studentų darbo

rezultatus į hierarchišką sistemą ir tuo remiantis nustatyti dėstytojo arba studento akademinį laimėjimų reitingą grupėje. Šią strateginę sistemą tikslinga taikyti organizuojant konkursus, norint išsiaiškinti, kaip atrodo individualaus asmens laimėjimai visos grupės požiūriu. To siekdami lyginame savo pedagoginio darbo laimėjimus su kitų kolegų laimėjimais, taip nustatydami aukštesnį arba žemesnį veiklos reitingą. Panašiai vertiname ir savo studentų darbą: norėdami parašyti studentui pažymį, jo darbo rezultatus lyginame su kitų studentų rezultatais ir įvertiname pagal tai, kaip kiti studentai atliko tą pačią užduotį.

Čia vertinimo kriterijai esminio vaidmens neavina. Nors juos taikome ir nesąmoningai, tačiau norminio vertinimo pagrindas – atitinkamos užduoties atlikimo norma. Pavyzdžiui, norma gali būti laikoma tai, kad studentai, norėdami gauti geriausią įvertinimą, privalo teisingai atsakyti nuo 90 iki 100 procentų klausimų. Dažniausiai vertinimo norma pripažįstamas atvejis, kai visų grupėje esančių studentų tos pačios užduoties atlikimo rezultatų vertinamo bei įvertinimo pagrindas tampa vieno arba kelių studentų mažiausias darbe padarytų klaidų skaičius. Pavyzdžiui, jeigu atlikus tą pačią užduotį tik vienas studentas iš grupės padarė tris klaidas, savaime atsiveria galimybės hierarchizuoti studentų pažymius taikant trijų intervalų vertinimo skalę: už tris klaidas gali būti rašomas dešimtukas, už šešias – devintukas, už devynias – aštuntukas ir t. t.

Norma taip pat dažnai laikoma „9–15–26–26–15–9“ procentų skalė, į kurią galime bandyti įsprausti studentų pažymius (Girdzijauskas, 1999, p. 36). Ši skalė reiškia mūsų įsitikinimą, kad tik 9 procentai iš visos grupės besimokančiųjų turi gauti puikaus ir silpno pažangumo įvertinimą, 15 procentų – labai gerą ir patenkinamą, 26 procentai – gerą bei pakankamą. Tokios skalės taikymas studijų procese dažniausiai grindžiamas „objektyvios tikrovės tendencijų“ pripažinimo postulatu: jeigu tokie yra universalieji galiojantys bendrųjų mokymosi tendencijų statistikos duomenys, vadinasi, siekdami objektyviai įvertinti turime nuo jų nenukrypti.

Efektyvaus mokymosi aspektu tiek ši skalė, tiek ir apskritai norminis vertinimas nėra konstruktyvus reiškinys, nes prieštarauja pamatiniam ugdymo apibrėžimui. Pagal jį ugdymo – asmenybės mokymosi, prusinimosi, lavinimosi ir auklėjimosi proceso esminis siekis – sąmoningas ir individualus asmenybės tobulėjimas, o ne mūsų pastangos hierarchizuoti studentų išmokimo laimėjimus. Kita vertus, jei studento išmokimo lygis vertinamas pagal tokius pagrindus, kurie studentui neuž-

tikrina galimybių sąmoningai kontroliuoti savo mokymosi procesą konstruktyviomis priemonėmis, tikrieji mokymosi tikslai gali būti nesunkiai pakeičiami kokiais nors destruktiviais siekiais: pavyzdžiui, noru trukdyti kitiems studentams tam, kad pačiam būtų galima gauti geresnę pažymį, ir panašiai. Dėl to norminis vertinimas studijų procese neturėtų būti taikomas. Jei vis dėlto mums ir mūsų studentams svarbu išsiaiškinti, kaip atrodo akademiniai laimėjimai visos grupės arba kurso mastu, studentų mokymosi reitingus galėsime nustatyti tik po to, kai bus atliktas kriterinis vertinimas.

Kriterijais pagrįsto vertinimo sistemos paskirtis yra ne tiek politinė–ekonominė, kiek diagnostinė, motyvacinė, mokomoji, lavinamoji ir auklėjamoji. Tai reiškia, jog vertinimą traktuojame kaip pažintinės veiklos būdą, išvelgdami ir pabrėždami jo edukacines prasmes: visų pirma vertinimas leidžia geriau pažinti studentus ir jų mokymosi kokybę; antra, šis pažinimas atveria galimybes sąmoningai tobulinti akademinę, ypač pedagoginę kompetenciją; trečia – pedagoginė kompetencija skatina eksperimentuoti ir taip organizuoti studijų procesą, kad jis kuo optimaliau skatintų studentų mokymąsi ir jų asmenybės tobulėjimą; galiausiai ketvirta, jei geriau mokome ir pagal skaidrią vertinimo kriterijų sistemą už jų mokymąsi dalijamės atsakomybe su studentais, sudarome jiems palankias sąlygas pasiekti geresnius mokymosi rezultatus bei įvertinimus, leidžiame studentams pasijusti tikraisiais savo padėties šeimininkais. Šiems principams tapti tikrove palankias sąlygas sudaro būtent kriterinė vertinimo sistema.

Ji, be abejo, studijų procese derinama ir turi būti derinama su atitinkamos užduoties atlikimo norma, nes kitaip nežinosime, ką reiškia gerai atlikti užduotį. Vis dėlto kriterinio vertinimo pagrindas – mokymo įstaigos, dalyko dėstytojo, o idealiau atveju ir bendradarbiavimo su studentais būdu nustatyti bendrieji reikalavimai, kurie skaidriai parodo, kokių rezultatų, tarp jų ir mokymo, mokymosi bei išmokimo standartų, mes ir mūsų studentai privalome siekti. Kiek mums tai pavyksta, atitinkamai kiekybiškai (pvz., pagal atliktų darbų skaičių, žinių kiekį, kt.) ir kokybiškai (pvz., pagal darbo reikšmingumą, atsakinėjimo sistemiškumą, kt.) galime nešališkai vertinti bei įvertinti ir išmokimo rezultatų kokybę.

Vertindami studentų darbą pagal kriterinę sistemą, nustatome, ar studentas mokosi bei yra išmokęs tiek ir taip, kaip nurodo tam tikri standartai ir juos atitinkantys kriterijai, suderinti su mokymosi tikslais (žr. 1 priedą). Šiuo atveju studento išmokimo rezultatų kokybės įverti-

nimas visiškai priklauso ne nuo kitų studentų gautų įvertinimų, o tik nuo to, kaip studentui pavyko pasiekti numatytus tikslus ir juos atitinkančius individualius arba standartinius kriterijus.

Tai, žinoma, turi tiesioginį ryšį su tuo, kaip gerai ar blogai organizavome institucinį studentų mokymosi procesą, o kartu ir veiklos bei rezultatų vertinimo procesą: ar suderinome studentų mokymosi tikslus su vertinimo standartais ir kriterijais, ar pasirinkome kriterijus, leidžiančius vertinti ir mokymosi procesus (pvz., aktyvumą, darbštumą ir pan.), ir išmokimo rezultatus; ar sudarėme sąlygas sau ir mūsų studentams vertinant nenukrypti nuo pasirinktų standartų; ar leidome sau ir mūsų studentams kurso studijų procese nedelsiant keisti vertinimo kriterijus, jei pastebėjome, jog jie pasižymi kokiais nors trūkumais, ir panašiai.

Į tai atsižvelgdami galime atverti tiek sau, tiek studentams galimybes nesirūpinti vertinimo bei įvertinimo objektyvumu, nes jis socialinio teisingumo aspektu savaime išsaugomas, kai nepažeidžiami nešališkumo, asmenybės laisvo pasirinkimo ir jos atsakomybės principai. Skaidrūs, tiek mums, tiek ir mūsų studentams žinomi bei priimtini vertinimo kriterijai yra nepakeičiamos minėtų principų įgyvendinimo priemonės, leidžiančios studentui ne „gauti“, o pačiam pasiekti tiek akademinį laimėjimą, tiek ir vienokį ar kitokį jo vidinį bei išorinį įvertinimą.

6.7. VIDINIS IR IŠORINIS VERTINIMAS

Norėdami geriau suprasti vertinimo procesą, turime labiau išgilinti ir į *vidinio* bei *išorinio vertinimo* sąvokų racionalias bei praktines reikšmes. Iš savo patirties žinome, kad ***vidinis vertinimo procesas*** yra ne kas kita kaip vertinamoji mintinė ar atvirai išreikšta savianalizė. Tai nuolatinis ir nepertraukiamas procesas, vykstantis neatsižvelgiant į tai, ar mes sąmoningai jį suvokiame ar ne, ar leidžiame jam vykti kryptingai, ar ne. Jis yra mūsų savikritikos ir tobulėjimo pagrindas, vienas iš svarbiausių mokymosi skatulių, sudarančių sąlygas suprasti savo esamą situaciją, išvelgti jos pranašumus ir trūkumus bei numatyti jos tobulinimo kryptis ir priemones.

Dirbdami su nuotolinių studijų studentais nuolat taikome šią vidinio vertinimo strategiją analizuodami, kaip kurso programa padeda studentams mokytis, ar ji atitinka jų edukacinius lūkesčius ir poreikius,

ar studentai efektyviai mokosi ir ar būtent tų dalykų, kurie derinasi su jų poreikiais, ar studentai patenkinti mūsų teikiama pedagogine parama ir t. t. Jeigu į minėtus ir kitus studijų proceso organizacinius klausimus ieškome atsakymų ir priimame sprendimus pagal iš anksto sudarytą kurso studijų programą ir jame sistemiškai atskleistus vertinimo kriterijus, vadinasi, dalyvaujame kryptingame ir sistemiškame vertinimo procese.

Tą patį galime pasakyti ir apie studentų vidinį vertinimo procesą, jeigu mums padedant ar be mūsų pagalbos jie tai daro sąmoningai ir kryptingai, vadovaudamiesi kurso programa ir atliekamų užduočių reikalavimais bei standartais. Taigi jeigu su studentais turime bendrą – mokymosi – tikslą, susidarome mokymosi programą, numatome jos vykdymo uždavinius, tuomet studentams sudarome sąlygas savikritiškai įvertinti savo mokymosi tikslus, metodus ir, be abejo, pasiektus rezultatus. Studentams kaip ir mums sąmoningas vidinis vertinimo procesas yra ypač svarbi priemonė, skatinanti atkreipti dėmesį tiek į mokymosi procesą, tiek į jo rezultatą. Tai nepakeičiama sąlyga norint kryptingai įgyti naujų žinių, tobulinti turimus ir formuoti naujus mokėjimus bei įgūdžius.

Pavyzdžiui, jeigu rašydamas tyrimo ataskaitą studentas sąmoningai savikritiškai neįvertina savo darbo, jis gali net nepastebėti, ko mokosi ir kaip kinta jo asmeninė patirtis. Norint tai sužinoti, būtina vertinti ir įvertinti visų pirma ataskaitos rengimo procesą: ar pakankamai dėmesio skiriama šiam darbui, ar taikomi patikimi duomenų rinkimo metodai, ar ataskaitai parašyti skirtas laikas naudojamas produktyviai, ar per šį laiką bus įmanoma pasiekti galutinį tikslą – parengti kokybišką ataskaitą. Jam taip pat būtina įvertinti ir darbo rezultatą – ataskaitą: ar ji nėra per didelė, ar jos struktūra metodiška, ar atskleisti rezultatai patikimi bei įtikinami ir t. t. Taikydami šiuos ir kitus kiekybinius bei kokybinius vidinio vertinimo kriterijus, studentai pasiekia jiems asmeniškai reikšmingų savo patirties pokyčių. Formuojantis vidinis vertinimo procesas jiems leidžia tobulinti naujų žinių supratimą, intelektinius bei praktinius mokėjimus, o suminis vidinis vertinimo procesas leidžia įsitikinti savo veiklos produktyvumu ar efektyvumu bei gautų rezultatų kokybės lygiu, kurį oficialiai pripažįstame vertindami išoriškai.

Apibendrintai kalbant, vidinis vertinimo procesas reiškia, jog mes ir mūsų studentai savikritiškai vertindami plėtojame savo patirtį, iš jos mokomės kartu siekdami racionaliai planuoti edukacines permainas, sustiprinti pasitikėjimą savo pastangomis. Šiems tikslams įgyvendinti

būtinai ir *išorinis vertinimo procesas*, nes jo metu atskleistas kitų kritiškas požiūris į mūsų darbą ir jo rezultatus gali atverti naujas mąstymo, santykių bei veiklos tobulinimo galimybes, kurių subjektyviai neįmanoma pastebėti. Išorinio vertinimo procesas individualius vertinimus leidžia papildyti patikimesniais duomenimis, atveriančiais galimybes plačiau pažvelgti į susidariusią padėtį, pastebėti daugiau tobulintinių aspektų bei alternatyvių veiklos gerinimo būdų, iš jų pasirinkti priimtinausius variantus. Taigi nors išorinis vertinimas ugdymo aspektu neturi būti traktuojamas kaip savęs vertinimo determinantė, jis turi būti pripažįstamas kaip būtina sąlyga, leidžianti palaikyti perdėto savęs menkinimo ir savęs aukštinimo – savidegeneracijos ir saviinflacijos pusiausvyrą (Heron, 1981). Galiausiai išorinis vertinimas yra būtinas siekiant įtikinti kitus mūsų vertinimo proceso nešališkumu, sudarančiu sąlygas atskleisti patikimus ir oficialiai pripažįstamus vertinimo rezultatus.

Įprasta, jog mūsų kaip dėstytojų pedagoginę veiklą išoriškai vertina kiti dėstytojai arba administracija. Vis dėlto juk žinome, kad ir studentai, geriausiai išmanydami savo edukacinius poreikius, gali būti vieni iš rimčiausių institucinės pedagoginės veiklos vertintojų ir mūsų patarėjų. Dėl to svarbu sudaryti jiems palankias sąlygas išreikšti savo požiūrį į mūsų parengto kurso programą bei pedagoginę veiklą.

6.8. VIENAŠALIŠKAS IR DIALOGINIS VERTINIMAS

Organizuodami studijų procesą dažniausiai taikome vienašališką vertinimą, tačiau palengva vis plačiau imamos taikyti ir dialoginio vertinimo strategijos (Heron, 1981; Moore, Kearsley, 1996; Ramsden, 2000). Ne paslaptis, jog dėstytojų veiklą vienašališkai vertina aukštosios mokyklos administracija, o studentų – dėstytojai. Tai vis dar tebėra ekspertų privilegijomis grindžiamas vertinimas. Jis reiškia, jog tik aukščiausią formaliai pripažintą kompetenciją turintys asmenys gali geriausiai įvertinti mažiau kompetentingų žmonių atliekamą veiklą ir jos rezultatus. Ši nuostata taikant dialoginį vertinimą pakeičiama bendradarbiavimo ir susitarimo principais. Dėl to šiais principais pagrįstą vertinimą galime vadinti dialoginiu, skatinančiu visus vertinimo situacijos dalyvius susitarti ir taikyti visiems priimtinas vertinimo taisykles, leidžiančias gauti visiems priimtinus vertinimo bei įvertinimo rezultatus.

6.9. NEFORMALUS IR FORMALUS VERTINIMAS

Studijų procese reikšmingi gali būti neformalūs ir formalūs vertinimai. Pagrindinis *neformalaus vertinimo* ypatumas tas, kad šis procesas nėra formalizuotas. Taip pat svarbu pabrėžti, jog jis yra nuolatinis, mažiau sistemiškas, daugiau atsitiktinis ir labiau nereguliarus procesas (Gage, Berliner, 1994, p. 456). Jo metu tiesiogiai stebėdami reiškinius arba atlikdami neoficialius tyrimus renkame vertinamiesiems sprendimams priimti būtinus duomenis. Jie dažniausiai laikomi atmintyje, jais vadovaujantis sąmoningai arba nesąmoningai priimame absoliučius, kas „gerai ir negerai“ sprendimus, leidžiančius formuluoti stebimo reiškinio tobulinimo kryptis bei numatyti tobulėjimo ir tobulinimo eigą.

Neformalus vertinimas pagal jo kryptingumą gali būti tolerantinis, retrospektyvinis, prospektyvinis ir prezentatyvinis (Tidikis, 1982, p. 125–127). Pavyzdžiui, nekreipdami dėmesio į kai kurias studentų darbuose pasitaikančias klaidas ar nevertindami jų netinkamų veiksmų, mes iš esmės tai toleruojame, bandydami padėti studentui sukonzentruoti dėmesį į esminius aspektus, vadinasi, atlikdami tolerantinį vertinimą. Skamba paradoksaliai, tačiau nevertindami iš tikrųjų savotiškai vertiname. Jei vertindami taikome retrospektyvinį principą, reiškia, kartu su studentu analizuojame tai, kas įvyko, kas buvo atlikta gerai, o kas negerai. Taikydami prospektyvinio vertinimo principą, pateikiame studentui tiesioginius orientyrus, leidžiančius pranešti, kokiam jo darbui pritariame ir tikimės, kad jis bus taip atliktas. Prezentatyvinio vertinimo esmė – mūsų pagyrimas arba perspėjimas, liepimas arba draudimas, paskatinimas arba nuobauda. Padėka, darbo pripažinimas, nominacijos įteikimas, premija ir kiti paskatinimai, jei jie ne per dažni, yra ypač efektyvios neformalaus prezentatyvinio vertinimo formos. Jos leidžia konstatuoti teigiamą studentų elgesį, pabrėžti jį kaip pavyzdį kitiems. Taip stipriname studentų pasitikėjimą savimi, atveriamе jiems galimybes ugdyti teigiamą požiūrį į mokymąsi (Rowntree, 1997; Tidikis, 1982).

Formaliajam vertinimui studijų procese iš esmės tenka prezentatyvinis vaidmuo, nes formaliai gautas pažymys studentui gali reikšti apdovanojimą arba nuobaudą. Formalus vertinimas yra viena iš stebėjimo formų, kuri taikoma kompleksiskai su kitais edukacinės situacijos tyrimo metodais, pavyzdžiui, apklausa, interviu, pokalbiu, testu, eksperimentu ir kt. Formalus vertinimas yra epizodiškas, kryptingas ir sistemiškas, turintis vykti reguliariai ir pagal tam tikras taisykles bei grafikus

(Gage, Berliner, 1994, p. 456). Jį atliekame tikslingai tikrindami savo ir studentų darbą bei jo rezultatus, analizuodami jų kiekybę ir kokybę, nustatydami vertę, kurią apibendriname procentais, reitingais, balais, pažymiais arba „aukšto“, „vidutinio“ ir „žemo“ kokybės lygio terminais bei juos atitinkančiais kokybiniais aprašais. Visa tai vykdomė bandydami „objektyvuoti“ vertinimo procesą, nors iš esmės jį formalizuojame tik tam, kad edukacinės veiklos ir jos rezultatų vertinimo, grįžtamųjų ryšių ir tobulinimo procesas būtų labiau prognozuojamas ir socialiai patikimas.

Sakome, jog formalizuojame turėdami mintyje ne tik tai, kad formalų vertinimą vykdomė planingai, pagal institucinius reikalavimus, bet ir tai, kad, pavyzdžiui, vertinimo kriterijus ir eigą išdėstome kurso programose, kurias tvirtina katedra, o gautus vertinimo rezultatus įrašome į atitinkamus institucinius dokumentus – posėdžių protokolus, studijų knygeles, atsiskaitymo žiniaraščius ir kt. Aukštojoje mokykloje formalus vertinimas yra pagrindinė priemonė siekiant oficialių socialinių veiklos pripažinimą liudijančių įrodymų: laipsnių, pažymėjimų ar diplomų.

6.10. TARPINIS, SUVESTINIS IR GALUTINIS VERTINIMAS: IKI VERTINIMO SISTEMA

Organizuodami kurso studijų procesą pagal jo etapus atliekame pradinį (diagnostinį), einamąjį (formuojantį) ir baigiamąjį (suminį) vertinimą. Kita vertus, visuminis kurso studijų procesas, kaip ir kiekviena kompleksiška studijų situacija, gali turėti tris ciklus: tarpinį, suvestinį ir galutinį vertinimą bei įvertinimą. Pavyzdžiui, organizuodami studentų darbo vertinimo procesą iš tam tikros temos pagal formuojančio vertinimo strategijas turime tyrinėti ir įvertinti tai, kas, mūsų manymu, studentams buvo svarbu išmokti ir ką jie iš tikrųjų išmoko: temos studijoms rekomenduojame studentams atlikti įvairias tarpines užduotis, vertiname, kaip jos atliekamos, apžvelgiame rezultatus ir gauname duomenis, leidžiančius priimti baigiamąjį neformalų sprendimą. Jis parodo, koks yra temos išmokimo lygis ir ką būtina daryti siekiant geresnių mokymosi rezultatų: pasiūlyti studentams, kaip ištaisyti jų darbuose padarytas klaidas arba rekomenduoti atlikti papildomas užduotis. Tačiau tokia pati suminio vertinimo proceso eiga skirsis savo tikslais, nes,

kaip minėta, suminis vertinimas baigiamas neformaliu arba formaliu įvertinimu.

Šiuolaikinėje aukštojo mokslo praktikoje atliekant suminį kriterinį vertinimą vis plačiau imama pripažinti vadinamoji IKI – individualaus kumuliatyvinio indekso vertinimo sistema (Brunevičiūtė, 2000; Minikutė, 1998). Jos esmę sudaro suvestinis baigiamojo vertinimo balas, matuojamas procentais ir apskaičiuojamas, pavyzdžiui, pagal šią formulę: $IKI = A10 \text{ proc.} + B20 \text{ proc.} + C30 \text{ proc.} + D40 \text{ proc.} = SB 100 \text{ proc.}$ IKI formulės elementai, kaip ir jos visuminė samprata, gali būti įvairiai interpretuojami. Tai gali reikšti, pavyzdžiui, jog SB, kaip suvestinio šimtaprocentinio balo vertinimo skalė, turėtų apimti įvairias tarpines A, B, C, D užduotis. Jas atlikusių studentų išmokimo lygis įvertinamas pažymiais: pavyzdžiui, studentas, kurio užduočių atlikimo lygis siekia nuo 90 iki 100 procentų, gali būti įvertinamas puikiai (10), nuo 85 iki 90 – labai gerai (9) ir t. t.

Formulėje atsispindinčių A, B, C, D raidžių reikšmės priklausys nuo to, kokias kontrolines užduotis rekomenduosime studentams atlikti, skatindami juos mokytis per visą semestrą. Pavyzdžiui, A gali reikšti studento aktyvumą (pvz., po vieną ar du procentus už laiką atliktus darbus arba dalyvavimą seminaruose), B – savarankišką darbą (pvz., konspektą, referatą, brėžinį, matematinį uždavinį, kt.), C – tarpinę kontrolinę užduotį (pvz., testą, straipsnį, tyrimo ataskaitą, projekto scenarijų, kt.), D – baigiamąją kontrolinę užduotį (pvz., kompleksinį egzaminą, projektą, organizuotą renginį, kt.).

Tam, kad galėtume nešališkai įvertinti, turime nustatyti aiškius kiekvienos užduoties atlikimo kiekybinius ir kokybinius standartus (normas) bei kriterijus, kurie mums ir mūsų studentams leis suprasti, kokių procentais matuojamu lygiu užduotis buvo atlikta. Skaidrūs užduoties atlikimo kriterijai taip pat leis studentams aiškiai suprasti, ką reiškia gerai atlikti užduotį, kokie yra kurso studijų sėkmės pagrindai.

Pavyzdžiui, jei studentui rekomenduojame parašyti straipsnį, jo kiekybinis vertinimo kriterijus gali būti ne didesnė kaip 10 puslapių (2 proc.) straipsnio apimtis, o kiekybiniai vertinimo standartai – taisyklinga straipsnio struktūra (15 proc.), nagrinėjamos problemos pagrįstas naujumas (5 proc.) ir nuoseklus minčių dėstymas (10 proc.). Kriterijais nustatome tiksliai nusakydami, ką reiškia kiekvienas standarto apibūdinimas. Taip vertindami galime suprasti, kad kiekviena klaida turėtų būti traktuojama kaip pagrindas mažinti procentus bei pažymius. Žinoma, ši traktuotė bus etiška tik tuomet, jei prieš suminį darbo verti-

nimą būsime atlikę tos pačios užduoties formuojantį vertinimą, kurio metu studentui bus aiškiai rekomenduota, kaip ištaisyti jo padarytas klaidas. Jei studentas preciziškai ištaisė klaidas, pasiūlysiu neteisingai sumažinę jo pažymį.

IKI suminio vertinimo sistema sudaro studentams palankias sąlygas semestro metu tolygiai paskirstyti visą kurso studijų krūvį, skatina racionaliai naudoti kurso studijoms skirtą laiką. Ji taip pat sumažina įtampą, kurią studentams tektų patirti, jei jų darbas būtų formaliai vertinamas tik per baigiamąjį egzaminą. Toks vertinimo procesas išlaisvina studentą priimti savarankišką sprendimą dėl savo darbo įvertinimo minimumų ir maksimumų: pavyzdžiui, jei studentas nusprendžia, jog privalo pirmenybę teikti išryškėjusios sveikatos problemai spręsti, jis gali nutarti atlikti tik dalį IKI sistemoje atsispindinčių užduočių ir gauti ne patį aukščiausią, bet tik pakankamai gerą įvertinimo pažymį. Tai turi būti pripažinta studento teise, kurią privalome gerbti.

Be abejo, organizuodami vertinimo procesą galime taikyti ir kitokias vertinimo strategijų sistemas, tačiau jas visuomet svarbu suderinti tarpusavyje tam, kad mūsų vertinimas įgautų nešališko, sistemiško, nuoseklaus ir kiek tik įmanoma mažiau prieštaringo vertinimo kokybę. Kas dar būdinga minėtoms vertinimo strategijoms ir ką svarbu žinoti rengiant kursų programas bei stengiantis jas deramai įgyvendinti, apžvelgsime kitoje dalyje.

Literatūra

1. *Brunevičiūtė R.* Vertinimo sistemos taikant Individualaus kumuliatyvinio indekso vertinimo metodiką diegimas KMU kalbų katedroje // Aukštojo mokslo sistemos ir didaktika. – Kaunas: Technologija, 2000.
2. *Cole S., Coats M., Lentell H.* Towards Good Teaching by Correspondence // Open Learning. 1986. No. 1(1).
3. *Gage N. L., Berliner D. C.* Pedagoginė psichologija. – Vilnius: Alma Litera, 1994.
4. *Girdzijauskas S.* Studentų žinių kontrolė ir vertinimas. – Vilnius: Vilniaus universitetas, 1999.
5. *Heron J.* Assesment Revitized // Boud D. (ed) Developing Student Autonomy in Learning. – London: Kogan Page, 1981.
6. *Jensen E.* Tobulas mokymas. – Vilnius: AB OVO, 1999.

7. *Minkutė R.* Asmenybės motyvacijos prielaidos pasiekimo vertinimo procese // Edukologijos idėjos Lietuvos švietimo sistemos modernizavimui. – Kaunas: Technologija, 1998.
8. *Moore M. G., Kearsley G.* Distance Education. A Systems View. – Belmont: Wadsworth Publishing Company, 1996.
9. *Pečkaitis J. S., Tidikis R.* Studijų kokybės tobulinimas: studentų požiūris // Jurisprudencija. 2001. Nr. 20(12).
10. *Phare.* Strategic Study on Legislation, Accreditation, Recognition and Quality Assurance Applied to Open and Distance Learning in Central and Eastern Europe. Report and Recommendations. – London: European Training Foundation, 1999.
11. *Ramsden P.* Kaip mokyti aukštojoje mokykloje. – Vilnius: Aidai, 2000.
12. *Rogers A.* Teaching Adults. – London: Open University Press, 2000.
13. *Rowntree D.* Making Materials-Based Learning Work. – London: Kogan Page, 1997.
14. *Tidikis R.* Studentų žinių vertinimo principai ir kriterijai // Studijos aukštojoje mokykloje. – Kaunas: Technologija, 1996.
15. *Tidikis R.* Vertybės ir vertinimai auklėjime // Etikos etiudai – 6. Dorovinės vertybės. – Vilnius: Mintis, 1982.
16. *Willis B.* Evaluation for Distance Educators // Distance Education at a Glance (<http://www.uidaho.edu/evo/dist4.htm>), 2000.
17. *Wiggins G. P.* Educative Assessment: Designing Assessment to Inform and Improve Students performance. – San Francisco: Jossey-Bass, 1998.



**7.
VERTINIMO
PROCESAS
IR PARAMA**



7.1. VERTINIMO STRATEGIJŲ DERINIMAS

Praeitoje dalyje išsiaiškinome *vertinimo* ir *įvertinimo* sąvokas, studentų lūkesčius, sietinus su vertinimu, paminėjome vertinimo būtinybę studijų procese remiančias racionaliąsias prasmes, trumpai apžvelgėme įvairias vertinimo strategijų sistemas, susijusias su:

- diagnostiniu, formuojančiuoju ir suminiu vertinimu;
- mokymo(-si) veiklos, procesų ir rezultatų vertinimu;
- vertinimo pagrindais: norminiu ir kriteriniu vertinimu;
- vidiniu ir išoriniu vertinimu;
- vienašališku ir dialoginiu vertinimu;
- neformaliu ir formaliu vertinimu;
- tarpiniu, suvestiniu ir galutiniu vertinimu: IKI vertinimo sistema.

Tai yra skirtingos vertinimo strateginės formos, iš kurių visumos galime pasirinkti priimtinausius variantus organizuojant kurso studijas ir vertinimo procesą. Pasirinkdami strategines sistemas, jas deriname tarpusavyje, apsispręsdami dėl vertinimo proceso tikslų, objektų, pagrindų ir metodų. Taip pat turime nepamiršti apmąstyti, ką galėtų dominti mūsų vertinimo bei įvertinimo rezultatai, kokius duomenis svarbu rinkti, kokiais etapais vyks vertinimas, kiek vertinimui skirsime laiko, kas vertins ir nulems įvertinimus, kokių dėl to gali kilti etinių vertinimo problemų.

Visa tai turėdami omenyje, toliau aptarsime: 1) vienašališko bei dialoginio vertinimo pagrindus; 2) vertinimo taisyklių formavimo bei taikymo galimybes; 3) formuojančiojo ir suminio vertinimo principus bei metodus; 4) galimybes užtikrinti egzaminų patikimumą.

7.2. VIENAŠALIŠKAS VERTINIMO PROCESAS

Kol kas institucinio vertinimo proceso padėtis tokia, kad aukštųjų mokyklų dėstytojai dažniausiai taiko suminę ir išorinę studentų mokymosi rezultatų vertinimo strategijas, tačiau mažai dėmesio skiria sistemškai formuojančiojo ir vidinio vertinimo (savianalizės) strategijoms (Barnett, 1990; Kristoffersen, Surssock, Westerheijden, 1998; Phare, 1999; Ramsden, 2000).

Kalbant apie studentus, tai visų pirma reiškia, jog dėstytojai vienašališkai vertina studentų žinias, nesudarydami jiems palankių sąlygų patiem sąmoningai ir kryptingai dalyvauti jų mokymosi proceso ir išmo-

kimo rezultatų savianalizės procese. Antra, tai taip pat reiškia, jog dėstytojai, vertindami studentų išmokimo rezultatus, mažai dėmesio skiria jų mokymosi proceso vertinimui ir grįžtamiesiems ryšiams. Galiausiai trečia, tai taip pat reiškia, jog dėstytojai, vertindami studentų žinias ar atliktas užduotis, dažniausiai linkę supažindinti juos su savo sprendimais – teigiamais ar neigiamais įvertinimais, bet nepaaiškinti nei kriterijų, kuriuos taikė vertindami, nei pateikti komentarų, kaip studentų turimų žinių samprata galėtų būti patobulinta ar darbas galėtų būti atliekamas ir atliktas geriau. Tokiu atveju studento vidinio vertinimo proceso kriterijai dažniausiai visiškai skiriasi nuo dėstytojo kaip išorinio vertintojo taikomų kriterijų, o studentų mokymasis praranda būtinus ryšius su jų institucinio mokymo procesu.

Kaip byloja tyrimų duomenys, vienpusiškas vertinimas studentų akimis yra neteisingas ir neskatina asmenybės tobulėjimo (žr., pvz., Buzzell, Roman, 1981; Phare, 1999; Pečkaitis, Tidikis, 2001; Ramsden, 2000). Jei paklaustume vienašališką vertinimą patyrusių studentų, ką jie apie tai mano, tikrai sulauktume panašių į šiuos atsakymų:

- Vertinimas man reiškia gauti negerą naujieną;
- Vertinimas man retai padėjo, dažniausiai jis mane dezorganizavo;
- Aš retai kada žinojau, pagal kokius kriterijus buvau vertinamas;
- Mano darbo vertinimai buvo labai subjektyvūs ir kategoriški;
- Aš niekada nesistengiau domėtis savęs vertinimu, nes tai beprasmiška.

Šios minėtų mokslininkų tyrimais nustatytos studentų nuomonės kartu atspindi ir tai, jog vienašališkas vertinimo procesas sukelia įvairius prieštaravimus ir kad tokio vertinimo reikšmė studijų procese yra gana destruktivi. Socialine prasme ji destruktivi mažų mažiausiai dėl penkių jos sukeltų nepageidaujamų padarinių: 1) ji sutrauko būtinus institucinio mokymo ir studento mokymosi ryšius; 2) skatina studentus formuoti konformistinį požiūrį į tarpasmeninius santykius; 3) sudaro palankias sąlygas ugdytis autokratiškai asmenybei, pasirengusiai reprodukuoti autoritariškos bendruomenės elgseną; 4) formuoja intelektinį asmenybės susvetimėjimą, verčiantį studentą nutolti nuo savo tikrųjų interesų, jam svarbių sričių ir mokymosi poreikių; 5) formuoja netinkamą asmenybės profesionalizaciją ir profesinį netinkamumą. Psichologine prasme vienašališkas studentų vertinimas yra destruktivus, nes gali sukelti studento nusivylimą instituciniu mokymu, frustraciją, konfliktą ne tik su savimi, bet ir su nuotolinių studijų organizatoriais.

Ne kartą buvo rašyta, jog esminis ugdymo siekis – savarankiška asmenybė, sugebanti sąmoningai kelti savo mokymosi tikslus, numatyti jų siekimo programą, apibrėžti jos įgyvendinimo bei vertinimo kriterijus, kuriais vadovaudamasi galėtų atitinkamai vertinti bei įvertinti savo laimėjimus. Tai iš tikrųjų yra tos pačios savybės, kuriomis turėtų pasižymėti idealus dėstytojas ar kitas nuotolinių studijų organizatorius, pasiryžęs ir studentams padėti jas išsiugdyti. Tačiau jeigu dėstytojas vienašališkai vertina studentų darbą, galimybės treniruotis ir įgyti savarankiško bei savikritiško vertinimo kompetencijų tampa ypač ribotos. Kita vertus, studento akademinė saviraiška tampa tik dalinė, jeigu ji neturi nieko bendra su atviru savęs vertinimo procesu.

Be to, vienašališkas vertinimo procesas skatina studentus formuoti konformistinių požiūrį į tarpasmeninius santykius bendruomenėje: kad jaustųsi saugus, studentas privalo derintis prie institucinės sistemos veikdamas pagal vyraujančias normas, tarp jų ir vienašališko vertinimo strategijas. Kuo tiksliau studentas vykdyt institucinės sistemos ir jos atstovo – dėstytojo nurodytus standartus, tuo jis turės rimtesnių argumentų, leidžiančių tikėtis, kad kada nors jis pats užims valdžios ir galios vertybėmis viliojančią vienašališko vertintojo poziciją bendruomenėje. Tada jau jis galės kelti institucinius reikalavimus, prie kurių privalės derintis kiti ir pagal kuriuos tie kiti vėl bus vienašališkai vertinami.

Nors konformizmas iš esmės yra neišvengiamas bendruomenėje, tačiau būtent dėl konformistinio požiūrio „individai nedažnai sukuria ką nors nauja, bet jeigu jie norėtų veikti priešingai, jie galėtų“ (Jarvis, 2001, p. 31). Deja, studentai to negali, nes visų pirma nemoka, o antra, jei ir pasižymi kūrybiniais polėkiais, jų pretenzijos į dialoginį vertinimą jiems gali kainuoti institucinių studijų pabaigą be įgyto diplomo.

Taigi akivaizdu, kad toks absoliutaus prisiderinimo siekis pavojingas ne tiek pats savaime, kiek savo padariniais: jis sudaro palankias sąlygas ugdytis autokratiškai asmenybei, kuri dėl savikritiško požiūrio bei jį atitinkančių įgūdžių stokos palengva tampa pasirengusi reprodukuoti autoritariškos bendruomenės elgseną. Dėl to galime teigti, kad vienašališko vertinimo modelis – tai vienas iš esminių autoritarišką studijų proceso sistemą palaikančių veiksnių. Be abejo, jis taip pat yra ir vienas iš pagrindinių autoritariškos bendruomenės šaltinių.

Autoritariškoje sistemoje praranda prasmę tikroji aukštojo mokslo institucijos edukacinė misija – palengvinti asmenybės savarankišką tobulėjimo procesą, nes čia retai kada toleruojama ir pačių dėstytojų bei studentų autonomija, o organizuojant studijų procesą sutelkiamas dė-

mesys ne tiek į asmenybės tobulėjimą, kiek į studento profesinės kompetencijos ugdymą (Barnett, 1990; Heron, 1981). Dėl to studentų mokymosi motyvacijos šaltinis tampa ne jų vidinės paskatos, o išoriniai veiksniai: aukštojo mokslo diplomas, kaip bilietas į profesinę karjerą ir aukštesnį socialinį statusą. Šio „bilieto“ reikalavimus vienašališkai nustato institucinio aukštojo mokslo valdininkai, kurie, teikdami diplomus, manipuliuoja tiek dėstytojų, tiek ir studentų motyvacija, užuot leidę jiems reikštis kaip sąmoningai racionalioms ir autonomiškomis asmenybėms.

Tuomet savarankišką studento žinių supratimą, norą pasidalyti su kitais originaliu požiūriu, siekį patirti atradimų palaimą ar debatų džiaugsmą, poreikį ugdyti naujus gebėjimus sistemiskai pažinti aplinką, planuoti permainas, susitarti dėl bendrų interesų ir kitus asmenybės vidinius mokymosi motyvus autoritariškoje atmosferoje dažniausiai užgožia išorinio vertinimo rezultatai: apdovanojimai ir nuobaudos, geri arba blogi pažymiai, aukšti arba žemi pažangumo reitingai.

Tokie išoriniai motyvai formuoja intelektualinę asmenybės susvetimėjimą: studentas turi palankias sąlygas nutolti nuo savo tikrųjų interesų, jam svarbių sričių ir mokymosi poreikių. Žinių supratimo ir gebėjimų tobulinimo procesas praranda savo patrauklumą ir tampa studentui mechaniškai įsimenamos padrikos informacijos našta, o studento reflektyvios studijų pastangos pakeičiamos į nereflektyvias, giluminis požiūris į savo mokymąsi – paviršutinišku, mokymąsi ir išmokimą imituojančiu požiūriu (Jarvis, 2001; Ramsden, 2000).

Toks intelektualinio susvetimėjimo įgūdžių formavimo procesas aukštojoje mokykloje gali turėti ir platesnių padarinių – netinkamą asmenybės profesionalizaciją ir profesinį netinkamumą (Heron, 1981; Teichler, 1999). Netinkama profesionalizacija susiformuoja tuomet, kai asmuo žavisi savo pasirinkta profesine veikla, tačiau neišsiugdo šiai veiklai kokybiškai atlikti būtinų bendrųjų kompetencinių įgūdžių. Profesinį netinkamumą galime pastebėti, kai toks „profesionalas“ priverstinai „padedant“ jo paslaugomis besinaudojantiems klientams bando užglaistyti atotrūkį tarp savo ribotų sugebėjimų ir profesinės bendruomenės tikrųjų vertybių gynybiškai reaguodamas į situacijas, o ne jas kurdamas, imituodamas paslaugumą, o ne nuoširdžiai ir efektyviai dirbdamas.

Vienašališko vertinimo strategijos ne tik prieštarauja fundamentaliajam savarankiškos asmenybės ugdymo tikslui, bet ir yra akivaizdžiai nepatikimos ir neproduktyvios. Skirtingi dėstytojai vertindami tuos pa-

čius studentų darbus net pagal tuos pačius kriterijus gali visiškai skirtingai įvertinti. Kita vertus, netgi tas pats dėstytojas vertindamas tas pačias situacijas gali nesąmoningai vertinti pagal skirtingus kriterijus. Dėl to tų pačių mokymosi situacijų ar išmokimo rezultatų įvertinimai taip pat bus nevienodi. Neteisingas įvertinimas neišvengiamai sukelia studentų neigiamus jausmus, sužadina pyktį arba kaltės jausmą, gali net atgrasinti nuo mokymosi, sukelti frustraciją, skatinančią studentą savo aktyvią mokymosi veiklą pakeisti „kova“ už teisingumą: kuo didesnę neteisybę studentai patiria, tuo jie jaučia didesnį poreikį kovoti ir atkurti teisingumą (Minkutė, 1998, p. 391).

Visa tai vienašališko vertinimo proceso atveju leidžia išvelgti studentų beteisiškumo situaciją, jų lygių pasirinkimo galimybių ir savarankiško apsisprendimo akademinėje bendruomenėje problemą. Jeigu tokia problema egzistuoja aukštojoje mokykloje, kurioje dirbame, galime bent jau savo kurso metu ją konstruktyviai spręsti taikydami dialoginio vertinimo proceso strateginę sistemą.

7.3. DIALOGINIS VERTINIMO PROCESAS

Dialoginio vertinimo esmė – konstruktyvus, nešališkas ir pagal skaidrią vertinimo taisyklių bei kriterijų sistemą vykstantis bendradarbiavimas, leidžiantis tiek „vertintojams“, tiek ir „vertinamiesiems“ išsaugoti savaime suprantamą autonomiškos asmenybės statusą (Barnett, 1990; Heron, 1981; Kirkpatrick, 1998; Ramsden, 2000). Jei studijų procese bandome pereiti nuo vienašališko prie dialoginio vertinimo, turime vadovautis bent jau šiomis pagrindinėmis nuostatomis:

- užuot taikę vienpusiško lyderio autoritetu grindžiamą vertinimą, turime taikyti savianalizę ir išorinį vertinimą;
- tradicinius vertinimo objektyvumo ir validumo reikalavimus reikia keisti asmenybės emancipaciniais savirefleksijos, atskaitlumo ir susitarimo principais;
- reikia bendromis pastangomis kurti grupėje visiems priimtinas vertinimo taisykles;
- reikia kolegialiai aptarti vertinimo kriterijus ir susitarti dėl jų taikymo galimybių;
- reikia sudaryti studentams sąlygas konstruktyviai vertinti tiek savo, tiek savo bendramokslų, tiek mokymosi rezultatus, taip pat mokymosi procesą;

- reikia tyrinėti mūsų kursą studijuojančių studentų veiklą ir požiūrį į kurso programą bei pedagoginį darbą; padėti studentams visa tai konstruktyviai vertinti; gautais tyrimų rezultatais vadovautis tobulinant mokymo ir mokymosi procesus.

Svarbiausia yra tai, kad bendradarbiavimu grindžiamas vertinimo procesas būtų organizuojamas pagal sąmoningai suvokiamas tiek „vertintojams“, tiek ir „vertinamiesiems“ priimtinas taisykles. Vertinimo objektai, kriterijai, standartai ar normos, vertinimo formos ir metodai, atsiskaitymų terminai bei su jais sietinas susitarimas – tai būtini tokių taisyklių komponentai, kaip ir konsensusas ar kompromisas dėl būtinų suderinti vertinimo interesų. Studentų akimis vertinimo procesas, apimantis derybų ir susitarimo principus, yra teisingas, nes parodo mūsų pagarbą besimokantiesiems kaip partneriams (Barnett, 1990; Ramsden, 2000). Bendrąja prasme jis taip pat teisingas, nes teisingumo sąvokos konceptualiuosius pagrindus sudaro būtent nešališkai suformuluotos ir visiems vertinimo procese dalyvaujantiems asmenims priimtinos taisyklės bei vertinimo rezultatai – pagal šias taisykles gauti ir bendradarbiavimu pripažinti įvertinimai (Rawls, 1989).

7.4. KAIP PRIIMTI IR TAIKYTI BENDRASIAS VERTINIMO TAISYKLES

Kaip jau minėta, ne visi studijų proceso organizavimo klausimai turėtų būti svarstomi studentų ir dėstytojų derybomis, nes organizuojant formaliųjų studijų procesą būtina atsižvelgti ne tik į studentų, bet ir į akademinės bendruomenės, darbdavių bei kitų aukštojo mokslo ko-kybe suinteresuotų grupių vertybes ir normas. Dėl to interesų derinimo ir susitarimo su studentais procesas dėl bendrųjų kurso vertinimo taisyklių turėtų prasidėti aptarus bent jau tris pagrindines galimų sprendimų grupes:

1. Pirmiausia būtina aptarti vertinimo taisykles, kurios, jei yra instituciškai įtvirtintos aukštojoje mokykloje, turi būti pripažįstamos kaip legalieji bendrųjų vertinimo taisyklių pagrindai. Jais remiantis rengiama kurso programa, dėl to kai kurie vertinimo taisyklių aspektai negali būti diskutuoti, išskyrus studentų poreikį inicijuoti institucinių taisyklių pakeitimus.

2. Svarbu taip pat susitarti dėl vertinimo objektų, kriterijų, atsiskaitymo terminų ir kitų aspektų, dėl kurių dėstytojui legalios instituci-

nės taisyklės leidžia diskutuoti su studentų grupe ar individualiu studentu ir priimti bendrus sprendimus.

3. Svarbu aptarti vertinimo taisyklių komponentus, dėl kurių sprendimus priima tik studentai. Tai gali būti, pavyzdžiui, mokymosi užduočių ir jas atitinkančių vertinimo kriterijų alternatyvos, kurias parengia dėstytojas, suteikdamas studentams galimybes iš jų pasirinkti tinkamiausią variantą. Studentams taip pat gali būti sudarytos sąlygos priimti ir kitus savarankiškus sprendimus taikyti jų nuožiūra reikšmingą mokymosi, atsiskaitymo, savianalizės ar įvertinimo formą.

Tai turi būti pripažįstama kaip būtina įžanga, kalbant su studentais apie jų mokymosi veiklos ir rezultatų vertinimą bei įvertinimą. Bendruosius sprendimus dėl vertinimo taisyklių studentų grupėje galima generuoti per įžanginius užsiėmimus, aptariant kurso studijų programą ir pasirašant su studentais akademinę sutartį (žr. 2 priedą). Jei studentai nesutinka dėl tam tikrų programoje atspindinčių aspektų, reikia išklausti jų pageidavimus ir, jei šie neprieštaruoja institucinėms taisyklėms, įtraukti į dalyko programą priimant tiek mums, tiek studentų grupei, tiek ir individualiam studentui reikšmingas vertinimo nuostatas.

Konkretūs aspektai, kuriuos studentams turime paaiškinti ir sulaukti jų pritarimo, yra šie (Arends, 1998, p. 117–120; Heron, 1981, p. 64–67; Tidikis, 1996, p. 56–59):

- ar studijų procese bus vertinamas tik studento darbo rezultatas (pvz., žinios, mokėjimai, įgūdžiai), ar ir veikla (pvz., įrodymais atskleistos darbo pastangos, nugalėti sunkumai), ar, be to, dar ir procesas (pvz., bendradarbiavimas, aktyvumas, laiku atliktos užduotys);
- ar vertinimo balas bus suprantamas kaip padarinys, gautas lyginant atskiro studento ankstesnius mokymosi rezultatus su dabartiniais (taip nustatant personalinį studento pažangumą), ar dar bus kreipiamas dėmesys į socialinį atskleidžiamo balo statusą, kuris išryškinamas lyginant atskiro studento laimėjimus su kitų studentų rezultatais (taip nustatant socialinį studento pažangumą – reitingą);
- ar bus vertinami tik studento žodiniai atsiskaitymai (pvz., pranešimas, ataskaita, analizė, atpasakojimas, paaiškinimas), ar ir raštiniai darbai (pvz., referatas, anotacija, statistinių duomenų suvestinė, kontrolinis, kursinis darbas, testas), ar, be to, dar parengtos vaizdo ir garso priemonės (pvz., maketas, reportažas, interviu įrašai);

- ar bus taikomos absoliučios (įskaityta/neįskaityta), ar diferencijuotos (pagal tam tikrą, pvz., dešimtbalę sistemą) vertinimo balo formos ir jas atitinkančios kiekybinės (pvz., atliktų užduočių skaičius ir lygis vertinamas pagal šimtaprocentinę skalę) bei kokybinės (pvz., samprotavimų pagrįstumo, originalumo, nuoseklumo, bendravimo geranoriškumo, kt.) atliktų užduočių sąlygos;
- ar vertinimo sistema bus taikoma diferencijuotai – kiekvienam studentui individualūs vertinimo kriterijai; ar vertinimas bus unifikotas – visai studentų grupei ta pati vertinimo sistema.

Trumpai tariant, konstruktyvi vertinimo taisyklių organizacija reikalauja aiškiai ir tiksliai apibrėžti bei susitarti dėl to, kokie aspektai, kokius metodus, standartus, kriterijus ar normas taikant ir kaip dažnai bus vertinami kurso studijų procese. Jei tiek mums, tiek studentams iš anksto bus žinomos vertinimo taisyklės, be abejo, jas taikant bus kur kas lengviau organizuoti ir kurso vertinimo procesą, pagrįstą savianalizės ir išorinio vertinimo strategijoms. Kaip šias strategijas suderinti?

Savaime suprantama, jog organizuodami kurso studijas vienais atvejais labiau pabrėžiame studento veiklą ir mokymosi procesą, kitais – studento išmokimo rezultata. Kai pabrėžiame mokymosi procesą, daugiausia dėmesio galime skirti studentų savianalizei, o pabrėždami išmokimo rezultata galime taikyti išorinį vertinimą. Pavyzdžiui, jei studentas mokosi pagal savo susidarytą arba dėstytojo parengtą, bet studentui priimtina kurso programą, nebus sunku pabandyti paskatinti jį remiantis programa atvirai pasitikrinti, ar jis nuosekliai vykdo savo išsipareigojimus ir ar jam verta imtis darbo atliekant kitą užduotį. Šį pedagoginį uždavinį įgyvendinsime, jei, pavyzdžiui, kas mėnesį konsultacijų arba net kita forma vykstančių užsiėmimų metu paprašysime studentų raštu arba žodžiu informuoti, kaip sekasi vykdyti prisiimtus išsipareigojimus.

Išorinį studentų išmokimo rezultatų vertinimą tikslinga organizuoti, pavyzdžiui, taip:

- Pirmiausia kiekvienas studentas pagal grupėje visiems žinomus kriterijus vertina savo paties išmokimo rezultata viešai pareikšdamas asmeninį požiūrį;
- Būtinai grįžtamasis ryšys: remdamiesi tais pačiais kriterijais bendramoksliai vertina savo kolegos darbą išsakydami panašius arba alternatyvius požiūrius;
- Dėstytojas taip pat turi viešai išsakyti savo vertinimą;

- Jei dėstytojo požiūris skiriasi nuo studentų požiūrių, sprendimas dėl atlikto darbo kokybės lygio ir (arba) dėl pažymio priimamas darant kompromisą.

Toks vertinimo procesas gali būti ir formuojantis, ir suminis. Jį geriausia organizuoti poromis ir mažose 3–5 studentų grupelėse, inicijuojant pagal iš anksto parengtus klausimus turinčias vykti diskusijas arba pokalbius. Jei mums priimtinos dialoginio vertinimo strategijos, panašiai galime organizuoti vertinimą ir per egzaminą, kai, pavyzdžiui, pagal susitartus kriterijus studentas pirmiausia įvertina savo atskleistą išmokimo rezultatą, vėliau jį įvertina dėstytojas ir galiausiai studentas su dėstytoju susitaria, koks turi būti parašytas pažymys.

Kai studentai dalyvaudami taip organizuojamame vertinimo procese išreiškia savikritiškus ir konstruktyviai kritiškus požiūrius, išryškėja tendencija, jog šiais požiūriais būna pabrėžiamas žemesnis darbo rezultatų įvertinimas, nei jis to iš tikrųjų nusipelno (Heron, 1981, p. 81). Įgiję daugiau patirties ir išlavinę kriteriško mąstymo gebėjimus, jie išmoksta vertinti bei įvertinti taip, kaip ir dera.

7.5. KAIP ORGANIZUOTI FORMUOJANTIŲĮ VERTINIMO PROCESĄ

Kaip minėta, formuojančiojo vertinimo proceso strategijas taikome atlikdami einamąjį studijų proceso ir jo rezultatų monitoringą. Jo esmė – kryptingai tobulėti ir inicijuoti mokymo bei mokymosi permainas. Šis siekis įgyvendinamas per grįžtamuosius ryšius, kai informuojame studentus, o studentai informuoja mus, ką reikėtų tobulinti tam, kad mokymas, mokymasis ir išmokimas būtų efektyvesnis ir produktyvesnis. Tai atliekame viso studijų proceso metu, organizuodami seminarus, pratybas, konsultacijas, instruktažus, tikslines apklausas ir kitomis formomis vykstantį studentų savarankišką darbą bei jų darbą tradicinėje arba nutolusioje auditorijoje.

Formuojančiojo vertinimo proceso metu taikomi akademinės veiklos ir jos rezultatų tikrinimo metodai turėtų visiškai sutapti su mokymo ir mokymosi organizavimo metodais. Pavyzdžiui, jei tai būtų diskusija, skirta naujoms žinioms pakartoti ir įtvirtinti, jos pabaigoje reikėtų pagal specialias užduotis patikrinti ir aptarti, ko studentai išmoko, ko jiems reikėtų mokytis toliau, kokius sunkumus jie mokydamiesi patyrė ir kaip būtų galima pagerinti mokymo bei mokymosi procesą no-

rint, jog studentams ateityje pavyktų pasiekti geresnių mokymosi rezultatų.

Formuojantysis vertinimas turi būti pripažįstamas kaip kiekvieno užsiėmimo sudedamoji dalis. Nuotolinių studijų procese formuojantysis studentų mokymosi proceso ir jo rezultatų vertinimas dažniausiai vyksta remiantis dviejų tipų užduotimis: savikontrolinėmis ir kontrolineėmis. Vykdydami savikontrolės užduotis studentai turi galimybę patys pasitikrinti, ar gerai jas atliko, nes atsakymus įkomponuojame į mokomąją medžiagą. Kontrolines užduotis rekomenduojame studentams atlikti tuomet, kai tikimės, jog studentai, įgiję žinių ir įtvirtinę bendruosius ar specialiuosius gebėjimus, turėtų pateikti įrodymus, pagal kuriuos būtų įmanoma atlikti ne tik formuojantįjį, bet ir suminį vertinimą.

Formuojantysis vertinimas mums, kaip dėstytojams, bus ypač naudingas, jei taikysime įvairius duomenų apie savo pedagoginį darbą rinkimo šaltinius. Pagrindiniai iš jų gali būti šie: kitų dėstytojų kaip partnerių vertinimas, studentų vertinimas, studentų veikla, reakcijos ir pastabos. Kviesdami kolegas į savo organizuojamus užsiėmimus turime būti nusiteikę priimti profesionalų išorinį mūsų veiklos vertinimą. Taip pat turime būti tikri, kad toks partnerių vertinimas išliks konfidencialus, o jo rezultatai neturės neigiamos įtakos mūsų karjerai.

Kokie patyrę bebūtume, turime nuolat stengtis išsiaiškinti, kaip studentai mokosi ir koks jų požiūris į mūsų organizuojamą mokymą. Kuo daugiau apie tai žinosime, tuo patikimesnes kurso naujoves galėsime diegti į studijų procesą. To siekdami neapsieisime be pedagoginės nuostatos pripažinti studento pastangas ir jo požiūrį kaip vertingą ir būtiną grįžtamosios informacijos sąlygą. Būtina ir kolegiali atmosfera, kurioje mokymasis tampa lygių partnerių dialogu. Kaip žinome, dialogas gali vykti tik tuomet, kai jo dalyviai yra nusiteikę pripažinti vienas kitą lygiateisiais partneriais, pasirengusiais ne tik bendradarbiauti, bet ir, liaudiškai tariant, „atsidurti vienas kito kailyje“. Taigi bandydami išsiaiškinti studentų požiūrį, studentams turime leisti patirti, jog ne tik jie iš mūsų, bet ir mes iš jų esame pasirengę mokytis.

Vienas iš patikimiausių būdų tai padaryti – nuolat atlikti studentų veiklos, reakcijų ir požiūrių į mūsų mokymą tyrimus. Norėdami atlikti tokius tyrimus pirmiausia turime apsispręsti, ką norime sužinoti organizuodami tyrimą. Taip pat turime pasirinkti tikslą ir mokymo stilių, geriausiai atitinkantį formuojančiojo vertinimo metodą, leidžiantį gauti grįžtamąją informaciją į mums rūpimus klausimus. Visa tai svarbu paaiškinti studentams ir pakviesti juos bendradarbiauti. Tokie tyrimai tu-

rėtų būti anonimiški, jų rezultatai ir numatomos studijų proceso permainos aptariamoms su studentais. Šiuo atveju galime taikyti darbo poromis, grupėmis, individualaus ir frontalaus darbo metodus, kurie yra ne kas kita kaip mokymosi medžiagos kartojimo, įtvirtinimo, o kartu ir formuojančiojo vertinimo metodai.

Iš jų gausybės verta pasirinkti tuos, kurie sudaro sąlygas ne tik rinkti duomenis, susijusius su studentų mokymusi, bet ir taupyti laiką. Prie tokių metodų priskirtini, pavyzdžiui, šie: apibendrinimo minutė, pastabų grandinė, paveikslėliai, išiminimo lentelė ir interpretacija poromis; taip pat efektyvūs yra ir tokie metodai kaip vieno sakinio santrauka, žinių taikymo kortelė, požiūrių tyrimo testas, rengiamas testas ir kitokie intelektiniai pratimai (Angelo, Cross, 1993; Davis, 1993; Jensen, 1999; Joyce, Calboun, Hopkins, 1997; Wiggins, 1998). Juos taikant tyrimui atlikti reikės skirti nuo 5 iki 10 minučių laiko, o surinktų duomenų analizė taip pat bus nesunki. Kas minėtiems metodams būdinga ir kaip jie taikytini?

7.6. FORMUOJANČIOJO VERTINIMO METODAI

7.6.1. Apibendrinimo minutė

Apibendrinimo minutė – tai apklausos būdas, taikytinas po savarankiškai studentų atliktos užduoties, išstudijuotos temos, taip pat paskaitos, konferencijos, praktikumo ir pan. pabaigoje. Jos tikslas – išsiaiškinti, kaip studentai supranta tai, ko mokėsi. Apklausa organizuojama vadovaudamiesi trumpo dvilypio klausimo logika: turime paprašyti studentų ant popieriaus lapo arba interneto puslapyje parašyti ir atsiųsti atsakymus, pavyzdžiui, į tokį klausimą: „Ką atliekant šią užduotį man buvo lengviausia suprasti ir kas dar liko nesuprasta?“. Kito užsiėmimo pabaigoje galime paklausti: „Kas labiausiai patiko ir kas nepatiko?“

Siekiant išvengti rutinos, kitų užsiėmimų metu tikslinga užduoti dar kitokius, tačiau tos pačios paskirties klausimus: „Kokios idėjos, sietinos su išstudijuota tema, taikytinos praktikoje ir kokios ne?“, „Ką iš išeitos medžiagos pasiūlytumėte kitiems studentams išmokti ir ko nerekomenduotumėte?“, „Kas šios temos studijose buvo Jums asmeniškai svarbu, o kas – nereikšminga?“ ir t. t.

Surinkę ir išanalizavę studentų atsakymus, nustatysime dalykus, kuriuos studentai dar nepakankamai gerai supranta. Tuo remdamiesi galėsime išvelgti tolesnių darbų kryptis. Savo išvadas turime aptarti su studentais ir, jei reikia, rekomenduoti atlikti papildomas užduotis, leisiančias geriau suprasti naujas žinias. Juk ne veltui sakoma, kad *repetitio est mater studiorum* (kartojimas yra mokslo motina).

7.6.2. Pastabų grandinė

Šio metodo esmė – atskiras vokas ant kurio užrašyti, pavyzdžiui, trys klausimai: „Kas šio seminaro metu jums patiko?“, „Ką reikėtų kitaip daryti?“, „Kaip tai būtų įmanoma atlikti organizuojant kitus seminarus?“. Raštiškas atsakymas įmetamas į voka, kai šis atkeliauja pas studentą. Surinktus atsakymus analizuojame ir nustatome dažniausiai pasitaikančias studentų pastabas, kurios leis suprasti mokymo proceso tobulintinus aspektus. Juos per kitą užsiėmimą reikia aptarti su studentais ir susitarti dėl būtinų naujienų.

7.6.3. Paveikslėliai

Baigus kokios nors temos studijas studentams pateikiami „paveikslėliai“ skaidrių, nuotraukų, filmuotų siužetų ar kitokiu pavidalu ir paprašoma paaiškinti, kokias asociacijas, sietinas su studijuojama tema, jiems sukelia matomi vaizdai. Galima taikyti ir atvirkštinį variantą: paprašyti studentų išreikšti savo mintis metaforomis, nupiešti tai, ką išivaizduoja ir paaiškinti žodžiu arba raštu. Pavyzdžiui, studentams galima rekomenduoti pateikti atsakymą, kodėl ir kuo jų konkrečios temos studijos panašios į svogūną, riešutą, arbūzą ir pan.

Šis metodas lavina studentų vaizduotę ir kūrybiškumą, leidžia geriau įsiminti tai, ko mokomasi. Mums jis naudingas tuo, kad sudaro sąlygas sužinoti, ar studentai mokosi ir ar supranta tai, ko mokosi. Jei savo aiškinimuose studentai nevartoja naujai išminktų terminų, kurių reikšmės jie jau žino, nesunku suprasti, kad jų mokymosi procesas vargu ar yra toks, koks pridera. Tokiu atveju bus konstruktyvu pasiūlyti studentams pedagoginę paramą.

7.6.4. Įsiminimo lentelė

Parengiame medžiagai kartoti tinkančias ne daugiau kaip trijų skyrių lenteles, palikdami individualiems studentų atsakymams būtinus langelius ir paprašome studentų juos užpildyti. Pavyzdžiui, jei norime, kad studentai pakartotų politinių ideologijų ypatumus, galime paprašyti jų išvardyti pagrindinius liberalizmo, konservatyvizmo ir socializmo bruožus. Abejonių keliantys atsakymai padės nustatyti, ko studentai nežino ir ką būtina pakartoti.

7.6.5. Interpretacija poromis

Paprašykime studentų parašyti savais žodžiais ne daugiau kaip septynis sakinius, apibūdinančius tai, ką jie tik ką išmoko. Paskatinkime juos pasikeisti savo atsakymais ir įvertinti draugo parašytą išmoktos medžiagos interpretaciją. Surinkę darbus ir išanalizavę atsakymus, suprasime studentų mokymosi poreikius, sietinus su studijuojama tema.

7.6.7. Vieno sakinio santrauka

Paprašome studentų parašyti išmoktos temos santrauką vadovaujantis vienu klausimu: „Kas daro ką, kam, kur, kada, kaip ir kodėl?“. Surinkę studentų darbus ir analizuodami atsakymus, galėsime nustatyti, ar studentai suprato studijuojamos temos esmę, ar moka išskirti pagrindines sąvokas ir paaiškinti konceptualiuosius ryšius. Išanalizavę santraukas galime organizuoti skirtingų atsakymų aptarimą poromis, frontaliai arba grupėmis pagal „balsuok–įrodinėk–balsuok“ principą: pavyzdžiui, studentai pritarimą ar nepritarimą atsakymui patvirtina pakeldami rankas, toliau vyksta priešingiems požiūriams atstovaujančių studentų diskusijos, galiausiai vėl balsuojama ir susumuojami rezultatai, kieno ir kiek pakito požiūris, kas išsaugojo savo tvirtus įsitikinimus. Perskaitę kitus du atsakymus, pradedame naują priešingų požiūrių svarstymo ciklą.

7.6.7. Žinių taikymo kortelė

Kai studentai mokosi svarbias teorijas, veiklos principus ar technologijas, norėdami, kad jie pakartotų tai, ką išmoko, galime paprašyti jų parašyti bent vieną atvejį, leidusį arba leidžiantį praktikoje pritaikyti

gautas žinias. Šį metodą taip pat galime taikyti siekdami susipažinti su studentų vertybėmis ir pamėginti tikslingai lavinti jų bendruosius ir profesinei karjerai reikšmingus specialiuosius požiūrius. Tai bus nesunku atlikti, jei sudarysime studentams sąlygas atsakyti į trilypius, kurso tematiką atitinkančius klausimus.

Pavyzdžiui, Baudžiamosios teisės kurse tiks šie klausimai: „Ar ką nors girdėjote apie nekalto žmogaus įkalinimą?“, „Kokias emocijas tai jums sukelia?“, „Ką tokiu atveju ir kodėl būtina daryti?“. Analizuodami lygybės problemą, galime pasiūlyti užduotį: „Paminėkite bent vieną atvejį, kai jautėtės diskriminuojamas ir žeminamas“, „Kaip tada elgėtės?“, „Ar pateisinate tokius savo veiksmus?“. Nagrinėjant ekologines problemas tikslinga užduoti panašaus pobūdžio klausimus: „Ar teko kada nors patekti į situaciją, kai pažįstami akivaizdžiai pažeidė medžioklės (ar kitą) įstatymą?“, „Kaip vertinate tokius veiksmus?“, „Pakomentuokite savo atsakymą“. Apžvelgę studentų darbus, išrinkime keletą originalių požiūrių ir supažindinkime su jais kitus studentus. Galime organizuoti ir diskusijas arba debatus.

7.6.8. Požiūrių tyrimo testas

Parengiame studentų bendrųjų poreikių tyrimo testą, kurį galėtume taikyti įvairiose grupėse ir ne vieną kartą siekdami nustatyti jų požiūrį į kurso studijų programą ir organizuojamą studijų procesą. Mažiausiai laiko atima uždaru klausimų testai, leidžiantys studentams užpildyti „taip–ne“, „teisinga–neteisinga“ laukelius.

Galime taikyti ir atvirų klausimų strategiją arba kompleksinį uždaru ir atvirų klausimų principą. Pagrindinė tokio testo užduotis gali būti prašymas užpildyti tuščius laukelius, sietinus, pavyzdžiui, su šiais aspektais: 1) man asmeniškai ši tema yra aktuali; 2) studijuodamas šią temą supratau pagrindines idėjas; 3) manau, kad be dėstytojo paramos nebūčiau galėjęs to suprasti; 4) studijuodamas šią temą patyriau sunkumų, iš kurių pagrindiniai yra šie: (paminėkite bent du svarbiausius atvejus); 5) tikiuosi, kad ateityje dėstytojas skirs daugiau dėmesio (parašykite, kokios paramos pasigendate).

Surinktus studentų atsakymus galime klasifikuoti vadovaudamiesi dažniausių ir rečiausių pastabų logika. Testo rezultatų aptarimas su studentais padės įsitikinti, ar mūsų išvados yra patikimos.

7.6.9. Rengiamas testas

Šio metodo esmė – studentams rekomenduota užduotis parašyti tris klausimus, kurie turėtų būti įtraukti į jų kurso baigiamojo egzamino testą. Taip pat paprašykime studentų pateikti į juos tokius atsakymus, kurie galėtų būti pripažinti kaip standartiniai atsakymai. Tai sudarys studentams galimybes apmąstyti išstudijuotas temas, pasitikrinti, ką supranta ir susiformuoti požiūrį į tai, ką reiškia geros testo užduotys.

Mums šis metodas ypač naudingas tuo, jog sudaro sąlygas atkreipti dėmesį į tai, kokias temas dažniausiai studentai mini ir į kokias norėtų atsakinėti per egzaminą. Nepaminėtos temos arba abejotini atsakymai – tai ženklas, kad studentams būtinos papildomos užduotys, o gal net ir konsultacija.

Kai įvertinsime studentų klausimų ir atsakymų kokybę, galėsime išrinkti geriausius ir tobulintinus pavyzdžius ir aptarti juos su studentais. Studentų parengtus testo klausimus galime iš tikrųjų įtraukti į pasirengimo egzaminui užduočių sąrašą, perspėję, kad tik dalį iš jų studentams bus būtina atlikti per egzaminą.

7.6.10. Intelektiniai pratimai

Nors visus minėtus metodus galime priskirti intelektinių pratimų visumai, tačiau čia norime pabrėžti keturis bendruosius glaudžiai susijusius, vis dėlto įmanomus išskirti žinių supratimo tikrinimo būdus. Juos žinodami galėsime sistemiškiau pažvelgti į studentų pastangas dirbti su žiniomis ir mūsų galimybes sudaryti įvairiausias formuojančiojo vertinimo užduotis.

Visų pirma tai gali būti idėjų interpretacijos užduotys, leidžiančios išsiaiškinti, ar studentai supranta analizuojamos temos esmę. Tokias užduotis formuluojame prašydami studentų savais žodžiais paaiškinti perskaitytą tekstą, apibūdinti, pateikti apibrėžimą, perfrazuoti ir išanalizuoti tai, ko norima išmokti.

Antra, tai – išvadų ir apibendrinimų užduotys, leidžiančios išsiaiškinti, ar studentai supranta analizuojamo objekto reikšmę. Tokias užduotis formuluojame prašydami studentų apibūdinti reiškinio loginę reikšmę ir praktines prasmes, priimti sprendimus, numatyti padarinius, parašyti santrauką, įrodyti savo požiūrį, suformuluoti išvadas ir apibendrinimus.

Trečia, tai – idėjų pertvarkymo užduotys, leidžiančios išsiaiškinti, ar studentai supranta verbalinius, vaizdinius ir kitokius simbolius. Jas

rengdami galime paprašyti studentų išversti tekstą į kitą verbalinę ar neverbalinę kalbą, iliustruoti, interpretuoti, patobulinti, papildyti, išvada taikyti nežinomose situacijose, rengti ir paaiškinti grafikus, paveikslus, lenteles, formules.

Ketvirta, tai – pagrindimo užduotys, leidžiančios išsiaiškinti, ar studentai supranta idėjų ryšius. Tokias užduotis galime formuluoti prašydami studentų palyginti, susieti, integruoti, išskirti, suformuluoti, iškelti klausimą, parengti klasifikacijas, susisteminti faktus, idėjas ar teorijas.

7.7. KAIP ORGANIZUOTI SUMINIŲ VERTINIMO PROCESĄ

Suminio vertinimo proceso pagrindas – įrodymais pagrįstas įvertinimas, priimamas norint nustatyti kokybės lygį, taip pat siekiant mūsų veiklos rezultatų oficialaus pripažinimo. Jei personalinis arba institucinis pripažinimas gaunamas, tai reiškia, jog įgyjamas tolesnės institucinės veiklos neformalus arba formalus leidimas – licencija: pedagogams – leidimas toliau dirbti, studentams – leidimas siekti tolesnės akademinės ir (arba) profesinės karjeros. Išlaikytas egzaminas, gautas kreditų skaičius, įgytas kurso baigimo pažymėjimas arba aukštosios mokyklos diplomai – tai pagrindiniai studento darbo suminio vertinimo rezultatai, jo akademinės arba profesinės karjeros tęstinumo galimybę liudijantys leidimai.

Pagrindinis dėstytojo suminio vertinimo proceso rezultatas – efektyvus mokymo procesas. Interpretuojant P. Ramsdeno (2000, p. 139) išmintį, savo pačių suminių savianalitinį vertinimą galime lengviausiu būdu organizuoti atlikdami, kaip jis vadina, pedagoginį tyrimą, leidžiantį įsitikinti, ar efektyviai dirbame. Tokį tyrimą tikslinga atlikti kurso viduryje ir jo pabaigoje, pateikiant studentams penkis efektyvaus kurso studijų proceso organizavimo principus atitinkančius klausimus (Ramsden, 2000, p. 139):

1. Studentams aiškūs jų mokymosi tikslai: „Mokydamasis šį dalyką dažniausiai tiksliai žinau, ko siekiu ir ko iš manęs tikimasi“;
2. Tinkamas darbo krūvis: „Mokantis šį kursą reikia perskaityti tokią gausybę medžiagos, kad nebelieka galimybių viską nuodugnai išsiaiškinti“ (teigiamai turime vertinti neigiamą atsakymą);

3. Pripažintas savarankiškumas: „Studentai turi labai daug galimybių pasirinkti, kaip studijuoti šį dalyką“;
4. Tinkamas vertinimas: „Dėstytojui atrodo svarbiau patikrinti, ką įsiminėme, negu išsiaiškinti, ką supratome“ (teigiamai turime vertinti neigiamą atsakymą);
5. Geras mokymas: „Dėstytoja(-s) padeda studentams analizuodam(-as) jų daromą pažangą“.

Jeigu į 1, 2 ir 5 klausimą gauname teigiamus atsakymus, o į 3 ir 4 – neigiamus, vadinasi, galime būti tikri, kad savo kursą organizuojame taip, kad jis bent jau atitinka pagrindinius efektyvaus mokymo principus ir studentų pamatinius mokymosi poreikius.

Veiksmingą *suminį studentų žinių vertinimo procesą* gali organizuoti tiek dėstytojas arba kuratorius, tiek ir institucinės vertinimo sistemos darbuotojai – specialių komisijų nariai (Freeman, 1996; Rowntree, 1997). Be to, aukštojoje mokykloje gali būti teikiami kursai, skirti parengti studentus valstybiniais egzaminams, kuriuos organizuoja ne pati aukštoji mokykla, bet kitos institucijos, turinčios teisę teikti atitinkamos srities kvalifikacijas, pažymėjimus, laipsnius ar diplomus. Neatsižvelgiant į tai, kas aukštojoje mokykloje bus atsakingas už kurso studijų suminio vertinimo proceso organizacinį darbą ir netgi į tai, kur bus laikomi egzaminai, tam, kad šiems egzaminams būtų deramai pasiruošta ir kad pats vertinimo procesas vyktų sklandžiai, turime iš anksto žinoti bei įsitikinti, kad ir studentams aišku:

- Kokios institucinės atsiskaitymo formos bus taikomos: 1) dėstytojo arba kuratoriaus parengtos ir vertinamos užduotys; 2) kompiuteriais administruojami testai; 3) uždarieji egzaminai, kurie gali būti laikomi pagal iš anksto nustatytus žinių tikrinimo bei vertinimo standartus, tik tam tikru nustatytu laiku ir tam tikroje konkrečioje vietoje; 4) atviri kompleksiniai studentų pasirinkimą remiantys egzaminai arba įskaitos, kurias studentai turės galimybę laikyti ar perlaikyti tuomet, kai yra tam pasiruošę; 5) „*portfolio*“ egzaminai arba įskaitos, organizuojamos pagal studentų sukauptus dalyko išmokimo rezultatų įrodymų paketus – pripažįstamus pažymėjimus, anksčiau įgytas kvalifikacijas, turimų kompetencijų tiesioginio įrodymo instrumentus arba kurso metu atliktus darbus ir kt.; 6) egzaminas pagal sutartį su studentu.

- Kaip bus laikomas egzaminas: 1) nustatytu metu arba 2) pagal studentų poreikius.

• Kada bus laikomas egzaminas: 1) kurso pabaigoje; 2) kai studentai pasiruošę; 3) pagal konkrečius studijų etapus per visą kurso studijų laikotarpį gaunant kaupiamąjį suminį įvertinimą.

Pagrindinės studentų darbo suminio vertinimo formos yra kolokviumas, įskaita ir egzaminas. Pagal šias formas organizuodami kurso suminį vertinimo procesą galime taikyti įvairius studentų darbo ir jų rezultatų tikrinimo metodus. Pagrindiniai iš jų yra šie (Jacobs, Chase, 1992; Crooks, 1988; Murray, 1990):

- *pranešimas*, kai studentas arba jų grupė raštu arba žodžiu pristato iš anksto parengtą darbą: straipsnį, tyrimų ataskaitą, meno kūrinį, darbo instrumentus ir kt.;
- *pokalbis*, kai studentas atsakinėja žodžiu vadovaudamasis kurso programos turiniu, pagal iš anksto nustatytas temas, problemas bei tezes; pokalbiu galime vadinti ir studentų atsakinėjimą pagal bilietus, kitaip tariant, pagal kompleksinius klausimus;
- *recenzija*, kai studentas raštu arba žodžiu atlieka vertinamąją, pavyzdžiui, reikšmingų įvykių, atvejų, tyrimų, įstatymų, straipsnių, monografijų ar kitokių tekstų analizę;
- *testas*, kai studentas atlieka standartizuotas iš anksto dėstytojo parengtas, praktikoje patikrintas atskiros temos arba viso kurso medžiagą apimančias užduotis: atsakinėja į atvirus arba uždarus klausimus, analizuoja, interpretuoja ir pertvarko idėjas, rengia apibendrinimus ir išvadas, įrodinėja tezes, sprendžia problemas ir kt.;
- *projektas*, kai studentas arba jų grupė pristato ir žodžiu apgina iš anksto įvykdyto projekto arba programos rezultatus;
- *praktikumai*, kai studentas praktiškai demonstruoja turimus įgūdžius, paaiškina veiksmų esmę, jų atlikimo ypatumus ir etapus;
- *kompleksinis atsiskaitymas*, kai studentas arba jų grupė atlieka ir teorines, ir praktines užduotis, pavyzdžiui, rengia recenziją ir ją apgina bei demonstruoja savo įgūdžių lygį, sietiną su pažinimo, santykių ar veiklos galimybėmis, paaiškina, kaip geriausia atlikti vienus ar kitus veiksmus. Kompleksinis atsiskaitymas gali būti individualus ir grupinis, kai, pavyzdžiui, teorinę dalį rengia vienas studentas, praktinę – studentų grupė, tačiau atliktą kolektyvinį darbą kiekvienas studentas individualiai pristato raštu arba žodžiu.

Žinoma, šiuos metodus taip pat galime taikyti ir atlikdami formuojantįjį vertinimą. Skirtumas bus tik tas, kad formuojančiuoju verti-

nimu sieksime nustatyti ne studentų išmokimo lygį ir parašyti pažymį, o sudaryti sąlygas studentams pakartoti išeitą medžiagą bei išsiaiškinti, kaip studentai mokosi ir ką reikėtų keisti mokymo procese siekiant, kad jie mokytųsi geriau. Be to, minėti metodai reikalauja nemažai laiko. Dėl to juos geriau taikyti organizuojant mokymąsi ir atliekant suminį vertinimą.

Organizuodami nuotolines studijas turime nepamiršti savaime suprantamo fakto, jog formalus suminis vertinimo procesas gali būti visiškai neaktualus studentams tais atvejais, kai jie siekia tik pažymėjimo, liudijančio apie jų išklaustą kursą. Toks vertinimas taip pat bus visiškai neaktualus studentams, suinteresuotiems tobulinti savo asmenybę: įgyti naujų žinių, plėtoti jų supratimą, lavinti sugebėjimus ir mokėjimus, o ne gauti pažymėjimą ar aukštojo mokslo diplomą. Dėl to šiais atvejais turėsime taikyti tik formuojančiojo arba neformalaus suminio vertinimo strategijas.

7.8. KAIP UŽTIKRINTI EGZAMINŲ PATIKIMUMĄ

Kadangi egzaminai sukelia įtampą, studentai neretai juos vadina sadizmo įrankiu (Ramsden, 2000; Rowntree, 1997). Egzaminus institucinio aukštojo mokslo praktikoje bandome pakeisti įskaitomis, kursiniais darbais, projektais, tyrimų ataskaitomis ir kitais procesualaus suminio vertinimo metodais, kuriais remiantis studentų žinios įvertinamos susumuojant pažymius, gautus už keletą atliktų darbų (žr., pvz., IKI vertinimo sistema). Šiandien jau gana plačiai pripažįstama, kad tokie procesualūs studentų darbo tikrinimo ir vertinimo metodai sudaro daug veiksmingesnes studijų sąlygas, kurios leidžia suteikti studentams grįžtamąją informaciją etapais, be dirbtinai sukurto streso ir taip, kad ji skatintų studentus mokytis sistemškai.

Sistemiškas ir etapais suskirstytas mokymasis bei vertinimas atveria galimybes sušvelninti asmenybėje vykstančius savidegeneracijos ir saviinfliacijos procesus, padeda studentui išsaugoti produktyvų požiūrį į nuolatinių pastangų reikalaujantį mokymąsi bei galimus sunkumus (Heron, 1981; Jucevičienė, 1998). Šis įsitikinimas yra vienas iš ypač svarbių veiksmų, skatinančių atsisakyti tradicinio egzaminavimo proceso, kurio metu per sesiją vertinamos viso kurso krūvį apimančios studento perimtos žinios. Dabar mums ir mūsų studentams tampa aktualu vertinti remiantis ne vienu epizodu ir ne tiek, ką bei kiek studentai išsi-

minė, o tai, kokia yra jų įgytų žinių samprata ir kaip jie sugeba įrodyti, ką iš tikrųjų moka atlikti pertvarkydami perimtas ir kurdami naujas žinias bei jas pritaikydami jiems patiems ir visuomenei reikšmingose praktinėse situacijose. Šią galutinio vertinimo nuostatą apibendriname teorijos ir praktikos vienovės principo siekiamybės aksioma kaip pagrindu, leidžiančiu pasitikrinti, ar egzamino forma bei turinys optimaliai tenkina pamatinius asmenybės nuolatinio tobulėjimo poreikius bei galimybes.

Vis dėlto nors ir modernizuoti, tačiau nemažai tradicinių elementų turintys baigiamieji egzaminai yra būtini, kol dar nėra visuotinio pritarimo kokiai nors patikimesnei studento akademinų laimėjimų vertinimo priemonei. Baigiamuosius kurso arba studijų programos egzaminus tikslinga organizuoti tuomet, kai studentai siekia bendruomenėje pripažįstamų formalų akademinų ar profesinių kvalifikacijų, laipsnių bei diplomų, liudijančių apie turimas kompetencijas, reikšmingas ne tik jiems, bet ir visuomenei. Tokiu atveju kyla uždavinys egzaminus organizuoti taip, kad jų metu būtų išvengta nusirašinėjimo ar kitokio pobūdžio sukčiavimų, nes kitaip teikiamas kursas praras patikimumą.

Tai nelengvas uždavinys turint omenyje tai, jog mes, kaip nuotolinio mokymo studentų darbą egzaminuojantys dėstytojai, neretai pažiştame savo studentus tik iš epizodinių susitikimų arba nuotraukų. Nepaisant to, kaip pataria R. Freemanas (1997, p. 90–109), M. G. Moore, G. Kearsley (1996, p. 150) ir D. Rowntree (1997, p. 54), egzamino patikimumas gali būti užtikrintas vadovaujantis, pavyzdžiui, šiomis strategijomis:

- organizuokime egzaminus tam skirtuose nuotolinių studijų centruose;
- registruokime studentus remdamiesi jų asmens tapatybę liudijančiais dokumentais;
- egzaminą laikantiems studentams išdalykime užduotis vienu metu ir skirkime pakankamai laiko įsigilinti į užduočių esmę;
- įsitikinkime, ar visi studentai supranta, kaip reikės atlikti egzamino užduotis;
- nustatykime realų užduotims atlikti būtiną laiką;
- nepamirškime paaiškinti egzamino laikymo taisykles, aiškiai pabrėškime galimus neigiamus nusirašinėjimo padarinius;
- užtikrinkime, kad užduotis studentai atliktų auditorijoje esant stebėtojai.

Iš esmės studentai nusirašinėja dėl dviejų išorinių priežasčių: jeigu jiems nepakako mūsų dėmesio tam, kad būtų išmokta tai, ką siekiame įvertinti, ir jeigu nusirašinėjimui sudarome palankias sąlygas. Vadinasi, jei mums iš tikrųjų svarbu, kad studentai nesukčiautų arba bent jau jiems kiltų mažiau pagundų „suktis iš situacijos įvairiavardžiu būdu“ per egzaminą, geriausia išeitis – mūsų pačių sąžiningos pastangos organizuoti sąžiningą egzaminą:

- sudaryti studentams sąlygas egzamino metu atlikti analogiškas užduotis, kurias jie mokėsi atlikti: jei egzaminuojame testu, studentai turi būti įpratę atlikti panašaus pobūdžio testus, jei egzaminas yra pagal klausimus, prieš egzaminą taip pat bus būtina atskatinėjimo į klausimus nevienkartinė repeticija;
- egzamino metu priminti studentams, jog jie tikrai tai mokėsi atlikti;
- leisti studentams naudotis visais įmanomais „nusirašinėjimo įrankiais“, tačiau tik atliekant jų kūrybiškumo, įgūdžių ir išminties reikalaujančias užduotis.

Asmeninė patirtis liudija, jog jei studentams leidžiama taip „nusirašinėti“, jie žino, kad per egzaminui skirtą laiką, jei nebus perpratę pačių bendriausių kūrybiškumo strategijų, nusirašinėjimas tikrai bus silpnas pagalbininkas, nes tiesiog neužteks laiko temai ieškoti, skaityti ir kokybiškai atlikti užduotis taip, kad jos būtų gerai įvertintos. Dauguma studentų tai žinodami tikrai stengiasi iš anksto ruoštis egzaminui, o per patį egzaminą nuoširdžiai dirba taip, kad jų sukurtas projektas, straipsnis, esė, pokalbio ar imitacinio atvejo scenarijus bei kiti darbo rezultatai kuo tiksliau atitiktų jiems keliamus reikalavimus bei vertinimo kriterijus.

Taikyti tokias strategijas skatina egzamino esmės samprata. Nusakyta neiginiiais ir teiginiiais ji leidžia suprasti, jog egzaminuodami bandome padėti studentams pasiruošti ne izoliuotai nuo gyvenimo „suflerių“ veiklai, o nuolatinių kūrybiškų pastangų reikalaujančiai profesinei ir gyvenimiškai saviraiškai, kuriai tikrai būtini įvairūs visuomeninės išminties šaltiniai kaip neišvengiami saviraiškos „sufleriai“.

Taigi jeigu mums svarbu ne tiek kiti dalykai, kiek studentų saviraiškos galimybės, akademinį egzaminą privalome priartinti prie gyvenimiškos tikrovės. Kuo labiau stengsimės tai daryti, tuo geriau turėtų pavykti egzamino metu atskleisti, ką mūsų studentai, išstudijavę vieną ar kitą kursą, iš tikrųjų žino ir sugeba atlikti. Jeigu pritariame prielaidai, kad žmogaus vertę gyvenime atskleidžia jo kūrybiška saviraiška, sietina

su jo gebėjimais spręsti įvairias problemas siekiant asmeniškai bei visuomeniškai reikšmingų tikslų, negalime neprieštaraudami sau nesutikti su teiginiu, jog studento kūrybiškos saviraiškos atskleidimas turi būti pripažintas kaip pamatinis akademinio egzamino siekis, kartu ir jo organizacinis principas.

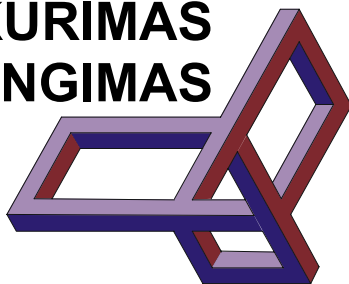
Literatūra

1. *Angelo T. A., Cross P. K.* Classroom Assessment Techniques. – San Francisco: Jossey-Bass, 1993.
2. *Arends R. I.* Mokomės mokyti. – Vilnius: Švietimo studijų centras, 1998.
3. *Barnett R.* The Idea of Higher Education. – London: SRHE and OU Press, 1990.
4. *Buzell M., Roman O.* Preparing for Contract Learning // Boud D. (ed) Developing Student Autonomy in Learning. – London: Kogan Page, 1981.
5. *Crooks T.* The Impact of Classroom Evaluation Practices on Students // Review of Higher Education. 1988. No. 11(3).
6. *Davis B. G.* Tools for Teaching. – San Francisco: Jossey-Bass, 1993.
7. *Freeman R.* Managing Open Systems. – London: Kogan Page, 1997.
8. *Heron J.* Assesment Revitized // Boud D. (ed) Developing Student Autonomy in Learning. – London: Kogan Page, 1981.
9. *Jacobs L., Chase C.* Developing and Using Tests Effectively: a Guide for Faculty. – San Francisco: Jossey Bass Publishers, 1992.
10. *Jarvis P.* Mokymosi paradoksai. – Kaunas: VDU, 2001.
11. *Jensen E.* Tobulas mokymas. – Vilnius: AB OVO, 1999.
12. *Joyce B., Calboun E., Hopkins D.* Models of Learning - Tools for Teaching. – Buckingham: Open University Press, 1997.
13. *Jucevičienė P.* Modulinio mokymo teorija // Edukologijos idėjos Lietuvos švietimo sistemos modernizavimui. – Kaunas: Technologija, 1998.
14. *Kirkpatrick D.* Evaluating Training Programs – the Four Levels. – San Francisco: Berret-Koehler Publisher, 1998.
15. *Kristoffersen D., Sursock A., Westerheijden D.* Quality Assurance in Higher Education. Manual of Quality Assurance: Procedures and Practices. – London: European Training Foundation, 1998.

16. *Minkutė R.* Asmenybės motyvacijos prielaidos pasiekimo vertinimo procese // Edukologijos idėjos Lietuvos švietimo sistemos modernizavimui. – Kaunas: Technologija, 1998.
17. *Moore M. G., Kearsley G.* Distance Education. A Systems View. – Belmont: Wadsworth Publishing Company, 1996.
18. *Murray J.* Better Testing for Better Learning // College Teaching. 1990. No. 38(4).
19. *Pečkaitis J. S., Tidikis R.* Studijų kokybės tobulinimas: studentų požiūris // Jurisprudencija. 2001. Nr. 20(12).
20. *Phare.* Strategic Study on Legislation, Accreditation, Recognition and Quality Assurance Applied to Open and Distance Learning in Central and Eastern Europe. Report and Recommendations. – London: European Training Foundation, 1999.
21. *Ramsden P.* Kaip mokyti aukštojoje mokykloje. – Vilnius: Aidai, 2000.
22. *Rawls J. A.* Teisingumo teorija // Gėrio kontūrai. – Vilnius: Mintis, 1989.
23. *Rowntree D.* Making Materials-Based Learning Work. – London: Kogan Page, 1997.
24. *Teichler U.* Higher Education Policy and the World of Work: Changing Conditions and Challenges // Higher Education Policy. 1999. Vol. 12. No. 4.
25. *Tidikis R.* Studentų žinių vertinimo principai ir kriterijai // Studijos aukštojoje mokykloje. – Kaunas: Technologija, 1996.
26. *Wiggins G. P.* Educative Assessment: Designing Assessment to Inform and Improve Students performance. – San Francisco: Jossey-Bass, 1998.



8.
KURSU
KŪRIMAS
IR RENGIMAS



8.1. KAS YRA DALYKO MOKYMO MODULIS

Didaktinėje terminijoje modulis suprantamas kaip informacijos bankas arba kaip didaktinių priemonių rinkinys, reikalingas konkrečiai funkcijai atlikti tam, kad būtų pasiekti užsibrėžti edukaciniai tikslai (Jucevičienė, 1998, p. 474). Dalyko mokymo modulis (sutrumpintai – dalyko arba kurso modulis) – tai specifinės mokslo srities ar krypties žinių dalį atspindinti mokymo medžiagos sistema, sumodeliuota taip, kad diferencijuotai tenkintų individualius studentų edukacinius poreikius (Rowntree, 1997, p. 55; Targamadzė, Normantas, Rutkauskienė, Vidžiūnas, 1999, p. 207). Kadangi mokomoji medžiaga gali turėti įvairius pavidalus, dalyko mokymo modulis gali apimti įvairias mokomųjų priemonių laikmenas: publikuotą arba elektroninę dalyko studijų programą, vadovėlį, studijų vadovą, uždavinyną, straipsnių rinkinį, garso arba vaizdo kasetėje įrašytus tyrimų instrumentarius, rašto darbų metodikas, paskaitos ar praktikumo medžiagą ir t. t.

Nuotolinių studijų praktikoje, kaip įprasta, dalyko studijoms būtiną mokomosios priemonės komplektuojamos į atskirą kurso modulį, dar kitaip vadinamą mokomųjų priemonių paketu (žr., pvz., 4.1 priedą). Didelės apimties dalykai gali būti padalyti į keletą mokomųjų modulių. Tuomet dalyko mokymo modulis apims ir keletą originalios paskirties mokomųjų priemonių paketų. Nuotolinio mokymo priemonių paketų paskirtis – palengvinti studentų savarankišką mokymąsi atveriant galimybes:

- mokytis patogiu laiku, tempu, patogioje vietoje ir netgi be dėstytojo pagalbos;
- patiems kontroliuoti savo studijas, įvertinti mokymosi rezultatus, atsiskaityti už atliktas užduotis, išlaikyti kursų baigimo egzaminus, įgyti pažymėjimus, kaupti akademinį kreditą, įgyti kvalifikaciją, laipsnius ar diplomus;
- tikslingai formuoti nuolatinių studijų poreikius, savarankiško darbo įgūdžius ir pasitikėjimo savimi įpročius.

8.2. KAIP KOMPLEKTUOTI DALYKO MOKOMŪJŲ PRIEMONIŲ PAKETĄ

Dalyko mokomųjų priemonių paketai nėra universalūs ta prasme, kad jie galėtų būti vienodai naudingi visiems studentams. Dažniausiai

mokomųjų priemonių paketo turinį modeliuojame remdamiesi tipiniais homogeniškų studentų grupių poreikiais, juos ištyrę ir atsižvelgdami į studentų amžių, turimą išsilavinimą, gyvenamąją vietą, mokymosi tikslus, nuogaštavimus ir pageidavimus dėl mokymosi strategijų bei technologijų (žr., pvz., 3 priedą).

Pagal tai, kokias mokymo technologijas įtrauksime į mokomųjų priemonių paketo turinį, galime išskirti du mokomųjų paketų tipus – pedagoginį ir administracinį (Targamadžė ir kt., 1999, p. 16). Nors šiuos tipus ir išskiriame, tačiau praktikoje jų rengimo ir taikymo strategijos gali būti sėkmingai integruojamos.

Pedagoginį paketą dažniausiai rengia kurso dėstytojas (žr., pvz., 4 priedą), o administracinį – aukštosios mokyklos kurso rengimo grupė, kuriai vadovauja kurso administratorius. Pedagoginis paketas taikomas aukštojoje mokykloje studijas organizuojant pagal nuosaikiųjų, o administracinis – pagal atvirųjų nuotolinių studijų institucinį modelį. Pedagoginio paketo paskirtis – tobulinti tradicinių studijų kokybę, o administracinio – plėsti aukštosios mokyklos prieinamumą netradiciniams studentams.

Naudodamasis pedagoginiu paketu studentas turi susitikti su dėstytoju per paskaitas, seminarus, konsultacijas ir sesijas, o administracinis paketas komplektuojamas taip, kad formalus tiesioginis bendravimas su dėstytoju ar kurso kuratoriumi studentui nėra būtinas, išskyrus egzaminų laikymą ir konsultacijas dėl studijų bendrųjų organizavimo klausimų, pavyzdžiui, dėl studento galimybių naudotis institucijos akademinėmis paslaugomis, dėl mokymosi priemonių įsigijimo ar dėl egzaminų laikymo vietos ir tvarkos.

F. Lockwoodas (1992, p. 22), D. Rowntree (1997, p. 62), J. D. Russelas (1974, p. 162), A. Targamadžė ir kiti (1999, p. 137–150) pabrėžia, jog aukštojoje mokykloje, siekdami pereiti nuo tradicinių prie nuotolinių studijų, dalyko mokomųjų priemonių paketus galime modeliuoti pasirinkdami keletą strateginių variantų iš šių pavyzdžių:

- *Sudaryti studentui informatyvią dalyko mokymosi programą, ją papildyti programos studijų vadovu, kuris aiškiai atskleistų studento savarankiško darbo žingsnius, padedančius jam pačiam organizuoti bei kontroliuoti savo studijų procesą ir paaiškinančius, kaip jam geriausia siekti dalyko programoje numatytų ar paties pasirinktų mokymosi tikslų, kaip ir kokiomis ryšio priemonėmis bei studijų šaltiniais naudotis (žr., pvz., 2 ir 4 priedus);*

- *Pagal specialią kompiuterių programą (pvz., WebCT) parengti elektroninį kurso modulį, studentui sudarantį sąlygas mokytis savarankiškai, pagal modulyje atskleistus kurso studijų etapus: peržiūrint filmuotą medžiagą, susipažįstant su kurso programos, studijų vadovų ir mokymosi turinio tekstais, atliekant savikontrolės užduotis, tarp jų ir dalyvaujant garsografinėse konferencijose bei kitomis formomis bendraujant su kurso studijų organizatoriais ir bendramoksliais, atliekant kontrolines užduotis ir (jei tai būtina) atliekant pratimus, leidžiančius pasikartoti egzamino medžiagą.*

- *Nukopijuoti paskaitose dėstomą medžiagą (jei tai neprieštaruoja autorių teisėms), į ją įtraukiant skaidrių (plėvelių) arba lentoje braižomų schemų turinį, ypač daug dėmesio vertas probleminės analizės būdų schemas, kurios būtinos studentui savarankiškai atlikti dalyko programoje nurodytas užduotis, padedančias pasiekti mokymosi tikslus;*

- *Įrašyti į vaizdajuostę, garso kasetę ar WWW (pasaulinį voratinklį) paskaitų, vykstančių auditorijose ar per televiziją, medžiagą, sudaryti paskaitų konspektus, apimančius temas, kurias studentams sunkiausia sekasi suprasti ir išmokti; pagal temas surinkti naujausių straipsnių komplektus ir, gavus autorių leidimą, juos nukopijuoti arba sudaryti sąlygas patiems studentams lengvai susirasti internete, nusipirkti ar pasiskolinti iš bibliotekos;*

- *Surinkti knygų, vaizdajuosčių, garso kasečių, kompiuterinių diskų ar kitų mokomųjų priemonių komplektą, kuris būtų ypač naudingas studentams kaip savarankiškų studijų pagalbininkas;*

- *Parengti studentams trumpus atskirų knygų, vaizdajuosčių, garso kasečių, internetinės informacijos, televizijos ar radijo laidų, seminarų, konferencijų ar kitų mokomųjų priemonių specialiuosius (pvz., teminius) studijų vadovus, leidžiančius studentams ir be dėstytojo pagalbos nuosekliai perimti būtinas žinias bei lavinti intelektualinius ir praktinius mokėjimus, formuoti patikimą individualų požiūrį;*

- *Parengti studentams jų interesus atitinkantį vadovėlį, kuris galėtų būti pateikiamas WWW, kompaktinio disko forma, spausdinamas atskiromis temomis arba kaip daugiatemis leidinys.*

Komplektuodami dalyko mokomųjų priemonių paketą turime stengtis kuo optimaliau išpildyti savo, kaip pedagogų, esminę prielaidą – suderinti studentų poreikius su dalyko studijoms keliamais formaliaisiais reikalavimais. Šią problemą bus daug lengviau spręsti, jei tobulindami jau esamas tradicinių studijų ar kurdami naujas nuotolinių studijų programas iš anksto parengsime išsamų kurso modulio kūrybos

projektą (Rowntree, 1997; Targamadžė ir kiti., 1999; Willis, 2000). Tai vienas iš svarbiausių uždavinių ketinant studijas organizuoti nuotoliniu būdu.

8.4. KAIP SUKURTI KURSO MODULIO PROJEKTĄ IR ĮVERTINTI JO KOKYBĘ

Įprasta, kad projektas rengiamas ir jo efektyvumas tikrinamas vadovaujantis keturiais dalyko mokymo modulio kūrybos etapais, kuriuos sudaro: 1) planavimas, 2) rengimas, 3) kokybės vertinimas ir 4) kokybės tobulinimas (Freeman, 1997; Phare, 2000; Rowntree, 1997; Russel, 1974; Willis, 2000). Juos išskiriame pagal tai, kokius veiksmus atliekame rengdami kursą. Vėliau šie veiksmai bus analizuojami giliau. Čia, bandydami trumpai nusakyti jų seką, galime pabrėžti, kad:

1. Planuodami rengti modulį, turime nustatyti dalyko studijų racionaliuosius pagrindus: atskleisti kurso paskirtį ir apimtį, išanalizuoti studentų ypatybes, numatyti studentų mokymosi motyvus, tikslus ir uždavinius.

2. Modulio rengimo etapas reikalauja suformuluoti mokymosi turinio temines gaires, išnagrinėti esamą mokomąją medžiagą (knygas, vaizdo ar garso kasetes, internetinius dalyko mokymo modulius), susisteminti mokymosi turinį ir sukomplektuoti mokomųjų priemonių paketą į jį integruojant ryšio priemonių sistemą.

3. Siekdami įvertinti parengto modulio kokybę, iš esmės turime parengti modulio efektyvumo tyrimo strategiją, atlikti modulio efektyvumo tyrimą, surinkti ir išanalizuoti duomenis.

4. Paskutinysis etapas skiriamas moduliui tobulinti: sudarome tobulintinių aspektų planą ir jį įgyvendiname.

8.5. KAIP NUSTATYTI MODULIO PAGRINDUS

Modulio apimtis, paskirtis, studentų ypatybės, jų mokymosi tikslai ir uždaviniai – tai mūsų rengiamo kurso pagrindai, kuriais remdamiesi turime galimybę racionaliai nustatyti studentų mokymuisi būtinos medžiagos turinį, jos šaltinius, studentų išmokimo lygį padedančią atskleisti vertinimo sistemą, taip pat ir modulio kokybei tobulinti būtiną mechanizmą. Taigi planuojant rengti kursą:

1. Būtina apibrėžti dalyko modulio paskirtį ir apimtį. Tai reiškia, jog turime atsakyti į klausimą, kodėl ir kam naudingos, o gal net būtinos mūsų rengiamo kurso studijos bei kokios studijų apimties pakanka tam, kad būtų pasiekti užsibrėžti mokymosi tikslai? Siekiant išsamiai atsakyti į šiuos klausimus, svarbu išsiaiškinti:

- kokių studijų pakopų (bakalauro, magistrantūros, doktorantūros, kvalifikacijos kėlimo kursų ar testinių studijų) studentams bus skirtas modulis;
- kokią vietą dalyko modulis užima bendrajame mokslinių žinių kontekste – ar tai įvairių mokslo krypčių (įvardyti jas) integruotas kursas, ar tik specifinės mokslo krypties sudedamoji dalis (apimanti specialius žinių blokus);
- kokiomis žiniomis ir kokiais mokėjimais jau turi disponuoti studentai, kuriems dalyko mokymo modulis bus naudingas;
- kokie faktai byloja, kad dalyko modulio studijos iš tikrųjų buvo vertingos pagal jį studijavusiems studentams, turėjusiems panašių poreikių;
- kokią akademinę ir praktinę reikšmę studentai patirs baigę modulio studijas: ką galės toliau studijuoti, kokiose praktinės veiklos srityse galės taikyti gautas žinias bei mokėjimus, kaip tai bus susiję su jų būsimos karjeros galimybėmis;
- kiek dalyko modulio studijoms bus skirta valandų (kreditų) formaliroje tam tikros pakopos studijų programoje.

2. Būtina išanalizuoti studentų ypatybes. Tai reiškia, jog turime atsakyti į klausimą, kokios yra potencialių studentų socialinės bei asmeninės studijų sąlygos, lemiančios individualius jų mokymosi poreikius? Siekiant išsamiai atsakyti į šį klausimą tikslinga išsiaiškinti ir įvertinti:

- studentų amžių, kultūrinę patirtį, interesus, praktinę ir pažintinę patirtį, sąlygas, kuriose studentai savarankiškai mokysis (pvz., darbe, kelionėje, padedant kuratoriui, dėstytojui, aptarnaujančiam personalui);
- ar studentų grupė pagal minėtus bruožus bus vienalytė ar mišri (pvz., kaimo–miesto, su viduriniu–aukštuoju išsilavinimu, kt.);
- kokios studijų technologijos gali būti patrauklios studentams;
- kaip studentams bus sudarytos sąlygos naudotis aukštosios mokyklos paslaugų sistema.

Ypatybes galima išsiaiškinti atlikus kompleksinius rinkos tyrimus taikant anketinės apklausos arba apklausos telefonu metodus. Duomenis taip pat tikslinga rinkti studentų priėmimo į kursus metu paprašius

užpildyti specialias informacijos apie save formas. Ypatybes lengviausia atskleisti iš anksto susitikus su būsimaisiais studentais diskusijų, pokalbio arba specialaus tyrimo forma (žr. 3 priedą). Toks tiesioginis dėmesys studentams sukelia kur kas didesnę pasitikėjimą dėstytoju ar kurso kuratoriumi, o kartu skatina studentus nusiteikti rimtoms savarankiškomis studijoms (Willis, 2000). Be to, apie studentų ypatybes galima gauti nemažai informacijos ir iš buvusių panašių kursų studentų, administratorių, kuratorių arba dėstytojų, turinčių pedagoginio darbo su nuotolinių studijų studentais patirties.

3. Būtina iškelti studijų tikslus. Mokymosi tikslai yra siektini studijų – kryptingo mokymo, mokymosi ir išmokimo – rezultatai. Galima numatyti bendruosius ir dalinius tikslus. Bendrieji tikslai formuluojami pagal kurso studijų koncepciją, o daliniai – pagal kurso temas ir potemes. Mokymosi tikslai, kaip įprasta, nusakomi taip, kad juos būtų įmanoma pasiekti bei įvertinti, ar jie buvo pasiekti (žr. 1 priedą). Edukologine prasme bendrųjų kurso studijų tikslų sistema turėtų būti siejama su kurso pabaigoje pakitusiais studento asmenybės bruožų aspektais, kuriuos sudaro žinios, supratimas, žinojimas, veiksmai bei individualus požiūris (Jovaiša, 1997, p. 82; Phare, 2000, p. 8).

Žinios ir žinojimas atspindi pažintinių ir prusinamųjų tikslų aspektą. Jį planuodami turime numatyti konkrečius apibendrintus žmoniškos patirties rezultatus: sąvokas, idėjas, apibrėžimus, faktus, dėsninumus, formules, koncepcijas, teorijas, problemas, paradigmas, taisyklių rinkinius ir kita. Žinias studentai kurso metu turėtų perimti: išiminti, suprasti, mokėti atlikti su žiniomis sietinas įvairias logines operacijas: interpretuoti, analizuoti, apibūdinti, sintetinti ir t. t. Pažintinius tikslus geriausia numatyti vadovaujantis planuojamais studentų veiksmų ir požiūrių kaitos aspektais bei juos atitinkančiais prusinamųjų, lavinamųjų bei auklėjamųjų uždavinių deriniais.

Psichomotoriniai veiksmai atspindi lavinamųjų tikslų aspektą. Jis sietinas su išimintų žinių taikymu praktikoje, todėl reikia apibrėžti tuos mąstymo ir operacinius praktinius gebėjimus, kuriuos studentai turėtų lavinti bei stengtis transformuoti į įgūdžius, bandydami asmeniškai patirti atliekamų konkrečių loginių ar praktinių operacijų procesą.

Pavyzdžiui, tai gali būti loginės operacijos, sietinos su argumentų išdėstymu, apibrėžimų formulavimu, teorinių problemų ar lygčių sprendimu, strateginiu planavimu, informacijos klasifikavimu ar analizavimu. Analizavimas gali būti pagrįstas, pavyzdžiui, visų pirma bendraisiais – dedukcinės, indukcinės, struktūrinės–funkcinės, lyginamo-

sios, istorinės, vertinamosios ar kitokios analizės metodais, antra, įvairiomis humanitarinių, socialinių, gamtos, tikslųjų ar kitokių mokslų teorinėmis paradigmomis.

Tai taip pat gali būti praktinės operacijos, sietinos su konstruktyviu bendravimu, eksperimento ar interviu pravedimu, kompetentingu konsultavimu, projekto, straipsnio, programos ar darbo priemonės rengimu, instrumentų naudojimu, įstatymų tobulinimu, renginio organizavimu ir panašiai. Lavinamuosius studijų tikslus būtina apibrėžti taip, kad jie aiškiai leistų studentui suprasti, kokias operacijas jis mokės atlikti geriau kurso pabaigoje, nei mokėjo iki tol.

Individualus studento požiūris atspindi auklėjamųjų tikslų aspektą. Psichologine prasme individualus požiūris yra vienas iš pagrindinių veiksmų, iš esmės lemiančių asmenybės santykį su savimi bei aplinka (Hayes, 1994). Todėl auklėjamųjų tikslų aspektą siejame su siekiamybe išplėsti individualų studento požiūrį į pasaulį, save, studijuojamą dalyką, įvairius reiškinius ar problemas. Požiūris gali būti teigiamas arba neigiamas, savikritiškas arba kritiškas, tolerantiškas arba nepakantus, konstruktyvus arba destruktivus, pagrįstas arba išreiškiantis nuojautas, sistemiškas arba fragmentiškas. Jis taip pat gali būti giluminis (kai suprantama reiškinių prasmė, žinomas atsakymas į klausimą, „kodėl“) arba paviršutiniškas (suprantami simboliai bet nesuvokiama reiškinių prasmė), teorinis arba praktinis, racionalus arba empirinis, abstraktus arba konkretus, analitinis, normatyvinis, pragmatiškas, praksiologinis, technologinis ir t. t.

Kokių požiūrių padėsime studentams ugdytis, tokias pažintinių bei lavinamųjų tikslų struktūras turėsime numatyti. Pavyzdžiui, jei sieksime padėti studentams perimti analitinį požiūrį į konkretų objektą, vienas iš pažintinių ir lavinamųjų tikslų turės būti naujų analizės metodų suvokimas ir mokėjimas taikyti praktikoje; jei mums svarbu studentų sistemiško požiūrio formavimas, turime numatyti konkrečių koncepcijų ar teorijų išmokymo siekius ir t. t. Pabrėždami auklėjamuosius tikslus sudarysime studentams sąlygas sąmoningai suprasti, kokio pobūdžio žinias jie turėtų mėginti įsiminti ir taikyti praktikoje, stengdamiesi per atliekamus veiksmus pasitikrinti, kaip jiems tai pavyksta.

4. Būtina apibrėžti studijų uždavinius. Mokymo ir mokymosi uždaviniai – tai konkretūs studentų edukacinės veiklos žingsniai: etapiškos ir nuoseklios kurso studijų užduotys arba jų kompleksai. Užduotys sudaro sąlygas studentams įsiminti žinias, mokėjimus, įtvirtinti pageidaujamus įgūdžius, išplėsti individualų požiūrį. Uždavinių formuluotės turi derin-

tis su mokymosi tikslais ir metodais, studentų darbo savikontrolės bei išorinio vertinimo metodais ir būdais.

Pavyzdžiui, jei planuojame, kad mokymosi tikslą turėtų apibrėžti studento siekis suvokti ir mokėti atskleisti trijų teisės teorijų sampratą, galime numatyti tokius mokymosi uždavinius, kurie reikalauja, kad studentas išstudijuotų konkrečias teisės teorijas atskleidžiančius šaltinius, parengtų konspektą, dalyvautų diskusijoje ir atliktų savikontrolinį testą, leidžiantį pasitikrinti, ar tikrai studijuojamų teorijų esmė buvo suprasta; čia ypač svarbus vaidmuo turėtų tekti testui, jei planuojama, jog panašaus pobūdžio testas bus įtrauktas į egzamino reikalavimus.

Remiantis numatytais mokymosi uždaviniais taip pat gali būti lengviau nustatyti ir mokymosi tikslus, taikant gana populiarią formulotę, kuri skamba taip: įgyvendinę tam tikrą uždavinį ir (arba) atlikę tam tikrą užduočių kompleksą studentai mokės, pavyzdžiui, analizuoti, apibendrinti, įvertinti, paaiškinti, pagrįsti, susisteminti, apskaičiuoti, organizuoti, parengti, interpretuoti, sumodeliuoti ir t. t. Taigi jei planuojame, kad studentai turėtų mokėti ką nors atlikti (pvz., sisteminti), jų mokymosi uždavinius ir užduotis privalome sieti su studentų galimybėmis patirti veiksmų atlikimo tikrovę (t. y., pvz., sisteminimo procesą).

Be to, mokymosi tikslus ir uždavinius tikslinga formuluoti ne tik derinant tarpusavyje, bet ir atsižvelgiant į studentų dažniausiai patiriamus mokymosi sunkumus, ypač į bendrąsias studentų fizines ir psichologines galimybes.

5. Būtina suderinti studijų tikslus ir uždavinius su studentų tikrosiomis galimybėmis. Remiantis tarptautiniais tyrimais, studentui per 1 valandą (jei puslapyje yra apie 300 žodžių) vidutiniškai įmanoma išstudijuoti ir blogiau ar geriau suprasti medžiagą iš apie 20-ties puslapių (6000 žodžių) nesudėtingai parašyto teksto; jeigu tekstas sudėtingas (ilgi sakiniai, abstraktūs požiūriai, studentui visiškai naujos sąvokos, kt.), skaitymo galimybės susiaurėja iki 8-ių puslapių (2400 žodžių) įmanomos susipažinti informacijos (Jakavičius, Laurėnas, 1997, p. 43; Rowntree, 1997, p. 117). Tai reiškia, jog jei mūsų kurso apimtis yra 2 kreditai (120 valandų), studijoms turi būti planuojama skirti ne daugiau kaip 2400 puslapių nesudėtingo teksto ($20 \times 120 = 2400$) arba apie 960 puslapių sudėtingo teksto ($8 \times 120 = 960$).

Nepaisant to, turime suprasti, jog kurso tikslai, kaip įprasta, būna ne tik pažintiniai, bet ir lavinamieji bei auklėjamieji, sietini su studentų kryptinga veikla: konkrečiomis loginėmis ar praktinėmis operacijomis, asmeninio požiūrio refleksija bei dalykišku bendravimu ir bendradar-

biavimu. Todėl, siekdami racionalizuoti studentų darbo krūvį, turime nustatyti, kokia dalis kurso studijoms skirto laiko yra būtina atlikti lavinamąsias bei auklėjamąsias užduotis bei produktyviai naudotis konsultacijoms ar bendradarbiavimui būtinu laiku. Jei jo reikia apie 50-ties procentų, tuomet ir studijuojamų puslapių skaičius turi būti atitinkamai sumažintas siekiant, jog studentų darbo krūvis nebūtų per didelis, studijos nebūtų tik imituojamos, o studentų požiūris į studijas išliktų teigiamas.

8.5. KAIP KOMPONuoti KURSO MODULIO TURINĮ

Kai kurso studijų modulio pagrindai jau žinomi, jais remiantis tampa daug lengviau sutelkti dėmesį į tai, kokios temos bei mokymosi priemonės gali būti naudingos siekiant, kad studentai įgyvendindami numatytus uždavinius pasiektų planuojamus tikslus. Modulio rengimo etapas reikalauja:

1. *Suformuluoti studijų turinio temines gaires.* Studijų temas formuluojame vadovaudamiesi ne tik modulio pagrindais, bet ir turėdami omenyje žinomus mokomosios medžiagos šaltinius (spausdintinius, filmuotus, garsinius, duomenų) ir netgi tai, kokias naujas mokymo priemones gali būti naudinga parengti. Šiuo tikslu būtina peržiūrėti esamą mokomąją medžiagą: įvairias jos laikmenas bei jau parengtus mokomųjų priemonių paketus. Itin svarbu įdėmiai išstudijuoti esamų mokomųjų priemonių paketų turinį bei mokomųjų laikmenų įvadás, santraukas ir išvadás, susipažinti, kaip jose atskleidžiamas studentų savarankiškas studijas palengvinantis mokymo turinys.

Atsižvelgiant į nuolat besiplečiančias informacinių ir komunikacinių technologijų galimybes, nėra tikslinga tenkintis jau esamomis mokomosios medžiagos laikmenomis vien todėl, kad jos buvo kažkada efektyvios tradicinių ar nuotolinių studijų procese arba kad jas šiuo metu lengva įsigyti. Kadangi nuotolinių studijų proceso kokybę itin lemia didaktiškai sumodeliuotos savarankiškomis studijoms palankios priemonės, studijų turinio – temų bei potemių formuluotės, be visa kita, turi pasižymėti konkrečiau laikmečio vertybes atitinkančiu naujumu. Jei į tai bus atsižvelgta, apibrėžtos studijų temos leis patobulinti numatytas studijų tikslų bei užduočių formuluotes.

2. *Susisteminti ir iliustruoti mokymo turinį.* Mokymo turinį studentas tuomet lengvai įsimins, kai jis jam bus suprantamas ir turintis aki-

vaizdžius ryšius su mokymosi tikslais bei studentui asmeniškai reikšmingais interesais (Jovaiša, 1997; Rogers, 2000). Todėl reikalingi su-
manumas ir išradingumas, leidžiantys susisteminti mokymo turinį taip,
kad jį atskleidžiančios temos derėtų tarpusavyje bei atitiktų numatytus
mokymosi tikslus, uždavinius, šaltinius, studento mokymosi, savikon-
trolės ir jo darbo išorinio vertinimo metodus bei būdus. Svarbu ne tik
išskirti privalomas pagrindines mokymosi temas, bet numatyti ir papil-
domas pagrindinėms temoms studijuoti, kartoti bei žinioms įtvirtinti.
Tai ypač palengvina savarankiškas studijas tais atvejais, kai studentai
stokoja žinių, būtinų suprasti naujas sąvokas ar gvildenamą problema-
tiką, kuri jau yra pamiršta, ar dar nebuvo studijuota. Nemažiau svarbu
mokymo turinį papildyti tokių temų studijomis, kurios atspindi studen-
tams aktualius pavyzdžius. Tokie pavyzdžiai gali būti įvairūs, dėl to ir
papildomos temos gali būti sietinos su įvairaus mokymosi turinio stu-
dijomis. Tai gali būti:

- vaizdai (pvz., fotografijų, diagramų, lentelių, planų, partitūrų studijos),
- tikri objektai (pvz., mineralų, meno kūrinių, darbo įrangos ar jos maketų studijos),
- gyvenimiškos situacijos (atvejų, problemų, paradoksų studijos),
- poetizuotos ar metaforiškos citatos, formalizuoti sutrumpinimai, patarlės, anekdotai, istorijos iš studentų ir kitų žmonių gyvenimo, reiškinių aiškinimai pagal analogiškus ir plačiai žinomus atvejus ir t. t.

3. Sukomplektuoti mokomųjų priemonių paketą į jį integruojant bendravimo bei ryšio priemonių sistemą. Šis darbas reikalauja atrinkti, adap-
tuoti arba sukurti naujas spausdintines, vaizdines, filmuotas, garso ar
duomenų mokomasias laikmenas, numatyti techninių ryšio priemonių
bei tiesioginių susitikimų su studentais galimybes. Tikrinant jau pa-
rengtus ir numatytus įsigyti kurso studijoms būtinų mokomųjų priemo-
nių paketus svarbu išsiaiškinti, ar jie apima, pavyzdžiui, šiuos savaran-
kiškoms studentų studijoms reikšmingus komponentus:

- Kurso studijų programą, kurioje skaidriai nušviesta kurso paskir-
tis, apimtis, mokymosi tikslai, uždaviniai, formos, metodai, studentų ir
kurso organizatoriaus įsipareigojimai, vidinio ir išorinio vertinimo sis-
tema.

- Diagnostinį testą, leidžiantį studentams patiems patikrinti
kurso studijoms būtinų žinių ir mokėjimų lygį, išsiaiškinti jiems aktua-
lius kurso mokymosi tikslus, pagal kuriuos būtent parengta kurso stu-

dijų programa bei į modulio paketą įkomponuotos mokomosios priemonės.

- Kurso studijų programos vadovą arba vadovus, kurie studentams atskleidžia savarankiško darbo sistemą: ką, per kiek laiko, naudojantis kokiomis priemonėmis, kokiais etapais gali būti patogu mokytis, ką daryti ištikus nesėkmei, kaip naudotis institucinės paramos sistema, kaip mokytis iš vaizdo ar garso kasečių, kompiuterinių duomenų, kaip skaityti tekstus, atlikti užduotis, dalyvauti tiesioginiame ar netiesioginiame auditoriniame darbe, palaikyti ryšius su kurso kuratoriumi, mentoriumi ar studentų savitarpio paramos grupėmis, kaip laikyti egzaminą, kaip bus galima panaudoti egzamino rezultatus – ar bus įgyta kvalifikacija, pažymėjimas, kaupiamieji akademiniai kreditai ir kt.

- Studijų turinį atskleidžiančius tekstus, pateiktus spausdintiniu, filmuotu, garsiniu ar duomenų pavidalu. Tokie tekstai derinasi su kurso studijų tikslais bei studento veiklą remiančiomis mokymosi ir savikontrolės užduotimis. Jie iliustruoti ir parengti draugišku stiliumi, susisteminti pagal temos studijoms skirtą laiką. Tekstus atskleidžiančios mokomosios priemonės atitinka kurso studijų paskirtį, studijų modulis nėra perkrautas mokymosi tikslams pasiekti nereikšmingomis priemonėmis. Mokomąsias priemones nėra brangu studentams įsigyti.

Į šiuos aspektus taip pat būtina atsižvelgti ir rengiant naujas mokomąsias priemones, iš jų komplektuojant kurso studijoms reikšmingą mokomosios medžiagos paketą. Šia prasme pagrindinis uždavinys – pagal suplanuotus kurso modulio pagrindus, žinomas aukštosios mokyklos technines, technologines bei organizacines galimybes parengti toki mokomųjų priemonių paketą, kuris būtų ne tik didaktiškai efektyvus, bet ir ekonomiškai produktyvus. Mokomųjų priemonių paketas efektyvumo prasme bus idealus tuomet, kai tenkins tam tikros grupės visų studentų bendriausius edukacinius poreikius. Produktyvus modulis edukacinius tikslus leidžia pasiekti mažiausiomis finansinėmis sąnaudomis.

Pavyzdžiui, nėra tikslinga įtraukti į paketą tokių mokomosios medžiagos laikmenų ir ryšio priemonių, kuriomis dėl įvairių priežasčių faktiškai galės pasinaudoti tik nedaugelis studentų. Nereikėtų planuoti ir tokių ryšio priemonių, kurios ypač brangiai kainuoja (pvz., vaizdo konferencijos), o didaktinis efektyvumas nėra aukštesnis už kitų ryšio priemonių (pvz., konferencijų interneto svetainėje) efektyvumą. Nors puikus kurso studijų organizavimo procesas gali pakeisti neefektyvias mokomąsias priemones, tokios priemonės tikrai apsunkins tiek stu-

dentų, tiek kurso organizatorių darbą. Dėl to labai svarbu iš anksto apvarstyti planuojamos rengti mokomosios priemonės didaktinius pranašumus nepamirštant ir trūkumų.

Kadangi visos mokomosios priemonės pasižymi didaktinių galimybių pranašumais ir trūkumais, geriausia išeitis – kompleksiškas požiūris: į mokomosios medžiagos paketą svarbu įtraukti tas priemones, kurių pranašumai leidžia kompensuoti kitų priemonių didaktinio efektyvumo trūkumus. Kita vertus, šiuolaikinės informacinės ir komunikacinės technologijos gana lanksčios, nes tikslai, kuriuos leidžia pasiekti viena priemonė, gali būti pasiekti taikant bet kurią kitą priemonę. Dėl to vieną mokomąją priemonę galima nesunkiai pakeisti kita, jei bus pasitelkiama kūrybinė vaizduotė, o priemonės kūrybai bei gamybai bus skirta pakankamai laiko ir lėšų.

Tas pats pasakytina ir apie mokymo technologijas (principų, metodų ir priemonių sistemas) pastebint dar ir tai, jog naujos technologijos nebūtinai bus geresnės už senąsias. Sprendimai pasirenkant naujas mokymo technologijas turi būti pagrįsti faktais, įrodančiais, kad konkreti technologija yra interaktyvi, prieinama studentams, sudaro sąlygas lengviau išmokti dalyką, yra ekonomiškai produktyvi (Bates, 1995; Freeman, 1997; Rowntree, 1997; Rumble, 1997).

Metodiškai suprojektuotos vienpusio ryšio technologijos gali būti tiek pat interaktyvios kaip ir dvipusius ryšius leidžiančios palaikyti technologijos. Interaktyvumą lengviausia užtikrinti taikant įvairias kompiuterių technologijas. Interaktyvumo kriterijų taip pat atitiks metodiškai parengtos spausdintinės mokomosios priemonės, sudarančios sąlygas studentui operatyviai gauti grįžtamąją informaciją. Nors dvipusio ryšio technologijos – garsografinės ir vaizdo konferencijos, tiesioginiai susitikimai ir kt. yra nepakeičiamos, daugelis edukacinių tikslų gali būti pasiekti taikant vienpusio ryšio technologijas.

Mokymo ir mokymosi technologijas, kurių pagrindą sudaro spausdintinės priemonės, rekomenduotina pasirinkti, kai svarbu atverti studentams galimybes susipažinti su didelės apimties tekstais, sudėtingomis teorijomis, aukšto abstrakcijos lygio idėjomis, principais, taisyklėmis, sudėtingomis diagramomis, paveikslais ar detaliomis faktų analizėmis. Garso kasetės, radijo laidos ir garsografinės konferencijos geriausiai tinka siekiant atskleisti temos bendrąjį vaizdą, pakartoti bei įtvirtinti išeitą medžiagą, norint perteikti nesudėtingus tekstus bei siužetus, organizuoti instruktažus, diskusijas, debatus, susitikimus su įdomiais žmonėmis.

Vaizdo kasetėmis patogų perteikti paskaitų medžiagą: eksperimentus, sudėtingas socialines situacijas, veiksmų atlikimo tvarką. Visus minėtus tikslus įmanoma pasiekti naudojantis kompiuteriais ir televizija, tačiau mokymasis vargu ar bus efektyvus, jei šias priemones taikysime norėdami perduoti daug informacijos; be to, tai gali brangiai kainuoti. Interaktyviems dvipusiams ryšiams užtikrinti, be abejojimo, naudosime telefoną, faksą, kompiuterį bei tiesioginius susitikimus.

Svarstant mokymo technologijų ekonominio produktyvumo klausimą svarbu atsižvelgti į studentų skaičių, taip pat ir į vienpusio bei dvipusio ryšio technologinius aspektus (Bates, 1995, p. 3–6; Rumble, 1997, p. 105). Pigiausiai kainuoja paskaitos medžiaga, atskleista publikacijos, kompiuterių disko ar vaizdo kasetės pavidalu. Paskaitos medžiagą perteikti vaizdo kasetėse pavidalu kainuoja pigiau nei organizuoti tiesioginės interaktyvios paskaitas. Didelėse iki 500 studentų grupėse produktyvu taikyti knygų bei garso kasetėse studijavimo derinį. Jei numatoma teikti kursą daugiau kaip 900 studentų, galima organizuoti radijo laidas. Spausdintinių, garso ir vaizdo kasetėse pavidalu teikiamų paskaitų bei konferencijų interneto svetainėje derinys yra kur kas pigesnis nei vaizdo konferencijos, interaktyvios televizijos laidos bei studijos, organizuojamos kompiuteriu.

Televizijos laidas verta transliuoti tik tuomet, jei jas mokymosi tikslu žiūri daugiau nei 2000 studentų. Specialios mokomosios kompiuterių programos kol kas taip pat brangios ir tinka organizuojant studijas didelėse studentų grupėse. Net ir ypač didelėse studentų grupėse vaizdo konferencijos bei interaktyvios televizijos laidos išlieka brangios. Pagal studentų skaičių nebrangu taikyti šias technologijas:

- konferencijas interneto svetainėje, spausdintinių, garso ir vaizdo kasetėse pavidalu teikiamas paskaitas, kai per vienerius metus kursą studijuoja iki 250 studentų;
- spausdintinių, garso ir vaizdo kasetėse pavidalu teikiamas paskaitas, kai per vienerius metus kursą studijuoja daugiau nei 250–600 studentų;
- radijo laidas, spausdintinių, garso ir vaizdo kasetėse pavidalu teikiamas paskaitas, kai per vienerius metus kursą studijuoja daugiau nei 1000 studentų.

Nepaisant to, kad mokymo technologijų gamybos ir taikymo studijų procese kainos kinta, rengiant mokomasias priemones ir kompleksuojant jų paketus svarbu mąstyti strategiškai: tai, kas gali atrodyti pigu dabar, gali tapti brangu vėliau, ir atvirkščiai. Kita vertus, jeigu manome,

kad kokia nors didaktiškai efektyvi informacinė bei komunikacinė technologija brangiai kainuoja, ją tikslinga diegti į studijų procesą kartu su kitų aukštųjų mokyklų kolegomis.

8.6. KAIP ĮVERTINTI PARENGTO MODULIO KOKYBĘ

Mokymo priemonių paketą turėtų sudaryti bent jau dalyko mokymo programa, bendravimo ir atsiskaitymo aspektus vaizduojantis kalendorius, savarankiškų studijų vadovas, mokymo turinį, pratimus ir savikontrolės užduotis atskleidžianti medžiaga, prieinama studentams knygų, kompiuterinių duomenų, garso ar vaizdo kasečių pavidalu. Siekdami įvertinti sukomplektuoto modulio kokybę privalome:

1. *Atlikti mokymo priemonių didaktinio efektyvumo tyrimą*, kuris turėtų sudaryti sąlygas reflektiviai nustatyti, kaip studijų procese taikomos mokymo priemonės padeda studentams įgyvendinti jų mokymosi uždavinius ir pasiekti užsibrėžtus tikslus. Tai galime išsiaiškinti diegdami parengtą modulį į praktiką. Jei leidžia galimybės, geriausia pirmąjį bandymą atlikti su nedidele eksperimentine studentų grupe. Tačiau net jei tokių galimybių nėra, vis tiek prieš pradėdami organizuoti studijas turime ypač gerai pasiruošti ne tik taikyti modulį praktikoje, bet ir suplanuoti modulio efektyvumo tyrimo strategiją.

2. *Suplanuoti modulio efektyvumo tyrimo strategiją* reiškia parengti nuoseklų planą, aiškiai parodantį, kada, kokie ir kaip bus renkami modulio kokybei vertinti reikšmingi duomenys. Modulio efektyvumo tyrimo strategijoje gali būti numatyti, pavyzdžiui, šie dėmesio verti aspektai ir tyrimo klausimai:

- *mokymosi tikslai*: jų dermė su mokymosi uždaviniais (pratimais, užduotimis), turiniu, apimtimi, mokomosiomis priemonėmis, individualiais studentų poreikiais ir požiūriais;

- *mokymosi turinys*: ar studentams aiški medžiagos perteikimo struktūra, suprantamas kalbos stilius; ar studentams pakanka (o gal yra nereikalingos) mokomosios medžiagos, iliustracijų, pratimų, patarimų;

- *mokymosi technologijos*: studentų požiūris į jas (pranašumai ir patiriami sunkumai) bei tai, ar visiems studentams suteikta pakankamai informacijos, kaip įsigyti mokymo priemonės ir kaip jomis efektyviai naudotis;

- *bendravimas*: užsiėmimų, klausimų, testų, pratimų kokybė ir efektyvumas; grupės bendradarbiavimo atmosfera, dėstytojo ar kurato-

riaus indėlis, organizacinės pastangos (entuziazmas, pasiruošimas, atvirumas studentams), studentų bei jų ir dėstytojo bendravimo kiekybiniai ir kokybiniai aspektai: ar visos modulyje numatytos mokymo organizavimo *formas* (pvz., paskaitos, konferencijos, kolokviumai, savarankiškos studijos, egzaminai), *metodai* (pvz., diskusijos, projektinis darbas, norminių aktų analizė) ir *ryšio priemonės* (pvz., tiesioginiai susitikimai, pašto, kompiuterių, telefono tinklų paslaugos) atitinka studentų poreikius; ar užsiėmimų laikas produktyviai išnaudojamas;

- *uždaviniai, užduotys ir vertinimas*: ar atliekami testai, rašto darbai; savikontrolės klausimai yra efektyvūs – padeda studentui perimti naujas žinias, mokėjimus ir praturtinti individualų požiūrį; kokių kyla sunkumų įgyvendinant numatytus uždavinius; ar visi studentai laiku atsiskaito; ar studentų žinių bei darbo vertinimo kriterijai ir būdai studentams aiškūs bei, jų nuomone, nešališki; kokie studentų rezultatai būna laikant įskaitas ar egzaminus;

- *studentų paramos sistema*: bibliotekos paslaugų ir konsultacijų adekvatumas, pedagogų, administracijos darbuotojų ir techninio personalo pagalbos operatyvumas: studentų požiūris ir darbuotojų atsiliepinimai apie sunkumus;

- *praktinis modulio efektyvumas*: kokią naudą dalyko modulio studijos iš tikrųjų duoda studentams, jų savijautai ir kasdienės veiklos rezultatams; ar laiko, pastangų ir finansų investicijos į modulio kūrybą yra produktyvios.

3. Surinkti ir išanalizuoti duomenis. Kaip įprasta, vertinant naudingi tiek kiekybiniai, tiek kokybiniai duomenys. Kiekybiniai duomenys (gauti eksperimento arba apklausos būdu) gali būti patikimi, kai jie surenkami ištyrus ypač dideles studentų grupes. Tačiau turint mintyje tai, kad nuotolinių studijų studentų grupės būna gana mažos ir tai, kad kiekybinių tyrimų metu įmanoma gauti tik gana ribotus atsakymus, ypač svarbūs atliekant tyrimus tampa kokybiniai duomenys (Rowntree, 1997; Willis, 2000).

Kokybinių duomenų (gautų interviu, apklausos arba stebėjimo būdu) analizė gali atskleisti nemažai vertingų modulio tobulinimo aspektų ir krypčių. Duomenis galime rinkti etapais, pavyzdžiui, teikiamo kurso proceso metu keletą kartų studentams pateikdami trumpus klausimynus apie modulio pranašumus ir trūkumus, sietinus su mokymosi turiniu, metodais, mokomosiomis priemonėmis, bendravimo sąlygomis (žr. 5.1 priedą). Bandydami išsiaiškinti tobulintinus dalyko modulio komponentus, duomenis galime rinkti ir neformalių diskusijų

metu (telefonu, elektroniniu paštu, atvirlaiškiais). Itin gerų patarimų gali duoti kolegos, jei paprašysime atlikti išorinį parengto modulio kokybės vertinimą (žr. 5.2 priedą).

Tikslingai surinkti ir išanalizuoti duomenys leis parengti tyrimais pagrįstą dalyko modulio tobulinimo planą bei pagerinti kurso modulį. Studentų ar kolegų teigiami atsiliepimai apie modulį gali būti taip pat panaudoti reklamuojant parengtą kursą.

8.7. KAIP PAGERINTI DALYKO MODULIO KOKYBĘ

Suprantama, kad netgi kruopščiai parengtas dalyko modulis gali turėti tokių aspektų, kuriuos reikės patobulinti. Kita vertus, patobulintu moduliui bus galima labiau pasitikėti, nei tuo, pagal kurį studijos organizuojamos pirmą kartą. Modulio tobulinimo planą rengiame vadovaudamiesi tyrimo duomenimis ir pasitelkdami kolegų – dalyko turinio specialistų, kuratorių, bibliotekininkų, administracijos ir techninių darbuotojų tiesioginę paramą. Pagrindinis modulio tobulinimo šaltinis – jo kūrėjo ir teikėjo asmeninė patirtis. Dėl to modulio tobulinimo procesas turi būti planuojamas dar nepasibaigus kurso teikimo procesui.

Dažnai gali reikėti patobulinti tik nedidelę dalį modulio komponentų, pavyzdžiui, suskaidyti per plačias temas, papildyti užduotis arba naujai sumodeliuoti ryšio priemonių sistemą. Kitais atvejais gali tekti iš pagrindų atnaujinti visą dalyko modulį. Tačiau tada patobulintą modulį tikslinga patikrinti praktikoje su eksperimentine grupe prieš teikiant vartotojams. Kita vertus, svarbu nepamiršti dar ir to, jog kurso modulio tobulinimo siekis atspindi ne vienkartinį, o nuolatinį procesą, turintį tiesioginę įtaką pedagoginės veiklos efektyvumui ir produktyvumui. Bendriausi didaktiškai veiksmingo kurso modulio rodikliai įpareigoja neprarasti budrumo ir nuolat stebėti, ar parengtas modulis:

1) patogus studentams mokytis dalyką savarankiškai, net ir be dėstytojo pagalbos;

2) sudaro studentams sąlygas siekti tokių edukacinių tikslų, kurie jiems asmeniškai reikšmingi ir įmanomi pasiekti per kurso studijoms numatytą laiką;

3) pataria, ką, kodėl, kaip ir kada studentui gali būti patogiu mokytis;

4) sudaro studentams sąlygas naudotis mokymo medžiaga, kurios turinys „žingsnis po žingsnio“ nuosekliai sumodeliuotas pagal temas

(potemes ir užduotis), reikalaujančias iš studento vienos temos (ar potemės) studijoms skirti ne daugiau kaip vieną ar dvi valandas aktyvių pastangų;

5) leidžia studentams po kiekvienos išstudijuotos temos atlikti loginius ar praktinius pratimus bei savikontrolės užduotis, padedančias pakartoti išeitą medžiagą, ją įtvirtinti ir pagal duotus atsakymus pasitikrinti, kas išmokta;

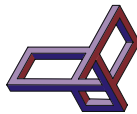
6) užtikrina studento aktyvaus bendravimo sąlygas su kurso organizatoriais ir savo bendramoksliais tam, kad būtų prieinama operatyvi parama, atvertos galimybės susipažinti su kitų žmonių požiūriais ir savikritiškai įvertinti asmeninį požiūrį;

7) aiškiai atskleidžia studento darbo vertinimo sistemą, atitinkančią mokymosi tikslus ir galimybes tobulinti asmenybę, kaupti akademiškus kreditus, įgyti kvalifikacijas, laipsnius, pažymėjimus ar diplomus.

Literatūra

1. *Bates A. W.* Technology, Open Learning and Distance Education. – London: Routledge, 1995.
2. *Freeman R.* Managing Open Systems. – London: Kogan Page, 1997.
3. *Hayes N.* Foundations of Psychology. – London and New York: Routledge, 1994.
4. *Jakavičius V., Laurėnas V.* Studijos aukštojoje mokykloje. – Klaipėda: Klaipėdos universitetas, 1997.
5. *Jovaiša L.* Edukologijos pradmenys. – Kaunas: Technologija, 1997.
6. *Jucevičienė P.* Modulinio mokymo teorija // Edukologijos idėjos Lietuvos švietimo sistemos modernizavimui. – Kaunas: Technologija, 1998.
7. *Lockwood F.* Activities in Self - Instructional Texts. – London: Kogan Page, 1992.
8. *Phare.* Atvirojo ir distancinio mokymosi medžiagos kūrimas // Atvirojo distancinio mokymo pagrindai (<http://www.nsc.vu.lt/metodika.htm>), 2000.
9. *Rogers A.* Teaching Adults. – London: Open University Press, 2000.
10. *Rowntree D.* Making Materials-Based Learning Work. – London: Kogan Page, 1997.
11. *Rumble G.* The Costs and Economics of Open and Distance Learning. – London: Kogan Page, 1997.

12. *Russel J. D.* Modular Instruction // A Guide to the Design, Selection, Utilization and Evaluation of Modular Materials. – Minnesota: Burges Publ. Compn., 1974.
13. *Targamadžė A., Normantas E., Rutkauskienė D., Vidžiūnas A.* Naujos distancinio švietimo galimybės. – Vilnius: Lietuvos neakivaizdinio švietimo centras, 1999.
14. *Willis B.* Instructional Development for Distance Education // Distance Education at a Glance (<http://www.uidaho.edu/evo/dist3.htm>), 2000.



9.
SPAUSDINTINĖ
MOKOMOJI
MEDŽIAGA



9.1. KUO VERTINGA SPAUSDINTINĖ MOKOMOJI MEDŽIAGA

Aukštojoje mokykloje bandant dirbti pagal nuotolinių studijų programas, be kitų dalykų, labai svarbu pasirinkti metodiškai parengtą mokomąją medžiagą arba ją parengti taip, kad ji būtų interaktyvi, prieinama studentui ir palengvintų jo savarankiškas studijas. Mokomosios medžiagos rengimas prasideda nuo teksto, neatsižvelgiant į tai, ar mokomoji medžiaga pateikiama duomenų, garso, filmuotos arba publikuotos minčių sistemos išraiška.

Spausdintinis tekstas yra nuotolinių studijų pagrindas, juo remiantis kuriama visa kita mokomoji medžiaga, jos formos ir pavidalai. Organizuodami studijų procesą galime naudoti įvairaus pobūdžio spausdintinę medžiagą bei mokomąsias priemones: studijų ar atskiro kurso programas, vadovėlius, monografijas, straipsnius, studijų vadovus, metodines rekomendacijas, viktorinų ar konkursų instruktažus, uždavinytus, teminius paskaitų tekstus ir kitus spaudinius. Kaip minėta, tokia mokymosi medžiaga gali būti ne tik publikuota, bet atskleista kompiuterių duomenų, garso ar filmuotu pavidalu.

Pirmieji nuotolinių studijų kursai vyko naudojantis pašto paslaugomis: studentams buvo siunčiamos spausdintinės rankraštinės arba publikuotos mokomosios priemonės, kuriomis naudodamiesi jie galėjo savarankiškai studijuoti ir tokiu pat būdu – paštu – informuoti dėstytojus apie atliktus namų darbus, kilusias problemas, pasiektus rezultatus (Targamadžė ir kt., 1999; Willis, 2000). Šiuolaikinės informacinės ir komunikacinės sąlygos leidžia pasirinkti ir kitokias nuotolinių ryšių alternatyvas. Nepaisant to, spausdintinė mokomoji medžiaga bei publikuotas žodis išlieka pagrindiniu nuotolinių studijų kursų programų elementu būtent dėl įvairių spaudinio pranašumų (Bates, 1995; Rowntree, 1997).

9.2. KOKIE YRA SPAUSDINTINĖS MOKOMOSIOS MEDŽIAGOS PRANAŠUMAI

Spausdintinės medžiagos, ypač publikuotų mokomųjų leidinių, populiarumą studijuojant lemia daugelis ypatumų (Bates, 1995; Calder, 1997; Freeman, 1997; Willis, 2000). Pagrindiniai iš jų yra šie:

- *prieinamumas*: spaudinius – knygas, straipsnius, bukletus patogiau skaityti bet kur ir bet kuriuo metu; publikuotų spaudinių skaitymo pro-

cesas, išskyrus apšvietimą, nereikalauja jokių kitų papildomų įrenginių ar prietaisų; publikuoti spaudiniai ypač svarbūs kaimo vietovių gyventojams, nes jų galimybės naudotis naujausiomis informacijos ir komunikacijos priemonėmis neretai būna ribotos;

- *mokomasis aiškumas ir įtikinamumas*: studentams, turintiems puikius skaitymo įgūdžius, spausdintinė medžiaga leidžia ne tiek žavėtis mokymo turinio perteikimo elektroninėmis bei techninėmis formomis ir metodais, kiek sutelkti dėmesį į mokymosi turinį, jį skaityti ir suprasti; spausdinti žodžiai, skaičiai, vaizdingi simboliai, diagramos, lentelės, kritiška argumentacija, tikslūs faktai, sistemiškos idėjų teorinės konstrukcijos, problemos, dilemos, užduotys – visa tai siekiant palengvinti asmenybės tobulėjimą spausdiniuose gali būti perteikta įtikinamai ir taip, kad skaitytojui būtų įdomu mokytis;

- *atrankinės analizės produktyvumas*: spausdintinę medžiagą lengva skaityti bei įsiminti dar ir todėl, kad studentams patogiau pakartoti žinias, gilintis į tas temas ar problemas, kurios, jų požiūriu, vertos daugiau dėmesio, išsamesnių studijų;

- *finansinis efektyvumas*: nėra tokios mokomosios priemonės, kurią parengti kainuotų pigiau nei rengti, pritaikyti arba išleisti spausdintinę publikuotą medžiagą; be to, naudojantis šiuolaikiniais techniniais įrenginiais spaudinius galima gana pigiai padauginti;

- *paslankumas tobulint*: išskyrus publikuotus šaltinius, elektroninių spaudinių kokybės tobulinimas faktiškai nėra problemiškas: parengtą elektroninį tekstą galime nusiųsti studentams, mokymosi turinio ekspertams ar kalbos stiliaus redaktoriams; studentai gali atsiųsti savo pastabas, susijusias su mokymosi sunkumais, tekste pasitaikančiomis klaidomis; pagerintą tekstą galima publikuoti kaip atskirą leidinį, pateikti kompiuterio disko forma, interneto svetainėje arba parengti garsinę juostą; elektroninį tekstų turinio variantą nesunku nuolat atnaujinti.

9.3. KOKIE YRA SPAUSDINTINĖS MOKOMOSIOS MEDŽIAGOS TRŪKUMAI

Nors spaudiniai sudaro apie 80 procentų visų studijose taikomų mokomųjų priemonių, jiems būdingi ir trūkumai (Bates, 1995, p. 116–138; Phare, 2000, p. 7; Willis, 2000, p. 2). Pagrindiniai iš jų gali būti šie:

- *tikrovės vaizdavimo ribotumas*: spausdiniuose neįmanoma perteikti judėjimo ir įvairių pokyčių; šio ribotumo nebus galima išvengti netgi tuomet, jei rašytines mintis papildysime, pavyzdžiui, vaizdingomis

ilustracijomis, lentelėmis, schemomis, paveikslais, grafikais ar fotografijomis;

- *mokymosi motyvacinių veiksnių stoka*: spausdintinės mokomosios priemonės iš esmės yra pasyvios; dėl to jas taikant studijose būtina kartu taikyti dar ir papildomas studentų darbą motyvuojančias interaktyvias veiklos strategijas bei priemones; pavyzdžiui, siekdami sudominti studentą spaudinį turime parengti taip, kad jis leistų studentui mokytis pagal aiškius etapus, taikyti įvairias veiklos formas: skaitymą, mąstymą, rašymą, atlikti pratimus, interaktyvius projektus, spręsti kartojimo ir savikontrolės uždavinius, atsakinėti į klausimus ir kt.; vis dėlto net ir metodiškai kruopščiai parengti spaudiniai yra pasyvios mokymosi priemonės, ir jei studijose jų naudojimas nėra derinamas su interaktyvumą užtikrinančiomis edukacinėmis technologijomis, studento savarankiškas mokymasis, pagrįstas spaudiniais, gali taip ir likti tik pasyvus ir paviršutiniškas;

- *interaktyvaus ryšio veiksnių stoka*: studijų efektyvumas nukenčia, jei organizuodami studijų procesą nepasirūpiname bendravimo galimybėmis, ypač grįžtamaisiais ryšiais; tik spaudiniuose įkomponuoti savikontrolės pratimai ir kiti grįžtamųjų ryšių mechanizmai nėra patikimos priemonės, leidžiančios užtikrinti tai, kad studentas sąžiningai atliks jam rekomenduojamas užduotis, o nenueis paprasčiausiu keliu – mechaniškai įsimins spaudinyje atskleistas temas, galimus uždavinių sprendinius ar atsakymus į klausimus;

- *priklausomybė nuo skaitymo įgūdžių*: jei studentų skaitymo įgūdžiai silpni, net metodiškai parengta spausdintinė mokojoji medžiaga gali sukelti studentų nepasitenkinimą ir skeptišką požiūrį į filmuotą, interneto ar publikuotų šaltinių pavidalu atskleistą mokymosi tekstų studijas; tuomet neišvengiamai blogės mokymosi efektyvumas; bandant to išvengti, būtina iš anksto pasirūpinti, kad studentų skaitymo įgūdžiai netaptų jų studijų nesėkmės priežastimi.

9.4. KAIP METODIŠKAI DĖSTYTI MOKOMĄJĄ MEDŽIAGĄ SPAUDINIUOSE

Spausdintinės mokomosios priemonės iš esmės suteikia tik vienpusės (pasyviosios) komunikacijos galimybes, o nelankstumas yra pats didžiausias spausdintinių leidinių trūkumas (Phare, 2000, p. 7). Siekdami didaktinio efektyvumo spaudiniuose mokomąją medžiagą turėtume atskleisti taip, kad ji skatintų studentų mąstymą, jų interakcinius ir savi-

refleksinius procesus, sudarytų kuo palankesnes sąlygas asmenybei tobulėti (Mason, 1998, p. 25; Rowntree, 1997, p. 39).

Vadinasi, norint mokomąją medžiagą metodiškai išdėstyti spaudiniuose, pirmiausia reikia parašyti aiškius bei įtaigius tekstus. Tekstai bus aiškūs ir įtaigūs, jeigu pasižymės sistemišku nuoseklumu, paprastumu ir vaizdingumu (Bates, 1995, p. 116–122; Targamadžė ir kt., 1999, p. 132; Willis, 2000, p. 3, 4). Laikydami minėtų principų rengdami mokomąsias spausdintines priemones, turėtume ypač daug dėmesio skirti bent jau trimis spausdintinės medžiagos dėstymo aspektams: leidinio įvadui, mokymo medžiagos turiniui ir rašymo stiliui. Kaip tai padaryti?

9.5. METODINĖS SPAUDINIŲ ĮVADO REKOMENDACIJOS

Kaip įprasta, spaudinio įvade pateikiame glaustą informaciją apie patį leidinį. Metodiškai parengtame mokomojo spaudinio įvade studentams turėtų būti atskleista:

- leidinyje pateikiamos medžiagos studijų paskirtis, apimtis, mokymosi tikslai ir uždaviniai, nurodoma, kokiems studentams leidinys (knyga, studijų vadovas, uždavinynas ir kt.) gali būti labiausia naudingas, kokių žinių, mokėjimų, įgūdžių ar kompetencijų studentai įgis studijuodami spaudinyje pateiktą medžiagą, kur jie tai galės pritaikyti praktikoje, paaiškinant, kiek šioms studijoms studentai privalės skirti laiko;

- trumpa mokymo turinio apžvalga, jo dėstymo leidinyje struktūra, ryšiai su kitais dalyko studijų elementais: temomis, mokslinėmis problemomis, mokymo priemonėmis ir kt.;

- patarimai, kaip studijuoti leidinyje pateiktą mokomąją medžiagą, nurodant, pavyzdžiui, 1) dažniausiai kylančius metodinius, psichologinius ar socialinius studijų sunkumus bei jų nugalėjimo būdus ir priemones; 2) atskleidžiant būdus, kaip pasiruošti tradiciniam arba nuotoliniam darbui auditorijoje: paskaitoms, seminarams, konferencijoms, diskusijoms, konsultacijoms, projektiniam darbui ir panašiai; 3) paaiškinant savarankiškų studijų ar darbo grupėmis specifiką – skaitymo, analizės, pasakojimo, klausymo, vertinimo, pokalbio, televizijos laidų peržiūros, anketinio ar eksperimentinio tyrimo, interviu vedimo, pratimų, testų, uždavinių ar rašto darbų atlikimo strategijas, jei jos siejasi su leidinyje pateikiama mokomąja medžiaga;

- informacija apie studentų atsiskaitymo bei jų darbo vertinimo sistemą (pvz., kolokviumus, kontrolinius darbus, referatus, mokslinių

tyrimų ataskaitas, įskaitas, egzaminus, atsiskaitymo datas, vertinimo formas ir kriterijus);

- papildomų studijų šaltinių naudojimo rekomendacijos, pateikiant, pavyzdžiui, trumpą mokslinės literatūros, juridinių dokumentų, vaizdo ir garso kasečių apžvalgą, nurodant ekspertų, su kuriais galima konsultuotis, koordinates, išryškinant studentų paramos sistemos aukštojoje mokykloje ypatybes ir kt.;

- trumpi bibliografinių duomenų apie leidinio autorių (ar autorius) aprašai;

- studentų galimybės dalyvauti leidinio tobulinimo procese.

9.6. METODINĖS SPAUDINIŲ TURINIO REKOMENDACIJOS

Mokymo ir mokymosi paskirtį atitinkantis leidinio turinys, kaip metodiškai sumodeliuotos medžiagos sistema, apima atskiras moko- mojo teksto dalis. Dalys skirstomos į skyrius, pastarieji – į temas. Mokymuisi skirtame leidinyje atskiros temos turi būti plėtojamoms taip, kad apimtų ne tik aiškinamuosius tekstus, bet ir veiklą, būtiną studentui siekiant konkrečių mokymosi tikslų (Freeman, 1997, p. 128; Phare, 2000, p. 16). Bandydami metodiškai išdėstyti leidinio turinį turėtume:

- Sudaryti vientisą leidinio struktūros loginę sistemą – dalių, skyrių ar temų modelius; loginę sistemą būtina nurodyti leidinio turinio lentelėje. Tai leis studentams susipažinti su mokymosi turinio visuma ir nuosekliai gilintis į jiems nežinomų žinių perėmimo, gebėjimų ir įgūdžių tobulinimo galimybių lobyną.

- Kiekviename atskirame modelyje taikyti vienodą mokomosios medžiagos pateikimo struktūrinį šabloną: pavyzdžiui, kiekviena leidinio tema turėtų turėti įvadą, aiškinamąjį tekstą, jam didaktiškai plėtoti reikšmingų pavyzdžių, analogijų, metaforų, iliustracijų, užduočių, pratimų arba klausimų (dažnai ir atsakymų), santrauką bei specifinių terminų žodynelį, naudotos literatūros sąrašą, nuorodas į papildomus informacijos šaltinius.

- Remiantis modelio struktūriniu šablonu, parengti pirminį mokomosios priemonės variantą, kuriame būtų pateikiama medžiaga, būtina studentams leidinio įvade nurodytiems uždaviniams įgyvendinti ir mokymosi tikslams pasiekti, t. y. įgyti tam tikrų žinių, tam tikrų intelektinių ir (arba) praktinių mokėjimų, kompetencijų bei įgūdžių. Ypač reikia vengti daugiažodžiavimo.

- Peržiūrėti parengtą medžiagą, suderinti mokymosi tikslus, uždavinius bei juos atitinkančius samprotavimus, pašalinti prieštaravimus, specialiais ženklais (išskirtiniu šriftu, šešėliais, paveikslėliais ir kt.) išryškinti struktūrinius modelių elementus. Vengti perkrauti tekstus įvairiais šriftais, šešėliais, lentelėmis, simboliais ar paveikslėliais. Konstruktvyu, kai viename puslapyje pabrėžiami ir išskiriami ne daugiau kaip vienas ar du svarbiausi aspektai.

- Organizuoti išorinio vertinimo procesą: studentų atsiliepimus, dalyko specialistų, metodininkų, redaktorių paramą ir pan. Parengti leidinių spaudai.

9.7. METODINĖS SPAUDINIŲ RAŠYMO STILIAUS REKOMENDACIJOS

Leidinių rašymo stilius taip pat yra ypač svarbus veiksnys, darantis įtaką tiek studento mokymosi motyvacijai, tiek jo savarankiškų studijų rezultatams. Siekiant mokomosios medžiagos didaktinio efektyvumo, reikėtų:

- Mintis leidinyje dėstyti kuo suprantamiau: labiau sekti šnekamosios kalbos, o ne žurnalistiniu ar moksliniu stiliumi, vartoti asmeninius įvardžius bei vaizdingus posakius, kurie padeda sudaryti išpūdį, jog dėstytojas tiesiogiai kalba su studentu, siekdamas pasidalyti savo ir visuomenine patirtimi. Svarbu vietoj įsakmių teiginių vartoti bendradarbiavimą skatinančius kvietimus, pavyzdžiui, „apmąstykite, pagalvokime, pakartokime, apžvelkime, palyginkime“ ir kitus.

- Logiškai ir nuosekliai išdėstyti paragrafus, pereinant nuo visiems aktualių reiškinių prie aktualių tik nedaugeliui, nuo bendrybių – prie konkretybių; nuo pastovių reiškinių – prie laikinų. Galimas ir atvirkštinis nuoseklumas.

- Pateikti tik būtiną, temų studijavimo tikslus bei uždavinius atitinkančią informaciją.

- Informaciją iliustruoti pavyzdžiais, schemomis, lentelėmis, paveikslais, reprodukcijomis, grafikais, metaforomis, alegorijomis, patarlėmis, hiperbolėmis, humoristiniais vaizdais, anekdotais ir kt.

- Vengti kultūrinių, religinių, lyties, amžiaus, politinių ar kitokių ideologinių stereotipų, kurie kartais net nesąmoningai gali prisiskverbti į aiškinamajame tekste pateikiamus apibendrinimus ar pavyzdžius;

- Vengti sudėtingų loginių sistemų: 7+2 vienetai – maksimalus elementų skaičius sistemoje (pvz., klausimai vienoje temoje, temos vie-

name skyriuje, skyriai vienoje dalyje ir kt.). Ši nuostata atitinka bendrąją plačiai paplitusią psichologinę dėmesio išsaugojimo ir žinių įsiminimo maksimos taisyklę (Gage, Berliner, 1994, p. 219; Steponaitienė, 1980, p. 5).

- Vartoti trumpus nesudėtingos sintaksinės struktūros sakinius ir paprastos konstrukcijos žodžius.

Kaip matome, metodiškai parengta spausdintinė medžiaga turi būti nesudėtinga savo stiliumi, racionali (atitinkanti mokymosi tikslus) savo turiniu, interaktyvi savo forma ir informatyvi išangine dalimi. Šiuos kriterijus taikydami galime tikėtis parengti didaktiškai efektyvią spausdintinę medžiagą, atveriančią studentams galimybes ir be mūsų tiesioginės pagalbos domėtis studijuojamu dalyku, savarankiškai įgyti žinių, lavinti gebėjimus ir įgūdžius.

Literatūra

1. *Bates A. W.* Technology, Open Learning and Distance Education. – London and New York: Routledge, 1995.
2. *Calder J.* Programme Evaluation and Quality. – London: Kogan Page, 1997.
3. *Freeman R.* Managing Open Systems. – London: Kogan Page, 1997.
4. *Gage N. L., Berliner D. C.* Pedagoginė psichologija. – Vilnius: Alma Litera, 1994.
5. *Mason R.* Using Communications Media in Open and Flexible Learning. – London: Kogan Page, 1998.
6. *Phare.* Atvirojo ir distancinio mokymo medžiagos kūrimas // Atvirojo distancinio mokymo pagrindai (<http://www.nsc.vu.lt/metodika.htm>), 2000.
7. *Rowntree D.* Making Materials-Based Learning Work. – London: Kogan Page, 1997.
8. *Steponaitienė L.* Aktyvios mokymo formos ir metodai liaudies universitetuose. – Vilnius: Žinija, 1980.
9. *Targamadžė A., Normantas E., Rutkauskienė D., Vidžiūnas A.* Naujos distancinio švietimo galimybės. – Vilnius: Lietuvos Neakivaizdinio švietimo centras, 1999.
10. *Willis B.* Print in Distance Education // Distance Education at a Glance (<http://www.uidaho.edu/evo/dist8.htm>), 2000.

10. SPAUSDINTINĖS MOKOMOSIOS PRIEMONĖS



10.1. KOKIOS YRA EFEKTYVIOS SPAUSDINTINĖS MOKOMOSIOS PRIEMONĖS

Studijų ar kursų programos, monografijos, vadovėliai, mokymo leidiniai, brošiūros, bukletai, straipsniai, planai, projektų, konkursų ar viktorinų scenarijai, dokumentų analizės, konspektai, studijų vadovai, situacijų aprašymai, atmintinės (žr., pvz., 4.2 priedą), instrukcijos, eksperimentų aprašymai, anketos, testai, uždavinynai, praktiniai darbai, žinytai, žodynai, įvairūs teminiai rinkiniai – visa tai atspindi spausdintinių mokomųjų priemonių formas, kurių sąrašas, be abejo, gali būti daug ilgesnis. Tačiau, kaip leidžia teigti užsienio ekspertų patirtį atskleidžiantys darbai, nuotolinių studijų procese ypač veiksmingos ir todėl populiarios yra šios spausdintinės mokomosios priemonės: dalykų programos, studijų vadovai, vadovėliai, situacijų analizės darbai ir pratimų rinkiniai (žr., pvz., Bates, 1995; Harrison, 1995; Moore, Kearsley, 1996; Moore, Thomson, 1990; Rowntree, 1997; Willis, 2000). Pamėginime trumpai apžvelgti jų didaktinę paskirtį bei struktūrinius elementus.

10.2. DALYKO PROGRAMA

Metodiškai parengta ir turinti aiškią struktūrą dalyko programa racionalizuoja dėstytojų ir studentų akademinę veiklą, leidžia ją planingai organizuoti bei sėkmingai tobulinti. Todėl dalyko programą reikia sudaryti kiek tik įmanoma išsamiau. Tada ji bus studentams ir kurso organizatoriams vertingas dokumentas, padedantis sąmoningai suvokti, susitarti ir praktiškai taikyti visiems priimtinas studijų gaires: akademinis reikalavimus ir efektyvius jų įgyvendinimo būdus. Kaip įprasta, veiksminga dalyko programa atskleidžia informaciją, kurios pagrindiniai elementai gali būti šie:

1. *Dalyko studijų apimtis.* Nurodydami apimtį nurodome bendrąjį kreditų skaičių ir akademinės valandas, skirtas savarankiškai dirbti ir tiesiogiai arba netiesiogiai bendrauti, pavyzdžiui, garsografinėms ar vizualinėms konferencijoms, paskaitoms, seminarams, konsultacijoms telefonu, tiesioginiams susitikimams, skirtiems atlikti laboratorinius darbus, laikyti įskaitas ar egzaminus.

2. *Dalyko studijų paskirtis ir tarpdalykiniai ryšiai.* Apibūdindami šį aspektą visų pirma išryškiname, ką studentas jau turėtų žinoti ir mokėti atlikti pradėdamas studijuoti dalyką. Taip pat atskleidžiame teikiamo

kurso kaip dalyko vietą kitų mokslų sistemoje, bandydami studentus supažindinti su atvirais jų turimos pažintinės ir praktinės patirties, dalyko studijų ir ateityje galimos akademinės ar profesinės karjeros ryšiais. Galiausiai pabrėžiame, kokiose akademinės ar profesinės veiklos srityse studentas galės efektyviai taikyti per mūsų teikiamo kurso studijas perimtas žinias, išlavintus gebėjimus bei įtvirtintus įgūdžius.

3. *Dalyko studijų tikslai.* Juos atskleidžiame teiginiais, paaiškinančiais, ką studentas žinos ir mokės atlikti arba geriau atliks kurso pabaigoje: 1) kokias žinias (temas, sąvokas, teorijas, paradigmas, faktus, dėsningumus) jis mokės paaiškinti, interpretuoti ir pritaikyti praktikoje spręsdamas aktualias asmenines ar visuomenines problemas; 2) kokius intelektualinius ir praktinius mokėjimus jis bus patyręs bei kokius įgūdžius bus įtvirtinęs; 3) kokiais požiūriais bus turtingesnė studento pasaulėžiūra (žr. 1 priedą).

4. *Dalyko studijų uždaviniai, formos ir metodai.* Studijų uždaviniai – tai konkrečių užduočių sistemos, apimančios pagrindines ir papildomas užduotis, kurias atlikus studentams turėtų pavykti pasiekti užsibrėžtus studijų tikslus. Uždavinius galime formuluoti nusakydami jų ryšius su studijų formomis, metodais ir priemonėmis (šaltiniais). Tai gali būti, pavyzdžiui, vadovėlių, straipsnių ar monografijų studijos, paremtos spausdintine, duomenų, filmuota ar garso mokomąja medžiaga. Tai taip pat gali būti empiriniai tyrimai, scenarijų modeliavimas, renginių organizavimas, informacijos paieška, konspektavimas ir sisteminimas, rašto darbai ar testai. Galiausiai tai gali būti instruktažai (mokymasis mokant), projektai, seminarai, konferencijos, diskusijos ar kitu būdu numatomas organizuoti tiesioginis arba netiesioginis bendravimas.

5. *Dalyko studijų turinys bei šaltiniai.* Turinį nusakome pabrėždami temas ir potemes, sistemiškai suderintas su kitais dalyko programos elementais: studijų tikslais bei uždaviniais, mokymosi formomis ir metodais, studijų šaltiniais, studentų paramos sistema, atsiskaitymo ir vertinimo sistema. Ypač konstruktyvu, kai nurodymai temą greta jos atskleidžiame potemes, dalinius studijų tikslus, užduotis bei joms atlikti būtina laiką, priemones, atsiskaitymo ir darbo vertinimo sistemą.

6. *Atsiskaitymo būdai, terminai, studentų darbo vertinimo sistema.* Studentų darbo vertinimą galime grįsti kriterijais ir normomis. Jei studentų darbas bus vertinamas remiantis kriterijais, programoje turėsime atskleisti kokybinius bei kiekybinius standartus kaip pagrindus, būtinus nešališkai vertinant studento darbo bei asmeninių laimėjimų lygį (žr. 1 priedą). Jei studentų darbas bus vertinamas vadovaujantis dar ir nor-

momis, jas taip pat būtina išryškinti paaiškinant, dėl kokių priežasčių būtina įtraukti studento laimėjimus į grupėje besimokančių studentų hierarchinį reitingų sąrašą.

7. *Dalyko programos ir jos kokybės tobulinimo sistema*: tyrimo ir vertinimo sritys, etapai, metodai bei priemonės. Šį aspektą dalyko programoje galime trumpai atskleisti paaiškindami, kokias studentai turės galimybes vertinti dalyko programą ir studijų organizavimo procesą. Šios studentų galimybės turi būti pabrėžiamos kaip esminis kurso studijų elementas, būtinas siekiant padėti studentams ugdyti ne tik nešališko vertinimo, bet ir konstruktyvios paramos įpročius.

8. *Dėstytojo ir studentų išipareigojimai*: juos trumpai nurodome siekdami sustiprinti studentų atsakomybę, bandydami ja skaidriai dalintis su studentais;

9. *Informacija apie dėstytojo akademinės veiklos sritis, mokslinius interesus ir laimėjimus*.

Dalyko dėstytojas nėra visažinis, be to, ne viską, ką žino dėstytojas, apie jo dėstomą dalyką turėtų būti privaloma išmokti ir studentams. Todėl rengdami dalyko programą turėtume kartu su studentais atsakyti į klausimus, ko, kaip, kodėl ir kiek studentui būtų geriausia mokytis ir išmokti, kiek šiam darbui būtina skirti laiko.

Be to, siekiant skatinti studento susidomėjamą kursu, dalyko programoje tikslinga atskleisti mokymosi tikslų alternatyvas, nušviečiančias aiškias ribas tarp privalomųjų žemiausių ir aukščiausių reikalavimų. Tokių alternatyvų pasirinkimo galimybė sudarys studentams palankias sąlygas sąmoningai planuoti savo veiklą visų pirma derinant asmenines galimybes su pageidautiniais rezultatais, antra, patiems apsisprendžiant dėl to, kas iš tikrųjų galėtų būti reikšminga, todėl ir verta jų pastangų studijuoti. Juk gerai žinome, kad sąmoningai suvokta ir asmeniškai prasminga veiklos perspektyva yra ne tik veiksminga studento vidinės mokymosi motyvacijos ugdymo prielaida, bet ir patikima studijų sėkmės sąlyga (Beresnevičienė, 1998, p. 10; Rowntree, 1997, p. 89).

Kita vertus, siekiant taupyti studentų laiką ir nebandant „žaisti“ su jų kantrybe, tikslinga rengti kuo trumpesnę dalyko programą į ją įtraukiant tik būtinus ir pakankamus aspektus (žr., pvz., 2 priedą), o detalesnę papildomą informaciją pateikti kitose mokymuisi skirtose laikmenose, pavyzdžiui, kurso programos studijų vadovuose, atmintinėse (žr. 4 priedą), mokymosi priemonės naudojimosi ar egzaminų laikymo vadovuose.

10.3. STUDIJŲ VADOVAI

Nuotolinių studijų procese studentų savarankiškos studijos iš esmės remiasi netiesioginės komunikacijos technologijomis ir mokomosiomis priemonėmis (spausdintinėmis, garso, filmuotomis ir duomenų). Vis dėlto mokomųjų priemonių ir komunikacinių technologijų galimybės bus efektyviai išnaudotos tik tuomet, jei studentai žinos, kaip jas taikyti siekiant konkrečių mokymosi tikslų. R. Freemanas (1997, p. 55), D. Rowntree (1997, p. 108), M. G. Moore'as ir G. Kearsley (1996, p. 79) pabrėžia, jog studijų vadovai sudaro sąlygas:

- kurso pradžioje patarti studentui, kaip jam geriausia mokytis;
- padėti studentams susiplanuoti dalyko mokymuisi skirtą laiką (žr., pvz., 4 priedą);
- informuoti studentą apie įvairių mokomųjų priemonių funkcines paskirtis, ypatumus bei taikymo savarankiškose studijose galimybes;
- kompensuoti mokymosi turinio perteikimo ir tiesioginio bendravimo ribotumus.

Studijų vadovai gali būti labai trumpi (bukleto formos) arba apimti net kelias dešimtis puslapių (brošiūros formos). Studijų vadovuose medžiagą atskleidžiame pagal mokymosi problemas sistemiskai pateikdami vientisus tekstus. Taip pat galime pateikti ir interaktyvią medžiagą – diagnostinius testus, pratimus arba užduotis. Atsižvelgiant į paskirtį parengtas studijų vadovas gali pabrėžti informaciją, kuri paaiškintų studentui, pavyzdžiui:

- kaip naudotis dalyko moduliu ir įvairiomis mokymuisi būtinomis spausdintinėmis, duomenų, garso ar filmuotomis priemonėmis;
- kaip išsiaiškinti asmeninius mokymosi poreikius, išsikelti tikslus, rasti mokymosi turiniui perimti būtinų papildomų mokymosi priemonių;
- kokius varta studijoms pasirinkti vadovėlius, monografijas, straipsnius ir į kokias knygoje atskleistas temas tikslinga nuodugniai išsiginčyti, o kokias galima ir praleisti;
- kokios yra dažniausiai mokslinėje literatūroje vartojamų sąvokų, specialiųjų terminų ar sudėtingų teorijų reikšmės ir kaip jas galima analizuoti, interpretuoti ar taikyti;
- kaip atlikti savikontrolės ir kontrolines užduotis, kaip už jas atsiskaityti, kaip pasirinkti mentorių (konsultantą), kaip naudotis institucine parama;

- kaip mokytis nepavargstant, kaip rengti rašto darbus, kaip atlikti mokomąją praktiką ar stažuotę, kaip laikyti egzaminą, kaip konstruktyviai bendradarbiauti su kurso dėstytoju, kuratoriumi, studentų savitarpio paramos grupėmis, grupės kolegomis;
- kaip laikytis aukštojoje mokykloje pripažįstamų mokslinių tyrimų, konstruktyvių diskusijų, rašto darbų, egzaminų laikymo, žinių vertinimo ir kitokių taisyklių.

Taigi akivaizdu, jog nuotolinių studijų procese galime rengti ir taikyti įvairios paskirties studijų vadovus. Tai gali būti, pavyzdžiui, kurso modulio, dalyko programos, vadovėlio ar monografijos studijų vadovas. Tai taip pat gali būti studijų vadovas, nušviečiantis rekomendacijas, kaip studentams geriausia mokytis iš konkrečios vaizdo ar garso kasetės, uždavinyno, kompiuterių diskuose ar tinkluose atskleistos informacijos, kaip pasiruošti egzaminui, jį sėkmingai išlaikyti ir t. t. Net tos mokomosios priemonės, kurios nebuvo specialiai rengtos nuotolinių studijų studentams, gali būti pritaikytos studijų procese šiam tikslui parengus specialų studentų mokymosi poreikius atitinkantį studijų vadovą.

10.4. VADOVĖLIS

Tiek tradicinėse, tiek ir nuotolinėse studijose vadovėlis yra vienas iš pagrindinių ir universalių informacijos šaltinių. Jis sistemiskai nušviečia dalyko studijų turinį kaip reikšmingą visuomeninės patirties dalį. Ši patirtis vadovėlyje apima metodologines ir vertinamąsias žinias (Jovaiša, 1997; Peters, 1970). Metodologinės žinios studentus aprūpina tikrovės pažinimo pagrindais, o vertinamosios – alternatyviomis mąstymo, santykių ir veiklos būdų normomis. Todėl vadovėlinės žinios atspindi vieną iš daugelio galimų sistemiskų požiūrių į tikrovę, jos pažinimo ir vertinimo būdus, bendravimo ir veiklos instrumentus, kartu ir į mūsų saviraiškos priemonių praktines prasmes.

Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas „Dėl premijų už aukštojo mokslo vadovėlius nuostatos“ (Valstybės žinios. Nr. 40, 2003, 2.1. str.) nurodo Lietuvoje galiojančius teisinius imperatyvus:

„Vadovėlis – knyginė arba elektronine forma parengta aukštųjų mokyklų studentų mokymui ir mokymuisi skirta priemonė, kurioje suprantamai, sistemingai (pagal didaktikos principus) dėstomi kurios nors mokslo ar praktinės veiklos srities žinių pagrindai; būtinos vadovėlio sudėtinės dalys yra teorinis žinių išdėstymas ir nurodymai savarankiškai

veiklai (klausimai, pagalbinė literatūra, pratimai, užduotys). Vadovėliu laikoma tik tokia priemonė, kuri skirta ne mažiau kaip vieno dalyko modulio studijoms. Vadovėlis gali būti teikiamas kartu su kompleksu kitų mokomųjų bei metodinių su šiuo vadovėliu susietų knyginių ar elektroninių priemonių“.

Esminė vadovėlio didaktinė paskirtis – padėti studentams sąmoningai ir kryptingai tobulinti savąją asmenybę – turtinti žinių bagažą, lavinti intelektualinius bei praktinius mokėjimus, drausminti emocijas, ugdyti tauriuosius charakterio bruožus (Jovaiša, 1997; Peters, 1970). Žinios vadovėlyje turi būti atskleidžiamos ne bet kaip, o vadovaujantis efektyvaus pedagoginio poveikio didaktiniais principais. Pagrindiniai iš jų yra tarpdalykinio moksliskumo, teorijos ir praktikos, abstrakcijos ir konkretybės ryšių, žinių pagrįstumo, sistemingumo, nuoseklumo, nešališkumo, mokymosi tikslingumo ir jų prieinamumo studentams principai (Jovaiša, 1997, p. 111–132; Targamadžė ir kiti, 1999, p. 96–102). Šiuos principus atitinkančiame vadovėlyje turėtų būti atskleidžiami bent keturi didaktinės paskirties aspektai: studento pažintinės, reprodukcinės, kūrybinės ir emocinio–vertinamojo ryšio su aplinka patirties plėtojimo galimybes laiduojantys elementai.

Visų pirma vadovėlyje būtina atskleisti studijuojamo dalyko turinį išryškinančią informaciją, leidžiančią studentams plėtoti jų (1) *pažintinę patirtį*. Tai reiškia, jog vadovėlyje pateikiame pagal temas ir mokymosi tikslus suskirstytus tekstus. Jie gali apimti faktus, terminus, sąvokas, teorijas, paradigmas, dėsnius, dėsningumus, tendencijas, požiūrius, tyrimų rezultatus ir kitomis formomis apibendrintą žmonijos patirtį. Tai orientacijos aplinkoje, pasaulėžiūros tobulinimo, naujų žinių kūrybos ir saviraiškos pagrindai. Apibendrintą žmonijos patirtį studentams svarbu suprasti ir perimti mokantis ją interpretuoti bei taikyti praktikoje atliekant įvairius veiksmus, logines ir praktines operacijas, kuriant naujas žinias.

Taigi dalyko turinį atskleidžianti informacija gali būti pateikta siekiant turtinti tiek reprodukcinę, tiek ir kūrybinę studentų patirtį. Jei aktualu plėtoti studentų (2) *reprodukcinę patirtį*, vadovėlyje kartu su informaciniu tekstu turime pateikti specialius veiklos ar veiksmų scenarijus, klausimus, instruktažus, testus, santraukas, kartojimo pratimus, leidžiančius studentams mažais žingsneliais mokytis, įsiminti žinias bei lavinti gebėjimus, įtvirtinti įgūdžius.

Siekdami plėtoti studentų (3) *kūrybinę patirtį* kartu su mokymosi turinį atskleidžiančiais tekstais turime rekomenduoti studentams atlikti

euristinės (dalinių paieškų) ir mokslinės tiriamosios paskirties pratimus. Tai gali būti:

- probleminio pobūdžio tekstai, situacijų analizės, projektų scenarijai, iliustruojantys, pavyzdžiui, gyvenimiškas situacijas, problema, galimas jų sprendimo alternatyvas, kūrybingų asmenybių likimus, išradimus ar atradimus, jų istorines prasmes bei įtaką gyvenimo kokybės kaitai;
- kritiški tyrimų rezultatų, dokumentų, požiūrių ar teorijų vertinimai;
- tiriamosios veiklos reikalaujančios užduotys (pvz., skatinančios nustatyti pažinimo ar praktinės veiklos problemas, rasti sistemiskus atsakymus, kelti, tikrinti ir įrodyti hipotezes, priimti atsakingus sprendimus), kurių modeliai turėtų pasiūlyti studentams galimybes išradingai taikyti jau turimą asmeninę patirtį jiems dar nepatirtose bei neišgyventose situacijose.

Galiausiai turime pasirūpinti, jog vadovėlis sudarytų studentams palankias sąlygas tobulinti (4) *konstruktyvaus emocinio–vertinamojo ryšio su aplinka patirtį*: Šias sąlygas gali leisti užtikrinti:

- skaidrūs, vaizdingi ir draugišku stiliumi parengti įvadai į temas, išaiškinantys studentui jo mokymosi perspektyvas: temų aktualumą ir reikšmingumą, tikslus, uždavinius, būdus ir sunkumus; nurodantys aiškius mokymosi etapus, juos iliustruojančius žemėlapius, santraukas, mokymosi priemonių sąrašus ir kt.;

- tekstų griežtumą sušvelninančios išraiškingos iliustracijos, reprodukcijos, paveikslai, aforizmai, patarlės, humoristiniai intarpai, įvairių bendruomenių vertybinių sistemų aprašai, pamokančios istorijos, studento dėmesį patraukiantys pavyzdžiai;

- klausimai, pratimai ir užduotys, skatinančios studentus atlikti įvairius loginius bei praktinius veiksmus, keliančios jų smalsumą ir norą bendrauti su bendramoksliais, dėstytojais ar profesionaliais praktikais ir taip leidžiančios jiems kryptingai mokytis suprasti savo bei svetimas vertybes: mąstymo, santykių ir veiklos idealų bei principų alternatyvas;

- studento mokymosi savikontrolės sistema – vadovėlyje atskleis-toms žinioms įtvirtinti būtinos užduotys, atliktų užduočių atsakymai bei patarimai, kaip geriau atlikti panašias užduotis, simboliais pažymėtos nuorodos į papildomas mokymosi priemones: konsultacijas, pokalbius, knygas, garso ar vaizdo kasetes ir kt.

Trumpai tariant, nuotolinių studijų studentams skirtas vadovėlis turi būti parengtas taip, kad „pats mokytų“ studentą (Bates, 1995; Tar-

gamadžė ir kt., 1999; Willis, 2000). Įprasta, jog tokia vadovėlyje mokymo medžiaga struktūrinama pagal studijų temas ir problemas, mokymuisi skirtus tekstus ir studento veiklą skatinančias užduotis. Kiekviena nauja tema vadovėlyje atskleidžiama pateikus:

- temai plėtoti bei suprasti būtinų pagrindinių terminų apibrėžimus (trumpą sąvokų ar terminų žodynelį);
- studento mokymosi tikslus, uždavinius ir jiems įgyvendinti būtiną darbo laiką;
- diagnostinį testą, leidžiantį studentui išsiaiškinti bei įsitikinti, ar jam aktualūs nurodyti mokymosi tikslai;
- tikslams pasiekti būtinos pažintinės informacijos tekstus (teorijas, kritiką, situacijas, istorijas, nuorodas į kitus šaltinius, kt.) bei informacijos žemėlapius ar santraukas;
- informacijos kartojimo ir įtvirtinimo reprodukcinius pratimus, savarankiškas kūrybiškumo reikalaujančias užduotis, jų atlikimo taisykles bei vertinimo kriterijus, iliustracijas, praktinius pavyzdžius, studentų dažniausiai daromų klaidų aprašus, atsakymus į dažniausiai kylančius klausimus, nuorodas į papildomus šaltinius ir kt.;
- pabaigoje knygos pateiktus atsakymus, leidžiančius studentams pasitikrinti, kaip gerai jie atliko reprodukcinius pratimus ir savarankiškas kūrybines užduotis ir ar pavyko pasiekti užsibrėžtus mokymosi tikslus;
- temai atskleisti naudotus šaltinius kaip vadovėlyje dėstomų žinių pagrindus, kuriuos studentams gali būti aktualu savarankiškai išstudijuoti siekiant gauti žinių iš pirminių šaltinių.

Vadovėlyje atskleistos temos turi turėti savo vidinę loginę organizacinę struktūrą, leidžiančią išsaugoti racionalius mokymosi turinio visumos ir atskirų jos dalių ryšius. Šia prasme žinių prieinamumo studentams principą atitinkanti bendroji vadovėlio dalių ir skyrių logika turi būti pagrįsta studentų sistemiško ir nuoseklaus mokymosi etapų planu taip, kad mokymuisi skirtas turinys – įvadai, tekstai, užduotys, jų atlikimo taisyklės ir vertinimo kriterijai:

- 1) padėtų studentams kaupti patirtį studijuojamo dalyko srityje;
- 2) šią patirtį leistų pasitikrinti ir įvertinti, kas išmoka;
- 3) skatintų ir sudarytų sąlygas sukauptą patirtį mokyti kūrybiškai taikyti įvairiose nežinomose akademinės ar profesinės veiklos situacijose, kasdieniame gyvenime.

10.5. ATVEJŲ ANALIZĖS DARBAI

Išradingai parašyti atvejų analizės darbai yra ypač efektyvios mokomosios priemonės (Bates, 1995; Rowntree, 1997; Willis, 2000). Nuotolinių studijų procese jos dažniausiai taikomos siekiant kompensuoti spausdintinių mokomųjų priemonių ribotumus, sietinus su žmonijos patirties vaizdavimo sunkumais. Atvejų arba situacijų analizės darbų didaktinė paskirtis – sužadinti studentų vaizduotę ir kūrybingumą mokant orientuotis konkrečiose gyvenimo situacijose. Todėl atvejų analizės darbuose mokymuisi skirtą medžiagą atskleidžiame pateikdami įvairių problemiškų atvejų scenarijus ir rekomendacijas, kaip nustatyti ir spręsti problemas, analizuoti, interpretuoti, vertinti aprašytas situacijas remiantis įvairių mokslo sričių paradigmomis bei asmenine patirtimi.

Savaime suprantama, jog atvejų analizės rinkinys gali turėti savo pavadinimą. Būtinai išsamus įvadas, pabrėžiantis priemonės paskirtį bei naudojimosi ja taisyklės. Atvejų scenarijai turi būti sistemiskai sumodeliuoti, neperkrauti bereikšmiais teiginiais ar pavyzdžiais, o rekomenduojamos užduotys – susietos su gyvenimiškais teorinėmis ar praktinėmis problemomis. Pabaigoje svarbu atskleisti studijų šaltinius, kaip papildomus mokymosi išteklius, būtinus studentams, atliekantiems nurodytas užduotis arba siekiantiems atidžiau panagrinėti aktualias problemas. Modeliuojant veiklos scenarijus atvejų analizės darbuose gali būti pateikiami, pavyzdžiui:

- *Išraiškingi atvejo aprašymai*: tipiško arba konkretaus asmens, grupės ar proceso apibūdinimai, žinutės iš laikraščio, ištraukos iš dienoraščio, teisinio dokumento, straipsnio internete, televizijos laidos ar mokslinio tyrimo proceso vaizdas, išsamiai atkuriantis kontekstą, veikėjų ketinimus ir veiksmus ar vykstančių procesų reikšmes. Aprašytas atvejis – tai pagrindas, norint pateikti studentams įvairias analitines, žinių sisteminimo ir vertinimo užduotis, sužadinti jų atmintį, vaizduotę bei pastangas atlikti užduotis.

- *Simboliai ir ženklai*: žemėlapiai, statistinės suvestinės, paveikslai, vaizduojantys valstybės simbolius, buitines reikmenis, archeologinius radinius, istorinius dokumentus, kaip pagrindus rekomenduoti studentams įsigilinti ir atskleisti simbolių bei ženklų reikšmes ir prasmes, nustatyti gyvenimiškas su simboliais ir ženklais susijusias problemas, analizuoti atskirų problemų sprendimo galimybes ir parengti išvadas arba apibendrinimus.

- *Atvejo aiškinimai*: klausimų ar hipotezių forma pabrėžtos pro-

blemos, pavaizduotos įvairių interesų ar reiškinių esmę išreiškiančios idėjų struktūros, lemiančios problemų sprendimo galimybes. Gali būti atskleidžiami ir problemų sprendimo variantai, studentai skatinami juos palyginti ir įvertinti.

- *Atvejo įvertinimai*: parodomi vertinamųjų objektų (pvz., teksto, charakterių, problemų sprendimo projektų, pačių sprendimų, jų padarinių) pranašumai ir trūkumai, išryškinami pagrįsti novatoriški pasiūlymai, studentams rekomenduojama aprašyti analogiškas, jų gyvenimo patirtį atitinkančias situacijas, jas palyginti su aprašytomis, atskleisti panašumus bei skirtumus, įvertinti remiantis etinėmis, ekonominėmis, teisinėmis, politologinėmis ir kitomis paradigmomis.

- *Kūrybinės užduotys*: pavyzdžiui, studentams rekomenduojama savarankiškai atskleisti atvejo aiškinimą, įvertinti aprašytus sprendimus ar jų pagrįstumą, pateikti originalius pasiūlymus, parengti situacijos tyrimo strategiją, aprašyti bei įvertinti gerai tam tikroje bendruomenėje, šalyje ar pasaulyje žinomą atvejį ir kt.

10.6. PRATIMŲ RINKINYS

Remiantis R. Freemano (1997, p. 129), Phare (2000, p. 24), A. Targamadzės, E. Normanto, D. Rutkauskienės, A. Vidžiūno (1999, p. 99) ir B. Willio (2000, p. 3) rekomendacijomis, organizuojant nuotolines studijas pratimų rinkinius arba uždavinynus tikslinga taikyti, kai siekiame sudaryti studentams sąlygas savarankiškai:

- pakartoti išeitą medžiagą,
- lavinti intelektualinius ir praktinius mokėjimus,
- įtvirtinti turimus įgūdžius,
- susipažinti su pačiais naujausiais mokslo laimėjimais,
- išplėsti komunikacinius ryšius, lavinti bendravimo ir bendradarbiavimo įgūdžius.

Tipiškas pratimų rinkinys visų pirma gali apimti trumpą mokymosi turinio apžvalgą (taisykles, teoremas, formules, schemas, aprašus, kt., kaip pirmines užduočių atlikimo prielaidas), antra – užduotis, perteikiamas klausimų, atvejų analizės, pratimų, testų ar kitokia forma, ir trečia – atsakymams įrašyti skirtus laukelius. Pratimų rinkiniuose galime rekomenduoti studentams atlikti bent trijų tipų užduotis:

- 1) išplaukiančias iš rinkinyje atskleisto teksto, kai joms atlikti pakanka rinkinyje pateiktos mokomosios medžiagos;
- 2) reikalaujančias naudotis papildomais informacijos šaltiniais

(moksline literatūra, dokumentais, žemėlapiais, tiesiogiai įmanomais stebėti daiktais ir reiškiniiais, vaizdo ar garso kasetėmis, ekspertų konsultacijomis, kt.);

- 3) įkvepiančias studentus konkrečiose situacijose remtis asmeniškai reikšminga patirtimi, kai būtina priimti atsakingus sprendimus.

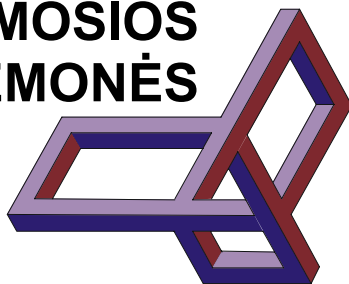
Bandydami skatinti studentus atlikti numatytas užduotis, pratimų rinkinyje turėtume palikti specialius atsakymams skirtus laukelius ar puslapius. Jie rinkinyje gali būti išryškunami skirtingu šriftu, rėmeliais, šešėliais, grafiniais ženklais, specialiais simboliais ir kitokiomis formomis. Tokie laukeliai bei puslapiai leis studentui geriau suprasti pageidaujamo galimo atsakymo apimtį, išraiškos pavidalus, galimus atsakymų pavyzdžius, rezultatų vertinimą pagal kiekybinius ar kokybinius kriterijus.

Literatūra

1. *Bates A. W.* Technology, Open Learning and Distance Education. – London: Routledge, 1995.
2. *Beresnevičienė D.* Universiteto misija nuolatinio mokymosi sistemoje // Ugdymo psichologija. – Vilnius: VPU, 1998. 1 T. Nr. 1.
3. *Freeman R.* Managing Open Systems. – London: Kogan Page, 1997.
4. *Harrison N.* Practical Instructional Design for Open Learning Materials. – London: McGraw-Hill Book Company, 1995.
5. *Moore M. G., Kearsley G.* Distance Education. A Systems View. – Belmont: Wadsworth Publishing Company, 1996.
6. *Moore M. G., Thomson M. M.* The Effects of Distance Learning. – USA: The Pennsylvania State University, 1990.
7. *Jovaiša L.* Edukologijos pradmenys. – Kaunas: Kauno technologijos universitetas, 1997.
8. *Peters R. S.* Ethics and Education. – London: Allen & Unwin LTD, 1970.
9. *Phare.* Atvirojo ir distancinio mokymosi medžiagos kūrimas // Atvirojo distancinio mokymo pagrindai (<http://www.nsc.vu.lt/metodika.htm>), 2000.
10. *Rowntree D.* Making Materials-Based Learning Work. – London: Kogan Page, 1997.
11. *Targamadžė A., Normantas E., Rutkauskienė D., Vidžiūnas A.* Naujos Distancinio švietimo galimybės. – Vilnius: Lietuvos neakivaizdinio švietimo centras, 1999.
12. *Willis B.* Print in Distance Education // Distance Education at a Glance (<http://www.uidaho.edu/evo/dist8.htm>), 2000.

11.

FILMUOTOS MOKOMOSIOS PRIEMONĖS



11.1. KOKIOS YRA EFEKTYVIOS FILMUOTOS MOKOMOSIOS PRIEMONĖS

Prie efektyvių nuotolinių studijų procese taikomų filmuotų mokomųjų priemonių priskiriamos tiesioginės filmuotos mokomosios laidos bei filmuotos medžiagos laikmenos. Jos rengiamos ir taikomos praktikoje remiantis įvairiais principais. Pagal mokymo turinio perteikimo galimybes, pasak B. Willis (2000), filmuotos mokomosios priemonės gali būti bent jau trijų rūšių:

- 1) *teminės*, apimančios vienos specifinės temos arba koncepcijos apžvalgą, pagrindines temą arba koncepciją aiškinančias idėjas, tezes ar apibendrinimus;
- 2) *atrankinės*, skirtos nagrinėti mokojo dalyko turinio pagrindus;
- 3) *serijinės*, etapiškai ir sistemiškai perteikiančios įvairius mokojo dalyko turinio aspektus.

Pagal bendravimo galimybes filmuotos priemonės yra pasyvios ir interaktyvios (Bates, 1995; Moore, Thomson, 1990). Pasyvios priemonės – tai filmuotos laidos, saugomos vaizdajuostėse, kurias galime peržiūrėti naudodamiesi vaizdo magnetofonais. Interaktyvios filmuotos priemonės – tai tiesioginės laidos: paskaitos, vaizdo konferencijos, seminarai, konsultacijos, susitikimai ir kt. Jos studentams sudaro palankias sąlygas techninėmis priemonėmis bendrauti su savo kolegomis – dėstytojais ir studentais vienas kitą matant ir girdint.

11.2. KOKIE YRA FILMUOTŲ MOKOMŪJŲ PRIEMONIŲ PRANAŠUMAI

Nepaisant to, kad didžiąją dalį informacijos studentai gauna per spausdintines mokomasias priemones, filmuotos mokomosios priemonės leidžia pagerinti studijų kokybę, nes (Austin, 1989; Dillon, Walsh, 1992; Egan, Sebastian, Welch, 1991; Smith, 1991; Williams, 2000):

- filmuotomis priemonėmis moka naudotis dauguma žmonių;
- filmai sudaro sąlygas vaizdžiai iliustruoti sudėtingų reiškių struktūras ir procesus;
- filmai leidžia studentams pamatyti tokią aplinką (pvz., mėnulį, užsienio šalis, mikroorganizmus, socialinių permainų atvejus, instituci-

nes struktūras), kurias neįmanoma stebėti be didelių sąnaudų, specialių įrengimų ir prietaisų;

- filmuota medžiaga leidžia pralenkti laiką, apžvelgti istorinius įvykius, susieti daugybę tam tikru laikotarpiu vykstančių sudėtingų reiškinų;

- filmai palengvina informacijos analizavimo ir apibendrinimo procesus, sudaro sąlygas studentams patirti įvairias bendravimo apraiškas;

- filmuotos priemonės padeda lengviau perimti žinias, optimaliau išnaudoti laiką, būtiną išmoktai medžiagai pakartoti;

- filmuotos mokomosios priemonės paįvairina studijų procesą ir gali būti taikomos kaip efektyvūs studentų mokymosi motyvacijos instrumentai.

14.3. KOKIE YRA FILMUOTŲ MOKOMŲJŲ PRIEMONIŲ TRŪKUMAI

Pasak R. Freemano (1997), M. G. Moore'o, M. M. Thomsono (1990) ir B. Williso (2000), siekiant diegti į studijų procesą filmuotas mokomosias priemones, svarbu atkreipti dėmesį bent jau į šiuos jų daktinio efektyvumo trukdžius:

- filmuotų laidų gamyba brangiai kainuoja; ypač brangi kokybiška tiesioginių interaktyviųjų televizijos laidų transliacija;

- norint parengti kokybišką filmuotą medžiagą, reikia daug laiko, pastangų ir specialios įrangos;

- interaktyvioms laidoms organizuoti būtinos specialios patalpos, aprūpintos specialia aparatūra, kurią turi aptarnauti specialiai tam parengti techniniai darbuotojai;

- daugumos nuotolinių studijų procese taikomų mokomųjų priemonių pagrindas – tipiško studento poreikiai; dėl to filmuotos laidos gali būti mažai efektyvios studentams, turintiems specialiųjų mokymosi poreikių;

- ypač ribotu efektyvumu pasižymi pasyvosios laidos, jei jos nėra derinamos su interaktyviai parengtais spaudiniais bei kitomis tiesioginių arba netiesioginių studento ir dėstytojo bendravimą užtikrinančiomis priemonėmis;

- filmuota medžiaga vargu ar bus kokybiška, jei ją rengs pedagogai be šios srities specialistų pagalbos;

- parengtas filmuotas laidas sunku peržiūrėti ir tobulinti.

11.4. KOKIĄ MOKOMĄJĄ MEDŽIAGĄ VERTA FILMUOTI

Verta filmuoti tiek vaizdinę, tiek pasakojamąją mokomąją medžiagą. Tačiau pravartu turėti omenyje, kad kokybiškai nufilmuotas vaizdas labiau kelia mokymo efektyvumą nei nufilmuotas pasakojimas (Egan, Sebastian, Welch, 1991; Moore, Kearsley, 1996; Moore, Thomson, 1990; Willis, 2000). Vaizdu galima perteikti:

- schemas, formules ar sąrašus, pagrindinius principus, sudėtingus etapiškai atliekamus veiksmus, ryšius ir santykius, kartojimui skirtą apibendrintą medžiagą.
- paveikslus, kurie leidžia parodyti, kaip atrodo daiktai ar reiškiniai;
- diagramas, kuriomis iliustruojame mokomosios medžiagos turinio konceptualiąsias žinių struktūras bei struktūrinių elementų ryšius;
- žemėlapius, kuriais vaizdžiai atskleidžiame erdvinius ryšius;
- grafikus ir lenteles, kuriomis galime perteikti apibendrintą informaciją.

M. G. Moore'as, G. Kearsley (1996, p. 83) ir B. Willisas (2000, p. 3) pabrėžia, jog tiesiog būtina pasinaudoti filmuotos priemonės galimybėmis nušviečiant judesių, veiksmų, funkcijų ar procesų dinamiką siekiant studentams parodyti:

- praktinius mokėjimus ir įgūdžius, kuriuos jie turi lavinti,
- techninės įrangos, instrumentų ar aparatūros operacijas, kurias jiems svarbu suprasti;
- mokslinių tyrimų (eksperimentų, interviu, stebėjimo ir kt.) atlikimo tvarką;
- evoliucinių procesų ar reformų analizę naudojant animaciją, sušlėtiną ar pagreitintą vaizdą, fotografijas, paveikslus ir kt.;
- objekto ar jo struktūros erdvines daugiamates kokybines ypatybes;
- įvairias praktinės veiklos ar įvykių situacijas;
- pirminių tyrimų šaltinius, pavyzdžiui, istorinius įvykius, archyvinis dokumentus, meno kūrinius ar kitus filmuotus objektus.

11.5. KOKIOS FILMUOTOS LAIDOS GALI BŪTI EFEKTYVIOS

Filmuotos laidos bus efektyvios tada, kai jų metu pavyks psichologiškai sumažinti erdvinį atstumą tarp dėstytojo ir studentų (Dillon, Walsh, 1992; Smith, 1991, Williams, 2000). Dėl to ruošiantis televizijos laidai reikia iš anksto kruopščiai suplanuoti:

- ką dėstytojas pasakos ir demonstruos ir ką tuo metu veiks studentai;
- kokios mokomosios vaizdinės priemonės bus rodomos;
- kokiais metodais ir būdais bus organizuojamas bendravimas;
- kaip bus pakartota bei įtvirtinama laidoje perteikta informacija.

Itin svarbu numatyti konkrečius laidos organizatoriaus – dėstytojo žingsnius, atliekamus pasirengiant laidai, jos filmavimo metu, taip pat po laidos, kai atliktas darbas bus panaudotas siekiant tobulinti kitų laidų organizavimo kokybę. Pabandykime trumpai apžvelgti svarbiausius organizacinius ypatumus, leidžiančius užtikrinti filmuotų laidų didaktinį efektyvumą.

11.5.1. Kaip pasirengti filmuotai laidai

Filmuotos laidos organizacinis darbas bei studentų aktyvi mokymosi veikla vyks sklandžiai, jeigu (Dillon, Walsh, 1992; Smith, 1991, Willis, 2000):

- Turėsime omenyje, kad filmuotam užsiėmimui turėtų būti skiriama daugiau laiko, nei jo skiriama tradiciniam auditorijoje vykstančiam užsiėmimui, kai analizuojama ta pati tema.

- Prieš laidą išbandysime techninės aparatūros – filmavimo kamerų, monitorių, garso įrangos pajėgumus kokybiškai atspindėti vaizdą, garsą, mokomųjų priemonių paskirtį. Ne mažiau svarbu įsitikinti, ar techniniai darbuotojai žino savo vaidmenis filmuojamo užsiėmimo metu.

- Pasirūpinsime, kad laidoje dalyvautų keletas svečių: dalyko specialistų (dėstytojų ar praktikų), studentų (buvusių ir esamų), praktikų bei kitų įdomių asmenybių; tai padės išsaugoti laidą žiūrinčių studentų dėmesį, skatins jų aktyvumą, lavins bendravimo įgūdžius, sudarys sąlygas tvirčiau įsiminti gaunamą informaciją.

- Studentus iš anksto supažindinsime su filmuoto užsiėmimo specifika, aprūpinsime būtinomis mokomosiomis priemonėmis, kurios padės aktyviai dalyvauti filmuojamoje laidoje, pavyzdžiui, pokalbiuose, diskusijose, viktorinose, konkursuose ir kitais būdais organizuotame bendravimo procese.

- Vesime filmuotą bandomąją laidą, kurioje dalyvaus žiniasklaidos specialistų, kolegų, keletas studentų ir techninių darbuotojų. Šie žmonės galės kritiškai įvertinti filmuojamos laidos pranašumus ir trūkumus, praktiškais patarimais ir pasiūlymais galės padėti tobulinti jos vedimo kokybę.

11.5.2. Kaip vadovauti filmuojamai laidai

Filmuojamo studijų proceso metu vedant laidą ypač svarbu (Austin, 1989; Dillon, Walsh, 1992; Smith, 1991, Willis, 2000):

- Kalbėti aiškiai, sklandžiai ir vidutinišku tempu, keisti veido išraišką, balso toną, kūno judesius, žiūrėjimo subjektus ir objektus tam, kad būtų skatinama neverbalinė komunikacija su studentais.

- Neskaityti mokomosios medžiagos, o savo penkių ar dešimties minučių kalbas pajavairinti veiksmų dinamika ir humoru, užduodant studentams klausimus, vardais kreipiantis dėl atsakymų, pagyrimais įvertinant aktyvų studentų dalyvavimą.

- Skatinti studentus bendrauti 10–15 minučių intervalais keičiant jų aktyvaus dalyvavimo laidoje būdus: stebėjimą, skaitymą, rašymą, konstravimą ir kalbėjimą stengiantis, kad studentams nereikėtų visą užsiėmimą žiūrėti į televizijos ekraną.

- Taikyti tokius mokymo bei mokymosi metodus, kurie visų pirma leidžia lengvai patikrinti, ar studentai supranta informaciją, antra, pakartoti mokymosi turinį, trečia, įtvirtinti perimtas žinias ar mokėjimus. Šiems tikslams pasiekti galima naudoti minutes, trumpas apklausas, viktorinas, dalykinius žaidimus, probleminius klausimus, žaidimus pagal vaidmenis, diskusijas poromis ir mažomis grupelėmis, eksperimentus ir kt.

- Laidos pabaigoje nepamiršti apibendrinti ir pasitikrinti tai, ko buvo bandyta išmokyti, turint omenyje, jog suaugusiems studentams trumpalaikėje atmintyje įmanoma išsaugoti 5–9 informacijos aspektus, o jei norima, kad ši informacija po 15 ar 30 minučių nebūtų prarasta, ją būtina pakartoti (Miller, 1993, p. 234–289).

11.5.3. Kaip užtikrinti efektyvų bendravimą

Jau buvo minėta, kad filmuojamos laidos metu būtina užtikrinti studentams palankias sąlygas aktyviai bendrauti ir bendradarbiauti. Siekdamas optimizuoti šias sąlygas, laidos organizatorius – dėstytojas turėtų (Dillon, Walsh, 1992; Smith, 1991, Willis, 2000):

- Pasirūpinti tuo, kad studentai iš anksto žinotų laidoje numatytam bendravimui skirtą laiką ir kad jiems būtų aišku, jog studentų tarpusavio bei su dėstytoju bendradarbiavimas yra tikrai pageidautinas ir naudingas studentui.

- Bendravimą organizuoti per dvidešimt pirmųjų filmuojamos laidos minučių; studentams tai leis pasijusti reikšmingais laidos dalyviais.

- Aiškiai suformuluoti darbo temas, klausimus ir užduotis, iš anksto supažindinti su jomis studentus ir numatyti joms atlikti būtiną laiką. Tai leis studentams pasiruošti bendradarbiauti, o laidos metu ekrane dar kartą parodytos diskusinės temos bei užduotys padės išvengti bendravimo nesklandumų.

- Laidos metu skatinti studentus bendrauti ir bendradarbiauti, suteikiant jiems patiems galimybes vadovauti diskusijoms, pokalbiams ar viktorinoms, leidžiant perskaityti ar net suformuluoti informacijai įtvirtinti skirtus pratimus, prašant atlikti atsakymų apžvalgą ir kt.

- Padėti studentams, kai jie sutrinka, tačiau stengtis neįkyrėti savo „visažinyse“.

11.5.4. Kaip tobulinti filmuotų laidų kokybę

Filmuotos laidos organizatoriams, siekiantiems pagerinti būsimų filmuotų laidų kokybę, pravartu (Dillon, Walsh, 1992; Smith, 1991, Willis, 2000):

- Peržiūrėti laidos įrašą; kartu su techniniais darbuotojais, studentais, kolegomis, žiniasklaidos specialistais aptarti tobulintinus aspektus.

- Išsiaiškinti laidoje dalyvavusių studentų nuomonę apie taikytų mokymo strategijų ir technologijų pranašumus bei trūkumus.

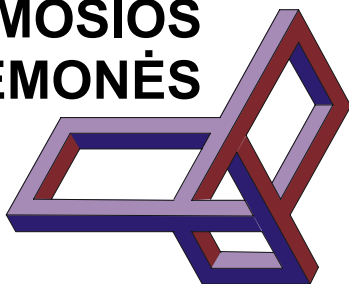
- Sudaryti tobulintinių filmuotos laidos aspektų sąrašą.

- Vadovautis atvirumo nuostata, leidžiančia naujai pažvelgti tiek į tobulintinas mokomojo turinio idėjas, tiek į mokymo technologijų taikymo galimybes.

Literatūra

1. *Austin D.* Professor's Notebook for Telecourses. – IN: Indiana University, 1989.
2. *Bates A. W.* Technology, Open Learning and Distance Education. – London: Routledge, 1995.
3. *Dillon C, Walsh S.* Faculty the Neglected Resources in Distance Education // The American Journal of Distance Education. 1992. No 6(3).
4. *Egan M. W., Sebastian J., Welch M.* Effective Television Teaching: Perceptions of Those Who Count Most ... Distance Learners // Proceedings of the Rural Education Symposium. – Nashville, TN., 1991.
5. *Freeman R.* Managing Open Systems. – London: Kogan Page, 1997.
6. *Miller P. H.* Theories of Development Psychology. – New York: Freeman & Company, 1993.
7. *Moore M. G., Kearsley G.* Distance Education. A Systems View. – Belmont: Wadsworth Publishing Company, 1996.
8. *Moore M. G., Thomson M. M.* The Effects of Distance Learning. – USA: The Pennsylvania State University, 1990.
9. *Smith F. A.* Interactive Instructional Strategies: Ways to Enhance Learning by Television // Proceedings of the Seventh Annual Conference on Distance Teaching and Learning. – Madison, WI: University of Wisconsin, 1991.
10. *Willis B.* Instructional Television // Distance Education at a Glance (<http://www.uidaho.edu/evo/dist5.htm>), 2000.

12. GARSINĖS MOKOMOSIOS PRIEMONĖS



12.1. KUO NAUDINGOS GARSINĖS MOKOMOSIOS PRIEMONĖS

Garsinės mokomosios priemonės gali būti pasyvosios ir interaktyviosios (Bates, 1995, p. 138; Moore, Thomson, 1990, p. 83; Targamadžė ir kt., 1999 p. 142). Kaip žinome, pasyvosios priemonės užtikrina vienasipusį pedagoginį ryšį, o aktyviosios sudaro palankias sąlygas bendrauti ir bendradarbiauti per atstumą.

Prie pasyviųjų garsinių mokomųjų priemonių priskiriame radiją, garso kasetes ir joms klausytis būtinus garso magnetofonus. Studijų procese šiomis priemonėmis naudojamės panašiai kaip ir spausdintinėmis mokomosiomis priemonėmis. Skirtumas tik tas, kad garsinę mokomąją medžiagą studentas išklauso, o ne skaito. Nors pasyviųjų garsinių priemonių didaktinės galimybės yra daug platesnės nei spausdintinių, tačiau kol kas, kaip pabrėžia A. W. Batesas (1995, p. 138), jos nėra deramai išnaudojamos.

Vienas iš ypač svarbių garsinės pasyvosios priemonės didaktinių pranašumų yra tas, kad balsas, perduodamas per radiją ar garso kasetes, pasižymi tokiais informacijos perdavimo savybėmis, kurios neretai nėra būdingos spausdintinėms priemonėms. Balso tono, tempo, tembro, garsumo ir kitų savybių variacijos, suteikiančios žinių perteikimo procesui gyvumo bei išraiškingumo žavesį, gali būti ypač naudingos siekiant susilpninti mokymosi monotoniją ir padėti studentams geriau suprasti bei įsiminti tai, ko siekiama išmokti. Be to, pasyvosios garsinės priemonės gali padėti mokytis tiems žmonėms, kurie fiziškai negali skaityti ar žiūrėti televizijos laidų.

Jei siekdami studijų efektyvumo svarstome, kokiomis priemonėmis – garso kasetėmis, radijo laidomis ar vaizdo kasetėmis verta praturtinti studijų procesą, remiantis G. Rumble'o (1997, p. 95–98) tyrimais, patikimiausia vadovautis šių priemonių ekonominiais rodikliais: radijo laidas tikslinga organizuoti, kai esame tikri, jog jas klausys ne mažiau kaip 900 studentų, nes jei ši paklausa bus mažesnė arba didesnė, pirmuoju atveju kur kas pigiau kainuos mūsų užmojai parengti ir studentus individualiai aprūpinti vaizdo kasetėmis, o antruoju – garso kasetėmis. Taip pat pravartu nepamiršti, kad garso ar vaizdo kasetės labiau derinasi su studentų poreikiais, nes jomis naudodamiesi studentai gali daug kartų žiūrėti ar klausytis mokomąją medžiagą. Kita vertus, organizuojant radijo laidas lieka didelė tikimybė, jog dėl asmeninių priežasčių studentai neturės galimybių jų klausytis.

Telefonu arba trumpųjų bangų radiju organizuojamos garso konferencijos – tai interaktyvios garsinės mokomosios priemonės. Garso konferencijos leidžia vienu metu susisiekti su žmonėmis, esančiais skirtingose geografinėse vietovėse. Organizuojant didelių grupių garso konferencijas reikalingos papildomos techninės priemonės, mažinančios triukšmą ir užtikrinančios susisiekimo kokybę. Tipiškoje garso konferencijoje turime naudotis ne tik telefonais bei jų tildais (kurie jungia sudėtingus tinklus ir kontroliuoja garsą), bet ir pagalbinėmis susisiekimą ir bendravimą palengvinančiomis priemonėmis: mikrofonais, garso stiprintuvais ir kita technika.

Garso konferencijas taip pat nesunku derinti su garsografinėmis priemonėmis: faksu ar kompiuteriu siunčiama vaizdine bei duomenų informacija. Kadangi garso konferencijos nuotolinių studijų procese sėkmingai gali užtikrinti mokymuisi būtiną bendravimą, pamėginkime šią temą aptarti plačiau.

12.2. KOKIE YRA GARSO KONFERENCIJŲ PRANAŠUMAI IR TRŪKUMAI

Kaip ir visos nuotolinių studijų mokomosios priemonės, garso konferencijos pasižymi išskirtiniais privalumais bei trūkumais. Esminiai garso konferencijų pranašumai, kuriuos pabrėžia A. W. Batesas (1995, p. 138), G. Rumble'as (1997, p. 95) ir B. Willisas (2000, p. 2), yra šie:

- jas nėra brangu organizuoti, jei institucija turi tam pritaikytus studentų paramos centrus įvairiose studentams patogiose vietovėse;
- jos leidžia studentams bendrauti su dėstytoju ir savo bendramoksliais, laiku gauti grįžtamąją informaciją;
- jos leidžia sutaupyti nemažai laiko, nes studentams sudaro sąlygas bendrauti neišvykus iš savo gyvenamosios vietos;
- telefoniniais ryšiais iš esmės moka naudotis ir studentai, ir dėstytojai;
- garsines priemones derindami su garsografinėmis, galime pasiekti ypač aukštą studijų proceso didaktinį efektyvumą.

Planuodami ir organizuodami garso konferencijas, be viso kito, turime pamėginti sušvelninti šiuos studijų efektyvumą apsunkinančius veiksnius (Bates, 1995; Rumble, 1997; Willis, 2000):

- garso konferencijų pagrindas – garsinė informacija, ribojanti mokymosi galimybes ir leidžianti mokytis ne visų dalykų; todėl gali būti

tikslinga garso konferencijų metu naudotis iš anksto studentams pateikta spausdintine bei vaizdine medžiaga;

- garso konferencijoms būdingas nuasmenintas bendravimas, nes jų dalyviai negali matyti kūno kalbos: gestų, šypsenos, veido mimikos, žvilgsnių ir kt.; todėl svarbu pasirūpinti, jog kas 10–15 minučių garso konferencijos metu būtų gaunama grįžtamoji informacija, kaip studentams sekasi mokytis;

- netikėti techniniai ar kitokie sunkumai gali slopinti garso konferencijos dalyvių iniciatyvą ar net sukelti priešišumą; siekiant to išvengti, prieš konferenciją svarbu įsitikinti, ar visi studentai moka naudotis konferencijos įranga ir pritaria numatytam garso konferencijos scenarijui.

12.3. KAIP ORGANIZUOTI MOKYMĄSI GARSO KONFERENCIJOJE

Kaip buvo minėta, bandydami organizuoti studijų procesą garso konferencijos forma, privalome įvairiais būdais kompensuoti šios priemonės trūkumus ir kuo efektyviau pasinaudoti jos pranašumais. Pagrindinis šių studijų trūkumas – vizualinės komunikacijos stoka. Nepaisant to, šis mokymasis leidžia palaikyti garsinį dvipusį ryšį, o kartu ir bendravimą. Dėl to rašant užsiėmimo garso konferencijos forma scenarijų konstruktyvu vadovautis šiomis nuotolinių studijų praktikoje patikrintomis rekomendacijomis (Bates, 1995; Schreiber, 1998; Rumble, 1997):

- Planuojant organizuoti konferenciją pravartu pirmiausia nustatyti studentų ir jų bei dėstytojo bendravimui skirtą laiką, tada parinkti ir susisteminti bendravimui būtinus tekstus: mokymo temas, užduotis, diskusinius klausimus.

- Itin svarbu studentus iš anksto supažindinti su darbotvarke, ap rūpinti juos mokymosi temą atitinkančiais spausdintinės, vaizdinės ir vizualinės informacijos šaltiniais: žinytais, vadovėliais, iliustracijomis, vaizdo kasetėmis, papildomoms studijoms skirtais straipsniais, bibliografiniais sąrašais ar kt. Šios priemonės padės studentams pasiruošti konferencijai, išlaisvins juos nuo bereikalingo konspektavimo.

- Garso konferencijos metu perteikiant informaciją tikslinga naudotis iš anksto parengtomis garso kasetėmis ir kas 10–15 minučių pasistengti gauti grįžtamąjį ryšį.

- Garso konferenciją organizuokime taip, kad studentams būtų aiški temos studijų turinio sistema. Ji turi būti perteikiama nuosekliai, išryškinant esminius aspektus, išmoktų ir naujų koncepcijų ryšius. Svarbu pabrėžti informacijos taikymo galimybes, nepamiršti taikyti specialias medžiagos kartojimo, grįžtamųjų ryšių strategijas, vizualinį bendravimą kompensuojančias priemones.

12.4. KAIP KOMPENSUOTI VIZUALINIO BENDRAVIMO STOKĄ

Garso konferencijų metu siekdami sudaryti palankias konstruktyvaus bendravimo sąlygas, turėtume taikyti alternatyvias vizualinio bendravimo priemones. Jos gali sušvelninti bendravimo per atstumą ribotumus bei optimizuoti studentų grupės susitelkimą (Bates, 1995; Schreiber, 1998). Štai keletas vizualinio bendravimo stoką kompensuojančių priemonių:

- Prieš garso konferenciją tikslinga išsiųsti studentams pakvietimus, dalyko programą, konferencijos žinyną, kontaktinius adresus ir reikiamas mokomąsias priemones.

- Studentams daug lengviau bendrauti su tais žmonėmis, kuriuos jie pažįsta, todėl prieš garso konferenciją pravartu organizuoti susipažinimo renginius, skatinančius studentus apsieisti fotonuotraukomis ir biografiais duomenimis. Dėstytojas taip pat turėtų išsiųsti visiems studentams savo fotonuotrauką ir trumpą informaciją apie save.

- Dėstytojui studijų procese bus nesunku atsižvelgti į studentų individualius edukacinius poreikius, o kartu pažinti studentus iš jų balsų, jei jis taip pat pasistengs iš anksto susipažinti su studentų anketiniais ir biografiais duomenimis, bus bendravęs su jais telefonu.

- Siekiant, kad garso konferencija būtų efektyvi, reikia praveisti instruktažą. Jis leis susipažinti, aptarti su studentais būsimos garso konferencijos struktūrą, pravedimo tvarką, priemones ir laiką.

- Nemažiau svarbu iš anksto paskelbti komentarų ar klausimų protokolą: prieš klausdami, replikuodami, papildydami ar iškeldami naują mintį, studentai turėtų prisistatyti ir nurodyti savo gyvenamąją vietą.

- Garso konferencijoje svarbu taikyti draugišką pokalbio stilių, stengtis palaikyti nuoširdžią konstruktyvaus bendravimo atmosferą.

12.5. KAIP IŠSAUGOTI KONSTRUKTYVŲ BENDRAVIMĄ GARSO KONFERENCIJOJE

Garso konferencijose dėstytojo galimybės kontroliuoti vizualines komunikacijos priemones yra ypač ribotos, todėl jam neretai gali būti sunku palaikyti spontanišką konstruktyvaus bendravimo dinamiką. Nepaisant to, studentų dėmesį ir susitelkimą, pasak D. MacKeracher (1995) ir B. Willisio (2000), įmanoma išsaugoti, jei:

- studentai iš anksto bus supažindinti su garso konferencijos darbotvarka, žinos savo vaidmenis, suvoks savo indėlio naudą sau ir kitiems, t. y. supras, kad bendraudami ne tik mokosi, padeda kitiems mokytis, bet ir gali pasitikrinti tai, ką jau žino arba moka atlikti;

- garso konferencijos metu skatinsime studentų bendravimą, sudarydami jiems palankias sąlygas atlikti įvairius vaidmenis, diskutuoti ir polemizuoti, kelti klausimus, pateikti, komentuoti ar įvertinti atsakymus, apibendrinti informaciją;

- formuluosime aiškias užduotis ir klausimus, padėsime studentams ieškoti atsakymų, vardais kreipsimės į studentus, skatinsime juos užsirašyti trumpas pastabas;

- reikalausime, kad studentai garso konferencijoje bendrautų ne tik viešai, bet ir tarpusavyje, pavyzdžiui, elektroniniu paštu, taip pat raštu atsakinėtų į žinomus klausimus, pildytų iš anksto pateiktas anketas, spręstų uždavinius;

- pasirūpinsime, kad studentai pajustų būtinybę bendrauti ir pasibaigus garso konferencijai, būtų suinteresuoti pratęsti diskusijas telefonu ar elektroniniu paštu, pateiktų grįžtamąją informaciją – nuomonę apie garso konferenciją.

12.6. KAIP UŽTIKRINTI GRĮŽTAMĄJĮ RYŠĮ GARSO KONFERENCIJOS METU

Be vizualios medžiagos garso konferencijose dėstytojams gali būti sunku nustatyti, kokias žinias studentai įsiminė, ar jiems aiškios koncepcijos, kokias daro klaidas, kokią papildomą literatūrą būtų naudinga perskaityti, kokius mokėjimus lavinti, ar studentai iš tikrųjų bendrauja tarpusavyje. D. MacKeracher (1995) ir B. Willisio (2000) rašo, jog siekdami pagerinti grįžtamojo ryšio sąlygas garso konferencijų metu turėtume:

- nuolat priminti studentams, kad jų išsakyti samprotavimai telefonu, faksu ir elektroniniu paštu yra laukiami ir vertinami;
- taikyti studijų procese testavimo, konspektavimo, kontrolinių darbų, pranešimų, recenzijų, atsiliepimų, referatų rašymo, lentelių pildymo bei viktorinų, konkursų vedimo ir kitokius grįžtamąjį ryšį užtikrinančius būdus;
- nepamiršti, kad iš anksto parengti lentelių trafaretai ar rašto darbų instrukcijos (skirtos individualiai arba kolektyvinei veiklai) yra puikios mokomosios priemonės, palengvinančios ne tik grįžtamąjį ryšį, bet ir studentų savarankišką darbą, bendravimą, supratimą bei susikalbėjimą;
- siekti, kad studentai garso konferencijos metu atliktų bent vieną kolektyvinio darbo grupėje ar pogrupyje reikalaujančią užduotį, o savarankiškai parengtus darbus pateiktų tiek kitiems studentams, tiek dėstytojui įvertinti; kolektyvinės užduoties rezultatai, studentų atsiliepimai ar komentarai atskleis dėstytojui, ar studentai iš tikrųjų bendrauja tarpusavyje;
- informuoti studentus apie jų laimėjimus, išryškinant ir išaukštinant pranašumus bei (jei to reikia) atsargiai ir korektiškai nurodant de ramam žinių lygiui pasiekti privalomas atlikti papildomas savarankiškas užduotis, atsiskaitymo terminus, būdus ir vietą.

12.7. KAIP SKATINTI STUDENTŲ SAVARANKIŠKĄ DARBĄ GARSO KONFERENCIJOS METU

Nuotolinės studijos reikalauja itin intensyviai, nuolat ir sistemiškai savarankiškai dirbti bei stiprios saviaktualizuojančios valios. Deja, nepalankios studijų ar gyvenimo sąlygos šią valią neretai gali susilpninti ar net palaužti. Todėl organizuojant garso konferencijas svarbu sukurti studentų savarankišką darbą motyvuojančias sąlygas, kurios stiprintų studentų ištvermę, formuotų palankų požiūrį į studijas, palengvintų žinių supratimo, įsiminimo, mokėjimų lavinimo procesą (Schreiber, 1998; Willis, 2000). To siekdami:

- vadovaukimes į studentą orientuotu didaktiniu požiūriu, bandydami sudaryti studentams palankias sąlygas patiems numatyti ar pasirinkti savarankiško darbo uždavinius, leidžiančius jiems patogiais būdais siekti numatytų mokymosi tikslų;

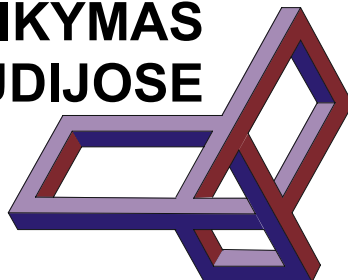
- pabrėškime informacijos sąsajas su studentų interesais ir taikymo praktikoje galimybėmis;
- garso konferencijos pradžioje bendrais bruožais apžvelkime nagrinėjamą temą, pabrėškime svarbiausius aspektus, o pabaigoje apibendrinkime informaciją, trumpai nusakykime tolesnių studijų gaires;
- kruopščiai suderinkime studijų sąlygas su studentų galimybėmis, prisimindami, kad nuotolinės studijos – nelengvas iššūkis studentui;
- nuolat tobulinkime kurso studijų turinį ir jo perteikimo metodus juos derindami su studentų poreikiais ir pageidavimais, kuriuos būtina žinoti bei pripažinti.

Literatūra

1. *Bates A. W.* Technology, Open Learning and Distance Education. – London: Routledge, 1995.
2. *MacKeracher D.* Adults as Learners: Basic Ideas for Distance Educators // *Distansutbildning i utveckling.* – Sweden: Umea Universitet, 1995.
3. *Moore M. G., Thomson M. M.* The Effects of Distance Learning. – USA: The Pennsylvania State University, 1990.
4. *Rumble G.* The Costs and Economics of Open and Distance Learning. – London: Kogan Page, 1997.
5. *Schreiber D. A.* Best Practices of Distance Training // *Distance Training.* – San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1998.
6. *Targamadžė A., Normantas E., Rutkauskienė D., Vidžiūnas A.* Naujos Distancinio švietimo galimybės. – Vilnius: Lietuvos neakivaizdinio švietimo centras, 1999.
7. *Willis B.* Instructional Garso // *Distance Education at a Glance* (<http://www.uidaho.edu/evo/dist6.htm>), 2000.



**13.
KOMPIUTERIŲ
TAIKYMAS
STUDIJOSE**



13.1. KOKIOS YRA DIDAKTINĖS KOMPIUTERIŲ GALIMYBĖS

Paskutiniajame XX amžiaus dešimtmetyje itin patobulėjo kompiuterių techninės ir technologinės galimybės. Dėl to aukštosiose mokyklose tapo įmanoma modernizuoti studijų procesą, papildyti jį interaktyvaus ryšio mokomosiomis priemonėmis. Jos leidžia pralengti laiką ir nesunkiai įveikti kryptingo bendravimo kliūtis, kylančias dėl geografinių atstumų. Klausdami, kokios yra kompiuterių didaktinės galimybės, iš esmės domimės tik tuo, kaip studijų organizatoriai gali praktikoje sėkmingai taikyti kompiuterius. C. A. Bosslerio, V. Janilionio (1999), R. Petrausko (1998), A. Targamadzės, E. Normanto, D. Rutkauskienės, A. Vidžiūno (1999) B. Willisio (2000) ir kitų autorių darbuose atsišpindintys apibendrinimai leidžia teigti, jog kompiuteriai pagal savo didaktinę paskirtį gali būti naudojami kaip:

- *studijų „organizatoriai“*: kompiuterių tinkluose esanti speciali dalyko mokymo ir mokymosi programa sudaro studentams palankias sąlygas savarankiškai ir be dėstytojo pagalbos nuosekliai, etapais dirbti ir individualiai pasiekti mokymosi tikslus: susirasti reikiamą informaciją, ją analizuoti, spręsti problemas, atlikti pratimus, pasitikrinti įgytas žinias, įvaldytus mokėjimus bei įtvirtintus įgūdžius;

- *informacijos „tvarkytojai“*: specialios kompiuterių programos patogios kaupti, sisteminti ir pertvarkyti informaciją, kurti ir tobulinti studijų bei dalykų programas, mokomąją medžiagą, duomenis apie studijas bei studentus ir kt.;

- *komunikacinių priemonių „jungėjai“*: šiuolaikinės daugialypės terpės (*multimedia*), integruotai apimančios įvairias komunikacijos priemonių (pvz., radijo, televizijos, laikraščių, žurnalų) ir kompiuterių tinklų technologijas, sudaro vientisą bei lengvai prieinamą informacijos sistemą; naudojantis kompiuteriais tampa kompleksiskai prieinamos spausdintinio žodžio, vizualinės, vaizdinės ir garsinės duomenų bazės;

- *komunikacinių ryšių „tarpininkai“*: kompiuterių tinklai užtikrina informacijos paiešką, mokomosios medžiagos perdavimo bei priėmimo procesą, taip pat ir interaktyvų bendravimą naudojantis naujomis elektroninio pašto, WWW sistemos, interneto ir kitomis vis besiplečiančiomis galimybėmis; dėl to tampa patogiu organizuoti garso ir vaizdo konferencijas, dialogines paskaitas, seminarus, konsultacijas, tyrimus ir kitas aktyvaus mokymosi metodologijomis grindžiamas studijų organizavimo formas.

13.2. KOKIE YRA DIDAKTINIAI KOMPIUTERINIŲ STUDIJŲ PRANAŠUMAI

Šiandien be kompiuterių būtų net sunku įsivaizduoti aukštosios mokyklos studijų procesą. Kompiuteriai leidžia papildyti, imituoti ar visiškai pakeisti tradicines studijų organizavimo formas: tiesiogines auditorijose vykstančias paskaitas, seminarus, praktinius ar laboratorinius užsiėmimus. Daugelyje šią temą gvildenančių šaltinių, pavyzdžiui, A. W. Bateso (1995), R. Masono (1998), M. G. Moore'o, G. Kearsley (1996), M. G. Moore'o, M. M. Thomsono (1990), Phare (2000) ir B. Willisio (2000) knygoje, pabrėžiama, jog kompiuterinių studijų pranašumus iš esmės lemia žmogiškasis veiksnys – tai, kaip metodiškai kompiuteriai taikomi praktikoje siekiant palengvinti studentų savarankišką darbą, bendravimą ir bendradarbiavimą. Jei šiam siekiui įgyvendinti kruopščiai pasirengta, tuomet:

- Kompiuteris gali padėti individualizuoti studijas: sudaryti palankias sąlygas studentams mokytis patogiu laiku, tempu, patogioje vietoje ir iš aukšta kokybe pasižyminčios studijų medžiagos, patiems pasirenkant mokymosi kryptį ir nuoseklumo tvarką.

- Kompiuteris leidžia palengvinti mokomosios medžiagos įsiminimo procesą, kuri papildę įvairiomis daugialypės terpės priemonėmis (spausdintine, garso, vaizdo ir filmuota medžiaga, interaktyviosiomis mokymo programomis, CD-ROM ir kitomis technologijomis), galime tikėtis geresnės paskaitų, seminarų, konsultacijų bei kitomis formomis vykstančių studijų kokybės.

- Naudodamiesi kompiuteriu galime užtikrinti nors ir netiesioginius, bet interaktyvius ryšius, nes mikrokompiuterių sistemos, apimančios įvairias programas ir duomenų bazines, pasižymi ypač dideliu lankstumu; todėl jomis naudojantis dėstytojui bei studentui patogiu ne tik bendrauti, bet ir bendradarbiauti (poromis ir pogrupiais), nuolat gauti grįžtamąją informaciją, valdyti studijų procesą.

- Kompiuteriu organizuojamas bendravimas suteikia studijoms anonimiškumo, kuris nukreipia dėstytojo dėmesį nuo personalijų į mokymosi turinį, taip sudarydamas palankias sąlygas organizuoti mokymąsi pagal lygių galimybių principą: besimokančiojo fizinės ypatybės (pvz., amžius, lytis, neįgalumas) yra nematomos; pasyvieji studentai skatinami dalytis bendravimui skirtu laiku lygiai su aktyviaisiais; užsienio kalba besimokantys studentai turi daugiau laiko perskaityti, suprasti ir parašyti mokymuisi bei išmokimui būtinas žinutes.

- Kompiuteris gali būti nepakeičiamas instrumentas, palengvinantis studijų tobulinimo procesą, nes jis be didelių laiko sąnaudų leidžia aprūpinti studentus naujausiomis žiniomis, atitinkančiomis laikmečio poreikius ir technologinius reikalavimus. Kita vertus, jei kompiuterių tinkluose esančioje mokymo medžiagoje randame klaidų, jas nesunkiai galime ištaisyti, medžiagą lengva papildyti ar pakeisti kita.

- Kompiuteris leidžia išplėsti aukštojo mokslo prieinamumo galimybes, nes vietiniai, regioniniai, nacionaliniai ir tarptautiniai kompiuterių tinklai studijų organizatoriams leidžia nesunkiai susirasti reikiamus studijų plėtos išteklius, produktyviai dalyvauti studijų programų ir mokomųjų priemonių įgyvendinimo rinkoje, sėkmingai organizuoti bakalauro, magistrantūros, doktorantūros studijas, kvalifikacijos kėlimo ar perkvalifikavimo kursus.

- Kompiuteriais organizuojami kursai gali būti ekonomiškai, nes juos visų pirma apsimoka taikyti organizuojant studijas, skirtas dideliam skaičiui studentų; antra, kompiuterių tinklais siunčiama mokymosi medžiaga tampa nebrangi; trečia, kompiuteris išsprendžia institucinių patalpų problemą, o studentus „išgelbsti“ nuo laiko švaistymo kelionėms į užsiėmimus.

13.3. KOKIE YRA DIDAKTINIAI KOMPIUTERINIŲ STUDIJŲ TRŪKUMAI

Bendriausia prasme kompiuterių tinklais organizuojamos studijos gali būti suprantamos kaip tradicinių studijų alternatyva – elektroninės nuotolinės studijos. Dažniausiai elektroninių studijų technologijos derinamos su kitomis nuotolinių studijų technologijomis bei organizavimo formomis. Nors didaktinės kompiuterių galimybės sudaro teigiamą šios technologijos įvaizdį, iš esmės kompiuteriais grindžiamą mokymą verta organizuoti tik tuomet, jei to negalima padaryti tradiciniais – stacionarių studijų būdais dėl laiko, vietos ar pinigų trūkumo (Phare, 2000, p. 6). Tai siejama su kompiuterinių, ypač studijų internete organizavimo sunkumais:

- Nors kompiuteriai pinga, tačiau gana brangu naudotis kompiuterių tinklais, kurti ar įsigyti mokomąsias programas, brangūs yra ir aukštos kokybės kompiuterių tinklais teikiami kursai (Moore, Thomson, 1990, p. 94; Phare, 2000, p. 6).

- Sparčiai tobulėjančios kompiuterių technologijos reikalauja nuotolinių studijų organizatorių nuolatinių pastangų tobulinti mokymo programas jas pritaikant prie naujų technologinių programų, kuriomis studentai dar gali nemokėti ar net neturėti galimybės naudotis.

- Skirtingų technologinių pajėgumų kompiuterių programos, kompiuterinis studentų neraštingumas bei paskubomis neįdomiai parengta ir pateikta mokymosi medžiaga apsunkina studijų organizavimą, sukelia studentams nerimą, gaišina laiką, blogina mokymosi rezultatus (Moore, Kearsley, 1996, p. 94).

- Bendravimas kompiuterių tinklais sustiprina „komunikacinį nerimą“: savimi nepasitikintys studentai turi specialiai laukti žinučių arba kalbėti prieš vaizdo kameras, todėl ima dar labiau savimi nepasitikėti, o savimi pasitikintys studentai ima nuogaštauti dėl per lėto darbo tempo (Mason, 1998, p. 16).

- Studentai, kurie naudojami kompiuteriniais mokymosi ištekliais, pirmiausia turi turėti prie pasaulinio voratinklio (WWW) prijungtą kompiuterį. Šis reikalavimas tiek finansiškai, tiek ir techniniu požiūriu gali būti kliūtis besimokantiejiems. Be to, šia forma pageidaujantys mokyti studentai turi pasižymėti aukšta motyvacija ir tvirtomis kompiuterinių tinklų naudojimosi žiniomis, nes tik tuomet bus garantuota jų studijų sėkmė. Tai studijų organizatoriams kelia papildomų rūpesčių ir reikalauja skirti specialių pastangų, laiko ir išteklių siekiant ne tik išsiaiškinti studentų mokymosi problemas, bet ir bandant padėti jas išspręsti.

13.4. KUO DIDAKTIŠKAI VERTINGAS INTERNETAS

Internetas yra didžiausias ir galingiausias kompiuterių tinklas pasaulyje, leidžiantis keistis duomenine informacija (Petrauskas, 2001, p. 10; Willis, 2000, p. 2). Nors interneto tinklas egzistuoja atskirai nuo WWW, tačiau be interneto būtų neįmanoma naudotis WWW (pasauliniame voratinklyje) sukaupta informacija. Internetas jungia daugybę kompiuterių, o kartu ir jų adresus, kuriais naudojasi milijonai žmonių įvairiuose pasaulio kampeliuose. Kuo daugiau institucijų ir privačių asmenų prisijungia prie interneto, tuo aukštosios mokyklos turi platesnes galimybes taikyti kompiuterius studijų procese (Willis, 2000, p. 2). Priėjimas prie interneto pagal specialiai studijoms organizuoti parengtas kompiuterių programas atveria galimybes patekti į virtualią audito-

riją, kurioje gali būti atliekama bet kokia pedagoginė veikla, panaši į tą veiklą, kuri vyksta įprastoje auditorijoje (Targamadzė ir kt., 1999, p. 199). Studijų procesą organizuodami internetu galime naudotis:

- *elektroniniu paštu*, kuris sudaro sąlygas operatyviai persiųsti ir gauti informaciją;

- *kompleksinėmis informacijos suvestinėmis (bulletin boards)*, iš kurių populiariausios yra dvi – USENET ir LISTSERV suvestinės; USENET suvestinėje informaciją randame pagal įvairias dominančias temas; naudojantis LISTSERV patogiu ne tik susirasti reikiamą informaciją, bet ir organizuoti diskusijas (Willis, 2000);

- *WWW (World–Wide Web) sistema*, kuri atveria priėjimą prie daugybės internete skelbiamų dokumentų, paveikslų, tekstų, garsų, vaizdų ir kitokiais pavidalais ten esančių duomenų. Tokios hiperterpinės priemonės kaip *Mosaic* ir *Netscape* palengvina informacijos paiešką ir naudojimosi WWW sistema galimybes. Pagrindinis WWW sistemoje informacijos struktūrinimo elementas – namų puslapis (*home page*). Kiekviena institucija ar net atskiri asmenys, kurie naudojami WWW sistema, gali susikurti savąjį namų puslapį, jame atskleisti savo nuožiūra reikšmingą informaciją. WWW sistemos hipertekstinės galybės užtikrina vartotojų prieinamumą prie daugybės institucinių ar individualių informacinių puslapių (Petrauskas, 2001; Targamadzė ir kt., 1999; Willis, 2000).

13.5. KOKIOS YRA DIDAKTINĖS INTERNETO GALIMYBĖS

Norint naudotis internetu kurso studijų procese būtina keisti įprastus dėstytojo ir studento vaidmenis: svarbiausia yra tai, kad besimokantysis jaustų atsakomybę už savo studijas, o dėstytojas būtų tikras, kad mokymasis internetu tinka studentui ir padeda jam išmokti bei gauti pageidaujamus pažymius, kaupti akademinius kreditus, įgyti diplomus ar pažymėjimus. Štai keletas studijoms ypač reikšmingų galimybių, kurias, kaip žinome iš patirties, atveria internetas:

- Naudodamiesi elektroniniu paštu studentai gali susirašinėti su savo bendramoksliais ir dėstytojais. Dėstytojas gana operatyviai gali informuoti studentus apie darbo rezultatus ar dažniausiai daromas klaidas. Dėstytojo atsiųstas pastabas ir informaciją studentai gali išsaugoti ir perskaityti jiems patogiu laiku.

- Sukūrus grupės informacinę svetainę dėstytojams daug lengviau užtikrinti studentų bendravimą. Organizuojamose grupės konferencijose studentams atsiveria galimybės iškelti pasiūlymus, klausti dėstytojo, pateikti atsakymus per apklausas arba atsiskaitymus. Grupės konferencijos taip pat gali būti taikomos kaip priemonės siųsti studentams kontrolinių darbų užduotis, testus, supažindinti su studijų ar dalykų programų, studijų grafikų pokyčiais ir kt.

- Skatindami studentus naudotis grupės informacine svetaine pagal atskiras temas, dėstytojai gali įtraukti studentus į dialogą su kitais studentais, dėstytojais, mokslininkais bei užsiėmimo dalyvaujančiais svečiais.

- Sukūrus grupės puslapį studentams palengvinamos sąlygos greitai rasti tokią jų studijoms svarbią informaciją, kuri sietina su kurse nagrinėjamomis temomis, studijų ištekliais, mokomosiomis priemonėmis bei elektronine informacijos paieškų sistema. Atskirų dalykų dėstytojai taip pat gali įtraukti studentams reikalingą papildomą informaciją, nurodyti jos prieinamumo būdus ir adresus. Naudojantis WWW sistema dėstytojams ir studentams, be abejo, gali būti ypač naudingi ryšiai su įvairių bibliotekų fondais ir studentų individualiaisiais puslapiais.

13.6. KAIP VEIKSMINGAI IŠNAUDOTI DIDAKTINES INTERNETO GALIMYBES

Studijų procese siekiant veiksmingai išnaudoti didaktines interneto galimybes svarbiausia pasirūpinti, kad (Bates, 1995; Mason, 1998; Phare, 2000; Willis, 2000):

- visi tam tikros grupės studentai turėtų galimybę naudotis internetu (namuose, darbo vietose, aukštojoje mokykloje arba studentų paramos centruose), nes tik taip galima užtikrinti lygių galimybių principo įgyvendinimą;

- studentai mokėtų naudotis kompiuteriu, turėtų pakankamai tam reikalingų darbo įgūdžių, būtų skatinami bendrauti ir bendradarbiauti naudojantis kompiuteriais;

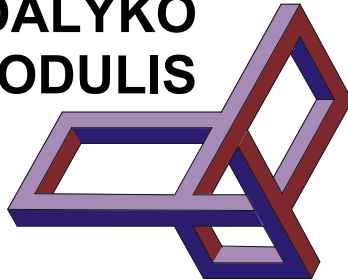
- studentams būtų sudaromos palankios sąlygos nuolat konsultuotis su pedagogais, administracija, paramos centrų darbuotojais tiek dėl organizacinių klausimų, tiek dėl mokymosi turinio bei naudojimosi instituciniais mokymosi ištekliais galimybų.

Literatūra

1. *Bates A. W.* Technology, Open Learning and Distance Education. – London: Routledge, 1995.
2. *Bossler C. A., Janilionis V.* Provision of Distance Education Courses on Statistics for Social Sciences // The Role of ODL in Information Society. – Kaunas: Technologija, 1999.
3. *Mason R.* Using Communications Media in Open and Flexible Learning. – London: Kogan Page, 1998.
4. *Moore M. G., Kearsley G.* Distance Education. A Systems View. – Belmont: Wadsworth Publishing Company, 1996.
5. *Moore M. G., Thomson M. M.* The Effects of Distance Learning. – USA: The Pennsylvania State University, 1990.
6. *Petrauskas R.* Informacinių technologijų taikymas viešajame administravime. – Vilnius: Lietuvos teisės universitetas, 2001.
7. *Petrauskas R.* Šiuolaikinės edukacinės technologijos ir distancinis mokymas // Edukologijos idėjos Lietuvos švietimo sistemos modernizavimui. – Kaunas: Technologija, 1998.
8. *Phare.* Atvirasis mokymas naudojant kompiuterių tinklus // Atvirojo distancinio mokymo pagrindai (<http://www.nsc.vu.lt/metodika.htm>), 2000.
9. *Targamadžė A., Normantas E., Rutkauskienė D., Vidžiūnas A.* Naujos Distancinio švietimo galimybės. – Vilnius: Lietuvos neakivaizdinio švietimo centras, 1999.
10. *Willis B.* Computers in Distance Education // Distance Education at a Glance (<http://www.uidaho.edu/evo/dist7.htm>), 2000.



14.
WWW
IR ELEKTRONINIS
DALYKO
MODULIS



14.1. KAS YRA WWW

WWW (*World Wide Web*), arba pasaulinis voratinklis, yra universali ir patogi vartoti įvairių informacijos bylų sankaupa internete (Kuncaitis ir kiti, 1999, p. 98; Petrauskas, 2001, p. 10; Targamadžė ir kiti, 1999, p. 218). Ji universali todėl, kad visa internete esanti informacija sujungta į visumą. Ji patogi vartoti, nes internetas leidžia naudotis WWW sukauptą informaciją, susisiekti su daugybe ten esančių informacinių šaltinių. WWW atveria galimybes dinamiškai pavaizduoti, rasti ir pamatyti informaciją kompiuteryje teksto, grafine, garso ar vizualine forma, leidžia į elektroninį puslapį įterpti garsus, nuotraukas, paveikslus, filmus, vienus puslapius sujungti su kitais.

Pasaulinio kompiuterių tinklo – interneto duomenų bazės WWW (pasauliniame voratinklyje) jungiamos pagal voratinklio (o ne vien tik linijinės ar hierarchiškos) logikos sistemą (Willis, 2000). Tai reiškia, kad didžioji informacijos dalis pasauliniame voratinklyje pateikiama hipertekstiniais dokumentais. Hipertekstas – tai tekstinis (taip pat ir grafinis, animacinis, vaizdinis ar garsinis) dokumentas, kuriame spalvos, šrifto, pabraukimo ar dar kitokiais būdais išskiriami specialūs ženklai (pvz., žodžiai), kaip nuorodos, leidžiančios pereiti į kitus hipertekstinius dokumentus.

Pagrindinis WWW informacijos vienetas – pasaulinio voratinklio puslapis (*Web page*), dažnai vadinamas tinklalapiu. Tinklalapyje atspindintis hipertekstinis dokumentas yra ypač vertingas informacijos paieškų pasauliniame voratinklyje instrumentas. Šio instrumento veikimo principai labai paprasti: reikia tik pasirinkti tinklalapyje esamas nuorodas (frazes ar žodžius), pagal kurias turi būti vykdoma paieška, ir paspaudus pelės klavišą nurodytas dokumentas atsiras ekrane. Jis leis susipažinti su informacija, o kartu atskleis keletą nuorodų į naujus, pagal temą arba kitus aspektus susijusius informacijos išteklius.

Hipertekstinis dokumentas nėra vienintelė informacijos paieškų sistema. Kitas pavyzdys – pasaulinio voratinklio peržiūros programos, arba naršyklės. Peržiūros programos ne tik palengvina informacijos paiešką, bet ir leidžia vartotojui prisijungti prie interneto bei kurti naujus universaliai prieinamus dokumentus. Šiuo metu pasaulyje taikoma daugybė pasaulinio voratinklio naršyklių, tačiau populiariausios yra *Netscape Navigator*, *Internet Explorer* ir *Mosaic* peržiūros programos (Willis, 2000).

14.2. KUO VERTINGAS WWW NUOTOLINIŲ STUDIJŲ PROCESĖ

Dėl WWW ir peržiūros programų interneto aplinka tapo palanki organizuoti nuotolines studijas, nes ji atveria galimybes (Petrauskas, 2001; Targamadžė ir kiti, 1999; Willis, 2000):

- sukurti institucijos ar atskiro jos padalinio kontaktinį puslapį (*home page*), apimantį studentui reikalingą bendrąją informaciją apie aukštąją mokyklą;

- sukurti atskiro dalyko studijų kontaktinį puslapį – dalyko mokymo modulį, kuriame galima pateikti dalyko programą, pratimų rinkinius, studijų šaltinių sąrašą, dėstytojo biografiją, nuorodas į kitus interneto puslapius, atveriančius studentui galimybes kompiuteriu susisiekti, pavyzdžiui, su įvairių bibliotekų katalogais ar studentų individualiais kontaktiniais puslapiais;

- sukurti ryšiams su studentais skirtą kontaktinį puslapį, kuriame galima pateikti nuorodas į elektroninio pašto adresus, diskusinių klausimų sąrašus, tipines atsakymų formas, kurias užpildę studentai elektroniniu paštu gali siųsti dėstytojui;

- į vieną tinklą sujungti keletą kontaktinių puslapių, sukurtų pagal skirtingas kompiuterių programas ar sistemas, esančias įvairių institucijų kompiuteriuose;

- integruoti dalyko mokymo modulyje tekstines, grafines, garsines ir vizualines minčių išraiškos formas, leidžiančias naudotis įvairiapusiškų ryšių instrumentu; WWW yra ne tik informacijos platinimo, bet ir žmonių bendravimo kanalas.

14.3. KAIP SUKURTI ELEKTRONINĮ DALYKO MOKYMO MODULĮ

Elektroninio dalyko mokymo modulio (kontaktinio puslapio arba tinklalapio) medžiagą galime kurti ir personaliniu kompiuteriu, o vėliau ją skelbti prie interneto prijungtame kompiuteryje. Šiuolaikinės specialios elektroninės mokymo programos, pavyzdžiui, WebCT, Lotus Learning Space, Hyperwave IS/6 Learning Suite ir kitos, taip pat atveria galimybes pasirinkti įvairius mokomųjų modulių kūrimo instrumentus, palengvinančius darbą tiek tvarkant kursų turinį, tiek organizuojant patį studijų procesą (Balčiūnas, Pranaitis, 2002; Baziukaitė; 2002; Budrevičius, 2002; Kulvietienė ir kt., 2002).

Siekdami parengti studijų procese efektyvų elektroninį dalyko mokymo modulį, kaip pataria N. Harrisonas (1995) ir B. Willisas (2000), turėtume atkreipti dėmesį į šiuos aspektus:

1. Reikia išsamiai apmąstyti modulio projektą ir pasirengti jį įgyvendinti turint omenyje, kad:

- išsamus modulio planas skatina sistemiškai pažvelgti į kuriamo puslapio tikslus, mokomosios medžiagos turinį, naudotinas išraiškos formas (tekstines, grafines, garsines ar vizualines); rengiant planą svarbiausia apsispręsti, ar tinklalapis bus taikomas studijose kaip savarankiškas mokymo modulis, ar jis bus derinamas su kitomis nuotolinių studijų technologijomis (spausdintinėmis, garso ar vaizdo priemonėmis, bendravimu tradicinėje auditorijoje, kt.);

- pažintis su mokymo modulių pavyzdžiais, esančiais internete, gali labai palengvinti tinklalapio planavimo ir kūrimo procesą; informaciją apie tai, ką ir kaip kitos aukštosios mokyklos taiko praktikoje, nesunku rasti internete vadinamajame „Pasaulinių paskaitų halės“ (*The World Lecture Hall*) tinklalapyje (Willis, 2000);

- žinios apie kompiuterių programas ir mokėjimas jomis naudotis leidžia sukurti išvaizdų ir profesionaliai parengtą mokymo modulį; informaciją apie *HotMetal*, *HotDog*, *Web Style Manual*, *Guide to Web Style* bei kitas kompiuterių programas, kaip modulio kūrybos instrumentus, galima rasti WWW (Willis, 2000);

- praktikoje išbandyti elektroniniai kursai bei pastangos pritaikyti juos prie savų darbo sąlygų yra daug patikimesnis elektroninių kursų rengimo būdas, išlaisvinantis nuo bereikalingų kūrybinių pastangų ir leidžiantis sutaupyti daug laiko;

2. Svarbu sistemiškai atskleisti tinklalapio puslapių struktūrą turint omenyje, kad:

- vieninga puslapių maketo sistema bei paprastas stilius labai palengvina mokymąsi, leidžia lengviau įsiminti mokymosi turinį;

- nespalvotame – pilkame ar baltame ekrano fone lengviau skaityti tekstą;

- trumpi puslapiai padeda ilgiau išsaugoti studento dėmesį; dėl to platesnę informaciją tinklalapyje būtina suskaldyti į atskirus puslapius;

- gerinant ryšius su vidine dalyko mokymosi modulio informacija ir apribojant ryšius su išorine informacija įmanoma sukurti išsamią ir į konkrečius mokymo tikslus orientuotą dalyko studijų sistemą;

3. Tikslinga ir tekstą saikingai įterpti grafines, garso ar vaizdo informacinės išraiškos formas turint omenyje, kad:

- platūs ir įmantrių konstrukcijų grafikai apsunkina kompiuterio darbą; dėl to studentams reikės daugiau laiko vartyti puslapius;
- studentai bus suinteresuoti peržiūrėti sudėtingą grafiką, jeigu juos iš anksto informuosime apie grafiko paskirtį bei mokymosi naudą;
- ne visi studentai gali turėti galimybių pasinaudoti kompiuteryje pateikta garso ir filmuota mokomąja medžiaga, todėl ją taikant studijose būtina įsitikinti, ar visiems studentams ji bus prieinama;

4. Būtina periodiškai tikrinti kompiuteryje pateiktą dalyko mokymo modulį:

- jį papildant nauja informacija;
- atsisakant pasenusios informacijos;
- įsitikinant, kad dokumentai, į kuriuos modulyje pateiktos nuorodos, dar tebėra aktualūs ir įmanomi pasiekti.

14.4. KOKIĄ MOKOMĄJĄ MEDŽIAGĄ VERTA LAIKYTI WWW

Tiek įprastas, tiek elektroninis dalyko mokymo modulis turėtų apimti įvairias mokymosi priemones bei šią informaciją (Lockwood, 1992; Targamadžė ir kt., 1999; Willis, 2000):

- *kurso programą* ir jos vykdymo procesą: dalyko studijų paskirtį, apimtį, tikslus, uždavinius, mokymosi turinio temas, nuorodas apie bendravimo formas, kontaktines valandas, atsiskaitymo ir vertinimo politiką, programos kokybės tobulinimo politiką, dėstytojo biografiją;

- *kurso studijų kalendorių*: išsamų kurso temų studijoms skirtą planą: kiekvienos temos studijoms nurodytą laiką, mokymosi ir atsi-
skaitymo metodus, mokymosi šaltinius;

- *ryšių priemonės*: pavyzdžiui, telefonų numerius, interneto ir elektroninio pašto adresus, leidžiančius studentams bendrauti tarpusavyje bei su aukštosios mokyklos studentų paramos sistemos darbuotojais, ypač su kurso kuratoriumi arba dėstytoju, informuoti jį apie mokymosi eigą bei kylančias problemas;

- *mokymosi tekstus ir savikontrolės užduotis*: rankraštinius paskaitų konspektus, rekomendacijas, kaip studijuoti dalyko modulį, diskusijų pavyzdžius, mokymo turinio apibendrinimus, lenteles, schemas, dėstytojo straipsnių tekstus, reprodukcines ir kūrybinių pastangų reikalaujančias užduotis, kartojimui skirtus klausimus, galimus atsakymus ir kt.;

- *animacinę, vizualinę ir garso medžiagą*, kuri pateikiama tinklalapyje, kai įsitikinama, jog visi studentai turi galimybes ja naudotis;
- *studentų darbo tikrinimo ir vertinimo sistema*: užduotis ir testus, jų atlikimo pavyzdžius, terminus ir atsiskaitymo formas bei būdus;
- *studijų šaltinius*: mokslinės literatūros bei juridinių dokumentų sąrašus, kontaktinius adresus, nuorodas į papildomus šaltinius ir panašių kursų puslapius, esančius WWW; dokumentų tekstus ir, jei tai neprieštarauja autorių teisėms, tinklalapyje galima pateikti ir straipsnių tekstus, monografijų ištraukas bei santraukas.

Trumpai tariant, elektroninis dalyko mokymo modulis turi būti suformuotas taip, kad kuo optimaliau atitiktų studentų edukacinius poreikius:

- padėdamas jiems savarankiškai rasti privalomą dalyko informaciją, mokyti ir išmokyti mokymosi turinį patogiu laiku;
- sudarydamas sąlygas patiems įvertinti savo išmokimo rezultatus;
- skatindamas diskusijas, bendradarbiavimą ir kritišką mąstymą, stiprindamas savarankiškumo ir pasitikėjimo savimi jausmus, užtikrindamas studentų aktyvų dalyvavimą studijų procese.

14.5. KOKIE YRA BENDRIEJI STUDENTŲ PAGEIDAVIMAI ELEKTRONINIAM DALYKO MODULIUI

Dėstytojui, organizuojančiam studijas pagal kompiuterinį dalyko mokymo modulio variantą, gana nelengva tyrinėti ir atskleisti studentų individualius akademinius poreikius. Vis dėlto nuotolinių studijų organizacinė praktika leidžia atskleisti bendruosius studentų reikalavimus, kuriuos jie kelia dalyko mokymo moduliams. Sprendžiant pagal J. Calderio (1997), D. MacKeracker (1995), D. Rowntree (1992; 1997) bei daugelio kitų ekspertų patirtį, nuotolinių studijų studentai pageidauja, kad:

- elektroninis dalyko modulis aiškiai ir tiksliai nušviestų tai, ką studentas mokės kurso pabaigoje ir ką jis turi atlikti, norėdamas pasiekti dalyko mokymosi tikslus;
- modulyje atsispindintys akademiniai reikalavimai (sietini su mokymosi šaltinių studijomis, žinių įsiminimu, loginių ir praktinių užduočių atlikimu) neviršytų modulio studijoms skirto laiko (savarankiškam ir nutolusioje auditorijoje vykstančiam darbui būtinų valandų ir kreditų skaičiaus);

- modulyje būtų pateikti patarimai studentui, kokiais etapais ir ką studijuoti, kaip suvokti mokomąją medžiagą, kada, už ką, kokia forma (žodine, raštiška, kt.) ir kokiais būdais (elektroniniu paštu, per sesijas ar kitaip) būtina atsiskaityti;

- modulio mokomoji medžiaga būtų parašyta draugišku („tu ir aš“) stiliumi, nedidelės apimties skyriais, poskyriais bei puslapiiais, su aiškiomis antraštėmis ir nuorodomis (žodinėmis bei piktograminėmis), padedančiomis studentui suprasti, kas ir kur yra;

- mokytojų tekstai būtų praturtinti humoristiniais intarpais, paveikslais, iliustracijomis, probleminiais klausimais bei pavyzdžiais, kurie tiesiogiai siejasi su studentų gyvenimiška patirtimi bei jų amžiaus psichologiniais interesais;

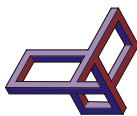
- modulyje būtų pateiktos tokios užduotys, kurios leistų studentams ne tik išiminti žinias, atlikti logines operacijas, bet ir pritaikyti gautas žinias praktinėje veikloje bei studentams asmeniškai reikšmingose individualiose situacijose;

- modulyje rastų deramą vietą patarimai, kaip studentams patiems įvertinti savo darbą ir atliktas užduotis, išaiškinimai, pagal kokius kriterijus studentų darbą vertins dėstytojas, rekomendacijos, kaip gauti būtiną institucinę paramą.

Literatūra

1. *Calder J.* Programme Evaluation and Quality. – London: Kogan Page, 1997.
2. *Balčiūnas J., Pranaitis R.* Internetinė žinių testavimo sistema // Atvirasis ir nuotolinis švietimas žinių visuomenei. – Vilnius: VU, 2002.
3. *Baziukaitė D.* Adaptyvios sistemos nuotolinėse studijose // Atvirasis ir nuotolinis švietimas žinių visuomenei. – Vilnius: VU, 2002.
4. *Budrevičius A.* Nuotolinio mokymo priemonių kūrimo, naudojimo ir metodikos pastabos // Atvirasis ir nuotolinis švietimas žinių visuomenei. – Vilnius: VU, 2002.
5. *Harrison N.* Practical Instructional Design for Open Learning Materials. – London: McGraw–Hill Book Company, 1995.
6. *Kulvietienė R., Kulvietis G., Šileikienė I.* E–learning Infrastructure in the Learning Space Environment // Atvirasis ir nuotolinis švietimas žinių visuomenei. – Vilnius: VU, 2002.

7. *Kuncaitis R., Mimienė M., Muraškienė D., Tamošaitytė I.* Interneto galimybės ir panaudojimas. – Vilnius: Lietuvos neakivaizdinio švietimo centras, 1999.
8. *Lockwood F.* Activities in Self – Instructional Texts. – London: Kogan Page, 1992.
9. *MacKeracker D.* Adults as Learners: Basic Ideas for Distance Educators // Distansutbildning i utveckling. – Sweden: Umea university, 1995.
10. *Petrauskas R.* Informacinių technologijų taikymas viešajame administravime. – Vilnius: Lietuvos teisės universitetas, 2001.
11. *Rowntree D.* Exploring Open and Distance Learning. – London: Kogan Page, 1992.
12. *Rowntree D.* Making Materials–Based Learning Work. – London: Kogan Page, 1997.
13. *Targamadžė A., Normantas E., Rutkauskienė D., Vidžiūnas A.* Naujos distancinio švietimo galimybės. – Vilnius: Lietuvos neakivaizdinio švietimo centras, 1999.
14. *Willis B.* Distance Education and WWW // Distance Education at a Glance (<http://www.uidaho.edu/evo/dist12.htm>), 2000.



15.
KURSO
STUDIJŲ
ORGANIZAVIMAS
IR PARAMA



15.1. KAIP ORGANIZUOJAME STUDENTŲ MOKYMĄSI

Dirbdami aukštojoje mokykloje gerai žinome, kad nors kryptingas mokymas, mokymasis ir išmokimas pasižymi tam tikrais ypatumais, šie procesai yra neatsiejami ir tik tinkamai integruoti garantuoja kurso studijų sėkmę. Taip pat gerai suprantame, kad dirbame su suaugusiais žmonėmis ir kad pedagoginio darbo paskirtis – palengvinti studentų mokymąsi. Ką darome siekdami profesionaliai išpildyti šią esminę priedermę? Kitaip tariant, kokius pedagoginio darbo uždavinius atliekame organizuodami integruotą kurso mokymo, mokymosi ir išmokimo procesą?

Mūsų pokalbiai su efektyviai dirbančiais kolegomis į šį klausimą, be abejo, atskleistų nemažai konstruktyvių atsakymų apie tai, pavyzdžiui, kad siekdami padėti studentams sėkmingai mokytis ir išmolti studijuojamą dalyką:

- Sudarome kurso mokymo programą, bandome jos komponentus suderinti su studentų edukaciniais poreikiais, aukštosios mokyklos galimybėmis, akademinės bendruomenės ir plačiosios visuomenės vertybėmis.

- Vienais atvejais stengiamės studentams perteikti mokomąjį turinį, o kitais – norime, kad jie patys jį rastų; vienais atvejais siekiame konkrečiomis studijų gairėmis nubrėžti minimalius ir maksimalius kurso studijų reikalavimus, o kitais sudarome studentams sąlygas patiems apsispręsti dėl mokymosi krypties, išmokimo lygio ir standartų. Nepaisant to, nuolat domimės studentų požiūriu, elgesiu ir reakcijomis, tobuliname savo žinias apie mokymą ir mokymąsi, koreguojame savo pedagoginę veiklą, geriname studentų mokymosi aplinką;

- Bendraujame su studentais jiems priimtiniu lygiu, išiklausome ir stengiamės suprasti jų mokymosi problemas. Bandome padėti studentams išaiškinti sudėtingas sąvokas, teorijas ar veiklos instrukcijas. Stengiamės pateikti rekomendacijas, kaip atlikti užduotis, būtinas pasiruošti seminarams, įskaitoms ar egzaminams.

- Skatiname studentus drąsiai reikšti savo požiūrį, atlikti ne tik imitacinio pobūdžio užduotis, bet ir tokias, kurios reikalauja išbandyti kantrybę, įžvalgos ir neortodoksiškų sprendimų.

- Nuoširdžiai pripažįstame ir džiaugiamės tuo, ką studentams iš tikrųjų pavyksta išmolti, kartu su studentais apgailestaujame dėl jų ne-

sėkmės ir, be abejo, ieškome veiksmingų būdų, galinčių padėti studentams įveikti nesėkmę sukeliančias mokymosi kliūtis.

- Komentuojame studentų darbus, stengiamės juos nešališkai vertinti, nuolat įvairiais būdais mėginame sužinoti iš studentų apie tai, kaip ir kiek reikėtų gerinti jų mokymosi programas ir mūsų organizuojamą studijų procesą.

Ši nuostatų sistema iliustruoja pagrindinius pedagoginės veiklos uždavinius, kuriuos, pasak N. L. Gage, D. C. Berlinerio (1994, p. 32), D. Rowntree (1997, p. 33, 72) ir B. Willis (2000), nuosekliai įgyvendiname sąmoningai mėginami:

- 1) atsižvelgti į studentų bendruosius ir individualius edukacinius poreikius;
- 2) motyvuoti studentus – skatinti jų entuziazmą mokytis ir padėti išsaugoti jų teigiamą požiūrį į nuolatinę studijas;
- 3) užtikrinti mokymo proceso veiksmingumą, ypač naujausių žinių prieinamumą;
- 4) užtikrinti veiksmingo bendravimo galimybes;
- 5) palaikyti nuolatinį grįžtamuosius ryšius;
- 6) užtikrinti nešališką studentų darbo vertinimo procesą;
- 7) nuolat ir sistemškai rūpintis kursų programų ir studijų proceso kokybės tobulinimu.

Šie pedagoginės veiklos uždaviniai, be viso kito, atspindi ir mūsų pastangas gilintis į gero mokymo bei mokymosi sampratą. O jei kyla abejonių dėl savarankiškų studijų organizavimo problemiško sričių, būdų ir priemonių, puikiai žinome, kad asmeninę patirtį niekada nevėlu praturtinti pasinaudojus tiesiogine mūsų kolegų išmintimi, įvairių asmenybės raidos bei mokymosi teorijų studijomis, empiriniais tyrimais, leidžiančiais daug geriau suprasti, kaip studentai mokosi ir kokiais atvejais mūsų parama jiems gali būti ypač svarbi. Juk tai, ką tikrai žinome ir mokame atlikti, nėra sunku padėti išmokti ir mūsų studentams. Kita vertus, tai, ko dar nežinome ir nemokame atlikti, mums kaip nuolatinio mokymosi dalyviams, o kartu ir su nuolatinio mokymosi dalyviais – studentais taip pat neturėtų būti sunku tyrinėti ir atrasti, pažinti ir suprasti, suplanuoti ir pritaikyti. Kaip tai būtų galima veiksmingai atlikti bandant įgyvendinti savo pedagogines priedermes?

15.2. KAIP SKATINTI STUDENTUS MOKYTIS

Studentai mokosi todėl, kad siekia tobulinti savo asmenybę: ugdyti charakterį, grūdinti valią, gerinti žinias, lavinti intelektualinius ir praktinius mokėjimus. Be šių vidinių motyvų, studentai savo mokymosi veiklą taip pat dažnai grindžia išoriniais akademiniais ar socialiniais poreikiais: juos iš esmės domina įvairių dalykų žinios bei jų sistemos, jie varžosi dėl geriausių pažymių, nori įgyti akademinius laipsnius, profesines kvalifikacijas, juos liudijančius diplomus arba tikisi pagerinti socialinį statusą, gauti didesnę darbo užmokesį, išplėsti akademinės ar profesinės karjeros galimybes. Studentai taip pat mokosi todėl, kad to reikalauja darbdavys, kyla būtinybė susirasti naują arba išsaugoti turimą darbą.

Studentai, išsiugdę vidinius studijų poreikius, mokosi nuoširdžiau ir pasiekia daugiau nei studentai, kurių veiklą skatina išoriniai poreikiai (Rowntree, 1997, p. 85). Nepaisant to, visi studentai, kurie jau pasirinko studijas, iš esmės yra motyvuoti bei nusiteikę mokytis. Dėl to klausimas, kaip skatinti studentus mokytis, skamba gana prieštaringai greta motyvuotos mokymosi veiklos fakto. Vadinasi, mūsų pedagoginių pastangų esmė yra gana paprasta – pašalinti studentų mokymąsi demotyvuojančias aplinkybes bei suteikti studentams tokią pedagoginę paramą, kuri stiprintų jų vidinę mokymosi motyvaciją. Kaip pabrėžia daugelis nuotolinio mokymo ekspertų (pvz., Moore, Kearsley, 1996, p. 168; Rowntree, 1997, p. 57), vidinei studentų mokymosi motyvacijai įsitvirtinti trukdo:

- studentų atsakomybė be galimybių pasirinkti asmeniškai reikšmingus mokymosi tikslus, priemones, vertinimo kriterijus, studijų tempą, laiką ir vietą;
- silpni studentų savarankiško darbo ir naudojimosi informacinėmis technologijomis įgūdžiai, neigiamos emocijos, neviltis dėl ribotų galimybių laiku gauti būtiną paramą, perlaikyti egzaminą ir patirti studijų sėkmę;
- dėstytojų ir kitų paramos sistemos darbuotojų abejingumas, skepticizmas, sarkazmas ir kritika, ypač neigiamais pažymiais vertinamos studentų mokymosi klaidos bei nepastebėtos ir deramai neįvertintos asmeninės studento pastangos ištaisyti klaidas bei gauti geresnę pažymį;
- mechaniško žinių įsiminimo bei kartojimo reikalaujantis mokymasis, aukštais pažangumo rezultatais (pažymiais) grindžiamas mo-

kymo procesas, kurso mokymosi turinys, turintis mažai ką bendra su asmeniniais studento poreikiais, jam suprantamomis galimybėmis taisyti įgytas žinias praktikoje;

- blogai organizuotas studento bendravimas su nuotolinių studijų organizatoriais ir bendramoksliais, per didelis darbo krūvis, neaiškios užduotys, nedažna ir nekonstruktyvi grįžtamoji informacija apie tai, kaip reikėtų geriau atlikti užduotis.

Daugelį iš šių vidinę studentų mokymosi motyvaciją griauančių sąlygų nulemia mūsų kurso programos ir pedagoginės veiklos ypatumai, todėl ir studentų menkas suinteresuotumas pasirinkto kurso studijomis leidžia suprasti, jog organizuojamas studijų procesas tikriausiai pasižymi kokiais nors trūkumais, kuriuos būtina iš anksto numatyti ir pašalinti. Kaip rekomenduoja J. E. Brindley (1995, p. 24), G. Moore'as, G. Kearsley (1996, p. 168), D. Rowntree (1997, p. 42, 47, 94) ir B. Willis (2000), mėgindami išsaugoti studentų mokymosi motyvaciją:

- Priimdami į kursą studentus informuokime juos apie tai, kokiomis žiniomis, mokėjimais ir įgūdžiais jie privalo disponuoti tam, kad būtų pajėgūs studijuoti pageidaujama kursą. Jei reikia, taikydami specialius diagnostinius testus arba klausimynus padėkime studentams įsitikinti savo turimos patirties lygiu, apsispręsti pasirenkant vieną ar kitą dalyko modulį. Taip parodysime gerą valią, būtiną siekiant apsaugoti studentus nuo intelektualinių pastangų, laiko ir pinigų švaistymo.

- Ištyrę jau priimtų į kursą studentų poreikius, būkime jautrūs ir tolerantiški skirtumams, susijusiems su studentų vertybinėmis orientacijomis, kalbos vartojimo ir mokymosi įgūdžiais, jų pageidavimais dėl mokymosi siekių bei tikslų, savarankiško darbo stiliaus, mokymosi vietos, laiko, mokomųjų priemonių, atsiskaitymo terminų ir galimybių pasirinkti žinių vertinimo būdą.

- Padėkime studentams pažinti ir suprasti savo asmenybės ypatumus, suteikime informacijos apie aukštosios mokyklos paslaugų sistemą, taikomas mokymo technologijas, naujas studijų ir akademinės bei profesinės karjeros galimybes. Siekdami šių tikslų savo kurso studentams organizuokime instruktažus ir atviras diskusijas. Jos leis išsiaiškinti kurso programos reikalavimus ir įmanomas pasirinkti studijų alternatyvas. Jos taip pat leis susitarti ir dėl kurso mokymo bei mokymosi strategijų, veiklos standartų, abipusių išsipareigojimų. Suformulavę priimtinas kurso studijų taisykles numatykime priemones, kurios skatintų studentus principingai laikytis prisimtų išsipareigojimų.

- Pasirūpinkime, kad studentai turėtų galimybių palaikyti nenutrūkstamą ryšį su bendramoksliais, studentų savitarpio paramos grupėmis, dalyko dėstytoju arba kurso kuratoriumi. Šios sąlygos turi skatinti studentus informuoti mus apie kilusius mokymosi sunkumus ir pageidaujamą edukacinę paramą. Tam geriausiai tinka organizuoti tiesioginius susitikimus, naudotis kompiuterių, pašto ar telefono paslaugomis.

- Nepagailėkime laiko nuolat priminti studentams apie kurso studijų programoje nustatytus atsiskaitymo terminus, laiku išsiųskime jiems atsiskaitymo lapelius, papildomą mokomąją medžiagą, užduočių atlikimo lygio komentarus, informaciją apie mokymosi rezultatus.

- Nepamirškime, kad studijų organizavimo didaktinis efektyvumas tiesiogiai priklauso nuo visų nuotolinio mokymo dalyvių bendradarbiavimo pastangų. Dėl to aukštojoje mokykloje svarbu naudotis veiksminga informacine sistema, užtikrinančia nenutrūkstamus ryšius tarp visų nuotolinių studijų kokybę palaikančių grandžių: pedagogų, administracijos, inžinierių, technikų, bibliotekininkų ir kitų dalyvių.

- Rūpindamiesi, kad studijų procesas būtų veiksmingas, neignoruokime studentų pageidavimų, tačiau taip pat nepamirškime ir aukštojo mokslo kokybės standartų bei institucinių normų.

15.3. KAIP UŽTIKRINTI STUDIJŲ PROCESO VEIKSMINGUMĄ

Iš esmės nuotolinės studijos bus veiksmingos, jei bus stengiamasi padėti studentams plėtoti jų gyvenimišką patirtį, tobulinti turimas žinių ir vertybių sistemas, mokėjimus bei įgūdžius, įsigilinama į mokymosi problemas ir padedama rasti nustatytų problemų konstruktyvius sprendimus. Siekiant organizuoti veiksmingą nuotolinių kursų mokymo ir mokymosi procesą, patartina:

- Humanizuoti kursus, daugiausia dėmesio skiriant studento mokymuisi, o ne mokymui, tiek planuojant studentų veiklą, būtiną jiems pasiekti užsibrėžtus mokymosi tikslus, tiek ją organizuojant. Nuotolinių studijų studentams gali reikėti kur kas daugiau laiko tam pačiam studijų programos turiniui perimti, kurį jie perimtų mokydamiesi tradiciniu būdu. Dėl to ypač svarbu tiksliai apskaičiuoti ir suderinti studentų darbo krūvį su jų galimybėmis (MacKeracher, 1995, p. 3–23; Ramsden, 2000, p. 194–233).

- Sudaryti studentams sąlygas patiems pasirinkti ir apsispręsti dėl mokymosi tikslų ir uždavinių, mokymosi technologijų ir stiliaus, atsiskaitymo, vertinimo ir įvertinimo metodų bei kriterijų. Kuo labiau gerbsime savo studentų pasirinkimo teisę, tuo labiau gerės bendravimo kokybė (Ramsden, 2000). Užuoat kaltinę studentus dėl blogų mokymosi rezultatų, prisiimta abipusė atsakomybė už rezultatus yra daug patrauklesnis studijų organizavimo principas. Ištikus nesėkmei šio to išmokstama. Nesėkmės neigiamas rezultatas glūdi nesėkmėje tik tuomet, kai iš jos nepasimokyta. Nugalėta nesėkmė yra tikroji sėkmė.

- Išsaugoti nuoseklų ir sistemiską kurso studijų proceso pobūdį. To siekiant svarbu kiekvieną atskiros temos mokymosi situaciją skaidyti į keturis pagrindinius mokymosi turinio įsisavinimo ciklus: susipažinimo–kartojimo–įtvirtinimo–vertinimo (apibendrinimo). Tokie ciklai taikytini organizuojant tradicinį ar nuotolinį darbą auditorijoje. Jie taip pat taikytini organizuojant studentų savarankišką darbą: jeigu studentams rekomenduojame mokytis ir įsiminti straipsnio arba monografijos medžiagą, turime sudaryti galimybes atlikti specialius pratimus, leidžiančius pakartoti išeitą medžiagą, ją įtvirtinti ir pasitikrinus įvertinti tai, ko išmokta.

- Aprūpinti studentus mokymosi programomis, studijų vadovais, mokymuisi būtina medžiaga, aiškiais tiesioginio ir netiesioginio bendravimo, atsiskaitymo ar egzaminų laikymo reikalavimais bei grafikais. Tai leis studentams planuoti laiką, jaustis saugiai ir sutelkti dėmesį į nuoseklų savarankišką darbą: problemų apmąstymą, užduočių atlikimą ir bendravimą su kolegomis (Keegan, 1990; Rowntree, 1997).

- Mokomąją medžiagą praturtinti studentams aktualiomis iliustracijomis, diskusiniais klausimais, žinioms kartoti ir įtvirtinti būtinais pratimais, aiškiomis kūrybinėmis užduotimis. Vengti ilgų tekstų, ilgai trunkančių paskaitų, studentams sunkiai prieinamų studijų šaltinių, mokymosi tikslais nepagrįstų užduočių.

- Studijų procese taikyti kuo įvairesnes mokymosi priemones (spausdintines, vaizdines, garso ir duomenų), kurios leidžia ne tik individualizuoti studijas, bet ir pašalinti mokymosi monotoniją, sudaro studentams galimybes pasirinkti patogų mokymosi laiką ir vietą (Willis, 2000). Daug dėmesio skirti studentų galimybės dalyvauti studijų programos ir jos vykdymo kokybės tobulinimo procese, atvirai išsakyti savus mokymosi sunkumus bei pageidavimus dėl paramos.

- Atsisakyti tokių vertinimo metodų, kurie verčia studentus mechaniškai kartoti ir atkurti jiems asmeniškai nereikšmingas tiesas.

Vengti nuvertinti studentų pastangas ar originalius požiūrius. Atsisakyti ciniškų komentarų apie studentų sugebėjimus, jų darbą bei mokymosi rezultatus. Su studentais bendrauti kaip su kolegomis, būti kantriems, empatiškiems ir nuoširdiems padedant prisitaikyti prie savarankiškų studijų ritmo, veiksmingo bendravimo ir bendradarbiavimo.

15.4. KAIP UŽTIKRINTI VEIKSMINGO BENDRAVIMO GALIMYBES

Kaip minėta, nuotolinių studijų procese vyrauja netiesioginis bendravimas, nors taip pat galimi ir tiesioginiai susitikimai. Dėl to tampa labai svarbu techninėmis priemonėmis užtikrinti mokymo ir mokymosi veiksmų integraciją, kuria pasižymi tradicinės studijos. Tai įmanoma 1) rengiant ir naudojant interaktyvią mokomąją medžiagą bei priemones, 2) gerinant paramos studentams institucines sistemas ir užtikrinant kolegialius grįžtamuosius ryšius (Keegan, 1990, p. 110; Phare, 2000, p. 11–24; Rowntree, 1997, p. 58).

Mokomoji priemonė studentams turėtų būti paruošta taip, kad atspindėtų kiek tik įmanoma daugiau tarpasmeninio bendravimo funkcijas atitinkančių savybių. Tai gali būti, pavyzdžiui, lengvai suprantamas ir draugiškas šnekamosios kalbos stilius, mokymo priemonės naudojimosi instruktažas, studentų kompetencijas lavinančios užduotys. Svarbiausia parinkti tokias mokymosi užduotis, kurios padėtų pasikartoti tai, kas išmokta, aktyviai bendrauti su kolegomis siekiant apsvarstyti dorovinius pasaulėžiūros klausimus ar bandant parengti visuomeniškai reikšmingus darbus: atlikti tyrimus, organizuoti renginius, sumodeliuoti veiklos instrumentus ir t. t. Toks veiklos rezultatais grindžiamas bendravimas sudarys studentams palankias sąlygas ne tik lengviau suprasti bei perimti žinias, bet ir pasitikrinti jų praktinių prasmių patikimumą nežinomose situacijose.

Aukštosiose mokyklose studentų paramos sistemos gali būti neformalios ir formalios (Freeman, 1997, p. 48). Psichologinio konsultavimo arba studentų savitarpio paramos grupių darbas – neformalios institucinės paramos pavyzdžiai. Formalios paramos aukštojoje mokykloje sistemos gali būti šios: studentų informavimo sistema, mokyklos medžiagos kūrybos, rengimo, gamybos ir išsiuntimo studentams sistema, dėstytojų ir kuratorių pedagoginės veiklos sistema, studentų darbų vertinimo sistema. Gerinant šių sistemų darbą svarbu, kad būtų

sukurti ir nuolat tobulinami dvipusiai nuolatiniai bendradarbiavimo ryšiai tarp paramos teikėjų, tarp jų ir paramos gavėjų.

Kurso studijų procese studentų bendravimas su bendramoksliais, dėstytojais, kuratoriais ir kitais paramos teikėjais gali būti užtikrintas taikant, pavyzdžiui, šias paramos formas (Freeman, 1997; Keegan, 1990, Phare, 2000; Rowntree, 1997):

- susirašinėjimą paštu ir kompiuteriu;
- konsultacijas telefonu;
- kompiuterių tinkle organizuojamą paramą: informaciją apie studijų aktualijas nušviečiančias svetaines, kurso mokomąją medžiagą, dažniausiai kylančių klausimų ir galimų atsakymų rubrikas, bendravimo ir atsiskaitymo laiką nurodančius kalendorius, konferencijų, diskusijų, grįžtamosios informacijos ar kitus skyrius;
- per televiziją, radiju, telefonu ar kompiuteriu organizuojamas nuotolines paskaitas, seminarus, disputus ar konferencijas;
- tiesioginius susitikimus pagal iš anksto suderintą grafiką studentams patogiu laiku (pvz., po darbo ar nedarbo dienomis) ir patogiose vietose (pvz., regioniniuose nuotolinių studijų centruose, praktikos atlikimo laboratorijose); susitikimai gali būti organizuojami ir kaip privalomi, ir kaip laisvai pasirenkami seminarai, savaitgalių paskaitos ar vasaros mokyklos.

Ne visi nuotolinių studijų studentai gali jausti poreikį bendrauti su dėstytojais, juo labiau su savo bendramoksliais, kiti – atvirkščiai: nebendraudami jie gali jaustis vieniši ir izoliuoti nuo kitų. Bet kuriuo atveju, nors ir gali būti nesunku atsižvelgti į studentų individualius poreikius mažiau ar daugiau bendrauti, turime nepamiršti, jog tiesioginis arba netiesioginis bendravimas yra neatplėštos nuo gyvenimo tikrovės, dėl to ir įvairiomis prasmėmis sėkmingo ugdymo pagrindas. Bendraujant išsaugomi socialiniai ryšiai, pasidalijama patirtimi ir jausmais, atsiveria galimybės atlikti įvairius vaidmenis (vadovavimo, paramos, kritikos, kt.). Bendraujant taip pat gaunama grįžtamoji informacija, leidžianti palyginti savo patirtį su kitų patirtimi bei savikritiškai pažvelgti, ar gerai dirbama. Organizuodami nuotolines studijas bendravimui turime skirti ypač daug dėmesio bandydami taikyti tokius tiesioginių ar netiesioginių ryšių scenarijus, kurie skatintų studentus mokytis bei semtis žinių ne tik iš knygų, bet ir iš savo kolegų bei supančios aplinkos. Neatsiejama tokių scenarijų dalis turi būti pastangos:

- užtikrinti studentų galimybes konsultuotis iškart, vos tik kyla neaiškumų dėl studijų;

- supažindinti studentus su kuratorių, konsultantų, dėstytojų ar kitų nuotolinio mokymo organizatorių adresais ir konsultavimo valandomis;

- stebėti ir bandyti parodyti dėmesį „abejojantiems“ studentams, kurie tikisi ar pageidauja daugiau dėmesio, nei leidžia aplinkybės.

Kita vertus, bendravimo procesas taip pat turėtų padėti studentams suprasti, kad jie gali mokytis ir iš savo asmeninės patirties, apie kurią gauna grįžtamąją informaciją iš bendramokslių ir nuotolinių studijų organizatorių. Tik tikslingai organizuojamas ir reguliarus bendravimas sudarys studentams palankias sąlygas pasitikrinti savo įgytos pažintinės ir praktinės patirties patikimumą. Kaipgi turėtume kryptingai formuoti šias kryptingo bendravimo sąlygas, kai organizuojame kurso studijas?

Jei į bendravimo formas žvelgsime per mokymosi situacijos paskirtį, pastebėsime, jog siekdami sužadinti studentų mokymosi entuziazmą galime taikyti įvairias interaktyviųjų ryšių strategijas. Tai gali būti tiesioginis ir per technines priemones vykstantis bendravimas:

1. *Instruktažas*, kurio metu kurso vadovas kiekvieną savaitę ar kas mėnesį kartu su studentais pokalbio forma aptaria tai, kas išmokta, kokie rezultatai pasiekti, kokie darbai turi būti atlikti per artimiausią laikotarpį;

2. *Praktikumai*, kuris yra būtinas siekiant lavinti studentų pažintinius ar praktinius mokėjimus, kai studentams sudaromos sąlygos stebėti atliekamus veiksmus ir patiems išbandyti savo galias;

3. *Seminarai*, kurio paskirtis – padėti studentams pakartoti įsimintą žinią ar mokėjimus; šį užsiėmimą galima organizuoti taikant mokslinės literatūros šaltinių ar atliktų testų analizės, klausimų–atsakymų, dalykinių žaidimų, konferencijų ir kitus metodus; studentai ypač mėgsta susitikimus su studijuojamų monografijų, naujausių straipsnių autoriais ar patyrusiais praktikais, kurie seminaro metu gali aiškiau atskleisti savo požiūrius, padedančius studentams pasitikrinti savo požiūrio dermę su jų pasirinktos profesijos interesams atstovaujančios bendruomenės vertybėmis;

4. *Konsultacija*, kuri organizuojama su studentais, patiriančiais įvairių sunkumų atliekant užduotis ar naudojantis įvairiomis mokymosi priemonėmis;

5. *Kolokviumai*, kurio metu studentams sudaromos sąlygos pasitikrinti tai, kas išmokta bei patirti būsimo egzamino (jei jis bus) repeticiją;

6. *Rezultatų analizė ir aptarimas*, kai studentai pristato savarankiškai atliktus darbus ir gauna grįžtamąją informaciją iš dėstytojo, konsultanto ar kurso kuratoriaus apie taisytnas klaidas ar neaiškias mokymosi kryptis.

7. *Patirties įtvirtinimas*, kai studentai, dirbdami pagal projektus ar dalyvaudami konferencijose, dalijasi įgyta asmenine gyvenimiška ir mokymosi patirtimi, sietina su išstudijuotomis ir pakartotomis temomis.

15.5. KAIP ORGANIZUOTI EFEKTYVŲ VERTINIMO PROCESĄ

Viena yra sudaryti studentams palankias sąlygas įsiminti kurso studijų turinį, o visai kas kita – skatinti studentą kritiškai įvertinti atskleidžiamas tiesas. Viena yra kelti studentui kritiškos analizės reikalavimus, o visai kas kita – aprūpinti studentą kritiško samprotavimo taisyklėmis bei joms taikyti palankiomis sąlygomis. Tai ne tik kurso studijų, bet ir veiksmingo vertinimo proceso organizavimo problemos. Kai kurso programa akivaizdžiai liudija mechaniško žinių įsiminimo reikalavimus, studentų žinių vertinimas tampa našta studentams, užuot skatinęs ir palengvinęs studijas. Taigi siekiant organizuoti veiksmingą vertinimo procesą svarbiausias uždavinys – užtikrinti studentų galimybes patirti nuolatinį ir konstruktyvų grįžtamąjį ryšį, leidžiantį per visą studijų laiką aktyviai dalyvauti nešališko vertinimo ir konstruktyvaus bendravimo taisyklių kūrimo bei taikymo procese.

Egzaminai, įskaitos ir kolokviumai sudaro palankias sąlygas mums ir studentams efektyviai tyrinėti, atskleisti bei įvertinti nuveiktus darbus ir pasiektus rezultatus. Tačiau nedera pamiršti, kad mažiau formalūs vertinimo būdai (pvz., žinių kartojimo pratimai, trumpos apklausos, nuoširdūs pokalbiai) taip pat yra prasmingos ir daugeliu atvejų mokymosi proceso efektyvumui reikšmingesnės vertinimo strategijos. Jos reikšmingesnės todėl, kad visiškai derinasi su mokymosi proceso esme – nuolat stebimais bei įmanomais įvertinti pakitusiais studentų požiūriais, įsimintomis naujomis žiniomis, naujais intelektualiais ir praktiniais mokėjimais. Šis įsitikinimas turi skatinti vertinimo procesą organizuoti taip, kad jis sudarytų studentams palankias sąlygas sąmoningai ir savarankiškai mokytis, dalyvauti nešališko vertinimo procese ir sutvirtinti asmeninį pasitikėjimą savo pastangomis. Kita vertus, studijų procese

prisiimdami išorinio vertintojo vaidmenį turime nuolat domėtis ir analizuoti:

- Ar studentai nuoširdžiai dirba siekdami asmeninius poreikius atitinkančių mokymosi tikslų ir ar šiuos tikslus jie patys pasirinko?
- Ar studentai mokosi taikydami tokius mokymosi stilius, kurie stiprina jų savarankiškumą ir pasitikėjimą savimi?
- Ar jie atlieka jų naujus mokėjimus padedančias lavinti užduotis?
- Ar jie randa naujų faktų, idėjų, teorijų, istorijų ir kitokią visuomeninę patirtį, leidžiančią turtinti asmeninę pasaulėžiūrą ir geriau suprasti savojo „Aš“ vaizdą?
- Ar studentų išsakyti požiūriai ir atliekami darbai leidžia išvelgti jų pasitenkinimo ar nepasitenkinimo savo studijomis ženklus?

Tai stebėti nėra lengva organizuojant nuotolines studijas. Vis dėlto privalome su studentais dalytis atsakomybe už jų studijų sėkmę, nes tai, ko ir kaip jie mokosi bei išmoksta, labai priklauso nuo mūsų pastangų organizuoti veiksmingą kurso mokymo ir vertinimo procesą. Pabrėždami šią formuojančiojo vertinimo proceso reikšmę studijų procese, jokių būdu neteigiame, kad turi būti atsisakyta suminio vertinimo, tačiau formuojantysis vertinimo procesas yra svarbesnis už suminį, nes jis yra būtina sąlyga gauti mokymosi, išmokimo ir vertinimo rezultatą, o ne atvirksčiai. Be abejo, rezultatas gali turėti savo tąsą, bet gali jos ir neturėti. Dėl tos pačios priežasties ne mokymui, bet studentų mokymosi procesui, ne reguliavimui, bet studentų pasirinkimo galimybės, ne vienašališkam, bet bendradarbiavimu grindžiamam dialoginio vertinimo procesui turėtų tekti daugiausia dėmesio tiek rengiant, tiek vykdamas nuotolinių studijų programas.

Kita vertus, kaip metodiškai ir kompetentingai beorganizuotume vertinimo procesą, pasak B. Sheltono (1981, p. 171–173), neišvengiamai pateksime į keturias vertinimo situacijas, kai studentai:

1) daug dirba ir daug pasiekia: šiai grupei priklauso studentai: a) kurie suvokia savo mokymosi programą bei tvirtai žino, ko nori ir kada sustoti; b) kurie taip pat sąmoningai studijuoja, tačiau nežino, kada sustoti; jų siekiai pranoksta įmanomus įgyvendinti uždavinius;

2) daug dirba, bet mažai pasiekia: šie studentai gali pasirodyti kaip sąmoningai startuojantys, tačiau, visų nuostabai, jie iš tikrųjų nežino, kodėl tai daro, nes jiems dalyvauti mokymosi veikloje ir išmokti reiškia tą patį;

3) mažai dirba, bet daug pasiekia, tačiau tokių ypatingais gebėjimais pasižyminčių studentų, kuriuos, be visa kita, dar lydėtų ir sėkmė, yra mažuma;

4) mažai dirba ir mažai pasiekia: to priežastys gali būti įvairios: visų pirma vieni sąmoningai to norėdami nesistengia, nes įsitikinę, jog jiems priimtinas nuosaikaus mokymosi būdas, arba mano, jog kaip be-dirbtų, jiems nepavyks; kiti neturi valios prisiversti save daugiau dirbti; tretiems trukdo jiems netinkantis mokymas arba asmeninės problemos; dar kiti žino, kad mažai dirba, tačiau tiki, jog pasiekia gerų rezultatų, kuriuos faktiškai vargu ar būtų galima pavadinti gerais, o pabrėžus tai, šie studentai įtikinės, jog žino savo klaidas ir ateityje jų nebekartos; deja, iš praktikos žinoma, jog tai tik išimtiniais atvejais būna netušti pažadai.

Štai kodėl ypač svarbu su studentais iš anksto aptarti, kas ir kodėl bus daroma studijų procese, kodėl ir kaip bus vertinama, tikintis, kad bent jau taip bus įmanoma sumažinti „mažai dirbančių ir mažai pasiekiančių“ studentų skaičių. Jei mes ir mūsų studentai žinosime aiškias vertinimo taisykles, apibrėžiančias išorinius reikalavimus, studentų apsisprendimo laisves, jų laimėjimų minimumus ir maksimumus bei pasistengsime nors ir lanksčiai, bet principingai jų laikytis, galėsime pasidžiaugti jei nors ir ne aukštais studentų vertinimo balais, tai bent jau skaidriai apibrėžta ir pasidalyta atsakomybe. Tai įmanoma pasirašant su studentais akademinę sutartį (žr. 3 priedą), skatinančią mus ir mūsų studentus prisiimti bei atlikti aktyvaus studijuojančiojo bei tyrėjo vaidmenis. Ši autonomiška atsakomybė leis formuotis paritetiškų santykių atmosferai palankiai siekiant bendrų sprendimų ir mums, mūsų studentams, akademinėi bendruomenei bei plačiajai visuomenei aktualių išmokymo rezultatų.

15.6. KAS SVARBIAUSIA ORGANIZUOJANT NUOTOLINIŲ STUDIJŲ PROCESĄ

Nuotolinio mokymo ir mokymosi procesas yra labai sudėtingas. Kaip minėta, studentų mokymasis gali tapti daug efektyvesnis, jei sugebėsime su studentais dalytis akademinė atsakomybe: jei kartu formuosime mokymosi tikslus ir uždavinius; jei bendradarbiausime siekdami praturtinti turimą akademinę patirtį; jei naują patirtį bandysime sieti su aktualiais gyvenimiškais pavyzdžiais; jei sieksime išsaugoti pasi-

tikėjimą ir tarpusavio pagarbą; jei pasidalysime grįžtamąja informacija dėl to, kas išmokta bei dėl to, ar buvo gerai dirbama. Šiuos uždavinius bei galimybes juos įgyvendinti atskleidžia būtent metodiškai organizuojamas nuotolinių studijų procesas, kurio sėkme mus gali įtikinti:

- aukšti studentų darbo įvertinimai – pažymiai,
- studentų pasitenkinimas studijomis,
- geri studentų ir darbdavių atsiliepimai,
- didelę paklausą rinkoje turinčios studijų programos,
- mažas kursą nebaigusių studentų skaičius.

Literatūra

1. *Brindley J. E.* Learner Services - Theory and Practice // Distansutbildning i utveckling. – Sweden: Umea Universitet, 1995.
2. *Freeman R.* Managing Open Systems. – London: Kogan Page, 1997.
3. *Gage N. L., Berliner D. C.* Pedagoginė psichologija. – Vilnius: Alma Litera, 1994.
4. *Keegan D.* Foundations of Distance Education. – London: Routledge, 1990.
5. *MacKeracher D.* Adults as Learners: Basic Ideas for Distance Educators // Distansutbildning i utveckling. – Sweden: Umea Universitet, 1995.
6. *Moore M. G., Kearsley G.* Distance Education. A Systems View. – Belmont: Wadsworth Publishing Company, 1996.
7. *Phare.* Studentų paramos sistemos // Atvirojo distancinio mokymo pagrindai (<http://www.nsc.vu.lt/metodika.htm>), 2000.
8. *Ramsden P.* Kaip mokyti aukštojoje mokykloje. – Vilnius: Aidai, 2000.
9. *Rowntree D.* Making Materials-Based Learning Work. – London: Kogan Page, 1997.
10. *Shelton B.* A Decade of Student Autonomy in Design School // Boud D. (ed.). Developing Student Autonomy in Learning. – London: Kogan Page, 1981.
11. *Willis B.* Strategies for Teaching at a Distance // Distance Education at a Glance (<http://www.uidaho.edu/evo/dist2.htm>), 2000.

**16.
NUOTOLINĖS
STUDIJOS:
EDUKACINIŲ
TYRIMŲ
IŠVADOS**



16.1. KOKIE YRA PAGRINDINIAI EDUKACINIŲ TYRIMŲ KLAUSIMAI

Nuotolinių studijų kursai vis plačiau taikomi aukštojo mokslo praktikoje. Dėl to didėja ir mokslinis interesas tyrinėti bei išsiaiškinti tiek gerąją nuotolinių studijų organizavimo patirtį, tiek ir efektyvias mokymo bei mokymosi strategijas, technologijas taip pat ugdymo situacijas. Sistemiskai gilinantis į nuotolinių studijų studentų ir organizatorių požiūrius, švietimo institucijas, mokymo ir mokymosi veiklą, procesus bei rezultatus keliami įvairūs bendrieji ir specifiniai mokymo ir mokymosi problemas atitinkantys klausimai:

- Ar nuotolinis mokymas toks pat efektyvus, kaip ir tradicinis – stacionarus?
- Kokiose edukacinėse situacijose ir kokiais pagrindais remiantis tikslinga derinti nuotolinio mokymosi technologijas?
- Kokios yra efektyviai studijuojančių nuotolinio mokymosi studentų ir efektyviai dirbančių nuotolinių studijų organizatorių ypatybės?
- Kokį vaidmenį studijų procese vaidina nuotolinių studijų organizatorių, jų ir studentų, studentų ir jų bendramokslų bendravimas? Kokios bendravimo formos yra ypač veiksmingos?
- Į kokius ekonominius veiksnius būtina atsižvelgti planuojant ir diegiant nuotolinių studijų programas?

Tai tik keletas bendrojo pobūdžio probleminių klausimų, kurie aktualūs visiems nuotolinių studijų organizatoriams, taip pat ir studentams. Bandydami rasti patikimus atsakymus įvairių sričių mokslininkai ir aktyvūs praktikai taiko įvairias metodologijas bei įvairius tyrimo metodus: stebėjimą, pokalbį, interviu, eksperimentą, apklausą, ekspertų vertinimą, veiklos, dokumentų, istorinės ir asmeninės patirties studijas bei daugelį kitų (žr., pvz., Bernt, Bugbee, 1993; Egan, Sebastian, Welch, 1991; Keegan, 1990; Ludlow, 1994; Ramsden, 2000, 1992; Rowntree, 1997; 1992; Rumble, 1997; Wilkes, 1991). Toliau trumpai ir apžvelgsime, kokie yra tyrimais pagrįsti nuotolinių studijų organizavimo didaktinį efektyvumą bei ekonominį produktyvumą remiantys rezultatai.

16.2. KOKIAIS ATVEJ AIS NUOTOLINĖS STUDIJOS YRA VEIKSMINGOS

Kaip žinoma, visuomenėje vis dar tebėra paplitusi nuomonė, jog tradicinių, vykstančių stacionaro forma studijų procesas yra geriau organizuotas, aiškesnis ir efektyvesnis nei nuotolinių studijų procesas (Egan ir kt., 1991; Keegan, 1990). Tačiau kaip liudija tyrimai, metodiškai organizuotos nuotolinės studijos yra tokios pat didaktiškai efektyvios kaip ir metodiškai organizuotos tradicinės studijos (Martin, Raney, 1993; Moore, Thomson, 1990; Rumble, 1997; Souder, 1993, Verduin, Clark, 1991). Tai liudija, pavyzdžiui, šie faktai:

- Įvairios nuotolinių studijų procese taikomos mokomosios priemonės (spausdintinės, garso, filmuotos ir duomenų) veiksmingos tuomet, kai jose atskleistas mokymosi turinys yra interaktyvus, suderintas su informacijos perteikimo technologija ir kai šia technologija turi galimybių naudotis visi tą patį dalyką studijuojantys tos pačios grupės studentai (Egan ir kt., 1991; Marsh, 1987; Keegan, 1990; Rowntree, 1997);

- Šiuolaikinėmis informacinėmis ir komunikacinėmis priemonėmis pagrįstų nuotolinių studijų studentų pažangumo rezultatai, sietini su tais pačiais mokymais skatinančiais testais, yra aukštesni nei tradicinių studijų studentų (Souder, 1993);

- Lyginant nuotolinių ir tradicinių studijų studentų požiūrius, nėra nustatyta reikšmingų skirtumų, sietinų su jų keliamais reikalavimais mokomajai medžiagai: studentai teikia pirmenybę tokiai mokomajai medžiagai, kuri atitinka jų poreikius (Egan ir kt., 1991; Martin, Raney, 1993);

- Jei nuotolinių studijų strategijos ir technologijos kompetentingai taikomos organizuojant tradicinį studijų procesą, jis ne tik tampa įdomesnis bei patrauklesnis studentams, bet ir leidžia pagerinti pagal tradicinių studijų programas mokymosi procesą organizuojančių dėstytojų pedagoginio darbo kokybę (Keegan, 1990; Ramsden, 1992; Rowntree, 1997);

- Studentai ne imituoja mokymais, o iš tikrųjų mokosi ir nuoširdžiai išmoksta ne tik tuomet, kai būna aprūpinami interaktyvia mokymosi medžiaga, kai būna suderinti mokymo bei mokymosi tikslai ir šiems tikslams pasiekti būtina veikla, bet, svarbiausia, tuomet, kai šie tikslai nepranoksta tikrųjų studento galimybių (MacKeracher, 1995; Ramsden, 1992; Rogers, 2000). Kol kas studijų procese vyrauja pavir-

šutiniškas mokymasis būtent dėl per didelio studentų darbo krūvio, neatitinkančio kursų programose numatyto laiko (Ramsden, 2000);

- Jei studentams padedama išmokti naudotis nuotolinių studijų technologijomis, patys nuotolinių studijų kursai tampa patrauklūs studentams, o dėl to didėja ir jų paklausa rinkoje (Freeman, 1997; Ludlow; 1994; Rowntree, 1997). Lietuvoje 88,10 procentų neakivaizdinių studijų studentų, kuriems teko mokytis pagal specialiai tam parengtus nuotolinių kursų modulius, pasirinktų būtent nuotolinio mokymosi technologijomis grindžiamą studijų procesą, o 41,03 procento studentų neakivaizdines studijas keistų elektroninėmis nuotolinėmis studijomis (Abarius, 2002, p. 7).

- Tyrinėjant nuotolinių kursų didaktinį veiksmingumą daugiausia dėmesio turėtų būti kreipiamą į studentų akademinį laimėjimą, ypač į jų priklausomybę nuo specifinių dalyko mokymosi ypatumų, nes tokiu būdu gautais duomenimis bus galima pasitikėti, pagal gautus tyrimo rezultatus tobulinti kursų programų bei studijų procesų kokybę (Whittington, 1987).

16.3. KAS LEMIA STUDENTŲ MOKYMOSI SĖKMĘ

Nuotolinių studijų studentams būdingos tam tikros bendrosios ypatybės, darančios įtaką jų mokymosi sėkmei. Svarbiausios iš jų sietinos su studento kaip suaugusiojo statusu. Efektyviai dirbantys nuotolinių studijų organizatoriai – dėstytojai, kuratoriai, konsultantai, administracijos bei kiti studentų paramos sistemos darbuotojai tyrinėja ir atsižvelgia į pamatinius suaugusiųjų studentų poreikius (Egan ir kt., 1991; Moore, Kearsley, 1996; Rogers, 2000), suprasdami ir atsižvelgdami į tai, kad suaugusieji studentai (Schlosser, Anderson, 1994):

- laisva valia siekia mokslo ir išsilavinimo;
- yra suinteresuoti savo mokymosi sėkme ir gerais rezultatais;
- pasižymi aukšta motyvacija ir savidisciplina;
- pageidauja, kad būtų gerbiamos jų autonomiško apsisprendimo teisės, sudaromos pasirinkimo galimybės;
- yra vyresnio amžiaus, vadinasi, turi daugiau gyvenimiškos ir mokymosi patirties nei tradicinių studijų studentai.

Remiantis tyrimų rezultatais taip pat galima daryti išvadą, jog studentų mokymosi sėkmės didaktiniai veiksniai nuotolinių studijų procese yra tie patys kaip ir tradicinių studijų procese: pamatinius studentų

poreikius atitinkanti kurso programa bei jos įgyvendinimo procesas (Ramsden, 1992; Rowntree, 1997; Schlosser, Anderson, 1994). Pažanginiai veiksniai, neleidžiantys studentams patirti studijų nesėkmės, t. y. kuriems esant studentai dažniausiai patiria studijų sėkmę, yra šie (Bernt, Bugbee, 1993; Ramsden, 1992; Ross, Powell, 1990):

- studentų galimybės konsultuotis su kurso organizatoriais (ypač telefonu), gauti suprantamus atsakymus į kilusius klausimus;
- patiems studentams suprantami kurso mokymosi tikslai ir standartai, užduotys ir jų atlikimo terminai, atsakingas studentų požiūris į studijų programos reikalavimus;
- karjeros galimybės, tiesiogiai priklausančios nuo studento mokymosi rezultatų ir įgyto išsilavinimo;
- jau turimas ankstesnis aukštojo mokslo diplomas.

16.4. KODĖL NUOTOLINĖS STUDIJOS BŪNA VEIKSMINGOS

Pažangioji tradicinių studijų praktika ir jos patirtis yra tokia pati kaip ir pažangioji nuotolinių studijų praktika, o efektyvų mokymąsi lemiantys veiksniai yra universaliai validūs (Ludlow, 1994; Wilkes, Burnham, 1991). Kadangi nuotolinių studijų procesas reikalauja specialių kruopštaus parengiamojo darbo pastangų, jo organizatoriai, siekdami nuolat gerinti savo pedagoginės veiklos veiksmingumą, turėtų atkreipti dėmesį į tai, kad:

- Būtina iš anksto detalai suplanuoti kurso mokymo programą, suderinti su studentų poreikiais, sukurti mokomąjį modulį bei praktikoje patikrinti jo didaktinį veiksmingumą (Freeman, 1997; Harrison, 1995; Rowntree, 1997; Russel, 1974).
- Tiek tradicinių, tiek ir nuotolinių studijų studentai ypač vertina dėstytojo (arba kurso kuratoriaus) pedagoginę kompetenciją, geranoriškas nuostatas ir gerai organizuotą darbą (Egan ir kt., 1991; Ramsden, 1992).
- Kurso studijų procese būtina taikyti tas mokomąsias priemones ir tokius mokymosi stilius, kurie atitinka studentų poreikius, nes tuomet studentams bus nesunku perprasti dalyką; jei mokymosi technologijos dar nėra žinomos studentams, būtina jiems padėti išmokti veiksmingai jomis naudotis, kitaip nukentės dalyko turinį atitinkančių žinių

perėmimo procesas, bus žemesni studentų išmokimo rezultatai (Jensen, 1999; Martin, Raney, 1993).

- Studijų proceso organizatoriai turi mokėti naudotis įvairia technine įranga ir taikyti su ja susijusius aktyvaus mokymosi metodus, nes tik aktyvi studentų veikla leidžia jiems pasiekti gerų mokymosi rezultatų (Egan ir kt., 1991; Marsh, 1987; Ramsden, 2000; Ruhl, Hughes, Schloss, 1987).

- Veiksmingai dirbantys dėstytojai yra tie, kurių darbu studentai būna patenkinti, ypač tie, kurių studentai per egzaminą pelnytai gauna aukštus įvertinimus – gerus pažymius (Marsh, 1987; Murray, 1990).

- Egzamino rezultatai būna aukštesni tų studentų, kurie nuolat gauna grįžtamąją informaciją apie jų atliktų užduočių kokybę, nei tų, su kuriais dirbant formuojančio vertinimo strategijos nėra taikomos (Cassin, 1988).

16.5. KUO BENDRAVIMAS REIKŠMINGAS NUOTOLINIŲ STUDIJŲ STUDENTAMS

Tam, kad studentų nuotolinių studijų patirtis būtų jiems prasminga ir sėkminga, daugeliui iš jų akademinė parama yra būtina. Studentų bendravimas su savo bendramoksliais, studentų savitarpio paramos grupių nariais ir kurso organizatoriais – tai nepamainomas akademinės paramos teikimo ir gavimo būdas. Šios srities tyrimų rezultatai atskleidžia keletą ypač svarbių pedagoginės veiklos gairių, atveriančių galimybes tyrimais grįsti nuotolinių studijų organizavimo pastangas suprantant, kad:

- Studentų aktyvaus mokymosi organizavimas didaktiškai veiksmingas tuomet, kai taikomi įvairūs mokymo bei vertinimo metodai, kuriama ir palaikoma partnerystės bei paramos dvasia grindžiama institucinės veiklos bei kursų organizavimo atmosfera (Lowman, 1984; MacKeracher, 1995; Ramsden, 1992);

- Studentų mokymosi kokybė ir išmokimo rezultatai būna geresni, kai jų darbas tradicinėje arba nutolusioje auditorijoje organizuojamas mažose grupėse (pogrūpiuose) arba studijos individualizuojamos, nes tai leidžia užtikrinti palankias bendravimo, bendradarbiavimo ir paramos sąlygas (Smith, 1996; Teresevičienė, Gedvilienė, 2003);

- Studentų mokymosi motyvacija būna daug stipresnė, jei jie turi galimybių dažnai bendrauti su dėstytoju arba kurso kuratoriumi; nuo-

sekli bendravimo sistema gali būti taikoma studijose kaip svarbi studentų motyvacijos stiprinimo priemonė (Coldeway ir kt., 1980).

- Studentų pasitenkinimą studijomis stiprina efektyviai aukštojoje mokykloje veikianti institucinė studentų paramos sistema; ypač svarbu užtikrinti, kad studentai turėtų galimybių jiems patogiu laiku bendrauti su kurso kuratoriumi arba dėstytoju, gerai išmanančiu mokomųjų priemonių ypatumus (Burge, Howard, 1990).

- Būtina sukurti studentams palankias sąlygas bendrauti ne tik ir ne tiek tiesiogiai įprastoje tradicinėje auditorijoje, kiek netiesiogiai naudojantis pašto paslaugomis, kompiuterine įranga, faksu ar telefonu norint konsultuotis ar dalyvauti specialiai organizuotame nutolusioje auditorijoje vykstančiame mokymosi procese (Moore, Kearsley, 1996, p.168; Rowntree, 1997).

- Neatsižvelgiant į užduoties formalų ar neformalų pobūdį studentai vertina operatyviai gaunamą grįžtamąją informaciją: komentarus, draugiškus patarimus, diskusinius klausimus ar pasiūlymus, susijusius su atliktos užduoties kokybės įvertinimu bei gerinimu (Egan ir kt., 1991; Ramsden, 2000).

16.6. KOKIOS BENDRAVIMO SĄLYGOS REIKŠMINGOS NUOTOLINIŲ STUDIJŲ ORGANIZATORIAMS

Nereti atvejai liudija, kad tradicinėje aukštojoje mokykloje sėkmingai dirbančių dėstytojų akademinis krūvis savaime padvigubėja be papildomo atlyginimo vien todėl, kad jie yra nuotolinių kursų kūrybos entuziastai ir kad imasi iniciatyvos eksperimentuoti su naujomis efektyvesnėmis mokymosi technologijomis (Freeman, 1997, p. 14; Rowntree, 1997, p. 102). Taigi išryškėja tokia situacija, jog už bandymus efektyviai organizuoti studijas iš tikrųjų tokie dėstytojai patiria institucinę dvigubo darbo krūvio nuobaudą.

Tą patį patiria ir informacinių ryšių specialistai, turintys atlikti tiesiogines pareigas, tačiau ir privalantys padėti dėstytojams organizuoti nuotolines studijas. Deja, nei atlyginimas už papildomą darbą, nei lėšos įrangai prižiūrėti, nei būtinas išsamus edukacinis pasirengimas atlikti naujus įpareigojimus jiems dažnai nebūna organizuotas. Dėl to nėra ko stebėtis, kad tokioje aukštojoje mokykloje, kurioje toleruojamas paviršutiniškas institucinio vadybinio lygmens požiūris į nuotolines studijas, darbuotojai jaučia jų entuziazmą griaunančią įtampą ir stresą, o jų or-

ganizuojamų studijų kokybė nėra tokia, kokios tikisi ir studentai, ir darbdaviai.

Nuotolinių studijų proceso organizavimo metodologija yra kur kas sudėtingesnė nei tradicinių studijų. Vienas iš esminių nuotolinių studijų programų kūrimo, rengimo, įgyvendinimo bei tobulinimo sėkmės veiksnių yra institucinio lygmens sistemiško kooperatyvaus ir dialoginio darbo atmosfera, leidžianti užtikrinti lygiavertį dvipusį įvairaus vadybinio lygmens bei įvairios paskirties institucinių padalinių bendravimą (Blanch, 1994; Cochran, 1989; Keegan, 1990). Tokia atmosfera gali būti kuriama ir palaikoma, jei aukštosios mokyklos administracija ir vadovai:

- pritaria pedagoginių inovacijų eksperimentams, skiria pakankamai dėmesio tam, kad dėstytojams bei kitiems studentų paramos sistemos darbuotojams užtektų laiko mokytis ir įsitikinti nuotolinio mokymo strategijų bei technologijų patikimumu, patiems išbandant jų praktinę naudą;

- remia pedagoginius eksperimentus atliekančių dėstytojų veiklą ne tik finansiškai, bet ir savo organizacinėmis pastangomis, tinkamai paskirstydami institucinius žmogiškuosius ir materialiuosius išteklius bei toleruodami galimas pedagoginių eksperimentų nesėkmes;

- mobilizuoja bei integruoja įvairių aukštojoje mokykloje veikiančių padalinių pastangas, būtinas siekiant tenkinti ne tik nuotolinių studijų studentų, bet ir kursų modulių kūrimo ir taikymo grupių poreikius;

- kartu su nuotolinių studijų organizatoriais planuoja naujoves, nustatydami joms diegti būtinus etapus ir priemones, apibrėždami skaidrias išsipareigojimų sistemas, atlikdami veiksmingą monitoringą, pagrįstą savianalize, viešu atskaitingumu ir išorinių ekspertų vertinimu;

- sudaro nuotolinių studijų programoms institucijoje plėtoti palankias legaliąsias, informavimo ir administravimo sąlygas, leidžiančias darbuotojams įsitikinti, jog nuotolinių studijų sistemos plėtrai aukštojoje mokykloje skiriama tiek pat dėmesio kaip ir stacionaro studijų strategijoms.

16.7. KOKIE YRA EKONOMIŠKAI SVARBŪS NUOTOLINIŲ STUDIJŲ SISTEMOS ASPEKTAI

Aukštosios mokyklos, organizuojančios tradicines studijas arba nuotolines studijas pagal „nutolusios auditorijos“ (t. y. nuosaičiųjų nuotolinių studijų) institucinį modelį, ekonomine prasme mažai rizi-

kuoja (Freeman, 1997; Rowntree, 1997; Rumble, 1997). Kai studijos vyksta nutolusioje auditorijoje ir kai naudojamos mokomosios medžiagos paketais, nusipirktais iš kitų gamintojų, mokomosios priemonės įsigyjamos pagal jau priimtų studentų skaičių. Taigi priėmus studentą nuperkamas jo savarankiškomis studijoms specialiai parengtas mokomosios medžiagos paketas. Dėstytojų arba kuratorių darbas irgi apmokamas remiantis studentų skaičiumi.

Vadinasi, norint organizuoti kurso studijas pradinių fiksuotų išlaidų reikia tiek, kiek bus priimta į kursą studentų. Studijoms skirtos išlaidos didėja kartu su priimamų studentų skaičiumi, o nuo pastarojo priklauso ir gaunamos pajamos bei pelnas. Kadangi išlaidos ir pajamos didėja kartu, aukštoji mokykla negali nei daug prarasti, nei daug užsidirbti. Taigi nors šis modelis yra ekonomiškai saugus, tačiau jis riboja galimybes užsidirbti papildomų lėšų, kurios leistų gerinti studijų kokybę ir plėsti aukštosios mokyklos prieinamumą, ypač jos atvirumą netradiciniams studentams.

„Atviros auditorijos“ (t. y. atvirųjų nuotolinių studijų) institucinio modelio esminė paskirtis – platesnis aukštosios mokyklos prieinamumas. Dirbant pagal šį modelį kursų moduliai – mokomųjų priemonių paketai, atitinkantys netradicinių studentų poreikius, dažniausiai kuriami, rengiami, gaminami ir realizuojami toje pačioje aukštojoje mokykloje. Kai aukštoji mokykla pati rengia mokomąją medžiagą, išryškėja aukštas pradinių fiksuotų išlaidų lygis.

Tam, kad būtų sukurta mokomoji medžiaga ir pagamintos mokomosios priemonės, reikia daugiau nei vienerių metų. Taigi išlaidos medžiagos kūrimui ir gamybai turi būti skirtos daug anksčiau nei bus organizuotas studentų priėmimas į kursą. Kadangi reikia daug pradinių investicijų, norint jas padengti į kursą būtina priimti daug studentų. Kai pradinės išlaidos bus padengtos, ir jai kursas rinkoje turės paklausą, naujos studentų grupės atneš nemažą pelną. Vadinasi, čia galima patirti ir didelį nuostolį, ir gauti gerą pelną. Tai labai aukštos rizikos modelis.

Siekiant sumažinti šią riziką būtina taikyti specialias finansų vadybos priemones, iš kurių pagrindinės: 1) kompleksiniai rinkos tyrimai, 2) tiksli materialinių bei intelektualinių sąnaudų apskaita, 3) investicijų vertinimas (Bates, 1995; Freeman, 1997; Rowntree, 1997; Rumble, 1997). Kaip galime naudotis šiomis priemonėmis?

1. Rinkos tyrimai yra pirmasis kurso modulio kūrybos planavimo etapas. Kuo didesnė finansinė rizika, tuo išsamesni turi būti atliekami rinkos tyrimai, tuo svarbesnis tampa įvairių sričių ekspertų indėlis. Kuo

daugiau ir įvairesnių mokomųjų technologijų norima įdiegti į studijų procesą, tuo detalesnį planuojamo sukurti kurso modulio projektą būtina parengti. Dažniausiai naujo kurso modulio kūryba prasideda nuo idėjos apie tai, ko norima pasiekti. Rinkos tyrimai gali patvirtinti, ar tai įmanoma, atverti galimybes nustatyti detalias idėjos įgyvendinimo problemas, uždavinius ir priemones. Norint išvengti atsitiktinių, nuo tikrovės nutolusių sprendimų, būtina organizuoti kompleksinius tyrimus, taikyti įvairius tyrimo metodus. Tyrimas gali būti atliekamas įvairiose srityse bei žmonių grupėse siekiant išsiaiškinti:

- *pradines idėjas, kokių kursų ir kodėl žmonėms reikia* taikant, pavyzdžiui: 1) interviu su darbdaviais iš pramonės, verslo, paslaugų, teisėtvarkos, valstybinio valdymo ir kitų įstaigų; 2) darbdavių ir potencialių studentų apklausas; 3) stebėjimą, kaip žmonės atlieka darbą ir pokalbius su jais, kokių žinių bei įgūdžių stokoja; 4) pareigybinių instrukcijų ir reikalavimų kompetencijoms studijas, 5) kompetencijų darbo vietose vertinimą ir akreditacijos rezultatų analizę; 6) konsultacijas su savivaldos institucijų darbuotojais, kokių kursų labiausiai stokojama rinkoje; 7) įvairius metodus, leidžiančius nustatyti, kokius kursus kitos aukštosios mokyklos organizuoja ir kokių neorganizuoja;

- *parengto kurso modulio projekto patikimumą* taikant, pavyzdžiui, potencialių studentų apklausos metodus, išorinių ekspertų projekto vertinimą, darbdavių atsiliepimus ir recenzijas;

- *produkcijos – mokymo priemonių ir akademinų paslaugų kainas rinkoje* taikant, pavyzdžiui, dokumentų studijas, kainų analizės, eksperimentavimo, ekspertų vertinimo ir kitus metodus;

- *kurso kokybę ir paklausą rinkoje* taikant, pavyzdžiui, įvairius parengto modulio pilotinio tyrimo metodus (žr., pvz., 3 ir 5 priedus), eksperimentavimą, diskusijas internetu, apklausą paštu, įvairias kitas marketingo priemones.

Rengiant modulius ir diegiant nuotolinių kursų programas į studijų procesą aukštojoje mokykloje ne mažiau svarbu iš anksto (2) *apsvarstyti tiek materialines, tiek intelektualinio darbo sąnaudas* (Bates, 1995; Freeman, 1997; Rowntree, 1997; Rumble, 1997). Šios sąnaudos visų pirma sietinos su tokiais ekonomiškai svarbiais materialiniais komponentais kaip:

- *technologijos*: išlaidos, skirtos, pavyzdžiui, techninei įrangai ir priemonėms įsigyti (pvz., kompiuteriams, magnetofonams, filmavimo kameroms), jų darbą garantuojančioms specialioms programoms;

- *informacijos perdavimas*: išlaidos, skirtos informaciniam ir komunikaciniam ryšiams palaikyti (pvz., paštu, telefonu, kompiuteriu, naudojantis transportu);

- *techninė priežiūra*: išlaidos, skirtos techninei įrangai taisyti ir atnaujinti;

- *infrastruktūra* – išlaidos, skirtos, pavyzdžiui, vidinių ir išorinių komunikacinių ryšių tinklui instaliuoti (pvz., kompiuterių ar telefono tinklams), padalinių funkcionalumui palaikyti;

- *kūryba ir gamyba*: išlaidos, skirtos, pavyzdžiui, autorinėms sutartims už kurso modulio projektavimą ir kūrybą; tekstų redagavimui, korektūrai, maketavimui, darbo užmokesčiui, medžiagoms ir kt.;

- *parama*: įvairios išlaidos, skirtos užtikrinti nuotolinių studijų sistemos efektyvų funkcionalumą (pvz., studentų priėmimas, administracijos darbas, studentų paramos sistemos plėtojimas, darbuotojų kvalifikacijos kėlimas, kursų organizavimas, kt.).

Šioje finansinių išlaidų sąmatoje taip pat svarbu atkreipti dėmesį ir į intelektualinio darbo sąnaudas, kurių reikalauja nuotolinių studijų kursų modulių kūrybos ir tobulinimo procesas. Štai keletas tyrimais grindžiamų aspektų, į kuriuos svarbu atsižvelgti (Sparkes, 1984, p. 219):

- norint deramai pasiruošti vienos akademinės valandos paskaitai, seminarui ar kita forma vyksiančiam auditoriniam darbui nutolusioje auditorijoje, patyrusiam dėstytojui gali prireikti nuo 2 iki 10 darbo valandų;

- norint deramai pasiruošti naudoti filmuotą medžiagą nutolusioje auditorijoje vedant paskaitą, seminarą ar konferenciją patyrusiam dėstytojui ir studentų paramos centro darbuotojams gali prireikti nuo 3 iki 10 darbo valandų;

- norint parengti kokybišką vienos akademinės valandos užsiėmimo tekstą, skirtą studentams savarankiškai studijuoti, dėstytojui gali prireikti nuo 50 iki 100 kūrybinio darbo valandų;

- norint deramai pasirengti vienos akademinės valandos kompiuteriu vedamam užsiėmimui, pedagogams ir aptarnaujančiam personalui gali prireikti daugiau kaip 200 kūrybinio ir techninio darbo valandų;

- norint deramai pasirengti vienos akademinės valandos filmuojamai vienpusio ryšio laidai (pvz., paskaitai), pedagogams ir aptarnaujančiam personalui gali prireikti daugiau kaip 100 kūrybinio ir techninio darbo valandų;

- norint deramai pasirengti vienos akademinės valandos filmuojamai interaktyvaus ryšio laidai (pvz., konferencijai) pedagogams ir ap-

tarnaujančiam personalui gali prireikti daugiau kaip 300 kūrybinio ir techninio darbo valandų.

(3) *Investicijų vertinimo proceso* pagrindą sudaro į kurso modulio tobulinimą arba kūrimą nukreiptos investicijos ir specialus aprašas, kaip bus gaunamos pajamos ir pelnas parduodant pagamintas prekes (pvz., mokomąsias priemones) bei akademinės paslaugas. Kai kursui tobulinti arba naujam kursui kurti numatome skirti pinigų, tikimės vėliau juos ne tik susigrąžinti, bet ir gauti pelną. Čia neišvengiamai susidursime su dviem problemomis: 1) galime tiksliai apskaičiuoti materialines ir intelektualinio darbo sąnaudas ir būti tikri, kiek reikės pradinių išlaidų, tačiau suklysti vertindami kurso paklausą ir jo realizavimo galimybes; 2) pinigai, kuriuos gausime, ateityje dėl įvairių ekonominių priežasčių bus verti mažiau, nei juos gauname ar gautume iš teikiamo kurso dabar (Freeman, 1997, p. 140). Pirmąją problemą leidžia konstruktyviai spręsti kompleksiniai rinkos tyrimai ir sąnaudų apskaita. Antrąją problemą sprendžiame taikydami specialius investicijų vertinimo metodus, leidžiančius apskaičiuoti laiką, per kurį bus susigrąžintos kursui tobulinti arba naujam kursui kurti skirtos pradinės išlaidos ir nuo kada iš įgyvendinamos kurso programos gali būti tikimasi gauti pelną. Tačiau norėdami tai tiksliai įvertinti mažiausiai rizikuosime, jeigu pasitelksime buhalterinės apskaitos, finansų ir ekonomikos specialistų ekspertinę paramą.

Taigi kaip suprantame, atvirųjų nuotolinių studijų programų kūrimo, rengimo ir įgyvendinimo procesas gali gana brangiai kainuoti, tačiau bendrąja prasme tradicinių – stacionaro – studijų procesas taip pat nėra pigus. Kita vertus, kaip patvirtina ilgalaikiai tyrimai, nuotolinių studijų organizavimui būtinos išlaidos turi tendenciją mažėti, jei didėja šių programų didaktinis efektyvumas, o dėl to ir jų paklausa rinkoje (Freeman, 1997; Ludlow, 1994).

Literatūra

1. *Abarius P. E.* Mokymosi metodų naudojimo prielaidos neakivaizdininkų ir stacionaro studentų mokymuisi // *Atvirasis ir nuotolinis švietimas žinių visuomenei.* – Vilnius: VU, 2002.
2. *Bates A. W.* *Technology, Open Learning and Distance Education.* – London: Routledge, 1995.

3. *Bernt F. L., Bugbee A. C.* Study Practices and Attitudes related to Academic Success in a Distance Learning Programme // Distance Education. 1993. No. 14(1).
4. *Blanch G.* Don't all Faculty Want their own TV Show? Barriers to Faculty Participation in Distance Education // DEOS. 1994. No. 4(1).
5. *Burge E. J., Howard J. L.* Audio-conferencing in Graduate Education: a Case Study // The American Journal of Distance Education. 1990. No. 4(2).
6. *Cashin W. E.* Student Ratings of Teaching: a Summary of Research. – Manhattan: Kansas State University, 1988.
7. *Cochran L. H.* Administrative Commitment to Teaching. – Cape Girardeu: Step Up, 1984.
8. *Coldeway D. O., MacRury K., Spencer R.* Distance Education from Learner's Perspective: the Results of Individual Learner Tracking at Athabasca University. – Edmonton, Alberta: Athabasca University, 1980.
9. *Egan M. W., Sebastian J., Welch M.* Effective Television Teaching: Perceptions of Those Who Count Most ... Distance Learners // Proceedings of the Rural Education Symposium. – Nashville, TN, 1991.
10. *Freeman R.* Managing Open Systems. – London: Kogan Page, 1997.
11. *Harrison N.* Practical Instructional Design for Open Learning Materials. – London: McGraw-Hill Book Company, 1995.
12. *Jensen E.* Tobulus mokymas. – Vilnius: AB OVO, 1999.
13. *Keegan D.* Foundations of Distance Education. – London: Routledge, 1990.
14. *Lowman J.* Mastering the Techniques of Teaching. – San Francisco: Jossey-Bass, 1984.
15. *Ludlow B. L.* A Comparison of Traditional and Distance Education Models // Proceedings of the Annual National Conference of the American Council on Rural Education. – Austin: TX, 1994.
16. *MacKeracher D.* Adults as Learners: Basic Ideas for Distance Educators // Distansutbildning i utveckling. – Sweden: Umea Universitet, 1995.
17. *Marsh H. W.* Students' evaluations of University Teaching: Research Findings, Methodological issues, and Directions for Future Research. – Elmsford: Pergamon Press, 1987.

18. *Martin E. E., Rainey L.* Student Achievement and Attitude in a Satellit Delivered High School Science Course // The American Journal of Distance Education. 1993. No. 7(1).
19. *Moore G., Kearsley G.* Distance Education. A Systems View. – Belmont: Wadsworth Publishing Company, 1996.
20. *Moore M. G., Thomson M. M.* The Effects of Distance Learning. – USA: The Pennsylvania State University, 1990.
21. *Murray J.* Better Testing for Better Learning // College Teaching. 1990. No. 38(4).
22. *Ramsden P.* Kaip mokyti aukštojoje mokykloje. – Vilnius: Aidai, 2000.
23. *Ramsden P.* Learning to Teach in Higher Education. – London: Routledge, 1992.
24. *Rogers A.* Teaching Adults. – London: Open University Press, 2000.
25. *Ross L. R., Powell R.* Relationships between Gender and Success in Distance Education Course: a Preliminary Investigation // Research in Distance Education. 1990. No. 2(2).
26. *Rowntree D.* Making Materials-Based Learning Work. – London: Kogan Page, 1997.
27. *Ruhl K. L., Hughes C. A., Schloss P. J.* Using the Pause Procedure to Enhance Lecturer Recall // Teacher Education and Special Education. 1997. No. 10.
28. *Rumble G.* The Costs and Economics of Open and Distance Learning. – London: Kogan Page, 1997.
29. *Rumble G.* The Management of Distance Learning Systems. – Paris: Unesco, 1992.
30. *Russel J. D.* Modular Instruction // A Guide to the Design, Selection, Utilization and Evaluation of Modular Materials. – Minnesota: Burges Publ. Compn., 1974.
31. *Schlosser C. A., Anderson M. L.* Distance Education: a Review of the Literature. – Ames, IA: Iowa Distance Education Alliance, 1994.
32. *Smith K. A.* Cooperative Learning: Making Groupwork Work // Using Active Learning in College Classes. – San Francisco: Jossey – Bass, 1996.
33. *Souder W. E.* The Effectiveness of Traditional vs. Satellite Delivery in Three Management of Technology Master's Degree Programs // The American Journal of Distance Education. 1993. No. 7(1).

34. *Sparkes J.* Pedagogic Differences between Media // The Role of Technology in Distance Education. – London: Croom Helm, 1984.
35. *Teresevičienė M., Gedvilienė G.* Mokymasis grupėse ir asmenybės kaita. – Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas, 2003.
36. *Verduin J. R., Clark T. A.* Distance Education: The Foundations of Effective Practice. – San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1991.
37. *Whittington N.* Is Instructional Television Educationally Effective? A Research Review // The American Journal of Distance Education. 1987. No. 1(1).
38. *Wilkes C. W., Burnham B. R.* Adult Learner Motivations and Electronics Distance Education // The American Journal of Distance Education. 1991. No. 5(1).
39. *Willis B.* Distance Education and WWW // Distance Education at a Glance (<http://www.uidaho.edu/evo/dist12.htm>), 2000.



PRIEDAI

1 priedas

MOKYMOSI TIKSLŲ, IŠMOKIMO REZULTATŲ IR VERTINIMO KRITERIJŲ NUSTATYMO PRIEMONĖS

1 lentelė. Bloomo edukacinių pažintinių tikslų taksonomija

Pažinimo lygis	Bruožai kaip mokymosi tikslai: išmokimo rezultatai ir vertinimo kriterijai	Pažinimo lygiui nustatyti reikšmingų klausimų pavyzdžiai
1. Žinojimas (<i>knowledge</i>)	Gebėjimas atsiminti, atkurti, atpažinti bei apibūdinti, pavadinti, parodyti, išreikšti, išvardyti, atpasakoti faktus, idėjas, terminus, teorijas, taisykles, siužetus ir kt.	Kas tyrinėjo šį klausimą? Kokia šio darbo struktūra? Kaip tai padaryti?
2. Supratimas (<i>comprehension</i>)	Gebėjimas interpretuoti, paaiškinti, nurodyti priežastis, išversti į kitą kalbą, perfrazuoti remiantis tuo, kas žinoma, nustatyti, kas nežinoma, tačiau nebūtinai sugebant susieti žinias su praktika ar išvelgti jų prasmes.	Kas šiame paveiksle pavaizduota? Kodėl žmogui būtinas miegas?
3. Taikymas (<i>application</i>)	Gebėjimas ne tik operuoti abstrakcijomis – principais, taisyklėmis, teorijomis, veiklos metodais, nusakant jų esmės, bet ir mokėjimas samprotauti jas taikant konkrečiose situacijose.	Kas atsitiktų, jeigu šalyje būtų įvesta diktatūra? Ką reiktų daryti norint atlikti tyrimą?
4. Analizė (<i>analysis</i>)	Gebėjimas visumą (teoriją, idėją, kt.) suskaidyti į atskiras dalis suprantant jų organizaciją ir ryšius bei sugebant lyginti, išvelgti panašumus ir skirtumus, klasifikuoti, grupuoti, sisteminti, nustatyti pagrindus, sugalvoti pavadinimus.	Kuo skiriasi faktas nuo teorijos? Koks yra šios klasifikacijos principas?
5. Sintezė (<i>synthesis</i>)	Gebėjimas kūrybiškai jungti bei derinti atskirus elementus į visumą konstruojant, modeliuojant, formuluojant naujas kompleksiškas sistemas – idėjas, apibrėžimus, koncepcijas, hipotezes, teorijas, formules, kuriant scenarijus ar projektus.	Jeigu mūsų bendruomenėje lygybė yra problema, tai kaip ją būtų galima spręsti?
6. Įvertinimas (<i>evaluation</i>)	Gebėjimas pagal empirinius įrodymus arba sąmoningus kiekybinius bei kokybinius kriterijus vertinti reiškinius bei nustatyti jų kokybės lygį, pranašumus ir trūkumus, nuspręsti, kaip sekasi ką nors atlikti, argumentuotai kritikuoti, nustatyti kategoriją, siektiną pavyzdį, kvalifikaciją ir kt.	Kokie pagrindiniai veiksniai nulemia efektyvų mokymąsi? Kas atsitiktų, jeigu studijose būtų atsisakyta pažymių? Kokių padarinių gali sukelti šis įstatymas?

2 lentelė. Bloomo edukacinių psichomotorinių tikslų taksonomija

Pažinimo lygis	Bruožai kaip mokymosi tikslai: išmokimo rezultatai ir vertinimo kriterijai	Pažinimo lygiui nustatyti reikšmingų klausimų pavyzdžiai
1. Suvokimas (<i>perception</i>)	Gebėjimas veikti kryptingai remiantis žinomais argumentais ir vadovaujantis pavyzdžiais iš patirties.	Ką pirmiausia darytum norėdamas atlikti tyrimą?
2. Pasiruošimas (<i>set</i>)	Gebėjimas parodyti pasirengimą veikti įgyvendinant numatytą užduotį.	Nusakykite savais žodžiais, kaip tai įmanoma padaryti.
3. Supratimas (<i>guided response</i>)	Gebėjimas pasiekti tikslą žinant būtiną užduoties atlikimo tvarką.	Paaiškinkite, kokie yra šios užduoties atlikimo etapai.
4. Įsitikrinimas (<i>mechanism</i>)	Gebėjimas pasiekti tikslą atliekant veiksmus tarsi pasitikint savimi, tačiau vis dar abejojant.	Atlikite užduotį pagal toliau nurodytus metodus.
5. Įgudimas (<i>complex overt response</i>)	Gebėjimas pasiekti tikslą atliekant veiksmus tvirtai pasitikint savimi ir neabejojant net ir naujose situacijose.	Jūs atlikote užduotį, susijusią su šia A aplinka. Pagal analogiją pabandykite tą pačią užduotį atlikti B aplinkoje.
6. Pritaikymas (<i>adaptation</i>)	Ne tik gebėjimas rodyti puikius įgūdžius, tačiau mokėjimas savo veiksmus modernizuoti naujose problemiškosiose situacijose.	Atlikdami šią užduotį patiriate kai kurių sunkumų. Išvardykite juos ir paaiškinkite, kaip būtų galima juos nugalėti.
7. Organizavimas (<i>organization</i>)	Gebėjimas kelti naujus tikslus bei numatyti uždavinius, apimančius turimus įgūdžius.	Apibūdinkite situaciją, nustatykite problemą ir pasiūlykite jos sprendimą.

3 lentelė. Bloomo edukacinių afektyviųjų tikslų taksonomija

Pažinimo lygis	Bruožai kaip mokymosi tikslai: išmokimo rezultatai ir vertinimo kriterijai	Pažinimo lygiui nustatyti reikšmingų klausimų pavyzdžiai
1. Priėmimas (<i>receiving</i>)	Gebėjimas parodyti suinteresuotumą analizuojamu reiškiniu, tema ar veikla, gebėjimas išreikšti norą dalyvauti veikloje.	Atsakykite taip arba ne: „Kai esu auditorijoje, nedykinėju, bet įdėmiai klausausi dėstytojo, diskutuoju, užsirašau, kas svarbu“.
2. Domėjimasis (<i>responding</i>)	Gebėjimas parodyti tai, kad pozityviai reaguojama ir domimasi analizuojamu reiškiniu, veikla ir tikslais, jų siekiama su malonumu.	Atsakykite taip arba ne: „Dažniausiai ruošiuosi užsiėmimams, juose aktyviai dalyvauju“.

Pažinimo lygis	Bruožai kaip mokymosi tikslai: išmokimo rezultatai ir vertinimo kriterijai	Pažinimo lygiui nustatyti reikšmingų klausimų pavyzdžiai
3. Branginimas (<i>valuing</i>)	Gebėjimas įsisamoninti ir džiaugtis mokantis naują temą, tyrinėjant ar atliekant užduotis.	Atsakykite taip arba ne: „Tuo, ką tenka studijuoti, domiuosi ir kasdieniniame gyvenime, pavyzdžiui, skaitydamas laikraščius, naršydamas po interneto svetaines ir kt.“.
4. Organizavimas (<i>organization</i>)	Gebėjimas lyginti skirtingas vertybes ir išspręsti pastebėtus jų prieštaravimus siekiant sukurti darnią asmeninių vertybių sistemą.	Atsakykite taip arba ne: „Kai kurios idėjos, su kuriomis susipažinau per šį kursą, prieštarauja mano požiūriui, bet bandau rasti ir joms vietą savo mintyse“.
5. Įprasminimas (<i>characterization by a value or value complex</i>)	Gebėjimas išsiaiškinti reiškinių asmeninę prasmę, integruoti tai, kas nauja į jau turimą bendrąją ir nuspėjamą ilgalaičių vertybių sistemą.	Parašykite, ar studijuojant šią temą buvo tokių idėjų, kurios verčia keisti savo požiūrį arba planus. Kokios tai idėjos?

Šaltiniai

1. Bloom B. S. Taxonomy of Educational Objectives. Handbook 1: Cognitive Domain. – New York: Longman Green, 1956.
2. Bloom B. S. (et al.). Excerpts from the Taxonomy of Educational Objectives, the Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain // Anderson L.W., Sosniak L.A. (eds.). Bloom's Taxonomy: a Forty-year Retrospective. – Chicago: University of Chicago Press, 1994.
3. Brūzgaitė L. (red.). Aktyvaus mokymosi metodai. – Vilnius: Garnelis, 1998.
4. Gage N. L., Berliner D. C. Pedagoginė psichologija. – Vilnius: Alma Littera, 1994.
5. Gronlund N. E. How to Write and Use Instructional Objectives. – New York: Macmillan Publishing Co, 1991.
6. Krathwohl D. R., Bloom B. S., Masia B. B. Taxonomy of Educational Objectives, the Classification of Educational Goals, Handbook II: Affective Domain. – New York: David McKay Co, 1964.

KURSO STUDIJŲ PROGRAMOS–SUTARTIES PAVYZDYS

Lietuvos teisės universitetas

Politika ir lytis

Mokymo dalyko programa

Bendrieji kurso ypatumai

Išankstiniai įgūdžiai: bendros socialinių mokslų žinios, anglų kalbos mokėjimas.

Kurso apimtis ir trukmė: 3 kreditai; vienas semestras.

ECTS kreditai: 4,5.

Kontaktiniai užsiėmimai: vienas užsiėmimas per savaitę; iš viso – 17 užsiėmimų.

Mokymosi formos: savarankiškas darbas, septyni tiesioginiai susitikimai (keturi kurso pradžioje ir trys pabaigoje), dešimt susitikimų WebCT svetainėje, konsultacijos WebCT svetainėje, telefonu ir elektroniniu paštu.

Mokymosi metodai: diskusijos, debatai, intelektualiniai pratimai, atvejų analizė, tyrimas (poromis), projektas (pogrūpiuose ir grupėje).

Egzamino formos: penkios užduotys = 100 proc. įmanomų surinkti balų:

- 1) savarankiška užduotis (pasirinktinai – esė, konspektas, kt.) – 10 proc.;
- 2) kolokviumas (testas) – 30 proc.;
- 3) mini tyrimo (20–30 respondentų) ataskaita (7–10 psl.) – 30 proc.;
- 4) ataskaitos pristatymas – 10 proc.;
- 5) aktyvus dalyvavimas užsiėmimuose – 16 proc., atsiskaitymas laiku – 4 proc.;

Kurso dėstytoja: Socialinės politikos katedros docentė dr. Lina Juškevičienė.

Kurso studijų tikslai

Šį kursą baigę studentai supras ir mokės atskleisti moksliskai pagrįstus požiūrius, sietinus su šiomis bendromis temomis:

1. Lyčių problemų tyrimai ir feministinės paradigmos;
2. Religija ir seksizmas;
3. Moters ir vyro santykių aiškinimas politologiniuose darbuose;
4. Lyčių vaidmuo visuomenėje;
5. Lytis, valdžia, teisingumas, lygybė.

Kurso pabaigoje studentai taip pat mokės:

6. Analizuoti dokumentus bei lyčių problemas nagrinėjančius klasikinius ir šiuolaikinius mokslinius tekstus;
7. Suplanuoti tyrimo scenarijus, pagrįstus feministinėmis paradigmomis;
8. Parengti tyrimui būtinus instrumentus (apklausos arba interviu klausimynus);
9. Formuoti teisiniams aspektams tobulinti reikšmingus pasiūlymus, leidžiančius konstruktyviai spręsti lyčių problemas (pasirinktinai vienoje iš Europos šalių).
10. Dirbti poromis atliekant tyrimus; dirbti pogrūpiuose ir grupėje rengiant pro-

jektus, reikšmingus sprendžiant lyčių problemas konkrečioje mikrobendruomenėje.

Kurso turinys ir veikla

Sa- vaitė	Temos, studijų šaltiniai, atsiskaitymas	Studijų objektai ir metodai (M)
1	Nereikia išankstinio pasiruošimo!	Studentų poreikių tyrimas ir kurso programa. Kodėl studijuojame kursą „Politika ir lytis“? M: filmas, tyrimas, diskusija.
2	Religija ir valdžia. Good News Bible. Genesis: Chapt. 1–4; Ruether R. R.	Žinios ir studentų gebėjimai rengti rašto darbus bei analizuoti išstudijuotą temą; M: minčių lietus, atvejų studijos, faktų testas.
3	Biologinė ir socialinė lyties samprata. Haralambos M., Heald R.	Žinios ir studentų gebėjimai dalyvauti diskusijoje bei analizuoti išstudijuotą temą. M: požiūrių testas, atvejo analizė, diskusija.
4	Lytis, likimas, pasirinkimas. De Beauvoir S. Book one: Destiny.	Žinios ir studentų gebėjimai rašyti oficialų kreipimąsi ir laišką, naudotis įgytomis žiniomis formuluojant teiginius. M: faktų ir teorijų testas, laiškas, problemų kraitė.
5	<i>Atsiskaitymas už pirmąją užduotį.</i> Lytis ir teisės. Broady; Mill; Okin.	Žinios ir studentų gebėjimai analizuoti dokumentus. M: atvejų studijos, kūrybos, vieno sakinio santrauka.
6	Feminizmas. Okin S. M.; Wilford R.;	<i>Pirmos užduoties rezultatų aptarimas</i> Žinios ir gebėjimai išreikšti savarankišką požiūrį. M: problemų kraitė, įsiminimo lentelė, diskusija.
7	Socialinė stratifikacija ir lygybė. Haralambos, kt.; Kroehler, kt..	Žinios ir studentų gebėjimai diskutuoti. M. diskusija su kviestiniais svečiais.
8	Feminizmas ir politiniai interesai: lytis ir švietimas. Dahlerup D.; Pasirinktas straipsnis.	Žinios ir studentų gebėjimai išreikšti pagrįstą požiūrį svarstant lyčių problemas. M: rengiamas testas, sniego gniūžtė, paveikslėliai.
9	<i>Testas (Web CT svetainėje)</i> Europos Sąjungos politika dėl lyčių lygybės. Hoskyns C.; Duchen C.; ES dokumentai	Žinios ir studentų gebėjimai pasiruošti bei dalyvauti debatuose svarstant lyčių problemas. M: dokumentų analizė, filmas.

Sa-	Temos, studijų šaltiniai,	Studijų objektai ir metodai (M)
-----	---------------------------	---------------------------------

vaitė	atsiskaitymas	
10	Lyčių lygybės problemos ir šiuolaikiniai tyrimai. Chapman J.	<i>Antros užduoties rezultatų aptarimas</i> Žinios ir gebėjimai vertinti reiškinius vadovaujantis feministinėmis paradigmomis. M: debatai.
11	Globalizacija ir lyčių lygybė: tyrimo planavimas ir ataskaitos struktūra. Harcourt B.	Žinios ir gebėjimai planuoti tyrimą. M: idėjų žemėlapis, filmas.
12	Globalizacija ir lyčių lygybė: tyrimo instrumentai. Harcourt B.: Writing in the Disciplines.	Žinios ir gebėjimai tikrinti tyrimo instrumentų patikimumą bei rinkti duomenis. M: požiūrių testas, paveikslėliai.
13	Globalizacija ir lyčių lygybė Harcourt B.	Žinios ir gebėjimai analizuoti gautus duomenis. M: pastabų grandinė, problemų analizė.
14	<i>Atsiskaitymas už 3 užduotį (pristatymas Web CT svetainėje).</i> Globalizacija ir lyčių lygybė.	Žinios ir gebėjimai žodžiu pristatyti tyrimo ataskaitos rezultatus bei rengti projektus. M: atsakymų santrauka, projektas.
15	Globalizacija ir lyčių lygybė. Savianalizė ir išorinis vertinimas.	<i>Tyrimo ataskaitų ir projekto pristatymas</i> Žinios ir gebėjimai konstruktyviai vertinti. M: projektas: vertinimas poromis ir grupėse.
16	Globalizacija ir lyčių lygybė. Savianalizė ir išorinis vertinimas.	<i>Projekto rezultatų aptarimas</i> Žinios ir gebėjimai konstruktyviai vertinti. M: projektas: vertinimas poromis ir grupėse.
17	Mokymo ir mokymosi rezultatai: ką pavyko pasiekti?	Studentų rezultatų savianalizė ir išorinis vertinimas. Dalyko programos ir mokymo(-si) proceso vertinimas. M: apklausa, diskusija.

Kurso politika

Dėstytojos išipareigojimai:

- 1) organizuoti kurso studijų procesą, atitinkantį studentų poreikius;
- 2) aprūpinti studentus mokymosi šaltiniais, kurso studijų vadovu ir užsiėmimų organizavimo scenarijais;
- 3) organizuojant užsiėmimus naudoti garso kasetes, vaizdo juostas, paveikslus ir kitas vaizdines priemones, į vieną seminarą pakviesti svečių (Vyriausybės atstovą), padėti studentams organizuoti minityrimus, individualiai konsultuoti jiems rūpi-
mais klausimais;
- 4) nuolat tirti mokymo ir mokymosi procesą, teikti studentams grįžtamąją informaciją, atveriančią galimybes pasitikrinti ir įsitikinti, kaip gerai jie mokosi;

- 5) sudaryti studentams sąlygas neformaliai vertinti savo ir bendramokslų darbus;
- 6) studentams atlikus užduotį per savaitę įvertinti jos atlikimo lygį, parengti jos komentarą, nurodyti tobulintinus aspektus ir sudaryti studentams galimybes patiems pagerinti atliktą užduotį bei gauti aukštesnį pažymį (išskyrus testo įvertinimą);
- 7) kurso pabaigoje atlikti studentų gautų rezultatų suminių vertinimą, atitinkantį Lietuvos teisės universiteto Studijų tvarkoje įtvirtintus vertinimo reikalavimus.

Studentų įsipareigojimai:

- 1) pagal kurso programoje nurodytą tvarką išstudijuoti rekomenduojamus šaltinius (nuo 500 iki 700 puslapių), stengtis išstudijuoti ir vieną kitą papildomą, savarankiškai rastą šaltinį; atlikti užduotis, būti pasiruošusiam(-iai) aktyviai dalyvauti užsiėmimuose;
- 2) aktyviai dalyvauti užsiėmimuose (1 užsiėmimas ir pasisakymas, pagrįstas išstudijuotais šaltiniais, – galimybė gauti 1 proc. balų); neplagijuoti ir kitaip nesukčiauti, jausti atsakomybę už savo išsakytas mintis ir atliktus darbus (pastaba: sukčiavimo atveju atlikta užduotis bus neužskaityta ir nebus suteikta galimybė ją pakartotinai atlikti);
- 3) sąmoningai siekti šio kurso programoje–sutartyje iškeltų mokymosi tikslų stengiantis gauti aukščiausią pažymį 10 arba bent jau kurso metu surinkti ne mažiau kaip 50 proc. balų, būtinų gauti pažymį 5 (silpnai), kaip nustatyta LTU Studijų tvarkoje;
- 4) aktyviai dalyvauti savikritiškai vertinant savo paties (pačios) ir bendramokslų mokymosi procesą bei rezultatus, nuolat asmeniškai sekti, kaip pavyksta įgyvendinti šio kurso programos–sutarties įsipareigojimus;
- 5) dalyvaujant užsiėmimuose nelikti abejingam(-ai) tam, ko siekiama išmokti; padėti kurso dėstytojais organizuoti bendradarbiavimo ir vertinimo procesus; nuoširdžiai dalyvauti pateikiant dėstytojais anonimiškus pasiūlymus, kaip kursas galėtų būti organizuojamas geriau.

Formalus studentų darbo vertinimas

Veikla	Procentai	Vertinimo standartai
1. Savarankiška užduotis	10 proc.	Taisyklingumas (pagal rekomendacijas)
2. Testas	30 proc.	Nustatomi diskusijų grupėje būdu
3. Minityrimo ataskaita (7–10 psl.)	30 proc.	Taisyklinga struktūra, minčių nuoseklumas, trumpi sakiniai, tvarkingumas
4. Ataskaitos pristatymas žodžiu	10 proc.	Aiškus tikslas ir argumentacija, sugebėjimas savikritiškai įvertinti gautą rezultatą; nuoširdi reakcija į išorinę kritiką
5. Dalyvavimas 16 užsiėmimų ir atsiskaitymas laiku	16 proc. 4 proc.	1 dalyvavimas ir pasisakymas = 1 proc.; 1 laiku atlikta kontrolinė užduotis = 1 proc.
Iš viso	100 proc.	

Užduočių atlikimo kokybės lygio įvertinimo skalė

Pažymys	Kokybės lygis procentais
10 – puikiai	92–100 proc. atliktos užduoties pagal nustatytus vertinimo standartus ir kriterijus
9 – labai gerai	85–91 proc. atliktos užduoties pagal nustatytus vertinimo standartus ir kriterijus
8 – gerai	75–84 proc. atliktos užduoties pagal nustatytus vertinimo standartus ir kriterijus
7 – pakankamai	65–74 proc. atliktos užduoties pagal nustatytus vertinimo standartus ir kriterijus
6 – patenkinamai	55–64 proc. atliktos užduoties pagal nustatytus vertinimo standartus ir kriterijus
5 – silpnai	50–56 proc. atliktos užduoties pagal nustatytus vertinimo standartus ir kriterijus
4 – nepatenkinamai	45–49 proc. atliktos užduoties pagal nustatytus vertinimo standartus ir kriterijus
3 – blogai	35–44 proc. atliktos užduoties pagal nustatytus vertinimo standartus ir kriterijus
2 – labai blogai	25–34 proc. atliktos užduoties pagal nustatytus vertinimo standartus ir kriterijus
1 – visiškai blogai	15–24 proc. atliktos užduoties pagal nustatytus vertinimo standartus ir kriterijus

Kurso studijų šaltiniai

I.

1. *American Bible Society Genesis // Good News Bible. Today's English Version.* – London: The British & Foreign Bible Society, 1976.
2. *Broady M. Wollstonecraft M. Sexuality and Women's Rights // Spender D. (ed.) Feminist Theorists.* – London, 1983.
3. *Chapman J. The Feminist Perspective // Theory and Methods in Political Science.* – London: MacMillan Press Ltd, 1995.
4. *Dahlerup D. Introduction // The New Women's Movement.* – London, 1986.
5. *De Beauvoir S. The Second Sex (1949).* – London: Gilamard, 1988.
6. *Duchen C. Europe: a Community for Women? Understanding the European Community. // Women's Studies Int. Forum. 1992. Vol. 15. No. 1.*
7. *Haralambos M., Heald R. Sex and Gender // Sociology. Themes and Perspectives.* – London: HarperCollins Publishers Limited, 2000.
8. *Harcourt Brace & Company. Writing in the Disciplines.* – London, Sydney, Tokyo, 1995.
9. *Hoskyns C. The European Community's Policy on Women in the Context of 1992 // Women's Studies Int. Forum. 1992. Vol. 15. No. 1.*

10. *Hughes M., Kroehler C. J., Zanden J. W. V.* Patterns of Social Stratification // Sociology. The Core. – Boston: McGraw–Hill College, 1996.
11. *Mill J. S.* The Subjection of Women (1869). – London: Every Man’s Library, 1965.
12. *Okin M.* John Stuart Mill, Liberal Feminist // Women in Western Political Thought. – Princeton, 1979.
13. *Okin S. M.* Gender, the Public and the Private // Held D. (ed.). Political Theory Today. – Cambridge, Polity Press, 1993.
14. *Ruether R. R.* Preface // Religion and Sexism. Images of Woman in the Jewish and Cristian Tradition. – New York, 1974.
15. *Wilford R.* Feminism // Political Ideologies. – London: Routledge, 1994.

II. Garso ir vaizdo kasetės (pagal studentų pasirinkimą)

III. Elektroninis kurso modulis Web CT (pagal studentų pasirinkimą)

Kontaktinis adresas ir konsultacijų laikas

Socialinės politikos katedra
 Ateities g. 20–304,
 2057 Vilnius.
 Tel.: 2714674
 Elektroninis paštas: spk@ltu.lt

L. Juškevičienės konsultacijų laikas:

Ketvirtadieniais nuo 13:00 val. iki 15:00 val.

Kiekvienas trečias mėnesio šeštadienis nuo 11:00 iki 13:00 val.

Studentai gali atvykti konsultuotis nurodytu laiku arba iš anksto sutartu kitu laiku.

Be to, studentai kviečiami konsultuotis WEB CT svetainėje, telefonu ir elektroniniu paštu.

Pastaba

Šią sutartį dviem egzemplioriais būtina pasirašyti ne vėliau kaip per tris savaites.

Studentai, turintys specialių poreikių, neatsispindinčių šioje kurso programoje – sutartyje, ne vėliau kaip tris savaites kviečiami informuoti dėstytoją ir pareikšti specialius pageidavimus.

Dėstytoja L. Juškevičienė

(Parašas)

Studentas (-ė)

(Fakultetas, grupė, vardas, pavardė, parašas)

STUDENTŲ POREIKIŲ DIAGNOSTINIO TYRIMO PRIEMONĖS

3.1. Studentų poreikiai: diagnostinio tyrimo klausimyno pavyzdys

LIETUVOS TEISĖS UNIVERSITETAS

Studentų poreikiai studijuojant kursą „Politika ir lytis“

Gerbiamieji studentai,

šio klausimyno paskirtis – išsiaiškinti Jūsų edukacinius poreikius ir nustatyti geriausiai juos atitinkančius kurso „Politika ir lytis“ mokymo bei mokymosi tikslus, temas, šaltinius, metodus, vertinimo būdus.

Apklausa yra anonimiška. Ji truks nuo 7 iki 10 minučių. Vėliau šioje paskaitoje dirbdami grupelėmis arba frontaliai apibendrinsime gautus rezultatus, patikrinsime jų patikimumą. Tai padės vieniems kitus pažinti, suprasti jau parengtą kurso „Politika ir lytis“ studijų programą. Tai taip pat leis kurso programą patobulinti „čia ir dabar“ bei ją vadovaujantis palengvinti studijų procesą taip, kaip Jūs to pageidaujate.

Pateikite informaciją kryželiu užbraukdami geriausiai Jūsų padėti arba požiūrį atitinkantį klausimyno langelį. Kai kur bus galima užpildyti ir keletą langelių, parašyti papildomą informaciją. Maloniai prašau atsakyti į visus klausimus.

I. Anketiniai duomenys

LTU fakultetas, grupė (jei priklausote)

1. *Amžius:* metų

2. *Lytis:* moteris vyras

3. *Gyvenamoji vieta:* miestas miestelis kaimas

4. *Profesinis užimtumas:*

dirbu visą darbo dieną dirbu nepilną darbo dieną nedirbu

5. *Išsilavinimas:* vidurinis aukštasis

II. Patirtis

6. Man teko studijuoti socialinius mokslus:

vieną kursą ir daugiau patirties beveik arba visai neturiu

7. Moku anglų kalbą:

suprantu: puikiai vidutiniškai silpnai nemoku

skaitau: puikiai vidutiniškai silpnai nemoku

rašau: puikiai vidutiniškai silpnai nemoku

8. Moku naudotis kompiuteriu:

puikiai vidutiniškai silpnai nemoku

9. Moku dirbti naudojantis WEB CT kompiuterinio mokymosi programa:

puikiai vidutiniškai silpnai nemoku

10. Moku dirbti komandoje pagal bendrą grupės veiklos planą:

puikiai vidutiniškai silpnai nemoku

11. Turiu patirties atliekant empirinį tyrimą:

apklausą interviu stebėjimą eksperimentą patirties neturiu

12. Moku rašyti mokslinę etiką atitinkančią tyrimo ataskaitą:

puikiai vidutiniškai silpnai nemoku

III. Mokymosi galimybės

13. Turiu galimybių naudotis internetu:

universitete namuose bibliotekoje

pas draugus darbe neturiu galimybių

14. Turiu galimybių naudotis:

garso magnetofonu vaizdo magnetofonu telefonu

15. Pageidauju mokymuisi būtiną medžiagą:

studijuoti bibliotekos skaitykloje

turėti galimybę pasidaryti medžiagos kopijas

nebrangiai nusipirkti

16. Už mano studijas:

moku aš pati(-s) kiti (kas?)

IV. Dalyko žinios ir pageidavimai

17. Esu studijavęs Politologijos įvado kursą arba skaitęs bent vieną knygą, sietiną su politika:

taip ne

18. Bent vieną knygą apie vyrų ir moterų santykius tikrai esu perskaitęs:

taip ne

19. Kai studijavau įvairius socialinius, humanitarinius ir kitokius kursus, labiausiai nepatiko tai, kad:

.....

20. Iš toliau nurodytų dalykų du kaip svarbiausi mane tikrai erzina, kai dėstytojai:

- aiškina ir rekomenduoja išmokti įvairias sąvokas ir teorijas
- užduoda smulkmeniškus klausimus
- reikalauja pažodžiui nusakyti tikslias sąvokų reikšmes
- vertina pagal man nežinomus vertinimo kriterijus
- paskaitose skaito pranešimus ir verčia pasyviai jų klausytis
- reikalauja studijuoti mokslines knygas
- kita:

21. Studijuodama (-s) šį kursą norėčiau, kad būtų galima gilintis į šias problemas:

- kokie yra biologiniai ir psichologiniai vyrų ir moterų skirtumai
- kokius vaidmenis visuomenėje atlieka moterys ir kokius vyrai
- ar vyrai ir moterys turi lygias teises siekti karjeros
- ar vyrai ir moterys turi lygias galimybes į mokslą ir darbą
- ar iš tikrųjų vyrai ir moterys gauna vienodą atlyginimą už vienodą darbą
- kokie yra religinių bendruomenių požiūriai į vyrų ir moterų santykius
- kokie yra moksliskai pagrįsti požiūriai į vyrų ir moterų santykius
- kokios yra socialinės vyrų ir moterų santykių problemos
- kaip galima pažinti šias problemas ir pamėginti jas konstruktyviai spręsti
- kita:

22. Planuočiau šio kurso studijoms skirti:

tiek laiko, kiek jo reikėtų norint gauti: geriausią pažymį pakankamą įvertinimą

23. Pageidaučiau, kad mano mokymosi rezultatai šio kurso metu:

- būtų tikrinami ir įvertinami anksčiau nei per sesiją
- būtų tikrinami raštu
- būtų tikrinami žodžiu
- būtų įvertinami tik per egzaminą ir tik sesijos metu
- būtų įvertinami už atskiras užduotis, o susumavus balus būtų parašytas suminis pažymys
- kitaip:

V. Mokymosi motyvai ir lūkesčiai

24. Ketinu mokytis šį kursą, nes:

- tai būtina norint toliau tęsti studijas
 - noriu geriau suprasti šį dalyką
 - man patinka mokytis to, kas nauja
 - tikiuosi, kad įgytos žinios pravers gyvenime
 - atvirai kalbant, šio kurso problemų studijos manęs nedomina
 - kita
- 25. Du dalykai iš toliau nurodytų man yra svarbiausi, nes noriu, kad studijuojant būtų sudarytos sąlygos:**

- įgyti naujų žinių, plėtoti jų supratimą, lavinti įvairius gebėjimus
- aktyviai bendrauti su bendramoksliais
- nenuobodžiauti ir atlikti įdomias užduotis
- suprasti ir išmokti spręsti man asmeniškai reikšmingas problemas

kita:

26. Išmokti ką nors nauja man lengviausia:

dirbant savarankiškai namuose, kai niekas netrukdo

dalyvaujant paskaitose ir seminaruose

nuolat konsultuojantis su dėstytoju

palaikant ryšius ir diskutuojant su bendramoksliais

kai man žinomi aiškūs atsiskaitymo terminai ir primenama laiku atlikti užduotis

kita:

27. Labiausiai mėgstu mokytis:

iš moksliai parašytų knygų

iš vaizdo kasečių, žiūrėdama(-s) filmus

iš garso kasečių, klausydamasi(-s) ir įsimindama(-s)

naudodamasi(-s) kompiuteriu

iš savo asmeninės patirties, kai ką nors pati(-s) veikiu ir apmąstau

iš kitų asmeninės patirties, kai kiti papasakoja, parodo, pataria

kai pati(-s) susirandu ir pasirenku tai, kas man aktualu išmokti

kita:

Dėkoju už bendradarbiavimą

Pastaba

Šis klausimynas buvo patikrintas trianguliacijos būdu: 1) jį vertino kolegos – penki Lietuvos teisės universiteto dėstytojai; 2) pataisius klausimyną buvo atliktas jo pilotinis tyrimas su 15 studentų iš Lietuvos teisės universiteto Socialinio darbo fakulteto neakivaizdinio skyriaus antrojo kurso 624 ir 626 grupių; 3) atsisakius kai kurių studentams nereikšmingų arba besidubliuojančių klausimų, buvo atliktas antrasis pilotinis tyrimas su 15 studentų iš Lietuvos teisės universiteto Teisės ir Valstybinio valdymo fakultetų neakivaizdinio skyriaus įvairių kursų bei grupių studentų, pasirinktų atsitiktiniu būdu.

Dėl to pagal minėtą klausimyną gauti ir toliau pateiktose lentelėse atspindintys rezultatai reiškia bendrąsias abiejų pilotinių tyrimų būdu gautas tendencijas. Šios tendencijos reiškia, jog jos validžios tik dirbant su studentais pagal kurso „Politika ir lytis“ dalyko programą.

Norėdami išsiaiškinti kitų grupių studentų poreikius, sietinus su kitokių kursų programomis, turėsime atlikti naujus diagnostinius tyrimus. Atlikdami tyrimus galime taikyti analogiškus minėto klausimyno sudarymo ir toliau pateiktų tyrimo būdu gautų rezultatų interpretacijos principus.

3.2. Diagnostinio tyrimo rezultatų interpretacijos pavyzdys

Kursas „Politika ir lytis“

I. Anketiniai duomenys

<i>Studentų grupės ypatumai:</i>	<i>Vadinasi, organizuodami „Politika ir lytis“ kurso studijas mes, kaip dėstytojai, privalome:</i>
1. Didžioji dalis studentų yra nuo 20 iki 35 metų.	Iliustruoti žinias tarpusavio santykių, laisvalaikio, profesinės karjeros ir kitais identitetinės saviraiškos paieškų pavyzdžiais, atitinkančiais šio amžiaus studentų interesus. Nepamiršti išimčių.
2. Grupėje yra ir vyrų ir moterų.	Vartoti ir vyriškos, ir moteriškos giminės įvardžius.
3. Studentai gyvena ir mieste, ir kaime.	Skatinti studentus taikyti žinias jiems aktualioje aplinkoje, naudojantis jiems žinomais pavyzdžiais.
4. Beveik visi studentai dirba, t. y. darbo dienomis laiko studijoms gali skirti mažai.	Organizuoti nuotolinį auditorinį darbą po pietų arba šeštadieniais ir sekmadieniais. Atkreipti dėmesį į išimtis. Nurodyti aiškų laiką, būtiną temai išstudijuoti ir atlikti su ja sietiną užduotį.
5. Tik mažuma studentų turi aukštąjį išsilavinimą.	Taikyti ir sudėtingos, ir mažiau sudėtingos struktūros mokymo(-si) metodus.

II. Patirtis

<i>Studentų grupės ypatumai:</i>	<i>Vadinasi, organizuodami „Politika ir lytis“ kurso studijas mes, kaip dėstytojai, privalome:</i>
6. Visi studentai yra studijavę socialinius mokslus.	Sudaryti studentams palankias sąlygas pasirinkti asmeniškai aktualias studijų temas ir problemas.
7. Daugiau kaip pusė studentų silpnai arba vidutiniškai žino anglų kalbą.	Parengti studentams paskaitų konspektus. Sumažinti studijų šaltinių skaičių.
8. Didžioji dalis studentų nuosaikiai (vidutiniškai) vertina savo mokėjimus dirbti kompiuteriu.	Pasiūlyti studentams išklausti papildomą 2–4 valandų praktinį darbo su kompiuteriu kursą.
9. Nė vienas studentas iš grupės nemoka dirbti pagal WebCT programą.	Sudaryti studentams sąlygas praktiškai susipažinti su WebCT programos darbo principais.
10. Beveik visi studentai moka tik vidutiniškai dirbti komandoje pagal bendrąjį grupės veiklos planą; du moka puikiai.	Taikyti grupinio darbo metodus. Sudaryti studentams sąlygas pakartoti efektyvaus darbo grupėje taisykles. Atkreipti dėmesį į išimtis.

<i>Studentų grupės ypatumai:</i>	<i>Vadinasi, organizuodami „Politika ir lytis“ kurso studijas mes, kaip dėstytojai, privalome:</i>
11. Didžioji dalis studentų turi patirties atliekant apklausas, keletas – interviu ir tik mažuma pripažįsta neturinti patirties atlikti empirinį tyrimą.	Pasiūlyti studentams atlikti tyrimus taikant jiems dar nežinomas metodus. Sudaryti studentams sąlygas susipažinti su jų taikymo praktikoje taisyklėmis.
12. Dauguma studentų vidutiniškai vertina savo sugebėjimus parengti tyrimo ataskaitą, mažuma teigia, jog to nemoka.	Sudaryti studentams sąlygas pakartoti ataskaitos rengimo taisykles.

III. Mokymosi galimybės

<i>Studentų grupės ypatumai:</i>	<i>Vadinasi, organizuodami „Politika ir lytis“ kurso studijas mes, kaip dėstytojai, privalome:</i>
13. Didžioji dauguma studentų naudotis internetu gali namuose, mažuma – tik darbe arba bibliotekoje.	Padėti studentams susipažinti su institucinėmis galimybėmis naudotis kompiuteriu regioniniuose mokymo centruose, klubuose, bibliotekose.
14. Visi studentai turi telefonus. Didžioji dauguma turi galimybių naudotis garso ir vaizdo magnetofonais.	Organizuoti susipažinimo minutę, leidžiančią studentams apsikeisti adresais tam, kad galėtų tarpusavyje bendrauti. Jei studentai pageidauja, sudaryti jiems sąlygas namuose mokytis iš garso ir vaizdo kasečių.
15. Dauguma studentų pageidauja nusipirkti mokomąją medžiagą, dalis – ja naudotis skaitykloje, mažuma – pasidauginti kopijas.	Sudaryti studentams galimybes pasirinkti priimtinausią mokymosi medžiagos prieinamumo variantą.
16. Visi studentai už studijas moka patys.	Vengti brangių mokymosi priemonių, Universiteto knygyne bent jau pabandyti organizuoti naudotų knygų supirkimą ir išpardavimą.

IV. Dalyko žinios ir pageidavimai

<i>Studentų grupės ypatumai:</i>	<i>Vadinasi, organizuodami „Politika ir lytis“ kurso studijas mes, kaip dėstytojai, privalome:</i>
17. Tik mažuma studentų teigia, jog jiems neteko studijuoti politikos mokslų.	Sudaryti studentams sąlygas pakartoti pagrindines politologijos sąvokas.
18. Visi studentai, išskyrus keturis, teigia, jog jiems teko perskaityti bent vieną knygą, sietiną su vyrų ir moterų santykiais.	Pasiūlyti studentams atlikti užduotis, skatinančias palyginti tai, ką jie jau žino, su tuo, ką nauja sužinojo. Atkreipti dėmesį į išimtis.
19–20. Studentų nepasitenkinimą kelia: <ul style="list-style-type: none"> • teorinė medžiaga be pavyzdžių; • deklaratyvios ir nepaaiškintos sąvokos; • ribotos galimybės dalyvauti diskusijose; • dėstytojų neigiamos emocijos, sietinos su studentų klaidomis; • galimybių ir mokymuisi skirto laiko stoka; • būtinybė mintinai mokytis sąvokų reikšmes; • vertinimas pagal nežinomus kriterijus. 	Pašalinti šias studentų mokymosi kliūtis. Studentams aiškiai nušviesti, kaip tai bus padaryta, kalbant tiek apie kurso programą ir mokymosi medžiagą, tiek ir apie studento bei dėstytojo santykius studijų proceso metu.
21. Vieniems studentams įdomios visos klausimyne pateiktos kurso studijų problemos, kitiems tik keletas iš jų.	Leisti studentams aiškiai suprasti, kurios problemos bus privalomos ir kodėl, o kokias iš jų jie turės galimybių pasirinkti atlikdami tyrimus.
22. Tik mažuma studentų suinteresuoti gauti geriausią pažymį, kitiems aktualus pakankamas įvertinimas.	Paaikškinti studentams jų užduotis, kurias atlikus bus galima gauti pakankamą įvertinimą. Pabrėžti, kaip bus sudarytos sąlygos siekti geriausio pažymio.
23. Didžioji dalis studentų pageidauja, kad būtų taikomas procesualus suminis vertinimas. Dalis studentų norėtų laikyti egzaminą tik per sesiją: vieni raštu, kiti – žodžiu. Tk keli studentai pageidauja išlaikyti egzaminą anksčiau nei per sesiją.	Supažindinti studentus su mokymo(-si) ir vertinimo politika. Stengtis grupėje priimti visų studentų poreikius atitinkančias taisykles. Atkreipti dėmesį į mažumos studentų teisę tapti išimtimi grupėje.

V. Motyvai ir lūkesčiai

<i>Studentų grupės ypatumai:</i>	<i>Vadinasi, organizuodami „Politika ir lytis“ kurso studijas, mes, kaip dėstytojai, privalome:</i>
24–25. Didžioji dalis studentų tikisi, kad įgytos žinios pravers gyvenime, t. y. bus praktiškai naudingos; kiti nori geriau suprasti studijuojamą dalyką; dar kiti pabrėžia, jog jiems įdomu mokytis to, kas nauja.	Paaiškinti studentams jų asmeninių mokymosi motyvų bei tikslų tiesioginius ryšius su dalyko programoje atsispindinčiais mokymosi tikslais, užduotimis bei vertinimo standartais. Pabrėžti, jog skaidri vertinimo kriterijų sistema studentams pateikta jų „Kurso studijų vadove“.
26. Visiems studentams svarbu, kad būtų organizuojamos paskaitos, seminarai, sudarytos galimybės konsultuotis.	Atkreipti studentų dėmesį į mokymosi formas, metodus, atsiskaitymo grafiką, konsultacijų laiką bei jų galimybes.
27. Daugumai studentų aktualu mokytis pagal pačių pasirinktas temas ir šaltinius žinias susiejant su asmenine patirtimi.	Atkreipti studentų dėmesį į jų pasirinkimo galimybes šio kurso metu, išsiaiškinti, iš kokių šaltinių jiems bus sudarytos sąlygos mokytis.

STUDENTŲ SAVARANKIŠKŲ STUDIJŲ PALENGVINIMO PRIEMONĖS

4.1. Mokomųjų priemonių paketo sudėties pavyzdys

Lietuvos teisės universitetas

Kurso „Politika ir lytis“ mokomųjų priemonių paketas

Gerbiamieji studentai,

šiam mokomųjų priemonių pakete, skirtame palengvinti savarankiškas studijas, Jūs rasite:

1. Kurso programą;
2. Kurso studijų vadovą;
3. Vaizdo kasetę ir garso kasetę;
4. Naudojimosi WebCT programa vadovą;
5. Tekstų ištraukų, atšviestų iš mokslinės literatūros šaltinių rinkinį;
6. Paskaitų konspektą;
7. Uždavinyną.

4.2. Studentų savarankiško darbo žemėlapis pavyzdys

Lietuvos teisės universitetas

Kurso „Politika ir lytis“ savarankiško studijų žemėlapis: atmintinė studentui

I etapas. Susipažinimas:

1. Perkaityk kurso studijų programą bei kurso studijų vadovą;
2. Peržiūrėk vaizdo kasetę;
3. Susipažink su užduotimis ir mokymuisi skirta medžiaga;
4. Sudaryk individualų savo darbo planą, pasižymėk atsiskaitymo datas.

II etapas. Darbas atliekant pirmąją užduotį:

1. Atidžiai perkaityk WebCT programos vadovą;
2. Atlik pirmąją užduotį: jei sunku dirbti Web CT svetainėje, naudokis uždavinynu, mokomaisiais tekstais, papildomais šaltiniais;
3. Pasitikrink, ar atliktas darbas atitinka jam keliamus reikalavimus, ar pasiekti mokymosi tikslai;
4. Jei kyla sunkumų, drąsiai konsultuokis su grupės kolegomis ir dėstytoja telefonu arba internetu;
5. Atsiskaityk už pirmąją užduotį.

III etapas. Darbas ruošiantis atlikti antrąją užduotį:

1. Paklausk garso kasetę;
2. Atlik pratimus, būtinus pasiruošti testui: jei sunku dirbti Web CT svetainėje, naudokis uždavinynu, mokomaisiais tekstais, papildomais šaltiniais;
3. Pasitikrink, ar pavyko išmokti, ko buvo siekiama;
4. Jei kyla sunkumų, drąsiai konsultuokis su grupės kolegomis ir dėstytoja telefonu arba internetu;
5. Atsiskaityk už antrąją užduotį.

IV etapas. Darbas ruošiantis atlikti trečiąją užduotį:

1. Atidžiai perskaityk trečios užduoties sąlygas;
2. Jei manai, kad šią užduotį bus lengviau atlikti bendradarbiaujant pora su savo grupės kolege (–a), susisiek su ja (juo), parenkite užduoties atlikimo planą;
3. Atlik pratimus, būtinus pasiruošti deramai atlikti antrąją užduotį: jei sunku dirbti Web CT svetainėje, naudokis uždavinynu, mokomaisiais tekstais, papildomais šaltiniais;
4. Atlik trečiąją užduotį;
5. Pasitikrink, ar atliktas darbas atitinka jam keliamus reikalavimus; išsiaiškink, ar pavyko išmokti, ko buvo siekiama;
6. Jei kyla sunkumų, drąsiai konsultuokis su grupės kolegomis ir dėstytoja telefonu arba internetu;
7. Atsiskaityk už trečiąją užduotį.

V etapas. Darbas ruošiantis atlikti ketvirtąją užduotį:

1. Atidžiai perskaityk ketvirtos užduoties sąlygas;
2. Atlik pratimus, būtinus pasiruošti deramai atlikti trečiąją užduotį: jei sunku dirbti Web CT svetainėje, naudokis uždavinynu, mokomaisiais tekstais, papildomais šaltiniais;
3. Pasitikrink, ar pavyko išmokti, ko buvo siekiama;
4. Jei kyla sunkumų, drąsiai konsultuokis su grupės kolegomis ir dėstytoja telefonu arba internetu;
5. Atsiskaityk už ketvirtąją užduotį.

Svarbu!

Nepamiršk per visą kurso studijoms skirtą laiką aktyviai dalyvauti auditoriniame darbe, vykstančiame bendraujant tiesiogiai (Universiteto patalpose) ir netiesiogiai – WebCT svetainėje. Tai penktosios užduoties sąlyga.

Pastaba

Šis žemėlapis gali būti parengtas ir kitomis formomis. Viena iš jų – iliustruotas žemėlapis, apimantis paveikslėlius, lenteles ir simbolius, juos į sistemą sujungiančias rodykles ir kt.

PARENGTO KURSO MODULIO DIDAKTINIO EFEKTYVUMO TYRIMO PRIEMONĖS

5.1. Klausimyno studentams pavyzdys

Lietuvos teisės universitetas

Civilinės teisės dalyko studijų patyrimo klausimynas

Gerbiamieji studentai,

šio klausimyno paskirtis – išsiaiškinti, kaip Civilinės teisės dalyko nuotolinių studijų programa ir organizuojamas studijų procesas atitinka Jūsų mokymosi poreikius. Apklausa yra anonimiška. Suteikta informacija bus naudojama siekiant tobulinti Civilinės teisės dalyko mokymo programą, ypač aktyvaus mokymosi bei nešališko vertinimo priemones.

Kaip atsakyti į klausimus?

Apibraukite prie kiekvieno teiginio, geriausiai atitinkančio Jūsų požiūrį, skaičių:

- 1) reiškia, kad visiškai sutinkate (VS)
- 2) reiškia, kad sutinkate su tam tikromis išlygomis (ID)
- 3) reiškia, kad negalite nuspręsti arba neturite savo nuomonės šiuo klausimu (?)
- 4) reiškia, kad esate linkęs(-usi) nesutikti (IN)
- 5) reiškia, kad visiškai nesutinkate (N)

Maloniai prašome atsakyti į visus klausimus, pabaigoje pateikti bendrą požiūrį.

<i>I. Mokymosi tikslai, užduotys ir darbo krūvis</i>	VS	ID	?	IN	N
1. Studijuodamas šį dalyką tiksliai žinai, ką bus būtina žinoti ir mokėti atlikti baigus kursą.	1	2	3	4	5
2. Studijuojant šį kursą yra pakankamai užduočių, testų ir pratimų, leidžiančių pačiam pasitikrinti, ko išmokta.	1	2	3	4	5
3. Vos perskaitęs užduočių sąlygas, puikiai supratau, kaip jas būtina atlikti.	1	2	3	4	5
4. Jei nori gerai mokytis šį dalyką, iš tiesų pakanka turėti gerą atmintį.	1	2	3	4	5
5. Pernelyg daug tokių užduočių, kurios reikalauja atsiminti tik faktus.	1	2	3	4	5
6. Studijuojant šį kursą būtina perskaityti tokią gausybę medžiagos, kad nelieka laiko viską nuodugniai išsiaiškinti	1	2	3	4	5
7. Šį dalyką galima išmokyti pakankamai rimtai pasimokus per sesiją.	1	2	3	4	5

II. Mokymosi turinys bei technologijos	VS	ID	?	IN	N
8. Studijuojant šį dalyką galima lengvai rasti pakankamai mokomosios medžiagos.	1	2	3	4	5
9. Mokomosios medžiagos stilius WebCT svetainėje yra paprastas ir lengvai suprantamas.	1	2	3	4	5
10. Iš tiesų studentai turi pakankamai galimybių pasirinkti, kaip studijuoti šį dalyką.	1	2	3	4	5
11. I šio dalyko mokymo programą įtraukta per daug temų.	1	2	3	4	5
12. Studijuojant šį kursą neretai teko susidurti su techniniais sunkumais.	1	2	3	4	5
13. Per mažai galimybių pasirinkti konkrečias temas, kurias norėtusi studijuoti nuodugniau.	1	2	3	4	5
14. Iš tiesų šio dalyko studijoms būtina mokymosi medžiaga sunkiai prieinama.	1	2	3	4	5

III. Bendravimas	VS	ID	?	IN	N
15. Studijuodamas šį dalyką gali dažnai konsultuotis su dėstytoju.	1	2	3	4	5
16. Bendravimas su bendramoksliais organizuojamas įdomiai.	1	2	3	4	5
17. Šio dalyko dėstytojas skiria daug laiko skatindamas kuo savarankiškiau plėsti mokymosi interesus.	1	2	3	4	5
18. Studijuojant šį dalyką pasiroūti egzaminui įmanoma ir be dėstytojo paramos.	1	2	3	4	5
19. Dėstytojas nuoširdžiai stengiasi suprasti sunkumus, su kuriais susiduria studentai.	1	2	3	4	5
20. Šio kurso dėstytojas nesidomi tuo, ką nori pasakyti studentai.	1	2	3	4	5
21. Studijuodamas šį dalyką jauti didelį spaudimą.	1	2	3	4	5

IV. Atsiskaitymas ir žinių vertinimas	VS	ID	?	IN	N
22. Šio dalyko programoje pateikti aiškūs atsiskaitymo terminai.	1	2	3	4	5
23. Iš pat pradžių buvo aiškūs žinių vertinimo kriterijai.	1	2	3	4	5
24. Šio dalyko dėstytojas skatina mokytiis komentuojamas atliktas užduotis ir sudarydamas sąlygas gauti geresnį pažymį.	1	2	3	4	5
25. Studijuojant šį dalyką nebuvo galimybių pasirinkti, kas ir kaip bus vertinama.	1	2	3	4	5
26. Atrodo, kad šio dalyko dėstytojui svarbiau patikrinti, ką įsiminėme, negu išsiaiškinti, ką supratome ir ką mokame atlikti.	1	2	3	4	5
27. Informaciją apie studentų pažangą dėstytojas pateikia tik parašydamas pažymį.	1	2	3	4	5
28. Studentų žinios vertinamos gana subjektyviai.	1	2	3	4	5

V. Bendras požiūris į Civilinės teisės dalyko studijas

29. Parašykite bent tris Jums svarbiausius teigiamus šio kurso studijų ypatumus.

Studijuojant šį dalyką man labiausiai patiko tai, kad:

1.

2.

3.

30. Parašykite bent tris Jums svarbiausius neigiamus šio kurso studijų ypatumus.

Studijuojant šį dalyką man labiausiai nepatiko tai, kad:

1.

2.

3.

31. Parašykite bent tris pasiūlymus.

Jeigu būčiau dėstytojas, tobulindamas šio kurso programą ir studijų procesą:

1.

2.

3.

32. Parašykite bent tris rekomendacijas būsimiems šio kurso studentams.

Gerbiami kolegos, kai studijuosite šį kursą:

1.

2.

3.

Dėkojame už pagalbą.

5.2. Klausimyno išorinio vertinimo ekspertams pavyzdys

Lietuvos teisės universitetas

Civilinės teisės modulio WebCT svetainėje išorinio vertinimo aspektai

Gerbiamieji kolegos,

vertindami Civilinės teisės modulio didaktinį efektyvumą, maloniai prašome nurodyti modulio pranašumus ir trūkumus. Be kritiškų pastabų, kurias pateiksite savo nuožiūra, būtų itin naudinga gauti dar ir konstruktyvių patarimų, susijusių su šiais klausimais:

1. Kaip modulis atveria galimybes studentams siekti asmeniškai reikšmingų tikslų bei sąmoningai juos derinti su kurso studijų reikalavimais?
2. Ar modulis „duoda“ pakankamai (o gal per daug) patarimų, ką, kodėl, kaip, kada ir kiek studentui gali būti patogu mokytis?
3. Ar modulis sudaro studentams sąlygas naudotis mokymosi medžiaga, kuri parašyta studentams draugišku stiliumi, trumpais paragrafais bei sakiniais?
4. Kaip modulis atveria studentams galimybes mokytis pagal „žingsnis po žingsnio“ principą:
 - ar prie kiekvienos temos nurodyti mokymosi tikslai, studijoms būtinas laikas;
 - ar pateiktos loginės arba praktinės savikontrolės užduotys, skatinančios pakartoti išeitą medžiagą, ją įtvirtinti ir pagal duotus atsakymus patitikrinti, kas išmoka;
 - ar pratimų ir užduočių yra pakankamai (o gal per daug)?
5. Ar modulyje aiškiai atskleistas studento aktyvaus bendravimo su kurso organizatoriais ir savo bendramoksliais sąlygos, nurodytas konsultacijų laikas?
6. Ar modulyje aiškiai atskleista studento atsiskaitymo ir žinių vertinimo sistema:
 - ar ji atitinka įmanomus kiekybiškai bei kokybiškai „išmatuoti“ studentų mokymosi tikslus;
 - ar pateikti pratimai bei užduotys leidžia studentams pasiekti tuos rezultatus, kurie bus vertinami;
 - ar vertinimo sistema palanki studentui mokytis net ir be dėstytojo pagalbos bei atsiskaityti nuosekliai per visą studijoms skirtą laiką?
7. Kokie faktai byloja, jog modulio programoje nustatyti studijų kreditai visiškai atitinka tikrąjį studentų darbo laiką, kurį jie privalės skirti studijuodami pagal parengtą modulį? Ar studento darbo krūvis nėra per didelis (o gal per mažas)?

Dėkojame už pagalbą.

Modulio kūrėjai ir rengėjai

Pastaba

Civilinės teisės dalyko modulio didaktinio efektyvumo tyrimo klausimynai buvo taikomi Lietuvos teisės universitete dirbant pagal Atviros Lietuvos fondo finansuojamą 2001–2003 m. projektą „Civilinės teisės dalyko mokomosios medžiagos kompleksas“.

ORGANISING DISTANCE HIGHER EDUCATION: STRATEGIES AND TECHNOLOGIES

Summary

Any system of knowledge promotes values. There is no system of knowledge that might be somewhere outside the domain of a political ideology as well. Any system of “politicised” knowledge needs from time to time to be reviewed and systematised in a new way in order to have a cognitive value in a particular context and for particular people, not excluding the authors of this book. Lithuanian values have been changing (or, at least, major efforts have been made to transform them) dramatically over the past decade. Democratic ideologies (especially in official discourse and the sphere of needs) prevail over authoritarian ones.

Therefore, it is crucial for higher education institutions to come closer to those legal and factual values that promote the democratic way of thinking and acting. It is supposed to be marked by such fundamental value clusters as, for example, personal and institutional autonomy, contractual relations, egalitarian culture and openness of higher education. How this might be possible by adapting distance education strategies and technologies is the main challenge that the book has been addressed in order to discuss them implicitly and sometimes explicitly.

On the other hand, any system of ideas on education promotes at least a double view: what teaching and learning is worthwhile and why doing things one way is better than some other. A view stated in this book is no exception. It argues for three fundamental principles regarding organisation of distance education:

- 1) access for students to historical discourse and the newest knowledge;
- 2) possibilities for interactive collegial communication;
- 3) differentiated support for learners.

When these key principles of didactics are being applied in the institution of higher education, high quality of teaching and learning can be expected: the majority of our students will succeed meaningfully in their personal growth, academic and professional carriers if and only if they have an open access to historical discourse, the newest theoretical as well as practical knowledge, interactive collegial

communication and individualised pedagogical, psychological as well as material support.

This book provides a guide for teachers, tutors, mentors, trainers and educational administrators regarding the selection and use of didactic strategies and modern technologies that correspond to the principles stated above. It aims at revealing short answers to the questions that are being asked frequently by educators working in a traditional university or college. The book offers a variety of ways of making distance teaching and learning work, a variety of possibilities how to improve conventional processes by adapting methodology of distance education. Of course, it does not suggest all of those should be applied. What it suggests and attempts to make available is a freedom of choice in selecting such strategies of a good distance administrating, teaching and learning that best correspond to the reader's personal as well as institutional academic culture.

The ideas stated in the book are based on the research results drawn from Lithuanian as well as foreign experiences. Conceptual and practical insights and some pieces of pragmatic advice from the experts of distance education are also included in the book. A set of issues discussed covers at least five general areas:

- knowing both student needs as well as advantages and limitations of educational strategies and technologies;
- creating, implementing and developing both an institutional model and a course of distance education in terms of its module;
- applying a set of methods for both teaching-learning, assessment and evaluation;
- supporting distance students;
- applying research strategies for the development of both life-long learning environment and dialogue culture.

As it is evident, the book is mainly about how to create, implement, deliver and develop a distance course. Nonetheless, the rest of aspects that stem from the idea of “organising educational processes” have been also touched upon. These are the questions on how to accumulate intellectual and material resources, how to establish institutional infrastructures and quality assurance standards and how to maintain the legal standards while engaging in the process of a distance course creation, implementation, delivery and development.

Following this general survey of what the book is about, it is worth mentioning how the ideas are arranged. On the one hand, the structure

of the book is split conventionally into chapters guided by the logic of “knowing, creating, implementing, delivering and developing”. On the other hand, chapters in the book are organised around a particular issue and may be read as independent units. The reasoning from chapter to chapter and inside of each chapter runs from an overview to the analysis in detail, from theory to practice, from general to particular and again, returning to general. The “Reference” section at the end of each chapter is attached to give readers some help with finding out more about issues discussed.

There are 16 chapters in the book. They are split into smaller sections. Chapter 1 provides an introduction to the basic concepts and institutional practices of distance education. It focuses on the key characteristics and features of institutional distance education. It also discusses the issues of why to organise distance education in a traditional university or college, what kind of distance education is effective, what the key categories describing a term “technology” are and what types of information and communication technology are worth to be used in practice. A short overview on how to create, deliver and improve a distance learning course and its module is presented as well. Finally, the last section gives a brief summary on the key responsibilities of the main players in distance education. It also describes the key challenges that have to be met by distance students, faculty, facilitators, support staff and administrators.

Chapter 2 deals with the strategies of teaching. It looks at didactic frameworks, academic attitudes and institutional models regarding higher education in general and higher distance education in particular. It emphasises that a strategic model of institutional teaching is a description or prescription of a learning environment. There may be dozens of models and approaches to distance teaching and learning. But essentially, it is easier to understand the variety of them by focusing on two major frameworks: teacher-centred and student-centred. Then, the distinction between a moderate and open institutional distance teaching model may be drawn accordingly. The chapter describes differences and similarities of the models and calls for the integration of academic attitudes.

Student needs, strategies of student learning, the ways of knowing and meeting student needs are discussed in Chapter 3 and Chapter 4. The chapters look at student-related issues, including the nature of adult learners, pedagogical principles affecting student academic

success and the support necessary for distance students. They examine how to research student needs, how to help the student to reinforce his or her autonomy, academic competence and self-confidence, how to transform teaching aims and student expectations into measurable goals and objectives of active learning, how to develop students' personal experiences and, in general, how to make learning easier.

Chapter 5 focuses on the methods of active teaching and learning. It is mainly about how to create student involvement in active learning and fruitful interaction while designing courses and organising self-studies, work in pairs, groups and large-classes. First of all, the chapter gives brief instructions on various forms of traditional and distance methods that may be applied in large-classes. The strategies of the dialogue-based lecture, seminar, practical or tutorial are discussed. The chapter also describes such methods as the Socratic questioning, clarification pauses, answer summary, signs and symbols, quotation analysis, student attitudes, paradoxes, brain storming, concept mapping, problem basket and buzzing. Finally, the chapter provides both co-operative and dialogue-based models of pedagogical work in pairs and small groups concentrating mainly on such learning-teaching methods as discussion, debate, project, case study, whirling, epistle, role playing, simulations and games. The chapter illuminates different types of the methods mentioned above and provides with the rules of their application.

There are various strategies of assessment and evaluation explored in Chapter 6 and Chapter 7. The chapters include brief discussions on feedback principles regarding diagnostic, formative and summative evaluation in general and various techniques of assessment in particular. Such methods of formative evaluation as the minute paper, pictures, memory matrix, knowledge application cards, attitude tests, chain notes, one-sentence summary, paraphrasing in pairs and student-generated test questions are described in detail. The chapters include a critique on unilateral control and examinations. Moreover, they outline the principles of dialogue way of developing evaluation rules and standards that are acceptable for all players in a distance course. Some issues of internal and self-evaluation, external and peer evaluation, examination and student evaluation of teaching in terms of normative and criteria-based evaluation are being discussed as well.

Chapter 8 considers the key issues of course creation and modularisation, namely which stages to follow, what teaching-learning

materials and methods to choose and how to integrate communication techniques into the module of distance education. Following broadly acknowledged axiom, it suggests that any effective course creation has to undergo the basic stages of design, development and revision. The chapter sets out some advises on how to determine the learner needs for instruction, how to establish instructional goals and objectives, how to construct a content outline, review existing materials, compose a self-paced pack of learning resources, evaluate, review and develop the module.

Chapters 9 to 14 deal separately with the main types of modern information and communication technologies in distance teaching and learning. Thus, Chapters 9 and 10 cover text and print including general principles on text design and the design of the key structural aspects of syllabus, textbooks, workbooks, formats of case studies and study guides. Chapter 11 analyses accordingly television, films and video, Chapter 11 looks at instructional audio, Chapters 13 and 14 addresses computer-based educational technologies. All chapters focus on advantages and limitations of various media concerning the design of pedagogical means and conduct of educational events regarding copyrights, student access to the latest knowledge, collegial interactive communication, student support and feedback.

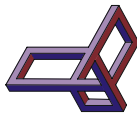
The subject on delivering a distance course and student support is addressed in Chapter 15. It looks more closely at the key pedagogical tasks, namely at how to motivate distance students and what types of support to provide; how to organise effective learning processes; how to guarantee interactive collegial communication, how to organise effective process of assessment and evaluation; and in general, how to meet student academic needs while conforming them with institutional ethos and legal imperatives.

Finally, Chapter 16 gives a brief overview on research strategies and some facts drawn from research in distance education settings. Looking in particular at what research results say about the effectiveness of distance education, the chapter tries to provide brief answers to the questions as follows: when distance education is appropriate and effective; what factors determining student learning success are; why distance education is effective; how interactive collegial communication affects the success of learning, teaching and administrating distance courses; what are the very important

economical aspects regarding design, delivery and development of institutional distance education.

The book ends with five appendix sections that provide exemplary instruments concerning: 1) three tables on modified Bloom's taxonomies for making integration of teaching and learning goals/objectives and evaluation criteria of learning results; 2) a possible design-structure of a syllabus-contract for a long-term distance course; 3) an in-course diagnostic test for revealing student needs; a format for interpreting the diagnostic test results; 4) the contents of a self-paced material pack; a self-paced learning map; 5) two material evaluation forms for both learners and external experts.

The book was sponsored by Open Society Fund Lithuania.



Doc. dr. Kraujutaitytė Linutė, prof. dr. Pečkaitis Justinas Sigitas

Kr-103 Nuotolinių studijų organizavimas: strategijos ir technologijos: monografija. – Vilnius: Lietuvos teisės universiteto Leidybos centras, 2003. – 291 p., 26 lentelės.

Bibliogr.: p. 29, 30, 47, 48, 72-74, 91, 92, 115, 116, 135, 136, 159, 160, 178-180, 188, 189, 200, 208, 216, 224, 231, 232, 246, 258-261, 264.

ISBN 9955 – 563 – 31 – 1

Monografija skirta aukštųjų mokyklų dėstytojams, administracijos darbuotojams bei vadovams. Joje rašoma, kaip laidiuoti studentų poreikius atitinkančių mokymosi sėkmę, kai aukštojoje mokykloje bandoma taikyti nuotolinių studijų organizavimo strategijas ir technologijas. Monografijoje tikslingai mėginama sieti teoriją su praktika: išryškunami alternatyvūs institucinio lygmens nuotolinių studijų organizavimo modeliai; aptariami įvairūs modulinii kursų programų, taip pat ir mokomųjų priemonių kūrimo, realizavimo ir tobulinimo būdai; pateikiama teoriją iliustruojančių pavyzdžių, praktinių patarimų bei kasdieniniame darbe taikytinų veiklos priemonių.

UDK 378.1

Linutė Kraujutaitytė, Justinas Sigitas Pečkaitis

NUOTOLINIŲ STUDIJŲ ORGANIZAVIMAS: STRATEGIJOS IR TECHNOLOGIJOS

Monografija

Redaktorės *Jurgita Marija Bagdonavičienė, Stasė Simutytė*

Rinkėja *Rima Tumėnienė*

Maketuotoja *Regina Bernadišienė*

Viršelio dailininkė *Stanislava Narkevičiūtė*

SL 585. 2003 07 04. 16,26 leidyb. apsk. l.

Tiražas 500 egz. Užsakymas .

Išleido Lietuvos teisės universiteto Leidybos centras, Ateities g. 20, 2057 Vilnius.

Tinklapis internete www.ltu.lt

El. paštas leidyba@ltu.lt

Spausdino AB spaustuvė „Aušra“, Vytauto pr. 23, 3000 Kaunas.

Tinklapis internete www.ausra.lt

El. paštas ausra@ausra.lt