

**MYKOLO ROMERIO UNIVERSITETO  
SOCIALINIŲ TECHNOLOGIJŲ FAKULTETO  
EDUKOLOGIJOS IR SOCIALINIO DARBO INSTITUTAS**

**ERIKA BIELSKYTĖ-SIMANAVIČIENĖ  
EDUKACINIŲ TECHNOLOGIJŲ VALDYMO  
MAGISTRANTŪROS NUOLATINĖS STUDIJOS**

**EDUKACINIŲ TECHNOLOGIJŲ TAIKYMAS STUDIJŲ  
PROCESE**

**Magistro baigiamasis darbas**

Darbo vadovas Prof. dr. Valdonė Indrašienė

Vilnius,

2014

## TURINYS

ĮVADAS .....	4
1. AUKŠTASIS MOKSLAS: UNIVERSITETINIŲ STUDIJŲ PROCESAS ŠVIETIMO SISTEMOJE .....	7
1.1 Aukštojo mokslo sistema ir paskirtis .....	7
1.2 Studijų programų konstravimo ir tobulinimo prielaidos .....	10
1.3 Studijų kokybės užtikrinimo ir vertinimo poreikis .....	18
1.4 Aukštosios mokyklos dėstytojo veiklos koncepcija .....	26
2. EDUKACINIŲ TECHNOLOGIJŲ TAIKYMO PRIELAIDOS EDUKACINĖS PARADIGMOS VIRSMO SĄLYGOMIS .....	32
2.1 Edukacinės technologijos kaitos procesuose .....	32
2.2 Edukacinių technologijų raiška švietime .....	37
2.2.1 Mokymui(si) palankios aplinkos kūrimas .....	38
2.2.2 Mokymo(si) metodų taikymas .....	44
2.2.3 IKT integracija mokymo(si) procese .....	55
3. EDUKACINIŲ TECHNOLOGIJŲ TAIKYMO STUDIJŲ PROCESĖ EMPIRINIO TYRIMO REZULTATŲ ANALIZĖ .....	68
3.1 Empirinio tyrimo metodologija .....	68
3.2 Empirinio tyrimo rezultatų analizė .....	72
3.2.1 Didaktiniai edukacinių technologijų aspektai .....	72
3.2.2 IKT priemonių taikymo patirtis .....	83
3.2.3 Savarankiško mokymosi organizavimas .....	89
IŠVADOS .....	97
PASIŪLYMAI .....	99
LITERATŪROS SĄRAŠAS .....	100
SANTRAUKA .....	114
SUMMARY .....	116
PRIEDAI .....	118

## SĄVOKŲ ŽODYNĖLIS

**Edukacinės technologijos** – veikslių sistema, pasireišianti inovatyvių mokymo formų, metodų komponavimu, mokymo turinio reguliavimu, mokymo proceso projektavimu, organizavimu ir vykdymu naudojant ir derinant techninius ir žmogiškuosius resursus (Ross, Morrison, Lowther, 2010).

**Informacinės komunikacinės technologijos (IKT)** – informacijos kaupimo, laikymo, apdorojimo, pateikimo ir perdavimo būdų ir priemonių visuma (Burneikaitė ir kt., 2005).

**Paradigma** – įrodymui ar iliustracijai parinktas kalbinis, mokslinis, istorinis, teorinis faktas, reiškinys, pateikiamas kaip pavyzdys (Jovaiša, 2007).

**Savarankiškas mokymasis** – aktyvi, kryptinga ugdytinio veikla, kuri vyksta padedant ir kontroliuojant pedagogui (Šiaučiukienė, 1997).

**Virtuali mokymosi aplinka** – kompiuterių tinklais ir kitomis informacinėmis bei komunikacinėmis technologijomis pagrįsta ugdymo sistema, kurioje vyksta sąveika tarp besimokančiųjų ir ugdytojų (Dagienė ir kt., 2008).

## ĮVADAS

**Temos aktualumas.** Spartus įvairių sričių visuomenės gyvenimo kitimas, nuolatiniai pokyčiai socialinės ir ekonominės sistemos struktūroje, informacinių technologijų plėtra kelia naujus iššūkius švietimui bei su pastaruoju susijusiems procesams. Pasak mokslininkų (Čiužas, Šiaučiukienė, 2007), įvairiose šalyse, tarp jų ir Lietuvoje, priimami švietimo politiniai sprendimai ir su jais susiję vadybiniai veiksniai įpareigoja pedagogus edukacinės paradigmos virsmui. Naujos edukacinės paradigmos kontekste ypatingai akcentuojama (Dudzinskienė ir kt., 2010; Jucevičienė ir kt., 2005; Longworth, 2007 ir kt.) IKT priemonių integracija veiksmingam ir efektyviam mokymui(si) užtikrinti. Tyrimai (Paulionytė ir kt., 2010) rodo, kad edukacinės technologijos turi potencialo virsti nauju pedagoginiu procesu, per kurį ir kurio dėka bus pasiektas pageidaujamas kokybiškai naujas mokymosi ir kūrybos ugdymo rezultatas.

Nepaisant to, kad jaučiasi ryškus poreikis taikyti edukacines technologijas, idant būtų pasiekti kokybiški mokymosi ir ugdymo rezultatai, vis tik edukacinės technologijos vystosi nepalyginamai greičiau nei dirbantieji pedagoginį darbą spėja jas įsisavinti, daugeliui pedagogų trūksta išmanymo, kaip taikyti informacines komunikacines technologijas, kokios jų galimybės palengvinti mokymo ir mokymosi procesus, kaip padaryti jį efektyvesnį ir įdomesnį (Dagienė ir kt., 2008). Informacinės komunikacinės technologijos dažniausiai panaudojamos kaip viena iš informacinių priemonių vaizdumui, tačiau ne ugdymo diferencijavimui ar integravimui (Švietimo problemos analizė, 2010, rugsėjis Nr. 7(47)).

Ne mažiau opi ir didaktinių technologijų taikymo problema. Pedagogai dar nepakankamai perima edukologijos mokslo naujoves, dirba intuityviai, naudodamiesi jiems įprastais metodais ir būdais (Indrašienė ir kt., 2013), pavyzdžiui, probleminio, projekcinio ir reflektivaus ugdymo technologijos taikomos palyginti retai (Kirikova ir kt., 2013; Targamadžė, Gražienė, 2012).

Aukštoji mokykla kaip švietimo sistemos dalis taip pat yra neatsiejama nuo visuomenėje vykstančių pokyčių, kuriems įtaką daro besikeičiančios akademinės, informacinės bei technologinės aplinkos, rinkos ekonomikos poveikis (Stasiulionienė, Jucevičienė, 2004). Šiuolaikinės aukštosios mokyklos struktūra neįsivaizduojama be besimokančiojo aprūpinimo efektyviomis mokymosi priemonėmis, įrankiais, atitinkančiais jo mokymosi stilių ir poreikius (Longworth, 2000), interaktyvios studijų sistemos, kuri yra integruotų interaktyvių informacinių komunikacinių ir didaktinių priemonių bei jų taikymo technologijų visuma.

**Ištirtumas ir naujumas.** Per pastaruosius metus studijų kaitos procesus nagrinėję mokslininkai (Gailienė, Martinavičius, 2011; Jucevičienė, Stasiulionienė, 2004; Vilkonis ir kt., 2012; Zuzevičiūtė, 2006 ir kt.) akcentuoja aukštosios mokyklos pokyčių būtinybę bei įgalinimą. Mokslininkai itin dažnai pabrėžia informacinių komunikacinių technologijų integraciją ir plėtrą (Brazdeikis, 2009; Čiarnienė ir kt., 2012 ir kt.), akcentuoja, kad šalia besikeičiančių informacinių komunikacinių technologijų, tendencingai kinta ir studijų procesai (Čiarnienė ir kt. 2012). Tyrėjai pažymi, kad informacinės komunikacinės technologijos yra vienas iš svarbiausių veiksnių, lemiančių esminius pokyčius formuojant studijų aukštosiose mokyklose aplinką bei kokybę. Akcentuojama (Daukilas, 2010; Jezerskytė, Janiūnaitė, 2009; Želvys, 2005), kad aukštosios mokyklos turi derintis prie kintančių visuomenės poreikių.

Edukacinių technologijų įgalinimas švietime, tyrinėjant mokymui(si) palankios aplinkos kūrimą, inovatyvių mokymo(si) metodų komponavimą, IKT priemonių taikymą bei pabrėžiant naujos paradigmos suponuojamą pedagoginės sistemos modelio elementų kaitą, plačiai nagrinėjamas užsienio (Anderson, 2005; J. Biggs, 1999; D. H Jonassen, M. S. Land, 2000; Ross, Morrison, Lowther, 2010; Sahlberg, 2005; White, 2002 ir kt.) ir lietuvių (Bitinas, 2000; Čiužas, Navickaitė, 2011; Dagienė, Žilinskienė, 2011; Gudelienė-Gudelevičienė, Kaušylienė, 2006; Jucevičienė, Brazdeikis, 2003; Jucevičienė ir kt., 2005 ir kt.) mokslininkų.

R. Berns (2009); V. Brazdeikis (2009); D. H Jonassen, M. S. Land (2000); D. Lipinskienė (2002) akcentuoja teigiamą aplinkos, kuri įgalina prisiimti atsakomybę už savo mokymo(si) pastangas, jų planavimą ir vertinimą, mokymosi procesą ir rezultatus, sudaro sąlygas naudotis reikalingais ištekliais, kurioje toleruojamos nesėkmės ir suteikiamas kokybiškas grįžtamasis ryšys, įtaką mokymui(si). Aktyvaus mokymo(si) svarbą aptarė P. Jucevičienė ir kt. (2005); L. Stoll, D. Fink (1998); L. Šiaučiukienė ir kt. (2006) ir kt. IKT priemonių įtaką mokymui(si) nagrinėjęs N. Longworth (2007) akcentavo pastarųjų technologijų sudaromas galimybes sudominti mokinius, įtraukti juos į interaktyvų mokymą(si), ugdyti jų savarankiškumą, skatinti ieškoti, atrasti, patirti pažinimo jausmą, padidinti mokymo(si) veiksmingumą. Ugdymo paradigmos kaitos inicijuojamas edukacinių technologijų taikymo prielaidas nagrinėjo L. Gudelienė-Gudelevičienė, A. Kaušylienė (2006) teigdamos, jog pedagogui ypatingai svarbu turėti pakankamai įgūdžių kurti edukacinę aplinką bei gebėti naudotis naujomis mokymo(si) priemonėmis. Išanalizavus minėtų autorių darbus, nepavyko aptikti išsamių tyrimų, kurie nagrinėtų, kaip dėstytojai yra pasirengę taikyti edukacines technologijas, t.y. visą veiksmų sistemą, derindami techninius bei žmogiškuosius resursus.

**Mokslinė problema.** Sparčiai besikeičiančios ekonominės, socialinės ir politinės sąlygos, naujų technologijų skverbtis reikalauja ir visai kitokio tipo, naujovėms atvirų dėstytojų. Jie turi gerai išmanyti ir derinti didaktines technologijas ir informacines komunikacines technologijas, kad galėtų suteikti studentams galimybę mokytis naujoviškai ir efektyviai. Kintanti paradigma taip pat diktuoja sąlygas ir studijų programų atnaujinimui bei tobulinimui tam, kad tai atitiktų besimokančiųjų poreikius. Visgi, nelyginant to, aukštoji mokykla (Želvys, 2005) pasižymi didesne inercija negu bet kuri kita švietimo įstaiga – aukštosios mokyklos labiau prisirišusios prie tradicijų, vadinasi, šioje sistemoje įgyvendinti pokyčius tampa itin sudėtinga. Be to, pokyčių įgyvendinimui sunkumą kelia ir intensyvi technologijų kaita, kadangi pastarosios vystosi kur kas greičiau nei dirbantieji pedagoginį darbą spėja jas įvaldyti. Taigi, **mokslinė problema** – kaip dėstytojų pasirengimas ir patirtis taikyti edukacines technologijas apsprendžia jų panaudojimą studijų procese.

**Tyrimo objektas** – edukacinių technologijų taikymas studijų procese.

**Darbo tikslas** – teoriškai ir empiriškai pagrįsti edukacinių technologijų taikymo studijų procese galimybes.

#### **Tyrimo uždaviniai:**

1. Išanalizuoti svarbiausius studijų proceso aukštajame moksle aspektus.
2. Išnagrinėti edukacinių technologijų taikymo aukštojoje mokykloje prielaidas.
3. Ištirti aukštosios mokyklos dėstytojų patirtį taikant edukacines technologijas studijų procese.

#### **Tyrimo metodai:**

1. **Teoriniai:** mokslinės literatūros ir dokumentų, apibrėžiančių studijų proceso aukštajame moksle charakteristikas bei pagrindžiančių edukacinių technologijų taikymo prielaidas švietimo sistemoje, analizė.
2. **Empiriniai:** pusiau struktūruotas interviu, atskleidžiantis dėstytojų patirtį taikyti edukacines technologijas studijų procese.
3. **Aprašomosios analizės metodas:** tyrimo metu gauti duomenys analizuoti nustatant prasminius ryšius ir jais remiantis skaidant duomenis į kategorijas ir subkategorijas, pastarąsias interpretuojant.

# 1. AUKŠTASIS MOKSLAS: UNIVERSITETINIŲ STUDIJŲ PROCESAS ŠVIETIMO SISTEMOJE

## 1.1 Aukštojo mokslo sistema ir paskirtis

Aukštojo mokslo atsiradimą (Tinfavičienė, 2007) Lietuvoje galima sieti su pirmuoju Vilniaus universiteto įkūrimu 1579 m. Kaip nurodo autorė, ilgus metus šis universitetas buvo vienintelė aukštojo mokslo įstaiga Lietuvoje, kuri atspindėjo visus šalies politinio gyvenimo tarpsnius. Praėjus šimtmečiams natūralu, kad aukštojo mokslo sektoriuje matome įvykusias dideles permainas ir neabejotinai ryškius postūmius į priekį.

Prieš atkuriant nepriklausomybę (Želvys, 2005) Lietuvoje veikė 12 aukštųjų mokyklų. Pradėjus reformuoti aukštąjį mokslą, buvusioms akademijoms bei institutams buvo suteiktas universiteto statusas, tuo pat metu prasidėjo ir naujų universitetinių aukštųjų mokyklų steigimas.

Statistikos departamento duomenimis, šiandien Lietuvoje aukščiausioji kvalifikacija suteikiama 47-iose aukštosiose mokyklose: 23-iose universitetuose ir 24-iose kolegijose. Tokį binarinės aukštojo mokslo sistemos modelį, kuomet yra skiriamos dviejų rūšių studijų programos: koleginės ir universitetinės, patvirtina 2009 m. balandžio 30 d. priimtas Lietuvos Respublikos mokslų ir studijų įstatymas Nr. XI-242.

Minėtame įstatyme yra apibrėžiamos aukštojo koleginio ir aukštojo universitetinio išsilavinimo sampratos. Aukštųjų koleginių studijų programos yra labiau orientuotos į pasirengimą profesinei veiklai, jos daugiau nukreiptos į praktinio ar technologinio pobūdžio profesiją. Baigus šias studijas įgyjamas atitinkamos studijų krypties profesinio bakalauro laipsnis arba profesinio bakalauro laipsnis ir kvalifikacija. Skirtingai nuo pastarųjų, universitetinių studijų programos teikia universalųjį bendrąjį išsilavinimą, yra labiau orientuotos į teorinį pasirengimą ir aukščiausio lygio profesinius gebėjimus. Baigus šias studijas įgyjamas atitinkamos studijų krypties bakalauro laipsnis arba bakalauro laipsnis ir kvalifikacija.

Universitetinių studijų programos (Pukelis, Pileičikienė, 2006) yra orientuotos į mokslu grįstas žinias, gilų teorinį parengimą, kuris paremtas mokslinių tyrimų medžiaga. Tuo tarpu neuniversitetinių studijų programos labiau nukreiptos į konkretų praktinį pasirengimą profesijai. Šis pasirengimas yra paremtas praktiniais darbo įgūdžiais bei žiniomis apie pažangias technologijas. Autorių teigimu, į skirtingus dalykus orientuotos studijų programos lemia skirtingą studijų programos studijų dalykų struktūrą. Universitetinių studijų programų

studijų dalykų turinyje dėmesys skiriamas teorinėms studijoms, propaguojamos įvairios savarankiško darbo formos, kur naudojamos moksliniais informacijos šaltiniais bei tyrimo metodais. Praktiniai užsiėmimai nukreipti į mokslinių uždavinių sprendimo paiešką, siekiama suteikti tiriamojo darbo įgūdžių. Kitokios pozicijos laikomasi neuniversitetinių studijų programų studijų dalykų turinyje. Pasak V. Targamadzės ir kt. (2000), jame daugiausia dėmesio skiriama praktinių žinių ir profesinių įgūdžių formavimui, paremtam teoriniu pagrindimu, o praktinė veikla vyksta dirbtuvėse ar laboratorijose, modeliuojant procesus, ar įmonėse, kur mokomasi iš karto darbo vietoje.

Universitetinėse studijose (Pukelis, Pileičikienė, 2006) dėmesys krypta į tyrimų organizavimo praktiką, kurios metu įsisavinami teoriniai dalyko pagrindai, jų pritaikymas įvairiose situacijose, mokomasi taikyti teorines žinias praktiškai, konstruojami profesinės veiklos elementai. Neuniversitetinėse studijose besimokantieji įgyja konkrečios darbinės veiklos įgūdžių, susipažįsta su darbo organizavimu, vietos specifika, kadangi praktiniai užsiėmimai vyksta realiose darbinėse situacijose. Reikalinga paminėti, kad šiame darbe dėmesys telkiamas į aukštųjų universitetinių studijų procesą, todėl koleginių studijų bruožai bei ypatumai plačiau nebus nagrinėjami.

Lietuvos aukštojo mokslo sistemoje išskiriamos trijų rūšių laipsnį suteikiančios studijų programos (Lietuvos Respublikos mokslo ir studijų įstatymas, 2009): pirmoji pakopa – profesinio bakalauro ir bakalauro; antroji pakopa – magistrantūros; trečioji pakopa – doktorantūros. Pirmosios pakopos profesinio bakalauro studijų programas gali vykdyti kolegijos, o pirmosios pakopos bakalauro – universitetai. Antrosios pakopos laipsnį suteikiančias studijų programas gali vykdyti universitetai. Doktorantūrą vykdo universitetai arba universitetai kartu su mokslinių tyrimų institutais.

Šiame ganėtinai sudėtingo švietimo sistemos lygmens – aukštojo mokslo – struktūros apibrėžties kontekste itin svarbu suvokti, kam visa mokslų ir studijų sistema yra kuriama, dėl kokių priežasčių aukštasis mokslas yra realizuojamas, kitaip tariant, svarbu suprasti aukštosios mokyklos paskirtį, misiją, jos tikslus. Pastarieji labai aiškiai apibrėžti Lietuvos Respublikos mokslų ir studijų įstatyme (2009):

1. vykdyti studijas, teikiančias asmeniui moksliniais tyrimais grindžiamą šiuolaikinį pažinimo ir technologijų lygį atitinkantį aukštąjį universitetinį išsilavinimą, aukštojo mokslo kvalifikaciją, ugdyti visapusiškai išsilavinusią, etiškai atsakingą, kūrybingą ir verslią asmenybę;
2. darniai plėtoti įvairių sričių mokslinį pažinimą, vykdyti aukšto lygio mokslinius tyrimus



- ir eksperimentinę (socialinę, kultūrinę) plėtrą, rengti mokslininkus, mokslo srityje bendradarbiauti su šalies ir užsienio partneriais;
3. bendradarbiaujant su visuomenės ir ūkio partneriais, mokslinė, šviečiamąja, meno ir kita kultūrine veikla skatinti regionų ir visos šalies raidą;
  4. ugdyti švietimui, mokslui, menui ir kultūrai imlią visuomenę, gebančią veiksmingai naudotis mokslu ir konkuruoti aukšto lygio technologijų, gaminių ir paslaugų rinkoje.

Vis tik, kaip ir dera, teisiniuose dokumentuose pateikiami aukštosios mokyklos – universiteto – tikslai yra oficialūs, struktūrizuoti, atliepiantys teisinių dokumentų standartus. Šiek tiek kitokią aukštųjų mokyklų paskirtį įžvelgia mokslininkai (Čiarnienė ir kt., 2012; Galinienė, Martinavičius, 2011; Gudaitytė, 2000; Jezerskytė, Janiūnaitė, 2009; Jucevičienė, Vilkonis ir kt., 2012; Zuzevičiūtė, 2006 ir kt.).

Kadangi aukštasis mokslas yra atvira sistema (Jucevičienė ir kt., 2000), kuri tiesiogiai ir netiesiogiai veikia visuomenę ir pati yra jos veikiama, dėl šios priežasties mokslininkai daugiausiai linkę kalbėti apie glaudžią aukštojo mokslo, kuriamų žinių ir visuomenės sąveiką. E. Jezerskytės, B. Janiūnaitės (2009) nuomone, postmodernioje visuomenėje universitetas turi tenkinti besimokančiųjų, kuriems būdingas neprognozuojamas ir nenuoseklus mokymasis, poreikius. Autorių nuomone, lygiai tiek pat svarbu, kad aukštasis mokslas tenkintų ir šiuolaikinio darbdavio poreikius: suteikti žinių ir įgūdžių – bendravimo, komandinio darbo, informacinių technologijų, problemų sprendimo, kūrybinio mąstymo. Kitų tyrėjų (Galinienė, Martinavičius, 2011) teigimu, studijų paskirtis – suteikti pakankamus teorinių ir praktinių žinių taikymo pagrindus, išugdyti būsimo specialisto gebėjimus, tam kad būtų užtikrintas darbui reikiamas pasirengimo lygis.

Vis dažniau kalbama (Glosienė ir kt. 2005; Jarockytė, 2003) apie visuomenės perėjimą į informacijos ir žinių visuomenę, kur žinios ir informacija tampa svarbiausiais globalios visuomenės ištekliais. Moderni visuomenė – tai informacinė visuomenė (Steiblytė, Pečiuliauskienė, 2007), joje žmogus turi mokytis beveik visą savo gyvenimą: perimti sukurtas žinias, jas panaudoti, vėliau sukurti naujas žinias ir, galiausiai, jas perduoti kitiems. Šiuolaikinė aukštoji mokykla, realizuodama aukšto lygio intelektinę veiklą, akcentuoja būtent žinių kūrimą. Taigi, galima būtų daryti prielaidą, kad kurti žinių visuomenę, padėti studentams dirbti ir gyventi informacijos visuomenės aplinkoje – dar viena universiteto misija. Tačiau greta to, svarbu nepamiršti, jog dėl visuomenėje vykstančių pokyčių aukštojoje

mokykloje įgytos žinios greitai sensta (Vilkonis ir kt., 2012), todėl lygiagrečiai svarbu ugdytis savarankiško, savivaldaus, visą gyvenimą trunkančio mokymosi įgūdžius.

Vis dėlto kurdami žinių visuomenę jauni žmonės pirmiausiai turi išmokti gautą informaciją transformuoti į reikiamas žinias. Šiame kontekste iškyla informacinio sprogo problema (Zuzevičiūtė, 2006), kuomet informacijos gausa gali ne tik tarnauti žmogui, bet ir pavergti jį. Autorė pažymi, kad itin svarbūs tampa kritinio mąstymo bei reflektyvumo ugdymas, kurie padėtų atsirinkti iš informacijos srautų reikalingus dalykus. Tokiu būdu „šiandieninio universiteto bendruomenės siekiniai apima skatinimą tobulinti mokymąsi, pabrėžiant bendruosius įgūdžius, kaip antai: gebėjimas bendrauti, mokėjimas mokytis, kritiškai mąstyti, nes tai yra esminės tolesnio mokymosi ir sėkmingos karjeros prielaidos“ (Zuzevičiūtė, 2006, p. 89).

Panašios nuomonės laikosi ir kiti mokslininkai (Stake, Cisneros-Cohernour, 2004), kurie mano, jog aukštoji mokykla turi skatinti naujų žinių kūrimą ir kultūros vertybių kūrybą bei taikymą, rengti studentus būsimai profesinei veiklai, ugdyti jų kūrybiškumą, kritinį mąstymą, problemų sprendimo ir bendradarbiavimo įgūdžius.

Remiantis aukščiau minėtų mokslininkų nuomone bei atliktais tyrimais, galima apibendrintai teigti, jog aukštosios mokyklos paskirtis yra daugiafunkcinė: svarbu ugdyti visapusiškai išsilavinusią, etiškai atsakingą, kūrybingą ir verslią asmenybę, vykdyti aukšto lygio mokslinius tyrimus bei eksperimentinę (socialinę, kultūrinę) plėtrą, tenkinti besimokančiųjų ir rinkos poreikius, ugdyti kritiškai mąstančius, gebančius kurti žinių visuomenę asmenis ir pan. Pateikta aukštojo mokslo sistemos struktūra atskleidžia aukštąją mokyklą kaip sudėtingą organizaciją. Visai sudėtingai aukštajai mokslo sistemai keliami itin dideli tikslai, kurie gali būti pasiekti per įvairaus pobūdžio ir aukštą studijų kokybę atitinkančias studijų programas ir veiksmingą jų realizavimą.

## **1.2 Studijų programų konstravimo ir tobulinimo prielaidos**

Darni aukštojo mokslo sistema (Lietuvos Respublikos mokslo ir studijų įsakymas, 2009) yra grindžiama žinių visuomenės plėtote, žiniomis grįstos ekonomikos stiprinimu, šalies visuomenės, kultūros ir konkurencingo ūkio klestėjimu, socialine ir ekonomine gerove; kūrybingos, visapusiškai išsilavinusios, orios, etiškai atsakingos, pilietiškos, savarankiškos ir verslios asmenybės ugdymu, teikiant pastarajai moksliniais tyrimais grindžiamą šiuolaikinių technologijų ir pažinimo lygį atitinkantį aukštąjį universitetinį išsilavinimą, vykdant aukšto lygio mokslinius tyrimus ir eksperimentinę plėtrą.

Visos šios sudėtingos ir daugiamačės aukštosios mokyklos misijos įgyvendinamas neįsivaizduojamas be kokybiškų, modernių ir šiuolaikiškų studijų programų.

Mokslinėje literatūroje bei teisiniuose dokumentuose studijų programos sąvoka pateikiama ne visada vienodai, tačiau iš esmės apibrėžia tuos pačius reikšminius komponentus. Lietuvos Respublikos mokslo ir studijų įsakyme (2009, p. 23) reglamentuojama, kad studijų programa yra „tam tikros krypties studijų turinio, metodų ir materialijų priemonių, studijoms pasitelkiamo akademinio ir profesinio personalo visuma ir jos aprašymas“. Tuo tarpu R. Laužackas ir kt. (2003) pažymi minėtų elementų tarpusavio sąsajas. Autorių teigimu, studijų programa yra visuma tarpusavyje susijusių ir vienas nuo kito priklausančių tikslinių, turininių, metodinių ir kitų elementų: programos paskirtis, tikslai, studijų rezultatai, taipogi jiems priklauso studijų turinys, vertinimo procedūros ir kriterijai, moksliniai, metodiniai, pedagoginiai, materialieji išteklių.

Labai panašią studijų programos sampratą pateikia K. Pukelis, N. Pileičikienė (2006). Mokslininkai studijų programą apibūdina kaip struktūruotą ir nuoseklų teorinių bei praktinių studijų parametrų: studijų rezultatų, tikslų, turinio, dėstymo ir studijavimo metodų, priemonių, akademinio personalo ir materialinių išteklių, visumą. Pažymima, kad studijų programa taip pat yra šios visumos aprašymas, kuris sudaro vieningą sistemą ir nusako reikalavimus, būtinus konkrečiam išsilavinimui ir/ ar kvalifikacijai įgyti.

P. Jucevičienė, B. Simonaitienė (2008) studijų programą laiko mokymo ir mokymosi planu, kuris apima studijų turinio, dėstytojų ir studentų veiklos būdų sistemą, skirtą švietimo institucijos suplanuotoms priemonėms įgyvendinti tam, kad būtų pasiekti mokymosi tikslai.

Atsižvelgiant į išvardytus studijų programos apibrėžčių panašumus, juose traktuojamus studijų programos struktūros sudedamuosius komponentus bei jų adekvatumą, galima būtų teigti, kad studijų programa esti struktūruota, logiška mokymo bei mokymosi plano visuma, susidedanti iš susijusių tarpusavyje ir vienas nuo kito priklausančių elementų, kurie yra nukreipti į iškeltų mokymosi tikslų siekiamybę.

Edukacinės paradigmos kaitos kontekste studijų programų koncepcija orientuojasi į iš mokymo į mokymąsi susijusius procesus ir kompetencijomis grįstas studijų programas. Būtent šie pokyčiai sąlygoja tikslų, uždavinių, mokymo bei mokymosi metodų, ugdymo turinio, vertinimo sistemos permainas. Be kita ko, pakitusi mokymosi paradigma suponuoja ugdytojo ir besimokančiojo vaidmenų kaitą, kai mokymosi procesas orientuojasi ne į dėstytoją, o į studentą. Vadinasi, šiuolaikinėje visuomenėje aukštosios mokyklos turėtų sudaryti tokias studijų programas, kurios, atsižvelgiant į edukacinės paradigmos kaitą, akcentuojančią studentą kaip esminę mokymosi proceso ašį, būtų grįstos į studentą

nukreiptais studijų principais (Svarbiausi Bolonijos proceso dokumentai, 2008). Nelyginant to, kurdami naujas studijų programas universitetai privalėtų atsižvelgti į visus kaitos dėsnius, globalizacijos procesus, besimokančiųjų ir visuomenės poreikius, o tuo tarpu, siekdami jau realizuojamas studijų programas išlaikyti kokybiškomis ir konkurencingomis, turėtų imtis studijų programų tobulinimo ir atnaujinimo veiksmų.

Studijų programų konstravimą reglamentuojančiuose dokumentuose (Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2010 m. balandžio 9 d. įsakymas Nr. V-501 Dėl laipsnį suteikiančių pirmosios pakopos ir vientisųjų studijų programų bendrųjų reikalavimų aprašo patvirtinimo; Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2010 m. birželio 3 d. įsakymas Nr. V-826 Dėl magistrantūros studijų programų bendrųjų reikalavimų aprašo patvirtinimo; Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2011 m. lapkričio 21 d. įsakymas Nr. V-2212 Dėl studijų pakopų aprašo patvirtinimo; Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2012 m. vasario 8 d. įsakymas Nr. V-232 Dėl švietimo ir mokslo ministro 2010 m. balandžio 9 d. įsakymo Nr. V-501 „Dėl laipsnį suteikiančių pirmosios pakopos ir vientisųjų studijų programų bendrųjų reikalavimų aprašo patvirtinimo“ pakeitimo ir kt.) deklaruojama, jog studijų programos turi atitikti bendruosius ir specialiuosius reikalavimus, nustatomus studijų krypties aprašuose, kuriuos tvirtina švietimo ir mokslo ministras, arba tik bendruosius reikalavimus, jei nėra patvirtintų specialiųjų reikalavimų. Taip pat nurodoma, kad studijų programos gali būti įvairaus pobūdžio, vis tik jos turi atitikti universiteto profilį, asmens individualius akademinis (kūrybinius) gebėjimus bei darbo rinkos poreikius, kadangi studijų programos yra skiriamos pasirengti savarankiškam mokslo ar kitam darbui, kuriam atlikti reikia mokslo žinių, gebėjimo jas analizuoti ir taikyti. Kadangi studijų programos gali būti įvairaus pobūdžio, privalu tai nurodyti ir pagrįsti studijų programos apraše. Reglamentuojama, jog studijų programos apraše taip pat turi būti nurodyti aiškiai suformuluoti tikslai, kurie yra susieti su asmens, baigusio studijas pagal tą programą, įgyjamais studijų rezultatais, t.y. žiniomis, mokėjimais, įgūdžiais. Būtent iš šių aiškiai suformuluotų studijų tikslų bei absolvento kompetencijos formulavimo turi atsiskleisti studijų programos pobūdis. Tuo tarpu studijuojamų dalykų tikslus ir turinį, studijų metodus, reikalavimus stojantiems būtina pagrįsti studijų programos tikslais. Traktuojama, jog studijų programos apimtis, pedagoginio ir mokslinio personalo kvalifikacija, materialioji studijų bazė privalo būti pakankami studijų tikslams pasiekti.

Minėtuose teisiniuose dokumentuose nurodoma, jog studijų programos, modulių ar atskirų dalykų apimtis nustatoma kreditais ir turi būti vienoda, nepriklausomai nuo studijų formos. Studijų būdai, trukmė ir tvarkaraštis nustatomi atsižvelgus į aukštosios mokyklos patvirtintus studentų saugos ir sveikatos reikalavimus, išžėstinės studijų formos trukmė –

atsižvelgus dar ir į galimybę derinti studijas su kitu studentų užimtumu. Dokumentuose numatomas kiekvienos studijų programos periodiškasis atnaujinimas – per programos akreditavimo laikotarpį 20 proc. bakalauro studijų programos apraše deklaruotų pagrindinės krypties studijų dalykų ir 30 proc. magistrantūros studijų visų studijų programos krypties dalykų gali būti keičiami aukštosios mokyklos senato (ar akademinės tarybos) sprendimu.

Tuo tarpu mokslininkai (Bulajeva ir kt., 2011; Laužackas, 2008; Teresevičienė ir kt., 2011), nagrinėjantys studijų programos konstravimo būdingus aspektus, išskiria žingsnius, kuriuos, siekiant sukurti naują studijų programą, vienas po kito turėtų įgyvendinti asmenys, atsakingi už studijų programos sudarymą: reikalingumo įvertinimas; kompetencijų nustatymas; studijų programos rezultatų formulavimas; sandaros apsprendimas (modulinė/dalykinė); dalykų/ modulių parinkimas; studijų ir vertinimo metodų parinkimas; patikrinimas; dalykų/ modulių aprašų parengimas; programos įgyvendinimo patikrinimas; stebėsenos ir tobulinimo priemonių numatymas.

Teigiama (Teresevičienė ir kt., 2011), kad naujos programos kūrimas pradedamas ne nuo to, ką norima pasakyti studentams, o nuo to, ką jiems reikia pasakyti, atsižvelgiant į tai, koks yra šiandienos pasaulio bei profesijos poreikis ir lūkesčiai, formuluojami tam tikros profesijos atstovui. Pasak mokslininkų, programos kūrėjai ir (ar) vykdytojai, drauge su studijų proceso dalyviais ar interesantų grupėmis, privalo įvertinti kuriamos studijų programos reikalingumą bei galimybes jas įgyvendinti.

Antras žingsnis – studijų programos profilio ir ugdomųjų kompetencijų nustatymas. Įgyvendinant šį žingsnį (Bulajeva ir kt., 2011) svarbu nustatyti programos kryptį ar keletą kryptių, kurios sudarys studijų programos pagrindą. Autoriai nurodo, jog sudarant studijų programos kryptį, ar kryptis, reikia pateikti informaciją apie tai, ar studijų programa bus specializuota, ar bus pasirinkimo galimybės: dalykų ir modulių pasirinkimas iš kitų studijų kryptių, gretutinės studijos. Taip pat svarbu apibūdinti studijų programos absolventų galimas įsidarbinimo sritis, būsimos profesinės veiklos pobūdį. Nelyginant to, itin reikalinga nurodyti dalykines ir bendrąsias kompetencijas, labiausiai susijusias su sudaroma studijų programa, kadangi jos visuomet išlieka svarbiausias orientyras, į kurį nukreiptas studijų programos turinys (Laužackas, 2008).

Pastarasis mokslininkas nurodo, jog trečias žingsnis, kuriant studijų programas, turėtų būti studijų programos siekinių apibūdinimas. Tyrėjo teigimu, studijų siekiniai yra pagrindinis elementas ir jie didžiąja dalimi atsiranda iš kompetencijų. Tad, įvertinus studijų programos reikalingumą ir nustačius studijų programos profilį bei ugdomąsias kompetencijas, privalu apibrėžti studijų programos studijų siekinius, kurie yra susiję su nustatytomis dalykinėmis ir bendrosiomis kompetencijomis.

Konstruojant naują studijų programą, ketvirtas šio cikliško proceso žingsnis – studijų programos sandaros pasirinkimas (Teresevičienė ir kt., 2011), t.y. nusprendimas, kas sudarys studijų programą – studijų dalykų ar modulių seka. Autoriai nurodo, jog modulinė sandara reiškia, kad studijų programa yra sudaryta iš standartinio dydžio modulių. Tuo tarpu dalykinės sandaros pasirinkimas reiškia, jog kreditų skaičius, priskiriamas studijų dalykui, per semestrą gali įvairuoti, tai nusprendžia studijų programos sudarytojai.

Kai yra apsprendžiama studijų programos sandara, tuomet parenkami studijų dalykai ar moduliai bei formuluojami pastarųjų siekiniai. T. Bulajeva, kartu su bendraautoriais, (2011) pažymi, jog šiame žingsnyje, svarbu nuspręsti, kokie studijų dalykai ar moduliai yra tinkamiausi ugdyti bei tobulinti nustatytas studijų programos bendrąsias ir dalykines kompetencijas. Lygiai tiek pat svarbu nustatyti kiekvieno studijų dalyko studijų siekinius, privalomus pasiekti ugdant ir tobulinant atitinkamas studijų programos kompetencijas. Be kita ko, mokslininkai akcentuoja, kad, atsižvelgiant į Lietuvos Respublikos Mokslo ir studijų įstatymo (2009) reikalavimą, deklaruojantį, jog vienus studijų metus sudaro 1600 studijų valandų arba 60 studijų kreditų, reikia įvertinti kiekvieno studijų dalyko ar modulio apimtį kreditais.

Šeštas studijų programos kūrimo žingsnis, kurį nurodo mokslininkai (Bulajeva ir kt., 2011) – studijų metodų ir studento pasiekimų vertinimo metodų parinkimas. Reikalinga nustatyti metodus, būdus bei formas, geriausiai tinkančias atitinkamoms kompetencijoms ugdyti, studento pasiekimams vertinti, taip pat būtina nuspręsti, kokie bus tinkamiausi studijų ir vertinimo metodai kiekvieno studijų dalyko ar modulio studijų siekiniams. Pažymėtina, jog su numatytais studijų metodais bei pasiekimų vertinimo metodais turi derėti kiekvieno studijų dalyko ar modulio apimtis kreditais ir atitinkamai valandomis.

Tolesniame studijų programos konstravimo etape reikia patikrinti, ar apręptos visos siekiamos ugdyti bendrosios ir dalykinės kompetencijos (Teresevičienė ir kt., 2011). Anot tyrėjų, būtina įsitikinti, kad visos nustatytos bendrosios ir dalykinės kompetencijos siejasi su kiekvieno studijų dalyko (modulio) siekiniais. Be to, taip pat privalu įsitikinti, kad studijų programoje suprojektuotas kompetencijų ugdymo ir tobulinimo nuoseklumas užtikrins siekiamą studentų pažangą.

Mokslininkai nurodo, jog kitas žingsnis – studijų programos ir jos sudėtinių dalių aprašų sudarymas. R. Laužacko (2008) nuomone, turi būti sudaryti visos studijų programos ir kiekvienos jos sudėtinės dalies atskirai aprašai, kurie išryškins pasirinktą studijų programos pobūdį, ugdomas kompetencijas, jų sąsajas su studijų siekiniais, paskirtų kreditų skaičiumi, studijų bei vertinimo metodais.

Priešpaskutinis studijų programos kūrimo žingsnis – studijų programos subalansavimo ir įgyvendinimo patikrinimas. Tyrėjai (Teresevičienė ir kt., 2011) pažymi, jog dera patikrinti visos studijų programos ir kiekvienos jos dalies kreditų skaičiaus adekvatumą numatytiems studijų siekiniams pasiekti.

Galiausiai, naujos studijų programos atveju būtina numatyti priemones, galinčias padėti sistemingai stebėti studijų programos įgyvendinimo procesą, vertinti jo efektyvumą; studijų programos įgyvendinimo stebėsenos metu gautą informaciją naudoti studijų programos ir jos dalių tobulinimui (Bulajeva ir kt., 2011). Kitaip tariant, konstruojant naują studijų programą, baigti šį sudėtingą procesą reikėtų numatant studijų programos įgyvendinimo stebėsenos ir tobulinimo priemones.

Pastarieji dešimt žingsnių apima visas studijų programos kūrimo stadijas plačiąja prasme. Visus juos dar būtų galima atskirai skaidyti į dalis, kurie detaliau apibūdintų studijų programos sudarymo planą ir numatytus, reikiamus atlikti veiksmus. Šie žingsniai esti arba gali būti kaip orientyras, padedantis lengviau suvokti visą sudėtingą studijų programų sudarymo procesą.

Kaip minėta, mokymo paradigmos kaita į sąveikos ir mokymosi paradigmą sąlygoja naują mokymo bei mokymosi suvokimą, kur pastarasis nebėra tiesiogiai sietinas vien tik su mokymu ar ugdymu. Kuomet mokymo paradigmoje (Jucevičienė, 2007) akcentuojamas galutinis mokymo rezultatas, žinių perteikimas ir jų įsiminimas, o dėstytojas yra pagrindinis tų žinių ir informacijos šaltinis, valdantis studijų procesą, sąveikos ar mokymosi paradigmoje pripažįstamas laisvesnis, daug interaktyvesnis pedagoginis procesas. Išplėsdamas mokymo metodus ir formas, dėstytojas, besivadovaujantis sąveikos paradigma, sutelkia dėmesį į studentų veiklą, kartu užtikrindamas studentų užimtumą (Ramsden, 2000), kitaip tariant – mokymosi paradigmoje mokymosi procesas yra orientuotas į studentą, o ne į dėstytoją. Tad, atsižvelgiant į šiokią edukacinę paradigmą, akcentuojama būtinybė kurti studijų programas, kurios atitiktų studentų poreikius bei lūkesčius. Vadinasi, kad būtų realizuota tokia siekiamybė, kuriant studijų programas, turėtų būti laikomasi studijų principų, kurie yra nukreipti būtent į besimokantįjį. Šiuos principus aiškiai pateikia T. Bulajeva ir kt. (2011, p. 5):

1. **„Kompetencijų ir studijų siekinių nustatymas.** Pirmiausiai turėtų būti atsižvelgiama į studijų programos absolventų potencialių darbdavių bei visos visuomenės lūkesčius, kartu įvertinant ir galimus darbo rinkos pokyčius, mokslo plėtrą, atsirandančias naujas technologijas, visuomenės poreikius ir pan. Siekiant geriau apibrėžti kompetencijas, jų poreikį, patartina atlikti profesinio lauko tyrimą ar pasinaudoti jau atliktų tyrimų rezultatais. Tai taip

pat padės geriau apibūdinti programos išskirtinius bruožus, suformuluoti studijų siekinius, reikalingus atitinkamai kvalifikacijai ar jos sudėtinei daliai (kompetencijai) įgyti.

2. **Akademinio personalo bendradarbiavimas.** Į studijų programos kūrimą rekomenduotina įtraukti kuo daugiau akademinės bendruomenės narių. Tai itin svarbu, kai tenka apibrėžti kompetencijas bei studijų siekinius, kurie turi tarpusavyje derėti. Rengdamas į studentą, jo studijų rezultatus orientuotą studijų programą visas akademinio padalinio personalas turėtų dalytis studijų programos įgyvendinimo patirtimi bei atsakomybe.
3. **Studijų programos dalių sąsajų numatymas.** Studijų programos dalis į visumą turėtų susieti studijų siekiniai, jų efektyviausio pasiekimo loginis kelias, kurio galutinis tikslas – siekiamų kompetencijų, kaip kvalifikacijos pagrindimo, įgijimas. Ši logika turi būti taikoma ne tik tiems studijų dalykams (moduliams), kurie sudaro privalomąją programos dalį, bet ir pasirenkamiesiems dalykams (moduliams). Gerai sudarytos studijų programos pasirenkamieji studijų dalykai (moduliai) turėtų atskleisti programos išskirtinumą, suteikti studentams galimybę pritaikyti studijų programą savo reikmėms.

Nepaisant to, kad aukštosios mokyklos, atsižvelgdamos į kaitos procesus, visuomenės bei rinkos poreikius, sudaro naujas studijų programas, suteikiančias galimybę įgyti žinių bei įgūdžių, užtikrinančių sėkmingą asmens tobulėjimą bei veiklą ilgalaikėje perspektyvoje, vis tik didesnis dėmesys postmodernioje visuomenėje krypta į studijų programų tobulinimo (atnaujinimo) procesus. Tai lemia daugelis veiksnių.

Visų pirma, studijų programa (Laužackas, 2005) esti nuolat kintanti ir atsinaujinanti sistema, kurios sudedamosios dalys, tokios kaip: koncepcija, tikslai, metodai, formos, vertinimo sistema, yra tarpusavyje betarpiškai susijusios ir bet kurios iš jų pasikeitimas yra vertinamas viso turinio kaitos kontekste.

Dar viena priežastis, lemianti sistemingą studijų programų atsinaujinimą – Europos Sąjungos ir Lietuvos nacionalinė švietimo politika (Žibėnienė, 2011). Nuo 2011 m. rugsėjo 1 d. Lietuvos aukštosiose mokyklose įvesta Europos kreditų perkėlimo ir kaupimo sistema (ECTS), taigi, nuo šios datos visose Lietuvos aukštosios mokyklose studijų apimtis matuojama naujos vertės studijų kreditais, lygiaverčiais ECTS kreditams. Be to, studijų programų atnaujinimas aukštosiose mokyklose suaktyvėjo, kai buvo pradėtos vykdyti veiklos pagal 2007-2013 m. žmogiškųjų išteklių plėtros veiksmų programą.



Galiausiai, kaip jau minėta, studijų programų tobulinimo (atnaujinimo) siekiamybę suponuoja šiuolaikinė visuomenė, išgyvenanti intensyvius globalizacijos procesus, technologinius, politinius, socialinius ir kultūrinius pasikeitimus, perėjimą iš industrinės į poindustrinę žinių visuomenę (Stasiulionienė, Jucevičienė, 2004), kai kyla būtinybė mokytis visą gyvenimą, nuolat įgyti naujų gebėjimų bei kompetencijų. Šiame kontekste aukštoji mokykla neatsiejamai susijusi su vykstančiais pokyčiais, todėl ji turi kurti ir išlaikyti intelektualinės visuomenės potencialą, kuris leidžia mokslą ir žinias paversti visuomenės gerovės veiksniumi.

Būtent išvardytos priežastys ir nulemia studijų programų tobulinimo (atnaujinimo) aktualumą bei būtinybę modernioje visuomenėje. Šis studijų programų atnaujinimas gali būti suprantamas (Žibėnienė, 2013) kaip studijų programos visumos ir/ ar jos struktūrinių dalių: bendrojo aprašo, dalykų aprašo ir kitų susijusių dokumentų, priedų, sisteminga kokybinė priežiūra, analizė, korekcijos siekiant tobulinti.

Tyrėjai (Jezerskytė, Janiūnaitė, 2009) išskiria tris studijų programų tobulinimo lygmenis: koncepcijos, turinio ir metodų. Autorių teigimu, pirmiausia gali būti tobulinama studijų programos koncepcija, kuomet kinta studijų programos tikslai, uždaviniai, ugdomi gebėjimai, kompetencijos, studijų programos turinys, metodai bei formos ir vertinimo sistema. Tai reiškia, kad kintanti studijų programos koncepcija esti tuomet, kai kinta visos studijų programos sudedamosios dalys. Antras studijų tobulinimo lygmuo – tobulinamas tik studijų programos turinys – atskiri moduliai, metodai ir formos, vertinimo sistema. Kai studijų programa yra tobulinama tik tobulinant jos turinį, studijų programos koncepcija gali būti nekeičiama. Tačiau, kintant studijų programos turiniui, kinta visos studijų programos sudedamosios dalys. Galiausiai, trečias variantas, kaip gali būti tobulinama studijų programa – tobulinami studijų programos metodai. Kintant pastariesiems, taip pat gali kisti visi studijų programos elementai – sudedamosios dalys. Taigi, svarbu atkreipti dėmesį į studijų tobulinimo sistemos vientisumą. Matyti, jog visi trys studijų programos tobulinimo (atnaujinimo) lygmenys yra glaudžiai tarpusavyje susiję – jeigu kinta vienas studijų programos elementas, tuomet gali kisti ir kiti studijų programą sudarantys elementai.

Atsižvelgiant į aukščiau minėtas priežastis, inicijuojančias studijų programų tobulinimo (atnaujinimo) poreikį, dera paminėti, kad studijų programų tobulinimo procesai, negali būti vykdomi neatliepiant šių priežasčių. Kitaip tariant, aukštosios mokyklos, vykdydamos studijų programų tobulinimo (atnaujinimo) politiką, turėtų tenkinti studijuojančių poreikius, regioninius ir europinius tikslus, atskiros šalies nacionaliniuose dokumentuose nustatytus reikalavimus, atsižvelgiant į atsirandančias inovacijas, technologijas, ypatingą dėmesį skirti asmens kokybiškam išsilavinimui (Žibėnienė, 2004).

Kalbant apie studijų programų tobulinimo (atnaujinimo) poreikį ir siekiamybę, galima būtų atkreipti dėmesį į jau minėtus (Bulajeva ir kt., 2011, Teresevičienė ir kt., 2011 ir kt.) studijų programų kūrimo žingsnius bei principus. T. Bulajevos ir kt. (2011) teigimu, kaip ir kuriant naują studijų programą, taip ir tobulinant (atnaujinant) jau esamą, reikalinga įgyvendinti aukščiau išvardytus studijų programos kūrimo žingsnius. Vis tik M. Teresevičienė ir kt. (2011) akcentuoja, jog naujos programos atveju sudėtingas ir cikliškas kūrimo procesas pradedamas nuo programos reikalingumo pagrindimo, o tobulinant jau esamą, galima pradėti nuo bet kurio žingsnio.

Be to, tobulinant (atnaujinant) studijų programą tam, kad tai atlieptų šiuolaikinės visuomenės poreikių tenkinimą, svarbu laikytis minėtų trijų programos kūrimui reikalingų studijų principų (kompetencijų ir studijų siekinių nustatymas; akademinio personalo bendradarbiavimas; studijų programos dalių numatymas), prie jų pridėdant itin studijų programos tobulinimui reikšmingą principą – studijų programos įgyvendinimo grįžtamojo ryšio užtikrinimą. Anot tyrėjų (Bulajeva ir kt., 2011), studijų programos ar tam tikrų jos dalių tobulinimas (atnaujinimas) yra grindžiamas studentų, visuomenės, taip pat darbo rinkos suinteresuotųjų dalyvių grįžtamojo ryšio informacija, nuolat įvertinant bendrųjų bei dalykinių kompetencijų kaitos perspektyvą.

Taigi, šiuolaikinėje visuomenėje aukštosios mokyklos, siekdamos atlikti savo misiją ir uždavinius, įgyvendinti išsikeltus tikslus, vykdo įvairius strateginius pokyčius, rengia ir įgyvendina naujas, technologijų amžių bei visuomenės ir rinkos poreikius tenkinančias studijų programas, intensyviai vykdo studijų programų tobulinimo politiką. Pastarąjį procesą nulemiantys veiksniai: Europos Sąjungos ir Lietuvos švietimo politika, Europos kreditų perkėlimo ir kaupimo sistema, globalizacija, įgyvendinamos žmogiškųjų išteklių plėtros veiksmų programos, sąlygoja vis didesnę studijų programų tobulinimo aktualumą, kadangi nuolat kintančioje aplinkoje labai svarbu, kad ir sistema nuolat kistų, tokiu būdu sudarydama galimybę siekti profesinio atsinaujinimo, kompetencijų gerinimo. Pripažįstant studijų programų tobulinimą itin svarbia ir reikalinga aukštosios mokyklos veiklos dalimi, belieka užtikrinti visų studijų programų tobulinimo veiksmų bei pasiekto rezultato – studijų programos – kokybę.

### **1.3 Studijų kokybės užtikrinimo ir vertinimo poreikis**

Studijų kokybės užtikrinimas šiandien tampa vienu iš esminių aukštojo mokslo sistemos prioritetų. Tai lemia aukštojo mokslo masiškumas – intensyvus studentų skaičiaus

augimas, nacionalinė ir tarptautinė švietimo politika, išaugusios konkurencinės sąlygos tarp užsienio ir šalies universitetų, augantys visuomenės poreikiai bei reikalavimai, rinkos ekonomika. Moderniai aukštajai mokyklai keliami nauji tikslai bei iššūkiai, kurie aiškiai įvardyti strateginiuose dokumentuose: Europos mokymosi visą gyvenimą memorandumė, Europos užimtumo ir Lisabonos strategijose, Bolonijos proceso dokumentuose. Siekti įgyvendinti šiuos tikslus – reiškia siekti aukštojo mokslo kokybės (Baranauskienė ir kt., 2011).

Pažymėtina, kad studijų kokybės samprata apibrėžiama gana nevienareikšmiškai. Ji gali būti suprantama, kaip studijų rezultatų ir jų pasiekimo būdų bei sąlygų priimtinumai (Švietimo raidos Lietuvoje įžvalgos, 2013), vartotojus tenkinančios studijų paslaugos, o šios kokybės pagrindas – tam tikros procesų, projektų, strategijų, personalijų kokybės valdymo procedūros (Juodaitytė, 2004; Valiuškevičiūtė ir kt., 2004). Tokiu būdu studijų kokybė yra susijusi su vartotojų lūkesčiais ir paslaugomis jiems, todėl gali būti vertinama tiek subjektyviai, tiek objektyviai. Reikalinga paminėti, kad didesni lūkesčiai sąlygoja aukštesnių reikalavimų studijų kokybei kėlimą.

Universitetinių studijų kokybę mokslininkai tapatina su sąlygų, suteikiamų asmens saviugdai plėtoti ir kvalifikacijai įgyti, atitikimu suformuluotiems rezultatams (Savickienė, 2006; Pukelis, Pileičikienė, 2006). K. Pukelio, N. Pileičikienės teigimu (2006), kalbant apie studijų kokybę, dera išskirti studijų kokybės gerinimą ir studijų kokybės užtikrinimą. Šiuo atveju gerinimas – nustatytų privalumų plėtojimas bei atskleistų trūkumų priežasčių šalinimas studijų kokybės rezultatams pasiekti, kurie būna nustatyti išorinių standartų arba nusistatyti pačios institucijos. Tuo tarpu studijų kokybės užtikrinimas – studijų kokybės vertinimo ir valdymo priemonių sistema, taip pat reikalinga studijų kokybės rezultatams pasiekti.

Studijų kokybės sampratos nevienareikšmiškumą pripažįsta ir kiti mokslininkai (Allan, Lukoševičiūtė-Noreikienė, 2008). Autorių teigimu, kad kokybės apibrėžtis gali būti labai įvairi, nes tai priklauso nuo to, kas ją apibrėžia ir kokių tikslų. P. Jucevičienė (2008), remdamasi Harvey (2002), studijų kokybę apibūdina kaip daugiamačią reiškinį. Mokslininkė nurodo, jog studijų kokybė yra: išimtis ir išskirtinumas, dažniausiai vartojamas apibrėžti ypač puikius akademinis pasiekimus; taip pat tai – tobulas veikimas be klaidų, atliekant veiksmus teisingai iš karto; atitiktis tikslams, kuri reiškia, kad produktai, rezultatai ar teikiamos paslaugos atitinka iškeltus tikslus; be to, studijų kokybė – pinigų, „įdėtų“ į studijas, vertė, kuri reiškia šių investicijų grąžą; galiausiai, studijų kokybės sampratai priskiriama transformacija, kuri yra suprantama kaip paties studento (jo asmenybės, elgsenos) kaita.

Pateiktos studijų kokybės sampratos įrodo tai, kad studijų kokybė nėra vienalytė. Tokios studijų kokybės sampratos įvairovės priežastys esti kokybės sąvokos sudėtingumas ir platumas, kurie priklauso nuo kokybės objektų įvairovės, kokybės veiksnių ir jų sukeltų problemų gausos (Ruževičius, 2006). Tačiau lygiagrečiai išryškėja dar vienas svarbus faktorius. Daugelio mokslininkų analizuojama aukštojo mokslo kokybė, jos sistema, atliepia šio reiškimo aktualumą. Natūralu, kad daug kalbama apie studijų kokybę, jos užtikrinimą ir gerinimą, kadangi šiuolaikinėje visuomenėje tai tapo būtinu, daug laiko bei pastangų reikalaujančiu darbu.

Atkreipdami dėmesį į Europos Sąjungos dokumentus (Svarbiausi Bolonijos proceso dokumentai, 2008), kuriuose deklaruojama, kad studijos turi būti kokybiškos, atitikti studentų lūkesčius, darbo rinkos poreikius, įprasminti studijų programų siekius, universitetai siekia funkcionuoti kuo efektyviau, laiduojant mokslo bei institucijų veiklos kokybę. Siekti studijų kokybės aukštąją mokyklą skatina ir norinčiųjų įgyti aukštąjį išsilavinimą skaičiaus augimas bei aukštojo išsilavinimo teikėjų skaičiaus didėjimas. Be kita ko, sparčiai besivystančios informacinės technologijos suteikia galimybę įgyti išsilavinimą nuotoliniu būdu, institucijos plečia savo veiklą bendradarbiaudamos su užsienio šalių institucijomis. Visos šios priežastys skatina rūpintis universiteto studijų kokybe. Taigi, randasi studijų kokybės užtikrinimo bei studijų kokybės vertinimo, kaip studijų kokybės gerinimo prielaidos, poreikis.

Aukštojo mokslo studijų kokybės užtikrinimas (Bartuševičienė, Butkienė, 2006), remiantis Bolonijos proceso dokumentais, neapsiriboja vien tik studijų kokybės gerinimu, jis apima labai platų veiklų spektrą: universiteto tvarkymąsi, strateginę mokslinio ir pedagoginio personalo tobulinimą ir kokybę, bendruomeninį kokybės vertybės priėmimą, materialiuosius išteklius, suinteresuotų šalių įsitraukimą į studijų vertinimą bei tobulinimą. Universiteto veiklos kokybės užtikrinimas – tai planinga ir objektyvi veiklos savianalizė (Baranauskienė ir kt., 2011), pasiekimų vertinimas ir tobulinimas.

Švietimo dokumentuose, mokslinėje literatūroje studijų kokybės aukštojoje mokykloje užtikrinimas betarpiškai siejamas su vertinimo procesu. Tai sąlygoja (Royse, Thyer, 1996) poreikis sužinoti, ar besimokantieji patenkinti studijomis, kuo studijos ar studijų programa yra savita, ar verta į ją investuoti, ar tobulinimai yra labiau vykę nei buvę, ar personalas, kuris dalyvauja studijų procese, efektyviai ir prasmingai išnaudoja laiką ir pan. Europos šalyse dažniausiai yra dvi studijų kokybės vertinimo sistemos: institucinis ir programų lygmenys, nors retu atveju dar yra vertinama ir studijų dalyko bei tematikos kokybė (Pukelis, Savickienė, 2004).

Kaip nurodo pastarieji mokslininkai, studijų programos vertinimas apima visą veiklą, susijusią su studijų programa, ir kuri yra atliekama, turint tikslą suteikti išsilavinimą. Šis vertinimas apima dvi kryptis: vidinį studijų programos bei išorinį kokybės vertinimą.

2009 m. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro patvirtintas „Studijų programų išorinio vertinimo ir akreditavimo tvarkos aprašas“ Nr. ISAK-1652 deklaruoja, kad studijų programos išorinis vertinimas – tai nacionalinės ir tarptautinės patirties kontekste atliekama studijų programos ir jos vykdymo kokybės analizė bei rekomendacijų studijų programai tobulinti pateikimas. Šio vertinimo tikslai yra: sudaryti prielaidas tobulinti studijų programą, kurti studijų kokybės užtikrinimo kultūrą, nustatyti, ar studijų programos vykdymo kokybė atitinka teisės aktų reikalavimus (netaikoma filialams), Europos aukštojo mokslo erdvės nuostatas ir aukštosios mokyklos, filialo įsipareigojimus. Aukštųjų mokyklų studijų programų išorinį vertinimą atlieka Studijų kokybės vertinimo centras arba kita aukštojo mokslo kokybės vertinimo agentūra, įtraukta į Europos aukštojo mokslo kokybės užtikrinimo agentūrų registrą.

Mokslininkų teigimu (Baranauskienė ir kt., 2011 (cit. pagal Spiel (2002))), studijų programos yra vertinamos, siekiant pagrįsti faktus, jog programa yra vertinga, rezultatyvi ir veiksminga, o studijų tikslai – aiškūs, tikslūs, pasiekiami. Atliekant studijų programos kokybės vertinimą, orientuojamasi (Pukelis, Savickienė, 2004) į šiuos aspektus: studijų programos tikslus ir uždavinius, programos turinį ir modeliavimą, programos struktūrą, studijų metodus, studentų darbą bei studentų vertinimą – egzaminavimą, išlaikiusiųjų egzaminus ir iškritusiųjų skaičių, personalo kvalifikaciją, studijų turinio internacionalizavimą, vidinės kokybės užtikrinimo procedūras, dėstytojų ir visuomenės nuomonę apie studijų programą, pasiektus standartus. Toks studijų programos vertinimas, apsiribojantis tik konkrečių fakultetų ar institutų vykdomų studijų programų kokybės vertinimu, padeda įvertinti, ar studijų programa atitinka nustatytus reikalavimus, sudaro sąlygas patarti aukštajai mokyklai, kaip tobulinti studijų programos vykdymą, teikia visuomenei informaciją apie vykdomų studijų programų kokybę (Švietimo raidos Lietuvoje įžvalgos, 2013).

Tuo tarpu studijų programos vidinis vertinimas – aukštosios mokyklos bendruomenės bendrų sutarimų pagal pasirinktus požymius sisteminga savo veiklos analizė, susijusi su studijų programa, nusistatymas taisytinių dalykų bei studijų programos tobulinimo galimybių (Žibėnienė, 2004).

Siekiant užtikrinti švietimo ir studijų kokybę, švietimo teisiniuose dokumentuose reglamentuojamas, kaip jau minėta, ne tik studijų programos vertinimas. Ypatingai daug dėmesio skiriama studijų kokybės vertinimo sistemos instituciniam lygmeniui – aukštosios

mokyklos veiklos vertinimui, kuris esti taip pat dviejų krypčių: vidinis institucijos vertinimas (savianalizė) bei išorinis studijų veiklos kokybės vertinimas. Pažymima (Pukelis, Savickienė, 2004), jog institucinio vertinimo metu yra analizuojama visų institucijos veiklos aspektų, t.y.: administravimo, valdymo, finansų, įrangos, studijų, tyrimų ir kt., kokybė.

Lietuvos Respublikos mokslo ir studijų įstatyme (2009) nurodoma, jog kiekviena aukštoji mokykla privalo turėti savo vidinę studijų kokybės užtikrinimo sistemą, kuri būtų patvirtinta pačios aukštosios mokyklos veiklos kokybės gerinimo strategija bei grindžiama Europos aukštojo mokslo erdvės studijų kokybės užtikrinimo nuostatomis. Tyrimai rodo (Kučinskienė, Kučinskas, 2005; Žibėnienė, 2006), kad neretu atveju universitetai orientuojasi būtent į vidinę studijų kokybės vertinimo ir užtikrinimo sistemą, įdiegtą toje aukštojoje mokykloje. Vis tik institucinio išorės vertinimo duomenys (Švietimo raidos Lietuvoje įžvalgos, 2013) atskleidžia faktą, kad ne visi Lietuvos universitetai tokias sistemas turi.

Nepaisant to, kad Lietuvoje esti universitetų, kurie vis dar neturi studijų kokybės vertinimo bei užtikrinimo sistemos, vidinis kokybės vertinimas vis tiek vyksta, nes kiekvienas universitetas siekia atskleisti stipriąsias ir silpnąsias studijų proceso puses, kurias reikia atitinkamai koreguoti. Vidinis vertinimas – tai tyrimas, kuris vyksta tuomet, kai aukštoji mokykla sistemingai ir nepertraukiamai renka faktus bei duomenis apie studijų procesą, vėliau juos analizuoja ir vertina organizacijos plėtros bei vartotojų poreikių tenkinimo aspektu (Juodaitytė, 2004), ir kuris yra atliekamas universiteto bendruomenės, norint atskleisti vykdomos veiklos pranašumus ir trūkumus (Stumbrys, 2004).

Universiteto veiklos vidinės kokybės užtikrinimas (Laužackas ir kt., 2007) apima tarpusavyje suderintus ir sujungtus į vieningas vidinio ar išorinio kokybės užtikrinimo sistemas veiksmus, nukreiptus į realų kokybės tobulinimą. Pasak autorių, studijų programų vertinimas turi apimti:

1. informacijos apie studijas kaupimą, analizę ir naudojimą;
2. studentų pasiekimų analizę;
3. dėstytojų kompetencijų vertinimą;
4. įvertinimą studijų turinio atitikimo studijų rezultatams;
5. grįžtamojo ryšio įvertinimą;
6. įvairių studijų formų parinkimo galimybių svarstymą;
7. išteklių ir paramos analizę.

Savianalizė grindžiamas studijų kokybės vertinimas pirmiausiai akcentuojamas atkreipiant dėmesį į dėstytojų ir studentų sąveiką (Sirtautienė, 2006), kuri apima labai daug aspektų: tam tikros, konkrečios, programos dalykų turinį, jo perteikimo metodus,

savarankiško darbo organizavimą, besimokančiųjų atsiskaitymo formas, pedagoginio bendravimo ypatybes, materialines sąlygas. Visa tai inicijuoja faktą, jog studijų kokybė neretai vertinama atsižvelgiant į studijų proceso dalyvių: studentų, dėstytojų, administracijos, požiūrį bei nuomonę.

Siekiant studijų kokybės, ypatingai svarbu išsiaiškinti studentų nuomonę. To priežastis – studentų vaidmuo studijų procese. Studentai – tarsi studijų proceso adresatai, kadangi iš esmės studijų procesas yra organizuojamas būtent jiems. Taigi, natūralu, kad universitetai dažnu atveju studijų kokybę vertina analizuodami studentų, neretai, kaip minėta, dėstytojų ir administracijos, požiūrį. Vis tik, nepaisant to, kad universitetų veiklos kokybė (Baranauskienė ir kt., 2011) yra tiesiogiai susijusi su asmenybės ugdymu, o kokybės siekiamybę inicijuoja būtent kokybiškų studijų užtikrinimas besimokantiesiems, vertinimas nederėtų būti pagrįstas vien tik studijų proceso dalyvių požiūriu. Tokiu būdu dažnai susiduriama su subjektyvumo problema. Studentai studijų procesą vertina remdamiesi momentine patirtimi, sunkiai įžvelgia tolesnę perspektyvą, negali aprėpti visumos (Valiuškevičiūtė ir kt., 2004). Taip pat pasitaiko atvejų, kad diplomo gavimas tampa svarbesniu atspirties tašku nei kokybiškas išsilavinimas. Todėl, siekiant objektyvaus studijų kokybės vertinimo, reikalinga atkreipti dėmesį į daugelį kitų veiksnių, nuo kurių priklauso aukštosios mokyklos studijų veiklos kokybės vertinimo produktyvumas. Vienas iš jų – išorinis vertinimas.

Aukštosios mokyklos veiklos kokybės išorinį vertinimą atlieka Studijų kokybės vertinimo centras arba kita aukštojo mokslo kokybės vertinimo agentūra, įtraukta į Europos aukštojo mokslo kokybės užtikrinimo agentūrų registrą. Studijų kokybės vertinimo centras pradėjęs savo darbą 2004 metais, toliau vykdo savo funkcijas ir plėtoja veiklą siekiant: sukurti prielaidas aukštosios mokyklos veiklai gerinti, skatinti pastarųjų kokybės kultūrą, informuoti visuomenę apie aukštosios mokyklos veiklos kokybę, teikti rekomendacijas dėl veiklos plėtros (Švietimo raidos Lietuvoje įžvalgos, 2013). Siekdamas šių tikslų, Studijų kokybės vertinimo centras (Lietuvos Respublikos mokslo ir studijų įsakymas, 2009) betarpiškai įgyvendina tikslams pasiekti būtinus uždavinius: per išorinį vertinimą bei institucijų ir studijų programų akreditavimą skatinti aukštųjų mokyklų veiklos kokybę; organizuojant ir vykdant užsienio institucijose įgytų, su aukštuoju mokslu susijusių kvalifikacijų vertinimą ir pripažinimą Lietuvoje bei atliekant kitas Vyriausybės nustatytas funkcijas, kurti palankias laisvo asmenų judėjimo sąlygas.

Kaip deklaruoja paties centro atstovai (Sirtautienė, 2006), išorinį mokslo ir studijų kokybės vertinimą atliekantys ekspertai iš kitų institucijų gali į vertinamąjį objektą

pažvelgti šiek tiek kritiškiau, jiems lengviau pamatyti tuos trūkumus, kurių nepastebi vertinamos institucijos darbuotojai, kurie vykdo studijų programas ir rūpinasi jų kokybe.

Universitetų kokybės išorės vertinimas yra vykdomas pagal „Aukštosios mokyklos veiklos vertinimo metodiką“, patvirtintą 2010 metais, kurioje nurodyti aukštosios mokyklos veiklos išorės vertinimo principai, sritys bei kriterijai. Nagrinėjant aukštosios mokyklos veiklą, atsižvelgiama į konkrečias vertinamąsias sritis: strateginį valdymą, studijų ir mokymosi visą gyvenimą koncepciją, mokslo ir meno veiklą, poveikį regiono ir visos šalies raidai (Švietimo raidos Lietuvoje įžvalgos, 2013).

Institucijų studijų veiklos kokybę vertinantys ekspertai privalo būti susipažinę su Lietuvos mokslo bei studijų problemomis, taip pat su atitinkamos krypties užsienio patirtimi. Prieš vertinimo procesą, šie asmenys supažindinami su vertinimo sistema, proceso etapais, norminiais bei teisiniais aktais, reglamentuojančiais aukštąjį mokslą. Ekspertai, išnagrinėję institucijų savianalizę, apsilankę tose aukštosiose mokyklose, kurias vertina, parengia primines išvadas ir su jomis supažindina vertinamas studijų institucijas.

Studijų kokybės vertinimo centras nurodo, jog vertinimo grupė, po pirminių išvadų, parengia galutinės vertinimo išvadas ir įteikia pastarąsias būtent šiam centrui. Baigiamosios vertinimo išvados, aptartos Mokslo ir studijų institucijų veiklos vertinimo ekspertų taryboje, siunčiamos Švietimo ir mokslo ministerijai, o ši išleidžia įsakymą dėl įvertintų studijų programų akreditavimo. Tuo tarpu aukštosios mokyklos, atsižvelgdamos į išvardytus trūkumus, turi imtis plano, kaip tuos trūkumus pašalinti.

Toks išorinis institucijos vertinimas atliekamas siekiant: atsiskaitomumo, tobulinimo, informavimo ir palyginimo tikslų (Dienys ir kt., 2005) ir turėtų apimti šiuos svarbius komponentus:

1. vidinių kokybės užtikrinimo procedūrų veiksmingumą (išorinės kokybės užtikrinimo procedūros turėtų būti grindžiamos vidinių kokybės užtikrinimo procesų, kurie yra aprašyti Europos nuostatose ir gairėse, veiksmingumu);
2. išorinį kokybės užtikrinimo procesų gerinimą (visi proceso dalyviai turėtų išsikelti kokybės užtikrinimo tikslus ir uždavinius, ir paskelbti juos viešai);
3. sprendimo priėmimo kriterijus (visi oficialūs sprendimai turi būti paremti aiškiais, nuosekliai taikomais ir viešai paskelbtais kriterijais);
4. iškeltų tikslų ir procesų dermę (išorinio kokybės užtikrinimo procesai privalo būti sudaryti tokiu būdu, jog būtų įmanoma įgyvendinti iškeltus tikslus);
5. vertinimo išvadas (vertinimo išvados turi būti parašytos itin aiškiai ir skelbiamos viešai);



6. tolesnę veiklą (kokybės vertinimo procesuose, kurie apima veiklos rekomendacijas, turi būti numatytos ir nuosekliai taikomos tolesnės veiklos);
7. vertinimo periodiškumą (išorinis aukštosios mokyklos veiklos kokybės užtikrinimas privalo būti vykdomas periodiškai);
8. sistemine analizę (kokybės užtikrinimo įstaigos turi pateikti vertinimų apibendrinimus) (Aukštojo mokslo kokybės užtikrinimo nuostatos, 2006).

Atlikus studijų kokybės vertinimą ir išanalizavus gautus savianalizės ir/ ar ekspertų pateiktus rezultatus, universitetai imasi studijų kokybės gerinimo politikos. Tai nepaprastai svarbus procesas, norint įveikti konkurencijos sąlygas ir patenkinti poreikį suteikti studentams geriausią išsilavinimą. Mokslininkai (Ginevičius, 2006) siūlo savitas priemones, kuriomis galima gerinti studijų kokybę. Pastarasis autorius pažymi, kad yra itin svarbi studijų kokybės universitete užtikrinimo sąlyga – talentingi ir savo darbą mėgstantys akademinės bendruomenės nariai. Ne mažiau svarbu – sukurti vieningą bendrą universitetinių studijų dalykų žinių ir gebėjimų vertinimo sistemą, kad studijų kokybės reikalavimai būtų vienodi visuose universitetuose ir atitiktų Europos aukštojo mokslo standartą. Trečioji priemonė tyrėjo teigimu – sukurti studijų baigimo kokybės kontrolės sistemą, kuri yra grindžiama galutiniais studijų rezultatais. Kitaip tariant, derėtų tikrinti, ar diplomus gaunančių asmenų žinių ir gebėjimų lygis atitinka valstybės aprobuotus kokybės reikalavimus.

Kai kurie mokslininkai, numatydami studijų kokybės gerinimo gaires, dažniau akcentuoja informacinių technologijų svarbą ir jų diegimą aukštojoje mokykloje. R. Ginevičius (2006) nurodo, kad labai svarbu dirbti moderniam, studijų procesui ir moksliniams tyrimams pritaikytame pastate. Be to, kiekviename iš šių pastatų turėtų būti sumontuota studijų ir mokslinių tyrimų įranga, kurią privalu susieti su šiuolaikinėmis mokymo technologijomis. Pasak mokslininko, reikalinga, kad šias technologijas taikytų profesionalūs, darbingi, gerai užsienio kalbas mokantys dėstytojai.

Kad ir kokios priemonės studijų veiklos kokybės gerinimui būtų siūlomos ir įgyvendinamos, svarbu atkreipti dėmesį į šio proceso vyksmą apskritai. Ypatingai svarbu, kad aukštoji mokykla, siekdama išlikti konkurencinga, kokybiškas studijas teikianti, naujovėms atvira, gebanti tobulinti savo veiklą tam, kad būtų pasiekti besimokančiųjų ir visuomenės lūkesčiai, prisiima įsipareigojimus kokybei ir juos vykdo. Tuomet tokia institucija gali sukurti galimybes šalies socialinei, ekonominei bei kultūrinei visapusei raidai. Vis dėlto, norint pasiekti šiuos tikslus, svarbu tobulinti veiklą, siekti aukščiausios veiklos kokybės, pirmiausiai suvokiant, jog kokybė nėra aukštosios mokyklos uždavinys (Misiūnas, 2007), kurį būtų galima vienu kartu ir visiems laikams išspręsti. Kaip nurodo mokslininkas, kokybės privalo būti siekiama nuolatos, kadangi tai – nepertraukiamas procesas.

Apibendrinant galima būtų dar kartą aktualizuoti įvairiapusę studijų kokybės sampratą bei sudėtingus studijų kokybės užtikrinimo, vertinimo ir gerinimo veiksnius. Studijų kokybės samprata, kaip daugiamatis reiškinys, apibrėžia itin sudėtingus procesus, dėka kurių aukštoji mokykla tampa institucija, įgyvendinanti asmens ir visuomenės norą kokybiškai tobulėti, institucija, kuri yra konkurencinga ne tik nacionaliniu, bet ir tarptautiniu mastu.

## **1.4 Aukštosios mokyklos dėstytojo veiklos koncepcija**

Besikeičianti aukštojo mokslo aplinka, edukacinės paradigmos kaita, informacinių komunikacinių technologijų plėtra inicijuoja modernaus ugdymo turinio, naujų metodų bei strategijų, inovatyvaus požiūrio atsiradimą. Yra sutariama (Jucevičienė, Brazdeikis, 2003), kad šių mokymo bei mokymosi komponentų veiksmingas panaudojimas priklauso nuo dėstytojo veiklos. Tad, siekiant sukurti modernią, interaktyvią, šiuolaikinės visuomenės poreikius tenkinančią studijų sistemą, būtini novatoriški, aukštą informacinę komunikacinę kompetenciją turintys, naujovėms atviri dėstytojai. Vadinasi, aukštojo mokslo sistemos kaitos kontekste keliami nauji iššūkiai, vis didesni reikalavimai dėstytojui ir jo realizuojamai veiklai.

Nauja edukacinė paradigma aukštojoje mokykloje (Jucevičienė ir kt., 2010; Longworth, 2000 ir kt.) akcentuoja dėstytojo veiklos daugialypiškumą: šiuolaikinis dėstytojas, įtraukiant visuomenės narius į vykdomus tyrimus, turi skleisti naujas mokslo žinias ir idėjas, vykdyti švietėjišką bei edukacinę veiklą, turi sugebėti dirbti įvairiose mokymuisi skirtose aplinkose, edukacinius procesus susieti su kasdiene žmogaus veikla.

N. Šedžiuvienė (2005, 33-34 p.) dėstytojo veiklą apibrėžia, išskirdama tris pagrindines veiklos funkcijas:

1. „žinių gaminimas – moksliniai tyrimai ir mokslo, taikomoji veikla, rezultatų realizavimas juos pritaikant naujų studijų programų rengimas, naujų mokomųjų dalykų sudarymas ir jų mokslinės – metodinės bazės kūrimas;
2. žinių perteikimas – tai studijų procesas, realizuojamas per formų, metodų, technologijų įvairovę;
3. žinių platinimas – atitinkamų edukacinių technologijų sukūrimas, mokymo(si) priemonių, mokslinių straipsnių rengimas ir publikavimas, viešosios paskaitos, dalyvavimas šviečiamojoje ir mokslo taikomojoje veikloje“.

Tuo tarpu P. Jucevičienė (1998) nurodo, kad universiteto dėstytojo darbo turinį sudaro: mokslinė veikla, tiriamoji, pedagoginė, organizacinė veikla, kultūrinė veikla bei

mokymosi veikla, taip pat metodinis darbas, mokslo žinių visuomenėje sklaida, t. y. populiarinimas, eksperto darbas, konsultacinė veikla.

Panašios nuomonės laikosi E. Jezerskytės ir B. Janiūnaitės (2009). Autorių teigimu, visas aukštosios mokyklos dėstytojo veiklas galima apibrėžti susiaurinant jas iki trijų pagrindinių dėstytojo veiklos sudedamųjų dalių: pedagoginės, mokslinės ir sklaidos veiklos. Šiame kontekste dėstytojo pedagoginė veikla susideda iš: paskaitų skaitymo, dėstyto studentams, savarankiško darbo organizavimo, vadovavimo baigiamiesiems darbams, studentų konsultavimo ir vertinimo, studijų dalyko turinio projektavimo, peržiūrėjimo bei tobulinimo, taip pat studijų medžiagos rengimo ir realizavimo (Savickienė, 2006). N. Šedžiuvienė (2005) pažymi, jog ši dėstytojo veikla susideda iš dviejų dalių: matomos ir paslėptos. Anot tyrėjos, pastaroji dalis skirta mokymo proceso projektavimui, dalykų programų ir paskaitų rengimui. Tuo tarpu matomoji dalis susideda iš reikalingos informacijos studentams pateikimo (paskaitų ir pratybų vedinimo), studentų pažintinės veiklos organizavimo, konsultavimo bei komunikavimo.

V. Šlentnerienė, I. Tandzegolskienė (2008) akcentuoja, jog dėstytojo mokslinė veikla yra susijusi su žinių kūrimu, kaupimu, taikymu, pagalba vykdant mokslinius tyrimus bei tyrimų vykdymu, tyrimų rezultatų publikavimu. Kitaip tariant, universiteto dėstytojams privalu dalyvauti moksliniuose tyrimuose, metodinėje veikloje, skaityti pranešimus konferencijose, rašyti straipsnius bei įvairias knygas. Mokslininkai teigia (Jezerskytė, Janiūnaitė, 2009), jog šiai veiklai realizuoti būtinas dėstytojo platus išsilavinimas, erudicija, noras tobulėti ir siekti naujovių, gilinimasis į savo dalyko esmę bei kritiškas požiūris į mokslinę medžiagą kitų mokslų kontekste.

Kalbant apie aukštosios mokyklos dėstytojo sklaidos veiklą, akcentuojamas (Havelock, Hamilton, 2004) žinių, naudingos informacijos, gerosios patirties skleidimas ir platinimas organizacijoms, jų darbuotojams, padaliniams, visuomenei.

Atlikdamas šias pagrindines veiklas kartu dėstytojas atlieka ir tris pagrindinius vaidmenis: žinių visuomenės kūrėjo, ugdytojo ir socialinės institucijos nario (Rastauskienė ir kt., 2008). Pasak mokslininkų, dėstytojo kaip žinių visuomenės kūrėjo vaidmuo siejamas su jo moksline veikla, suvokiant, jog aukštojoje mokykloje turėtų būti ne tik vykdomi fundamentalieji ar taikomojo pobūdžio tyrimai, tačiau lygiagrečiai itin svarbu rengti metodikas, diegti naujoves, šviesti ir ugdyti visuomenę.

Dėstytojo kaip ugdytojo vaidmuo atsiskleidžia per pedagoginės veiklos raišką, realizuojant save kaip ekspertą, konsultantą, padedantį studentui susivokti mokslo informacijos sraute (Šlentnerienė, Tandzegolskienė, 2008). Autorių teigimu, toks dėstytojas, supažindindamas studentą su įvairiais žinių kūrimo metodais, moko, kaip reikia mokytis,

orientuojasi į studento, pasižyminčio akademinio ambicingumu ir bendrosiomis kompetencijomis, ugdymą.

Galiausiai, universitete dirbančiam dėstytojui privalu suvokti save kaip socialinės institucijos narį (Rastauskienė ir kt., 2008), kurio veikla pasižymi aukštojoje mokykloje atliekamu administraciniu darbu, dalyvavimu įvairių renkamų organų, komisijų darbe ir pan.

Apibendrinus mokslininkų pateiktas nuomones, galima būtų aktualizuoti dėstytojo veiklos daugialypiškumą ir akcentuoti tai, jog pastarosios realizavimas padeda dėstytojui siekti aukštosios universitetinės mokyklos tikslų, pradedant moksliniais tyrimais paremtų studijų vykdymu ir baigiant šalies plėtros, grįstos mokslinė, šviečiamąja, menine ir kultūrine veikla, puoselėjimu (Šlentnerienė, Tandzegolskienė, 2008). Natūralu, kad šių tikslų siekiamybė kelia aukštus reikalavimus ir universitete dirbančio dėstytojo kompetencijai bei novatoriškumo projekcijai.

Kalbėdamas apie kompetentingo ir novatoriško dėstytojo veiklą, S. Daukila (2010) akcentuoja pasirinktos ugdymo paradigmos svarbą. Novatoriški ir kompetentingi dėstytojai renkasi tokią ugdymo paradigmą, kurios struktūroje galima išskirti reikšminius požymius: demokratišką mokymo stilių, gebėjimą naudotis informacinėmis komunikacinėmis technologijomis, kur pastarosios laiduoja studentų mokymosi interaktyvumą, naudojimą įvairių mokymo(si) metodų, geros fizinės, socialinės ir emocinės mokymo(si) aplinkos užtikrinimą. Mokslininkas išskiria keturis novatoriško ir kompetentingo dėstytojo bruožus:

1. dėstytojai siūlo keisti tradicinius, aiškinamuoju mokymu grindžiamus profesinio ugdymo metodus, suformuodami metodų, būdų ir naudojamų priemonių platų spektrą, kuris užtikrintų edukacinių prielaidų sukūrimo sėkmę bei padėtų siekti užsibrėžtų ugdomųjų tikslų;
2. dėstytojai daug dėmesio skiria studentų bendrųjų gebėjimų ir vertybių ugdymo pedagoginėms psichologinėms prielaidoms. Idant padėtų studentams adaptuotis veiklos pasaulyje, dėstytojai sukuria studentams produktyvaus ir kūrybinio savarankiškumo galimybes bei tam palankias sąlygas. Be kita ko, orientuoja pedagogines technologijas į studentų kognityvinio, socialinio ir emocinio intelekto ugdymą;
3. novatoriški dėstytojai akcentuoja laisvosios ugdymo paradigmos svarbą ir jos plėtrą. Tokiu būdu pedagogai ugdymo turinį derina su besimokančiojo patirtimi bei mokymo(si) sąlygomis;

4. renkantis pedagoginių technologijų rūšis bei mokymo(si) būdus, ugdytojams svarbūs tiek subjektyvūs (dėstytojo asmenybė), tiek ir objektyvūs (organizacijos kultūra) veiksniai (Daukilas, 2010, p. 47-48).

Atsižvelgiant į šiuos novatoriškų dėstytojų edukacinių technologijų bruožus, aukščiau minėtas žinių sklaidos, pedagoginės bei mokslinės dėstytojo veiklos sudedamąsias dalis, matyti, jog dėstytojas yra skatinamas diegti edukacines naujoves: naujus metodus, darbo būdus bei formas, nuolat dalintis su kitais savo sukauptomis žiniomis, ieškoti, perimti ir taikyti inovacijas (Jezerskytė, Janiūnaitė, 2009), todėl šalia pastarųjų veiklų nesunku pastebėti išryškėjančią inovacinės veiklos kryptį.

Siekiant apibrėžti dėstytojo inovacinės veiklos sampratą, pirmiausiai derėtų atskleisti inovacinės veiklos sampratą, kuri, pasak E. Jezerskytės (2012), dažniausiai analizuojama technologinių inovacijų kontekste. Tokiu būdu inovacinė veikla traktuojama kaip naujų idėjų generavimas, inovacijų kūrimas, modifikavimas, procesai, sukuriantys naujas paslaugas, metodus ir pan. Autorės teigimu, inovacinę veiklą, kuri apima stadijas nuo idėjos gimimo iki galutinio rezultato bei glaudžios organizacijos ir glaudžios jos makroaplinkos sąveikos, galima būtų apibūdinti kaip kompleksinį procesą, susidedantį iš kryptingo inovacijų formavimo ir įgyvendinimo, kitaip tariant, inovacijų panaudojimo ir paskleidimo.

Retais atvejais inovacinės veiklos sampratą galima aptikti ir socialinių inovacijų kontekste (Budreckienė, Janiūnaitė, 2010). Šiuo aspektu analizuojant inovacinę veiklą akcentuojamas inovacijų kūrimas, paieška, perėmimas, diegimas, platinimas, įvertinimas, tobulinimas ir sklaida, kurie yra susiję su konkrečiomis dimensijomis: žmogiškųjų išteklių patenkinimu, socialine sąveika, socialine įtrauktimi, didesnėmis galimybėmis sociopolitinei veiklai ir prieigai prie išteklių (Butkevičienė, 2009).

B. Janiūnaitė (2004), analizuodama inovacinės veiklos fenomeną, išryškina inovacinę aukštosios mokyklos dėstytojo veiklą ir traktuoja ją kaip tikslingą edukacinių novacijų kūrimo ir perėmimo, diegimo bei panaudojimo įvairių subjektų lygmenyse procesą, turint tikslą tobulinti ugdymo sistemas.

Tuo tarpu V. Tumėnienė (2002) aukštosios mokyklos dėstytojo inovacinę veiklą apibrėžia kaip tikslingą, struktūrizuotą bei kryptingą veikimą, kuris reikalauja daug motyvacijos, dėstytojo kompetencijos, tam, kad dėstytojas galėtų kurti, perimti, diegti ar skleisti edukacines naujoves: metodus, formas, mokymo(si) priemones ir pan.

Kitų tyrėjų (Bastic, Leskovar-Spacapan, 2006) teigimu, universiteto dėstytojo inovacinė veikla – tai inovacijos kūrimas, įgijimas, naujų technologijų procesų įdiegimas. Remiantis šiuo požiūriu, inovacinė veikla yra orientuota į procesą, o šis apima įvairius inovacijos diegimo etapus: pirmiausiai ieškoma idėja, vėliau ji generuojama, tuomet inovacija

perimama, modifikuojama, kuriama, galiausiai – ji diegiama, skleidžiama bei naudojama (Jakubavičius ir kt., 2008; Melnikas ir kt., 2000).

E. Jezerskytė, B. Janiūnaitė (2009), remdamosios Larina (2006), išryškina pagrindines dėstytojo inovacinės veiklos kryptis, teigdamos, kad inovacijos gali atsispindėti ugdymo turinyje, mokymo bei mokymosi technologijų taikyme, naujų mokymo(si) proceso organizavimo metodų, formų ir būdų taikyme. Paprastai tariant, anot mokslininkų, dėstytojo inovacinė veikla traktuojama kaip inovacijos diegimas arba gebėjimas ją rasti, priimti ir skleisti, ypatingai akcentuojant veiklą, susijusią su naujos informacijos, žinių, metodų bei naujų priemonių paieška.

Pažymėtina (Jezerskytė, 2011), jog dėstytojo inovacinė veikla gali būti dviejų tipų: reproduktyvioji ir produktyvioji. Tyrėja akcentuoja, jog pastaroji yra siejama su kūrybos procesu, naudojant naujai sukurtus metodus, būdus ar priemones, siekiant naujos darbo kokybės. Tuo tarpu reproduktyvioji veikla pasireiškia naudojant jau sukurtas naujoves ir inovacijas, jas pritaikant ir diegiant savo veikloje. Tokios veiklos pagrindas yra jau diegtos inovacijos perėmimas, modifikavimas bei įdiegimas, kuomet nėra siekiama sukurti naujos veiklos kokybės, nėra keičiamas veiklos pobūdis, tiesiog dėstytojas dirba patobulindamas savo atliekamą veiklą.

Išanalizavus dėstytojo inovacinės veiklos sampratą, būtų tikslinga pažymėti, kad ši dėstytojo veikla nėra vien tik atskira visų dėstytojo veiklų sudedamoji dalis. Galima būtų teigti, jog kiekvienoje dėstytojo veiklos sistemos sudėtinėje dalyje (Jezerskytė, Janiūnaitė, 2009) – pedagoginėje, mokslinėje, sklaidos – yra užkoduotos inovacijos kūrimo įdiegimo, panaudojimo, paskirstymo, inovacijos naudojimo fazės. Kaip teigia mokslininkės, dėstytojo pedagoginė veikla yra susijusi su naujomis žiniomis, įgūdžiais, gebėjimais, t.y. dėstytojams reikia pastarųjų sudarant modulių programas, įvertinant įgyvendinimo rezultatus, skaitant paskaitas, konsultuojant studentus ar vadovaujant jų savarankiškam darbui ir pan. Mokslinė veikla įgalina dėstytoją atrasti, įsigilinti į naujausias mokslo ir praktines žinias. Dėstytojo sklaidos veikla yra susijusi su idėjų ir inovacijų sklaida kolegoms bei visuomenei. Apibendrintai tariant, inovacinė veikla vyksta visose bendrosiose dėstytojo veiklose.

Čia dera atkreipti dėmesį į dėstytojo novatoriškumą (naujos idėjos, metodai, principai) ir inovacinės veiklos (naujovės įgyvendinimas) sąsają. Tai – vienas kitą papildantys ir dažniausiai kartu einantys konceptai. L. V. Shavinina, K. L. Seeratan (2003) teigia, jog novatoriškumas prasideda nuo naujų idėjų kūrimo, o su laiku tai pasireiškia ypatingais inovaciniais pasiekimais. Novatoriškumas traktuojamas (Jezerskytė, 2012) kaip individo savybė, o ši yra realizuojama per tam tikrą veiklą, šiuo atveju – inovacinę veiklą, taigi, novatoriškumas pirmiausiai pasireiškia kaip motyvas diegti naujoves. Remiantis

novatoriškumo ir inovacinės veiklos sampratomis, galima daryti prielaidą, jog novatoriškumas – inovacinės veiklos sudedamoji dalis. Novatoriškumas – tai žingsnis link inovacinės veiklos, noras keistis, atvirumas naujovėms (Jezerskytė, 2012).

Taigi, apibendrinant įvairiapusią dėstytojo veiklos koncepciją, galima būtų akcentuoti dėstytojo veiklos daugialypiškumą, išryškinant dėstytojo kaip žinių visuomenės kūrėjo, ugdytojo bei socialinės institucijos nario vaidmenis, jo pedagoginę, mokslinę bei sklaidos veiklas. Be kita ko, privalu išryškinti unikalią aukštosios mokyklos dėstytojo asmenybę, kuri dėl savo universaliųjų savybių realizuoja būtiną profesinės veiklos turinį. Tai įrodo daugybė pareiginių funkcijų, kurias atlieka aukštųjų mokyklų dėstytojai: mokymo proceso projektavimas, studijų programų, modulių, mokymo planų rengimas bei įgyvendinimas, paskaitų vedimas, studentų konsultavimas, savarankiško darbo organizavimas, informacijos ir žinių kūrimas bei perteikimas, dalyvavimas moksliniuose tyrimuose, taikomojoje mokslinėje, metodinėje veikloje, straipsnių, knygų rašymas, pranešimų skaitymas bei daugelis kitų funkcijų. Dera atkreipti dėmesį, jog šių funkcijų, vaidmenų bei veiklų realizavimas studijų procese aktualizuoja inovacinės veiklos svarbą bei skatina dėstytoją būti novatorišku, nuolat besimokančiu, ieškančiu, perimančiu ir taikančiu naujoves.

## 2. EDUKACINIŲ TECHNOLOGIJŲ TAIKYMO PRIELAIDOS EDUKACINĖS PARADIGMOS VIRSMO SĄLYGOMIS

### 2.1 Edukacinės technologijos kaitos procesuose

Postmoderniai visuomenei bei pasauliui itin svarbūs sugebantys greitai keistis bei prisitaikyti prie naujų sąlygų, gebantys ir pasiryžę nuolat mokytis, išmintingi žmonės. Tiek pedagogas, tiek ir ugdytinis turi mokėti veikti įvairiose situacijose, įgyti ir plėtoti naujų kompetencijų, o tam reikalingas įvairiapusio mąstymo ugdymas (Gudeliene-Gudelevičienė, Kaušylienė, 2006). Nuolatinis visos visuomenės mokymasis, kritinio mąstymo gebėjimų formavimas tampa būtinybe, kuri lemia švietimo modernizavimą bei kaitą. Švietimo sistemos modernizavimas, siekis sukurti visuomenės poreikius atliepiantį ugdymo procesą, skatina edukacinių technologijų raidą bei šiuolaikiniams ugdymo tikslams įgyvendinti reikalingą jos struktūrą.

Mokslinėje literatūroje (Ross, Morrison, Lowther, 2010) edukacinės technologijos yra apibrėžiamos kaip veiksmų sistema, pasireiškianti inovatyvių mokymo formų, metodų komponavimu, mokymo turinio reguliavimu, mokymo proceso projektavimu, organizavimu ir vykdymu naudojant ir derinant techninius ir žmogiškuosius resursus. Ypač pabrėžiami (Anderson, 2005) metodai, kuriuos taikant naudojamos informacinės komunikacinės technologijos ir e-mokymosi aplinka.

Kitų tyrėjų (Jucevičienė, Brazdeikis, 2003 (cit. pagal Wallington, 1977)) teigimu, edukacinės technologijos gali būti suprantamos kaip integruotas kompleksas – žmonių, procedūrų, idėjų, įrenginių bei organizacijų, kurios yra skirtos analizuoti problemas ir kartu jų sprendimo būdus, surasti, įgyvendinti, valdyti visus žmogiškuosius mokymo aspektus. Pasak autorių, tokiu būdu edukacinės technologijos apima švietimo vadybos funkcijas, švietimo funkcijų tobulinimą bei mokymosi išteklius ir besimokantįjį.

Tuo tarpu B. Bitinas (2000) minėtas technologijas įvardija kaip ugdymo arba pedagogines technologijas ir apibūdina jas kaip tarpinę grandį tarp ugdymo teorijos ir praktikos, akcentuodamas tai, jog ugdymo procesas visuomet yra grindžiamas tam tikra technologija. Autorius pabrėžia, kad konkrečios technologijos poreikį lemia globalinės ugdymo sistemos pertvarkos sąlygos, o šio poreikio tenkinimas priklauso nuo konkrečios visuomenės galimybių. Dėl šios priežasties yra išskiriamos keturios istoriškai susiklosčiusios bendrosios technologijos, kurios apibrėžia raidą: nuo ugdytojo žodžiu bei demonstruojamu pavyzdžiu grindžiamos iki įgalinančios realizuoti ugdomąją sąveiką tarpininkaujant



techninėms priemonėms technologijos. Autoriaus teigimu, technologijų kaitą lemia siekis optimizuoti ugdytojo veiklą.

Kadangi konkrečios technologijos atsiradimas yra siejamas su ugdymo sistemos pertvarkos sąlygomis, visuomenės mokymosi poreikių tenkinimu, ugdymo tikslų formulavimu, P. Jucevičienės, V. Brazdeikio (2003) nuomone, atsižvelgiant į vykstančius šiandienius kaitos procesus, vis labiau akcentuojamas ketvirtasis istoriškai susiklosčiusių technologijų laikotarpis ir pastaroji technologija, kurios pagrindas, kompiuterinės mokymo priemonės, kompiuteriniai tinklai, virtualios kompiuterinės sistemos.

Nauja edukacinių technologijų samprata, dabartinė jos struktūra bei taikymo būtinybė neatsiejamai susijusi su edukacinės paradigmos virsmu. Pastarasis procesas, įvykęs dėl greito visuomenės gyvenimo kitimo, nuolatinių socialinės ir ekonominės sistemos struktūros pokyčių, priimamų švietimo politinių sprendimų, sąlygoja naujus ugdymo principus bei tikslus, naują požiūrį į ugdymą, o visa tai lemia šiuolaikinių edukacinių technologijų atsiradimą ir jų taikymo prielaidas, realizuojant edukacinius procesus.

Pažymėtina, kad edukacinės paradigmos raiška remiasi pedagoginės sistemos modelio elementais bei jų sąveika didaktiniame procese (Jucevičienė, 1997). Priklausomai nuo edukacinės paradigmos, šiai charakteristikai priskiriami elementai: mokymo tikslai, turinys, mokymo metodai, formos ir priemonės, ugdytojo ir besimokančiojo vaidmuo, pedagogo darbo stilius, įgyja skirtingą reikšmę (Jucevičienė ir kt., 2005). Mokslinėje literatūroje (Bitinas, 2000; Bruzgelevičienė, 2008; Čiužas, Navickaitė, 2011; Dagienė, Žilinskienė, 2011; Gudžinskienė, 2008; Šiaučiukienė ir kt., 2006 ir kt.) nagrinėjamos atskiros šių elementų reikšmės, išskiriant pagrindines pastarųjų savybes, sąlygotas skirtingų edukacinių paradigmu: poveikio, sąveikos ir mokymosi.

Pasak L. Jovaišos (1997), poveikio paradigmoje mokymas suprantamas kaip esminis sėkmingo išmokymo veiksnys, todėl pagrindinis dėmesys skiriamas tik galutiniam mokymo rezultatui. Autoriaus teigimu, toks mokymas orientuotas tik į žinių perdavimą ir jų priėmimą. Taigi, natūralu, jog daugiausia dėmesio skiriama mokymui (Šiaučiukienė ir kt., 2006) – racionaliam informacijos perdavimui – tam, kad mokinys įgytų kuo daugiau žinių. Vyraujant tokiai paradigmai, mokymosi veikla seka paskui mokymą, todėl mokymusi laikoma tik tokia savarankiška besimokančiojo veikla, kuri leidžia įsisavinti pedagogo pateiktas žinias (Jucevičienė ir kt., 2005). Tuo tarpu sąveikos paradigmoje, nors pirmenybė vis dar teikiama mokymui, tačiau kartu pripažįstama mokymo bei mokymosi sąveika (Kokybiškai dirbančių mokyklų vertinimo modelio sukūrimo studija, 2012).

Vis tik naujoji edukacinė paradigma iš esmės keičia mokymo ir mokymosi veiklos sampratas. Šiuolaikinė mokymosi paradigma, akcentuodama perėjimą nuo mokymo

prie mokymosi, eliminuoja klasikinį požiūrį į mokymą. Jei tradicinėje paradigmoje svarbiausia ugdomoji veikla – mokymas, kuris yra realizuojamas per pedagoginį poveikį (Jucevičienė, 1997) ir yra pagrįstas žinių pakartojimu (Šiaučiukienė ir kt., 2006), tai vadovaujantis naujajai paradigma, daugiausia dėmesio skiriama mokymosi veiklai, o mokymas suprantamas (Jovaiša, 1993) tik kaip vadovavimas mokymuisi. Mokymosi veikla traktuojama (Rajeckas, 2002; Sahlberg, 2005) kaip aktyvus reikšmių ir įgūdžių konstravimo procesas, kurio pagrindinė ašis – besimokantysis. Pabrėžiama (Jucevičienė ir kt., 2005), kad mokymasis, skatina mąstymo, jausmų ir veiklos integraciją, kadangi besimokantieji nebėra vien tik pasyvūs informacijos gavėjai, jie, remdamiesi jau turimomis žiniomis, aktyviai konstruoja savo suvokimą, formuoja įgūdžius ir kaupia naują patirtį. Remiantis tokia mokymosi paradigma, mokymosi procesas realizuojamas ne per pedagoginį poveikį, o per pedagoginę sąveiką (Jucevičienė, 1997), pabrėžiant nuosavos informacijos ir žinių konstravimo, kritinio mąstymo formavimo svarbą.

Nepaisant to, kad naujojoje edukacinėje paradigmoje prioritetai skiriami mokymosi procesui, kuris yra orientuotas būtent į mokinį, aktyviai plėtojančią bei vystančią savo supratimą, žinias, gebėjimus, vertybes, vis tik tokiu būdu akcentuojami ne tik besimokančiojo, bet ir esminiai pedagogo veiklos pokyčiai.

Poveikio paradigma grindžiamoje tradicinėje pedagogikoje į mokytoją žvelgiama kaip į pagrindinį informacijos ir žinių šaltinį (Čiužas, 2007). Įgijęs pakankamą kiekį tam tikrų žinių, pedagogas perteikia jas besimokantiems. Taigi, šis ugdymo proceso dalyvis yra aktyvus veikėjas, turintis tikslą ir pagal jį veikiantis. Kaip nurodo L. Šiaučiukienė ir kt. (2006), pedagogas apibrėžia sąlygas, kuriomis vyksta mokymas, ir tuo pačiu kontroliuoja įvairias skatinimo bei drausminimo priemones, rengia mokymo strategijas ir medžiagą, atlikdamas organizatoriaus ir vadovo vaidmenį. Remiantis tokiu požiūriu, mokiniai tėra pedagoginio proceso objektai, visiškai priklausantys nuo ugdytojo. Mokiniai klauso ir vykdo pedagogo nurodymus, o jų mokymo sėkmė priklauso nuo tam tikrų žinių įgijimo ir jų atgaminimo lygio.

Šiuolaikinėje mokymo ir mokymosi sampratoje pedagogas užleidžia lyderio pozicijas ir tampa metodininku, mokymosi skatintoju, konsultantu (Tumėnienė, 2002). Vis dažniau kalbama ne apie pedagogo darbą, o apie plačią ir įvairiapusią jo veiklą, kurioje realizuojamas pedagogo vaidmuo suprantamas kaip pagalbininko, besirūpinančio ugdytinių žinių kūrimo procesu. Vadinasi, mokymosi paradigmoje iš esmės keičiasi ugdytojo vaidmuo, kadangi pedagogas, kuris vykdė tik žinių perteikėjo ir mokinių vertintojo funkciją, tampa pedagogu – ugdymo proceso organizatoriumi, mokymosi talkininku, patarėju, partneriu,

mokymosi galimybių kūrėju bei mokymosi aktyvintoju (Valstybės švietimo plėtotės 2003-2012 m. strateginės nuostatos, 2003).

Naujas požiūris į pedagogą ir jo vaidmens realizavimą, inicijuoja naują šio ugdymo proceso dalyvio priedermę – padėti mokiniams ugdytis kompetencijas, kurios užtikrina sėkmingą saviraišką, žinių bei įgūdžių taikymą įvairiose gyvenimiškose situacijose (Rupainienė, 2008). Kitaip tariant, pedagogas turi padėti besimokančiajam pasirengti savarankiškam gyvenimui. N. Longworth (2000) nurodo, kad pagrindiniai reikalavimai, keliami pedagogui, esti: sudaryti galimybes kiekvienam mokytis ir susiformuoti asmeninius tikslus; padėti suformuoti įpročius, kaip mokytis; suprasti, kaip mokyti ir administruoti mokymosi tikslo pasiekimo ir vertinimo technikas; taikyti naujas mokymosi strategijas, plėtojant informacinių ir komunikacinių technologijų strategijas; stimuliuoti inovatyvų mokymąsi. Remiantis nauju supratimu, pedagogas traktuojamas kaip terapeutas (Šiaučiukienė ir kt., 2006), o pastarajam keliami reikalavimai realizuojami tam, kad besimokantysis taptų aktyviu bei reflektviu patirties kaupėju, žinių, prasmės konstruotoju, į kurį nukreiptas visas mokymo bei mokymosi procesas.

Kalbant apie edukacinės paradigmos pokyčius bei su šiuo procesu susijusių šiuolaikinių edukacinių technologijų įgalinimą ugdymo procese, reikia akcentuoti ir kitų didaktinio proceso sąveikos elementų: mokymo(si) tikslų, mokymo bei mokymosi metodų, mokymo(si) turinio, svarbą. Visų pirma, pažymėtina, jog poveikio paradigmoje svarbūs tik mokymo tikslai, kuriuos formuluoja pedagogas, nes tik pastarasis yra atsakingas už tai, ko išmoks mokiniai (Kokybiškai dirbančių mokyklų vertinimo modelio sukūrimo studija, 2012). Kaip nurodoma studijoje, sąveikos paradigmoje, nepaisant to, kad mokymo tikslus taip pat formuluoja pedagogas, vis tik pastarųjų tikslingumas yra aptariamas su mokiniais, o mokymosi paradigma akcentuoja tai, jog mokymosi tikslus formuluoja pats besimokantysis. Tyrėjų teigimu (Šiaučiukienė ir kt., 2006), kai besimokantieji patys išsikelia mokymosi tikslus, jie turi galimybę įsitikinti, jog tikslai yra pasiekiami didesnių ar mažesnių pastangų dėka. Kiti mokslininkai (Jucevičienė ir kt., 2005) dar pabrėžia paradigmai būdingą tikslo principą – mokiniams ypatingai svarbu žinoti, ko jie mokosi ir kodėl tai yra svarbu. Anot mokslininkų, mokiniai turi būti informuoti, kodėl jie mokosi konkrečių žinių ir kam jos bus reikalingos ateityje. Vadinasi, laikantis šio požiūrio, galima būtų manyti, jog mokymo(si) sėkmę lemia besimokančiojo mokymosi tikslo suvokimas.

Kitas svarbus pedagoginės sistemos modelio elementas, lemiantis edukacinių technologijų taikymo apsektus, ir jo reikšmės sampratą paradigmų kaitos kontekste – mokymo ir mokymosi metodai. Pasak mokslininkų (Jucevičienė ir kt., 2005), poveikio paradigmą pripažįstančioje tradicinėje pedagogikoje vyrauja mokymu pagrįsti metodai,

pabrėžiantys verbalinį, matematinį ir erdvinį intelekto tipus. Tyrėjai nurodo, jog dominuoja šių metodų pasirinkimas: aiškinimas, klausinėjimas, demonstravimas, rašymas, mokyklinė paskaita, skaitymas.

Skirtingus mokymo ir mokymosi metodus taiko pedagoginę sąveiką pripažįstantis pedagogas: diskusiją, problemų sprendimo paieškas, žaidimus, dramą ir imitacijas, grupės projektus, mokymąsi bendradarbiaujant grupėje, kūrybą, seminarus.

Be tradiciniu mokymu pagrįstų metodų mokymosi paradigmoje pedagogas prioritetiniais laiko aktyvaus mokymo(si) būdus: problemų sprendimų paieškos, individualūs ar grupiniai projektai, mokymasis iš patirties, individualus tyrinėjimas, mokymasis vadovaujant sau, kūryba, seminarai (Jucevičienė ir kt., 2005). Aktyvaus mokymo(si) metodai ugdymo procese naudojami laikantis požiūrio, kad aktyvus mokymas(is) yra prasmingo mokymo(si) prielaida (L. Stoll, D. Fink, 1998), nes jis, visų pirma, leidžia ugdyti aukštesnio lygio mąstymo gebėjimus, užtikrinti požiūrių, vertybių ir lūkesčių apie mokymąsi kaitą, o kartu skatina teigiamą požiūrį į mokymą(si).

Galiausiai, dera apibrėžti mokymo bei mokymosi turinio planavimo ir įgyvendinimo kaitą, nulemtą skirtingų ugdymo paradigmu. P. Jucevičienė (2007) nurodo, kad tradicinėje, poveikio paradigmoje, formuluojant ugdymo turinį, svarbiausia atkreipti dėmesį į tai, kaip besimokantieji suvokė ir suprato pedagogo pateiktas visuomenės apibendrintas patirtis. Remiamasi sąvokine mąstymo ir žinių forma, treniruojami sąvokinio pažinimo būdu gauti gebėjimai, akcentuojamos rutininės operacijos, pabrėžiami standartiniai, ugdytiniui jokios prasmės neturintys atlikimo būdai.

Tuo tarpu sąveikos paradigmoje, nors vis dar remiamasi sąvokine mąstymo ir žinių forma, vis dėl to kartu ugdomi ir sąvokinio pažinimo būdu gaunami gebėjimai (Čiužas, Šiaučiukienė, 2007). Mokslininkų teigimu, vadovaujantis sąveikos paradigma, ugdymo turinio organizavimas krypsta į mokomuosius dalykus, tačiau dalykinės žinios bandomos sieti su subjektyviais kasdienio gyvenimo patyrimais. Vadinasi, būtų galima teigti, kad ugdymo turinys tampa labiau atitinkantis besimokančiojo poreikius bei jo interesus: visų pirma, ugdymo turinys turėtų sudaryti galimybę mokytis visiems besimokantiesiems, antra, ugdymo turinys turi paruošti kiekvieną ugdytinį realiam gyvenimui, sudarydamas sąlygas mokinio moraliniam, kultūriniam ir socialiniam tobulėjimui (White, 2002).

Reikia pažymėti, kad mokymosi paradigmoje deklaruojama, jog ugdymo turinys turi būti glaudžiai susijęs su besimokančiojo interesais ir poreikiais, jo siekiais, o dalykinės žinios neatsiejamos nuo kasdienio asmeninio gyvenimo patyrimų (Čiužas, Navickaitė, 2011). Tyrėjų teigimu (Jucevičienė ir kt., 2005), mokymosi paradigma, pabrėždama nuolatinį mokymąsi, žinias ir gebėjimus, akcentuoja tai, kas besimokančiajam aktualu ir turi prasmę.

Mokinys sąmoningai siekia žinių tuomet, kai jis suvokia, kad pateikiama informacija padeda pasiekti svarbių, individualių ir konkrečiai jam aktualių žinių. Dėl šių priežasčių mokymosi paradigmoje ugdymo turinys dažnu atveju yra organizuojamas pagal mokymosi sritis, o mokiniai patys renkasi mokymo(si) turinį, derindami jį su valstybiniuose standartuose apibrėžtais minimaliais mokymo(si) tikslais (Jucevičienė, 2007).

Apibendrinant išryškintus edukacinių technologijų sampratos aspektus bei kaitos procesus švietimo sistemoje, reikalinga akcentuoti, jog naujoji edukacinė paradigma keičia pedagoginės sistemos modelio elementų charakteristiką, suponuoja skirtingą jų reikšmę bei lemia sąveiką didaktiniame procese. Vadovaujantis šiuolaikinės ugdymo paradigmos samprata, mokymasis laikomas paties besimokančiojo konstruktyvia veikla, įgalinančia besimokantįjį aktyviai įsitraukti į ugdomąją veiklą, pačiam kelti mokymosi tikslus. Visai šiai ugdymo sąveikai ir jos pagrindinių elementų įgalinimui būtinas edukacinių technologijų taikymas ugdymo procese, kadangi pastarąsias sudaro vientisa veiksmų sistema, apimanti mokymo proceso projektavimą, organizavimą bei vykdymą, mokymo turinio reguliavimą, mokymo formų ir metodų komponavimą, techninius ir žmogiškuosius resursus. Atsižvelgiant į tai, jog ugdymo procesas visuomet yra grindžiamas tam tikra technologija ir atkreipiant dėmesį į ugdymo sistemos pertvarkos sąlygas, ugdymo paradigmų kaitą, galima teigti, jog šiandiniame ugdymo procese ypatingai svarbu realizuoti būtent nūdienos ugdymo tikslus bei principus padedančias įgyvendinti šiuolaikines edukacines technologijas.

## **2.2 Edukacinių technologijų raiška švietime**

Edukacines technologijas suvokiant kaip veiksmų sistemą: inovatyvių mokymo formų, metodų komponavimo, mokymo turinio reguliavimo, mokymo proceso projektavimo, organizavimo bei vykdymo, žmogiškųjų bei techninių resursų derinimo, galima daryti prielaidą, jog ugdymo proceso įgalinimas šiandien neišivaizduojamas be edukacinių technologijų raiškos švietimo sistemoje ir gebėjimų deramai jas valdyti. Kaip rodo tyrimai (Paulionytė ir kt., 2010), edukacinės technologijos gali tapti tokiu pedagoginiu procesu, per kurį ir kurio dėka bus pasiektas pageidaujamas kokybiškai naujas mokymo(si) ir kūrybos ugdymo rezultatas. Vadinasi, ypatingai svarbu sutelkti dėmesį į tai, kad pastarosios technologijos būtų tinkamai realizuojamos visuose švietimo sistemos lygmenyse.

Siekiant realizuoti edukacines technologijas švietime, itin daug reikšmės teikiama aktyvių, inovatyvių mokymo bei mokymosi metodų taikymui, sąlygų juos pasirinkti sudarymui, kadangi aktyvus mokymas(is) laikomas prasmingo mokymosi prielaida (L. Stoll,

D. Fink, 1998). Mokslininkai (Anderson, 2005) akcentuoja metodus, kuriuos taikant naudojamos informacinės komunikacinės technologijos ir e-mokymosi aplinka. Tokiu būdu edukacinių technologijų raiška betarpiškai siejama su informacinėmis komunikacinėmis technologijomis, kurių intensyvi sklaida neišvengiamai keičia visą ugdymo procesą. Pastarųjų technologijų skverbtis į ugdymo procesą įpareigoja pedagogus inovatyviomis priemonėmis organizuoti mokymą bei mokymąsi, sudaro sąlygas modernios edukacinės aplinkos kūrimui.

Kalbant apie edukacinių technologijų raišką švietime, ypatingas dėmesys skiriamas ne tik aktyvių mokymosi metodų komponavimui bei informacinių komunikacinių technologijų integravimui į mokymo(si) procesą, bet ir mokymo(si) aplinkai, kuri pastaruoju metu esti kaip vienas esminių kokybiško švietimo veiksnių (Švietimo problemos analizė, 2012, birželis Nr. 7(71)). Mokymo(si) aplinkai skiriama vis daugiau dėmesio, nes kintant požiūriui į mokymą bei mokymąsi, jo tikslus, turinį, technologijas, ugdytoją ir besimokantįjį, lygiagrečiai turi kisti ir požiūris į aplinką, kurioje vyksta mokymo(si) procesas.

Atsižvelgiant į aukščiau išdėstytas priežastis, būtų galima teigti, kad edukacinių technologijų taikymas lemia sąlygas rasti tokiai švietimo sistemai, kuri sudarytų integruotą didaktinių bei interaktyvių informacinių komunikacinių priemonių ir jų taikymo technologijų visumą, realizuojamą mokymui(si) palankioje edukacinėje aplinkoje. Taigi, kintanti mokymo(si), edukacinės aplinkos samprata, spartėjanti informacinių komunikacinių technologijų plėtra orientuoja į mokslinius tyrimus, skirtus nustatyti šių technologijų įgalinimą, išryškinant mokymui(si) palankios edukacinės aplinkos kūrimo prielaidas, mokymo bei mokymosi metodų taikymo aspektus bei informacinių komunikacinių technologijų integraciją mokymo(si) procese.

### **2.2.1 Mokymui(si) palankios aplinkos kūrimas**

Mokymo(si) aplinka pastaruoju metu vis dažniau analizuojama tiek švietimo politikos, tiek mokslo požiūriu, kadangi ji laikoma vienu iš esminių kokybiško švietimo veiksnių (Švietimo problemos analizė, 2012, birželis Nr. 7(71)). Švietimo problemos analizės (2012, birželis Nr. 7(71)) duomenimis, tarptautiniai tyrimai rodo, jog mokymo(si) aplinka daro didžiulę įtaką mokinių pasiekimams. Lietuvos pažangos strategijoje „Lietuva 2030“ reglamentuojama, kad visuose švietimo įstaigose reikalinga sukurti tinkamą mokymui(si) aplinką, nes pastaroji, greta mokymo programų kokybės, itin svarbi ateities visuomenės narių kūrybingumui ugdyti. Teigiamą aplinkos įtaką mokymui(si) akcentuoja ir mokslininkai (Berns, 2009; Biggs, 1999; Brazdeikis, 2009; Davies, Ellison, 2006; Jucevičienė, 2007,

Lipinskienė, 2002 ir kt.), kurie laikosi nuomonės, jog mokymo(si) aplinkoje turi būti akcentuojama atsakomybė už savo mokymosi pastangas, jų planavimą bei vertinimą, mokymosi procesą ir rezultatus, turi būti sudaromos sąlygos naudotis reikalingais ištekliais, toleruojamos nesėkmės ir suteikiamas kokybiškas grįžtamasis ryšis. Tokiu būdu mokymo(si) aplinka stiprina pasitikėjimą savo jėgomis ir gebėjimais, skatina mokymosi motyvaciją.

Mokslinėje literatūroje galima rasti įvairių mokymo(si) aplinkas apibūdinančių apibrėžimų. V. Brazdeikis (2009) mokymo(si) aplinką įvardija kaip erdvę, kurioje vyksta ugdymo procesas, veikiamas edukatoriaus ir kurią lemia ugdymo tikslas, turinys, metodai, priemonės, mokyklos kultūra. Panašią mokymo(si) aplinkos sampratą pateikia D. Lipinskienė (2002), teigdama, kad tai yra vieta, kurioje besimokantieji dirba kartu ir palaiko vienas kitą, naudodamiesi įvairiomis priemonėmis ir informacijos ištekliais, siekdami mokymo(si) tikslų ir problemų sprendimo. Pasak autorės, tokioje mokymo(si) aplinkoje mokymasis yra skatinamas ir palaikomas, kadangi besimokantieji nustato savo mokymosi tikslus ir poreikius, naudoja visas potencialias priemones ir išteklius, generuoja bei tikrina hipotezes. Be kita ko, mokymui(si) palankioje aplinkoje yra akcentuojamas reikšmingumas ir autentiškumas veiklos, kuri leidžia konstruoti supratimą ir vystyti įgūdžius, reikalingus problemoms spręsti.

Tuo tarpu P. Jucevičienė (2007), akcentuodama mokymo(si) aplinkos įvairovę, pabrėžia, kad mokymo(si) aplinkos – visos edukacinę vertę turinčios žmonių gyvenimo ir veiklos erdvės, kurios įgalina individo asmeninį tobulėjimą, realizuojamą per mokymosi pastangas. Remiantis šiuo požiūriu, teigiama, jog mokymo(si) aplinka konkrečiam žmogui yra ne viena, jų gali būti daug (Lipinskienė, 2002).

Pasak H. Dumont ir kt. (2010), mokymo(si) aplinką galima apibūdinti kaip keturių veiksnių sąveiką: besimokantysis – „kas?“, pedagogas ar kitas ugdytojas – „su kuo?“, ugdymo turinys – „ko mokosi?“, ir, galiausiai, erdvė bei technologijos – „kur?, kuo naudojantis?“.

Analizuodami mokymo(si) aplinkas, mokslininkai (Jonassen, Land, 2000) nurodo, jog pastarąsias galima aiškinti skirtingais aspektais: psichologiniu, pedagoginiu, technologiniu, kultūriniu ir pragmatiniu. Anot tyrėjų, mokymo(si) aplinkas analizuojant psichologiniu požiūriu, akcentuojama tai, kaip individas mąsto ir mokosi. Žvelgiant iš pedagogikos, mokymosi aplinkoje išryškinama parama ir išorinės aplinkos poveikis. Mokymo(si) aplinkas aiškinant technologiniu aspektu, akcentuojama tai, kaip jas gali varžyti, remti ar tobulinti įvairios technologinės priemonės. Kultūriniu požiūriu, pasak autorių, aiškinama mokymo(si) aplinka išryškina mokymosi bendruomenėje dominuojančias vertybes. Galiausiai, pragmatinis aspektas išryškina prieinamų išteklių suderinimo svarbą ir yra siejamas su aktualių mokymo(si) aplinkų kūrimu.

Tyrinėjant mokymui(si) palankių aplinkų sampratas ir galimas jų kūrimo prielaidas, dera atkreipti dėmesį, jog mokslinėje literatūroje neretai yra skiriamos edukacinės ir mokymo(si) aplinkos sampratos. D. Lipinskienė (2002), remdamasi Tight (1996) darbais, nurodo, jog pagrindinis dalykas, skiriantis terminus – edukacija ir mokymasis – yra tas, jog edukacija siejama su organizuotu ir nepertraukiamu, ilgalaikiu mokymu. Kadangi edukacija yra: auklėjimas, lavinimas, švietimas, dėl šios priežasties edukacinėje aplinkoje atsiranda edukatorius, o juo būti gali tiek dėstytojas, tiek materialiniai, informaciniai ištekliai, tiek ir pati institucija. Vadovaujantis naująja mokymosi paradigma, mokymasis nebūtinai turi būti susijęs su mokymu, taigi, edukatorius šiame procese nėra būtinas. Autorė pažymi, jog mokymo(si) bei edukacinė aplinka skiriasi būtent šia prasme.

D. Lipinskienė (2002) taip pat akcentuoja, kad mokymosi aplinka siejama tik su mokymusi, o edukacinė aplinka – ir su mokymusi, ir su mokymu. Vis tik, nepaisant to, kad edukacinė aplinka gali atrodyti platesnė, apimanti tiek mokymo, tiek mokymosi aplinką, dera atkreipti dėmesį, jog šiuolaikinis požiūris į mokymąsi nėra tiesiogiai siejamas su mokymu, kadangi besimokantysis gali mokytis ne tik švietimo įstaigoje, bet ir už jos ribų. Pasak tyrėjos, tokiu būdu mokymosi aplinka taip pat tampa: masinės informacinės priemonės, internetas, darbo organizacijos ir pan. Vadinasi, mokymasis suprantamas plačiau, todėl mokymosi aplinkos apima platesnes erdves nei edukacinės aplinkos, kuriamos konkrečioje edukacinėje erdvėje. Galima būtų teigti, jog mokymosi aplinkos, apimdamos visas aplinkas, kartu apima ir edukacines aplinkas.

Be aukščiau minėtų požiūrių: psichologinio, pedagoginio, technologinio, kultūrinio, pragmatinio, kuriais yra aiškinamos mokymo(si) aplinkos, mokslininkai (Linkaitytė, Širvaitytė, 2000; Kišonienė, Dudzinskienė, 2007) akcentuoja, jog mokymo(si) aplinka apima tiek fizinį (taikomos ugdymo technologijos, metodai, mokymo turinys, ugdymui naudojamos erdvės, informacinės techninės priemonės), tiek ir socialinį (mokinio ir visos klasės nuotaika, mokytojo elgesys ir vaidmuo, mokinių tarpusavio santykiai, pedagogo ir besimokančiojo bendravimas, mokymosi motyvacija, nusiteikimas mokymuisi) aspektus.

Kalbėdama apie socialinį mokymo(si) aplinkos aspektą, D. Lipinskienė (2002) pateikia P. Ramsden (1995) išskirtas mokymo(si) aplinkos dimensijas: ugdytojo – besimokančiojo tarpusavio santykiai (santykių artumas, pagalba ir supratimas); įsipareigojimas ugdyti (personalo įsipareigojimas tobulinti mokymą ir įsipareigojimas mokyti besimokančiuosius egzistuojančiame jų kompetencijos lygyje); darbo krūvis (įtampos dėl mokomojoje medžiagoje naudojamų sąvokų ir užduočių atlikimo terminų nebuvimas); mokymo metodai, atskleidžiantys mokymo bei mokymosi formalumą/ neformalumą; žinių tinkamumas, svarbumas (besimokančiųjų suvoktas mokomosios medžiagos tinkamumas ir



naudingumas, panaudojimo galimybės); socialinis klimatas (tarpusavio santykiai, jų kokybė); aiškūs tikslai ir veiklos standartai (pateikiamų tikslų bei standartų tikslumo ir nedviprasmiškumo lygis); laisvė mokymesi (suteikiama veiksmų laisvė pasirinkti).

Kuriant socialinę mokymo(si) aplinką, akcentuojama (Indrašienė, Merfeldaitė, 2011), jog tinkamai suprojektuota mokymo(si) aplinka skatina teigiamą besimokančiojo požiūrį į dalyką, stimuliuoja mąstymą, smalsumą, išradingumą, kelia savigarbą bei pasitikėjimą savimi, stiprina savivertę, žadina atsakomybės ir teisingumo jausmą. Siekiant sukurti tokią aplinką, svarbu užtikrinti nuoširdžias, šiltas ir saugias mokymosi sąlygas, tarp ugdytojo ir besimokančiojo turi vyrauti bendradarbiavimas, aplinka turi būti aktyvinanti ir motyvuojanti, padedanti atsiskleisti vidiniam intelektui ir potencialui, mokymo(si) aplinkoje turi vyrauti pagarba ir tarpusavio pasitikėjimas. Mokslininkų teigimu, ypatingas dėmesys turi būti skiriamas sąlygų, kurios užtikrintų galimybes integruoti naujas žinias su esama patirtimi, įvertinant ir derinant skirtingus supratimus ir požiūrius, sudarymui bei grįžtamojo ryšio suteikimui. Pažymėtina, jog pastarasis, turėdamas didelės įtakos mokytojo gebėjimams teikti pasiūlymus, bet ne sprendimus, skatinti ir palaikyti, o ne kritikuoti, palengvina mokymosi procesą.

Analizuojant mokymui(si) palankios aplinkos kūrimo principus, išryškėja, jog mokymui(si) palankios aplinkos kūrėjai turėtų atkreipti dėmesį į besimokantįjį. Į besimokantįjį orientuotoje mokymo(si) aplinkoje sudaromos sąlygos pasirinkti ir siekti individualių tikslų (Jonassen, Land, 2000). Nelyginant to, kad besimokančiajam gali būti pateikti suformuluoti tikslai, visgi jis konstruos naujas žinias apmąstydamas, kaip veikti savo subjektyvių lūkesčių pagrindu. Todėl, pasak autorių, tokios aplinkos skatina reflektuoti ir aktyviai kontroliuoti savo paties mokymosi procesą: sprendimų priėmimo, planavimo, tikslų numatymo, savireguliacijos.

Mokymui(si) palankios aplinkos kūrimas, kaip minėta, siejamas ne tik su socialiniu aspektu. Siekiant užtikrinti sėkmingą ugdymo įstaigos veiklą, sudarant sąlygas mokinių mokymuisi, žinių kūrimui ir dalijimuisi jomis, neatsiejamai svarbi ir fizinė mokymo(si) erdvė, plėtojanti asmens saviraišką ir prigimtines galias (Švietimo problemos analizė, 2012, birželis Nr. 7(71)). Švietimo įstaigose turėtų būti įvairių paskirčių erdvės, tinkamos kuo įvairesnėms mokymo(si) technologijoms: erdvės individualiam, savarankiškam mokymuisi; erdvės mokymuisi grupėms; atviros, daugiafunkcės socialinės erdvės, skirtos susibūrimams; specializuotos erdvės, tam tikroms specifinėms veikloms atlikti.

V. Indrašienė, O. Merfeldaitė (2011) pabrėžia, jog švietimo įstaiga, kurdama mokymo(si) aplinką, turi sudaryti išorines sąlygas, suteikiančias mokymosi galios, t.y., sudaryti optimalias galimybes besimokantiems gauti reikalingas priemones, paramą bei

informaciją. Autorių teigimu, šiuolaikinė švietimo sistemos tobulinimo raida yra neatsiejama nuo technologijų integravimo į švietimo plėtros procesą (Indrašienė, Merfeldaitė, 2001). Informacinės komunikacinės technologijos, keldamos vis daugiau sudėtingesnių reikalavimų, sparčiai skverbiasi į kiekvieną gyvenimo sritį, nepalikdamos nuošaly ir švietimo sistemos.

Informacinės komunikacinės technologijos, apimdamos aplinką, kurioje kaip pagrindinis įrankis naudojamas kompiuteris, kompiuteriniai tinklai bei būdus ir procesus, kuriais veikiama toje aplinkoje, sąlygoja fizinės mokymo(si) aplinkos pokyčius (Brazdeikis, 2009). Siekiant modernizuoti mokymo(si) aplinką (Švietimo problemos analizė, 2012, birželis Nr. 7(71)), vis labiau ir nuosekliau rūpinamasi individualių kompiuterizuotų ugdytojo ir besimokančiojo darbo vietų įrengimu, modernios, interaktyvios mokymo(si) medžiagos užtikrinimu, pedagogų ir švietimo įstaigų vadovų naudojimosi ir mokymo naudotis informacinėmis kompiuterinėmis technologijomis kompetencijos plėtojimu, ugdymo turinio adaptavimu elektroninėje erdvėje ir pan. Tokiu būdu stengiamasi, kad šiuolaikinė mokymui(si) palanki aplinka suteiktų galimybę naudotis vis tobulėjančiomis informacinėmis komunikacinėmis technologijomis.

Šiuolaikinėmis informacinėmis komunikacinėmis technologijomis turtinama mokymo(si) aplinka inicijuoja naują edukacinės aplinkos tipą – virtualią mokymo(si) aplinką, kuri, pasak E. Butrimienės, N. Stankevičienės (2008), apibrėžiama kaip programinė įranga kompiuterių tinklu teikiamam mokymosi procesui valdyti. Virtualią mokymo(si) aplinką taip pat būtų galima apibūdinti (Dagienė ir kt., 2008) kaip kompiuterių tinklais ir kitomis informacinėmis bei komunikacinėmis technologijomis pagrįstą ugdymo sistemą, kurioje vyksta sąveika tarp besimokančiųjų ir ugdytojų. Pasak P. Pečiuliauskienės (2009), tokia mokymo(si) aplinka yra skirta mokymuisi kompiuterių tinkluose organizuoti, tvarkyti, koordinuoti. Kaip teigia mokslininkė, virtualią mokymo(si) aplinką sudaro: mokomoji medžiaga (tekstai, paveikslai, animacija, schemas, įvairūs grafikai); užduotys (kontroliniai testai, anketos); besimokančiųjų mokymosi proceso ir rezultatų vertinimo priemonės (dienynai); besimokančiųjų ir ugdytojų bendravimo priemonės (forumai, elektroninis paštas). Mokymo(si) sėkmė virtualioje aplinkoje, pasak V. Dagienės (2005), priklauso nuo turinio (mokomosios medžiagos, mokymosi veiklų ir kt.) kokybės: jo sandaros, galimybės kurti įvairius mokymosi scenarijus, komponuoti, naudoti iš naujo ir pan.

Atsižvelgiant į virtualiosios mokymo(si) aplinkos komponentus, galima būtų akcentuoti kitų tyrėjų (Dagienė, 2003; Wilson, 1995) nuomonę, jog virtualioje mokymo(si) aplinkoje vyksta visas ugdymo procesas: pateikiama mokomoji medžiaga, kurso turinys, bendraujama diskutuojant, atliekamos praktinės užduotys, organizuojamas darbas grupėmis, o įgytos žinios ir gebėjimai yra tikrinami kompiuteriniais testais. Virtualios mokymo(si)

aplinkos, sudarydamos sąlygas besimokantiesiems bendrauti virtualioje aplinkoje, ieškoti informacijos, pertvarkyti pateiktą mokomąją medžiagą, išbandyti stimuliacijas, laiduoja konstruktyvią besimokančiojo veiklą.

Anot L. Zajančauskienės (2006), realizavus mokymą(si) virtualioje aplinkoje, galima išspręsti realiai egzistuojančias ugdymo problemas. Visų pirma, siekiant išlavinti besimokančiųjų savarankiško darbo įgūdžius, tradicinių pamokų nebeužtenka, taigi, virtualioje mokymo(si) aplinkoje besimokantysis būtų skatinamas ieškoti reikalingos medžiagos, dirbti ir reflektuoti. Antra, mokymo(si) medžiaga būtų prieinama bet kada, bet kur, kur tik yra interneto ryšys. Be kita ko, pastaroji būtų interaktyvi, vaizdi, pateikta mažais moduliukais, turinti savikontrolės klausimus, o visa tai skatintų besimokantįjį aktyviai veiklai, didintų jo mokymosi motyvaciją. Autorės teigimu, mokymas virtualioje aplinkoje sudarytų sąlygas atkreipti dėmesį į kiekvieną besimokantįjį ir suteikti individualią pagalbą, mokyti pagal individualią temą. Galiausiai, vykstant mokymo(si) procesui virtualioje mokymo(si) aplinkoje mažėtų, bandymų apgauti, būtų stebima mokinio pažanga bei jo aktyvumas, fiksuojami vėlavimai.

Mokymo(si) procesą praturtinant informacinėmis komunikacinėmis priemonėmis ir perkeliant jį į virtualią erdvę, atveriamos naujos savarankiško mokymosi galimybės. Šis reiškinys – žinių ir kompetencijos įgijimo ir gilinimo būdas savo paties nustatytu ritmu, naudojantis įvairiais edukaciniais ir informaciniais šaltiniais – tampa aktualia informacinės visuomenės tikrove, edukaciniu procesu (Glosienė ir kt., 2005). Globalizacija, informacijos sprogimas, sparti kaita kelia naujus reikalavimus asmeniui, visuomenei ir švietimui (Barkauskaitė ir kt., 2005), todėl gebėjimas mokytis, mokymasis visą gyvenimą tampa būtinybe. Kad asmuo, galėtų sėkmingai mokytis visą gyvenimą, jis privalo išsiugdyti savarankiško mokymosi gebėjimus bei įgūdžius, t.y. išmokti savarankiškai nusibrėžti mokymosi tikslus, suplanuoti atitinkamus mokymosi žingsnius, atrasti mokymuisi skirtą informaciją įvairiuose šaltiniuose, spręsti išskylančias problemas, savikritiškai reflektuoti, vertinti pasiektą pažangą. Kitaip tariant, savarankiškumas gali būti apibūdinamas (Jovaiša, 2007) kaip asmeninė asmenybės savybė, kuri įgalina teisingai pasirinkti veiklos ir bendravimo tikslus, priemones, būdus, tam, kad galėtų aktyviai bei produktyviai veikti.

G. Petty (2007), pabrėždamas savarankiško mokymosi kaip gilaus, o ne paviršinio mokymosi suvokimą, teigia, jog besimokantiesiems suteikiama mokymosi laisvė padidina jų atsakomybę, motyvaciją ir mokymosi našumą. Mokslininkas akcentuoja, jog savarankiškas mokymas – tai geriausias mokymo metodas, kai galima pritaikyti informacines ir mokymo(si) technologijas.

Reikėtų atkreipti dėmesį, kad būtent šiuolaikinės informacinės komunikacinės technologijos sudarė sąlygas iš esmės tobulinti savarankišką mokymąsi (Vilkonis ir kt., 2012), kadangi suteikė galimybes besimokantiejiems planuoti mokymosi procesą, diskutuoti nuotoliniu būdu, laiku gauti paramą, atlikti komandines užduotis virtualiojoje erdvėje, giliau pažinti studijuojamą sritį. Vis tik, pasak tyrėjų (Šiaučiukienė, 1997), savarankiškumas gali būti apibūdinamas kaip aktyvi, kryptinga ugdytinio veikla, kuri vyksta pedagogui kontroliuojant ir padedant. Vadinasi, remiantis šiuo požiūriu, pedagogas turėtų padėti organizuoti savarankišką ugdytinių darbą, užtikrindamas tinkamą mokymosi proceso dalyvių tarpusavio sąveiką ir pedagoginės pagalbos stygiaus nebuvimą, visuomet pakankamai aiškiai suprantamas, susistemintas savarankiško darbo užduotis, mokymosi medžiagą bei pastarosios vaizdumą. Šių sąlygų užtikrinimas didina besimokančiųjų pasitikėjimą savo jėgomis, kelia mokymosi motyvaciją ir tokiu būdu formuoja savarankiško mokymosi įgūdžius bei įpročius.

Apibendrinant derėtų atkreipti dėmesį, jog mokslinėje literatūroje mokymo(si) aplinkai apibūdinti yra pateikiama įvairių nevienareikšmių apibrėžimų, tačiau nepaisant to, visi mokslininkai pripažįsta didžiulį mokymo(si) aplinkos vaidmenį kokybiškam besimokančiųjų ugdymui(si).

Akcentuotina, kad mokymui(si) palanki aplinka įgalina asmeninį individo tobulėjimą, skatina teigiamą požiūrį į mokymąsi, kelia savigarbą bei pasitikėjimą savimi, remiasi bendravimu tarp ugdytojų ir besimokančiųjų, išryškina grįžtamojo ryšio svarbą, visuomet yra aktyvinanti ir motyvuojanti. Lygiagrečiai svarbu, kad mokymo(si) aplinka būtų kuriama integruojant į ugdymo turinį technologijomis grindžiamą veiklą, užtikrinant galimybę naudotis įvairių informacinių komunikacinių technologijų ištekliais, kurie skatina domėtis mokomuoju dalyku, dalyvauti ugdymo veiklose, bendradarbiauti su pedagogais.

Be minėtų mokymui(si) palankios aplinkos bruožų bei pastarosios kūrimo principų, būtina pabrėžti e-mokymo(si) aplinkos svarbą šiandiniame ugdymo(si) procese. Mokymosi proceso perkėlimas į virtualią erdvę, atverdamas savarankiško mokymosi galimybes, skatina savanoriškai mokytis, studijuoti, ugdytis gebėjimus laisvai apsispręsti, vadovauti sau pačiam saviugdosi procese, atsižvelgiant į žinių ir kompetencijos lygį, asmeninius, pažintinius ar egzistencinius poreikius.

### **2.2.2 Mokymo(si) metodų taikymas**

Metodą mokymo procese ne vienerius metus tyrinėjo daugelis mokslininkų (Šalkauskis, 1991; Gage, Berliner, 1994; Jovaiša, 1997; Jovaiša, Vaitkevičius, 1989;

Kazanskis, Nazarova, 1981; Rajeckas, 1999; Martinkienė, 2002; Šiaučiukienė, Stankevičienė, 2002; Gedvilienė, Zuzevičiūtė, 2007 ir kt.), stengdamiesi apibrėžti jo sampratą, struktūrą, bandydami mokymo metodus suklasifikuoti. Kadangi mokymo metodas atspindi itin sudėtingą procesą (Šiaučiukienė ir kt., 2011), skirtingi mokslininkai, siekdami atskleisti mokymo metodo esmę, pateikia nevienalytę jo sampratą.

S. Šalkauskis (1991) mokymo metodą apibūdina kaip racionalų, nuoseklų bei visuotinai reikšmingą mokomojo veikimo būdą, kuris yra nukreiptas į mokymo tikslą, suderintas su mokinio prigimtimi ir mokomojo dalyko ypatybėmis.

L. Jovaišos (1997) teigimu, mokymo metodas gali būti suprantamas kaip vadovavimo mokymuisi veiksmų ir būdų visuma, reikalinga konkrečiam mokymo tikslui pasiekti. Šis autorius pabrėžia, jog mokymo metodui būtina abipusė mokytojo ir mokinio veikla, kadangi mokymo metodas turėtų būti suprantamas kaip kryptingų mokytojo veiksmų sistema, naudojama organizuojant tiek pažintinę, tiek ir praktinę būtent mokinio veiklą, per kurią sudaromos sąlygos įsisavinti mokymo turinį.

Mokytojo ir mokinio veiklą akcentuoja ir kiti mokslininkai, pažymėdami, kad ši veikla yra „sistema, kuri padeda mokiniams įgyti žinių, mokėjimų bei įgūdžių, lavinanti sugebėjimus, formuoti pasaulėžiūrą“ (Jovaiša, Vaitkevičius, 1989, p. 137), ją sąlygoja konkretūs mokymo tikslai, mokomojo dalyko, mokomosios medžiagos specifikos ir mokinių amžiaus ypatumai (Rajeckas, 1999). Aiškinant mokymo metodo sampratą pažymimas mokytojo vaidmuo: tai veiklos būdą, skirtą siekiant tam tikro tikslo ar perteikiant mokymo turinį (Laužackas, 2000), apjungia bendrą interaktyvią mokytojo ir ugdytinio veiklą ir parodo, kaip mokytojas moko (Šiaučiukienė, Stankevičienė, 2002).

Pateiktos mokymo metodų sampratos atskleidžia, kad, kalbant apie mokymo metodus, svarbiausia akcentuoti veiklą ar veiklos būdą, kurio pagrindu yra siekiama tam tikrų tikslų.

Kaip ir mokymo metodo sampratos apibrėžtis, taip ir pastarųjų skirstymas yra sudėtingas procesas. Dėl kūrybinės mokslinio mąstymo ir praktinės veiklos prigimties išsiplėtojo ganėtinai didelė metodų įvairovė (Gedvilienė, Zuzevičiūtė, 2007). Nelengva sukurti vieningą metodų teoriją, sujungiančią visus esančius veiklos būdus, todėl mokslinėje literatūroje egzistuoja daugybė bandymų suklasifikuoti mokymo metodus. Vis tik vieno ir visuotinai pripažinto mokymo metodų skirstymo nėra. Pasak mokslininkų (Bitinas ir kt., 1981; Rajeckas, 1999), nustatyti moksliskai objektyvų klasifikacijos pagrindą ir tokiu būdu suskirstyti mokymo metodus yra labai sudėtinga, kadangi mokymo metodai esti labai įvairūs, kiekvienas iš jų dar turi savitą struktūrą, kuri keičiasi atsižvelgiant į mokymo medžiagą,

ugdytojo ir besimokančiųjų veiklos pobūdį, santykius, vaizdines priemones ar pagalbinę medžiagą.

Mokymo metodai gali būti skirstomi labai įvairiai, nes kiekvienoje epochoje veikia tradiciniai, įprastieji, modernūs ir naujoviški metodai (Šiaučiukienė ir kt., 2011), be to, mokslinėje literatūroje netgi tie patys metodai dažnu atveju vadinami skirtingai. Vis tik, kaip minėta, bandymų klasifikuoti metodus egzistuoja ne vienas.

Lietuvių pedagogikos klasikas S. Šalkauskis (1991) skiria du pagrindinius metodus: tetinį (teikiamąjį), kuris remiasi įteigiamuoju mokytojo veikimu, tačiau tuo pačiu reikalauja iš mokytojo sekamojo dėmesio ir imlaus pasisavinimo; ir euristinį (randamąjį), besiremiantį mokinio savarankišku veiklumu ir reikalaujantį randamojo sugebėjimo.

Išsamią mokymo metodų klasifikaciją pateikia L. Jovaiša ir J. Vaitkevičius (1989), kurie skirstydami metodus remiasi *mokymo metodų tobulėjimo bei plėtotės raida*. Pasak tyrėjų, pirmiausiai egzistavo žodiniai metodai (teikiantys informaciją), nuo jų pereita prie praktinių, dar vėliau – prie kūrybingumą ir savarankiškumą ugdančių metodų. Šiuo pagrindu mokslininkai metodus skirsto į informacinius (teikiamieji, atgaminamieji), praktinius – operacinius (pratybų, praktiniai, laboratoriniai) ir kūrybinius (euristiniai, probleminiai, tiriamieji), šiems pateikdami dar smulkesnę klasifikaciją (1 lentelė).

Dar vienas metodų klasifikavimo pagrindas – *žinių šaltinis*. Anot L. Šiaučiukienės ir kt. (2011), tai pats paprasčiausias ir populiariausias mokymo metodų klasifikavimas. Skirstymo pagrindu pasirenkant žinių šaltinį, pastaruoju tampa žodis, vaizdas ir praktinė veikla, todėl mokymo metodus siūloma skirti į žodinius (pasakojimas, aiškinimas, pokalbis, paskaita), vaizdinius (demonstravimas, stebėjimas, ekskursija) ir praktinius (įvairūs pratimai, praktiniai darbai, užduotys žodžiu bei raštu, grafiniai bei laboratoriniai darbai ir pan.).

Tuo tarpu G. Martinkienė (2002) nurodo, kad vis tik bene pati seniausia mokymo metodų klasifikacija – tai metodų skirstymas į monologinius (pasakojimas, aprašymas, aiškinimas, paskaita), dialoginius (katechetinis, euristinis) bei loginius (analizė, sintezė, indukcija, dedukcija).

Nepaisant to, kad mokslininkai pateikia skirtingas mokymo metodų klasifikacijas, vis tik dera atkreipti dėmesį, jog visų minėtų mokslininkų metodų klasifikacijose nesunku pastebėti metodų skirstymą į žodinius, kuomet labiau orientuojamasi į informacijos teikimą, t.y. pasakojimą, pokalbį, ir į praktinius, kuriuos taikant vyrauja praktinė veikla, reikalaujanti besimokančiųjų kūrybingumo bei savarankiškumo.

**1 lentelė.** Mokymo metodų klasifikacija (pagal L. Jovaišą ir J. Vaitkevičių, 1989)

<b>Informaciniai metodai</b>		
<b>Teikiamieji</b>	<b>Atgaminamieji</b>	
Pasakojimas (siužetinis, aprašomasis, aiškinamasis); Paskaita (mokyklinė, akademinė); Teikiamasis pokalbis (genetinis, analitinis, sintetinis); Demonstravimas; Literatūros panaudojimas.	Atpasakojimas (raštu, žodžiu); Kartojimo pokalbis (atkūrimo, apibendrinimo); Tikrinamasis pokalbis (apklausa, kontrolinis darbas, įskaita, egzaminas); Rašiniai (kontrolinis, įspūdžių ir kt.); Iliustravimas.	
<b>Praktiniai – operaciniai metodai</b>		
<b>Pratybų</b>	<b>Praktiniai</b>	<b>Laboratoriniai</b>
Treniruotė (pagal pavyzdį, instrukciją, užduotį); Kontekstinės pratybos (komentavimo, aiškinimo); Kūrybinės pratybos; Skaitymo, rašymo metodai; Grafiniai darbai.	Instruktažas; Techninis darbas; Mašinų aptarnavimas; Gamybinių užduočių vykdymas; Techninių brėžinių skaitymas, darymas.	Bandymų demonstravimas; Iliustraciniai laboratoriniai darbai; Eksperimentiniai laboratoriniai darbai.
<b>Kūrybiniai metodai</b>		
<b>Euristiniai</b>	<b>Probleminiai</b>	<b>Tiriamieji</b>
Euristinis pokalbis; Loginis įrodymas; Paieškos; Techninis konstravimas.	Probleminis dėstymas; Probleminis pokalbis pagal situaciją; Uždavinių sprendimas; Techninis modeliavimas; Kūrybiniai rašiniai.	Stebėjimas; Eksperimentas; Tiriamasis pokalbis; Darbas su moksline literatūra ir šaltiniais; Tyrimo rezultatų apiforminimas; Statistiniai skaičiavimai.

Mokslinėje literatūroje (Gedvilienė, Zuzevičiūtė, 2007; Jovaiša, 2007; Šiaučiukienė ir kt., 2011 ir kt.) atskirai išskiriami ir mokymosi metodai. L. Jovaišos (2007) teigimu, mokymosi metodas turėtų būti suprantamas kaip mokinių veiklos būdų sistema mokslo žinioms perimti, teoriniams ir praktiniams mokėjimams ir įgūdžiams įgyti. Mokslininkas skiria klasikinius ir šiuolaikinius mokymosi metodus. Pateikdamas tradicinių (klasikinių) mokymosi metodų klasifikaciją, L. Jovaiša (2007) išdėsto mokymosi metodus savarankiškumo ir kūrybingumo didinimo galimybių pagrindu (2 lentelė).

Tuo tarpu L. Šiaučiukienės ir kt. (2011) nuomone, šiuolaikiniai mokymosi metodai nusistovėjusios klasifikacijos dar neturi, kadangi jie vis dar kuriami, realizuojant ugdymo procesą. Vis tik aptardami šiuolaikinius mokymosi metodus, autoriai nurodo, jog šiems gali būti priskiriami: projektų metodas, koncepcijų žemėlapiai, mokymasis bendradarbiaujant.

Panašios nuomonės laikosi ir kiti mokslininkai (Gedvilienė, Zuzevičiūtė, 2007). Tyrėjos išskiria mokymo bei mokymosi metodus, tačiau pastarųjų neklasifikoja. Analizuodamos mokymosi metodus, mokslininkės įvardija juos kaip aktyvius ir siūlo šiai grupei priskirti: minčių lietu, užsienio grupes, debatus, grupės diskusiją, interviu, klausymąsi ir stebėjimą, panelinę diskusiją, projektus ir atvejų studijas, vaidmenų atlikimą, imitacijas, žaidimus, seminarą, sniego gniūžtę, vizitus bei keliones, darbą grupėse, terapines grupes, mokymąsi drauge ir kt.

**2 lentelė.** Mokymosi metodų klasifikacija (pagal L. Jovaišą, 2007)

<b>Klasikiniai mokymosi metodai</b>		
<b>Informacijos šaltinių naudojimo</b>	<b>Praktiniai operaciniai mokymosi metodai</b>	<b>Kūrybos mokymosi metodai</b>
Percepciniai (klausymas, skaitymas); Mneminiai (mokymasis iš vadovėlio); Mentaliniai (planavimas, darbas su knyga, žodynėliai).	Pratimai (pratybų atlikimas); Praktikos darbai; Laboratoriniai darbai.	Kūrybos pažinimo (kūrybinės veiklos savianalizė, savęs vertinimo metodas); Kūrybos proceso organizavimo (uždavinių sprendimo, problemos ir uždavinio paieškos, atsakymo į klausimą paieškos, sumanymo, idėjos įgyvendinimas).



Kalbant apie mokymo bei mokymosi metodus, akcentuotina, jog šiuolaikinio mokymo(si) tendencijos atspindi perėjimą nuo konvencionalių, visuotinai įprastų mokymo metodų prie nekonvencionalių inovatyvių mokymo metodų, kurie skatina interaktyvias mokymosi formas, aktyvų besimokančiojo dalyvavimą, integralų mąstymą, kuomet kardinaliai keičiasi ugdytojo ir ugdytinio vaidmenys bei santykiai (Gedvilienė ir kt., 2008). Siekiama, kad besimokantieji patys aktyviai veikiant įgytų žinių, savarankiškai protautų, sąmoningai veiktų. Taigi, mokslininkų (Gedvilienė ir kt., 2008) teigimu, vien tik klausytis pamokoje ar paskaitoje nebepakanka, reikia aktyviai klausytis, t.y. analizuoti, lyginti, vertinti, rašyti, skaityti, aktyviai dalyvauti sprendžiant problemas. Dėl šių priežasčių autoriai, pabrėždami aukštesnio lygmens mąstymo gebėjimų (analizė, sintezė, įvertinimas) panaudojimą mokymo(si) procese, akcentuoja aktyvių mokymo(si) metodų – veiklų, kurias pedagogas integruoja į darbą auditorijoje, skatindamas aktyvų ugdytinių dalyvavimą mokymo(si) veikloje – svarbą ir būtinybę.

Įsitraukus į aktyvaus pobūdžio veiklą, neišvengiamai formuojamas ugdytinių aktyvumas, iniciatyva, kūrybinis bei kritinis mąstymas, savarankiškumas, susidomėjimas veikla ir socialiniai įgūdžiai (Teresevičienė, Gedvilienė, 1999). Savarankiškai ieškodamas sprendimo, ugdytinis susikaupia, svarsto, įdėmiai ieško atsakymo, sieja įgytas žinias su sava patirtimi, informacija, gauta iš kitų šaltinių (Rajeckas, 2001). Tokiu būdu, anot autoriaus, per aktyvų mokymą(si) plėtojamos pažintinės, lavinamos protinės ir fizinės besimokančiojo galios, emocinė sfera, kartu ugdomas atkaklumas, valia, atsakomybės jausmas. Tad, pasitelkdami aktyvaus mokymo(si) metodus, pedagogai gali padėti ugdytiniams efektyviau įgyti žinių, formuoti įgūdžius, palaikyti grįžtamąjį ryšį, dalintis su besimokančiais atsakomybe už išmokimą, skatinti jų veiklumą, dėmesį, norą bei sugebėjimą dirbti.

Keičiantis mokymo(si) proceso prigimčiai, daugiau dėmesio ir reikšmės teikiant besimokančiojo patirčiai, įtraukiant ją į mokymo(si) procesą, pedagogas tarsi praranda vienintelio informacijos šaltinio vaidmenį ir pareigą būti tik jam vienam atsakingam už mokinių išmokimą (Gedvilienė ir kt., 2008). Šia pareiga ir vaidmeniu imta dalintis, tokiu būdu mokiniams tampant atsakingais už žinių kūrimą, įsisavinimą, mokymo(si) rezultatus. Vadinas, kiekvieno ugdytojo tikslas yra ugdyti sumanią ir kūrybiškai mąstančią asmenybę, kuri gebėtų savarankiškai išreikšti įgytas žinias (Gedvilienė, Zuzevičiūtė, 2007), o šiam tikslui pasiekti ypatingai svarbu praktiškai taikyti tinkamus mokymo ir mokymosi metodus.

Besivystančios technologijos, besikeičianti mokslo paradigma, kuri tapo labiau orientuota ne į dėstomą dalyką, o į besimokantįjį, pakeitė ir mokymo(si) metodo, kaip tarpininko tarp pedagogo ir besimokančiojo, pobūdį (Poškienė, 2011). Autorės nuomone,

metodas tapo kompleksiška priemone, leidžiančia ugdytiniui prisitaikyti prie mokomosios medžiagos, socializuotis grupėje, pažinti ir įvertinti save, kritiškai, kūrybiškai mąstyti.

Pažymima, kad mokymo(si) metodų pasirinkimas priklauso nuo to, kokia edukacine paradigma vadovaujama (Čiužas, 2007). Anot mokslininko, vyraujant mokymo paradigmoms, dažniausiai bus taikomi pasyvūs mokymo metodai, nes šioje paradigmoje pripažįstama vienintelė mokymo forma – pamoka/ paskaita, todėl pedagogas skatina tik tokius besimokančiųjų gebėjimus, kurie įgalina pakankamai sėkmingai atlikti vadovėlyje pateiktas užduotis. Tuo tarpu remiantis sąveikos paradigma ugdytiniai skatinami klausyti, matyti, spręsti, įsivaizduoti, apmąstyti, atsiminti. Galiausiai, mokymosi paradigmoje siekiama, jog besimokantieji bendrautų ir bendradarbiautų, išmoktų kritiškai ir kūrybiškai mąstyti, todėl kiekvienas pedagogas stengiasi atrasti kuo efektyvesnius būdus, metodus ir formas, taigi, dažniausiai naudoja mokymosi metodus.

G. Gedvilienė, V. Zuzevičiūtė (2007) nurodo (cit. pagal Kuolys, 1997), jog metodų pasirinkimui įtakos turi ir reprodukcinė (pasyvumas, akademiškumas, formalumas, linijškumas, tradiciškumas) bei interpretacinė (aktyvumas, praktiškumas, savarankiškumas, integralumas, netradiciškumas) nuostatos. Pasak tyrėjų, reprodukcinis ugdymo proceso suvokimas skatina rinktis pasyvius, tradicinius, į mechaninį žinių ir įgūdžių perteikimą orientuotus mokymo metodus. Priešingai – remiantis interpretacine nuostata – naudojami aktyvūs, netradiciniai, šiuolaikiniai ugdymo metodai, kurie padeda mokiniams savarankiškai aiškintis, vertinti, suvokti aplinkos pasaulį, spręsti problemas, atsakingai veikti.

Vis tik efektyvių mokymo(si) metodų paieška nelengvas uždavinys kiekvienam pedagogui. Jų pasirinkimas priklauso tiek minėtų veiksnių, tiek nuo mokymo tikslų, mokymo turinio, ugdytojo darbo stiliaus, besimokančiųjų amžiaus, pasirengimo lygio (Teresevičienė, Gedvilienė, 1999). Parenkant mokymo(si) metodus (Gudžinskienė, 2007), svarbu atsižvelgti į besimokančiųjų sudėtį, jų išsilavinimą, patirtį dėstomos temos atžvilgiu, apmąstyti, ar metodai neprieštarauja laukiamam rezultatui, ar atitinka žinias, įgūdžius, požiūrį į mokymąsi, ar yra priimtini besimokantiems ir nekelia neigiamų emocijų, kiek jiems realizuoti prireiks laiko, kiek reikės vietos, kokių specialių įgūdžių privalo turėti pedagogas, ar pedagogas pakankamai kompetentingas, ar metodai neprieštarauja jo darbo stiliui, taip pat derėtų atsižvelgti į tai, ar metodai reikalauja dalyvių aktyvumo, pasyvumo, ar jie pakankamai kontroliuojami, ar metodai padės pasiekti laukiamų rezultatų veiksmingiausiu būdu, nesukeldami nereikalingo efekto.

Kaip nurodoma metodiniuose skaitiniuose „Mokomės dialogo“ (2005), mokymo(si) metodų taikymas priklauso nuo keleto veiksnių: metodo paskirties (vieni tinka naujai medžiagai perteikti, kiti – mokomajai medžiagai įtvirtinti, dar kiti – turimai medžiagai

atgaminti); tikslinės grupės (grupės, kuriai skiriama programa, interesai, patirtis, pageidavimai); temos ir jos turinio; mokymo bei mokymosi tikslų; mokymo proceso eigos (susipažinimas, pasirengimas darbui, idėjų rinkimas, patirties tyrimas, planavimas, sprendimų priėmimas, informavimas, struktūravimas, temos gilinimas, medžiagos įsisavinimas, įgūdžių formavimas, refleksija, vertinimas); grupės dydžio; mokymo strategijos, mokymo(si) trukmės.

Norint pasiekti gerų rezultatų mokymo(si) metodai turėtų būti derinami tarpusavyje (Gudžinskienė, 2007). Vis tik, kaip nurodo autorė, dera nepamiršti, kad metodų kiekis nenulemia mokymo(si) rezultatų. Privalu skirti laiko tinkamų metodų parengimui ir jų pasirinkimui, apgalvoti efektyvų jų panaudojimą, atkreipti dėmesį į tai, kad mokymo(si) metodas turi: padrąsinti besimokančiuosius pateikti savo asmeninę nuomonę; padėti pristatyti informaciją; pateikti informaciją skirtingoms besimokančiųjų grupėms; padėti atlikti vertinimą; apibendrinti mokymą(si) užsiėmimo pabaigoje; pasiekti mokymo(si) rezultatų. Kad mokymo(si) metodas realizuotų šiuos aspektus, tikslinga vadovautis M. Teresevičienės ir kt. (2006 p. 24) nurodytais kriterijais, kurie padeda teisingai pasirinkti metodus:

1. metodai turi sudaryti galimybę judėti ir atsipalaiduoti;
2. metodai turi į veiklą įtraukti kuo daugiau mokymo(si) proceso dalyvių, sudaryti sąlygas jiems bendradarbiauti;
3. metodai turi aktyvinti besimokančiųjų turimas žinias ir padaryti jas naudingas visai grupei;
4. metodai neturi išryškinti ugdytinių žinių ar įgūdžių spragų;
5. metodai turi gerinti atmosferą tarp mokymo(si) proceso dalyvių.

Be visų minėtų mokymo(si) metodų parinkimo kriterijų, ypatingai svarbu akcentuoti, kad parenkant mokymo(si) metodus didelės reikšmės turi mokymo(si) ištekliai (Gudžinskienė, 2007). Tyrėja nurodo, jog mokymo(si) ištekliai yra skiriami į žmonių ir materialiuosius. Žmonių ištekliams priskiriami asmenys, įtraukti į informacijos teikimo procesą, pagalbą, siekiant mokymo(si) tikslų. Šie asmenys padeda mokytis ir teikia grįžtamąjį ryšį. Tuo tarpu materialiaisiais ištekliais laikoma fizinė mokymo(si) aplinka: auditorijos, baldai, biblioteka, informacijos centrai, kompiuterių klasės, distancinio mokymo centras, įvairios mokymo(si) priemonės. Taigi, parenkant mokymo(si) metodus, svarbu atsižvelgti į tai, kokiais ištekliais yra sudaromos galimybės naudotis.

Metodo pasirinkimą sąlygoja ir turimos mokymo priemonės ar pedagogo gebėjimas jas kurti, taip pat pedagogo pasirengimas kurti mokymo(si) aplinką, kuri padėtų skleisti kiekvieno besimokančiojo asmenybei.

Technologijos, pakitusi edukacinė paradigma diktuoja sąlygas mokymo(si) metodų pobūdžio kaitai, aktyvių, šiuolaikinių mokymo(si) metodų taikymui, o tuo pačiu ir

naujų ugdymo technologijų realizavimui mokymo(si) procese. Atsižvelgiant į šiuolaikines mokymo(si) tendencijas ir ypatingą pedagogo misiją – vesti ugdytinius atradimų link (Grendstad, 1996), ypatingai svarbu mokymo(si) procese taikyti tokias ugdymo technologijas kaip probleminį, projektinį ir reflektyvų mokymą, kuris sudaro sąlygas ugdytiniams aktyviai veikti, kūrybiškai mąstyti, patiems atrasti sprendimus, apmąstyti savo mokymąsi bei mokymosi rezultatus.

Reflektyvus mokymasis – tai protinė veikla, kuri padeda įsisąmoninti besimokantiesiems jų santykį su nagrinėjamu reiškiniu, įvykiu, įvertinti, ką jiems reiškia tai, ką sužinojo, pamatė ar patyrė (Jarvis, 1999; Loughran, 1996). Anot mokslininkų, refleksija – tai aktyvus informacijos kūrimas, tikslinimas bei naujų teorijų kūrimas. Refleksijos dėka besimokantysis geba sąmoningai kontroliuoti veiklą, planuoti, priimti sprendimus valdyti kognityvinius procesus: atmintį bei mąstymą (Kepalaitė, 2005). Toks mokymas, atverdamas sąmoningo apsisprendimo galimybes pripažinti kito asmens minčių kitoniškumą, atskleidžiantis tyrinėjamų reikšmių esmę ir prasmes (Kraujutaitytė, 2002), skatina prisiimti atsakomybę už savo veiksmus bei sprendimus, sąlygoja besimokančiojo savęs įgalinimą nuolatiniam mokymuisi ir tobulėjimui (Bubnys, 2012). Kaip teigia V. Žydžiūnaitė (2002), refleksija yra vertinga patirties kaupimo pradžioje, ir lygiai tiek pat vėliau, kuomet reikalinga susisteminti gaunamą informaciją, kartu analizuojant mokymosi metus kilusius jausmus ir išgyvenimus. Be to, reflektyvus mokymasis akcentuoja ne tik mechaninį žinių formavimą, bet ir vertybes bei žinias, sumažinant atotrūkį tarp teorijos ir praktikos (Baranauskienė, 2000).

Mokymo(si) procese neabejojama ne tik reflektyvaus mokymosi nauda, lygiai tiek pat akcentuojama projektinio mokymo(si) svarba. Mokslinėje literatūroje (Targamadžė, Gražienė, 2012) teigiama, jog projektinis darbas – tai mokymo(si) būdas, kuomet besimokantieji, bendradarbiaudami su pedagogais, tiria ir sprendžia problemas socialinėje tikrovėje, kurioje jos iškyla. Pasak tyrėjų, tai lemia mokymą(si) turint prieš akis platesnę perspektyvą ir siekiant gilesnio pažinimo, kai problema sprendžiama įvairiapusiškai ir parenkant atitinkamas teorijas, metodus bei priemones. Autorės pastebi ir naujus akcentus: projektinis mokymas(is) – tai tarpdalykinis mokymas(is) ir tarpdisciplininis suvokimas, kartu tai – kūrybiškas praktinis problemos sprendimas, kuris yra nukreiptas į originalų projekto produktą.

Projektinio mokymo(si) teigiamą įtaką ugdymo procesui akcentuojančių mokslininkai (Šiaulytienė, 2001; Teresevičienė, Adomaitienė, 2000) nuomone, projektinė veikla sudaro sąlygas ugdymo proceso individualizavimui – padeda į mokymo(si) procesą įtraukti skirtingo pasirengimo bei įvairaus charakterio besimokančiuosius, skatina atsiskleisti jų kūrybiniais sugebėjimams, leidžia kiekvienam pasijusti reikšmingam ir gabiam.

Projektų metodo svarbą išskiria ir G. Gedvilienė, V. Zuzevičiūtė (2007), teigdamos, jog pastarajam būdinga tai, kad realaus gyvenimo problemos išsprendžiamos naudojant įvairių mokslų žinias, o projekto eigai vadovauja patys besimokantieji: išsikeldami problemą ir vėliau viešai pristatydami projekto rezultata.

Tuo tarpu pabrėžiant probleminio mokymo(si) svarbą, akcentuojama, jog pagrindinė šio mokymo idėja yra – ieškoti būdų ir priemonių kiekvieno besimokančiojo pažintiniam aktyvumui, savarankiškumui, kūrybiškumui ugdyti. Šio mokymo metodo struktūra yra tokia: probleminis situacijos sudarymas, problemos sprendimo organizavimas ir sprendimo tikrinimas (Šiaučiukienė, 1997). Kaip teigia L. Torp, S. Sage (2002), kad probleminį mokymą(si) galima apibrėžti kaip patyrimu grįstą mokymąsi, kuris yra nukreiptas į tyrimą ir realių problemų sprendimą. Toks mokymas(is) koncentruojasi ties problema, kuri neturi vieno ir teisingo atsakymo (Hmelo-Silver, 2004). Tyrėja pažymi, jog probleminio mokymo(si) metu besimokantieji, bendradarbiaudami grupėse, įsitraukia į savivaldų mokymąsi, pritaiko savo žinias problemai spręsti bei reflektuoja savo mokymą(si) ir naudotų strategijų efektyvumą.

Probleminis mokymas(is) naudingas tuo, jog yra orientuotas į besimokančiuosius ir jų mokymą(si) įgalindamas juos atlikti tyrimus, integruoti teoriją ir praktiką, taikyti žinias bei įgūdžius tam, kad būtų plėtojamas apibrėžtos problemos sprendimas (Savery, 2006). Anot autoriaus, probleminis mokymas(is), skatindamas gilesnį medžiagos supratimą, o ne paviršutiniškas žinias, akcentuoja nepriklausomą mokymą(si) ir suteikia besimokantiems praktinių įgūdžių painioms situacijoms spręsti bei sudaro sąlygas patiems apibrėžti savo žinių spragas konkrečios problemos kontekste. Tai ypatingai svarbi mokymo technologija, siekiant ugdyti savarankišką, kūrybingą bei gebančią praktiškai taikyti įgytas žinias įvairiose situacijose asmenybę.

Kalbant apie šiuolaikines mokymo(si) tendencijas, naujas ugdymo technologijas, būtina minėti metodus, kuriuos taikant naudojamos informacinės komunikacinės technologijos (IKT). Mokslininkų (Pečiuliauskienė ir kt., 2007) teigimu, daugumą metodų, taikant IKT, edukacinėje praktikoje galima nagrinėti remiantis Lietuvoje dažniausiai naudojama, šiame darbe jau aukščiau pateikta, L. Jovaišos ir J. Vaitkevičiaus (1989) metodų klasifikacija. Kitaip tariant, mokymo(si) metodus, taikant IKT, taip pat galima skirstyti į informacinius, operacinius ir kūrybinius. Anot tyrėjų, šią metodų klasifikaciją nesunku transformuoti taip, kad būtų galima pritaikyti IKT naudojimui mokymo procese.

Autorių nuomone, informacinius (teikiamuosius ir atgaminamuosius) metodus, naudojant IKT, galima taikyti, pavyzdžiui, skaitant paskaitą/ pamoką ir demonstruojant kompiuteriu skaidruoles, taip pat sudaromos galimybės kurti iliustracijas ar tikrinti ugdytinių

žinias, naudojant kompiuterinius testus. Tuo tarpu praktiniai – operaciniai mokėjimai, įgūdžiai ar kompetencijos gali būti ugdomi besimokantiems atliekant įvairias pratybas, laboratorinius darbus virtualioje aplinkoje. Visą tai leidžia atlikti kompiuterinės mokomosios pratybų, laboratorinių darbų programos, kurios pakeitė tradicinę programuotą mokymą. Lygiai taip pat ir kūrybiniai mokymo metodai gali būti sėkmingai taikomi, integruojant IKT į mokymo(si) procesą. Pavyzdžiui, projektinėje veikloje IKT gali būti naudojamos tyrimo duomenims apipavidalinti, statistiškai apdoroti rezultatus. Probleminis užduočių sprendimas, kūrybinių užduočių atlikimas reikalauja panašių veiklų, todėl mokymo(si) procese gali būti taikomi panašūs metodai.

Mokslininkai akcentuoja ne tik į klasikinių mokymo metodų taikymą panaudojant IKT, taip pat remiamasi ir kitomis kompiuterių teikiamomis galimybėmis. Šiuo pagrindu nurodomi savitieji kompiuteriniai mokymo metodai, t.y.:

*programuotas mokymas* – mokymas, paremtas nuosekliu ciklu tikslas → sėkmė → paskatinimas → naujas tikslas ir t.t.. Jį taikant kartu su IKT yra sudaromos galimybės išsaugoti informaciją apie besimokančiojo rezultatus, individualizuoti mokymą, surinkti informaciją tokiu pat greičiu, koku besimokantysis reaguoja į stimulą (Gage, Berliner, 1994);

*modeliavimas* – metodas, leidžiantis kūrybiškiau dirbti taikant kompiuterines programas, sudarantis prielaidas atsiskleisti besimokančiojo asmeninėms savybėms, teikia kūrybinį pasitenkinimą. Taikant tokį mokymą naujos žinios ne tik suvokiamos, bet kartu ir pritaikomos praktiškai. Modelių kūrimas ir taikymas skatina ugdytinius mokytis ne atskirus dalykų fragmentus, bet gilintis į sprendžiamą problemą (Pečiuliauskienė ir kt., 2007);

*nuotolinis mokymas* – savarankiškas studento mokymasis jam patogiu ir jam patogioje vietoje iš specialiai paruošto interaktyvios mokymo medžiagos komplekto. Tai mokymo(si) forma, kuomet besimokantysis nepalaiko tiesioginio ryšio su ugdytoju, o mokymas(is) vyksta užtikrinamas IKT priemonėmis (Čiarnienė ir kt., 2012);

*hipertekstai* – informacijos šaltinio technologija, tai – interaktyvi bei dinamiška sistema, kuri pateikia informaciją kompiuteriu ir būtent šia priemone yra palaikomi ryšiai dokumento viduje ir tarp dokumentų. Tai – rašytinė arba iliustruota medžiaga, susijusi tam tikrais ryšiais, kurių neįmanoma tinkamai pavaizduoti popieriuje. Hipertekstinėje aplinkoje vartotojas priverstas veikti aktyviai, atsakyti už savo veiksmus, nuolat save vertinti kaip mokinį (Balčytienė, 1998);

*mikropasauliai* – atvira kompiuterizuota mokymo(si) aplinka, kurios pagrindinis tikslas – išmokyti individą mąstyti ir ugdyti asmeninį supratimą per idėjų generavimą ir eksperimentavimą. Tai – palankiausia terpė besimokančiojo kūrybai (Balčytienė, 1998);

*multimedija* – įvairių terpių: garsų, grafikos, animacijos, fotografuotų ir filmuotų vaizdų, junginys, kurios populiariausias rūšis – *www* (*World Wide Web*) puslapiai. Ši mokomoji priemonė apima tradicines multimedines enciklopedijas, mokymo programas, kurios yra papildytos garsine bei vaizdine medžiaga, taip pat apima interneto teikiamas paslaugas bei pasaulinį žiniatinklį. Multimedijos naudojimas sudaro sąlygas prieinamumui prie didelio informacijos kiekio, kartu skatinama besimokančiųjų motyvacija, kadangi jie patys tampa atsakingi už savo mokymąsi (Pečiuliauskienė ir kt., 2007).

Taigi, apibendrinant mokymo(si) metodų taikymą mokymo bei mokymosi procese, svarbu akcentuoti tai, jog metodas atspindi itin sudėtingą procesą, o tai sąlygoja nevienalytę jo sampratą mokslinėje literatūroje. Mokymo(si) metodų tobulėjimas bei plėtotės raida lemia skirtingą jų struktūrą ir klasifikacijų įvairovę. Metodų taikymas priklauso nuo edukacinės paradigmos, kuria yra vadovaujamosi, mokymo tikslų, mokymo turinio, ugdytojo darbo stiliaus, besimokančiųjų amžiaus, pasirengimo lygio, besimokančiųjų sudėties, jų išsilavinimo, patirties dėstomos temos atžvilgiu. Prieš taikant mokymo(si) metodą reikia apmąstyti, ar metodas neprieštaruoja laukiamam rezultatui, ar atitinka žinias, įgūdžius, požiūrį į mokymąsi, ar yra priimtinas besimokantiejiems ir nekelia neigiamų emocijų, kiek jam realizuoti prireiks laiko, kiek reikės vietos, ar pedagogas pakankamai kompetentingas, kokiais ištekliais yra galimybė naudotis ir daugelio kitų veiksnių. Be to, pasirinkdamas taikyti mokymo(si) metodus, ugdytojas ypatingą dėmesį turi atkreipti į šiuolaikinio mokymo(si) tendencijas, naujas ugdymo technologijas bei IKT priemonių teikiamas galimybes, kurios sudaro sąlygas taikyti aktyvius ir konvencionalių mokymo(si) metodus. Taigi, akivaizdu, jog mokymo(si) metodų parinkimas ir jų taikymas yra nemenkas uždavinys kiekvienam pedagogui.

### **2.2.3 IKT integracija mokymo(si) procese**

Iš esmės keičiantis tradiciniam mokymui, kuomet pagrindinis žinių šaltinis paprastai būdavo tik mokytojas, sparčiai besivystant technikai ir technologijoms, didėjant rinkos poreikiams, randantis naujiems informacijos gamybos, tvarkymo ir pateikimo priemonėms, pastaraisiais metais vis dažniau kalbama apie informacines komunikacines technologijas (toliau – IKT), jų svarbą, įtaką mokymui(si) bei akcentuojama šių technologijų diegimo į ugdymo procesą būtinybė.

Mokslinėje literatūroje IKT samprata aiškinama ganėtinai adekvačiai. N. Burneikaitė ir kt. (2005) IKT aiškina kaip skaitmeninių būdų ir priemonių visumą, kuria ugdymo tikslais kuriama, renkama, saugoma, transformuojama bei skleidžiama informacija.

R. Petrauskas (1998) IKT suvokia kaip kompiuterinę sistemą, kuri apima: aparatūrą, programinę įrangą, duomenis, procedūras, žmogų. Panašiai IKT apibrėžia ir L. Markauskaitė (2000), kuri, kalbėdama apie IKT sampratą, nurodo, jog pagrindinis elementas yra kompiuteris (kompiuterinė technika, programinė įranga, skaitmeniniai įrenginiai), su kuriuo yra susiję žmogiškieji ir organizaciniai aspektai. Be to, autorė pažymi, jog IKT derėtų suvokti ir kaip tam tikrą aplinką. Apibendrinamas minėtas IKT sampratas, V. Brazdeikis (2009) akcentuoja, jog IKT apima: aplinkas, kuriose pagrindinis įrankis naudojamas kompiuteris; būdus ir procesus, kuriais yra veikama tose aplinkose. Anot autoriaus, betarpiškai svarbu pabrėžti aplinkose veikiančią žmogų ir informaciją.

Sparčiai besivystant minėtoms technologijoms, didėjant informacijos kiekiui, žmonijai pereinant į žinių ir informacijos visuomenę, ypatingai svarbus tampa individų informacinis išprusimas, informacinių gebėjimų ir įgūdžių įvaldymas (Dagienė, Kurilovas, 2009), gebėjimas naudotis IKT, taigi, natūraliai stiprėja IKT poveikis švietimui, technologijomis grindžiamam mokymui bei mokymuisi, randasi IKT diegimo į ugdymo procesą poreikis. Kad visos informacinės ir komunikacinės technologijos būtų tinkamai naudojamos ugdymo procese, būtina preciziškai suplanuoti visą IKT diegimo procesą, kuris apimtų kompiuterinių bei programinės įrangos atranką, pedagogų kvalifikacijos tobulinimą, technikos ir kitos įrangos infrastruktūrą.

Logiška manyti, jog IKT diegimas švietimo sistemoje – įvairialypis uždavinys (Dagienė, Kurilovas, 2009), kurį siekiant įgyvendinti, rengiami ir realizuojami įvairūs švietimo strateginiai dokumentai. 2000 – 2004 metais buvo įgyvendinama pirmoji Informacijos ir komunikacijos technologijos diegimo Lietuvos švietime strategija, patvirtinta Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2000 m. spalio 18 d. įsakymu Nr. 1279 „Dėl Informacijos ir komunikacijos technologijos diegimo į Lietuvos švietimą strategijos“, kurioje buvo numatyta atlikti svarbiausius darbus: aprūpinti mokyklas būtiniausiu kompiuterių skaičiumi, mokomosiomis kompiuterinėmis priemonėmis, internetu; ugdyti 9-12 klasių mokinių informacinio raštingumo gebėjimus ir įgūdžius; kelti mokytojų IKT kompetenciją (Vilkonienė, 2009).

2004 metais tapo būtina peržiūrėti 2000 – 2014 metų IKT diegimo strategiją ir ją atnaujinti, numatant: tolesnius kompiuterių tinklų diegimo tikslus; rūpintis mokymo ir mokymosi turinio kompiuterių tinkluose formavimu, plėtoti IKT švietime infrastruktūrą; svarbiausią dėmesį skirti mokinių mokymo ir mokymosi kokybiškam šuoliui pasiekti naudojant modernias technologijas. Dėl šios priežasties 2005 – 2007 metais formuojama antroji Informacinių ir komunikacinių technologijų diegimo į Lietuvos švietimą 2005 – 2007 metų strategija, taip pat Informacinių ir komunikacinių technologijų diegimo į Lietuvos



švietimą 2005–2007 metų programa, kurios buvo patvirtintos Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2004 m. gruodžio 14 d. įsakymu Nr. ISAK-2015 „Dėl Informacinių ir komunikacinių technologijų diegimo į Lietuvos švietimą 2005–2007 metų strategijos ir Informacinių ir komunikacinių technologijų diegimo į Lietuvos švietimą 2005–2007 metų programos patvirtinimo“.

Šioje strategijoje siekiama įgyvendinti tris pagrindinius tikslus:

1. pasiekti proveržį mokinių mokyme ir mokymesi, naudojant modernias informacines technologijas;
2. sukurti švietimo kompiuterių tinklą – mokymui ir mokymuisi skirta informacija užpildytą elektroninę erdvę, kartu sudarant sąlygas modernizuoti švietimo vadybą, mokyklų bendruomenių komunikavimą;
3. gerinti gyventojų kompiuterinę kompetenciją, siekiant mažinti socialinę atskirtį IKT srityje (Informacinių ir komunikacinių technologijų diegimo į Lietuvos švietimą 2005–2007 metų strategija, 2004).

2008–2012 metais įgyvendinama trečioji Informacinių ir komunikacinių technologijų diegimo į bendrąjį lavinimą ir profesinį mokymą 2008–2012 metų strategija, patvirtinta Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2007 m. gruodžio 20 d. įsakymu Nr. ISAK-2530 „Dėl Informacinių ir komunikacinių technologijų diegimo į bendrąjį lavinimą ir profesinį mokymą 2008–2012 metų strategijos patvirtinimo“. Šioje strategijoje, susijusiose su intensyviu IKT diegimu į švietimą 2008 – 2012 metais, numatyti tikslai:

1. kurti skaitmeninį mokymosi turinį ir plėsti modernias mokymo ir mokymosi paslaugas;
2. formuoti skaitmeninę mokymo ir mokymosi infrastruktūrą, gerinti programinį ir technologinį mokyklų aprūpinimą, didinti IKT prieinamumą;
3. ugdyti mokyklų bendruomenių kompetenciją veiksmingai taikyti IKT ugdymui, mokymo ir mokymosi kokybei gerinti, plėtoti elektroninę mokymo ir mokymosi kultūros kompetenciją;
4. taikyti IKT organizuojant ugdymo procesą (mokymą, mokymąsi, vertinimą) ir mokyklos valdymą (Informacinių ir komunikacinių technologijų diegimo į bendrąjį lavinimą ir profesinį mokymą 2008 – 2012 metų strategija, 2007).

Galiausiai, 2014 m. gegužės 15 d. švietimo ir mokslo ministras įsakymu Nr. V-436 „Dėl Informacinių ir komunikacinių technologijų diegimo į bendrąjį ugdymą ir profesinį mokymą 2014 – 2016 metų veiksmų plano patvirtinimo“ patvirtino Informacinių ir

komunikacinių technologijų diegimo į bendrąjį ugdymą ir profesinį mokymą 2014 – 2016 metų veiksmų planą, kurio tikslas – sudaryti sąlygas švietimo dalyviams sumaniai naudotis technologijomis ugdyme ir skatinti juos kurti naujas IKT priemones (Informacinių ir komunikacinių technologijų diegimo į bendrąjį ugdymą ir profesinį mokymą 2014-2016 metų veiksmų planas, 2014).

Veiksmų plane pateiktos ilgalaikės plėtros kryptys, išdėstyti tikslai, uždaviniai bei priemonės, planuojama atnaujinti informacinių technologijų dalyko turinį, aprūpinti įranga informacinių technologijų kabinetus. Numatoma mokinius su IT galimybėmis supažindinami jau pradinėje pakopoje, užtikrinti integruoto skaitmeninio raštingumo kompetencijų ugdymą mokantis visų dalykų, sudaryti sąlygas gilesniam, lankstesniam, kryptingam, individualizuotam informacinių technologijų mokymuisi. Plane nurodoma, jog bus siekiama aktyviau naudoti IKT teikiamas galimybes profesiniam mokytojų tobulėjimui ir bendradarbiavimui, skatinti pedagogus būti aktyviais skaitmeninių mokymo priemonių vartotojais, turinio kūrėjais, besiburiančiais į virtualias bendruomenes ir besikeičiančiais savo patirtimi. Planuojama visose mokyklose užtikrinti saugių bevielų tinklų naudojimą, skatinti naudoti elektroninius dienynus ir virtualias mokymosi aplinkas, plėtoti priemones, skirtas mokymosi pasiekimų vertinimui ir įsivertinimui. Akcentuojama, jog išskirtinis dėmesys bus skiriamas mokiniams, turintiems specialiųjų poreikių, aprūpinant juos ir mokyklas kompiuterinėmis specialiosiomis mokymo priemonėmis.

Be minėtų švietimo ir mokslo ministerijos patvirtintų tęstinių IKT diegimo strategijų, siekiant integruoti šias technologijas į ugdymo procesą, rengiamos įvairios koncepcijos, standartai. Vienas iš jų – „Pedagogų kompiuterinio raštingumo standartas“, patvirtintas 2001 m. gruodžio 21 d. įsakymu Nr. 1694. Šio standarto tikslas – motyvuoti informacinių technologijų (IT) svarbą švietimui ir įsisavinti jų naudojimo mokymui ir mokymuisi galimybes, būdus, metodus. Kitas standartas – 2002 m. sausio 31 d. įsakymu Nr. 124 patvirtintas „Moksleivių visuotinio raštingumo standartas. Pastarajame deklaruojama, jog bus siekiama moksleivių kompiuterinio raštingumo, integruojant informacijos ir komunikacijos technologiją į visą ugdymo procesą. Be šių standartų, 2001 m. vasario 28 d. nutarimu Nr. 229 patvirtinta „Nacionalinė informacinės visuomenės plėtros koncepcija“, kurioje akcentuojama būtinybė kiekvienam mokiniui įgyti reikiamas informacinėmis technologijomis grindžiamas žinias, suteikti galimybę naudotis IT kiekvienam švietimo įstaigų veiklos dalyviui.

Švietimo ir mokslo ministerijos patvirtinti strateginiai dokumentai numato bendras IKT diegimo kryptis ir veiklas, siekiant veiksmingiau įgyvendinti ugdymo uždavinius, atliepti visuomenės bei nuolatinio mokymosi poreikius plėtoti IKT kompetenciją.

Tuo tarpu mokslininkai (Anderson et al., 2002; Andresen, 2002; Dagienė, 2003; Jucevičienė, 2005; Jucevičienė, Brazdeikis, 2003 ir kt.), nagrinėdami IKT integracijos ugdymo procese aspektus, nurodo, kokiais etapais vyksta šių technologijų diegimas.

V. Brazdeikis (2009) pedagoginės paradigmos kaitos kontekste išskiria keturis IKT diegimo etapus. Visų pirma, mokslininkas įvardija diegimo etapą, kai yra diegiamas naujas kompetencijos turinys, prieigos prie kompiuterių. Nurodoma, jog šiam etapui būdingos ypatybės: mokytojų ir mokinių priėjimas prie kompiuterių, kompiuterinio raštingumo mokymas, nedidelis skaičius kompiuterių, dėmesys bibliotekai, iniciatyva, asmeninis pedagogo IKT naudojimas. Antrasis etapas – taikymo etapas – tradicinio edukacinio proceso įvairinimas bei veiksmingumo didinimas, kuriam būdinga: pedagogų mokymasis naudoti IKT priemones, kompiuterių skaičiaus didėjimas, eksperimentavimas, informacinių technologijų, kaip mokymo priemonės, įvairiuose dalykuose naudojimas. Trečiu etapu nurodoma integracija, kuomet yra plečiamos mokymo(si) galimybės (komunikacijos kaita) naudojantis internetu. Šio etapo ypatybės: pedagogo supratimas, kaip ir kada naudoti IKT, turinio pateikimas per taikomas programas, kurios yra nukreiptos į mokymą(si), IKT integravimas į ugdymo turinį, užtikrinta interneto prieiga, švietimo tinklų plėtra, planingas įgyvendinimas. Ketvirtasis, autoriaus teigimu, yra kaitos etapas – pedagoginės sistemos elementų transformavimas – paradigminis šios sistemos virsmas. Šio etapo būdingos ypatybės: pedagogų specializavimasis profesinėje veikloje, neribota prieiga prie IKT, kompiuterių tapimas būtinu mokymo proceso elementu, tobulinamas mokymo turinys, metodai bei formos, IT taikymas bendriesiems mąstymo gebėjimas, institucionalizavimas. Taigi iš esmės, remiantis šiuo požiūriu, IKT diegimas vyksta keturiais etapais: diegimo, taikymo, integracijos ir kaitos.

Panašią IKT diegimo etapų struktūrą nagrinėdama įvairių autorių darbus nurodo ir P. Jucevičienė (2005): mokytojų ir mokinių priėjimas prie kompiuterių (mokyklos aprūpinamos kompiuteriais, kompiuterinio raštingumo mokymas); tradicinio edukacinio proceso įvairinimas ir veiksmingumo stiprinimas (kuriamos naujos edukacinės informacinės technologijos, kurios įterpiamos į tradicinį pedagoginį procesą); mokymo(si) galimybių išplėtimas panaudojant tinklus, internetą (vienodos galimybės visiems prieiti prie informacijos, naudojant IT kuriamos interaktyvios mokymo(si) aplinkos); mokymo(si) transformavimas (mokytojai ir mokiniai įvaldo metamokymosi kompetenciją, keičiasi pedagoginė sistema, dalykai bei jų supratimas, mokyklos organizacija ir jos kultūra, kuriasi mokymosi tinklai, į kuriuos aktyviai įsitraukia mokyklos bendruomenė).

Matyti, jog mokslininkai, analizuodami IKT diegimo etapus į mokymo(si) procesą, akcentuoja itin sistemingo proceso kūrimą. Nesunku pastebėti, jog tyrėjų įvardyti

panašūs IKT diegimo etapai turi aiškią ir nuoseklią struktūrą: mokyklų aprūpinimas kompiuteriais; naujų edukacinių informacinių technologijų kūrimas bei jų įterpimas į pedagoginį procesą; mokymo(si) galimybių, naudojant IKT, plėtra ir pedagoginės sistemos kaita siekiant kompiuterį paversti būtinu mokymo(si) proceso elementu.

Atlikta švietimo strateginių dokumentų bei mokslinės literatūros analizę apie IKT diegimo procesus atskleidžia, jog pastaraisiais metais itin uoliai vyksta IKT integracija į ugdymo procesą. Vadinasi, galima būtų teigti, kad šiuolaikinės technologijos užima tvirtas pozicijas švietime ir šiandien jau nebekyla dvejonų dėl IKT naudingumo ugdymui. Mokslininkų nuomone (Steiblytė, Pečiuliauskienė, 2007), daugelis tyrėjų iš esmės sutaria, kad IKT daro teigiamą įtaką ugdymui, o jų diegimas yra tiesiogiai siejamas su moksleiviais, mokymo bei mokymosi rezultatų gerinimu. Be to, itin svarbu pažymėti, jog IKT keičia pedagogo ir besimokančioji darbo ir veiklos pobūdį, tikslų formulavimo, mokymo turinio bei metodų pasirinkimo galimybes (Šiaučiukienė ir kt., 2011).

Į mokymo procesą pradėjus skverbtis informacinėms technologijoms, buvo kuriamos įvairios mokomosios kompiuterinės programos, ugdymui skirtos programinės įrangos (Brazdeikis, 1999). Kalbėdami apie ugdymo procesą, integruojant vis daugiau įvairių IKT priemonių, mokslininkai bando vienaip ar kitaip sugrupuoti ir aptarti šias kompiuterines mokymui bei mokymuisi skirtas programas. A. Balčytienė (1998), klasifikuodama mokomąsias programas pagal veiklos pobūdį, išskiria: pratybų ir praktikos programas (teorijos žinioms įtvirtinti bei praktiniams įgūdžiams ugdyti); mokomąsias programas (taikant modernius ugdymo metodus ir naudojant naujųjų technologijų galimybes kuriamos didaktikos principais pagrįstos mokymo programos, skirtos savarankiškam įvairių dalykų mokymui(si), siekiant pakeisti įprastas mokymo priemones); modeliavimo programas (siekiant sudaryti sąlygas pačiam mokiniui konstruoti ir tyrinėti įvairius reiškinius, procesus, jų dėsningumus); mikropasauliai (skirti ugdyti aktyvų, kūrybišką mokymąsi, kuris būtų grindžiamas besimokančiojo motyvacija ir iniciatyva); programavimo sistemos (uždaviniais spręsti); taikomosios programos (skirtos greitai, veiksmingai ir kokybiškai apdoroti informaciją).

Neretai kompiuterinės programos yra klasifikuojamos pagal paskirtį. Tokią klasifikaciją pateikia L. Markauskaitė (1997), kuri nurodo trijų tipų programas: mokymo ir mokymosi, skirtas naudoti mokant kurio nors konkretaus dalyko ir pagal tai, kokio pobūdžio mokomajai veiklai yra skirtos, skirstomas į: demonstravimo, imitavimo, eksperimentavimo ir modeliavimo, konstravimo, pratybų, kontrolines, savarankiško mokymosi bei mokomųjų žaidimų; pagalbines mokymo programas, kuriose telpa didžiuliai informacijos kiekiai, o pati informacija pateikiama itin vaizdžiai; bei mokymo terpes, pateikiančias sudėtingų autentiškų uždavinių ir tokiu būdu ugdančias mokinių kūrybiškumą ir išradingumą.

Skaitmeninių mokymo(si) priemonių naudojimas (Longworth, 2007) sudaro galimybę sudominti mokinius, įtraukti juos į interaktyvų mokymą(si), padidinti mokymo(si) veiksmingumą, ugdo mokinių savarankiškumą, skatina juos ieškoti, atrasti bei patirti pažinimo jausmą. Šių priemonių naudojimas taip pat atveria galimybes diferencijuoti ar individualizuoti mokymą, naudoti metodus, kurie skatina mokymąsi bendradarbiaujant, racionaliau paskirstyti pamokos laiką ir pan.

Dėl IKT taikymo naudingumo neabejoja ir kiti mokslininkai (Dudzinskienė ir kt., 2010; Jucevičienė, 2005), kurie teigia, kad IKT naudojimas daro teigiamą įtaką įvairių dalykų gebėjimų ugdymui, tačiau pabrėžiama (Jucevičienė, 2005), kad informacinės technologijos savaime negarantuoja mokymo(si) kokybės, o blogai taikant gali atnešti netgi žalą. Tad, siekiant padidinti mokymo efektyvumą, itin reikšminga atrasti būtent reikiamą vietą šioms technologijoms.

Švietime IKT gali būti naudojamos įvairiems tikslams, o jų panaudojimas priklauso nuo to, kokiais mokymo metodais yra dirbama (Švietimo problemos analizė, 2010, rugsėjis Nr. 7(47)). Pasak tyrėjos, mokant tradiciniais būdais, IKT naudojimas mokymo(si) procese nelemia geresnių rezultatų. Jis esti prasmingas tik tuomet, kai IKT padeda besimokantiems aktyviai dirbti, ieškoti informacijos, spręsti problemas, kitaip tariant, kai pedagogas vykstantį ugdymo procesą grindžia mokymosi paradigma.

Be to, mokyklų kompiuterizavimas ir prisijungimas prie interneto yra būtina, tačiau taip pat nepakankama sąlyga, kad IKT būtų veiksmingai naudojamos ugdymo procese (Švietimo problemos analizė, 2010, rugsėjis Nr. 7(47)). Kad IKT padėtų siekti aukštesnės mokymosi motyvacijos ir aukštesnių mokymosi rezultatų, lygiai tiek pat svarbūs yra skaitmeniniai vadovėliai ir skaitmeninės mokymo(si) priemonės, virtualios mokymo(si) erdvės, pedagogų kompiuterinis raštingumas, nuostatos bei darbo metodai.

Panašios nuomonės laikosi R. Dudzinskienė ir kt. (2010). Autorių nuomone, ugdymo rezultatai priklauso nuo to, ką ugdytiniai daro su pasirinkta programine įranga, nuo to, kaip pedagogai organizuoja ir valdo mokymo(si) procesą, ar užtikrinamos tinkamos sąlygos naudotis IKT, be to, tai lemia ir kiti veiksniai: besimokančiojo savybės, pedagogo vaidmuo, besimokančiųjų skirstymas į grupes, mokomasis dalykas, pedagogo pasirengimas.

Būtina akcentuoti, kad bene svarbiausiu veiksniu, nuo kurio priklauso veiksmingas IKT panaudojimas ugdymo procese, laikoma aukšta pedagogo IKT kompetencija (Jucevičienė, Brazdeikis, 2003). Reikalingi itin kompetentingi ugdytojai (Šiaučiukienė ir kt., 2011), kuriantys, interpretuojantys, gebantys naudoti informaciją savo veikloje bei atsakantys už darbo kokybę ir rezultatus, savarankiškai formuluojantys ir sprendžiantys problemas, siekiantys nuolat tobulinti savo kvalifikaciją. Matyti, jog IKT diegimas kelia aukštus

reikalavimus pedagogui ir jo IKT kompetencijai. Tad dera nuodugniau aptarti pastarosios pedagogo kompetencijos sampratą bei ypatingą jos formavimo reikšmę.

Pedagogo IKT kompetencija (Jucevičienė, 2005) apibūdinama kaip žinios, gebėjimai, požiūriai, vertybės, kitos asmenybės savybės, kurios lemia sėkmingo informacinių komunikacinių technologijų naudojimo ugdomojoje veikloje rezultatus. Teigiama, kad pastaroji kompetencija yra sudėtinė visos pedagoginės kompetencijos dalis. Pedagogo IKT kompetenciją sudaro:

1. IKT bazinė kompetencija – IKT raštingumas;
  - 1.1. Gebėjimas naudotis ir taikyti IKT (technologinis raštingumas);
  - 1.2. Informacinių gebėjimų turėjimas bei jų naudojimas (informacinis raštingumas);
  - 1.3. Socialinių, etinių, teisinių normų žinojimas bei gebėjimas jų laikytis naudojant IKT gebėjimų ugdyme (socialinis raštingumas);
2. IKT integralioji edukacinė kompetencija;
  - 2.1. Gebėjimas taikyti IKT ugdymo procese bei plėtoti kompiuterinį besimokančiųjų raštingumą (pedagoginė kompetencija);
  - 2.2. Gebėjimas planuoti, valdyti ir analizuoti IKT taikymo procesus (vadybinė kompetencija).

P. Jucevičienė ir kt. (2000) pateikdama šiuolaikinio ugdytojo IKT kompetencijos gebėjimus, nurodo, kad pastarasis turi: mokėti valdyti informaciją (informacijos rinkimas, saugojimas, analizavimas ir kombinavimas; mokėjimas naudotis informacinėmis technologijomis); turėti informacinių gebėjimų; gebėti valdyti šiuolaikines informacines technologijas; sujungti besimokančiuosius tinkliniais ryšiais lokaliu, nacionaliniu ir tarptautiniu lygiais bei plėtoti visus komunikacinių technologijų panaudojimo būdus, skatinant inovatyvų mokymąsi.

Dera atkreipti dėmesį, kad IKT taikymas studijų procese reikalauja įvairiapusės IKT kompetencijos. Konkrečių IKT priemonių taikymo atvejų studijos (Jakštienė, 2012) parodo, kokios IKT žinios ir gebėjimai, arba IKT kompetencijos elementai, dėstytojui yra reikalingi.

Be kita ko, V. Brazdeikis (2009) akcentuoja, kad skirtinga pedagogo IKT kompetencija reikalinga ir skirtingais IKT diegimo etapais: diegimo etapui svarbi yra pedagogo IKT raštingumo kompetencija; taikymo etape darosi aktuali ir IKT integralios edukacinės kompetencijos dalis, t.y. IKT priemonių taikymo kompetencija, kuri leidžia pedagogui sėkmingai taikyti IKT tradiciniame pedagoginiame procese; integracijos etapui papildomai svarbi tampa dar viena IKT integralios edukacinės kompetencijos dalis – vadybinė

IKT taikymo kompetencija, sudaranti sąlygas organizuoti tinklines veiklas; galiausiai, transformacijos etape svarbus pedagogo IKT holistinis vaidmuo, išreiškiantis gerą visų charakteristikų išmanymą ir gebėjimą apibendrinti savo IKT taikymus, įžvelgti pagrindinius pasikeitimus, kurti naujas veiklas, skleisti savo patirtį kitiems.

Gebėjimas ir išmanymas, kaip naudotis IKT dažniausiai traktuojami kaip techniniai įgūdžiai, kurie įgalina dėstytojus naudotis tam tikromis IKT priemonėmis. Vis dėlto IKT kompetencija (Simonaitienė, Greenrod, 2009) – tai ne tik kompiuterinis raštingumas ar techninio darbo su programine įranga įvaldymas. Autorių teigimu, IKT pagalba dėstytojas gali laisviau ir įdomiau planuoti ir organizuoti mokymo(si) procesą, suteikti jam kūrybiškumo ir inovacijų. Tokiu būdu IKT sklaida studijų procese sustiprina edukacinius pokyčius. Kalbant apie naujas technologijas mokyme, ypatingai svarbu akcentuoti, kad, anot J. Hebenstreito (1991) svarbiausią vietą turi užimti mokymas, bet ne pačios technologijos. Tyrėjo nuomone, naujos technologijos padeda mokytis, bet pagerėjimas matomas tik tuomet, kai jas naudoja kvalifikuoti pedagogai tinkamu būdu, tinkamu laiku ir tinkamoje aplinkoje. Tad svarbu ne tik tai, kad pedagogas geba naudoti IT priemones, svarbu tai, kaip jis taiko šias priemones mokymo procese. Todėl reikėtų atkreipti dėmesį į dėstytojo edukacinę IKT kompetenciją. V. Jakštienė (2012), remdamasi G. Trentin, 2006; A. Garcia-Valcarcel, F. J. Tejedor, 2009, teigia, kad mokslininkai, tyrinėjantys dėstytojų kompetencijas, kuri padeda taikyti IKT edukacinėje veikloje, tobulinimo aspektus, akcentuoja tai, jog dėstytojui nebepakanka vien tik technologinių žinių ir gebėjimų – nepaprastai svarbūs edukaciniai IKT taikymo mokymo(si) procese įgūdžiai.

Pasak K. Stankevičienės, O. Monkevičienės (2008), edukacinė pedagogo kompetencija gali būti suprantama kaip gebėjimas: suprasti vaikus, jo poreikius, augimo bei ugdymo aplinkos edukacinius, psichologinius, socialinius veiksnius; vertinti ir prognozuoti vaikų pažangą, numatyti problemų sprendimo ir paramos priemones; įžvelgti edukacinių idėjų ir šiuolaikinių ugdymo technologijų praktinę vertę bei taikymo galimybes; pagal konkrečią ugdymo filosofiją, tikslus, ugdymo programų reikalavimus pertvarkyti turimas žinias; derinti ugdymo turinį, metodus bei priemones tam, kad būtų rengiama ir įgyvendinama konkreti ugdymo programa, kuriama ugdymui palanki aplinka; atsižvelgti į skirtingus vaikų ugdymosi poreikius, galimybes bei stilių.

Visoje dėstytojo edukacinės kompetencijos struktūroje svarbiausia vieta skiriama metamokymosi kompetencijai (Stasiulionienė, Jucevičienė, 2004), kuri įgalina dėstytoją tapti besimokančiuoju tam, kad jis užtikrintų efektyvų kitų asmenų mokymąsi ir skleistų naujas mokymosi žinias visuomenei.

Taigi, esant tinkamai metamokymosi kompetencijai, įgalinančiai dėstytoją tapti besimokančiuoju ir tokiu būdu derinant dėstytojo edukacinę ir IKT kompetencijas, gali būti ugdoma ir pasiekama aukšto lygio edukacinė IKT kompetencija. Svarbu nepamiršti, jog mokymo(si) procese taikant įvairias IKT priemones turi būti nuolat realizuojama ir edukacinė kompetencija.

Pagal Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymu Nr. ISAK-555 mokytojų kompiuterinio raštingumo programoms pateiktus reikalavimus (2007) pedagogas, siekdamas įgyti edukacinę IKT taikymo kompetenciją, turėtų: kūrybiškai individualizuoti savo dalyko ugdymo turinį; tikslingai naudoti kompiuterines priemones; sistemingai, pagrįstai taikyti mokymo(si) metodus; planuoti IKT technologijų panaudojimo veiklą; organizuoti technologinių išteklių valdymą ugdymo procese; vertinti ir reflektuoti IKT panaudojimą. Taigi, mokymas, taikant IKT mokymo(si) procese, turėtų būti grindžiamas vaizdumu, sistemingumu, teorijos ryšiu su praktika, išmokimo tyrimu, mokinių aktyvinimu, mokymo individualizavimu (Papert, 1995).

Nelyginant minėtų reikalavimų, pasak V. Dagienės ir kt. (2008), pedagogui, siekiančiam veiksmingai integruoti ir naudoti IKT mokymo(si) procese, derėtų įdiegti mokymo(si) planus, kuriuose būtų įtraukti metodai ir strategijos, skirtos integruoti IKT tam, kad būtų maksimalizuotas mokinių mokymas(is). Autorių nuomone, pedagogui taip pat reikėtų įtraukti iniciatyvių ir reaguojančių strategijų naudojimą, kad vadovautų ir palengvintų besimokančiųjų mokymą(si) bei prisidėti prie mokymo(si) su IKT sukurtos papildomos vertės, kad galėtų remti besimokančiųjų aktyvų įsitraukimą į savo pačių mokymąsi.

Kad IKT integravimas mokymo(si) procese padėtų aiškiau padaryti tai, kas yra numanoma, akcentuoti tai, kas dažnai yra nepastebima, išreikšti pagrindines struktūras dalyko srityje, būtina vadovautis ir tam tikrais veiklos būdais. Pastaruosius apibrėžiantys mokslininkai (Vingelienė ir kt., 1998), nurodo, jog IKT galima taikyti dirbant su didele grupe, su mažomis grupėmis arba individualiai. Pasak tyrėjų, dirbant su visa auditorija galimi veiklos būdai yra šie: kompiuterinis rodymas, problemų sprendimas, gauto sprendimo tikrinimas, diskusija, žaidimai. Šiuo atveju kompiuterio naudojimas priklauso nuo pedagogo kūrybiškumo, jo darbo stiliaus, patirties bei techninių sąlygų. Tuo tarpu dirbant su besimokančiųjų grupe intensyvėja mokymas, randasi platesnės modeliavimo, konstravimo, ar tyrimo galimybės, didėja mokinių aktyvumas ir bendradarbiavimas, todėl galimi veiklos būdai yra: informacijos paieška, testavimas, žinių įtvirtinimas, įgūdžių formavimas, tiriamasis darbas. Galiausiai, mokslininkai teigia, jog sėkmingas savarankiškas darbas kompiuteriu priklauso nuo optimaliai aktyvaus ir sąmoningo besimokančiojo, ir akcentuoja galimus



individualios veiklos būdus: informacijos paieška, modeliavimas, eksperimentavimas, pratybos, testavimas, dalyvavimas projektuose.

Atsižvelgiant į tai, kad integruojant IKT į mokymo(si) procesą itin svarbu išmanyti bazinę bei integraliąją IKT kompetencijas, galima būtų teigti, jog būdas, kuriuo IKT naudojamos mokymo(si) procese, yra veikiamas tiek ugdytojo žinių apie savo dalyką, tiek žinių apie IKT galimybes. Vis tik tyrimai rodo (Dagienė ir kt., 2008), kad technologijos vystosi nepalyginamai greičiau nei dirbantieji pedagoginį darbą spėja jas įsisavinti, todėl daugeliui pedagogų trūksta išmanymo, kaip taikyti IKT, kokios jų galimybės palengvinti mokymo(si) procesą, padaryti jį efektyvesnį ir įdomesnį. Dėl šios priežasties, IKT dažniausiai naudojamos kaip viena iš informacinių priemonių vaizdumui, tačiau ne ugdymo diferencijavimui, integravimui ar pan. (Švietimo problemos analizė, 2010, rugsėjis Nr. 7(47)). Taigi, mokslininkų analizės bei tyrimų duomenys parodo, kad IKT edukacinėje veikloje – tai ne tik naujos galimybės, tuo pačiu tai ir iššūkis pedagogui. Labai svarbu ugdytis aukštą IKT kompetenciją, kuri įgalintų veiksmingai taikyti IKT tam, kad būtų pasiekti edukaciniai tikslai.

Taigi, sparčiai skverbiantis IKT į mokymo(si) procesą, rengiami įvairūs strateginiai dokumentai, reglamentuojantys šių technologijų diegimą ir integraciją. Tokiu būdu siekiama kuo efektyviau ir veiksmingiau įgyvendinti švietimo tikslus, tenkinti vis didėjančius visuomenės poreikius bei lūkesčius. IKT sklaidos kontekste, nuolat keičiasi ir tobulėja mokymo(si) procesas, randasi inovatyvūs, IKT grindžiami mokymo(si) metodai bei formos. Kad vyktų veiksmingas IKT diegimas švietime ir būtų tinkamai realizuojamas technologijomis grįstas mokymas, ypatinga reikšmė teikiama pedagogo IKT kompetencijai ir jos formavimui. Pabrėžiama, kad tarp pasaulyje vyraujančių pedagogo kompetencijų būtent IKT kompetencija sudaro sąlygas ugdytojui būti ekspertu savo srityje.

## Dalinės išvados

Postmoderniai visuomenei būdingas neprognozuojamas ir nenuoseklus mokymasis, intensyvus studentų skaičiaus augimas, nacionalinė ir tarptautinė švietimo politika, visuomenės perėjimas į informacijos ir žinių visuomenę suponuoja daugiafunkcinę šiandienio aukštojo mokslo paskirtį: ugdyti visapusiškai išsilavinusią, etiškai atsakingą, kūrybingą ir verslią asmenybę, vykdyti aukšto lygio mokslinius tyrimus bei eksperimentinę (socialinę, kultūrinę) plėtrą, tenkinti besimokančiųjų ir rinkos poreikius, ugdyti kritiškai mąstančius, siekiančius ugdytis savivaldaus ir visą gyvenimą trunkančio mokymosi įgūdžius asmenis.

Siekdama atliepti savo paskirtį ir įgyvendinti išsikeltus tikslus, šiuolaikinė aukštoji mokykla rengia ir įgyvendina naujas, technologijų amžių bei visuomenės ir rinkos poreikius tenkinančias studijų programas, intensyviai vykdo studijų programų tobulinimo politiką, kurios procesus sąlygoja: Europos Sąjungos ir Lietuvos švietimo politika, Europos kreditų perkėlimo ir kaupimo sistema, globalizacija, įgyvendinamos žmogiškųjų išteklių plėtros veiksmų programos.

Siekis funkcionuoti kuo efektyviau, laiduojant mokslo ir institucijų veiklos kokybę, orientuoja aukštąją mokyklą į studijų kokybės užtikrinimo bei studijų kokybės vertinimo, kaip studijų kokybės gerinimo prielaidos, strategijų įgyvendinimą. Studijų kokybės išorinis ir vidinis vertinimas, apimantis institucinį bei programų lygmenis, įpareigoja universitetus imtis studijų kokybės gerinimo politikos, dėka kurios aukštoji mokykla tampa konkurencinga, naujovėms atvira, kokybiškas studijas teikianti institucija, sudaranti sąlygas šalies socialinei, ekonominei bei kultūrinei visapusei raidai.

Besikeičianti aukštojo mokslo aplinka, edukacinės paradigmos kaita, informacinių komunikacinių technologijų plėtra aktualizuoja novatoriškų, aukštą informacinę komunikacinę kompetenciją turinčių, naujovėms atvirų dėstytojų būtinybę. Pastarieji, realizuodami studijų procese žinių visuomenės kūrėjo, ugdytojo bei socialinės institucijos nario vaidmenis ir įgyvendindami pedagoginę, mokslinę bei sklaidos veiklas, atlieka daugybę pareiginių funkcijų: projektuoja ir organizuoja mokymo procesą; rengia bei įgyvendina studijų programas, modulius, mokymo planus; skaito paskaitas; konsultuoja studentus; organizuoja savarankišką besimokančiųjų darbą; kuria ir perteikia informaciją, žinias; dalyvauja moksliniuose tyrimuose, metodinėje veikloje; rašo straipsnius, knygas, rengia pranešimus.

Naujoji edukacinė paradigma suponuoja pedagoginės sistemos modelio elementų charakteristikos kaitą: mokymosi veiklą eliminuoja mokymosi veikla, kuri skatina

mąstymo, jausmų ir veiklos integraciją, pabrėžiant nuosavos informacijos ir žinių konstravimo svarbą; akcentuoja besimokančiųjų aktyvų dalyvavimą: išsikeliant ir suvokiant mokymo(si) tikslus, parenkant mokymo(si) turinį; aktualizuoja aktyvaus bei inovatyvaus mokymo(si) būdus, atsisakant tradiciniu mokymu pagrįstų metodų.

Šiuolaikinė edukacinės paradigmos samprata inicijuoja ugdymo sąveikos ir jos pagrindinių elementų įgalinimą, kuriam būtinas edukacinių technologijų taikymas mokymo(si) procese. Pastarųjų raiška mokymo(si) procese sudaro sąlygas rasti tokiai švietimo sistemai, kuri sudarytų integruotų didaktinių bei interaktyvių informacinių komunikacinių priemonių ir jų taikymo technologijų visumą, realizuojamą mokymui(si) palankioje edukacinėje aplinkoje.

Realizuojant edukacines technologijas mokymo(si) procese vienu iš esminių kokybiško mokymo(si) veiksnių laikoma mokymo(si) aplinka, kadangi tinkamai kuriama pastaroji įgalina asmeninį individo tobulėjimą, skatina teigiamą požiūrį į mokymąsi, kelia savigarbą bei pasitikėjimą savimi, remiasi bendravimu tarp ugdytojų ir besimokančiųjų, išryškina grįžtamojo ryšio svarbą, visuomet yra aktyvinanti ir motyvuojanti.

Šiuolaikinio mokymo(si) tendencijos atspindi perėjimą nuo konvencionalių, visuotinai įprastų mokymo metodų prie nekonvencionalių inovatyvių mokymo metodų, kurie skatina interaktyvias mokymosi formas, aktyvų besimokančiojo dalyvavimą, integralų mąstymą, akcentuojami metodai, kuriuos taikant naudojamos informacinės komunikacinės technologijos ir e-mokymosi aplinka.

Sparčiai besivystant informacinėms komunikacinėms technologijoms ir didėjant informacijos kiekiui, ypatingai svarbus tampa individų informacinis išprusimas, informacinių gebėjimų ir įgūdžių įvaldymas, gebėjimas naudotis IKT priemonėmis, randasi technologijomis grindžiamo mokymo(si) poreikis. Kad visos IKT priemonės būtų tinkamai realizuojamos ugdymo procese tam, kad tai padėtų pasiekti aukštesnės mokymosi motyvacijos ir aukštesnių mokymosi rezultatų, švietimo sistemoje preciziškai planuojamas visas IKT diegimo procesas, apimantis kompiuterių bei programinės įrangos atranką, pedagogų kvalifikacijos tobulinimą, technikos ir kitos įrangos infrastruktūrą. Bene svarbiausiu veiksnium, nuo kurio priklauso veiksmingas IKT panaudojimas ugdymo procese, laikoma aukšta pedagogo IKT kompetencija.

Informacinės komunikacinės priemonės atveria galimybes savarankiškam mokymuisi tapti svarbiu edukaciniu procesu, kadangi globalizacija bei informacijos sprogimas lemia būtinybę išsiugdyti savarankiško mokymosi gebėjimus ir įgūdžius tam, kad asmuo galėtų aktyviai ir produktyviai veikti.

### 3. EDUKACINIŲ TECHNOLOGIJŲ TAIKYMO STUDIJŲ PROCESĖ EMPIRINIO TYRIMO REZULTATŲ ANALIZĖ

#### 3.1 Empirinio tyrimo metodologija

Tyrimai (Paulionytė ir kt., 2010) rodo, kad edukacinės technologijos gali virsti pedagoginiu procesu, inicijuojančiu kokybiškai naują mokymo(si) ir kūrybos ugdymo rezultata. Kad šis pedagoginis procesas būtų efektyviai įgyvendintas studijų procese, ypatingai svarbu gebėti tinkamai taikyti, turėti pakankamai žinių bei įgūdžių, kaip valdyti minėtas technologijas. Todėl šiuo tyrimu siekiama atskleisti, kaip dėstytojai yra pajėgūs ir pasirengę taikyti edukacines technologijas paskaitų/ seminarų metu bei organizuodami studentų savarankiškas studijas, kokių žinių ar gebėjimų jie stokoja.

**Empirinio tyrimo tikslas** – teoriškai ir empiriškai pagrįsti edukacinių technologijų taikymo studijų procese galimybes. Siekiant užsibrėžto tikslo, buvo sukurtas klausimynas (priedas Nr. 1), kuris suskirstytas į tris klausimų blokus. Pirmasis klausimų blokas skirtas atskleisti visus studijų proceso organizavimo ir vykdymo aspektus, antrasis – apžvelgti studijų procese taikomas IKT priemones, jų naudojimo tikslus, įvertinti dėstytojų pasirengimą integruoti šias priemones į mokymo(si) procesą, trečiasis – nustatyti, kaip projektuojamas studentų savarankiškas mokymasis, kokiais būdais jis yra skatinamas, kaip šiame procese užtikrinama pedagoginė pagalba. Visuose klausimų blokuose numatyta po vieną pagrindinį atvirojo tipo klausimą ir papildomi klausimai, padedantys nuodugniai atskleisti tiriamąją situaciją. Tyrimo metu papildomų klausimų tvarka priklausė nuo interviu eigos. Jeigu informantas atsakė į pagrindinius klausimus tik iš dalies, užduodami papildomi tyrimo instrumente suformuluoti klausimai, siekiant gauti išsamesnės informacijos.

Tyrimas grindžiamas kokybinio tyrimo metodologija. Kokybinio tyrimo metodologijos pasirinkimą lėmė analizuojamos problemos naujumas, kadangi nepavyko atrasti tyrimų, kurie nagrinėtų šią problemą dėstytojų grupėje. Atsižvelgta ir į tai, jog buvo siekiama įsigilinti į tyrimo dalyvių asmeninę patirtį, individualumą ir tokiu būdu atskleisti detalų ir išsamų dalyko vaizdą. Be to, iš informantų siekta gauti ne tik bendrinę informaciją, bet ir jų pačių situacijos vertinimą, įžvalgas, kritinį požiūrį, autentišką nuomonę. Šis tyrimo tipas sudarė galimybes ne tik abstrakčiai pažvelgti į problemą, tačiau kartu padėjo paaiškinti tiriamą reiškinį, suvokti tyrimo problemos esminius ir prasminius aspektus. Laikantis nuostatos, kad svarbiausia ne žinia apie reiškinio išplitimą, o specifinių atvejų supratimas (Ramanauskaitė, 2002), pasirinktas kokybinis tyrimas, kuris įgalino tyrėją „judėti“ link naujų tyrimo sričių, geriau suprasti tiriamųjų nuostatas, gyvenimiškus prioritetus (Bitinas, 2010).

Analizuojant dėstytojų įgūdžius bei pasirengimą taikyti edukacines technologijas studijų procese, tyrime remtasi humanistine asmenybės ugdymo teorija (Rogers, 1961). Tuo vadovautasi analizuojant dėstytojų vaidmenį šių technologijų realizavimo procese, laikantis nuomonės, jog kiekvienas žmogus yra unikali, organizuota, esanti nuolatiniame tapsme visuma, kad svarbiausias asmenybės bruožas yra veržimasis į ateitį, siekiamybė realizuoti savo galias. Siekiant išryškinti tiriamo reiškinių savitumą, bandant paaiškinti reiškinį kaip sąmoningos individų patirties dalyką, remtasi fenomenologija. Šio tyrimo kontekste fenomenologinė tyrimo perspektyva leido išanalizuoti asmeninę tyrimo dalyvių patirtį, išskirti pačių dėstytojų situacijos vertinimą.

**Tyrimo atlikimo laikas ir vieta.** Tyrimas buvo atliktas 2014 metų rugpjūčio – rugsėjo mėnesiais. Su potencialiais informantais buvo tariamasi individualiai, elektroniniu paštu. Informantams buvo sudaryta galimybė pasirinkti atsakymų į klausimus pateikimo būdą: atsakyti į klausimus elektroniniu paštu arba atsakyti žodžiu tiesioginio pokalbio metu. 4 informantų atsakymai gauti tiesioginių susitikimų metu. Šie atsakymai buvo fiksuojami techninėmis priemonėmis (diktofonu), vėliau jie transkribuoti. 2 informantai į tyrimo klausimus savo atsakymus pateikė elektroniniu paštu.

**Tyrimo imtis.** Tyrimui buvo pasirinkti X universiteto Y fakulteto dėstytojai. Tyrime dalyvavę informantai atrinkti taikant atsitiktinę tikslinę atranką, kadangi informatyvių populiacijos vienetų yra daug, buvo pasirinkti keli variantai ir sudaryta maža imtis. Tokios atrankos būdą ir imties dydį lėmė siekis kuo išsamiau išanalizuoti tyrimo problemą, gauti įvairių patirčių informacijos ir įsigilinti į įvairius patirties aspektus, todėl duomenys buvo renkami tol, kol buvo pasiektas teorinis „prisotinimas“ (3 lentelė).

**3 lentelė. Tyrimo dalyviai**

<b>Pavadinimas tyrime</b>	<b>Priedo numeris</b>
A	Priedas Nr. 2
B	Priedas Nr. 3
C	Priedas Nr. 4
D	Priedas Nr. 5
E	Priedas Nr. 6
F	Priedas Nr. 7

**Tyrimo etika.** Vykdam tyrimą, laikytasi etikos principų: savanoriškumo ir geranoriškumo, privatumo ir pagarbos, anonimiškumo (Kardelis, 2002; Tidikis, 2003; Bitinas ir kt., 2008). Pagrindiniai šių principų elementai:

1. galimybė asmeniui atsisakyti dalyvauti tyrime arba, šiam prasidėjus, pasitraukti iš jo;
2. laisvanoriško sutikimo dalyvauti tyrime patvirtinimas el. paštu;
3. tikslios ir išsamios informacijos apie tyrimo temą, tikslus, numatomą interviu trukmę pateikimas dėstytojams;
4. konfidencialumo laikymasis kokybiniame tyrime, kai tyrime nėra minimi asmenų vardai ir pavardės;
5. tyrimo duomenų kodavimas ir apsauga – informantams priskiriami individualūs kodai: A, B, C, D, E, F;
6. informantų teisių užtikrinimas – prieš pradėdant įrašinėti pokalbius, gautas sutikimas fiksuoti tyrimo duomenis tam, kad vėliau duomenys būtų išsamiai išanalizuoti.

**Tyrimo apribojimai.** Siekiant teoriškai ir empiriškai pagrįsti edukacinių technologijų taikymo studijų procese galimybes, apklausti X universiteto Y fakulteto dėstytojai, todėl išvadų visai pedagogų populiacijai taikyti negalime.

**Tyrimo metodai.** Renkant duomenis buvo naudota mokslinės literatūros bei dokumentų, reglamentuojančių švietimo sistemos valdymą, vadybą, kaitą, analizė pasirinktu aspektu. Empiriniai duomenys taip pat buvo renkami naudojant pusiau struktūruoto interviu metodą. Pusiau struktūruoto interviu metodas pasirinktas dėl didelio jo lankstumo, kadangi šio metodo procedūra ir klausimai yra struktūruojami tik iš dalies (Kardelis, 2002), todėl tyrėja, iš anksto numatydamą būtinus ir galimus klausimus, turėjo galimybę kontroliuoti interviu eigą, pakreipdama pokalbį aktualia tyrimui kryptimi. Renkantis tyrimo metodą atsižvelgta į galimybę, iš anksto numatant temas ar problemas, kurios bus aptariamoms interviu metu, „neprisirišti“ prie klausimų tvarkos, numatytų pasakyti žodžių, laisvai juos keičiant vietomis (Bitinas ir kt., 2008). Be to, pusiau struktūruoto interviu metodas sudarė laisvesnę bendravimo atmosferą, sąlygas greitai prisitaikyti prie tyrimo situacijos ir suteikė informacijos, kuri leido išsamiau aptarti analizuojamą problemą. Šio metodo pasirinkimą lėmė galimybė gauti kuo detalesnę nagrinėjamos problemos vaizdą, išsiaiškinti nagrinėjamo reiškinio priežastis, atskleisti tyrimo dalyvių subjektyvias nuomones bei patirtis.

Pusiau struktūruoto interviu metu gauti duomenys analizuoti taikant aprašomosios analizės (interpretacijos, ryšių nustatymo) metodą, kuris apėmė tokius etapus: daugkartinį teksto skaitymą, kategorijų išskyrimą remiantis raktiniais žodžiais: kategorijų turinio skaidymą į subkategorijas, kategorijų ir subkategorijų interpretavimą ir pagrindimą iš teksto paimitais įrodymais (Žydzžiūnaitė, 2005). Atliktos aprašomosios turinio analizės duomenys pateikiami lentelėse, kurios žymi išskirtas kategorijas, subkategorijas bei jas

patvirtinančius teiginius. Visi atsakymai grupuoti į kategorijas, šios skaidytos į subkategorijas, iliustruojant citatomis iš interviu protokolų. Prie kiekvienos citatos nurodomas interviu pateikusių informanto kodas. Atsakymų kiekybinė išraiška, t.y. kiek dėstytojų priskiriama prie vienos ar kitos kategorijos ir subkategorijos, neskaičiuota. Laikytasi nuostatos, kad kiekvieno tyrimo dalyvio nuomonė yra unikali ir vertinga.

## 3.2 Empirinio tyrimo rezultatų analizė

Interviu su dėstytojais metu gauti duomenys analizuoti atsižvelgiant į pateiktų klausimų nuoseklumą. Visų pirma, analizuoti atsakymai, susiję su pirmąja klausimų grupe – informantų buvo prašoma trumpai papasakoti, kaip jie dažniausiai organizuoja paskaitas/seminarus. Vėliau gilinamasi į tyrimo dalyvių patirtį bei nuomonę, kurią jie pateikė atsakinėdami į antrojo klausimų bloko – kokių tikslu ir kaip dažnai informantai taiko įvairias IKT priemones studijų procese – klausimus. Galiausiai, nagrinėti trečiojo klausimų bloko atsakymai – studentų savarankiško mokymosi organizavimo aspektai. Todėl tyrimo rezultatų analizėje išskirtos trys pagrindinės temos: didaktiniai edukacinių technologijų aspektai, IKT priemonių taikymo patirtis ir savarankiško okyosi organizavimas.

### 3.2.1 Didaktiniai edukacinių technologijų aspektai

Minėta, jog renkant empirinio tyrimo duomenis, visų pirma, tyrimo dalyvių buvo prašoma papasakoti, kaip jie dažniausiai organizuoja paskaitas/ seminarus. Pirmoji klausimų grupė suformuluota siekiant atskleisti visus studijų proceso organizavimo ir vykdymo aspektus: išsiaiškinti, kokiais būdais ir priemonėmis yra kuriamas bei vykdomas mokymo(si) procesas, kokius metodus taiko dėstytojai paskaitų/ seminarų metu, kas lemia mokymo turinio parinkimą, kaip formuluojami mokymo(si) tikslai, kokie yra vyraujantys mokymo(si) proceso dalyvių vaidmenys ir pan.

Analizuojant temas – didaktiniai edukacinių technologijų taikymo aspektai – tyrimo rezultatus, išskirtos penkios kategorijos: „Paskaitos ir seminaro formų suvienodėjimas“; „Dalyko studijų tikslų formulavimas“; „Turinio formavimas“; „Studento vaidmuo“; „Grįžtamasis ryšys“.

Šioje temoje išskirtai kategorijai „Paskaitos ir seminaro formų suvienodėjimas“ (4 lentelė) priskirtinos subkategorijos: *teorijos ir praktinių užduočių derinimas; aktyvaus mokymo(si) metodų ir strategijų taikymas*. Tyrimas atskleidė, kad dėstytojai nėra linkę skirstyti akademinį užsiėmimą į paskaitas ir seminarus: „*nors tas skirstymas yra paskaitos ir seminarai, bet aš iš karto studentams sakau, kad tikrai jie pas mus tokie persipinantys*“ [E].

Paskaitos „*iš tikrųjų turi formalią struktūrą, kada yra teorinė dalis ir seminarai yra daugiau praktinio pobūdžio*“ [A]. Vis tik išsakytos patirtys rodo, jog paskaitos ir seminarai praranda savo tradicinę struktūrą.



**4 lentelė. Paskaitos ir seminaro formų suvienodėjimas**

Kategorija	Subkategorija	Pagrindžiantys teiginiai
Paskaitos ir seminaro formų suvienodėjimas	Teorijos ir praktinių užduočių derinimas	<p>„pats paskaitos organizavimas jisai yra struktūrinis, tačiau įvedant vis tiek teorinę, tiek daugiau pamąstymo, pamąstymo užduotėlių įvedimą“ [A]</p> <p>„seminarai yra orientuoti ir į patį asmenį, ir į jo ugdymą, su samprata tos teorinės medžiagos“ [A]</p> <p>„Tai yra – medžiagos pateikimas studentams, užduočių išdalinimas, užduočių atlikimas tiek paskaitų, tiek seminarų metu“ [C]</p>
	Aktyvaus mokymo(si) metodų ir strategijų taikymas	<p>„Jeigu kalbėti apie paskaitas, kurios turi struktūrą, teorines dalis, tai šiuo atveju aš vis tiek įvedu interaktyviuosius mokymo metodus, tokius kaip: diskusinius klausimus, probleminius klausimus“ [A]</p> <p>„nors yra paskirstymas paskaitos ir seminarai, bet tų pačių paskaitų metu aš visada naudoju, stengiuosi naudoti tuos aktyvius metodus, t.y. kada teorinė gabaliukas pateikiamas, nu, kažkur dvidešimt – dvidešimt penkios minutės ir paskui jau studentai gauna kažkokią praktinę užduotį“ [E]</p> <p>„siejant su teorine medžiaga, įtraukiant pačius pačius pačius studentus“ [A]</p>

Dėstytojai aktualizuoja daugelį veiksnių, lemiančių paskaitos ir seminaro formų suvienodėjimą: „dėstomo dalyko pobūdis; mokomosios medžiagos paskirtis, tema ir jos turinys; besimokančiųjų poreikiai bei lūkesčiai, turima patirtis; mokymo proceso tikslai ir eiga; studentų grupės dydis, darbo su grupe pobūdis, dėstomo dalyko trukmė“ [B].

Tačiau pagrindine akademinį užsiėmimų neskirstymo į paskaitas ir seminarus priežastimi laikytinas dėstytojų siekis aktyvinti studentus ne tik seminarų metu, bet kad jie būtų „tiek pat aktyvūs ir tos paskaitos metu“ [E].

Informantų teigimu, paskaitų metu duodamos praktinės užduotys „tam, kad geriau įsisavinti, sakytume, taip giliau ir kad vėlgi tas, nu, studentų susidomėjimas būtų“ [E]. Be to, užduočių parinkimas padeda įtraukti studentus į studijų procesą: „realiai užtenka pirmo, pavyzdžiui, karto kada, jeigu taip atsitinka, kada klausytojas, nu, ta prasme studentas, jisai negali dalyvauti, kitą kartą jisai pamato, kad, nu, labai gaila, kad aš nebuvo, nes aš to nesužinojau. Tai praktiškai tada lankomumas jisai yra pastovus“ [A].

Antroji subkategorija – aktyvaus mokymo(si) metodų ir strategijų taikymas. Tyrimo dalyviai nurodo, jog interaktyviuosius mokymo(si) metodus naudoja visų akademinį užsiėmimų metu: „įvedu interaktyviuosius mokymo metodus, tokius kaip: diskusinius klausimus, probleminius klausimus“ [A].

Apibendrinant išryškintus paskaitų ir seminarų suvienodėjimo aspektus, galima būtų teigti, kad dėstytojai, nebeskirstydami paskaitų ir seminarų kaip skirtingų akademinį

užsiėmimų formų, siekia realizuoti aktyvų mokymo(si) procesą. Be kita ko, tai rodo mokymo(si) proceso dalyvių vaidmenų pasiskirstymą. Išlikdami aktyvūs tiek paskaitų, tiek seminarų metu bei įtraukdami studentus į aktyvią veiklą viso mokymo(si) proceso metu, dėstytojai nebėra vien tik informacijos ir žinių šaltinis, o studentai – tik pasyvūs klausytojai. Dėstytojai tampa ugdymo proceso organizatoriais, mokymo(si) talkininkais, patarėjais, mokymo(si) galimybių kūrėjais ir mokymo(si) aktyvintojais. Tuo tarpu besimokantieji – aktyvūs veikėjai, turintys tikslą ir pagal jį veikiantys.

Mokslinės literatūros ir dokumentų analizė atskleidė, kad studijų tikslų formulavimas mokymo(si) procese priklauso nuo to, kokia edukacine paradigma yra vadovaujama. Remiantis šiuolaikine mokymo(si) samprata, akcentuojamas pačių besimokančiųjų tikslų išsikėlimas ir mokymo(si) tikslų suvokimas. Pasak mokslininkų (Šiaučiukienė ir kt., 2006), kai besimokantieji patys išsikelia mokymo(si) tikslus, jie turi galimybę įsitikinti, jog tikslai yra pasiekiami didesnių ar mažesnių pastangų dėka. Tai padeda siekti mokymo(si) sėkmės.

Empirinio tyrimo metu gauti duomenys išryškino tris pagrindinius tikslų formulavimo studijų procese aspektus: *remiantis studijų programos tikslais; derinant su studentų asmeniniais tikslais; įprasminant studijų tikslus* (5 lentelė).

Iš tyrimo dalyvių atsakymų galima pastebėti, jog kalbant apie mokymo(si) tikslus studijų procese, dėstytojai akcentuoja formalią studijų struktūrą, kuomet studijų ir mokymo(si) tikslai jau yra suformuluoti, aprobuoti ir pateikti programos dalyko apraše. Informantai teigia privalantys laikytis nustatytų studijų programų tikslų, kadangi „*universitetinės studijos – tai yra formalus švietimas ir tiek pati visa programa, tiek studijų dalykai jie vis tiek yra patvirtinti ir aprobuoti, todėl daug ką keisti negali, taip, jau turi laikytis tos patvirtintos medžiagos*“ [E].

Vis tik, nepaisant to, tyrimo dalyviai nurodo, kad mokymo(si) tikslai visuomet yra derinami su besimokančiais, nuolat laviruojama tarp formalių tikslų bei studentų poreikių ir lūkesčių: „*Tai mes einam per tuos tikslus, žiūrim ir derinamės, kokių reikėtų papildomai, kokius paliekame tuos tikslus. Tuos atraminus, ašinius tikslus, tai be abejo, mes, nu, visada paliekame juos. <...> Bet kiek įmanoma aš stengiuosi labiau atliepti jų lūkesčius*“ [D].

Informantų teigimu, mokymo(si) tikslų aptarimas ir formulavimas vyksta dviem etapais įprastai įvadinėje paskaitoje arba įvadiniame seminare: „*jie, visų pirma, yra supažindinami ir antras klausimas, kuris yra po įvado, kada tu juos supažindini, klausi, o ką jie norėtų išgirsti papildomai daugiau ir yra sudaromas minčių minčių sąrašas, ar ne, pačioje pradžioje, kada yra lūkesčiai išsakomi*“ [A].

5 lentelė. Dalyko studijų tikslų formulavimas

Kategorija	Subkategorija	Pagrindžiantys teiginiai
Dalyko studijų tikslų formulavimas	Remiantis studijų programos tikslais	<p>„programos dalyko, ar ne, tikslai ir uždaviniai jie jau yra suformuluoti, suformuoti ir tai yra vertinimo kriterijai pagal tai, nuo ko mes negalime nukrypti realiai“ [A]</p> <p>„sistemoje yra visas studijų dalyko aprašas, kur yra įvardyti kokių mes tikslų siekiame tuo studijų dalyku“ [D]</p> <p>„tiek visa programa, tiek studijų dalykai jie vis tiek yra patvirtinti ir aprobuoti“ [E]</p>
	Derinant su studentų asmeniniais tikslais	<p>„kada tu juos supažindini, klausi, o ką jie norėtų išgirsti papildomai daugiau ir yra sudaromas minčių minčių sąrašas, ar ne, pačioje pradžioje, kada yra lūkesčiai išsakomi“ [A]</p> <p>„pirmoj pačioj paskaitoj su studentais mes diskutuojame apie būtent išsikeltus tikslus ir ko jie norėtų, ko jie dar norėtų, ko jiems, jų nuomone, trūktų &lt;...&gt; Tai mes einam per tuos tikslus, žiūrim ir derinamės, kokių reiktų papildomai, kokius paliekame tuos tikslus“ [D]</p>
	Įprasminant studijų tikslus	<p>„inicijavimas, pasakymas, kodėl tai yra svarbu, kodėl tas klausimas yra svarbus, ką jiems tai duoda jų atsakymai &lt;...&gt; tas tada ir atsiranda noras dalyvauti ir įsitraukti, nes, kai tu pamatai, kad tai yra naudinga“ [A]</p> <p>„aš visą laiką sakau &lt;...&gt; kodėl tai yra aktualu ir kokią naudą jiems gali duoti“ [D]</p> <p>„kai jis pamato, kur jis galės taikyti arba pajunta tam tikrą ir tą, sakytume, praktinę kažkokią svarbą tų savo žinių, mokėjimų, ką jis įgijo“ [E]</p>

Tyrimo dalyvių patirtys aktualizuoja studentų poreikių bei lūkesčių svarbą studijų procese formuluojant mokymo(si) tikslus: „atsižvelgiu į studentų pageidavimus, lūkesčius, turimą patirtį“ [B]; „man labai svarbu, kad jie patirtų tam tikrą mokymosi džiaugsmą“ [E]. Vis tik neslepama, kad „labai dažnai studentai patys nežino, ko jie nori ir jiems labai sunku įvardyti“ [D].

Kaip minėta mokslinės literatūros analizėje, ypatingai svarbu, kad visi besimokantieji žinotų, dėl ko jie mokosi, kam jiems yra reikalingos tam tikros žinios ir kuo jos bus naudingos ateityje. Kitaip tariant, svarbu besimokančiųjų mokymo(si) tikslo suvokimas. Visa tai lemia mokymo(si) sėkmę. Tyrimu nustatyta, kad informantų nuomonė yra adekvati mokslinės literatūros analizės metu atskleistiems faktams. Tyrimo dalyvių teigimu, itin svarbu, kad studentai suvoktų mokymo(si) tikslą, todėl stengiamasi paaiškinti, kodėl jie mokosi konkrečių žinių: „aš visą laiką sakau, ko aš siekiu tuo <...> ir kodėl tai yra aktualu ir kokią naudą jiems gali duoti“ [D], siekiama padėti suvokti dalykų, mokėjimų praktinę naudą, prasmingumą: „atskleidi svarbą, reikalingumą“ [E].

Apibendrinant šioje kategorijoje pateiktus atsakymus, galima teigti, jog tikslų formulavimui studijų procese skiriamas reikšmingas dėmesys. Dėstytojai laikosi programos dalyko apraše numatytų tikslų, tačiau visuomet juos derina ir koreguoja, atsižvelgdami į studentų poreikius ir interesus. Pateikti informantų atsakymai rodo, jog siekiama studentams atskleisti konkrečių žinių reikalingumą bei svarbą tam, kad pastarieji suvoktų mokymo(si) tikslus ir tokiu būdu patirtų mokymo(si) sėkmę. Galima būtų daryti išvadą, jog sudarydami sąlygas studentams kelti individualius tikslus, veikti subjektyvių lūkesčių pagrindu dėstytojai mokymo(si) procese racionaliai paskirsto atsakomybę už mokymą(si), skatina studentus dalį atsakomybės prisiimti sau.

Kita išskirta kategorija – „Turinio formavimas“, kuri apima dvi subkategorijas: *aprobuotas ir nekintantis; koreguojamas pagal studentų lūkesčius* (6 lentelė).

**6 lentelė. Turinio formavimas**

<b>Kategorija</b>	<b>Subkategorija</b>	<b>Pagrindžiantys teiginiai</b>
Turinio formavimas	Aprobuotas ir nekintantis	„ <i>mokymo turinys &lt;...&gt; ir tiek pati visa programa, tiek studijų dalykai jie vis tiek yra patvirtinti ir aprobuoti, todėl daug ką keisti negali, taip, jau turi laikytis tos patvirtintos medžiagos</i> “ [E] „ <i>sistemoje yra visas studijų dalyko aprašas</i> “ [D]
	Koreguojamas pagal studentų lūkesčius	„ <i>Pirmiausiai pirmos paskaitos metu su studentais aptariami įvairūs kriterijai &lt;...&gt; ir per tuos kriterijus vėliau koreguojasi turinys visas</i> “ [C] „ <i>koreguoju kursą, atsižvelgdama į studentų atsiliepimus ar rūpimą tematiką</i> “ [B] „ <i>temas dažniausiai išiname pagal poreikį, susidomėjimą, pagal išvystytas diskusijas, suderinus su studentų grupe</i> “ [F] „ <i>paprastai studentai aiškiai įvardija, kas jiems tinka, kas netinka</i> “ [D]

Realizuojant šiuolaikines edukacines technologijas, turinio formavimas yra ne mažiau svarbus veiksnys kaip ir tikslų formulavimas. Edukacinės paradigmos kaitos kontekste šis procesas grindžiamas betarpiška dalykinių žinių bei kasdienio asmeninio gyvenimo patyrimų sąsaja. Akcentuojama, jog vadovaujantis mokymo(si) paradigma ugdymo turinį dera glaudžiai sieti su besimokančiojo interesais ir poreikiais, jo siekais. Ugdytinis sąmoningai siekia žinių ir gebėjimų, kai suvokia pateiktos informacijos asmeninį prasmingumą ir aktualumą. Būtent šioki turinio reguliavimo modelį atskleidė atliktas tyrimas.

Tyrimo metu paaiškėjo, jog turinio formavimas studijų procese varijuoja tarp oficialių standartų bei besimokančiųjų poreikių ir lūkesčių. Visų pirma, autentiški informantų atsakymai atskleidžia, jog mokymo turinys yra oficialiai patvirtintas ir pateikiamas studijų

sistemoje, todėl yra mažai keistinas. Vis dėlto dėstytojai visuomet laviruoja derindami oficialiai patvirtintą mokymo turinį su asmeniniais studentų interesais: „*tu turi laikytis tos patvirtintos medžiagos, žinoma, kad tu su studentais turbūt derinantis*“ [E]; „*vat šiuo atveju mes laviruojam su studentais <...> paprastai tie dalykai visada yra derinami*“ [D].

Iš lentelėje pateiktų tyrimo dalyvių subjektyvių nuomonių matyti, jog dėstytojai koreguoja kurso medžiagą, atsižvelgdami į studentų pageidavimus, jų interesus. Taigi, šioje kategorijoje vėlgi išryškėja studentų poreikių tenkinimas: „*studentai patys išsako, ką nori mokytis*“ [C]. Be to, svarbu atkreipti dėmesį į tai, jog parenkant mokymo turinį, atsižvelgiama į studentų turimą patirtį: „*atsižvelgiu į studentų pageidavimus, lūkesčius, turimą patirtį*“ [B]. Tai rodo konstruktyvistinių nuostatų realizavimą studijų procese: studentai, formuodami savo įgūdžius, naujas reikšmes ir gilindami žinias, turi galimybę panaudoti jau žinomus dalykus, susieti savo ankstesnę patyrimą su nauju suvokimu. Taigi, kaip rodo duomenų analizė, dėstytojai, atsižvelgdami į studentų lūkesčius, papildo arba konkretina mokymo(si) turinį.

Kategorijoje „Studento vaidmuo“ išskirtos keturios subkategorijos: *aktyvus; skatinamas pateikiant klausimus; skatinamas taikant aktyvaus mokymo(si) metodus; aktyvinamas taikant bendradarbiavimą skatinančius metodus* (7 lentelė).

Pirmoji subkategorija, kuri aktualizuojasi tyrimo dalyviams kalbant apie aktyvumą studijų procese – pačių studentų įsitraukimas į studijų bei mokymo(si) procesą. Nurodoma, jog studentai aktyviai dalyvauja mokymo(si) veiklose, reiškia savo nuomonę, atlieka jiems skiriamas užduotis.

Reikia pažymėti, kad tyrimo dalyviai atskleidžia įvairias studentų aktyvumo studijų procese priežastis. Viena iš tokių – mokymo(si) tikslo, žinių prasmingumo ir reikalingumo supratimas: „*tas tada ir atsiranda, noras dalyvauti ir įsitraukti, nes, kai tu pamatai, kad tai yra tau naudinga, ar ne, tu tada, nu, toliau dalyvauji ir ir ir nori nori įsitraukti*“ [A]; „*nuo to, kai jis pamato, kur jis galės taikyti arba pajunta tam tikrą ir tą, sakykite, praktinę kažkokią, svarbą tų savo žinių, mokėjimų, ką jis įgijo, jo? Tai turbūt tas irgi motyvuoja jį būt aktyvesniam*“ [E].

Informantų teigimu, studentų įsitraukimas į aktyvų dalyvavimą studijų dalyko procese taip pat priklauso nuo subjektyvių, studentams įtaką darančių veiksnių: *labai priklauso nuo pačių studentų, nuo jų motyvacijos, ar motyvuoti studentai, ar nemotyvuoti, ko jiems reikia ir ko jie nori*“ [D].

Tyrimu nustatyta, kad aktyvesni yra magistro studijų studentai, o pasyvesni – bakalauro. To priežastimi, pasak informantų, esti asmeninių poreikių suvokimas bei tikslingas studijų pasirinkimas: „*Manau, kad magistrantai geriau suvokia savo poreikius ir yra labiau motyvuoti bei tikslingiau pasirinkę studijų kryptį. Bakalauro studijų studentai yra mažiau*

motyvuoti, nes dažnas įstojo studijuoti tik tam, kad įstotų – retas pasirenka programą tikslingai ir motyvuotai“ [B].

7 lentelė. Studento vaidmuo

Kategorija	Subkategorija	Pagrindžiantys teiginiai
Studento vaidmuo	Aktyvus	<p>„kažkaip studentai pas mane aktyviai įsitraukia“ [A]</p> <p>„didžioji dalis dalyvauja, virš septyniasdešimties procentų tikrai dalyvauja“ [C]</p> <p>„tie, kurie dalyvauja, tie, kurie būna, tai, aš sakyčiau, pakankamai aktyviai įsitraukia į mokymo ir mokymosi veiklas įvairias“ [E]</p> <p>„studentai dažniausiai aktyviai dalyvauja, reiškia savo nuomonę, atlieka užduotis“ [F]</p>
	Skatinamas pateikiant klausimus	<p>„yra tų, kurie yra tylesni, aktyvumas lygiai tas pats – užduodamas klausimas, tai, kad nuo jūsų aktyvumo priklauso ir tai, kiek &lt;...&gt; bus, pavyzdžiui, įdomus seminaras ar paskaita“ [A]</p> <p>„atviri klausimai, ar ne, inicijavimas, pasakymas, kodėl tai yra svarbu, kodėl tas klausimas yra svarbus“ [A]</p> <p>„probleminiu kažkokiu arba kažkokių tokiu visiškai, nežinau, kardinaliai tokiu iššūkį keliančiu klausimu“ [A]</p> <p>„ir klausimų – atsakymų uždavimas vienas kitam“ [C]</p>
	Skatinamas taikant aktyvaus mokymos(si) metodus	<p>„aktyvų skaitymą ir kitus metodus, kurių metu studentas yra įtraukiamas į veiklą“ [B]</p> <p>„tai ir įvairūs nebaigtų sakinių metodai, ir diskusijos“ [C]</p> <p>„padėklo metodas &lt;...&gt; ir atvejo analizės, ir intervizijos, ir diskusijos, ekspertų metodas“ [D]</p> <p>„metodų įvairovė didesnė, kad nebūtų nuobodu“ [C]</p> <p>„mano dėstomas dalykas jisai daugiau toksai yra projektinis, kaip, pavyzdžiui, šiuo metu tai yra projektų rengimas, kada yra ir projektinė veikla“ [A]</p>
	Aktyvinamas taikant bendradarbiavimą skatinančius metodus	<p>„Per grupinius darbus“ [D]</p> <p>„per bendras užduotis“ [E]</p> <p>„Darbą porose ir grupėse bei metodus, kurie apjungia studentų tarpusavio bendradarbiavimą“ [B]</p> <p>„grupinis darbas įvairus atskiram užduotim, tai ir įvairūs nebaigtų sakinių metodai, ir diskusijos“ [C]</p> <p>„užduotys į komandinius darbus yra orientuotos“ [A]</p>

Mokslinėje literatūroje nurodoma, jog aktyvus mokymas – tai prasmingo mokymo(si) prielaida (L. Stoll, D. Fink, 1998), kadangi jis leidžia ugdyti aukštesnio lygio mąstymo gebėjimus, užtikrinti požiūrių, vertybių ir lūkesčių apie mokymą(si) kaitą, o kartu skatina teigiamą požiūrį į mokymą(si). Tyrimo metu gauti duomenys rodo, jog dėstytojai atsižvelgia į šį šiuolaikiniam mokymui būdingą principą ir patys skatina studentus įsitraukti į veiklą, aktyviai dalyvauti mokymo(si) procese.

Studentų aktyvumą dėstytojai skatina pateikdami studentams atvirus klausimus, taikydami aktyvaus mokymo(si) metodus.

Vis tik dėstytojų subjektyvios nuomonės atskleidžia, jog aktyvaus mokymo organizavimas reikalauja didesnio darbo bei pasirengimo: „*tai reikalauja dėstytojo didelio pasiruošimo iš anksto. Taip pat tam reikia pažinti kažkiek grupę, pritaikyti auditoriją, suruošti priemones*“ [F].

Nepaisant to, kad aktyvus mokymas suponuoja didesnio dėstytojų pasiruošimo akademinėi veiklai būtinybę, informantų teigimu, aktyvus studijų procesas yra mėgiamas studentų: „*vertina aktyvius metodus, nes nenuobodu ir jiems laikas neprailgsta ir sužino ar įtvirtina žinias ir įgūdžius*“ [F].

Informantai nurodo, jog projektuodami bei vykdydami studijų procesą, jie turi tikslą ugdyti besimokančiųjų kritinį mąstymą. To siekiama taip pat taikant aktyvius mokymo(si) metodus: „*kelti studentui aktualius klausimus, mokymosi tikslus ir ieškoti į juos atsakymų taikydama minčių lietaus, sūkurio, nebaigtų sakinių, žinau – noriu sužinoti ir kitus panašaus pobūdžio metodus*“ [B], grupinį darbą ar diskusijas: „*per palyginimą skirtingų, saktume, nuomonių, jo, kas įvyksta diskusijose <...> kažkokių bendrų užduočių darymas*“ [E].

Tyrimo rezultatai rodo, kad studentų aktyvumą dėstytojai skatina organizuodami mokymą(si) bendradarbiaujant. Informantai pažymi, kad ne visi studentai ir ne visose situacijose yra linkę bendradarbiauti su kitais besimokančiais: „*ne visi, reiškias, puola linkę bendradarbiauti*“ [E]. Teigiama, kad studentai nėra linkę bendradarbiauti skirtingose grupėse, kuomet, atliekant ilgesnės trukmės užduotis, yra išardomos seniai susiformavusios grupės: „*susidūriau su tuo, kad jie nenoriai keičiasi <...> reikalinga truputėlį tą skatinti bendradarbiavimą tarp grupių*“ [A].

Visgi nors, tyrimo dalyvių manymu, bendravimo bei bendradarbiavimo stygius tarp studentų studijų procese nėra vyraujantis, dėstytojai linkę skatinti ugdytinių bendravimą ir bendradarbiavimą skirdami „*užduotis studentų porai ar grupei*“ [B], taip pat ragindami aktyviai dirbti įvairesnėse grupėse: „*Tai aš dabar iš tikrųjų pastaruoju laikotarpiu, vat pernai,*

*šiemet, pradėjau jau daryti truputėlį kitokį dalyką <...> bandau juos miksuoti, bandau keisti, darydama tai per komandinių vaidmenų testus“ [A].*

Apibendrinant šioje kategorijoje išryškintus aspektus, galima daryti išvadą, jog tyrimo dalyviai siekia kurti aktyvų mokymo(si) procesą, organizuodami paskaitas ir seminarus taiko įvairias studentų aktyvinimo priemones, naudoja aktyvaus mokymo(si) būdus. Tyrimo metu gauti duomenys rodo, jog neretai besimokančiųjų skatinti nereikia, jie į aktyvų studijų procesą įsitraukia patys.

Šiandienėje mokymo(si) sampratoje grįžtamojo ryšio svarba bei būtinybė nekelia abejonių. Pastarasis skatina abi suinteresuotąsias puses – pedagogus ir besimokančiuosius – drauge aptarti mokymą(si), tarpusavyje diskutuoti, padeda pasitikrinti mokymo(si) bei pedagoginės veiklos sėkmingumą. Grįžtamojo ryšio raiška mokymo(si) procese sudaro sąlygas kryptingiau ir efektyviau dirbti tam, kad būtų pasiekta mokymo(si) sėkmė.

Atlikto tyrimo duomenys išryškino abipusę studijų proceso dalyvių tarpusavio sąveiką reflektuojant mokymą(si) (8 lentelė). Išskirtą kategoriją „Grįžtamasis ryšys“ paaiškina trys subkategorijos: *studentų grįžtamasis ryšys; dėstytojų teikiama grįžtamoji informacija; grįžtamojo ryšio formos.*

Kalbėdami apie studentų teikiamą grįžtamąjį ryšį, tyrimo dalyviai nurodo pastarojo raišką per praktinę veiklą: atliekant įvairias užduotis, atsakant į pateiktus klausimus, taikant aktyvaus mokymo(si) metodus – sprendimų modeliavimą, atvejo analizę. Nurodoma, jog grįžtamoji informacija apie tai, ko studentas išmoko, gaunama ir formaliojo atsiskaitymo – egzamino – metu. Vis tik, kaip matyti iš pateiktų informantų atsakymų, bene dažniausiai studentų grįžtamasis ryšys yra realizuojamas šiems reflektuojant mokymo(si) procesą.

Tyrimo dalyvių pateiktos patirtys aktualizuoja studentų teikiamą grįžtamąjį ryšį kaip nenutrūkstanti, nuolatinį procesą: *„po kiekvienos paskaitos, po kiekvieno seminaro“ [A]* ir *„kurso įvertinimo metu“ [C]; „kurso pabaigoje“ [F].*

Informantai pabrėžia, kad grįžtamasis ryšys yra realizuojamas suvokiant jo svarbą bei naudą mokymo(si) procesui *„pateikia grįžtamąjį ryšį patys studentai, tai mes vėlgi tada kalbam, kodėl tai yra gerai“ [A].*

Antroji subkategorija išryškina dėstytojų grįžtamojo ryšio raišką studijų procese. Tyrimu nustatyta, kad dėstytojai grįžtamąją informaciją teikia ir žodžiu, ir raštu. Paprastai studentai grįžtamąją informaciją iš dėstytojo gauna asmeniškai arba kolektyviai, kuomet kartu diskutuojant aptariamas mokymo(si) procesas: *„aš dar kartelį aptariu su studentais, ką gavo ir ko jiems visgi trūktų“ [D].*



8 lentelė. Grįžtamasis ryšys

Kategorija	Subkategorija	Pagrindžiantys teiginiai
Grįžtamasis ryšys	Studentų grįžtamasis ryšys	<p>„Užduodu klausimus, prašau parašyti mini refleksiją, trumpų užduočių pagalba“ [B]</p> <p>„pateikia grįžtamąjį ryšį patys studentai &lt;...&gt; t.y. skirtingų nuomonių, reiškias, gausa ir tada duoda rezultatyvumą“ [A]</p> <p>„Įvairių refleksijų, po paskaitos apibendrinimų, klausimų ir kurso įvertinimo metu“ [C]</p> <p>„yra skirtingo atvejo analizė, sprendimų modeliavimas tam tikrų &lt;...&gt; aišku, yra dar ir egzaminas. Bet egzaminas taip pat orientuotas ne į informacijos atgaminimą, bet į praktinių užduočių, ir kritinio mąstymo ugdymas“ [D]</p> <p>„iš studentų grįžtamojo ryšio, kurį parašo kurso pabaigoje“ [F]</p> <p>„Grįžtamasis ryšys iš pačių studentų &lt;...&gt; po kiekvienos paskaitos, po kiekvieno seminaro, ar ne, ir tada pačioj paskutinėj paskaitoj“ [D]</p>
	Dėstytojų teikiama grįžtamoji informacija	<p>„atkreipi dėmesį arba pasakai va tai, kas aktualu bus toje temoje“ [A]</p> <p>„kai, visų pirma, keliauji per pozityvo pamatymą, kas yra gerai, ką aš pastebėjau, kaip pasikeitė žmogus, kaip pasikeitė jo požiūris į vieną ar kitą teorinį aspektą, išsakant toliau tam tikrą kritiką, tai taikau tokį sumuštinio principą, ar ne, bet einu per pozityvą“ [A]</p> <p>„Raštu (el. paštu, Moodle aplinkoje) arba žodžiu informuodama studentus asmeniškai bei apibendrindama ir pavišindama užsiėmimų metu“ [B]</p> <p>„aš dar kartelį aptariu su studentais, ką gavo ir ko jiems visgi trūktų“ [D]</p>
	Grįžtamojo ryšio formos	<p>„gaunu, tai per savo stebėjimą, nuolatinį procesą &lt;...&gt; per užduodamus klausimus atgal, tai yra per jų grįžtamąjį ryšį &lt;...&gt; per tarpinius, vėlgi diskusinius tam tikrus momentus &lt;...&gt; ir gale, kai jie iš tikrųjų jau padaro galutines užduotis ir tu matai jų rezultatą“ [A]</p> <p>„Ir po kiekvienos paskaitos jie gali pamatyt. Atlikus užduotį aš iš karto pasakau vertinimą, kiek tai yra įvertinta“ [C]</p> <p>„Užduodu klausimus, prašau parašyti mini refleksiją, trumpų užduočių pagalba“ [B]</p> <p>„Tai formalų vertinimą jie gauna pagal vėlgi užduočių atlikimo iškeltus kriterijus arba Moodle, ar ne, sistemoje arba yra įvedami balai“ [A]</p> <p>„Tai yra nuolatinis pokalbis, nuolatinis stebėjimas“ [A]</p> <p>„nevertinamos nuostatos studentui, kad jie galėtų laisvai reikšti savo nuomonę ir kad jie jaustųsi laisvai ir tada tu visada gauni ir grįžtamąjį ryšį“ [D]</p>

Tyrimo dalyviai akcentuoja principą, kuriuo vadovaudamiesi teikia grįžtamąją informaciją. Nurodoma, kad, visų pirma, realizuojant grįžtamąjį ryšį, yra išsakomi teigiamai vertintini mokymosi proceso aspektai, vėliau pateikiama tam tikra kritika, tobulintini dalykai.

Tyrimu nustatyta, jog studijų procese grįžtamasis ryšys realizuojamas įvairiomis formomis. Iš pateiktų autentiškų informantų atsakymų galima būtų išskirti formalųjį ir neformalųjį grįžtamąjį ryšį. Neformalus grįžtamasis ryšys gaunamas studentams atliepus studijų procesą, taip pat šiuos nuolat stebint ar diskusijų su jais metu. Kaip svarbią grįžtamojo ryšio realizavimo sąlygą dėstytojai įvardija šiltus ir draugiškus tarpusavio santykius, jaukią atmosferą: „*kad jie galėtų laisvai reikšti savo nuomonę ir kad jie jaustųsi laisvai*“ [D]. Tuo tarpu formali informacija apie studentų pasiekimus, padarytą pažangą gaunama įvertinus studentų atliktus darbus ir šiems gavus formalų įvertinimą – pažymį.

Taigi, atsižvelgiant į ganėtinai išsamiai pateiktas tyrimo dalyvių nuomones apie grįžtamąjį ryšį, galima būtų aktualizuoti pastarojo svarbą studijų procesui, išryškinant tai, kad grįžtamasis ryšys įvairiomis formomis yra aktyviai realizuojamas visų mokymo(si) procesų dalyvių.

Išanalizavus pirmojo klausimų bloko atsakymus, galima būtų išskirti keletą labai svarbių, su studijų proceso organizavimu bei vykdymu išryškėjusių aspektų. Visų pirma, informantų patirtys ir subjektyvios nuomonės atskleidė, jog studijų procese dominuoja aktyvus žinių kūrimo bei konstravimo mokymo(si) procesas. Mokymas(is) yra orientuojamas ne tik į žinių perdavimą ir jų priėmimą. Ypatingas dėmesys skiriamas aktyviam studentų mokymui(si), jų pačių įsitraukimui į veiklą, aktyviam reikšmių ir žinių konstravimo procesui, kurio pagrindinė ašis – besimokantysis.

Kitas svarbus atskleistas aspektas – mokymui(si) palankios aplinkos formavimas. Pateikta duomenų analizė rodo, jog projektuodami ir vykdydami studijų procesą dėstytojai itin daug reikšmės teikia grįžtamojo ryšio svarbai ir jo realizavimui studijų procese, ugdytojo ir besimokančiųjų tarpusavio santykiams. Skatindami studentus pasirinkti ir siekti individualių tikslų, veikti subjektyvių lūkesčių pagrindu, dėstytojai sudaro sąlygas studentams prisiimti atsakomybę už savo mokymąsi. Mokymui(si) palankios aplinkos kūrimą įrodo ir studentams suteikta galimybė derinti mokymo(si) turinį su jų pačių asmenine patirtimi, interesais. Be kita ko, empirinio tyrimo metu gauti duomenys atskleidė, jog tyrimo dalyviai stengiasi studentus motyvuoti, nuolat skatina juos bendrauti ir bendradarbiauti, aktyviai įsitraukti į veiklą, taip įgalindami asmeninį individo tobulėjimą. Atsižvelgiant į šiuos faktus, galima teigti, jog organizuodami paskaitas ir seminarus informantai kuria aktyvinančią ir motyvuojančią, mokymui(si) palankią studijų aplinką.

Galiausiai, galima būtų daryti išvadą, jog dėstytojais, projektuodami mokymo(si) procesą, vadovaujasi šiuolaikine edukacine paradigma. Tokias išvadas leidžia daryti atskleistos pedagoginės sistemos modelio elementų savybės. Tyrimo metu gautų duomenų analizė parodė, jog studijų procese mokymo(si) tikslai visuomet yra aptariami su studentais, pastarieji taip pat turi galimybę kelti sau mokymo(si) tikslus, jie nuolat informuojami, kodėl mokosi konkrečių žinių ir kam jos bus reikalingos ateityje. Tokiu būdu išryškėja paradigmai būdingas tikslo principas. Be to, studijų procese besimokančiųjų interesai ir patirtys suponuoja turinio reguliavimo procesus, mokymo formų bei būdų parinkimą. Dėstytojais, užtikrindami aktyvią studentų veiklą ir įsitraukimą tiek paskaitų, tiek seminarų metu, tarsi užleidžia lyderio pozicijas, tampa mokymo(si) skatintojais ir aktyvintojais, sudaro sąlygas patiems besimokantiejiems rūpintis žinių kūrimo procesu. Visi minėti faktai rodo šiuolaikinės edukacinės paradigmos charakteristikai būdingus požymius.

Taigi, apibendrinant paskaitų/ seminarų organizavimo aspektus, galima teigti, kad nepaisant to, jog universitetinės studijos – tai formalus, ganėtinai sunkiai nuo tradicijų atsiribojantis švietimas, vis dėlto dėstytojais atsizvelgia į edukacinės paradigmos inicijuojamus pokyčius, susijusius su šiuolaikinių edukacinių technologijų įgalinimu ugdymo procese.

### **3.2.2 IKT priemonių taikymo patirtis**

Atlikta pirmosios klausimų grupės analizė atskleidė didaktinius edukacinių technologijų taikymo aspektus, išryškino didaktinių priemonių realizavimo prielaidas, projektuojant bei įgyvendinant mokymo(si) procesą. Visgi edukacinių technologijų įgalinimas yra grindžiamas ne tik žmonių bei procedūrų, tačiau kartu ir techninių priemonių visuma. Todėl išskirta antroji tyrimo tema, susijusi su IKT taikymo studijų procese patirtimi.

Analizuojant tyrimo metu gautus duomenis, išskirtos keturios kategorijos: „IKT priemonių taikymas studijų procese“; „IKT priemonių studijų procese tikslai“; „IKT priemonių taikymo studijų procese problemos“; „Mokymas(is) virtualioje aplinkoje“.

Pirmoji kategorija – „IKT priemonių taikymas studijų procese“ išryškina IKT priemones, kurios yra taikomos studijų procese tiek dėstytojų, tiek ir studentų (9 lentelė).

Tyrimo dalyviai įvardija vos keletą dažniausiai studijų procese taikomų IKT priemonių: kompiuterį ir projektorius, mobilųjį telefoną bei internetą. Išryškinant IKT priemones, minima dar viena technologija – interaktyvi lenta – vis tik, pasak informantų, ši naudojama tik retais atvejais: „*Retais atvejais išmania lenta*“ [B].

9 lentelė. IKT priemonių taikymas studijų procese

Kategorija	Subkategorija	Pagrindžiantys teiginiai
IKT priemonių taikymas studijų procese	Kompiuteris ir projektorius	„be abejo, skaidrės, kurios yra su paveikslėliais, kartais su pavyzdžiais, kartais su video medžiaga <...> beveik lieka tik tai skaidrės, paskaitų metu, nu, tai yra ką aš pati naudoju, tai yra skaidrės“ [A] „Interneta, demonstravimo programos“ [B] „Studijų procese naudoju tiksliai kompiuterines, kompiuterius ir projektorius. Daugiau kitų priemonių nenaudoju“ [C] „Vaizdo, vaizdo įrašų peržiūrėjimas, filmavimas ir peržiūrėjimas grupinio darbo, ar ne“ [A]
	Mobilusis telefonas	„mobiliaisiais telefonais“ [B] „dabar priminėt, ar ne, telefonu fotografavimą kaip skaidrių <...> statistiką galiu iš karto pateikti, kad skaidres fotografavo, kai kurias, trys koki žmonės“ [A] „susirast informaciją kažkur ten ir ir telefone ar iPad'e“ [C]
	Internetas	„pateikiama užduotis, kuriai atlikti reikia informacijos ieškoti internete“ [B] „Interneta <...> elektroninį paštą, socialinius tinklus – jei čia gerai supratau klausimą“ [B]

Tyrimo metu nustatyta, kad iš įvardytų techninių resursų informantai dažniausiai naudoja internetą, kompiuterį bei projektorius. Tačiau reikia pažymėti, kad taikydami minėtas IKT priemones, dėstytojai išnaudoja įvairias šių technologijų teikiamas galimybes.

Kitus techninius įrenginius – mobiliuosius telefonus – studijų procese naudoja studentai. Šios priemonės besimokantiems paprastai reikalingos informacijos paieškai ar skaidrių fotografavimui, tačiau pastarasis tikslas, informantų teigimu, nėra itin populiarus. Iš pateiktų atsakymų matyti, kad, kaip ir informantai, besimokantieji studijų procese naudojami ir internetinėmis priemonėmis.

Akcentuojant IKT priemonių taikymą studijų procese, dera atkreipti dėmesį į ne itin gausų techninių priemonių pasirinkimą ir jų naudojimą. Galima būtų daryti prielaidą, jog dėstytojai pernelyg nepropaguoja IKT priemonių studijų procese. Be kita ko, reikėtų pažymėti, kad, pasak informantų, studentai taip pat nėra linkę naudotis IKT priemonėmis mokymo(si) tikslais: „Seminarų metu skatinu atsinešti kompiuterius <...> bet tokių yra mažai <...> Nenaudoja <...> galima tuo naudotis, bet vienas kitas naudojami tuo“ [A]. Vis dėlto neišreikštą studentų norą naudotis IKT priemonėmis akcentuoja tik vienas informantas, todėl būtų galima manyti, jog tai nėra vyraujantis reiškinys.

Nepaisant to, kad aukščiau išskirta kategorija rodo retą IKT resursų pasirinkimą studijų procese, tačiau integruojant bet kokias technines priemones į mokymo(si) procesą turėtų būti siekiama vienokių ar kitokių mokymo(si) tikslų. Tad antroji kategorija – „IKT priemonių taikymo studijų procese tikslai“ – atskleidžia tikslus, kurių siekiama IKT pagalba (10 lentelė).

**10 lentelė. IKT priemonių taikymo studijų procese tikslai**

<b>Kategorija</b>	<b>Subkategorija</b>	<b>Pagrindžiantys teiginiai</b>
IKT priemonių taikymo studijų procese tikslai	Studentų įtraukimas	„Paskaitų metu tai yra aktyvinimo, pagrindinis tikslas <...> pačioje pradžioje naudojama, kada yra kaip klausiamoji forma, užuomena į temą“ [A] „sudominti... kažkokiais tai ten aktyviaisiais, ar ne, simboliukais, kurie yra“ [C]
	Medžiagos prezentacija	„paskaitos medžiagos pristatymui“ [C] „Powerpoint ‘as, Powerpoint ‘as prezentacijos“ [D] „įvairios skaidrės, pristatymai“ [E]
	Pateikiamos informacijos vaizdumas	„derinti vaizdą ir garsą labai dažnai, pati prezentacija derinti vaizdą – garsą, ar ne“ [D] „kažkokių ten tų vaizdinių priemonių iškėlimas“ [A]
	Informacijos paieška ir analizė	„tai yra analizei, situacijos analizei, kada patys studentai jie mokosi vertinti ir pastebėti“ [A] „Kai reikia informaciją surasti, pasitikslinti“ [C] „Informacijos užduotims atlikti paieškai, informacijai“ [B]

Kaip paaiškėjo tyrimo metu, techninės priemonės naudojamos kaip vienas iš studentų aktyvinimo būdų. Tyrimo dalyviai nurodo, jog IKT padeda įtraukti studentus į mokymo(si) veiklą, juos sudominti.

Kitas IKT priemonių taikymo studijų procese tikslas, kurį akcentuoja informantai – mokymo(si) medžiagos prezentacija – šios priemonės naudojamos pristatyti mokomąją medžiagą.

Mokslinėje literatūroje (Vilkonienė, 2009) akcentuojama, jog IKT priemonės gali padėti pasiekti geresnių mokymo(si) rezultatų net jeigu jos naudojamos tik kaip vaizdinė priemonė, kadangi vaizdžiai pateikiama informacija lengviau ir greičiau įsimenama, turi efektyvesnę poveikį išmokimui. Dėl šios priežasties į mokymo(si) procesą gali būti integruoti įvairūs techniniai įrenginiai. Tokį tikslą – pateikiamos informacijos vaizdumas – nurodo ir tyrimo dalyviai. Studijų procese jie taiko IKT priemones siekdami vaizdžiai pateikti informaciją.

Tyrimo metu atskleistas dar vienas IKT priemonių taikymo studijų procese tikslas, tai – informacijos paieška ir analizė. Informantai akcentuoja, jog techninės priemonės sudaro sąlygas ieškoti informacijos, o radus ją analizuoti, atlikti įvairias užduotis.

Atskleista IKT priemonių taikymo studijų procese situacija rodo, jog IKT integracija į mokymo(si) procesą nėra labai išplėtotas ar vyraujantis reiškinys. Kalbėdami apie šių priemonių naudojimą, informantai mini problemas, kurios užkerta kelią taikyti technologijas ir visas jų teikiamas galimybes. Atsižvelgiant į išryškėjusias problemas, išskirta dar viena kategorija – „IKT priemonių taikymo studijų procese problemos“, kurią paaškina trys subkategorijos: *sparti technologijų kaita*; *dėstytojų kompetencija*; *dėstytojų nuostatos* (11 lentelė).

**11 lentelė. IKT priemonių taikymo studijų procese problemos**

Kategorija	Subkategorija	Pagrindžiantys teiginiai
IKT priemonių taikymo studijų procese problemos	Sparti technologijų kaita	„nebspėju arba per mažai skiriu laiko įsisavinti technologinius dalykus“ [B] „nespėji sužinot visų galimybių, ką jos gali, ko negali, kaip visas tas pasikeičia“ [C] „IT technologijos taip greitai tobulėja, kad tiesiog aš iš tos, ne tos naujausios kartos“ [D]
	Dėstytojų kompetencija	[Apie šiuolaikinės IKT priemones aut.] „Apie PowerPoint‘ą nekalbėti? Aš nežinau, kas tai yra“ [A] „kompetencijos stoka, pačios kartais <...> ir kartais ten pasigendi to, ir gilesnio pasidomėjo“ [D] „neturiu tos patirties visiškai virtualiai“ [D]
	Dėstytojų nuostatos	„bent jau pernai, užpernai buvo nauja tendencija Oksfordo ir Kembridžo, kaip sakė, reiškiams, kaip kalbėjo apie tai, kad vėlgi tai yra gyvas bendravimas ir žinių kūrimas čia ir dabar <...> nu, kartais jos suteikia tokią galimybę plačiai informacijai, kad tada visiškai neini gilyn“ [E] „Man tai yra nepriimtina. Nepriimtina, aš nesakau, kad tai yra blogai“ [A]

Mokslininkų (Dagienė ir kt., 2008) teigimu, technologijos vystosi taip sparčiai, kad dirbantieji pedagoginį darbą neretai nespėja jų įsisavinti, pedagogams trūksta išmanymo, kaip taikyti IKT, kokios yra jų galybės palengvinti mokymo(si) procesą, kaip padaryti jį efektyvesnį ir įdomesnį. Tai patvirtina ir gauti tyrimo duomenys. Tyrimo dalyviai nurodo, jog, taikant IKT priemones, susiduriama su sparčia technologijų kaita, todėl pritrūksta laiko įsisavinti technologinius dalykus ar sužinoti visas jų teikiamas galimybes. Taigi, dėl intensyvios IKT kaitos daugelis dalykų lieka neišnaudota.

Kadangi dėl greitai tobulėjančių ir besivystančių IKT sunku suspėti tinkamai jas įvaldyti ir gebėti naudotis, taikant šias technologijas mokymo(si) procese susiduriama su kompetencijos stoka.

Trečioji subkategorija aktualizuoja dėstytojų nuostatas, kurios turi įtakos sėkmingam IKT naudojimui studijų procese. Tyrimas atskleidė išankstinę neigiamą tyrimo dalyvių nuomonę pastarųjų technologijų atžvilgiu: „*Ir kai yra virtualu, aš manau, kad, gal neišbandžiau, gal neturiu tiek patirties, bet, nu, mano nuostata, kad tu to negali padaryti*“ [A].

Kaip parodė tyrimas, informantai griežtai neneigia techninių priemonių naudingumo mokymo(si) procese: „*aš nesakau, kad tai yra blogai*“ [A], tačiau pabrėžia, kad jiems tai nėra priimtina: „*Man tai yra nepriimtina*“ [A] ir akcentuoja, jog svarbiau yra „*gyvas bendravimas ir žinių kūrimas čia ir dabar*“ [E]. Pasak jų, gyvo bendravimo prioritetą iškelia ir kitų šalių universitetai: Oksfordo, Kembridžo.

Atlikta mokslinės literatūros analizė parodė, jog šiuolaikinės IKT priemonės atveria plačias mokymo(si) galimybes, inicijuoja atsiradimą lanksčių mokymo(si) formų, viena kurių – mokymas(is) virtualioje aplinkoje. Kalbėdami apie IKT taikymo galimybes studijų procese, tyrimo dalyviai pateikia subjektyvias patirtis apie mokymo(si) proceso įgyvendinimą virtualioje aplinkoje. Tyrimo metu gauti duomenys išskirti kategorijoje „Mokymas(is) virtualioje aplinkoje“, kurią apima dvi subkategorijos: *įgyvendinimo procesas; mokymo(si) virtualioje aplinkoje neįgyvendinimas* (12 lentelė).

Pirmoji išryškėjusi subkategorija – *įgyvendinimo procesas*. Tyrimu nustatyta, jog mokymo(si) proceso įgyvendinimas virtualioje aplinkoje yra susijęs su mokomosios medžiagos ir užduočių pateikimu Moodle sistemoje. Realizuojant tokio pobūdžio mokymą(si) virtualioje aplinkoje, studentams yra teikiamas grįžtamasis ryšys: jie yra vertinami, informuojami apie padarytą pažangą.

Tuo tarpu mokslinėje literatūroje (Dagienė, 2003; Wilson, 1995) akcentuojama, jog virtualioje mokymo(si) aplinkoje vyksta visas ugdymo procesas: pateikiama mokomoji medžiaga, kurso turinys, bendraujama diskutuojant, atliekamos praktinės užduotys, organizuojamas darbas grupėmis, o įgytos žinios ir gebėjimai yra tikrinami kompiuteriniais testais.

Taigi, organizuodami mokymą(si) virtualioje aplinkoje dėstytojai realizuoja tik tam tikras atskiras mokymo(si) virtualioje aplinkoje sudedamąsias dalis. Vadinasi, visas mokymo(si) procesas virtualioje aplinkoje nėra įgyvendinamas. Tai patvirtina ir dalis informantų: „*Jis kaip suprantamas plačiaja prasme tas mokymasis virtualioje aplinkoje – tikrai ne [neįgyvendina aut.]*“ [C].

12 lentelė. Mokymas(is) virtualioje aplinkoje

Kategorija	Subkategorija	Pagrindžiantys teiginiai
Mokymas(is) virtualioje aplinkoje	Igyvendinimo procesas	<p>„Stengiuosi atnaujinti medžiagą, užduotis, informuoti apie pasikeitimus, išsakyti grįžtamąjį ryšį, vertinti“ [B]</p> <p>„Jis kaip suprantamas plačiaja prasme tas mokymasis virtualioje aplinkoje – tikrai ne [neįgyvendina aut.]“ [C]</p> <p>„studentai sėdi tiesiogiai auditorijoje, nors jie turi visą medžiagą ir Moodle aplinkoje“ [C]</p>
	Mokymo(si) virtualioje aplinkoje nepraktikavimas	<p>„Nes virtualus yra ir trukdžiai &lt;...&gt; netenkame bendravimo ir bendradarbiavimo momentų &lt;...&gt; sunku išpildyti tiek, kiek duoda kontaktas, tiek, kiek duoda ryšys čia ir dabar, tiek, kiek tu gali iš karto atreaguoti ir keisti, modeliuoti“ [A]</p> <p>„Mokymasis virtualioje aplinkoje mano manymų yra netinkamas socialinio darbo studentams &lt;...&gt; konsultavimo, bendravimo, dėmesio koncentravimo, empatijos išreiškimui – tai visiškai netinkamas būdas“ [F]</p> <p>„tu negali matyti visų studentų, nes tu matai tik į kamerą pakreipia, arba kiek jie sėdi prieš kamerą, tai yra – jų reakcijos, ir tada, na, ta konsultacija nėra tokia pilna“ [C]</p>

Nurodymai priežastis, kodėl mokymas(is) virtualioje aplinkoje nėra praktikuojamas, dėstytojai pabrėžia tiesioginio bendravimo ir bendradarbiavimo svarbą. Informantų teigimu, mokymo(si) procese ypatingai svarbu stebėti visus studentus, laiku suteikti grįžtamąjį ryšį tam, kad tobulintini dalykai būtų sėkmingai koreguojami, o tai padaryti mokantis virtualioje aplinkoje, pasak tyrimo dalyvių, yra kur kas sudėtingiau.

Kitos mokymo(si) virtualioje aplinkoje nepraktikavimo priežastys informantų teigimu yra: galimai iškiliančios techninės problemos, konsultacijų kokybės stygius, teigiama, jog mokantis virtualioje aplinkoje sunkiau koncentruoti dėmesį ar išreikšti emocinę būseną.

Taigi, IKT priemonių taikymo patirtis atskleidė, kad techniniai resursai, kuriuos dažniausiai naudoja dėstytojai ir studentai, yra kompiuteris bei projektorius, mobilusis telefonas ir internetas. Galbūt būtų galima teigti, kad ne itin didelės IKT priemonių įvairovės realizacija studijų procese yra susijusi su iškylančiomis problemomis, kurias įvardijo informantai: sparti technologijų kaita, dėstytojų kompetencijos stoka bei dėstytojų nuostatos.

Tyrimu nustatyta, kad IKT naudojamos informacijos paieškai ir analizei, vaizdiniam mokomosios medžiagos pristatymui, naudojamos ir siekiant aktyvinti studentus. Išryškėję IKT priemonių taikymo tikslai leidžia paantrinti atliktiems Švietimo būklės



tyrimams (2010), kurių metu nustatyta, kad IKT mokymo(si) procese dažniausiai panaudojamos kaip viena iš informacinių priemonių vaizdumui, tačiau ne ugdymo diferencijavimui ar integravimui.

Išanalizuoti tyrimo metu gauti duomenys parodė, jog mokymas(is) kaip atskiras procesas virtualioje aplinkoje nėra organizuojamas, įgyvendinami tik atskiri jo fragmentai. Tai lemia: dėstytojų teikiamas prioritetas tiesioginiam bendravimui, nerimas dėl galimų techninių trikdžių, galimybių stoka stebėti visą studentų auditoriją vienu metu.

Apibendrintai būtų galima teigti, kad studijų procese nors ir negausūs, tačiau techniniai resursai yra naudojami. Vis dėlto, norint užtikrinti tinkamą edukacinių technologijų realizaciją studijų procese, turėtų būti siekiama daugiau mokymo(si) nei techninių tikslų.

### 3.2.3 Savarankiško mokymosi organizavimas

Kaip atskleidė mokslinės literatūros analizė – globalizacija, informacijos sprogimas, sparti technologijų kaita inicijuoja mokymosi visą gyvenimą būtinybę, o tam, kad asmuo galėtų sėkmingai mokytis visą gyvenimą, jis privalo išsiugdyti savarankiško mokymosi gebėjimus ir įgūdžius. Mokslininkai (Šiaučiukienė, 1997) teigia, kad savarankiškumo ugdymas – aktyvi ir kryptinga ugdytinio veikla, tačiau ji vyksta kontroliuojant ir padedant pedagogui. Todėl tyrimu siekiama išsiaiškinti, kaip dėstytojai dažniausiai organizuoja studentų savarankišką mokymąsi ir kokias edukacines technologijas taiko projektuojant pastarąjį procesą, t.y.: kokiais būdais ir priemonėmis jį skatina, kokias užduotis skiria tam, kad studentai aktyviai mokytųsi savarankiškai, koku būdu suteikia reikiamą pagalbą ir pan. Šie aspektai atskleisti trečiojoje tyrimo temoje – savarankiško mokymosi organizavimas.

Remiantis autentiškomis informantų nuomonėmis, šioje temoje išskirtos trys subkategorijos: „Savarankiško mokymosi skatinimo būdai ir priemonės“; „Pagalbos studentams savarankiško mokymosi procese poreikis“; „Pagalba studentams savarankiško mokymosi procese“.

Pirmoji kategorija – „Savarankiško mokymosi skatinimo būdai ir priemonės“ apima keturias subkategorijas: *individualių užduočių parinkimas; užduotys grupėms; konkrečių terminų nustatymas; tarpiniai atsiskaitymai*. Minėtos subkategorijos ir jas pagrindžiantys teiginiai pateikti 13 lentelėje.

13 lentelė. Savarankiško mokymosi skatinimo būdai ir priemonės

Kategorija	Subkategorija	Pagrindžiantys teiginiai
Savarankiško mokymosi skatinimo būdai ir priemonės	Individualių užduočių parinkimas	<p>„Dažniausiai orientuojosi į kūrybiškumą, informacijos analizę ir sintezę, kritinį mąstymą skatinančias užduotis“ [B]</p> <p>„per tam tikras užduotis, per skaitymus“ [E]</p> <p>„Studentams yra pateikiamos užduotys, kurias turi parengti ir pateikti Moodle aplinkoje“ [F]</p> <p>„konkrečių atvejų analizė, konkretaus atvejo sprendimų modeliavimas“ [D]</p>
	Užduotys grupėms	<p>„pas mane yra tokių užduočių, kurios yra komandinės projektinės, tai jie turi komandoje, pavyzdžiui, susitarti, komandoj išsirinkti, komandoj nustatyti kriterijus išgryninti ir atsiųsti man tada“ [A]</p> <p>„pirmiausia kūrybiniai tam tikri projektai, konkrečių atvejų analizė, konkretaus atvejo sprendimų modeliavimas“ [D]</p> <p>„Savarankiškai grupinių užduočių neskiriu“ [C]</p>
	Konkrečių terminų nustatymas	<p>„Savarankiškam mokymuisi yra skirtos užduotys pagal programą ir jie turi labai aiškias užduotis ir terminus, kada, ką turi padaryt“ [C]</p> <p>„Tada tie terminai, prieš seminarą aš matau, kad jie pasidomėjo, tada duodu grįžtamąjį ryšį – gerai arba dar giliau“ [A]</p> <p>„informuoju iki kada studentai tai turės padaryti“ [B]</p>
	Tarpiniai atsiskaitymai	<p>„tarpinių atsiskaitymų ar užduočių pagalba &lt;...&gt; pateikiu patikrinamąsias užduotis“ [B]</p> <p>„Įvedu tam tikras tarpines užduotis, tarkim, seminaruose, kur turėtų atsiskaityti“ [C]</p> <p>„tai yra pristatymai tų užduočių ir aptarimas“ [D]</p> <p>„per tai, kaip jie paskui daro pristatymus“ [E]</p> <p>„Įvertinus darbai yra aptariami seminarų metu“ [F]</p>

Gauti tyrimo duomenys atskleidė, jog savarankiškas studentų mokymasis yra skatinamas per įvairias užduotis. Kaip nurodo informantai, siekiant skatinti studentus mokytis savarankiškai yra paskiriamos individualios arba grupinės užduotys. Tai išryškina pirmoji ir antroji subkategorijos.

Kalbėdami apie užduotis, kurios skatina studentų savarankišką mokymąsi, dėstytojai įvardija informacijos analizę ir sintezę, komandinius projektus, atvejo analizę, konkretaus atvejo sprendimo modeliavimą. Tokių užduočių skyrimas įrodo, kad, organizuojant studentų savarankiškas studijas, siekiama ugdyti besimokančiųjų gebėjimą tirti

ir kritiškai vertinti, panaudojant jau turimą patirtį aktyviai kurti žinias ir savarankiškai spręsti iškilusias problemas. Į kūrybiškumą orientuotos užduotys skatina studentus tyrinėti, patiems ieškoti atsakymų į kylančius klausimus, įsitraukti į mokymo(si) veiklą.

Nors studentams skiriamos ir individualios, ir grupinės užduotys, visgi tyrimo dalyviai daugiau akcentuoja grupines veiklas. Paklausti, *kokiu tikslu jie skiria komandinio pobūdžio užduotis*, informantai teigia, jog paprastai grupinis darbas būna produktyvesnis, „*nes yra minčių daugiau, paprastai minčių, idėjų*“ [D], be to, studentai turi galimybę mokytis vieni iš kitų: „*tam, kad tai būtų mokymasis kartu eina ir per patirtį*“ [E]. Informantų teigimu, grupinės užduotys skiriamos ir tam, kad studentai gebėtų atrasti bendrus sprendimus: „*kad jie tarpusavyje priimtų sprendimus, kad jie daugiau būtų komandoje*“ [A], lavintūsi įgūdžius išgirsti ir išklausti kitus: „*gebėti išgirsti kitą ir rasti kažkokį bendrą sutarimą, tai reikalingos kompetencijos*“ [E].

Nurodydami grupinių užduočių paskirtį mokymo(si) procese informantai pabrėžia bendravimo, bendradarbiavimo ir komunikavimo svarbą: „*Kad studentai lavintų savo bendravimo ir bendradarbiavimo, darbo grupėje, komandoje, komunikavimo gebėjimus*“ [B].

Naujoji edukacinė paradigma suponuoja besimokančiųjų atsakomybės jausmo ugdymą, atsakomybės pasidalijimą tarp mokymo(si) proceso dalyvių. Tam, kad besimokantieji išsiugdytų savarankiško mokymosi įgūdžius, įgalindami save nuolatiniam tobulėjimui, svarbu gebėti prisiimti atsakomybę už savo mokymosi pastangas, savo veiksmus ir sprendimus. Kaip paaiškėjo empirinio tyrimo metu, dar viena grupinio pobūdžio užduočių paskirtis – būtent žadinti atsakomybės jausmą: „*kada jie dirba tose grupelėse <...> mes tai paskui diskutuojame, kiek atsiskleidė, kiek kalbėjo, kiek prisiėmė atsakomybės*“ [A]; „*prašau <...> kad kiekvienas turėtų savo vaidmenį ir savo atsakomybę konkrečiai toje grupinėje veikloje*“ [D].

Kaip minėta, studentų savarankiškas mokymasis skatinamas parenkant tiek individualias, tiek grupines užduotis. Visgi tyrimo metu nustatyta, jog projektuojant studentų savarankišką mokymąsi, grupinio pobūdžio užduotis į mokymosi veiklą įtraukia ne visi informantai: „*Savarankiškai grupinių užduočių neskiriu*“ [C].

Subjektyvios tyrimo dalyvių patirtys taip pat atskleidžia, kad studentų savarankiško mokymosi įgūdžiai lavinami nustatant tikslus atsiskaitymų terminus už konkrečias užduotis ar veiklas – trečioji subkategorija. Anot informantų, studentai visuomet informuojami apie užduočių atlikimo terminus, kadangi pastarieji pateikiami dalyko programoje kartu su užduotimis arba nurodomi studentams paskaitų/ seminarų metu.

Dar viena studentų savarankiško mokymosi skatinimo priemonė – *tarpiniai atsiskaitymai*. Tam, kad studentai mokytųsi savarankiškai, dėstytojai reikalauja, jog už atliktas užduotis studentai atsiskaitytų dalimis. Tyrimo dalyvių teigimu, neretai tai padeda ir kontroliuoti studentų darbą. Iš informantų atsakymų matyti, jog atsiskaitydami už tam tikras atliktų užduočių dalis studentai rengia pristatymus, kurie vėliau yra visų bendrai aptariami: „*tai yra pristatymai tų užduočių ir aptarimas*“ [D]. Vadinasi, galima būtų teigti, kad savarankiškas studentų mokymasis yra skatinamas įvedant tarpinius atsiskaitymus ir reflektuojant mokymosi procesą: besimokančiųjų atlikti darbai yra pristatomi ir seminarų metu visų bendrai aptariami.

Analizuojant edukacinių technologijų taikymo prielaidas savarankiško mokymosi organizavimo kontekste, išskirta dar viena kategorija – „Pagalbos studentams savarankiško mokymosi procese poreikis“, kurią patikslina dvi subkategorijos – *menkai išreikštas* ir *didelis* (14 lentelė).

**14 lentelė. Pagalbos studentams savarankiško mokymosi procese poreikis**

Kategorija	Subkategorija	Pagrindžiantys teiginiai
Pagalbos studentams savarankiško mokymosi procese poreikis	Menkai išreikštas	„ <i>bet nežinau, man tai kažkaip, nu, taip nebūdavo, kad jie, nebuvau tiek patyrus, kad tiek būtų kažko neaišku, kad jie eitų, klaustų kažkaip tai</i> “ [E] „ <i>Šiaip labai retai kada ateina konsultuotis</i> “ [C] „ <i>studentai dėl savarankiško mokymosi turbūt nelabai jau jie kažkaip kreipiasi</i> “ [E] „ <i>Retai. Retai &lt;...&gt; jeigu tai yra tavo išprusimui kaip žmogaus, tai paprastai retai</i> “ [D]
	Didelis	„ <i>konsultuotis kviečiu budėjimo laiku, tikrai nemažai studentų pasinaudoja šia galimybe</i> “ [F]

Pagalbos poreikio raiška studijų procese supriešina tyrimo dalyvių nuomones, kadangi vieni informantai teigia, jog pagalbos studentams savarankiško mokymosi procese poreikis neretai esti menkai išreikštas: „*studentai dėl savarankiško mokymosi turbūt nelabai jau jie kažkaip kreipiasi*“ [E]. Tuo tarpu kiti tyrimo dalyviai nurodo, kad vis tik nemaža dalis studentų naudojasi sudarytomis galimybėmis konsultuotis ir gauti reikiamą pagalbą: „*konsultuotis kviečiu budėjimo laiku, tikrai nemažai studentų pasinaudoja šia galimybe*“ [F].

Tyrimo dalyviai nurodo, kad dažniausia problema, su kuria susiduria studentai, mokydamiesi savarankiškai, yra informacijos paieška: „*Dažniausia problema yra informacijos paieška. Vis dėlto jie nelabai geba jos ieškoti*“ [C].

Nepaisant to, kad savarankiškas mokymasis laikomas paties besimokančiojo aktyvia ir konstruktyvia veikla, visgi, kaip minėta, mokslininkų teigimu, sėkmingam šios veiklos užtikrinimui būtina pedagogo pagalba ir kontrolė. Ugdytojo būtinybę savarankiško

mokymosi procese įrodo ir pastaroji kategorija. Dėl šių priežasčių tyrimu siekiama atskleisti pagalbos studentams savarankiško mokymosi procese būdus bei priemones.

Pagalbos teikimo būdai apima tris subkategorijas: *individualios konsultacijos dėstytojo priėmimo laiku; dėstytojo konsultacijos elektroniniais laiškais ir virtualioje aplinkoje; kitų specialistų konsultacijos organizavimas* (15 lentelė).

**15 lentelė. Pagalba studentams savarankiško mokymosi procese**

Kategorija	Subkategorija	Pagrindžiantys teiginiai
Pagalba studentams savarankiško mokymosi procese	Individualios konsultacijos dėstytojo priėmimo laiku	„Kartais pati paraginu elektroniniu laišku atvykti į konsultacijas ar kreiptis raštu“ [B] „Dažniau stengiuosi palaikyti žodinį kontaktą, nes bendravimas su studentu man yra labai svarbi pedagoginio darbo dalis“ [B] „tai jie gali kreiptis ir priėmimo valandomis“ [E] „Jei studentams reikia konsultacijos kreipiasi telefonu budėjimo laiku arba sutaria dėl susitikimo“ [F]
	Dėstytojo konsultacijos elektroniniais laiškais ir virtualioje aplinkoje	„Bet kuriuo atveju jie gi gali rašyti ir <...> jie gali elektroniniu paštu rašyti man klausimus“ [D] „tai jie gali kreiptis <...> ir email'ais“ [E] „kartais užtenka atsakymo emailu“ [F] „ir Moodle sistemoj klausimus uždavinėti“ [D]
	Kitų specialistų konsultacijos organizavimas	„Kartais nukreipiu į bibliotekos teminius bibliotekininkus, kartais pasikviečiu juos į paskaitą“ [C]

Autentiški atsakymai rodo, jog tyrimo dalyviai noriai teikia individualią konsultacinę pagalbą studentams atvykus dėstytojo priėmimo laiku. Informantų teigimu, studentai patys kreipiasi pagalbos: „Jei studentams reikia konsultacijos kreipiasi“ [F], tačiau dėstytojai taip pat yra linkę raginti studentus pasinaudoti galimybe konsultuotis: „Kartais pati paraginu elektroniniu laišku atvykti į konsultacijas ar kreiptis raštu“ [B].

Antroji subkategorija išryškina galimybę naudotis teikiama pagalba nuotoliniu būdu, t.y. elektroniniais laiškais: „tai jie gali kreiptis <...> ir email'ais“ [E], ar virtualioje mokymo(si) aplinkoje: „Moodle sistemoj klausimus uždavinėti“ [D]. Pasak informantų, tokios pagalbos neretai visiškai pakanka išskilusiems sunkumams išspręsti: „kartais užtenka atsakymo emailu“ [F].

Trečioji subkategorija – *kitų specialistų konsultacijos organizavimas*. Tyrimu nustatyta, kad siekdami užtikrinti reikiamą pagalbą studentams savarankiško mokymosi procese dėstytojai rekomenduoja studentams pasinaudoti ne tik dėstytojų, bet ir kitų universitete dirbančių specialistų pagalba.

Taigi, pateiktos informantų patirtys atskleidė, kad savarankiškas studentų mokymasis dažniausiai organizuojamas šiems skyrius įvairias individualias ir grupines užduotis, skatinančias besimokančiųjų kūrybiškumą, kritinio mąstymo ugdymą, tarpusavio bendravimą ir bendradarbiavimą, žadinančias atsakomybės jausmą. Tokio pobūdžio užduotys pateikiamos ir tam, kad studentai komunikotų, tarpusavyje priimtų bendrus sprendimus, mokytųsi išklaudyti ir išgirsti kitą asmenį, tyrinėtų, ieškotų atsakymų į jiems rūpimus klausimus. Tyrimas aktualizuoja pagalbos mokantis savarankiškai poreikį, kuris, anot informantų, neretai yra menkai išreikštas. Vis dėlto padėdami išspręsti iškilusius sunkumus, kurie dažniausiai yra susiję su informacijos paieška, dėstytojai užtikrina pedagoginę pagalbą: teikia individualias konsultacijas priėmimo metu, kartu konsultuoja virtualioje erdvėje, be kita ko, organizuoja kitų specialistų konsultacijas. Taigi, apibendrintai būtų galima teigti, jog tyrimas aktualizuoja edukacinių technologijų taikymą savarankiško mokymosi procese, atskleidžia sudaromas sąlygas lavintis savarankiško darbo įgūdžius.

## Empirinio tyrimo dalinės išvados

Projektuodami paskaitas ir seminarus dėstytojai linkę suvienodinti šių akademinų užsiėmimų struktūrą siekdami mokymą(si) paversti visapusiškai aktyvia veikla. Paskaitos ir seminaro formų suvienodėjimo procesas remiasi teorijos ir praktinių užduočių derinimu bei aktyvaus mokymo(si) metodų ir strategijų, tokių kaip: atvejo analizė, sprendimų modeliavimas, intervizijos, diskusijos ir pan., taikymu.

Aktyvaus mokymo(si) siekiamybė atskleidžia mokymo(si) proceso dalyvių vaidmenų pasiskirstymą: studentų aktyvumas viso mokymo(si) proceso metu, t.y. tiek paskaitų, tiek seminarų metu, įgalina šiuos tapti aktyviais, turinčiais tikslą ir jo tikslingai siekiančiais veikėjais.

Nors studentai ganėtinais aktyviai dalyvauja studijų procese, vis tik neretai pastaruosius reikia skatinti pateikiant probleminius ar diskusinius klausimus, taikant aktyvaus mokymo(si) bei mokymą(si) bendradarbiaujant skatinančius metodus. Tuo tarpu dėstytojai, užleisdami lyderio pozicijas, tampa ugdymo proceso organizatoriais, mokymo(si) talkininkais, patarėjais, mokymo(si) galimybių kūrėjais ir mokymo(si) aktyvintojais.

Tyrimas atskleidė racionaliai paskirstytos atsakomybės už mokymą(si), įgyvendinamos per mokymo(si) tikslus bei turinį, raišką studijų procese. Dėstytojai visuomet laikosi programos dalyko apraše numatytų tikslų ir reikalavimų, tačiau pastaruosius derina ir koreguoja atsižvelgdami į studentų lūkesčius bei poreikius. Minėti aspektai išryškina konstruktyvistinių nuostatų realizavimą studijų procese: siekiama atskleisti studentams konkrečių žinių reikalingumą bei svarbą tam, kad šie patirtų mokymo(si) sėkmę, be to, formuodami įgūdžius, naujas reikšmes ir gilindami žinias studentai turi galimybę panaudoti jau žinomus dalykus, susieti savo ankstesnį patyrimą su nauju suvokimu.

Empirinis tyrimas išryškino formaliomis (studentų atliktų darbų vertinimas, egzaminas) ir neformaliomis (diskusijos, mokymo(si) proceso reflektavimas) formomis realizuojamą grįžtamąjį ryšį. Nustatyta, jog grįžtamasis ryšys yra nuolatinis, nenutrūkstantis procesas, tiek žodžiu, tiek raštu realizuojamas visų mokymo(si) proceso dalyvių.

Dažniausi techniniai resursai, naudojami studijų procese, yra kompiuteris, projektorius, mobilusis telefonas ir internetas. Šios priemonės paprastai naudojamos mokomosios medžiagos vaizdumui, taip pat studentų aktyvinimui bei informacijos paieškai ir jos analizei. Studentai naudoja minėtus įrenginius atliktų darbų pristatymui, prezentacijoms rengti.

Nustatyta, kad dėstytojams sunku suspėti įsisavinti sparčiai besikeičiančias technologijas. Dėl nuolatinės pastarųjų kaitos tyrimo dalyviai stokoja kompetencijų,

reikalingų efektyviam techninių priemonių panaudojimui mokymo(si) procese. Dėstytojai neneigia techninių priemonių naudingumo, tačiau neretai akcentuoja neigiamą išankstinę nuomonę šių technologijų atžvilgiu.

Mokymas(is) virtualioje aplinkoje organizuojamas palyginti retai dėl teikiamo prioriteto tiesioginiam bendravimui, taip pat galimybių stokos stebėti visą studentų auditoriją vienu metu, be to, paaiškėjo, kad dėstytojams kelia nerimą galimi techniniai trikdžiai. Dažniausiai šis procesas yra susijęs su informacijos talpinimu, užduočių ir grįžtamojo ryšio teikimu, formaliu studentų vertinimu Moodle sistemoje.

Tyrimo duomenys atskleidė individualių bei grupinių užduočių raišką savarankiško mokymosi procese. Nustatyta, kad pastarųjų paskirtis – skatinti kūrybiškumą, ugdyti kritinį mąstymą, žadinti atsakomybės jausmą, lavinti tarpusavio bendravimo ir bendradarbiavimo įgūdžius.

Mokantis savarankiškai pagalbos poreikis įprastai yra susijęs su informacijos paieška ir atranka. Tyrimas aktualizavo pedagoginės pagalbos, iškilusiems sunkumams spręsti studijų procese, užtikrinamą. Pastaroji paprastai yra realizuojama dėstytojų ir kitų universitete dirbančių specialistų per individualias konsultacijas priėmimo metu ar virtualioje aplinkoje.



## IŠVADOS

1. Aukštosios mokyklos paskirtis yra daugiafunkcinė: ugdyti visapusiškai išsilavinusią, etiškai atsakingą, kūrybingą ir verslią asmenybę, vykdyti aukšto lygio mokslinius tyrimus ir eksperimentinę (socialinę, kultūrinę) plėtrą, tenkinti besimokančiųjų ir rinkos poreikius, ugdyti kritiškai mąstančius, gebančius kurti žinių visuomenę asmenis ir pan. Todėl aukštajai mokslo sistemai keliami itin dideli tikslai, kurie gali būti pasiekti per įvairaus pobūdžio ir aukštą studijų kokybę atitinkančias studijų programas. Aukštoji mokykla, siekdama išlikti konkurencinga, kokybiškas studijas teikianti, naujovėms atvira institucija, gebanti tobulinti savo veiklą tam, kad būtų pasiekti besimokančiųjų ir visuomenės lūkesčiai, prisiima įsipareigojimus kokybei ir juos vykdo. Dėstytojo veikla neatsiejama nuo novatoriškumo pagrindu kuriamų inovacijų, kur pastarosios sąlygoja IKT, kitų inovatyvių ugdymo priemonių, didaktinių metodų taikymo, studijoms palankios edukacinės aplinkos kūrimo.
2. Edukacinių technologijų raiška švietime apima inovatyvių mokymo(si) metodų komponavimą, turinio reguliavimą, mokymo(si) proceso projektavimą, organizavimą bei vykdymą naudojant ir derinant techninius bei žmogiškuosius resursus. Realizuojant edukacines technologijas studijų aukštojoje mokykloje procese, išskirtinos šios, su dėstytojo gebėjimu susijusios, prielaidos:
  - sukurti studijų aplinką, kuri įgalina asmeninį individo tobulėjimą, skatina teigiamą požiūrį į mokymąsi;
  - taikyti nekonvencionalių mokymo(si) metodus, skatinančius interaktyvias mokymo(si) formas, aktyvų besimokančiojo dalyvavimą, integralų mąstymą;
  - naudoti, taikyti ir integruoti IKT į mokymo(si) procesą.
3. Empiriniu tyrimu atskleista, kad:
  - dėstytojai yra pajėgūs ir pasirengę taikyti didaktinius edukacinių technologijų aspektus naujos edukacinės paradigmos kontekste projektuojant, organizuojant bei vykdant mokymo(si) procesą, reguliuojant mokymo(si) turinį, formuojant mokymui(si) palankią aplinką, aktyvinant studentus, komponuojant aktyvų mokymą(si) skatinančius metodus, organizuojant savarankiškas studentų studijas;
  - taikant edukacines technologijas studijų procese, remiamasi šiuolaikine mokymosi paradigma. Tai aktualizuoja pedagoginės sistemos modelio elementų savybės: dalyko studijų tikslai ir mokymo turinys visuomet koreguojami, atsižvelgiant į studentų poreikius bei interesus, studentams

sudaromos sąlygos patiems sau kelti mokymo(si) tikslus, veikti subjektyvių lūkesčių pagrindu, formuoti įgūdžius, naujas reikšmes ir gilinti žinias panaudojant jau žinomus dalykus, siejant savo ankstesnį patyrimą su nauju suvokimu, siekiama atskleisti konkrečių žinių reikalingumą bei svarbą tam, kad besimokantieji patirtų mokymo(si) sėkmę;

- studijų procese dėstytojai kuria mokymui(si) palankią aplinką: racionaliai tarp studijų proceso dalyvių paskirsto atsakomybę už mokymą(si), realizuoja nuolatinį, nenutrūkstantį grįžtamąjį ryšį, užtikrina pedagoginę pagalbą savarankiškose studijose;
- savarankiško mokymosi metu edukacinės technologijos realizuojamos skatinant studentų kūrybiškumą, ugdant kritinį mąstymą, žadinant atsakomybės jausmą, lavinant tarpusavio bendravimo ir bendradarbiavimo įgūdžius.
- dėstytojai stokoja žinių ir patirties taikyti IKT studijų procese, organizuoti mokymą(si) virtualioje aplinkoje. Mokymas(is) virtualioje aplinkoje kaip atskiras procesas nėra organizuojamas, įgyvendinami tik atskiri jo fragmentai. Tai lemia: dėstytojų teikiamas prioritetas tiesioginiam bendravimui, nerimas dėl galimų techninių trikdžių, galimybių stoka stebėti visą studentų auditoriją vienu metu.

## PASIŪLYMAI

### *Tolimesniems tyrimams:*

- atlikti kiekybinį/ kokybinį tyrimą, kuris atskleistų studentų požiūrį į dėstytojų realizuojamas edukacines technologijas bei padėtų išsiaiškinti, kokį poveikį studentų mokymuisi daro pastarųjų raiška studijų procese.

### *Dėstytojams:*

- teikti daugiau konsultacijų, kurios padėtų studentams lavinti įgūdžius, kaip naudotis informacinėmis priemonėmis, kaip rasti, atsirinkti ir tinkamai panaudoti informaciją;
- skirti daugiau asmeninių pastangų, laiko bei susidomėjimo stiprinimui kompetencijų, kaip naudotis įvairiomis IKT teikiamomis galimybėmis;
- integruojant IKT į mokymo(si) procesą siekti daugiau mokymo(si) tikslų, t.y.: panaudoti šias priemones dalykų integracijai, mokymo diferencijavimui ar individualizavimui, mokymo(si) veiksmingumui didinti ir pan.;
- išbandyti galimybę projektuoti mokymo(si) procesą virtualioje aplinkoje.

## LITERATŪROS SĄRAŠAS

1. Allan A., Lukoševičiūtė-Noreikienė I. Mišriųjų studijų kurso kokybės vertinimas atvirojo mokymosi idėjų kontekste: atvejo analizė // Aukštojo mokslo kokybė. 2008, Nr. 5, p. 94-130.
2. Anderson J. et al Information and Communication Technology in Education. Paris: UNESCO, 2002.
3. Anderson J. IT, e-learning and teacher development // International Education Journal. 2005, Vol. 5 (5), p. 1-14.  
<<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ903883.pdf>> [žiūrėta 2014-08-19]
4. Andresen B. B. Multimedia in education. Information technologies at school: conference materials. Vilnius: Švietimo informacinių technologijų centras, 2002, p. 5-8.
5. Aukštojo mokslo kokybės užtikrinimo nuostatos. Vilnius: Studijų kokybės vertinimo centras, 2006.
6. Balčytienė A. Būdas mokytis kitaip: hipertekstinė mokymo aplinka. Vilnius: Margi raštai, 1998.
7. Baranauskienė I. ir kt. Aukštojo mokslo studijų kokybės užtikrinimo vertinimas studentų požiūriu // Pedagogika. 2011, T. 102, p. 16-24.
8. Baranauskienė R. Reflektyvaus studijų modelio ypatumai mokymosi kontekste // Socialiniai mokslai: Edukologija. 2000, Nr. 5 (26), p. 60-67.
9. Barkauskaitė M. ir kt. Savarankiškas mokinių darbas nuolatinio mokymosi procese // Pedagogika. 2005, T. 78, p. 79-88.
10. Bartuševičienė V., Butkienė J. Aukštojo mokslo studijų kokybės užtikrinimas Bolonijos proceso kontekste // Mokslo Lietuva. 2006, Nr. 16 (350).  
<<http://mokslasplius.lt/mokslo-lietuva/2006-2011/node/95>> [žiūrėta 2014-05-24]
11. Bastic M., Leskovar-Spacapan G. What do transition organizations lack to be innovative? // Kybernetes. 2006, T. 35, Nr. 7/8, p. 36-45.
12. Berns R. M. Vaiko socializacija. Vilnius: Poligrafija ir informatika, 2009.
13. Biggs J. Theoretical Foundations of Learning Environments. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1999.
14. Bitinas B. ir kt. Pedagogika. Vilnius: Mokslas, 1981.
15. Bitinas B. Ugdymo filosofija. Vilnius: Enciklopedija, 2000.
16. Bitinas ir kt. Kokybinių tyrimų metodologija: vadovėlis vadybos ir administravimo studentams. 2 d. Klaipėda: S. Jokužio leidykla-spaustuvė, 2008.

17. Bitinas B. Gyvenimas ugdymo verpetuose. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla, 2010.
18. Bitinas B. Rinktiniai edukologiniai raštai. I tomas Ugdymo filosofija: Ugdymo idėjos ir problemos. Vilnius: Edukologija, 2013.
19. Brazdeikis V. Bendrosios programos ir informacinė technologija. Vilnius: Margi raštai, 1999.
20. Brazdeikis V. Informacinėmis ir komunikacinėmis technologijomis papildytų edukacinių aplinkų kaita // Informacijos mokslai. 2009, Nr. 50, p. 57-63.
21. Bruzgelevičienė R. Ugdymo paradigmu kaitos permanentiškumo problema: teorija – praktinė veikla – mokytojų rengimas // Mokytojų ugdymas. 2008, Nr. 10, p. 74-90.
22. Bubnys R. Reflektyvaus mokymo(si) metodų diegimo aukštojoje mokykloje metodika: refleksija kaip besimokančiųjų asmeninės ir profesinės raidos didaktikos metodas. Šiauliai: Šiaulių valstybinė kolegija, 2012.
23. Budreckienė V., Janiūnaitė B. Mokyklos vadovo inovacinės veiklos prielaidos: Lietuvos atvejis // Socialiniai mokslai. 2010, Nr. 2 (68), p. 26-36.
24. Bulajeva T. ir kt. Studijų programų atnaujinimas: kompetencijų plėtotės ir studijų siekinių vertinimo metodika. Vilnius: Vilniaus universitetas, 2011.  
<[http://www.vu.lt/site\\_files/SD/Studentams/Studiju\\_programu\\_atnaujinimas.pdf](http://www.vu.lt/site_files/SD/Studentams/Studiju_programu_atnaujinimas.pdf)>  
[žiūrėta 2014-03-09]
25. Burneikaitė N. ir kt. Informacinių komunikacinių technologijų taikymo ugdymo procese galimybės: rekomendacijos mokytojui. Vilnius: ŠPC, 2005.
26. Butkevičienė E. Social Innovations in Rural Communities: Methodological Framework and Empirical Evidence // Social Sciences. 2009, Vo. 1, No. 63, p. 80-88.
27. Butrimienė E., Stankevičienė N. Edukacinės aplinkos turinimas informacinėmis ir komunikacinėmis technologijomis. Kauno medicinos universiteto Farmacijos fakulteto situacija // Medicina. 2008, T. 44, Nr. 2, p. 156-166.
28. Čiarnienė R. ir kt. Informacinių technologijų taikymas studijų procese: palyginamoji analizė // Ekonomika ir vadyba. 2012, Nr. 17(4), p. 1552-1558.  
< [http://www.skvc.lt/files/leidiniai/SKVC\\_knyga.pdf](http://www.skvc.lt/files/leidiniai/SKVC_knyga.pdf) > [žiūrėta 2014-07-25]
29. Čiužas R. Mokytojo ir mokinio vaidmenų kaita edukacinės paradigmos virsmo sąlygomis // Pedagogika. 2007, T. 87, p. 64-70.
30. Čiužas R. Pedagogų didaktinės kompetencijos raiška kintant edukacinei paradigmai: daktaro disertacija (socialiniai mokslai, edukologija). Kaunas: Technologija, 2007.
31. Čiužas R., Šiaučiukienė L. Pedagogų didaktinės kompetencijos raiška Lietuvos mokyklose // Pedagogika. 2007, T. 86, p. 23-29.

32. Čiužas R., Navickaitė J. Ugdymo turinio planavimas ir įgyvendinimas // *Pedagogika*. 2011, T. 101, p. 37-42.
33. Dagienė V. Informacinių technologijų taikymo švietime konceptualusis pagrindimas // *Informacijos mokslai*. 2003, Nr. 25, p. 127-133.
34. Dagienė V. Mokomųjų kompiuterinių priemonių ir virtualiųjų mokymosi aplinkų profesinio mokymo srityse diegimas: mokslinio tyrimo darbo ataskaita. Vilnius, 2005. <<http://www.ipc.lt/wp-content/uploads/2009/11/MKP-prof-ataskaita.pdf>> [žiūrėta 2014-06-30]
35. Dagienė V. ir kt. Enciklopedinis kompiuterijos žodynas. Vilnius: TEV, 2008.
36. Dagienė V., Kurilovas E. Informacinių ir komunikacinių technologijų diegimo švietime patirties Lietuvoje ir užsienio šalyse lyginamoji analizė // *Pedagogika*. 2009, T. 95, p. 112-118.
37. Dagienė V., Žilinskienė I. Mokymosi veiklos samprata skaitmeninėje plotmėje // *Pedagogika*. 2011, T. 102, p. 94-103.
38. Daukilas S. Inovatoriškų dėstytojų edukacinių technologijų bruožai // *Vadybos mokslas ir studijos – kaimo verslų ir jų infrastruktūros plėtrai*. 2010, Nr. 5 (24), p. 45-54.
39. Davies B., Ellison L. Naujoji strateginė kryptis ir mokyklos plėtra. Vilnius: Homo liber, 2006.
40. Dienys V. ir kt. Institucinis mokslo ir studijų vertinimas: neišvengiamas modernios valstybės požymis ar dar viena biurokratinė užgaida Lietuvoje? // *Aukštojo mokslo kokybė*. 2005, Nr. 2, p. 26-51. <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ874241.pdf>> [žiūrėta 2014-05-06]
41. Dudzinskienė R. ir kt. Inovatyvių mokymo(si) metodų ir IKT taikymas: metodinė priemonė mokytojams. II knyga. Vilnius: Ugdymo plėtotės centras, 2010.
42. Dumont H. et al. *The Nature of learning. Using research to inspire practice*. Paris: OECD Publishing, 2010.
43. Gage N. L., Berliner D. C. *Pedagginė psichologija*. Vilnius: Alma Litera, 1994.
44. Galinienė B., Martinavičius J. Studijų kokybės užtikrinimas fakultete: universitetinių ekonomikos studijų patirtis // *Acta Paedagogica Vilnensia*. 2011, Nr. 26, p. 107-120.
45. Gedvilienė G., Zuzevičiūtė V. *Edukologija: mokomoji knyga studentams*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas, 2007.
46. Gedvilienė G. ir kt. *Ko reikia šiuolaikiniam mokytojui? Aktualus mokytojų kvalifikacijos tobulinimo turinys: mokomoji knyga mokytojams*. Vilnius: Lietuvos prekybos, pramonės ir amatų rūmų asociacija, 2008.

47. Ginevičius R. Mokslas ir aukštosios mokyklos – kryžkelėje? // Mokslas ir technika. 2006, Nr. 12, p. 36-37.
48. Glosienė A. ir kt. Socialinių duomenų archyvai: Lietuvos mokslo informacinės infrastruktūros trūkstamas sandas // Informacijos mokslai. 2005, Nr. 35, p. 9-31.
49. Grendstad M. N. Mokyti – tai atrasti. Vilnius: Margi raštai, 1996.
50. Gudalienė-Gudelevičienė L., Kaušylienė A. Ugdymo paradigmos virsmas nuo mokymo prie mokymosi // Pedagogika. 2006, T. 82, p. 68-72.
51. Gudžinskienė V. Mokymo(si) metodų parinkimo kriterijai, aprašai ir jų taikymas edukacinėje praktikoje // Inovatyvių šiuolaikinių studijų technologijų kriterijai ir aprašas: mokymo metodinė medžiaga. 3 knyga. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas, 2007, p.51-58.
52. Gudžinskienė V. Mokymo ir mokymosi sampratų analizė // Pedagogika. 2008, T. 90, p. 49-72.
53. Havelock R., Hamilton J. L. Guiding Change in Special Education. How to Help Schools With New Ideas and Practices. Corwin Press, 2004.
54. Hmelo-Silver, C. E. Problem-based learning: What and how do students learn? // Educational Psychology Review. 2004, Vol. 16 (3), p. 235-266.
55. Indrašienė V., Merfeldaitė O. Inovacijoms palankios mokyklos aplinkos kūrimo prielaidos Utenos savivaldybėje // Pedagogika. 2011, T. 102, p. 74-80.
56. Indrašienė ir kt. Professional development of pedagogues : Lithuania in the context of European countries // Journal of international scientific publication : educational alternatives. 2013, Vol. 11, pt. 2, p. 242-256.
57. Jakštienė V. Universiteto dėstytojo informacinių ir komunikacinių technologijų kompetencijos raiška fizinių ir socialinių mokslų studijose: daktaro disertacija (socialiniai mokslai, edukologija). Kaunas: Kauno technologijos universitetas, 2012.
58. Jakubavičius A. ir kt. Inovacijos versle: procesai, parama, tinklaveika. Vilnius: Lietuvos inovacijų centras, 2008.  
< <http://www.lic.lt/index.php?-382459073> > [žiūrėta 2014-05-09]
59. Janiūnaitė B. Edukacinės novacijos ir jų diegimas. Kaunas: Technologija, 2004.
60. Jarockytė A. Informacinė visuomenė Lietuvoje 1990 – 2000 m. Vilnius: Žara, 2003.
61. Jarvis P. The Practitioner-Researcher. Developing Theory from Practice. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.
62. Jezerskytė E., Janiūnaitė B. Dėstytojo inovacinės veiklos bruožai tobulinant studijų programas: besikeičiančios edukacinės paradigmos kontekstas // Jaunųjų mokslininkų darbai. 2009, Nr. 1(22), p. 73–82.

63. Jezerskytė E. Universiteto dėstytojo inovacinės veiklos turinys tobulinant studijų programas: daktaro disertacija (socialiniai mokslai, edukologija). Kaunas: Kauno technologijos universitetas, 2011.
64. Jezerskytė E. Universiteto dėstytojų inovacinės veiklos raiška, diegiant kooperuotų studijų metodą, studijų procese // Jaunųjų mokslininkų darbai. 2012, Nr. 4 (37), p. 136-142.
65. Jonassen D. H., Land M. S. Theoretical Foundations of Learning Environments. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2000.
66. Jovaiša L., Vaitkevičius J. Pedagogikos pagrindai 2. Kaunas: Šviesa, 1989.
67. Jovaiša L. Edukologijos įvadas. Kaunas: Technologija, 1993.
68. Jovaiša L. Edukologijos pradmenys. Kaunas: Technologija, 1997.
69. Jovaiša L. Enciklopedinis edukologijos žodynas. Vilnius: Gimtasis žodis, 2007.
70. Jucevičienė P. Ugdymo mokslo raida nuo pedagogikos iki šiuolaikinės edukologijos. Kaunas: Technologija, 1997.
71. Jucevičienė P. Reikalavimai aukštosios mokyklos dėstytojams ir jų veiklos galimybės: Europos šalių ir Lietuvos palyginamoji analizė // Aukštojo mokslo sistemos ir didaktika: konferencijos medžiaga. 1998, T. 1, p. 85-94.
72. Jucevičienė P., Gudaitytė D. Elitinio aukštojo mokslo proceso tapimo masiniu esmė: paradigma ir charakteristikos // Socialiniai mokslai. 2000, Nr. 3 (24), p. 112-122.
73. Jucevičienė P. ir kt. Universiteto kultūra ir jos tyrimas. Kaunas: Technologija, 2000.
74. Jucevičienė P., Brazdeikis V. Pedagogo IKT kompetencijos dinamiškos struktūros pagrindimas // Socialiniai mokslai. 2003, Nr. 2 (39), p. 70-81.
75. Jucevičienė P. ir kt. Mokytojų didaktinės kompetencijos atitiktis šiuolaikiniams švietimo reikalavimams: tyrimo ataskaita, ŠMM. Švietimo būklės tyrimai, 2005.
76. Jucevičienė P. Pedagogų rengimas IKT diegimo Lietuvos švietime aspektu. Mokslinio tyrimo ataskaita. Kaunas: Kauno technologijos universiteto Edukologijos institutas, 2005.  
<<http://www.smm.lt/uploads/documents/kiti/Pedagogu%20rengimo%20IKT%20diegimo%20Lietuvos%20svietime%20aspektu%20tyrimo%20ataskaita.pdf>>  
[žiūrėta 2014-07-27]
77. Jucevičienė P. Besimokantis miestas. Kaunas: Technologija, 2007.
78. Jucevičienė P. Studijų kokybė: objektyvu ar subjektyvu?  
<<http://old.smm.lt/strategija/docs/vssi/090219/3%20sekcija/Studiju%20kokybe-VPU%20konf..pdf>> [žiūrėta 2014-03-08]



79. Jucevičienė P., Simonaitienė B. Tarpdalykinės magistrantūros programa ir jos įgyvendinimo modelis, adaptuotas darnaus vystymosi programai. Kaunas: UAB „Biznio mašinų kompanija“, 2008.
80. Jucevičienė P. ir kt. Universiteto edukacinė galia: atsakas XIX amžiaus iššūkiams: mokslo monografija. Kaunas: Technologija, 2010.
81. Juodaitytė A. Studijų kokybė aukštojoje mokykloje: valdymo filosofija ir prakseologija // Aukštojo mokslo kokybė. 2004, Nr. 1, p. 12-25.  
<<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ874224.pdf>> [žiūrėta 2014-03-10].
82. Kardelis K. Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai. Kaunas: Judex, 2002.
83. Kazanskis N., Nazarova T. Didaktika. Pradinės klasės. Kaunas: Šviesa, 1981.
84. Kepalaitė A. Pedagogo refleksijos ypatumai akademinėje situacijoje // Acta Paedagogica Vilnensia. 2005, Nr. 14, p. 51-56.
85. Kirikova L. ir kt. Probleminio mokymosi proceso privalumai ir trūkumai: dėstytojų požiūris // SANTALKA: Filosofija, Edukologija. 2013, T. 21, Nr. 1, p. 24-34.
86. Kišonienė R., Dudzinskienė R. Mokinių, turinčių specialiųjų mokymo(si) poreikių, ugdymo turinio individualizavimas. Vilnius: Via recta, 2007.
87. Kokybiškai dirbančių mokyklų vertinimo modelio sukūrimo studija. Vilnius, 2012.  
<[http://www.nmva.smm.lt/wp-content/uploads/2012/12/2012\\_Projekto\\_Gera\\_mokykla\\_studija1.pdf](http://www.nmva.smm.lt/wp-content/uploads/2012/12/2012_Projekto_Gera_mokykla_studija1.pdf)> [žiūrėta 2014-05-24]
88. Kraujutaitytė L. Aukštojo mokslo demokratiškumo pagrindai. Vilnius: Lietuvos teisės universitetas, 2002.
89. Kučinskienė R., Kučinskas V. Studijų kokybės sistemos kūrimas ir valdymas // Acta Paedagogica Vilnensia. 2005, Nr. 14, p. 187-198.
90. Laužackas, R. Mokymo turinio projektavimas. Kaunas: VDU, 2000.
91. Laužackas R. ir kt. Studijų kokybės užtikrinimo sistemos modeliavimas pasaulinės patirties kontekste: konferencijos medžiaga. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas, 2003.
92. Laužackas R. Profesinio rengimo metodologija. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla, 2005.
93. Laužackas R. ir kt. Lietuvos aukštojo mokslo (LAM) sistemos plėtra 2007-2012 m.: konkurencingumas ir finansavimo modelis, 2007.  
<[http://www.smm.lt/svietimo\\_bukle/tyrimai.htm](http://www.smm.lt/svietimo_bukle/tyrimai.htm)> [žiūrėta 2014-02-07]
94. Laužackas R. Kompetencijomis grindžiamų mokymo/ studijų programų kūrimas ir vertinimas. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas, 2008.

95. Lietuvos Respublikos mokslo ir studijų 2009 m. balandžio 30 d. įstatymas Nr. XI-242.  
<[http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc\\_l?p\\_id=343430&p\\_query=&p\\_tr2](http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=343430&p_query=&p_tr2)  
=> [žiūrėta 2014-05-24]
96. Lietuvos Respublikos Seimo 2003 m. liepos 4 d. nutarimas Nr IX-1700 Dėl Valstybinės švietimo strategijos 2003-2012 metų nuostatų.  
<[http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc\\_l?p\\_id=215471&p\\_query=&p\\_tr2](http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=215471&p_query=&p_tr2)  
=> [žiūrėta 2014-03-30]
97. Lietuvos Respublikos Seimo 2012 m. gegužės 15 d. nutarimas Nr. XI-2015 Dėl Valstybės pažangos strategijos „Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“ patvirtinimo.  
<[http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc\\_l?p\\_id=425517&p\\_query=&p\\_tr2](http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=425517&p_query=&p_tr2)  
=> [žiūrėta 2014-08-19]
98. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2001 m. gruodžio 21d. įsakymas Nr. 1694 Dėl pedagogų kompiuterinio raštingumo standarto.
99. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2002 m. sausio 31 d. įsakymas Nr. 124 Dėl moksleivių visuotinio kompiuterinio raštingumo standartas.
100. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2004 m. gruodžio 14 d. įsakymas Nr. ISAK-2015 Dėl Informacinių ir komunikacinių technologijų diegimo į Lietuvos švietimą 2005–2007 metų strategijos ir Informacinių ir komunikacinių technologijų diegimo į Lietuvos švietimą 2005–2007 metų programos patvirtinimo.  
<<https://www.e-tar.lt/rs/legalact/TAR.4B0EEA76EC49/>> [žiūrėta 2014-02-18]
101. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2007 m. gruodžio 20 d. įsakymas Nr. ISAK-2530 Dėl Informacinių ir komunikacinių technologijų diegimo į bendrąjį lavinimą ir profesinį mokymą 2008–2012 metų strategijos patvirtinimo.  
<[http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc\\_l?p\\_id=312799&p\\_query=D%EBI%20reikalavim%F8%20mokytoj%F8%20kompiuterinio%20ra%F0tingumo&p\\_tr2=2](http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=312799&p_query=D%EBI%20reikalavim%F8%20mokytoj%F8%20kompiuterinio%20ra%F0tingumo&p_tr2=2)  
> [žiūrėta 2014-02-07]
102. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2007 m. kovo 29 d. įsakymas Nr. ISAK-555 Reikalavimai mokytojų kompiuterinio raštingumo programoms.  
<<https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/TAR.E25DB708E9BE>>  
[žiūrėta 2014-05-24]
103. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2009 m. liepos 24 d. įsakymas Nr. ISAK-1652 Dėl studijų programų išorinio vertinimo ir akreditavimo tvarkos aprašo patvirtinimo.

- <[http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc\\_l?p\\_id=350784&p\\_query=&p\\_tr2](http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=350784&p_query=&p_tr2)  
=> [žiūrėta 2014-02-18]
104. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2010 m. balandžio 9 d. įsakymas Nr. V-501 Dėl laipsnį suteikiančių pirmosios pakopos ir vietisųjų studijų programų bendrųjų reikalavimų aprašo patvirtinimo.  
<[http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc\\_l?p\\_id=369937&p\\_query=&p\\_tr2](http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=369937&p_query=&p_tr2)  
> [žiūrėta 2014-03-30]
105. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2010 m. birželio 3 d. įsakymas Nr. V-826 Dėl magistrantūros studijų programų bendrųjų reikalavimų aprašo patvirtinimo.  
<[http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc\\_l?p\\_id=374821&p\\_query=&p\\_tr2](http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=374821&p_query=&p_tr2)  
=> [žiūrėta 2014-03-30]
106. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2011 m. lapkričio 21 d. įsakymas Nr. V-2212 Dėl studijų pakopų aprašo patvirtinimo.  
<[http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc\\_l?p\\_id=412604&p\\_query=&p\\_tr2](http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=412604&p_query=&p_tr2)  
=> [žiūrėta 2014-03-30]
107. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2012 m. vasario 8 d. įsakymas Nr. V-232 Dėl švietimo ir mokslo ministro 2010 m. balandžio 9 d. įsakymo Nr. V-501 „Dėl laipsnį suteikiančių pirmosios pakopos ir vietisųjų studijų programų bendrųjų reikalavimų aprašo patvirtinimo“ pakeitimo.  
<[http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc\\_l?p\\_id=418470&p\\_tr2=2](http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=418470&p_tr2=2)>  
[žiūrėta 2014-03-30]
108. Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2014 m. gegužės 15 d. įsakymas Nr. V-436 Dėl Informacinių ir komunikacinių technologijų diegimo į bendrąjį ugdymą ir profesinį mokymą 2014–2016 metų veiksmų plano patvirtinimo.  
<[http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc\\_l?p\\_id=471416&p\\_tr2=2](http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=471416&p_tr2=2)>  
[žiūrėta 2014-03-30]
109. Lietuvos Respublikos Vyriausybės 2001 m. vasario 28 d. nutarimas Nr. 229 Dėl Lietuvos nacionalinės informacinės visuomenės plėtros kompetencijos patvirtinimo.  
<<http://www3.lrs.lt/pls/inter3/oldsearch.preps2?Condition1=123561&Condition2=>>  
[žiūrėta 2014-05-24]
110. Linkaitytė G., Širvaitytė V. Nuolatinio mokymosi gebėjimai ir juos veikiančios sąlygos // Suaugusiųjų švietimas dabarčiai ir ateičiai. Kaunas: VDU, 2000, p. 52-57.

111. Lipinskienė D. Edukacinė studentą įgalinanti studijuoti aplinka: daktaro disertacija (socialiniai mokslai, edukologija). Kaunas: Kauno technologijos universitetas, 2002.
112. Longworth, N. Making Lifelong Learning Work: Learning Cities for a Learning Century. London: Kogan Page, 2000.
113. Longworth N. Mokymosi visą gyvenimą praktika. Švietimo kaita XXI amžiuje. Vilnius: Kronta, 2007.
114. Loughran J. Developing Reflective Practice: Learning about Teaching and Learning Through Modelling. London: Falmer Press, 1996.
115. Markauskaitė L. Kompiuterinės mokymo priemonės. Kompiuterių naudojimas mokykloje. Vilnius: Baltic Amadeus, 1997.
116. Markauskaitė L. Kompiuterinių mokymo formų bendrojo lavinimo mokykloje analizė: daktaro disertacija. Vilnius: Matematikos ir informatikos institutas, 2000.
117. Martinkienė G. Mokymo metodai ir jų panauda šiuolaikinėmis sąlygomis // Pedagogika. 2002, T. 57, p. 96-97.
118. Melnikas B. ir kt. Inovacijos: verslas, vadyba, konsultavimas. Vilnius: Lietuvos inovacijų centras, 2000.
119. Misiūnas M. Vidinės kokybės užtikrinimo sistema ir jos įgyvendinimas Kauno kolegijoje // Aukštojo mokslo kokybė. 2007, Nr. 4, p. 38-52.  
<<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ874259.pdf>> [žiūrėta 2014-04-26]
120. Mokomės dialogo. Kaip susikalbėti piliečiams, organizacijoms ir kultūroms. Metodiniai skaitiniai ir knyga mokytojui. Vilnius: Lietuvos suaugusiųjų švietimo asociacija, 2005.
121. Papert S. Minčių audros: vaikai, kompiuteriai ir veiksmingos idėjos. Vilnius: Žara, 1995.
122. Paulionytė J. ir kt. IKT ir inovatyvių mokymo(si) metodų taikymo pradiniam ir specialiajame ugdyme pasiūla, taikymo praktika ir perspektyvos Lietuvoje ir užsienyje. Vilnius, 2010.
123. Pečiuliauskienė ir kt. Modulo „Informacinių technologijų taikymas studijų procese“ mokymo metodų aprašas // Inovatyvių šiuolaikinių studijų technologijų kriterijai ir aprašas: mokymo metodinė medžiaga. 3 knyga. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas, 2007, p. 120-141.
124. Pečiuliauskeinė P. Informacinės ir komunikacinės technologijos kaip mokymosi aplinkos komponentas būsimųjų mokytojų edukacinėje praktikoje // Mokytojų ugdymas. 2009, Nr. 13(2), p. 93-108.

125. Petty G. Šiuolaikinis mokymas. Vilnius: Tyto Alba, 2007.
126. Petrauskas R. Šiuolaikinės edukacinės technologijos ir distancinis mokymas // Jucevičienė P. Edukologijos idėjos Lietuvos švietimo sistemos modernizavimui. Kaunas: Technologija, 1998, p. 481-493.
127. Poškienė A. Nauja paradigma – seni metodai – sena paradigma – nauji metodai? // Kalbų studijos. 2011, Nr. 18, p. 142-146.
128. Pukelis K., Savickienė I. Studijų kokybės vertinimo sistemos: institucinis ir programų lygmenys // Pedagogika. 2004, T. 73, p. 5-14.
129. Pukelis K., Pileičikienė N. Studijų kokybė: studijų rezultatų paradigma // Aukštojo mokslo kokybė. 2006, Nr. 3, p. 20-36.  
<<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ874245.pdf>> [žiūrėta 2014-03-09]
130. Rajeckas V. Mokymo organizavimas: vadovėlis aukštosioms mokykloms. Kaunas: Šviesa, 1999.
131. Rajeckas V. Švietimas: raida ir dabartis. Vilnius: VPU leidykla, 2001.
132. Rajeckas V. Pedagogika – ugdymo mokslas ir menas. Vilnius: VPU leidykla, 2002.
133. Ramanauskaitė E. Šiuolaikinės kultūros fenomenų tyrinėjimai: metodinė mokymo priemonė. Kaunas: VDU, 2002.
134. Ramsden P. Kaip mokyti aukštojoje mokykloje. Vilnius: Aidai, 2000.
135. Rastauskienė G. J. ir kt. Aš koncepcija: kognityviojo komponento raiška tarp Lietuvos aukštųjų mokyklų dėstytojų // Acta Paedagogica Vilnensia. 2008, Nr. 20, p. 12-31.
136. Royse D., Thyer B. A. Program evaluation. Chicago: Nelson-Hall Publisher. EBSCO Publishing, 1996.
137. Ross S. M., Morrison G. R., Lowther D. L. Educational Technology Research Past and Present: Balancing Rigor and Relevance to Impact School Learning // Contemporary Educational Technology. 2010, Vol 1 (1), p. 17-35.
138. Rupainienė V. Pradinės mokyklos bendradarbiavimas diegiant curriculum inovacijas skirtingų edukacinių paradigmu aspektu: daktaro disertacija. Kaunas: Technologija, 2008.
139. Ruževičius J. Kokybės vadybos modeliai ir jų taikymas organizacijų veiklai tobulinti: mokomoji knyga. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla, 2006.
140. Sahlberg P. Kaip suprantamas mokymasis // Švietimo ir mokslo ministerija, 2005.

141. Savery J. R. Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions // The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning. 2006, Vol. 1, No. 1, p. 9-20.
142. Savickienė I. Universitetinių studijų kokybės gerinimo prioritetai studentų ir dėstytojų požiūriu // Aukštojo mokslo kokybė. 2006, Nr. 3, p. 68-80.  
<<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ874253.pdf>> [žiūrėta 2014-03-15]
143. Shavinina L. V., Seeratan K. L. On the nature of individual innovation. International Handbook on Innovation Oxford, UK: Elsevier Science. 2003, p. 31-43.
144. Simonaitienė B., Greenrod G. Characteristics of Educational Potential Evaluation of Foreign Language Teaching Educational Software // Socialiniai mokslai. 2009, Nr. 2(64), p. 35-42.
145. Sirtautienė D. Studijų universitete kokybės vertinimo aspektai: studentų požiūrio tyrimas // Pedagogika. 2006, T. 83, p. 117-121.
146. Stake R. E., Cisneros-Cohernour E. J. Dėstyimo kokybė aukštojoje mokykloje // Aukštojo mokslo kokybė. 2004, Nr. 1., p. 94-117.
147. Stankevičienė K., Monkevičienė O. Pedagogo kompetencijos: mentoriaus rengimo vadovėlis: dėstytojo knyga. Kaunas: Technologija, 2008.
148. Stasiulionienė V., Jucevičienė P. Edukacinės paradigmos virsmo įgalinimas Utenos kolegijoje: verslo vadybos programos atvejis // Mokslo taikomieji tyrimai Lietuvos kolegijose. 2004, Nr. 1, p. 46–55.
149. Steiblytė I., Pečiuliauskienė P. Aukštųjų mokyklų dėstytojų ir padalinių vadovų informacinis raštingumas kaip IKT kompetencijos pagrindas // Pedagogika. 2007, T. 87, p. 59-63.
150. Stoll L., Fink D. Keičiame mokyklą. Vilnius: Margi raštai, 1998.
151. Studijų kokybės vertinimo centro direktoriaus 2010 m. spalio 25 d. įsakymas Nr. 1-01-135 Dėl aukštosios mokyklos veiklos vertinimo metodikos patvirtinimo.  
<[http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc\\_l?p\\_id=384688&p\\_query=&p\\_tr2](http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=384688&p_query=&p_tr2)  
=> [žiūrėta 2014-08-07].
152. Stumbrys E. Vidinis ir išorinis aukštojo mokslo kokybės užtikrinimas // Aukštojo mokslo kokybė. 2004, Nr. 1, p. 158-165.
153. Svarbiausi Bolonijos proceso dokumentai: Bolonijos-Londono laikotarpis 1999-2007 m. Vilnius: Lietuvos Respublikos Švietimo ir mokslo ministerija, 2008.  
<[http://www.smm.lt/uploads/documents/Papildomas%20menu2/Bolonijos\\_procesas/Bolonijos\\_proceso\\_dokumentai\\_Bolonijos-Londono\\_laikotarpis.pdf](http://www.smm.lt/uploads/documents/Papildomas%20menu2/Bolonijos_procesas/Bolonijos_proceso_dokumentai_Bolonijos-Londono_laikotarpis.pdf)>  
[žiūrėta 2014-04-04]

154. Šalkauskis S. Pedagoginiai raštai. Kaunas: Šviesa, 1991.
155. Šedžiuvienė N. Kolegijų dėstytojų pedagoginės veiklos vertinimo sistemos sudarymas (principai ir kryptys) // Pedagogika. 2005, T. 76, p. 33-38.
156. Šiaučiukienė L. Mokymo individualizavimas ir diferencijavimas. Kaunas: Technologija, 1997.
157. Šiaučiukienė L., Stankevičienė N. Bendrosios didaktikos pagrindai. Kaunas: Technologija, 2002.
158. Šiaučiukienė L. ir kt. Šiuolaikinės didaktikos pagrindai. Kaunas: Technologija, 2006.
159. Šiaučiukienė L. ir kt. Didaktikos teorija ir praktika: vadovėlis aukštosioms mokykloms. Kaunas: Technologija, 2011.
160. Šiaulytienė D. Projektų metodas meniniame ugdyme. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras, 2001.
161. Šlenterienė V., Tandzegolskienė I. Universitete dirbančio dėstytojo veiklos sritys ir jų charakteristikos // Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos. 2008, Nr. 16, p. 98-116.
162. Švietimo problemos analizė. Informacinės technologijos XXI amžiaus mokykloje. 2010, rugsėjis Nr. 7(47), ISSN 1822-4156.
163. Švietimo problemos analizė. Mokymo(si) aplinka XXI amžiuje. 2012, birželis Nr. 7(71), ISSN 1822-4156.
164. Švietimo raidos Lietuvoje įžvalgos: medžiaga diskusijoms. Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras, 2013.
165. Targamadzė V. ir kt. Universitetinių ir neuniversitetinių studijų plėtotės koncepcijos metmenys. Vilnius: Lietuvos mokslo taryba, 2000.
166. Targamadzė V., Gražienė V. Projektinio ir probleminio mokymo(si) taikymo edukologijos studijų baigiamuosiuose darbuose rekomendacijos. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla, 2012.
167. Teresevičienė M., Gedvilienė G. Mokymasis bendradarbiaujant. Vilnius: Garnelis, 1999.
168. Teresevičienė M., Adomaitienė J. Projektai mokymo(si) procese. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas, 2000.
169. Teresevičienė M. ir kt. Andragogika. Kaunas: VDU leidykla, 2006.
170. Teresevičienė M. ir kt. Studijų programų atnaujinimas: kompetencijų plėtotės ir studijų siekinių vertinimo metodika. Vilnius: Vilniaus universitetas, 2011.

[http://www4066.vu.lt/Files/File/Studiju%20programu%20atnaujinimas\\_kompetenciju%20pletotes%20ir%20studiju%20siekiniu%20vertinimo%20metodika.pdf](http://www4066.vu.lt/Files/File/Studiju%20programu%20atnaujinimas_kompetenciju%20pletotes%20ir%20studiju%20siekiniu%20vertinimo%20metodika.pdf)

[žiūrėta 2014-08-12]

171. Tidikis R. Socialinių mokslų tyrimų metodologija: vadovėlis. Vilnius: Lietuvos teisės universitetas, 2003.
172. Tinfavičienė I. Istorinė universitetinio aukštojo mokslo sampratos raida // Acta Paedagogica Vilnensia. 2007, Nr. 19, p.
173. Torp L., Sage S. Problems as possibilities: Problem-based learning for K-16 education (2nd ed.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 2002.
174. Tumėnienė V. Pedagogo novacinės veiklos ypatumai Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklose: daktaro disertacija. Kaunas: Kauno technologijos universitetas, 2002.
175. Valiuškevičiūtė A. ir kt. Universitetinių studijų kokybės vertinimas: akademinės bendruomenės požiūris // Aukštojo mokslo kokybė. 2004, Nr. 1, p. 38-59.  
<<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ874231.pdf>> [žiūrėta 2014-02-10]
176. Vilkonienė M. Informacinių ir komunikacinių technologijų diegimo ir taikymo švietime įtakapedagoginės sistemos kaitai: diskurso analizė // Pedagogika. 2009, Nr. 95, p. 126-133.
177. Vilkonienė M. Papildytos realybės technologija grįstos mokymo(si) priemonės vertinimas: edukacinis veiksmingumas tradicinių priemonių kontekste // Jaunųjų mokslininkų darbai. 2009, Nr. 1 (22), p. 207-216.
178. Vilkonis R. ir kt. E. Mokymasis aukštojoje mokykloje: studentų patirties ir lūkesčių tyrimas // Mokytojų ugdymas. 2012, Nr. 19 (2), p. 114-132.
179. Vingelienė S. ir kt. Kompiuterizuoto mokymo organizavimas. Vieno kompiuterio panaudojimas mokykloje. Vilnius: Žara, 1998.
180. Zajančkauskienė L. Mokytojas ir mokinys – visada kartu // Informatika mokykloje: raida ir perspektyvos. 2006.
181. Zuzevičiūtė V. Mokymosi universitete strategijos – praktika ir problemos // Pedagogika. 2006, T. 81, p. 89-95.
182. Želvys R. Aukštojo mokslo plėtra ir akademinė didaktika // Acta Paedagogica Vilnensia. 2005, Nr.14, p. 169-178.
183. Žibėnienė G. Parengtų ir teikiamų įgyvendinti neuniversitetinių studijų programų išorinio kokybės vertinimo patirtis ir problemos // Aukštojo mokslo kokybė. 2004, Nr. 1, p. 80-93.



- <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ874234.pdf>> [žiūrėta 2014-02-24]
184. Žibėnienė G. Studijų programų kokybės vertinimo koncepcija ir ją veikiantys veiksniai // Acta Paedagogica Vilnensia. 2006, Nr. 16, p. 177-189.
185. Žibėnienė G. Studijų programų atnaujinimo Lietuvoje apžvalga: studijų programos tikslų, studijų rezultatų formulavimo problematika ir tobulinimo metodiniai aspektai // Pedagogika. 2011, T. 104, p. 79-86.
186. Žibėnienė G. Studijų programų atnaujinimo Lietuvoje apžvalga: studentų savarankiško darbo planavimas // Aukštojo mokslo kokybės tyrimai. 2013, Nr. 10, p. 99-122.
- <[http://vddb.library.lt/fedora/get/LT-eLABa-0001:J.04~2013~ISSN\\_1822-1645.N\\_10.PG\\_99-122/DS.002.0.01.ARTIC](http://vddb.library.lt/fedora/get/LT-eLABa-0001:J.04~2013~ISSN_1822-1645.N_10.PG_99-122/DS.002.0.01.ARTIC)> [žiūrėta 2014-03-09]
187. Žydžiūnaitė V. Kaip parengti studijų darbus? Kursinis projektas, kursinis darbas, referatas, esė, refleksija. Klaipėda: Klaipėdos kolegija, 2002.
188. Žydžiūnaitė V. Komandinio darbo kompetencijos ir jų tyrimo metodologija. Kaunas: Judex, 2005.
189. White J. The child's mind. Suffolk: Roudedge Falmer, 2002.
190. Wilson B. G. Metaphors for Instruction: Why we Talk about Learning Enviroments // Educational Technology. 1995, Vol. 35 (5), p. 25-30.

# SANTRAUKA

## EDUKACINIŲ TECHNOLOGIJŲ TAIKYMAS STUDIJŲ PROCESĖ

**Tyrimo tikslas:** teoriškai ir empiriškai pagrįsti edukacinių technologijų taikymo studijų procese galimybes.

**Tiriamieji:** X universiteto Y fakulteto dėstytojai.

**Tyrimo metodai:**

1. Teorinis – mokslinės literatūros ir dokumentų, apibrėžiančių studijų proceso aukštajame moksle charakteristikas bei pagrindžiančių edukacinių technologijų taikymo prielaidas švietimo sistemoje, analizė.
2. Empirinis – pusiau struktūruotas interviu, atskleidžiantis dėstytojų patirtį taikyti edukacines technologijas studijų procese.
3. Aprašomosios analizės metodas – tyrimo metu gauti duomenys analizuoti nustatant prasminius ryšius ir jais remiantis skaidant duomenis į kategorijas ir subkategorijas, pastarąsias interpretuojant.

**Tyrimo rezultatai:**

- dėstytojai yra pajėgūs ir pasirengę taikyti didaktinius edukacinių technologijų aspektus naujos edukacinės paradigmos kontekste projektuojant, organizuojant bei vykdant mokymo(si) procesą, reguliuojant mokymo(si) turinį, formuojant mokymui(si) palankią aplinką, aktyvinant studentus, komponuojant aktyvų mokymą(si) skatinančius metodus, organizuojant savarankiškas studentų studijas;
- taikant edukacines technologijas studijų procese, remiamasi šiuolaikine mokymosi paradigma. Tai aktualizuoja pedagoginės sistemos modelio elementų savybės: dalyko studijų tikslai ir mokymo turinys visuomet koreguojami, atsižvelgiant į studentų poreikius bei interesus, studentams sudaromos sąlygos patiems sau kelti mokymo(si) tikslus, veikti subjektyvių lūkesčių pagrindu, formuoti įgūdžius, naujas reikšmes ir gilinti žinias panaudojant jau žinomus dalykus, siejant savo ankstesnę patyrimą su nauju suvokimu, siekiama atskleisti konkrečių žinių reikalingumą bei svarbą tam, kad besimokantieji patirtų mokymo(si) sėkmę;
- studijų procese dėstytojai kuria mokymui(si) palankią aplinką: racionaliai tarp studijų proceso dalyvių paskirsto atsakomybę už mokymą(si), realizuoja nuolatinį, nenutrūkstantį grįžtamąjį ryšį, užtikrina pedagoginę pagalbą savarankiškose studijose;

- savarankiško mokymosi metu edukacinės technologijos realizuojamos skatinant studentų kūrybiškumą, ugdant kritinį mąstymą, žadinant atsakomybės jausmą, lavinant tarpusavio bendravimo ir bendradarbiavimo įgūdžius;
- dėstytojai stokoja žinių ir patirties taikyti IKT studijų procese, organizuoti mokymą(si) virtualioje aplinkoje. Mokymas(is) virtualioje aplinkoje kaip atskiras procesas nėra organizuojamas, įgyvendinami tik atskiri jo fragmentai. Tai lemia: dėstytojų teikiamas prioritetas tiesioginiam bendravimui, nerimas dėl galimų techninių trikdžių, galimybių stoka stebėti visą studentų auditoriją vienu metu.

**Raktiniai žodžiai:** edukacinės technologijos, mokymosi paradigma, studijų procesas.

# SUMMARY

## APPLICATION OF EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THE STUDY PROCESS

**Purpose of the study:** theoretically and empirically justify the capabilities of application of educational technologies in the study process.

**Subject of the study:** academics of X University, Y Faculty.

**Research methods:**

1. Theoretical – analysis of scientific literature and documents that define the characteristics of higher education study process and justify the assumptions of application of educational technologies in the educational system.
2. Empirical – semi-structured interview, revealing teachers experience in applying educational technologies in the study process.
3. Descriptive analysis method – the data obtained from the research is analysed by identifying meaningful relationships and based on these relationships, the data is divided into categories and sub-categories, which afterwards are interpreted.

**Research results:**

- Teachers are able and willing to apply the didactic aspects of educational technologies in the context of a new educational paradigm by projecting, organizing and executing teaching (learning) process, adjusting teaching (learning) content, forming teaching (learning) friendly environment, activating students, composing methods that stimulate active teaching (learning), and organizing independent studies for students;
- The application of educational technologies in the study process is based on the contemporary learning paradigm. This is actualized by characteristics of elements of pedagogical system model:
  - ✓ The objectives of study courses and content are always adapted according to the needs and interests of students;
  - ✓ The conditions are created to allow students to set their own learning goals, to act on the basis of subjective expectations, and to develop skills, new meanings and deepen knowledge using already known things by linking previous experiences with a new perception;
  - ✓ It is aimed to expose the necessity of specific knowledge and importance so that students can experience teaching (learning) success.

- During study process teachers create teaching (learning) favourable conditions: rationally assign teaching (learning) responsibilities among participants in the study process, realize constant, ceaseless feedback, and ensure educational support during independent studies;
- During independent studies educational technologies are realized by encouraging students' creativity, developing critical thinking, awakening a sense of responsibility, developing interpersonal communication and collaboration skills, providing educational support;
- Teachers lack knowledge and experience in application of information and communication technologies in the study process and organization of teaching (learning) in virtual environment. In the study process, teaching (learning) as a separate process in a virtual environment is not organized, only individual fragments are implemented. The main reasons: teachers give priority to direct communication, anxiety about possible technical glitches, and lack of opportunities to monitor the entire audience of students at the same time.

**Keywords:** educational technologies, learning paradigm, study process.

# **PRIEDAI**

## 1 PRIEDAS

### 1. Trumpai papasakokite, kaip dažniausiai organizuojate paskaitas/seminarus.

Kas lemia tokį paskaitų/seminarų organizavimą? Kaip skatinate studentus dalyvauti dalyko studijų procese: formuluojant studijų tikslus, parenkant mokymosi turinį, organizuojant savarankišką mokymąsi? Kaip aktyviai studentai dalyvauja dalyko studijų procese? Kaip manote, kodėl? Kas padėtų studentus įtraukti į aktyvų dalyvavimą dalyko studijose?

Kokius mokymo(si) metodus taikote, organizuodamas studentų mokymą bei mokymąsi? Kas lemia Jūsų pasirinkimą? Kokius metodus/būdus taikote, norėdamas aktyvinti studentus paskaitų/seminarų metu? Kokiais būdais/metodais skatinate studentų kritinį mąstymą? Kokias strategijas/ metodus taikote siekdamas skatinti studentų mokymosi motyvaciją?

Kokiu būdu gaunate informaciją apie tai, ko studentai išmoko paskaitoje/seminare? Kaip dažnai tikrinate, ko studentai išmoksta? Kaip informuojate studentus apie jų pasiekimus? Kaip dažnai tai darote? Kaip skatinate tarpusavio bendravimą ir bendradarbiavimą mokymo(si) procese?

### 2. Kokiu tikslu ir kaip dažnai taikote įvairias IKT priemones studijų procese?

Kokiais techniniais resursais turi galimybę naudotis studentai Jūsų paskaitose/seminaruose? Kaip dažnai? Kokiu tikslu naudojami šie resursai? Kas lemia Jūsų pasirinkimą? Kokiais informaciniais resursais turi galimybę naudotis studentai Jūsų paskaitose/ seminaruose? Kaip dažnai? Kokiu tikslu naudojami šie resursai? Kas lemia Jūsų pasirinkimą?

Kokias šiuolaikines IKT priemones naudojate savo paskaitose/seminaruose? Kokių tikslų siekiate naudodamas IKT priemones? Kaip paprastai vyksta paskaita/seminaras/savarankiškas mokymasis, kurių metu taikomos IKT priemonės? Kokiomis IKT priemonėmis dažniausiai naudojasi Jūsų studentai?

Kas padėtų dažniau ir efektyviau naudoti IKT Jūsų darbe? Kaip įgyjate Jums reikalingų žinių ir gebėjimų naudotis ir taikyti IKT studijų procese? Su kokiomis problemomis dažniausiai susiduriate, naudodami IKT studijų procese? Kas Jums padeda ar suteikia pagalbą?

Kaip įgyvendinate mokymo(si) procesą virtualioje aplinkoje? Kuo, Jūsų manymu, yra ypatingas mokymo(si) procesas virtualioje aplinkoje? Kokius mokymosi virtualioje aplinkoje privalumus ir trūkumus galite įvardinti?

### 3. Kaip Jūs organizuojate studentų savarankišką mokymąsi?

Kokiomis priemonėmis ar būdais skatinate studentų savarankišką mokymąsi? Kokias užduotis/ veiklas skiriate, kad studentai aktyviai mokytųsi savarankiškai? Nuo ko tai priklauso? Ar toks užduočių parinkimas, Jūsų manymu, pasiteisina? Kaip kontroliuojate studentų savarankišką mokymąsi? Kokiu būdu dažniausiai tikrinate studentų savarankišką mokymąsi? Kaip vertinate savarankiško mokymosi rezultatus? Kokios pagalbos studentams, mokantis savarankiškai, dažniausiai prireikia? Kokiu būdu ją suteikiate?

Kokiais resursais (kokias paramos priemones siūlote studentų savarankiškam mokymuisi) turi galimybę naudotis studentai, mokydamiesi savarankiškai? Kaip skatinate studentų tarpusavio bendravimą ir bendradarbiavimą savarankiško mokymosi metu? Kaip skatinate studentus konsultuotis su Jumis savarankiško mokymosi metu? Kaip dažnai studentams skiriamos grupinės/komandinės užduotys? Kokiu tikslu skiriate tokio pobūdžio užduotis?

### 1. Trumpai papasakokite, kaip dažniausiai organizuojate paskaitas/seminarus.

*Norėčiau sukonkretinti, nes dėstau ir paskaitas, ir seminarus. Ir paskaitos jos iš tikrųjų turi formalią struktūrą, kada yra teorinė dalis ir seminarai yra daugiau praktinio pobūdžio. Ir jeigu orientuotis į jūsų temą, tai, aišku, skiriasi ir pats organizavimas. Tačiau, jeigu kalbėti apie paskaitas, kurios turi struktūrą, teorines dalis, tai šiuo atveju aš vis tiek įvedu interaktyvius mokymo metodus, tokius kaip: diskusinius klausimus, probleminius klausimus, tai yra, mini situacijos analizę, siejant su teorine medžiaga, įtraukiant pačius pačius studentus. Tai pats paskaitos organizavimas jįsai yra struktūrinis, tačiau įvedant vis tiek teorinę, tiek tokią daugiau pamąstymo, pamąstymo užduotėlių įvedimą. Jeigu kalbant apie techninę, techninę dalį, tai, be abejo, skaidrės, kurios yra su paveikslėliais, kartais su pavyzdžiais, kartais su video medžiaga. Vėlgi atliepiant į dėstomą, dėstomą medžiagą, kuri yra dėstoma. Kalbant apie seminarus, tai seminarai, galbūt tai priklauso nuo dėstomo dalyko, nes mano dėstomas dalykas jįsai daugiau toksai yra projektinis, kaip, pavyzdžiui, šiuo metu tai yra projektų rengimas, kada yra ir projektinė veikla, ir darbas grupėse, kuomet yra naudojamos įvairios medžiagos, kokios tiktai gali būti, tam, kad iš tikrųjų atsiskleistų jų kūrybiškumas, tam, kad paskui jie tą kūrybiškumą galėtų sisteminti į tam tikras struktūras. Tai, jeigu reikėtų įvardyti, kas tai yra konkrečiai per medžiagos, priemonės, tai paprastai yra žiūrima pagal studentus, aš žiūriu pagal studentus, pagal jų imlumą, pagal jų norą įsitraukti ir jeigu yra ramesni kažkokie tai studentai, nelabai norintys įsitraukti, tai priemonės būna daugiau vėlgi aktyvesnės, įvairesnės, spalvingesnės, įvairesnės medžiagos, pradedant, kad ir, nežinau, žurnalais, ar ne, baigiant, baigiant, internetu, kuriuo jie gali naudotis, ar ne, medžiagos ieškotis arba modeliuoti kažką tai, o baigiant popieriaus lape išdėliojimu.*

#### **Kaip skatinate studentus dalyvauti dalyko studijų procese: formuluojant studijų tikslus, parenkant mokymosi turinį, organizuojant savarankišką mokymąsi?**

*Mhm, jeigu mes kalbam apie įvadą, ar ne, į studijų dalyką, jeigu kalbam apie įtraukimą studentų į tikslų formulavimą, tai vyksta įvadinėje paskaitoje arba įvadiniam seminare šiuo atveju, nes mes žinome, kad programos dalyko, ar ne, tikslai ir uždaviniai jie jau yra suformuluoti, suformuoti ir tai yra vertinimo kriterijai pagal tai, nuo ko mes negalime nukrypti realiai, tačiau įvadinėje paskaitoje jie yra supažindinami atskirai tiek paskaitos, tiek seminario, todėl, kad vis tiek, nu, truputėlį skiriasi, ar ne, pobūdis, dėstymo tikslai orientuoti į vieną ir kitą. Tai jie, visų pirma, yra supažindinami ir antras klausimas, kuris yra po įvado,*



*kada tu juos supažindini, klausai, o ką jie norėtų išgirsti papildomai daugiau ir yra sudaromas minčių, minčių sąrašas, ar ne, pačioje pradžioje, kada yra lūkesčiai išsakomi, nežinau, kažkaip studentai pas mane aktyviai įsitraukia į tai ir, nu, tada pabaigoje tu peržiūri arba tiesiog toliau, kai dėstai, tu pabandai, na, atkreipti dėmesį arba pasakai va tai, kas aktualu bus toje temoje, kur jau tikslai yra įvardyti ir uždaviniai pačiame dalyko apraše, ar ne, kad tai bus atliepta, kad apie tai mes kalbėsime ten ir ten, arba pačioje pabaigoje, jau kai yra, na, dalyko išdėstymas, ar ne, tai yra dar kartelį peržvelgiama. Be abejo, yra tų, kurie yra tylesni, aktyvumas lygiai tas pats – užduodamas klausimas, tai, kad nuo jūsų aktyvumo priklauso ir tai, kiek bus įdomi seminaras, kiek bus, pavyzdžiui, įdomus seminaras arba paskaita. Tai jeigu čia apie tikslų formulavimą, ar ne.*

### **Kas padėtų studentus įtraukti į aktyvų dalyvavimą dalyko studijose?**

*Aš galiu, na, iš savo patirties, tai lygiai tas pats – atviri klausimai, ar ne, inicijavimas, pasakymas, kodėl tai yra svarbu, kodėl tas klausimas yra svarbus, ką jiems tai duoda jų atsakymai, nu ir paprastai vis tiek įsitraukia. Kaip aktyvinti? Nu, man to užtenka. Aktyvinti kaip kitaip, tai galima daryti tą tokį įvadinį seminarą vėlgi su kažkokia tokia video, žinai, tokia, probleminiu kažkokiu arba kažkokiu tokiu visiškai, nežinau, kardinaliai tokiu iššūkiu keliančiu klausimu arba video medžiaga. Man to kol kas nereikėjo. Nežinau, buvo ten karjeros mokymas, kada tu pateiki kažkokius pavyzdžius iš to, kaip pačioje pradžioje atėjo, ar ne, ir pabaigoje, kaip išeina studentai su koku pokyčiu ir kokie yra jų atsiliepimai ir kalbi apie tai, kad tai turėjo įtakos jų pasirengimas, motyvacija ir ta motyvacija atsiranda nuo pirmo žingsnio, nuo jų išsiskyrimo, ar ne, nuo jų pasižiūrėjimo, kaip tai yra svarbu. Man užtenka diskusijos su jais.*

### **Kokias strategijas/ metodus taikote siekdamas skatinti studentų mokymosi motyvaciją?**

*Mano pagrindinis vienas iš motyvacinių dalykų yra, tai yra užduočių per seminarus, užduočių, kurie įgyvendina, nuoseklumas ir, kaip čia dabar net nežinau įvardinti, tai, kad viena užduotis yra susijusi su kita. Ir kad mano užduotys yra taip struktūriškai sudėliotos, kad jie kiekvieną kartą mato pokytį, kuris yra susijęs su jų mąstymo keitimu. Ir realiai užtenka pirmo, pavyzdžiui, karto, kada, jeigu taip atsitinka, kada klausytojas, nu, ta prasme, studentas jisai negali dalyvauti, kitą kartą jisai pamato, kad, nu, labai gaila, kad aš nebuvau, nes aš to nesužinojau. Tai praktiškai tada lankomumas jisai yra pastovus, na, atsiranda jų motyvacija, nes kiekvieną kartą jie išeina iš seminaro su kažkokiu tai pamąstymu, savęs atradimu. Sakau, galbūt tai yra seminarų dėkingumas, kuomet tie seminarai jie yra orientuoti ir į patį asmenį, ir į jo ugdymą, su samprata tos teorinės medžiagos. Ir aš stengiuosi, kad tos tada visos užduotys jos nuosekliai, po truputėlį jiems duotų kažkokį tai pokytį ir dalyvavimą, ir įsitraukimą. Taigi, tas tada ir atsiranda, noras dalyvauti ir įsitraukti, nes, kai tu pamatai, kad*

*tai yra tau naudinga, ar ne, tu tada, nu, toliau dalyvauji ir ir ir nori, nori įsitraukti. Yra tokių, kurie nedalyvauja, bet tada yra individualus, ar ne, nu, tarkim, negali dalyvauti seminare. Bet bet kokių atveju tai yra kažkokie tai tarpiniai susitikimai, kada tu su tais žmonėmis dirbi, klausi, jie atliko užduotis, tu sakai: „kodėl tai padarėte“ ir, nu, tai tada vyskta kitaip, įsitraukia minimaliai, bet vis tiek įsitraukia. Bet tokių yra mažai pas mane.*

### **Kokiu būdu gaunate informaciją apie tai, ko studentai išmoko paskaitoje/seminare?**

*Iš ko gaunu. Nu, bandau dabar sukapti, nes gaunu aš paprastai iš stebėjimo. Na, vienas dalykas tai, kad pati stebiu. Dėkingos grupės – jos nėra didelės, ir tada yra galimybė pastebėti ir stebėti kiekvieną, stebėti, kaip jisai keičiasi. Tai yra vienas, tai yra, kaip gaunu, tai yra per savo stebėjimą, nuolatinį procesą. Kitas – gaunu per jų užduodamus klausimus atgal, tai yra, per jų grįžtamąjį ryšį, ar ne. Gaunu per tarpinius, vėlgi diskutinius tam tikrus momentus, kada, ką jie įgavo pasakoja, ar ne, tai jie man duoda grįžtamąjį ryšį, tai yra, grįžtamojo ryšio tarpiniai tokie, ar ne, tarp seminarių, kuo tai yra naudinga, kuo tai, koks yra pokytis, kaip jie suprato medžiagą, ar ne. Ir gale, kai jie iš tikrųjų jau padaro galutines užduotis ir tu matai jų rezultatą. Bet pirminis tai yra, nu, kiekvieną kartą, kiekvieną seminarą yra stebėjimas ir reagavimas į studentus, ar ne, pagal jų, nežinau, klausimus, jų veido išraiškas, kada tu to nepaleidi, o tiesiog klausi, kas vyksta su jais ir jie tada atsako. Tai yra nuolatinis pokalbis, nuolatinis stebėjimas. Tai yra pagrindas, man atrodo. Pas mane. Ar ne, ir tos užduotys tada tu irgi matai ir ir jie tada grąžina tau.*

### **Kaip dažnai tikrinatė, ko studentai išmoksta?**

*Kiekvieną seminarą. Bet tai nėra, nėra testai, tai nėra dar kažkas. Tai yra vėlgi per mąstymą, per klausimus, per va tai, ką sakiau prieš tai. Tai vyksta kiekvieną seminarą, nuolatos. Formalaus vertinimo pas mane praktiškai visiškai nėra. Ir netgi, kai yra atsiskaitomieji darbai, tai yra vertinantys, visų pirma, patys, jie turi kriterijus, ar ne, į ką jie, darydami užduotis, jie atsižvelgia. Bet vertintojai, visų pirma, yra jie patys ir jų draugai, kada jie dalyvauja vaidmeniniuose, pasiskirstę vaidmenimis, ar ne, patys užduoda klausimus savo, savo draugams ir jie yra praktiškai, jie vertintojai, jie patys. Ir kad ir vakar buvo užduotis, kada jie darė irgi grupinį darbą, tai tiesiog grupelės keliavo per darbus ir jos teikė savo vertinimus, savo pastebėjimus, savo, savo komentarus ir tada tai ir yra, kad... Bet kokiu atveju, tai vyksta nuolatos.*

### **Kaip informuojate studentus apie jų pasiekimus?**

*Žiūrint apie kokius, ar ne. Nes yra formalus ir neformalus vertinimas. Tai formalų vertinimą jie gauna pagal vėlgi užduočių atlikimo išskeltus kriterijus arba Moodle, ar ne, sistemoje arba yra įvedami balai. Kada jie pristatinėja, tu pasakai sugrupavus visų, ar ne, gale tuos vertinimus, tai yra, formalusis. Kalbant apie neformalų, aš naudoju daugiau vertinimą*

skatinamąjį vertinimą, kada, kai, visų pirma, keliauji per pozityvo pamatymą, kas yra gerai, ką aš pastebėjau, kaip pasikeitė žmogus, kaip pasikeitė jo požiūris į vieną ar kitą teorinį aspektą, išsakant toliau tam tikrą kritiką, tai taikau tą tokį sumuštinio principą, ar ne, bet einu per pozityvą. Ir seminarų metu jie praktiškai gauna nuolatos vėlgi, kadangi tai yra nuolatinis procesas. Paskaitų metu tai yra mažiau, bet visą laiką duodu grįžtamąjį ryšį ir vertinimą į tai, kai gaunu atsakymą į savo užduodamą klausimą. Tai formalus jisai nustatytas, ar ne, jį gauna. Stengiuosi išskaidyti atsiskaitymus per visą procesą, mokymosi procesą, tai yra, per visą laiką, tai nėra, kad jie gauna visas užduotis tiktai pabaigoje. Yra, na, įvertinama, kiek reikėtų vienai užduočiai atlikti laiko ir jie, nu, atsiskaito, ir išmėtytos tos užduotys per visą jų studijų, reiškią, procesą, tą vieną pusmetį. Ir tai nėra sunku jiems tada atsiskaityti ir jie gali sekti savo vertinimus, ar ne, patys skaičiuotis, kad jie dabar turi tokį vertinimą, ar ne, tai yra gerai, blogai, ar ne, kaip jie toliau keliauja, jie tą vertinimą patys stebi tada, tas formalusis, kuris yra. Ir jie tada yra ramūs pabaigoje, jiems nereikia skubėti, jie žino, ką kiek jau jie yra padarę, ką jiems reikia padaryti.

### **Kaip skatinate tarpusavio bendravimą ir bendradarbiavimą mokymo(si) procese?**

Galvoju, ar tarpusavio bendravimą reikia skatinti pas mane. Net nežinau. Todėl, kad pačios užduotys į komandinius darbus yra orientuotos. Daugiausiai minimaliausiai jie dirba ten, kur labai mažai studentų, tai trys, trys – keturi, tai jie tarpusavyje bendrauja. Kalbant apie tai, ką aš pabandau dabar įdiegti, tai atliekant užduotis aš juos bandau pamiksuoti tarpusavyje grupėse, nes vat kaip skatini tą, ar ne, bendradarbiavimą tarpusavyje studentų, nes yra, be abejo, jau susiformavę, ypač jau trečiame ketvirtame kurse, jau susiformavę draugų grupės, kur praktiškai tada užduotys yra atliekamos tose grupelėse, kuriose yra. Tai aš dabar iš tikrųjų pastaruoju laikotarpiu, vat pernai, šiemet, pradėjau jau daryti truputėlį kitokį dalyką, kai yra projektinė veikla, grupinės užduotys, aš bandau juos miksuoti, bandau keisti, darydama tai per komandinių vaidmenų testus, sakydama kodėl, kodėl reikėtų įvairesnių, ar ne, vaidmenų, pavyzdžiui, grupėse atitinkamai užduočiai atlikti. Bandau jiems tai pardoyti savo, savo tikslą ir, be abejo, susidūriau su tuo, kad jie nenoriai keičiasi arba jie vis tiek sako, kad mes tada norėtumėm dirbti su tais žmonėmis, su kuriais dirbome, nes žinome, kad jie yra atsakingi. Tai nežinau, kaip šiuo metu kaip, kaip toliau dirbsim, bet aš matau, kad yra reikalinga truputėlį tą skatinti bendradarbiavimą tarp grupių. Bet kol kas kaip tai padaryti aš pati, nu, neatradau. Vat, ką sakau pati pabandžiau padaryti, tai taikant komandinių vaidmenų testus, bandant juos pačioje, jeigu yra galimybė, pačiame užsiėmime truputėlį pamiksuoti į skirtingas grupes, skaičiuojant skirtingais variantais, taikant grupių, ar ne, suskirstymo, suskirstymo metodikas tas visas. Tai jie taip pasimiksuoja. Bet jeigu kalbant apie tai, kad mano užduotys orientuotos yra į nuoseklumą, tai tada man truputėlį yra sunkiau ir kol kas aš

*to dar va neatradau, to ilgesnėm užduotim. Tada, kada yra trumpos tos užduotėlės, ar ne, čia ir dabar, tai jie miksuojasi, jie bendrauja. Bet to, kad taikau metodus, kada jie dirba tose grupelėse, atliekant užduotis, vienas kito įvertinimą taikant, kad kiekvieną kartą tik skirtingas yra vertintojas yra savo grupės atsakymuose, rezultatyvume, pasisakyme, atsiskleidime ir mes tai paskui diskutuojame, kiek atsikleidė, kiek kalbėjo, kiek prisiėmė atsakomybės, po to, kai jau yra man pateikia grįžtamąjį ryšį patys studentai, tai mes vėlgi tada kalbam, kodėl tai yra gerai, kad, nu, kartu kalbėtis ir dalyvauti, kad tai yra skirtingų nuomonių, reiškias, gausa ir tada duoda rezultatyvumą. Bet iš šitos pusės, tai vat vėlgi sakau tam tikrose užduotėlėse, ar ne. Sudėtingiau yra, kada tai yra ilgalaikė užduotis, vat, kaip šitoje vietoje. Tai taip pastebėjau, kad tose ilgalaikėse užduotyse nuoseklesėsnėse vis tiek geriau yra grupuoti į tuos, kurie yra jau dirbę, jau vieni kitus pažįsta, žino, ko vieni iš kitų tikėtis ir tai yra geriau, dirbant nuoseklesėsnėse užduotyse. Seminarų metu keičiu ir vat taiko tą vat grįžtamąjį, dabar vat prisiminiau, taikau iš tikrųjų tą grįžtamąjį vertinimą kiekvieno skirtingai dalyvaujančio asmens ir jie tampa vertintojais, stebėtojais, vertintojais ir diskusija. Tai va tą, kurį aš iš tikrųjų taikiau ir tas pasiteisino, tiesą pasakius.*

## **2. Koku tikslu ir kaip dažnai taikote įvairias IKT priemones studijų procese?**

**Kokias šiuolaikines IKT priemones naudojate savo paskaitose/seminaruose?**

*Apie PowerPoint'ą nekalbėti? Aš nežinau, kas tai yra. Tai yra, tos pačios skaidrių parengimai, ar ne, kurios yra vaizdingos, kurios yra su kažkokiais tai ten aktyviaisiais, ar ne, simboliukais, kurie yra. Bet aš nežinau, ar tai yra, nu, nauja, nes tai yra, visi jau tai naudoja. Lygiai tie patys, greičiausiai tai bus standartinės, tai yra, video peržiūrėjimas, filmų kažkokių tai ištraukų, ar ne, žiūrėjimas. Ir greičiausiai viskas. Vaizdo, vaizdo įrašų peržiūrėjimas, filmavimas ir peržiūrėjimas grupinio darbo, ar ne.*

**Kaip paprastai vyksta mokymosi procesas, kurio metu taikomos IKT priemonės?**

*Tiek paskaitų, tiek seminarų. Tiesiog paskaitų metu tai yra mažiau naudojama, aš nežinau, kaip tai įvardyti, video peržiūrėjimą, ar ne, kažkokių tai, kai, pavyzdžiui, grupės filmuojamą peržiūrėjimą, nes tai yra daugiau skirta seminarams, jeigu tai yra taikoma. Ir didžioji dalis tų aktyviųjų yra vis dėlto seminarų metu. Nu, nes beveik lieka tiktai skaidrės, paskaitų metu, nu, tai yra ką aš pati naudoju, tai yra skaidrės ir kažkokių tai pavyzdžių pateikimas, ten tų vaizdinių priemonių iškėlimas, kaip aktyvinimo simboliai, ar ne. Būna vienas kitas kažkoks įmetamas ištraukėlei mini filmukas, bet tai nėra tiek daug, kiek seminarų metu.*

### **Kokiu tikslu dažniausiai naudojate technines priemones paskaitų/ seminarų metu?**

*Paskaitų metu tai yra aktyvinimo, pagrindinis tikslas. Arba gali būti pačioje pradžioje, pačioje pradžioje naudojama, kada yra kaip klausiamoji forma, užuomena į temą. Du tikslai yra, ar ne. Vat vienas tai yra pačioj pradžioj, kitas yra aktyvinimo, kurį aš naudoju. O seminarų metu analizei daugiau, tai yra analizei, situacijos analizei, kada patys studentai jie mokosi vertinti ir pastebėti.*

### **Kokiomis IKT priemonėmis dažniausiai naudojasi Jūsų studentai paskaitų/ seminarų metu?**

*Paskaitų/ seminarų metu? Jie patys, ar ne, kaip dalyviai? Seminarų metu skatinu atsinešti kompiuterius, nes tam, kad jie galėtų, nu, ta prasme, seminarų metu išnaudoti laiką ir nereikėtų namie to paties perdaryti, bet tokių yra mažai, bet tokių yra mažai. Nes, nu, pavyzdžiui, karjeros projektavimas, ar ne, kaip dalykas, jisai susijęs dokumentų, pavyzdžiui, parengimu, ar ne, nes jų kūrimu. Tai aš kiekvieną kartą sakau, jeigu turit galimybę, tai atsineškit, kad nereikėtų namuose daryti. Bet pavyzdžiui, jeigu pažiūrėti statistiką iš pernai metų, tai savo dalyke aš mačiau, kokius aštuonis – penkis per visus dalykus žmones, kurie tuo pasinaudojo. Netgi kalbėti, vat dabar priminėt, ar ne, telefonu fotografavimą kaip skaidrių, nors jie šiaip, nu, turi Moodle sistemoj įkeltą medžiagą, statistiką galiu iš karto pateikti, kad skaidres fotografavo, kai kurias, trys koki žmonės. Nenaudoja. Nors, pavyzdžiui, darbui seminarų metu aš skatinu turėti. Įdomu, neklausiau niekada kodėl. Gal neturi galimybių, gal kažkaip. Nes ir šiomet skatinau lygiai taip pat atsinešti, vat įdomu, pasižiūrėsiu, kiek atsineš. Seminarai yra dėkinga, kad galima tuo naudotis, bet vienas kitas naudojasi tuo. Nežinau, kodėl.*

### **Kokiais informaciniais resursais turi galimybę naudotis studentai Jūsų paskaitose/ seminaruose?**

*Seminarų/ paskaitų metu? Manimi. Manimi, skaidrėmis, vieni kitais. Būna užduočių, kada jie turi atsinešti nurodytą medžiagą analizei, papildančiai vieni kitus. Būna seminarų, kada aš pati padalinu tam tikras ištraukėles analizei ir greičiausiai viskas.*

### **Kaip įgyvendinate mokymo(si) procesą virtualioje aplinkoje?**

*Kalbam apie Moodle sistemą tą pačią. Tai šiai dienai yra išskeltas prioritetas yra filmuotis savo visą, savo visas paskaitas, ar ne. Tai nesu nusifilmavusi nė vienoje kol kas. Jeigu kalbėti apie tai, ar ne, tai kol kas ne. Medžiaga yra taip sukurta, sukelta, bet ne. Dar ruošiuosi tam procesui.*

### **Kuo, Jūsų manymu, yra ypatingas mokymo(si) procesas virtualioje aplinkoje?**

*Galimybė prieiti, kada nori, galimybė... Nežinau. Man tai yra nepriimtina. Nepriimtina, aš nesakau, kad tai yra blogai. Aš sakau, kad tai yra papildanti priemonė, šalia visų kitų turėtų*

būti, jinai negali eiti kaip atskira. Nes virtualus yra ir trukdžiai, vienas dalykas, ir tada tu negali stebėti visų. Tu negali analizuoti, mes tada netenkame bendravimo ir bendradarbiavimo momentų, nes tai yra sunku išpildyti, įmanoma, bet tai yra sunku išpildyti tiek, kiek duoda kontaktas, tiek, kiek duoda ryšys čia ir dabar, tiek, kiek tu gali iš karto atreaguoti ir keisti, modeliuoti. Todėl, kad savo seminarų metu aš, nors ir turėdama tam tikrą struktūrą, aš, visų pirma, visą medžiagą taikau, priemones taikau prie, nežinau, savijautos studentų, prie dienos, prie skirtingumo, ar ne. Ir kai yra virtualu, aš manau, kad, gal neišbandžiau, gal neturiu tiek patirties, bet, nu, mano nuostata, kad tu to negali padaryti. O tai kadangi vis tiek edukologija, ar ne, arba socialinis darbas, viena ir kita, tai, tai, aš manau, kad čia yra labai svarbus kontaktas ir ryšys. Nes tu to negali, daugelio edukologinių dalykų tu negali išmokyti virtualioje aplinkoj. Tai, kas yra svarbu.

**Su kokiomis problemomis dažniausiai susiduriate, naudodami IKT studijų procese?**

*Neturiu aš susidūrimų.*

**Kaip įgyjate Jums reikalingų žinių ir gebėjimų naudotis ir taikyti IKT studijų procese?**

*Pati. Vienas dalykas, kad, ką aš žinau. Ieškai galimybių, kaip padaryti įdomiau, patraukliau ir, nu, ir, aš manau, kad šiandien **Google** galimybės labai plačios ir visokios kitokios, kada tau yra ir programų, parsisiunti ir naudojiesi, išmoksti. Kalbant apie Moodle sistemą, ar ne, tai yra mum apmokymai, dėstytojam apmokymai, kaip tai galima padaryti ir tu gali, nu, tuose apmokymuose dalyvauti. Bet iš esmės tai yra savi resursai, kada tu ieškai. Jeigu tu nori, tu randi.*

### **3. Kaip Jūs organizuojate studentų savarankišką mokymąsi?**

*Savarankiškas mokymasis. Jisai yra susijęs, savarankiškas mokymasis... Vėlgi iš dviejų pozicijų, ar ne. Jeigu pati turiu galimybę vesti paskaitas ir seminarus, tai visi žino, kad nebuvę paskaitose arba nepasiskaitę medžiagos, nu, po paskaitų, jeigu negali dalyvauti, nes nėra priverstinis lankomumas, tai praktiškai seminare jiems bus labai sunku įsitraukti į veiklą. Tai minimaliai yra nurodoma, ką jie turėtų žinoti, kokias turėtų turėti žinias, ateinat į seminarą ir tai jiems kiekvieną kartą yra pasakoma paskaita/ seminaras. Jeigu neturi tokios galimybės, tai bet koku atveju tai yra derinama su paskaitos dėstytoju, tai va tas komandinis darbas, kada kalbam apie tai, ką, ką išklausė, kad galėtų, reiškiats, nu, kad galėčiau taikyti seminare tokius dalykus ir, nu, tai visą laiką vėlgi studentam yra perduodama. Kalbant, jeigu tikrai yra seminarai, tai vėlgi užduotys, kurias jie turi, kaip ir minėjau, jie žino tą nuoseklumą. Tai jie turi namuose pagalvoti, pasiskaityti, ar ne, pamąstyti ir ateiti su kažkokia tai medžiagėle. Ir vėlgi seminarų metu tu tada klausai ir galvoji. Tai kaip skatinamas tas savarankiškumas, ar ne, arba kaip kaip kaip tą procesą, reiškiats, dėliojasi, tai tai yra sąsaja*

su seminaruose atliekamų užduočių, ar ne, ir tada tu informuoji kiekvieną kartą, informavimas ir nurodymas, ką, kur, su kuo reikėtų ateiti, kodėl tai yra naudinga turėti. O tas jų savarankiškumas ir motyvacija, kad iš tikrųjų jie dirbtų, tai aš tai kontroliuoti negaliu, bet iš pasisakymų aš matau, kad didžioji dalis jie ateina pasižiūrėję. Arba taikau tokį dalyką, kaip, pavyzdžiui, atsiųsti medžiagą, su kuria, reiškias, susipažino iki 24:00 val. Tai vat, vakar gavau vieną laišką 23:59 val. ir vis tiek tai pakomentavau. Tai, nu, bet koku atveju tai yra, nu, kažkoks informacija. Tada tie terminai, prieš seminarą aš matau, kad jie pasidomėjo, tada duodu grįžtamąjį ryšį – gerai arba dar giliau, ir jie bet koku atveju tada vat, tas toks, nežinau, organizavimas arba palaikymas savarankiško darbo, jisai truputėlį vyksta su tokia neformalia kontrole, kaip aš sakau, kada jie nežino, kad tai yra kontroliavimas, ar ne. Aš taip kontroliuoju ir žiūriu, kiek jie skaito, kiek jie domisi, kiek jie giliai susiranda informacijos. Bet tai nėra, žinai, kažkoks... Neturiu atskiro kažkokio tai savarankiškam darbui modelio arba, nu, tokios priegios. Tai sąsaja ir tada vat kontrolė, grįžtamasis ryšys prieš seminarą, seminarų metu. Nurodant ką jie turi, nu, atkarpėles kokias, medžiagą pasiskaityti, pasidomėti.

### **Kaip dažnai studentams, mokantis savarankiškai, yra skiriamos grupinės/komandinės užduotys?**

Taip, yra. Yra savarankiško darbo, bet kadangi, kaip ir minėjau, pas mane yra tokių užduočių, kurios yra komandinės projektinės, tai jie turi komandoje, pavyzdžiui, susitarti, komandoj išsirinkti, komandoj nustatyti kriterijus išgryninti ir atsiųsti man tada, ar ne. Tai taip, yra ir komandinių.

### **Koku tikslu skiriate tokio pobūdžio užduotis?**

Tam, kad jie... Vienas iš tikslų – jaustų atsakomybę už komandinę veiklą dirbant kartu. Kad jie kuo daugiau tarpusavyje komunikuotų. Ir kad jie tarpusavyje priimtų sprendimus, kad jie daugiau būtų komandoj.

### **Kokios pagalbos studentams, mokantis savarankiškai, dažniausiai prireikia?**

Informacijos suradimo. Vienintelė... Vienintelis dalykas, kuris iš tikrųjų dažniausiai būna – kur susirasti, ką susirasti. Tai yra naudojimasis prieigomis informacinėmis. Tiek, tiek kalbu apie internetą, tiek kalbu apie biblioteką, bibliotekos resursus, jiems tai yra didžiausia problema.

### **Koku būdu ją suteikiate?**

Jeigu atvirai, dabar sakau, kad jie tai turi išmolti ir jie turi jau žinoti. Nes aš dabar galvoju, ar tai yra tikrai nežinojimas, ar tai yra tingėjimas ieškoti ir surasti. Tai, jeigu anksčiau aš nurodydavau ir pati tiesiog būna tokių atvejų, kai sėdžiu seminaro metu, ar ne, ir jeigu man pasako, kad neradu, aš staigiai įvedu ir parodau, kad tai yra ir kaip tada ieškoti, pagal kokius raktinius žodžius. Bet tai darau ne individualiai. Bet jeigu tokia problema pasitaiko, aš čia ir

*dabar rodau ir dirbu kartu su jais. Ir tai trunka tada labai trumpai. Ir tada jau nebereikia jiems, tada jie pradeda ieškot, bet. Nes, nu, už juos dirbti tai tikrai nesu nusiteikusi ir dažnai žiūriu, kad tai yra daugiau tingėjimas, nenoras arba tiesiog per mažai investuojama. Taip, yra paprasčiau pasakyti, kad aš nemoku. Ir labai keista, kai tu gauni iš žmonių, kurie tikrai naudojami šiuolaikinėmis technologijomis labai puikiai tokius klausimus.*

**Kokiu būdu dažniausiai tikrinate studentų savarankišką mokymąsi?**

*Truputėlį jau minėjau, ar ne. Vienas iš būdų, tai yra prieš seminarą, dvi dienas prieš, prašau, kad man atsiųstų informaciją, kurią surado. Arba kitas variantas, tada seminarų metu per užduodamus klausimus. Nes jie yra reikalingi užduočių atlikime ir tada vat užduotis ir tie klausimai, natūraliai medžiaga jie susikomponuoja. Ir tai yra vyksta toks tikrinimas. Ir stengiuosi kuo įvairesnius, nu, paklausinėti, įtraukti, kad iš tikrųjų pasisakytų daugmaž visi.*



#### 1. Trumpai papasakokite, kaip dažniausiai organizuojate paskaitas/seminarus.

**Kas lemia tokį paskaitų/seminarų organizavimą?** *Dėstomo dalyko pobūdis; mokomosios medžiagos paskirtis, tema ir jos turinys; besimokančiųjų poreikiai bei lūkesčiai, turima patirtis; mokymo proceso tikslai ir eiga; studentų grupės dydis; darbo su grupe pobūdis; dėstomo dalyko trukmė.*

**Kaip skatinate studentus dalyvauti dalyko studijų procese: formuluojant studijų tikslus, parenkant mokymosi turinį, organizuojant savarankišką mokymąsi?** *Atsižvelgiu į studentų pageidavimus, lūkesčius, turimą patirtį; koreguoju kursą atsižvelgdama į studentų atsiliepimus ar rūpinimą tematiką.*

**Kaip aktyviai studentai dalyvauja dalyko studijų procese? Kaip manote, kodėl?** *Aktyvesni yra magistro studijų studentai, pasyvesni bakalauro. Manau, kad magistrantai geriau suvokia savo poreikius ir yra labiau motyvuoti bei tikslingiau pasirinkę studijų kryptį. Bakalauro studijų studentai yra mažiau motyvuoti, nes dažnas įstojo studijuoti tik tam, kad įstotų – retas pasirenka programą tikslingai ir motyvuotai.*

**Kas padėtų studentus įtraukti į aktyvų dalyvavimą dalyko studijose?** *Gal tikslingesnis studijuojamos programos pasirinkimas ir vidinė motyvacija?*

**Kokius mokymo(si) metodus taikote, organizuodamas studentų mokymą bei mokymąsi?** *Dažniau taikau aktyvinančius, skatinančius bendradarbiauti, mokymo ir mokymosi metodus, darbą porose ar grupėse.*

**Kas lemia Jūsų pasirinkimą?** *Dėstomo dalyko pobūdis; mokomosios medžiagos paskirtis, tema ir jos turinys; mokymo proceso tikslai; studentų grupės dydis; dėstomo dalyko trukmė.*

**Kokius metodus/būdus taikote, norėdamas aktyvinti studentus paskaitų/seminarų metu?** *Diskusiją, aktyvų skaitymą, mokymąsi bendradarbiaujant ir kitus metodus, kurių metu studentas yra įtraukiamas į veiklą.*

**Kokiais būdais/metodais skatinate studentų kritinį mąstymą?** *Kelti studentui aktualius klausimus, mokymosi tikslus ir ieškoti į juos atsakymų taikydama minčių lietaus, sūkurio, nebaigtų sakinių, žinau – noriu sužinoti ir kitus panašaus pobūdžio metodus.*

**Kokias strategijas/ metodus taikote siekdamas skatinti studentų mokymosi motyvaciją?** *Darbą porose ir grupėse bei metodus, kurie apjungia studentų tarpusavio bendradarbiavimą.*

**Kokiu būdu gaunate informaciją apie tai, ko studentai išmoko paskaitoje/seminare?** *Užduodu klausimus, prašau parašyti mini refleksiją, trumpų užduočių pagalba.*

**Kaip dažnai tikrinate, ko studentai išmoksta?** *Stengiuosi tai daryti kiekviename užsiėmime, bet ne visada tai pavyksta ☺*

**Kaip informuojate studentus apie jų pasiekimus?** *Raštu (el. paštu, Moodle aplinkoje) arba žodžiu informuodama studentus asmeniškai bei apibendrinama ir paviešindama užsiėmimų metu.*

**Kaip dažnai tai darote?** *Tai darau esant poreikiui – dažniausiai studentui atlikus atitinkamą užduotį, atlikus darbą ar pan.*

**Kaip skatinate tarpusavio bendravimą ir bendradarbiavimą mokymo(si) procese?** *Pasirinkdama aktyvius mokymo ir mokymosi metodus bei orientuodamasi į grupinio darbo formą.*

## **2. Kokiu tikslu ir kaip dažnai taikote įvairias IKT priemones studijų procese?**

**Kokiais techniniais resursais turi galimybę naudotis studentai Jūsų paskaitose/seminaruose?** *Personaliniais kompiuteriais, planšetiniais kompiuteriais, mobiliaisiais telefonais, vaizdo projektoriumi. Retais atvejais išmania lenta.*

**Kaip dažnai?** *Esant poreikiui, dažnokai, bet ne kiekvieną paskaitą ar seminarą.*

**Kokiu tikslu naudojami šie resursai?** *Informacijos paieškai, užduotims atlikti, informacijai perteikti.*

**Kas lemia Jūsų pasirinkimą?** *Atsižvelgiu į turimas studentų priemones, užduočių sudėtingumą, tematiką.*

**Kokiais informaciniais resursais turi galimybę naudotis studentai Jūsų paskaitose / seminaruose?** *Internete, duomenų bazėse ar bibliotekoje esančiomis knygomis, straipsniais, dokumentais, vaizdo ir garso medžiaga.*

**Kaip dažnai?** *Esant poreikiui, dažnokai, bet ne kiekvieną paskaitą ar seminarą.*

**Kokiu tikslu naudojami šie resursai?** *Informacijos paieškai, užduotims atlikti, informacijai perteikti.*

**Kas lemia Jūsų pasirinkimą?** *Atsižvelgiu į turimas studentų priemones, užduočių sudėtingumą, tematiką.*

**Kokias šiuolaikines IKT priemones naudojate savo paskaitose/seminaruose?** *Interneta, demonstravimo programas, pagalbines mokymo programas, elektroninį paštą, socialinius tinklus – jei čia gerai supratau klausimą 😊*

**Kokių tikslų siekiate naudodamas IKT priemones?** *Informacijos paieškai, užduotims atlikti, informacijai perteikti.*

**Kaip paprastai vyksta paskaita/seminaras/savarankiškas mokymasis, kurių metu taikomos IKT priemonės?** *Studentams pateikiama užduotis, kuriai atlikti reikia informacijos ieškoti internete. Arba pagal tam tikras nuorodas studentai turi atlikti užduotį.*

**Kokiomis IKT priemonėmis dažniausiai naudojasi Jūsų studentai?** *Internetu, demonstravimo programomis, vaizdo projektoriumi, elektroniniu paštu, socialiniais tinklais.*

**Kas padėtų dažniau ir efektyviau naudoti IKT Jūsų darbe?** *Techninių resursų pakankamumas ir tam pritaikytų auditorijų skyrimas.*

**Su kokiomis problemomis dažniausiai susiduriate, naudodami IKT studijų procese?** *Greita IKT priemonių pažanga, kada nebespėju arba per mažai skiriu laiko įsisavinti technologinius dalykus. Nevienodos studentų turimos galimybės ir resursai. Kai kurių mokomųjų programų neprieinamumas. Techninių resursų nepakankamumas ir sąlygų nepritaikymas.*

**Kaip įgyjate Jums reikalingų žinių ir gebėjimų naudotis ir taikyti IKT studijų procese?** *Savarankiška informacijos paieška, mokymasis iš studentų ir mokymasis asmeninių „bandymų ir klaidų“ keliu.*

**Kas Jums padeda ar suteikia pagalbą?** *Kreipiuosi į kolegas ar kitus specialistus, taip pat ir į studentus.*

**Kaip įgyvendinate mokymo(si) procesą virtualioje aplinkoje?** *Stengiuosi atnaujinti medžiagą, užduotis, informuoti apie pasikeitimus, išsakyti grįžtamąjį ryšį, vertinti.*

**Kuo, Jūsų manymu, yra ypatingas mokymo(si) procesas virtualioje aplinkoje?** *Galimybė mokytis nuotoliniu būdu ir studentui parankiu laiku; dėstytojui – konsultuoti studentą nuotoliniu būdu.*

**Kokius mokymosi virtualioje aplinkoje privalumus ir trūkumus galite įvardinti?** *Privalumai - laiko sąnaudos, patogumas, savarankiškumo ir asmeninės atsakomybės ugdymasis. Trūkumai – kontakto tarp studento ir dėstytojo nebuvimas, konsultacijų kokybiškumas, menkesnis įsigilinimas į mokomąją medžiagą, įgūdžių bei kompetencijų lavėjimo spragos.*

### **3. Kaip Jūs organizuojate studentų savarankišką mokymąsi?**

**Kokiomis priemonėmis ar būdais skatinate studentų savarankišką mokymąsi?** *Pristatydama reikalavimus stengiuosi informuoti, kokių temų studentai mokysis savarankiškai arba kokias užduotis turės atlikti savarankiškai ir kur jas ras, kokia informacija bus reikalinga norint tas užduotis atlikti. Taip pat informuoju iki kada studentai tai turės padaryti ir kokių būdu bei kada jam galiu suteikti konsultaciją.*

**Kokias užduotis/ veiklas skiriate, kad studentai aktyviai mokytųsi savarankiškai?** *Dažniausiai orientuojuosi į kūrybiškumą, informacijos analizę ir sintezę, kritinį mąstymą skatinančias užduotis.*

**Nuo ko tai priklauso?** *Dėstomo dalyko pobūdžio; mokomosios medžiagos paskirties, tematikos; besimokančiųjų poreikių bei lūkesčių, turimos patirties; dėstomo dalyko trukmės.*

**Ar toks užduočių parinkimas, Jūsų manymu, pasiteisina?** *Manau, kad taip, nes studentai lavina turimus įgūdžius arba jų įgyja.*

**Kaip kontroliuojate studentų savarankišką mokymąsi?** *Testų, apklausų, tarpinių atsiskaitymų ar užduočių pagalba.*

**Kokiu būdu dažniausiai tikrinate studentų savarankišką mokymąsi?** *Pateikiu patikrinamąsias užduotis.*

**Kaip vertinate savarankiško mokymosi rezultatus?** *Stengiuosi atsižvelgti į kiekvieno studento asmeninį tobulėjimą ir pažangą, iniciatyvą, motyvaciją raišką, pastangas.*

**Kokios pagalbos studentams, mokantis savarankiškai, dažniausiai prireikia?** *Konsultacijų, atsakymų į iškilusius klausimus, nuorodų į informacijos šaltinius, palaikymo, paskatinimo ir pasitikėjimo studento galimybės.*

**Kokiu būdu ją suteikiate?** *Raštu arba žodžiu. Dažniau stengiuosi palaikyti žodinį kontaktą, nes bendravimas su studentu man yra labai svarbi pedagoginio darbo dalis.*

**Kokiais resursais (kokias paramos priemones siūlote studentų savarankiškam mokymuisi) turi galimybę naudotis studentai, mokydamiesi savarankiškai?** *Moodle mokymosi aplinka, nuorodos į resursus bibliotekose arba internetinėse duomenų bazėse bei svetainėse.*

**Kaip skatinate studentų tarpusavio bendravimą ir bendradarbiavimą savarankiško mokymosi metu?** *Skirdama užduotis studentų porai arba grupei.*

**Kaip skatinate studentus konsultuotis su Jumis savarankiško mokymosi metu?** *Studentus informuoju koku metu ir kaip galiu konsultuoti ne tik pirmojo susitikimo metu, bet ir vėlesnių susitikimų metu. Taip pat apie konsultacijų poreikį primenu prieš užduočių atlikimo termino pabaigą. Kartais ir pati paraginu asmeniniu elektroniniu laišku atvykti konsultacijos ar kreiptis raštu.*

**Kaip dažnai studentams skiriamos grupinės/komandinės užduotys?** *Pakankamai dažnai seminarų ir paskaitų metu. Rečiau mokantis savarankiškai ar užduotis atliekant savarankiškai.*

**Kokiu tikslu skiriate tokio pobūdžio užduotis?** *Kad studentai lavintų savo bendravimo ir bendradarbiavimo, darbo grupėje, komandoje, komunikavimo gebėjimus.*

## 1. Trumpai papasakokite, kaip dažniausiai organizuojate paskaitas/seminarus.

*Paskaitas ir seminarus kaip organizuojuos? Tradiciškai. Tai yra – medžiagos pateikimas studentams, užduočių išdalinimas, užduočių atlikimas tiek paskaitų, tiek seminarų metu.*

**Kaip skatinate studentus dalyvauti dalyko studijų procese: formuluojant studijų tikslus, parenkant mokymosi turinį, organizuojant savarankišką mokymąsi?**

*Pirmiausiai, pirmos paskaitos metu, su studentais aptariami įvairūs kriterijai: tiek studijų dalyko dėstymo, tiek vertinimo, tiek studentų žinių vertinimo, ir per tuos kriterijus vėliau koreguojasi turinys visas. Ir, kai studentai patys išsako, ką nori mokytis, tai tada tikiuosi, kad jie ir nori mokytis.*

**Kaip aktyviai studentai dalyvauja dalyko studijų procese?**

*Šiaip didžioji dalis dalyvauja, virš septyniasdešimties procentų tikrai dalyvauja. Nes seminarų metu taikau kaupiamąją sistemą, kurią jie susirenka iki egzamino. Taigi, jie, manau, būtent to paskatinti iš dalies dalyvauja.*

**Kas padėtų studentus įtraukti į aktyvų dalyvavimą dalyko studijose?**

*Metodų įvairovė didesnė, kad nebūtų nuobodu.*

**Kokius mokymo(si) metodus taikote, organizuodamas studentų mokymą bei mokymąsi?**

*Metodų įvairių, bet, tarkim, jeigu jau formas, tai – grupinis darbas įvairus atskirom užduotim, tai ir įvairūs nebaigtų sakinių metodai, ir diskusijos, ir klausimų – atsakymų uždavimas vienas kitam, vertinimas vienas kito.*

**Kokias strategijas/ metodus taikote siekdamas skatinti studentų mokymosi motyvaciją?**

*Žiūrint daugiau į mokymąsi bendradarbiaujant. Kad vienas kitą pamokintų ir suteiktų grįžtamąją informaciją.*

**Kokiu būdu gaunate informaciją apie tai, ko studentai išmoko paskaitoje/seminare?**

*Įvairių refleksijų, po paskaitos apibendrinimų, klausimų ir kurso įvertinimo metu.*

**Kaip dažnai tikrinate, ko studentai išmoksta?**

*Praktiškai kiekvienos paskaitos arba seminaro metu surandu būdą, kaip tą padaryt.*

**Kaip informuojate studentus apie jų pasiekimus?**

*Studentai pirmos paskaitos metu, kad gali bet kada pasitikslinti, pasikonsultuoti dėl kaupiamosios sistemos, kiek jie sukaupta, ką turi, ko neturi ir ką dar jie... Tą visą turi galimybę pamatyt. Ir po kiekvienos paskaitos jie gali pamatyt. Atlikus užduotį, aš iš karto pasakau vertinimą, kiek tai yra įvertinta, žinoma, kiekvienam individualiai. Grupei pateikiu tikrai apibendrintus įvertinimus.*

### **Kaip skatinate tarpusavio bendravimą ir bendradarbiavimą mokymo(si) procese?**

*Mano dalykai yra šiek tiek individualizuoti, jie linkę į individualius darbus. Tai bendradarbiavimas yra tiesiog dalinimasis patirtim, tiesiog klausimų uždavimas, ištempimas į paviršių. O šiaip, kad įvertinimą turėtų, tai nelabai naudoju.*

### **2. Koku tikslu ir kaip dažnai taikote įvairias IKT priemones studijų procese?**

*Studijų procese naudoju tikrai kompiuterines, kompiuterius ir projektorius. Daugiau kitų priemonių nenaudoju.*

#### **Kokių tikslų siekiate naudodamas IKT priemones?**

*Tai ir paskaitos medžiagos pristatymui, seminarinių užduočių apibendrinimui, studentų individualių užduočių atlikimui, nes, pavyzdžiui, yra specialios programos, kurios reikalingos tam dalykui dėstyti. Pavyzdžiui, kokybis, SSPS ar dar kažkurios programos. Arba, tarkim, kažkuriam darbui atlikti. Kai reikia informaciją surasti, pasitikslinti.*

#### **Kokiais techniniais resursais turi galimybę naudotis studentai Jūsų paskaitose/seminaruose?**

*Irgi kompiuteriai ir nemažai studentų naudoja planšetes, mobiliuosius telefonus.*

#### **Kokiais informaciniais resursais turi galimybę naudotis studentai Jūsų paskaitose/seminaruose?**

*Šiaip naudotis gali viskuo, kas yra prieinama laisvai studentams, tai yra: visos duomenų bazės, bent jau aš rekomenduoju jas. Ką jie naudoja – sunku pasakyti. Sakykim, kiekvieno planšeto tikrai nepatikrinsi, ką jie naršo.*

#### **Kaip įgyvendinate mokymo(si) procesą virtualioje aplinkoje?**

*Jis kaip suprantamas plačiaja prasme tas mokymasis virtualioje aplinkoje – tikrai ne, nes studentai sėdi tiesiogiai auditorijoje, nors jie turi visą medžiagą ir Moodle aplinkoje. Su vieninteliu kursu, tai yra – Marijampolės grupe, esu bendravęs nuotoliniu būdu, per nuotolinių studijų centrą. Tai yra, organizavom paskaitą, tiesiog taupant lėšas, kad nereikėtų važiuoti, studentams įvadinę paskaitą į praktiką vedžiau būtent nuotoliniu būdu.*

#### **Kuo, Jūsų manymu, yra ypatingas mokymo(si) procesas virtualioje aplinkoje?**

*Jis, visų pirma, sutaupo lėšų labai daug ir laiko. Tarkim, jiegu būčiau fiziškai važiuojęs į Marijampolę, tai aš būčiau praleidęs keturias valandas kelionėje ir universitetas būtų sumokėjęs tą dieną komandiruotę. Tai yra – sutaupiau ir universiteto pinigus ir savo laiką. O nuotoliniu būdu buvo galima tą patį padaryti. Išskyrus vienintelis minusas – tu negali matyti visų studentų, nes tu matai tik į kamerą pakreipia, arba kiek jie sėdi prieš kamerą, tai yra – jų reakcijos, ir tada, na, ta konsultacija nėra tokia pilna.*

### **Kaip įgyjate Jums reikalingų žinių ir gebėjimų naudotis ir taikyti IKT studijų procese?**

*Konsultuojosi su kolegom, yra nuotolinių studijų centras ir yra daugybė įvairiausių seminarų dėstytojams, kaip tai daryti.*

### **Su kokiomis problemomis dažniausiai susiduriate, naudodami IKT studijų procese?**

*Tiesiog informacinės technologijos labai sparčiai kinta ir tiesiog nespėji sužinot visų galimybių, ką jos gali, ko negali, kaip visas tas pasikeičia. Lygiai kaip ir Moodle aplinka – šiai dienai stipriai pasikeitusi nuo pernai metų. Bet kažkokio įvado, paaiškinimo, kaip naudoti, į ką atkreipti dėmesį ir panašiai, nu, nėra. Tada jau tik intuityviai dirbi, ieškai kažkur papildomos medžiagos.*

### **Kas Jūsų nuomone padėtų dažniau ir efektyviau naudoti IKT Jūsų darbe?**

*Galbūt palaipsnis jų diegimas. Ne vienkartinis maksimalus, o palaipsnis.*

## **3. Kaip Jūs organizuojate studentų savarankišką mokymąsi?**

### **Kokiomis priemonėmis ar būdais skatinate studentų savarankišką mokymąsi?**

*Savarankiškam mokymuisi yra skirtos užduotys pagal programą ir jie turi labai aiškias užduotis ir terminus, kada, ką turi padaryti. Kokiais tempais jie daro, sunku pasakyti. Kiek įmanoma bandau kontroliuoti, kad tai nebūtų jų paskutinę savaitę viskas sumesta. Įvedu tam tikras tarpines užduotis, tarkim, seminaruose, kur turėtų atsiskaityti. Na, šiek tiek riboju studentų laisvę, bet... Bet jau rezultatas būna geresnis.*

### **Kokias užduotis/ veiklas skiriate, kad studentai aktyviai mokytųsi savarankiškai?**

*Tarkim, metodologijoj duodu užpildyti skaitytos literatūros lapus, jie turi atsiskaityti.*

### **Kokiu būdu dažniausiai tikriname studentų savarankišką mokymąsi?**

*Nurodau teriminą, iki kurio jie turi pateikti ten dešimties mokslinių straipsnių analizę ir viskas.*

### **Kokios pagalbos studentams, mokantis savarankiškai, dažniausiai prireikia?**

*Šiaip labai retai kada ateina konsultuotis. Dažniausia problema yra informacijos paieška. Vis dėlto jie nelabai geba jos ieškoti.*

### **Kokiu būdu jūs suteikiate pagalbą?**

*Kartais nukreipiu į bibliotekos teminius bibliotekininkus, kartais pasikviečiu juos į paskaitą, kartais pats eilinį kartą bandau paaiškinti ir tiesiog fiziškai parodyti konkretaus pavyzdžio pagalba, kaip tą vieną ar kitą šaltinį surasti duomenų bazėse.*

### **Kaip dažnai studentams skiriamos grupinės/komandinės užduotys?**

*Jos skiriamos kurso pradžioj, kuomet bandom įsigilinti į mokslo kaip tokio problemas, pavyzdžiui, vadybos mokslo objektas ir kas susiję su juo, ir po to pabaigoje, kai jau yra individualūs projektai, ir tada aptarimas vyksta.*

**O mokantis savarankiškai, kaip dažnai skiriamos grupinės/ komandinės užduotys?**

*Savarankiškai grupinių užduočių neskiriu.*



## 1. Trumpai papasakokite, kaip dažniausiai organizuojate paskaitas/seminarus.

*O ką turit galvoj, kaip organizuojate paskaitas ir seminarus?*

**Kaip skatinate studentus dalyvauti dalyko studijų procese: formuluojant studijų tikslus, parenkant mokymosi turinį, organizuojant savarankišką mokymąsi?**

*Ai, tai mes einam prie to pirmo bloko, ar keliam su studentais tikslus? Tai kaip yra, praktiškai per pirmą paskaitą, aišku jūs pati žinote, kad jie sistemoje yra visas studijų dalyko aprašas, kur yra įvardyti, kokių mes, kokių mes tikslų siekiame tuo studijų dalyku. Ir pirmoj pačioj paskaitoj su studentais mes diskutuojame apie būtent išsikeltus tikslus ir ko jie norėtų, ko jie dar norėtų, ko jiems, jų nuomone, trūktų. Ypatingai, kadangi aš dirbu su trečio kurso studentais, tai jie jau gali palyginti, ką jie gavo ir ko jiems trūksta. Tai mes einam per tuos tikslus, žiūrim ir derinamės, kokių reiktų papildomai, kokius paliekame tuos tikslus. Tuos atraminus, ašinius tikslus, tai be abejo mes nu visada paliekame juos, bet. Jeigu kalbam, kaip aš atliepiu studentų tikslus, tai labai dažnai yra studentai patys nežino, ko jie nori ir jiems labai sunku įvardyti, bet. Pačioj pabaigoje, pačioj paskutinėj paskaitoje aš dar kartelį aptariu su studentais, ką gavo ir ko jiems visgi trūktų ir pagal jau studentų vertinimus aš kitiems metams vėlgi koreguoju tuos studijų tikslus. Nes bėda ta, kad na, paprastai jie ateina patys nežinodami, ko jie nori. Bet kiek įmanoma aš stengiuosi labiau atliepti jų lūkesčius, aišku, remiantis savo dalyko tikslais, be abejo, savo dalyko ir visos studijų programos tikslais.*

**O kaip skatinate studentus aktyviai dalyvauti parenkant mokymosi turinį: ar atsižvelgiate į studentų lūkesčius, ar jie turi viziją, ko mokysis? Ar viskas paremta tik tuo, kas sudaryta programoje?**

*Ne ne ne, visiškai ne, mes vat šiuo atveju mes laviruojam. Laviruojam su studentais, jie sako. Ir kartais būna, kad nors iš peržiūrėtų prieš tai dviejų metų dalyko, ar ne, tam tikrus aprašus, vis tiek būna tam tikrų pasikartojimų, ar ne. Tai aš stengiuosi jau to nedaryti, nes iš karto studentai sako, kad mes jau šitą temą analizavome. Arba imti tam tikrus aspektus, ko jie dar visiškai neanalizavę, ko jie negavę ir taip toliau. Na, paprastai tie dalykai visada yra derinami ir paprastai studentai aiškiai įvardina, kas jiems tinka, kas netinka ir taip toliau, bet. Prieš duodant bet kurią užduotį, prieš bet kurią paskaitą, prieš bet kurį seminarą, aš visą laiką sakau, ko aš siekiu tuo ir kodėl ta yra užduotis, kad nebūtų užduotis dėl užduoties, paskaita dėl paskaitos, tema dėl temos. Kodėl tai yra aktualu ir kokią naudą jiems gali duoti ir po to mes kalbam iš tiesų, ar ta užduotis, ar ta paskaita, ar seminaras, ar atliepė tai jų lūkesčius ir jų poreikius ir jų norus, ar ne. Ką reiktų tobulinti ir taip yra po kiekvienos paskaitos, tas grįžtamasis ryšys.*

### **Kaip aktyviai studentai dalyvauja dalyko studijų procese ir kaip manote, kodėl?**

*Labai sunku atsakyti į šią klausimą. Žinot dėl ko? Dėl to, kad labai priklauso nuo pačių studentų, nuo jų motyvacijos, ar motyvuoti studentai, ar nemotyvuoti, ko jiems reikia ir ko jie nori. Jeigu yra, netgi galėčiau sakyti, tam tikrom kartom, ar ne. Ir praktiškai kartais būna grupėj trys aktyvūs, ar ne, visi kiti, nu, neaišku, ką daro. Kartais būna visiškai visi aktyvūs ir ir ir netgi taikant tuos pačius metodus, aš stebiu: vienai grupei tas metodas tinka, kitai – netinka, ieškai kitų formų ir kitų alternatyvų, kaip įtraukti tuos studentus, nes negali šabloniškai taikyti vienodo modelio visiems.*

### **Kokias strategijas/ metodus taikote, siekdama įtraukti studentus į aktyvų dalyvavimą studijų dalyko procese?**

*Tai yra per skirtingus irgi, per skirtingus metodus šiaip jau. Nu, tarkim, ir tas pats padėklo metodas, ar kaip ten jį nesvarbu, kaip tu įvardinsi, bet jie pradžioj labai dažnai apgalvoja individualiai, po to grupelėse ir po to mes aptariam, kad, nu, užtikrinti taip pat jų saugumą.*

### **Kokius metodus/būdus taikote, norėdamas aktyvinti studentus paskaitų/seminarų metu?**

*Čia priklauso nuo tikslų, ar ne, ko mes siekiame, tai gali būti įvairūs ir yra ir atvejo analizės, ir intervizijos, ir diskusijos, ekspertų metodas.*

### **Kokiu būdu gaunate informaciją apie tai, ko studentai išmoko paskaitoje/seminare?**

*Grįžtamasis ryšys iš pačių studentų, taip, ką aš minėjau kiekvieną, nu, po kiekvienos paskaitos, po kiekvieno seminaro, ar ne, ir tada pačioj paskutinėj paskaitoj, na, be abejo, yra užduotis, nes dažnai užduotis mano dalyke nėra informacijos atgaminimas, bet yra skirtingo atvejo analizė, sprendimų modeliavimas tam tikrų. Ir... studentai vėlgi studentui teiki grįžtamąjį, jis pasako, kokie jam sunkumai iškilo ir ir kur kur jam labiausiai neaišku ir ką jis turėtų tobulinti, ir ką papildomai sužinoti apie tai, ar ne, ir tada tu teiki grįžtamąjį ryšį, kaip tau atrodo, kur dar jam reikėtų, reikėtų pasitempti. Nu, o visa kitą po to, aišku, yra dar ir egzaminas. Bet egzaminas taip pat yra orientuotas ne į informacijos atgaminimą, bet ir praktinių užduočių, ir kritinio mąstymo ugdymas. Nebūtinai į reflektavimą, bet kad gebėtų sisteminti ir analizuoti informaciją, ne tik ją atgamtinti.*

### **Kaip skatinate tarpusavio bendravimą ir bendradarbiavimą mokymo(si) procese?**

*Per grupinius darbus.*

### **O tarp jūsų ir studentų?**

*Aš manau, kad nevertinamos per yra tam tikri etiniai dalykai: nevertinamos nuostatos studentui, kad jie galėtų laisvai reikšti savo nuomonę ir kad jie jaustųsi laisvai ir tada tu visada gauni ir grįžtamąjį ryšį ir ir tikrai su bendradarbiavimu, nu, čia mano yra nuomonė. Čia mano nuomonė apie save, nu, tiesiog neturėjau netgi tokios grupės, kuri bijotų kažką pasakyti.*

## **2. Koku tikslu ir kaip dažnai taikote įvairias IKT priemones studijų procese?**

*Kompiuteris, Powerpoint'as, Powerpoint'as prezentacijos, Moodle aplinka, kur informacija patalpinama.*

### **Koku tikslu taikote IKT priemones mokymo ir mokymosi procese?**

*Koku tikslu? Šiaip derinti vaizdą ir garsą labai dažnai, pati prezentacija derinti vaizdą – garsą, ar ne. Ir priklauso nuo tikslų, ko aš siekiu tais tikslais. Ir tada derini tu vaizdą, garsą, praktines užduotis, na, kad būtų visa visa sistema.*

### **Kokiais informaciniais resursais turi galimybę naudotis studentai Jūsų paskaitose/seminaruose?**

*Informaciniai? O, pas mus yra šiaip apskritai geri informaciniai resursai. Jeigu kalbant apie šiaip informacinius resursus, tai pati jūs žinot, kad labai gera biblioteka, ar ne. Yra daug duomenų bazių, prenumeruojamų duomenų bazių, mokslinių duomenų bazių, kuriais gali naudotis studentai, o... grupinio darbo kambariai, tai vat, tuo gali naudotis. Aišku Moodle aplinka gi kiekvienas dalykas, tačiau, nu, gali sakyti kaip ir IT, ir informacinis suderintas. Taip pat, aišku, kad visa gi informacija yra patalpinta Moodle aplinkoje kartais plačiau, kartais, kartais siauriau.*

### **Kaip įgyvendinate mokymo(si) procesą virtualioje aplinkoje?**

*Kad grynai virtualiai, ar ne, aš neturiu tos patirties visiškai virtualiai, nes yra derinami dalykai, na, bent jau mano paskaitose yra derinami dalykai. O šiaip turėjau tik tai porą studentų, kurios mokėsi virtualiai, bet jom pritaikyta virtualiai aplinkai, paprastai yra jų klausimai, kurie, tarkim, neaišku, nes aiškiai nurodyti temos, potėmės, užduotys, ką jos turi atlikti ir ir tikrai yra konsultavimo forma, konsultacijos, ką turėtų ir kaip daryti. Nes visa medžiaga iki to sukelta. Čia taip, kaip aš darau. Galbūt ir nėra gerai, nežinau.*

### **Kaip įgyjate Jums reikalingų žinių ir gebėjimų naudotis ir taikyti IKT studijų procese?**

*Šiaip Moodle aplinka, tai aišku yra mum kaip darbuotojam, yra konsultacijos, tu gali visada klausti, ir konsultacijos ir yra mokymai, kaip ta medžiaga naudotis, kaip patalpinti ir taip toliau, jeigu kalbant apie Moodle, ar ne. Toliau, jeigu kalbant apie tas prezentacijas pačias paprasčiausias ir taip toliau, nu, tai jau pati pati. O dar buvo, nu, tokie kaip ir kvalifikacijos mokymai, nepamenu, kiek tų valandų, bet mes buvo iš tų tokių... dėstytojai. Tai buvo aktyvi lenta ir ir ir... užkrito pavadinimas pulteliai, kurie naudojami ugdymo procese, kaip jie vadinami? Aktyvaus mokinių dalyvavimo ir apklausos sistema. Taip taip taip.*

### **Su kokiomis problemomis dažniausiai susiduriate, naudodami IKT studijų procese?**

*Ko gero mano kompetencijos stoka, pačios kartais. Nu, tu darai taip, kaip moki daryti, bet atsiranda, man atrodo, kiekvienais metais ten atsiranda ir ir tos IT technologijos taip greitai*

*tobulėja, kad tiesiog aš iš tos, ne tos naujausios kartos, vaikų ar ten žmonių, asmenų ir kartais ten pasigendi to, ir gilesnio pasidomėjo, aišku ir pačiai reikia judėti, atrandi kažką. Bet jeigu pasakyti, kad: „vau, yra kažkas, nauja funkcija“, ir parodo tą funkciją, tai būtų **super**.*

### **Kas Jums padeda ar suteikia pagalbą?**

*Gauti, aš iš principo ko gero taip. Bet mes labai dažnai ir dalinamės tai, ką vienas ar kitas sužino, tai bendradrabių rate mes ir dalinamės, gal galima taip, galima kitaip, galima taip ir prezentacijas **online** galima ruošti ir ten įvairiausių variantų yra ir taip toliau, tik tai reikia internetinio ryšio ir kur rast daugiau galimybių ir panašiai, taip. Bet reikia ir pačiai, pačiai, pačiai judėti, domėtis. Ir kartais to trūksta. Kai turi paruošti prezentaciją, galvoji: „nu, nu, gal dar tą pačia galima panaudoti“.*

## **3. Kaip Jūs organizuojate studentų savarankišką mokymąsi?**

### **Kokiomis priemonėmis ar būdais skatinate studentų savarankišką mokymąsi?**

*Savarankiškas mokymas – tai dažniausiai yra duodamos kūrybinės užduotys studentam, kur... kūrybinės užduotys, papildoma literatūra. Na, kur kur tikrai, na, jie turėtų kaip išprusę asmenys žinoti ir ir ir ir, kas ten yra toje literatūroje. Tai va, būtent jiems yra nurodoma, iš principo jie patys irgi gali ieškotis, bet rekomenduojama literatūra yra nurodoma ir kūrybinės užduotys ir yra paskaičiuojama daugmaž, jeigu jiems skirta savarankiškam darbui tiek, tiek valandų, ar ne, tai per kiek laiko vieną ar kitą užduotį jie gali atlikti.*

### **Kokias užduotis/ veiklas skiriate, kad studentai aktyviai mokytųsi savarankiškai?**

*Kad savarankiškai, ar ne? Tai yra pirmiausia kūrybiniai tam tikri projektai, konkrečių atvejų analizė, konkretaus atvejo sprendimų modeliavimas ir taip toliau.*

### **Ar toks užduočių parinkimas, Jūsų manymu, pasiteisina?**

*Aš galiu pasakyti studento žodžiais: „taip, pasiteisina“. Nes vienas dalykas, kai aš sprendimą, ar ne, vienodu, priimti vieną ar kitą konkrečią situaciją, probleminę situaciją spręsti, ar ne, vienas dalykas, kai aš, o kitas dalykas – atrasti pačiam tą kelią išanalizavus įvairias aplinkybes ir įvairius teorinius modelius. Tai yra du skirtingi dalykai.*

### **Kaip kontroliuojate studentų savarankišką mokymąsi?**

*Tai ką jie daro savarankiškai, yra vėlgi, tai yra kūrybinės tam tikros užduotys, tai yra pristatymai tų užduočių ir aptarimas. Tai nėra ten, na tų.. Tai, tai yra jau tiesiog šiuo atveju, kaip jiems sekėsi, kokie iškilo sunkumai ir matom, kokį rezultatą jie gavo.*

### **Kokios pagalboms studentams, mokantis savarankiškai, dažniausiai prireikia?**

*Labai skirtingai. Labai... Man labai sunku atsakyti į šitą klausimą – „kokios pagalboms?“. Bet bet kuriuo atveju jie gi gali rašyti ir ir Moodle sistemoj klausimus uždavinėti, ir jie gali elektroniniu paštu rašyti man klausimus. Ta prasme, jeigu jiems kažko tai reikia, kažkokios*

*pagalbos. Paprastai dėl, dėl dažniausiai, ko gero, kur dar galima pasiskaityti, jeigu tai yra kūrybinė užduotis, nes paprastai tada jinai apima ir literatūros susiradimą. Tu nurodai daugmaž tą literatūrą, bet kai kuriems kai kuriais atvejais, ypatingai sprendžiant tam tikras, na, problemas, retesnes problemas, su kuriom visuomenėje rečiau susiduriama, jiems trūksta literatūros, jie labai prašo rekomendacijų, kur dar galėtų ją susirasti.*

### **Kaip dažnai studentai, mokydamiesi savarankiškai, prašo Jūsų pagalbos?**

*Retai. Retai. Jeigu tai yra vertinamas dalykas, na tarkim, nes kai kurios savarankiškos užduotys yra vertinamos, ar ne. Tai, be abejo, tada tos pagalbos jau reikia daugiau. Bet, jeigu tai yra tavo išprusimui kaip žmogaus, tai paprastai retai. Bet būna, būna tikrai tokių atvejų. Kad man labai... Ir netgi dėl, dėl jų vidinės motyvacijos, kad man ši tema labai įdomi, aktuali ir taip toliau, ką dar, kur galima dar, kur galima būtų nueiti ir pasižiūrėti.*

### **Kaip skatinate studentus konsultuotis su Jumis savarankiško mokymosi metu?**

*Jie galimybę tokių visada turi ir aš visada siūlau savo pagalbą. Ir bet kuriuo atveju jie ir grupėse dirba, tai bet kuriuo atveju taip pat. Aš klausiu kiekvienos grupės, bet kaip juos skatinti, nu, ta prasme, arba reikia tos pagalbos, arba nereikia, bet jie žino, kad jie visada gali gauti tą pagalbą bet kuriuo atveju.*

### **Kaip skatinate studentų tarpusavio bendravimą ir bendradarbiavimą savarankiško mokymosi metu?**

*Sakiau, dažniausiai grupinėse, grupiniam darbe. Bet ką aš prašau, kad vėlgį yra skirtingi dalykai, bet kai kuriuose dalykuose visų pirmiausiai aš ir prašau, kad, kad tai būtų nurodyta, na, ir kad kiekvienas turėtų savo vaidmenį, ir savo atsakomybę konkrečiai toje grupinėje veikloje, kad nesiuogdytų socialinės tinginystės. Ir dėl to yra tam tikri metodai, nu, kur, kur tu turi rodyti ir savo indelį ir iš to savo indelio, iš bendro indelio tada kurti bendrą vaizdą. Tai va, tokius metodus aš labai mėgstu.*

### **Kokiu tikslu skiriate tokio pobūdžio užduotis?**

*Pagal temą. Pagal skirtingą temą, ko reikia. Ir ar... ir pagal tai, na, kokio aš rezultato tikiuosi. Nes paprastai, na, grupinis darbas yra kur kas produktyvesnis, nes yra minčių daugiau, paprastai minčių, idėjų ir ypatingai jeigu tai daugiau kūrybinė užduotis arba jeigu kur reikia įvairių patirčių. O kadangi mes visi labai skirtingai, tos patirtys labai įvairios požiūrio, požiūrio tam tikri aspektai yra labai skirtingi, tai būtent tada... Arba labai yra, na, tarkim, sudėtinga tema ir yra labai daug aspektų, tai, nu, tinka įvairūs metodai, kur kiekvienas žino tam tikrą aspektą ir po to jie kartu dalinasi.*

## 1. Trumpai papasakokite, kaip dažniausiai organizuojate paskaitas/seminarus.

*Bet kurio dalyko turima omeny? Kadangi šiaip tai mano tokia tematika ir aš dirbu tame suaugusiųjų švietime, nu, mano interesų sritis, tai vėlgi tikiuosi su studentais dirbti lygiai taip pat, kaip su suaugusiais. Ta prasme, kad jie aišku yra susaugę, reiškia, žmonės, jau bet, bet reiškias, nors yra paskirstymas paskaitos ir seminarai, bet tų pačių paskaitų metu visada naudoju, stengiuos naudoti tuos aktyvius metodus, tai yra, kada teorinė gabaliukas pateikamas, nu, kažkur dvidešimt – dvidešimt penkios minutės ir paskui jau studentai gauna kažkokią praktinę užduotį ar tai vėlgi yra klausimai, tai yra diskutuojama tam, kad geriau įsisavinti, sakytume, taip giliau ir kad vėlgi tas, nu, studentų susidomėjimas būtų, nes tikrai klausyti visą paskaitą – pusantros valandos, tai, nu, neišeis išlaikyti tiek dėmesio. Tai va, nors tas skirstymas yra paskaitos ir seminarai, bet tai aš iš karto studentams sakau, kad tikrai jie pas mus tokie persipinantys, tai yra, kad studentai yra tiek pat aktyvūs ir tos paskaitos metu, lygiai tiek pat kaip ir dėstytojas yra aktyvus ir seminarų metu. Va, tai tai va.*

### **Kaip skatinate studentus dalyvauti dalyko studijų procese: formuluojant studijų tikslus, parenkant mokymosi turinį, organizuojant savarankišką mokymąsi?**

*Na, mokymo turinys kadangi tai vis tiek yra formali sistema mūsų ir universitetinės studijos tai yra formalus švietimas ir tiek pati visa programa, tiek studijų dalykai jie vis tiek yra patvirtinti ir aprobuoti, todėl daug ką keisti negali, taip, jau tu turi laikytis tos patvirtintos medžiagos, žinoma, kad tu su studentais turbūt derinant, kokios užduotys, ypač čia va tam atsiskaitymui, kaupiamajam balui dabar, jo, kokios kokios užduotys, nu, kad tai būtų pakankamai įdomu. Bet vėlgi, nu, studijos įdomios, bet jos yra studijos. Tai negali būti vien tik tai toks pasižaidimas. Ir aišku studentai turi ir skaityti, ir ir ir įžiūrėti ir tai reikalauja to tam tikro darbo, bet man labai svarbu, kad jie patirtų tam tikrą mokymosi džiaugsmą, sakytume taip, ir tai, kad, nu, neatstumtų jų nuo tolimesnio mokymo, kad iš tikrųjų universitetinės studijos išugdytų jų norą nuolat mokytis, jo, nes tą rodo ir patys įvairiausi tolimesni tyrimai, pavyzdžiui, kai mes turim trečio amžiaus tuos klausytojus, reiškias, žmonės, kurie yra pensijoj ir dalyvauja, reiškias, ten trečio amžiaus universitete. Tai dauguma jų, tikrai didžioji dauguma, yra turintys jau universitetines studijas, tai vėlgi parodo, kad tas išmokimas, įgyjimas kompetencijos mokytis universitetinėse studijose, vėlgi jiems padeda ir toliau mokytis visą gyvenimą. Tai, ką mes kalbam, kad tai nebūtų tik tai kažkoks šūkis „mokytis visą gyvenimą“, taip? Bet iš tikrųjų, kad tie žmonės turėtų va tą kompetenciją mokytis, norą mokytis, jo, nebijotų mokytis ir va tas, manau, vėlgi, greta tų visų praktinių žinių, praktinių gebėjimų, tas irgi yra toks, na, svarbus universiteto uždavinys.*

### **Kaip aktyviai studentai dalyvauja dalyko studijų procese?**

*Na, aš sakyčiau pakankamai aktyviai. Aišku, studentų yra įvairių. Yra, kurie pasirodo pradžioj, paskui atlieka tas užduotis, kai kurias noriai ir ir tikrai vėl ateina į egzaminą. Bet kadangi universitete nėra privalomo lankomumo, tai yra jų tas pasirinkimas. Va, bet šiaip tai tie, kurie dalyvauja, tie, kurie būna, tai, aš sakyčiau, pakankamai aktyviai įsitraukia į mokymo ir mokymosi veiklas įvairias.*

### **Kas padėtų studentus įtraukti į aktyvų dalyvavimą dalyko studijose?**

*Na, tikrai studentai turėtų būti pakankamai motyvuoti jau renkantis savo studijas, taip? Bet, aš manau, kad negalima sakyti, kad jeigu nemotyvuotas, tai nieko ir nebus. Aš manau, kad vėlgi turbūt nuo to, kai jis pamato, kur jis galės taikyti arba pajunta tam tikrą ir tą, sakytume, praktinę kažkokią svarbą tų savo žinių, mokėjimų, ką jis įgijo, jo? Tai turbūt tas irgi motyvuoja jį būti aktyvesniam. Bet, aš manau, kad čia visada turbūt yra tos studijos ir mūsų laikais mes irgi, kai mokėmės, tai turbūt tik vėliau, pradėjęs dirbt, suvoki tam tikrų dalykų reikalingumą, prasmingumą, svarbą, taip? O kai mokaisi, kai kurie, atrodo, lyg tai sunkūs ir nereikalingi arba gal čia to nereikėjo vėlgi, tai, aš manau, kad čia ta laiko perspektyva irgi šiek tiek parodo. Tai va tai dėl to mane kartais nu, ne tai, kad stebina, bet ten, kai pirmo kurso studentas staiga sako, kad: „ne ne, kodėl yra šitas studijų dalykas?“, jam jo visai nereikia. Nes aš galvoju, kad, na, turbūt, kai jau baigi ir pamatai tą kompleksines visas tas žinias ir ką tu įgijai, jo, ir kiek tau reikia, ir kartais tas dalykas, kuris, atrodo, visai nesvarbus ir nereikalingas, paskui praktinėj veikloj pamatai, kad iš tikrųjų, kaip gerai, kad jis buvo ir kiek jis daug davė. Tai va.*

### **Kokius mokymo(si) metodus taikote, organizuodamas studentų mokymą bei mokymąsi?**

### **Kas lemia Jūsų pasirinkimą? Kokius metodus/būdus taikote, norėdamas aktyvinti studentus paskaitų/seminarų metu? Kokiais būdais/metodais skatinate studentų kritinį mąstymą?**

*Na, vėlgi, tam, kad būtų kritinis mąstymas, tai studentai, manau, kad turėtų skaityti, patys skaityti ir aš tą sakau ir bakalauram, ir magistram, kad vis tiek dėstytojas, kai perteikia kažkokią tai medžiagą, nu, visada perteikia, nu, per savo tam tikrą požiūrį. Tai va, tai šiuo atveju neužtenka tik išgirsti, ką dėstytojas ten pasakė apie bet kokį ten kitą mokslininką ar kažką, bet vėlgi per tą tą skaitymą, per suvokimą pačių, per pamatymą ir tada per palyginimą skirtingų, sakytume, nuomonių, jo, kas įvyksta diskusijose, jo? Nes tą patį straipsnį gali perskaityti trys-keturi žmonės ir jie gali pamatyti visai kitus svarbius dalykus. Ir va čia diskusijos metu atsiveria, kiek iš įvairių kampų mes galim pažvelgti į tą patį reiškinį. Va, tai vėlgi sakyčiau, manyčiau, kad vienas iš tokių, reiškiams, to ugdymo, kritinio mąstymo. Kitas dalykas gali būti kažkokių bendrų užduočių darymas, kas vėlgi kartais, atrodo, studentams,*

*kad jau per daug to grupinio darbo, visi duoda, visi lyg tai taip. Bet iš tikrųjų gebėti išgirsti kitą ir rasti kažkokį bendrą sutarimą, tai reikalingos kompetencijos ir vėliau gyvenime, kai tu dirbi kolektyve, dirbi kažkur tai. Tai vėlgi kritiškai pažvelgti, jo, pažiūrėti, bet ir gebėti išgirsti kitą tas vėl yra labai svarbu.*

**Kokias strategijas/ metodus taikote siekdamas skatinti studentų mokymosi motyvaciją?**

*Na, sunku pasakyti, kokios ten tos strategijos, kaip ten jas turi įvardinti, bet, aš manau, jeigu tu kalbi apie tai, kas tau yra įdomu, tai tada pakankamai tampa įdomu ir ir ir kitiems. Arba gal kažkaip atskleidi svarbą, reikalingumą, ar tai kažką tai parodai, nes... Nu, tikrai aš nenoriu motyvuoti ir tikiuosi, kad to nedarau ten pažadėdama kažkokį aukštesnį kaupiamąjį balą ar kažką, nes aš, nu, vis tiek, kaip minėjau, man atrodo, svarbus tas mokymosi džiaugsmas. Bet tai negali tapti vien tik ekonominiai rodikliai, kada už kažką tu tai kažką gauni. Taip, nu, lyg tai yra, jeigu tu mokaisi, tu gauni tą pažymį, tvarkoj, čia tas tikrai turi būt, nes tai yra vertinimas, jo, ir tai yra svarbu. Bet tai neturi tapti vien tik motyvuojančiu tuo dalyku, kad aš padarysiu ir tada tik todėl, kad aš gausiu kaupiamąjį balą. Aš manau, kad studentas turi padaryti todėl, kad tai yra įdomu, kad jis nori pažinti, todėl, kad jis dalyvauja mokymesi. Va tai dar turi būti, ta tokia vidinė paskata. Ne tik apdovanojimai išoriniai.*

**Kokiu būdu gaunate informaciją apie tai, ko studentai išmoko paskaitoje/seminare?**

*Na, aš prašau parašyti refleksiją, kartais tą žodžiu apsitariam. Aišku, aš visada suprantu, kad labai įvairiai yra su tais vertinimais iki egzamino, po egzamino, jo? Nes tai vėl siejasi su tam tikru... Va, bet, aš manau, kad ir per tas praktines užduotis ir, aš manau, kad ne visuomet studentas gali tiksliai ir įvertinti iškart baigęs kursą, ką jis išmoko. Lygiai kaip bet kuris iš mūsų. Galbūt taip, pirminis yra tas įsivertinimas, bet tam tikra dalim tu paskui gali pamatyti šiek tiek vėliau lygindamas tą dalyką su kitu studijų dalyku. Ir čia va aš, pavyzdžiui, kartais ir mes kalbam su studentais, tikrai būna kartais temos lyg tai persipina, šiek tiek persidengia. Bet į tą pačią temą gal skirtingi dėstytojai vėl šiek tiek skirtingai pažiūri, jo, lyg tai aš tą dalyką jau girdėjau, bet galbūt aš jį pamatysiu iš kitos pusės, kitaip su kažkuo kitu susijęs. Ir tada tas požiūris yra platesnis.*

**Kaip dažnai tikrinatė, ko studentai išmoksta?**

*Ne, nelabai aš dažnai tikrinu. Nelabai. Aš kažkaip tai sakau vat, vėlgi, aš manau, kad jie patys labiau, aš labiau akcentuočiau turbūt studentų tą įsivertinimo dalyką. Ir, ta prasme, nu, vis tiek tu susitikdamas tu matai, atsiranda, matyt, tas dėstytojo šeštas penktas, koks ten tas pojūtis, jo, kada tu pamatai, kaip jis dirba, kuris jis dirba, kuris nuoširdžiai dirba, kuris daro lyg tai tik dėl pažymio ir tada toks va yra lyg tai, nu.. Tai vėl nėra blogai, jo, bet tas, na, aš nemanau, kad kad tas tai būtina... Vėlgi, tai tikriausiai priklauso nuo studijų dalyko. Kadangi mano labiau yra susieti su suaugusiųjų švietimu, dabar mes turėsime to nuotolinio mokymosi*



*paramos sistemos, kurios vėlgi tas nuotolinis ir akcentuosim labiau į suaugusiuosius. Va, tai aš manau, kad ten būtina patikrinti, ar jis įsidėmėjęs kažkokį apibrėžimą ar kažką nėra tikslinga, nes tos informacijos yra labai daug, va, ir čia svarbu, kad jis išmokytų mokytis, kad jis žinotų, kur jis gali rasti ir ir visada galės pasitikslinti, pasižiūrėt. Tai dėl to ir egzaminam aš dažniausiai duodu tuos atvirusius klausimus ir man, pagal mano studijų dalyką, man testas, atrodo, nu, nepilnai tinkamas. Bet tai nereiškia, kad jis netinkamas kitiems studijų dalykams. Vėlgi, aš manau, kad čia iš tikrųjų turėtų būti visa tiek metodų, tiek vertinimų įvairovė.*

### **Kaip informuojate studentus apie jų pasiekimus?**

*Nu, tai turbūt, žiūrint, kokių pasiekimų jie nori. Jeigu jie tai sieja su pažymiu, tai jie tada gauna per tą pažymį, jo, kuris, reiškias, nu, parodo pagal tam tikrus tuos kriterijus, ką, kiek jisai, kiek jisai įgijo. Bet kitas dalykas per tam tikras užduotis, aš, pavyzdžiui, dabar nenoriu kol kas sakyti, kadangi mes susitiksim, jo, kokią aš planuoju jums kaip užduotį ar pasiūlyti, jo, nes vėlgi aš norėčiau, kad tai liktų kol kas surprise. Va, va, bet, reiškias, nu, vėlgi tu matai, kiek studentas įsitraukia ir kitas dalykas, aš manau, kad nu, kiekvienas turbūt mes paimam tiek, kiek mes norime paimti. Ir čia aš visada vėlgi nuo pat, aišku magistrantam to net nereikia sakyti, bet ir bakalauram, nė vienas dėstytojas nieko neišmokys studentų, jeigu jie nesimokys. Nu, tu gali priversti penkis kartus laikyti egzaminą, bet jis išmoks tik tada, kai jis pats mokysis. Tai vat vėlgi, čia čia irgi tas yra toksai. Aišku, pažymys yra, nu, studentam toks aiškiausias kriterijus. Galbūt vėliau gyvenime, kai jie kažką taikys ir kažką va tą pamatys, tai jų bus dar tas tikresnis įsivertinimas, reiškias, kiek jie išmoko ir ko jie žino.*

### **Kaip skatinate tarpusavio bendravimą ir bendradarbiavimą mokymo(si) procese?**

*Na, per bendras užduotis. Per bendras užduotis. Nors vėlgi aš labai suprantu tai, kad, mmm... Aišku, ten, kur yra tos vertybės finansuojamos, bet jeigu yra ta konkurencija, konkurencija, tai yra irgi šiek tiek sudėtinga, taip? Nes, nu, įvairūs yra studentai ir ne visi, reiškias, puola linkę bendradarbiauti vien iš to, kad, jeigu kitas gaus geresnį pažymį, gal užims mano vietą ir t.t. Va, bet, aš manau, kad šito, tai nevyrauja ir kad studentai tikrai bendrauja ir bendradarbiauja vėlgi per bendras užduotis.*

## **2. Kokiu tikslu ir kaip dažnai taikote įvairias IKT priemones studijų procese?**

**Kokiais techniniais resursais turi galimybę naudotis studentai Jūsų paskaitose/seminaruose? Kaip dažnai?**

*Mmm.. Nu, tai dabar su tom informacinėm komunikacinėm technologijom taip, jos labai populiarios, įvairios skaidrės, pristatymai, taip bet bent jau pernai, užpernai buvo nauja*

tendencija Oksfordo ir Kembridžo, kaip sakė, reiškias, kaip kalbėjo apie tai, kad vėlgi tai yra gyvas bendravimas ir žinių kūrimas čia ir dabar. Bet galbūt tai susieta su tuo, kad šiek tiek yra persisotinta tom naujom technologijom, bet ne ta prasme, ne blogaja, bet tiesiog, nu kartais jos suteikia tokią galimybę plačiai informacijai, kad tada visiškai neini gilyn. Va. Tai vėlgi.

**Bet studentai, ar naudojasi IKT priemonėmis jūsų paskaitų/ seminarų metu ir kokiomis?**

Jo, bet, aš manau, kad mes, aš kažkaip duodu vat iš pernai metų, jo, jeigu kalbėt, piešdavo jie ant lapų ar mes kažkaip tai, reiškias, diskutuodavom, bet daugiau eidavo per mąstymą, sakytum. Ne tai, kad tu turi susirast informaciją kažkur ten ir ir telefone ar iPad'e, ar kažkur tai. Jie gali turbūt tuo naudotis, bet kažkaip tai, kai tu kalbi, kai tu darai tas užduotis, tai tuo metu, nu tu pats savo mąstymu įsijungi labiau, negu tu ten sėdi ir ieškai tos informacijos. Bet vėlgi, tai galbūt yra nuo skirtingų studijų dalykų, nuo skirtingų užduočių yra skirtingai.

**Kokiais informaciniais resursais turi galimybę naudotis studentai Jūsų paskaitose/ seminaruose, savarankiško mokymosi metu?**

Na, tai čia duomenų bazės, knygos elektroninės. Vėlgi, ar bibliotekoj jie.

**Kaip įgyvendinate mokymo(si) procesą virtualioje aplinkoje?**

Nu... Kažkaip labiau kol kas praktikuoju tą tokį bendravimą *face to face*. Tai va, tai su virtualia kol kas šiek tiek mažiau.

**Jeigu studentai vis tik naudojasi IKT priemonėmis Jūsų paskaitų/ seminarų metu, kaip paprastai vyksta toks mokymas?**

Na, manau, kad dabar naujam studijų dalyke dalį seminarų turės dar kita dėstytoja, kur jie dabar galbūt daugiau turės tokių užduočių, susietų su technologijomis. Nes, jeigu tos užduotys labiau susietos su mąstymu, su turimų žinių kažkokiu jau pritaikymu, taip, tai, nu, tai nebuvo tiek naudojama, nes vėlgi tam turi būti ir tam tikros priemonės, nes tokiu atveju reikia auditorijos, kad būtų su kompiuteriais, jo. Bet viskas priklauso, priklauso nuo užduočių. Aišku, kaip jūs sakot mokymosi procesas – tai jis yra ne tik tai paskaita ir seminaras, taip? Tai yra: komunikuoji per internetinius, per email'us, per laiškus, taip? Per šitas priemones vyksta irgi. Va. Bet, aš manau, kad nu...

### **3. Kaip Jūs organizuojate studentų savarankišką mokymąsi?**

**Kokiomis priemonėmis ar būdais skatinate studentų savarankišką mokymąsi?**

Tai vėlgi per tam tikras užduotis, per skaitymus, kokius jie turi skaityti, ką jie turi daryti.

**Kokias užduotis/ veiklas skiriate, kad studentai aktyviai mokytųsi savarankiškai?**

*Na, kad jie aktyviai, tai čia viskas jau nuo jų priklauso, čia nepamatuosi, šalia jų tu nebūni. Bet čia va, pavyzdžiui, išžėstinukam buvo užduotis, kad jie turėjo praveisti užsiėmimą andragogikos tokio dalyko – andragogikos pagrindai – jie turėjo ir aš tada jiems sakiau, kad jie turėtų praveisti tą užsiėmimą tema, kuri jiems yra įdomi. Tai vat aš tokiu atveju manau, kad jeigu jie rinksis temą, kuri jiems yra įdomi, tai jie tada bus motyvuoti ir norės tą daryti.*

**Kaip kontroliuojate studentų savarankišką mokymąsi?**

*Nu, per tai, kaip jie paskui daro pristatymus, kaip jie, reiškias, tas užduotis išpildo, taip, per tai.*

**Kaip vertinate savarankiško mokymosi rezultatus?**

*Na, vėlgi čia mes grįžtam prie to pačio kaupiamojo balo, kur aš stengiuos, kad tai jiems būtų mokymosi džiaugsmas. Ir kad vėl jie nedarytų to, vien tik dėl to, kad jie gaus tai kažkokį balą. Taip, jie gauna, nu, įvertinu ir dažniausiai, kadangi, jeigu yra tam tikras tas įvairumas, tai, nu, stengiuosi teigiamai, vėlgi tas tas, jeigu padaro, jo? Bet tai nėra, kad ten kažkokia procentinė išraiška, suskaičiuoja, nu, toks.*

**Kokios pagalbos studentams, mokantis savarankiškai, dažniausiai prireikia? Kokių būdu ją suteikiate?**

*Na, nebent jie nori pasiteirauti arba dėl literatūros, arba dėl kažkokios temos pasirinkimo. Bet šiaip tai universitetiniai studentai dėl savarankiško mokymosi turbūt nelabai jau jie kažkaip kreipiasi. Nebent jiems neaiški užduotis, tada jie nori pasitikslinti, bet toliau tas savarankiško mokymosi organizavimas pakankamai, man atrodo, jų yra apmąstyta ir...*

**Kaip skatinate studentų tarpusavio bendravimą ir bendradarbiavimą savarankiško mokymosi metu?**

*Aš manyčiau, nebent per bendras užduotis. Bet ne visuomet jie nori bendrų užduočių, kartais tai yra norintys individualių, bet, aš manau, kad jo, tas savarankiškas tai čia, nu savarankiškas, sakytume, labiau už už mokymo įstaigos. Nu, mokymo įstaigoj gali būti jo, paskaitos, seminaro metu. Tai, jeigu jie patiria džiaugsmą darydami bendras užduotis per paskaitą, seminarus, tai, aš manau, kad jie pakankamai noriai tada ir dirbdami savarankiškai kooperuojasi ir daro.*

**Kaip skatinate studentus konsultuotis su Jumis savarankiško mokymosi metu?**

*Ne, tai jie gali kreiptis ir priėmimo valandomis, ir email'ais, ir įvairiausiai. Taip, būna – parašo, būna – ateina, bet. Bet studentai, aišku, tas, kuris nedalyvauja paskaitoj, tai aš visada irgi sakau, kad nu, reikia jau geriau tada ateit dėstytojo pasiklaust, nes kartais būna tas sugedusio telefono, taip, kai studentas vienas išgirsta, vėlgi, kodėl sakau, kad kiekvieno mūsų yra savas išgirdimas ir savas tas požiūris, studentas tada klausia to kito studento, tas kitaip*

*suprato ir, galiausiai, išeina, kad ta užduotis nesupranti apie ką jinai jau. Va. Tai studentai gali, gali kreiptis, bet nežinau, man tai kažkaip, nu, taip nebūdavo, kad jie, nebuvo tiek patyrus, kad tiek būtų kažko neaišku, kad jie eity, klaustų kažkaip tai.*

**Kaip dažnai studentams skiriamos grupinės/komandinės užduotys?**

*Pakankamai dažnai, turbūt kiekvieno seminaro metu mes, ar paskaitos metu, kažką tai tokio, taip, kur jie skirstosi į įvairias grupes.*

**Kokiu tikslu skiriate tokio pobūdžio užduotis?**

*Vėlgi tam, kad tai būtų mokymasis kartu eina ir per patirtį, jo, ir gebėjimas išgirsti, gebėjimas rasti bendrą idėją ir gebėjimas ją pristatyti.*

**1. Trumpai papasakokite, kaip dažniausiai organizuojate paskaitas/seminarus.**

Kas lemia tokį paskaitų/seminarų organizavimą? Kaip skatinate studentus dalyvauti dalyko studijų procese: formuluojant studijų tikslus, parenkant mokymosi turinį, organizuojant savarankišką mokymąsi? Kaip aktyviai studentai dalyvauja dalyko studijų procese? Kaip manote, kodėl? Kas padėtų studentus įtraukti į aktyvų dalyvavimą dalyko studijose?

Kokius mokymo(si) metodus taikote, organizuodamas studentų mokymą bei mokymąsi? Kas lemia Jūsų pasirinkimą? Kokius metodus/būdus taikote, norėdamas aktyvinti studentus paskaitų/seminarų metu? Kokiais būdais/metodais skatinate studentų kritinį mąstymą? Kokias strategijas/ metodus taikote siekdamas skatinti studentų mokymosi motyvaciją?

Kokiu būdu gaunate informaciją apie tai, ko studentai išmoko paskaitoje/seminare? Kaip dažnai tikrinate, ko studentai išmoksta? Kaip informuojate studentus apie jų pasiekimus? Kaip dažnai tai darote? Kaip skatinate tarpusavio bendravimą ir bendradarbiavimą mokymo(si) procese?

*Stengiuosi, kad studentai aktyviai dalyvautų užsiėmimuose. Nemiegstu skirstyti užsiėmimų į paskaitas ir seminarus, temas dažniausiai išėiname pagal poreikį, susidomėjimą, pagal išvystytas diskusijas, suderinus su studentų grupe. Studentai dažniausiai dalyvauja aktyviai, reiškia savo nuomonę, atlieka užduotis, iš studentų grįžtamojo ryšio, kurį parašo kurso pabaigoje sužinau, kad labai vertiną aktyvius metodus, nes nenuobodu ir jiems laikas neprailgsta ir sužino ar įtvirtina žinias ir įgūdžius. Manau kad padeda jiems įsitraukti aktyvūs dėstymo metodai, bet tai reikalauja dėstytojo didelio pasiruošimo iš anksto. Taip pat tam reikia pažinti kažkiek grupę, pritaikyti auditoriją, suruošti priemones.*

**2. Kokiu tikslu ir kaip dažnai taikote įvairias IKT priemones studijų procese?**

Kokiais techniniais resursais turi galimybę naudotis studentai Jūsų paskaitose/seminaruose? Kaip dažnai? Kokiu tikslu naudojami šie resursai? Kas lemia Jūsų pasirinkimą? Kokiais informaciniais resursais turi galimybę naudotis studentai Jūsų paskaitose/ seminaruose? Kaip dažnai? Kokiu tikslu naudojami šie resursai? Kas lemia Jūsų pasirinkimą?

Kokias šiuolaikines IKT priemones naudojate savo paskaitose/seminaruose? Kokių tikslų siekiate naudodamas IKT priemones? Kaip paprastai vyksta paskaita/seminaras/savarankiškas mokymasis, kurių metu taikomos IKT priemonės? Kokiomis IKT priemonėmis dažniausiai naudojasi Jūsų studentai?

Kas padėtų dažniau ir efektyviau naudoti IKT Jūsų darbe? Kaip įgyjate Jums reikalingų žinių ir gebėjimų naudotis ir taikyti IKT studijų procese? Su kokiomis problemomis dažniausiai susiduriate, naudodami IKT studijų procese? Kas Jums padeda ar suteikia pagalbą?

Kaip įgyvendinate mokymo(si) procesą virtualioje aplinkoje? Kuo, Jūsų manymu, yra ypatingas mokymo(si) procesas virtualioje aplinkoje? Kokius mokymosi virtualioje aplinkoje privalumus ir trūkumus galite įvardinti?

*Skaidrės, filmai. Studentai neturi daug galimybių užsiėmimų metu nebent yra skirta auditorija su kompiuteriais, tuomet panaudojame, kad studentai ieškotų medžiagos, kurią vėliau išdiskutuojama pratybų metu. Studentai gali naudotis savo laptopais, jei yra toks poreikis.*

*Mokymasis virtualioje aplinkoje mano manymų yra netinkamas socialinio darbo studentams, jis tinkamas tik informacijai surinkti, tuomet įgūdžiams – konsultavimo, bendravimo, dėmesio koncentravimo, empatijos išreiškimui – tai visiškai netinkamas būdas. Vienintelis gali būti taikomas on-line konsultavimui sukūrus atitinkama mokymosi programas, nes dėl etikos principu su gyvais klientais taikomas būti negali. Studentams, ypač socialinio darbo reikia kuo daugiau interakcijos su gyvais žmonėmis dėl komunikacijos įgūdžių lavinimo, kurios yra esminės jų busimo darbo praktikoje.*

### **3. Kaip Jūs organizuojate studentų savarankišką mokymąsi?**

Kokiomis priemonėmis ar būdais skatinate studentų savarankišką mokymąsi? Kokias užduotis/ veiklas skiriate, kad studentai aktyviai mokytųsi savarankiškai? Nuo ko tai priklauso? Ar toks užduočių parinkimas, Jūsų manymu, pasiteisina? Kaip kontroliuojate studentų savarankišką mokymąsi? Koku būdu dažniausiai tikriname studentų savarankišką mokymąsi? Kaip vertinate savarankiško mokymosi rezultatus? Kokios pagalbos studentams, mokantis savarankiškai, dažniausiai prireikia? Koku būdu ją suteikiate?

Kokiais resursais (kokias paramos priemones siūlote studentų savarankiškam mokymuisi) turi galimybę naudotis studentai, mokydamiesi savarankiškai? Kaip skatinate studentų tarpusavio bendravimą ir bendradarbiavimą savarankiško mokymosi metu? Kaip skatinate studentus konsultuotis su Jumis savarankiško mokymosi metu? Kaip dažnai studentams skiriamos grupinės/komandinės užduotys? Koku tikslu skiriate tokio pobūdžio užduotis?

*Studentams yra pateikiamos užduotys, kurias turi parengti ir pateikti Moodle aplinkoje. Įvertinus darbai yra aptariami seminarų metu. Jei studentams reikia konsultacijos kreipiasi telefonu budėjimo laiku arba sutaria dėl susitikimo, kartais užtenka atsakymo emailu. Rengiant individualias ar grupines užduotis, studentais turi galimybę naudotis visais įmanomais resursais, užduoti skirtos studentų kompetencijų ugdymui, konsultuotis kviečiu budėjimo laiku, tikrai nemažai studentų pasinaudoja šia galimybe.*