

VYTAUTO DIDŽIOJO UNIVERSITETAS

Judita KASPERIŪNIENĖ

**UNIVERSITETO DĖSTYTOJŲ IR JŲ STUDENTŲ
SAVIREGULIACINIS MOKYMASIS SOCIALINIUIOSE
INTERNETINIUIOSE TINKLUOSE**

Daktaro disertacija
Socialiniai mokslai, edukologija (07S)

Kaunas, 2017

UDK 37.091.313

Ka-534

Mokslo daktaro disertacija rengta 2012 –2016 m., ginama Vytauto Didžiojo universitete pagal Vytauto Didžiojo universitetui su Klaipėdos universitetu, Mykolo Romerio universitetu, Vilniaus universitetu ir Aveiro universitetu (Portugalija) 2011 m. birželio 8 d. Lietuvos Respublikos Švietimo ir mokslo ministro įsakymu Nr. 1019 suteiktą doktorantūros teisę.

Mokslinis vadovas:

Prof. dr. **Sigitas Daukilas** (Aleksandro Stulginskio universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, 07 S)

Mokslinė konsultantė:

Prof. dr. **Vilma Žydžiūnaitė** (Vytauto Didžiojo universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, 07 S)

TURINYS

Įvadas	5
1 Konceptinė universiteto dėstytojų ir jų studentų savireguliacinio mokymosi socialiniuose internetiniuose tinkluose sąranga	18
1.1 Savireguliacinis mokymasis aukštajame moksle įveiklinant socialinius internetinius tinklus	18
1.1.1 Savireguliacinis mokymasis aukštajame moksle	21
1.1.2 Savireguliacinis mokymasis socialiniuose internetiniuose tinkluose	25
1.1.3 Socialiai padalintas reguliacinis mokymasis universitetinėse studijose	31
1.2 Socialiniai internetiniai tinklai ir aukštasis mokslas	35
1.2.1 Asmens ir organizacijos viešinimas socialinių internetinių tinklų priemonėmis	35
1.2.2 Mokymosi formų sąveika ir sandūra virtualioje erdvėje	41
1.2.3 Akademinė etika socialiniuose internetiniuose tinkluose	47
1.3 Žinių ir mokymosi kelio konstravimas kuriant socialiniuose internetiniuose tinkluose	49
1.3.1 Išmaniųjų technologijų panauda mokymuisi	50
1.3.2 Mokymosi kelio konstravimas komunikuojant įtinklintose erdvėse	51
1.3.3 Žinių kūrimas socialiniuose internetiniuose tinkluose	58
1.3.4 Sutelktas kūrybiškumas ir socialiniai internetiniai tinklai	60
2 Dėstytojų ir jų studentų savireguliacinis mokymasis socialiniuose internetiniuose tinkluose: tyrimo metodologija	65
2.1 Tyrimo dalyvių charakteristika	65
2.2 Metodai	66
2.2.1 Konstruktyvistinės grindžiamosios teorijos taikymas empiriniame tyrime	66
2.2.2 Duomenų rinkimas	69
2.2.3 Duomenų analizė	69
2.2.4 Atmintinių rašymas	72
2.3 Empirinio tyrimo proceso ir tyrimo rezultatų kokybės užtikrinimas	75
2.4 Tyrimo etika	77
3 Universiteto dėstytojų ir jų studentų savireguliacinis mokymasis socialiniuose internetiniuose tinkluose: rezultatai	79
3.1 Kūrybiškumo vystymasis ir plėtotė socialiniuose internetiniuose tinkluose	79
3.1.1 Universiteto dėstytojų kūryba socialiniuose internetiniuose tinkluose: „Tu tai darai tiesiog“	79
3.1.2 Žinių konstravimas virtualioje erdvėje: „Surankioti trupinėlius iš viso pasaulio“	82
3.2 Kuriamas asmeninis ir/ar profesinis įvaizdis socialiniuose internetiniuose tinkluose	84
3.3 Akademinė komunikacija socialiniuose internetiniuose tinkluose: virtualus mokymasis ir profesinis augimas	91
3.4 Savireguliacinio mokymosi socialiniuose internetiniuose tinkluose strategijos	96
3.5 Poreikis gauti ir kurti, kryptingai suvaldant socialiniame internetiniame tinkle leidžiamą laiką	101
3.6 Tęstinis darbas su socialinio internetinio tinklo medžiaga	108
3.7 Tarpusavio mokymasis socialiniuose internetiniuose tinkluose	109
4 Universiteto dėstytojų ir jų studentų savireguliacinis mokymasis socialiniuose internetiniuose tinkluose: diskusija	114
4.1 Virtualus dalyvavimas kuriant socialiniuose internetiniuose tinkluose	114
4.2 Gyvo bendruomeniškumo išsaugojimas	117
4.3 Virtualios pramogos ir asmeninė nauda	119

4.4 Mokymo ir mokymosi formų susiliejimas.....	123
4.5 Socialinių medijų suvaldymas	127
4.6 Grindžiamosios teorijos ir interaktyvaus internetinio mokymosi sąsajos	130
4.7 Tyrimo ribotumai	131
4.8 Rekomendacijos.....	132
Išvados.....	134
Padėka	135
Literatūros sąrašas	136
PRIEDAI	154

IVADAS

Temos aktualumas

Universiteto dėstytojų ir jų studentų efektyvi akademinė tarpusavio komunikacija daro įtaką studijų motyvacijai bei studentų mokymosi rezultatams (Anderson ir Carta-Falsa, 2002). Dėstytojai, palaikydami ryšį su savo studentais bei gaudami iš jų grįžtamąjį ryšį, gali pritaikyti akademinis tekstus studijų grupės poreikiams (Hagenauer ir Volet, 2014). Šiuolaikiniame išmaniųjų technologijų pasaulyje mokymąsi skatinantis pasitikėjimu grįstas dėstytojo bei studento tarpusavio ryšys plėtojasi ne tik auditorijoje ar klasėje formaliai numatytu laiku, bet ir socialiniuose internetiniuose tinkluose. Savireguliacinio mokymosi procesų, vykstančių socialiniuose internetiniuose tinkluose, svarbą asmeniui tiriantys mokslininkai aprašo nevienareikšmiškus bei prieštaraujančius mokymo ir mokymosi scenarijus (Kjærgaard ir Sorensen, 2016; Panadero ir kt., 2016). Tai leidžia numatyti artėjančius konceptualius pokyčius kuriant ir įgyvendinant formalias studijas (Järvelä ir kt., 2016; Karabenick ir Zusho, 2015; Winne, 2015; Bjork ir kt., 2013). Mokslininkai teigia, jog tobulėjant techniniams ir technologiniams sprendimams, išmaniesiems ir nešiojamiems įrenginiams, daiktų ir visa apimančiam internetui, esminis dėstytojo uždavinys yra profesionaliai užtikrinti bendradarbiaujančių skaitmeninį dialogą, dalinantis savo turimomis dalyko žiniomis. Šis uždavinys gali būti pasiektas tik save reguliuojančių dėstytojo ir studentų tarpusavio įtinklintu bendravimu už universiteto sienų.

Sparčiai vystantis technologijoms, socialiniai internetiniai tinklai tampa terpe, kur mokymosi formos susilieja ir asmuo yra įtraukiamas į globalų virtualiai vykstantį edukacinį procesą (Manovich, 2009). Socialinių internetinių tinklų panaudą mokymuisi tyrę mokslininkai teigė, jog dalyvavimo tinkluose atskirtis, skaidrumo užtikrinimas bei socialinių internetinių tinklų etika yra esminės problemos, reikalaujančios gilesnio ištyrimo ir praktinio taikymo aukštojoje mokykloje (Jenkins ir kt., 2009). Greenhow ir Robelia (2009) inicijuota mokslinė diskusija, kokias socialinių internetinių tinklų galimybes ir kaip tai išnaudoti visa apimančiam mokymuisi (Gikas ir Grant, 2013; Tess, 2013; Corona ir kt., 2013; Davis III ir kt., 2012); stebėti, analizuoti ir pritaikyti kasdieninėje veikloje gerąją praktiką, patirtis ir įgūdžius (Vuopala ir kt., 2016; Salmon, 2013; Yang ir kt., 2013; Dede, 2008; Surowiecki ir Silverman, 2007) bei kaip dalyvaujant įtinklintose mokymosi veiklose konstruoti žinias (Paulin ir Haythornthwaite, 2016; McGill ir kt., 2014; Duffy ir Jonassen, 2013; Cohen, 2013; Garrison, 2011), tęsiasi iki šiolei.

Besimokančiojo tikslą įsisavinti mokytojo suteikiamą informaciją šiuolaikiniame pasaulyje keičia mokymosi prasmės bei virtualios bendruomenės, galinčios palaikyti asmens

susidomėjimą pasirinkta sritimi, paieškos (Kjargaard ir Sorensen, 2014; Ito ir kt., 2013). Universiteto dėstytojo rūpestį, kaip efektyviau pateikti mokymo medžiagą integruojant įvairius mokymo metodus grupei studentų, keičia noras rasti būdų, kaip išnaudoti socialinių internetinių tinklų galimybes bei virtualius ryšius skatinant studentų poreikį žinoti, mokslinį suinteresuotumą, kūrybiškumą, naujų žinių kūrimą ir dalinimąsi (Davis ir Fullerton, 2016; Laurillard, 2013).

Mokslinė problema

Modernaus universiteto pertvarkos, studijų ir mokslo klasterių kūrimo, studijų programų optimizavimo periodu ypač svarbiu tampa dėstytojo bei jų studentų savireguliacinio mokymosi procesų pažinimas, nurodantis, kaip pritraukti būsimus studentus, motyvuoti bei, išlaikant ryšį su studentu, lydėti jį per studijas. Universitetinių studijų dalyvių virtualių savanoriškų susitikimų socialiniuose internetiniuose tinkluose analizė leidžia pažinti internete naudojamas savireguliacinio mokymosi strategijas (Simões ir kt. 2015; Bae, 2014) bei visiškai ar iš dalies jas pritaikyti formalių studijų procese (Zimmerman ir Schunk, 2012). Savę reguliuojančių studentų mokymosi socialiniuose internetiniuose tinkluose įsiterpiančių veiksmų įvertinimas leidžia daryti išvagas, kaip universiteto dėstytojai ir jų studentai gali aktyvinti mokymo ir mokymosi procesą (Beishuizen ir Steffens, 2011). Augantis socialinių internetinių tinklų populiarumas, prieinamumas ir sąsajos paprastumas skatina vartotojus būti nuolat prisijungusius, dalyvauti virtualiose edukacinėse veiklose bei kurti naują turinį (Davis III ir kt., 2012). Mokymasis nėra individuali savę reguliuojančio asmens veikla. Besimokantieji žinias konstruoja patys iš įvairių virtualių šaltinių (Sokół ir kt., 2015; Nakamori ir Wierzbicki, 2005). Dėstytojo uždavinys yra ne tik sukurti, pavišinti ar priskirti reikalingą mokymosi medžiagą, bet padėti studentams konstruoti asmeninį mokymosi kelią (Breslin ir Decker, 2007) bei parodyti, konsultuoti, kartu kurti esamų ir naujų žinių bei tekstų loginį ryšį (Anderson ir kt., 2014). Remdamiesi socialinio mokymosi teorijomis, mokslininkai pateikia apibendrintas išvagas apie mokytojo vaidmenų kaitą (Bollden, 2014; Bjork ir kt., 2013) bei bendravimą ir bendradarbiavimą edukacinėse įtinklintose aplinkose (Tess, 2013; Selwyn, 2010). Tačiau mokslinės literatūros analizė leidžia teigti, kad universiteto dėstytojų bei jų studentų savireguliacinio mokymosi socialiniuose internetiniuose tinkluose procesai nėra visiškai ištirti.

Įtinklintos visuomenės mokymosi technologijų gausa lemia universitetinį mokymą (Dabbagh ir Kitsantas, 2012). Keičiasi dėstytojo ir studentų bendravimas bei edukacinis santykis (Bechmann ir Lomborg, 2013; Priem ir Castello, 2010). Besimokantieji patys atsakingai kontroliuoja savo mokymosi procesą. Mokymasis vyksta aktyviai virtualiai bendraujant, bendradarbiaujant, eksperimentuojant, sprendžiant problemas, įsitraukiant, dalyvaujant. Keičiasi

tradiciniai universiteto dėstytojų bei studentų vaidmenys: kurdamas bei viešindamas edukacinį turinį, dėstytojas tampa aktyviu mokymosi proceso dalyviu bei mokosi pats (Cahill, 2014; Forkosh-Baruch ir Hershkovitz, 2012).

Švietimo politikos formuotojai ypatingą dėmesį skiria technologijų galimybėms, nagrinėja mokymui ir mokymuisi skirtus švietimo išteklius, mokymosi objektus, garso ir vaizdo paskaitas bei dėstytojų viešinamą edukacinį turinį (Beetham ir Shape, 2013). Švietimo išteklių gausa socialiniuose internetiniuose tinkluose padeda mokytis. Žinoma, jog besimokantysis turi būti motyvuotas, save reguliuojantis bei suvaldantis tinkluose leidžiamą laiką, tačiau ar asmuo mokosi vienas, ar bendradarbiaudamas? Kokie savireguliacinio mokymosi procesai vyksta?

Esminis disertacinio tyrimo klausimas: kaip vyksta universitetų dėstytojų ir jų studentų savireguliacinis mokymasis socialiniuose internetiniuose tinkluose?

Tyrimo objektas – savireguliacinis universiteto dėstytojų bei jų studentų mokymasis socialiniuose internetiniuose tinkluose.

Disertacinio tyrimo tikslas – sukonstruoti grindžiamąją teoriją, paaiškinančią universiteto dėstytojų ir jų studentų savireguliacinį mokymąsi socialiniuose internetiniuose tinkluose.

Tyrimo naujumas

Valstybės pažangos strategijoje, pristatant idėjas, kaip paversti Lietuvos ateitį sėkminga, numatomos gairės sumanios visuomenės – besimokančios, veiklios ir solidarios – kūrimui (Seimas, 2012). Siekiant įgyvendinti modernios, dinamiškos, pasirengusios ateities iššūkiams ir gebančios veikti nuolat kintančiame pasaulyje visuomenės viziją, svarbu išsiaiškinti save reguliuojančių besimokančiųjų mokymosi motyvus; naudojamas mokymosi strategijas; priežastis, kodėl anksčiau buvę aktyvūs besimokantieji nustoja mokytis, susidūrę su mokymosi sunkumais; kitus savireguliacinio mokymosi procesus.

Siekiant sukurti veiksmingą mokymosi visą gyvenimą sistemą, reikia ištirti, kas bei kaip vyksta virtualiose bendruomenėse. Šiuolaikinės internetinės technologijos sudaro sąlygas spontaniškai kurtis organizacijų, bendruomenių, interesų grupių socialiniams internetiniams tinklams. Bet kuris asmuo turi galimybę prisidėti prie grupės, virtualaus projekto ar iniciatyvos, tapti lyderiu, dalyvauti bei inicijuoti naujas veiklas. Virtuali tinklo architektūra, specifinės technologijos bei socialinio internetinio tinklo panauda edukacinėms problemoms spręsti plačiai ištirta, tačiau nėra išsamiai išaiškinta universiteto dėstytojo bei jo studentų edukacinio santykio už formalių universitetinių studijų ribų plėtotė (Selwyn, 2012; Castells, 2011), kurią formuoja virtualus pasinėrimas į socialinius internetinius tinklus ir savireguliacinio mokymosi socialiniame internetiniame tinkle turinys bei jo dimensijos.

Išmaniosios technologijos, sudarančios sąlygas studentui bei dėstytojui būti nuolat prisijungusiam ir aktyviai kartu veikti tinkle, įgauna pagreitį. Tačiau socialiniai internetiniai tinklai dažniausiai yra tiriami remiantis klasikiniu virtualaus turinio kūrėjo (dėstytojas) ir auditorijos (studentai) tarpusavio santykių (mokymas ir mokymasis) formaliais modeliais, tekstus laikant baigtiniais produktais (Castells, 2011; Van Dijck, 2009), neįvertinant, jog medijų tekstai yra suasmeninti, atspindi asmenį, kuris juos viešina, nuomonę ir įsitikinimus. Tekstai socialiniuose internetiniuose tinkluose nėra statiniai – jų kaitą, atsinaujinimą, daugiaprasmiškumą veikia socialiniai ryšiai ir grupinė virtuali veikla. Klausimas, kokias mokymo ir mokymosi strategijas internete naudoja dėstytojai bei jų studentai, siekdami suvaldyti laiką bei netapti priklausomais nuo virtualaus pasaulio, nėra atsakytas.

Save reguliuojančių asmenų poreikis dalintis mokymo, mokymosi bei mokslo populiarinimo tektais ir naujovėmis socialiniuose internetiniuose tinkluose dažnai slopinamas noro išsaugoti privatumą, neatverti vidinio pasaulio. Dalyvavimo virtualiose mokymo veiklose aktyvumas leidžia spręsti apie asmenų pasitikėjimą vieni kitais (Kietzmann ir kt., 2011). Socialinius internetinius tinklus aukštajame moksle tiriantys mokslininkai akcentuoja dalyvavimo virtualiose veiklose technologinius ir psichologinius faktorius (Hsu ir Lin, 2008), tačiau nėra išsamiai ištirta save reguliuojančių suaugusių asmenų, kurie yra formaliame edukaciniame santykiuje, mokymo ir mokymosi vaidmenų kaita socialiniuose internetiniuose tinkluose.

Tiriant mokymą socialiniuose internetiniuose tinkluose, nagrinėjami internetiniai asmens kontaktai (Chen ir kt., 2015; Baltar ir Brunet, 2012) bei turinys, kuriuo keičiasi virtualūs draugai (Moore, 2013; Rennie ir Morrison, 2013). Tačiau edukologai, psichologai, komunikacijos bei medijų specialistai nesusitaria, kokių žinių, įgūdžių, požiūrių bei nuostatų vedami save reguliuojantys asmenys viešina edukacinį turinį bei aktyviai įsitraukia į socialinių internetinių tinklų grupių veiklas; kaip besimokantieji konstruoja žinias; kaip studentų bei jų dėstytojų santykis tinkluose lemia jų formalias studijas; kokia besimokančiųjų dalyvavimo ir kūrybinių praktikų tinkle edukacinė vertė bei kaip kūrybiškas asmuo kuria savo asmeninį mokymosi kelią.

Dalyvaujant socialiniuose internetiniuose tinkluose nyksta laiko, vietos, kultūrinės ribos, tačiau Lietuvos universitetinės bendruomenės kultūrinio konteksto specifiškumas išlieka. Elektroninį mokymąsi kaip sociokultūrinės sistemos fenomeną universitetinėse studijose tyrę Lietuvos edukologai teigia, kad šiuolaikinių informacinių ir komunikacijos technologijų sparti kaita kuria prielaidas dėstytojams ir jų studentams keistis vaidmenimis, tačiau vienu iš pagrindinių elektroninio mokymosi trūkumų iki šiol laikomas socialinės sąveikos stygius (Butrimė ir kt., 2012). Socialiniuose internetiniuose tinkluose nuolat vyksta tarpusavyje virtualiai susijungusių dėstytojo ir jo studentų socialinė sąveika. Atlikus užsienio bei Lietuvos

mokslininkų publikacijų analizę, buvo pastebėta, jog save reguliuojančių universitetų dėstytojų bei jų studentų mokymosi bendraujant ir bendradarbiaujant socialinių internetinių tinklų priemonėmis tema nėra iki galo išnagrinėta.

Konceptualiosios nuostatos

Atliekant disertacinį tyrimą, buvo remtasi socialiniu konstruktyvizmu, tvirtinančiu, kad asmuo pats konstruoja socialinę realybę, kurioje vyksta savireguliacinio mokymosi socialiniame internetiniame tinkle procesai, konstruojamos mokymosi situacijos, sąveikos, veiksmai bei pasekmės (Berger ir Luckmann, 1991), išryškinant konteksto svarbą (Clarke ir Charmaz, 2014; Lock ir Strong, 2010). Empirinio tyrimo atmintinės buvo konstruojamos remiantis posthumanizmu, deklaruojančiu alternatyvias žinių ir savęs pristatymo schemas (Braidotti, 2013; Deleuze ir Guattari, 1987). Atliekant disertacinį empirinį tyrimą, buvo naudojama konstruktyvistinė grindžiamoji teorija (Charmaz, 2014; Dahlgren ir kt., 2007).

Tyrimo metodai

Mokslinės literatūros analizė buvo naudota papildant bei paaiškinant empirinio tyrimo rezultatus: empiriškai sukonstruotus savireguliacinio mokymosi proceso reiškinius, sąvokų sampratų interpretacijas, įvardinant savireguliacinio mokymosi problematiką pasauliniame kontekste bei vystant diskusiją, rodančią disertacinio tyrimo sąsają su edukologijos bei kitų mokslų tyrimais.

Teorinė atranka taikyta duomenų rinkimui iki jų prisotinimo (Kvale, 2008). Buvo atlikti pusiau struktūruoti interviu su Lietuvos universitetų dėstytojais bei jų studentais. Tyrime dalyvavo 20 dėstytojų, iš jų 14 moterų, 6 vyrai. Interviu buvo atliekami su 8 profesoriais ir docentais, 8 lektorais bei 4 asistentų pareigas užimančiais asmenimis. Dėstytojų buvo prašoma rekomenduoti savo studentus. 12 studentų, iš kurių 8 moterys bei 4 vyrai, dalyvavo tyrime. Buvo atlikti interviu su 6 pirmos pakopos bei 6 antros ir trečios pakopos studentais. Duomenų analizei buvo taikyta konstruktyvistinė grindžiamoji teorija (Charmaz, 2014, 2006). Duomenų analizė buvo atliekama nuo pirmojo interviu ėmimo iki teorijos sukonstravimo, konceptualizuojant tiriamą procesą bei siekiant jį abstrakčiai suprasti; aiškinantis nagrinėjamo proceso apimtį, gylį, įtakas, galias, svarbą, aktualumą, ryšius; įvertinant kontekstus bei interpretuojant. Duomenų kodavimas buvo vykdomas nenaudojant kompiuterinių kokybinio tyrimo programų, siekiant įvardinti kiekvieną esminę tyrimo dalyvio mintį; nenukrypstant nuo duomenų, išlikti atviram tekstui; pirminius kodus formuluojant įmanomai paprasčiau bei lyginant duomenis su duomenimis. Kodavimas vyko cikliška, laikantis grindžiamosios teorijos konstravimo žingsnių. Atvirojo ir fokusuoto kodavimo procedūros, kurių metu buvo nuolat rašomos atmintinės, vedė į teorinį kodavimą. Nauji duomenys buvo renkami ir duomenų

kodavimas cikliškaai tęsėsi tol, kol duomenys prisisotino. Teorinio kodavimo metu buvo sukonstruota grindžiamoji teorija apie save reguliuojančių universiteto dėstytojų bei jų studentų mokymąsi internetiniuose socialiniuose tinkluose virtualaus mokymosi, tęstinio darbo su tinklo medžiaga bei dėstytojo profesinio augimo kontekstuose.

Disertacinio tyrimo mokslinis reikšmingumas

Disertaciniu tyrimu siekiama perkelti mokslininkų bendruomenės dėmesį nuo diskusijos apie nuotolinio mokymosi, masinių atvirųjų internetinių kursų, žiniatinklio, socialinių medijų bei internetinių technologijų panaudojimą aukštojoje mokykloje link bendrųjų dėstytojų ir jų studentų kompetencijų ugdymosi naudojant socialinius internetinius tinklus kaip savireguliacinio mokymosi technologinę priemonę pažinimo. Savireguliacinis mokymasis socialiniuose internetiniuose tinkluose neatsiejamas nuo socialinių įgūdžių ugdymosi. Socialiniai įgūdžiai sietini su tradiciniu raštingumu, kritiniu mąstymu, techniniais bei tyrimų, organizaciniais ir planavimo gebėjimais, gebėjimais prisitaikyti prie naujų situacijų, dirbti savarankiškai, demonstruoti iniciatyvas, rūpintis mokymosi ar darbo kokybe. Dėstytojų ir jų studentų dalyvaujančio įsitraukimo į tinklo veiklas bei virtualiam bendravimui, bendradarbiavimui ir savireguliaciniam mokymuisi naudojamų strategijų bei įsiterpiančių mokymosi veiksmų ištyrimas leidžia daryti išvagas apie socialinius studentų įgūdžius bei kompetencijas ir jų vystymąsi.

Disertacinio tyrimo metu buvo įvardintos naujos, su įtraukiančiu dalyvavimu socialiniuose internetiniuose tinkluose sietinos bendrosios kompetencijos: nesuvaržytas eksperimentavimas virtualioje aplinkoje ar erdvėje sprendžiant fizinio pasaulio problemas; mokėjimas prisitaikyti kintančiose sąlygose, pristatant bei keičiant savo virtualias tapatybes, improvizuojant bei nuolat iš naujo atrandant savo asmenį; mokėjimas vienam ar grupėje dinamiškai konstruoti bei virtualiai modeliuoti realaus pasaulio procesus; prasmingai rinkti, rūšiuoti bei kurti socialinių medijų turinį; vienu metu kokybiškai atlikti kelias veiklas; įvaldyti bei prasmingai naudoti nuolat besikeičiančius socialinius ir technologinius įrankius bei sprendimus, praplečiančius asmens fizines galimybes; kolektyviai kurti bei išnaudoti tinklo intelektą; vertinti tinkle rastų tekstų patikimumą. Šie įgūdžiai bei kompetencijos turi būti toliau tikslingai lavinami universitetinėse studijose.

Dėstytojų ir jų studentų savireguliacinio mokymosi socialiniame internetiniame tinkle tyrimas inicijuoja diskusiją apie abiejų tyrimo dalyvių grupių, susietų formaliu edukaciniu santykiu, virtualią bendro savanoriško dalyvavimo atskirtį, su kuria glaudžiai siejasi socialinių medijų „skaidrumo“ užtikrinimo ir asmens duomenų apsaugojimo problema (dilema tarp

galimybės asmeniui mokyti kitus nuolat viešinant tekstus, savo elgseną, mintis, emocijas ir siekio išsaugoti privatumą); ir etiniai iššūkiai mokantis bei mokant.

Atlikus tyrimą, pastebėtos grindžiamosios teorijos apie universiteto dėstytojų ir jų studentų savireguliacinį mokymąsi socialiniame internetiniame tinkle ir interaktyvaus internetinio mokymosi sąsajos. Grindžiamoji teorija papildo interaktyvaus internetinio mokymosi sąranką, paaiškindama kiekvieną iš penkių Salmon (2013) modelio žingsnių bei patikslina, kaip auga interaktyvumas save reguliuojantiems dėstytojams ir jų studentams mokantis socialiniuose internetiniuose tinkluose.

Disertacinio tyrimo praktinė reikšmė

Šiuolaikiniai universitetų studentai yra įvaldę socialinių medijų technologijas. Studentai daug laiko praleidžia bendraudami internete, todėl virtualių mokymosi veiklų bei įtraukiančio mokymosi pažinimas leistų universiteto dėstytojams konstruoti formalių studijų procesą, suvaldant studentų savireguliacinio mokymosi socialiniame internetiniame tinkle prielaidas, strategijas bei įsiterpiančius veiksnius. Socialinės medijos lemia komunikaciją bei informacijos sklaidą, todėl save reguliuojančių dėstytojų ir jų studentų bendravimo, bendradarbiavimo bei mokymosi socialiniuose internetiniuose tinkluose proceso pažinimas leistų pagerinti dėstytojo bei jo studentų formalų bendravimą paskaitoje bei neformalų virtualų bendravimą socialinių internetinių tinklų priemonėmis. Naršydami socialiniuose internetiniuose tinkluose dėstytojai bei jų studentai praleidžia laisvalaikio valandas, todėl savireguliacinio mokymosi socialiniuose internetiniuose tinkluose strategijų pažinimas leistų išnaudoti socialines medijas ne tik informacijos paieškai ir sklaidai, bet asmens mokymuisi ir naujų žinių kūrimui. Studentai, daug laiko praleisdami socialiniuose internetiniuose tinkluose, bendrauja, bendradarbiauja, dalinasi informacija, tekstais bei mokosi kartu su savo virtualiais draugais. Dėstytojo tinkle tikslingai skelbiama informacija bei tekstai gali veikti ne tik jo studento, bet ir kitų asmenų mokymosi kelią.

Disertacijos struktūra

Disertaciją sudaro keturios dalys. *Teorinėje disertacijos dalyje* analizuojami save reguliuojančių universitetų dėstytojų ir jų studentų mokymosi socialinių internetinių tinklų priemonėmis teoriniai aspektai, savireguliacinio mokymosi aukštajame moksle bei kūrybiškumo vystymosi socialiniuose internetiniuose tinkluose ypatumai. *Mokslinio tyrimo metodologijos dalyje* pristatoma konstruktyvistinė grindžiamoji teorija kaip kokybinio tyrimo strategija, supažindinama su empirinio tyrimo imtimi, duomenų rinkimo bei analizės metodais, atmintinėmis bei informuojama, kaip buvo atliekamas empirinio tyrimo proceso bei tyrimo rezultatų kokybės bei tyrimo etikos užtikrinimas. *Empirinėje disertacijos dalyje* aptariami

disertacinio tyrimo metu sukonstruotos grindžiamosios teorijos rezultatai. *Diskusijos* dalyje tyrimo rezultatai analizuojami, remiantis sukonstruotos grindžiamosios teorijos kategorijomis ir teoriniais svarstymais. Darbo pabaigoje pateikiamos išvados bei rekomendacijos universitetų dėstytojams, siūlymai bendrauti ir bendradarbiauti su studentais socialinių internetinių tinklų priemonėmis bei sieti socialines internetines veiklas su formaliomis studijomis.

Tipinį edukalogijos disertacijos aprašą Lietuvoje sudaro įvadas, teorinė ir metodologinė dalys, rezultatai, diskusija, išvados. Šios aprašo struktūros buvo laikomasi rengiant disertaciją. Naudojant grindžiamąją teoriją, pirmiausia buvo atliekamas empirinis tyrimas. Sukonstruotos grindžiamosios teorijos kategorijos ir subkategorijos nurodė, į kokias temas reikia gilintis teorinėje disertacijos dalyje. Todėl teorinėje disertacijos dalyje nebus kalbama apie mokymąsi bendrąja prasme, o iš esmės nagrinėjamas savireguliacinis mokymasis socialiniuose internetiniuose tinkluose.

Disertacinio tyrimo rezultatų apibavimas

Disertacijos tema paskelbti straipsniai

1. **Kasperiušienė, J.**, Žydžiūnaitė, V. (2015). Convergence of the virtual and the living realities: a constructivist grounded theory on university students' self-regulated learning. *Vocational training: research and realities*, 26(1). DOI: 10.1515/vtrr-2015-0002.
2. **Kasperiušienė, J.**, Daukilas, S. (2015). Receiving through giving: scientific memos of web based learning. *Proceedings of the 7th International scientific conference "Rural Development"*, DOI: <http://doi.org/10.15544/RD.2015.104>
3. Daukilas, S., **Kasperiušienė, J.** (2014). Technologijomis grįsto ugdymo turinio ypatumai švietimo ir verslo organizacijose. *Vadybos mokslas ir studijos - kaimo verslų ir jų infrastruktūros plėtrai*, 36(3), 471-484.
4. **Kasperiušienė, J.**, Daukilas, S. (2014). Work status and immersive presence in participatory virtual community. *Proceedings of International Conference "Role of higher education institutions in society: challenges, tendencies and perspectives"*, 23, 24-35.
5. **Kasperiušienė, J.** (2012) Learning 2.0 and new challenges for Lithuanian educational community. *Open educational resources: international conference: conference proceedings = Atvirieji išteklių edukacinėje praktikoje: tarptautinė konferencija: konferencijos pranešimų medžiaga*, 31-41.

Disertacijos tema skaityti pranešimai

1. **Kasperiušienė J.** „Socialiniai tinklai: studentų ir dėstytojų tarpusavio mokymosi erdvė“. Pranešimas skaitytas VII-ojoje tarptautinėje mokslinėje-praktinėje konferencijoje

- „Sistemoteorinės profesinio rengimo kaitos dimensijos, siekiant pažangos darbo rinkoje ir užtikrinant gyvenimo kokybę“, organizuotoje Šv. Ignaco Lojolos kolegijos ir VDU 2016.12.01-02 d.
2. **Kasperiuėnienė J.** „Nykstančios ribos tarp virtualaus mokymosi ir universitetinių studijų: iššūkis šiuolaikiniam studentui“. Pranešimas skaitytas VII-ojoje tarptautinėje mokslinėje-praktinėje konferencijoje „Sistemoteorinės profesinio rengimo kaitos dimensijos, siekiant pažangos darbo rinkoje ir užtikrinant gyvenimo kokybę“, organizuotoje Šv. Ignaco Lojolos kolegijos ir VDU 2016.12.01-02 d.
 3. **Kasperiuėnienė J.** „Network as a space where formal and self-regulated learning converge: a grounded theory“. Pranešimas skaitytas 3rd International Congress of Humanities (ICoN 2016), organizuotame International Semiotics Institute 2016.05.23-26 d.
 4. **Kasperiuėniene J.** „Technology enhanced learning in a university: a study of digital natives“. Pranešimas skaitytas tarptautinėje mokslinėje konferencijoje „Advanced learning technologies and applications (ALTA‘2016)“, organizuotoje National Association of Distance Education 2016.05.19
 5. **Kasperiuėnienė J.** „Dėstytojų ir jų studentų kūrybiškumo vystymasis socialiniuose tinkluose“. Pranešimas skaitytas mokslinėje konferencijoje „ASU 2015 metų mokslinės veiklos apžvalga“, organizuotoje ASU 2016.02.25
 6. **Kasperiuėnienė J.** „Universitetų studentų savireguliacinis mokymasis“. Pranešimas skaitytas tarptautinėje mokslinėje praktinėje konferencijoje, organizuotoje Šv. Ignaco Lojolos kolegijos ir VDU 2015–11.26-27 d.
 7. **Kasperiuėnienė J.** „Receiving through giving: scientific memos of web based learning“. Pranešimas skaitytas tarptautinėje mokslinėje konferencijoje „Rural development 2015“, vykusioje 2015.11.19-20 d.
 8. **Kasperiuėniene, J.** “Work status and immersive presence in participatory virtual community”. Plenarinis pranešimas, skaitytas tarptautinėje mokslinėje-praktinėje konferencijoje „Informacinės technologijos 2014: teorija, praktika, inovacijos“, organizuotoje Alytaus kolegijos 2014.04.29
 9. **Kasperiuėnienė, J.** „Savireguliacinis mokymasis socialinio tinklo paskyroje“. Pranešimas skaitytas tarptautinėje mokslinėje-praktinėje konferencijoje „Sistemoteorinės profesinio rengimo kaitos dimensijos“, organizuotoje Šv. Ignaco Lojolos kolegijos ir VDU 2013.11.29-30 d.

Mokymai, kuriuose tobulinta kvalifikacija konstruktyvistinės grindžiamosios teorijos aspektu:

1. 1st International Summer School on Grounded Theory and Qualitative Methods (6 ECTS), vykusi Pisa universitete, Italijoje 2016.06.06-10. Kvietiniai lektoriai K. **Charmaz** (Sonoma universitetas, JAV) ir D. Altheide (Arisona universitetas, JAV).
2. From Grounded Theory to Situational Analysis (PhD kursas, 7,5 ECTS), Lund universiteto (Švedija) medicinos fakultete kartu su Švedijos globalių sveikatos tyrimų mokykla, Umeå universitetu ir Karolinska institutu. Kurso lektoriai M. Emmelin (Lund universitetas, Švedija) ir M. Eriksson (Umeå universitetas, Švedija). 2014 m. pavasario semestras.
3. Qualitative Methodology for Public Health, part 2 (PhD kursas, 7,5 ECTS), Umeå universitete, Švedijoje. Kurso lektoriai M. Eriksson ir A. B. Coe. 2014 m. rudens semestras.

PAGRINDINĖS SĄVOKOS

Atmintinių rašymas – grindžiamosios teorijos konstravimo žingsnis, vykdomas nuolat, tyrėjui norint pasižymėti svarbius duomenų rinkimo ar analizės klausimus. Rašant atmintines, laisvai ir spontaniškai, nesiremiant jokiomis taisyklėmis, analizuojami duomenys bei kodai, sisteminamos mintys, ieškoma duomenų, rezultatų, teorijų panašumo, keliamos naujos idėjos. Atmintinių rašymas leidžia „panirti“ į duomenis, tyrimo dalyvių patirtis, konstruojamą teoriją. Nėra griežtų reikalavimų ar taisyklių, kaip rašyti atmintines. Pats tyrėjas sprendžia: rašyti tekstą, braižyti diagramas ar žemėlapius, daryti garso įrašus ar žymėti pagrindines mintis (Charmaz, 2014).

Atvirasis kodavimas – pirmasis iš dviejų pagrindinių duomenų kodavimo etapų, kurio metu įvardijamas kiekvienas žodis, eilutė ar duomenų segmentas ir konstruojami pirminiai kodai. Konstruojant pirminius kodus, tyrėjui siūloma atsakyti į klausimus: ką bei kaip duomenys sako? (Charmaz, 2006).

Esminė kategorija – pagrindinė kategorija, paaiškinanti tiriamą procesą bei jungianti kitas sukonstruotas grindžiamosios teorijos kategorijas (Charmaz, 2006).

Fokusuotas kodavimas – antrasis pagrindinis duomenų kodavimo etapas, einantis po atvirojo kodavimo. Jo metu sukonstruojami apibendrinti kodai, gaunami rūšiuojant, jungiant, sintetinant bei suvaldant atvirojo kodavimo metu gautus kodus (Charmaz, 2006).

Išmaniosios technologijos (angl. *smart technology*) – technologijos, sugebančios priimti savarankiškus sprendimus, atsižvelgdamos į jas supančią aplinką (Hwang 2014; Shim ir kt., 2011).

Kategorija – sistemiskai sugrupuoti panašūs kodai, naudojami empirinės teorijos konstravimui (Charmaz, 2006).

Konstruktivistinė grindžiamoji teorija – kategorijų, paaiškinančių tiriamą procesą, rinkinys (Charmaz, 2006). Konstruktivistine grindžiamąja teorija vadinamas kokybinių tyrimų metodas. Jį sudaro sistemiskų, tačiau lanksčių duomenų rinkimo bei analizės taisyklių rinkinys, kurių laikydamasis tyrėjas konstruoja kontekstui imlią teoriją. Sukurtos grindžiamosios teorijos patikimumui užtikrinti naudojami tikėtumo, originalumo, rezonanso bei naudingumo kriterijai (Charmaz, 2014).

Kūrybiškumas - asmens gebėjimas kurti originalias idėjas, išvalgas, išradimus arba meno kūrinius, kurie turi mokslinę, estetinę, socialinę arba technologinę vertę (Wyse ir Dowson, 2009).

Mobilus mokymasis – mokymasis, kai besimokantysis, būdamas nuolat prisijungęs bei galėdamas nedelsiant reaguoti į kiekvieną mokymosi medžiagos atnaujinimą, turi galimybę mokytis nuolat, bet kur ir bet kada (Sha ir kt., 2012).

Mokymosi kelias - asmens veiksmas, vedantis link mokymosi rezultato. Mokymosi kelias gali būti formalizuotas universitetiniame curriculum arba susitartas su kitais besimokančiais (Janssen ir kt., 2008). Mokymosi kelias rodo procesą: kaip vyksta mokymasis, kokius sprendimus priima asmuo, kokie kiti mokymosi dalyviai įsitraukia bei daro įtakas besimokančiajam (Kanuka ir Anderson, 2007).

Savireguliacinis mokymasis – mokymasis planuojant, kontroliuojant ir įsivertinant savo mokymosi procesą ir rezultatus (Zimmerman, 1990).

Socialiai padalintas reguliacinis mokymasis – tarpusavio mokymasis, atsakomybę padalinant tarp visų mokymosi proceso dalyvių, bendrai reguliuojant mokymosi veiklas ir sprendimus priimant bendru susitarimu (Järvelä ir kt., 2015).

Socialinės internetinės technologijos (taip pat – socialinės technologijos) – technologijos ir įrankiai, leidžiantys asmeniui dokumentuoti internete savo mokymosi kelią ir palikti „pėdas“, kuriomis seka virtualūs draugai (Bingham ir Conner, 2015).

Socialinės medijos – terminas, naudojamas apibrėžti įvairiems žiniatinklio ir socialinių internetinių tinklų įrankiams ar technologijoms, pabrėžiant interneto kaip komunikacijos, bendravimo ir kūrybinių sprendimų kanalo socialinius aspektus (Dabbagh ir Kitsantas, 2012). Socialinių medijų rūšys priklauso nuo joms grupuoti naudojamų kriterijų (Kaplan ir Haenlein, 2010). Pagal pokyčių sritis socialinės medijos apibrėžiamos kaip naujos tekstinės (plačiąja prasme) patirtys; nauji pasaulio vaizdavimo būdai; nauji santykiai tarp subjektų (vartotojų) ir medijų technologijų; naujos įkūnijimo, tapatybės ir bendruomeniškumo patirtys; naujos fizinio kūno ir technologijų santykio koncepcijos arba nauji organizavimo ir gamybos modeliai (Lister, 2009).

Socialinis internetinis tinklas (taip pat – *tinklas*) – bendrų interesų turinčių asmenų grupė, kuri naudodama socialines internetines technologijas, dalinasi tekstais, bendrauja ir bendradarbiauja kurdama socialinių medijų turinį (Ellison ir kt., 2011).

Sutelktas kūrybiškumas – reiškinys, kai kūryboje dalyvauja keli asmenys, kartu kurdami kūrybinį produktą (Sawyer ir DeZutter, 2009).

Virtuali bendruomenė – internete susiformavusi interesų bendruomenė, grindžiama identitetu, santykiais, fokusavimusi į bendrą mokymąsi. Santykiai šioje bendruomenėje nėra apriboti tiesiogine sąveika „veidas į veidą“, joje nėra bendros fizinės darbo erdvės. Dalyvavimą šioje bendruomenėje lemia techninių sąlygų turėjimas (Blanchard ir Markus, 2004).

Virtuali grupė (taip pat – tinklo grupė) – virtuali socialiniame internetiniame tinkle susibūrusi bendruomenė. Virtuali grupė vienija bendrų interesų turinčius asmenis.

Virtuali tapatybė (angl. *internet identity*, *internet profile*) – elektroninė tapatybė, kurią interneto vartotojas susikuria socialiniuose internetiniuose tinkluose. Virtuali tapatybė gali

nuolat kisti, vartotojui aktyviai konstruojant ir perkonstruojant savo asmens pristatymą. Virtualioje tapatybėje dažnai atsispindi asmens siekiamybė ar idealizuotas savęs pristatymas (Bechmann ir Lomborg, 2013).

Virtualūs draugai – asmenys, susijungę socialiniuose internetiniuose tinkluose bei turintys galimybę stebėti vienas kito profilius ir viešinamus tekstus (Aguilar ir Terán, 2015).

Virtuali erdvė – informacinių ir komunikacinių technologijų sukurta erdvė, alternatyvi realiajai (fizinei) erdvei; dažnai tapatinama su internetu (Stricker, 2017).

Virtualus mokymas(is) – virtualiojoje erdvėje vykstantis mokymo(si) procesas naudojant virtualiosios erdvės priemones bei virtualią komunikaciją. Kompiuteris ir internetas – būtina priemonė mokymui(si) ir komunikacijai (Freeman ir kt., 2013).

Žinios – visuma mokymosi, pažinimo ir įgūdžių, kurie panaudojami tam tikrai problemai spręsti (Wierzbicki, 2015). Žinios yra socialiai sukonstruotas fenomenas (Barnaud ir Antona, 2014). Žinias sudaro supratimas, kuris leidžia spėti tolimesnius asmens ar asmenų grupės veiksmus bei kontroliuoti situacijas (Colliver, 2002). Žinios yra susiję su mūsų ankstesnėmis patirtimis, nuolat besikeičiančios, evoliucionuojančios bei priklausančios nuo asmens, kuris jas konstruoja (Knorr-Cetina, 2013).

Žinių konstravimas – asmens atliekamas žinių kūrimas papildant, atnaujinant bei keičiant turimas žinias (Nakamori ir Wierzbicki, 2005). Žinios konstruojamos, naudojant kalbą bei socialines patirtis; remiantis ankstesniu žinojimu bei suvokimu; socializuojantis; esamą suvokimą pritaikant naujose situacijose (Kanuka ir Anderson, 2007). Išskiriami penki žinių konstravimo lygmenys: dalinimasis ir informacijos palyginimas; atradimas ir studijavimas, siekiant rasti nesutapimų tarp idėjų, konceptų, teiginių; derybos, dalyvaujant konstruojant ir perkonstruojant žinias; sintetintų ir apibendrintų žinių testavimas, validavimas, modifikavimas; naujai sukonstruotų žinių pritaikymas (Gunawardena ir kt., 1997).

1 KONCEPCINĖ UNIVERSITETO DĖSTYTOJŲ IR JŲ STUDENTŲ SAVIREGULIACINIO MOKYMOŠI SOCIALINIUIOSE INTERNETINIUIOSE TINKLUOSE SĄRANGA

Disertacinis tyrimas buvo atliktas, naudojant konstruktyvistinę grindžiamąją teoriją kaip empirinio tyrimo metodologiją (metodologija išsamiai aiškinama šio darbo 2 dalyje). Esminis grindžiamosios teorijos metodologinis išskirtinumas yra empirinių duomenų rinkimo ir analizės procesų vienovė: duomenys yra pradedami analizuoti atlikus pirmąjį interviu ir šis procesas tęsiasi iki galutinio duomenų prisotinimo bei teorijos sukonstravimo. Taikant grindžiamąją teoriją empirinių duomenų rinkimui ir analizei, nereikia testuoti iš anksto išsikeltų hipotezių bei nesiekama prieš renkant duomenis rasti egzistuojančių empirinių pagrindimų (Dunne, 2011). Mokslininkai iki šiolei nesusitaria, kada bei kaip turi būti atliekama literatūros bei mokslinių šaltinių analizė grindžiamosios teorijos disertacijoje (Charmaz, 2014; Giles ir kt., 2013; McGhee ir kt., 2007; Corbin ir Strauss, 2007; Glaser 1978). Konstruktyvistinės grindžiamosios teorijos autorė K. Charmaz teigia, jog tyrėjas negali atsiriboti nuo savo išankstinio žinojimo ir tiriamų procesų supratimo (Charmaz, 2006). Disertaciniame darbe buvo laikomasi pozicijos (Charmaz 2014, 2006; Bryant ir Charmaz, 2007) nuolat reflektuoti bei gilinti teorinį žinojimą. Teorinė disertacijos dalis buvo parengta atlikus empirinį tyrimą bei sukonstravus grindžiamąją teoriją apie universiteto dėstytojų bei jų studentų savireguliacinį mokymąsi socialiniame internetiniame tinkle. Atliekant mokslinės literatūros apžvalgą, buvo siekiama pagilinti supratimą apie savireguliacinį mokymąsi aukštajame moksle ir socialiniuose internetiniuose tinkluose bei ieškota sąsajų su kitais kontekstais, procesais ir dimensijomis.

1.1 Savireguliacinis mokymasis aukštajame moksle įveiklinant socialinius internetinius tinklus

Savireguliacinis mokymasis vyksta, kai besimokantieji patys planuoja, kontroliuoja bei vertina savo mokymąsi. Tiriant savireguliacinį mokymąsi, analizuojamos jo prielaidos, rūšys bei konstruktai. Aiškinantis, ką reiškia būti save reguliuojančiu besimokančiuoju, reikalinga atsakyti į šiuos klausimus (Zimmerman, 1989): kas motyvuoja savireguliacijai mokymosi metu? kokie procesai ar procedūros lemia studentų sąmoningumą ir norą veikti? kokie esminiai procesai vyksta save reguliuojantiems studentams siekiant akademinų tikslų? kaip socialinė bei fizinė aplinka daro įtaką studentų savireguliaciniam mokymuisi? kaip besimokantysis įgauna bei vysto savireguliacinio mokymosi gebėjimus?

Savireguliaciją sociologai apibrėžia kaip trilypį procesą, kurį formuoja asmenybė, elgsena bei aplinka (Bandura, 1986). Psichologai savireguliaciją apibrėžia kaip asmens minčių, jausmų ir veiksmų planavimą ir ciklišką pritaikymą siekiant asmeninių tikslų (Vohs ir Baumeister,

2011). Aiškindamas savireguliacijos mechanizmus, Karoly (1993) teigia, kad savireguliacija galima vadinti tuos vidinius ir transakcinius procesus, kurie leidžia asmeniui laikui bėgant bei kintant sąlygoms ir kontekstams vadovauti sau siekiant išsikeltų tikslų. Reguliacija apima minčių, veiksmų bei elgsenos agregavimą, specifinių mechanizmų ir meta įgūdžių automatinę naudojimą. Savireguliacija prasideda, kai rutininės veiklos pradeda trukdyti ir nuolat atliekami veiksmai neatneša siekiamo rezultato. Edukologai savireguliacinę mokymąsi apibrėžia kaip nepriklausomą, akademiškai efektyvų mokymąsi, kurį sudaro metakognityvinis, motyvacinis ir elgsenos elementai (Perry ir kt., 2002).

Strategijas, kurias naudoja save reguliuojantieji besimokantieji bei savireguliacijos procesus atskyrė Zimmerman (1989). Savireguliacinės strategijos leidžia asmeniui planuoti veiksmus bei procesus, kurie stimuliuoja mokymąsi ir naujų įgūdžių įgijimą. Dažniausiai besimokantieji naudoja šias savireguliacines strategijas: savęs vertinimo, organizacines, transformacines, tikslų nustatymo, planavimo, informacijos paieškos, savęs stebėjimo ir stebėjimo apskaitos, aplinkos struktūravimo, savo pasiekimų analizės, papildomo pasitikslinimo, įsiminimo, socialinės pagalbos siekio, peržiūros (Cohen, 2014). Savireguliacinio mokymosi teorijos teigia, kad besimokantieji naudoja metakognityvines ir motyvacines strategijas (Gutiérrez-Braojos, 2015); konstruoja ir kuria savo mokymosi aplinką (Dabbagh ir Kitsantas, 2012); aktyviai dalyvauja parenkant mokymo formą ir mokymo instrukcijų kiekį (Sha, 2015). Metakognityvinio požiūrio besilaikantys mokslininkai savireguliaciją sieja su kognityvinės strategijos pasirinkimu (Schraw ir kt., 2006). Zimmerman (1995) teigia, kad savireguliacija nėra vien metakognityvinis procesas, o priklauso nuo asmens tikėjimo savimi, baimių ir abejonių. Savęs vertinimas siejamas su gebėjimu organizuoti bei vykdyti reikalingus veiksmus siekiant tikslo ar sprendžiant specifinius uždavinius, ir studijų motyvacija. Savireguliacijos teorijos, remiantis siaura savireguliacinio mokymosi koncepcija, klasifikuojamos į kognityvines (Bandura, 1989); fenomenologines (McCombs, 1989) ir biheavioristines (Mace ir kt., 1989). Kognityvinės teorijos aiškina, kad savistaba ir pasiekimai yra savireguliacijos variklis. Fenomenologinės teorijos teigia, kad savireguliacinis mokymasis yra palaikomas asmens noro save išreikšti ir kelti savivertę. Biheavioristinės teorijos asmens savireguliaciją aiškina baumės, prastai atlikus užduotis, baime, socialinio autoriteto bei materialinio skatinimo poreikiu.

Tyrinėjant savireguliacinę mokymąsi, išskiriamos dvi savireguliacinio mokymosi koncepcijos: plačioji - savireguliacinis mokymasis vyksta tada, kai besimokančiajam suteikiama laisvė spręsti, ne tik kaip, bet ir kur, kada, kokiomis sąlygomis bei kokiose aplinkose jis gali mokytis; siauroji – besimokantysis planuoja, stebi bei vertina savo mokymosi procesą apibrėžtomis bei mažai kintančiomis sąlygomis. Beishuizen ir Steffens (2011), tyrę technologijomis grįstą savireguliacinę mokymąsi, išskyrė šias koncepto kategorijas:

savireguliacinį mokymąsi, fokusuojantis į procesus, kuriuos vykdydami besimokantieji įsitraukia į savo mokymosi veiklų planavimą, kontrolę bei vertinimą (čia remiamasi siaurąja savireguliacinio mokymosi koncepcija); savireguliacinį mokymąsi, esant galimybei pasirinkti mokymosi proceso apimtį, vietą ir laiką (remiamasi plačiąja savireguliacinio mokymosi koncepcija); įsmenintą mokymąsi, fokusuojantis į mokymosi aplinkas, kurios atlieptų individualius studento poreikius (remiamasi mišria savireguliacinio mokymosi koncepcija).

Žinomi keli savireguliacinio mokymosi modeliai: Boekaerts ir kt. (2005) savireguliacinį mokymąsi aprašo trimis esminėmis strateginėmis dimensijomis (kognityvine, metakognityvine ir išteklių valdymo strategijomis). Zimmerman ir Schunk (2011) savireguliacinį mokymąsi aiškina kaip ciklišką procesą. Socialinio kognityvizmo atstovai išskiria tris cikliškas glaudžiai besisiejiančias fazes: išankstinio numatymo (angl. *forethought*) – pastangų veikti; veiksmo ar valios kontrolės (angl. *volitional control*) – pastangų mokytis, kurios lemia pastabumą ir siekį mokytis ir savirefleksijos – savo įdėtų pastangų ir veiksmų įvertinimo (Corno, 1989). Išankstinio numatymo fazėje išsikeliama mokymosi tikslai ir vyksta strateginis planavimas; išsikeliama mokymosi tikslai, išsiaiškinama, kokio rezultato bus siekiama. Veiksmo ar valios kontrolės fazėje vyksta mokymosi savikontrolė (savęs instruktavimas, dėmesio fokusavimas, mokymosi strategijų kūrimas) ir savo mokymosi proceso stebėjimas (eksperimentavimas, pastangų, dedamų mokantis, vertinimas). Savirefleksijos fazėje asmuo inspektuoja savo pasiekimus bei adaptuoja savo mokymosi strategijas priklausomai nuo gautų rezultatų bei pasiekimų (Zimmerman, 2000). Moos (2014) studentų savimotyvacijos tyrimas rodo, kad pagal besimokančiųjų saviveiksmingumą galima numatyti, kaip studentai vertina mokymosi turinio aktualumą bei mokymosi tikslų pasiekiamumą. Savireguliacija čia aiškinama kaip cikliškas procesas, kur grįžtamasis ryšys atlikus specifinius veiksmus leidžia atlikti pataisymus kitame mokymosi cikle. Galima pastebėti tris į asmenį orientuotus grįžtamojo ryšio ciklus: elgsenos savireguliaciją (savęs stebėjimas ir prisitaikymas); slaptąją savireguliaciją (savo kognityvinių ir afektinių būsenų stebėjimas ir valdymas); aplinkos savireguliaciją (Zimmerman, 1998).

Išskiriami penki tarpusavyje susieti ir iteratyvūs savireguliacijos žingsniai: tikslo nustatymas; tikslo suvokimas; kryptingas siekis; kryptingi pokyčiai bei prioritetų padalijimai; tikslo užtvirtinimas ir nutraukimas. Visi šie žingsniai siejami su asmens tikėjimu, dedamomis pastangomis, pasirinkimo laisve bei norų kontrole, intelektiniais sugebėjimais ir biochemine ar neurofiziologine vidinių būsenų reguliacija (Zimmerman, 2013).

Savireguliaciją skatina noras siekti užsibrėžtų tikslų. Individualūs tikslai gali būti traktuojami kaip kognityvinių įvairaus sudėtingumo asmeninių asociacijų tinklas. Schank ir Abelson (2013) teigia, kad savireguliacijos tikslai yra žinių struktūros, taigi jiems galioja žinių kūrimo principai: įgalinimas, aktyvavimas, kaita ir perorganizavimas. Save reguliuojantys

besimokantieji kelia įvairius sudėtingumo tikslus. Jie skaido siekiamus tikslus į mažesnius, kuriuos įgyvendinti yra lengviau. Nustatytas tiesioginis ryšys tarp tikslo bei priemonių, naudojamų jam pasiekti. Pasiektas tikslas lemia priemones, kaip bus siekiama naujų ir aukštesnių mokymosi tikslų. Kuo lengviau buvo pasiektas tikslas, tuo stipresnė asociacija tarp jau naudotų priemonių bei naujo siekiamo tikslo (Kruglanski ir kt., 2002). Ne visi besimokančiojo suformuluoti tikslai yra lygiaverčiai. Vieniems tikslams pasiekti užtenka prieš tai asmens naudotų priemonių, kitiems reikia papildyti priemonių arsenalą naujomis. Galimos situacijos, kad ta pati priemonė tinkama siekti ne vieno, o keleto tikslų. Taigi kelių tikslų galima siekti naudojant tą pačią mokymosi strategiją (angl. *equifinality*); kelios strategijos gali būti naudojamos vieno tikslo siekimui (angl. *multifinality*). Mokymosi strategijos ir naudojamos priemonės gali būti mišriai taikomos siekiant to paties tikslo. Asmens naudojamų strategijų, priemonių ir metodų asociacijų tinklo supratimas leidžia paaiškinti, kaip save reguliuojantys besimokantieji siekia tikslų, įgyja mokymosi patirties, atlieka mokymosi pasirinkimus, save motyvuoja (Kruglanski ir kt., 2000).

Savireguliacijos įgūdžių studentams įgyti bei skatinti savireguliacinį mokymą gali padėti dėstytojai, naudodami specifines mokymo strategijas bei konstruodami specifines mokymo situacijas. Kramarski ir Michalsky (2009) stebėdami tris dėstytojų profesinio augimo dimensijas: savireguliacinį mokymąsi; pedagoginių žinių kaitą; supratimą apie mokymą bei mokymąsi, nustatė sąsają tarp dėstytojo savireguliacijos įgūdžių bei jo profesinio augimo. Savireguliacinis mokymasis, pedagoginių žinių papildymas ir atnaujinimas keičia dėstytojo suvokimą apie į studentus orientuotas studijas. Mokymo procese naudojamos elektroninio mokymo(si) aplinkos kuria iššūkius studentams patiems imtis atsakomybės už savo mokymosi procesą ir teikti tarpusavio savireguliacinę paramą.

1.1.1 Savireguliacinis mokymasis aukštajame moksle

Studijavimas universitete (angl. *studying*) nuo mokymosi vidurinėje mokykloje (angl. *learning*) skiriasi tuo, kad studijuojantieji su dėstytoju matosi retai; studijavimas dažniausiai yra individuali veikla, nors dažnai besimokantieji dirba grupėse; studentai interpretuoja dėstytojo iškeltus mokymosi tikslus ir studijos plėtojasi palaiptai; studentai paprastai patys ieško bei sistemina informaciją, naudodami vadovėlius, interneto šaltinius, mokslinę produkciją; studentai patys konstruoja savo mokymosi aplinką, tenkinančią jų specialius poreikius; atlieka daug veiksmų vienu metu (pvz. mokosi įsijungę muziką, tuo pačiu metu bendrauja su draugais socialiniuose tinkluose ir geria kavą); žymisi savo studijų kelią, rašydami pastabas knygos paraštėse, paryškindami svarbias temas, sistemindami, braižydami, tikrindami kituose šaltiniuose (Winne ir Hadwin, 1998). Savireguliacinio mokymosi teorijos nagrinėja, kaip

studentai išsirenka, valdo, keičia bei perkuria asmeninę mokymosi erdvę ir kaip planuoja bei kontroliuoja savo mokymąsi (Zimmerman, 1990). Išskiriamos keturios savireguliacinio mokymosi fazės: planavimas ir tikslų nusistatymas; savo mokymosi pažangos stebėjimas; kontrolė ir vertinimas bei reakcija ir refleksija į užduotį bei kontekstą. Visos fazės gali persidengti ar išsidėstyti nehierarchine tvarka (Pintrich, 2004). Psichologiniai tyrimai rodo, jog studentui pačiam norint tapti save reguliuojančiu besimokančiuoju ar dėstytojui pažinti tokius studentus, reikia žinoti esmines atminties funkcionavimo ir mokymosi funkcijas; informacijos įsiminimo ir atgaminimo technikas; suprasti, kaip kontroliuoti ir valdyti savo mokymosi veiklas; suprasti bei įvaldyti savo ribotumus paverčiant juos privalumais (Bjork ir kt., 2013). Dažnai studentai užduoda iš pirmo žvilgsnio keistus klausimus, kuriuos lengva paaiškinti, įsigilinus į savireguliacines besimokančiųjų veiklas. Pavyzdžiui, studentų prašymas iš anksto pasakyti, koks bus atsiskaitymo formatas, ar reikės atsakinėti į uždarus ar atvirus klausimus, rodo, kad klausiantysis siekia išsiaiškinti, kaip jam ruoštis testui: tik skaityti medžiagą, ar ieškoti papildomų šaltinių, praktikuotis rašyti ese. Galima daryti įžvalgą, jog studentai tikisi, jog būsimo atsiskaitymo forma lemia, kiek jiems reikia ruoštis (Lundeberg ir Fox, 1991). Klausdami, ar gerai yra mokantis perrašinėti užrašus, studentai siekia pasitikrinti, ar jų savarankiško mokymosi strategija pasiteisina. Svetimų užrašų perrašinėjimas, anot Zimmerman (2002), pasiteisintų tik tuo atveju, jei studentai rašytų patikslinančias pastabas, komentarus, trumpus pastebėjimus, susijusius su mokymosi tema. Klausimo, kiek laiko skirti studijoms, studentai paprastai neužduoda, tačiau besimokantiesiems šis klausimas turėtų kilti. Studentai dažnai nemoka suvaldyti savo laiko – arba skiria ilgas valandas mokymuisi, tada šis laikas būna praleidžiamas neefektyviai arba mokymuisi laiko pritrūksta, įsitraukus į kitas veiklas – naršymą socialiniame tinkle, *youtube* filmukų peržiūras. Nėra vienintelės ir efektyvios strategijos, kaip mokytis. Kiekvienas besimokantysis savo mokymosi strategiją turi atrasti pats ar su dėstytoju pagalba.

Tradicinėse akademinėse erdvėse studentai paprastai nėra aktyvūs, siekdami akademinės paramos, nes žino, kad auditorijoje, kur susitinka dėstytojas ir studentai akis į akį, jie bet kada galės paklausti žodžiu bei gaus atsakymus. Socialiniuose internetiniuose tinkluose besimokantieji dalinasi patarimais, klausia bei laukia atsakymų iš kolegų ar virtualių draugų. Šiuolaikiniai studentai puikiai komunikuoja internete, tačiau jiems trūksta žinių bei įgūdžių naviguoti, atlikti paieškas, suprasti bei apibendrinti internete rastą medžiagą. Studentams, kurie sugeba planuoti savo mokymąsi, naudoti efektyvias mokymosi strategijas, stebėti bei kontroliuoti patį mokymosi procesą sekasi geriau suvaldyti informaciją internete (Green ir kt., 2015). Besimokantiesiems reikalinga jų dėstytojų bei kitų studentų parama siekiant socialinių tikslų – norint dominuoti studentų grupėje, ieškant populiarumo, artimumo, akademinį ir

socialinių veiklų suderinamumo. Socialiniai tikslai veikia asmeninės naudos siekius, siekiant dėstytojo paramos (Kiefer ir Shim, 2016). Laurillard (2013) dėstytojų naudojamas mokymo strategijas, teikiant paramą studentams, skirsto į diskursyviašias, adaptyviašias, interaktyviašias bei reflektvyviašias. Naudojant diskursyviają mokymo ir mokymosi strategiją, dėstytojo ir jo studentų supratimas apie tą patį reiškinį turi būti vienodas; studentai ir dėstytojas turi sutarti dėl kurso, dalyko ar temos mokymosi tikslų; dėstytojas turi užtikrinti galimybes gyvai ar virtualiai diskutuoti. Naudojant adaptyviają mokymo ir mokymosi strategiją, dėstytojas yra atsakingas už nuolatinio dialogo su savo studentais palaikymą, o studentai aktyviai dalyvauja diskusijose. Interaktyviai mokant studentus, dėstytojas sudaro galimybę studentams diskutuoti, aktyviai veikti, teikia nuolatinį atsaką apie jų mokymosi procesą, eigą bei rezultatus. Reflektvyvią mokymosi ir mokymo strategiją naudojantys dėstytojai palaiko studentus, siekiančius ieškoti loginių ryšių tarp jau žinomos medžiagos ir naujų žinių; studentai apmąsto savo mokymosi tikslus, mokymosi procesą bei rezultatus. Visos strategijos aptaria studento ir dėstytojo tarpusavio santykį, o ne dėstytojo veiksmus klasėje. Studento ir dėstytojo bendravimas bei tarpusavio veiklos gali būti aprašomos kaip diskursyvaus, adaptyvaus, interaktyvaus bei reflektvyvaus procesų seka. (Laurillard, 2013). Šios strategijos gali būti taikomos ir nuotoliniam ar savireguliaciniam mokymuisi su dėstytojo ar kitų bendramokslių pagalba.

Savireguliacija yra glaudžiai susijusi su akademinio prisitaikymu. Savireguliacinio mokymosi strategijos, akademinis saviveiksmingumas ir nerimas dėl atsiskaitymų yra akademinio prisitaikymo pranašai. Akademiniam prisitaikymui naudojamos kognityvinės ir metakognityvinės mokymosi strategijos (Cazan, 2012). Šie tyrimai prieštarauja to paties autoriaus su kolegomis anksčiau atliktiems tyrimams, kurie rodė, jog akademiniam prisitaikymui paprastai naudojama biheivoristinė savireguliacija (Cazan ir Anitei, 2010).

Tiriant sąsajas tarp akademinės savireguliacijos ir besimokančiųjų pasiekimų, buvo nustatyta, kad susidomėjimas mokymosi dalyku skatina savireguliaciją bei lemia mokymosi rezultatus. Susidomėję dėstoma tema studentai pasiekia geresnių mokymosi rezultatų (Lee ir kt., 2014). Studentų emocijos veikiant (angl. *activity emotions*), tokios kaip mokymosi džiaugsmas ar nuobodulys, pasitenkinimas, pasididžiavimas, viltis, rūpestis, gėda, pyktis susidūrus su sunkumais bei rezultato emocijos (angl. *outcome emotions*) gavus įvertinimą skatina savireguliaciją (Pekrun ir kt., 2011). Afektinės būsenos bei nuotaikos veikia studentų tikslus. Scherer (2009) tyrimai patikslina, kad pagal studentų emocijas galima spręsti, kokių mokymosi tikslų siekia besimokantysis. Emocijos yra siejamos su žinių įgijimu. Mokymosi situacija, kontekstas ir mokymosi priemonės turi savyje emocinį „užtaisą“, leidžiantį informacijai pasiekti besimokantįjį bei žinioms įsitvirtinti. Be studento individualios emocinės būsenos, mokymąsi veikia ir dėstytojo emocijos. Tyrimai rodo, kad dėstytojų emocijos lemia pozityvų santykį su

studentais bei didina studentų pasitenkinimą (Hagenauer ir kt., 2015). Negatyvios dėstytojų emocijos, tokios kaip pyktis ar nusivylimas, siejamos su mokymosi disciplina ir etika. Dėstytojui labai svarbus jo kaip asmens ir specialisto įvertinimas. Klasės ar auditorijos mikroklimatas yra dažna dėstytojų išsekimų ar stresų priežastis. Neefektyvus auditorijos problemų sprendimas, nesuderinamumas ir perdėta minutinės nuotaikos svarba sukelia epizodines neigiamas emocijas, kurios, jei nuolat kartojasi, gali sukelti dėstytojo perdegimą (Chang, 2013).

Savireguliaciniame mokymesi ypatingą svarbą įgyja formuojantysis vertinimas. Studentai turi būti mokomi savireguliacijos tam, kad jie patys toliau galėtų save mokyti (Bandura, 1994). Formuojantysis vertinimas padeda vystyti savireguliacijos gebėjimams (Gardner ir Gardner, 2012). Jis skirtas tam, kad besimokantieji sužinotų, ko jie išmoko, kokias žinias įsisavino, kokių gebėjimų įgijo bei ko jiems trūksta. Save reguliuojantys besimokantieji pozityviai vertina bei patys nori gilesnio savo žinių ir gebėjimų vertinimo, tai jiems padeda siekti tolimesnių mokymosi tikslų (Bose ir Rengel, 2009). Savireguliacija galima siekiant dvejopų tikslų: įgyti mokslinių žinių bei palaikyti savo emocinę gerovę (siekiant pasididžiuoti prieš savo studijų draugus, užsitikrinti saugumą (Boekaerts ir Corno, 2005; Boekaerts, 1999). Mega ir kt. (2014), tirdami savireguliacinio mokymosi įtaką akademiniam pasiekimams, nustatė ryšį tarp emocijų kaitos, savireguliacinio mokymosi, motyvacijos ir akademinio pasiekimų. Studentų emocijos lemia savireguliacinį mokymąsi ir studijų motyvaciją, tai sąlygoja akademinis pasiekimus. Studentų pozityvios emocijos teigiamai veikia laiko, skirto akademinėms studijoms, organizavimą ir mokymo medžiagos individualų struktūravimą. Teigiamos emocijos veikia besimokančiojo savęs vertinimą, savo mokymosi ir veiklos įsivertinimą, pasirengimą atsiskaitymams ir egzaminams, metakognityvinę refleksiją mokymosi metu (Mudrick ir kt., 2014). Pekrun ir kt. (2011) emocijų ir savireguliacinio mokymosi sąsajų tyrimai tai patvirtina. Pozityvios besimokančiųjų emocijos stiprina įsitikinimą, kad jie yra pajėgūs mokyti patys ir siekti užsibrėžtų studijų tikslų. Įrodyta, kad mokymosi tikslų pasiekimas susijęs su besimokančiojo pasitikėjimu savimi. Teigiamos emocijos turi didesnę vertę savireguliaciniam mokymuisi nei neigiamos (Järvenoja ir Jarvelä, 2009). Evklides (2011) savo paties žinių ir problemų sprendimo gebėjimų įsisavinimo, motyvacijos ir savireguliacinio mokymosi tyrimai praplečia šį supratimą, parodydami savireguliacinio mokymosi kompleksiskumą ir dinamiškumą.

Jungtinės Karalystės nacionalinis suaugusiųjų mokymosi tyrimas nustatė, kad baigusieji aukštąsias mokyklas labiau įsitraukia į tolimesnes mokymosi veiklas ir yra motyvuoti. Įgytas aukštasis mokslas lemia tolimesnio savireguliacinio mokymosi poreikį ir turi ryšį su besimokančiojo identiteto konstravimu, mokymosi procesu bei supratimu apie mokymąsi ir platesnį pasaulio supratimą. Teigiamas mokymosi aukštojoje mokykloje pasekmė (šešių Anglijos

universitetų absolventų teigimu) yra jų išmokymas toliau mokytis savarankiškai. Respondentai yra įsitikinę, kad tai daro didelę įtaką jų tolimesniam mokymuisi, nes aukštoji mokykla išmokė mokytis, suteikė reikalingų įgūdžių ir motyvaciją (Brooks ir Everett, 2008). Tačiau daugelis baigusiujų aukštąsias mokyklas kalba apie „mokymosi nuovargį“, kuris lemia jų tolimesnį nenorą savarankiškai mokytis baigus studijas. Šis motyvacijos mokymuisi mažėjimas siejamas su studentų patirtais stresais bei įtampomis mokymosi metu, tarpusavio lenktyniavimu dėl siekiamo rezultato (Robotham ir Julian, 2006).

Nors savireguliacinis mokymasis yra tiriamas jau seniai, tačiau universiteto studentų savireguliacinė elgsena dar nėra iki galo pažinta. Iki šiol nėra žinoma, kokie savireguliacinio mokymosi komponentai, kokiuose mokymosi tarpsniuose bei kontekstuose stipriausiai lemia universiteto studentų mokymosi sėkmę; kaip siejasi bei sąveikauja situaciniai bei individualūs faktoriai; kaip savireguliacijos kompetencijos vystosi įvairiose institucinėse sąlygose. Įvairūs savireguliacinio mokymosi modeliai, matavimai ir dizainai neleidžia susidaryti išsamaus universiteto studentų savireguliacinio mokymosi paveiklo (Schober ir kt., 2015). Išsamiausiai yra ištirta savireguliacinė elgsena (Schunk ir Zimmerman 2012; Carver ir Sheier, 2012). Dunn ir kt. (2014), tyrę akademinės savireguliacijos, kritinio mąstymo ir studentų amžiaus sąsajas, nustatė, kad studentų savireguliacija ir kritinis mąstymas daro įtaką bendravimui, bendradarbiavimui ir akademinės pagalbos siekiui.

Universiteto lektorių ir gerai besimokančių Vokietijos studentų tyrimas identifiko tas mokymosi situacijas, kurias besimokantieji vertina kaip tinkamas savireguliaciniam mokymuisi ir akademinėi paramai. Savireguliacinis mokymasis dažniausiai vyksta ruošiantis egzaminams ar mokantis specifinę temą (nebūtinai prieš atsiskaitymą); stengiantis savarankiškai atlikti sudėtingas užduotis, tokias kaip pasirengimas atsiskaitymui žodžiu, kursinių darbų ar bakalauro tezių rašymas; stengiantis atlikti papildomas ar sudėtingas mokymosi veiklas, pavyzdžiui, rengiantis praktikai (Winne, 2010). Tipinių savireguliacinio mokymosi situacijų numatymas leido suformuoti daugiamatę savireguliacinio studentų mokymosi struktūrą: savireguliacinio mokymosi proceso, strategijos ir žinių dimensijas. Kiekvieną dimensiją sudaro po tris fazes: proceso dimensiją sudaro priešveiksminė, veiksmo ir poveiksmio dalys; strategijos dimensiją – kognityvinės ir metakognityvinės strategijos bei išteklių valdymas; žinių dimensiją – deskriptyviosios, procedūrinės ir sąlyginės ar tariamosios žinios (Dresel ir kt., 2015). Taigi savireguliacinį mokymąsi aprašo šių trijų dimensijų skirtingos kombinacijos.

1.1.2 Savireguliacinis mokymasis socialiniuose internetiniuose tinkluose

Terminą *socialinės medijos* aukštųjų mokyklų studentai bei dėstytojai dažniausiai sieja su bet kokiais interneto technologijomis (Gikas ir Grant, 2013). Kaip teigia Greenhow (2011),

šiuolaikiniame skaitmenizuotame pasaulyje socialinių internetinių tinklų bei kitų socialinių medijų veikimo ribos susilieja. Visos socialinės medijos leidžia bet kuriam interneto vartotojui dalyvauti kuriant ir viešinant multimedijos turinį (Pettersson, 2012; Kaplan ir Haenlein, 2010). Socialinis internetinis tinklas yra platforma, kurioje galima laisvai keistis informacija, kurti ir viešinti tekstus, naudotis įvairiomis virtualiomis edukacinėmis paslaugomis, skaityti elektronines knygas bei kitus išteklius, atlikti savimokos testus, aktyviai dalyvauti masiniuose internetiniuose kursuose (Baldwin ir kt., 2013; Ahlqvist ir kt., 2010). Socialinių internetinių tinklų išskirtinumas bei patrauklumas yra jų skaidrumas; galimybė visiems virtualiai dalyvaujantiems būti nuolat įsitraukusiems bei patiems be pertraukos veikti naujų tekstų viešinimą; refleksyvi galia; įsmenintas ir fragmentuotas mokymosi turinys; naujo santykio tarp fizinio ir virtualaus pasaulio kūrimas (Ahlqvist ir Teknillinen Tutkimuskeskus, 2008). Socialinių internetinių tinklų skaidrumas leidžia įmonėms, verslui, edukacinėms organizacijoms užsitikrinti, kad jų skleidžiama informacija atitinka realybę, nes tekstai yra peržiūrimi, komentuojami, vertinami, lengvai sklinda virtualiais kanalais. Tai, kas paviešinta, sunkiai ištrinama. Išlaikyti tekstų privatumą darosi sudėtinga. Interaktyvios socialinių internetinių tinklų komunikacijos modelis, pamėgtas tinklų vartotojų, ypač jaunimo, prilyginamas studentų ir dėstytojo tarpusavio gyvam bendravimui. Bendravimas ir dalinimasis socialiniuose internetiniuose tinkluose grįstas atvirumu bei savanorišku keitimusi įvairiais medijų tektais. Susikūrus laikiną tinklų profilį, galima viešinti įvairaus pobūdžio turinį. Įtinklintas dalinimasis leidžia informacijai sparčiai ir plačiai sklirti interneto kanalais. Tai sudaro sąlygas kūrybiškai veikti, identifikuoti savo silpnąsias puses bei keistis, spręsti užduotis, dirbant virtualioje komandoje. Socialiniuose internetiniuose tinkluose išbandytas bendravimas, dalyvavimas veiklose, bendra kūryba, atsakas, reitingavimas bei vertinimas perkeliamas į fizinio pasaulio veiklas: mobilios technologijos leidžia palikti savo virtualų antspaudą, sudalyvavus renginyje; bendrai kartu veikti su nutolusiais draugais; gauti individualizuotas paslaugas norimu paros metu; įsivertinti bei pasitikrinti savęs vertinimą.

Socialinius internetinius tinklus daugelis tyrėjų nagrinėja kaip klasikinį gamintojo (tekstų kūrėjo ar viešintojo, mokytojo) – teksto – auditorijos (studentų) modelį bei analizuoja, kaip kinta santykis tarp tekstų viešintojo bei auditorijos, skaitančios tuos tekstus. Tekstas dažnai yra suprantamas kaip baigtinis produktas. Bechmann ir Lomborg (2013) argumentuoja, kad multimedijos tekstai, kuriuos viešina studentai, dėstytojai ar kiti virtualios bendruomenės nariai dažniausiai yra suasmeninti bei atspindi juos viešinančio asmens nuomonę, įsitikinimus ar pažiūras. Socialinių internetinių tinklų tekstai nėra „baigtinis kūrinys“, o idėjų, gerosios praktikos, dalinimosi mintimis šaltiniai. Aktyviai veikiant virtualiems draugams bei kartu keičiant, tekstai bet kada gali atsinaujinti, netgi įgauti kitą prasmę. Virtualioje erdvėje, kurioje

kasdien mezgasi nauji socialiniai ryšiai, vyksta kūrybiškas savo asmenybės visapusiškas pristatymas kitiems (Bechmann ir Lomborg, 2013).

Išmaniosios technologijos sudaro sąlygas vartotojui būti nuolat prisijungus ir aktyviai veikti socialiniame internetiniame tinkle (Shim ir kt., 2011). Studentai atsineša į auditorijas savo mobiliuosius telefonus, juos naudoja paskaitų metu savo reikmėms. Studentų poreikio naudoti mobilies technologijas mokymui ir mokymuisi tyrimai (Martin ir Ertzberger, 2013; Park ir kt., 2012; Park, 2011) patvirtina, kad studentai siekia mokymosi procese naudoti naujausias technologijas. Išmaniosiomis technologijomis gali būti teikiama dėstytojo parama. Studentai, naudodami išmaniąsias technologijas, turi galimybę tarpusavyje dalintis bei spręsti probleminius klausimus.

Save reguliuojantys besimokantieji, naudodami socialinius internetinius tinklus bei kitas išmaniąsias technologijas, kelia individualius mokymosi tikslus (McCardle ir kt., 2016). Besimokančiųjų išskirti tikslai tyrėjų klasifikuojami į šias rūšis: individualūs mokymosi tikslai, susiję su pirminiu užduoties suvokimu ir interpretavimu; tikslai, susiję su savo individualaus mokymosi proceso planavimu, mokymosi strategijų pasirinkimu, lanksčiu įsitraukimu į veiklą atlikimą; savo mokymosi pažangos stebėjimu, vertinimu, įsivertinimu. Socialinių internetinių tinklų įrankiai leidžia visų tipų individualiuosius mokymosi tikslus aptarti su kitais besimokančiais, išklausti jų pastabų, patarimų. Dažniausiai tokie aptarimai vyksta individualiai, naudojant žinučių įrankius bei nebūna paviešinti (Cheston ir kt., 2013; Gikas ir Grant, 2013). Besimokantieji patys kuriasi virtualią mokymosi erdvę (Shi ir kt., 2013; Dabbagh, ir Kitsantas, 2012); motyvuoja save mokytis (Bae, 2014; Zimmerman, 2000; Boekaerts, 1999); naudodami žaidybines technologijas kontroliuoja savo veiklų atlikimą (Simões ir kt. 2015; Kapp, 2012); įsivertina pasiekimus ir įgyvendina tokias mokymosi strategijas, kurios būtų lengvai perkeliamos į kitas mokymosi situacijas ar aplinkas (Bae, 2014). Stiprią įtaką besimokančiajam turi virtualūs draugai (Aguilar ir Terán, 2015; Code, 2013). Tyrimai rodo, jog dažnai dar prieš pradėdami studijuoti aukštojoje mokykloje, besimokantieji siekia virtualiai susidraugauti su tos aukštosios mokyklos studentais, kad sužinotų neformalias mokyklos naujienas, virtualiai stebėtų organizacijos klimata. Dažniausiai socialiniais ryšiais būna susiję panašių pomėgių, vykstantys tokias pačias veiklas asmenys. Studentų virtualaus susijungimo pagrindinė priežastis – aktyvaus socialinio bendravimo siekis, greitas informacijos apie socialinius įvykius, formalius bei neformalius renginius universitete ar studentų bendruomenėje gavimas, laisvalaikio leidimas žaidžiant virtualius žaidimus ir bendraujant interneto žinutėmis (Madge ir kt., 2009). Autorių manymu, jauni žmonės aktyviai įsitraukia į socialinio internetinio tinklo veiklas, siekdami patenkinti socialinio bendravimo, o ne formalaus mokymosi poreikį. Nors socialiniai internetiniai tinklai yra naudojami grupiniams darbams ir projektams atlikti,

dalintis akademinėmis užduotimis, bendrauti su universiteto administracija, bet studentai pageidautų, kad patys dėstytojai inicijuotų bendravimą virtualiomis priemonėmis (Greenhow ir kt., 2009).

Savireguliacinio mokymosi planavimo etape besimokantieji kuria strategijas, kaip, kokiais būdais bei priemonėmis bus užtikrinama nuolatinė prieiga prie tekstų socialiniuose internetiniuose tinkluose, naujos medžiagos kūrimas, išsaugojimas tolimesnei peržiūrai, atgaminimas norimu metu naudojant internetą, mokymo medžiagos pasiekiamumas iš įvairių asmens naudojamų įrenginių (Moos ir Azevedo, 2008). Šiame etape išsikeliama mokymosi tikslai, priklausomai nuo technologijos įvaldymo gebėjimų, pasirenkamos mokymosi strategijos. Besimokantiesiems svarbu gauti išorinį palaikymą mokytis, siekti naujų žinių, ugdyti praktinius įgūdžius. Išorinis palaikymas galimas iš savo virtualaus tinklo draugų ar asmenų, su kuriais besimokantysis dalyvauja bendrose socialinio internetinio tinklo grupėse (Schnellert, 2011). Lee ir Tsai (2011), lygindami savireguliacinį studentų mokymąsi internete bei gyvai, pastebėjo, kad studentai tarpusavyje intensyviau bendrauja virtualiomis priemonėmis nei gyvai. Studentų bendradarbiavimas atliekant grupines užduotis bei įsitraukimas į savireguliacines studijas priklauso nuo laiko, jau praleisto mokantis internete bei studentų įgūdžio dalintis ir bendradarbiauti. Savireguliacinis mokymasis aktyvėja, mokantis bei dalyvaujant virtualiuose kursuose.

Studentai į savo virtualius draugus dėstytojų kviešti neskuba, nors su noru dalyvauja bendrose virtualiose grupėse. Virtualios tapatybės paviešinimas studentams padeda dėstytojui kurti tarpusavio ryšį, gerą studentų grupės klimata, aktyvinti studentų formalaus mokymosi procesus. Studentus motyvuoja neformalus pagyrimas, palaikymas, gautas iš dėstytojo (Gallo ir Adler, 2014; Mazer ir kt., 2007).

Galimybė laisvai pasirinkti individualius mokymosi metodus, mokymosi technologines priemones didina norą mokytis (Pintrich, 2004). Mokymosi kontrolės etape besimokantysis pats seka, stebi ir vertina savo bei kolegų veiklas, analizuoja jas, bendrauja bei bendradarbiauja socialinių tinklų priemonėmis. Virtualios mokymosi aplinkos, mokymosi vadybos sistemos, masiniai atvirieji interneto kursai turi savyje integruotas technologines priemones bei edukacinius įrankius skirtus stebėti, kontroliuoti, įsivertinti mokymosi pažangą (Debbagh ir Kitsantas, 2012; Cerezo ir kt., 2010). Naujausi tyrimai rodo, jog nesvarbu, kiek ir kokių technologinių priemonių bebūtų įdiegta, kokias socialines priemones bendravimui naudotų, patys studentai turi motyvuoti save kurti mokymosi strategijas, kontroliuoti bei valdyti savo individualų mokymosi procesą.

Šiuolaikinių socialinių medijų naudojimas motyvuotiems studentams padeda gauti paramą mokymosi metu (Manso-Vazquez ir kt., 2014). Interaktyvi dėstytojo, eksperto ar labiau

pažengusių besimokančiųjų parama šiuo etapu yra labai laukiama. Parama gali būti teikiama internetinėmis priemonėmis, besimokantiesiems kartu su dėstytojais dalyvaujant tinklo grupėse, esant virtualiai susijungus. E.portfolio priemonių naudojimas leidžia studentams paviešinti ir pristatyti kitų peržiūrai savo darbus, gauti kitų besimokančiųjų atsaką, komentarus, pastabas. Su e.portfeliu besimokantieji gali susikurti bei keisti individualizuotą mokymosi planą, vertinti savo mokymosi veiklas, diskutuoti apie savo pasiekimus, peržiūrėti pažangą. Save reguliuojantys besimokantieji mokymąsi mato kaip procesą, kurį galima kontroliuoti ir jaučiasi patys atsakingi už šią kontrolę. Jie prisiima atsakomybę už savo mokymosi rezultatus. Turintiems tikslą, dedantiems pastangų, skiriantiems laiko mokytis, kritiškai mąstantiems besimokantiesiems e.portfolio technologijos leidžia gauti paramą bei padeda siekti rezultatų. (Nguyen ir Ikeda, 2015). Tinklaraščių technologiniai sprendimai suteikia galimybių besimokantiesiems ieškoti papildomų šaltinių, tekstų, papildančių pagrindinę mokymosi medžiagą bei praturtinančių mokymąsi (Carneiro ir kt., 2012).

Save reguliuojantys besimokantieji patys inicijuoja pokyčius mokymosi metu. Studentų įsitraukimas į savireguliacines studijas glaudžiai siejasi su jų įsitikinimu, jog tai, ką daro yra naudinga bei reikalinga (Pintrich ir De Groot, 1990). Vertindami savo įvykdytas veiklas, gautus rezultatus, stebėdami kitus, besimokantieji siekia taikyti įgytas žinias bei įgūdžius kasdieninėje veikloje: studijose, darbe, asmeniniame gyvenime. Tai stimuliuoja kognityvinius gebėjimus bei motyvuoja tolimesniam mokymuisi. Internetinio socialinio besimokančiųjų tinklo sukūrimas, kitų besimokančiųjų veiklos stebėjimas, vertinimas, gerosios praktikos pavyzdžių analizė inspiroja tolimesnes asmens studijas. Išmaniųjų technologijų bei naujų technologinių sprendimų naudojimas mokantis studentus motyvuoja gilintis į mokymąsi (Bahreman ir kt., 2016).

Tyrimai apie mokymąsi internete, virtualiose kompiuterinėse aplinkose ir hipererdvėse išskyrė pagrindinius savireguliacinio mokymosi iššūkius: techninės prieigos prie mokymosi medžiagos įvertinimas bei administravimas, asinchroninis mokymasis, tekstinės diskusijos ir pokalbiai su daugeliu asmenų vienu metu, informacijos pertekliaus suvaldymas, asmens izoliacijos ir „buvimo atskirtu“ pojūčio silpninimas (Whipp ir Chiarelli, 2004; Eastmond, 1995).

Techninės prieigos prie mokymosi medžiagos įvertinimas ir administravimas, suvaldant laiką, skirtą dalyvavimui bei mokymuisi socialiniame tinkle, padeda siekti akademinio pripažinimo bei gauti gerus mokymosi rezultatus. Pagrindinis mokymosi socialiniuose internetiniuose tinkluose privalumas – laiko ir erdvės ribų peržengimas, sudarantis sąlygas savireguliaciniam mokymuisi (Wang ir Hannafin, 2005).

Asinchroninis mokymasis leidžia pasyviai stebėti kitus besimokančiuosius ir vertinti jų patirtis bei gerosios praktikos pavyzdžius, pačiam liekant nematomam (Cho ir Kim, 2013).

Besimokančiajam, saugančiam savo privatumą, nenorinčiam viešintis socialiniuose internetiniuose tinkluose tai viena iš geriausių mokymosi strategijų. Besimokančiojo nuomonė, sudaryta iš tekstų ir savo išankstinės patirties bei nuostatų, gali būti neišsami. Dėl nenoro įsijungti į interaktyvius pokalbius bei aiškintis, besimokantysis gali priimti netinkamus tolimesnio mokymo sprendimus. Tačiau išmokimas nepriklauso vien nuo nuolatinio asmens dalyvavimo diskusijų tinkle (Engel ir kt., 2013). Saugantys savo privatumą bei tinklo stebėjimą besirenkantys asmenys dažnai būna aktyvūs ir dalinasi tose tinklo grupėse, kur jie jaučiasi saugūs.

Studentų elgsenos mišraus mokymosi kurse tyrimai rodo, jog tiek individualaus, tiek grupinio savireguliacinio mokymosi strategijos teigiamai lemia kognityvinius ir metakognityvinius besimokančiųjų gebėjimus (Dettori ir kt., 2006). Tekstinės diskusijos ir grupiniai pokalbiai padeda geriau suvokti mokymosi medžiagą, ją nagrinėti tarpusavyje, dalintis, konkuruoti. Interakcija savireguliaciniame mokyme tiriama trimis aspektais: besimokančiojo su kitais besimokančiais, besimokančiojo su dėstytoju bei besimokančiojo su medijų tekstais (Garner ir Bol, 2011; Cho ir Jonassen, 2009). Bendraudami ir diskutuodami su kitais, besimokantieji patiria teigiamas emocijas: malonumą, džiaugsmą, pasitenkinimą. Tai motyvuoja mokytis.

Dalinimasis informacija socialiniuose internetiniuose tinkluose – tai tarsi vartotojo „individualių pirštų anspaudų“ palikimas tinkle (Zafarani ir Liu, 2013). Yra vartotojų, kurie, norėdami parodyti save, nuolat talpina tekstus, komentuoja bei reiškia nepagrįstą nuomonę bet kokia tema, taip teršdami patį tinklą bei trukdydami kitiems atskirti esminius dalykus. Tokie vartotojai kitų besimokančiųjų yra nemėgstami ir blokuojami, nes sukuria nereikalingos ir nenaudingos informacijos perteklių (Mao, 2014). Dažnai informacijos perteklių sukuria pats tinklas, atsitiktinai viešindamas tekstus besimokančiojo sienoje be jo pageidavimo. Tie besimokantieji, kurie yra gerai įvaldę socialines technologijas, sugeba valdyti perteklinę informacijos srautą. Aktyviai publikuojantys turinį, informuojantys kitus, bendraujantys besimokantieji suvaldo informaciją. Pats tinklas, priklausomai nuo besimokančiųjų ankstesnių sprendimų, pateikia besimokančiajam reikalingą naują mokymosi turinį. Besimokantieji, pasirinkę stebėjimo tinkle strategiją bei klaidžiojantys įvairiose temose, rizikuoja būti užversti nereikalingu turiniu (Carr ir Walther, 2014; Seaman ir Tinti-Kane, 2013).

Asmens izoliacijos ir atskirties pojūtį socialiniuose internetiniuose tinkluose galima sušvelninti, jei tinklo grupėje, kurioje vyksta mokymasis, atsiranda lyderis, kitus motyvuojantis bei skatinantis asmuo (Zimmerman ir Kitsantas, 2005; Zimmerman ir Tsikalas, 2005). Eksperto (mokytojo, grupės lyderio) elgsena mokymosi proceso pradžioje vėliau yra perimama bei atkartojama besimokančiųjų.

Mokymasis, kuris vyksta internetinėse aplinkose (internete, virtualioje mokymo(si) aplinkoje, socialiniuose internetiniuose tinkluose ir kitose socialinėse medijose), reikalauja besimokančiųjų prisiimti didesnę atsakomybę už mokymosi rezultatus nei auditorinės studijos ar kursai, vykstantys su dėstytoju. Sėkmingai besimokantieji interneto priemonėmis yra reguliuojantys savo mokymąsi, nes internetiniai kursai reikalauja savarankiškų studijų (Harris ir kt., 2010). Mokymosi motyvacijos ir savireguliacinio mokymosi strategijų tyrimai parodė, kad kuo labiau besimokantieji jaučia atsakomybę už savo mokymosi rezultatus, tuo labiau jie gilinasi į studijas ir kelia sau didesnius mokymosi iššūkius. Patikėję, jog mokymosi pastangos duoda geresnį rezultatą, besimokantieji kritiškai vertina jiems pateikiamą mokymosi medžiagą, tampa labiau pasitikintys savimi, dėl to ir toliau noriai gilinasi į naujus mokymosi tekstus (Chang, 2005).

Savireguliacinio mokymosi įvairiose virtualiose aplinkose scenarijus apima šiuos komponentus: svarstymų apie mokymosi būtinumą fazė (savo mokymosi tikslų nustatymas ir planavimas; savikontrolė; savęs bei savo gebėjimų įsivertinimas); kognityviniai svarstymai mokymosi metu (svarstymai apie virtualios mokymosi aplinkos kontrolę; organizacines mokymosi strategijas; detaliąsias ir individualaus mokymosi strategijas); motyvacija studijoms (mokymosi efektyvumas; savimotyvacija; įsinorinimas mokytis) (Harris ir kt., 2010). Svarstymų apie mokymosi būtinumą fazėje besimokantysis priima sprendimus, kiek mokymasis jam svarbus, naudingas siekiant tikslų, vertina savo pajėgumą mokytis savarankiškai. Kognityviniai svarstymai vyksta viso mokymosi metu – besimokantysis pasirenka bei keičia mokymosi strategijas, kontroliuoja savo virtualaus mokymosi aplinką. Šiame etape labai svarbi kitų besimokančiųjų parama, informacija, kaip kiti sprendė kilusias problemas, kolegų patarimai. Motyvacinis savireguliacinio mokymosi virtualiose aplinkose komponentas apima tris mokymosi strategijas: besimokančiųjų pasitikėjimą atlikti vieną ar kitą mokymosi užduotį, savęs motyvavimą bei įnorinimą mokytis. Ne visi besimokantieji pajėgūs mokytis savarankiškai. Mokymasis virtualioje aplinkoje kartu su kolegomis bei daline dėstytojo parama leidžia formuoti savireguliacinio mokymosi įgūdžius.

1.1.3 Socialiai padalintas reguliacinis mokymasis universitetinėse studijose

Mokymosi reguliacija ir įgūdis apdoroti gautas žinias yra ypač svarbūs aukštajame moksle. Šiuolaikiniame įtinklintame pasaulyje stebimas mokslininkų susidomėjimas ne tik individualiu, bet ir socialiai padalintu reguliaciniu mokymusi. Mokslinėje literatūroje anglų kalba socialiai padalintas reguliacinis mokymasis vadinamas *learning co-regulation*, *socially shared learning regulation*. Jeigu mokymosi savireguliacija siejama su paties besimokančiojo aktyviu dalyvavimu kuriant bei suvaldant savo pažinimą, elgseną, savo motyvaciją bei emocijas,

siekiant užsibrėžtų mokymosi tikslų, socialinė mokymosi reguliacija nagrinėja, kaip besimokantieji kartu su kitais studentais bei mokytojais, dėstytojais, ekspertais, specialistais laikinai suvaldo savo pažinimą, elgseną, motyvaciją mokytis bei emocijas (Hadwin ir Oshige, 2011). Vykstant socialiai padalintai mokymosi reguliacijai, mokymosi atsakomybės yra padalintos tarp visų socialinio mokymosi proceso dalyvių, dalyviai kolektyviai reguliuoja savo mokymosi veiklas, sprendimai yra priimami bendru susitarimu (Järvelä ir kt., 2015). Socialiai padalinto reguliacinio mokymosi atveju besimokantysis pasiekia geresnių mokymosi rezultatų, nei studijuodamas individualiai (Volet ir kt., 2009). Tai patvirtina Heikkilä ir kt. (2012), ištyrę, kad universiteto studentai Suomijoje patiria savireguliacinio mokymosi sunkumų studijų pradžioje, pirmuose kursuose, tai skatina norą kelti mažesnius mokymosi iššūkius.

Socialiai padalintam reguliaciniam mokymuisi vystytis reikalinga terpė, kurioje galėtų vienu metu dalyvauti visi mokymosi dalyviai, siekiantys bendrų tikslų. Socialiniai internetiniai tinklai suteikia visas sąlygas plėtoti tokio tipo mokymuisi. Pagal tai, kaip vyksta keitimasis informacija tarp mokymosi dalyvių bei teikiama tarpusavio parama, socialiai padalintas reguliacinis mokymasis skirstomas į žemo ir aukšto lygio. Žemo lygio socialiai padalinto reguliacinio mokymosi metu dalyviai tik keičiasi ar viešina faktus; vienas dalyvis palaiko kitą ar padeda plėtoti savireguliacinio mokymosi gebėjimą. Aukšto lygio socialinė reguliacija vyksta, kai studentai dalinasi mokymo medžiaga, papildomais šaltiniais, viešina informaciją tam, kad pasiektų bendrą studijų tikslą (Saab, 2012). Tarpusavio parama mokymosi metu gali būti teikiama modeliuojant mokymosi procesą, sukuriant besimokančiajam tam tikrus mokymosi „rėmus“ (angl. *scaffolding*) ar palaikant kitiems besimokantiesiems, mokytojams, tėvams, netgi giminaičiams. Modeliuojant individualų mokymąsi, dalyviai vieni kitiems suteikia informaciją apie studijų veiklas, jų atlikimą, susijusius procesus, pateikiamos bei aptariamos specifinės charakteristikos, aptariamas modelio efektyvumas. Teikiant tarpusavio paramą, galima tiesiog viešinti galutinius dalyko ar studijų tikslus, o galima pateikti tarpinę išsamią informaciją. Dėstytojas kartu su kitais besimokančiais gali įsijungti į socialiai padalinto savireguliacinio mokymosi procesą ne tik eksperto, bet lygiaverčio mokymosi proceso dalyvio teisėmis (Hadwin ir kt., 2011). Laikiną pagalbą save reguliuojantiems studentams teikia dėstytojai, įsijungdami į bendras socialinio tinklo veiklas ar atsakinėdami į klausimus internetinėmis priemonėmis, tokiomis kaip žinučių įrankiai, *skype* ar *messenger*. Dėstytojo paramos teikimo būdų ir metodų tyrimai socialiai padalinto reguliacinio mokymosi atveju rodo, kad dėstytojo įtakos savireguliaciniam mokymuisi mažėjimas didina studentų savireguliaciją; studentams svarbu ne tik suprasti užduotį, bet ir naudoti aktyvaus studijavimo strategijas. Dėstytojai dalyvauja reguliacinio mokymosi procesuose prašydami patikslinti, papildyti, pakeisti, siūlydami perfrazuoti ar pateikti kitaip studentų paviešintus tekstus; reikalaujami patvirtinimo apie

mokymąsi; modeliuodami save reguliuojančių studentų mąstymą ir siūlydami temas diskusijai ir refleksijoms. Vyresniuose kursuose studentai jau tampa pajėgūs be dėstytojo vedimo reguliuoti savo mokymąsi, patys išsirinkdami reikalingus tekstus ir generuodami naujus mokymosi turinius. Interaktyvi dėstytojo pagalba tampa mažiau reikalinga (Azervedo ir Hadwin, 2005).

Atliekant užduotis kartu, vystosi visų besimokančiųjų metakognityviniai ir pažinimo gebėjimai. Analizuojant diskusijų tekstus internete ir tiriant virtualų bendravimą bei bendradarbiavimą mažoje studentų grupėje, buvo nustatyta, jog diskutuodami studentai palaiko ir aktyvina vienas kitą, mokosi kartu. Ne studijų temos prieš egzaminus ar kitus atsiskaitymus neaptariamoms, nes tokio tipo grupėje besimokantieji tikslingai siekia spręsti studijų klausimus. Didžiausios sėkmės sulaukusiose grupėse kiekvienas jos narys aktyviai įsitraukia į bendrų studijų problemų sprendimą, reaguoja į kitų įrašus, viešina tekstus. Svarbią rolę socialiai padalintai mokymosi reguliacijai vaidina kiekvienas besimokantysis (Iiskala ir kt., 2015).

Studentų mokymosi savireguliacijos gebėjimai lemia besimokančiųjų aukštojoje mokykloje gerovę. Suomijoje atlikti tyrimai rodo, kad kaip giliai bus suprasta mokymosi medžiaga priklauso nuo besimokančiojo galimybės kritiškai vertinti savo mokymąsi ir savireguliacijos. Į tikslą orientuota elgsena padeda siekti mokymosi rezultato (Heikkilä ir kt., 2011).

Išskirti šie save reguliuojančio studento profiliai: save reguliuojantis studentas, kuris nėra įsijungęs į socialiai padalinto reguliacinio mokymosi veiklas; studentas, aktyviai dalyvaujantis socialiai padalinto reguliacinio mokymosi veiklose bei turintis vidutinius savęs reguliavimo įgūdžius; studentas, turintis savireguliacinio mokymosi problemų, kylančių dėl gilaus įsitraukimo į socialiai padalintą reguliacinį mokymąsi (Räisänen ir kt., 2016). Studentai neįsijungę į socialiai padalinto reguliacinio mokymosi veiklas, pasitiki savimi ir savo savireguliacinio mokymosi gebėjimais. Tai aktyvūs ir nepriklausomi studentai, patys randantys individualius mokymosi būdus ir nenorintys ar nemokantys dirbti komandoje (Endedijk ir Vermunt, 2013). Tikėtina, kad studentai, turintys gerus savireguliacinio mokymosi įgūdžius yra tokie nepriklausomi, jog jiems nereikia kitų besimokančiųjų paramos. Gali būti, jog šie besimokantieji tiesiog nesinaudoja kitų parama, nes turi prastus darbo komandoje ar bendravimo ir bendradarbiavimo įgūdžius, todėl stengiasi mokytis vieni.

Universitete besimokantiems studentams, aktyviai dalyvaujantiems socialiai padalinto reguliacinio mokymosi veiklose bei turintiems vidutinius savęs reguliavimo įgūdžius, labai svarbu suteikti galimybę bendradarbiauti. Virtualios edukacinės mokymosi aplinkos gali būti puiki terpė vystyti tokio tipo besimokančiųjų savireguliacinio mokymosi gebėjimams (Garrison ir Akyol, 2015). Tai patvirtina mokymo ir mokymosi, naudojant socialinius internetinius tinklus, penkių interaktyvumo pakopų modelis: pradėdami studijas, besimokantieji gauna prieigą prie

mokymosi medžiagos ir yra motyvuojami dėstytojų bei kitų kurso draugų; socializuojasi gyvai bei socialinių tinklų priemonėmis; keičiasi informacija, ieško, naudoja individualizuotą programinę įrangą, padeda ir palaiko vienas kitą; konstruoja naujas žinias; vystosi kaip savo srities specialistai ir profesionalai, palaikydami kitus besimokančiuosius, dalindamiesi savo žiniomis ne tik su studentais, bet ir su bendruomene (Salmon, 2013).

Ning ir Downing (2015), tyrę Honkongo universitetų studentų savireguliacinio mokymosi strategijas, išskyrė šiuos besimokančiųjų tipus: kompetentingieji; vertinantys žinias ir gebėjimus (angl. *cognitive-oriented*); elgsenos (angl. *behavioral-oriented*) ir minimaliai save reguliuojantys. Kompetentingieji (puikiai savireguliaciją įvaldę) studentai pasižymi aukšta akademinė savivoka, motyvacija, demonstruoja žemą nerimo lygį bei gerus akademinis rezultatus (Ning ir Downing, 2012).

Su savireguliaciniu ir socialiai padalintu reguliaciniu mokymusi siejamas akademinio vilkinimo fenomenas, kai studentai deda pastangas įmanomai vėliau atlikti studijų užduotis. Dažniausiai taip elgiasi minimaliai save reguliuojantys besimokantieji. Esant vilkinimui, stebima atskirtis tarp aktyviai socialinėse veiklose dalyvaujančio studento savireguliacijos noro ir realių veiksmų. Studentai patys taip pat pastebi savo mokymosi motyvacijos stygių, kuris daro įtaką jų studijų planų nesipildymui. Išvengti akademinio vilkinimo bei siekti asmeninių mokymosi tikslų gali padėti kūrybinės mokymosi aplinkos sukūrimas, darbas grupėje ir kitų besimokančiųjų parama (Klingsieck, 2015). Akademiniai vilkintojai dažnai pažymi, kad jie yra tiesiog tinginiai. Planuodami darbus iš anksto, dažnai paskutinę minutę jie keičia sprendimus, nepajėgdami savęs motyvuoti atlikti darbų iki galo. Tai rodo savireguliacinės elgsenos stygių (Park ir Sperling, 2012).

Studentai, turintys savireguliacinio mokymosi problemų, skirstomi į besimokančiuosius, kurie yra priklausomi nuo kitų bei tuos, kurie geba produkuoti žinias, gautas iš mokymosi grupės narių. Dažniausiai savireguliacinio mokymosi problemų turi pirmųjų kursų studentai. Pagrindinė priežastis gali būti mokymosi administravimo skirtumai vidurinėje bei aukštojoje mokykloje (Heikkilä ir kt., 2012), kultūriniai pokyčiai ir edukacinis stresas (Christie ir kt., 2008). Studijų savimotyvacijos problemos, jei jos lieka neišspręstos, gali vėliau veikti mokymosi sėkmę ir akademinis rezultatus. Turintys savireguliacijos sunkumų studentai gali laiku nebaigti mokslų ir yra rizikos grupėje palikti studijas (Vanhournout ir kt., 2012), todėl siūloma savireguliacijos bei socialiai padalintos mokymosi reguliacijos mokyti nuo pirmųjų studijų metų universitete, tokio tipo mokymus įtraukiant į oficialų studijų curriculum (Räisänen ir kt., 2016). Taip aukštoji mokykla išmoko mokyti, paruošia studentus perėjimui iš studijų į darbo rinką bei paskatina mokyti visą gyvenimą.

1.2 Socialiniai internetiniai tinklai ir aukštasis mokslas

Nagrinėdami socialinių internetinių tinklų panaudą aukštajame moksle, mokslininkai išskiria asmens (universiteto studento, dėstytojo, administracijos atstovo) ir aukštosios mokyklos viešinimo socialinių tinklų priemonėmis ypatybes. Mokymosi formų sąveikos ir sandūros virtualioje erdvėje supratimas leidžia išnaudoti socialinius internetinius tinklus savireguliaciniam mokymuisi bei žinių gavimui. Akademinės etikos socialiniuose internetiniuose tinkluose problema nėra iki galo išspręsta.

1.2.1 Asmens ir organizacijos viešinimas socialinių internetinių tinklų priemonėmis

Socialiniai internetiniai tinklai virtualiai buria žmones bendram tikslui, problemoms spręsti, asmeniniams poreikiams tenkinti. Pagal juose dalyvaujančių asmenų socialinio gyvenimo charakteristikas tinklai gali būti įvairių rūšių bei tipų: formalūs, neformalūs, horizontalūs, vertikalūs, susiejantys, sujungiantys, stiprūs ar silpni (Dufur ir kt., 2013; Putnam, 2002). Aukštoji mokykla, jei akademinė bendruomenė aktyviai dalyvauja socialinių internetinių tinklų veiklose, tampa vieta, kur kaupiamas bei kuriamas socialinis kapitalas. Ryšiai su panašiais pagal profesinius pomėgius ir laisvalaikio leidimo būdus žmonėmis padeda asmeniui išgyventi akademinėje bendruomenėje. Tačiau socialinis statusas, susijęs su išsilavinimu, dažnai yra tik asmenis rūšiuojantis, o ne socialinį kapitalą kuriantis veiksnys (Helliwell ir Putnam, 2007). Pagal socialiniame gyvenime svarbius požymius skirtingi virtualūs draugai dalyvauja asmeniui siekiant tikslų, keičiantis, tobulėjant. Į virtualias bendruomenes buriasi asmenys, siekiantys bendrų interesų ir turintys bendras vertybes. Dėl to, kad interesai paprastai būna daugialypiai, tai ir dalyvavimas įvairiapusis (Castells, 2011). Virtualias bendruomenes ir grupes socialinių internetinių tinklų priemonėmis kuria asmenys ir institucijos.

Universiteto užsakymu sukurtoje socialinio internetinio tinklo grupėje (tokio tinklo pavyzdys galėtų būti *Facebook* socialinio tinklo grupės „*Vytautas Magnus University (Vytauto Didžiojo Universitetas)*“; „*KTU Kauno technologijos universitetas/Kaunas University of Technology*“ ar kitos) paprastai buriasi ne tik to universiteto akademinės bendruomenės nariai, bet ir smalsūs moksleiviai, būsimi studentai, kitų aukštųjų mokyklų atstovai. Socialinių internetinių tinklų taikymo aukštajame moksle tyrimai rodo, kad universitetai, reklamuodami bei viešindami savo veiklas tinkluose, pasiekia ne tik akademinę bendruomenę, alumni, bet ir kitus besidominčius studijomis ar mokslu asmenis, mokslo bei verslo atstovus. Be mokslo ir studijų veiklų atlikimo, universitetai turi ir trečią, dažnai nematomą, bet ne mažiau svarbų tikslą – tarnauti visuomenės poreikiams: bendrauti, bendradarbiauti, šviesti bendruomenę (Brolin, 2001). Davis III ir kt. (2012) išskyrė keturias socialinių internetinių tinklų naudojimo bendruomenei burti kryptis: universiteto bendruomenės ryšių stiprinimas; studentų, kurie

mokosi nuotolinio ar mišraus mokymosi kursuose, virtualių tarpusavio ryšių stiprinimas; studentų įtraukimas ir skatinimas dalyvauti bendrose universitetinėse veiklose; kviestinis dalyvavimas studentų viešinamose veiklose. Mokinių nuomonės tyrimas, atliktas Vakarų Lietuvos gimnazijose, atskleidė, kad dalyvavimas socialiniuose internetiniuose tinkluose yra viena svarbiausių mokinių veiklų internete. Jie čia lankosi norėdami bendrauti ir susipažinti, keistis vaizdo medžiaga ir kitais tektais (Žibėnienė ir Brasiienė, 2013). Taigi universitetai, siekdami burti bendruomenę bei stiprinti virtualius ryšius, įtraukia į bendras veiklas ir smalsius moksleivius – būsimus studentus.

Akademinių bendruomenių tyrimo, atlikto 2008 m. Jungtinėse Amerikos Valstijose, Australijoje, Kanadoje ir Naujojoje Zelandijoje dalyviai universitetų dėstytojai iškelė klausimus, kurie jiems kelia nerimą, naudojant socialinius internetinius tinklus universiteto veiklų viešinimui: sudėtinga tekstų kontrolė; laiko valdymas; informacijos perteklius; galimybė bet kam skelbti klaidinančią informaciją (Reuben, 2008). Tekstus kontroliuoti darosi sudėtinga, kai paliekama teisė komentuoti oficialią universiteto paskyroje skelbiamą informaciją. Komentavimas leidžia sužinoti įvairias nuomones, tačiau taip galima sulaukti neigiamų ir tikrovės neatitinkančių komentarų, įsivelti į beprasmes diskusijas (Heller Baird ir Parasnis, 2011; Aula, 2010, Mangold ir Faulds, 2009). Įvairi anonimiška informacija bei su universitetu nesusijusių tekstų viešinimas universiteto vardu klaidina neįgudusį skaitytoją (Marwick ir Boyd, 2010; Hogan, 2010), „vagia“ jo laiką. Universiteto dėstytojų ir administracijos darbuotojų laiką, skirtą naršymui tinkluose marketinginiais tikslais, efektyviai valdyti padeda išankstinis laiko planavimas (Dabbagh ir Kitsantas, 2012; Malita, 2011). Informacijos perteklius daro darbą neproduktyviu (Bontcheva ir kt., 2013). Todėl dėstytojams siūloma išsirinkti pagrindinius socialinius internetinius tinklus, kuriuos tuo metu naudoja akademinis jaunimas. Informacijos perteklių suvaldyti padeda socialinių technologijų įvaldymas, institucinės kultūros keitimas – bendra viešai platinama informacija, kompiuterių specialistų pagalba, mokymai, „rytas be interneto“ bei kitos socialinės iniciatyvos (Leonardi ir kt., 2013; Hemp, 2009).

Forkosh-Baruch ir Hershkovitz (2012), ištyrę socialinių internetinių tinklų naudojimą Izraelio universitetuose, nustatė, kad socialinių internetinių tinklų priemonėmis universitetų bendruomenės dalinasi žiniomis, palaiko neformalų mokymą ir mokymąsi bendruomenėje. Socialiniai internetiniai tinklai suteikia prieigą prie universitetų ir akademinų institucijų mokslinių šaltinių, tačiau šios galimybės vis dar išnaudojamos nepakankamai (Forkosh-Baruch ir Hershkovitz, 2012). Saw ir kt. (2013), nagrinėję, kaip ir kam socialines medijas naudoja tarptautinių studijų studentai, patvirtino, kad socialiniai internetiniai tinklai tampa neatskiriama akademinio jaunimo gyvenimo dalis. Akademinis jaunimas naudoja socialinius internetinius tinklus diskusijomis, ieško tekstų, pagrindžiančių jų mintis, leidžiančių priimti sprendimus.

Tačiau universitetų administracija, darbuotojai (pavyzdžiui, bibliotekininkai), dar neišnaudoja tinklų kaip priemonės bendravimui ir bendradarbiavimui su studentais, galimybių (Saw ir kt., 2013).

Akademinės bendruomenės požiūriu į universitetų reklamavimąsi socialiniuose internetiniuose tinkluose tyrimai rodo, kad studentai teigiamai priima socialines reklamas bei oficialią universiteto skelbiamą informaciją tinkle ir jų tai neerzina. Virtualaus tinklo dalyviai pozityviai reaguoja į individualizuotą tinklo turinį (Hassan ir kt., 2013). Be to, tinklo draugai dalinasi oficialia universiteto grupėse skelbiama informacija, renginių ir įvykių anonsais, socialine reklama, tekstais. Taip įvairi informacija pasiekia didesnę tikslinių vartotojų ratą. Ketelaar ir kt. (2016) reklamos, viešinamos socialiniuose internetiniuose tinkluose, tyrimas rodo, kad iš virtualių draugų gauta švietėjiška informacija yra vertinama geranoriškai.

Tokios socialinių internetinių tinklų savybės, kaip galimybė formuoti socialinę identitetą, palaikyti virtualų pokalbį, keistis ir dalintis turiniu, dalyvauti ir pasyviai stebėti įvairias veiklas, užmegzti bei palaikyti ryšius, pristatyti save bei veikti grupėse sudaro sąlygas visiems aktyviai ar pasyviai įsitraukti į socialinių tinklų veiklas (Kietzmann ir kt., 2011). Identitetas arba kiek vartotojai atveria, parodo save tinkle priklauso nuo duomenų saugumo suvaldymo bei socialinių įrankių, kuriais asmuo gali, jei nori, save pristatyti bei paviesti. Virtualus bendravimas priklauso nuo informacijos gavimo ir siuntimo greičio, pokalbio užmezgimo galimybių bei įsitraukimo į jau vykstantį pokalbį sąlygų (Kaplan ir Haenlein, 2011). Dalinimasis turiniu reguliuoja socialinio internetinio tinklo architektūra, technologijų įvaldymas ir virtualių draugų ratas. Naudojantis socialine komunikacija, lengva ir paprasta keistis idėjomis (Kaplan ir Haenlein, 2010). Priem ir Castello (2010) tirdami, kodėl dėstytojai ir mokslininkai skelbiasi socialiniuose tinkluose nustatė, kad pagrindinės priežastys yra palaikyti nuolatinį dinamišką pokalbį bei gilintis į tarpdisciplinines temas. Studentai socialinių internetinių tinklų priemonėmis siekia sužinoti akademinę informaciją (Bell, 2012), greitai gauti atsakymus į jiems svarbų klausimą, užpildyti gyvo bendravimo spragas (Lowe ir Laffey, 2011). Dalyvavimas ir pasyvus tinklo draugų ir tekstų, viešinamų paskyroje stebėjimas susijęs su intymaus ir viešo turinio tiesioginiu pateikimu kitiems bei virtualios realybės kūrimu ir nuolatinio pokyčiu. Aktyvus dalyvavimas tam tikroje veikloje rodo dalyvių pasitikėjimą vieniems kitais. Organizaciniams socialinio internetinio tinklo nariams, norintiems, kad jų viešinama informacija laiku pasiektų adresatą, svarbu atkreipti dėmesį į kitų tinklo narių pasiekiamumą tinkle (Kietzmann ir kt., 2011). Organizacijos ar asmenys reputaciją socialiniuose internetiniuose tinkluose kuria dviem būdais: virtualiai pristatydami ir rodydami save ir savo veiklas bei viešindami tekstus. Bet kurio asmens išėjimas iš organizacijos tinklo, net nesigilinant į tokio

poelgio priežastis, lemia organizacijos įvaizdį. Organizacijos virtualių sekėjų skaičius kelia jos prestižą (Silverblatt, 2004).

Tirdami, kas motyvuoja dalyvauti socialinių internetinių tinklų veiklose, Hsu ir Lin (2008) išskiria technologijų įsisavinimo, dalijimosi žiniomis bei socialinės įtakos faktorius. Technologiniai (tinklo naudingumo, paprastumo vartoti bei suvokto pasitenkinimo) ir dalijimosi žiniomis (altruizmas, laukiama abipusė nauda, gero vardo užsitarnavimas, pasitikėjimas, numatomi tarpusavio ryšiai) faktoriai formuoja požiūrį į naudojimąsi socialiniais tinklais. Socialinės įtakos faktoriai (socialinės normos ir solidarizavimasis su bendruomene) sustiprina poreikį naudotis tinklų priemonėmis (Hsu ir Lin, 2008). Vilkas ir Bučaitė-Vilkė (2009), nagrinėdami socialinių internetinių tinklų perspektyvas, akcentuoja santykius tarp organizacinių dalyvių; veiksmo įkūnijimą šiuose santykiuose (tinklų dalyvių norą virtualiai sąveikauti su realiai pažįstamais asmenimis, draugais bei priklausymą išplėstiniam tinklui); socialinį kapitalą bei socialinės realybės kompleksiskumą. Asmenys, kurių veiksmus galima paaiškinti demografinėmis ir psichologinėmis charakteristikomis bei socialiniais veiksniais, kuria ir keičia virtualių tinklą, kuriam priklauso (Kilduff ir kt., 2006).

Dron ir Anderson (2014) nustatė, kad socialiniai internetiniai tinklai pasižymi netolygumu. Skirtingai nei formalios universiteto studijos, kur į paskaitą susirenka tam tikros specialybės ar grupės studentai, socialinio internetinio tinklo struktūra yra pulsuojanti, virtualūs ryšiai nėra stabilūs, tekstų atsiradimas priklauso nuo virtualių draugų spontaninių sprendimų, informacija yra filtruojama, žinios transformuojasi. Tekstų viešinimo dinamika priklauso ne tik nuo tinklo tipologijos, bet ir nuo laikinų charakteristikų: veiklų tinkluose aktyvėjimas dažnai susijęs specifiniais akademinio kalendoriaus įvykiais. Dažnai tam tikras įrašas, straipsnis, tekstas gali sukelti komunikacijos pagyvėjimą. Kartais vidinė tinklų dinamika paskleidžia mintis, replikuoja idėjas, specifinius tekstus (Dron ir Anderson, 2014). Dėstytojams, norintiems dalyvauti socialinių internetinių tinklų veiklose kartu su savo studentais, svarbu išsiaiškinti ne tik technologinius tinklų sprendimus, bet ir specifines tinklų savybes, socialinio bendravimo bei tekstų viešinimo tinkluose dinamiką.

Bechmann ir Lomborg (2013) tyrimas rodo, kad dėstytojai ir jų studentai į virtualias veiklas įsitraukia siekdami socialinės bendrystės, bendrauja ir virtualiai jungiasi su labiau patyrusiais draugais ir kolegomis; norėdami išreikšti bei pristatyti save, jungiasi pasiūlius aktyvesniam ir kūrybiškai technologijas naudojančiam asmeniui; įsitraukia į virtualias veiklas, matydami kolegų ar pažįstamų, kurie jau naudoja tinklus kaip informacijos ar žinių šaltinį, gerąsias praktikas. Socialiniuose internetiniuose tinkluose dalyviai elgiasi skirtingai: kuria savo virtualų įvaizdį, viešindami įvairialypį turinį (Quan-Haase ir Young, 2010); dalyvauja interesų grupėse ar bendruomenėse, taip išreikšdami socialinį bendrumą (Meyen ir kt., 2010); pasyviai stebi

(skaityti, stengdamiesi išlikti nematomais); siekia informacijos ir žinių; siekia virtualių pramogų; yra prisijungę tam, kad jų virtuali tapatybė būtų matoma interneto erdvėje (Bechmann ir Lomborg, 2013).

Dėstytojai į bendravimą, bendradarbiavimą, dalinimąsi socialinių internetinių tinklų priemonėmis vis dar žiūri atsargiai ir vangiai bando šiuolaikines technologijas. Roblyer ir kt. (2010) palyginamasis studentų ir jų dėstytojų socialinių internetinių tinklų naudojimo tyrimas rodo, jog studentai yra atviri ir džiaugiasi galimybe naudoti socialinius internetinius tinklus studijų procese, o jų dėstytojai komunikodami pirmenybę teikia labiau „tradicinėms“ interneto technologijoms, tokioms kaip elektroninis paštas (Roblyer ir kt., 2010). Dėstytojai išbando socialinių internetinių tinklų galimybes, tačiau vėliau paskyros nenaudoja. Tie, kurie aktyviai įsitraukia į virtualias veiklas, yra nuolat aktyvūs tinkle (Forkosh-Baruch ir Hershkovitz, 2012). Tyrimas apie *Google* socialines priemones patikslina, kad dėstytojai naudotų socialines medijas studijų procese, jei gautų profesionalias konsultacijas ir profesinius mokymus. Profesoriai sutinka, jog socialinės technologijos yra efektyvūs grupinio darbo ir individualių projektų rengimo įrankiai (Cahill, 2014).

Akademinės bendruomenės nariai, kurie visai nedalyvauja virtualiose veiklose, motyvuoja neturį laiko ar noro gilintis į technologijas, tačiau aktyviems dėstytojams socialiniai internetiniai tinklai tarnauja kaip mokymo už auditorijos ribų įrankis (Kassens-Noor, 2012). Šie dėstytojai išnaudoja socialinių internetinių tinklų galimybes mokslinių ir mokslo populiarinimo tekstų viešinimui bei bendravimui ir bendradarbiavimui. Viešindami tekstus, dėstytojai siekia įvairių tikslų. Talja (2002) dėstytojų viešinimo tinkluose tikslus skirto į strateginius, paradigmatus, tiesioginius ir socialinio pristatymo. Strateginis viešinimas – tai informacijos, kuri yra, dėstytojų nuomone, ypatingai svarbi virtualiai grupei, publikavimas tinkluose. Paradigmatinis viešinimas vykdomas siekiant pateikti naujus, inovatyvius tyrimus ar skelbti mokslo žinias virtualiems draugams. Tiesioginis viešinimas vyksta tarp dėstytojo ir jo studentų, kai dėstytojas pateikia tinkluose mokymo medžiagą, skaidres, kitą dalyko informaciją. Socialinis viešinimas leidžia palaikyti ryšį tarp virtualių draugų, buria pomėgių ir interesų grupes (Talja, 2002).

Studentų dalyvavimas virtualioje grupėje kartu su dėstytojais bei administracijos atstovais leidžia ne tik išlaikyti jau esamą akademinį ryšį, bet ir jį sustiprina (Moran ir kt., 2011); gelbėja randant individualius interesus atitinkančias temas; leidžia atsakyti į kylančius klausimus; sutaupo laiko, skirto kelionei iki universiteto ir atgal administracinių reikalų sprendimui; padeda įveikti laikiną socialinę izoliaciją, pasibaigus dalyko studijoms ar atostogų metu. Wodzinski ir kt. (2012) nustatė, kad studentai socialinių internetinių tinklų priemonėmis randa panašiai mąstančių asmenų, patys organizuoja neformalų keitimąsi mokslinėmis žiniomis, informuoja vienas kitą studijų klausimais. Virtualios grupės, kuriose dalyvauja studentai, susiformavo iš

gyvai pažįstamų arba bendrų interesų turinčių asmenų, ir bent pusėje iš jų yra sprendžiami akademinio gyvenimo klausimai (Wodzinski ir kt., 2012). Dabner (2012) patvirtina šio tyrimo rezultatus, siūlydamas institucijų atstovams aktyviau dalyvauti tinkluose kartu su studentais. Jų mokymosi pasiekimų, naudojant kurse ar studijų dalyke socialinius tinklus tyrimai rodo, kad dalyvavimas bendrose virtualiose socialinėse veiklose kelia studentų motyvaciją, moko efektyviai komunikuoti su bendramoksliais bei dėstytojais (Mazer ir kt., 2007; Ellison ir kt., 2007). Studentai rekomenduoja dėstytojams viešintis, atsiverti, skelbtis socialinių tinklų priemonėmis, jungtis su studentais į virtualias grupes. Anot DiVerniero ir Hosek (2011), savęs parodymas socialiniuose internetiniuose tinkluose viešinant mokslinius ir mokslo populiarinimo tekstus yra gero studentų ir dėstytojų tarpusavio ryšio bei klasės mikroklimato kūrimo strategija. Dėstytojų vykdomas viešinimas tinkluose skatina aktyvesnę studentų dalyvavimą bendrose virtualiose veiklose ir lemia mokymosi rezultatus (Harper, 2005). Tačiau kai dėstytojai internete viešina savo asmeninį gyvenimą, privačią informaciją, ne visi studentai tai toleruoja. Petronio (2008) bendravimo privatumo valdymo teorija teigia, kad asmenys „apsitveria“ menamomis sienomis, saugodami savo asmeninę informaciją. Taisyklės, sukurtos bendraujant su kitais, leidžia plėsti ar siaurinti šias ribas (Thompson ir kt., 2012). Ribos plečiasi, studentai įsileidžia dėstytojus į savo virtualius draugų ratus tada, kai vykdo bendras veiklas už universiteto ribų. (Hosek ir Thompson, 2009). Dėstytojų virtualių tapatybių stebėjimas padeda studentams suvokti, kad dėstytojai yra „*tokie patys žmonės, kaip ir mes*“, taip pat turintys savo asmeninį gyvenimą už universiteto sienų. Tai leidžia studentams įsivaizduoti, jog jie yra dėstytojo draugai realiame gyvenime. Neskaitant to, kad dėstytojas leidžia studentams stebėti jo asmeninį gyvenimą, patys studentai mieliau renkasi tylą ar užsisiklėndžia nuo dėstytojų, jiems nerodydami savo virtualių tapatybių ar atverdami tik tam tikras dalis. Dėstytojo profilyje rasdami atvirą informaciją, studentai patiria diskomfortą. Netgi jei dėstytojas nieko neviešina, studentai tikisi ir laukia iš dėstytojo profesionalumo tinkluose (DiVerniero ir Hosek, 2011). Iki šiolei yra mažai ištirta, kaip studentų virtualių tapatybių stebėjimas veikia dėstytojų nuostatas ir studentų supratimą.

Socialiniai internetiniai tinklai plačiai naudojami studentų ir jaunimo, todėl dėstytojams bei universitetų administracijos darbuotojams virtuali erdvė – puiki institucijos viešinimo galimybė. Studentai patys noriai skelbia socialiniuose internetiniuose tinkluose įvairius tekstus, pristato, komentuoja, renka informaciją. Taip jie sužino ir savo virtualiems draugams perduoda universiteto naujienas, studijų tekstus. Ne visi dėstytojai aktyviai naudoja socialinių internetinių tinklų priemones. Studentai tai pastebi ir siekia įtraukti dėstytojus į bendras virtualias veiklas.

1.2.2 Mokymosi formų sąveika ir sandūra virtualioje erdvėje

Kokie, koku tikslu bei kaip socialinius internetinius tinklus asmuo naudos edukaciniams tikslams siekti, lemia individualus universitetinių studijų tikslas, dalyko mokymo bei mokymosi siekiniai, dėstytojų asmenybės ir kompetencijos, santykis tarp edukacinio proceso aktorių. Universiteto studijų atveju dėstytojas dažnai yra vyresnysis komunikuoja, tikslingai parenkantis ir pritaikantis medijas pedagoginiame procese (Manovich, 2009). Studentai, kurie aktyviai, kūrybiškai įsijungia į įtraukiančias ir visa apimančias socialines medijas bei išnaudoja socialinius internetinius tinklus mokymuisi bei žinių gavimui, ugdomi šias socialines ir kultūrinės kompetencijas: eksperimentuoja virtualia aplinka ir taip sprendžia problemas; ugdo gebėjimą adaptuotis, pristato save bei kuria alternatyvias tapatybes, improvizuoja ir keičiasi; modeliuoja, interpretuoja ir konstruoja virtualius dinaminis realaus pasaulio procesų modelius; geba tikslingai ir prasmingai išrinkti bei papildyti, perkurti medijų tekstus; vienu metu atlieka kelis darbus (pvz., skenuoja aplinką, naršo keliuose skirtinguose tinklapiuose, balsu diskutuoja su pašnekovais, rašo tekstines žinutes, klausosi muzikos, skaito medijų tekstus) sugebėdami įsigilinti į detales; naudoja paskirstyto intelekto sistemas (programas, įskiepius, išmaniųjų įrenginių programėles ir daiktų internetą) bei patys juos kuria, pritaiko, adaptuoja; vertina įvairių informacijos šaltinių patikimumą, saugumą, perkeliamumą; sugeba sekti tekstus, istorijas, informaciją, jai judant sudėtiniais modalumais, kanalais, šaltiniais tarp skirtingų medijų; valdo socialinius tinklus – paiešką, sintezę, sklaidą; geba naviguoti tarp skirtingų virtualių bendruomenių, gerbia įvairias nuomones, nuostatas, alternatyvas; nebijo išsakyti bei pagrįsti savo nuomonės (Jenkins ir kt., 2009).

Jaunimas, įvaldęs išmaniuosius įrenginius ir būdamas nuolat prisijungęs, dalyvauja daugiavartotojiškose virtualiose aplinkose ir bendruomenėse. Kol nebuvo mobilaus interneto, mokytis, bendrauti, susitikti, dalyvauti, žaisti, kurti buvo galima fiziškai būnant tam tikroje iš anksto numatytoje vietoje bei atliekant tam tikrus fizinius veiksmus. Dabar mobilūs telefonai ir kiti įrenginiai leidžia vienu metu vykdyti kelis veiksmus. Farman (2013), tiriantis mobiliųjų įrenginių kasdieninį naudojimą ir jų vaidmenį kuriant įkūnytas erdves (angl. *Embodied spaces*) ir sensoriškai įrašytą kūną (angl. *Sensory-inscribed body*) primena visiems dėstytojams pažįstamą situaciją – paskaitos metu studentai sugeba klausytis dėstytojo, rašyti tekstines žinutes ar naršyti internete, žaisti kompiuterinius žaidimus. Dėstytojui paprašius pakomentuoti ką tik pristatytą medžiagą, studentai atsako, esantys pajėgūs diskutuoti nauja tema. Tai rodo, jog jie, atlikdami ne studijų veiklas, kartu dalyvauja ir paskaitoje. Fiziškai būdami klasėje, jie sugeba padalinti savo kūną ir mintis: sekti dėstytoją, tekstinėmis žinutėmis bendrauti su pašnekovu, virtualiai būti bei veikti kompiuteriniame žaidime, peržiūrėti tekstus internete. Vieta, kurioje vyksta interakcija, jiems darosi nebesvarbi. Žinias, kurias anksčiau studentas gaudavo tik

auditorinėje paskaitoje ir tik iš dėstytojo – eksperto, dabar jis gali rasti internete, kur dėstytojai įdeda skaidres, kiti studentai dalinasi paskaitos medžiaga ar savo komentarais apie paskaitą. Be to, studentas gali virtualiai paklausti dėstytojo, kas jam yra neaišku paskaitos medžiagoje. Dėstytojas savo ruožtu internete gali skelbti išsamius tekstus ar paaiškinti, patikslinti, praplėsti paskaitos medžiagą.

Farman (2013) teigia, jog kaip bus „apgyvendinta” virtuali erdvė, priklauso ne tik nuo technologijos įvaldymo, bet ir nuo dalyvių išsilavinimo, kultūrinių tradicijų, komunikacinių gebėjimų. Išmanaus įrenginio techninės galimybės formuoja kasdienį gyvenimą. Technologijų įvaldymas leidžia greičiau pasiekti, lengviau rasti, dedant mažiau pastangų sužinoti, tarpusavyje išsiaiškinti, pasitarti bei gauti ekspertinę pagalbą, kokybiškiau dalyvauti, patirti bei išgyventi.

Pirmasis būtinas veiksmas, kurį turi atlikti kiekvienas, norintis aktyviai veikti socialiniame internetiniame tinkle – virtualios tapatybės konstravimas: prisijungimas, tam tikros informacijos apie save pateikimas. Kiekvienas asmuo, norintis pristatyti save virtualiai, turi du pasirinkimus – pateikti tikslūs duomenis apie save arba kurti trokštamą įvaizdį, suteikiant sau nesamų savybių. Persikūnijimas ar savo virtualios tapatybės konstravimas tiriamas, aprašomas ir diskutuojamas filosofijoje (Braidoti, 2013), edukologijoje (Bollden, 2014; Land, 2013; Anderson ir kt., 1996), komunikacijos ir medijų studijose (Munster, 2011), informatikoje ir robotikoje (Fischer ir Coello, 2015). Besimokantysis gali sėdėti užsidaręs vienas namuose, vaikščioti gatvėmis, gerti kavą kavinėje su draugais ir tuo pačiu metu virtualiai atstovauti save socialinėje erdvėje, susikūręs tokią virtualią tapatybę, kad negalima atspėti, kas po ja slepiasi. Išsamiai išnagrinėtas persikūnijimo pavyzdys galėtų būti *Second Life* socialinis tinklas (Boellstorff, 2015; Miller, 2014), kur kiekvienas dalyvis gali susikurti savo avatarą (žmogišką ar nežmogišką būtybę), jį valdyti bei gyventi virtualioje erdvėje. *Second life* socialiniame internetiniame tinkle vienu metu susirenka šimtai ir tūkstančiai virtualių būtybių, kurios bendrauja, bendradarbiauja, mokosi, keičiasi patirtimi. Socialinių internetinių tinklų ar masinių internetinių rolių žaidimų (angl. *massively multiplayer online role-playing game*) dalyviai, norėdami pasiekti geresnių rezultatų ar laimėti, buriasi į virtualias bendruomenes. Virtualios bendruomenės jungia bendrą interesų turinčius asmenis, kurie vykdo bendras veiklas bei dalinasi žiniomis. Norintys patekti į bendruomenę bei joje išlikti asmenys turi būti atrinkti ar rekomenduoti kitų bendruomenės narių, gerbti bendruomenės taisykles, išlaikyti stojamąjį testą ar įšventinimo ritualą, būti pavyzdžiu kitiems bendruomenės nariams, periodiškai dalyvauti bendruomenės siūlomuose mokymuose, atlikti specifines užduotis (Nistor, 2016). Dalyvauti bei mokytis virtualioje bendruomenėje yra populiaru tarp jaunimo, tokie besimokantieji yra gerbiami. Shea ir Bidjerano (2010), tyrę studentų dalyvavimą socialiniuose internetiniuose tinkluose ir virtualiose bendruomenėse, rado

tiesioginę priklausomybę tarp socialinio dalyvavimo, socialinio mokymosi, asmens savivertės bei mokymosi pastangų.

Sukonstravę tapatybę, išbandę socialinių internetinių tinklų galimybes, masinius internetinių rolių žaidimus, kitas socialines medijas, besimokantieji turi apsispręsti – ar jiems toliau naršyti internete, tęsti veiklas tuose pačiuose tinkluose ar ieškoti kitų bendravimo, mokymosi, poilsio ir pramogų leidimo būdų. Internete laiką leidžiantys asmenys ieško virtualių pramogų. Glaudus ryšys tarp mokymosi ir pramogų leido iškilti edukacinių pramogų industrijai (Corona ir kt., 2013). Įsitraukę į edukacines internetines pramogas (specifinių tinklapių naršymą, virtualią realybę, tinklo žaidimus), asmenys mokosi atsiminti faktus, aiškinasi istorinius, fizikinius ar gyvosios gamtos reiškinius, analizuoja savo bei kitų asmenų veiksmus, tariasi, kaip elgtis vienoje ar kitoje situacijoje. Viena didžiausių edukacinių pramogų internete – rimtieji žaidimai. Pagrindinis rimtųjų žaidimų skiriamasis bruožas – mokymo medžiagos ir pramogos derinimas. Rimtiesiems žaidimams priskiriami internetiniai žaidimai, kurie buvo kurti edukaciniams tikslams ar pramogai, bet naudojami palaikyti bei skatinti interaktyvų mokymąsi, sutelkti dėmesį, sisteminti įgytas žinias. Rimtieji žaidimai skatina jaunimo mobilumą, gali būti kuriami bei viešinami pačių studentų. Jarvin (2015) mokytojų ir besimokančiųjų (14-18 m. paauglių, universiteto studentų bei jų dėstytojų) nuomonės apie rimtuosius žaidimus tyrimas parodė, kad jaunimas rimtuosius žaidimus laiko formalių studijų alternatyva bei pageidautų, kad rimtieji žaidimai būtų įtraukiami į formalių studijų turinį. Studentai, esant galimybei, rinktųsi įtraukiančius įdomiu turiniu, nauja informacija, o ne tik forma internetinius žaidimus. Dėstytojais didžiausią dėmesį kreipia į turinį bei ieško tokių žaidimų, kurie sietųsi su formalių paskaitų temomis, turėtų tarpdisciplininį turinį. Dėstytojais norėtų, kad žaidimai padėtų studentams įgyti vieno ar kito dalyko žinių, ugdytų kritinį mąstymą. (Protopsaltis ir kt., 2011). Žaidybinimas – kompiuterinių žaidimų elementų naudojimas nežaidybiniuose kontekstuose plačiai taikomas universitetinėse studijose. Zichermann ir Cunningham (2011), nagrinėdami žaidimų mechanikos panaudą interneto ir mobiliuose taikymuose, išskyrė tris esmines žaidimo savybes: žaidimo mechaniką, dinamiškumą, estetinį vaizdą. Žaidybinimo naudojimo technologijos mokslų studijose tyrimai rodo, kad žaidimo mechanikos ir dinamikos principus galima naudoti modeliuojant akademinės bendruomenės elgseną. Studentams paskaitos su žaidybinimo elementais primena jų žaidžiamus kompiuterinius žaidimus, todėl yra priimtinos. Dėstytojais žaidybinimo taikymas formaliose studijose vis dar yra iššūkis (Iosup ir Epema, 2014).

Socialinius internetinius tinklus aukštųjų mokyklų dėstytojais naudoja aktyvaus mokymosi skatinimui (Tess, 2013; Selwyn, 2010). Pirmos pakopos studentų, besimokančių užsienio kalbą naudojant mobiliąs priemones, tyrimas parodė, kad studentai yra patenkinti tokiu mokymosi būdu bei džiaugiasi jiems suteikta galimybe mokytis ne tik auditorijoje. Studentai pageidauja,

kad paskaitose būtų galimybė papildyti pagrindinę studijų medžiagą informacija, rasta tinkluose, nori bendrauti tarpusavyje bei su dėstytoju virtualiai. Be to, studentai siūlo socialinių internetinių tinklų priemonėmis skelbti akademinę informaciją, egzaminų datas ir rezultatus. Besimokantiejiems, kurie naudoja išmaniąsias technologijas, tinkluose skelbiama informacija yra nuolat pasiekama (Cavus ir Ibrahim, 2009). Išmaniųjų technologijų panaudos aukštajame moksle tyrimai rodo, kad nors galimybė naudotis mobiliais įrenginiais ir internetu blaško studentus bei atitraukia nuo formalių veiklų auditorijoje, studentai technologijas aktyviai naudoja. Besimokantieji patys supranta, kad išmaniųjų technologijų naudojimas klasėje juos atitraukia nuo studijų proceso. Barry ir kt., (2015) tyrimas rodo prieštarą: studentai tikina, kad išmaniųjų technologijų naudojimas paskaitų metu prieštarauja mokymosi tikslams ir nepadaeda siekti rezultato, tačiau nori gauti studijų tekstus bei papildomą medžiagą socialinių internetinių tinklų priemonėmis. Tinklų priemonės mokymuisi, studentų nuomone, gali naudoti tarptautinių studijų studentai bei studentai, turintys aukštą motyvaciją. Išsiaiškinimas, kaip ir kodėl studentai naudoja mobiliąsias technologijas ir socialinius internetinius tinklus, leidžia dėstytojams perstruktūruoti formalias studijų veiklas bei dalyko studijas, įtraukiant išmaniąsias technologijas, kuriant naujus aktyvaus mokymosi metodus (Barry ir kt., 2015). Universiteto studentų mokymosi rezultatų ir aktyvaus dalyvavimo socialiniuose tinkluose tyrimas rodo studijų pasiekimų ir socialinio bendravimo bei aktyvaus dalyvavimo akademinėse veiklose ryšį (Park ir kt., 2014). Naudoti mobiliąsias technologijas siūloma bendrųjų kompetencijų ugdymui, taip pat tvirtinama, jog išmaniųjų įrenginių teikiamų galimybių naudojimas aukštajame moksle (tekstų pasiekiamumas, esant nuolat prisijungus bei galimybė iš karto atsakyti) skatina mokymąsi (Sevillano-García ir Vazquez-Cano, 2015). Socialinių medijų naudojimo JAV aukštosiose mokyklose tyrimas rodo, kad dėstytojai socialinių internetinių tinklų priemonėmis bendrauja su studentais, aktyviai įtraukdami besimokančiuosius į savo dėstomo dalyko studijas ir teikdami akademinę paramą; kuria ryšius tarp akademinės institucijos formaliai naudojamų virtualių mokymo aplinkų (pvz. Blackboard ar Moodle) ir socialinių internetinių tinklų (pvz. Facebook), sudarydami sąlygas studentams peržiūrėti dalyko užduotis bei sužinoti akademines naujienas socialiniuose tinkluose; inicijuoja virtualių bendruomenių formavimąsi; komunikuoja; kartu su studentais sprendžia akademines problemas; viešina paskaitas ar jų dalis; moderuoja studentų diskusijas ir grupinius darbus; kviečia besimokančiuosius universiteto viešinimo ir kitoms veikloms; seka studentų akademinis ir asmeninius pasiekimus (Davis III ir kt., 2012).

Personalinės ar individualizuoto mokymo aplinkos, anot Drexler (2010), glaudžiai siejasi su socialiniais internetiniais tinklais, nes jose galima kurti bei viešinti mokymosi turinį. Tradicinėje paskaitoje tik dėstytojas yra atsakingas bei kontroliuojantis mokymosi turinį. Įtinklintas mokymasis suteikia studentams galimybę patiems dalyvauti kuriant mokymo turinį, praplečia

galimybes prieiti prie įvairiarūšių išteklių, papildomos mokymo medžiagos, bendrauti, bendradarbiauti, spręsti problemas, greičiau atlikti grupines užduotis (Drexler, 2010; Attwell, 2007).

Mokydamiesi universitete, studentai susiduria su nuolatiniais trukdžiais – susikaupti trukdo noras naršyti internete, šokinėjant nuo įdomios temos prie dar įdomesnės; draugų prašymai iš karto atsakyti į jų virtualius užklausimus; stengimasis palaikyti pokalbį. Socialiniai internetiniai tinklai sukurti taip, kad technologijos nuolat pačios siūlo peržiūrėti įdomius medijų tekstus. Technologijos, ypač socialinės, daro didžiulę įtaką aukštajam mokslui, tačiau norint jas suvaldyti, reikia ne tik žinoti jų veikimą, bet ir būti motyvuotam ne tik pramogauti, bet ir save reguliuoti mokytis bei skirti tam laiko. Aukštasis mokslas niekada nebuvo labiau pasiekiamas – kiekvienas gali dalyvauti masiniuose internetiniuose kursuose (Chen ir Xia, 2015) ir universitetuose (Freeman ir kt., 2013). Tačiau, anot Harmes ir kt. (2015), norint savireguliuojančiai mokytis socialiniuose internetiniuose tinkluose bei naudoti tinklus akademinėms studijoms, reikalinga mokėti slaptai ir efektyviai naviguoti socialinėje erdvėje ir adaptuotis prie nuolat besikeičiančių technologijų bei manipuluoti ir naudoti esamą informaciją tenkinant savo ir bendruomenės poreikius. Ne visi šiuolaikiniai studentai, nors užaugę su technologijomis, jas moka naudoti ne pramogai. Studentų ir dėstytojų technologinio raštingumo bei požiūrio į socialines internetines technologijas tyrimo, vykdyto dviejuose universitetuose Anglijoje, rezultatai rodo, kad visi tiriamojo universiteto studentai naudoja mobiliuosius telefonus bei kitus išmaniuosius įrenginius, žaidimų konsoles. Nors universitetai yra įsidiegeę bei palaiko virtualias mokymosi aplinkas, jos plačiai naudojamos tik kaip mokymo medžiagos, paskaitų užrašų bei skaidrių saugyklos. Virtualioje mokymosi aplinkoje dėstytojas pateikia informaciją apie dalyko užduotis ar atsiskaitymus, paskaitų kalendorius. Studentai džiaugiasi jiems sudaryta galimybe pasiekti dėstytoją virtualios mokymosi aplinkos priemonėmis. Tyrejai daro išvadą, jog studentai ne iki galo supranta technologijomis praturtintos aplinkos galimybes. Dėstytojai taip pat nevisiškai išnaudoja socialinių internetinių tinklų galimybes, nes yra užvaldyti išankstinių nuostatų, kad tinklai skirti tik pramogai (Margaryan ir kt., 2011).

Informacijos ir komunikacijos technologijų taikymo švietimo sektoriuje tyrimas, vykęs net tris dešimtmečius, sugriovė tris esminius socialinių technologijų mitus: švietimo kokybė priklauso nuo informacijos ir komunikacijos technologijų naujumo bei kokybės; šiandieniniams studentams mokytis yra lengviau, nes jie nuolat naudoja socialines technologijas; žmonės informacinėje visuomenėje yra protingesni ir geriau informuoti, nes turi neribotą prieigą prie informacijos (Ornellas ir Sancho, 2015). Švietimo kokybės priklausomybė nuo informacijos ir komunikacijos technologijų plėtros grindžiama teorijomis, kad reikia plėsti ir nuolat atnaujinti kompiuterius ir išmaniuosius įrenginius švietimo įstaigoje, norint pasiekti geresnių mokslo ir

studijų rezultatų; informacijos ir komunikacijos technologijomis grįstas mokymas visada siejamas su interaktyviomis, kūrybiškomis, adaptyviomis ir motyvuojančiomis studijomis; technologijos yra inovatyvaus mokymo varomoji jėga. Nors technologijos užima ypatingą vaidmenį kiekvieno besimokančiojo gyvenime, jos yra tik įrankis padedantis siekti mokymo ir mokymosi tikslų (Shirley, 2011). Šiuolaikiniai studentai labai skiriasi pagal socialinių internetinių technologijų įvaldymą. Dėstytojui yra sudėtinga parinkti tokias technologijas, kurias būtų įvaldę visi studentai. Kokie techniškai raštingi ar kaip gerai socialinius internetinius tinklus studentai beįvaldytų, jie turi mažai žinių bei supratimo, kaip sukurti mokymosi tinklą, kaip suvaldyti informacijos perteklių, kaip dirbti komandoje ar grupėje, kaip rasti bei cituoti šaltinius, atlikti tyrimus internete, daugeliui studentų socialiniai internetiniai tinklai yra neatskiriama jų socialinio gyvenimo dalis, bet jie nežino, kaip šias technologijas naudoti mokymuisi (Kennedy ir kt., 2010). Nors prieiga prie interneto yra neribota, studentams yra sudėtinga atrinkti naudingą, iškoduoti rastą bei suvaldyti juos užgriūnantį informacijos potvynį. Dėstytojų uždavinys yra ne tik pateikti studentams informaciją, studijų tekstus, bet ir išmokyti įvaldyti mąstymo įrankius, kad jie patys galėtų rasti reikalingą informaciją, ją įvertinti, išrinkti, struktūruoti bei lyginti su jau turimomis žiniomis (Ornellas ir Sancho, 2015; Ornellas ir kt., 2009).

Studentams, giliai įsitraukusiems į socialinių internetinių tinklų veiklas, dėstytojais privalo nurodyti socialinių medijų naudojimo paskaitoje tik paskaitų reikmėms taisykles. Flanigan ir Babchuk (2015) tyrimas rodo, jog studentai naršo tinkluose, kai paskaita jų neįtraukia, naudojamos pasyvios, į dėstytoją orientuotos mokymo metodikos. Užuoat draudę studentus ir neleidę jiems naudotis socialiniais internetiniais tinklais, dėstytojais gali išnaudoti tinklų technologijas sukurti dinamišką, įtraukiančią paskaitą, diskutuoti, moderuoti grupinius darbus. Taneja ir kt. (2015) nustatė, jog šiuolaikiniai studentai „slepiasi“ tinkluose nuo jiems neįdomių ar neįtraukiančių paskaitų. Flanigan ir Babchuk (2015) kelia klausimą: ar gali mokymasis auditorijoje būti atskirtas nuo virtualaus pasaulio, kuriame gyvena studentai? Nuolatinis buvimas prisijungus keičia studentų mokymosi patirtį. Netgi būdami auditorijoje ar bibliotekoje, tuo pačiu metu studentai yra ir virtualioje erdvėje. Taigi dėstytojais turi ieškoti tokių studentų įtraukimo būdų, kurie būtų priimtini šiuolaikiniam jaunimui (Flanigan ir Babchuk, 2015).

Šiuolaikinis jaunimas neturi specifinės vietos ar erdvės mokymuisi. Jei dėstytojais įdeda dalyko medžiagą internete, ją pasiimti, skaityti, gilintis studentai gali bet kur – važiuodami autobusu namo, sėdėdami ant suoliuko parke, laukdami draugo, bendraudami universiteto koridoriuose prieš paskaitą. Užtenka tik interneto ryšio ir išmanaus įtaiso. Dėstytojais, tai žinodami, gali kūrybiškai išnaudoti studentų norą būti nuolat prisijungusiems ir leisti laiką tinkluose, pateikdami mokymo tekstus socialiniuose internetiniuose tinkluose jaunimui

priimtina forma. Besidalinantys tinkluose dėstytojai jaučiasi nesaugūs dėl savo sukurtų tekstų apsaugos ir autorystės išlaikymo.

1.2.3 Akademinė etika socialiniuose internetiniuose tinkluose

Internetinis žiniatinklis plačiai paplito dėl dviejų priežasčių – žiniatinklis yra decentralizuotas keitimosi bet kokio pobūdžio informacija įrankis ir tinkle paskelbtas tekstas turi savo unikalų adresą. Tai rodo, kad asmuo ar organizacija gali nekontroliuojamai skelbti įvairaus pobūdžio turinį ir kiekvienas tekstas gali būti netrukdomai viešinamas toliau (Quinn, 2014). Išpopuliarėjus išmaniesiems įrenginiams, akademinė bendruomenė, ypač studentai, daug laiko praleidžia naudodami mobilią interneto prieigą. Sukontroliuoti, kokie tekstai yra viešinami savo ar net organizacijos vardu bei kas juos skaito, tampa praktiškai neįmanoma dėl socialinių tinklų išplitimo, dinamiškos turinio kaitos, tinklo globalumo, nesančių galimybių numatyti, kokie vartotojai turi prieigą prie tinklų turinio. Ne visi dėstytojai viešina savo sukurtus tekstus bei mokymo ir mokymosi medžiagą socialiniuose tinkluose. Studentai selektyviai priima dėstytojus į savo virtualius draugus.

Dėstytojai, viešindami savo tekstus socialiniuose internetiniuose tinkluose, baiminasi viešai parodyti savo asmeninį gyvenimą bei sulaukti netinkamų komentarų tinkle; nepageidauja gauti viešų juos kritikuojančių komentarų iš studentų, kitų dėstytojų ar universiteto administracijos. Kitiems dėstytojams nepasitikėjimas socialiniais internetiniais tinklais susijęs su dėstytojų medžiagos, tyrimo duomenų ir intelektualinės nuosavybės nepakankama apsauga. Studentams neramu, kad jų asmeninis gyvenimas, kurį mato dėstytojas, gali turėti įtakos jų akademiniam rezultatams (Heron ir Belford, 2014). Taigi nei studentai visų dėstytojų, nei dėstytojai visų studentų priimti į socialinio internetinio tinklo draugus neskuba.

Socialiniai internetiniai tinklai veikia taip, kad dėstytojams viešai pateikus savo sukurtą akademinį produktą, tekstus pamatyti bei jais naudotis gali ne tik studentai, kurie yra užsirašę į dėstytojo kursą ar dalyką, bet ir tų studentų virtualūs draugai bei draugų draugai. Kaip teigia Weber-Wulff (2014), prieš šiek tiek daugiau nei dešimt metų tokios problemos kaip interneto tekstų plagiavimas net nebuvo keliamos viešumon. McIver savo knygoje „*Svajotojai, intrigantai ir nevēkšlos*“ juokavo: „Jei kopijuoji iš vieno autoriaus – tai yra plagiatas, o jei jau kopijuoji iš dviejų – tai tyrimas“ (McIver, 1998). Internete iki šiolei galima rasti taip mažančių asmenų. Lengviausias ir plačiausiai taikomas plagiavimo būdas yra internetinio teksto dalies perkopijavimas. Šiuolaikinės kompiuterinės technologijos leidžia lengvai tai padaryti, naudojant „Copy“ ir „Paste“ funkcijas (Weber-Wulff, 2014). Devynių universitetų bakalauro studijų studentų plagiavimo akademinuose darbuose tyrimas rodo, kad kopijavimas, nors plačiai paplitęs, bet nėra epideminis reiškinys. Studentai kopijuoja ne tik kitus, bet ir save. Studentai

interneto šaltinius kopijuoja, atlikdami akademinės užduotis. Taip jie palengvina savo darbą bei sutaupo laiko (Scanlon ir Neumann, 2002). Kulathuramaiyer ir Maurer (2007) tai patvirtina ir internetinio teksto kopijavimą studijų darbuose vadina „*Google-Copy-Paste*“ sindromu. Tyrėjai mato vieną sprendimą – integruoti kopijuoto internetinio teksto studijų darbuose aptikimo priemonės. Tačiau visos techninės tekstų panašumo aptikimo priemonės duos rezultatą tik tada, kai visos akademinės tarnybos dirbs vieningai, kurdamos studijų ekosistemą (Kulathuramaiyer ir Maurer, 2007). Su skaitmeniniu plagiavimu rašto darbuose galima kovoti, formuluojant mąstymo reikalaujančias užduotis bei dedant mokymo medžiagą į virtualias aplinkas, kuriose būtų sudėtinga nukopijuoti norimą tekstą (Kauffman ir Young, 2015).

Socialiniuose internetiniuose tinkluose galima rasti mokslinių šaltinių, tekstų bei multimedijos produktų įvairiomis temomis. Dažnai tekstai nėra kopijuojami tiesiogiai, o daromas jų vertimas iš mokslinių ar mokslo populiarinimo šaltinių. Norint atlikti vertimą reikia laiko ir užsienio kalbos įvaldymo, tačiau toks vertimas yra kito asmens minčių ir idėjų perpasakojimas. Studentai žavisi tokiais perpasakojimais net nesuvokdami, jog kažką daro ne taip. Kodėl interneto vartotojai susižavi akademinį tekstą plagiavimu, aiškina racionalių pasirinkimų teorija (angl. *Rational Choice Theory*), siejanti plagiavimo dažnį su socialinėmis normomis bei techniškai lengvu teksto pasiekiamumu ne tik skaitymui, bet ir norimų minčių pateikimui kaip savo. 11 000 studentų tyrimas rodo, jog lengvas pavyzdžių (mokymo ir mokslo šaltinių) pasiekiamumas internete, įsivaizduojama nauda, kurią gauna asmuo, pateikęs interneto tekstus kaip savo (pažymys, akademinis ir mokslinis įvertinimas) bei palanki proga veikia ne tik tekstų perviešinimą, bet ir viso ar dalies teksto autorystės pasisavinimą. Kuo didesnė gaunama trumpalaikė nauda, tuo didesnė tikimybė, kad studentas užsiims plagiavimu (Sattler ir kt., 2013).

Dėstytojai, mokslininkai, ekspertai, praktikai labai dažnai atvirai viešina savo mokymo ar tyrimų medžiagą internete. Butcher (2015) išsamiaje atvirų švietimo išteklių aprašyme aiškina, kas yra atviri švietimo ištekliai, atvirosios licencijos, kur juos galima rasti, ką bei kaip dalintis su kitais. Asmenys, norintys naudotis ištekliais, kurie yra laisvai prieinami internete, turi gerbti autorių, jį cituoti. Tirdami, kas motyvuoja dėstytojus atvirai viešinti mokymo medžiagą bei švietimo išteklius, Yuan ir kt. (2013) kelia hipotezes, kad masiniai atviri internetiniai kursai suteikia aukštosios mokykloms erdvę eksperimentuoti nuotolinio ir e. mokymo galimybes su daugeliu besimokančiųjų. Tam paantrina Voss (2012), masinius atvires internetinius kursus priskirdami edukaciniams eksperimentams, kuriuos gali vykdyti visi dėstytojai. Šio tipo kursai praplečia besimokančiųjų akiratį ir leidžia pasiekti tarptautiniu lygiu pripažintas aukštojo mokslo institucijas. Kaip bebūtų keista, pastebima masinių atvirų internetinių kursų mokymo medžiagos ar veiklų plagiavimo atvejų (Zhang, 2013), nors šie kursai yra laisvai pasiekiami studentams ir dėstytojai gali tiesiog nukreipti studentus į mokymosi medžiagą.

Kadangi internete yra daug laisvai pasiekiamų tekstų, mokymosi medžiaga dedama virtualiose mokymosi aplinkose, studentai naudojami internetu bei socialiniais internetiniais tinklais nusirašinėdami egzaminų metu. Nusirašinėjimas – reiškinys, kurio neišvengia netgi universitetai (Weber-Wulff, 2014; Engel ir Gerben, 2013). Studentai taip pat naudojami tinklais, dalindamiesi akademinų darbų atsakymais. Stogner ir kt. (2013) matavę, kiek internetas padeda studentams būti nesąžiningiems egzaminų metu, teigia, kad net du iš penkių atsiskaitymų metu sukčiavusių studentų yra naudoję interneto priemones. Socialinės internetinės priemonės dėl sudėtingo sukontroliavimo leidžia lengvai vystyti sukčiavimui. Nežiūrint to, nesąžiningi studentai elgiasi panašiai naudodami internetą ar be jo. Tik akademinės bendruomenės pasmerkimas gali keisti tokią nesąžiningų asmenų elgseną (Stogner ir kt., 2013). King ir Case (2014) antrina šiems tyrimams, sakydami, kad tobulėjant išmaniesiems įrenginiams, vis daugiau studentų elgiasi neakademiškai atsiskaitymų metu; labiausiai paplitusi akademinio sukčiavimo forma yra viešos prieigos mokslinių šaltinių ar jų dalių pristatymas kaip savo. Studentai mano, kad yra lengva bei paprasta būti nesąžiningiems egzaminų, kurie vyksta internete, metu (King ir Case, 2014).

Universitetai turi būti susipažinę su šiomis problemomis ir ieškoti būdų jas spręsti. Tik užsitikrinę, kad jų akademinė medžiaga bus naudojama etiškai, dėstytojai bei mokslininkai dalinsis savo sukurtu mokymo turiniu. Akademinėse institucijose rekomenduojama naudoti plagiato radimo sistemas, tai skatintų studentus ruošti tik originalius studijų darbus. Internetas ir socialiniai tinklai – neišmatuojama edukacinių šaltinių saugykla, tačiau tik nuo dėstytojų ir jų studentų priklauso, kaip ji bus išnaudojama.

1.3 Žinių ir mokymosi kelio konstravimas kuriant socialiniuose internetiniuose tinkluose

Žinios apibrėžiamos kaip visuma mokymosi, pažinimo ir įgūdžių, kurie panaudojami tam tikrai problemai spręsti. Žinios yra grįstos informacija, tačiau skirtingai nei informacija, kuri yra nuasmeninta, žinios yra individualizuotos. Savo žinias konstruoja pats asmuo. Informaciją galima atkurti, tačiau žinių – ne. Savo sukonstruotas žinias asmuo kaupia, saugo ir nuolatos papildoma: atnaujina, keičia, perkonstruoja. Socialiniai internetiniai tinklai yra vienas iš instrumentų, padedančių asmeniui konstruoti žinias (Nakamori ir Wierzbicki, 2005).

Mokymosi kelias apibrėžiamas kaip asmens veiksmai, vedantys link mokymosi rezultato. Šie veiksmai gali būti formalizuoti universitetiniame curriculum arba susitarti su kitais besimokančiais. Mokymosi kelias rodo procesą: kaip vyksta mokymasis, kaip bei kokius sprendimus priima asmuo, kokie kiti mokymosi dalyviai įsitraukia bei daro įtakas besimokančiajam (Janssen ir kt., 2008).

1.3.1 Išmaniųjų technologijų panauda mokymuisi

Mobilus mokymosi pagrindinė savybė – galimybė mokytis nuolat, bet kur ir bet kada, esant nuolat prisijungus bei iš karto reaguojant į kiekvieną mokymosi medžiagos atnaujinimą (Sha ir kt., 2012; Peng ir kt., 2009). Mobiliam mokymui yra naudojamos žiniatinklio technologijos – tinklaraščiai, *wiki* bendro darbo svetainės, *twitter* ir keitimosi trumpomis žinutėmis tinklai, *youtube* ar panašios vaizdo medžiagos dalinimosi svetainės, keitimosi nuotraukomis, vaizdais ar skaidrėmis tinklapiai, socialiniai internetiniai tinklai. Taigi mokymasis iš „bet kurioje vietoje, bet kuriuo metu“ evoliucionuoja į „visa apimantį“, vykstantį „tada, kai to nori“ besimokantysis ir „iš karto, kai jam to reikia“ (Sha ir kt., 2012). Tačiau save reguliuojančiam besimokančiajam nuolat kyla klausimas: kas nustato (besimokantieji, dėstytojai, elektroninių tekstų kūrėjai), kad tekstai, į kuriuos jis gilinasi, yra „tie, kurių reikia“, mokymasis vyksta „tada, kai reikia“, pasirinkta „tinkama“ mokymosi vieta ir naudojamos efektyviausios mokymosi strategijos?

Technologinė parama bei mobilus interneto ir išmaniųjų įrenginių nuolatinis naudojimas nebūtinai užtikrina efektyvų mokymąsi (Hwang, 2014; Vogel ir kt., 2009). Mobilų technologijų panaudos mokymui ir mokymuisi tyrimai rodo, jog mokymosi efektyvumas priklauso nuo šių faktorių: besimokančiojo požiūrio į mokymąsi, mokymosi planavimo, mokymosi tikslų išsikėlimo, mokymosi strategijų, veiklų atlikimo kontrolės, nuolatinio mokymosi pažangos bei rezultatų vertinimo ir įsivertinimo bei įgytų žinių ir įgūdžių taikymo; mokymosi medžiagos bei veiklų kūrimo bei atnaujinimo – mokymosi tekstus, bendravimui, bendradarbiavimui, grupiniam darbui, vertinimui bei įsivertinimui naudojamas socialines technologijas ir institucinės paramos (Cochrane, 2014). Anot Cochrane (2014), mokslininkai, tiriantys mobilų mokymąsi, orientuojasi į šiuolaikinių technologijų panaudos mokymui ir mokymuisi galimybes ir technologijų pritaikomumą komunikacijai, informacijos atgaminimui ar dėstytojo parengto turinio gavimui. Ilgalaiķį įsitraukimą į mokymosi veiklas, Cochrane (2014) nuomone, lemia virtuali bendraminčių bendruomenė, paremta pasitikėjimu; pedagoginė bei techninė parama, studentų, instruktorių bei techninės paramos grupės narių bendravimas bei bendradarbiavimas; į studentus orientuotas bei pačių studentų kuriamas mokymosi turinys. Labai svarbu pačiam besimokančiajam mokėti suvaldyti laiką bei pasirinkti tinkamas socialines medijas mokymui ir mokymuisi.

Norint, kad mokymasis, naudojant išmaniąsias technologijas, būtų efektyvus, besimokantieji turi motyvuoti save mokytis, turėti pradines žinias bei technologijų valdymo įgūdžius, leidžiančius jiems patiems susiplanuoti, stebėti, kontroliuoti bei vertinti savo mokymosi procesą ir pasiekimus. Pagal technologijų panaudojamumo lygį mobilus mokymasis gali būti skirstomas į hierarchinius lygmenis: a) produktyvumo (nuolatinio tekstų pasiekiamumo

per bendrą prisijungimą, prieiga prie internetinių kalendorių, asmeninių dienotvarkių, kontaktinės informacijos, vertinimo ir įsivertinimo įrankių); b) lankstaus fizinio pasiekiamumo (institucinės ir išorinės duomenų ir tekstų bazės, interaktyvios trumposios žinutės, atsakymai ir instrukcijos iš karto jų paprašius); c) mokymosi tekstų ir duomenų integravimo (greita prieiga prie tinklinių duomenų bazių, duomenų baseinų, mobilių bibliotekų, debesų kompiuterija, saugyklos); d) bendravimo ir bendradarbiavimo (realaus laiko diskusijos, anotacijos, bendro darbo įrankiai; (Gay ir kt., 2002) ir e) virtualios ir papildytos realybės kūrybiniai sprendimai, tokie kaip semantiniai tinklai, įtraukiantys interaktyvūs sprendimai, galimybė pačiam virtualiai dalyvauti kuriant naujus mokymosi tekstus (Dunleavy ir Dede, 2014; Wu ir kt., 2013).

Besimokantieji turi galimybę pasiekti aukštesnį mobilaus mokymosi technologijų panaudos mokymuisi lygį priklausomai nuo išmaniųjų technologijų pasiekiamumo, įsisavinimo ir panaudos lygio, išmanaus mokymuisi naudojamo technologinio įrenginio bei bevielio interneto charakteristikų. Koole ir Ally (2006) pasiūlytas „*Frame*“ (angl. *framework for the rational analysis of mobile education*) mobilaus mokymosi modelis išskiria tris mobilaus mokymosi aspektus: technologijų panaudojamumo, besimokančiojo ir socialinį. Taip pat nagrinėjami šių mokymosi aspektų persidengimai (Koole ir Ally 2006). Modelio autoriai pastebi, jog kartu su naujų socialinių ir išmaniųjų technologijų plėtra keičiasi tradicinis mokytojo – besimokančiojo santykis. Mokytojai nebėra vien žinių produkuotojai, o tampa besimokančiųjų grupės lyderiais, ekspertais, vedliais, padedančiais besimokančiajam rasti, atrinkti, išskirti reikalingas bei kurti naujas žinias. Mokymasis tampa orientuotas į besimokantįjį (Koole ir Ally, 2006; Brown, 2005). Studentų, naudojančių išmaniuosius įrenginius ir socialines medijas kokybiniai tyrimai (Gikas ir Grant, 2013) patvirtina „*Frame*“ modelį bei akcentuoja dvi esmines kategorijas – išmaniųjų įrenginių privalumus studentų mokymuisi bei nusivylimą tokio tipo įrenginių panauda mokymui ir mokymuisi. Tai rodo, kad socialinai internetiniai tinklai bei išmanieji įrenginiai gali būti naudojami mokymui ir mokymuisi, tačiau labai svarbu pačių besimokančiųjų savireguliacijos įgūdžiai, motyvacija mokytis bei kitų besimokančiųjų parama bei paskatinimas.

1.3.2 Mokymosi kelio konstravimas komunikuojant įtinklintose erdvėse

Mokymosi kelio konstravimas postmoderniame pasaulyje yra tapęs vadovėline tiesa, kurią iki šiolei interpretuoja, konstruoja ir dekonstruoja filosofai ir sociologai (Endreß, 2016). Ką reiškia teiginys, jog „*socialinėmis medijomis konstruojamas mokymasis ir žinios*“? Kokie virtualūs procesai bei kaip jie vyksta? Kas lemia asmenų įsitraukimą į mokymąsi ir žinių konstravimą?

Mokymosi ir žinių konstravimo koncepciją, siekdami suprasti ir paaiškinti šiuolaikinį pasaulį makro lygiu, aprašė sociologai L. Berger ir T. Luckmann. Jie teigė, jog žinias konstruoja patys besimokantieji. Tai, kas išmokstama, yra specifiška besimokančiojo sukonstruotai situacijai (Berger ir Luckmann, 1991). Patikslindami Barnaud ir Antona (2014) primena, jog tai, ką vadiname žiniomis, yra socialiai sukonstruotas fenomenas. Mokslininkai konstruktyvistai sutaria, kad žinios yra simbolinės bei neišreiškiamos žodžiais (angl. *subsymbolic*); mokymasis nėra tapatus žodžių įvaldymui, žodžių įvaldymas neparodo žinojimo (Von Krogh ir kt., 2000). Colliver (2002) pritardamas, kad žinios yra lingvistinė konstrukcija, primena, kad žinias sudaro mūsų supratimas, kuris leidžia mums nuspėti tolimesnius asmens veiksmus bei kontroliuoti situacijas. Žinios yra paskirstytos (angl. *distributed*) – tai, ką vadiname žiniomis, gimsta asmens galvoje (Hinton, 1986). Žinios persipynusios, mokantis gimusias asociacijas sunku paaiškinti racionaliai (Mitchell ir kt., 2009). Žinios yra asmeninės ir susijusios su mūsų ankstesnėmis patirtimis (Knorr-Cetina, 2013). Mokslininkai konstruktyvistai pakeitė požiūrį į žinias kaip visuotinę tiesą, tirdami žinių konstravimą per istorinę ir kultūrinę prizmę, teigdami, kad žinios yra nuolat besikeičiančios, priklausančios nuo asmens, kuris jas kuria. Greenhow ir Robelia (2009) daro išvadą, jog mokymasis yra susietas ne tik su asmeniu, individualiu mąstymu, bet ir su kontekstais, asmenų tarpusavio ryšiais, formuoja besimokančiojo identitetą. Aiškindami kolektyvinį mokymąsi ir žinių konstravimą makro sociologiniu lygmeniu, Cetina ir Cicourel (2014) naudojami įvairių asmenų sukauptais individualiais duomenimis, atmesdami metodologinį kolektyvizmą ir individualizmą bei remdamiesi metodologiniu situacionalizmu.

Konstruktyvistai ypač svarbiu laiko ryšį tarp mokymosi akademinėse erdvėse (klasėje, auditorijoje) bei už jos ribų, teigdami, kad veiksmai slepiasi tose situacijose, kuriose juos reikia atlikti (Núñez ir kt., 1999); žinios nėra perkeltamos tarp užduočių (Eraut, 2009); vien abstraktus mokymasis duoda mažai naudos (Anderson ir kt., 1996); konsultacijos, patarimai ir nurodymai turi būti duodami kompleksinėse socialinėse aplinkose (Inkpen ir Tsang, 2005). Dar prieš atsirandant socialiniams internetiniams tinklams buvo nagrinėjama, kaip vyksta bei kas daro įtakas įvairių erdvių sociokultūriniam organizavimuisi į veiklos ir keitimosi žiniomis vietas. Tam tikroje erdvėje besiburiančios bendruomenės nariai siekia skirtingų tikslų, nevienodai aktyviai dalyvauja bei prisideda prie bendrų veiklų, palaiko įvairias pozicijas. Neskaitant aktyvumo, bendruomenės nariai dalinasi supratimu apie tai, kodėl jie susirinko, kokių tikslų siekia bei ką buvimas kartu reiškia asmeniui bei visai bendruomenei (Lave ir Wenger, 1991).

Įtinklintas mokymasis, vykstantis socialinėse bendruomenėse ir tinklo grupėse, siejamas su dalijimusi patirtimis, derybomis ir bendru dialogu (Hodgson ir kt., 2012). Bendraudami socialiniuose internetiniuose tinkluose, kur kuriasi bendruomenės bei grupės ir asmenys plečia savo virtualių draugų ratą, konstruojamos tinklo normos ir taisyklės. Veiklos tinkle, kaip rodo

Dohn (2014) tyrimai, nėra visiškai prasmingos ir iki galo išgyvenamos, jos dažnai vyksta nuošalyje nuo gyvo pasaulio. Goodyear ir kt. (2014) pritaria ir akcentuoja, kad įtinkintos veiklos rizikuoja tapti dirbtinėmis, vietinėmis veiklomis, nutolusiomis nuo savo „*pirminių kontekstų*“. Pasitikėjimas tinklo bendruomene, įsigilinimas į virtualias veiklas ir tinkle esančios naudingos asmeniui informacijos radimas tiesiogiai susijęs su praleistu socialiniuose tinkluose laiku bei gilesniu tinklo pažinimu (Castronova, 2006). Bet kurį socialinį internetinį tinklą sudaro trys esminiai elementai: tinklo viršūnėje matome taškus ar asmenis (angl. *agency*); mazgus, kurie jungia tinklo viršūnes (angl. *connections*) bei signalą, kuris siunčia žinių tarp tinklo taškų per tinklo mazgus. Kiekvieną socialinį internetinį tinklą galime apibrėžti jo tankiu (angl. *density*), kiek asmenų yra susijusių tarpusavio ryšiais; greičiu (angl. *speed*), kaip greitai žinia pasiekia asmenį; tėkme (angl. *flow*), kaip ir kokiais būdais (per kokius tarpusavio ryšius) žinia pasiekia asmenį; plastiškumu (angl. *plasticity*), kaip dažnai yra kuriami, keičiami tinklo ryšiai; susijungimo laipsniu (angl. *degree of connectedness*) - išvestiniu dydžiu, gaunamu įvertinus socialinio tinklo tankį, informacijos tinkle sklidimo greitį, tėkmę bei tinklo plastiškumą (Downes, 2006). Pagrindiniai socialinio internetinio tinklo semantikos elementai yra kontekstas ir reljefas (angl. *salience*), iškilimas (angl. *emergence*) ir atmintis. Kontekstas rodo asmenų lokalizaciją tinkle. Kiekvienas kontekstas yra unikalus – asmuo mato tinklą bei patiria virtualią erdvę skirtingai, tą pačią gautą žinių asmenys interpretuoja priklausomai nuo savo išankstinio žinojimo (Mika, 2007). Reljefas nusako gaunamos informacijos svarbą. Asmuo kuria gautų žinių prasmę iš konteksto per reljefą (Breslin ir Decker, 2007). Iškilimas nusako žinių kūrimo proceso tinkluose sinchroniškumą bei reikalauja iš asmens mokėjimo interpretuoti gautą žinių. Atmintis sietina su ryšio nuoseklumu. Asmuo, kelis kartus gavęs informaciją, kuri skatino jo mokymosi procesą, ir toliau lauks bei sieks naujos informacijos iš tų pačių asmenų, iš kurių gavo ankstesnes žinias (Yang ir kt., 2013). Priklausomai nuo to, kiek giliai asmenys yra įvaldę socialinių internetinių tinklų technologijas bei įsitraukę į veiklas tinkluose, galima skirti *tinklo naujokus* ir *pasyvius* narius, kurie stebi, mokydamiesi tinklo bendruomenės kultūros ir normų bei įsisavina technologijas; *viešintojus*, prisidedančius prie tinklo veiklų ir besidalinančius informacija, kurie bendrauja, bendradarbiauja bei padeda kitiems; *kūrėjus*, kurie aplink save buria bendruomenę tam tikrai temai nagrinėti ar problemai spręsti; *lyderius*, kurie patys inicijuoja socialinių tinklų veiklas, aktyviai kviesdami kitus prisijungti bei aktyviai konstruodami žinias (Dawley, 2009). McLoughlin ir Lee (2008) pagal tinklo narių aktyvumą skiria interneto turinio „vartotojus“ bei „gamintojus“ sakydami, jog ribos tarp pastarųjų nyksta ir stebime naują vartojimo-gaminimo bangą (angl. *prosumers*). Šie asmenys dažniausiai yra besimokantieji, kurie aktyviai kuria bei viešina turinį ir idėjas. Aktyvus besimokančiųjų įsitraukimas į tinklo veiklas keičia mokymą ir mokymąsi – mokymasis vyksta aktyviai renkantis

(angl. *participatory choice*), skelbiant asmeninę nuomonę (angl. *personal voice*) ir dalyvaujant kartu kuriant turinį (angl. *co-production*).

Konstruktivizmo filosofinė prieiga skatina besimokantįjį reflektuoti savo bei virtualios bendruomenės tekstus, duomenis bei žinojimą (Charmaz, 2006). Konstruktivistinio mokymo ir mokymosi procesas aprašomas dviem dimensijomis: pirmoji rodo, kiek objektyviai yra suvokiama tikrovė; antroji – kiek socialiai ir individualiai konstruojamos žinios. Tokiu būdu sukuriama iliuzija, kad žinios konstruojamos sąlytyje su ankstesniu žinojimu. Mokslininkai konstruktivistai remiasi ekologine psichologija (Heft, 2015), tikėdami, kad ir fiziniame, ir epistemologiniame pasaulyje egzistuoja struktūra. Išskiriamos keturios epistemologinės konstruktivizmo pozicijos: kognityvinis konstruktivizmas (Duffy ir Jonassen, 2013), radikalusis konstruktivizmas (Efran ir kt., 2014; Leydesdorff, 2012), situacinis konstruktivizmas (Ertmer ir Newby, 2013), ko-konstruktivizmas (Wegner ir Nückles, 2015). Kognityvinio konstruktivizmo atstovai teigia, kad žinios yra išorinė realybė, kuri konstruojama per vidinius asmens išgyvenimus bei konfliktus su pačiu savimi. Taigi žinios konstruojamos remiantis ankstesniu žinojimu ir išmokimu: mokydamasis, asmuo nuolat plečia savo supratimą apie pasaulį. Mokymąsi konstruoja pats asmuo: pokyčiai yra rezultatas naujos informacijos, kurią asmuo pats randa, kuria, pritaiko (Singh ir Rajput, 2013). Besiremiantys radikaliuoju konstruktivizmu mokslininkai aiškina, jog žinių konstravimas yra individualus procesas, priklausantis nuo asmeninių patirčių. Objektyvi realybė neegzistuoja: svarbu aplinka ir patirtys. Dėl to, jog asmenų patirtys skiriasi, realybė suprantama skirtingai, žinojimas nėra fiksuotas (Von Glasersfeld, 1984). Situacinio konstruktivizmo autoriai deklaruoja, kad žinios yra konstruojamos bendraujant ir socializuojantis. Kiekvieno asmens skirtingos socialinės patirtys lemia daugybinių subjektyvių realybių kūrimą, t.y. asmuo gali žinoti, kas yra realu, bet negali nustatyti, kiek bei kokių lygmeniu tai yra realu. Duffy ir Jonassen (2013) teigia, jog yra daug būdų, kaip struktūruoti žinias apie mus supantį pasaulį, tačiau vienos tiksliai apibrėžtos įvykio ar koncepto reikšmės neturime. Ko-konstruktivizmo (kitai dar vadinamo simboline socialine interakcija) atstovų nuomone, žinios, sukonstruotos kalbant, diskutuojant, reflektuojant ir bendraujant, kuria išorinę realybę. Socialiniai interakcionistai, aiškindami, kaip konstruojamos žinios, pabrėžia kultūrinių ir socialinių kontekstų svarbą mokymuisi (Bretherton, 2014), kalbos svarbą prasių konstravimui (Giffin, 1984), grupių bei bendruomenių įtaką, bendradarbiavimo įtinkintame pasaulyje procesus (Cohen, 2013).

Asmeninio mokymosi kelio ir žinių konstravimas socialiniame internetiniame tinkle reikalauja nuolatinės interakcijos, situacijų analizės, interpretacijų, sugebėjimo rasti save nuolat kintančiuose socialiniuose kontekstuose. McLoughlin (2002) tyrusi, kaip mokantis konstruojamos žinios, ypatingą svarbą teikė mokymosi paramai, įrodydama, jog parama gali

būti teikiama trejopai – tarpusavio paramą teikia besimokančiųjų grupės bei bendruomenės (angl. *social support*); paramą vienas kitam teikia patys besimokantieji (angl. *peer support*); paramą galima gauti iš mokymosi medžiagos ar tekstų, atliekant mokymosi užduotis (angl. *task support*). Tarpusavio mokymosi paramos sėkmę aprašo šios dimensijos: orientacija į tikslą; prisitaikomumas; prieinamumas; reguliavimasis; eksperimentavimas; bendradarbiavimas; mokėjimo konstruoti lygmuo; mokymosi orientacija; daugialypumas; ir grūdėtumas. Orientacija į tikslą gali būti stipriai ar silpnai išreikšta ir fokusuota. Mokymosi tikslas turi būti planuojamas ir projektuojamas. Negana tiesiog padėti kitam besimokančiajam pasakant, ką reikia padaryti, parama turi būti teikiama taip, kad pats besimokantysis žinotų, kaip ir kada paramos laukti bei kaip pačiam naudotis suteikiama parama (Boekaerts ir kt., 2006). Prisitaikomumo (angl. *adaptability*) dimensija rodo, kiek mokymosi tekstai yra lankstūs bei pritaikyti įvairiems besimokančiųjų poreikiams. Taigi parama taip pat turi prisitaikyti prie besimokančiųjų: keistis keičiantis besimokančių asmenų poreikiams, augant jų kompetencijai. Nagrinėdama prisitaikomumo dimensiją, Salmon (2004) pateikia pažingsninį virtualaus mokymosi, kai palaipsniui didėja interaktyvumas, modelį. Šis modelis gali būti pritaikomas mokymuisi socialinėse internetinėse erdvėse. Modelyje numatyti besimokančiųjų interneto priemonėmis žingsniai bei dvi rolės: besimokančiojo ir mokytojo (dėstytojo, mentoriaus, kito ar kitų labiau patyrusių mokymosi proceso dalyvių ar techninės pagalbos grupės). Modelis tinka mokymui ir mokymuisi individualiai ar grupėje (McGill ir kt., 2014). Išskirti šie žingsniai: prieiga ir motyvavimas (angl. *access and motivation*), kai viena pusė pamažu įsitraukia į virtualias veiklas, o kita – stebi ir skatina šį procesą, drąsina pradėti veiklas tinkle; internetinė socializacija (angl. *online socialization*), kai mažiau patyręs besimokantysis bando komunikacijos priemonių ir metodų veiksmingumą, o kiti aktyviai dalyvauja, skatina bendravimą; keitimasis teksta is ir viešinimas (angl. *information exchange*), kai viena pusė ieško, kaupia informaciją bei tekstus, kita – palaiko, moderuoja, aktyviai viešina naują informaciją savo paskyroje; žinių konstravimas (angl. *knowledge construction*), kai abi pusės įsitraukia į mokymosi ir žinių konstravimą; vystymas (angl. *development*), kai viešinimas ir bendravimas perauga mokymosi grupės, vieno tinklapio ar tinklalaidės ribas (Salmon, 2013). Asmenys, priisiimantys mokymosi tinkluose grupės moderatoriaus vaidmenį, turi pasitikėti savimi, turėti asmeninės mokymosi tinkluose patirties, būti lanksčios ir empatiškos asmenybės. Neskaitant to, jie turi mokėti sukurti pasitikėjimu grįstą virtualią aplinką, išsiaiškinti bei suprasti kitų besimokančiųjų tikslus. Jie turi mokėti motyvuoti kitus, skatinti diskusiją, bendravimą bei bendradarbiavimą (Garrison, 2011). Kovodami su netikėtomis situacijomis, sprenddami iššūkius, mentoriai turi kontroliuoti grupę ar besimokančiuosius, diskutuoti grupėje kylančiais klausimais, kelti ir vystyti idėjas, tačiau kartu

stabdyti nesusijusias bei „pašalines“ temas, patys naudoti technologijas bei mokėti atsakyti į su tinklų technologija susijusius klausimus (Baran ir kt., 2011).

Žinios socialiai konstruojamos naudojant kalbą bei socialines patirtis. Naują informaciją mes visi suprantame skirtingai. Žinios konstruojamos remiantis ankstesniu žinojimu bei suvokimu, socializuojantis, esamą suvokimą pritaikant naujose situacijose, todėl mokymosi veiklos turi būti pateikiamos bei vykdomos nesiremiant struktūra, kompleksiskai, kintančiai (Kanuka ir Anderson, 2007). Gunawardena ir kt. (1997), tirdami konstruktyvistinio žinių konstravimo komunikuojant procesus, išskyrė penkis žinių konstravimo lygmenis: dalinimasis ir informacijos palyginimas; atradimas ir studijavimas, siekiant rasti nesutapimų tarp idėjų, konceptų, teiginių; derybos, dalyvaujant konstruojant ir perkonstruojant žinias; sintetintų ir apibendrintų žinių testavimas, validavimas, modifikavimas; naujai sukonstruotų žinių pritaikymas. Svarbu, jog visi lygmenys būtų praeinami palaipsniui, peršokimai tarp lygmenų nėra įmanomi.

Tiriant procesus, vykstančius socialiniuose internetiniuose tinkluose, matoma, jog virtualioje įtinklintoje erdvėje verda gyvenimas. Čia užsimezga draugystės, dalinamasi patirtimis. Virtualūs draugai patys sprendžia, kaip save „pateikti“ – viešinti laimingiausius momentus ir kurti puikaus gyvenimo iliuziją ar pripažinti kasdienybę. Bet koks socialinis internetinis tinklas gali būti aprašomas dviem esminiais komponentais: dinamika ir mechanika. Mechanika atsako į klausimą: „*kas vyksta*“ (keitimasis žiniomis, informacija, bendravimas), o dinamika – „*kaip vyksta*“ (kokiomis vertybėmis yra dalinamasi, ar yra pasitikėjimas virtualiais draugais, priklausomybė, patirtys) (Chinowsky ir kt., 2008). Savęs pristatymas socialiniuose internetiniuose tinkluose konstruojamas ne tik viešinant tam tikras nuotraukas ar tekstus, bet ir pasirinktinai plečiant virtualių draugų bei institucijų ratą. Socialiniai internetiniai tinklai veikia taip, kad asmeniui nededant pastangų, yra savaime rodomi tekstai, kuriuos viešina virtualūs draugų ratas. Taip konstruojamos įvairaus stiprumo bei gylio socialinės interakcijos (Lee ir kt., 2010). Socialinės realybės konstravimas šiuolaikiniame įtinklintame medijų pasaulyje aiškinamas išgrynintais ryšiais ir santykiais – naudojama „kristalizacijos“ metafora (angl. *crystallization*). Išgryninimo sąranka aiškina, kaip socialinės medijos palengvina informacijos, kuriamos ar priklausomos nuo virtualių draugų ir grupių, sklaidą tinkle. Naudojančių medijas asmenų realybės suvokimą veikia jų virtualūs tinklai; informacija, kurią kuria jų tinklas, atspindi realybę makro lygiu, kai kiekvienas asmuo pats socialiai konstruoja realybę mikro lygiu. Tokiu būdu realybės persipina (Wohn ir Bowe, 2014).

Dalyvavimas socialinio internetinio tinklo veiklose leidžia asmeniui valdyti informacijos gausą iš daugybinių persikertančių medijų išteklių: tinklų, grupių, svetainių, masinių medijų, individualių virtualių ryšių. Anot Adoni ir Mane (1984), asmenys patys konstruoja socialiai

vertingas žinias bei nuostatas į kognityvinius ir afektinius informacijos požymius, keičia ir vysto tiek objektyvią, tiek subjektyvią realybę. Tęsdamos šią temą, Paulin ir Haythornthwaite (2016) nagrinėjo, kaip asmenys ir jų grupės patys kuria savo mokymosi curriculum, kokius tekstus laiko svarbiais individualiam mokymuisi (angl. *crowdsourcing the curriculum*) bei nustatė, kad aktyviai besimokantys asmenys, naudodami grupinio mokymosi metodus; diskusijas; viešindami aukštos kokybės atvirusius išteklius ir mokymosi turinį, kurį sukūrė bei pasidalino ekspertai ir specialistai; lemia mokymosi curriculum bei visos grupės tolimesnį mokymąsi. Aktyvūs asmenys ne tik skelbia mokymosi tekstus, bet ir aiškina, papildo, įterpia savo pastebėjimų ar komentarų, parodo sąsają su kita mokymosi medžiaga. Taip konstruojamas tolimesnis mokymosi kelias: keičiasi mokymosi santykis ir ryšiai tarp besimokančiųjų; kyla sąmoningumas; ugdomas gebėjimas greitai atkurti anksčiau rastą, skaitytą, įsisavintą informaciją; vystosi kūrybiškumas; ugdoma savybė konstruoti prasmes, keičiasi žinių troškimas (Ferguson ir Shum, 2012). Tyrė daugelio asmenų bendras veiklas tinkluose, Surowiecki ir Silverman (2007) įrodo, jog kolektyvinis viešinimas, sukaupiant ir agreguojant tekstus tol, kol gaunama pakankamai duomenų paaiškinančių problemą ar duodančių atsakymą, išsako visų asmenų sukauptą išmintį, kuri gali būti išradingesnė, efektyvesnė, geriau iškomunikuota ir aiškesnė nei vieno asmens viešinami tekstai. Makridakis ir Taleb (2009) pastebi mažai aiškumo asmenų kolektyviniuose tekstuose dėl to, kad jie išsitiesia ir rodo nuomonių įvairovę, kuriose yra lengva pasiklysti.

Konstruktivizmo mokymosi teorijų gausa leidžia išmokimo konstravimą virtualiose erdvėse aiškinti kaip daugiau ar mažiau subjektyvų procesą, įvardinant asmens individualią bei socialinę patirtis, virtualius tarpusavio ryšius (Vuopala ir kt., 2016). Neskaitant teorinių skirtumų, virtualus mokymasis konstruojamas, naujas žinias kuriant esamų žinių pagrindu (Veerman ir Veldhuis-Diermanse, 2006); mokymasis yra labiau aktyvus nei pasyvus procesas (Blasco-Arcas ir kt., 2013); kalba yra ypač svarbus mokymosi proceso elementas (Rahman ir kt., 2016); aplinka ar erdvė, kurioje vyksta mokymosi procesai, turi būti orientuota į besimokantįjį (Anderson ir Kanuka, 1999). Įtinklintose erdvėse, kuriose susirenka asmenys, susiję įvairaus stiprumo tarpusavio ryšiais, dalinamasi informacija, konstruojamos žinios. Ar bei kiek tinkluose viešinami tekstai bus priimti bei įsisavinti, priklauso nuo pačio asmens, jo išankstinių nuostatų ir mokėjimo, socialinių internetinių technologijų įvaldymo lygmenų. Mokėjimas įsisavinti tinkluose skleidžiamas žinias bei konstruoti savąjį žinojimą lemia tolimesnį asmenų įsitraukimą į virtualias veiklas.

1.3.3 Žinių kūrimas socialiniuose internetiniuose tinkluose

Žinių inžinerijos specialistai informaciją apibrėžia kaip tekstus, kurie mažina abejonę ar netikrumą, o žinias – kaip informacijos transformaciją į naują informaciją. Ne visi informacijos pokyčiai kuria žinias. Patirtis ir susintetinta informacija, kad ji taptų žiniomis, turi būti patikrinta debatuose, eksperimentuose, naudojant kitus socialinius procesus ar specialiose institucijose (Traczyk, 2005).

Kurti motyvuoja gaunamas kūrybinis džiaugsmas. XX a. pabaigoje bei XXI a. iškilo daug mikroteorių, aiškinančių žinių kūrimo procesus. *SECI* (angl. *socialization-externalisation-combination-internalisation*) spiralės teorija aiškina, kad organizacijoje žinios kuriamos, bendradarbiaujant grupės nariams ir racionaliai naudojant ne tik žodžiais išreikštas žinias, bet emocijas ir intuiciją. *SECI* spiralę sudaro keturi koncentriniai ratai, kiekvienas iš keturių mazgų, kurie išdėstyti dviejose ašyse. Vienoje ašyje – epistemologinė dimensija, kitoje – ontologinė (dar vadinama socialine). Ant epistemologinės dimensijos ašių priešingose kryptyse išdėstytos neišreikštos žodžiais ir tiksliosios, detaliosios, žodžiais išsakytos žinios; ant socialinės dimensijos ašių – atitinkamai individualios ir grupinės žinios. Galimi keturi skirtingi būdai, kaip galima pranešti ar skleisti žinią. Asmens naudojant emocijas pateikiama žinia grupei vadinama socializacija (angl. *socialization*); grupės emocijos aiškiai suprantamos kitų grupės narių – įkūnijimas (angl. *externalisation*); grupės aiškiai perduodama žinia aiškiai suprantama asmens–susiderinimas (angl. *combination*); aiškiai perduotos vieno asmens žinios kito aiškiai suprastos – įsisavinimas (angl. *internalisation*) (Nonaka, 2008). Socializacijos metu neišreikštos žodžiais žinios gaunamos stebint, skaitant, apžiūrinėjant. Socializacija tinkluose vyksta naudojant sinchronines ar asinchronines priemones: *Facebook*’ą, *Google+*, *skype*, *twitter*’į, webinarus, vaizdo konferencijas. Įkūnijimas vyksta, kai asmuo pasidalina savo žiniomis su kitais, siekdamas spręsti problemą. Šiuo atveju gali būti naudojamas elektroninis paštas, *Google drive*, bendro darbo tinklų sprendimai. Susiderinimo atveju gali būti naudojami socialiniai tinklai, youtube sprendimai, kitos tekstų viešinimo priemonės. Įsisavinimas, kai asmens kitam asmeniui perduodama aiškiai suprantama žinia praplečia *SECI* spiralę. Žiniai perduoti gali būti naudojamos kompiuterinės bazės, *Google* paieškos ar panašūs varikliai, *Google* mokslinčius, ekspertų tinklaraščiai (Ndongfack, 2016). Wierzbicki ir Nakamori (2006) praplėtė *SECI* spiralės teoriją, mazgus pavadindami kūrybinės erdvės sudėtinėmis dedamosiomis ir įvardindami nuspėjamosiomis individualiomis žiniomis; nuspėjamosiomis grupinėmis žiniomis; įsisavintomis individualiomis žiniomis; įsisavintomis grupinėmis žiniomis. *SECI* spiralės modelis ir jo praplėtimai paaiškina grupės ar organizacijos žinių kūrimo procesus. Lokalių žinių kūrimo specifiniuose kontekstuose (grupėse ir organizacijose) remdamasis *SECI* modeliu nagrinėjęs Gasson (2004) įvedė naujus žymėjimus: grupinės žinias vadino padalintomis žiniomis (angl.

shared knowledge), o individualias žinias – paskirstytomis (angl. *distributed knowledge*) ir patvirtino, kad žinios slypi paskirstytoje, konceptualioje erdvėje, kuri gali būti kuriama konstruojant ir perkuriant socialinio pasaulio struktūras.

Makroteorija, kuri nagrinėja, kaip kuriamos žinios kriziniais visuomenės laikotarpiais, aiškina, kad mokslininkai, kurdami naujas mokslo žinias, remiasi mitais, instinktais, kolektyvine pasąmone (Wierzbicki, 2016). Pentagramos sistema žinių kūrimą aiškina penkių ontologinių elementų santykiu (kuriuos galime įsivaizduoti kaip penkias žinių kūrimo penkiakampio kraštines ar penkias dimensijas): intelektu (angl. *intelligence*) ar asmens įgytomis mokslinėmis žiniomis; įsitraukimu, susidomėjimu ir socialine motyvacija (angl. *involvement*); vaizduote (angl. *imagination*); kišimusi ir noru spręsti problemas (angl. *intervention*); ir integracija (angl. *integration*). Perėjimai tarp kraštinių (dimensijų) yra vienodai galimi (Nakamori, 2013).

Žinių kūrimą Wierzbicki (2015) aiškina trimis esminėmis tendencijomis: skaitmeninė integracija ar susiliejimu; profesiniais pokyčiais ir darbo dematerializavimu; besikeičiančiais būdais, kaip suvokiame pasaulį. Įvairūs signalai, matavimai, duomenys gali būti transformuojami, keičiami, siunčiami, gaunami greitai ir dideliais srautais: vystosi socialiniai tinklai, išmaniosios technologijos, sprendimų priėmimo būdai ir algoritmai, susilieja įvairios medijos. Žinios kuriamos, validuojamos, pristatomos ir viešinamos, platinamos, pritaikomos ar įgyvendinamos (Bhatt, 2001). Industriniame amžiuje asmeniui užteko išmokti vieną profesiją ar specialybę ir taip užsitikrinti darbą visam gyvenimui. Šiuolaikiniame pasaulyje reikia nuolat mokytis, senosios profesijos greitai nyksta ar keičiasi, atsiranda naujos. Ne kiekvienas asmuo pajėgus spėti su sparčia technologijų plėtra, todėl kyla kartų konfliktai ir skaitmeninė atskirtis tarp tų, kurie pajėgūs greitai ir nuolat mokytis bei gauti naudą iš informacijos technologijų ir tų, kurie patys save išmeta iš informacijos greitkelio, nebūdami motyvuoti, nepajėgdami, neskirdami ar skirdami per mažai laiko nuolatiniam tobulėjimui (Davis ir Singh, 2015).

Akademinėje organizacijoje vykstantis žinių kūrimas skiriasi nuo žinių kūrimo, vykstančio verslo įstaigoje. Akademinį ir mokslinių žinių kūrimą galima apibrėžti trimis procesais: hermeneutiniu, debatų ir eksperimentavimu. Hermeneutinis procesas aiškinamas nušvitimo (netikėto atradimo), analizės, įsitraukimo ir atvaizdavimo (angl. *enlightenment, analysis, immersion, reflection*) žingsniais. Hermeneutinio proceso metu informacija ir mokslinės žinios gaunamos iš literatūros, interneto, duomenų bazių ir kitų šaltinių, skaitant, interpretuojant bei reflektuojant tekstus (Tian ir kt., 2006). Debatų procesą sudaro nušvitimo, aptarimų, įsitraukimo, išrinkimo žingsniai (angl. *enlightenment, debate, immersion, selection*). Debatai vyksta socialiniuose tinkluose diskutuojant apie šiuo metu vykdomus tyrimus bei reflektuojant gautus rezultatus (Kunifuji ir kt., 2007). Eksperimentavimo procesą sudaro nušvitimo, bandymų, interpretavimo, išrinkimo (angl. *enlightenment, experiment, interpretation*,

selection) žingsniai. Eksperimentuojant yra testuojamos mokslinės idėjos, hipotezės, interpretuojami tyrimų rezultatai (Nakamori ir Wierzbicki, 2005).

Žinių kūrimo sociokultūrinius ir kolektyvinius procesus (įrankius, subjektą, objektą, bendruomenę, darbo pasidalijimą ir taisykles) nagrinėja išplėstinio mokymosi (angl. *expansive learning*) teorija (Engeström ir Sannino, 2010). Naudojant išplėstinio mokymosi teoriją, galima paaiškinti, kaip kuriamos žinios tinkluose, virtualiose mokymo ir mokymosi aplinkose (Engeström, 2014).

Bendruomeninius žinių kūrimo procesus (angl. *knowledge building practices*) Bereiter ir Scardamalia (2014) aiškina, remdamiesi šiais principais: realių idėjų ir autentiškų problemų; idėjų praplėtimo ir pagerinimo; idėjų įvairovės ir skirtingumų paieškos; naujų idėjų iškėlimo; episteminio tarpininkavimo; bendruomenės žinių ir kolektyvinės kognityvinės atsakomybės; žinių demokratizavimo; simetriško žinių pagerinimo; visur pasiekiančių žinių kūrimo; patvirtintų ir autorizuotų šaltinių naudojimo; žinių kūrimo diskurso ir transformacinio vertinimo. Visi šie principai naudojami formaliose studijose ir kuriant žinias internete, jų laikomasi, virtualiai bendraujant (Tsai ir kt., 2014). Nors kurti naujas žinias studentams yra sudėtinga, bet studentų diskusijų ir rašomų žinučių tinkle tyrimai rodo, kad neformalus pažinimas išsakant savo nuomones, juokingas istorijas, pasakojant asmeninio gyvenimo įvykius skatina formalų pažinimą – naujos informacijos paiešką bei teorinius aiškinimus. Socialinė metakognicija (klausimų, atsakymų, nuomonių išsakymas) turi didžiausią įtaką naujos informacijos kūrimui ir teoriniams komentarams (Chiu ir Fujita, 2014). Sukaupia akademinę patirtis turi tiesioginę įtaką žinių kūrimui tinkle (Liu ir kt., 2013).

Žinių kūrimas socialiniuose internetiniuose tinkluose vyks intensyviau, kai į socialinio bendravimo, bendradarbiavimo ir keitimo tekstais procesus aktyviai įsitrauks visi akademinės bendruomenės nariai: būsiami ir esami studentai, dėstytojai, mokslininkai, administracija, alumni.

1.3.4 Sutelktas kūrybiškumas ir socialiniai internetiniai tinklai

Kūrybiškumas – tai asmens gebėjimas kurti originalias idėjas, įžvalgas, išradimus arba meno kūrinius, kurie turi mokslinę, estetinę, socialinę arba technologinę vertę (Wyse ir Dowson, 2009). Standartinis kūrybiškumo apibrėžimas yra dvipusis – kūrybiškas asmuo yra originalus ir kuria įspūdį kitiems darančias idėjas ar produktus (Runco ir Jaeger, 2012). Originalumas siejamas su naujoviškumu, neįprastumu, unikalumu. Vien būti originaliam kūrybiškam asmeniui nepakanka – turi būti išlaikomas balansas tarp inovatyvumo ir pritaikomumo (Runco, 2014). Svarbu atkreipti dėmesį į kūrybos sritį, įvardinti laikmetį bei kultūrinę kūrybos terpę. (Kaufman ir Sternberg, 2006). Taigi kūrybiškumas gali būti apibrėžiamas kaip socialinis ir kontekstinis fenomenas. Kūrybiškumo vystymosi procese dalyvauja asmenys, tačiau svarbu

atsižvelgti į socialinę aplinką ir asmenų tarpusavio ryšius bei santykį. Kūrybiškumas gali būti aiškinamas kaip nepriklausomas procesas; dalyviai kuria naujus veiklos modelius, kurie vėliau gali būti perkelti ir realizuojami socialiniame kontekste bei jį supančiose socialinių tinklų struktūrose (Von Held, 2012).

Kūrybiškumo tyrimai vystosi dviem kryptimis: tiriama kasdieninė bei didelė, matoma ir visų pripažįstama kūrybinė veikla. Psichologai Beghetto ir Kaufman (2007) papildomai išskiria mažąją kūrybą, kuri gimsta mokymo ir mokymosi procese, bei profesionaliąją kūrybą, kuri išauga iš edukacinės kūrybos ir yra kūrybinių profesinių sričių ekspertų prerogatyva. 4K kūrybiškumo modelis (angl. *Four C model*) paaiškina, kaip per visą gyvenimą vystosi asmens kūrybiškumas. 4K sudaro mažoji kūryba (angl. *Mini-C*), profesionalioji kūryba (angl. *Pro-C*); inovacijos kasdieninėje darbinėje veikloje bei leidžiant laisvalaikį (angl. *Little-C*); ir matoma, visų pripažįstama kūrybinė veikla (angl. *Big-C*) (Kaufman ir Beghetto, 2009). Puente-Diaz ir kt. (2016) taikė 4K modelį Meksikos ir Vokietijos kultūrinėse terpėse ir nustatė, kad gyvenamoji vieta mažai lemia asmens kūrybiškumą. Ne kiekvienas asmuo nuosekliai pereina visus 4K modelio žingsnius. Mažoji kūryba prasideda tik gimus ir vystosi, asmeniui mokantis formaliai, iš vyresniųjų kolegų ar draugų, bendramokslų, bendraminčių. Mažoji kūryba siejama su mokėjimu interpretuoti kasdieninius veiksmus ir įvykius bei dar vadinama individualiu kūrybiškumu (Michinov ir kt., 2015). Norint, kad mažoji kūryba vystytųsi, ji turi būti palaikoma bei skatinama mokytojų, šeimos bei kitų bendruomenės narių. Vėliau, baigus mokytis ir įsiliejus į profesinę veiklą, prasideda profesionalioji kūryba. Kuo daugiau ir profesionaliau yra naudojamas internetas mokymo ir mokymosi procese bei kuo dėstytojas yra labiau kūrybiškas, tuo labiau vystosi studentų kūrybinės galios. Kūrybingi dėstytojai patys kuria metodus ir įrankius, leidžiančius studentams plėtoti savo kompetencijas ir socialinį kapitalą (Sokół ir kt., 2015).

Reiškinį, kai kūryboje dalyvauja keli asmenys, mokslininkai vadina įvairiai – sutelktu kūrybiškumu (angl. *collective creativity*), paskirstytu kūrybiškumu (angl. *distributed creativity*), kūryba bendradarbiaujant (angl. *collaborative creativity*), grupiniu kūrybiškumu (angl. *group creativity*), komandiniu kūrybiškumu (angl. *team creativity*). Sutelktas kūrybiškumas vystosi tokiose situacijose, kai kūrybingi asmenys bendrai kuria kūrybinį produktą. Dažnai tokios veiklos rezultatas yra neprognozuojamas; joje būna momentinių netikėtumų; kiekvienas asmens veiksmas priklauso nuo prieš tai buvusių veiksmų; kiekvienas dalyvis yra lygiavertis ir vienodai inicijuoja pokyčius. Naujovę generuoja nestruktūruotas ir spontaniškai kuriamas grupinis bendradarbiavimas (Sawyer ir DeZutter, 2009, SonicRim, 2001).

Kūrybiškumas yra socialinis ir bendradarbiavimo procesas; socialiniai ryšiai būna sudėtingi ir dažnai nenuspėjami. Kūrybiškumas nėra vienos minutės veikla, tai ilgalaikis ir

nuolat besivystantis procesas; žinios kaupiamos palengva (Brown ir Duguid, 2000). Csikszentmihalyi ir Sawyer (2014) tyrimai rodo, kad kūrybiškumas yra sisteminis fenomenas, taigi negalima tirti asmens kūrybiškumo nesiejant jo su institucijos aplinka ir kultūriniu klimatu. Tai reiškia, jog studento ar dėstytojo kūrybiškumo, nekreipiant dėmesio į jų tarpusavio santykių, tyrimo duomenys būtų nevalidūs. Partnerystė ir pasitikėjimas dėstytojais skatina besimokančiųjų kūrybą, padeda greičiau priimti sprendimus bei juos viešinti. Reikia laiko ir pastangų, kad vidinė kūryba virstų išorine, visiems matoma. Kad akademinės bendruomenės komanda dirbtų kūrybiškai, reikalinga ugdyti bei palaikyti ir vidinius kiekvieno komandos nario įsipareigojimus ir išorinius socialinius ryšius (Han ir kt., 2014). Kūrybiškumui reikia laiko. Kuo reikšmingesnė kūrybinė įžvalga, tuo daugiau laiko reikia jos sukūrimui bei inkubaciniam periodui. Tyrinėdami atsakymus į užduotį „*sugalvokite daugiausiai neįprastų ir kūrybingų būdų, kaip panaudoti plytą*“, Beaty ir Silva (2012) nustatė, kad einant laikui, kūrybiškumas auga. Kūrybiškumas siejamas ir su laisvo laiko turėjimu. Konceptualios verslo inovacijos taip pat dažniausiai būna sugalvojamos ne darbo metu (Davis ir kt., 2013).

Kūrybiškumo ir socialinių kontekstų tyrinėjimui galingas įrankis yra socialiniai internetiniai tinklai. Naudojant tinklų teoriją ir metodus galima stebėti ir tirti bendravimą, socialinį kapitalą (Ellison ir kt., 2014); socialinių ryšių stiprumą (Chen ir kt., 2015); virtualius asmens kontaktus (Baltar ir Brunet, 2012); turinį, kuriuo keičiasi tinklo draugai (Moore, 2013; Rennie ir Morrison, 2013). Perry-Smith ir Mannucci (2015), tirdami kūrybiškumą tinkluose kaip socialinį fenomeną, pastebi, jog svarbu išsiaiškinti, kaip tinklų evoliucionavimas laike veikia asmens kūrybines galias; socialinių tinklų technologinių galimybių bei prieigos prie įvairialypių mokslinių išteklių sąsają su kūrybiškumu.

Sutelktam kūrybiškumui socialiniuose internetiniuose tinkluose vystytis svarbu komunikacijos tipas, veikslių eiga, darbo ar mokymosi stilius, problemos prigimtis bei sprendimo būdas (Sonnenburg, 2004). Prieš daugiau nei penkiolika metų internetas buvo naudojamas kaip edukacinis ar komunikacinis išteklius mokymo medžiagos viešinimui, bendravimui su dėstytoju, garso ir vaizdo paskaitos rodymui bei peržiūrai (Wallace, 2003, 2004). Mokymo medžiaga buvo dedama virtualioje mokymosi aplinkoje, kurią koordinavo dėstytojas, peržiūrėti mokymo medžiagą galima buvo tik žinant specialų prisijungimą prie kurso ar dalyko. Prisijungimus turėjo tik tą dalyką besimokantieji asmenys (Bekele ir Menchaca, 2008). Socialiniai internetiniai tinklai leidžia bet kuriam vartotojui valdyti ryšius tarp virtualių draugų ir tekstų, t.y. viešinti norimą norimą multimedijos turinį kitiems asmenims; naudoti įvairias technologines priemones naujų tekstų rengimui; kurti visiems tinklo naudotojams matomas asmenines virtualias tapatybes. Dede (2008) šį besimokančiųjų galimybių praplėtimą vadina „seisminiais“ pokyčiais mokyme ir mokymesi, sakydamas, kad tinklas įkūnija žinias, ne

tik naudodamas kolektyvinius virtualių draugų susitarimus, bet ir suliedamas faktus su nuomonėmis, įsitikinimais ir vertybėmis. Tinkle sukurtų žinių validumas yra užtikrinamas per tarpusavio virtualių tapatybių ir tinklo žinučių peržiūras (angl. *peer-review*), kurias nuolat vykdo virtualios bendruomenės nariai, diskutuodami, apibendrinami, teikdami savo pastabas bei papildymus. Taigi žinios decentralizuojamos, visiems prieinamos ir bendrai konstruojamos.

Apie sutelktą kūrybiškumą tinkle ir tinklo naudotojo identiteto formavimąsi mokslinė diskusija išsiplėtojo įsigalėjus socialiniams internetiniams tinklams. Į ją įsitraukė edukologai bei medijų specialistai iš įvairių šalių ir žemynų. Buvo keliami klausimai: kaip besimokantieji naudoja socialinių internetinių tinklų technologijas? kodėl yra dalyvaujama tinklo veiklose? kaip kuriamas skaitmeninis turinys? kokių žinių, įgūdžių, požiūrių bei nuostatų reikia ar turi asmenys, dalyvaujantys tinklo veiklose bei viešintys edukacinį turinį? kaip vyksta įtinklintas mokymo ir mokymosi procesas? kaip skirtingos besimokančiųjų grupės konstruoja savo žinias? kokį vaidmenį šiame procese vaidina mokytojai bei dėstytojai? kaip studentų kūrybiškumas tinkle lemia jų formalias studijas? kaip dėstytojai, žinodami apie studentų dalyvavimą tinklo veiklose, išnaudoja žiniatinklo galimybes savo dalyko mokymui? kaip dėstytojai vysto savo profesines žinias tinklo priemonėmis? kokia studentų dalyvavimo ir kūrybinių praktikų tinkle edukacinė vertė? (Greenhow ir kt., 2009). Zhang (2009), atsakydamas į Greenhow ir kt. (2009) iškeltus klausimus, tyrė studentų sutelktą kūrybiškumą kuriant naujas žinias tinkle ir nustatė, kad dalinimasis žiniomis internete vyksta naudojant įvairias tinklo technologijas bei socialines aplinkas, bendraujant ir diskutuojant žodžiu ar raštu, individualiai ar grupėje. Šių diskusijų įrašai gali būti privatūs ar matomi tam tikrai grupei asmenų. Žinios ir idėjos, iškomunikuotos tinkle, nėra traktuojamos kaip aiškūs objektai, jų negalima rasti, naudojant tinklo paieškos įrankius. Socialiniame internetiniame tinkle sukurtos žinios nėra indeksuojamos, jų negalima cituoti, integruoti į kitas žinias. Socialiniame internetiniame tinkle trūksta nuoseklios žinių viešinimo erdvės ir įrankių stebėti idėjų generavimo ir žinių kūrimo procesą. Tam, kad vyktų kūryba tinkle, idėjos, iškomunikuotos virtualaus tinklo narių, turi būti paviešinamos ir matomos visiems tinklo dalyviams; tinklo dalyviai turi būti atviri pokyčiams; džiaugtis virtualiu bendravimu ir bendradarbiavimu; nebijoti rizikuoti (Sawyer, 2011). Norint socialinio internetinio tinklo technologijas naudoti studijoms bei tyrimams, jos turi tenkinti šias sąlygas: sukurti galimybę bendrauti edukacinio proceso dalyviams; sudaryti laisvą prieigą prie mokslinių ir mokslo populiarinimo šaltinių. Kai patys tinklo dalyviai turi teikti vienas kitam socialinę paramą, laikytis bendruomenės normų, gerbti teorines nuomones bei empirinius rezultatus, laikytis moralės ir etikos taisyklių (Dede, 2009). Leu ir kt. (2009), reflektuodami Greenhow ir kt. (2009), sako, jog šiuolaikiniai moksleiviai ir studentai yra puikiai įvaldę socialinių tinklų technologijas. Neskaitant to, internetinis raštingumas neadekvatus jų akademiniam raštingumui

(Leung ir Lee, 2012); dažnai studentai, pasižymintys mokėjimu atlikti laisvalaikio tekstų paieškas internete, sunkiai susidoroja su akademinių tekstų radimu (Syed ir Mattoo, 2016); jau esamos žinios mažiau lemia internetinį raštingumą nei akademinį (Leu ir kt., 2013); būdami gerai įvaldę socialinių tinklų technologijas, bendravimą žinutėmis, multimedijos tekstų paiešką, siuntimą, viešinimą, studentai nemoka naudotis akademiais interneto šaltiniais, kritiškai vertinti informaciją (Bozoglan ir kt., 2013; Castek, 2008); studentai greičiau mokosi iš tinklo draugų, negu iš dėstytojų (Lee ir kt., 2012); daugelio darbų atlikimas internete įtakoja akademinį rezultatą (Karpinski ir kt., 2013).

Sutelkto kūrybiškumo socialiniuose internetiniuose tinkluose vystymuisi svarbus dėstytojo dalyvavimas virtualioje studentų grupėje; pozityvaus studento – dėstytojo virtualaus ryšio kūrimas; kūrybinė elgsena; išlaikytas balansas tarp laisvo elgesio tinkluose ir studijų tekstų talpinimo; besimokančiųjų virtualaus bendravimo poreikių ir mokymosi stilių supratimas; efektyvus išteklių naudojimas. Tai rodo dviejų universitetų dėstytojų kūrybiškumo ir elgsenos tyrimas (Davies ir kt., 2014). Nors virtualiai su studentais bendraujantys dėstytojai gali jausti kolegų nepritarimą, svarbu, kad dėstytojai ne tik turėtų teigiamą požiūrį į studentų dalyvavimą virtualiose veiklose, bet ir patys pagal galimybę jose dalyvautų.

2 DĖSTYTOJŲ IR JŲ STUDENTŲ SAVIREGULIACINIS MOKYMASIS SOCIALINIUOSE INTERNETINIUOSE TINKLUOSE: TYRIMO METODOLOGIJA

Duomenų rinkimui ir analizei buvo pasirinkta grindžiamosios teorijos strategija, kuri leido iš duomenų sukonstruoti kontekstui imlią teoriją (angl. *contextualised theory*) nesiremiant analitiniais konstruktais, kategorijomis ar jau egzistuojančių teorijų kintamaisiais ir konstantomis.

2.1 Tyrimo dalyvių charakteristika

Tyrimo dalyviai buvo pasirenkami naudojant teorinę atranką (pagal išanalizuotus atvejus sprendžiama, kokius respondentus tikslinga toliau kviesti į tyrimą). Pradžioje buvo pasirinkta tik bendroji duomenų rinkimo strategija: numatyti keletas pirmųjų tyrimo dalyvių – universiteto dėstytojų. Kiekvieno dėstytojo buvo prašoma rekomenduoti pažįstamus studentus, su kuriais jie yra virtualiai susiję. Surinkti duomenys „sufleravo“, kokius dėstytojus galima toliau kviesti į interviu. Dalyvauti tyrime atsisakė keli dėstytojai, vienas jų motyvuodamas, kad yra užsiėmęs, o kitas „*nesantis aktyvus socialiniuose internetiniuose tinkluose*“. Visi studentai, kuriuos rekomendavo jų dėstytojai sutiko dalyvauti tyrime. Jie nebuvo informuoti, kokie dėstytojai juos pasiūlė.

Atlikta 20 interviu su 5 mokslo sričių (humanitariniai, biomedicinos, fiziniai, socialiniai, technologijos mokslai) dėstytojais iš 5 universitetų, esančių dviejuose didžiuosiose Lietuvos miestuose bei 12 interviu su šių dėstytojų studentais. Tyrime dalyvavo 8 profesorių ir docentų pareigas užimantys dėstytojai, 8 lektoriai, 4 asistentai. Tyrimo dalyvių dėstytojų akademinio darbo stažas universitete buvo nuo 1 iki 22 metų. Daugelis tyrimo dalyvių pabrėžė turintys tarptautinių projektinių veiklų, keletas iš jų – dėstyto užsienio universitetuose ar mokslinio darbo užsienio tyrimų centruose patirties. Dalis dėstytojų turėjo dvigubą išsilavinimą (pvz. fiziniai ir biomedicinos mokslai ar fiziniai ir socialiniai mokslai). Du interviu su dėstytojais buvo atmesti (tyrime nenaudojami) dėl prastos garso įrašo kokybės, tačiau šių interviu duomenys buvo naudojami atmintinėse. Tyrimo dalyviai dėstytojai buvo įvairiai įsijungę į tinklo veiklas – aktyvūs dalyviai turėjo 300 ir daugiau virtualių draugų bei dalyvavo daugiau nei 10 skirtingų tinklo grupių, o kiti galėjo pasigirti turintys du ar tris kartus mažiau virtualių draugų, mažai ar iš viso nedalyvaujantys tinklo grupėse. Visi tyrimo dalyviai neapsiribojo dalyvavimu Lietuvoje plačiai paplitusiame socialiniame internetiniame tinkle *Facebook*. Jie vardino savo patirtis dalyvaujant *Google+*, *LinkedIn*, *Academia*, *Researchgate*, *Odnoklasniki*, *youtube*, *Instagram*, *Flickr* ir kituose tinkluose. Nei vienas tyrimo dalyvis (nei studentas, nei jų dėstytojas) nebuvo susižavėjęs trumpų žinučių tinklu *twitter*.

Tyrimo dalyvių dėstytojų buvo prašoma, kad jie rekomenduotų savo pažįstamus studentus, kuriuos galima būtų įjungti į tyrimą. Studentų įtraukimui panaudota „sniego gniūžtės“ atranka. Interviu buvo atlikti su visų trijų pakopų studentais, iš kurių 6 bakalauro ir 6 magistro ir doktorantūros studijų studentai. Tyrime dalyvavo 8 merginos bei 4 vaikinai, kurių amžius buvo nuo 20 iki 29 metų. Vieni tyrimo dalyviai studentai save pristatė esantys aktyvūs tinklo dalyviai, turintys 500 ir daugiau virtualių draugų, kiti – nesizavintys socialinėmis medijomis ir tinklo technologijas naudojantys „iš reikalo“.

2.2 Metodai

Grindžiamoji teorija (GT) – tai bendrinis aibės kokybinių tyrimo metodų pavadinimas, kurį sukūrė sociologai B. Glaser ir A. Strauss praėjusio amžiaus šešto dešimtmečio viduryje, nes buvo nepatenkinti tomis egzistuojančiomis teorijomis (kurios tuo metu dominavo socialiniuose tyrimuose) ir siekė iškelti teoriją iš duomenų (Glaser ir Strauss, 2009). Nuo to laiko grindžiamoji teorija keitėsi, evoliucionavo, buvo daug kartų peržiūrėta, tačiau esminiai subjektyvios teorijos iškilimo žingsniai liko tie patys. Bet kurį GT metodą sudaro keturių strategijų – indukcinės, lyginamosios, sąveikaujančios ir pasikartojančios – sisteminis taikymas, identifikuojant, perkuriant ir integruojant prasmines kategorijas (angl. *categories of meaning*) iš duomenų. Kuriant teoriją iš empirinių duomenų, interviu duomenys buvo koduojami, siekiant klasterizuoti juos į subkategorijas ir kategorijas, išskylančias iš duomenų. Šios kategorijos nebuvo baigtinės. Atsiradus naujų duomenų, kategorijos keitėsi, vystėsi ir pilnėjo. Šis procesas cikliškai tęsėsi tol, kol duomenys užsisotino.

Sprendimas pasirinkti grindžiamąją teoriją buvo nulemtas tyrėjos noro taikyti kokybinę tyrimo strategiją nagrinėjant socialiniame internetiniame tinkle vykstančius savireguliacinio mokymosi procesus bei juos paaiškinant konstruoti teoriją iš duomenų, naudojant pilną metodologinį paketą (angl. *full package methodology*).

2.2.1 Konstruktyvistinės grindžiamosios teorijos taikymas empiriniame tyrime

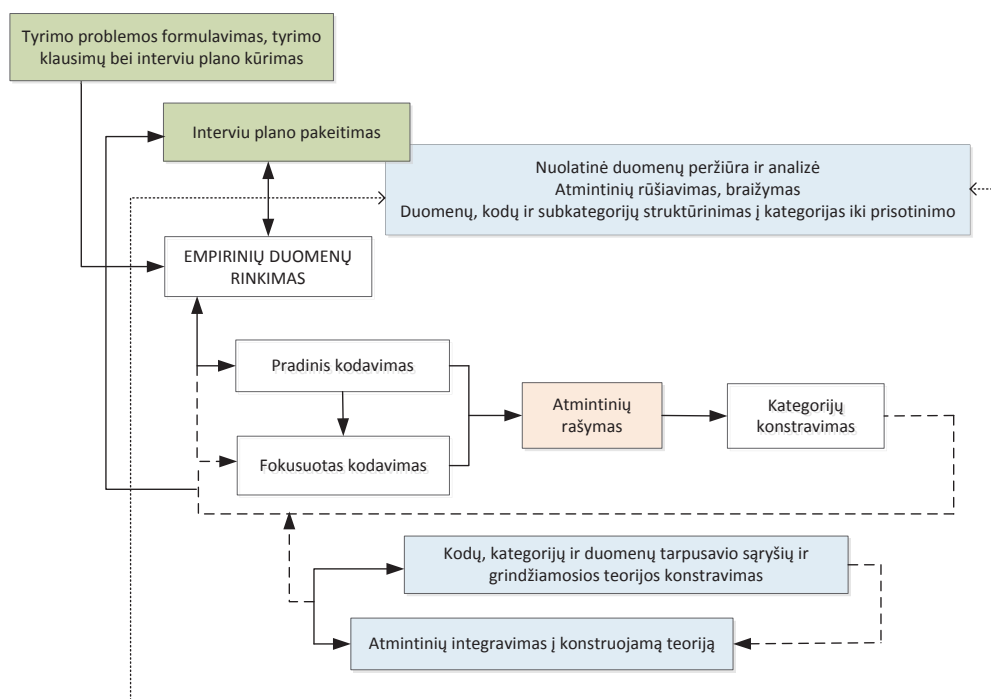
Empirinio tyrimo duomenų rinkimui ir analizei buvo naudojama konstruktyvistinė grindžiamoji teorija – viena iš daugelio grindžiamosios teorijos versijų (Charmaz, 2006; Clarke ir Charmaz, 2014). Iki šiol labiausiai paplitusios yra trys grindžiamosios teorijos versijos: Glaser (dar kitaip vadinama klasikine), pateikianti griežtą metodų, kaip analizuoti stebimus procesus, rinkinį; Strauss ir Corbin (Strauss ir Corbin, 1990), įteisinusi naujas pozityvistines technines procedūras, priverčiančias duomenis ir analizę „sukristi“ į iš anksto numatytas kategorijas tokias kaip kontekstas, prielaidos, strategijos, įsiterpiantys veiksniai ar pasekmės bei konstruktyvistinė, leidžianti konstruoti teoriją iš duomenų, naudojant kokybinio tyrimo priemones, principus ir praktikas, o ne metodologines taisykles, receptus ar reikalavimus. Konstruktyvistinė prieiga

interpretuoja studijuojamą pasaulį, o ne pateikia aiškų portretinį jo vaizdą, prasmes kurdama ne iš objektų ar procesų, kurie laukia būti atrasti (angl. *discovered*), o iš tiriamo asmens interpretacijų ir simbolių. Konstruktyvistinė grindžiamoji teorija siekia tapti „viduriu“ (angl. *middle ground*) tarp postmodernios ir pozityvistinės prieigų, reliatyviai priimdama daugiabriaunes socialines realybes; pripažindama, jog žinios bendrai kuriamos tų, kurie dalyvauja, stebi bei veikia ir interpretuodama diagalypes subjektyvias prasmes (Charmaz, 2003). Konstruktyvistinis požiūris į duomenis bei interviu plano išankstinis sudarymas „priveria vartus“ naujų duomenų greitam iškilimui (Glaser, 2007), tačiau leidžia naujam tyrėjui nenukrypti nuo tyrimo lauko.

Konstruktyvistinė antros kartos grindžiamoji teorija, kuri yra taikoma šiame tyrime, išsivystė iš A. Strauss ir J. Corbin grindžiamosios teorijos versijos ir teigia, kad subjektyvi teorija ne atsiranda ar iškyla iš empirinių duomenų, o yra sukonstruojama. Atlikti grindžiamosios teorijos tyrimą reiškia ciklišką procesą, liekant atviram visiems galimiems teoriniams samprotavimams, jautriai interpretuojant duomenis juos koduojant, konstruojant subkategorijas, kategorijas, rašant atmintines ir vėl grįžtant atgal į tyrimo lauką rinkti naujų duomenų, kad pastarieji patikslintų, patvirtintų, papildytų, praplėstų ar naujai pažvelgtų į jau esamus kodus. Pagrindiniai GT skirtumai, lyginant su kitų tipų kokybiniais kodavimais yra kodavimas ne temų, problemų ar simbolių, bet socialinių procesų (akcentuojant veiksmus ir sąveikas) bei pačio kodavimo proceso cikliškumas. Kodavimas bei atmintinių rašymas pradamas iš karto, pradėjus rinkti duomenis. Kaip teigia Charmaz (2006), nuo to, kaip bus surinkti duomenys, priklausys, koks fenomenas bus matomas, kaip, kur ir kada šis fenomenas bus stebimas ir kokia to prasmė. Konstruktyvistinė GT, įvertindama postmodernų būvį, leidžia konstruoti subjektyvias žinias, atstovaujamas daugybės balsų ir daugybės pozicijų. GT tyrimo strategija gali būti naudojama konstruoti pagrindinių socialinių procesų analizes (Charmaz, 2014). Pagrindinis tokio tipo analizės tikslas yra pagerinti sudėtingų ir kompleksinių socialinių pasaulių vaizdavimą bei vesti tyrėją „į duomenis“ ir „per duomenis“, analizuojant, ką duomenys „kalba“.

Konstruojant grindžiamąją teoriją apie universiteto studentų ir dėstytojų savireguliacinį mokymąsi socialiniuose internetiniuose tinkluose, pirmiausia buvo suformuluota tyrimo problema bei parengtas pusiau struktūruoto interviu su dėstytojais bei jų studentais planas. Suformulavus tyrimo problemą, pradėtos kurti laisvo pobūdžio atmintinės apie pačią problemą, pastabos apie tyrimo bei interviu klausimus, tikslinę grupę bei tyrėją, tyrėjo santykį su tiriamu objektu, subjektais, procesu. Atmintinių rašymas tęsėsi visą empirinio tyrimo atlikimo laiką (iki tol, kol buvo sukonstruota teorija). Atmintinės buvo trijų tipų: tekstinės, grafinės bei garso įrašų. Nuolat rašant atmintines apie tyrimo vyksmą, buvo cikliškai atliekami šie veiksmai: duomenų

rinkimas ir dokumentavimas, kai visi įrašyti garso duomenys buvo pažodžiui transkribuoti, tuo pat metu rašomos įvadinės atmintinės; atvirasis kodavimas, kurio metu duomenys pradėti koduoti žemu abstrakcijos lygmeniu, kartais naudojant *in-vivo* kodus bei toliau rašomos atmintinės, konstruojami grafiniai kodų žemėlapiai; fokusuotas kodavimas, kai duomenys iš naujo peržiūrimi, rūšiuojami, tikslinami atvirojo kodavimo metu gauti kodai, konstruojamos subkategorijos, neretai ir kategorijos; teorinė atranka, kurios metu buvo nustatomi ryšiai tarp kodų bei kategorijų, sprendžiama, kaip kategorijos yra susijusios tarpusavyje, kaip jos viena kitą veikia bei kokiam santykiyje yra viena su kita, konstruojami kodų, kategorijų ir duomenų tarpusavio sąryšių žemėlapiai; teorinių konceptų bei kategorijų konstravimas; subjektyvios pirminės teorijos, kurią vėliau keitė nauji duomenys, konstravimas (Charmaz, 2006). Empirinių duomenų rinkimo ir grindžiamosios teorijos konstravimo metodologinis planas pateikiamas 1 pav.



1 pav. Empirinio tyrimo metodologinis planas (parengta pagal Charmaz, 2014)

Tyrimo dalyvių universiteto dėstytojų bei jų studentų žodžiais išsakytos ir neišreikštos prasmės, patirtys ir požiūriai leido tyrėjai sukonstruoti ir paaiškinti savireguliacinio mokymosi, kuris vyksta socialiniuose internetiniuose tinkluose, procesus.

2.2.2 Duomenų rinkimas

Duomenų rinkimo strategija – individualūs pusiau struktūruoti interviu – buvo pasirinkta, suformulavus empirinio tyrimo problemą bei tyrimo klausimus. Tyrimo dalyviai dėstytojai (dėl savo pedagoginio darbo specifikos) turi individualaus bei bendravimo su auditorija patirties, aiškiai reiškia savo mintis, turi iškalbos dovaną, todėl lengvai įsitraukia į interviu. Dėl individualių patirčių įvairovės, unikalių istorijų bei numatomo nenoro atsiverti grupėje buvo pasirinkti individualūs interviu. Studentai, įsitraukę į tyrimą, išreiškė susidomėjimą tyrimo tematika, tyrimo metodu ir prašė juos informuoti apie tolimesnę tyrimo eigą, supažindinti su publikacijomis.

Interviu su dėstytojais vyko jų tradicinėse aplinkose: darbo vietoje (kabinete, universiteto koridoriuje), namų virtuvėje, laisvalaikio aplinkoje (kavinėje, gamtoje). Su studentais buvo kalbama universitete, kur jie mokosi (fojė laukiant paskaitos, erdviame koridoriuje prie lifto, tyrėjos darbo kabinete). Tolesnei analizei buvo atrenkami tie asmenys, kurie leido praturtinti esamas analizės kategorijas arba parodė visiškai naujas, iki tol nepastebėtas tiriamo fenomeno charakteristikas, kontekstą, procesus. Priklausomai nuo gautų duomenų buvo adaptuojami kito interviu klausimai bei tikslingai parenkamas naujas tyrimo dalyvis. Individualių interviu bendra trukmė: daugiau nei 12,5 val. universitetų dėstytojų garso įrašo ir 139 psl. transkribuoto teksto; daugiau nei 7 val. tyrimo dalyvių studentų garso įrašo ir 134 psl. transkribuoto teksto. Tyrimo duomenys buvo anonimiškai saugomi bei prieinami tik tyrėjai bei jos mokslinei konsultantei. Konfidencialumas buvo išlaikomas, viešinant rezultatus pateikiant nuasmenintus tyrimo duomenis.

2.2.3 Duomenų analizė

Duomenų kodavimas prasidėjo nuo pirmojo interviu paėmimo. Atvirasis kodavimas (angl. *initial coding*) – pirmas aiškinamasis ir interpretuojamasis žingsnis kodavimo procese - buvo atliekamas įvykis po įvykio (angl. *incident by incident*), išlaikant atvirumą duomenims (Charmaz, 2006). Atvirojo kodavimo metu buvo skaitomas pažodžiui transkribuotas tekstas, jis skaidomas į įvykius, kurie apimdavo nuo sakinio dalies iki kelių sakinių, paaiškinančių vieną temą, procesą ar atsitikimą. Atvirieji kodai aiškino tyrimo dalyvio interviu metu papasakotos istorijos prasmes ir veiksmus. Skaitydamas atvirojo kodus, kitas tyrėjas, nesupažinęs su interviu tekstu, galėdavo suprasti, ką tyrimo dalyvis norėjo paaiškinti. Kodai buvo glaudžiai susiję su duomenimis, rodė veiksmus, žymėjo ir aiškino tyrimo dalyvio pasirinkimus, sprendžiamas dilemas. Šiuo etapu konstruojami kodai įvardino kiekvieną esminį tyrimo dalyvio pasakytą žodį, eilutę ar segmentą. Niekas nebuvo praleista. Tyrėjai viskas buvo svarbu: kokią istoriją pasakoja duomenys; ką duomenys siūlo; ką tvirtina; kokiame kontekste (Glaser ir

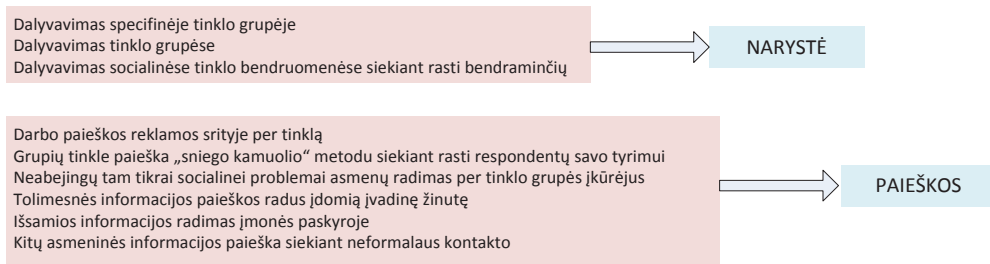
Strauss, 2009). Koduojant, buvo naudojamosi Charmaz (2006) metodologiniais patarimais: likti atvirai, nenukrypti nuo duomenų, kodus formuluoti įmanomai paprasčiau, koduose išlaikyti veiksmus, lyginti duomenis su duomenimis, nesustoti ilgai prie vieno kodo. Kiekvienam interviu buvo sukonstruojamas ne vienas šimtas atvirųjų kodų. Kodavimas buvo vykdomas nenaudojant kompiuterinių kokybinio tyrimo programų, viską atliekant ranka. Toks sprendimas buvo priimtas įvertinus kokybinių tyrimų kompiuterinių programų galimybes ir neradus tyrėjos poreikių atliepančios programinės įrangos. Atvirojo kodavimo pavyzdys yra pateikiamas 1 lent.

1 lentelė. Atvirojo teksto kodavimo pavyzdys

Interviu tekstas, padalintas įvykiais (tyrimo dalyvių kalba netaisyta)	Atvirieji kodai
Dabar yra specifinė grupė tokia.	Dalyvavimas specifinėje tinklo grupėje
Praktiškai kiekvieną dieną mokaisi. Visokius puslapius skaitai, kad susivokti, kas vyksta pasaulyje. Nes tau visada įdomu. Įdomu, ką jie daro. Kaip jie gyvena.	Kasdieninis mokymasis tinkle sekant naujienas
Greičiau su jais susisiekti gali. Matau, kad jie matė, ką aš rašiau. Su jais turiu kontaktą visada.	Nuolatinio kontakto su dėstytoju palaikymas tinkle
Daugiau asmeniniai dalykai. Ką jie daro patys, kuo užsiima, kuo man gali būti naudingi. Jų kontaktų man gali prireikti.	Asmeninio dėstytojo gyvenimo sekimas projektuojant naudą sau ateityje
Aš matau, ką jie daro. Galvoju, ar aš galiu kreiptis dėl to į juos, ar ne. Ar man tai naudinga.	Dėstytojų kitų kontaktų analizė ieškant asmeninės naudos
Po kelionės, kurioje dalyvavome kartu su tuo dėstytoju ir kitais studentais. Aš daug visur dalyvauju. Buvo renginys. Aš jau ne pirmą kartą su juo važiauvau į Vilnių. Po kokio trečio karto jis pats mane pakvietė. Aišku, aš jau buvau pradėjusi domėtis, nes anksčiau nesidarbavom kartu.	Dėstytojo inicijuotas bendravimas tinkle dėl bendrų veiklų
Tiesiog aš dažnai jam rašinėju, nes turiu jo dalyką.	Dažnas kontaktas su dėstytoju dėl dalyko mokymosi
Vis vien aš sėdėsiu <i>Facebook</i> 'e, faktas. Todėl aš visada gausiu žinutę. Aš greičiau sužinosiu apie kažką. Dėstytojui asmeniškai galiu tenai parašyti.	Asmeninis kontaktas su dėstytoju per tinklą
Daug kas internete nėra lietuvių kalba, dažniausiai išaiškina geriau per paskaitą.	Lengvesnis mokymo medžiagos įsisavinimas per paskaitą
Kažką mokiausi ir kažkas „labai susijusio“ pasirodė.	Susijusios su studijomis informacijos radimas tinkle

Antrasis duomenų apdorojimo žingsnis – fokusuotas kodavimas (angl. *focused coding*). Fokusuotas kodavimas buvo atliekamas griežtai laikantis konstruktyvistinės grindžiamosios

teorijos procedūrų. Jungiant atvirojo kodavimo metu gautus kodus bei lyginant duomenis su duomenimis, buvo konstruojamos konkrečios, selektyvios, konceptualios subkategorijos. Fokusuoto kodavimo pavyzdys pateikiamas 2 pav.



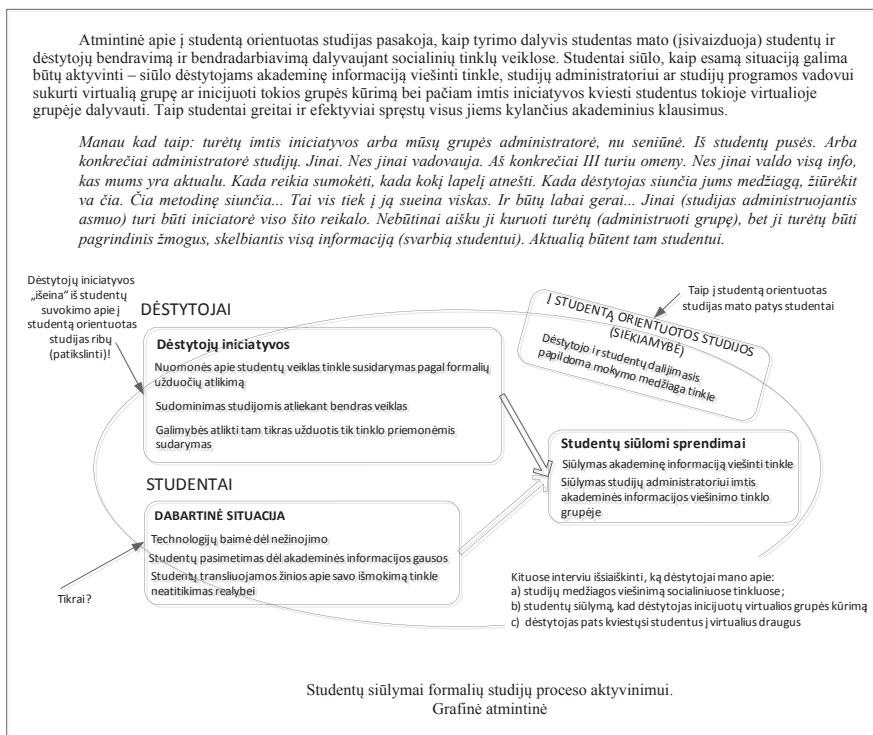
2 pav. Fokusuoto kodavimo pavyzdys: kodai, iš kurių sukonstruotos subkategorijos *Narystė ir Paieškos*

Vėliau šios subkategorijos buvo jungiamos į kategorijas, parodant ryšius tarp jų. Charmaz (2014) specialiai neišskiria papildomo kodavimo etapo – Strauss ir Corbin (1990) pasiūlyto ašinio kodavimo, tačiau siūlo (jei tyrėjui taip yra paprasčiau) išskirti sąlygas, kontekstą, veiksmus ar strategijas, kurias naudoja tyrimo dalyviai, aiškindami apie jų atliekamus ar vykdomus procesus. Empirinio tyrimo metu kodai buvo jungiami, ieškant jų panašumo, vėliau gautos subkategorijos jungiamos į kategorijas, aprašančias kontekstą bei aiškinančias savireguliacinio mokymosi procesus.

Surinkus visus universiteto dėstytojų bei studentų duomenis, cikliška atlikus atvirojo ir fokusuoto kodavimo procedūras, kurių metu buvo nuolat rašomos atmintinės bei kuriami duomenų klasteriai, buvo vykdomas trečias žingsnis – teorinis kodavimas. Teorinio kodavimo metu buvo sukonstruota grindžiamoji teorija apie universiteto dėstytojų bei jų studentų savireguliacinį mokymąsi socialiniame tinkle *virtualaus mokymosi, tęstinio darbo su tinklo medžiaga* bei *dėstytojo profesinio augimo* kontekstuose. Sukonstruotos dvi esminės kategorijos – *kūryba tinkle* bei *žinių konstravimas virtualioje erdvėje*. Teorinio kodavimo metu buvo aiškinamasi, kaip kategorijos jungiasi, koks jų tarpusavio santykis, ryšiai, kokią istoriją apie nagrinėjamą procesą jos gali papasakoti. B. Glaser pateikia 18 teorinio kodavimo šeimų (Dahlgren ir kt., 2007), tačiau atliekant empirinio tyrimo duomenų teorinį kodavimą, jomis naudotasi nebuvo. Šiame tyrime buvo remtasi Charmaz (2008), kuri teigia, jog konstruktyvistinė grindžiamoji teorija leidžia tyrėjui jaustis laisvam, patį tyrimo procesą traktuojant socialiniu konstravimu; kruopščiai tikrinant tyrimo sprendimus ir kryptį; nuolat tyrimo metu tobulinant metodologines ir analitines strategijas; renkant duomenis, kol jų pakanka išskirti bei dokumentuoti, kaip tyrimo dalyviai konstruoja savo pasaulius.

2.2.4 Atmintinių rašymas

Atmintinių (angl. *memo*) rašymas – tarpinis etapas tarp duomenų rinkimo bei analizės. Atmintinės rašomos viso tyrimo metu ir padeda tyrėjui geriau suprasti tiriamuosius ir jų gyvenamą aplinką, duomenis bei tyrimo procesą. Atmintinėse empirinio tyrimo metu buvo fiksuojamos tyrėjos mintys, palyginimai, ryšiai tarp duomenų. Buvo rašomos įvairių tipų bei formų atmintinės: duomenų rinkimo, atvirojo kodavimo, fokusuoto kodavimo, teorinės ir tyrėjos išvalgų apie patį procesą ar laukiamą rezultatą. Atmintinės buvo rašomos teksto forma; braižomi procesų, situacijų, aktorių ir duomenų klasterių žemėlapiai; tyrėjos svarstymai sugulę į garso atmintines. Atmintinės leido būti nuolat įsijungus į grindžiamosios teorijos procesą, neužmiršti jau surinktų duomenų, sugrįžti prie duomenų jų kodavimo tolimesniuose etapuose. Atmintinės priminė bei paaiškino, kodėl buvo pasirinktas vienas ar kitas kodas, kaip buvo sukonstruota kategorija. Atmintinės leido sukonstruoti teoriją, natūraliai abstrahuojant duomenis (Glaser ir Holton, 2007). Atmintinių rašymas skyrėsi nuo tradicinių detalių aprašymų: atmintinėse tyrėja popieriuje dėstė mintis, neatsižvelgdama į jų tarpusavio sąsają ar išorinius ryšius su jau turimais duomenimis ar sukonstruotais kodais. Atmintinių pavyzdžiai pateikiami 3 pav.

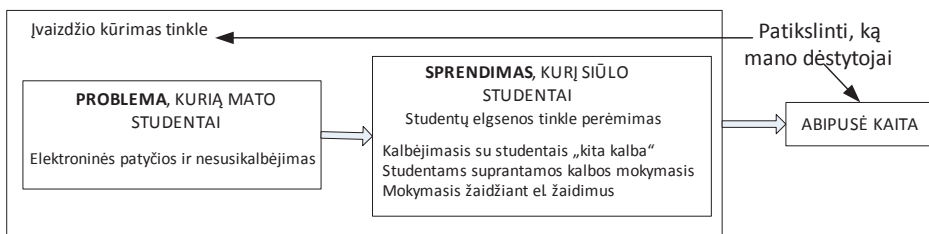


Atmintinė apie studentų ir dėstytojų bendradarbiavimą tinkle primena apie elektronines patyčias ir nesusikalbėjimą. Akademinei atskirtį ir akademinį sąmoningumą tyrimo dalyviai mato kaip įsiterpiančią veiksnį, trukdantį savireguliaciniam mokymuisi socialiniuose tinkluose. Tai yra, tyrimo dalyvių studentų teigimu, pagrindinė priežastis, kodėl dėstytojai nenori dalyvauti bendrose virtualiose veiklose su studentais. Tačiau, respondentų nuomone, patys studentai yra nusiteikę geranoriškai ir tik negavę adekvataus atsako, nesusikalbėję, kartais „paleidžia vadžias“. Studentai pateikia šios problemos sprendimą – siūlo dėstytojams stebėti studentų elgseną tinkle bei, pagal galimybes, perimti studentų virtualaus tarpusavio bendravimo modelius.

„Atėję į naują aplinką (aukštąją mokyklą), suprantat, jie tikisi gauti tą patį, ką gaudavo ir vidurinėje mokykloje. Jeigu anksčiau mokykloje jis jautėsi blogai, jis nusiteikęs kovoti ir nebesijausti blogai universitete. Tačiau atėjęs į universitetą, jis iš profesoriaus ne visada gauna atsakymą, arba gauna nepilną atsakymą, kuris jam yra nereikšmingas. Profesorių jį blogai nuteikia, kadangi parašo jam kalba, nesuprantama jaunimui. Tai va toks bendravimas visada.“

„Žmonės, kiek teko susidurti iš mano draugų rato, dažniausiai reiškia emocijas- tai būna džiaugsmas, tai būna nusivylimas, tai būna pyktis. Parašo tiesiog ant sienos... tarkim jei tas dėstytojas yra koks įdomesnis, tai parašo ... nu tarkim... jo pravarde ir ten kažką ... komentarą. Nerimtą tokį... juoko formoj ... daugiausia tas vyrąja.“

Sprendimas, kurį siūlo tyrimo dalyviai, kad dėstytojai susikalbėtų su studentais socialinių tinklų priemonėmis, yra studentų, jaunimo elgsenos tinkluose perėmimas – laisvas emocijų reiškimas tinkle, jaunimo kalbos naudojimas, aktyvus dalinimasis tinkle. Tyrimo dalyvio manymu, ir studentai ir dėstytojai rūpinasi savo įvaizdžio kūrimu tinkle. Studentas teigia, jog tik abipusė kaita, bendravimas, bendradarbiavimas, virtualus mokymasis vieniems iš kitų padėtų išspręsti šią problemą. Abipusė kaita, studento manymu, stipriai susijusi su įvaizdžio kūrimu tinkle.



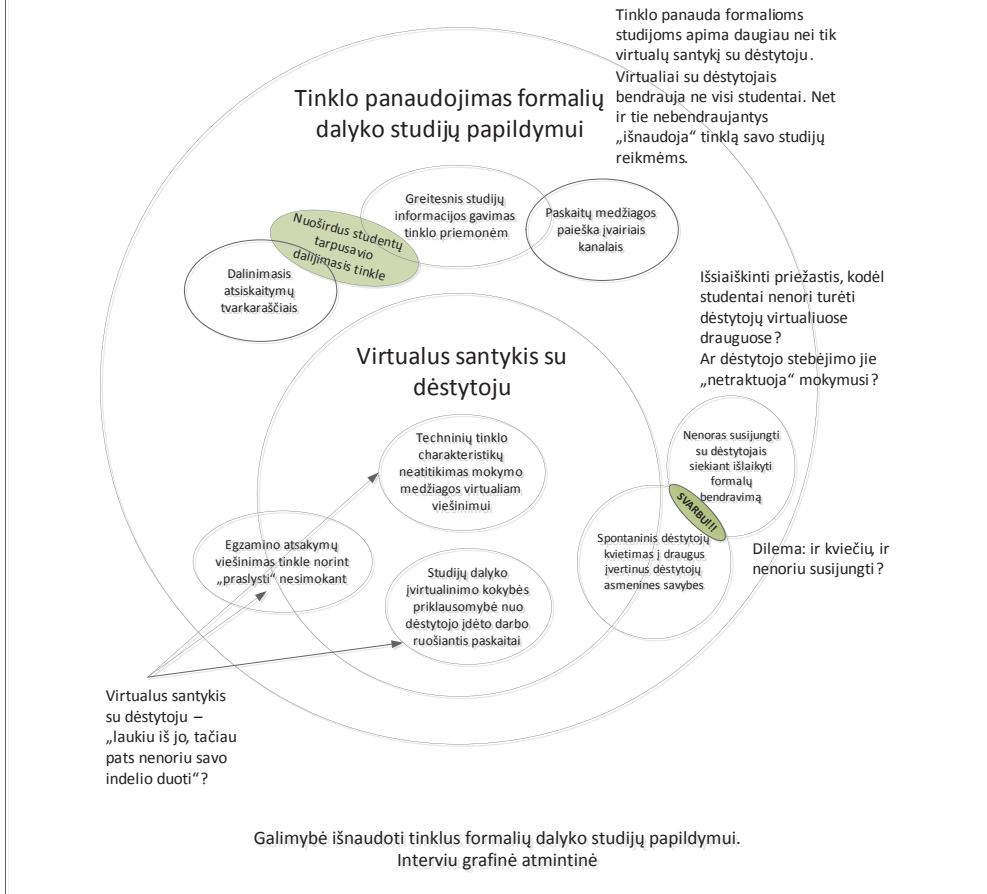
Studentų ir dėstytojų bendradarbiavimo tinkle galimybės ir trikdžiai – tyrimo dalyvio studento perspektyva.
Grafinė atmintinė

Atmintinė apie socialinių tinklų panaudą formalių dalyko studijų papildymui rodo virtualaus santykio su dėstytoju svarbą studentui. Tyrimo dalyvis abejoja jungtis su dėstytoju, siekdamas išlaikyti formalų santykį:

Ne... Jeigu su dėstytoju norėtum susisiekti studijų reikalais, tai geriausia būtų per paskaitų pakalbėti. Man bendravimas facebooku vis tiek daugiau kasdieniškas yra. Ir nėra, kad tik dėl paskaitų bendrautum... Vis tiek jei tu kažko klausai, tai oficialiai klausai dėstytojo, arba kad ir siūsyiesi medžiagą, vis tiek tai darysi oficialiai...

Abėjodamas, ar verta jungtis su visais dėstytojais, tyrimo dalyvis pasakoja, jog jie mokosi iš tų dėstytojų, kuriuos yra įsitraukę į savo virtualius draugus:

... jeigu jau tas dėstytojas kažką dėsto, tai ta sritis jam vis tiek patinka. Ir dažnai, jei jau jam ta sritis patinka, tai jis kažkokią informaciją įdeda - ar ten straipsnius naujus, ar naujienas su tuo susijusias, ir dažnai pasidalina. Nes taip pat kaip aš turiu juos drauguose, taip pat ir kiti studentai juos turi, ir nemažai tikriausiai. Vis tiek pasidalina ta sritimi kažkokia, tomis naujienomis iš tos srities...



3 pav. Grafinių atmintinių konstravimas: pavyzdžiai (tyrimo dalyvių kalba netaisyta)

Vienos atmintinės skatindavo kitų naujų atmintinių atsiradimą. Turint daugiau duomenų, po interviu teksto transkribavimo iš karto būdavo konstruojamos atmintinės, paaiškinančios, tyrėjos manymu, svarbiausią naujai gautų duomenų „žinių“.

2.3 Empirinio tyrimo proceso ir tyrimo rezultatų kokybės užtikrinimas

Siekiant įvertinti, ar empirinio tyrimo rezultatai patikimi, buvo vertinamas pasikliautinumas (angl. *trustworthiness*), t.y. nustatoma, kaip galima pasikliauti tyrimo rezultatais bei sukurta grindžiamąja teorija (Lincoln ir Guba, 1986). Cope (2014) teigia, kad pasikliautinumas išreiškiamas šiais kriterijais: įtikinamumu (angl. *credibility*), priklausomumu (angl. *dependability*), patvirtinimu (angl. *confirmability*) bei perkeliamumu (angl. *transferability*). Įtikinamumas rodo, kiek teisingi yra duomenys, tai yra, ar bei kiek be iškraipymų ir interpretacijų tiriamieji išsako savo patirtis. Įtikinamumas empiriniame tyrime buvo užtikrintas tyrėjai (jei buvo matoma, kad to reikia) papasakojant savo kaip tyrėjo patirtį, nesusijusią su tyrimo tema. Taip buvo įgaunama tiriamųjų pasitikėjimo, tai leido jiems vėliau atsiverti. Atmintinės, parašytos atlikus interviu, būdavo aptariamoms su tiriamaisiais, tai užtikrino, kad tiriamųjų mintys yra teisingai suprastos. Priklausomumas reiškia, kad duomenys gauti panašiomis sąlygomis gali būti panašūs bei praplečia vieni kitus. Tai buvo stebima su tyrimo dalyviais studentais, prašant jų papasakoti situacijas, kurių kontekstas nedaug skiriasi nuo ankstesnio tyrimo dalyvio interviu rezultatų. Patvirtinimas rodė tyrėjos gebėjimą nustatyti, ar duomenys rodo tyrimo dalyvių atsaką, o ne pačio tyrimo vykdytojos požiūrį. Patvirtinimas empiriniame tyrime buvo užtikrintas aprašant bei aiškinant, kaip rezultatai bei išvados buvo gauti bei teorija sukonstruota, nurodant kategorijų ryšius su subkategorijomis; rezultatai gausiai iliustruojami interviu ištraukomis. Perkeliamumas rodo, ar ir kiek sukonstruota teorija gali būti taikoma (perkelta) kitiems kontekstams ar kitoms tiriamųjų grupėms. Empirinio tyrimo rezultatai tenkina šį kriterijų, nes sukurta teorija turi prasmę ne tik tyrime dalyvavusiems asmenims, bet ir kitiems dėstytojams ar studentams. Priede pateikti kelių tyrimo dalyvių atsiliepimai, kuriuose galima atpažinti esmines grindžiamosios teorijos kategorijas. Empirinio tyrimo rezultatai buvo pristatyti kelių universitetų akademinėms bei mokslinėms bendruomenėms ir vyko intensyvos diskusijos. Diskusijų dalyviai „*rado save*“ tyrimo rezultatuose bei galėjo sutapatinti rezultatus su savo asmeninėmis savireguliacinio mokymosi socialiniuose tinkluose patirtimis.

Thomson (2011) išskiria tris kokybinio tyrimo patikimumo kriterijus: tyrimo validumą (angl. *validity*), tikroviškumą (angl. *reliability*) ir įtikinamumą. Vertinant empirinio tyrimo validumą, buvo atsižvelgta į deskriptyvųjį, interpretacinį, teorinį, generalizuotą bei vertinamąjį validumą (Maxwell, 1992). Deskriptyvusis validumas nurodo, kiek duomenys tiksliai atspindi tai, ką tyrimo dalyvis norėjo pasakyti. Šio tipo validumas buvo empiriškai užtikrintas, darant viso tiriamojo teksto garso įrašo transkripcijas, vienai, po to kitai tyrėjai (dirbant komandoje kartu su tyrimo konsultante) skaitant interviu tekstą bei lyginant jo dalis su atviraisiais kodais, sukonstruotais iš to teksto. Empiriniame tyrimui buvo naudojami visi duomenys, niekas nebuvo

atmesta. Tarp grindžiamosios teorijos rezultato kategorijų buvo užtikrinti tvirti loginiai ryšiai, kategorijos argumentuotos ir talpino pakankamą skaičių kodų bei subkategorijų, tai leido spręsti apie jų užsotinimą (Charmaz, 2006). Interpretacinis validumas leido nustatyti, kiek gerai tyrėja „atgamina“ tyrimo dalyvių išsakytas mintis, prasmes, elgseną (Altheide ir Johnson, 1994). Tai užtikrinti padėjo darbas komandoje bei selektyvus tyrimo atmintinių (tyrėjos suvokimo) aptarimas su tyrimo dalyviu. Teorinis validumas parodė, kaip teoriniai konstruktai sutampa, papildo, praplečia vienas kitą ir pasakoja apie savireguliacinio mokymosi socialiniuose tinkluose procesą. Generalizuotas validumas, kitų autorių vadinamas perkeliamumu (angl. *transferability*) rodo, kaip bei kiek, koku lygiu sukonstruota teorija gali būti pritaikoma kitiems kontekstams (Walsh, 2003). Šį validumo komponentą sudėtinga patikrinti, nes tikėtina, jog sukonstruota teorija gali būti taikoma tik tam tikrai grupei (Thomson, 2011) – empirinio tyrimo atveju universitetų dėstytojams, gyvenantiems bei dirbantiems Lietuvoje – ir sunkiai perkeliama kitai kultūrinei terpei ar kitai tikslinei grupei. Tačiau bendrieji proceso komponentai, tokie kaip empirinio tyrimo dalyvių naudojamos strategijos ar siekiamas rezultatas, pasekmės gali būti perkeltos kitam mokymosi tinkluose kontekstui. Tai rodo generalizuotą validumą. Vertinamasis validumas buvo užtikrintas aptariant tyrimo tarpinius rezultatus individualiai su tyrimo dalyviais. Tyrėjos ir tyrimo dalyvių nuomonių neatitikimai buvo žymimi atmintinėse. Atmintinių duomenys buvo interguojami į tyrimo rezultatus. Tikroviškumo konceptas dažniausiai būna susijęs su kiekybiniais tyrimais, tačiau šiame empiriniame tyrime tikroviškumas buvo tikrinamas ir kokybiškai. Tyrimo validumas bei tikroviškumas leido užtikrinti, jog pats tyrimo dizainas buvo sukonstruotas taip, kad būtų galima išgauti reikiamus duomenis ir kokybiškai išanalizuoti rezultatus (Golafshani, 2003). Įtikinamumui užtikrinti rezultatai buvo peržiūrimi bei sutikrinami abiejų tyrėjų. Vėliau į tyrimo ataskaitą, aprašant rezultatus, įtraukti visi požiūriai, atsižvelgta į skirtingas patirtis, aprašant naudotos ištraukos, leidžiančios iliustruoti įvairias situacijas, sąlygas, kontekstus ar proceso įsiterpiančius veiksmus. Tyrimo eigoje buvo konsultuojamasi su kolegomis, tarpiniai rezultatai pristatomi metodologiniuose seminaruose ir konferencijose.

Vertindama sukurtos grindžiamosios teorijos naudingumą (angl. *usefulness*) Charmaz (2006) akcentuoja, kaip galima interpretuoti rezultatus; ar analizės kategorijos aprašo bei pasakoja bendruosius procesus; ar atlikta analizė gali inspiruoti tolimesnius tyrimus. Empirinio tyrimo esminės kategorijos *Kūryba tinkle* bei *Žinių konstravimas virtualioje erdvėje* galėtų būti tiriamos kituose kontekstuose bei kitai tikslinei grupei. Ateityje galima būtų tirti, kokie savireguliacinio mokymosi procesai vyksta, kai tinkluose mokosi suaugusieji ar vyresnio amžiaus asmenys; kaip tinkle kuria verslo ar intereso bendruomenių nariai; kaip nyksta ribos tarp virtualaus ir kitų mokymosi formų pradinių klasių vaikams ir pan.

Kiek tyrimas yra tikėtinas (angl. *plausibility*), kokia yra sukurtos teorijos vertė, ar pakankamas yra duomenų rinkimas (angl. *adequacy*) bei kiek išbaigtas teorijos konstravimo procesas (angl. *empirical grounding*) vertina pats tyrėjas. Manoma, jog tyrimo procesas yra tiek pakankamas ir išbaigtas, kiek pats autorius laiko jį išbaigtu. Kaip teigia Corbin ir Strauss (1990), sudėtinga vertinti duomenų išbaigtumą ar sukonstruotą teoriją. Einant laikui, atsiradus naujų duomenų ar kontekstų, jau sukonstruota teorija gali būti plečiama bei pildoma.

Refleksyvumas (angl. *reflexivity*) parodo, kiek atlikto tyrimo aprašas yra skaidrus ir kiek juo galima pasikliauti (Gentles ir kt., 2014). Empirinio tyrimo metu tyrėja nedarė įtakos interviu dalyviams, rinkdama duomenis, leido dalyviams patiems atsiverti. Tyrimo dalyviams nebuvo leista daryti įtakos tyrėjai, nors buvo atvejų, kai tyrimo dalyviai dėstytojui to siekė, pavyzdžiui, klausinėdami, ką vienu ar kitu klausimu galvoja tyrėja. Tačiau tyrėja siekė neveikti tyrimo eigos savo išankstiniu žinojimu, teorinėmis interpretacijomis ar jau esamų duomenų analize. Dokumentuojant empirinį tyrimą, buvo „*einama, kur rodo duomenys*“, vėliau empirinius duomenis siejant su teorinėmis įžvalgomis.

2.4 Tyrimo etika

Empirinio tyrimo duomenų rinkimo metu buvo laikomasi šių tyrimo etikos principų: tyrimo dizainas sukonstruotas bei tyrimas vykdomas, užtikrinant integralumą, kokybę ir skaidrumą; tyrimo dalyviai informuoti apie tyrimo tikslą, metodus bei tyrimo duomenų panaudojimo potencialias galimybes, paaiškinta, kokios yra dalyvavimo tyrime rizikos; išlaikomas ir gerbiamas tyrimo dalyvių pateiktos informacijos konfidencialumas; dalyvavimas tyrime buvo laisvanoriškas, be žalos sau ar aplinkiniams; stengiamasi išvengti interesų konfliktų. Dėl to, kad tyrime dalyvavo universitetų dėstytojai bei jų studentai, ypač svarbu buvo išlaikyti tyrimo dalyvių anonimiškumą. Studentai interviu pasakodami apie savo dėstytojus kartais patys neminėdavo dėstytojų pavardžių. Jei pavardės buvo minimos, vėliau jos buvo anonimizuotos. Dėstytojai, pasiūlę studentus dalyvauti tyrime, nebūdavo informuojami, ar tie studentai vėliau bus pakviesti į interviu. Studentams nebuvo sakoma, kokie dėstytojai galėjo juos pasiūlyti dalyvauti tyrime. Pastebėjus, jog tyrimo dalyviai gali būti atpažinti iš jų teksto, šio teksto ištraukos jokiuose rezultatuose nebuvo viešinamos. Tokiu atveju buvo naudojamas kitas tekstas arba atmintinių duomenys. Tyrimo dalyviai nebuvo informuojami, kokie duomenys yra gauti iš kitų tyrimo dalyvių ir kaip „pažengęs“ tyrimas. Pasibaigus interviu, dalyviai būdavo patikinami, jog jie bus supažindinti su tyrimo rezultatais, kai šie bus publikuoti. Asmeniui išsakyti nenorą dalyvauti tyrime, toliau jis nebuvo skatinamas duoti interviu. Numanant, jog tarp tyrimo dalyvių dėstytojų bei jų studentų, kurie galimai susiję virtualiais ryšiais, galėtų kilti interesų konfliktas, interviu duomenys nebuvo įtraukti į tyrimą, o tik rašomos atmintinės.

Pagrindinės šiuolaikinio kokybinio tyrimo etinės problemos yra susijusios ne tik su duomenų apsauga, bet ir su naujų technologijų naudojimu duomenims rinkti bei analizuoti (Hammerslay, 2015). Tariantis dėl interviu, buvo pateikiama tyrimo tema bei informuojama, kad tiriamųjų kalba bus įrašoma. Interviu klausimai iš anksto nebūdavo paviešinti, nors ir buvo norinčių juos sužinoti. Rinkdama duomenis, tyrėja naudojosi garso įrašymo įrenginiais: išmaniuoju telefonu, planšete, kompiuteriu. Keliems tyrimo dalyviams universitetų dėstytojams jų interviu įrašymas pradžioje kėlė nepatogumo, stabdė kalbėti, todėl įrašymo įrenginys buvo išjungtas, pokalbis tęsėsi gyvai. Vėliau įrašymas abipusiu tyrėjos ir tiriamojo susitarimu buvo vėl įjungtas. Prieš įrašinėjant naują interviu, visada būdavo informuojama bei patikslinama, ar taip galima daryti. Tyrimo dalyviai nebuvo išsamiai informuojami apie tai, kaip vyksta tyrimas, netgi jų to paklausus. Buvo paaiškinamas tik tyrimo tikslas bei tyrėjos planai, susiję su tolimesniu duomenų rinkimu. Tokia strategija buvo pasirinkta, siekiant nepadaryti įtakos tiriamųjų būsimiems atsakymams (Hammerslay ir Traianou, 2012). Įrašytų duomenų apsauga buvo užtikrinama, apsaugant tekstus slaptažodžiu bei laikant kitiems neprieinamoje vietoje (Miller ir kt., 2012). Tyrimo rezultatuose pateikiant interviu ištraukas, jos būdavo nuasmeninamos, žymimos raidėmis ar skaičiais. Pagal pateikiamą informaciją bei demografinę tyrimo dalyvių charakteristiką negalima nuspėti asmens, dalyvavusio tyrime, tapatybės.

Empiriniai duomenys buvo renkami bei analizuojami, laikantis pagarbos tiriamiesiems. Tiriamiems po interviu informavus, jog jie nenorėtų vieno ar kito teksto, specifinės situacijos ar konteksto, nors ir prieš kelias minutes išsakyto garsiai, dėl asmeninių priežasčių viešinti, gerbiant tiriamųjų privatumą, taip ir buvo daroma.

3 UNIVERSITETO DĚSTYTOJŲ IR JŲ STUDENTŲ SAVIREGULIACINIS MOKYMASIS SOCIALINIUIOSE INTERNETINIUIOSE TINKLUIOSE: REZULTATAI

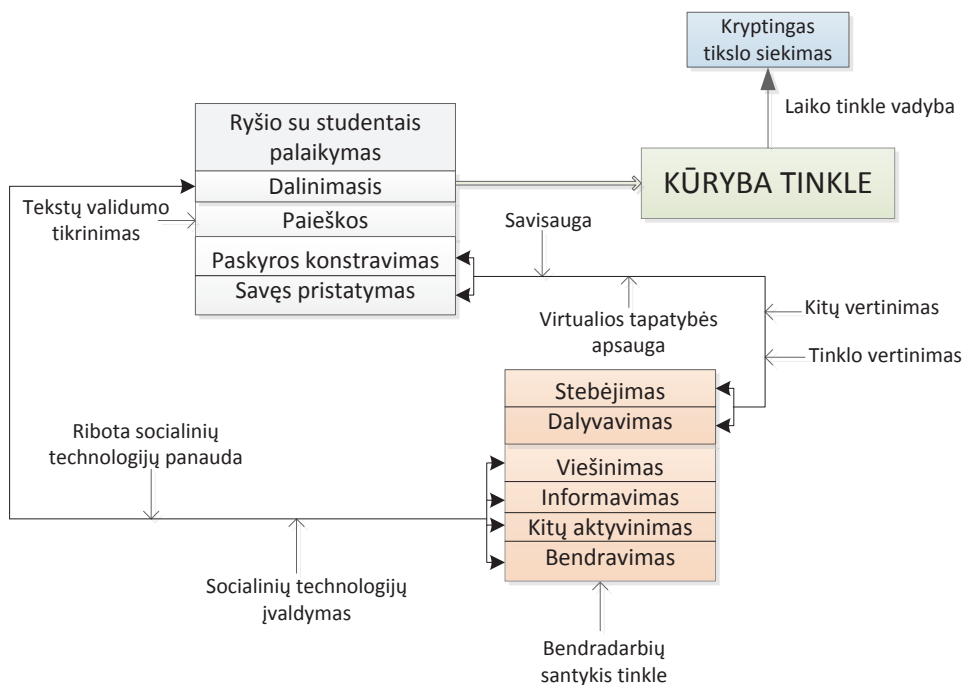
Universitetų dėstytojai bei jų studentai nevienodai atpažįsta socialinį internetinį tinklą kaip mokymosi kontekstą ir įrankį; savireguliacinio mokymosi socialiniuose internetiniuose tinkluose turinį dėstytojams bei jų studentams sudaro skirtingos situacijos, sąveikos, veiksmai ir pasekmės; dėstytojai bei jų studentai taiko bei ugdo skirtingas kompetencijas tinkluose. Socialinis internetinis tinklas universitetų dėstytojams – žinių kūrimo erdvė. Šių dėstytojų studentams mokymasis tinkle panašėja į formalų mokymąsi universitete, nuolat įvairiais būdais konstruojamos žinios. Sukonstruotos grindžiamosios teorijos apie universiteto dėstytojų ir jų studentų savireguliacinį mokymąsi socialiniuose internetiniuose tinkluose dvi esminės kategorijos *Kūryba tinkle* bei *Žinių konstravimas virtualioje erdvėje* parodė dėstytojų ir jų studentų mokymosi panašumus bei skirtumus. Sukonstruotos kategorijos ir subkategorijos iliustruojamos nuasmenintomis interviu ištraukomis. Ištraukų kalba netaisyta.

3.1 Kūrybiškumo vystymasis ir plėtotė socialiniuose internetiniuose tinkluose

Šiame skyrelyje aprašomos konstruktyvistinės grindžiamosios teorijos esminės kategorijos *Kūryba tinkle* ir *Žinių konstravimas virtualioje erdvėje*.

3.1.1 Universiteto dėstytojų kūryba socialiniuose internetiniuose tinkluose: „Tu tai darai tiesiog“

Kūryba tinkle yra esminė kategorija, paaiškinanti universiteto dėstytojų savireguliacinį mokymąsi dviejuose kontekstuose – *virtualaus mokymo* ir *dėstytojo profesinio augimo*. Kūryba tinkle tyrimo dalyviams dėstytojams asocijuojasi su socialinio internetinio tinklo panaudojimu bendram kūrybiniam grupės asmenų darbui, tinkle gimusių idėjų tęstinumu kituose projektuose. Norint kad šios idėjos vystytųsi, išaugtų į realius mokslinius produktus, reikalingas nuolatinis aktyvus dalyvavimas tinkle, nuolatiniai kūrybiniai ieškojimai, atsivėrimas kitiems bei dalinimasis. Kūryba universiteto dėstytojams – tai profesinės mokslinės veiklos inicijavimas bei tęsimas, nesant sąlygų jos vystyti gyvai, kitiems dalyviams esant gyvai nepasiekiamiems. Dėstytojai, kuriantys tinkle, patys neakcentuoja kūrybinio proceso. „*Tu tai darai tiesiog*“ – kartoją dėstytojai, kalbėdami apie tai, ką bei kaip veikia socialiniame internetiniame tinkle. „*Tu tai darai tiesiog*“ – užuomina į spontaniškumą, tinklo technologinį išpildymą (nereikia dėti daug pastangų, jei esi įvaldęs sprendimus), tačiau kartu priminimas apie nuolatinį „judėjimą“, žinių „siurbimą“, darbą virtualiose komandose ir kūrybinio produkto gimimą (4 pav.).



4 pav. Grindžiamosios teorijos konstravimas: universiteto dėstytojų kūrybos tinkle grafinis aiškinimas

Dėstytojai, kuriantys tinkle, neapsiriboja lokaliu socialiniu bendravimu nacionaline kalba, jų virtualūs draugai – specialistai, dalyko žinovai, tarptautiniai ekspertai iš įvairių pasaulio šalių.

... kalbu apie profesinius bendraminčius. Net ir darbe, savo aplinkoje, „tikro“ kūrybinio bendravimo aš nelabai randu. O va LinkedIn'e aš galiu tą bendravimą, kad ir nedideliame lygmenyje gauti. (RD2)

... grupės susiformavimas buvo vienas nedidelių laiptelių naujų darbų atsiradimui. Aš žinau, kad kiti toliau tęsia tas idėjas, nors ir nesusitinkame. Dauguma tęsia darbus, naudodami naujus įrankius ar technologijas. (RD9)

Temos, kurias dėstytojai nagrinėja bei sprendžia tinkluose, siejamos su jų dalyko mokslinėmis inovacijomis, naujovių kūrimu.

Aš manau, kad socialiniai tinklai tinka uždaviniams, kurie reikalauja kūrybos, kurie reikalauja kažkokių pastangų, mąstymo <...> tai yra labai sveikintinas dalykas. (RD4)

Manau, kad tai ir yra kolektyvinio darbo, pažangos etapas - ta socialinė erdvė. Geram tikslui sujungti žmones, kolektyvus... Kartu gali atrasti, sugalvoti žymiai daugiau sprendimų, nei vienas pats. <...> Tai tokia mano asmeninė nuomonė apie šitas technologijas. (RD4)

Kūryba tinkle universitetų dėstytojams siejasi su dalinimusi įvairiais tekštais. Besidalindami tinkle dėstytojai sau priskiria švietėjo, mokytojo, žinių viešintojo vaidmenį, todėl jie siekia atverti, parodyti, pristatyti, viešinti, dalintis. Dėstytojai dalinasi su studentais mokomąja medžiaga, pristatinėja ir detalai aiškina akademines užduotis tinkle, viešina informaciją apie savo dėstomo dalyko inovacijas, naujausias technologijas, patys inicijuoja

dalyko grupių, skirtų papildomam darbui po paskaitų bei studijų medžiagos skelbimui, kūrimą. Jie ne tik dalinasi informacija tinkle, bet stengiasi tekstus pateikti išsamiai, selektyviai, aiškiai ir suprantamai studentams:

Pirmiausia pradėjau bendrauti iš grupės su pačiais sąmoningiausiais. Kuris yra seniūnas, ar kažkoks aktyvesnis. Jeigu matau, kad kažkas atsitinka, keičiasi dėl paskaitų, kad aš galėčiau informuoti. <...> taip paprastai dėl informacijos. Na ir po to, kai jau naujienoms pranešti naudoju, po kiek laiko pradėjau žiūrėti, kad galbūt galima ir medžiagą jiems kažkokią perduoti ar nurodyti. Tada mes pradėjome kurtis grupę. Pradžioje bandėm susikurti puslapį. Na Facebook'e. Viskas visai sėkmingai gavosi. (RD5)

Dalinimasis profesine informacija su kolegomis – kita dėstytojų inicijuojama bei aktyviai vykdoma veikla. Universitetų dėstytojai dalyvauja profesinėse bei mokslinėse, savo universiteto, nacionalinėse bei tarptautinėse tinklo grupėse, taip susirinkdami kitų viešinamą informaciją. Tie, kurie yra įvaldę anglų ar kitą užsienio kalbą, viešina mokslinę informaciją tarptautiniu mastu, dalyvauja diskusijose su užsienio kolegomis, dalinasi profesine patirtimi, skelbia naujoves. Pasakoja užsienio kalbos dėstytoja:

Nuo šių metų buvo Facebook'e sukurta mūsų speciali grupė. Mes buvome tarptautinėje stažuotėje Miunchene. Po to padarė atskirą tinklo grupę. Tai čia buvo profesinis mokymasis. Kai ten (Miunchene) buvom, dėjom visą medžiagą. Dabar labai dažnai korėjietis (vienas iš tos stažuotės dalyvių) „išlenda“ ir talpina aktualius straipsnius, susijusius su vokiečių kalba. Ir aš pastoviai gaunu žinutes, naujienas... (RD3)

Didžiąją darbo laiko dalį skiriantys studentų mokymui, o ne mokslinėms veikloms, dėstytojai nemato tikslo viešinti visus savo mokslinius pasiekimus. Spėjama, jog tai yra susiję su ribota socialinių technologijų panauda bei motyvacijos gilintis į įvairius internetinio socialinio tinklo privalumus, stoka:

ResearchGate, taip, irgi naudoju. Bet vėlgi, tiek, kiek savo publikacijas su kitais bendraautoriais esu susijęs. Kartais mane pakviečia pripažinti, kad aš esu kažkokios publikacijos bendraautorius. Kartais pats įsivedu. Visų tikrai nesu suvedęs, ką publikavau, į tą ResearchGate. Iki šiol nemačiau tokio tikslo. Esu užsiregistravęs tame tinkle, bet daugiau veiklos nevykdu. (RD9)

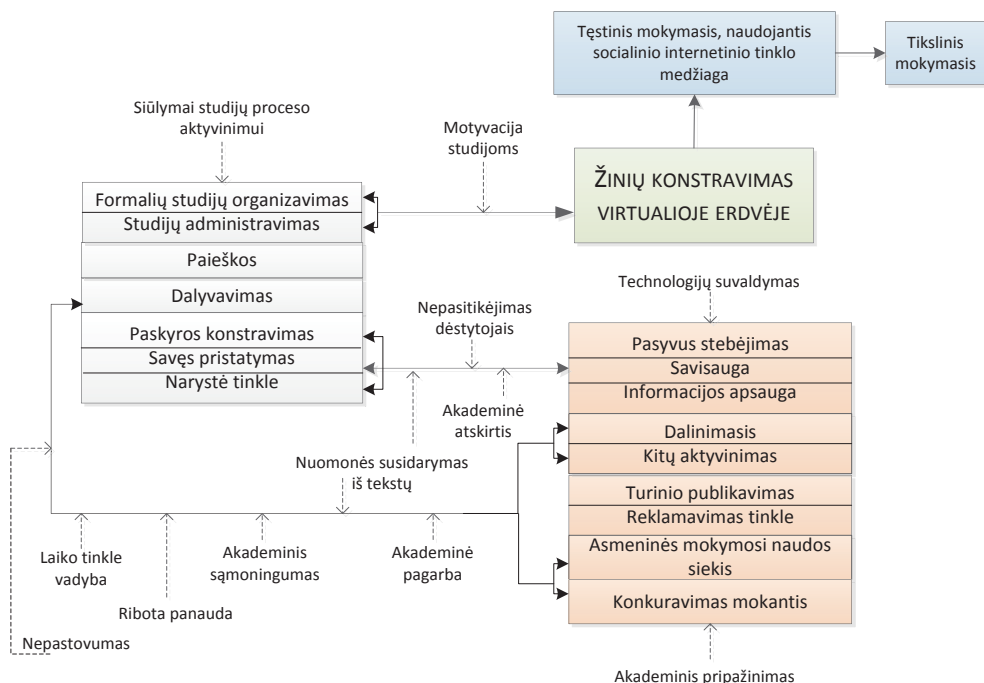
Aktyviai kuriantiems tinkle dėstytojams aktualus idėjų „pasisavinimo“ kitiems dalinantis informacija klausimas. Dėstytojai, anksčiau aktyviai besidalinę, jaučiasi „esantys apgauti“, kai dalyvaujant tinklo grupėse bei pristatant savo mintis, idėjas, naujausius mokslinius pasiekimus, jų tinkle bendrai išgeneruotos idėjos buvo „pasisavintos“ vieno asmens naudai:

<...> žmonės padiskutuoja, išspinduliuoja, tu išspinduliuoji. Visi pasidalino ir išsiskirstė savais keliais. Buvo pas mus grupėje toks vyrukas - menedžeris. Dabar jis jau turi firmą. Ta grupė, apie kurią kalbu, dar egzistuoja, bet jau niekas joje nekalba. Jis, tas menedžeris, iš viso iš LinkedIn'o dabar išėjo. <...> Tos visos diskusijos, tas bendras mūsų visų kūrybinis darbas „išsiliejo“. Dabar jau yra firma. Aš žinau, aš su juo, tuo menedžeriu, kalbėjau. Yra firma. Jau viskas. Toje firmoje dirba žmonės, ji vystosi. Mano požiūriu tinklas yra naudojamas tam, kad tas, kas moka organizuoti pokalbius ir sudominti žmones, gauna informaciją iš tinklo. Bet tada, kai jis savo tikslą įvykdo (tasai organizatorius ar vedėjas kažkokios veiklos) - ir viskas. (RD2)

Informacija gali būti nutekinama iki galo neįsisavinus pokalbių tinkle technologijos ar vienpusiškai panaudojama tik imant bendrai sukurtą tinklų turinį. Neskaitant neigiamų patirčių, kūryba tinkle vystosi. Idėjos, gimusios tinkluose, tęsiamos kituose projektuose, profesinė bei mokslinė kūryba tinkle įgauna pagreitį.

3.1.2 Žinių konstravimas virtualioje erdvėje: „Surankioti trupinėlius iš viso pasaulio“

Žinių konstravimas virtualioje erdvėje – esminė kategorija, paaiškinanti universiteto studentų savireguliacinį mokymąsi dviejuose kontekstuose: akademinės komunikacijos ir virtualaus mokymosi. Dėstytojai akademinės komunikacijos neakcentuoja. Apie bendradarbių santykį tinkle jie kalba ne kaip apie kontekstą savireguliaciniam mokymuisi, o kaip apie vieną įsiterpiančių veiksnių. Tačiau studentams akademinė komunikacija – nedaloma bendravimo socialiniuose internetiniuose tinkluose dalis. Ji prasideda formaliose studijose, tęsiasi internetiniuose tinkluose ir atvirkščiai. Tyrimo dalyviai studentai pasakoja, kaip „rankioja trupinėlius iš viso pasaulio“. „Surankioti“ nėra taip paprasta – turi mokėti suvaldyti laiką, aktyviai nuolat dalyvauti, būti motyvuotu, tikslingai siekti. „Rankiojimas“ nevyksta spontaniškai (5 pav.).



5 pav. Grindžiamosios teorijos kūrimas: žinių konstravimo virtualioje erdvėje grafinis aiškinimas

Akademinė komunikacija studentams reiškia buvimą susijungus su kitais akademinės bendruomenės nariais, grupines diskusijas, komentavimą:

Grupiniai pokalbiai - labai patogiu. Žinutėmis to nepadarysi. Jei kažką reikia bendrai aptarti grupės, atstovybės ar draugų rate... Mes štai keturių draugų „chatą“ antrus metus turim. Labai patogiu. (RS11)

Akademinė komunikacija gali būti suprantama kaip kontaktas po formalių studijų ar kaip neformalus virtualus kontaktas su dėstytoju. Tyrimas rodo, kad universitetų studentai yra „išmaniųjų technologijų pasaulio gyventojai“ – studentai yra nuolat prisijungę, žino bei naudoja įvairiausias technologijas: mobiliuosius telefonus, nešiojamus ir dėvimus įrenginius, virtualios realybės aplikacijas bei yra pasinėrę į įvairiausias veiklas internete. Komunikavimas tinkle jiems yra natūralus kasdieninio gyvenimo procesas. Studentai socialiniuose internetiniuose tinkluose keičiasi patirtimi, gyvenimiškomis istorijomis, motyvuoja vienas kitą, tariai ir bendrai sprendžia įvairias problemas. Virtualus mokymasis jiems – sužinojimas būnant nuolat prisijungus, efektyvus informacijos sužinojimas, naujų žinių įgijimas bendraujant virtualiai, naujienų sekimas, mokslo populiarinimo informacijos sužinojimas iš virtualių tinkle draugų, tarpusavio pagalba atliekant akademinės užduotis:

... kiti tinklo draugai straipsnį paskaito, pasidalina. <...> Naujienų įkelia, kad mes kažko tai naujo sužinotume. Nu taip, pasigilinu. <...> pavyzdžiui, apie tuos pačius XXX. Tikrai, skaitydama laikraštį, Delfi, „Penkiolika minučių“ - nebūčiau atkreipus dėmesį. (RS9)

Ribos tarp universitetinių studijų ir mokymosi už universiteto sienų pradeda nykti. Save reguliuojantys besimokantieji sugeba gauti internete įvairios medžiagos, kuri gali būti pritaikoma jų formalioms studijoms, Studentai mokosi koordinuoti savo laiką, praleidžiamą tinkle, planuoti, organizuoti, pritaikyti, atlikti virtualias mokymosi veiklas, kurios kuria edukacinę vertę.

Tęstinis darbas su tinklo medžiaga ir kokybiška komunikacija studentams naikina ribas tarp virtualaus ir kontaktinio mokymo. Universitetų studentai virtualias tinklo veiklas stengiasi tęsti gyvai ar virtualioje grupėje bendrai išdiskutuotas idėjas įgyvendinti:

Tarkim, esu XXX narys. Jis egzistuoja virtualioje erdvėje. <...> Virtualiai susiorganizuojam gyvą susitikimą arba kažkokią paskaitą. Paskaitų prisigalvojam įvairiomis temomis. Mūsų virtualios grupės formatas toks, kad pažįstami, kas nori virtualiai pakalbėti, renkasi ir tada virtualiai susitariam, kada rengsim gyvą susibėgimą ir alternatyvius mokymus. (RS8)

Idėjos, gimusios bendrose diskusijose su kitais virtualios grupės nariais, gali transformuotis į realias informavimo ar viešinimo veiklas, tinklaraščio rašymą:

Mano tinklaraščio įrašas būna tokios struktūros: pradžia apie tai, kas man būna galvoje, ką aš noriu „išsikalbėti“ tuo metu, perkeltine prasme. Paskui nueinu iki to konkretaus YYY, tai mano nuomonė apie YYY. Aš dažniausiai tuos YYY randu kažkur kitur. Ar knygose, ar kituose tinklalapiuose, socialiniame tinkle. Taigi rašau suasmenintą apžvalgą. (RS11)

Tinkle stebėtas veiklas studentai stengiasi aptarti gyvai, pakartoti bei pritaikyti asmeniniame gyvenime, seka specialistų įrašus, atsirenka ir pagal poreikį diegia idėjas buityje:

Mes paskui tuos įrašus šeimoje aptariam. <...> šeimai tai yra aktualu. Būna, kad kiti mano šeimos nariai, pavyzdžiui, mano brolis, mano tėtis - mes su jais pasikalbam, išpūdžiais pasidalinam. Aš manau, kad jie šiuo atveju tikrai daug išmoksta. Brolis laikosi buriotojo teises šiuo metu, kad galėtų pats mariose normaliai plaukioti. Tai jie iš šitų situacijų tikrai išmoksta. Aš esu tarpininkė ir man tai padaro išpūdį, emociją. Bet smagu, kad ir aš tai mačiau, kad ir aš su žmonėmis galiu pasikalbėti ta tema. (RS7)

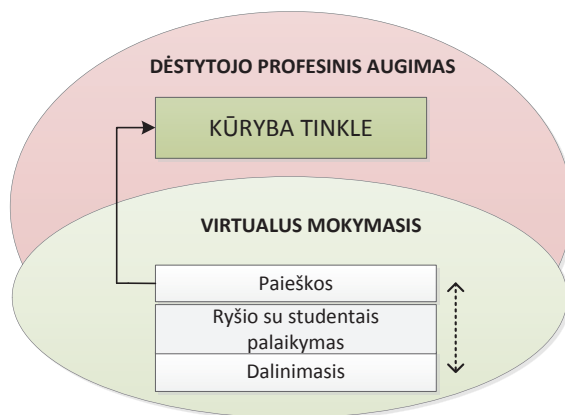
Socialinių tinklų priemonės yra naudojamos ne tik informuoti ar viešinti, bet ir kviesti virtualius draugus dalyvauti bendrose realiose veiklose. Paskaitų bei auditorinių užsiėmimų metu studentai kartu su dėstytojais toliau analizuoja bei gilina virtualioje grupėje iškeltus klausimus. Universiteto studentų nuomone, mokymo medžiagą galima vienodai gerai išaiškinti ir virtualiomis priemonėmis, ir gyvai:

Sukūrė vienas iš studentų grupę. Dėstytojas ir studentai... <...> Man tai iš tikrųjų visai patiko. Kadangi pats dėstytojas norėdavo padėti, aiškinti tau... Visiškai buvo praktinis dalykas. (RS4)

Virtualus bendravimas su savo dėstytojais ir profesūra yra didžiausias iššūkis Lietuvos universitetų studentams. Komunikuoti viešai su dėstytojais studentams yra priimtina prieš paskaitas ir po jų. Dėstytojus taip pat tenkina šis bendravimo modelis. Socialiniai internetiniai tinklai suteikia puikias galimybes virtualioms dėstytojo ir studentų diskusijoms, keitimuisi informacija, studentų mokymuisi iš profesūros bet kuriuo metu ir esant poreikiui. Save reguliuojantys besimokantieji sugeba gauti internete įvairios medžiagos, kuri gali būti pritaikoma jų formalioms studijoms. Ribos tarp universitetinių studijų ir nuolatinio mokymosi už universiteto sienų pradeda nykti. Ne visi universitetų dėstytojai vertina bei palaiko šiuos procesus. Patiems dėstytojams yra iššūkis suvaldyti socialines technologijas, atverti save pasauliui, ne tik pristatyti studentams fundamentalias tiesas, bet ir dalyvauti bendrose profesinėse virtualiose veiklose su ekspertais, kurti naujoves.

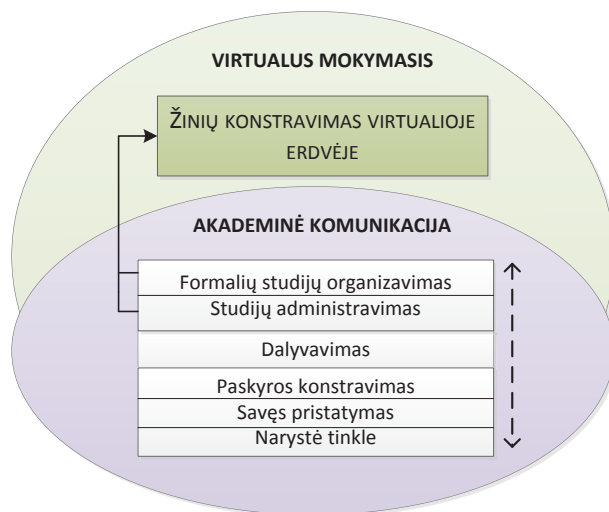
3.2 Kuriamas asmeninis ir/ar profesinis įvaizdis socialiniuose internetiniuose tinkluose

Įvairios informacijos, šaltinių, inovacijų, mokslo naujienų paieškos tinkle ir dalinimasis tekstais – prielaidos universitetų dėstytojų kūrybai tinkle. Dėstytojams svarbu nepriekaištingai prisistatyti tinkle bei atsakingai konstruoti socialinio internetinio tinklo paskyrą. Dėstytojų noras palaikyti nuolatinį ryšį su studentais – kita svarbi prielaida (6 pav.).



6 pav. Grindžiamosios teorijos konstravimas: universiteto dėstytojų kūrybos tinkle prielaidos dėstytojo profesinio augimo bei virtualaus mokymosi kontekstuose

Studentų prielaidos žinių konstravimui virtualioje erdvėje – įvairios informacijos paieškos tinkle, nuolatinis paskyros konstravimas ir perkūrimas, atnaujinimas bei savęs pristatymas tinkle – tokios pačios kaip ir jų dėstytojų. Studentams buvimas tinkle susijęs su formaliomis studijomis – tai ir nieko neįpareigojanti narystė tinkle, ir formalių studijų organizavimo klausimai, studijų administravimo reikalų sprendimas (7 pav.) Dėstytojams tuo tarpu šie klausimai galimai yra atsakomi, palaikant nuolatinį ryšį su studentais.



7 pav. Grindžiamosios teorijos konstravimas: Žinių konstravimo virtualioje erdvėje prielaidos akademinės komunikacijos ir virtualaus mokymosi kontekstuose

Savęs pristatymas tinkle bei paskyros konstravimas dėstytojams glaudžiai siejasi su savisauga. Nemažai dėstytojų jaudinasi dėl tinklų technologijų nepatikimumo, saugo savo privatumą, stengdamiesi galimai mažiau viešinti informacijos:

Kai aš einu į paskaitą, aš nusiteikiu, kad einu į paskaitą. O tinkle man patinka būti nenusiteikus. Tiesiog būti. Kur man tą sekundę šauna į galvą, ten einu. O jeigu aš turėčiau galvoti, kad va dabar eisiu ten ir mane visi matys, aš atitinkamai pagalvočiau- gal man neiti, gal kitą kartą? (RD14)

Man juokinga save pačią nuotraukoje matyti. Aš nemėgstu, kad mane fotografuotų. <...> Aš jaučiu diskomfortą, matydama save viešoje nuotraukoje. Ačiū Dievui, neteko susidurti, kad kiti mano nuotraukas įdėtų į tinklą. Bet niekad negali žinoti. Dabar visuomenė tokia, visi labai mėgsta būti vieši. Tai, kas gerai – tik pirmyn. Bet tikėčiausi, kad jeigu aš pati atsižvelgiu į tai, kad neįskaudinau kito, tai aš ir savo atžvilgiu norėčiau tokių pačių dalykų. Nes aš sakau, neblogas dalykas tai yra - viešumas internete, bet perlenkti lazdos, kaip ir visur, nepatartina. (RD3)

Siekdami apsaugoti save bei neturėdami svarių pasiekimų moksle, dėstytojai vangiai reiškė norą prisistatyti virtualiai, viešinti savo asmeninius duomenis. Norintys pasigirti pasiektais rezultatais, dėstytojai rodo savo asmeninius ar profesinius pasiekimus visiems virtualiems draugams. Kiti dėstytojai stengiasi, kiek įmanoma, savęs neviešinti:

Man nepatinka girtis. Aš blogiausiai jaučiuosi gyvenime, kada man liepia girtis. <...> Apie save pasakoti, koks aš esu. <...> Tas gyrimasis yra dirbtinis. Gyvenimas yra natūralus. <...> Žinau, aš vienintelis Lietuvoje tokias inovacijas diegiu. Lietuvoje nėra daugiau. <...> Bet aš žinau, kad aš neįgyvendinau savo planų šimtu procentų. Aibė dar dalykų keistinių... (RD14)

Aš labai pergyvenu, kad mano duomenys gali būti vieši. Kodėl kažkoks AAA turi skaityti mano tekstą, kurį aš rašau su asmeninėmis detalėmis? Mane verčia technologijos daug ko nesakyti. Kai aš žinau, jog informacija apie mane skaitoma, tikrinama, registruojama. <...> Aš kažkaip jau nuomonės pateikti nebeoriu. (RD4)

Neskaitant kai kurių dėstytojų noro neviešinti savo asmeninių duomenų, savęs išsamus akademinis pristatymas bei parodymas laikomas svarbiu. Save siekiantys reklamuoti dėstytojai šiai veiklai skiria ypatingą dėmesį, nes tokiu būdu tikisi sulaukti darbinių užsakymų, bendros veiklos pasiūlymų, siekia būti išklaustyti bei skelbti mokslinę žinią. Save pateikti stengiamasi aiškia, suprantama kalba. Rengdami virtualų CV, tyrimo dalyviai kreipiasi į ekspertus:

Aš, beje, užsisakiau profesionalius CV rašytojus ir jie mano profilį pakoregavo. <...> Kai aš turėjau savo profilį pati pasirašius, jis buvo labiau personalinis: man patinka tas, man patinka anas, aš mėgstu tą... Aš esu GGG fanė, man patinka sistema GGG. Aš mėgstu analizuoti duomenis, domiuosi štai tokiomis sistemomis. TPSV yra mano mėgstamiausias metodas. Buvo labiau asmeninis prisistatymas. (RD2)

Paskyros konstravimas dėstytojams- tai asmenų bei grupių įtraukimas į savo tinklą. Turintys mažesnę tinklų naudojimo patirtį tyrimo dalyviai dažnai atskiria darbinę bei asmeninę paskyras, virtualiai susijungdami su studentais darbo paskyroje, turintys didesnę tinklų naudojimo patirtį, sulieja asmeninius ir darbinius interesus, ne tik priimdami studentus į savo asmeninę paskyrą, bet ir įsijungdami į virtualias profesinių interesų bendruomenes:

Asmeninis – prisijungi prie kažkokių grupių, organizacijų, kur tu matai, ką jie daro. Kelia tą patį, ką ir tu viešini. Su asmeniniu profilium po to pereini universitetus. Tas asmeninis ir darbinis –ta takoskyra, kuri buvo nuo pradžių, tai jau ji tokia mažėjanti yra. Visgi asmeniniu profilium naudojiesi dažnai ir darbiniais reikalais. (RD6)

Kiek man reikia to? Man kaip asmeniui. Aš darbą dirbu šimtu procentų arba nedirbu. Aš kitaip nemoku. (RD14)

Virtualiai jungiamasi su tais studentais, su kuriais bendraujama gyvai ne tik paskaitų metu, vykdoma ar anksčiau buvo vykdytos bendros akademinės ar universiteto viešinimo veiklos. Būna, jog dėstytojai įsijungia į grupę, pakvietus studentams, tačiau tai daroma selektyviai:

Studentų visų tikrai nepriimu. Ne. Jeigu aš su juo daugiau galiu bendrauti... mes paskaitose prisibendraujam, kadangi mokau užsienio kalbos. Galbūt matematikas tiek nepabendrauja. Mes, mokydami kalbą, žmogų labai gerai pažįstam. Tai jeigu man jisai (studentas) patinka kaip žmogus ir aš jam patinku kaip žmogus, tada virtualiai susijungiamo. Jei tai yra ne dėl to, kad aš esu dėstytoja, kad jam pažymys svarbu ar dar kažką. Tada priimu tokį žmogų. Tiesiog grynai kaip gyvenime aš išsirikčiau draugą, taip ir ten (tinkle) ne kitaip. Aš nepriimu visų. (RD5)

Pas mane draugai yra tik tie žmonės, kuriuos aš pažįstu. Pas mane kažkokių būdu yra su jais ryšys. Tarp jų yra ir studentų. Ar visus studentus, kurie prašosi, priimu? Galvoju, turbūt ne visus. Bet anksčiau priimdavau. Ir dabar yra laukiantys kai kurie studentai, kurių dar nesu priėmusi į draugus. (RD7)

Tikslingai rinkdamiesi grupes pagal pomėgius, dėstytojai virtualiai jungiasi su kolegomis ir užsienio mokslininkais. Konstruodami savo paskyrą, dėstytojai vertina patį tinklą, jo saugumą. Paskyroje dėstytojai selektyviai viešina, savo asmeninius duomenis rodo tik išskirtiniams asmenims, dažnai studentus keldami į atskirą specializuotą grupę, grupėms suteikia skirtingus virtualios peržiūros parametrus.

Konstruodami paskyrą bei virtualiai pristatydami save, studentai nepasitiki dėstytojais. Dėl to jie ne visus dėstytojus kviečiasi į savo paskyrą, tai lemia išankstinės studentų nuostatos, ankstesnės patirtys:

Aš manau, būtent dėl to dauguma studentų nesijungia su dėstytojais. Tarkim, studentai viešina savo asmeninį gyvenimą, kur vakarėlius rengia, kur būna, „taginasi“ į vietas visokias. Galbūt dėl to jie ir nesusijungia su dėstytojais, kad tai nepaveiktų akademinės bendruomenės, supratimo vieniems apie kitus. Net esu girdėjus, kad slepia savo identitetą, ką veikia ir kuo yra. (RS11)

Aš savo asmeninio gyvenimo neviešinu. Tas susijungimas, jis paskirsto naujienų srautą, žinučių srautą. Jeigu esu susijungusi, tai, ką aš paviešinu, greičiausiai dėstytojas pamatys. (RS12)

Be to, studentai į savo asmenybės virtualų pristatymą žiūri nerimtai; pristato save, viešindami ne nuotraukas, o animuotus piešinėlius, logotipus, vaizdus:

Kai aš Facebook'ą peržiūrinėju, man nelabai patinka mano nuotraukos. Aš nelabai jas mėgstu. Tai aš tokią juokingą įsidėjau. Tada, kai fotografavausi, Olandijoje buvau. Kadangi aktyviai tinkluose reiškiausi, reikėjo žmonėms, su kuriais susipažinau, parodyti save. Tai aš tokią nuotrauką išsirikau... Aš ten nekeisiu ir toliau nieko. Tiesiog palikau. Ir penkis metus nekeičiau. (RS8)

Konstruodami bei plėsdami paskyrą, studentai patys ne tik jungiasi į grupes, bet ir aktyviai inicijuoja naujų virtualių grupių kūrimą, kuria bendruomenes, tikslina įvykius bei tikslingai kviečia dalyvauti kitus jiems pažįstamus asmenis:

Studijų grupę ne šiaip sau įkūrėm, o tikrai matėsi, kad yra poreikis. Reikėjo dalintis informacija apie artėjančius egzaminus. Medžiaga dalinomės, kaip kam sekasi klausinėjom, surasti reikiamą medžiagą, pasinaudoti ja galėjome.<...> Aš suprantu, kad tinkle galima daug veikti, bet turi eiti

ten tikslingai. Su tam tikrais tikslais. Kai devyniasdešimt procentų draugų ten prisijungę ir tu gali daug patogiau bendrauti... (RS7)

Virtualių draugų kiekis studentų paskyrose tiesiogiai proporcingas dalyvavimo tinkluose aktyvumui. Studentai socialiniuose internetiniuose tinkluose keičiasi linksmais paveikslėliais, organizuoja bei planuoja laisvalaikį:

Aš naudoju Facebook'ą kaip įrankį, kaip priemonę pasiekti klausytojus. Galbūt dar kartais, jeigu apie asmeninį gyvenimą kalbant - pradžiuginti draugus, pasveikinti su gimtadieniu, pakviesti kažkur susitikti... (RS12)

Virtualias grupes studentai kuria ne tik laisvalaikio leidimui, bet norėdami dalintis studijų medžiaga, spręsti problemas, viešinti specifinius įrašus. Sekėjus jie randa per nuotraukų viešinimo sistemas, virtualius draugus patys kviečia į savo sukurtą grupę:

Aš užklydau. Ieškoju kažko pačiam Google ar Facebook'e. Radau tą grupę. Įstojau, nes ten galima įstoti, tiesiog turi tave pakviesti administratorius. <...> Mums smagu, nes mes susitinkam, dar gaunam dovanų, o mainais galime ten parašyti. Turime apie ką... (RS11)

Grupiokė įkūrė mūsų grupę. Grupiokė viena. Ji daugiau dirba su informacinėmis technologijomis, nuolat dirba kompiuteriu. Kodėl tą grupę sugalvojome? Dalyvaujant grupėje, patogiau dalintis informacija. (RS8)

Esant neformaliai kontaktui bei siekdami sužinoti apie studijų dalyką daugiau, studentai jungiasi su savo dėstytojais:

Dėstytoją, kurio neturėjau paskaitų, bet kuris man galėjo pagelbėti atliekant tyrimą (studentišką užduotį), susiradau per Facebook'ą. (RS8)

Kartais iniciatyvą rodo dėstytojai:

Dėstytojas pasiūlė susijungti: „Kadangi nebesutinku jūsų, tai norėčiau virtualiu būdu gauti grįžtamąjį ryšį apie studijas...“ (parašė dėstytojas). -„Kas tinka, kokios problemos...“ Klausė, kokia forma mes galėtume išsakyti savo nuomonę apie studijas. <...> Sako: „Kaip jums geriau, ar čia (tinklo grupėje) rašyti, ar kad aš atspausdinčiau anketą, atneščiau lapą, jūs užpildysite ir nieks nežinos, kas iš jūsų atsakė.“ (RS4)

Paiešką tinkle dėstytojai vykdo dvejopai: atlieka įvairių profesinių tekstų paiešką bei paiešką tenkinant asmeninį interesą. Dėstytojai ieško profesinės bei mokslinės informacijos tinkle, renka informaciją, kuri vėliau gali būti panaudota paskaitose, tinkle ieško idėjų paskaitoms:

... dar ir dėl mokslo „plyšių“. Susirasti medžiagos, konferencijų, darbo „dalykų“ paieškoti. Su disertacijos rašymu siečiau. Kadangi pradėjau ieškoti įvairios medžiagos internete. (RD15)

Dėstytojai turi patirties, kad socialiniame internetiniame tinkle galime netgi surasti darbą pagal specialybę:

Tinklas yra darbo pasiūlymų lobynas. Firmos teikia darbo skelbimus. Į LinkedIn'ą rašo. Darbo paieškoms, darbo skelbimams. (RD2)

Tinklą dėstytojai naudoja įvairiausias informacijos ir tekstų paieškoms, tinkle ilsisi, ieško psichologinio komforto, naudodamiesi socialinių internetinių tinklų priemonėmis randa pažįstamus asmenis:

... naudoju informacijai susirinkti. Darbinei ir privačiai; ir pramogoms galų gale... <...> Tinklas įaugęs į kraują, sakykim. Viskam. Aišku darbe labai daug naudoju. Nes toks darbas. (RD16)

Jei tau nėra nuotaikos bendrauti su kolegomis, tu socialiniuose tinkluose ieškai paguodos, ieškai užtarimo, ieškai dar kažko... (RD4)

Tinkle viešinama daug įvairių tekstų, todėl universitetų dėstytojams yra svarbu patikrinti, ar jų rasta informacija yra patikima:

Tiek Google+, tiek Google paieškoj stengiesi... Būna, kažką paskaitai jau išpublikuotą socialiniame tinkle ir po to lendi į Google'ą, kad daugiau informacijos rastum tuo publikuojamu klausimu. (RD9)

Kartais skaitai kažkokį kitą tekstą, knygą ar straipsnį internete ir pasižiūri (pasitikrini tinkluose), ar tikrai taip. (RD8)

Radę patrauklią antraštę, dėstytojai gilinasi į patį straipsnį:

Štai ir dabar atsidariusi esu paskyrą. Man patiko antraštė, kad žmogus analizuoja šių metų strategines partnerystes Erasmus+. Įdomu pasižiūrėti. Tai gali būti naudinga kitais metais rašant projektus. Man tokie apibendrinantys straipsniai yra įdomūs. (RD8)

Atlikdami paiešką socialiniame internetiniame tinkle, taip pat kaip ir jų dėstytojai, studentai ieško informacijos apie įvairius asmenis, aiškinasi, kuo domisi jų virtualūs draugai:

Man įdomu būna, kai kiti parodo, ką jie daro. Tada man įdomu, ką draugai „palaikina“, kuo kiti domisi. (RS4)

Taip, aš ieškau ir randu daug informacijos... Informacijos apie žmones. Ką aš galbūt galvoju. Ir tarkim tu paskui gali jam sakyti - sveikinu gavus naują darbą. Nes jis pasiskelbė Facebook'e, kad turi naują darbą. (RS12)

Naudodami įvairias tinklų paieškos sistemas, studentai tinkle ieško mokymuisi skirtos medžiagos, atsakymų apie studijas. Įdomu tai, jog socialiniuose internetiniuose tinkluose studentai randa tik įvadinę, pradinę, raktinę informaciją, o gilesnes paieškas vykdo internetiniame žniatinklyje kitomis priemonėmis, nenaudodami socialinių internetinių tinklų:

Jeigu apie socialinius tinklus kalbėti, aš ieškau tikrai turėdama konkretų tikslą. Jeigu man kažko konkrečiai reikia... Socialiniai tinklai nėra ta vieta, kurioje aš ieškau informacijos. Aš dažniau internete ieškau. (RS7)

Socialiniai internetiniai tinklai studentams, taip pat kaip ir dėstytojams, tarnauja ne tiek pilnų tekstų, kiek jų santraukų, antraščių, virtualių draugų, kolegų, bendraminčių paieškoms. Narystės tinkle dėstytojai neakcentuoja, kai tuo tarpu studentai pasyviai dalyvauja tinklų veiklose, pasirinkdami tylųjį stebėjimą. Studentai yra įsiregistravę, turi virtualių draugų, stebi veiklas tinklo grupėse, tikslingai jungiasi, ieškodami atsakymų į akademinius klausimus, patys

nepublikuodami jokių tekstų. Studentai stebi virtualias veiklas keliuose skirtinguose tinkluose, siekia ieškoti atsakymų į asmeninius klausimus:

Daugiau su „užklasine“ veikla susijusios grupės. <...> Tose grupėse tam tikri reikalai sprendžiami: pateikiama aktuali informacija, kokie reinginiai, ką reikia atnešti, kiek pinigėlių surinkti, kaip apsirengti. Turiu žinoti. (RS7)

<...> kartais kas iš draugų parašo. Tada stebiu. <...> Dar yra tos grupės, kurias kartais paskaitau, kai kas važiuoja ir reikia susirasti... (RS8)

Atlikdami paiešką tinkle studentai susidaro nuomonę iš rastų tekstų. Nuomonė apie tekstus lemia tolimesnes paieškas:

Kai sugalvoju, kad noriu pasigilinti, pagalvoju, kad reikėtų tenai (socialiniame tinkle) pasieškoti, gal rasčiau kažką. Tada einu tiesiogiai į tuos tinklapius ir ieškau. Tai gaunasi taip, kad tiesiog pradedu sekti tam pačiam Facebook'e tuos tinklalapius (RS11)

Tekstų validumo tikrinimas, vykdant paiešką, akcentuojamas dėstytojų:

Atrasti daug pseudo-informacijos dabar yra labai didelis pavojus. Labai didelis pavojus užsikabinti už tos pseudo-informacijos. Skirtingais keliais nukeliauti... Taip kad, mano galva, man padeda pasitikrinimas. (RD8)

Akademinį ryšį universitetų dėstytojai palaiko priimdami į savo paskyrą bei bendraudami ir konsultuodami studentus. Ryšio su studentais palaikymas yra jų dėstytojų kūrybos tinkle prielaida. Aktyvūs save reguliuojantys studentai stengiasi mokytis visomis priemonėmis, todėl jiems yra aktualūs formalių studijų organizavimo bei studijų administravimo klausimai. Dėstytojai pastebi, kad studentams trūksta asmeninio dėmesio auditorijoje, todėl stengiasi pagal galimybes virtualiai tai kompensuoti:

Matyčiau tendenciją, kad dabar žmonėms reikia individualaus priėjimo prie jų, tos tinklaveikos ir taip yra. Žmogus (studentas) linkęs gauti asmeninį grįžtamąjį ryšį. Nei vienam iš tikrųjų nepatinka, kai tu jį analizuoji viešai. Viešai komentuoji. Daugeliu atveju žmonėms yra žymiai smagiau, kai jiems asmeniškai parašai. Čia priežastis... Viena iš priežasčių - privataus dėmesio iš dėstytojo trūkumas. (RD8)

Grupės uždaro visiškai. Iš šalies niekas negali matyti. Ir jos populiarėja. Todėl, kad tai yra tikslai studentus ir dėstytoją vienijantis dalykas. Nemanau, kad išorė turėtų žinoti, kas ten yra. Įvairiausi komentarai ir visa kita, patarimai, galų gale - tai yra modulio dalykas ir tai nėra vieno iš kitų žmonių (ne mūsų universiteto studentų) nedomina. (RD6)

Virtualus profesinė partnerystė grįstas bendravimas mezgasi tarp dėstytojų ir jų studentų: dėstytojas ir studentai tinkle tampa lygiaverčiais partneriais, dėstytojai skatina studentus išsakyti problemas, bendrai naudoti paskyrą:

Mes ten bendraujam ne kaip dėstytojas su studentu, ne kaip studentas su studentu, o kaip žmonės. Nebelieka jokios ribos. Pas mane nebelieka. (RD2)

Taip, aišku. Bendradarbiaujam. Jie prašo kartais visai iš kitos srities. Ar ruošiasi važiuoti į Erasmus studijas, net būdami Erasmus kartais parašo. Štai vienas, sėdėdamas kažkur tai...<...> Paskui net sakiau- turbūt liūdna ten, kad man rašai. (RD5)

Jaučiantys būtinybę kontroliuoti studentų veiklas tinkle dėstytojai patys neviešina savo virtualaus dalyvavimo. Yra dėstytojų, kurie stengiasi nenaudoti socialinių internetinių tinklų priemonių su studentais, motyvuodami, jog turi mažas studijų grupes:

Facebook'an atėjai savo noru, išėjai savo noru. O čia žiūrėk - užduotis tavęs prašo atlikti... Mokymas juk visą laiką turi kažkokios prievartos elementų. Taip, mokymasis privalomas. Prievartos elementas yra. Žmogui labai reikia kontrolės. Aš dar nei vieno žmogaus nesutikau, kuris saktų: „Oi, aš pats galiu atsisėsti ir tą dalyką išstudijuoti“. Visi kažkokiu momentu dejuoja ir kažkokiu momentu trūksta motyvacijos. Bet jeigu yra kontrolė, tai jam lengviau visą tą įveikti. (RD15)

Ne, ne, ne... net ir nekiečia. Gali būti tiesiog todėl, kad aš nesiafišuoju to Facebook'o. (RD8)

Jeigu dėstytojams svarbu palaikyti ryšį su studentais tinkle, taip juos motyvuojant mokytis, studentai stengiasi viešinti virtualiose grupėse formalių atsiskaitymų tvarkaraščius, planuoti per tinklą realias akademines veiklas, gyvą susitikimą, tikslinasi informaciją, gautą paskaitų metu:

Komentuojame, kai kokie nesusipratimai kyla. Arba dėl to, kad dėstytojas neaiškiai pasako... Būna dėl to, kad tu nesupranti, tada aiškiniesi: „Ne, ne, bet man sakė taip.“ Tarkim, penktą dieną reikėjo, sakau: „Įkelsi?“. „Ai, ne“ - atsako, „šitą tekstą reikės pristatyti vėliau“. Tos interakcijos nėra labai daug. (RS8)

Ką mes veikiam? Viską, kas susiję su mokymosi procesu. Taip pat mes dalinamės ir kitokia informacija. Dėl kokio egzaminų laiko, perlaikymo laiko. (RS6)

Studijų administravimo klausimai yra svarbūs universitetų studentams. Tinklo galimybes studentai išnaudoja, administruodami realius renginius, informuodami kitus apie studijas, savo asmeniniuose puslapiuose viešindami informaciją, susijusią su universitete vykdomomis studijų programomis:

Kol nebuvo specialios universiteto paskyros, buvo pas mane Facebook'e daugiau draugų, nei universitetas gerbėjų turėjo. Nes aš visą laiką dalindavausi per savo sieną. Ir tikėdavausi, kad kažkas „palaikins“. (RS2)

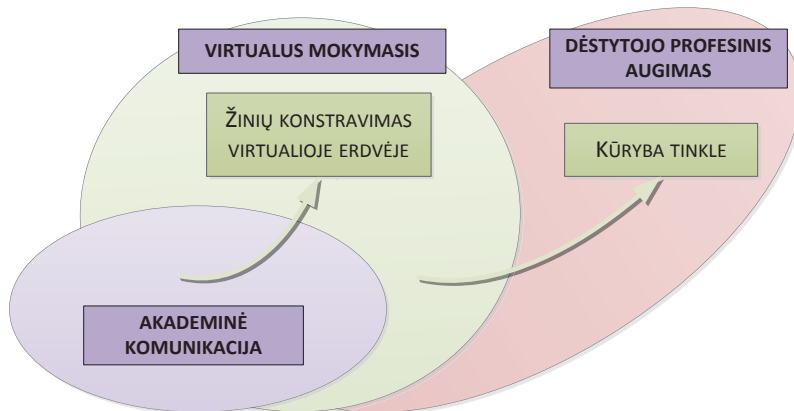
Yra studentų, kurie negyvena studentų miestelyje. Jiems reiktų atvažiuoti, kai kyla klausimas... Jie net nežino, kur ieškoti informacijos, todėl labai patogiu yra paklausti per tinklą. <...> Yra tokių, kurie dar net ne studentai, bet tarkim, nori stoti ir daug ko nežino. Jiems irgi yra labai patogiu parašyti. Jie mato tuos žmones, kurie dalinasi informacija ir gali tiesiog prašyti, pasiteirauti kažko – jie dažniausiai taip ir daro... (RS11)

Tyrimo rezultatai rodo, jog kuriantys tinkle dėstytojai, dalindamiesi tekstais, padeda save reguliuojantiems studentams aktyviai dalyvauti tinklo veiklose, sprendžiant akademinius ir asmeninio gyvenimo klausimus.

3.3 Akademinė komunikacija socialiniuose internetiniuose tinkluose: virtualus mokymasis ir profesinis augimas

Abi tiriamųjų grupės (dėstytojai ir studentai) savo savireguliacinį mokymąsi socialiniuose internetiniuose tinkluose išsako dviejuose kontekstuose. Vienas iš jų – *virtualaus mokymosi*

kontekstas – bendras abiem tiriamųjų grupėms, nors virtualų mokymą ir mokymąsi socialinio tinklo paskyroje universiteto dėstytojai bei jų studentai supranta skirtingai. Kitas kontekstas skiriasi. Dėstytojai akcentuoja savo *profesinį augimą*, studentai – *akademinę komunikaciją* (8 pav.).



8 pav. Savireguliacinio mokymosi socialiniuose internetiniuose tinkluose kontekstų tarpusavio sąsajos

Vykstant akademinėi komunikacijai, studentai mezga ryšius su kitais bendramoksliais; viešai bei uždaroje grupėse deda studijų informaciją, gautą iš dėstytojo; komentuoja vienas kito tekstus; bendrauja su dėstytojais virtualiose grupėse; siekia individualios dėstytojo konsultacijos. Pasibaigus studijoms, studentai ir toliau kontaktuoja su dėstytojais virtualiomis priemonėmis, bendrauja neoficialiai:

Esu grupėse. <...> Dalinamės? Pagrindė apie namų darbus.<...> Dalinamės nuoširdžiai pakankamai. Kiek aš pastebėjau, tai jeigu klausia nuomonės, tai pakankamai greitai jie sulaukia atsakymo. (RS5)

<...> aš dažnai jam (dėstytojui) rašinėju, nes turiu jo dalyką. <...> Vis viena aš sėdėsiu Facebook'e, aš būsiu, tai aš visada gausiu žinutę. Aš greičiau sužinosiu apie kažką. Dėstytojui asmeniškai galiu tenai parašyti. (RS3)

Tarkim, tau kažkokia vieta neaišku, tu kol paštu parašysi, kol gausi atsakymą... Ne visada dėstytojas būna prisijungęs. Atsakymą gausi tik vakare, tarkim... O Facebook'e dėstytojas būna prisijungęs ir čia paprasčiau. Užklausi kažkokį klausimą ir tikėtis gauti atsakymą. Tiesiog tu gali darbą vietoj nufotografuoti ir per kelias sekundes nusiųsti. Dėstytojas gali pažiūrėti, ar tu į temą kažką rašai, ar gerai esi padaręs. (RS10)

Virtualus mokymas universitetų dėstytojams – tai kitų motyvavimas įvairiomis virtualiomis priemonėmis, skatinimas domėtis socialinėmis technologijomis, studentų įveiklinimas mokytis patiems, klausantis virtualių paskaitų, pateikiant jiems papildomą studijų medžiagą, akademinį klausimų sprendimas tinklo priemonėmis, studentų skatinimas naudotis socialiniais internetiniais tinklais kaip priemone papildomoms dalyko studijoms:

Per tinklą pas mus santykis yra toks, kad aš turiu „užkūręs“ puslapį Google+, kurį pavadinęs XXX ir tą puslapio reklamą ar prenumeravimo blokelį esu įdėjęs į savo Moodle kursą. Studentus taip ir skatinu, bet neverčiu, kad jie būtinai pataptų Google+ nariais, jeigu jie nenaudoja. Bet jei jie naudoja, tai skatinu įsijungti į bendrą puslapį ir tenai diskutuoti, dalintis. Pats kartais pasidalinu, pasiūlau studentams paskaityti vieną kitą straipsnį... Tai neprivaloma, bet papildoma... Tie, kas domisi, paskaito. (RD9)

Tiesiog vietoj to, kad siuntinėtis laiškais, populiariesnis formatas jaunimui yra turėti tokią grupę, nes į socialinį tinklą studentai įeina kiekvieną dieną po ketetą kartų ir jie ten informaciją gali sekti. Iš karto komentuoti. Klausiti. (RD6)

Mokydami virtualiai, universitetų dėstytojai teikia pagalbą savo studentams, atliekantiems akademinės užduoties, kartu sprendžia akademinis klausimus specializuotose tinklo grupėse, taip taupydami realios paskaitos laiką:

Studentai prašo pasižiūrėti jų darbą, pasakyti pastabas arba padėti su darbu. Žodžiu parašyti, kaip ten ką išspręsti, kokia problema. (RD19)

Įdėjus straipsnį, tai būtinai įdedi ir klausimą- kokia jūsų nuomonė apie tai? Ar naudosite? Gali komunikuoti su studentais. Ir visą tą „užklasinį darbą“ gali organizuoti ne tik paskaitos metu. Nes galbūt paskaitos metu neužtenka paklausti iš to straipsnio, kokia jūsų nuomonė. Nes diskusijai galbūt ir nebūna tiek daug laiko. (RD6)

Socialiniais tinklais kaip mokymosi priemone naudotis skatinantys dėstytojai pastebi studentų užsienio kalbų žinių stygių. Prastas užsienio kalbų žinojimas neleidžia studentams suprasti tinkluose rastą medžiagą, megzti kontaktus su užsienio mokslininkais bei tyrėjais:

Su lietuviais studentais LinkedIn'e kontaktų turėti neteko. Kodėl? Prastos mūsų studentų anglų kalbos žinios. (RD2)

Pristatydami save tinkluose, dėstytojai viešina straipsnius bei tekstus ne tik savo studentams, bet ir visai akademinėi bendruomenei. Virtualiai sekdami dėstytojus, studentai turi galimybę stebėti jų profesinę, mokslinę, akademinę veiklą, sužinoti, kokias veiklas vykdo profesionalai:

Aš manau, kad jiems yra smalsu matyti, kuo aš gyvenu, turbūt čia yra toks smalsavimo būdas. Bet kitas dalykas- aš manau, kad aš jiems praskleidžiu kažkiek profesinio gyvenimo širmą. Jie galbūt sunkiai įsivaizduoja studijuodami, kas yra tas XXXas, ką jisai veikia kasdien. Mano toksai veiklus buvimas, iniciatyvos įvairios, jos tinkluose atsispindi ir tada studentai gali jas iš arčiau pamatyti. (RD13)

Mokydamiesi iš dėstytojo bei kartu su dėstytoju, studentai tarpusavyje dalinasi naudingais tekstais, padeda vienas kitam, gelbsti bei pataria, atliekant akademinis darbus:

Aš pati įstojau po metų pertraukos į magistrantūrą. Kai kas iš pažįstamų jau šiemet baigia. Jos prašydavo manęs pagalbos tam tikras anketas užpildyti. Šiuo metu man yra aktualu prašyti jų pagalbos. Jos dabar žino, jog galėtų padėti. Pasitarti galime. (RS9)

Būdami nuolat prisijungę tinkle bei naudodami įvairius tinklo įrankius, studentai seka mokslo informaciją, efektyviai tinklo priemonėmis sužino naujienas, selektyviai atsirenka naudingus tekstus:

Kadangi dauguma mūsų Facebook'e praleidžiam daug laiko, visuomet būnam prisijungę telefonus, tai ir pranešimus gaunam. Jeigu kas nors būna įkelta, tai labai greitai sužinai viską, kas yra susiję su ta paskaita. (RS5)

Dėdami visas pastangas įtraukti į bendras akademinės veiklas bei aktyvinti studentus, dėstytojai tinkle viešina su paskaitų tema susijusių medžiagą, papildomas nuorodas, tekstus, inicijuoja diskusijas, virtualiai atsakinėja į klausimus, padeda studentams atlikti praktinius darbus:

Būna kvietimų darbinėj veikloj. Tai prašymai užpildyti kažkokias anketas mokslinių tyrimų... Pavyzdžiui bakalaurams... Padėdu. Pamenu, kažkas su emigrantais tyrimą atlikinėjo. Buvo užklausias, aš toliau per Fb išplatinau. Savo draugams, pažįstamiems per pasaulį išsiuntinėjau prašydama pagelbėti... (RD7)

Socialiniuose internetiniuose tinkluose dėstytojų siūlomos bendros virtualios veiklos studentams yra nuobodžios, neįdomios, neįtraukiančios. Dėstytojai pastebi, jog studentai nemato tokio tipo veiklų tęstinumo ar sąsajos su formaliomis studijomis:

Kaip mes sakom- jie yra pilni kažkokių dirgiklių. Kaip mes sakom- studentams viskas neįdomu. Kad ir ką siūlytum, pradėtum ką daryti: –„Nuobodu“. Ko tik nedarom – video dedam, nuorodas: – „Nuobodu!“ Neaišku, dėl kokių priežasčių, bet jie nesugeba koncentruoti dėmesio. (RD7)

Būdami virtualiai susijungę, dėstytojai ne tik moko studentus ar kviečia juos atlikti bendras veiklas, bet ir patys mokosi iš savo esamų ir buvusių studentų. Jie sužino apie studentų socialinį gyvenimą, dalinasi praktiniais pastebėjimais, stebi, vertina, pritaiko paskaitoms studentų viešinamus filmukus, tekstus, mokslo populiarinimo straipsnius, naujoves ir inovatyvius sprendimus:

<...> man kaip dėstytojai svarbu matyti, kuo jie gyvena ir aš galiu tai stebėti. Čia ir yra ta vertė, kad aš galiu pajusti jų (studentų) gyvenimo ritmą. Kažkiek pamatai, kuo jie gyvena. (RD13)

Vienas yra toks ištęstinių studentas - žmogus labai įdomus. Labai biologija domisi. Jis yra stipriai vyresnis, iš vienos pusės jis yra kaip ir studentas, bet iš kitos pusės - jis turi tam tikrų žinių kur kas daugiau negu aš. Mišką jis kur kas geriau pažįsta. Paukščius miško... Man įdomu yra pabendrauti, jei jis nori pasipasakoti, kokią ten zylę fotografavo. Ir tuo pačiu aš kažką naujo sužinau. (RD1)

Studentai parodo, pavyzdžiui, savo darbus. Kokias priemones naudoja tiems darbams atlikti. Kai kurie studentai daro tik tai, kas būtina. O kiti sieja ir su savo pomėgiais. Tai tie, kurie sieja su savo pomėgiais, kelia daug naudingos informacijos. Pavyzdžiui- XXX. AAA tema. Visokius pavyzdžius paskelbia, ir darbus, ir kaip tai buvo atlikta. Tada daug gali sužinoti. Kiti studentai... pavyzdžiui, buvo toks XXX. Ir yra ZZZ. Pas mus ir bakalaurą, ir magistrą (mokėsi). Su elektronika šiek tiek dirba. Tai jis apie tai paskleidžia. (RD19)

Stebėdami dėstytojų profesines veiklas tinkle, studentai sužino naujienas, keičiasi tekstais bei patirtimi:

Kažkokį straipsnį paskaito, pasidalina. <...> Naujiena galbūt, kažko tai naujo sužinau. Nu taip, pasigilinu. (RS9)

Tai aš daugiausiai dėstytojo XXX žiūrėjau, nes jis dalinasi straipsniais. <...> tada paskaitai tuos straipsnius, kuo dalinasi. <...> Kitas dėstytojas. Aš turėjau jo dalyką. Tai iš jo daug sužinau, nes jis savo nuomonę labai daug dabar kur rašo. Kartas nuo karto pasižiūriu - būna arba koks nors

filosofinis straipsnis, arba politinė analizė. Mažiau dalinasi, bet ir sociologiniais straipsniais, ir politinėmis naujienomis... (RS8)

Mokydami kitus socialiniame internetiniame tinkle, naudodami įvairiausias socialines technologijas bei socialinių tinklų įrankius universitetų dėstytojai mokosi patys, tenkina akademinį smalsumą, kelia kvalifikaciją, iš tinklo draugų sužino akademinės naujienas:

Kažkaip į tuos „pažįstamus“ ateina panašaus mąstymo, panašios krypties žmonės. Susiję kaip darnia plėtra, su ekologija. Visų puslapių aš negaliu „perbėgti“, kiek yra pasaulyje, bet žiūrėti, ką tie žmonės kelia, iš kur jie nuorodas kelia - tai man susitaupo laiko. Tokiu būdu aš pati daug greičiau informaciją susirenku. (RD1)

Dar vieną įrankį noriu paminėti <...> tai informacijos automatinis atrūšavimas ir pateikimas. Facebook'ą aš naudoju su draugų ratu, tačiau naujienas pastaruoju metu irgi sužinau iš Facebook'o. Tokias naujienas, kurias aš jau pats net neužsiprenumeravęs, neužsisakęs. <...> Aš vadinu „naujienomis“ plačiąja prasme. Naujienos yra skirtingų kategorijų. Gali būti naujienos visuomeniniame gyvenime kažkokios tai, yra naujienos technologinės, yra naujienos kultūrinės, fotografijos. Tai visą šitą aš šiai dienai dažniausiai irgi gaunu iš Facebook'o. (RD9)

Siekdami suprasti studentus, jų elgseną socialiniuose internetiniuose tinkluose bei vėliau gautas žinias perkeltų į universiteto studijas, dėstytojai patys studentų teisėmis dalyvauja virtualiuose mokymuose, kurie yra organizuojami naudojant socialines technologijas, aiškinasi socialinio mokymo scenarijus, domisi mokymo ir mokymosi tinkluose technologiniais sprendimais:

Scenarijus man dar yra mįslė. Aš dar nesijaučiu pilnai perpratęs. <...> Užduotys kaip formuluojamos aš matau, aš ne viename mokyme esu dalyvavęs bent jau stebėtojo teisėmis. Tačiau kaip visa tai iš organizacinės pusės technologiškai suorganizuoti? Turbūt reikėtų dar rimčiau pasigilinti. <...> Sudalyvauti normaliai iki galo su normaliomis kontribucijomis savo, tada matytumėm, kaip tas kontribucijas vertina. Nes ten eina ir visokie grupiniai vertinimai, tenai ir bendravimas komandose, ir taip toliau. Socialinės grynai aplinkos. Kaip visa tai suagreguoti, išsitraukti analitiką ir pagal tai įvertinti studentų dalyvavimą tinkle arba kažkokius jų atliktus darbus, man dar yra mįslė ir aš čia norėčiau kada nors pabandyti. (RD9)

Sužinodami kitiems dalinantis interesų grupėse, kartu su savo studentais bandymams naudodami virtualius įrankius, dalyvaudami bendruose tinkluose ne tik su studentais, bet ir su šalies bei užsienio ekspertais, dėstytojai kelia profesinį meistriškumą. Jie dalyvauja virtualiose paskaitose, tęsia bendravimą, pasibaigus profesiniams mokymams. Universitetų dėstytojai gauna pasiūlymų kartu su virtualiais kolegomis atlikti papildomus darbus, tyrimus, mokslinius eksperimentus:

Mane pakvietė vienas. <...> Ir jis kitą dieną, kai aš jį priėmiau į savo tinklą, man parašė labai gražų laišką, kuriame pasakė: – „Sveiki, gal mes kartu galim rašyti bendrus straipsnius? Va dabar artimiausios yra tokios konferencijos. Ir gal norim kartu.“ <...> Va čia aš matau- išnaudoti tinklus. Ir tarptautinius tinklus. Čia yra tas plusas, kur tu iš tikrųjų priėmęs atskirus žmones, gali atvirai pasakyti: – „Gal rašom bendrą straipsnį?“ <...> Aš jo nepažįstu. Indas. Tik jo paveikslukas ir mano. Bet aš noriu pasakyti, kad tai yra LinkedIn'o galimybės. Jei tu nori ir esi pakankamai drąsus, gali pasakyti žmogui: – „Galbūt galim rašyti kartu!“ (RD8)

LinkedIn'as yra tiesiog tavo veikla. <...> Ten tu skelbi, kokius tu straipsnius rašai. Kokia veikla užsiimi. Kokia papildoma. <...> Ir ten darbiniai tokie klausimai dažniausiai eina. Siūlo tau

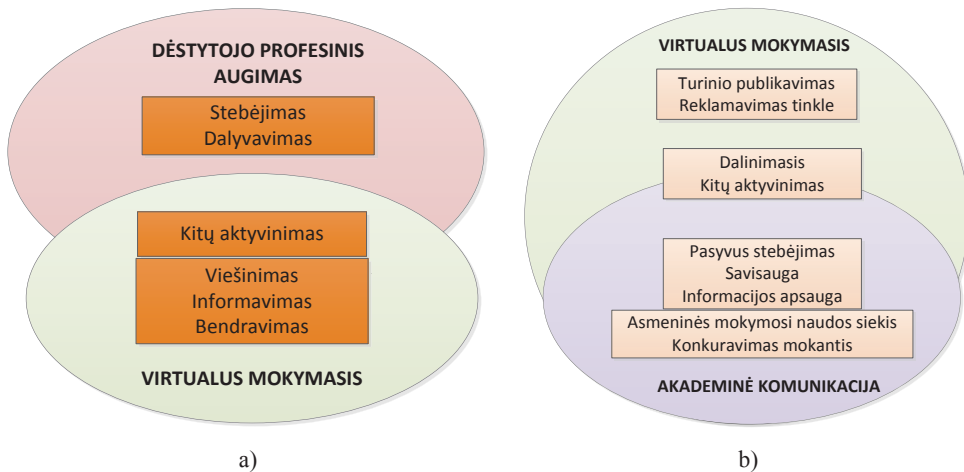
kažkokius darbus... <...> Ne visą laiką darbai atsiranda, kad tu turi jų būtinai ieškoti. Kitą sykį, kai tavęs reikia, kai nori - tave susiranda. <...> Vieni paskambina, kiti per tinklą... (RD19)

Sakykime, aš buvau mokymuose labai dideliuose, intensyviuose. Tie žmonės susibūrė ir puikiai bendrauja per tinklą. Derina vėl naujus susitikimus, dalinasi savo mintimis. Ir net labai gerai, kai po mokymosi, po mokymų va tokių atsiranda naujos bendruomenės internetinės. Kada pagal tą interesą, dėl ko mokėsi, dėl ko siekė žinių, žmonės pradeda apsimainyti nauja informacija vienas su kitu arba dalintis savo sėkmės istorijomis. Tai motyvuoja kitus. (RD15)

Virtualus mokymas ir mokymasis dėstytojams glaudžiai siejamas su paties dėstytojo profesiniu augimu. Studentai virtualų mokymąsi sieja su akademinė komunikacija tarpusavyje bei su dėstytoju.

3.4 Savireguliacinio mokymosi socialiniuose internetiniuose tinkluose strategijos

Mokydami socialiniuose internetiniuose tinkluose, universiteto dėstytojai naudoja pasyvias ir aktyvias mokymosi strategijas, orientuotas į tarpusavio ryšio su savo studentais, kolegomis bei kitais virtualiais draugais inicijavimą, palaikymą, aktyvinimą. Stebėjimas yra pagrindinė ir dėstytojų, ir jų studentų pasyvaus mokymosi tinkluose strategija (9 pav.).



9 pav. Grindžiamosios teorijos konstravimas: a) universiteto dėstytojų savireguliacinio mokymosi socialiniuose internetiniuose tinkluose strategijos; b) universiteto studentų savireguliacinio mokymosi socialiniuose internetiniuose tinkluose strategijos

Dėstytojai ir studentai tinklų, tekstų bei kitų asmenų stebėjimą supranta skirtingai. Dėstytojams stebėjimas siejasi su kitų vertinimu bei pačio tinklo vertinimu. Tai ir įpročiu tapusi įvairių tinklapių peržiūra, konkurentų bei institucijų stebėjimas tinklo priemonėmis:

<...> gali matyti, ką tavo draugai ir pažįstami veikia. Ir dabar tai yra mano kiekvienos dienos įprotis pasižiūrėti, kas vyksta - ir ne vieną kartą. Nes tu gali matyti savo profilį ir ką veikia kiti universitetai, mokyklos. Kartais tai ir darbo priemonė. (RD6)

Dabar pagrįde seku Google+ platformoje. Tuos, kurie užsiima technologijomis. Aš turiu pasidaręs, kuriuos ištraukiu - atskiri ratai vadinasi. Bent jau karts nuo karto pasižiūriu, ką jie rašo. Plius jau yra ir bendruomenės, vadinamos „communities“ <...> prenumeruoti, kartais

įlendi, pasiskaitai, pasižiūri... <...> Iš įvairių konferencijų žmonės, kurie man patiko savo pranešimais, publikacijomis. Tokie, kuriuos aš vadinu „guru“. Dažniausiai nelietuviai. Yra vienas kitas lietuvis, bet pagrįdė tai užsieniečiai. (RD9)

Stebėdami naujienas, sekdami kitų asmenų profesinius pasiekimus, dėstytojai seka, kuo kiti dalinasi savo paskyrose:

<...> Taigi esu tik lankytoja arba kaip anglai sako: tylusis stebėtojas. Labai retai ką nors parašau, pakomentuoju. <...> Profesinė prasme stebiu keletą grupių. Man patinka tuo, kad koncentruotai pateikinėja naujienas. Tokiam labiau naujienų sekimui tinklą naudoju... (RD8)

Skaitai straipsnius. Pasidalini nuomone. Be abejo, kad tai padeda. Ir kas esmė, kad tu tai darai „tiesiog“. Atsidarai- žiūri. Atsidarai- skaitai. (RD6)

Nuolat tinklo priemonėmis stebėdami studentų veiklas, dėstytojai iš savo studentų paskyrų gauna informaciją apie akademinį renginį:

Kad taip eičiau į pačią paskyrą ir žiūrėčiau tai ne, bet kai atsidarai Facebook'q, tiesiog matai, ką naujo kiekvienas publikavo, pasidalino. Peržiūrėti aš peržiūriu. Kai kuriuos filmukus pasižiūriu, kai kurių nežiūriu. Žinau, kuris žmogus kokios krypties (tekstus) deda. Vienas štai apie bušido. Ar jis ten domisi, ar jo sūnus... tai man nelabai aktualu. Kitas vis akumuliatorių remontą siūlo... skelbiasi. Irgi nelabai aktualu. Viena yra, buvusi studentė, tokia labai įdomi moteris. Jos viešinamos nuorodos visada yra labai įdomios ir man tinkamos. Tokios su „cvieku“. Teismukai dar nesuprasi, kas ten yra. (RD1)

<...> buvę studentai. Daugelis jau yra sukūrę šeimas... Malonu stebėti, ką tie studentai veikia užaugę, baigę universitetą. <...> Dėl renginių kartais... Čia buvo kvietimas- studentai organizavo renginį, pasidalino, gavau kvietimą per Fb paskyrą iš studentų... Tokia informacija, pasidalijimas. (RD7)

Stebėdami bei reflektuodami į ekspertų, kolegų, studentų veiklas tinkle, dėstytojai vertina, išsako savo nuomonę dėl tinklo priemonių naudojimo masiškumo universitete bei už jo ribų, Lietuvoje bei užsienyje:

... kiek yra tekę keliauti užsienyje, vis pastebiu. Važiuoju dabar metro Pietų Korėjoje, Seule, sėdi priešais kokie penki žmonės ir jie visi mobiliuose telefonuose. Būdavo, aš nužvelgiu - aplinkui kokie dešimt žmonių, vienas koksai nesinaudoja - dažniausiai miega. Neretai ir jisai - kažkur po pažastim, matos, yra telefonas. Labai įstrigo vienas važiavimas: važiuoja šeima – vyras, žmona, du vaikiukai. Stumdosi tie vaikiukai, maži abu, iki penkerių metų... Jų mama sėdi, matosi, socialiniame tinklapyje, žiūrinėja naujienas, baksteli vyru... Vyras dar kuris momentas mato kažką. Galvoju - vyras nesinaudoja. <...> Bet vyras atsidarė krepšį, išsitraukė nešiojamą kompiuterį ir sulindo į jį. (RD7)

Pasyvus stebėjimas – naujienų peržiūra tinkle, institucijų, grupių sekimas, pasyvus „buvimas“ tinklo grupėse – svarbus tiek dėstytojams, tiek jų studentams. Studentai pastebi, jog labai svarbu selektyviai rinktis virtualius draugus ar sekamas įmones. Jeigu įrašai sudomina, tema patraukli, verta sekti tokią įmonę ar organizaciją. Dažnai studentai ieško emociškai įtraukiančio turinio:

Jie seka socialinių tinklų naujienas. O aš seku juos. <...> Aš seku jų įmonę. <...> Ir jie, kai gauna naujoves, jie surankioja trupinėlius iš viso pasaulio, kas naujo. Tu pats neturėtum tiek jėgų to padaryti. <...> Sudomina ne tikrai turiniu ir vaizdeliu, bet dar išsako ir savo požiūrį, savo nuomonę, savo emocijas į tą įrašą. <...> Žmogus, žinote, parašo: -,Pažiūrėkit, gal tai bus jums

irgi įdomu. " Tai tikrai suveikia. <...> Man labai sunku dabar atkartoti tas jų emocijas su įrašais perteikiamas. Bet jie taip parašo: „Oho, pagaliau tas ir tas atsitiko...“. Jie perteikia emocijas savo. Mane tai veikia. Mane tai sudomina įlįsti į vidų ir pasižiūrėti. Patikrinti, kaip ten kas. (RS7)

Puslapis internetinis, nuėjus į jį, jis yra gana apkrautas. Sunku rasti informaciją, nes ne visi turi skiltį naujienos. Man atrodo, Facebook'e jie siunčia pačią paprasčiausią žinutę. Kuri pasiektų kuo daugiau publikos. Ir jeigu ji mane pasiekia- tada nueinu ir į nuorodą. (RS12)

Stebėdami formalią asmenų ar organizacijų veiklą, studentai, skirtingai nuo savo dėstytojų, mėgsta pasyviai peržiūrinėti kasdienybę internete. Jie seka, ką virtualūs draugai veikia laisvalaikiu, kokius tekstus viešina, kokiomis temomis domisi:

Yra žmonių, apie kuriuos aš galiu žinoti nuo A iki Ž. Tokius dalykus, kurių aš net nenorėčiau žinoti. Bet jie yra prieinami. <...> tu atsidarai, ir gali nueiti į vieną, kitą, trečią profilį ir pamatyti, kokią komunikaciją vykdo. (RS12)

Yra siena taip vadinama, ten yra nuorodos įmestos. Kartais būna kas nors iš draugų pasidalina. Tikrai- tada pasižiūri. (RS9)

Ilsėdamiesi bei tinkle leidami laisvalaikį, studentai skaito įvairius tekstus, peržiūri dienos metu susikaupusius įrašus:

Aš stengiuosi Facebook'ą visą laiką įsijungti. Arba vakare, kai jau pareini po visų darbų ir neturi ką veikti arba tuo metu, kai nieko nenori dirbti. Šiaip prisijungi informacijos paskaityti, kartais atsitiktinai visiškai įsijungi, nežinodamas, ką tu ten darysi. Kažką sugalvoji, kilo tau mintis tuo momentu. Tarkim, informacijos pasižiūrėti. (RS2)

Galiu pasakyti - vakare, prieš miegą turiu įprotį visus dienos įrašus peržiūrėti... Dieną aš neskaitau įrašų. Aš tik pasižiūriu, ar yra kas nors įdomaus. Ir vakare, jau atsigulusi, jeigu prisimenu, kad tą dieną buvo kažkas įdomaus ir aš tikrai to neperskaičiau - aš sugrįžtu į tuos įrašus ir juos nuodugniau išnagrinėju. Pasižiūriu (RS7)

Būdami pasyviai stebimi tinklo draugų, studentai pastebi, kad juos seka ir dėstytojai, ir universiteto administracija:

Iš administracijos... taip. <...> Tačiau gal bus ne dėstytojai, o dekanai. Nors gal dekanų ir prodekanų uždaroje grupėje nėra, tiktai iš administracijos. „Palaikina“ ir domisi... iš padalinių fakultete, studentų atstovybės, fakulteto administracijos. Nori sužinoti, ką studentai galvoja ir kaip gyvena. (RS6)

Virtualius draugus motyvuoja bei aktyvina universitetų dėstytojai ir jų studentai. Kitų aktyvinimas dėstytojų ir studentų yra suvokiamas skirtingai: dėstytojams aktyvinimas siejasi su studentais, ryšio su jais palaikymu; studentai ne tik aktyvina vieni kitus mokytis tinkluose, bet ir teikia siūlymus dėstytojams, profesoriams, administracijai apie mokymosi procesą, jo skatinimą.

Viešinimo, informavimo ir aktyvinimo strategijas universitetų dėstytojai naudoja palaikydami ryšį su studentais socialinėmis internetinėmis technologijomis. Aktyvūs tinkle dėstytojai nuolat kelia bei savo studentams viešina papildomą studijų medžiagą, naudoja interneto priemones studentų dėmesio pritraukimui, pateikdami ne išsamią, o fragmentišką informaciją:

Tai nėra subalansuota kaip kursas, kurį išsamiai žiūrėdamas, tu kažką išmoksi. Ne. Tai yra skirta man bendrauti su studentais, kiek man reikia papildomai kažko. Tai nėra paruoštas kursas. Jokiu būdu. Į jį žiūrėdamas tikrai nieko neišmoksi. Tu gali ten landžioti, pasinaudoti tuo. Bet tau nebus mokymasis iš eilės suplanuota medžiaga. Tai ne kursas. <...> ne iš eilės, ne visą medžiagą keliu. Tai, ką mes turime vadovėlyje, nėra įkelta. Ne viskas iš eilės keliami... Tiesiog tai, ką reikia...(RD5)

Teikdami pirmenybę kitiems darbams, dėstytojai nelaiko tinklo pagrindine akademinų tekstų skelbimo studentams vieta. Galbūt taip yra todėl, kad dėstytojams yra tekę nusivilti tinklais, randant juose negatyvios informacijos. Dėstytojai turi patirties, jog priimti studentus į virtualius draugus reikia selektyviai, informaciją filtruoti, prieš rodant studentams, kad vėliau nebūtum apšmeižtas:

Buvo įvairių įdomių atvejų. Pavyzdžiui, aš vieną studentą buvau įtraukęs į Facebook'ą. Facebook'as, kaip ir visos internetinės sistemos, yra nulaužiama. Galima į Facebook'ą įdėti tekstą, kuris bus rodomas tik tau – pavyzdžiui, tavęs asmeninis apšmeižimas. Visokių blogų dalykų prirašo apie tave, kas yra visiška netiesa, ir tie tekstai yra sugeneruojami automatiškai. Matomi ne visiems, tik tu matai apie save. Kiti apie tave tos informacijos nemato. Ir jis (tas studentas) surašė tokį tekstą, kad tiktų daugeliui žmonių. Ir taip paleido. Paleido per savo draugus. Kadangi aš buvau vienas iš jo draugų, tai aš irgi gavau. Ir be abejo tu iš pradžių nesupranti, kodėl čia tokia informacija... <...> Reikia galvoti, su kuo tu bendrauji, ką priimi į draugus, ką atsirenki. <...> Facebook'e bendrauji - tu rizikuoji, kad gausi ką nors panašaus. (RD19)

Bendraudami su sąmoningiausiais studentais, dėstytojai siekia per juos informuoti grupę, socialiniame internetiniame tinkle perpublikuoja universiteto ar kitų internetinių svetainių medžiagą, viešina informaciją apie universiteto renginius, kviečia studentus dalyvauti. Prieš viešinant informaciją, dėstytojai patikrina, ar ta pati informacija nėra pateikiama kolegų, kitų dėstytojų ar pačių studentų tinklapiuose, taip išvengdami pasikartojimo:

Skelbiu savo paskyroje, kas vyksta Lietuvoje, studentams kas įdomu, kokios technologijos naujos atsiranda... Dažniausiai pats žiūriu, matau- jeigu kitas jau paskelbė, tai nebedubliuoju informacijos. (RD19)

Dėstytojai lyderiauja diskusijose, vykdo veiklas, tačiau tai daro savo malonumui, nedėdami didelių pastangų aktyvinti studentus virtualiomis technologijomis, manydami, jog kiti taip pat yra neaktyvūs:

Ir kartais, jei ilgiau studento nematau, aš rašau jam žinutę: -“Kur tu, kodėl tu neateini į paskaitą”? Arba matau tinkle ir klausiu: -“Kodėl tu ne paskaitoje?” Kartais ir taip būna. Tai va... Tiek ir naudoju. (RD5)

Aš tiesiog įdėjau (tekstą), kad paviešinti. Kad kas nors žinotų. <...> Ir naiviai tikėjaisi, kad kas nors man parašys (refleksiją). Nes buvo tinklo tokia mintis. Aš įsivaizduoju, kad gal jis neveikia. Aš irgi kelias tarp kitko labai geras nuorodas gavau. Bet aš tiems žmonėms neišdrįsau parašyti atsakymų. (RD14)

Siųsdami sudominančias trumpas žinutes į savo bei draugų puslapius, studentai anonimiškai motyvuoja vienas kitą, stengiasi įtraukti dėstytojus į bendras veiklas. Įtraukti dėstytojus į virtualias mokymosi veiklas yra sudėtinga, bet studentai to tikisi:

Aš bandau. Galbūt bendrą kalbą lengviau rasti su jaunesniais dėstytojais, kurių tiesiog nelabai yra... Gal palaipsniui nuo kažkokio mažesnio procento dėstytojų pajungimo (susijungimo virtualiai) galima priėti prie didesnio. Per ilgą laiką ir dėstytojų rotacija vyksta. Visi jaunėja, taip galima sakyti. Ir aš manau, kad ateityje šimtu procentų tą procesą gal galima bus taikyti. (RS6)

Kartais taip būna. Tikrai. Rašau, tikėdamasi, kad atkreips dėmesį. Bet kad specialiai tam žmogui parodyčiau, jog čia tau yra skirta - taip nedarau. Tikiuosi kad pats atkreips dėmesį... (RS9)

Atsakomybę nuolat aktyvinti kitus studentai permetama studijų grupės seniūnui. Lyderio virtuali mokymosi veikla užkrečia kitus, jo aktyvumas suburia visą grupę, jei lyderis pasyvus – slopsta ar net nutrūksta virtualios grupės veiklos:

Sukūriau paskyrą. Esu seniūnė. Būna, kad kiti sako: „Va tu seniūnė, nieko nedarai“... „Visiškai per mėnesį tu nei piršto nepajudinai.“ Na, tuomet galvoji- kaip čia kažką... Tai kas iš to? Nuleidžia atsakomybę... Na, taip. Maždaug tave išsirinkom, tai tu čia ir dirbk. (RS10)

Tai galiu pasakyti - pas mus grupė yra labai nedidelė, septyni žmonės. Tai iš tų septynių žmonių iki dabar šeši tenai (virtualioje grupėje) matau, kad yra „sėdintys“. Bet grupė yra mirusi. Todėl, kad yra grupės seniūnė ir atrodo, kad gal išmoko tais tinklais naudotis, bet vis tiek yra neveiksni. Nuo pat pradžių tai tiesiog matėsi... Nu matot, kai yra seniūnas, yra vedlys šioks toks grupės. Ne veltui seniūnas išrinktas ir paskui vedlį seka nemažai žmonių. Kai seniūnas pasako: -, Oi, aš tai nemoku, aš nežinau, aš tai nesėdžiu, aš tai kiekvieną dieną tikrai ten nesilankysiu ir nematysiu“- tai automatiškai toks negatyvas atsiranda. Ir yra pasekėjų... (RS7)

Neskaitant dalies tyrimo dalyvių neigiamų patirčių, studentai publikuoja įvairų turinį, reklamuojasi tinkle. Studentai, taip pat kaip ir dėstytojai, publikuoja kitų sukurtą informaciją ar naujienas asmeniniame tinklapyje, viešina kitiems iš dėstytojo gautą dalyko mokymosi medžiagą. Tinkluose studentai stengiasi tekstus publikuoti patraukliai, įdomiai, taip siekdami pritraukti bendraminčių. Tie, kas publikuoja turinį, traktuoja šią veiklą kaip „kasdieninį darbą“:

Kai rašai, tai tu galvoji apie tam tikrą žmonių grupę. Tarkim, gal kas parašys atsakymą. Tarkim, matai, šaiposi iš kažkokių socialinių grupių ar dar kažką. Ir tu žinai, gal ir tave čia supras kažkaip ne taip... Yra visokių žmonių. (RS8)

Ir aišku Facebook'as turi tokių... Ne visi žmonės pamato ten „postus“, dėl to reikia dirbti kasdieną ir dėti informaciją. (RS4)

Viešindami turinį, studentai siekia asmeninės naudos. Jie seka dėstytojo asmeninį gyvenimą, projektuodami sau naudą ateityje, analizuoja dėstytojų virtualius kontaktus, stebi bei aptarinėja dėstytojų asmeninio gyvenimo sąsajas, bendrauja su dėstytojais, siekdami sužinoti apie jų profesiją, nuolat mezga naujus kontaktus. Asmeninį populiarumą studentai pasitikrina bei matuoja tinklo tekstų pažymėjimo mėgstamais skaičiumi:

Tau viskas įdomu. Ką jie daro. Kaip jie gyvena. Greičiau su jais susisiekti gali (tinklo priemonėmis). Matai, kad jie matė, ką aš rašiau. Su jais turi kontaktą visada. Daugiau asmeniniai dalykai. Ką jie daro patys, kuo užsiima, kuo man gali būti naudingi. Jų kontaktų man gali prireikti... (RS3)

Aišku, kitas dalykas, jeigu turi dėstytojų drauguose ir pamatai, kaip jis ten savaitgalį leido ir kodėl jis sekančią dieną atėjęs pasako, kad neištaisė koliokviumo... tai taip keistas dalykas yra... Čia apie tai, kaip jis ten visokias sraiges valgė... tai va... matėm, kaip sraiges valgė ir gimtadienį

šventė. Čia turbūt yra truputėlį ir įpareigojimas dėstytojui, kad iš tikrųjų... Nelabai gali bet ką kelti ant sienos. (RS4)

Manęs dėstytojai, profesoriai - jų gyvenimai nedomina. Man labiau jų interesų sritys – žiūriu į juos kaip į tuos, kurie gali man pagelbėti, su kuriais galima pasidalinti kažkokiomis idėjomis. (RS12)

Stebėdami dėstytojų asmeninį bei darbinį gyvenimą, studentai rūpinasi savo viešinamos informacijos apsauga. Tai sietina su geru jaunimo technologijų įvaldymu. Studentai dėstytojams rekomenduoja gilintis į virtualius procesus, išnaudoti tinklų siūlomas galimybes ne tik mokymo medžiagos perpublikavimui, bet ir aktyviam virtualiam akademiniam bendravimui.

3.5 Poreikis gauti ir kurti, kryptingai suvaldant socialiniame internetiniame tinkle leidžiamą laiką

Įtaką savireguliaciniam mokymuisi socialiniuose tinkluose universiteto dėstytojams ir jų studentams daro skirtingi įsiterpiantys veiksniai. Laiko tinkle vadyba svarbi ir dėstytojams ir studentams: dėstytojams laiko suvaldymas svarbus kryptingai siekiant tikslo, o jų studentams laiko valdymas – tai gebėjimas susikoncentruoti į užduotį, privalomas atlikti veiklas; laiko taupymas, tinklo priemonėmis ieškant bendraminčių; tikslingas laiko leidimas tinkle:

Man socialiniai tinklai yra tiesiog darbo priemonė. Gal ne visuose darbuose, bet pas mus tiesiog darbo priemonė. Nesuprantama, kaip kitaip galėtų būti. <...> Dešimt minučių ryte, per pietus ir vakare kokią valandą. Priklausomai, kokias užduotis turiu. Kai kalbėsi su žmonėmis, diskutuoji, persisiuntinėji, tai gal užtrunka ir ilgiau. <...> O kartais būna, kad kokią dieną neatsidarai ir visai. Priklauso nuo darbo. Manau, jog laiko suvaldymo problemų turi tie, kurie neturi kitų darbų. Tai šitoj vietoj manau, jog man nėra problemų. (RD6)

Darau tik tuos dalykus, kurie yra reikalingi. Tai taip, nedaug laiko užima. Bet būtinai turi susikoncentruoti į tuos dalykus, ką reikia padaryti, tada nedaug laiko užtrunka. (RS11)

Stebėdami, kiek laiko praleidžia tinkluose, save reguliuojantys dėstytojai vertina, ar laikas tinkluose praėjo tikslingai vykdant tam tikras veiklas. Šis įgūdis atėjo per laiką, įvaldžius internetines sistemas, jų galimybes:

Anksčiau daugiau mėgdavau pasižiūrėti Facebook'e, kas vyksta. O dabar stengiuosi tą laiką praleisti daugiau tikrojoje realybėje nei virtualioje. Man atrodo, kad kiekvienam dalykui - ar mes mokom, ar kažką darom - turi būti pasirinktos tikslios priemonės, kurios tam yra sutvertos ir kuriomis galima gauti geriausių rezultatų. (RD19)

Didelis įsitraukimas į tinklus trukdo dėstytojų profesinėms ir mokslinėms veikloms, todėl dėstytojai riboja tinkluose leidžiamą laiką:

Pradžioje buvo aplamai mažiau. Tik truputėlį. Po to daugiau įsijungiau, jau net iki tiek, kad dabar jau pradėdau riboti, nes kaip ir daugokai. Dabar jau stengiuosi mažiau. Na, tai labai traukia. Tu ten pradėdi užsiimti visokiais kitokiais dalykais: -„Aha, gal pažiūrėsiu, gal čia ką parduoda, gal kokį žaidimą pažaisti, dar ką.“ Ir nepastebi, kaip, pavyzdžiui, dvi valandas kartais praleidi ir visai nieko gero nenuveiki. Laiką truputėlį toksai gadinantis daiktas. Reikia labai save riboti - padariau tą, kitą ir išėjau. (RD5)

Reikia riboti save. Į pokalbį įsitraukimas vyksta ir dažniausiai reikia turėti saiko. Jeigu internetas pradeda valdyti tavo gyvenimą - nėra gerai. Jisai kartais sujaukia mano visus planus ir darbus. Ir laiką išsivilioja tasai internetas. Lygtai tu negali atsisakyti. Paskui pradedi gailėtis, ką tu ten sakei, per daug prasėdėjai kalbėdamasis, ar negalėjai atsisakyti... (RD15)

Laiko tinkle suvaldymo svarbą asmeniui pabrėžia ne tik dėstytojai, bet ir studentai – dažnai pastariesiems trūksta laiko perskaityti tinkle visą tą dieną gaunamą informaciją, todėl studentai stengiasi pasirinkti pačią naudingiausią. Naršydami be išankstinio plano bei tikslo, studentai praranda nuovoką, tuščiai leidžia laiką internete:

Facebook'as man dažnai yra tuščio laiko leidimo būdas. Neturiu ką veikti – einu į Facebook'ą. Pasiskaitau penkiolika minučių Facebook'o, einu pavalgyti, paskaityti knygą, paskui vėl einu į Facebook'ą. <...> Nuėjęs į Facebook'ą šiek tiek atsipalaiduoji. Atpalaiduoji ne akis, o atpalaiduoji smegenis. Vis dėlto nusišypsai ar pamatai kažką linksmesnio. <...> Pavyzdžiui aš prieš naktį, prieš miegą dar užsuku į Facebook'ą. Gal kas nors parašė „labos nakties“ ar kažką juokingesnio. Ar kažkam paspaudžiu „like“. Postus būtinai perskaitau. <...> Gal išsireiškiau ne taip - pavadinkim tai laiko gaišinimu. Laiko marnavimu į Facebook'ą, kai tu neturi ką veikti. Ir būna man, kai tikrai neturiu ką veikti, visiškai neturiu ką veikti. Nei su kuo bendrauti, vienas būni namuose, nėra ką veikti, tada prieš naktį į Facebook'ą nueini. Gal su kažkuo pabendrausi... (RS1)

Aš stengiuosi Facebook'ą įsijungti vakare, kai jau pareini po visų darbų ir neturi, ką veikti arba tuo metu nieko nenori dirbti. <...> Šiaip va prisijungi paskaityti. Kartais atsitiktinai visiškai įsijungi, nežinodamas, ką tu ten darysi. Kažką sugalvoji, kilo tau mintis tuo momentu. Tarkim, informacijos pasižiūrėti. (RS2)

Ribotą socialinių technologijų panaudą pažymi ir universiteto dėstytojai, ir jų studentai. Dėstytojai socialinių internetinių tinklų technologijas taiko ryšio su studentais palaikymui, o šių dėstytojų studentai mato ribotą technologijų panaudą virtualiam mokymuisi ir akademinėi komunikacijai. Studentai pastebi, jog kai kurių dalykų dėstytojai technologijas naudoja tik darbo reikmėms: naudoja kompiuterį, internetą bei socialinius tinklus tik darbo vietoje, manydami, jog to pakanka. Dėstytojai patys sau prieštarauja, sakydami, jog dirbdami kompiuteriu tik darbo vietoje jie gali išnaudoti tinklų funkcionalumą tik dalinai:

Gal aš ne visu pajėgumu naudoju tas galimybes Google'o, bet pakankamai, man užtenka. Viską tenai pasidarau. (RD15)

LinkedIn'ą, jei jau taip kalbant paprastai, naudoju seniai. Nežinau, kiek metų... <...> Tikrai seniai. Pati pradžia buvo tik užsiregistravimas ir nieko daugiau. Aš ir dabar jo neišnaudoju, kaip reiktų išnaudoti. Man čia labai patinka, nes čia eina dalykinės diskusijos, apsikeitimas informacija. Dalyvauju keliose diskusijose. Profesinė prasme, mokymosi prasme, man labai yra svarbu pažiūrėti, kuo žmonės gyvena. Nors pati nesu aktyvi. Dėl įvairiausių priežasčių... (RD8)

Anksčiau būdavo taip - pareinu namo ir sėdu prie kompiuterio. Dabar atvirkščiai – pareinu ir nieko su kompu nedarau. Visai namuose stengiuosi nesėsti prie kompiuterio. Atsiriboti nuo jo. Yra kaip yra. <...> Rytas - be kompiuterio. Visas darbo periodas- kompiuteris. Ir nuo darbo pabaigos baigiasi tas kompiuteris. (RD4)

Stebėdami, kaip jų dėstytojai naudoja socialines technologijas, studentai vertina, kaip dėstytojai susidoroja su socialinių technologijų iššūkiais. Save studentai įsivertina kritiškai, sakydami, jog jiems akademinėms diskusijoms trūksta kompetencijos:

XXX seku įrašus. Tikrai labai įdomu ir pritaikau. Įdomi jos veikla, įdomi patirtis. <...> Ne, pati į įrašus virtualiai nereaguoju. Nes nemanau, kad tokį lygį esu pasiekus, kad apskritai galėčiau kažką tai komentuoti ir nesijaučiu tiek kompetentinga, kad kiščiau savo trigrašį. Tiesiog smagu pasiskaityti, smagu sau pasišviesti, bet aš nereaguoju. Šiuo atveju jos įrašus aš galiu tikrai „like“ paspausti. (RS7)

Įgavus akademinų žinių, praktinių gebėjimų, profesinės patirties, pradėjus dirbti ar nesant galimybės pritaikyti tinkluose gautas žinias praktikoje, gęsta studentų domėjimasis viena ar kita profesine sritimi:

YYY kažkada sekiau. Bet jau pradeda, kaip pasakyti, va čia stovi. Jaučiu jau aš mesiu ją iš draugų. Dar pradžioj kažkiek tai buvo įdomu. Nuslopo. Galbūt dėl to, kad tu kuol toliau tuo mažiau gali tai pritaikyti praktikoje. Ta informacija tokia vis mažiau aktualesnė tau kaip žmogui darosi. <...> Tau tos temos gyvenime nebeaktualu. (RS7)

Prastą dėstytojų aktyvumą socialiniuose tinkluose, visų tinklų teikiamų galimybių neišnaudojimą studentai pastebi bei aptarinėja tarpusavyje:

Iš tikrųjų ne visi dėstytojai naudojami Facebook'u. (RS11)

Facebook'e dėstytoją į draugus gali pasikviesti. Bet mūsų dėstytojai nėra tokie aktyvūs. Tame Facebook'e tai vienas kitas. Gal iki dešimt išskirčiau, kurie labai aktyviai Facebook'e dalyvauja. Tai tada – netyčia atsivertęs kartais pasižiūri ant jo sienos, kokia jo veikla. Bet labai minimaliai jie ten aktyvūs yra. (RS2)

Manau, vėl čia kartų skirtumas. Jei kažko reikėdavo – tau paskambina į telefoną: „Ar galėtume susitikti...“ arba dar kažką. Tiesiog vyresni žmonės gal neišnaudoja, kaip pasakyti, tų galimybių. (RS6)

Dėl tinklo techninio sprendimo bei prasto technologijų pritaikomumo studijų medžiagos viešinimui bei dalinimuisi studijų informacija ne tik dėstytojams, bet ir patiems studentams yra sunku rasti informaciją tinkluose:

Facebook'e informacijos radimas atrodo dar sudėtingesnis. Nes greitai visa tai pranyksta. Ir tolyn einama. Jei dar visko daugiau rašoma, tai vis tiek – dėliojama pagal svarbą. Tai būna – seną įrašą kažkas pakomentavo, jis iš karto iškeliamas į priekį. Ir ne tarkim pagal datą, o pagal svarbumą. Ir taip yra genėtinais sunku rasti. O jeigu dar kas nors ten rašytų visiškai nesusijusius dalykus, iš viso labai greitai pasimestų. <...> Facebook'as nėra tinkamas realiai pagal visą tą techninę pusę. (RS5)

Atlikdami akademinis darbus ar užduotis, kurios nereikalauja interneto, save reguliuojantys studentai tikslingai nenaudoja tinklo, kad geriau susikauptų vienai veiklai:

Ne visą laiką esu prisijungusi. Įvairiai būna. Aš esu pastebėjus, kad yra labai didelis laiko švaistymas (kai esi nuolat prisijungęs). Jeigu aš tarkim darau kažkokį darbą, tai aš stengiuosi iš viso išjungti internetą. Telefoną padėti į šoną, nes kitaip neįmanoma greitai padaryti darbo. Na ta prasme, ne tai, kad greitai, bet susikauptus ir nieko nepraleisti. Jeigu būni prisijungęs, tai dažniausiai tik taip laiką leidi, kad skaitai žinutes. (RS4)

Suvaldyti technologijas svarbu ir dėstytojams, ir jų studentams. Dėstytojams, kurie socialinių tinklų priemonėmis stengiasi palaikyti glaudų ryšį su savo studentais, svarbu patiems suvaldyti ir gerai įsisavinti kompiuterines technologijas. Dėstytojai rengia įvairias akademines

užduotis, kurias norint atlikti kokybiškai jų studentams reikėtų naudotis socialinėmis technologijomis. Taip dėstytojai ne tik įtraukia studentus į gilesnes savo dalyko studijas, bet ir išmoko socialinio bendravimo, įtvirtina technologijų ir komunikacijos žinias, ugdo gebėjimus:

Su studentais man yra įdomu pabandyti kažką tai. <...> Studentus panaudoti eksperimentams, bandymams, patirties paskleidimui, padalinimui. (RD9)

Kiti (studentai) patys nedrįsta. Ir jie per tą „privalomą“ įtraukiami į virtualią bendruomenę ir išmoksta kažko tai, ką jis kitokioj bendruomenėj galės pritaikyti. Pradės bendrauti. <...> Vis tiek mes einam prie to, kad mokymai vis daugiau vyks tokiu būdu - internete, webinarų būdu - nes tai labai sutaupo laiko ir jie (studentai) pratinasi prie šito būdo. Manau, kad tai yra tik pliusas. <...> Tiems, kurie nemėgsta kompiuterių, reikėtų padėti. Kažkokią meilę jiems pajusti, nes iš jo eina gėris, o jisai neišvengiamai ateina – tas kompiuteris ir tas internetas. Jeigu jisai pradeda kvalifikaciją tobulinti ar dar kažką tai, jeigu tikrai to nori, jisai turi naudotis tokiomis sistemomis. Ir aš visiškai, kad tai privaloma - tik už. (RD15)

Dėstytojų technologijų įvaldymo savi įsivertinimas skiriasi: vieni deklaruoja, kad yra gerai įvaldę socialinius internetinius tinklus ir kitas internetinio komunikavimo bei tekstų viešinimo technologijas, kitiems trūksta technologinio raštingumo. Gerą technologijų įvaldymą dėstytojai sieja su savimotyvacija, nuolat stebėti bei praktiškai išbandyti naujoves: nuolatine tinklų panauda, noru pažinti bei įsisavinti naujus techninius sprendimus, užsienio kalbų įvaldymu. Dėstytojai akcentuoja, jog geras tinklų technologijos žinojimas padeda išvengti nepageidaujamų pokalbių viešinimo, padeda apsaugoti jų paskyrą:

Jei tu kažko nežinai, klausi. Bet ten (tinkluose) nėra ko nesuprasti, neįsivaizduoju. Tiesiog tu domiesi, bandai. Aišku, būna tokių, kad tu pats kažką ten prisidarai, bet tiesiog domiesi, eini. Labai nėra tos technologijos aukštos, kur tau reikėtų kažko specialaus... Užtenka domėjimosi, ieškojimo... <...> Tiesiog, žinai, kad yra tokios tendencijos ir tą reikia daryti. Vedamas smalsumo, noro eiti su tomis tendencijomis bandai, dalyvauji. <...> Jei šnekant tik apie darbą socialiniuose tinkluose, tikrai nemanau, jog kažko trūksta. <...> Viską pati išsprendžiu. (RD6)

Ko man trūksta, tą aš visą laiką ir išmokstu. Man nėra tokių, kad man kažko trūksta ir aš nerasčiau, kur išmokyti. <...> Jeigu trūksta, aš reiškia, nežinau, kad man jų trūksta. Kad ten viskas labai aišku ir primityvu. Gal puslapiu aš nežinau, nemoku įkelti... Kiek man reikia, man tų įgūdžių kaip ir užtenka. Nors aš niekada nesu gyvenime nieko mokiusis. Niekada. Ir mokykloj neturėjau, ir universitete neturėjau jokio IT, niekada. Kadangi moku anglų kalbą, šiaip esu smalsi, tai man labai įdomu. Nebijau: -„Jei paspausi tą, kas ten atsitiks“, aš pasibandau viską. Ir išmokstu. (RD5)

Pripažindami, jog jiems trūksta žinių, kaip užtikrinti savo paskyros saugumą, kaip kurti tinklo grupes, dėstytojai pasirinktinai kviečia studentus į virtualius draugus. Nepakankami tinklų naudojimo įgūdžiai dėstytojams trukdo suprasti jų studentų poreikius:

Aš turbūt dar per mažai naudoju socialinius tinklus, tas priemonės, kad suprasčiau, ko nori studentas. Sakom- tikrai nesuprantam. <...> Aš net nesakau - sunku net sakyti - mes šaipomės: - „Mes, dėstytojai, turbūt per seni.“ Nes mes kai augom, nebuvo kompiuterių, nebuvo mobilių. Jie dabar viską turi nuo mažens. Mes atrodo jau taip stengiamės... – bet jiems jau viskas yra. Jiems jau tai vadinkim yra nuobodu. (RD7)

Kartu su savo studentais besidomintys technologijomis dėstytojai atlieka įvairius eksperimentus. Jų studentams svarbu įsisavinti bei suvaldyti socialines technologijas tam, kad

apsaugotų savo keliamą informaciją, selektyviai ją viešinti, studijuojamų dalykų dėstytojams viešai pateikiant tik tam tikrą jos dalį. Studentai žino skirtingų tinklų paskirtį, seka socialinių tinklų technologines naujoves, jas lygina, išbando, vertina technologijų ribotumus, praktiškai testuoja socialinių tinklų galimybes, kurdami puslapius, viešindami tekstus, kviesdamiesi į savo „ratus“ virtualius draugus:

Visi norėjo bendrauti, visi norėjo keistis, susipažinti, burti kažkokią savo erdvę, interaktyviai bendrauti. Dariau tai, kas buvo... Paėmus naują daiktą, norisi visą jį išbandyti. (RS12)

Viešumas yra skirtingas. Susijusi su tam tikru žmonių ratu, dalyko grupė yra uždara ir bet kas tenai nepatenka. Bet kas informacijos nemato ir visa kita. O yra universiteto, sakykim, grupė. Ir dar yra skirtingi dalykai - puslapis, sakykim, ir grupė. Puslapis yra, kur tu Facebook'e paspaudi „like“ ir matai visą informaciją, tau automatiškai rodo. Atnaujinius ir visa kita. O grupė yra tiktai uždaras žmonių ratas. Kur gali tave pakviesti arba tu gali kažką pakviesti. Bet kas ten jau nepatenka. Ir grupės yra skirtingi lygiai. <...> Pas mus uždara. Taip, uždara. (RS6)

Dirbdami akademinį darbą, dėstytojai susiduria su studentų socialiniais tarpusavio eksperimentais. Tai juos skatina susimąstyti, ar saugi jų pačių paskyra, kiek bei kokios asmeninės informacijos galima viešinti:

Vienas atvejis gal nekonfliktinis, pajuokavo draugai... Bet žiauriai pajuokavo. Vienas iš studentų palikęs prisijungimą nuėjo. Tada draugai pajuokavo. Žiaurokai taip. <...> Kartais taip švelniai pajuokauja. Pavyzdžiui, pakeičia gimimo datą ir visi puola sveikinti su gimtadieniu. Tai čia smagu. O tada kažkas pajuokavo, kad buvo pakeista nuotrauka į kažkokią seksualią. Čia vaikinui. Tada buvo pasiūlymų... Netikras, man atrodo, ne jo telefonas buvo duotas. Ten su kažkokiais striptizo šokėjais ar dar kažkas tokio. Kaip sakyti - iš vienos pusės juokinga, bet iš kitos... <...> Aš tada taip pasyviai stebėjau. Nes tai nėra kažkoks... Aš aišku pamačius pakomentavau: „Tai vėl pamiršo uždaryti savo paskyrą“. Iš tikrųjų, aš kaip suprantu, įžeidė tą vaikiną. Tikrai taip... (RD7)

Diskutuodami tarpusavyje, virtualios tapatybės apsauga besirūpinantys dėstytojai gvildena tinklų saugumo klausimus. Nesugebėdami užtikrinti savo virtualios tapatybės apsaugos, dėstytojai netgi atsisako naudotis socialinių tinklų technologijomis:

Žinok, mes apie šiuos socialinius tinklus su AAA (bendradarbiu, kitu dėstytoju) nemažai pasišnekam. Yra ir kita problema, apie kurią mes pakalbam – žmonės išsiviešina savo asmenius visokius dalykus, bet jie gi nežino, kaip po dešimties metų bus. Gal tarkim bus kažkokios ypač atsakingos pareigos ir tada prie statuso nederės raudonos paplūdimio kelnaitės. Arba ypatingai jaunuoliai - komentuoja alaus gėrimo varžybas. Kuris ten išgers litrą ar kiek ten per laiką. Kažin ar jų vaikams bus smagu, kad apie tėvus tokia informacija yra. Informacija taip greitai pabėga, kad... <...> Jaunoji karta atviriau į tai žiūri ir tiesiog nepagalvoja, kad ir negerų dalykų gali po to išvirsti. <...> Aš tai suprantu kaip pradinę savisaugą. Jeigu nepažįsti, nežinai, tai geriau paklausk, kas žino. Arba nespauk, nedaryk. (RD1)

Man teko susidurti su žmonėmis, kurie naudojosi Facebook'u, ir paskui jo atsisakė. Sakė, kad mes niekada jau jo nenaudosim, nes jis kenkia mūsų privatumui. <...> Jie galbūt nukentėjo nuo Facebook'o, ar dar kažkas. Jie išsiregistravo ir sakė- mes nebeiorim. (RD19)

Studentai savisaugą sieja su nepasitikėjimu dėstytojais, todėl jie yra atsargūs pristatydami save bei virtualiai jungdamiesi su dėstytojais. Studentai turi išankstinių nuostatų: jie yra įsitikinę, jog glaudesnis virtualus ryšys su dėstytojais, o ne mokymasis, padės studijoms; yra nusistatę prieš tinklą kaip priemonę sistemingai tekstų paieškai; iš anksto žinodami, kad neras

akademinės informacijos tinkluose, jos ten net ir neieško; net nesekdami savo universiteto paskyros, iš anksto žino, kad informacija viešinama vangiai, o pačių studentų keliami tekstai gali pakenkti jų universiteto prestižui:

Aš manau, kad cenzūra yra būtina. Nes jeigu būtų galima bet kam bet ką talpinti, gautysi daugybę „spamo“ studentui. Ir daugybė nereikalingos informacijos. Ir labai nukentėtų mūsų kaip organizacijos įvaizdis. Tuo reiktų rūpintis. (RS11)

Sako, jei kažką ten įkeli, tai per pora dienų gauni patvirtinimą, kad tarkim tai yra arba įkelta, arba neįkelta. <...> Jei tu keli tarkim informaciją, kuri yra naudinga visiems, gerai, kad kažkas pažiūri, ar tikrai ji tinkama, nebus kokios nereikalingos, netinkamos viešinti. <...> Nu gal ir greičiau tenai vyksta viskas, aš nelabai žinau, bet kad patikrina - tai faktas. Manau, jeigu kažkas bando įkelti kažką penktadienį, tai sako, atsiras iki pirmadienio... Nu nežinau. Tinkluose procesai greičiau turi vykti, tikrai pritarčiau tam. (RS10)

Nesilankydami kitų universitetų paskyrose bei tokiu būdu deklaruodami lojalumą savam universitetui, studentai tiki, jog mažai kam rūpi akademinų idėjų plėtotė:

Patriotizmas. Kažkaip anksčiau buvo tokia mintis kilusi patikrinti, ką kiti universitetai daro. Iš AAA universiteto asmeniškai daug draugų neturiu. Tai būdavo specialiai nespausdavau „like“ į puslapį, nes man tas universitetas nepatiko. Spausdavau tikrai ant tų, kurie patinka. Universitetų tikrai nesu pasirinkęs kitų. <...> Kaip sekėjas nesu ant kitų universitetų. (RS2)

Mažai tų, kuriems tai rūpi. Arba tie, kurie kažką veikia, tai veikia ir jiems yra tvora kažkokiais ten mokslais ir projektais užsiimti. Bakalaurė ne... Magistre dar tarkim. Kažką pradeda daryti ir neturi jie laiko. (RS8)

Išankstinės nuostatos apie vangų dėstytojų įsitraukimą į virtualias veiklas, skirtingą dėstytojo bendravimą auditorijoje ir virtualiai skatina studentus tikėti, kad atsaką galima gauti tik prašant asmeniškai. Studentai net nepaklausę žino, kad dėstytojui nėra aktualūs jų skelbiami įrašai. Jie įsivaizduoja, jog vyresnio amžiaus dėstytojai iš viso nesinaudoja tinklais:

Sakykim, laipteliai – yra studentas ir yra dėstytojas. Dėstytojui netgi trukdytų tie mano įvairiausi paskelbimai puslapių. Galbūt dėstytojui įsijungus socialinį tinklą, neaktualu gal jam, nereikia. Tik užima laiko, kol kažką jis susiranda. (RS9)

Kai dėstytojui yra maždaug XXX metų, aš tikrai nemanau, kad jis naudojasi Facebook'u ir kad jis ten kažką galėtų su tavim padiskutuoti ar pažiūrėti tavo darbą socialiniame tinkle. <...> Ateini į paskaitą, ir matai, koks dėstytojas. Jis su tavim gali bendrauti kaip su šiaip žmogumi, ar kaip tikrai su studentu. Jis pasakys, ką padaryti. Ir tu, jo paklausęs, arba gausi atsakymą, arba ne. Ir ateisi pas jį ir atsiskaitysi. (RS4)

Netgi turėdami išankstinių nuostatų, studentai išlaiko akademinę pagarbą – stebi dėstytojų bendravimą tinkle, vangiai mezga virtualius kontaktus, nes taip mano besilaikantys akademinio etiketo taisyklių, tačiau kartu jiems smalsu peržiūrėti dėstytojo asmeninį gyvenimą. Studentai mėgsta rašyti nerimtus komentarus apie savo dėstytojus bei kelti intrigas virtualiose grupėse:

Į dėstytoją kreipiuosi asmeniškai ir asmeniškai prašau. Ne dėl to, kad nesutiktų, tiesiog man atrodo, čia elementarus etiketas kažkoks yra. (RS12)

Iš tikrųjų man keista yra kviesti dėstytoją į draugus. Gal aš taip įsivaizduoju, kad jis turėtų būti nu va toks kaip ir atskiras ryšys tarp dėstytojo ir studentų. (RS4)

Tarkim, jei tas dėstytojas yra koks įdomesnis, tai parašom... Nu, tarkim, jo pravarde ir ten kažką: - „Pasisekė išlaikyti.“ Ar panašiai. <...> Būna kvaili komentarai ir būna nekvaili. Būna rimti komentarai ir nerimti. Nerimtą tokį... Juoko formoj... <...> daugiausia tas vyrauja. (RS1)

Akademinis sąmoningumas daro įtaką turinio publikavimui. Narystę tinkle studentai mato sąsajoje su akademinė atskirtimi. Siekdami išlaikyti atstumą su dėstytoju, studentai virtualiai nesijungia su savo dėstytojais ar stabdo virtualias draugystes su su akademinio personalu tol, kol tęsiasi studijos:

Dėstytojai, jie nori, aišku, kad mes skaitytume knygas, darytume viską tuo „tikruoju“, pirminiu būdu. Sakykim, patį mokymąsi jei vedam į priekį, tai mes žinom, kur mums greičiau susirasti viską. Tai tiesiog čia gal būtų toks kartų susipriešinimas. Gal aš nežinau... Mano tokia nuomonė. (RS6)

Mano tokia natūra, kad aš į draugystes kažkaip... Kad su dėstytojais - ne. Tiesiog jaučiu ribą ir pati stengiuosi išlaikyti, nes... galbūt mano kiti grupiokai kažkokius tai ryšius palaiko. Bet... bet aš nesistengiu. Tiesiog turi būti dėstytojas ir turi būti studentas. (RS7)

Teikdami įvairius pasiūlymus mokymo proceso aktyvinimui, motyvuoti studentai siūlo tinklus naudoti formalioms studijoms, prašo dėstytojų pateikti mokymo medžiagą ar papildomus tekstus tinkluose, skatina savo dėstytojus bendrauti virtualiai, kviečia dėstytojus išbandyti įvairias tinklų galimybes:

Na, negaliu aš tiksliai apibūdinti, specialistai ties tuo reikalu turėtų dirbti, bet aš manau, kad galėtų būti bent kažkoks tai paskatinimas dėstytojams, kad jie domėtųsi tuo. Jis, Facebook'as, yra pasaulinis dalykas. Jau praėjo daugiau nei dešimt metų, kai atsirado ir jis yra plačiai naudojamas. <...> Ir tos funkcijos išmoktos jų, kad ir vyresnių šitų dėstytojų, nieko blogo nepadarys. Jie sužinos kažką, kas galbūt aktualu yra jų studentams. Tai padės jiems surasti bendrą kalbą. Studentams gal tiesiog paprasčiausias dalykas tie tinklai... (RS6)

Yra dėstytojų, kurie, man atrodytų, lyg ir naudoja medžiagą, ir ją pateikia, bet savo nuomonę apie technologijas, tuo pačiu socialinius tinklus, išreiškia negatyviai. Ir tas jaučiasi. Ir iš to supranti, kad jie iš tiesų nenaudoja. Ir yra prieš tai nusistatę. <...> Bet aš galvą guldau, kad nusistatymas yra tik iš nežinojimo. O nežinojimas vėl - nuo nemokėjimo naudotis. <...> Jie galvoja, suprantat, kaip - jie nežino galbūt, ką ten galima rasti. Jie galbūt bendrauja su tokia aplinka, kurioje tas irgi yra nenaudojama, arba galbūt, jei ir bendrauja toje aplinkoje, jie tiesiog turi vidinį savotišką nusistatymą, yra jau vyresnio amžiaus dėstytojai, ir jie ignoruoja tą informaciją. Jie galvoja, kad jiems tikrai to gyvenime nereikės. <...> Bet kitą vertus, nieks šalia nesėdėjo, aš taip spėjau, ir neparodė jiems, kaip tai yra gerai. Tiesiog nebuvo progos. O jeigu jie tai pamatytų, jie sužinotų. Kolegos labiau pasidalintų. Nors kiek man teko susidurti, atrodo, kad kolegos lyg ir dalinasi. (RS7)

Nors studentai nuolat siūlo, kaip galima būtų tobulinti studijų procesą, rekomenduoja giliau naudoti įvairius tinklus, domisi tinklų technologiniais sprendimais, dėstytojai lieka susidomėję pačio tinklo technologinių sprendimų bei virtualių bendruomenių tinkle vertinimu bei kitų tinklo naudotojų – asmenų ir institucijų – įvertinimu. Jie demonstruoja savo neigiamą ar neutralų požiūrį į tinklus:

Saviraiškos būdų yra milijonai, milijardai. Jei kažkieno saviraiška sutampa, jie jungiasi į grupes. Nei aš prieš, jei už. Man tai nesvarbu. (RD4)

Nors ir stengdamiesi nekritikuoti asmenų, su kuriais vykdomos bendros veiklos tinkle, dėstytojai susidaro nuomonę apie asmenį iš jo viešinamų įrašų, lygina Lietuvos bei užsienio jaunimo socialinių technologijų naudojimo intensyvumą, nagrinėja studentų aktyvumą tinkluose:

Taisyklė numeris vienas – nekritikuoji. Niekada. Kas beatsitiktų. Žmonių, su kuriais tu dirbi. Viskas. Tu pradėjai su kažkuo dirbti, nesvarbu ką, kokį mažytį darbelį, tu nuėjai su tuo žmogumi iki galo. Tu niekada jo nekritikuoji. Nes pas jus yra bendras... Tu su juo dirbi. (RD2)

Einant į profesinį tinklą, man norisi konkretaus kažko tai, kažko tai naudingo, kažko tai išgryninto, tikro. (RD8)

Išlaikydami formalų akademinį santykį su kitais bendradarbiais tinkle, aktyvūs save reguliuojantys dėstytojai, kurie kartu yra ir tarptautinėje erdvėje pripažinti mokslininkai, siekia nuolatinio virtualaus akademinio bendravimo, nes sunkiai randa profesinių bendraminčių grupių realiame gyvenime. Studentų subjektyvi nuomonė apie jų dėstytojų aktyvumą tinkle kardinaliai skiriasi – vieni jų, susiduriantys su mažiau mokslines veiklas vykdančiais dėstytojais, stebi dėstytojų pasyvumą tinkluose, o tie, kurie įsitraukę į bendras mokslines, tyrimų, praktikų veiklas su dėstytojais – mokslininkais, turi galimybę mokytis iš savo dėstytojų ne tik formaliųjų studijų metu, bet ir virtualiai bendraujant, akademiškai komunikuojant internetiniuose socialiniuose tinkluose.

3.6 Tęstinis darbas su socialinio internetinio tinklo medžiaga

Kryptingai siekdami savo tikslų, universitetų dėstytojai mokosi socialiniuose internetiniuose tinkluose. Jiems svarbu jausti „mokslo pasaulio pulsą“, stebėti inovacijas. Siekdami objektyvių žinių, dėstytojai dalyvauja virtualiose tarptautinėse ekspertų grupėse, kur išsako savo nuomonę, ieško bendrų sprendimų, bendrai įgyvendina išsikeltus tikslus:

Mokausi, mokausi ir mokausi... Kokioj stadijoje esu – nežinau. Bet kuo toliau, tuo vis labiau mokausi, mokausi ir mokausi. Vis tiek dar daug visokio neaiškumo kyla... (RD3)

Aš dažniausiai naudoju Facebook'ą tam, kad profesinę savo veiklą parodyti, atkreipti dėmesį, iškelti problemas, kurios yra susiję su mano profesine veikla. – „Kadangi rytoj rengiam diskusiją Seime...“ - va apie tai... (RD13)

Tinklo veiklose kartu su savo dėstytojais dalyvaujantys studentai tęsia veiklas, į kurias įsijungti pakviečia jų dėstytojai, viešina įvairius tekstus. Susitikę jie aptaria tinklo medžiagą, stengiasi praktiškai pakartoti bei pritaikyti tinklo idėjas asmeniniame gyvenime:

Neseniai pradėjau stebėti XXX. Labai įdomūs pasidarė jos stiliaus įrašai. Ji yra įkūrusi savo stiliaus paslaugų teikimo įmonę, kur gali, internete sumokėjęs, gauti atsakymą, ar tinka tam tikri rūbai, netinka ir t.t. Laida kažkuriomis tai dienomis irgi eina. Savaitgaliais, jos vedama. Viskas su stiliumi susiję. Aš nežiūriu visų tų, sakykim, emocijų, žiūriu tik tai faktą, jos pateikiamus įrašus. Kiekvienai moteriai yra aktualu, kas madinga šiai dienai, kas madinga šių vasarą arba kas labai nemadinga šių vasarą... Su mada labai sunku suspėti, tai va - aš seku jos įrašus. <...> Komentuoti nekomentuoju, nes labai daug pasekėjų yra ir tie komentarai vis tiek gali nuskęsti jūroje, bet kai

man patinka, aš „palaikinu“. Paskui su draugėmis aptariam tam tikrus įrašus. <...> Po to pasinaudoju idėjomis. Taip, taip (pasinaudoju). Garderobą atnaujindama pasinaudoju tomis idėjomis. (RS7)

Praktiškai kiekvieną dieną mokaisi. Visokius puslapius skaitai, kad susivoktum, kas vyksta pasaulyje. Nes tau visada įdomu. (RS3)

Bendraudami tinkluose studentai ne tik viešina asmeninio gyvenimo detales, bet ir tikslingai dalinasi užduočių atsakymais, seka tinklapius, peržiūri informaciją tinkle, virtualiose grupėse pildo informacijos spragas, analizuodami tekstus kartu atlieka akademinės užduotis:

Seku puslapius įvairiausių organizacijų, nes mane domina jų veikla. <...> Tai daugiau susiję su mano studijomis. Anksčiau buvau „palaikimusi“, pasekusi daugiau organizacijų. <...> Mane taip pat domina gyvenimo būdo žurnalai. Tarkime aš matau gerus pavyzdžius, kaip interviu reikia „daryti“... <...> Tai yra tie pavyzdžiai, kurie ne mano kasdieniam malonumui skirta, o skirta ugdymuisi ir mokymuisi. (RS12)

Tam dalykui - XXX studijoms - buvo atiduota daug laiko ir tai yra artima man. <...> Internetė randu daug naudingų tekstų šia tema ir dabar... (RS9)

Žaisdami kompiuterinius žaidimus tinkle studentai mokosi, lavina savo vaizduotę, pritaiko žaidimų idėjas atlikdami akademinės užduotis:

Žaidimai iš esmės ar taip ar taip yra mokymasis. Smegenų lavinimas. Ar vaizduotės. Ar kitų visų instinktų. <...> Anglų kalbos mokymasis, pavyzdžiui. Va buvo populiarus žaidimas - neatsimenu pavadinimo – „cross“ kažkoks, crossword'as ar kažkas. Matai paveiksluką ir reikia įvesti anglišką žodį. Kartais ten būdavo emocija. Tai reikėdavo atspėti tą emociją angliškai. Žaidime buvo trys šimtai lygių, trys šimtai kryžiažodžių. Tai kai kurie mano draugų pereidavo visus lygius net per savaitę. Pagilindavom savo anglų kalbos žinias. Gyvūnų pavadinimus naujus išmokdavom, jei nemokėdavom... Pavadinimus gyvūnų. Jei nežinodavau, po visą internetą atsakymo googlindavau... (RS1)

Tikslingai besimokantieji nemėgsta tokių bendrakursių, kurie tik stebi, kokią asmeninę informaciją kelia jų virtualūs draugai, nenaudoja tinklo akademinės informacijos paieškoms, nedalyvauja virtualiuose seminaruose. Toks pasyvus dalyvavimas susijęs su studentų ribota technologijų panauda, nepasitikėjimu technologijomis, išankstinėmis nuostatomis. Siekiantys tikslų studentai nepalaiko tokio požiūrio, nes tai trukdo tarpusavyje dalintis, mokytis vieniems iš kitų, slopina studentų norą toliau dirbti su tinklo medžiaga.

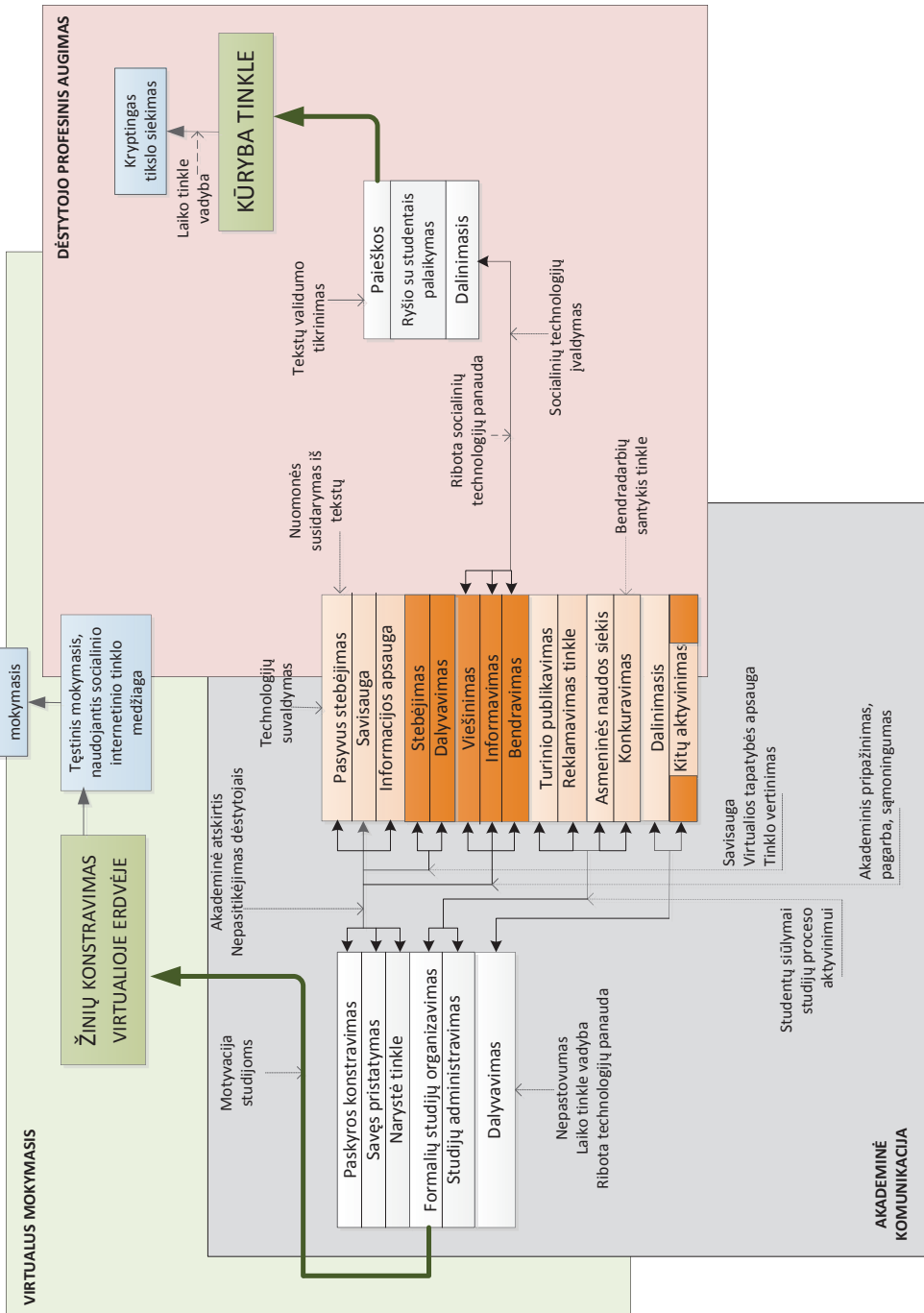
3.7 Tarpusavio mokymasis socialiniuose internetiniuose tinkluose

Socialinis internetinis tinklas – tai kūrybinio mokymosi erdvė, kurioje virtualūs dalyviai– dėstytojai ir studentai – yra pasinėrę į juos dominančių temų nagrinėjimą, eksperimentuoja ir keičiasi tekstais bei priešinasi nepriimtinais turiniui. Dėstytojams socialinis internetinis tinklas yra virtuali vieta, kur jie nevaržomai kuria ir kitiems populiarina mokslo žinias. Socialinius internetinius tinklus dėstytojai naudoja akademinio ryšio su studentais palaikymui, dalinimuisi tekstais ir paieškai. Bendrauti įvairiomis temomis tinklo priemonėmis dėstytojai linkę su kolegomis, tuo tarpu studentus jie informuoja, aktyvina ir viešina mokymo

medžiagą. Dalyvaujant virtualiose veiklose, dėstytojai ypač rūpinasi savo virtualios tapatybės apsauga, stebi bei vertina socialines technologijas. Kryptingai siekiantys tikslo dėstytojai dėmesį skiria laiko, praleisto tinkle, suvaldymui.

Dalyvavimas socialinio internetinio tinklo veiklose universitetų studentams leidžia palaikyti nuolatinį ryšį su draugais bei pažįstamais. Tikslingai siekiantiems gauti papildomų akademinį žinių studentams to nepakanka. Studentai nori daryti įtaką formalių studijų organizavimui bei administravimui, vykdo akademinį tekstų paiešką tinkle. Motyvuoti studentai siekia akademinio pripažinimo, teikia pasiūlymus, kaip aktyvinti studijų procesą, tačiau ne iki galo pasitiki savo tinklo draugais – dėstytojais, turi kitų išankstinių nuostatų. Publikuodami turinį, reklamuodamiesi tinkle, studentai konkuruoja tarpusavyje, siekia asmeninės naudos.

Socialiniame internetiniame tinkle, kuriame virtualiai susitinka dėstytojai bei tų dėstytojų studentai formuojasi, keičiasi, nyksta, vėl kuriasi skirtingo stiprumo tarpusavio ryšiai bei žinių grandinės. Visiems socialinio internetinio tinklo dalyviams svarbu konstruoti savo virtualų identitetą, palaikyti tarpusavio ryšį, dalyvauti bendros tinklo kultūros kūrime, atskleisti ir vystyti savo gabumus ir galimybes. Grafiškai vizualizuojant grindžiamąją teoriją, paaiškinančią universiteto dėstytojų bei jų studentų savireguliacinį mokymąsi socialiniuose internetiniuose tinkluose, esminės kategorijos *Žinių konstravimas virtualioje erdvėje* ir *Kūryba tinkle* įrėmintos ir išryškintos. Empirinio tyrimo rezultatai parodė, jog esminės kategorijos tarpusavyje nėra susietos. Skirtingomis spalvomis yra išskirti *virtualaus mokymosi*, *akademinės komunikacijos* bei *dėstytojo profesinio augimo* kontekstai. Grafiškai vaizduojamos kontekstų veikimo ribos. Savireguliacinio mokymosi prielaidos pažymėtos esminei kategorijai iš kairės. Mokymosi strategijos išbraižytos siejant su kontekstu, kuriame jos veikia. Kiti veiksniai, sąlygojantys savireguliacinį mokymąsi socialiniuose internetiniuose tinkluose, pažymėti, rodant jų veikimo kryptį. Linijos storis žymi tyrimo dalyvių santykį su nurodytu veiksmu (10 pav.)



10 pav. Grindžiamoji teorija, paaiškinanti universiteto dėstytojų bei jų studentų savireguliacinį mokymąsi socialiniuose internetiniuose tinkluose

Virtualaus įvaizdžio kūrimas – dėstytojų ir jų studentų mokymosi socialiniame internetiniame tinkle prielaida. Dėstytojai ir studentai konstruoja paskyrą ir pristato save. Studentai papildomai akcentuoja narystę tinkle, jiems svarbu nuolat būti prisijungusiems. Dalyvavimas tinklo veiklose universiteto studentams – prielaida savireguliaciniam mokymuisi socialiniuose tinkluose. Studentams dalyvavimas tinklo veiklose siejasi su motyvacija studijoms, akademinė pagarba. Studentai dalyvaudami socialinio internetinio tinklo veiklose teikia siūlymus mokymo proceso aktyvinimui.

Man atrodo, turi ir privalo dėstytojas naudotis tuo socialiniu tinklu. Tai padėtų taupyti lėšas.<...> Reikia tiesiog talpinti visą informaciją tinkle. O po to studentas pagal savo poreikius gali arba skaityti iš kompiuterio, arba atsispausdinti. (RS6)

Facebook'as labai geras dalykas bendrauti su jaunesniais žmonėmis studijų klausimais. Jie nebijo rašyti per Facebook'ą, jie nebijo kviešti į savo draugus, jie nebijo rašyti „Studijos universitete“ skiltyje, jie nebijo Facebook'o grupėse bendrauti. <...> Tik Facebook'ą matau kaip labai paprastą bendravimo ir keitimosi formą, tik ne „meilę“ ir ne telefoną. (RS1)

Dalyvavimas socialinio internetinio tinklo veiklose universiteto dėstytojams – viena iš strategijų, susijusi su savisauga bei virtualios tapatybės apsauga. Savisaugą dėstytojai supranta kaip galimai ribotą ir ne visiems prieinamą savęs pristatymą tinkle. paskyros konstravimą, selektyviai priimant kitus asmenis (dėstytojus, studentus) į savo virtualius draugus bei atsargiai renkantis virtualias grupes:

Žmogus nesi saugus. kažkas tave mato (tavo veiklas pastebi). Gerai, kad tavęs nors (gyvai) nesimato. Iš karto jauti nesaugumą. Nors nieko neparašai - tik nuorodą įdėjai. (RD14)

Savisauga studentams siejasi su nepasitikėjimu jų dėstytojais, kas įlemia savęs pristatymą tinkle bei paskyros konstravimą:

Dabartiniai, kuriuos aš dėstytojus turiu, su jais jei sieksi to kontakto, tai gali realioj erdvėj, bet ne virtualioj. Virtualioj yra toks dalykinis savęs... nežinau, ar savęs... reprezentavimas. Pristatymas savęs. (RS12)

Dalinimasis tekstais universiteto dėstytojams yraprielaida jungtis į tinklo veiklas. Jų studentams turinio publikavimas tinkluose bei dalinimasis yra strategija, kurią jie naudoja bendraudami su virtualiais draugais bei mokydamiesi vieni iš kitų. Kolektyvinis žinių konstravimas – tęstinis darbas su tinklo medžiaga bei tikslinės studijos – studentų mokymosi socialiniuose tinkluose pasekmė. Dėstytojai, iš kurių ir kartu su kuriais mokosi studentai, bendrai kuria tinkle mokymosi turinį, edukacinę medžiagą, generuoja naujas mintis, idėjas, atlieka mokslinius tyrimus ir vykdo virtualius eksperimentus.

Dabar tai yra visiška kasdienybė. Jei tu anksčiau neįsivaizdavai, kad tiek laiko gali praleisti socialiniuose tinkluose, tai dabar – kaip gali dieną praleisti be socialinių tinklų. <...> Aš sakyčiau, kad aš visą laiką aktyvi. Kai aš įsijungiau, man tikrai patiko, ir aš esu aktyvi nuolatos. Kas tas yra aktyvumas? Viena vertus, pasižiūriu, ką kiti veikia. Bet aš esu dar ir rašantis ten žmogus. <...> Aš sakau - aš kiekvieną dieną įsijungiu ir ne po vieną kartą. <...> Mano

aktyvumas gali būti susijęs su kažkokia tai diskusija, kažkokia tai tema, kuri yra aktuali. Sakykim, tarpusavyje kažką komunikuoji - man reikia matyti. Aš žinau, kad kolegos kažką renginį organizuoja ir mes nuolatos apie tai šnekamės, ruošiames kažką. Bendraujam socialiniame tinkle. Tai aktyvumas, sakyčiau, yra susijęs su aktualiais, svarbiais įvykiais. Ir tada tu dalyvauji ten. Va, pavyzdžiui, pats kažką tai inicijuoji, kažkokią diskusiją, ir tada nebegali atsitraukti visą laiką, tik ir lauki, kada kiti atsakys, parašys. Be to, aš esu įvairiuose tokiuose tinkluose, kur nuolatos straipsniais dalinamasi, informacija mokslinė, tai irgi skaitau. (RD13)

Nuolat tinkle esantiems save reguliuojantiems studentams formalus mokymasis bei mokymasis tinklo priemonėmis bet kuriuo metu, bet kurioje vietoje kuria vertę – mokydami ir virtualiai, ir kontaktiniu būdu jie gauna žinių, ugdo savo gebėjimus, gautas žinias iš karto aptaria su savo tinklo draugais, diegia praktikoje.

Kitoks yra bendravimas, kai gali Facebook'e paklausti kažko ir tau atsakys. Tas gal man labiausiai ir patiko, kad dėstytojas nuoširdžiai atsakė ir sekančią paskaitą truputėlį nukrypo nuo viso paskaitų ciklo ir paaiškino, kaip reikėtų daryti. <...> Buvo užduoti namų darbai ir mes turėjom įkelti juos. Vat kas dar yra kitaip: socialiniame tinkle tu įkeli, tarkim, savo padarytas nuotraukas, ir visi žmonės gali pamatyti, visi gali pakomentuoti, „palaikinti“ ir tu matai, patiko tavo darbas ar nepatiko. <...> Tarkim, kai auditorijoje pristatinėjai, visokių reakcijų būna. Kai kurie žmonės net nepasako, patiko ar ne. Galbūt jie kuklinasi... <...> Kita bendravimo forma. Tau lengviau. <...> Nežinau, kas čia vyksta, bet taip yra. (RS4)

Socialinių tinklų terpė studentams sava bei įprasta, čia jie lengviau reiškia mintis. Būdami gyvai nematomi, studentai konstruoja savo įvaizdį. Buvimas susijungus su dėstytojais įpareigoja juos virtualiai prisistatyti, rodant savo akademinis pasiekimus. Dėstytojai taip pat jaučiasi įsipareigoję prisistatyti akademiškai, nes juos virtualioje erdvėje gali sutikti ir užkalbinti jų studentai. Taip vyksta virtualios akademinės kultūros kūrimas. Dėstytojai bei jų studentai kartu kuria virtualias grupes, sprendžia akademinės problemas, laisvai dalijasi idėjomis, kelia pasiūlymus, kaip keisti studijas, kuria akademinį bei mokslinį turinį, kurį iš karto gali viešinti bei sulaukti atsako, verčiančio susimąstyti, kaip toliau dirbti su tinklo medžiaga, kelti kvalifikaciją, kryptingai siekti tikslų. Mokydami vieni iš kitų, visi tinklo nariai akademiškai auga.

4 UNIVERSITETO DĚSTYTOJŲ IR JŲ STUDENTŲ SAVIREGULIACINIS MOKYMASIS SOCIALINIUIOSE INTERNETINIUIOSE TINKLUOSE: DISKUSIJA

Disertacinio tyrimo diskusijos dalis parengta, laikantis grindžiamosios teorijos principų: kitų autorių darbuose ieškoma sukonstruotos teorijos esminių kategorijų bei jas paaiškinančių subkategorijų panašumų bei skirtumų, reikšmių, kontekstų, dimensijų, analitinių patvirtinimų ir pagrindimų (Charmaz, 2006). Diskusijos dalyje pateikiami disertacijos autorės konceptualūs svarstymai, paremti teorinėje disertacijos dalyje išskirtų autorių tyrimais ir sukonstruotos grindžiamosios teorijos rezultatais.

4.1 Virtualus dalyvavimas kuriant socialiniuose internetiniuose tinkluose

Grindžiamoji teorija apie universitetų dėstytojų ir jų studentų savireguliacinį mokymąsi socialiniuose internetiniuose tinkluose paaiškina, kaip dėstytojai ir studentai atpažįsta bei naudoja socialinį internetinį tinklą. Universitetų dėstytojai mokydami kuria tinkle, studentams nyksta ribos, kaip ir kur jie mokosi. Esminė tyrimo kategorija *Kūryba tinkle* paaiškina universitetų dėstytojų savireguliacinį mokymąsi socialiniame internetiniame tinkle virtualaus mokymosi ir profesinio augimo kontekste. Kūrybą tinkle tyrimo dalyviai sieja su dalyvavimu virtualiose grupėse, kuriose planuoja ir vysto idėjas, išaugančias iki bendro profesinio projekto; socialinių tinklų išnaudojimu kūrybiniais uždaviniais spręsti; tęsia tinkle gimusius projektus gyvai. Dėstytojai kuria kryptingai siekdami savo profesinių tikslų. Empiriniai rezultatai papildoma tiksline grupe (universitetų dėstytojai) patvirtina socialinių medijų tekstų tyrinėtojų Bechmann ir Lomborg (2013) svarstymus. Pastarieji teigia, kad kūryba tinkle – tai internetų nuolat vykdoma veikla. Socialinių medijų tekstai nėra baigtinis produktas. Anot tyrėjų, šie tekstai yra nuolatiniame kitime (angl. *perpetual beta product*), suprantami kaip atviri vystymui, keitimui, tobulinimui. Vartotojams tai kažkas nepabaigto, iškylančio, konstruojamo, nuolat kelyje į „*kažką nežinomo naujo*“. Empirinio tyrimo dalyviai dėstytojai, kaip rodo esminė tyrimo kategorija, irgi dalyvauja naujų edukacinių tekstų kūrimo. Socialinėse medijose nyksta ribos (angl. *the blurring of boundaries*) tarp kūrėjo (angl. *producer*) ir vartotojo (angl. *user*), tai leidžia vartotojams atverti save kūrybai. Sukonstruota grindžiamoji teorija sufleruoja, kad pavienio vartotojo tapsmas kūrėju galimas, kai asmuo virtualiai susijungia ir sąveikauja su jau įsijungusiais į tinklą asmenimis, tokiu būdu kurdamas socialinę priklausomybę virtualiai grupei ar bendruomenei; aktyviai įsitraukdamas į virtualias veiklas ir kūrybiškai išnaudodamas technologijas išreikšti save bei tyrinėti savęs suvokimą ir atrasti save profesijoje; naudodamas socialinių medijų instrumentus informacijos paieškai, kasdienio ir profesinio gyvenimo kompetencijų lavinimui.

Kūryba tinkle – ne tik individuali veikla, bet ir bendro darbo rezultatas. Norint kurti, būtina skatinti tarpusavio bendradarbiavimą bei plėsti išorinius socialinius ryšius. Disertacinio tyrimo dalyviai Lietuvos universitetų dėstytojai socialiniuose internetiniuose tinkluose, į kuriuos įsijungia vedami noro laisvai ir neformaliai bendrauti, taip pat kaip ir Davis ir kt. (2013) nagrinėti vokiečių mokslininkai, leisdami laisvalaikio valandas su kolegomis, sprendžia konceptualias problemas bei kuria naujoves. Disertacinio tyrimo esminė kategorija *Kūryba tinkle* paaiškina universiteto dėstytojų savireguliacinį mokymąsi, kuris vyksta dalyviams bendraujant ir bendradarbiaujant, bendrai kuriant tinkle. Perry-Smith ir Manucci (2015) tirti socialinius internetinius tinklus įvaldžiusieji vadybininkai ir kiti versle dirbantys asmenys teigia, jog kūryba tinkle nebėra vieno asmens „*solo veikla*“: kūrybai vystytis reikalinga socialinė aplinka, stiprūs bei silpni socialinių internetinių tinklų dalyvių tarpusavio ryšiai. Nors disertacinio tyrimo kontekstas (virtualus mokymas ir dėstytojo profesinis augimas) skiriasi nuo Perry-Smith ir Manucci (2015) tyrimo konteksto (versle dirbančių asmenų bendravimas), be to, skiriasi abiejų tyrimų dalyvių profesijos bei darbinės patirtys, gauti tapatūs rezultatai rodo, jog kūrybos socialinėse erdvėse vystymąsi lemia ne virtualių dalyvių individualios darbinės ar asmeninės patirtys, o bendravimas ir bendras darbas dalinantis grupėje ar komandoje.

Atlikus disertacinį empirinį tyrimą buvo įrodyta, kad asmens kūrybiškumą veikia bendraujant ir bendradarbiaujant gauta informacija ir žinios. Tai leidžia teigti, kad dėstytojų kūryba – bendradarbiavimu grįsta veikla, kuri dalyviams virtualiai bendraujant gali turėti iš anksto nenuspėjamą rezultatą ir neaiškią baigtį; dėl pačio tinklo technologijos egzistuoja atsitiktinumo bei nenumatytų atvejų tikimybė; kitų virtualių dalyvių veiksmai lemia interakcinį efektą. Kūrybiškumą kaip spontaniškai besivystantį bendradarbiavimo procesą nagrinėjo Sawyer ir DeZutter (2009), įrodydami, jog kūrybiškumas yra paskirstytas daugelio asmenų įtakojamas procesas. Neskaitant atsitiktinės kūrybiškumo socialiniuose internetiniuose tinkluose kilmės bei skirtingų tiriamųjų grupių, grindžiamosios teorijos, sukurtos disertaciniame tyrime, esminės kategorijos ryšiai su kitomis subkategorijomis rodo, jog universiteto dėstytojų kūryba socialiniuose internetiniuose tinkluose, taip pat kaip ir Sawyer ir DeZutter (2009) teatro atlikėjų paskirstytas kūrybiškumas, yra paremtas bendradarbiavimu. Norint kurti, kiekvienas grupės narys turi būti kviečiamas aktyviai įsijungti.

Disertaciniame tyrime nustatyta, kad narystė bei naujų narių priėmimas yra universiteto studentų savireguliacinio mokymosi socialiniuose internetiniuose tinkluose prielaida; paskyros konstravimas, kurio viena sudedamųjų dalių gali būti narystė tinkle, yra prielaida abiejų disertacinio tyrimo dalyvių grupių (studentų ir jų profesorių) savireguliaciniam mokymuisi. Medijų švietimo bei dalyvaujančios kultūros iššūkių tyrėjai Jenkins ir kt. (2009) išskyrė šias socialinių internetinių tinklų kultūros formas: narystė bei naujų narių priėmimas (angl.

affiliations); savęs parodymas (angl. *expressions*); problemų sprendimas bendradarbiaujant (angl. *collaborative problem solving*) ir plitimas (angl. *circulation*). Disertacinio tyrimo rezultatai pagilina Jenkins ir kt. (2009) tinklų kultūros formų klasterizaciją, pateikdami pavyzdžių ir situacijų bei aiškindami strategijas, kurias socialinėse medijose taiko Lietuvos akademinė bendruomenė. Jenkins ir kt. (2009) išskirtas savęs parodymas tinkluose, kurį taip pat mini Bolldén (2014), Land (2013), Anderson ir kt. (1996), nagrinėjantys virtualios tapatybės konstravimą, yra svarbus abiem disertacinio tyrimo dalyvių grupėms. Švedijos universitetų studentų bei jų dėstytojų mokymo ir mokymosi socialinėse terpėse tyrime Bolldén (2014) daro išvadas, kad nepavyksta brėžti skiriamosios ribos tarp to, kas vyksta auditorijoje ir socialinių erdvių praktikų. Land (2013), priešingai Bolldén (2014) tyrimams, teigia, kad dėstytojai sprendžia etinę dilemą: socialiniuose tinkluose mokyti reikia savo virtualiu pavyzdžiu, tačiau kaip tai daryti, jei savęs rodyti nėra noro? Disertacinio tyrimo rezultatai pagrindžia, jog perteikdami savo patirtį socialiniuose internetiniuose tinkluose, tyrimo dalyviai dėstytojai „manevruoja“ stengdamiesi atsiskleisti, rodyti savo žinias, mokėjimą, supratimą, bet kartu ne iki galo paviešindami savo tikrąją tapatybę studentams. Pasitvirtina ir Bolldén (2014), ir Land (2013) tyrimų išvados: Lietuvos dėstytojai, dalyvaudami socialiniuose tinkluose, akcentuoja savisaugos ir savo virtualios tapatybės apsaugos svarbą, tačiau mano, jog reikia palaikyti virtualų ryšį su studentais, viešinti mokymo ir mokslo populiarinimo turinį.

Disertaciniame tyrime grindžiamosios teorijos subkategorijų *Bendravimas* ir *Bendradarbių santykis tinkle* ryšio su esmine kategorija *Kūryba tinkle* pavyzdžiais, pateiktais universiteto dėstytojų, patvirtinami Nistor (2016) koreliacinės studijos, kurioje dalyvavo daugiau nei 250 vokiečių suaugusių žaidėjų, teiginiai, kad masinius internetinius rolių žaidimus žaidžiantys asmenys priima į savo uždara bendruomenę ir pasitiki komandinėse veiklose naujais nariais prieš tai juos pakankamai ilgai virtualiai stebėję bei vertinę. Virtualius masinius internetinius rolių žaidimus tyręs Nistor (2016) įrodė, kad žaidėjai buriasi į internetines žinių bendruomenes, siekdami bendrai spręsti kylančius klausimus. Disertaciniame tyrime buvo įrodyta, kad tekstų viešinimas glaudžiai siejasi su dalyvavimo aktyvumu ir bendravimu komandoje: „*viešinant svarbu žinoti, kodėl ir kam tai darau*“ bei pasitikėjimu kitais virtualios grupės nariais.

Disertacinio tyrimo dalyviai teigia, jog mokydami ir atlikdami svarbias užduotis, jie kartais išjungia mobilų ryšį, taip užsitikrindami kokybišką vieno darbo atlikimą vienu metu. Iš dalies šios išvados patvirtina Cavus ir Ibrahim (2009) teiginius apie tai, jog informacija internete yra nuolat pasiekiamą išmaniaisiais įrenginiais ir tai gali besimokantįjį atitraukti nuo mokymosi proceso, tačiau kartu parodo disertacinio tyrimo dalyvių savireguliaciją ir mokėjimą efektyviai išnaudoti technologijas.

Disertacinio tyrimo dalyviai teigia, jog jų internete kuriamos žinios yra kolektyvinis susitarimas, siejantis faktus su asmeninėmis nuostatomis, įsitikinimais, vertybėmis, psichologinėmis, kultūrinėmis ir religinėmis patirtimis. Dede (2008) tyrimai rodo, kai virtualioje erdveje kinta dalyvių rolės, nebelieka aiškios mokytojo ir mokinio takoskyros, kartu kuriamos žinios yra nulemtos ankstesnių tiriamųjų patirčių. Mokymosi technologijas tyręs profesorius Dede (2008) pirmasis teoriškai pagrindė internetinių technologijų panaudos ir studento – dėstytojo technologijomis grįsto socialinio santykio svarbą formalioms studijoms. Šiame disertaciniame tyrime buvo pateikia pavyzdžių, kaip išankstinės dėstytojų ir studentų nuostatos veikia jų internetinį bendravimą; kaip studentų akademinio pripažinimo siekis, nuomonės susidarymas iš tekstų stabdo ar spartina naujų žinių kūrimą tinklo grupėje.

Disertacinis tyrimas rodo, jog internetiniai ryšiai yra kintantys ir nenusipėjami: vieni virtualūs draugai keičia kitus, tekstai paskyroje atsiranda ir pradingsta. Disertacinio tyrimo dalyviai studentai akcentuoja, kad ne visada aišku, kaip tinkle ar jų paskyroje atsiranda viena ar kita medžiaga, tačiau kartu jie tuo nesipiktina, pokyčius priimdami natūraliai: „*turi tiesiog suvokti, kad taip yra*“. Išsamiai aprašę tinklo netolygumą, Dron ir Anderson (2014) išskyrė virtualių ryšių nestabilumą, spontaniškas tekstų atsiradimą, tinklo algoritmus, nežinomais būdais filtruojančius informaciją. Daliai disertacinio tyrimo dalyvių dėstytojų spontaniškas tekstų atsiradimas vis dar yra iššūkis, kurio jie patys negali suvaldyti ir turi kreiptis į specialistus, draugus ar kolegas. Disertacinio tyrimo rezultatai dar kartą patvirtina Dron ir Anderson (2014) teorinius svarstymus, jog mokymasis tinkle – socialinis procesas; mokymosi išteklius savo nariams suteikia ir žinias kuria ne vienas asmuo, o visa grupė. Procesams, kurie vyksta socialiniuose internetiniuose tinkluose, susitinkant dėstytojams bei studentams aprašyti bei tarpusavio sąveikai paaiškinti kartu su konstruktyvistine teorija (kuri naudojama disertaciniame tyrime) gali būti papildomai taikomas Sonnenburg (2004) bendro produkto kūrimo bendradarbiaujant teorinis modelis, apibūdinantis komunikaciją (tipus, vyksmą, stilius bei sąryšį su sprendžiama problema) kaip bendradarbiaujančio kūrybiškumo varančiąją jėgą.

4.2 Gyvo bendruomeniškumo išsaugojimas

Disertacinis tyrimas nustatė, kad socialiniai internetiniai tinklai yra intensyviai naudojami bendruomenei burti. Tyrimo dalyviai studentai teigė, jog tinklų priemonėmis jie viešina universitetą, kuriame mokosi ir kurio bendruomenės dalimi save laiko. Įtraukdami į savo virtualų ratą naujus draugus ir pažįstamus, studentai įmanomai didesniai žmonių skaičiui stengiasi pasakoti universiteto naujienas. Jei ne studentų nuolat atliekamas viešinimas, virtualūs draugai, gyvenantys nutolusiuose miestuose ir miesteliuose bei dar nesimokantys universitete, nežinotų ar vėliau sužinotų akademinės ir informacinės naujienas, nebūtų pakviesti į

studentiškus renginius. Viešinimą Davis III ir kt. (2012) pažymėjo kaip vieną iš keturių socialinių medijų naudojimo aukštojo mokslo bendruomenei burti strategijų. Disertacinio tyrimo rezultatai patvirtino Davis III ir kt. (2012) tyrimo išvadas, kad socialinių internetinių tinklų priemonės puikiai tinka viešinti universitetų veiklas. Abu tyrimai buvo atliekami su universitetų studentais, tačiau Davis III ir kt. (2012) tyrė viešinimą formaliose studijose. Davis III ir kt. (2012) teigimu, viešinimo medijų priemonėmis strategiją geriausia intensyviai naudoti pačiai aukštajai mokyklai (institucinė panauda), o disertacinio tyrimo rezultatai parodo studento svarbą viešinant universiteto veiklas bei pabrėžia asmens daromą įtaką universiteto bendruomenės plėtrai.

Disertacinio tyrimo dalyviai studentai pažymėjo, jog jiems yra svarbu, kiek dalyvių turi jų universiteto virtuali paskyra. Studentai teigė, jog ne tik patys viešina tekstus iš universiteto oficialios tinklo paskyros savo asmeninėje paskyroje, bet siekia pritraukti net ir tuos, kurie dar nestudijuoja universitete, į universiteto paskyrą. Silverblatt (2004) medijų tinklo grupės ar paskyros kaip socialinės institucijos tyrimas pagrindė, kad labiau pasitikima tais kanalais, kurie turi daugiau narių bei narių skaičius „kalba“ apie organizacijos prestižą. Brulin (2001) tyrimas apie universitetų pagrindinius tikslus išskiria disertaciniame tyrime pažymėtą universiteto, kaip bendruomenės narių įtraukėjo į akademines ir mokslo populiarinimo veiklas, funkciją. Reuben (2008) priešingai - abejoja tinklo tekstų kokybe, teigdamas, jog tinkluose galima rasti neprofesionaliai interpretuotų tekstų ir išsako rūpestį dėl nevalidžios informacijos tolimesnio viešinimo. Šio disertacinio tyrimo ir Silverblatt (2004) ir Brulin (2001) tyrimo rezultatai rodo, kad studentai, siekdami pritraukti naujus narius į savo aukštosios mokyklos paskyrą, taip kelia savo universiteto prestižą. Iš dalies patvirtina Reuben (2008) išvada apie galimybę viešinti nevalidžią informaciją. Toks dualumas atsiranda dėl asmens geranoriškumo kuo greičiau perduoti prieš sekundę rastus, dažnai iki galo neperskaitytus, tinklo tekstus. Disertacinio tyrimo dalyviai dėstytojai pateikė pavyzdžių, jog kartais kiti asmenys dideliam vartotojų ratui viešina bei komentuoja tekstus, patys perskaitę tik jų pavadinimus ar iš trumpos santraukos sprendami apie visą turinį. Tai paaiškina Reuben (2008) tirtą ne iki galo patvirtintos informacijos sklaidą.

Reklamavimas tinkle yra viena iš universiteto studentų savireguliacinio mokymo strategijų. Socialiniuose internetiniuose tinkluose studentai reklamuoja savo profesinius pasiekimus, viešai pristato savo gyvenimo aprašymus, išsilavinimą, kompetencijas, siūlosi atlikti papildomus darbus. Studentai teigia, jog jei reklamos internete juos „nervina“, tinkluose gauta reklaminė žinutė yra traktuojama neutraliai: tiesiog ji uždaroma, o dažnai net ir perskaitoma. Hassan ir kt. (2013) vartotojų požiūrio į reklamą internete bei Ketelaar ir kt. (2016) tinklo dalyvių elgsenos gavus reklamas – virusus paskyroje tyrimai rodo panašias tendencijas: vartotojai pasižymi skirtinga reakcija į reklaminius blokelių internete, pvz. naršyklėse ir

socialiniuose internetiniuose tinkluose. Disertacinio tyrimo rezultatai, nors skiriasi kontekstai (internetinė verslo rinka ir virtualus mokymasis) bei tiriamųjų grupės (suaugę paslaugų vartotojai ir studentai), papildo Ketelaar ir kt. (2016) išvadas, kad vartotojų reakcija į virtualią reklamą yra skirtinga. Universitetų studentai reklaminius intarpus tinkluose priima geranoriškai ir tai yra todėl, kad pats vartotojas pasilieka sau teisę reklamą internete suvaldyti – ištrinti, paslėpti, skaityti. Reklamos savo tinklo paskyroje vadybai nereikalinga kito asmens pagalba ar specifinės programos, įskiepio, tinklo technologijos įvaldymas. Tai leidžia asmeniui nusiraminti, pačiam laisvai, lengvai, greitai reklamuoti save bei savo universitetą.

4.3 Virtualios pramogos ir asmeninė nauda

Disertacinio tyrimo rezultatai rodo, jog universitetų dėstytojai neieško virtualių pramogų. Socialinį internetinį tinklą jie naudoja bendravimui ir bendradarbiavimui su savo studentais, mokymąsi tinkle siedami su edukacinių tekstų paieška, o ne su kompiuteriniais žaidimais. Glaudų ryšį tarp mokymosi ir pramogos akcentuoja Corona ir kt. (2013), pramogas internete vadindami smegenų mankšta, stimuliuojančia dėmesį, motyvuojančia atrasti bei mokytis. Šie mokslininkai tiria kompiuterinių žaidimų svarbą atminties, pastabumo, erdviųjų gebėjimų stiprinimui, kalbos ir socialinio bendravimo įgūdžių lavinimui. Nors disertacinio tyrimo rezultatai nepatvirtina, kad save reguliuojantys besimokantieji ieško internete poilsio bei virtualių pramogų, tačiau tyrimo dalyviai universiteto studentai mini elektroninius žaidimus kaip vieną iš būdų mokytis užsienio kalbų. Jarvin (2015) internetinius žaidimus sieja su skaitmeninio švietimo ateitimi bei prognozuoja aktyvų mokytojų bei dėstytojų įsitraukimą į rimtųjų žaidimų kūrimą. Disertacinio tyrimo rezultatai rodo, kad Lietuvos universitetų dėstytojai, priešingai nei Corona ir kt. (2013) tirti Jungtinių Amerikos Valstijų mokytojai, nelaiko rimtųjų žaidimų mokymo bei mokymosi internete įrankiu ir, priešingai Jarvin (2015) prognozėms apie skaitmeninių pasaulių panaudą edukacijoje, nemato rimtųjų internetinių žaidimų ateities aukštojoje mokykloje.

Disertaciniame tyrime besimokančiųjų laiko tinkle vadyba buvo nagrinėta kaip abiejų tiriamųjų grupių savireguliacinio mokymosi naudojant socialines medijas įsiterpantis veiksnys. Virtualių žaidimų bendruomenių eksperimentai, vykdyti Castronova (2006), rodo, kad leisdami daugiau laiko internete, žaidėjai pradeda labiau pasitikėti vieni kitais bei geriau pažįsta tinklą, konstruoja savo bendruomenės taisykles. Disertaciniame tyrine nebuvo pastebėta Castranova (2006) akcentuota tinkle leidžiamo laiko ir bendruomeniškumo sąsaja. Tai leidžia teigti, jog socialinio tinklo grupėse besivystantys procesai (bendravimas, bendradarbiavimas, dalinimasis, kitų informavimas ir aktyvinimas) negali būti lyginami su virtualių žaidimų bendruomenėse

vykstančiomis socialinėmis sąveikomis, neįvertinant žaidimų bendruomenėse vykstančių procesų greitos eigos, specifinio konteksto, kitų įsiterpiančių sąlygų.

Disertacinio tyrimo dalyviai dėstytojai dalinasi išankstinėmis nuostatomis, kad socialiniuose internetiniuose tinkluose jaunimas tuščiai leidžia laiką bei pramogauja žaisdami žaidimus. Dalis tyrimo dalyvių dėstytojų nėra įsitikinę, turi išankstinių nuostatų bei klysta vardindami tinklus, kuriuos naudoja jų studentai. Tai rodo neįsigilinimą į jaunimo virtualias veiklas. Margaryan ir kt. (2011) dviejų universitetų socialinio darbo ir inžinerijos fakultetų bakalauro studijų studentų tyrimas rodo, jog neigatyvios išankstinės nuostatos apie tinklo panaudą tik linksmybių viešinimui ir pramogai persiduoda jų studentams. Disertacinio tyrimo rezultatai papildė Margaryan ir kt. (2011) tyrimą, įrodydami, kad jaunimo virtualių veiklų geresnis supratimas padėtų dėstytojams įvairiapusiškiau naudoti socialinius tinklus ne tik savireguliaciniam mokymuisi, bet ir formalioms studijoms bei pateikia socialinių tinklų panaudos universitetinėms studijoms gerosios praktikos pavyzdžių.

Disertaciniame tyrime pagrįsta, kad save reguliuojantys studentai naudoja šias mokymosi socialiniuose internetiniuose tinkluose strategijas: turinio publikavimą, asmeninės naudos siekį, kitų aktyvinimą, reklamavimąsi tinkle, savaisaugą, konkuravimą, informacijos apsaugą, dalinimąsi bei pasyvų stebėjimą. Savireguliacinio mokymosi strategijas tyręs Cohen (2014) įrodė, kad universitetų studentams nėra aktualus savęs vertinimas ir savo pasiekimų analizė, planavimas ir tikslų nustatymas. Tiek Cohen (2014) tirti užsienio kalbą besimokantys studentai, tiek universitetų studentai Lietuvoje neišryškina savo pasiekimų analizės kaip savireguliacinio mokymosi strategijos; tiek mokydamiesi kalbą, tiek naršydami tinkluose iš anksto neplanuoja savo pasiekimų. Schraw ir kt. (2006) teigimu, studentai renkasi kognityvines strategijas: siekti naudos, konkuruoti ar pasyviai stebėti, aktyvinti kitus. Disertaciniame darbe išryškėjo Schraw ir kt. (2006) išskirtos strategijos, nors skyrėsi tiriamųjų pradinės patirtys bei studijuojami dalykai (tikslųjų mokslų studijos Jungtinėse Amerikos Valstijose ir universitetinės bendrųjų dalykų studijos Lietuvoje) ir kontekstas (formaliosios studijos ir virtualus mokymasis). Disertacinio ir Schraw ir kt. (2006) tyrimų rezultatų panašumas leidžia daryti išvadą, jog studentų savireguliaciją lemia pasiekimai bei laikas praleistas formaliose studijose, o asmens noras padedant kitam siekti naudos sau.

Universitetų dėstytojai, mokydami ir patys mokydamiesi socialiniuose internetiniuose tinkluose, fokusuojasi į viešinimą, kitų aktyvinimą bei informavimą. Jie įsitraukia, dalyvauja, bendrauja, o ne tik stebi kitų virtualias veiklas. Aukštosios mokyklos studentų ir dėstytojų bendrų virtualių veiklų analizė, aiškindami bendravimo už universiteto sienų prielaidas, vyksmą bei įtakas atliko Davis III ir kt. (2012), norėdami išsiaiškinti, kaip ir kodėl formaliame mokyme yra naudojamos socialinės priemonės. Davis III ir kt. (2012) nustatė, kad socialines medijas

bendruomeninių kolegijų Jungtinėse Amerikos Valstijose dėstytojai naudoja viešinimui bei informacijos apie kolegijos veiklas sklaidai būsimiems studentams, studentų pritraukimui bei stengdamiesi sudominti veiklomis. Disertacinio ir Davis III ir kt. (2012) tyrimų rezultatų sutapimas leidžia teigti, jog nesvarbu, kokias socialines medijas (skirtingo tipo tinklus, teksto ar vaizdo įrašus) naudoja edukacinės įstaigos darbuotojai – įvairiais virtualiais kanalais siekiama skleisti informaciją, sudominti būsimus bei esamus studentus. Motyvuotiems studentams technologijų įvairovė leidžia ne tik parodyti savo aukštąją mokyklą, bet netgi ją pasididžiuoti tarp draugų.

Disertacinio tyrimo duomenys tiesiogiai neakcentuoja asmens santykio su grupe, nors kitų aktyvinimą save reguliuojantys studentai naudoja kaip vieną iš savireguliacinio mokymosi strategijų, o išankstinės nuostatos dažnai daro įtaką nuomonei apie asmenį ar tekstą. Park ir kt. (2014), tyrę Korėjos universitetų studentų dalyvavimą socialinio tinklo veiklose, nustatė, jog dalyvavimo aktyvumas priklauso nuo to, kaip asmenį priima grupė bei kokių nuostatų laikosi pats asmuo. Išankstinės asmens nuostatas, kaip vieną iš dalyvavimo tinkluose aktyvumo elementų pažymi tiek disertacinio tyrimo Lietuvoje, tiek Park ir kt. (2014) Seulo provincijos universitetuose atliktų apklausų dalyviai. Park ir kt. (2014) rekomenduoja jų tyrimus pakartoti kitai studentų populiacijai ir palyginti rezultatus. Taikant kitą tyrimo metodą (disertaciniame tyrime buvo sukonstruota grindžiamoji teorija, o Park ir kt. (2014) naudojo kiekybinius socialinių tyrimų metodus) tai buvo atlikta disertaciniame tyrime ir gauti panašūs rezultatai. Tai leidžia teigti, kad asmens dalyvavimo socialiniuose internetiniuose tinkluose aktyvumas priklauso nuo pačio asmens, o ne nuo grupės.

Savęs pristatymas, paskyros konstravimas ir ryšio su studentais palaikymas yra universiteto dėstytojų savireguliacinio mokymosi tinkluose prielaidos. Studentams svarbu sekti dėstytojo paskyrą bei skaityti dėstytojo viešintus tekstus. Tekstai dažniausiai būna skaitomi pasyviai bei komentuojami išimtiniais atvejais. Disertacinio tyrimo dalyviai studentai pateikė pavyzdžių apie dėstytojų paskyras. Studentai teigė įsivaizduoją, jog dėstytojai savo paskyrose skelbia su profesija susijusius tekstus. Studentai norėtų tapti dėstytojo virtualiais draugais, siekdami susipažinti su dėstytojo viešinama, jų manymu, ypatingos svarbos bei naujumo informacija. DiVerniero ir Hosek (2011) studentų suvokimo apie jų dėstytojų virtualų savęs pateikimą (angl. *online self-disclosure*) socialiniame tinkle *Facebook* tyrimas parodė, jog savo profilį visiems atveriantys dėstytojai atrodė priimtinesni savo studentams. Dėstytojų virtualių tapatybių peržiūra leido studentams matyti jų dėstytojus „*tokius pačius, kaip ir jie*“, turinčius gyvenimą ir už auditorijos sienų. Studentai, bent jau susijungimo su dėstytoju pradžioje, jautė diskomfortą dėl jiems atsivėrusios galimybės skaityti savo dėstytojų asmeninio gyvenimo detales bei sužinoti apie jų laisvalaikį. Disertacinio tyrimo rezultatai papildė DiVerniero ir

Hosek (2011) dėstytojų tyrimą studentų įžvalgomis apie bendravimą *Facebook*, tai leidžia įvertinti abiejų tiriamųjų grupių pozicijas: dėstytojo atsivėrimas internete leidžia su juo virtualiai susijungusiems studentams jaustis „draugais“, naikina bendravimo ribas. Disertacinio tyrimo rezultatai rodo, kad paskyros konstravimas ir savęs pristatymas yra svarbus tiek dėstytojams (kurie dažnai neatveria savęs, saugodamiesi, kad studentai nesužinotų jų asmeninio gyvenimo), tiek studentams. Noras viešinti tekstus tiek studentams, tiek jų dėstytojams kovoja su baimėmis neatverti savęs per daug ir būti suprastam. DiVerniero ir Hosek (2011) neakcentavo, kad ne visi studentai siekia bendravimo su savo dėstytojais. Disertacinis tyrimas rodo, jog yra tokių, kurie nori vienpusio ryšio – virtualiai sekdami dėstytojo asmeninį ar profesinį gyvenimą, patys nuo dėstytojo norėtų atsiverti „tylos siena“. Tokie asmenys pastebėję, kad dėstytojas lankosi jų paskyroje, specialiai pateikia vienpusišką informaciją, parodydami save kaip teigiamą herojų. Dėstytojai stengiasi atsiroboti nuo tokių studentų. Iš šio uždaro rato išeiti galima tik žinant, kad studentai naudoja savo dėstytojų internetinę informaciją užtvirtinti jų formaliose studijose gaunamus akademinis tekstus ar konstruojamas žinias ir tai motyvuoja dėstytojus toliau dalintis.

Dėstytojams ypač svarbu yra savo virtualaus identiteto formavimas tinkle. Paskyros ir virtualios tapatybės sukūrimą bei viešinimą dėstytojai sieja su virtualios tapatybės apsauga bei nori rodyti tik savo privalumus. Vieni dėstytojai tokiu būdu tikisi rasti mokslo bendraminčių, kiti – papildomų tarptautinių tyrimų veiklų, tretį baiminasi studentų patyčių. Kaip teigia Kaplan ir Haenlein (2011), atlikę elgsenos socialinių medijų erdvėse tyrimus, viena iš virtualaus bendravimo sąlygų – mokėjimas suvaldyti duomenų saugumą bei socialinius įrankius. Šiuos klausimus kelia disertacinio tyrimo dalyviai dėstytojai. Studentai atvirksčiai: jaučiasi suvaldantys duomenis. Tai leidžia daryti išvadą, kad duomenų saugumas tinkluose yra svarbus ir dėstytojams, ir jų studentams. Nors studentai labiau pasitiki savimi, abiem tiriamųjų grupėms yra iššūkis spėti su nuolat besivystančiomis tinklų technologijomis.

Disertacinis tyrimas nustatė, jog ribos, kaip studentai kuria žinias, nyksta. Kūryba tinkle vystosi studentams ir dėstytojams bendrame virtualaus mokymosi kontekste. Tai skatina toliau nagrinėti virtualų mokymąsi ne tik formaliai universitetų naudojamose internetinėse sistemose, bet ir kitose socialinėse medijose. Tai, kad universitetų studentai savireguliacinio mokymosi kontekstu pripažįsta akademinę komunikaciją, o jų dėstytojai to neakcentuoja, kelia iššūkius giliau ištirti akademinę komunikaciją kaip kompleksinį edukacinį reiškinį ne tik edukologijos, bet ir kitų disciplinų, tokių kaip komunikacijos, medijų mokslo, psichologijos, vadybos požiūriu.

Atlikus empirinį tyrimą, buvo sukonstruota grindžiamoji teorija apie kūrybą tinkle kaip esminį universiteto dėstytojų savireguliacinio mokymosi internetiniuose socialiniuose tinkluose procesą. Disertacinio tyrimo rezultatai teigia, jog kūryba vyksta tik tada, kai dėstytojai yra

atvėrę save akademinėi bendruomenei, siekia tarptautiškumo, ne tik „vartoja“ tinklą, tačiau aktyviai bendrauja, viešina, dalinasi. *Kūrybą tinkle*, kaip savireguliacinio dėstytojų mokymosi esminę kategoriją, svarbu toliau tirti suaugusiųjų mokymosi, žinių kūrimo, medijų ir multidisciplininiuose kontekstuose.

4.4 Mokymo ir mokymosi formų susijimas

Esminė tyrimo kategorija *Žinių konstravimas virtualioje erdvėje* paaiškina universiteto studentų savireguliacinį mokymąsi. Manovich (2009), tyręs masinę medijų produkciją bei kasdienes medijų praktikas, teigė, kad medijos yra ta terpė, kur mokymosi formos susilieja: medijų dalyvis tampa globalaus virtualiai vykdomo edukacinio proceso dalimi. Disertacinio kokybinio tyrimo rezultatai aiškindami, kaip nyksta mokymosi vietos ir laiko ribos bei kas tam daro įtaką, išskiria Manovich (2009) neminimas globalaus edukacinio proceso prielaidas (dalyvavimą bei paieškas tinkle, savęs pristatymą ir paskyros konstravimą, narystę) bei akcentuoja strategijas, kurias taiko besimokantieji (nuo pasyvaus stebėjimo, siekiant savisaugos iki dalinimosi ir kitų aktyvinimo).

Mokymosi reguliacija disertaciniame tyrime yra suprantama kaip akademinis sąmoningumas, technologijų suvaldymas bei laiko tinkle vadyba, sprendžiant, kada bei kokias mokymosi veiklas atlikti internete. Saab (2012) nustatė, jog bendradarbiaujančiame mokymesi galimas trejopas veiklų reguliavimas: bendraujant individualiai, dviese ar grupėje. Disertacinis tyrimas papildė Saab (2012) rezultatus visų tipų bendradarbiaujančio mokymosi pavyzdžiais: individualaus darbo su tekstais, kurie patys „išdygsta“ virtualioje paskyroje; mokymosi iš dėstytojo bei su dėstytoju, komunikacijai naudojant individualių žinučių įrankį; darbo grupėje, sprendžiant studijų vadybos problemas ar akademinę užduotį. Disertacinio tyrimo dalyviai universitetų studentai akcentavo, jog jiems mokymasis neturi ribų – dėstytojų atsiųstus tekstus galima peržiūrėti kavinėje ar laukiant kitos paskaitos, o kad tai padarytų – užtenka išmanaus telefono su interneto ryšiu. Tiek Saab (2012), tiek šis disertacinis tyrimas nustatė, jog asmens savireguliacija lemia virtualių veiklų atlikimą bei pozityviai ir motyvuojančiai veikia asmens mokymąsi grupėje.

Disertacinio tyrimo rezultatai rodo, jog svarbia veikla tinkluose bendravimą ir bendradarbiavimą laikantys save reguliuojantys besimokantieji kuria virtualius tarpusavio santykius, grįstus pasitikėjimu. Nesant tarpusavio pasitikėjimo ir vieni, ir kiti disertacinio tyrimo dalyviai neviešina savo paskyrų duomenų, neatveria savo veiklos tinkle. Remiantis Csikszentmihalyi ir Sawyer (2014) kūrybiškumo sisteminiiais modeliais, aiškinančiais asmens kūrybiškumo sąsają su kultūrine ir institucijos aplinka, galima teigti, kad būtent nenoras viešinti

stabdo asmens virtualių draugų norą dalintis, o nepasitikėjimas kitais bei pasyvus atsivėrimas tinkluose trukdo įgyti naujų žinių bei tobulinti įgūdžius.

Disertacinio tyrimo metu buvo nustatyta, jog įvairios ankstesnės patirtys turi įtakos besimokančiųjų virtualios grupės veiklos įvairovei: studentų tęstiniam darbui su tinklo medžiaga bei dėstytojo kryptingo tikslo siekimui bendraujant ir bendradarbiaujant. Han ir kt. (2014) realioje akademinėje studentų grupėje vykdyti socialinio kapitalo augimo bei komandos kūrybiškumo tyrimai paaiškina, jog studentų, bendradarbiaujančių komandoje gyvai, sukauptų žinių įvairovė ir netolygumas turi jungiamąjį efektą komandos socialinio kapitalo formavimui, o žinių atskyrimas ir nenoras viešinti negatyviai veikia visų komandos narių kūrybiškumą bei asmens augimą komandoje. Nors disertacinio ir Han ir kt. (2014) tyrimų kontekstai skiriasi (virtualus mokymasis ir formalios studijos) bei Han ir kt. (2014) akademinės studentų grupės mokymąsi tyrė taikydami kiekybinius metodus, tačiau abiejų tyrimų rezultatai rodo, jog kūrybiškumas vystosi dirbant komandose ar grupėse, kurias sudaro skirtingą žinių bagažą turintys studentai ir nėra skirtumo, ar ši grupė suformuota bei vystosi gyvai, ar virtualiai.

Disertaciniame darbe buvo tiriamas save reguliuojančių suaugusių asmenų mokymasis, kuris vyksta socialiniame internetiniame tinkle. Savireguliaciją, koreguliacinę ir socialiai paskirstytą mokymosi reguliaciją tyrė Hadwin ir kt. (2011) teigia, jog pasidalijimas mokymosi atsakomybėmis, paramos teikimas kitus aktyvinant, netgi laikina dėstytojų pagalba padeda visoms besimokančiųjų grupėms siekti studijų tikslų. Pasidalijimo mokymosi atsakomybėmis disertacinio tyrimo dalyviai neišskiria – tikėtina dėl to, kad jie patys „tikru mokymusi“ laiko tik formalias studijas, kuriose stebi akademinį studento – dėstytojo santykį. Disertacinio tyrimo dalyviai dėstytojais ir studentais akcentuoja kitų aktyvinimą kaip vieną iš savireguliacinio mokymosi strategijų. Dėstytojams kitų aktyvinimas – tai lyderystė tinkle, realios veiklos kitiems negalvojant apie naudą sau. Studentams kitų aktyvinimas – tai nuolatinių lankytojų pritraukimas ir sudominimas įdomiu tekstu, pateikiant jį emociškai, linksmi, grupės atmosferos kūrimas, tarpusavio pagalba ir pastangos įtraukti visus grupės narius į bendrą veiklą, kitus užkrečianti lyderiavimo grupėje veikla, dėstytojų pritraukimas į studentams įdomias veiklas. Hadwin ir kt. (2012) teoriškai aptardami socialinę paramą kaip nepriklausomą kintamąjį, įtakojantį asmens savireguliacinį mokymąsi, apima ne tik išsamiai disertaciniame tyrime išnagrinėtą kitų aktyvinimo dedamąją, bet žiūrint plačiau: tiria savireguliacinio mokymosi modeliavimą (gerosios praktikos pavyzdžių stebėjimą) bei asmens savireguliacinių mokymosi procesų sąsają su kitais asmenimis ir grupėmis.

Disertacinio tyrimo dalyviai studentai kaip vieną iš mokymosi strategijų nurodė asmeninės naudos siekį, paaiškinantį sėkmės troškimą ir asmens norą būti populiariu grupėje. Boekaerts ir kt. (2006) atlikę kokybinius tyrimus apie tarpusavio paramos teikimą mokykloje, nustatė, kokių

tikslų siekia bei kokias kognityvines ir motyvacinės strategijas naudoja save reguliuojantys moksleiviai: mokydami formaliai, jie siekia pagerinti savo atsiskaitymo prieš klasę rezultatus; mokosi, nes nori, kad jų tėvai būtų laimingi; siekia džiaugtis gyvenimu kartu su draugais. Anot tyrėjų, šios veiksmų programos susiveda į du klasterius – būti sėkmingu ir būti populiariu. Disertacinio tyrimo dalyviai universitetų dėstytojai tinklo bendravimą naudoja kaip savireguliacinio mokymosi strategiją, kurios viena iš prielaidų – ryšio su studentu palaikymas. Studentai, palaikydami virtualų ryšį su savo dėstytojais, tikisi naudos iš šio ryšio ateityje. Galima daryti išvadą, jog šie siekiai panašūs į moksleivių, tirtų Boekaerts ir kt. (2006) norą neformaliai bendraujant su dėstytoju, sužinoti daugiau, tai leistų jiems pagerinti formalių studijų rezultatus. Tirdami moksleivius, Boekaerts ir kt. (2006) išgrynina žmogiškųjų tikslų taksonomiją, kuri apima platesnius nei disertacinio tyrimo dalyvių integralius socialinių ryšių tikslus (priklausymą komandai, socialinę atsakomybę, nešališkumą, aprūpinimą ištekliais) bei atsitiktinį socialinį ryšį (individualumo atskleidimą, ryžtą, viršenybę, išteklių įgijimą), o disertaciniame tyrime plačiau nagrinėjamas antrasis klasteris, Boekaerts ir kt. (2006) įvardintas kaip „*siekis būti populiariu*“.

Save reguliuojantys universiteto studentai, dalyvavę disertaciniame tyrime, naudoja konkuravimą, asmeninės naudos siekį, savisaugą kaip mokymosi tinkluose strategijas. Kiefer ir Shim (2016) vykdytos longitudinalinės studijos apie socialinių tikslų ir akademinės paramos siekio ryšį vėlyvoje paauglystėje tyrimo dalyviai moksleiviai įvardino, kad mokantis jiems padeda poreikis dominuoti, intymumo siekis, populiarumo paieška; jie vertina mokytojo ir bendramokslų paramą. Taigi disertaciniame tyrime išskirtas konkuravimas gali būti siejamas su Kiefer ir Shim (2016) pastebėtu poreikiu dominuoti, savisaugos strategija gali būti iš dalies paaiškinama intymumo (noro atsiverti ne visiems, o tik „specialiems“ asmenims) siekiu. Disertacinio tyrimo dalyvių dėstytojų naudojamas visas mokymosi tinkluose strategijas galima suskirstyti pagal Laurillard (2013) siūlomą sistemą: į diskursyviąsias (gyvos ir virtualios diskusijos su savo studentais derinimas, ryšio su studentais palaikymas), adaptyviąsias (bendravimas, kai dėstytojas atsakingai vysto dialogą), interaktyviąsias (kai dėstytojas stebi, dalyvauja, aktyvina studentus, informuoja, teikdamas atgalinį ryšį), reflektiviąsias (kai įvairios studentų idėjos palaikomos, aptariamoms, sudaroma galimybė apmąstyti bei įsivertinti savo mokymosi procesą bei rezultatus).

Mokantis klasėje ar auditorijoje nuolat sukuriama nepatogios ir neiškytos situacijos, kurios sukelia įvairias emocijas. Boekaerts ir Corno (2005) dvigubo vyksmo modelis paaiškina, kaip mokymosi tikslai susiję ir sąveikauja su emocinio gerbūvio tikslais. Disertacinio tyrimo rezultatai pagilina dvigubo vyksmo modelį pasyviųjų strategijų dedamąja. Disertaciniame empiriniame tyrime pateikiami studentų tinkluose naudojamų pasyvaus buvimo strategijų

pavyzdžiai: pasyvus stebėjimas, savisauga, informacijos apsauga ar asmeninės naudos siekis. Įdomu tai, jog disertacinio tyrimo dalyviai šias pasyvaus buvimo strategijas patys vadina „*dalyvavimu tinklo veiklose*“. Šių studentų patiriamas stresas tinkluose, bijant parodyti savo paskyrą kitiems ir taip prarandant virtualių draugų viešinamą informaciją, tačiau įsivaizduojant, jog jie patys „*dalyvauja*“ stabdo jų mokymąsi. Aktyvios ir pasyvios veiklos tinkluose sumaišymas, kurį išgyvena disertacinio tyrimo dalyviai, pagrindžia Mega ir kt. (2014), Evklides (2011), Jarvenoja ir Järvelä (2009) tiesioginių emocijų kaitos ir su tuo susijusio atsiverimo tekstui tyrimus bei parodo savireguliacinio mokymosi dinamiką bei kompleksiskumą.

Nepastovumą mokantis rodo disertacinio tyrimo universitetų studentų rezultatai. Studentų emocijų kaitą mokantis (pasitenkinimą, viltį, išdidumą, paguodą, pyktį, nuovargį, gėdą, nevilį bei nuobodulį detalizavo Pekrun ir kt. (2011). Chang (2013) teigimu, dėstytojų emocijos, taip pat daro įtaką studentų savireguliacinio mokymosi mikroklimatui. Disertacinio tyrimo rezultatai tiesiogiai nerodo studentų emocijų įtakos jų savireguliaciniam mokymuisi, tačiau Pekrun ir kt. (2011) rastą emocijų, mokymosi ir akademinų pasiekimų ryšį disertacinio tyrimo rezultatai patvirtina. Disertaciniame darbe tirti studentai savireguliacinio mokymosi įsiterpiančiu veiksmu laiko Chang (2013) minimą nepasitikėjimą dėstytojais: nežinią bei nemokėjimą atspėti, kokios emocijos galima laukti iš dėstytojo tinkle bei buvimo virtualiai susijungus ir tai veikia pačių tyrimo dalyvių studentų emocijų kaitą.

Studijų motyvaciją kaip įsiterpiančią savireguliacinio mokymosi socialiniuose internetiniuose tinkluose veiksnių akcentuoja disertacinio tyrimo dalyviai universitetų studentai. Jie teigia, jog studijų motyvacija kyla, dalyvaujant formalių studijų organizavime bei matant studijų organizavimui asmens daromą įtaką. Moos (2014) vykdyti studentų savimotyvacijos tyrimai nustatė, kad tai, kiek aktualus studentams yra mokymosi turinys bei kiek ir kaip asmuo pasiekia mokymosi tikslus, lemia savimotyvaciją tolimesnėms studijoms. Remiantis disertacinio tyrimo rezultatais, galima daryti išvadą, jog studentų savimotyvaciją lemia ne tik Moos (2014) akcentuojamas studijų turinys bei siekiami rezultatai, bet ir pačio asmens dalyvavimas formalių studijų organizacinėse veiklose lygiavertėje partnerystėje su dėstytoju ir universiteto administracija.

Asmenų parinkimas į virtualių draugų ratą bei dėstytojų buvimas studentų virtualiais draugais leidžia daryti disertacinio tyrimo išvadą, kad studentai yra atviri naujoms savireguliacinio mokymosi patirtims: jie buriasi į grupes; iškilus edukacinei problemai, padeda vienas kitam ją spręsti; dalijasi tekstais. Studentų interakcijos sėkmingame bendradarbiaujančio mokymosi universiteto kurse kokybiniai tyrimai, vykdyti Vuopala ir kt. (2016), nustatė, kad bendradarbiavimo reikalaujančiose situacijose studentai dažniau taiko bendravimą grupėje, kurios narius jie žino ir su kuriais yra susiję, o ne buriasi į specialią grupę tam tikram

specifiniam tikslui siekti. Tuo tarpu grupinė sąveika paprastai yra skirta grupės veiklos koordinavimui, planavimui, veiklų organizavimui. Į tikslą orientuotas bendravimas dažniausiai vyksta komentuojant ar atsakinėjant į anksčiau užduotus tinklo žinučių klausimus. Disertacinio tyrimo rezultatai patvirtino Vuopala ir kt. (2016) įžvalgą, kad studentai sprendžia kilusius akademinis klausimus, planuoja veiklas, informuoja vienas kitą vienoje ir toje pačioje spontaniškai susibūrusioje socialinio tinklo grupėje. Vuopala ir kt. (2016) tyrė tik universiteto studentų tikslingą bendradarbiaujančią sąveiką virtualioje aplinkoje. Disertacinis tyrimas apėmė plačiau – buvo nustatyta, kad universitetų dėstytojai elgiasi priešingai savo studentams – dėstytojai kuria naują grupę vienai specifinei problemai, tyrimo ar mokslo klausimui spręsti. Išsprendus klausimą universiteto dėstytojų grupės paprastai išsiskirsto. Kitai problemai spręsti kuriama nauja grupė. Tuo tarpu studentai lieka toje pačioje grupėje ir toliau bendrauja, konkuruoja, dalinasi, publikuoja turinį ar pasyviai stebi.

Universitetų dėstytojai padeda studentams siekti tikslų, juos virtualiai motyvuodami ne studijų metu. Disertaciniame tyrime nustatyta, jog viena iš dėstytojų savireguliacinio mokymosi tinkluose prielaidų yra virtualaus ryšio su gyvai pažįstamais studentais palaikymas, siekiant juos greitai pasiekti. Paprastai dėstytojai tokiu būdu susiekia su grupės seniūnu ar aktyviausiais studentais. Kramarski ir Michalski (2009) dėstytojų profesinio augimo per visą jų darbinę karjerą tyrimas parodė, kad dėstytojui yra labai svarbu ne tik pačiam išmokyti savireguliacinio mokymosi, bet ir skleisti savo patirtį kolegų bei studentų tarpe. Disertacinis tyrimas praplečia Kramarski ir Michalski (2009) svarstymus apie dėstytojų profesinio augimo dimensijas, įrodydamas ne tik dėstytojo profesinio augimo svarbą, bet ir poreikį perteikti savo įgytas žinias per labiausiai iš studentų imlų, patyrusių, pažengusių asmenį (motyvuodamas ir aktyvindamas studijoms kitą, dažnai jaunesnį, virtualios grupės narį, mokaisi pats ir per jus mokosi visa grupė).

4.5 Socialinių medijų suvaldymas

Įvairiapusis technologijų naudojimas padeda motyvuotiems save reguliuojantiems besimokantiems siekti užsibrėžtų tikslų. Sukonstruota grindžiamoji teorija aiškina, kaip mokymasis universitete transformuojasi iš vien formalių studijų į visa apimančią mokymąsi, kuriam naudojami išmanieji įrenginiai; studentams nyksta ribos tarp to, ką įgyja auditorijos ar klasės užsiėmimų metu ir to, ką gauna bendraudami ir bendradarbiaudami tinkluose tarpusavyje ar su dėstytoju. Mokymo formos, anot Zhang (2009) susilieja, keičiasi „mokymo klasės“ sąvoka, plečiasi mokymo ir mokymosi erdvės; jaunimas interaktyvias medijas naudoja kūrybiškai ir įtraukiančiai, yra nuolat prisijungę. Nelygią prieigą prie socialinių tinklų tekstų, internetinių gerosios praktikos pavyzdžių, patirčių, kurias asmuo viešina internete bei tinklo

žinių akcentuoja abi disertacinio tyrimo dalyvių grupės. Sukonstruotoje grindžiamojoje teorijoje tai įvardinama technologijų suvaldymo bei ribotos socialinių technologijų panaudos įsiterpiančiais veiksniais. Disertacinio tyrimo rezultatai patvirtina Zhang (2009) virtualių universitetinių edukacinių erdvių tyrimus, išplėsdami technologijų suvaldymo kaip įsiterpiančio savireguliacinio mokymosi veiksnio temą ir daroma prielaida, kad ne visi studentai Lietuvoje yra įsitraukę į socialinių tinklų veiklas, kas gali stabdyti jų studijų procesą bei turėti įtakos pasiekimams.

Studentai, pasakojantys apie akademinės veiklas tinkle, pateikia pavyzdžių, jog turi savo grupėje studentą, kuris nesinaudoja *Facebook* ir kaip tai neigiamai veikia grupę, daro sudėtingu bendrų sprendimų priėmimą ar keitimąsi tekstais. Šie pavyzdžiai rodo, jog socialiniai tinklai yra tapę disertacinio tyrimo dalyvių universiteto studentų akademinio, profesinio bei kasdieninio gyvenimo dalimi. Tą patvirtina Saw ir kt. (2013) Australijos universitetų studentų *Facebook* tinklo panaudos tyrimai, rodantys, kad studentai naudoja tinklą įvairiapusiškiems pokalbiams su draugais, virtualių draugų gyvai vykdomų veiklų sekimui, įvairių tekstų viešinimui, informacijos radimui ir perpublikavimui. Tinklas naudojamas apsigėitimui studijų informacija, siekiant pagalbos atlikti studijų užduotis, informacijos, skirtos studijoms, paieškai, idėjų, susijusių su studijuojamiu dalyku ar tema, viešinimui, akademinų temų aptarimui prieš pristatant jas gyvai.

Socialinės medijos keičia save reguliuojančių studentų pasaulio suvokimą. Jenkins ir kt. (2009) kelia šiuos mokymosi tinkluose iššūkius: dalyvavimo spragos (angl. *the participation gap*); skaidrumo problema (angl. *the transparency problem*) bei etikos iššūkiai (angl. *the ethics challenge*). Etinius iššūkius – tradicinio mokymo ir socializacijos susiliejimą paaiškina šie disertaciniame tyrime sukonstruotos grindžiamosios teorijos įsiterpiančios veiksniai: studentų akademinis sąmoningumas, besisiekiantis su turinio publikavimu; akademinė pagarba, akademinis pripažinimas bei išankstinės nuostatos, susietos su savęs pristatymu. Disertacinis tyrimas papildoma Jenkins ir kt. (2009) išvardintus etikos iššūkius savisaugos dedamąja. Disertacinio tyrimo dalyviai universiteto studentai savisaugą naudoja kaip savireguliacinio mokymosi strategiją, esant nepasitikėjimui tam tikrais dėstytojais. Kai jų dėstytojai savisaugą traktuoja įsiterpiančiu savireguliacinio mokymosi tinkluose veiksmu, susijusiu su dalyvavimu, savęs pristatymu tinkluose bei paskyros konstravimu. Taikant Jenkins ir kt. (2009) mokymosi iššūkių klasifikaciją, universitetų dėstytojai Lietuvoje susiduria su skaidrumo problema ir yra pastebimos dalyvavimo virtualaus tinklo veiklose spragos.

Savireguliacinio mokymosi prielaidos, tokios kaip studentų dalyvavimas tinklo veiklose ar jų dėstytojų ryšio su studentais palaikymas bei dalinimasis tekstais yra susiję su socialinių technologijų suvaldymu bei mokėjimu jomis naudotis. Visi save reguliuojantys besimokantieji

(ir dėstytojai, ir jų studentai), kurie yra gerai įvaldę socialines medijas bei sugeba suvaldyti laiką internete, kryptingai siekė savo edukacinių tikslų tinkle. Disertacinio tyrimo rezultatai parodė, kaip teigia Kennedy ir kt. (2010), kad besimokantiejiems tinkle yra sudėtinga valdyti visą gaunamą informaciją bei atrinkti sau naudingą. Universitetų dėstytojai kaip įsiterpiančių savireguliacinio mokymosi veiksnį mini technologijų suvaldymą (pvz. neįsivaizduoja kelių socialinių technologijų panaudos vienu metu ar svarsto, kurią technologiją reikėtų pritaikyti savo darbe). Studentai taip pat akcentuoja technologijų suvaldymą ir net pateikia siūlymus, kaip naudojant technologijas galima būtų aktyvinti studijų procesą. Visi disertacinio tyrimo dalyviai akcentuoja, jog jiems yra tekę įsivelti į beprasmes virtualias diskusijas, aiškina, jog tik technologijų suvaldymas leido jiems išvengti ar suvaldyti tokias situacijas.

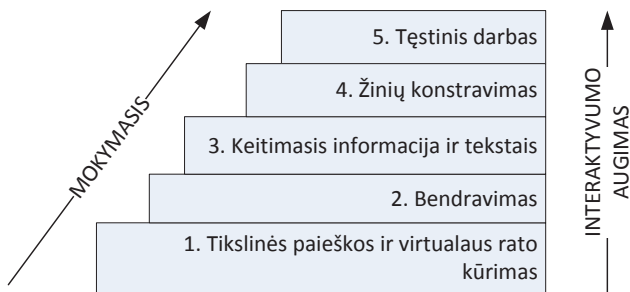
Lietuvos universitetų dėstytojai bei jų studentai akcentavo, jog „išgyventi“ socialiniame internetiniame tinkle jiems padėjo laiko tinkle vadyba. Heller Baird ir Parasnis (2011) tyrė socialinių paslaugų gavėjų vadybinius ryšius, pripažino, jog verslo įmonės, siekiančios parduoti paslaugas internete, turi atsižvelgti ir gerbti vartotojo įmonei skiriamą laiką bei pateikti informaciją apie siūlomą paslaugą glaustai, aiškiai, suprantamai ne tik specialistui. Universitetų studentai, sugebantys suvaldyti laiką tinkluose, taip pat kaip Heller Baird ir Parasnis (2011) tirti internetinių paslaugų potencialūs gavėjai, akcentuoja, jog jiems yra tekę praleisti virtualias veiklas, nedalyvauti pokalbiuose ar susirašinėjimuose žinutėmis, norint kokybiškai bei laiku atlikti formalių studijų darbus. Taip disertacinio tyrimo dalyviai aiškino savo gebėjimą valdyti asmeninį laiką. Disertaciniame tyrime dalyvavę dėstytojai stebėjosi studentų sugebėjimu atlikti kelis darbus vienu metu, pavyzdžiui, dalyvauti akademinėse veiklose gyvai ir kartu naršyti virtualius kanalus. Tai leidžia teigti, jog studentai yra susirūpinę laiko tinkle vadyba, tačiau daugelis iš jų laiką suvaldo ne nuosekliai vykdydami privalomas veiklas, o lygiagrečiai darbus. Dėstytojams jų studentų įgūdis atlikti kelias veiklas vienu metu yra sunkiai suprantamas, ne visada pateisinamas ir dažnai nesuderinamas su akademinė etika.

Universitetų dėstytojai sutaria, jog išankstinis laiko planavimas (pvz. numatymas, kiek laiko per dieną ir kuriuo metu bus prisijungiama, virtualus naršymas turint tikslą), padeda efektyviai suvaldyti paskyros tekstus, sužinoti reikalingą informaciją, dalyvauti bendrose grupėse su savo studentais ir juos informuoti. Leonardi ir kt. (2013), tyrė socialines internetines technologijas organizacijoje, nustatė, kad informacijos perteklių ir su tuo susijusį tinklui skiriamą laiką leidžia suvaldyti institucinės kultūros keitimas. Nors disertacinio tyrimo dalyviai, priešingai Leonardi ir kt. (2013) tirtų nedidelės organizacijos narių, neakcentavo universiteto kultūros įtakos savireguliaciniam mokymuisi tinkluose, tačiau tyrimo dalyviai dėstytojai aptarė bendradarbių santykį tinkle. Tai sukonstruotoje grindžiamojoje teorijoje atsispindėjo kaip savireguliacinio mokymosi įsiterpiančių veiksnys. Bendraudami gyvai ir virtualiai, universitetų

dėstytojai tarpusavyje aptarinėja tinklo technologiją bei savo studentų elgseną tinkle, jų viešinamus tekstus. Dėstytojui įsitraukus į bendras veiklas su studentais, kiti kolegos, stebėję procesą bei vertinę pasekmes, galėdavo prisijungti ir tokiu būdu suaktyvinti bendrą veiklą. Disertacinio tyrimo rezultatai leidžia teigti, dėstytojų įsitraukimą į tinklą bei virtualų santykį su studentu lemia kolegų patirtys.

4.6 Grindžiamosios teorijos ir interaktyvaus internetinio mokymosi sąsajos

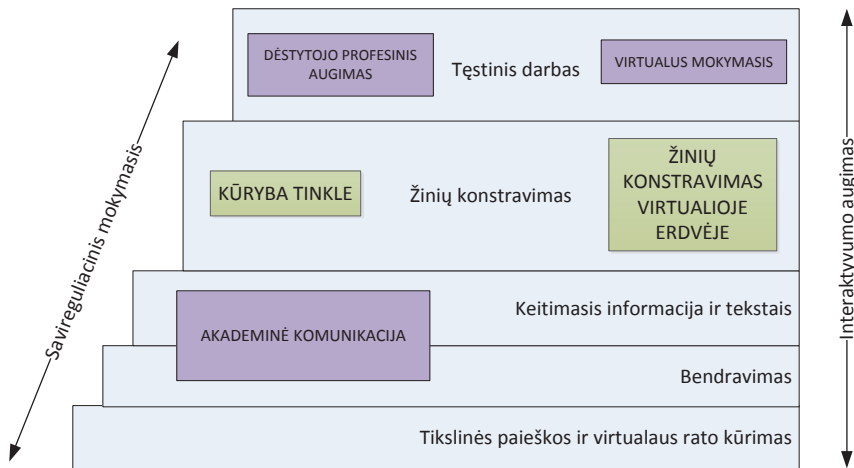
Interaktyvaus internetinio mokymosi sąranka (Salmon, 2013), kitaip vadinama penkių žingsnių modeliu (angl. *Five-stage model*) paaiškina, kaip virtualaus mokymosi proceso dalyviai siekia žinių bendraudami ir bendradarbiaudami; kaip mokymosi procese auga interaktyvumas bei konstruojamos žinios. Pirmasis penkių žingsnių modelio etapas – tikslinės paieškos bei siekis išsiaiškinti interneto bei socialinių tinklų galimybes ir jas žinant kurti asmeninį virtualų ratą, anot Salmon (2013) – esminė mokymosi internete prielaida. Praleidžiant daugiau laiko internete, bendraujant su kitais tinkle dalyviais (antrasis etapas), pradedama keistis informacija, tekstais (tolydžiai pereinama į trečiąjį interaktyvaus internetinio mokymosi etapą) bei pradedamos konstruoti žinios (besimokančiajam nededant specifinių pastangų pereinama į ketvirtą etapą) ir tai veda į tęstinį darbą (penktasis etapas) (11 pav.).



11 pav. Interaktyvaus internetinio mokymosi sąranka (parengta autorės pagal Salmon, 2013)

Sukonstruota grindžiamoji teorija apie universiteto dėstytojų ir jų studentų savireguliacinį mokymąsi socialiniuose internetiniuose tinkluose papildo bei praplečia abstrakčiąją Salmon (2013) interaktyvaus internetinio mokymosi sąranką. Esminės grindžiamosios teorijos kategorijos universiteto dėstytojų *Kūryba tinkle* bei jų studentų *Žinių konstravimas virtualioje erdvėje* paaiškina, kaip save reguliuojantys universiteto dėstytojai bei jų studentai konstruoja žinias socialiniuose internetiniuose tinkluose. Universiteto dėstytojai žinias konstruoja kurdami tinkle, jų studentai – mokydami visiur ir visomis virtualiomis priemonėmis. *Akademinė komunikacija* interaktyvaus internetinio mokymosi sąrankoje siejama

su *Bendravimu* bei *Keitimusi informacija ir tekstais*. *Dėstytojo profesinis augimas* bei *studentų virtualus mokymasis* siejamas su *Tęstiniu darbu* (12 pav.).



12 pav. Grindžiamosios teorijos ir interaktyvaus internetinio mokymosi sąrankos sąveika

Grindžiamosios teorijos, paaiškinančios universiteto dėstytojų ir jų studentų savireguliacinį mokymąsi socialiniuose internetiniuose tinkluose bei interaktyvaus internetinio mokymosi sąrankos sąsają radimas – paskutinis ir baigiamasis grindžiamosios teorijos konstravimo žingsnis, parodantis grindžiamosios teorijos vietą kitų teorijų kontekste.

4.7 Tyrimo ribotumai

Naudojant tikslią atranką, tyrimui buvo pasirinkti inovatyvūs, iniciatyvūs bei aktyvūs dėstytojai – mokslininkai. Šie tyrimo dalyviai akcentavo kūrybos tinkle procesus. Laisvalaikio leidimas tinkle, socialinių internetinių tinklų panauda pasilinksminimui, atsipalaidavimui, pramogai nebuvo sureikšmintas. Grindžiamosios teorijos kūrimas – nesibaigiantis procesas. Galbūt didėjant tyrimo dalyvių dėstytojų imčiai, įtraukiant kolegijų dėstytojus, dar labiau būtų įsotinti duomenys, išryškėtų naujos kategorijos.

Dalyvaujant socialiniuose internetiniuose tinkluose nyksta kalbinės, teritorinės, ekonominės, politinės, kultūrinės ribos. Lietuviai bendrauja, bendradarbiauja, mokosi ne tik iš kitų lietuvių, bet ir virtualių draugų, kurie fiziškai yra nutolę, kalba kita kalba, gyvena kitoje šalyje. Tyrimui buvo pasirinkti tik lietuviai dėstytojai. Dėstytojų iš užsienio įtraukimas, manoma, galėtų reikšmingai papildyti bei pakeisti rezultatus.

4.8 Rekomendacijos

Socialiniai internetiniai tinklai bei kitos medijų formos yra tapę profesinio bei socialinio gyvenimo dalimi. Dalyvaujant socialinių internetinių tinklų veiklose – bendraujant, bendradarbiaujant bei viešinant turinį – gaunama įvairialypė nauda: asmuo pailsi, pramogauja bei prasmingai kuria tekstus bei socialinį kapitalą. Kiekvienam asmeniui suteikiama galimybė kurti socialinių tinklų turinį gali būti plačiai išnaudojama universitetinėse studijose. Socialiniai internetiniai tinklai kiekvienam dėstytojui ir studentui, turinčiam skirtingas išankstines patirtis, bet įvaldžiusiam mokėjimą mokyti, turinčiam technologinių žinių bei gebėjimų suteikia nemokamus bei lengvai įvaldomus įrankius aktyviai įsitraukti į savo patirčių konstravimą. Turinys, viešinamas socialiniuose internetiniuose tinkluose, yra „gyvas“, nuolat kintantis ir atnaujinamas visų virtualių dalyvių. Tinkle esančios mokymo medžiagos atnaujinimui, papildymui, koregavimui nereikalingi specialūs techniniai ir technologiniai sprendimai, sudėtinga įranga, eksperto ar programuotojo pagalba. Socialinių internetinių tinklų įrankiai leidžia aktyviai mokyti individualiai ir grupėje, bendradarbiauti, ugdyti komandinio darbo įgūdžius.

Virtualios paskirstyto bendravimo erdvės (grupės, puslapiai, socialiniai internetiniai tinklai) masina bei įtraukia jaunimą savo technologiniais sprendimais, žaidybiniais ir virtualios realybės elementais, skatina pažinti, mokyti, keistis. Siekiant įveikinti socialinius internetinius tinklus universitetinėse studijose, būtina neužmiršti, jog riba tarp mokymosi ir pramogos yra labai nežymi ir gali būti nejučia peržengta. Socialinių internetinių tinklų vartotojai patys kuria ir viešina mokymo turinį. Negana to, egzistuoja technologiniai sprendimai, leidžiantys turinį „surinkti“ iš virtualių draugų bei nuolat viešinti asmens paskyroje. Dėstytojo, siekiančio panaudoti socialinių internetinių tinklų privalumus studijose uždavinys – ne tik pačiam viešinti akademinį turinį, bet ir virtualiai bendradarbiaujant koordinuoti, aktyvinti, moderuoti tinklo grupių veiklas. Tokiu būdu keisis virtualioje grupėje dalyvaujančio asmens paskyroje gaunamas virtualių tekstų srautas.

Socialinių internetinių tinklų naudojimas leidžia šiuolaikiniam studentui vystyti XXI amžiaus įgūdžius: bendradarbiauti, kūrybiškai spręsti problemas, dirbti grupėje, tyrinėti, kritiškai mąstyti, išmokti efektyviai paskirstyti darbą. Disertacinio tyrimo rezultatai rodo, jog dėstytojais bei jų studentais vienu svarbiausių dalyvavimo socialinių internetinių tinklų veiklose iššūkiu laiko tinkle leidžiamo laiko suvaldymą. Laiką suvaldyti padėtų veiklų socialiniuose internetiniuose tinkluose paskirstymas ir prioritetų darbams suteikimas, akademiniai, profesiniai ir laisvalaikio leidimo tinkluose kalendoriai; asmens susikurti veiklų planai bei grupiniai veiklų aptarimai, saviugda bei virtualios konsultacijos.

Socialinių internetinių tinklų teksto įrankius kasdien naudoja studentai bei dėstytojai, tačiau formaliam universiteto akademinės bendruomenės bendravimui dažnai oficialiai naudojami kiti, tarp akademinio jaunimo mažiau populiarūs būdai: telefoninis garso pokalbis, elektroninis paštas. Jaunimo ir paauglių naudojamų socialinių įrankių platesnis neformalus taikymas universitetams leistų individualizuoti akademinio gyvenimo viešinimą, tai tikėtina pritrauktų būsimuosius studentus, skleistų žinių apie universitetą virtualiose bendruomenėse, pasiektų daugiau potencialių besimokančiųjų.

Savo veiklą, tyrimus ir pasiekimus viešinantys dėstytojai buria virtualų tarptautinį kolegų ratą. Disertacinis tyrimas parodė, jog bendraujant, bendradarbiaujant, kuriant tinkle gimsta naujos idėjos, kurios transformuojasi į mokslinius pranešimus ir straipsnius. Dalyvavimas tarptautinėse socialinių internetinių tinklų grupėse sudaro sąlygas kelti dėstytojo akademinę bei mokslinę kvalifikaciją, sekti mokslo naujienas ir inovacijas, inicijuoti projektus, dalyvauti tyrimuose. Dalyvavimą virtualiose mokslinėse grupėse palengvina užsienio kalbų žinios bei komunikaciniai gebėjimai, kuriuos galima vystyti socialinių tinklų priemonėmis. Tik įvaldžius socialines technologijas ir aktyviai įsijungus į virtualias veiklas, keičiamos išankstinės nuostatos, atsiveriama, nugalima viešumo baimė ir tai veda į dėstytojo profesinį augimą.

IŠVADOS

Sukonstravus grindžiamąją teoriją, buvo paaiškintas dėstytojų ir jų studentų savireguliacinis mokymasis socialiniuose internetiniuose tinkluose. Universitetų dėstytojų savireguliacinį mokymąsi atskleidžia esminė grindžiamosios teorijos kategorija *Kūryba tinkle*. Įsitraukę į socialinių internetinių tinklų veiklas dėstytojai kuria bei kitiems populiarina mokslą bei studijas. Studentų savireguliacinį mokymąsi paaiškina esminė grindžiamosios teorijos kategorija *Žinių konstravimas virtualioje erdvėje*. Studentams socialiniai internetiniai tinklai yra įrankis palaikyti ryšį su dėstytoju, grupės ar kurso draugais, sužinoti naujienas. Virtualiai susijungus dėstytojui bei jo studentams, konstruojamos įvairaus stiprumo informacijos ir žinių grandinės. Studentai pradeda nebeskirti, kurias žinias gavo formalių studijų metu, kurias – dalyvaudami tinklo veiklose. Dėstytojų ir jų studentų savireguliacinis mokymasis vyksta dviuose kontekstuose, iš kurių vienas – *akademine komunikacija* – yra būdingas abiem tiriamųjų grupėms. Kitas kontekstas skiriasi: universiteto dėstytojų mokymasis vyksta *dėstytojo profesinio augimo*, o jų studentų – *virtualaus mokymosi* kontekstuose.

Prielaidos savireguliaciniam mokymuisi skiriasi. Dėstytojai savireguliacinį mokymąsi socialinių internetinių tinklų priemonėmis suvokia kaip *dalinimąsi, siekdami ryšio su studentu bei ieškodami įvairios informacijos*. Studentų savireguliacinis mokymasis aktyvėja *konstruojant paskyrą, pristatant save ar siekiant virtualios narystės tinkle, dalyvaujant socialinio tinklo veiklose, norint įtakoti universitetinių studijų organizavimą bei administravimą*.

Save reguliuojantys dėstytojai ir jų studentai naudoja skirtingas mokymosi socialiniuose internetiniuose tinkluose strategijas. Įvaldę socialinius internetinius tinklus dėstytojai virtualiai bendrauja su savo studentais, viešina studijų ir mokslo populiarinimo turinį, informuoja bei aktyvina kitus, dalyvauja tinklo grupėse bei stebi jaunimo studijų ir laisvalaikio leidimo veiklas. Studentai socialiniuose internetiniuose tinkluose elgiasi dvejopai: vieni dalinasi tekstais, kiti pasyviai stebi; vieni saugo savo informaciją, kiti publikuoja turinį bei reklamuoja; vieni aktyvina kitus, kiti saugosi, siekia asmeninės naudos ar konkuruoja.

Socialiniai internetiniai tinklai įpareigoja dėstytojus ir jų studentus pateikti save akademiškai. Žinojimas, jog gali būti stebimas studentų (ar dėstytojų) skatina asmenį kurti bei viešinti studijų bei mokslo turinį, „*nešiuokšlinti*“ tinklo atsitiktiniais tekstais. Bendraudami bei nuolat mokydami vieni iš kitų, abiejų tiriamųjų grupių atstovai kryptingai kelia kvalifikaciją.

PADEKA

Disertacijos tyrimas gimė, siekiant išsiaiškinti, kaip vyksta „*trupinėlių iš viso pasaulio rankiojimas*“ socialiniame internetiniame tinkle. Esu dėkinga disertacinio tyrimo konsultantei *prof. dr. Vilmai Žydžiūnaitei*, paskatinusiai pamilti kokybinius tyrimus, išmokiusiai stebėti ir analizuoti mus supantį pasaulį. Ačiū profesorei už nuolatinį darbą kartu, motyvavimą, pasitikėjimą, nenutrūkstantį elektroninį bendravimą, o ypač - tikėjimą manimi. Ačiū profesorei *Malin Eriksson* ir Umeå universiteto kolegoms už skatinimą gilintis į situacijų analizę ir kitas grindžiamosios teorijos versijas. Ačiū jungtinės doktorantūros programos profesoriams bei kitiems kolegoms už suteiktas žinias ir galimybę diskutuoti. Ačiū tyrimo dalyviams, pasidalinusiems savo įžvalgomis, atvėrusiems savo pasaulį. Ačiū tiems, kurie buvote šalia ir ištvėrėte kartu su manimi šiuos iššūkių metus. Vienas tyrimo dalyvių, kalbėdamas apie tęstinį darbą su tinklo medžiaga, sakė: „*Mokausi, mokausi ir mokausi... Kokioj stadijoje esu – nežinau. Bet kuo toliau, tuo vis labiau mokausi, mokausi ir mokausi. Vis tiek dar daug visokio neaiškumo kyla...*“ Pritardama jam, sakau – jūs esate mano socialinis tinklas. Mokausi iš jūsų ir su jumis. Ačiū Jums.

LITERATŪROS SĄRAŠAS

1. Adoni, H., Mane, S. (1984). Media and the social construction of reality toward an integration of theory and research. *Communication research*, 11(3), 323-340.
2. Aguilar, J., Terán, O. (2015). Social Media and Free Knowledge: Case Study–Public Opinion Formation. *Societal Benefits of Freely Accessible Technologies and Knowledge Resources*, 433-466.
3. Ahlqvist, T., Teknillinen Tutkimuskeskus, V. (2008). Social Media Roadmaps: Exploring the Futures Triggered by Social Media (VTT Tiedotteita – Research Notes).
4. Ahlqvist, T., Back, A., Heinonen, S., Halonen, M. (2010). Road-mapping the societal transformation potential of social media. *Foresight*, 12(5), 3-26.
5. Altheide, D. L., Johnson, J. M. (1994). Criteria for assessing interpretive validity in qualitative research. In Denzin, Norman K. (Ed); Lincoln, Yvonna S. (Ed). (1994). *Handbook of qualitative research*. 485-499. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
6. Anderson, A., Huttenlocher, D., Kleinberg, J., Leskovec, J. (2014). Engaging with massive online courses // *Proceedings of the 23rd international conference on World Wide Web*. 687-698. ACM.
7. Anderson, J. R., Reder, L. M., Simon, H. A. (1996). Situated learning and education. *Educational researcher*, 25(4), 5-11.
8. Anderson, L. E., Carta-Falsa, J. (2002). Factors that make faculty and student relationships effective. *College Teaching*, 50(4), 134-138.
9. Anderson, T., Kanuka, H. (1999). *Using constructivism in technology-mediated learning: Constructing order out of the chaos in the literature*.
10. Attwell, G. (2007). Personal Learning Environments-the future of eLearning? *Elearning papers*, 2(1), 1-8.
11. Aula, P. (2010). Social media, reputation risk and ambient publicity management. *Strategy & Leadership*, 38(6), 43-49.
12. Azevedo, R., Hadwin, A. F. (2005). Scaffolding self-regulated learning and metacognition–Implications for the design of computer-based scaffolds. *Instructional Science*, 33(5), 367-379.
13. Bae, Y. (2014). *The Relationships among Motivation, Self-Regulated Learning, and Academic Achievement* (Doctoral dissertation).
14. Bahreman, V., Chang, M., Amistad, I., Garn, K. (2016). Design and Implementation of Self-Regulated Learning Achievement: Attracting Students to Perform More Practice with Educational Mobile Apps. *In State-of-the-Art and Future Directions of Smart Learning*, 263-267.
15. Baldwin, T., Cook, P., Lui, M., MacKinlay, A., Wang, L. (2013). How Noisy Social Media Text, How Different Social Media Sources? *IJCNLP*, 356-364.
16. Baltar, F., Brunet, I. (2012). Social research 2.0: virtual snowball sampling method using Facebook. *Internet Research*, 22(1), 57-74.
17. Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall, Inc.
18. Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental psychology*, 25(5), 729-735.
19. Bandura, A. (1994). *Self- efficacy*. John Wiley & Sons, Inc.
20. Baran, E., Correia, A. P., Thompson, A. (2011). Transforming online teaching practice: Critical analysis of the literature on the roles and competencies of online teachers. *Distance Education*, 32(3), 421-439.
21. Barnaud, C., Antona, M. (2014). Deconstructing ecosystem services: Uncertainties and controversies around a socially constructed concept. *Geoforum*, 56, 113-123.
22. Barry, S., Murphy, K., Drew, S. (2015). From deconstructive misalignment to constructive alignment: Exploring student uses of mobile technologies in university classrooms. *Computers & Education*, 81, 202-210.

23. Beaty, R. E., Silvia, P. J. (2012). Why do ideas get more creative across time? An executive interpretation of the serial order effect in divergent thinking tasks. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6(4), 309-319.
24. Bechmann, A., Lomborg, S. (2013). Mapping actor roles in social media: Different perspectives on value creation in theories of user participation. *New media & society*, 15(5), 765-781.
25. Beetham, H., Sharpe, R. (2013). *Rethinking pedagogy for a digital age: Designing for 21st century learning*. Routledge.
26. Beghetto, R. A., Kaufman, J. C. (2007). Toward a broader conception of creativity: A case for "mini-c" creativity. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 1(2), 73-79.
27. Beishuizen, J., Steffens, K. (2011). A conceptual framework for research on self-regulated learning. In *Self-Regulated Learning in Technology Enhanced Learning Environments* (pp. 3-19). Sense Publishers.
28. Bekele, T. A., Menchaca, M. P. (2008). Research on Internet-supported learning. *Quarterly Review of Distance Education*, 9(4), 373-405.
29. Bell, S. (2012). Students tweet the darndest things about your library-and why you need to listen. *Reference Services Review*, 40(2), 217-220.
30. Bereiter, C., Scardamalia, M. (2014). Knowledge building and knowledge creation: One concept, two hills to climb. In *Knowledge creation in education* (pp. 35-52). Springer Singapore.
31. Berger, P. L., Luckmann, T. (1991). *The social construction of reality: A treatise in the sociology of knowledge*. Penguin UK.
32. Bhatt, G. D. (2001). Knowledge management in organizations: examining the interaction between technologies, techniques, and people. *Journal of knowledge management*, 5(1), 68-75.
33. Bingham, T., Conner, M. (2015). *The new social learning. Connect. Collaborate. Work*. Association for Talent Development, Berrett-Koehler Publishers & ASTD Press.
34. Bjork, R. A., Dunlosky, J., Kornell, N. (2013). Self-regulated learning: Beliefs, techniques, and illusions. *Annual review of psychology*, 64, 417-444.
35. Blanchard, A. L., Markus, M. L. (2004). The experienced sense of a virtual community: Characteristics and processes. *ACM Sigmis Database*, 35(1), 64-79.
36. Blasco-Arcas, L., Buil, I., Hernández-Ortega, B., Sese, F. J. (2013). Using clickers in class. The role of interactivity, active collaborative learning and engagement in learning performance. *Computers & Education*, 62, 102-110.
37. Boekaerts, M. (1999). Coping in context: Goal frustration and goal ambivalence in relation to academic and interpersonal goals. Frydenberg, E. (Ed). In *Learning to cope: Developing as a person in complex societies* (pp. 175-197). New York, NY, US: Oxford University Press, xii, 360 pp.
38. Boekaerts, M., Corno, L. (2005). Self- regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology*, 54(2), 199-231.
39. Boekaerts, M., de Koning, E., Vedder, P. (2006). Goal-directed behavior and contextual factors in the classroom: An innovative approach to the study of multiple goals. *Educational Psychologist*, 41(1), 33-51.
40. Boekaerts, M., Pintrich, P. R., Zeidner, M. (2005). *Handbook of self-regulation*. Elsevier.
41. Boellstorff, T. (2015). *Coming of age in Second Life: An anthropologist explores the virtually human*. Princeton University Press.
42. Bolldén, K. (2014). Teachers' embodied presence in online teaching practices. *Studies in Continuing Education*, 1-15.
43. Bontcheva, K., Gorrell, G., Wessels, B. (2013). Social media and information overload: Survey results. arXiv preprint arXiv:1306.0813.
44. Bose, J., Rengel, Z. (2009). A Model Formative Assessment Strategy to Promote Student-Centered Self-Regulated Learning in Higher Education. *Online Submission*, 6(12), 29-35.
45. Bozoglan, B., Demirer, V., Sahin, I. (2013). Loneliness, self- esteem, and life satisfaction as predictors of Internet addiction: A cross- sectional study among Turkish university students. *Scandinavian journal of psychology*, 54(4), 313-319.

46. Braidotti, R. (2013). *The posthuman*. John Wiley & Sons.
47. Breslin, J., Decker, S. (2007). The future of social networks on the internet: the need for semantics. *IEEE Internet Computing*, 11(6), 86-90.
48. Bretherton, I. (Ed.). (2014). *Symbolic play: The development of social understanding*. Academic Press.
49. Brooks, R., Everett, G. (2008). The impact of higher education on lifelong learning. *International Journal of Lifelong Education*, 27(3), 239-254.
50. Brown, J. S., Duguid, P. (2000). *The social life of information*. Harvard Business Press.
51. Brown, T. H. (2005). Beyond constructivism: Exploring future learning paradigms. *Education Today*, 2(2), 1-11.
52. Brulin, G. (2001). The third task of universities or how to get universities to serve their communities. *Handbook of action research*, pp. 440-446.
53. Bryant, A., Charmaz, K. (Eds.). (2007). *The Sage handbook of grounded theory*. Sage.
54. Butcher, N. (2015). A basic guide to open educational resources (OER). Commonwealth of Learning, Vancouver and UNESCO.
55. Butrimė, E., Teresevičienė, M., Zuzevičiūtė, V., Rutkienė, A., Targamadžė, A., Brunevičiūtė, R., Bulajeva, T. (2012). *The phenomenon of e-learning as a socio-cultural system in university studies* (Doctoral dissertation, Vytauto Didžiojo universitetas).
56. Cahill, J. L. (2014). University Professors' Perceptions about the Impact of Integrating Google Applications on Students' Communication and Collaboration Skills. *Journal of Research Initiatives*, 1(2), 1-17.
57. Carneiro, R., Lefrere, P., Steffens, K., Underwood, J. (Eds.). (2012). *Self-regulated learning in technology enhanced learning environments* (Vol. 5). Springer Science & Business Media.
58. Carver, C. S., Scheier, M. F. (2012). *Attention and self-regulation: A control-theory approach to human behavior*. Springer Science & Business Media.
59. Castek, J. M. (2008). *How do 4th and 5th grade students acquire the new literacies of online reading comprehension? Exploring the contexts that facilitate learning*. ProQuest (Doctoral dissertation).
60. Castells, M. (2011). *The rise of the network society: The information age: Economy, society, and culture* (Vol. 1). John Wiley & Sons.
61. Castronova, E. (2006). On the research value of large games natural experiments in Norrath and Camelot. *Games and Culture*, 1(2), 163-186.
62. Cavus, N., Ibrahim, D. (2009). m- Learning: An experiment in using SMS to support learning new English language words. *British journal of educational technology*, 40(1), 78-91.
63. Cazan, A. M. (2012). Self regulated learning strategies—predictors of academic adjustment. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 33, 104-108.
64. Cazan, A. M., Anitei, M. (2010). Motivation, learning strategies and academic adjustment. *Romanian Journal of Experimental Applied Psychology*, 1(1), 50-62.
65. Cerezo, R., Núñez, J. C., Rosário, P., Valle, A., Rodríguez, S., Bernardo, A. B. (2010). New media for the promotion of self-regulated learning in higher education. *Psicothema*, 22(2), 306-315.
66. Cetina, K. K., Cicourel, A. V. (2014). *Advances in Social Theory and Methodology (RLE Social Theory): Toward an Integration of Micro-and Macro-Sociologies*. Routledge.
67. Chang, M. L. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: Appraisal, regulation and coping. *Motivation and Emotion*, 37(4), 799-817.
68. Chang, M. M. (2005). Applying self-regulated learning strategies in a web-based instruction—an investigation of motivation perception. *Computer Assisted Language Learning*, 18(3), 217-230.
69. Charmaz, K. (2003). Grounded theory. *Qualitative psychology: A practical guide to research methods*, 81-110.
70. Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: A practical guide through qualitative research*. Sage Publications Ltd, London.

71. Charmaz, K. (2008). Constructionism and the grounded theory method. *Handbook of constructionist research*, 397-412.
72. Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. Sage.
73. Chen, L., Xia, M. (2015). MOOC Platform and Graduate Education. *Education Research Frontier*, 5(1), 1-6.
74. Chen, L., Shao, C., Zhu, P. (2015). Social recommendation using quantified social tie strength. In *Advanced Computational Intelligence (ICACI), 2015 Seventh International Conference on* (pp. 84-88). IEEE.
75. Cheston, C. C., Flickinger, T. E., Chisolm, M. S. (2013). Social media use in medical education: a systematic review. *Academic Medicine*, 88(6), 893-901.
76. Chinowsky, P., Diekmann, J., Galotti, V. (2008). Social network model of construction. *Journal of construction engineering and management*, 134(10), 804-812.
77. Chiu, M. M., Fujita, N. (2014). Statistical Discourse Analysis of Online Discussions: Informal Cognition, Social Metacognition, and Knowledge Creation. In *Knowledge Creation in Education* (pp. 97-112). Springer Singapore.
78. Cho, M. H., Jonassen, D. (2009). Development of the human interaction dimension of the Self-Regulated Learning Questionnaire in asynchronous online learning environments. *Educational Psychology*, 29(1), 117-138.
79. Cho, M. H., Kim, B. J. (2013). Students' self-regulation for interaction with others in online learning environments. *The Internet and Higher Education*, 17, 69-75.
80. Christie, H., Tett, L., Cree, V. E., Hounsell, J., McCune, V. (2008). 'A real rollercoaster of confidence and emotions': Learning to be a university student. *Studies in Higher Education*, 33(5), 567-581.
81. Clarke, A. E., Charmaz, K. (Eds.). (2014). *Grounded Theory and Situational Analysis: Sage Benchmarks in Social Research Methods: History, Essentials and Debates in Grounded Theory*. Sage.
82. Cochrane, T. D. (2014). Critical success factors for transforming pedagogy with mobile Web 2.0. *British Journal of Educational Technology*, 45(1), 65-82.
83. Code, J. (2013). Agency and identity in social media. *Digital identity and social media*, 37-57.
84. Cohen, A. D. (2014). *Strategies in learning and using a second language*. Routledge.
85. Cohen, A. P. (2013). *Symbolic construction of community*. Routledge.
86. Colliver, J. A. (2002). Constructivism: the view of knowledge that ended philosophy or a theory of learning and instruction? *Teaching and learning in medicine*, 14(1), 49-51.
87. Cope, D. G. (2014). Methods and meanings: credibility and trustworthiness of qualitative research. *Oncology nursing forum* 41(1).
88. Corbin, J. M., Strauss, A. (1990). Grounded theory research: Procedures, canons, and evaluative criteria. *Qualitative sociology*, 13(1), 3-21.
89. Corno, L. (1989). Self-regulated learning: A volitional analysis. In *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 111-141). Springer New York.
90. Corona, F., Cozzarelli, C., Palumbo, C., Sibilio, M. (2013). Information technology and edutainment: Education and entertainment in the age of interactivity. *International Journal of Digital Literacy and Digital Competence (IJDLDC)*, 4(1), 12-18.
91. Csikszentmihalyi, M., Sawyer, K. (2014). Shifting the focus from individual to organizational creativity. In *The Systems Model of Creativity* (pp. 67-71). Springer Netherlands.
92. Dabbagh, N., Kitsantas, A. (2012). Personal Learning Environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *The Internet and higher education*, 15(1), 3-8.
93. Dabner, N. (2012). 'Breaking Ground' in the use of social media: A case study of a university earthquake response to inform educational design with Facebook. *The Internet and Higher Education*, 15(1), 69-78.

94. Dahlgren, L., Emmelin, M., Winkvist, A. (2007). *Qualitative methodology for international public health*. Print och Media, Umeå University.
95. Davies, D., Jindal-Snape, D., Digby, R., Howe, A., Collier, C., Hay, P. (2014). The roles and development needs of teachers to promote creativity: A systematic review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 41, 34-41.
96. Davis III, C. H., Deil-Amen, R., Rios-Aguilar, C., Gonzalez Canche, M. S. (2012). *Social Media in Higher Education: A literature review and research directions*.
97. Davis, K., Fullerton, S. (2016). Connected learning in and after school: Exploring technology's role in the learning experiences of diverse high school students. *The Information Society*, 32(2), 98-116.
98. Davis, K., Singh, S. (2015). Digital badges in afterschool learning: documenting the perspectives and experiences of students and educators. *Computers & Education*, 88, 72-83.
99. Davis, L. N., Davis, J. D., Hoisl, K. (2013). Leisure time invention. *Organization Science*, 24(5), 1439-1458.
100. Dawley, L. (2009). Social network knowledge construction: Emerging virtual world pedagogy. *On the Horizon*, 17(2), 109-121.
101. Dede, C. (2008). A seismic shift in epistemology. *EDUCAUSE review*, 43(3), 80-81.
102. Dede, C. (2009). Comments on Greenhow, Robelia, and Hughes: Technologies that facilitate generating knowledge and possibly wisdom. *Educational Researcher*, 38(4), 260-263.
103. Dettori, G., Giannetti, T., Persico, D. (2006). SRL in Online Cooperative Learning: Implications for pre- service teacher training. *European Journal of Education*, 41(3- 4), 397-414.
104. DiVerniero, R. A., Hosek, A. M. (2011). Students' perceptions and communicative management of instructors' online self-disclosure. *Communication Quarterly*, 59(4), 428-449.
105. Dohn, N. B. (2014). Implications for networked learning of the 'practice' side of social practice theories: A tacit-knowledge perspective. In *The design, experience and practice of networked learning* (pp. 29-49). Springer International Publishing.
106. Downes, S. (2006). Learning networks and connective knowledge. *Collective intelligence and elearning*, 20, 1-26.
107. Dresel, M., Schmitz, B., Schober, B., Spiel, C., Ziegler, A., Engelschalk, T., Steuer, G. (2015). Competencies for successful self-regulated learning in higher education: structural model and indications drawn from expert interviews. *Studies in Higher Education*, 40(3), 454-470.
108. Drexler, W. (2010). The networked student model for construction of personal learning environments: Balancing teacher control and student autonomy. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(3), 369-385.
109. Dron, J., Anderson, T. (2014). *Teaching crowds: Learning and social media*. Athabasca University Press.
110. Duffy, T. M., Jonassen, D. H. (Eds.). (2013). *Constructivism and the technology of instruction: A conversation*. Routledge.
111. Dufur, M. J., Parcel, T. L., Troutman, K. P. (2013). Does capital at home matter more than capital at school? Social capital effects on academic achievement. *Research in Social Stratification and Mobility*, 31, 1-21.
112. Dunleavy, M., Dede, C. (2014). *Augmented reality teaching and learning*. In *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 735-745). Springer New York.
113. Dunn, K. E., Rakes, G. C., Rakes, T. A. (2014). Influence of academic self-regulation, critical thinking, and age on online graduate students' academic help-seeking. *Distance Education*, 35(1), 75-89.
114. Dunne, C. (2011). The place of the literature review in grounded theory research. *International Journal of Social Research Methodology*, 14(2), 111-124.
115. Eastmond, D. V. (1995). *Alone but together: Adult distance study through computer conferencing*. DOCUMENT RESUME, 127-132.

116. Efran, J. S., McNamee, S., Warren, B., Raskin, J. D. (2014). Personal construct psychology, radical constructivism, and social constructionism: A dialogue. *Journal of Constructivist Psychology*, 27(1), 1-13.
117. Ellison, N. B., Steinfield, C., Lampe, C. (2007). The benefits of Facebook “friends:” Social capital and college students’ use of online social network sites. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12(4), 1143-1168.
118. Ellison, N. B., Steinfield, C., Lampe, C. (2011). Connection strategies: Social capital implications of Facebook-enabled communication practices. *New media & society*, XX(X), 1-20.
119. Ellison, N. B., Vitak, J., Gray, R., Lampe, C. (2014). Cultivating social resources on social network sites: Facebook relationship maintenance behaviors and their role in social capital processes. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 19(4), 855-870.
120. Endedijk, M. D., Vermunt, J. D. (2013). Relations between student teachers’ learning patterns and their concrete learning activities. *Studies in educational evaluation*, 39(1), 56-65.
121. Endreß, M. (2016). On the Very Idea of Social Construction: Deconstructing Searle’s and Hacking’s Critical Reflections. *Human Studies*, 39(1), 127-146.
122. Engel, A., Coll, C., Bustos, A. (2013). Distributed Teaching Presence and communicative patterns in asynchronous learning: Name versus reply networks. *Computers & Education*, 60(1), 184-196.
123. Engel, S., Gerben, C. (2013). The Harvard Cheating Scandal: The Language of Plagiarism and Collaboration in the Age of the Social Internet. *The CCCC-IP Annual: Top Intellectual Property Developments of 2012*, 29.
124. Engeström, Y. (2014). *Learning by expanding*. Cambridge University Press.
125. Engeström, Y., Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational research review*, 5(1), 1-24.
126. Eraut, M. (2009). Transfer of knowledge between education and workplacesettings. Daniels, H., Lauder, H., Porter, J. (red.) *Knowledge, Values and Educational Policy. A Critical Perspective*, 65-84.
127. Ertmer, P. A., Newby, T. J. (2013). Behaviorism, cognitivism, constructivism: Comparing critical features from an instructional design perspective. *Performance Improvement Quarterly*, 26(2), 43-71.
128. Farman, J. (2013). *Mobile interface theory: Embodied space and locative media*. Routledge.
129. Ferguson, R., Shum, S. B. (2012). Social learning analytics: five approaches. In *Proceedings of the 2nd international conference on learning analytics and knowledge* (pp. 23-33). ACM.
130. Fischer, M. H., Coello, Y. (Eds.). (2015). *Conceptual and Interactive Embodiment: Foundations of Embodied Cognition* (Vol. 2). Routledge.
131. Forkosh-Baruch, A., Hershkovitz, A. (2012). A case study of Israeli higher-education institutes sharing scholarly information with the community via social networks. *The Internet and Higher Education*, 15(1), 58-68.
132. Freeman, H., Patel, D., Routen, T., Ryan, S., Scott, B. (2013). *The virtual university: The internet and resource-based learning*. Routledge.
133. Gallo, M. L., Adler, K. F. (2014). Facebook Fatigue? A University’s Quest to Build Lifelong Relationships with Students and Alumni. *An Education in Facebook*, 207-216.
134. Gardner, J. N., Gardner, J. (Eds.). (2012). *Assessment and learning*. Sage.
135. Garner, J. K., Bol, L. (2011). The challenges of e-Learning initiatives in supporting students with self-regulated learning and executive function difficulties. In *Annual Meeting of the International Congress for School Effectiveness and Improvement*, January (pp. 4-8).
136. Garrison, D. R. (2011). *E-learning in the 21st century: A framework for research and practice*. Taylor & Francis.
137. Garrison, D. R., Akyol, Z. (2015). Thinking Collaboratively in Educational Environments: Shared Metacognition and Co-Regulation in Communities of Inquiry. In *Educational Developments, Practices and Effectiveness* (pp. 39-52). Palgrave Macmillan UK.

138. Gasson, S. (2004). The management of distributed organizational knowledge. In *System Sciences, 2004. Proceedings of the 37th Annual Hawaii International Conference on* (pp. 1-10). IEEE.
139. Gay, G., Rieger, R., Bennington, T. (2002). Using mobile computing to enhance field study. *Cscl 2*, 507-528.
140. Gentles, S. J., Jack, S. M., Nicholas, D. B., McKibbin, K. (2014). Critical Approach to Reflexivity in Grounded Theory. *The Qualitative Report*, 19(44), 1-14.
141. Giffin, H. (1984). The coordination of meaning in the creation of a shared make-believe reality. *Symbolic play: The development of social understanding*, 73-100.
142. Gikas, J., Grant, M. M. (2013). Mobile computing devices in higher education: Student perspectives on learning with cellphones, smartphones & social media. *The Internet and Higher Education*, 19, 18-26.
143. Giles, T., King, L., de Lacey, S. (2013). The timing of the literature review in grounded theory research: an open mind versus an empty head. *Advances in Nursing Science*, 36(2), E29-E40.
144. Glaser, B. G. (1978). *Theoretical sensitivity: Advances in the methodology of grounded theory*. Sociology Press.
145. Glaser, B. G. (2007). Constructivist grounded theory? *Historical Social Research/Historische Sozialforschung. Supplement*, 93-105.
146. Glaser, B. G., Holton, J. (2007). Remodeling grounded theory. *Historical Social Research/Historische Sozialforschung. Supplement*, 47-68.
147. Glaser, B. G., Strauss, A. L. (2009). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. Transaction publishers.
148. Golafshani, N. (2003). Understanding reliability and validity in qualitative research. *The qualitative report*, 8(4), 597-606.
149. Goodyear, P., Carvalho, L., Dohn, N. B. (2014). Design for networked learning: framing relations between participants' activities and the physical setting. In *Proceedings of the 9th International Conference on Networked Learning* (pp. 1-8).
150. Greenhow, C. (2011). Youth, learning, and social media. *Journal of Educational Computing Research*, 45(2), 139-146.
151. Greenhow, C., Robelia, B. (2009). Informal learning and identity formation in online social networks. *Learning, Media and Technology*, 34(2), 119-140.
152. Greenhow, C., Robelia, B., Hughes, J. E. (2009). Learning, teaching, and scholarship in a digital age Web 2.0 and classroom research: What path should we take now? *Educational researcher*, 38(4), 246-259.
153. Gunawardena, C. N., Lowe, C. A., Anderson, T. (1997). Analysis of a global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing. *Journal of educational computing research*, 17(4), 397-431.
154. Gutiérrez-Braojos, C. (2015). Future time orientation and learning conceptions: effects on metacognitive strategies, self-efficacy beliefs, study effort and academic achievement. *Educational Psychology*, 35(2), 192-212.
155. Hadwin, A. F., Järvelä, S., Miller, M. (2011). Self-regulated, co-regulated, and socially shared regulation of learning. *Handbook of self-regulation of learning and performance*, 30, 65-84.
156. Hadwin, A., Oshige, M. (2011). Self-regulation, coregulation, and socially shared regulation: Exploring perspectives of social in self-regulated learning theory. *Teachers College Record*, 113(2), 240-264.
157. Hagenauer, G., Volet, S. E. (2014). Teacher–student relationship at university: an important yet under-researched field. *Oxford Review of Education*, 40(3), 370-388.
158. Hagenauer, G., Hascher, T., Volet, S. E. (2015). Teacher emotions in the classroom: associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education*, 30(4), 385-403.
159. Hammersley, M. (2015). On ethical principles for social research. *International Journal of Social Research Methodology*, 18(4), 433-449.

160. Hammersley, M., Traianou, A. (2012). Ethics and educational research. *British Educational Research Association on-line resource*.
161. Han, J., Han, J., Brass, D. J. (2014). Human capital diversity in the creation of social capital for team creativity. *Journal of Organizational Behavior*, 35(1), 54-71.
162. Harnes, M. K., Huijser, H., Danaher, P. A. (2015). Demythologizing teaching and learning in education: towards a research agenda. In *Myths in Education, Learning and Teaching* (pp. 1-16). Palgrave Macmillan UK.
163. Harper Jr, V. B. (2005). The New Student-Teacher Channel: If Self-Disclosure between Teacher and Student Can Boost Learning Outcomes, Blogging May Be Its Most Effective Mode. *Technological Horizons in Education*, 33(3), 30-32.
164. Harris, B. R., Lindner, R. W., Piña, A. A. (2010). Strategies to promote self-regulated learning in online environments. *Fostering Self-Regulated Learning through ICT*, 122-144.
165. Hassan, M. U., Fatima, S., Akram, A., Abbas, J., Hasnain, A. (2013). Determinants of Consumer Attitude towards Social-Networking Sites Advertisement: Testing the Mediating Role of Advertising Value. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 16(3), 319-330.
166. Heft, H. (2015). *Ecological psychology in context: James Gibson, Roger Barker, and the legacy of William James's radical empiricism*. Psychology Press.
167. Heikkilä, A., Lonka, K., Nieminen, J., Niemivirta, M. (2012). Relations between teacher students' approaches to learning, cognitive and attributional strategies, well-being, and study success. *Higher Education*, 64(4), 455-471.
168. Heikkilä, A., Niemivirta, M., Nieminen, J., Lonka, K. (2011). Interrelations among university students' approaches to learning, regulation of learning, and cognitive and attributional strategies: a person oriented approach. *Higher Education*, 61(5), 513-529.
169. Heller Baird, C., Parasnis, G. (2011). From social media to social customer relationship management. *Strategy & Leadership*, 39(5), 30-37.
170. Helliwell, J. F., Putnam, R. D. (2007). Education and social capital. *Eastern Economic Journal*, *Eastern Economic Association*, 33(1), 1-19.
171. Hemp, P. (2009). Death by information overload. *Harvard business review*, 87(9), 83-89.
172. Heron, M. J., Belford, P. (2014). Ethics in context: a scandal in academia. *ACM SIGCAS Computers and Society*, 44(2), 20-51.
173. Hinton, G. E. (1986). Learning distributed representations of concepts. *Proceedings of the eighth annual conference of the cognitive science society*, 1, 12.
174. Hodgson, V., McConnell, D., Dirckinck-Holmfeld, L. (2012). The theory, practice and pedagogy of networked learning. In *Exploring the theory, pedagogy and practice of networked learning* (pp. 291-305). Springer New York.
175. Hogan, B. (2010). The presentation of self in the age of social media: Distinguishing performances and exhibitions online. *Bulletin of Science, Technology & Society*.
176. Hosek, A. M., Thompson, J. (2009). Communication privacy management and college instruction: Exploring the rules and boundaries that frame instructor private disclosures. *Communication Education*, 58(3), 327-349.
177. Hsu, C. L., Lin, J. C. C. (2008). Acceptance of blog usage: The roles of technology acceptance, social influence and knowledge sharing motivation. *Information & management*, 45(1), 65-74.
178. Hwang, G. J. (2014). Definition, framework and research issues of smart learning environments-a context-aware ubiquitous learning perspective. *Smart Learning Environments*, 1(1), 1-14.
179. Iiskala, T., Volet, S., Lehtinen, E., Vauras, M. (2015). Socially Shared Metacognitive Regulation in Asynchronous CSCL in Science: Functions, Evolution and Participation. *Frontline Learning Research*, 3(1), 78-111.
180. Inkpen, A. C., Tsang, E. W. (2005). Social capital, networks, and knowledge transfer. *Academy of management review*, 30(1), 146-165.

181. Iosup, A., Epema, D. (2014). An experience report on using gamification in technical higher education. In *Proceedings of the 45th ACM technical symposium on Computer science education* (pp. 27-32). ACM.
182. Ito, M., Gutiérrez, K., Livingstone, S., Penuel, B., Rhodes, J., Salen, K., Watkins, S. C. (2013). Connected learning: An agenda for research and design. *Digital Media and Learning Research Hub*.
183. Janssen, J., Berlanga, A., Vogten, H., Koper, R. (2008). Towards a learning path specification. *International journal of continuing engineering education and life long learning*, 18(1), 77-97.
184. Järvelä, S., Kirschner, P. A., Hadwin, A., Järvenoja, H., Malmberg, J., Miller, M., Laru, J. (2016). Socially shared regulation of learning in CSCL: understanding and prompting individual-and group-level shared regulatory activities. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 11(3), 263-280.
185. Järvelä, S., Kirschner, P. A., Panadero, E., Malmberg, J., Phielix, C., Jaspers, J., Järvenoja, H. (2015). Enhancing socially shared regulation in collaborative learning groups: designing for CSCL regulation tools. *Educational Technology Research and Development*, 63(1), 125-142.
186. Järvenoja, H., Järvelä, S. (2009). Emotion control in collaborative learning situations: Do students regulate emotions evoked by social challenges. *British Journal of Educational Psychology*, 79(3), 463-481.
187. Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., Robison, A. J. (2009). *Confronting the challenges of participatory culture: Media education for the 21st century*. MIT Press.
188. Kanuka, H., Anderson, T. (2007). Online social interchange, discord, and knowledge construction. *International Journal of E-Learning & Distance Education*, 13(1), 57-74.
189. Kaplan, A. M., Haenlein, M. (2010). Users of the world, unite! The challenges and opportunities of Social Media. *Business horizons*, 53(1), 59-68.
190. Kaplan, A. M., Haenlein, M. (2011). The early bird catches the news: Nine things you should know about micro-blogging. *Business Horizons*, 54(2), 105-113.
191. Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education*. John Wiley & Sons.
192. Karabenick, S. A., Zusho, A. (2015). Examining approaches to research on self-regulated learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 10(1), 151-163.
193. Karoly, P. (1993). Mechanisms of self-regulation: A systems view. *Annual review of psychology*, 44(1), 23-52.
194. Karpinski, A. C., Kirschner, P. A., Ozer, I., Mellott, J. A., Ochwo, P. (2013). An exploration of social networking site use, multitasking, and academic performance among United States and European university students. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 1182-1192.
195. Kassens-Noor, E. (2012). Twitter as a teaching practice to enhance active and informal learning in higher education: The case of sustainable tweets. *Active Learning in Higher Education*, 13(1), 9-21.
196. Kauffman, Y., Young, M. F. (2015). Digital plagiarism: An experimental study of the effect of instructional goals and copy-and-paste affordance. *Computers & Education*, 83(2015), 44-56.
197. Kaufman, J. C., Beghetto, R. A. (2009). Beyond big and little: The four c model of creativity. *Review of general psychology*, 13(1), 1-12.
198. Kaufman, J. C., Sternberg, R. J. (Eds.). (2006). *The international handbook of creativity*. Cambridge University Press.
199. Kennedy, G., Judd, T., Dalgarno, B., Waycott, J. (2010). Beyond natives and immigrants: exploring types of net generation students. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(5), 332-343.
200. Ketelaar, P. E., Janssen, L., Vergeer, M., van Reijmersdal, E. A., Crutzen, R., van't Riet, J. (2016). The success of viral ads: Social and attitudinal predictors of consumer pass-on behavior on social network sites. *Journal of Business Research*, 69(7), 2603-2613.

201. Kiefer, S. M., Shim, S. S. (2016). Academic help seeking from peers during adolescence: The role of social goals. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 42, 80-88.
202. Kietzmann, J. H., Hermkens, K., McCarthy, I. P., Silvestre, B. S. (2011). Social media? Get serious! Understanding the functional building blocks of social media. *Business horizons*, 54(3), 241-251.
203. Kilduff, M., Tsai, W., Hanke, R. (2006). A paradigm too far? A dynamic stability reconsideration of the social network research program. *Academy of Management Review*, 31(4), 1031-1048.
204. King, D. L., Case, C. J. (2014). E-cheating: Incidence and trends among college students. *Issues in Information Systems*, 15(1), 20-27.
205. Kjærgaard, T., Sorensen, E. K. (2016). Designing for Dialogue and Digitality in Higher and Continuing Education. *Proceedings for Networked Learning 2016*.
206. Klingsieck, K. B. (2015). Procrastination. When Good Things Don't Come to Those Who Wait. *European Psychologist*, 18(1), 24-34.
207. Knorr-Cetina, K. D. (2013). *The manufacture of knowledge: An essay on the constructivist and contextual nature of science*. Elsevier.
208. Koole, M., Ally, M. (2006). Framework for the rational analysis of mobile education (FRAME) model: Revising the ABCs of educational practices. In *Networking, International Conference on Systems and International Conference on Mobile Communications and Learning Technologies, 2006* on (pp. 216-216). IEEE.
209. Kramarski, B., Michalsky, T. (2009). Investigating preservice teachers' professional growth in self-regulated learning environments. *Journal of educational psychology*, 101(1), 161-175.
210. Kruglanski, A. W., Shah, J. Y., Fishbach, A., Friedman, R., Chun, W. Y., Sleeth-Keppler, D. (2002). A theory of goal systems. *Advances in experimental social psychology*, 34(1), 331-378.
211. Kruglanski, A. W., Thompson, E. P., Higgins, E. T., Atash, M., Pierro, A., Shah, J. Y., Spiegel, S. (2000). To "do the right thing" or to "just do it": locomotion and assessment as distinct self-regulatory imperatives. *Journal of personality and social psychology*, 79(5), 793-815.
212. Kulathuramaiyer, N., Maurer, H. (2007). *Coping with the copy-paste-syndrome*. Universiti Malaysia Sarawak press.
213. Kunifuji, S., Kato, N., Wierzbicki, A. P. (2007). Creativity support in brainstorming. In *Creative Environments* (pp. 93-126). Springer Berlin Heidelberg.
214. Land, R. (2013). Embodiment and risk in cyberspace education. *Education in cyberspace*, 149-164.
215. Laurillard, D. (2013). *Rethinking university teaching: A conversational framework for the effective use of learning technologies*. Routledge.
216. Lave, J., Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge university press.
217. Lee, J. Y., Paik, W., Joo, S. (2012). Information resource selection of undergraduate students in academic search tasks. *Information Research: An International Electronic Journal*, 17(1), 1-19.
218. Lee, S. H., Kim, P. J., Ahn, Y. Y., Jeong, H. (2010). Googling social interactions: Web search engine based social network construction. *PLoS One*, 5(7), e11233.
219. Lee, S. W. Y., Tsai, C. C. (2011). Students' perceptions of collaboration, self-regulated learning, and information seeking in the context of Internet-based learning and traditional learning. *Computers in human behavior*, 27(2), 905-914.
220. Lee, W., Lee, M. J., Bong, M. (2014). Testing interest and self-efficacy as predictors of academic self-regulation and achievement. *Contemporary Educational Psychology*, 39(2), 86-99.
221. Leu, D. J., Forzani, E., Burlingame, C., Kulikowich, J., Sedransk, N., Coiro, J., Kennedy, C. (2013). The new literacies of online research and comprehension: Assessing and preparing students for the 21st century with Common Core State Standards. *Quality reading instruction in the age of common core standards*, 219-236.

222. Leu, D. J., O'Byrne, W. I., Zawilinski, L., McVerry, J. G., Everett-Cacopardo, H. (2009). Comments on Greenhow, Robelia, and Hughes: Expanding the new literacies conversation. *Educational Researcher*, 38(4), 264-269.
223. Leung, L., Lee, P. S. (2012). Impact of internet literacy, internet addiction symptoms, and internet activities on academic performance. *Social Science Computer Review*, 30(4), 403-418.
224. Leydesdorff, L. (2012). Radical constructivism and radical constructedness: Luhmann's sociology of semantics, organizations, and self-organization. *Constructivist Foundations*, 1-34.
225. Lincoln, Y. S., Guba, E. G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New directions for program evaluation*, 1986(30), 73-84.
226. Lister, M. (2009). *New media: A critical introduction*. Taylor & Francis.
227. Liu, C. H., Gan, B., Chou, S. F. (2013). The Structure of Network Collaboration and Different Impacts of Experience to Knowledge Creation (WITHDRAWN). In *Academy of Management Proceedings* (Vol. 2013, No. 1, p. 10717). Academy of Management.
228. Lowe, B., Laffey, D. (2011). Is Twitter for the birds? Using Twitter to enhance student learning in a marketing course. *Journal of Marketing Education*, 33(2), 183-192.
229. Lundeberg, M. A., Fox, P. W. (1991). Do laboratory findings on test expectancy generalize to classroom outcomes? *Review of Educational Research*, 61(1), 94-106.
230. Mace, F. C., Belfiore, P. J., Shea, M. C. (1989). Operant theory and research on self-regulation. In *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 27-50). Springer New York.
231. Madge, C., Meek, J., Wellens, J., Hooley, T. (2009). Facebook, social integration and informal learning at university: 'It is more for socialising and talking to friends about work than for actually doing work'. *Learning, Media and Technology*, 34(2), 141-155.
232. Makridakis, S., Taleb, N. (2009). Living in a world of low levels of predictability. *International journal of forecasting*, 25(4), 840-844.
233. Malita, L. (2011). Social media time management tools and tips. *Procedia Computer Science*, 3, 747-753.
234. Mangold, W. G., Faulds, D. J. (2009). Social media: The new hybrid element of the promotion mix. *Business horizons*, 52(4), 357-365.
235. Manovich, L. (2009). The practice of everyday (media) life: From mass consumption to mass cultural production? *Critical Inquiry*, 35(2), 319-331.
236. Manso-Vazquez, M., Caeiro-Rodriguez, M., Llamas-Nistal, M. (2014, November). A questionnaire for the evaluation of self-regulated learning support in software. In *Computers in Education (SIIE), 2014 International Symposium on* (pp. 127-132). IEEE.
237. Mao, J. (2014). Social media for learning: A mixed methods study on high school students' technology affordances and perspectives. *Computers in Human Behavior*, 33, 213-223.
238. Margaryan, A., Littlejohn, A., Vojt, G. (2011). Are digital natives a myth or reality? University students' use of digital technologies. *Computers & Education*, 56(2), 429-440.
239. Martin, F. G. (2012). Will massive open online courses change how we teach? *Communications of the ACM*, 55(8), 26-28.
240. Martin, F., Ertzberger, J. (2013). Here and now mobile learning: An experimental study on the use of mobile technology. *Computers & Education*, 68(1), 76-85.
241. Marwick, A. E., boyd, d. (2011). I tweet honestly, I tweet passionately: Twitter users, context collapse, and the imagined audience. *New media & society*, 13(1), 114-133.
242. Maxwell, J. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard educational review*, 62(3), 279-301.
243. Mazer, J. P., Murphy, R. E., Simonds, C. J. (2007). I'll see you on "Facebook": The effects of computer-mediated teacher self-disclosure on student motivation, affective learning, and classroom climate. *Communication Education*, 56(1), 1-17.
244. McCardle, L., Webster, E. A., Haffey, A., Hadwin, A. F. (2016). Examining students' self-set goals for self-regulated learning: Goal properties and patterns. *Studies in Higher Education*, 1-17.

245. McCombs, B. L. (1989). Self-regulated learning and academic achievement: A phenomenological view. In *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 51-82). Springer New York.
246. McGhee, G., Marland, G. R., Atkinson, J. (2007). Grounded theory research: literature reviewing and reflexivity. *Journal of advanced nursing*, 60(3), 334-342.
247. McGill, T. J., Klobas, J. E., Renzi, S. (2014). Critical success factors for the continuation of e-learning initiatives. *The Internet and Higher Education*, 22(1), 24-36.
248. McIver, S. B. (1998). *Dreamers, schemers and scalawags* (Vol. 1). Pineapple Press Inc.
249. McLoughlin, C. (2002). Learner support in distance and networked learning environments: Ten dimensions for successful design. *Distance Education*, 23(2), 149-162.
250. McLoughlin, C., Lee, M. J. (2008). The Three P's of Pedagogy for the Networked Society: Personalization, Participation, and Productivity. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(1), 10-27.
251. Mega, C., Ronconi, L., De Beni, R. (2014). What makes a good student? How emotions, self-regulated learning, and motivation contribute to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 121-131.
252. Meyen, M., Pfaff-Rüdiger, S., Dudenhöffer, K., Huss, J. (2010). The internet in everyday life: a typology of internet users. *Media, Culture & Society*, 32(5), 873-882.
253. Michinov, N., Jamet, E., Métayer, N., Le Hénaff, B. (2015). The eyes of creativity: Impact of social comparison and individual creativity on performance and attention to others' ideas during electronic brainstorming. *Computers in Human Behavior*, 42, 57-67.
254. Mika, P. (2007). Ontologies are us: A unified model of social networks and semantics. *Web semantics: science, services and agents on the World Wide Web*, 5(1), 5-15.
255. Miller, J. (2014). How Linden Lab Built a Virtual World for Business and Education. In *Synthetic Worlds* (pp. 63-84). Springer New York.
256. Miller, T., Birch, M., Mauthner, M., Jessop, J. (Eds.). (2012). *Ethics in qualitative research*. Sage.
257. Mitchell, C. J., De Houwer, J., Lovibond, P. F. (2009). The propositional nature of human associative learning. *Behavioral and Brain Sciences*, 32(2), 183-198.
258. Moore, M. G. (Ed.). (2013). *Handbook of distance education*. Routledge.
259. Moos, D. C., Azevedo, R. (2008). Monitoring, planning, and self-efficacy during learning with hypermedia: The impact of conceptual scaffolds. *Computers in Human Behavior*, 24(4), 1686-1706.
260. Moran, M., Seaman, J., Tinti-Kane, H. (2011). Teaching, Learning, and Sharing: How Today's Higher Education Faculty Use Social Media. *Babson Survey Research Group*.
261. Mudrick, N., Azevedo, R., Taub, M., Feyzi-Behnagh, R., Bouchet, F. (2014). A Study of subjective emotions, self-regulatory processes, and learning gains: are pedagogical agents effective in fostering learning? In *Learning and becoming in practice: The International Conference of the Learning Sciences (ICLS) 2014* (Vol. 1, pp. 309-316). International Society of the Learning Sciences.
262. Munster, A. (2011). *Materializing new media: Embodiment in information aesthetics*. UPNE.
263. Nakamori, Y. (2013). *Knowledge and systems science: enabling systemic knowledge synthesis*. CRC Press.
264. Nakamori, Y., Wierzbicki, A. P. (2005). Systems for Integrating and Creating Knowledge. *Proceedings of the First World Congress of the International Federation for Systems Research: The New Roles of Systems Sciences For a Knowledge-based Society*, 1-11.
265. Ndongfack, M. N. (2016). Design and Development of a Personal Learning Environment for Corporate Self-Regulated Learning. *Journal of Computer and Communications*, 4(4), 1-19.
266. Nguyen, L. T., Ikeda, M. (2015). The effects of ePortfolio-based learning model on student self-regulated learning. *Active Learning in Higher Education*, 16(3), 197-209.
267. Ning, H. K., Downing, K. (2012). Influence of student learning experience on academic performance: the mediator and moderator effects of self-regulation and motivation. *British Educational Research Journal*, 38(2), 219-237.

268. Ning, H. K., Downing, K. (2015). A latent profile analysis of university students' self-regulated learning strategies. *Studies in Higher Education*, 40(7), 1328-1346.
269. Nistor, N. (2016). Quantitative Analysis of Newcomer Integration in MMORPG Communities. In *State-of-the-Art and Future Directions of Smart Learning* (pp. 131-136). Springer Singapore.
270. Nonaka, I. (2008). *The knowledge-creating company*. Harvard Business Review Press.
271. Núñez, R. E., Edwards, L. D., Matos, J. F. (1999). Embodied cognition as grounding for situatedness and context in mathematics education. *Educational studies in mathematics*, 39(1-3), 45-65.
272. Ornellas, A., Sancho, J. (2015). Three Decades of Digital ICT in Education: Deconstructing Myths and Highlighting Realities. In *Myths in Education, Learning and Teaching* (pp. 135-150). Palgrave Macmillan UK.
273. Ornellas, A., Sánchez, J. A., Alonso, K., Moltó, O. (2009). Two decades of ICT Policy in Education. Changing discourses. Changing practices. Mendez, A.; Solano, A.; Mesa, J. and Mesa, JA (comp.) *Research, reflections and innovations in integrating ICT in education*, 1, 154-157.
274. Panadero, E., Jonsson, A., Strijbos, J. W. (2016). Scaffolding self-regulated learning through self-assessment and peer assessment: Guidelines for classroom implementation. In *Assessment for Learning: Meeting the Challenge of Implementation* (pp. 311-326). Springer International Publishing.
275. Park, S. W., Sperling, R. A. (2012). Academic procrastinators and their self-regulation. *Psychology*, 3(1), 12-23.
276. Park, S. Y., Cha, S. B., Lim, K., Jung, S. H. (2014). The relationship between university student learning outcomes and participation in social network services, social acceptance and attitude towards school life. *British Journal of Educational Technology*, 45(1), 97-111.
277. Park, S. Y., Nam, M. W., Cha, S. B. (2012). University students' behavioral intention to use mobile learning: Evaluating the technology acceptance model. *British Journal of Educational Technology*, 43(4), 592-605.
278. Park, Y. (2011). A pedagogical framework for mobile learning: Categorizing educational applications of mobile technologies into four types. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 12(2), 78-102.
279. Pekrun, R., Goetz, T., Frenzel, A. C., Barchfeld, P., Perry, R. P. (2011). Measuring emotions in students' learning and performance: The Achievement Emotions Questionnaire (AEQ). *Contemporary Educational Psychology*, 36(1), 36-48.
280. Peng, H., Su, Y. J., Chou, C., Tsai, C. C. (2009). Ubiquitous knowledge construction: Mobile learning re- defined and a conceptual framework. *Innovations in Education and Teaching International*, 46(2), 171-183.
281. Perry, N. E., VandeKamp, K. O., Mercer, L. K., Nordby, C. J. (2002). Investigating teacher-student interactions that foster self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 37(1), 5-15.
282. Perry-Smith, J., & Mannucci, P. V. (2015). Social Networks, Creativity, and Entrepreneurship. *The Oxford Handbook of Creativity, Innovation, and Entrepreneurship*, 1-46.
283. Petronio, S. (2008). *Communication privacy management theory*. John Wiley & Sons, Inc.
284. Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational psychology review*, 16(4), 385-407.
285. Pintrich, P. R., De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33-40.
286. Priem, J., Costello, K. L. (2010). How and why scholars cite on Twitter. *Proceedings of the American Society for Information Science and Technology*, 47(1), 1-4.
287. Protopsaltis, A., Pannese, L., Pappa, D., Hetzner, S. (2011). Serious games and formal and informal learning. *E-Learning Papers*, 1887-1542.

288. Puente-Diaz, R., Maier, M. A., Brem, A., Cavazos-Arroyo, J. (2016). Generalizability of the four C model of creativity: A cross-cultural examination of creative perception. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 10(1), 14-20.
289. Putnam, R. D. (2002). *Democracies in flux: The evolution of social capital in contemporary society*. Oxford University Press.
290. Quan-Haase, A., Young, A. L. (2010). Uses and gratifications of social media: A comparison of Facebook and instant messaging. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 30(5), 350-361.
291. Quinn, M. J. (2014). *Ethics for the information age*. Pearson.
292. Rahman, F. A., Jalil, H. A., Hassan, A. (2016). An exposition of constructivism account to construct knowledge and to create meaningful learning environment for teacher education. *EDUCARE*, 1(1), 17-30.
293. Räisänen, M., Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S. (2016). University students' self-and co-regulation of learning and processes of understanding: A person-oriented approach. *Learning and Individual Differences*, 47(1), 281-288.
294. Rennie, F., Morrison, T. (2013). *E-learning and social networking handbook: Resources for higher education*. Routledge.
295. Reuben, R. (2008). *The use of social media in higher education for marketing and communications: A guide for professionals in higher education*, 1-13.
296. Roblyer, M. D., McDaniel, M., Webb, M., Herman, J., Witty, J. V. (2010). Findings on Facebook in higher education: A comparison of college faculty and student uses and perceptions of social networking sites. *The Internet and higher education*, 13(3), 134-140.
297. Robotham, D., Julian, C. (2006). Stress and the higher education student: a critical review of the literature. *Journal of further and higher education*, 30(02), 107-117.
298. Runco, M. A. (2014). *Creativity: Theories and themes: Research, development, and practice*. Elsevier.
299. Runco, M. A., Jaeger, G. J. (2012). The standard definition of creativity. *Creativity Research Journal*, 24(1), 92-96.
300. Saab, N. (2012). Team regulation, regulation of social activities or co-regulation: Different labels for effective regulation of learning in CSCL. *Metacognition and Learning*, 7(1), 1-6.
301. Salmon, G. (2004). *E-moderating: The key to teaching and learning online*. Psychology Press.
302. Salmon, G. (2013). *E-tivities: The key to active online learning*. Routledge.
303. Sattler, S., Graeff, P., Willen, S. (2013). Explaining the decision to plagiarize: an empirical test of the interplay between rationality, norms, and opportunity. *Deviant Behavior*, 34(6), 444-463.
304. Saw, G., Abbott, W., Donaghey, J., McDonald, C. (2013). Social media for international students-it's not all about Facebook. *Library Management*, 34(3), 156-174.
305. Sawyer, R. K. (2011). *Explaining creativity: The science of human innovation*. Oxford University Press.
306. Sawyer, R. K., DeZutter, S. (2009). Distributed creativity: How collective creations emerge from collaboration. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 3(2), 81-92.
307. Scanlon, P. M., Neumann, D. R. (2002). Internet plagiarism among college students. *Journal of College Student Development*, 43(3), 374-385.
308. Schank, R. C., Abelson, R. P. (2013). *Scripts, plans, goals, and understanding: An inquiry into human knowledge structures*. Psychology Press.
309. Scherer, K. R. (2009). The dynamic architecture of emotion: Evidence for the component process model. *Cognition and emotion*, 23(7), 1307-1351.
310. Schnellert, L. M. (2011). *Collaborative inquiry: Teacher professional development as situated, responsive co-construction of practice and learning* (Doctoral dissertation, University of British Columbia, Vancouver).
311. Schober, B., Klug, J., Jöstl, G., Spiel, C., Dresel, M., Steuer, G., Ziegler, A. (2015). Gaining Substantial New Insights into University Students' Self-Regulated Learning Competencies. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 64-65.

312. Schraw, G., Crippen, K. J., Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 36(1-2), 111-139.
313. Schunk, D. H., Zimmerman, B. J. (Eds.). (2012). *Motivation and self-regulated learning: Theory, research, and applications*. Routledge.
314. Seaman, J., Tinti-Kane, H. (2013). *Social media for teaching and learning*. UK: Pearson Learning Systems.
315. Seimas, L. R. (2012). *Dėl valstybinės pažangos strategijos „Lietuva 2030“ patvirtinimo*. 2012 m. gegužės 15 d. nr. *Xi-2015*.
316. Selwyn, N. (2010). Looking beyond learning: Notes towards the critical study of educational technology. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(1), 65-73.
317. Selwyn, N. (2012). Social media in higher education. *The Europa world of learning*, 1-10.
318. Sevillano-García, M. L., Vázquez-Cano, E. (2015). The Impact of Digital Mobile Devices in Higher Education. *Educational Technology & Society*, 18 (1), 106–118.
319. Sha, L. (2015). Self-regulation: A Critical Learner Characteristic for Seamless Learning. In *Seamless Learning in the Age of Mobile Connectivity* (pp. 91-107). Springer Singapore.
320. Sha, L., Looi, C. K., Chen, W., Zhang, B. H. (2012). Understanding mobile learning from the perspective of self-regulated learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 28(4), 366-378.
321. Shea, P., Bidjerano, T. (2010). Learning presence: Towards a theory of self-efficacy, self-regulation, and the development of a communities of inquiry in online and blended learning environments. *Computers & Education*, 55(4), 1721-1731.
322. Shi, Y., Frederiksen, C. H., Muis, K. R. (2013). A cross-cultural study of self-regulated learning in a computer-supported collaborative learning environment. *Learning and Instruction*, 23, 52-59.
323. Shim, J. P., Dekleva, S., Guo, C., Mittleman, D. (2011). Twitter, Google, iPhone/iPad, and Facebook (TGIF) and smart technology environments: How well do educators communicate with students via TGIF. *Communications of the Association for Information Systems*, 29(1), 656-672.
324. Shirley, D. (2011). The fourth way of technology and change. *Journal of Educational Change*, 12(2), 187-209.
325. Silverblatt, A. (2004). Media as social institution. *American Behavioral Scientist*, 48(1), 35-41.
326. Simões, J., Redondo, R., Vilas, A., Aguiar, A. (2015). *Using Gamification to Improve Participation in a Social Learning Environment*. (Doctoral dissertation). University of Vigo, Pontevedra, Spain.
327. Singh, D., Rajput, P. (2013). Constructivism: A Practical Guide for Training Colleges Teachers. *International Journal of Educational Research & Technology*, 4(4), 15-17.
328. Sokół, A., Figurska, I., Blašková, M. (2015). Using the Internet to Enhance Teaching Process at Universities for the Development of Creativity Competencies. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 186, 1282-1288.
329. SonicRim, L. S. (2001). Collective creativity. *Design*, 6(3), 1-6.
330. Sonnenburg, S. (2004). Creativity in communication: A theoretical framework for collaborative product creation. *Creativity and Innovation Management*, 13(4), 254-262.
331. Sousa, D. (2014). Validation in qualitative research: General aspects and specificities of the descriptive phenomenological method. *Qualitative Research in Psychology*, 11(2), 211-227.
332. Stiles, W.B. (1993). Quality control in qualitative research, *Clinical Psychology Review*, 13, 593–618.
333. Stogner, J. M., Miller, B. L., Marcum, C. D. (2013). Learning to e-cheat: A criminological test of internet facilitated academic cheating. *Journal of Criminal Justice Education*, 24(2), 175-199.
334. Strauss, A., Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research*. Newbury Park, CA: Sage.
335. Stricker, A. G. (2017). Transformation of Self and Society with Virtual Learning. In *Integrating an Awareness of Selfhood and Society into Virtual Learning* (pp. 1-12). IGI Global.
336. Surowiecki, J., Silverman, M. P. (2007). The wisdom of crowds. *American Journal of Physics*, 75(2), 190-192.

337. Syed, N. U. A. S., Mattoo, M. I. G. (2016). *Internet usage among university students in relation to their life style, academic achievement and attitude towards research* (Doctoral dissertation).
338. Talja, S. (2002). Information sharing in academic communities: Types and levels of collaboration in information seeking and use. *New Review of Information Behavior Research*, 3(1), 143-159.
339. Tess, P. A. (2013). The role of social media in higher education classes (real and virtual) – A literature review. *Computers in Human Behavior*, 29(5), A60-A68.
340. Thompson, J., Petronio, S., Braithwaite, D. O. (2012). An examination of privacy rules for academic advisors and college student-athletes: A communication privacy management perspective. *Communication Studies*, 63(1), 54-76.
341. Thomson, S. B. (2011). Qualitative research: validity. *Joaag*, 6(1), 77-82.
342. Tian, J., Wierzbicki, A. P., Ren, H., Nakamori, Y. (2006). A study on knowledge creation support in a Japanese research institute. In *Knowledge Science, Engineering and Management* (pp. 405-417). Springer Berlin Heidelberg.
343. Traczyk, W. (2005). Structural representations of unstructured knowledge. *Journal of Telecommunications and Information Technology*, 2005(3), 81-86.
344. Tsai, P. S., Chai, C. S., Hoe, K. E. (2014). Harnessing emerging technologies to build the next generation of knowledge creation platform for school students. In *Knowledge creation in education* (pp. 75-95). Springer Singapore.
345. Van Dijck, J. (2009) Users like you? Theorizing agency in user-generated content. *Media Culture & Society* 31(1), 41–58.
346. Vanthournout, G., Gijbels, D., Coertjens, L., Donche, V., Van Petegem, P. (2012). Students' persistence and academic success in a first-year professional bachelor program: The influence of students' learning strategies and academic motivation. *Education Research International*, 2012(1), 1-10.
347. Veerman, A., Veldhuis-Diermanse, E. (2006). Collaborative learning through electronic knowledge construction in academic education. *Collaborative learning, reasoning, and technology*, 323-354.
348. Vilkas, M., Bučaitė-Vilkė, J. (2009). Besiformuojanti tinklaveikos teorija. *Economics & Management*. 14, 1100-1106.
349. Vogel, D., Kennedy, D., Kwok, R. C. W. (2009). Does using mobile device applications lead to learning? *Journal of Interactive Learning Research*, 20(4), 469-485.
350. Vohs, K. D., Baumeister, R. F. (Eds.). (2011). *Handbook of self-regulation: Research, theory, and applications*. Guilford Press.
351. Volet, S., Summers, M., Thurman, J. (2009). High-level co-regulation in collaborative learning: How does it emerge and how is it sustained? *Learning and Instruction*, 19(2), 128-143.
352. Von Glasersfeld, E. (1984). An introduction to radical constructivism. *The invented reality*, 17-40.
353. Von Held, F. (2012). *Collective Creativity: Exploring Creativity in Social Network Development as Part of Organizational Learning*. Springer Science & Business Media.
354. Von Krogh, G., Ichijo, K., Nonaka, I. (2000). *Enabling knowledge creation: How to unlock the mystery of tacit knowledge and release the power of innovation*. Oxford University Press.
355. Voss, B. (2012). What Campus Leaders Need to Know About MOOCs. *An Educause Executive Briefing*.
356. Vuopala, E., Hyvönen, P., Järvelä, S. (2016). Interaction forms in successful collaborative learning in virtual learning environments. *Active Learning in Higher Education*, 17(1), 25-38.
357. Wallace, R. M. (2003). Online learning in higher education: A review of research on interactions among teachers and students. *Education, Communication & Information*, 3(2), 241-280.
358. Wallace, R. M. (2004). A framework for understanding teaching with the Internet. *American educational research journal*, 41(2), 447-488.
359. Walsh, K. (2003). Qualitative research: Advancing the science and practice of hospitality. *Cornell Hospitality Quarterly*, 44(2), 66-74.

360. Wang, F., Hannafin, M. J. (2005). Design based research and technology-enhanced learning environments. *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 5-23.
361. Weber-Wulff, D. (2014). *False feathers: A perspective on academic plagiarism*. Springer Science & Business.
362. Wegner, E., Nückles, M. (2015). Knowledge acquisition or participation in communities of practice? Academics' metaphors of teaching and learning at the university. *Studies in Higher Education*, 40(4), 624-643.
363. Whipp, J. L., Chiarelli, S. (2004). Self-regulation in a web-based course: A case study. *Educational technology research and development*, 52(4), 5-21.
364. Wierzbicki, A. P. (2015). Creative Space and Micro-Models of Knowledge Creation. In *Technen: Elements of Recent History of Information Technologies with Epistemological Conclusions* (pp. 219-241). Springer International Publishing.
365. Wierzbicki, A. P. (2016). Systemic Synthesis and Metaphysics: Eastern versus Western Thinking. In *Knowledge Synthesis* (pp. 1-14). Springer Japan.
366. Wierzbicki, A. P., Nakamori, Y. (2006). Basic dimensions of creative space. In *Creative Space* (pp. 59-90). Springer Berlin Heidelberg.
367. Winne, P. H. (2005). Key issues in modeling and applying research on Self-Regulated learning. *Applied Psychology*, 54(2), 232-238.
368. Winne, P. H. (2010). Improving measurements of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 45(4), 267-276.
369. Winne, P. H. (2015). What is the state of the art in self-, co-and socially shared regulation in CSCL? *Computers in Human Behavior*, 52, 628-631.
370. Winne, P. H., Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. *Metacognition in educational theory and practice*, 93, 27-30.
371. Wohn, D. Y., Bowe, B. J. (2014). Crystallization: how social media facilitates social construction of reality. In *Proceedings of the companion publication of the 17th ACM conference on Computer supported cooperative work & social computing* (pp. 261-264). ACM.
372. Wu, H. K., Lee, S. W. Y., Chang, H. Y., Liang, J. C. (2013). Current status, opportunities and challenges of augmented reality in education. *Computers & Education*, 62, 41-49.
373. Wyse, D., Dowson, P. (2009). *The really useful creativity book*. Routledge.
374. Yang, X. F., Bossmann, J., Schifffhauer, B., Jordan, M., Immordino-Yang, M. H. (2013). Intrinsic default mode network connectivity predicts spontaneous verbal descriptions of autobiographical memories during social processing. *Frontiers in psychology*, 3(592), 1-10.
375. Yuan, L., Powell, S., CETIS, J. (2013). *MOOCs and open education: Implications for higher education*, 1-21.
376. Zafarani, R., Liu, H. (2013). Connecting users across social media sites: a behavioral-modeling approach. In *Proceedings of the 19th ACM SIGKDD international conference on Knowledge discovery and data mining* (pp. 41-49). ACM.
377. Zhang, J. (2009). Comments on Greenhow, Robelia, and Hughes: Toward a creative social web for learners and teachers. *Educational Researcher*, 38(4), 274-279.
378. Zhang, Y. (2013). Benefiting from MOOC. In *World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications*. 2013(1), 1372-1377.
379. Žibėnienė, G., Brasiėnė, D. (2013). Naudojimas internetu, internetiniais socialiniais tinklais ir galimai patiriamos grėsmės: mokinių nuomonė. *Socialinės technologijos*, 3(1), 53-67.
380. Zichermann, G., Cunningham, C. (2011). *Gamification by design: Implementing game mechanics in web and mobile apps*. O'Reilly Media, Inc.
381. Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In *Handbook of self-regulation* (pp. 13-39). San Diego: Academic Press.
382. Zimmerman, B. J. (1989). Models of self-regulated learning and academic achievement. In *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 1-25). Springer New York.
383. Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational psychologist*, 25(1), 3-17.

384. Zimmerman, B. J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational psychologist*, 30(4), 217-221.
385. Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary instructional models. In *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice* (pp. 1-19). New York, NY, US: Guilford Publications, xii, 244 pp.
386. Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into practice*, 41(2), 64-70.
387. Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational Psychologist*, 48(3), 135-147.
388. Zimmerman, B. J., Kitsantas, A. (2005). The Hidden Dimension of personal Competence: Self-Regulated Learning and Practice. In *Handbook of competence and motivation* (pp. 509-526). New York: Guilford.
389. Zimmerman, B. J., Schunk, D. H. (Eds.). (2011). *Handbook of self-regulation of learning and performance*. Taylor & Francis.
390. Zimmerman, B. J., Schunk, D. H. (Eds.). (2012). *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. Springer Science & Business Media.
391. Zimmerman, B.J. Tsikalas, K.E. (2005). Can computer-based learning environments (CBLEs) be used as self-regulatory tools to enhance learning? *Educational Psychologist*, 40(4), 267-271.

PRIEDAI

Tyrimo dalyvių atsiliepimai apie empirinio tyrimo rezultatus

Vertinant kokybinio tyrimo patikimumą, Lincoln ir Guba (1986) rekomenduoja su rezultatais supažindinti tyrimo dalyvius. Tai, jog tyrimo dalyviai atpažįsta save sukonstruotoje grindžiamosioje teorijoje ir rezultatai siejami su jų asmeninėmis patirtimis, pagrindžia, jog tyrėjas suprato, aprėpė bei paaiškino tiriamus procesus (Sousa, 2014). Tai, kad empirinio tyrimo rezultatai yra svarbūs ir pritaikomi kasdieninėse veiklose, rodo atlikto empirinio tyrimo rezultatų darną bei socialinę svarbą (Stiles, 1993). Cope (2014) rekomenduoja tyrimo dalyviams sudaryti galimybę patiems validuoti rezultatus, taip patvirtinant, kad tyrėjas tiksliai interpretavo duomenis. Šiame priede pateikiami keturių tyrimo dalyvių atsiliepimai apie empirinio tyrimo rezultatus. Validuoti empirinio tyrimo rezultatus buvo paprašyta trijų dėstytojų, turinčių skirtingą bendravimo ir bendradarbiavimo su studentais socialinių tinklų priemonėmis patirtį bei studento, kuris šiuo metu jau yra baigęs studijas. Atsitiktinai pasirinkti tyrimo dalyviai buvo supažindinti su empirinio tyrimo rezultatais. Jų buvo klausama: ar atpažįstate save rezultatuose? Kaip rezultatai atspindi studento ir dėstytojo ryšį socialiniame internetiniame tinkle ir jūsų patyrimą? Ką jums šie rezultatai reiškia? Tyrimo dalyviai savo atsiliepimus pateikė raštu. Visi tyrimo dalyviai sutiko, kad jų vardai būtų skelbiami. Šiame darbe, saugant universitetų dėstytojų privatumą, buvo laikomasi nuostatos pateikti nuasmenintus atsiliepimus. Atsiliepimuose išryškėja esminės grindžiamosios teorijos kategorijos ir subkategorijos bei disertacinio tyrimo reikšmė jo dalyviui. Atsiliepimų kalba netaisyta.

Tyrimo dalyvio dėstytojo, atstovaujančio technologijų mokslus, atsiliepimas

Darbo universitete stažas – 20 metų

2017.04.07

Mano pagrindinis tikslas yra siekti, kad studentai pradėtų konstruoti savo asmeninio mokymosi aplinkas ir savo asmeninį mokymosi tinklą. Siekiu, kad studentai pradėtų įsitraukti žmones, kuriuos jie ateityje norėtų sekti. Ir kad patys pradėtų dalintis, pajustų to dalinimosi prasmę ir naudą. Kad patys studentai tarpusavyje bendrauja - tai taip. Tik įstoję į universitetą studentai „sulenda“ į virtualias grupes. Akademinės grupės turi grupes socialiniame tinkle. Tai yra uždaras bendravimo ratas. Aš bandau paskatinti, kad eitų į atviresnį tarptautinį bendravimą. Kad studentai pradėtų rinkti, sisteminti, dalintis informacija. Dėstytojui dalinimasis su studentais gali būti viena iš turinio kūrimo formų. Tačiau iki šiolei daugumas dėstytojų, mano manymu, virtualiame tinkle tik siekia susikurti savo statusą ir sukaupti virtualius kontaktus.

Ta kūryba, kuri vyksta tinkle- dažnai tai persidalinimas informacija. Pas mus kuria dar tik vienetai, o dalinasi milijonai. Atrodo, kūryba dabar yra pakankamai demokratizuotas procesas. Tu gali kurti. Reiktų statistiškai pasverti, kiek tų kuriančių yra. Mano akimis žiūrint - dauguma yra tokių, kurie

tik perdalina tai, kas jau yra sukurta. Atradę kokį įdomų turinį, parašo sakinį ar kitą savo komentaro. Tinkluose vyksta dalinimasis tuo, kas yra sukurta, interpretuojant iš savo požiūrio taško ir bandant suteikti kažkokį tai „kitą kampą“. O kuriančių... Jų daugėja.

Ar studentai konstruoja žinias? Taip. Bendradarbiavimas kuriant nebūtinai tampa viešu artefaktu, pasidalintu socialiniame tinkle. Dažnai tu to net negali pamatyti. Tai yra daugiau uždaros grupės rezultatas. Aš pats konsultacijoms Facebook'o paprastai nenaudoju ir į studentų tinklus sąmoningai nelendu. Aš naudoju Google+. Turiu pasidaręs atvirą bendruomenę. Nyksta ribos. Aš sąmoningai tas ribas bandau naikinti ir sakyti, kad studentai, studijuodami savo specialybėje turi domėtis savo tema. Šis domėjimasis studentams turi būti kasdienine duona. Kur bedirbs ateityje - jie turi pastoviai domėtis ir žiūrėti, kas naujo atsiranda savo srityje. Tas domėjimasis neapsiriboja vien knygų ar mokslinių straipsnių skaitymu. Tai yra visų pirma tai, kas ateina per socialinius tinklus. Tinkle gali daug greičiau ir koncentruotą informaciją gauti. Galbūt tai, ką rasi, bus kažkokie skirtingi „trupiniai“, bet gali aprėpti daug platesnį lauką. Tokią užuomazgą bandau užduočių pagalba suformuoti studijų modulyje. Aš bandau paskatinti, kad studentai pradėtų „rankioti tuos trupinėlius“. Siekiu, kad pabaigus studijas, atsirastų neformali socialinė erdvė, kurioje mano studentai galėtų toliau tobulėti. Stengiuosi parodyti, kaip tai turėtų būti efektyviai ir prasmingai daroma, ir paskatinti studentus, kad studentai tame „žinių konstravime“ matytų prasmę.

Dėstytojui ir mokslininkui socialiniai tinklai taip pat yra tam tikras pripažinimo ir statuso siekimas. Dabar visi publikuoja savo konferencijų skaidres, straipsnius. Aš nežiūriu į mūsų Lietuvos kontekstą. Aš žiūriu į tai, kas vyksta pasaulyje. Pasaulyje visi tie, kurie yra bent kažką pasiekę ir laiko save mokslininkais - jie viską deda viešai, atvirai. Tai yra jų statuso įrodymas. Ir tu gali matyti visą to mokslininko augimą, jo kelį toje temoje. Tu matai, kaip jo mintis keitėsi: ką prieš du metus savo skaidrėse rodė ir ką jis dabar išplėtojęs. Tai labai įdomu.

Tokius tyrimus kaip šis reikia tęsti, nes patys socialiniai tinklai evoliucionuoja, keičiasi. Keičiasi žmonių požiūris į juos, keičiasi galimybės pačiuose tinkluose. Užauga nauja karta, kuriai socialiniai tinklai reiškia visai ką kita, negu mums. Man Facebook'as taip ir liko įrankis draugų ratui burti. Anksčiau į jį net bendradarbių nepriimdavau. O dabar projekto komunikacija ar viešinimas eina per socialinį tinklą- kaip tu gali partnerių nepriimti į kontaktus, į draugus? Tuo tarpu studentai - jie užaugo Facebook'e. Jiems dabar elektroninio pašto nebereikia. Mūsų pagrindinis komunikavimo įrankis jiems jau tampa nebeaktualus, nes jų komunikavimas jau persikėlęs į socialinius tinklus. Kai jie dirbs dėstytojais, jau kitaip žiūrės į bendravimą su savo studentais. Jie tas priemones jau valdys visai kitu lygiu. Todėl tyrimai apie tai, kas vyksta socialiniuose tinkluose - jie ir toliau turi būti daromi tiek Lietuvoje, tiek tarptautiniu mastu.

Tyrimo dalyvės dėstytojos, atstovaujančios biomedicinos mokslus, atsiliepimas

Darbo universitete stažas – 25 m.

2017.04.08

Disertaciniame darbe nagrinėjamas studentų ir dėstytojų savireguliacinis mokymasis tinkle ir jį reguliuojantys veiksniai. Aš nesu edukologijos ekspertė, bet manau, kad tokio pobūdžio darbas yra labai naujoviškas, nes siekia susisteminti labai sudėtingus procesus naudojantis kokybiniu tyrimu. Šiuolaikinė komunikacija beveik visose srityse didele dalim vyksta elektroniniu būdu internete. Žmonės labai daug laiko praleidžia socialiniuose tinkluose. Ne išimtis ir akademinė visuomenė- dėstytojai ir studentai. Aš pati esu dėstytoja ir daug laiko praleidžiu ne Lietuvoje. Atlikdama tyrimus užsienyje, vedu paskaitas studentams Lietuvoje nuotoliniu būdu ir tuo tikslu naudoju internetą. Esu su studentais susijungusi ir socialiniuose tinkluose. Ši jungtis su studentais yra ne darbinio, o daugiau visuomeninio pobūdžio. Esu naudojusi socialiniuose tinkluose skelbiamus trumpus apžvalginius straipsnius kaip papildomą labai koncentruotą medžiagą mūsų užsiėmimams. Aš dalyvauju profesiniame socialiniame tinkle LinkedIn ir kai kuriose teminėse grupėse. Vienareikšmiškai - didelė dalis pranešimų ir trumpų straipsnių man yra labai informatyvūs ir praturtina mano profesines žinias, nes dažnai tai yra labai koncentruotos specifinių žinių ir technologijų apžvalgos.

Šis darbas yra vertingas tiek dėstytojams tiek studentams, nes parodo, kurios bendravimo formos socialiniame tinkle yra daugiau produktyvios informacijos apsikaitimo prasme, o kurios mažiau produktyvios. Vienas iš labai svarbių privalumų yra apsikaitimo informacija greitis. Taip pat šis darbas atskleidžia, kas trukdo produktyviai komunikacijai: neatsakingas asmeninės informacijos viešinimas ir neetiškas elgesys internete. Aš manau, kad galėčiau ateityje panaudoti socialinį tinklą savo studentų motyvacijai kelti, paskelbdama nuorodas į įdomius ir sėkmingus technologijų panaudojimus.

Tyrimo dalyvės dėstytojos, atstovaujančios socialinius mokslus, atsiliepimas

Darbo universitete stažas 27 metai

2017.04.10

Pirmiausia, dėkui darbo autorei, kad leido susipažinti su didžiuliu nuveiktu darbu ir savo atradimais bei įžvalgomis. Pateiktus tyrimo rezultatus apžvelgiau susidomėjusi: ir kaip buvusi respondentė, ir kaip universiteto dėstytoja, ir kaip asmuo, kuris konsultuoja kitus universiteto dėstytojus. Pirmiausia, stengiausi atpažinti save – kur esu aš, kokiose kategorijose, ar man tai būdinga, jeigu ne, kodėl? Tyrimo apibendrinimas ir įžvalgos suteikė papildomų minčių pergaltoti naujai ir savo santykį su socialiniais tinklais savireguliacinio mokymosi kontekste. Įdomu tai, kad save labai atpažįstu, kaip žinias konstruojantį asmenį, kuris rankioja informaciją, ją vertina, tikrina, įsisavina arba atmeta, dalį informacijos „deda ant lentynos“ su mintimi „pasigilinsiu vėliau“, tačiau įdomu tai, kad dažnai net nebegrįžtu prie tų išsaugotų šaltinių. Tačiau su kolegomis mes labai dalijamės atradimais tiek viešai, pvz., Facebook paskyroje ar viešose grupėse, tiek privačiai, tarkim Skype aplinkoje. Tai gali būti ir technologinės naujienos, ir su profesiniu augimu susiję dalykai. Šiuo atžvilgiu, aš save labiau priskirčiau

prie tų, kas daugiau dalijasi su kolegomis, nei su studentais, nes informacija, skirta studentams, dažnai yra siauresnė, susijusi su dėstyimu dalyku. Ir iš savo akademinės patirties drįsčiau polemizuoti su autore dėl frazės „Studentams akademinė komunikacija – nedaloma bendravimo socialiniuose internetiniuose tinkluose dalis.“ Pirmiausia todėl, kad bendravimas socialiniuose tinkluose studentams labiau yra apsikėitimas su studijų organizavimu susijusia informacija bei nuomonės apie dėstytojus išsakymas uždarose grupėse, o ne dalijimasis akademinė, dalykine informacija (nebent dalomąja medžiaga, gauta iš dėstytojo). Tam, kad studentams bendravimas socialiniuose tinkluose būtų ne šiaip draugų pasibuvimas, o virstų akademinė komunikacija, reikalingas moderatoriausias, tiksliau – dėstytojo kryptingas dalyvavimas, skatinimas, motyvavimas, įtraukimas. Bet ir tai, kaip rodo praktika, nėra lengva į akademinį bendravimą įtraukti visus studentus, dalis jų lieka pasyviais stebėtojais (anglai turi gerą žodį jiems apibūdinti – „lurkers“). Antra, kad dėl informacijos gausos, kuri mus užlieja kiekvieną dieną, ne tik studentai, bet ir dėstytojai tampa antraščių skaitytojais, vis dažniau net nesigilindami į tekstus. Tačiau visiškai pritariu autorei dėl kitų išvalgų, pvz., „Tęstinis darbas su tinklo medžiaga ir kokybiška komunikacija naikina ribas, kada bei kaip studentai konstruoja žinias“.

Apskritai, darbas vertingas, įdomus. Manau, dėstytojams - tai galimybė ne tik susipažinti su studentų nuomone, lūkesčiais, bet ir rasti inspiracijų socialinių tinklų taikymui tiek studijose, tiek profesiniame augime. Lietuviams apskritai reikia daugiau atvirumo, viešumo, nes užsienio dėstytojai žymiai atviresni.

Tyrimo dalyvio buvusio studento

(Šiuo metu universitete dirbančio administracinį darbą) atsiliepinimas

2017.04.09

Socialinių tinklų naudojimas tapo neatskiriamas nuo kasdienybės. Šis technologijų, įskaitant ir socialinius tinklus, vystymasis keičia žmones, jie prisitaiko prie naujos aplinkos ir aplinkybių, susiduria su naujomis užduotimis ir iššūkiais, tobulėja ir mokosi to nesuvokdami. Kiekviena diskusija iššaukia dar didesnę diskusiją, sudomina tikslinę grupę, pareikalauja dėmesio. Kiekvienas, kuris viešina turinį socialiniame tinkle, turi užslėptą arba atvirą norą sudominti. Jeigu pateikta informacija nedomina vienos ar kitos vartotojų grupės, jie priversti ieškoti kito mokytojo ar patys jais tapti, leisdami naujai informacijai patekti į socialinių tinklų srautą. Socialiniai tinklai gali veikti kaip nenugalima jėga: formuoti nuomonę, keisti informacijos sklaidėjus naujais, gudresniais, šiuolaikiškesniais, ateinančiais ir prisitaikančiais mokyti savos ideologijos. Socialiniai tinklai atveria duris ir uždaroje erdvėje leidžia žmonėms jaustis globaliais ir neribojamais, laisvais ir besidominčiais.

Dėstytojo ir studento santykis socialiniuose tinkluose rutuliojasi pamažu. Socialiniams tinklams tapus neatsiejamaus nuo studentų bendravimo su kolegomis, bendraklasiais ar kitais studentais, įvairiam informacijos perdavimui (įskaitant ir dalijimąsi studijų medžiaga) studentų aktyvumas didėja. Studentai noriai dalyvauja tinkluose, nes susirasti informaciją ar pasiekti kolegą, kuris atsakytų į rūpimus klausimus Facebook'e yra paprasčiau, nei rašyti sms. Informacija socialiniu tinklu keliauja greičiau, galima pridėti įvairių priedų, tai pat neprivaloma atsakyti iš karto, galima ir pagalvoti – reiškia streso

šiuo atveju yra patiriama mažiau. Tai viena iš priežasčių rinktis socialinį tinklą bendravimui. Kitas aktualus dalykas yra tai, kad mobilieji planai vis labiau populiarėja, duomenų pasiūla ir vartojimas darosi lengviau prieinami, nereikia sukli galvos dėl sms planų, galima prisitaikyti prie interneto. Dėstytojams taip pat galioja lygiai tokie patys privalumai kaip ir studentams, perteikiant informaciją socialiniame tinkle ir juo naudojantis, tik dėstytojai šiek tiek santūresni šiuo atžvilgiu. Galbūt dėl to, kad jie ne tokie imlūs technologijoms, labiau orientuojasi į lavinimo procesą gyvai nei skaitmeninėje erdvėje. Nepaisant to, susidaro toks įspūdis, kad mokymosi procesas jau yra neatsiejamas nuo socialinių tinklų, studentai patys mieliau naudojami socialinių tinklų, nei elektroniniu paštu. Studentai reikalauja dėstytojų naudoti Facebook, nes tai palengvina jiems informacijos sekimą, viskas savaime yra atnaujinama net telefone, studentai jaučiasi pasiekiami.

Studento akimis studijų dalyko informacijos pateikimas socialiniame tinkle yra sveikintinas dalykas, kuris net tik padeda mokytis, bet ir formuoja nuomonę apie patį dėstytoją. Esant dideliame užimtumui ir mažai laiko praleidžiant su studentais bendraujant gyvai, šį trūkumą dėstytojas galėtų kompensuoti socialiniame tinkle. Nauja studentų karta mėgsta bendrauti dalykiškai bei dalintis emocijomis. Kai kuriems studentams bendrauti internetu yra paprasčiau nei bendrauti gyvai, jie patinkina (like) dėstytojo nuotraukas ar įrašus, komentuoja juos. O gyvai tuo tarpu net nesisveikina su tuo dėstytoju. Jei nebūtų socialinio tinklo, tie studentai su dėstytoju iš viso niekaip nebendrautų. Kitas svarbus dalykas jaunai kartai yra tai, kad dėstytojas jį priimtų į draugus. O jeigu dėstytojas dar pats ir pakviečia, šią džiugią žinią ne tik sužino visi grupės kolegos, bet ir artimiausiai draugai ar net šeima. Studentas jaučiasi labai pakylėtas, atsiranda emocinis ryšys su tuo dėstytoju. Priešingu atveju, jei draugystė dėl kokių nors priežasčių nėra patvirtinama, tai varo studentus į neviltį, jie jaučiasi nemėgstami.

Mokymosi proceso tematika (apie kurią rašoma šioje disertacijoje) aktuali ir naudinga. Manau, jog yra labai svarbu domėtis dėstytojų ir studentų bendravimu socialiniuose tinkluose, nes tada žinosime, kaip gerinti dėstytojų ir studentų santykį, informacijos sklaidą ir mokymo procesą. Bendravimą ar mokymosi santykį socialiniuose tinkluose galima prilyginti gyvam bendravimui - su iššūkiais, nesusipratimais, problemomis. Visai tai reikia mokėti išspręsti, nagrinėti ir siekti naudoti abiem pusėms. Galiu daryti išvadą, kad mokydami socialiniame tinkle studentai jaučiasi laimesni, sužino daugiau informacijos, žinios juos pasiekia greičiau. Todėl dėstytojus reikia dar labiau skatinti bendradarbiauti ir naudoti tinklus mokymui.

Judita KASPERIŪNIENĖ

**UNIVERSITETO DĖSTYTOJŲ IR JŲ STUDENTŲ
SAVIREGULIACINIS MOKYMASIS SOCIALINIUOSE
INTERNETINIUOSE TINKLUOSE**

Daktaro disertacija

Spausdino – Vytauto Didžiojo universitetas
(S. Daukanto g. 27, LT-44249 Kaunas)
Užsakymo Nr. K17-021. Tiražas 15 egz. 2017 04 21.
Nemokamai.