

LIETUVOS EDUKOLOGIJOS UNIVERSITETAS

**Vilija Lukošūnienė**

**KVALIFIKACIJĄ TOBULINANČIŲ  
SUAUGUSIŪJŲ MOKĖJIMO MOKYTI  
KOMPETENCIJOS RAIŠKA IR UGDYMAS(IS)**

DAKTARO DISERTACIJA

Socialiniai mokslai, edukologija (07 S)



Vilnius, 2014

Disertacija rengta 2009–2013 metais Lietuvos edukologijos universitete.

Moksliniai vadovai:

Dr. Marija Gaigalienė, 2008–2009, (Lietuvos edukologijos universitetas, socialiniai mokslai, edukologija – 07 S)
--

Prof. habil. dr. Marijona Barkauskaitė, 2010–2013, (Lietuvos edukologijos universitetas, socialiniai mokslai, edukologija – 07 S)

---

---

# TURINYS

<b>ĮVADAS .....</b>	<b>5</b>
<b>I. TEORINIS SUAUGUSIŪJŲ MOKĖJIMO MOKYTIS KOMPETENCIJOS UGDYMO(SI) PAGRINDIMAS .....</b>	<b>18</b>
1. Mokėjimo mokyti kompetencijos apibrėžtis mokslinėje literatūroje .....	18
1.1 Kompetencijos sampratos koncepcijos .....	18
1.1.1 Kompetencijos sampratos apibrėžtis .....	19
1.1.2 Kompetencijų klasifikacija .....	25
1.2. Mokėjimo mokyti kompetencijos esmė .....	29
1.2.1 Mokėjimo mokyti kompetencijos apibrėžtis.....	29
1.2.2 Mokėjimo mokyti kompetencijos daugiamatiškumas .....	40
1.2.3 Mokymosi mokyti prasmė .....	50
2. Suaugusiųjų mokymosi specifika.....	53
2.1 Suaugusiųjų pažintinės raidos pobūdis.....	53
2.2 Suaugusiųjų mokėjimo mokyti kompetencijos ištirtumas .....	67
2.2.1 Suaugusiųjų mokėjimo mokyti kompetencijos veiksniai.....	67
2.2.2 Mokėjimo mokyti kompetencijos ugdymo(si) strategijos .....	81
2.2.3 Mokėjimo mokyti kompetencijos modelių apžvalga.....	89
2.2.4 Hipotetinis suaugusiųjų mokėjimo mokyti kompetencijos ugdymosi modelis .....	95
<b>II. METODOLOGINIS SUAUGUSIŪJŲ MOKĖJIMO MOKYTIS KOMPETENCIJOS TYRIMO PAGRINDIMAS .....</b>	<b>98</b>
3. Tyrimo metodika ir organizavimas .....	98
3.1 Tyrimo etapų aprašymas.....	99
3.2 Diagnostinio tyrimo respondentų charakteristika.....	106
3.3 Ugdomojo projekto dalyvių charakteristika.....	107
<b>III. SUAUGUSIŪJŲ MOKĖJIMO MOKYTIS KOMPETENCIJOS RAIŠKA.....</b>	<b>109</b>
4. Diagnostinio tyrimo apie suaugusiųjų mokėjimo mokyti kompetencijos raišką rezultatai .....	109
4.1 Suaugusiųjų asmeninių galių pažinimo raiška .....	109
4.2 Suaugusiųjų procesinės srities mokėjimo mokyti subkompetencijų raiška .....	120
4.3 Suaugusiųjų ankstesnės patirties refleksijos subkompetencijos raiška .....	127
4.4 Suaugusiųjų poreikis tobulinti mokėjimo mokyti kompetenciją .....	130
4.5 Socialinių demografinių veiksnių įtaka mokėjimo mokyti kompetencijos raiškai .....	132

---

---

<b>IV. SUAUGUSIŲJŲ MOKĖJIMO MOKYTIS KOMPETENCIJOS UGDYMO(SI) GALIMYBĖS .....</b>	<b>136</b>
5. Ugdomojo projekto suaugusiųjų mokėjimo mokyti kompetencijai tobulinti rezultatai .....	136
5.1 Ugdomojo projekto programos esmė.....	136
5.2 Ugdomasis poveikis mokėjimo mokyti kompetencijai .....	144
5.2.1 Suaugusiųjų asmeninių galių pažinimo kaita .....	144
5.2.2 Suaugusiųjų procesinių mokėjimo mokyti subkompetencijų pokytis .....	152
5.2.3 Suaugusiųjų ankstesnės patirties refleksijos gebėjimų kaita.....	157
5.2.4 Suaugusiųjų poreikio tobulinti mokėjimo mokyti kompetenciją pokytis .....	159
5.2.5 Ugdomasis poveikis sociodemografiniams mokėjimo mokyti kompetencijos veiksniams .....	160
<b>APIBENDRINIMAS IR DISKUSIJA .....</b>	<b>168</b>
<b>IŠVADOS.....</b>	<b>171</b>
<b>PASIŪLYMAI IR PRAKTINĖS REKOMENDACIJOS.....</b>	<b>174</b>
<b>LITERATŪRA.....</b>	<b>176</b>
<b>PRIEDAI.....</b>	<b>203</b>

---

---

## ĮVADAS

### Temos aktualumas

XX a. pabaiga – XXI a pradžia pasižymi radikaliais ekonomikos, technologijų, socialinio gyvenimo pokyčiais. Akcentuodami visose gyvenimo srityse vykstančius pokyčius, Europos Sąjungos ir Lietuvos Respublikos programiniai dokumentai (Lisabonos strategija, 2000; Bolonijos procesas, 1999; Kopenhagos procesas, 2002; Lietuvos Respublikos valstybės ilgalaikės raidos strategija, 2002; Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 metų nuostatai, 2003) pabrėžia mokymosi visą gyvenimą reikšmę užimtumui ir pramonės konkurencingumui, visuomenės intelektualiam potencialui stiprinti, aktyviam pilietiškumui, asmeniniam tobulėjimui ir savirealizacijai skatinti, socialinei atskirčiai mažinti. Dokumentų nuostatos konstatuoja, kad sėkmingą perėjimą prie žiniomis grįstos ekonomikos ir visuomenės gali užtikrinti tik mokymasis visą gyvenimą, kurio didesnioji dalis tenka suaugusiųjų mokymuisi (Europos Bendrijų Komisijos komunikatas, 2006). Mokymasis visą gyvenimą tampa pagrindine dabarties ir ateities tendencija bei iššūkiu suaugusiai visuomenės daliai. Tik priėmęs šį iššūkį žmogus gali tikėtis sėkmingai prisitaikyti prie sparčiai besikeičiančių kasdieninio gyvenimo sąlygų.

Įvertinus, kad suaugusiųjų mokymasis trunka apie 55–60 metų, iš jų apie 40 metų mokomasi dirbant (LSŠA, 2011), aiškėja pagrindinis suaugusiųjų mokymosi prioritetas – profesinis augimas. Tai patvirtina ir Lietuvoje atlikti tyrimai (T. Tamošiūnas, 2005; M. Teresevičienė ir kt., 2006, Ugdymo plėtotės centras, 2010, Socialinės informacijos ir mokymų agentūra, 2012), kurių rezultatai rodo, kad didžioji dalis besimokančių suaugusiųjų mokymąsi sieja su darbine veikla, t. y. kvalifikacijos kėlimu ir persikvalifikavimu. Darbuotojų kvalifikacija tampa vis svarbesniu darbo jėgos pasiūlą apibūdinančiu kriterijumi, teigiama *Mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategijoje* (2008). Nuo dirbančių žmonių kompetencijų ir kvalifikacijos tiesiogiai priklauso gamybinių procesų inovatyvumas, darbo našumas, produkcijos kokybė. Norėdami sėkmingai dirbti profesijos srityje, žmonės turi įgyti ne vieną kompetenciją ir kvalifikaciją, taigi nuolat atnaujinti žinias, įgūdžius ir gebėjimus arba įgyti naujų.

Kvalifikaciją suaugusieji dažniausiai tobulina mokydami neformaliai, darbo vietoje arba savišvietos būdu (B. Simonaitienė, V. Targamadžė, 2001; R. Laužackas, 2002; A. Fokienė, 2007). Statistikos departamento duomenimis (db1.stat.gov.lt/M3120106, 2013), 2011 m. profesiniais sumetimais neformaliajame švietime dalyvavo 35,4 proc.

dirbančių suaugusiųjų (lyginant su visais gyventojais) arba 91 proc. (lyginant su besimokančiais kitomis švietimo formomis).

Tikslingai pasirinktos neformaliojo mokymo ir mokymosi galimybės padeda suaugusiam žmogui išsilaikyti darbo rinkoje arba integruotis į ją, atitikti keliamus reikalavimus, prisiimti atsakomybę už savo gyvenimą, taip pat ir nuolatinį mokymąsi bei visapusišką tobulėjimą, puoselėjant profesines ir bendrąsias kompetencijas.

Esminę bendrųjų kompetencijų reikšmę žmogui, gyvenančiam žinių visuomenėje, pabrėžia Europos Parlamento ir Tarybos (EPT) rekomendacija dėl bendrųjų visą gyvenimą trunkančio mokymosi gebėjimų (2006), Mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategija (2008). EPT rekomendacijoje (2006) akcentuojama, kad bendrosios kompetencijos garantuoja didesnę lankstumą darbo rinkoje, leidžia greičiau prisitaikyti prie pokyčių. Išplėtos bendrosios kompetencijos užtikrina profesinį augimą, skatina žmogaus kūrybiškumą, asmeninį augimą ir motyvaciją dirbti bei mokytis.

Viena svarbiausių bendrųjų kompetencijų yra mokėjimo mokytis kompetencija, kuri, mokslininkų nuomone, yra pamatinė kompetencija kitoms bendrosioms ir specifinėms kompetencijoms plėtoti (H. Mandl, U. M. Krause, 2001; S. Kupiainen, J. Hautamäki, 2006; C. Stringher, 2006; P. Adey, 2006; L. Chisholm, 2006; G. Jedeskog, 2006; A. Demetriou, 2006; A. Moreno, 2006; R. McCormik, 2006; P. Kloosterman, 2006; M. Dankers Van der Spek, 2006; M. Tight, 2007; G. Foley, 2007; A. Karsten, 2009, 2010; B. Hoskins, U. Fredriksson, 2006, 2008; D. Gaede, 2008; B. Hoskins, D. R. Crick, 2008; M. E. Taylor. P. Kloostermann, 2010; V. Stanišauskienė, 2005, G. Gedvilienė, V. Zuzevičiūtė, 2007; G. M. Linkaitytė, A. Lapėnienė, V. Jakubauskaitė, 2009; N. Bankauskienė, A. Augustinienė, N. Čiučiulkienė, 2008; V. Pukevičiūtė, 2007, 2009; 2010, 2012).

Tarptautinės UNESCO suaugusiųjų švietimo konferencijos CONFINTEA priimtoje Darbotvarkėje ateičiai (1997, p. 31) konferencijos dalyvės valstybės prisiėmė įsipareigojimą kelti mokymosi kultūrą ir vystyti tokias strategijas, „kurios padėtų suaugusiesiems sąmoningai pasirinkti mokymosi kelius, kurie geriausiai atitiktų jų lūkesčius.“ Mokymosi visą gyvenimą memorandume (2001) gebėjimui mokytis suteikiamas aktyvaus mokymosi dalies statusas, pabrėžiant, jog „dabar svarbiausia, kad kiekvienas išmoktų mokytis, prisitaikyti prie pokyčių ir naudotis informacijos gausybe“. (p. 17) Mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategijoje (2008) atkreipiamas dėmesys į neformaliojo švietimo ir asmens bendrųjų gebėjimų ugdymo sąsajas.

Nūdienos iššūkiai kelia uždavinius besimokančiam suaugusiajam – formuoti arba tobulinti gebėjimą mokytis, t. y. greičiau, efektyviau, reflektuojant, naudojant naujausius metodus įsisavinti nuolat gausėjančias ir atsinaujinančias žinias, įgyti naujų

įgūdžių, keisti nuostatas į mokymąsi ir profesinės veiklos galimybes, veiksmingai pritaikyti naujoves darbinėje praktikoje, prisiimti atsakomybę už savo mokymosi rezultatus.

Tai, kad mokėjimo mokytis kompetencija turi būti plėtojama visą sąmoningą žmogaus gyvenimą, ne vien tik pagrindinio mokyklinio ugdymo metu, pabrėžia politiniai mokymąsi visą gyvenimą reglamentuojantys dokumentai (Europos Parlamento ir Tarybos rekomendacija dėl bendrųjų gebėjimų ugdymo, 2006; Europos Bendrijų Komisijos komunikatas „Suaugusiųjų mokymasis: mokytis niekada nevēlu“, 2006) ir edukologijos mokslininkų, vadybininkų ir psichologų darbai užsienyje (H. Mandl, U. M. Krause, 2001; S. Kupiainen, J. Hautamäki, 2006; C. Stringher, 2006; P. Adey, 2006; L. Chisholm, 2006; G. Jedeskog, 2006; A. Demetriou, 2006; A. Moreno, 2006; R. McCormick, 2006; P. Kloosterman, 2006; M. Tight, 2007; G. Foley, 2007; A. Karsten, 2009, 2010; B. Hoskins, U. Fredriksson, 2006, 2008; D. Gaede, 2008; B. Hoskins, D. R. Crick, 2008).

Tačiau atkreiptinas dėmesys į tai, kad užsienio mokslininkų darbuose nėra empirinių duomenų apie besimokančių suaugusiųjų mokymosi mokytis kompetencijos raišką. 2008–2009 m., pradėdant rengti disertaciją, buvo rasti du modeliai, skirti mokinių ir studentų mokėjimo mokytis kompetencijai tirti (J. Hautamäki ir kt., 2006; B. Hoskins ir kt., 2008). Vėlesniais metais, mokėjimo mokytis kompetencijai tapus aktualiai, atsirado tarptautinių mokymosi mokytis projektų (pvz., SKILLS, 2007–2009<sup>1</sup>; Learning to Learn, 2008–2010<sup>2</sup>; C-KIT, 2008–2010<sup>3</sup>). SKILLS projekte sukurtas instrumentas suaugusių asmenų gebėjimui mokytis į(si)vertinti, tačiau duomenų apie rezultatus, gautus jį taikant, nepavyko rasti. Kiti projektai apsiribojo teorinių mokymosi mokytis aspektų nagrinėjimu arba praktine veikla – mokymais gebėjimui mokytis formuoti.

Lietuvoje suaugusiųjų švietimo, mokymo ir mokymosi problematika nagrinėjama įvairiais aspektais. Istorines suaugusiųjų švietimo vystymosi paraleles gvildena E. Trečiokienė (1993), bendruosius suaugusiųjų mokymosi klausimus tyrinėja M. Teresevičienė (2001), L. Žilinskaitė (2007), neformalaus mokymosi aspektus analizuoja P. Kuprys (1996), I. Žemaitaitytė (2001), V. Krivickienė (2009). Suaugusiųjų mokymosi ypatumai atskleidžiami M. Teresevičienės (1998, 2007), J. Laurinavičiūtės (2002),

<sup>1</sup> Several Keys in Learning to Learn Skills (SKILLS). (2007). Projekto medžiaga (projekto numeris 134012-2007-ES-GRUNDTVIG-GMP). Interaktyvus, prieiga per internetą [www.faea.es/G1\\_SKILLS](http://www.faea.es/G1_SKILLS), [žiūrėta 2010 01 18]

<sup>2</sup> Learning2Learn (L2L). (2012). Projekto medžiaga. Interaktyvus, prieiga per internetą <http://learning2learn.eu> [žiūrėta 2012 07 31].

<sup>3</sup> Socialiai pažeidžiamų grupių bendrųjų kompetencijų plėtra ir pripažinimas (projekto numeris 2010-1-IT2-GRU06-13864 4) Interaktyvus, prieiga per internetą [www.lssa.smm.lt/projektai/2012 metai](http://www.lssa.smm.lt/projektai/2012%20metai) [žiūrėta 2010 01 18]

M. Teresevičienės, D. Oldroit, G. Gedvilienės (2004), A. Bėkštos, V. Lukošūnienės (2005), M. Teresevičienės, G. Gedvilienės, V. Zuzevičiūtės (2006), J. Abramauskienės, R. Kirkiliauskienės (2007), V. Zuzevičiūtės, M. Teresevičienės (2008), V. Lukošūnienės (b.d.; 2010), M. G. Linkaitytės, L. Žilinskaitės, Ž. Navikienės (2012), A. Bėkštos, A. M. Juozaičio, R. Juozaitienės, V. Lukošūnienės (2012), A. M. Juozaičio (b.d.) ir kt. darbuose.

Pedagogų ir pedagoginio personalo kompetencijų aspektus analizuoja T. Bulajeva (2001), L. Ušeckienė (2003), K. Pukelis (2003), M. Barkauskaitė, E. Motiejūnienė (2004), R. Ališauskienė, L. Ušeckienė (2005), P. Pečiuliauskienė (2008); R. Čiužas, P. Jucevičienė (2006), L. Šiaučiukėnienė, O. Visockienė, P. Talijūnienė (2006), R. Čiužas (2007), R. Čiužas, L. Šiaučiukėnienė (2007), J. Andreikėnienė, O. Visockienė (2007), N. Čiučiulkienė, A. Augustinienė, N. Bankauskienė (2007), L. Ušeckienė, R. Ališauskienė (2007), G. Gedvilienė, R. Laužackas (2010), R. Vasiliauskas (2010), A. Juodaitytė, N. Kvedaraitė (2010), O. Monkevičienė (2012), E. Martišauskienė (2009, 2012).

Aukštųjų mokyklų dėstytojų kompetencijų raišką tiria P. Jucevičienė (2003), M. Barkauskaitė (2007), I. Zaleskienė (2007), V. Zuzevičiūtė (2003), K. Pukelis, N. Pileičikienė (2010).

Į suaugusiojo mokytojo (andragogo) profesionalizacijos problematiką gilinasi A. M. Juozaitis (2008), B. Anužienė, R. M. Andriekienė ir kt. (2008), B. Jatkauskienė, E. Jatkauskas (2010), R. M. Andriekienė (2011), R. M. Andriekienė, L. Staškūnienė (2011), I. Zubrickienė, J. Adomaitienė (2011).

Suaugusiųjų profesinio rengimo aspektus analizuoja R. Laužackas (1999, 2002, 2005, 2008), K. Pukelis (2009), M. Teresevičienė ir kt. (2008), M. Miliušienė, M. Teresevičienė (2009), E. Stasiūnaitienė (2008, 2009), A. Fokienė (2006, 2007, 2008), R. M. Andriekienė, B. Anužienė (2006).

G. M. Linkaitytė, D. Lukšytė (2003, 2005), G. M. Linkaitytė ir kt. (2009) dėmesį skiria savivadaus mokymosi ir tęstiniame mokymesi dalyvaujančių asmenų motyvacijos problematikai.

Įvairiais aspektais ir apimtimi suaugusiųjų mokymo ir mokymosi situaciją Lietuvoje nagrinėja suaugusiųjų švietimo, mokymo ir mokymosi srityje atlikti tyrimai (T. Tamošiūnas ir kt., 2004a, 2004b, 2005, 2006, 2007; M. Teresevičienė ir kt., 2006; L. Ušeckienė, R. Ališauskienė, 2007; UPC, 2010; Socialinės informacijos ir tyrimų agentūra, 2012).

Moksliniuose darbuose nagrinėjami pedagogų ir aukštųjų mokyklų dėstytojų mokėjimo mokytis kompetencijos aspektai (G. Gedvilienė, V. Zuzevičiūtė, 2007;



G. M. Linkaitytė ir kt., 2009; B. Bitinas, 2012; N. Bankauskienė ir kt., 2008; P. Jucevičienė, 2003; M. Barkauskaitė, 2007).

Kai kurie autoriai analizuoja atskiras mokėjimo mokytis kompetencijos sudedamąsias dalis, pvz., M. Teresevičienė (2007) aptaria poveikį suaugusiųjų mokymuisi darančius veiksnius, J. Laurinavičiūtė (2002) gilinasi į suaugusiųjų mokymosi motyvacijos genezę, G. M. Linkaitytė, D. Lukšytė (2003, 2005) tiria saviva(l)daus mokymosi elementus. Praktiniu lygmeniu suaugusiųjų mokėjimo mokytis kompetencija ugdoma vykdant Ugdymo plėtotės centro projektą „Suaugusiųjų švietimo sistemos plėtra suteikiant besimokantiems asmenims bendrąsias kompetencijas“, naudojant verstinę metodinę medžiagą.

Konstatuotina, kad didžiausias dėmesys Lietuvoje skiriamas bendrojo lavinimo mokyklų mokinių ir universitetų studentų mokėjimo mokytis kompetencijos raiškai ir jos ugdymui (V. Stanišauskienė, 2005, 2008; V. Pukevičiūtė, 2007, 2009; 2010, 2012; N. Mačianskienė ir kt., 2004; N. Burkšaitienė, 2006; UPC projektas „Pagrindinio ugdymo pirmojo koncentro (5–8 kl.) mokinių esminių kompetencijų ugdymas“, 2012; Šiaulių universiteto projektas „Savivaldaus mokymosi organizavimo modelio (SMOM) įgyvendinimas Šiaurės ir Vakarų Lietuvos regiono mokyklose, 2012; B. Bitinas, 2012).

Atlikus literatūros šaltinių (daktaro darbų, straipsnių, tyrimų) analizę, galima teigti, kad suaugusių žmonių MM kompetencijos raiškos ir jos ugdymo(si) problema Lietuvoje nagrinėjama fragmentiškai. Mokslininkų darbuose nagrinėjami pedagogų ir aukštųjų mokyklų dėstytojų MM kompetencijos aspektai, vienetiniuose tyrimuose siekiama atskleisti subjektyvius veiksnius, darančius įtaką suaugusiųjų mokymuisi (motyvaciją mokytis, požiūrį į mokymąsi). Tačiau pasigendama sisteminio požiūrio į suaugusio žmogaus gebėjimą mokytis, kuris yra itin svarbus asmeniui mokantis visą gyvenimą, teorinių ir empirinių darbų, atskleidžiančių gilumines suaugusiųjų nuostatas į mokymąsi, MM svarbos supratimą, asmeninių galių mokytis žinojimą ir panaudojimą, mokymosi reflektuojant įgūdžius, bendravimą ir kitų svarbių asmenų pagalbą mokantis, gebėjimo mokytis elementų, kaip subjektyvių mokymosi veiksmų, įsivertinimą, kognityvinės ir afektyvinės mokymosi dimensijų reikšmę suaugusiam žmogui mokantis mokytis. Siekiant, kad kiekvienas suaugęs žmogus būtų visavertis mokymosi dalyvis, būtina sudaryti sąlygas jo mokėjimo mokytis gebėjimų plėtrai, vadinasi, reikia sukurti instrumentą suaugusio žmogaus mokėjimo mokytis kompetencijos raiškai įvertinti ir įsivertinti. Tokio instrumento šiuo metu Lietuvoje nėra. Mokėjimo mokytis kompetencijos vertinimas nėra įtrauktas į suaugusiųjų mokymosi tyrimus, todėl šios kompetencijos raiška tarp suaugusiųjų nėra nustatyta. Pavieniai bandymai tirti siaurų suaugusiųjų grupių MM kompetencijos sudedamąsias dalis

suteikia ribotą vaizdą apie šio gebėjimo raišką tarp suaugusių asmenų. Suaugusiųjų MM kompetencijos ugdymas šiuo metu yra fragmentiškas ir nesistemiškas, neapima suaugusiųjų MM kompetencijos vertinimo, todėl nesuteikia duomenų apie ugdomojo poveikio įtaką. Viešojoje erdvėje nėra reflektivių duomenų apie taikomus ugdymo būdus, mokymosi strategijas ir metodus gebėjimui mokytis tobulinti ir jų tikslingą poveikį.

Taigi suaugusiųjų mokėjimo mokytis kompetencijos teorinio nagrinėjimo ir empirinių tyrimų situacija Lietuvoje leidžia apibrėžti mokslinę tyrimo problemą: kaip kvalifikaciją tobulintys suaugę asmenys supranta ir įsivertina mokėjimo mokytis kompetenciją ir jos ugdymo(si) galimybes.

*Tyrimo objektas – kvalifikaciją tobulinančių suaugusių asmenų mokėjimo mokytis kompetencijos raiška ir ugdymasis.*

*Tyrimo tikslas – atskleisti kvalifikaciją tobulinančių suaugusių asmenų mokėjimo mokytis kompetencijos raišką ir jos ugdymo(si) galimybes.*

*Tyrimo uždaviniai*

1. Pagrįsti mokėjimo mokytis kompetencijos sampratą mokslinėje literatūroje.
2. Sudaryti hipotetinį suaugusiųjų mokėjimo mokytis kompetencijos modelį.
3. Nustatyti suaugusių asmenų mokėjimo mokytis kompetencijos raišką.
4. Atskleisti suaugusių asmenų mokėjimo mokytis kompetencijos ugdymo(si) galimybes.

**Teorinę darbo reikšmę** apibūdina pasiekti rezultatai:

- Pagrįsta mokėjimo mokytis kompetencijos samprata mokslinėje literatūroje.
- Sudarytas hipotetinis suaugusiųjų mokėjimo mokytis kompetencijos modelis.
- Atskleistos suaugusiųjų mokėjimo mokytis kompetencijos ugdymo(si) galimybės.

**Praktinė darbo reikšmė**

Parengtas ir empiriškai pagrįstas suaugusiųjų MM kompetencijos vertinimo instrumento modelis sudaro prielaidas sistemingai vertinti suaugusiųjų MM kompetenciją.

Įvertinta suaugusiųjų MM kompetencijos raiška atveria galimybes kryptingai gerinti suaugusiųjų mokymo(si) programas, įtraukiant ar sustiprinant gebėjimo mokytis ugdymą(si).

Mokslinės literatūros analizės ir empirinių duomenų pagrindu sukurta, empiriškai patikrinta ir MM kompetencijos raiškos pokyčiais įvertinta mokymosi programa suaugusiųjų MM kompetencijai ugdyti gali būti taikoma įvairių suaugusiųjų grupių gebėjimui mokytis tobulinti.

Susisteminta teorinė medžiaga, tyrimo instrumentas ir tyrimo rezultatai, praktinės rekomendacijos naudingi suaugusiems žmonėms, norintiems įsivertinti MM kompetencijos lygį, gilinti žinias apie mokymąsi mokyti ir praktiškai tobulinti gebėjimą mokyti; andragogams, dirbantiems su įvairiomis suaugusiųjų grupėmis; mokymų organizatoriams, padedantiems suaugusiam žmogui mokyti efektyviau.

**Mokslinį darbo naujumą sudaro** teorinis ir praktinis mokėjimo mokyti kompetencijos vietos ir reikšmės pagrindimas suaugusiojo mokymesi. Mokslinės literatūros analizė pagrindžia suaugusio žmogaus mokėjimo mokyti kompetencijos ugdymo(si) teorines prielaidas. Sukurtas hipotetinis suaugusiųjų mokėjimo mokyti kompetencijos modelis.

Empirinio tyrimo rezultatai parodo esamą suaugusiųjų gebėjimo mokyti raišką: kaip suaugusieji supranta mokymosi mokyti esmę, vertina gebėjimo mokyti poveikį bendrajai mokymosi pažangai ir asmenybės tobulėjimui, įsivertina mokėjimo mokyti kompetenciją sudarančius gebėjimus, kaip gebėjimas mokyti reiškiasi skirtingo amžiaus, lyties, išsilavinimo suaugusiųjų grupėse.

Sukurta originali gebėjimo mokyti ugdymo(si) programa, kurią įgyvendinus nustatyta teigiama ugdomojo poveikio įtaka suaugusiųjų MM kompetencijos raiškai. Ugdomojo projekto rezultatų analizė atskleidžia, kad suaugusiųjų MM kompetencija gali būti tobulinama nepriklausomai nuo amžiaus, lyties ir išsilavinimo. Atskleistos suaugusiųjų asmenų MMK ugdymo(si) galimybės.

**Darbo apribojimai.** Šiame darbe tirama MMK raiška kvalifikaciją keliančių suaugusiųjų grupėje, kuri sudaro didžiausią asmenų, dalyvaujančių suaugusiųjų švietime, dalį ir apima įvairaus amžiaus žmones. Tikėtina, kad tyrimo rezultatai leidžia susidaryti patikimą vaizdą apie MMK raišką suaugusiųjų bendruomenėje.

Darbo autorė supranta, kad pasirinktas empirinio tyrimo objektas neapėpia visų besimokančių suaugusiųjų grupių. Nežiūrint įvairių tyrimų (T. Tamošiūnas, 2004a, 2004b, 2005, 2006, 2007; M. Teresevičienė ir kt., 2006; UPC, 2010) rodiklių, kad suaugusiųjų mokymasis nepakankamai išplėtotas (lyginant su politiniuose dokumentuose nusimatytais tikslais), suaugusiųjų dalyvavimas švietimo sistemoje yra akivaizdus ir vyksta įvairiomis formomis. Suaugusieji, norintys įgyti vidurinę išsilavinimą, mokosi formaliai suaugusiųjų bendrojo lavinimo mokyklose ir mokymo centruose. Neformalusis ir savaiminis mokymasis vyksta darbo vietoje. Saviraiškos ir asmeninio tobulinimosi poreikiai tenkinami neformaliojo neprofesinio mokymosi formomis. Didžioji dalis suaugusiųjų teigia besimoką savarankiškai (iš knygų, TV, savo ir aplinkinių patirties (UPC, 2010). Aprėpti visas šias grupes būtų buvę per daug sudėtinga. Darbo autorė pripažįsta šio tyrimo ribotumą.

### **Ginamieji teiginiai**

- Suaugusiųjų mokėjimo mokytis kompetencija yra holistinė kompetencija, kurią sudaro šešios bazinės subkompetencijos, pasireiškiančios asmeninėje, procesinėje ir refleksyviojoje srityse: mokymosi mokytis prasmės supratimas, motyvacijos mokytis veiksmų suvokimas, ankstesnės patirties refleksija, laiko valdymas, informacijos organizavimas, darbo grupėje gebėjimai.
- Suaugusiųjų mokėjimo mokytis kompetencija gali būti ugdoma(si). Sėkmingą jos ugdymą(si) lemia tikslingai suplanuota ir organizuota, optimalios trukmės, besimokančiojo patirtį įtraukianti, tinkamomis mokymosi strategijomis, teigiamomis emocijomis ir bendradarbiavimu paremta ugdomoji veikla.
- Suaugusiųjų mokėjimo mokytis kompetencijos ugdymo(si) galimybės sietinos su mokymosi strategijų taikymu. Pagrindinės mokymosi strategijos, taikytinos plėtojant suaugusiųjų MM kompetenciją, yra: refleksijos ir patirties panaudojimo naujose situacijose, mokymosi planavimo, stebėsenos, vertinimo ir koregavimo, savęs motyvavimo būdų paieškos, informacijos, laiko ir pastangų valdymo bei bendradarbiavimo.

### **Metodologinės darbo nuostatos**

Metodologinėmis darbo nuostatomis pasirenkamos šios teorijos.

Humanistinė mokymosi teorija, grindžiama humanistinės pedagogikos ir psichologijos nuostatomis (A. Maslow, 2006, C. R. Rogers, 1961, *čia iš 2005*), akcentuojančiomis žmogaus asmenybės svarbą, atskleidžiančiomis suaugusio žmogaus mokymosi potencialą, parodančiomis efektyvaus mokymosi prielaidas, žmogui mokantis savarankiškai.

Konstruktivistinė mokymosi teorija, teigianti, kad mokymasis yra aktyvus prasmų kūrimo, taikant įvairų patyrimą, procesas. Pagal šią teoriją savarankiškai besimokąs žmogus yra aktyvus patirtimi grįsto žinojimo konstruotojas, o mokytojas tėra mokymosi pagalbininkas. Konstruktivistinė mokymosi teorija išryškina socialinės aplinkos ir bendradarbiavimo reikšmę, plėtojant asmens pažintines galias (P. Sahlberg, 2005; H. Siebert, 2007; M. Knowles ir kt., 2007). Konstruktivistinė mokymosi teorija glaudžiai siejasi su suaugusiųjų mokymusi, apimančiu savivadumą, perkeliamaį mokymąsi ir situacinį pažinimą, nes ir konstruktivyvizmo, ir suaugusiųjų mokymosi atvejais svarbi žmogaus patirtis, kuri yra ir mokymosi išteklius, ir mokymosi stimulus (S. B. Merriam, R. S. Cafarella, 1999; S. Imel, 2000).

Andragoginė mokymo ir mokymosi teorija, akcentuojanti požiūrį į suaugusį mokinį kaip į savarankišką, motyvuotą asmenybę, gebančią refleksuoti ir siekiančią naudotis sukaupta asmenine patirtimi, atsakingą už mokymąsi ir jo rezultatus, turinčią

stiprų savivados poreikį ir pasižyminčią individualiais skirtumais. Esminis andragogikos bruožas – lankstumas, kuris itin svarbus kuriant ir įgyvendinant suaugusiųjų mokymo ir mokymosi programas (M. Knowles, 1970, 1975; 1980, 1984; M. Knowles ir kt., 2005, 2007; D. Kolb, 1983; P. Jarvis, 2001).

Transformatyvaus mokymosi teorija, suaugusiųjų mokymąsi apibrėžianti kaip reflektyvų procesą, kurio metu žmogus keičia probleminius mąstymo, prasmės suvokimo būdus, prielaidas ir lūkesčius. Transformatyvus mokymasis yra mokymasis veikiant, o mokymosi veikiant pradžia yra lemiamas veiksnys naujai prasmės perspektyvai suvokti. Mokantis transformatyviai vienu metu kinta daugelio mentalinių schemų struktūra ir paliečiamos visos trys mokymosi sritys: kognityvinė, afektyvinė ir socialinė (R. J. Mezirow, 1991; P. Cranton, 1996; E. W. Taylor, 1998; Ch. Zeuner, 2007; I. Schuessler, 2008; K. Illeris, 2010; H. Siebert, 2010).

### **Disertacinio darbo aprobavimas**

Mokslinio darbo rezultatų disertacijos tema skelbimas:

1. Lukošūnienė V., Barkauskaitė M. (2011). Andragogų mokymosi mokyti kompetencijos raiška // *Andragogika*, 2011/2, p. 99–111.
2. Lukošūnienė V. (2011). Refleksija kaip integrali mokymosi mokyti kompetencijos dalis // *Pedagogika* Nr. 101, p. 43–49.
3. Lukošūnienė V., Barkauskaitė M. (2013). Mokymosi mokyti kompetencija: suaugusiųjų požiūris // *Pedagogika* Nr. 110, p. 41–48.

Kitos publikacijos. Straipsniai:

1. Bėkšta A., Lukošūnienė V. (2008). International Co-operation as Major Factor in Developing Informal Adult Education in Lithuania // *X.Symposium "Geschichte der Erwachsenenbildung in Zentraleuropa. Regionalisierung – Internationalisierung"*. Pesc/Fuenfkirchen, p. 355–361.

Vadovėliai ir mokomosios priemonės:

1. Gebėjimas mokyti. Savarankiško mokymosi priemonė. (2012). Sudaryt. Lukošūnienė V., Bėkšta A., Cymbaliuk D. Vilnius: Lietuvos suaugusiųjų švietimo asociacija.
2. Kūrybiškumas. Savarankiško mokymosi priemonė. (2012). Sudaryt. Lukošūnienė V., Bėkšta A., Cymbaliuk D. Vilnius: Lietuvos suaugusiųjų švietimo asociacija.
3. Inicatyva ir verslumas. Savarankiško mokymosi priemonė. (2012). Sudaryt. Lukošūnienė V., Bėkšta A., Cymbaliuk D. Vilnius: Lietuvos suaugusiųjų švietimo asociacija.

4. Bendravimas užsienio kalbomis. Savarankiško mokymosi priemonė. (2012). Sudaryt. Lukošūnienė V., Bėkšta A., Cymbaliuk D. Vilnius: Lietuvos suaugusiųjų švietimo asociacija.
5. Bėkšta A., Juozaitis A., Juozaitienė R., Lukošūnienė V. (2012). Tęstinis andragogų rengimas. Vilnius: Ugdymo plėtotės centras.
6. Suaugusiųjų neformaliojo ir savaiminio mokymosi pripažinimas. (2010). Informacinis leidinys. Sudaryt. Lukošūnienė V. Vilnius: Lietuvos suaugusiųjų švietimo asociacija.

### **Pranešimai konferencijose**

1. Lukošūnienė V. *Suaugusiųjų požiūris į mokymąsi mokyti*. Pranešimas mokslinėje konferencijoje „Andragogikos studijų atnaujinimas profesionalizacijos kontekste“ Klaipėdos universiteto Tęstinių studijų institute, 2013 m. spalio 11 d.
2. Lukošūnienė V. *Mokymasis mokyti – prielaida pedagoginėms kompetencijoms gilinti*. Pranešimas nacionalinėje jaunųjų mokslininkų konferencijoje „Pedagoginių kompetencijų gilinimas ugdymo(si) procese“ Lietuvos edukologijos universitete, 2012 m. spalio 19 d.
3. Lukošūnienė V. *Mokomės mokyti. Inovacija? Seniai pamiršta nauja?* Pranešimas tarptautinėje konferencijoje „Inovatyvūs suaugusiųjų įgalinimo metodai: Edukologijos ir socialinio darbo perspektyvos“ M. Romerio universitete (Vilnius), 2012 m. gegužės 10 d.
4. Lukošūnienė V., Barkauskaitė M. *Andragogų mokymosi mokyti kompetencijos raiška*. Pranešimas mokslinėje konferencijoje „Andragogikos aktualijos: suaugusiųjų švietimo veikėjų profesionalizacija“ Klaipėdos universiteto Tęstinių studijų institute, 2011m. gegužės 19 d.
5. Lukošūnienė V. *Refleksija – integrali mokymosi mokyti kompetencijos dalis*. Pranešimas mokslinėje konferencijoje „Laiko iššūkiai Lietuvos švietimui“, skirtoje dr. M. Lukšienei atminti, Vilniaus pedagoginiame universitete, 2010 m. lapkričio 18 d.
6. Lukošūnienė V. *Refleksija, kaip suaugusiojo mokymosi instrumentas*. Pranešimas mokslinėje-praktinėje konferencijoje „Suaugusiųjų švietimas: kūrybiškumas ir inovacijos“ M. Romerio universitete (Vilnius), 2009 m. lapkričio 26 d.
7. Lukošūnienė V. *Suaugusiųjų švietimo sistemos transformacija. Lietuvos pavyzdys*. Pranešimas tarptautinėje konferencijoje „Suaugusiųjų mokymosi aktualijos“ Vakarų Ukrainos resursų centre (Lviv, Ukraina), 2011 m. gegužės 25 d.
8. Lukošūnienė V. *Suaugusiųjų švietimo savaičių indėlis į neformaliojo suaugusiųjų švietimo plėtrą* Pranešimas tarptautinėje konferencijoje „Mokymosi

visą gyvenimą strategija: inovacijų paieška“. Švietimo ir mokslo ministerija, Lietuvos suaugusiųjų švietimo ir informavimo centras, Lietuvos suaugusiųjų švietimo asociacija, 2008 m. lapkričio 24 d.

9. Lukošūnienė V., Bėkšta A. *Tarptautinio bendradarbiavimo reikšmė plėtojant suaugusiųjų švietimą Lietuvoje*. Pranešimas tarptautiniame 10 simpoziume „Suaugusiųjų švietimo istorija centrinėje Europoje. Nuo regionališkumo iki tarptautiškumo“ Pecs universitete, Vengrija, 2008 m. spalio 3 d.

### **Kiti renginiai, kuriuose nagrinėta arba taikyta mokymosi mokytiis ugdymo metodika**

- 2013 08 21–22 Klaipėdos valstybinėje kolegijoje vestas seminaras „Andragogika pažengusiesiems“ (16 val.).
- 2013 m. parengtas ir pradėtas vykdyti (darbo autorei koordinuojant) ES Mokymosi visą gyvenimą programos Grundtvig partnerystės paprogramės projektas „Mokėjimo mokytiis kompetencija grįžtantiems mokytiis asmenims“. Projekto trukmė iki 2015 m., dalyvauja 7 šalių partneriai.
- 2011 11 3 Soros International House (Vilnius) tarptautinėje konferencijoje „Profesionalus kalbų mokymas ir mokinių kompetencijų vertinimas“ vestas teoretinis-praktinis užsiėmimas *Vaizdo treniruotė, kaip andragogo savianalizės metodas*.
- 2011 05 5–7 konferencijoje „Švietimo inovacijos kūrybiškai visuomenei“ ATEE Spring University 2011 Vilniaus pedagoginiame universitete *moderuota paralelinė darbo sekcija*.
- 2011 m. gegužės – birželio mėn. Ugdymo plėtotės centro projekte „Mokyklų bibliotekų darbuotojų kompetencijos tobulinimas, taikant šiuolaikines priemones“ (projekto Nr.VP1–2.3-ŠMM-04-V-03–001) vesti mokymai „Andragoginė kompetencija“ (8 val.).
- 2011 m. rugsėjo – spalio mėn. Ugdymo plėtotės centro projekte „Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir perkvalifikavimo sistemos plėtra“ (projekto Nr. VP1-2.2-ŠMM-02-V-01-006) vesti mokymai „Mokėjimo mokytiis kompetencijos plėtotė“ (40 auditorinių val.).
- 2011 m. vasario – kovo mėn. Ugdymo plėtotės centro projekte „Suaugusiųjų švietimo sistemos plėtra suteikiant besimokantiems asmenims bendrąsias kompetencijas“ (projekto Nr. VP1–2.2.-ŠMM-06-V-02–002) vesti mokymai (40 val.) „Suaugusiųjų švietimas: tendencijos, požiūriai, aktualijos“, formuojant suaugusiųjų mokytojų gebėjimus naudoti leidinį „Mokymosi pagrindai“ (Lukošūnienė V., Bėkšta A., 2007) suaugusiųjų mokėjimo mokytiis kompetencijai stiprinti.

- 2010–2012 m. tarptautinio Mokymosi visą gyvenimą programos projekto „Socialiai pažeidžiamų grupių bendrųjų kompetencijų plėtra ir pripažinimas“ (projekto numeris 2010-1-IT2-GRU06-13864 4) ekspertė. Vesti pilotiniai mokymosi mokytiis užsiėmimai Vilniaus „Varpo“ suaugusiųjų bendrojo lavinimo mokyklos mokiniams (8 val.).

### **Disertacijos struktūra**

Darbą sudaro įvadas, trys dalys, išvados, rekomendacijos, literatūros sąrašas ir priedai. Darbe pateikta 83 vaizdinės priemonės: 33 lentelės ir 50 paveikslų. Disertaciniam tyrimui panaudoti 587 šaltiniai.

### **Disertacijoje vartojamos sąvokos**

Bendrosios kompetencijos – gebėjimų, būtinų modernioje žinių visuomenėje, visuma (Cedefop, 2009).

*Besimokantis suaugusysis* – asmuo, vyresnis nei 18 metų, kuris mokosi, lavinasi, tobulina kvalifikaciją, plečia kultūrinį ir pilietinį akiratį (I. Žemaitaitytė, 2001).

*Gebėjimas* – asmens savybė atlikti tam tikrus darbus (AKSTŽ, 2008).

*Kompetencija* – gebėjimas atlikti tam tikrą veiklą, remiantis įgytų žinių, mokėjimų, įgūdžių, vertybinių nuostatų visuma (LR Švietimo įstatymas, 2011).

*Metakompetencija* – gebėjimas įvertinti savo galimybes pasinaudoti asmeninėmis kompetencijomis ir ar jas įgyti (F. E. Weinert, 2001).

*Metamokymasis* – mokymasis mokytiis, t. y. mokymasis, kai mokinyis įsisąmonina savo paties mokymąsi: žino, kaip jis geriausiai mokosi, nori sąmoningai ir savivadžiai organizuoti mokymąsi (J. B. Biggs, 1985).

*Mokymasis mokytiis* – gebėjimas atkakliai mokytiis, organizuoti savo mokymąsi, įskaitant mokymąsi veiksmingai valdant laiką ir informaciją asmeniškai ir grupėmis. Tai mokymosi proceso ir poreikių supratimas, turimų galimybių nustatymas ir gebėjimas įveikti kliūtis, siekiant sėkmingai mokytiis. Ši kompetencija reiškia, kad įgyjamos naujos žinios ir įgūdžiai, siekiama gauti pagalbą ir ja naudotis. Mokymasis mokytiis įpareigoja besimokančiuosius remtis turima mokymosi ir gyvenimo patirtimi, naudoti ir pritaikyti žinias ir įgūdžius įvairiose situacijose – namuose, darbe, šviečiantis ir lavinantis. Motyvacija ir pasitikėjimas yra ypač svarbūs žmogaus kompetencijai (ETP rekomendacija, 2006).

*Mokymasis visą gyvenimą* – visa mokymosi veikla, vykstanti visą gyvenimą, siekiant tobulinti žinias, įgūdžius, kompetenciją asmeninėje, pilietinėje, socialinėje ir / arba su darbu susijusioje perspektyvoje (Mokymosi visą gyvenimą memorandumas, 2001; Cedefop, 2009).

*Mokymosi strategija* – mentalinės veiklos planas siekiant numatytų mokymosi tikslų (P. Bimmel, U. Rampillon, 2004).



*Patirtinis mokymasis* – naujų žinių, įgūdžių ir nuostatų formavima(sis), vykstantis apmąstant, analizuojant, konceptualizuojant bei pritaikant asmeninę ir profesinę patirtį (A. M. Juozaitis, 2009).

*Reflektyvusis mokymasis* – mokymasis nuolat save kontroliuojant (L. Jovaiša, 2007).

*Neformalusis mokymasis* – savarankiškas mokymasis, turintis planingumo (tikslų, laiko, vietos ir kt.) požymių ir svarbus besimokančiam asmeniui, paprastai neatestuojamas pažymėjimu (AKSTŽ, 2008, p. 46); mokymasis, apimantis planingą veiklą, kuri išoriškai neapibrėžiama mokymusi (tikslų, laiko ar paramos mokymuisi požiūriu), bet turinti išvystytą „mokymosi elementą“ (Cedefop, 2009); švietimas pagal įvairias švietimo poreikių tenkinimo, kvalifikacijos tobulinimo, papildomos kompetencijos įgijimo programas, išskyrus formaliojo švietimo programas (LR Švietimo įstatymas, 2011).

*Neformalusis profesinis mokymasis* – savo noru pasirenkamas, mokymo dalykų ir laiko neribojamas profesinis mokymasis pagal įvairias švietimo poreikių tenkinimo, kvalifikacijos tobulinimo, papildomos kompetencijos įgijimo programas, paprastai neatestuojamas pažymėjimu (AKSTŽ, 2008, p. 46).

*Suaugusiųjų mokymasis* - tai visi mokymosi būdai, kuriuos naudoja suaugusieji, įgiję pirminį išsilavinimą, neatsižvelgiant į tai, kaip toli yra pažengęs šis procesas (EK Komunikatas *Suaugusiųjų mokymasis: mokytis niekada nevėlu*, 2006).

*Ugdymas* – dvasinių, intelektinių, fizinių asmens galių auginimas bendraujant ir mokant (LR Švietimo įstatymas, 2011).

#### **Disertacijoje vartojamos santrumpos**

AKSTŽ – Aiškinamasis kvalifikacijų sistemos terminų žodynas

DeSeCo - Definition and Selection of Competencies

EK- Europos Komisija

EP – Europos Parlamentas

EPT – Europos Parlamentas ir Taryba

ES - Europos Sąjunga

ET – Europos Taryba

LNKS koncepcija - Lietuvos nacionalinės kvalifikacijų sistemos koncepcija

LNKS metmenys - Lietuvos nacionalinės kvalifikacijų sąrangos metmenys

LR – Lietuvos Respublika

LSŠA – Lietuvos suaugusiųjų švietimo asociacija

MMK – mokėjimo mokytis kompetencija

OECD – Organisation for Economic Co-operation and Development

UPC – Ugdymo plėtotės centras

SKILLS – Several Keys in Learning to Learn Skills

TŽŽ – Tarptautinis žodžių žodynas

---

---

# I. TEORINIS SUAUGUSIŲJŲ MOKĖJIMO MOKYTIS KOMPETENCIJOS UGDYMO(SI) PAGRINDIMAS

## 1. Mokėjimo mokytis kompetencijos apibrėžtis mokslinėje literatūroje

### 1.1 Kompetencijos sampratos koncepcijos

Pastaraisiais dešimtmečiais, keičiantis mokymosi paradigmai (P. Baumgartner, S. Payr, 1994; R. B. Barr, J. Tagg, 1995; N. Longworth, R. Laužackas, 1999, 2001, 2002; 2007, R. Čiužas, P. Jucevičienė, 2006; R. Čiužas, 2007; N. Bankauskienė, 2007; R. Bruzgelevičienė, 2008; R. Laužackas ir kt., E. Stasiūnaitienė, 2005), vis labiau pabrėžiama mokymosi rezultatais (kompetencijomis) grįsto mokymosi politika (M. Hubba, J. E. Freed, 2000; Švietimo gairės, 2002; D. Lankelytė, V. Šilingienė, 2004; K. S. Weddel, 2006; K. Bradley-Bennett ir kt., 2010; R. Adamonienė, L. Ruibytė, 2010; ET rezoliucija dėl atnaujintos Europos suaugusiųjų mokymosi darbotvarkės, 2011; LR Švietimo įstatymas, 2011). ET rezoliucijoje dėl atnaujintos Europos suaugusiųjų mokymosi darbotvarkės (2011) pabrėžiama šios politikos esmė: pagrindinį vaidmenį suteikti savarankiškai besimokančiam asmeniui, nepaisant to, kur jis mokosi, ir sukurti reikalingą daugialypį valdysenos modelį.

Edukologijos mokslininkai, pvz., N. Longworth (2007), kritikuoja vertybių sistemą, orientuotą tik į akademinis ir protinius rezultatus ir vertinimo procedūras, skirtas gebėjimui atsiminti ir faktams atkartoti. Tokia sistema neatitinka realių ateities poreikių, trukdo siekti socialinės sanglaudos ir ekonominės naudos, todėl mokymosi amžiuje nepriimtina. N. Longworth nuomone, formuotina vertybių sistema, atsižvelgianti į asmenines savybes: savigarbą, savęs pažinimą, pagarbą kitiems. Vertinimo procedūros turėtų apimti visus gebėjimus: informacijos apdorojimą, sprendimų priėmimą, bendravimą, mąstymą, kūrybiškumą, mokėjimą mokytis.

K. S. Weddel (2006), remdamasi Richards ir kt., akcentuoja, kad kompetencijomis grįstas mokymasis orientuojasi į tai, ką besimokantysis rengiasi veikti po mokymosi, o ne į tai, ko jis norėtų mokytis, ir yra visuma mokymosi rezultatų, kurie gaunami įvertinus besimokančiųjų tikslus, kylančius gyvenimiškose situacijose. Taigi kompetencijomis grįstas mokymasis iškelia švietimui tikslą formuoti mokymosi tikslus, tiksliai išmatuojamais parametrais apibrėžiant žinias, įgūdžius ir elgsenas, kuriuos turi įgyti besimokantysis iki mokymosi pabaigos. Greitai reaguoti į besikeičiančią

situaciją ir suteikti pranašumo konkurencinėje kovoje gali tik kompetencijos ugdymu pagrįsta, integruota ir orientuota į ateitį mokymo sistema (R. Adamonienė, L. Ruibytė, 2010). Pažymėtina, kad kompetencijomis grįstas mokymasis yra ne žinių perteikimas iš kartos į kartą, bet holistinio supratimo apie individualią vertybių, nuostatų kombinaciją, pajėgumo kurti strategijas ir spręsti problemas, siekiant išmokti kažką nauja, stiprinimas.

Taigi kompetencijomis grįsto mokymosi tikslas – sudaryti besimokančiam asmeniui sąlygas ugdytis ir tobulinti svarbiausius gebėjimus, pagrįstus įsisąmonintomis žiniomis, sąmoningai įvaldytais įgūdžiais ir vertybinėmis nuostatomis. Tokie gebėjimai leistų asmeniui gerai jaustis asmeniniame gyvenime ir sėkmingai dirbti profesinėje veikloje.

Kompetencijomis grįstas mokymasis susijęs su gebėjimu mokytis, t. y. mokymosi svarbos supratimu, gebėjimu išsikelti tikslus, numatyti strategijas jiems pasiekti, planuoti mokymosi laiką, įvertinti asmenines galias ir išorinius išteklius, mokytis iš kitų ir savo asmeninės patirties, būti motyvuotam mokytis. Galima teigti, kad gebėjimas mokytis yra kompetencijomis grįsto mokymosi pagrindas.

Kompetencijos santykis su MM kompetencija gali būti atskleidžiamas, remiantis H. Mandl, U. M. Krause (2001, p. 8) kompetencijos ir mokymosi kompetencijos palyginimu. Anot mokslininkų, kompetencija yra gebėjimas veikti, mokymosi kompetencija yra gebėjimas sėkmingai mokytis (t. y. veikti mokantis) ir pasiekti mokymosi rezultatą, todėl, jų nuomone, MM kompetencija yra gebėjimas veikti mokantis veiksmingų mokymosi formų ir gebėjimas pasiekti aukštą gebėjimo mokytis lygį.

Siekiant giliau suprasti MM kompetenciją, tikslinga apžvelgti kompetencijos sampratą.

### **1.1.1 Kompetencijos sampratos apibrėžtis**

Kompetencijos [lot. *competentia* – atitikimas, gebėjimas] sąvoka mokslinėje literatūroje plačiai nagrinėjama. Tai lemia išaugę nūdienos reikalavimai žmogui, siekiančiam sėkmės profesinėje, bendruomeninėje ir asmeninėje srityse, mokymosi, orientuoto į kompetencijas, principų taikymas edukacinėje veikloje, suaugusiųjų žmonių mokymosi ypatumai. B. Hoskins, U. Fredriksson (2008) teigia, kad kompetencijos tapo žinomos dėl politikos veikėjų poreikio sužinoti, kokie individualūs mokymosi rezultatai būtini piliečiams, kad jie galėtų prisidėti prie modernios globalizuotos visuomenės kūrimo ekonomine ir pilietiškumo prasme. Šiame kontekste iškyla poreikis „įvesti į bendrą komunikacijos lauką naujas sampratas, apibrėžiančias

žmogaus gebėjimą veikti ir elgtis įvairiose situacijose“ (L. Žilinskaitė, 2007, p. 64). Taip švietimo dokumentuose atsiranda *kompetencijos* sąvoka, kuria vadinami mokymosi rezultatai, suprantami kaip žinių, įgūdžių, nuostatų ir vertybių kombinacija, matuojami santykyje ne su bendrais teoriniais gebėjimais, o su realaus pasaulio uždaviniais (B. Hoskins, U. Fredriksson, 2008).

Profesinės veiklos pasaulyje kompetencijos siejamos su veiksmingu darbo arba atskirų darbinių užduočių atlikimu (J. Erpenbeck, 1997; R. E. Boyatzis, 1982; J. Sokol, 2001, B. Bergmann, 2001). Mokslininkų nuomone, profesinės veiklos kompetenciją sudaro mokėjimai ir įgūdžiai, elgsenos motyvai, socialiniai vaidmenys ir individo savybės, priešastiniais ryšiais susijusios su efektyviu darbo atlikimu. Žvelgiant į kompetenciją kaip į bet kokio mokymo(si) pagrindą, teigtina, kad kompetencijos visuomet plėtojamos, o kai kada ir įgyjamos mokantis (R. Laužackas ir kt., 2005).

Edukaciniame kontekste prancūzų kalbos kilmės terminas *compétence*, kaip teigia M. Romainville (1996, *čia iš Euridyce, 2002*), pirmiausia buvo vartojamas profesiniame mokyme ir reiškė galimybę įvykdyti konkrečią užduotį. Bendrajame lavinime kompetencija siejama ne tik su žiniomis, bet ir žinių pritaikymu, žmogaus galių plėtojimu jam mokantis. Pagal mokymosi visą gyvenimą koncepciją (MVG memorandumas, 2001) ir kitus programinius švietimo dokumentus (Lisabonos strategija, 2000; Mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategija, 2004; EBK komunikatas *Suaugusiųjų mokymasis: mokytis niekada nevėlu*, 2006; ET rezoliucija dėl atnaujintos Europos suaugusiųjų mokymosi darbotvarkės, 2011) kompetencijos sudaro bet kokio mokymo(si) pagrindą ir įgyjamos, plėtojamos bei tobulinamos visose mokymo(si) grandyse. Pabrėždami kompetencijų svarbą suaugusiam žmogui, G. M. Linkaitytė ir kt. (2012) teigia, kad savarankiškai veikiantis žmogus, siekdamas atlikti darbą, stengiasi sujungti asmenines savybes, gabumus, turimas žinias ir įgūdžius ir šios pastangos „atsiskleidžia kaip tam tikras vertybines nuostatas turinčio žmogaus elgsena, rodanti potencialias profesines jo galimybes.“ (p. 42)

Pastaruoju metu tarptautiniuose ir nacionaliniuose politiniuose dokumentuose ir moksliniuose darbuose randama daug įvairuojančių kompetencijos sąvokos apibrėžimų.

Tarptautiniuose dokumentuose ir užsienio mokslininkų darbuose (W. Hutmacher, 1997; F. E. Weinert, 1999; OECD/DeSeCo, 2002; D. Kirchhöfer, 2004; EPT rekomendacija dėl Europos MVG kvalifikacijų sąrangos kūrimo, 2008; B. Hoskins, U. Fredriksson, 2008) teikiamuose apibrėžimuose akcentuojama, kad kompetencija yra pajėgumas atlikti tam tikrą veiklą (įskaitant ir mokymąsi), o jos pagrindas yra žinios, įgūdžiai, vertybės, patirtis – dalykai, kuriuos žmogus įgijo mokydamasis.

Lietuvos švietimo dokumentuose (LNKS metmenys, 2007; LNKS koncepcija, 2007; Švietimo įstatymas, 2011; Projekto „Pagrindinio ugdymo pirmojo koncentro (5–8 kl.) mokinių esminių kompetencijų ugdymas“ medžiaga, 2012) kompetencijos samprata siejama su asmens gebėjimais atlikti tam tikras užduotis, remiantis žinių, mokėjimų, įgūdžių ir vertybinių nuostatų visuma.

Lietuvoje moksliniu lygmeniu kompetencijos sąvokos aspektus edukaciniame kontekste plačiausiai nagrinėjo R. Laužackas (1999, 2005), R. Laužackas, K. Pukelis (2000), P. Jucevičienė, D. Lepaitė (2000), D. Lepaitė (2001, 2003), R. Laužackas, V. Dienys (2004), R. Laužackas, M. M. Teresevičienė, E. Stasiūnaitienė (2005), P. Jucevičienė (2007), N. Bankauskienė, A. Augustinienė, N. Čiučiulkienė (2008), V. Zuzevičiūtė, M. M. Teresevičienė (2008), A. M. Juozaitis (2008), R. Laužackas (2008), K. Pukelis (2009). D. Lepaitė (2003) kompetenciją apibūdina kaip žmogaus kvalifikacijos raišką arba gebėjimą veikti, kuri lemia individo žinios, mokėjimai, įgūdžiai, požiūriai, asmenybės savybės bei vertybės. R. Laužacko (2005, 2008) teigimu, kompetencija yra gebėjimas atlikti tam tikrą operaciją ar užduotį realioje ar imituojamoje veiklos situacijoje. Pagal N. Bankauskienę ir kt. (2008) kompetenciją sudaro asmens žinios, įgūdžiai, gebėjimai, požiūriai, vertybės, kurios slypi žmogaus viduje ir pasireiškia konkrečios veiklos rezultatais.

Konstatuotina, kad kompetencija yra daugiau nei įgūdžiai ir žinios (UDACE, 1989; R. Kegan, 2002; D. Kirchhöfer, 2004; L. Chisholm, 2005, B. Hoskins, U. Fredriksson, 2008). Pvz., R. Kegan (2002, p. 2) nuomone, „didžiulis pasiekimas kompetencijos koncepte yra tai, kad kompetencija nukreipia mūsų dėmesį nuo pastebimos, paviršinės „įgūdžių“ elgsenos į protinio pajėgumo, kuris sukuria elgseną, tyrimus. Ir ji nukreipia mūsų dėmesį nuo „žinių“, kaip susandėliuoto turinio išmokimo (ką mes žinome), į tyrinėjimą procesų, kurių metu kuriame žinias (kaip mes sužinome).“ Pasak L. Chisholm (2005), kompetencija reiškia galėjimą įsisavinti žinias, žinojimą *kaip* (*know-how*) ir įgūdžius pastovioje, besikartojančioje ar besikeičiančioje situacijoje. Autorė išskiria du reikšmingus kompetencijos koncepto aspektus: 1) gebėjimą įsisavinti tai, kas žinoma ir galima padaryti sprendžiant specifinę užduotį ar problemą, 2) gebėjimą perkelti įsisavintus dalykus į skirtingas situacijas. UDACE (1989, cituojama iš M. Tight, 2007, p. 140) teigimu, kompetenciją „apibrėžia tai, ką žmonės gali atlikti, o ne tai, ką jie žino.“

Pabrėždami holistinę kompetencijos koncepciją, mokslininkai (P. Jucevičienė, D. Lepaitė, 2000; OECD/DeSeCo, 2002, 2005; D. S. Rychen, 2004; A. Tiana, 2004; G. M. Linkaitytė ir kt., 2012) akcentuoja kompleksinę veikslių sistemą, apjungiančią kognityvinius įgūdžius, nuostatas ir nekognityvinius komponentus, apimančią

išorinius reikalavimus, vidines individo galias ir kontekstą. Motyvaciniai aspektai ir vertybinės orientacijos ugdant kompetenciją ne mažiau svarbūs nei kognityviniai kompetencijos komponentai (DeSeCo/OECD, 2002, 2005; H. Mandl, U. M. Krause, 2001; R. Laužackas, 2008). D. S. Rychen, L. Salganik (2003) teigia, kad kompetencijos vidines struktūras sudaro „žinių, kognityvinių ir praktinių įgūdžių, nuostatų, emocijų, vertybių, etikos ir motyvacijos dimensijos.“ (p. 43)

Kompetencijos yra matomos veikloje (P. Jucevičienė, D. Lepaitė, 2000; E. Frieling, 2000; R. Laužackas, K. Pukelis 2000; M. Tight, 2007; V. Zuzevičiūtė, M. M. Teresevičienė, 2008; R. Laužackas, 2008; K. Pukelis, 2009), kurią atlieka individai betarpiškai artimoje aplinkoje, plačiose socioekonominėse ir politinėse erdvėse. Sėkmingi veiklos rezultatai yra vienas kompetencijos aspektų (J. Erpenbeck, 1997; F. E. Weinert, 1999; N. Bankauskienė ir kt., 2008). J. Erpenbeck (1997) teigimu, būtent pasiekimai įrodo kompetencijų buvimą ar nebuvimą. Kompetencija, pasireiškianti tam tikru pastebimu elgesiu, daro įtaką pasiekimui, o rezultato gavimas daro įtaką kompetencijai.

Kompetencija siejama su darbo rinkos interesais (R. Laužackas, 1999, 2008) ir profesine veikla (R. Laužackas, K. Pukelis 2000; V. Zuzevičiūtė, M. M. Teresevičienė, 2008; K. Pukelis, 2009), taip pat su mokymusi, dalyvaujant visuomeniniame ir socialiniame gyvenime (G.Foley, 2007), nes „visoms žmogaus veikloms būdingas mokymosi aspektas.“ (G.Foley, 2007, p. 23)

Plačiai pripažįstama (DeSeCo/OECD, 2002, 2005; H. Mandl, U. M. Krause, 2001; D. Kirchner, 2004), kad kompetencija įgyjama ir plėtojama visą gyvenimą, ji gali būti išmokstama, paveiki ugdymui ir ją galima suformuoti įvairiose mokymosi įstai-gose ir kitokiose mokymosi aplinkose – mokantis formaliai ir neformaliai, ji gali būti tobulinama ir skatinama. Reikšmingą vietą ugdant kompetenciją vaidina žmogaus patirtis (R. Laužackas, 1999, 2008; N. Petkevičiūtė, E. Kaminskytė, 2003; R. Laužackas ir kt., 2005; AKSTŽ, 2008) ir mokymosi praktika (W. Huttmacher, 1997; F. E. Weinert, 1999; P. Jucevičienė, 2007).

Taigi galima teigti, kad kompetencija yra asmens gebėjimas veikti, susiklostantis žinių, įgūdžių ir vertybių pagrindu, priklausantis nuo asmeninių žmogaus savybių, įgalinantis žmogų atlikti profesinę veiklą bei pasireiškiantis sėkmingais rezultatais.

#### *Kompetencijos sudedamosios dalys*

Vieningiausiai suprantamas ir aiškiausiai apibrėžiamas kompetencijos elementas yra *žinios*. R. Laužackas (2005), AKTŽ (2008), LNKSK (2007) ir LNKSM (2007) žinias apibūdina kaip duomenis, faktus ir informaciją, kurie yra žinomi ir gali būti perduoti įvairiomis formomis, arba kaip žmogaus žinojimo visumą, besiremiančią asmenine patirtimi ir mąstymu. L. Jovaiša (2007, p. 331) žiniomis vadina „tikrovės pažinimo

rezultatą, teikiančią žodinės ar simbolinės informacijos apie daiktus, reiškinius, jų tarpusavio ryšius.“ Anot K. Pukelio (2009, p. 27), žinios yra pažintinė gebėjimų ir kompetencijos dimensija, nes tiek gebėjimas, tiek kompetencija yra susijusi su „ko nors darymu kaip nors.“ Žinias autorius mano esant „kietąją“ gebėjimų arba kompetencijos dalimi, atliekančią problemų sprendimo „atraminę“ funkciją, nes žinios pačios savaime nesprenžia problemų, bet jų kokybė sąlygoja įgūdžių kokybę, kurie (kartu su požiūriais) lemia, kaip asmuo spręš problemą.

Apibendrinant teigtina, kad žinios yra faktai apie supantį pasaulį, tikrovės pažinimo rezultatas. Turimos žinios lemia įgūdžių kokybę ir lengvina asmens galimybes veikti.

Antrasis kompetencijos elementas – *mokėjimai, įgūdžiai ir gebėjimai*. Šių sąvokų tarpusavio priklausomybę mokslininkai apibūdina skirtingai.

Mokėjimą mokslininkai mano esant pirmąją įgūdžių įgijimo pakopą (L. Jovaiša, 1993; A. Jacikevičius, 1994; P. Jucevičienė, D. Lepaitė, 2000). Pvz., L. Jovaiša (1993) mokėjimu vadina veiksmą, „kai gebama atlikti paprastus, bet tikslus veiksmus pagal instrukciją.“ (p. 148) Anot R. Laužacko ir kt., (2005, p. 39), mokėjimas yra „žmogaus gebėjimas, remiantis taisyklėmis, instrukcijomis, technologijomis ir t. t., atlikti tam tikrus intelektualinio ar fizinio pobūdžio veiksmus netipiškais ir besikeičiančiomis profesinėmis sąlygomis.“

G. Butkienė, A. Kepalaitė (1996) išskiria du skirtingus mokėjimo lygmenis. Anot autorių, psichologijoje mokėjimu siaurąja prasme vadinama mažiausiai išmokto veiksmo lygmuo, o gyvenime – ir pats elementariausias veiksmo atlikimo lygis (veiksmas, kaip žinojimo ar pamėgdžiojimo padarinys), ir žmogaus meistriškumas kurioje nors veikloje.

Įgūdis, kaip teigia mokslininkai (G. Butkienė, A. Kepalaitė, 1996; R. Laužackas, 2005; L. Jovaiša, 2007), yra aukštesnė mokėjimo ir veiksmų atlikimo fazė, automatizuoti veiksmo komponentai, gebėjimas tinkamai panaudoti žinias, talentą, asmenines vertybes konkrečioje veikloje.

P. Jucevičienės, D. Lepaitės (2000) nuomone, „įgūdžiai reikalingi siekiant ką nors atlikti, pasiekti ką nors vertinga“ (p. 47), bet patys jie neturi savarankiško turinio. Prasmę jie įgauna tam tikrose apibrėžtose situacijose ir gali būti konkretizuoti tik tam tikros veiklos kontekste. Įgūdžių taikymą veikloje mokslininkai (P. Jucevičienė, D. Lepaitė, 2000; R. Laužackas, 2005; L. Jovaiša, 1997, 2007) vadina gebėjimu arba bendrąja galia atlikti tam tikrą veiklą.

Gebėjimas taikyti įgūdžius veikloje yra jungiamoji grandis tarp įgūdžių ir kompetencijos (P. Jucevičienė, D. Lepaitė, 2000; R. Laužackas ir kt., 2005). Į kompetenciją

gebėjimas išsivysto pritaikant mokymosi metu išugdytą gebėjimą konkrečioje veiklos srityje.

*Šiame darbe gebėjimo sąvoka bus vartojama kaip įrodytas gebėjimas tinkamai, kvalifikuotai, kokybiškai ir patikimai atlikti tam tikras užduotis nenuspėjamoje situacijoje, remiantis žinių, mokėjimų, įgūdžių ir vertybinių nuostatų visuma (R. Laužackas, 2005).*

Trečiasis kompetencijos elementas yra *vertybinės nuostatos*, suteikiančios kompetencijai platesnę aprėptį, nei būti žiniomis ir įgūdžiais. Šis elementas priskiriamas afektyvinei kompetencijos komponentei, turinčiai išskirtinę reikšmę suaugusiųjų mokymuisi.

Vertybės ir vertybinės nuostatos mokslinėje literatūroje dažniausiai apibūdinamos žodžiu *reikšmingumas* (kursyvu išskirta V. L.). Pvz., L. Jovaiša teigia, kad „vertybė – tai, kas objektyviai ir subjektyviai *reikšminga*“ (1997, p. 13), „vertybė – objektas, *reikšmingai* tenkinantis asmens ar visuomenės poreikius.“ (L. Jovaiša, 2007, p. 325) B.Bitino (2004, p. 255) nuomone, vertybė yra „tikrovės objektų *reikšmingumas*, kurių siekiama įtvirtinti žmonių psichikoje kaip asmens savybę.“ Vertybės ir vertybinės nuostatos neatskiriamos nuo asmenybės, nes, pasak L. Jovaišos (2007, p. 325), yra asmenybės veiklos ir elgesio motyvas, susijęs su objektais, labiausiai atitinkančiais materialinius, kultūrinius ar dvasinius asmenybės poreikius.

E. Martišauskienė (2007, p. 135) vertybes išskiria kaip esminę žmogaus būties įprasminimo dalį, atskleidžiančią „asmens santykį su pasauliu kaip visuma, nes ženklina galimą veiklos ir elgesio plotmės horizontą.“ Vertybės, anot autorės, „[...] sudaro pamatinį santykių atskaitos tašką.“ (ten pat, p. 136)

Pasak V. Pukevičiūtės (2009, p. 58–59), vertybinė nuostata – svarbus asmens struktūros komponentas, atspindintis požiūrį į veiklą, padedantis įsisąmoninti požiūrio į veiklos reikšmę asmens saviraidai ir kūrybinei saviraiškai, vienijantis kognityvų, afektinį ir konatyvinį (elgesio) pasirengimą veiklą vykdyti. Vertybinės nuostatos pasireiškia interesais, vertinimais, motyvais.

Kaip teigia P. Jucevičienė, D. Lepaitė (2000, p. 48), „holistinė kompetencijos idėja akcentuoja žmogaus savybes ir vertybes.“ Tai rodo, kad veiklos, kurioje reiškiasi kompetencija, veiksmingumas dažniausiai priklauso ne nuo žinių ir įgūdžių, bet nuo vertybėmis pagrįsto žmogaus požiūrio.

Anot K. Pukelio (2009), vertybės ir požiūriai yra pasaulėžiūrinė gebėjimo, kompetencijos pusė. Būdamos, kaip teigia K. Pukelis (2009, p. 27), „bazinė“ gebėjimų ir kompetencijų dalimi, vertybės „lemia gebėjimo, kompetencijos [...] kokybę, t. y. kokybę veiksmų, kuriuos, naudodamas turimą kompetenciją, asmuo atliks, sprendamas kokią nors problemą.“



Visi trys kompetencijos elementai yra tarpusavyje susiję, vadinasi, galima teigti, jog tik konkrečių žinių, įgūdžių ir vertybinių nuostatų visuma gali būti laikoma kompetencija.

### 1.1.2 Kompetencijų klasifikacija

Mokslinėje literatūroje randama įvairių kompetencijų tipologijų. R. Laužacko ir kt. (2005, p. 31) nuomone, žmogaus turimos kompetencijos susideda iš: 1) formalizuotų kompetencijų, išreikštų valstybės pripažintais diplomais ir pažymėjimais, 2) dokumentuotų neformaliojo mokymosi rezultatų, t. y. to, kas įgyjama tobulinantis kursuose ir seminaruose, 3) kompetencijų, apie kurias žinoma, bet jos nėra pripažįstamos, 4) pačiam žmogui nežinomų jo kompetencijų. Pagal J. Erpenbeck (1997, p. 312) kompetencijos skirstomos į: 1) dalykines ir metodines, 2) asmenines, 3) veiklos, 4) socialines-komunikacines kompetencijas.

D. Kirchhöfer (2004) atkreipia dėmesį į tai, kad šalia dažnai išskiriamos profesinės kompetencijos mokymosi kontekste tikslinga išskirti mokymosi kompetencijos kategoriją. Norėdamas mokytis asmuo turi turėti tam tikrų mokymosi gebėjimų, kitaip sakant, *mokėjimo mokytis* kompetenciją.

R. Laužackas ir kt. (2005), R. Laužackas (2008), Mokytojų profesinės kompetencijos aprašas (2007), A. M. Juozaitis (2008) skiria *bendrąsias ir specialiąsias* kompetencijas.

Šio darbo kontekste svarbu išsiaiškinti bendrųjų kompetencijų sampratos problematiką, nes mokėjimo mokytis kompetencija priskiriama bendrosioms kompetencijoms (R. F. Dearden, 1976; V. Stanišauskienė, 2005, A. Demetriou, 2006; B. Hoskins, U. Fredriksson, 2006, 2008; G. Foley, 2007; N. Bankauskienė, A. Augustinienė, N. Čiučiulkiene, 2008, V. Pukevičiūtė, 2009, 2012, G. M. Linkaitytė ir kt., 2005; G. M. Linkaitytė ir kt., 2009, MVG, 2001; MVG užtikrinimo strategija, 2004; EPT rekomendacija, 2006; EK Komunikatas „Suaugusiųjų mokymasis: mokytis niekada nevēlu“, 2006; Mokytojų profesinės kompetencijos aprašas, 2007; ES Tarybos rezoliucija dėl atnaujintos suaugusiųjų mokymosi darbotvarkės, 2011; LR Mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategija, 2008; LR Švietimo įstatymas, 2011).

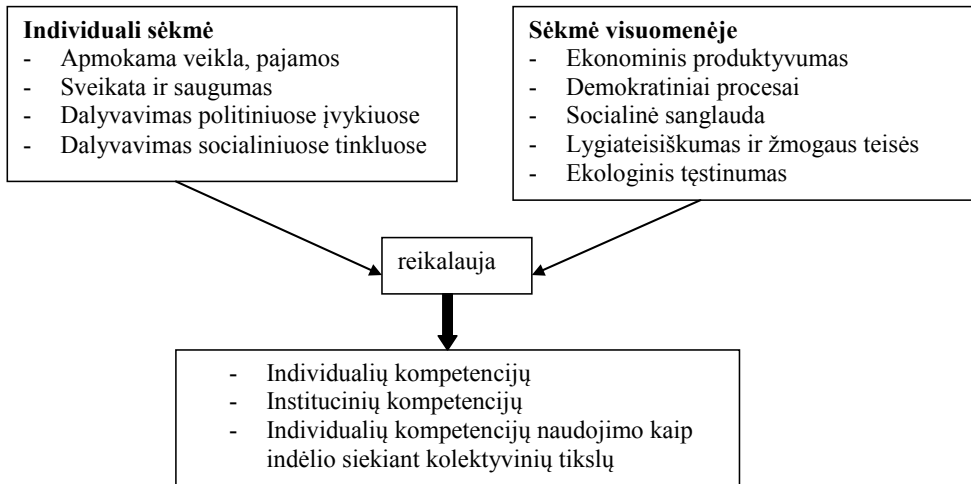
Mokslininkų teigimu, gebėjimas atlikti specializuotą veiklą reikalauja ne tik specifinių žinių, bet ir bendresnių sugebėjimų – mąstymo, sprendimo priėmimo. Anot G. Foley (2007), analizuojant bendresnių sugebėjimų derinį, apimantį tam tikras žinias, įgūdžius, nuostatas, vertybes, pastebima jo priklausomybė bendrosioms kompetencijoms.

Literatūros analizė rodo, kad bendrųjų kompetencijų koncepcijos pasižymi pavadinimų (jas apibrėžiančių sąvokų) įvairove: raktinės, bendrosios, ektrafunkcinės, plataus veikimo pobūdžio (vok. *Extrafunktionale-, Berufsbereitende-, Schlüsselqualifikationen*, angl. *key, core, essential, basic, transversal competencies, generic skills* (Euridyce, 2002), *general qualifications, core skills* (K. Beck, 1976, čia iš R. Laužackas ir kt., 2005). Lietuviškuose literatūros šaltiniuose sutinkami tokie terminai kaip *esminės* (projektas *Pagrindinio ugdymo pirmojo koncentro (5–8 kl.) mokinių esminių kompetencijų ugdymas, 2012*), *perkeliamosios* (Mokyklos vadovo kompetencijos aprašas, 2007), *pagrindinės* (L. Žilinskaitė, 2007). R. Laužacko ir kt. (2005) teigimu, Lietuvos mokslinėje ir švietimo literatūroje dažniausiai vartojamas *bendrųjų kompetencijų* arba *bendrųjų gebėjimų* terminas.

Bendrosiomis kompetencijomis apibrėžiama ilgą laiką naudojamos žinios, gebėjimai, įgūdžiai, požiūriai ir vertybinės orientacijos, lemiančios visapusišką asmenybės ugdymąsi, profesinį lankstumą ir mobilumą (R. Laužackas ir kt., 2005), plačios paskirties ir didelio diapazono žmogaus gebėjimai, kurių ugdymas paremtas asmeninėmis savybėmis (LNKS metmenys, 2007).

- Bendrųjų kompetencijų koncepcijos pagrindą pagal DeSeCo/OECD (2002, 2005) dokumentus sudaro trys kompetencijų kategorijos, užtikrinančios asmens sėkmę profesinėje ir visuomeninėje veikloje, šeimoje ir kitose socialinėse srityse:
- Savarankiškas veikimas, t. y. savarankiška veikla įgyvendinant gyvenimo planus ir asmeninius projektus.
- Interaktyvus priemonių (kalbos, simbolių ir tekstų, žinių ir informacijos, technologijų) naudojimas.
- Veikimas socialiai heterogeninėse grupėse, t. y. gerų tarpusavio santykių su aplinkiniais puoselėjimas, gebėjimas bendradarbiauti, konfliktų valdymas ir sprendimas.

Bendrųjų kompetencijų požymiai (EK, 2004, 2006, EP, 2006) yra šie: jos padeda pasiekti vertingų rezultatų visuomenei ir žmonėms; padeda žmonėms įvykdyti svarbius reikalavimus įvairiose žinomose ir naujose bei netikėtose gyvenimo situacijose; yra svarbios visiems žmonėms, ne tik specialistams; palengvina asmens integraciją į socialinius tinklus. Taigi bendrosios kompetencijos atliepia modernaus gyvenimo reikalavimus, taip pat orientuojasi į individualius ir visuomeninius tikslus (1 pav.).



**1 pav.** Individualūs ir kolektyviniai tikslai ir kompetencijos (pagal DeSeCo/OECD, 2005)

Kaip teigiama dokumentuose (DeSeCo/OECD, 2002, 2005; Eurydice, 2002; EK, 2004, 2008; EP, 2006), bendrųjų kompetencijų ugdymas(is) aktualus mokantis suaugusiojo amžiuje. Bendrosios kompetencijos sudaro galimybę asmeniui nuolat atnaujinti žinias ir įgūdžius, kurių reikia besikeičiančiame veiklos ir socialiniame gyvenime: prisitaikyti prie dabartinio gyvenimo reikalavimų, būti inovatyviam, kūrybiškam, atsakingam ir motyvuotam. Turėdamas bendrųjų kompetencijų, žmogus gali sutelkti kognityvinius, praktinius ir kūrybinius gabumus, kitus psichosocialinius išteklius savo gyvenimui tvarkyti ir supratimui, kaip galima prisidėti prie savo paties tobulėjimo, gilinti. Dokumentuose akcentuojama būtinybė sudaryti galimybes, kad bendrąsias kompetencijas įgytų visi piliečiai, nes bendrosios kompetencijos padeda įgyvendinti tiek asmeninius (individualius), tiek socialinius tikslus. Bendrųjų kompetencijų raiška vertinama trimis kriterijais:

- Kultūrinio kapitalo sukūrimu, t. y. bendrosios kompetencijos turi padėti žmogui jausti asmeninį pasitenkinimą ir pilnatvę, pamatyti tobulėjimo visą gyvenimą perspektyvą.
- Socialinio kapitalo sukūrimu, t. y. bendrosios kompetencijos turi padėti žmogui būti pilietiškai aktyviu visuomenės nariu.
- Žmogiškojo kapitalo sukūrimu, t. y. bendrosios kompetencijos turi padėti žmogui susikurti arba atskleisti jo pajėgumą gauti tinkamą darbą.

Bendrųjų kompetencijų įvaldymą parodo gebėjimas savarankiškai ir refleksyviai mąstyti, demonstruojant moralinį ir intelektualinį brandumą bei gebėjimą prisiimti atsakomybę už savo mokymąsi ir veiklą. Bendrosios kompetencijos stiprėja tik aktyviai jas naudojant. Palanki mokymosi aplinka, kompetencijų ugdymo nuoseklumas yra bendrųjų kompetencijų ugdymo veiksniai.

Gilinantį mokėjimo mokytis kompetencijos esmę, stebima, kad ji atliepia visus bendrosioms kompetencijoms būdingus bruožus ir keliamus kriterijus. Pabrėždami mokėjimo mokytis kompetencijos *transversalumą ir tarpdiscipliniškumą* mokslininkai akcentuoja jos svarbą ir tinkamumą su darbu susijusiems įgūdžiams vystyti ir atnaujinti (B. Hoskins, U. Fredriksson, 2008). Anot R. F. Dearden (1976, p. 70), mokėjimo mokytis kompetencija „grindžiama ne mokomųjų dalykų turiniu ir kontekstu, bet strategijomis, kaip tą turinį geriau įsisavinti ir pritaikyti.“

Mokėjimo mokytis kompetencijos priklausymas bendrosioms kompetencijoms išryškėja analizuojant bendrųjų kompetencijų klasifikacijas. Vienose klasifikacijose mokėjimo mokytis kompetencija išskiriama kaip atskira grupė (EPT rekomendacija, 2006; Pradinio ir pagrindinio ugdymo programos, 2008). Kitose klasifikacijose MM kompetenciją sudarantys gebėjimai išskaidyti į atskiras bendrąją kompetenciją sudarančių gebėjimų grupes (pvz., EAMSD projektas, 2003; R. Laužackas ir kt., 2005; LNKS metmenys, 2007), tačiau galima teigti, kad MM kompetencija užima reikšmingą vietą tarp bendrųjų kompetencijų.

*Apibendrinant kompetencijos sampratos temą konstatuotina, kad kompetencija yra kompleksinis reiškiny, būdingas kiekvieno žmogaus (pripažįsta jis ar ne) profesinei ir asmeninei sritims. Kompetencija pasireiškia vertybinėmis nuostatomis, žiniomis ir gebėjimais, apimančiais mokėjimus ir įgūdžius, matomais veikloje, kuri plačiąja prasme visuomet yra mokymasis. Siekiant įgyti ar patobulinti kompetenciją privaloma rūpintis tam tikrų gebėjimų ugdymu.*

*Bendrosios kompetencijos yra pamatiniai kiekvieno asmens gebėjimai, kuriuos naudodamas asmuo gali sėkmingai mokytis, įgyti profesinę kvalifikaciją, rasti tinkamą darbą, nuolat tobulėti profesinėje veikloje ir tobulinti save kaip asmenybę ir aktyvų visuomenės narį. Vieną pagrindinių vietų bendrųjų kompetencijų struktūroje užima gebėjimas mokytis – kompetencija, kuri padeda geriau pažinti save, numatyti savęs tobulinimo kelius ir tikslus, veiksmingiau bendrauti ir bendradarbiauti su kitais, sudaro prielaidas būti aktyviu piliečiu ir mokymosi visą gyvenimą dalyviu.*

*Šiame darbe kompetencija suprantama kaip įrodytas gebėjimas atlikti tam tikrą veiklą, remiantis įgytų žinių, mokėjimų, įgūdžių, vertybinių nuostatų visuma (LR Švietimo įstatymas, 2011), kvalifikacijos tobulinimo procese sujungiant turimus gebėjimus*

su patirtimi ir konkrečia veiklos aplinka (R. Laužackas ir kt., 2005), o ji bus vertinama pagal tai, ką žmogus gali atlikti tam tikru laiko momentu (Tight, 2007).

## 1.2. Mokėjimo mokyti kompetencijos esmė

### 1.2.1 Mokėjimo mokyti kompetencijos apibrėžtis

Šiandieniniame mokymosi kontekste mokymasis mokyti yra neatsiejama švietimo dalis. Mokymosi mokyti ir mokėjimo mokyti kompetencijos klausimai nagrinėjami užsienio (H. Mandl, U. M. Krause, 2001; S. Kupiainen, J. Hautamäki, 2006; C. Stringher, 2006; P. Adey, 2006; L. Chisholm, 2006; G. Jedesko, 2006; A. Demetriou, 2006; A. Moreno, 2006; R. McCormik, 2006; P. Kloosterman, 2006; M. Tight, 2007; G. Foley, 2007; A. Karsten, 2009; B. Hoskins, U. Fredriksson, 2006, 2008; D. Gaede, 2008; B. Hoskins, D. R. Crick, 2008; M.E. Taylor, P. Kloostermann, 2010, A. Karsten, 2009, 2010) ir Lietuvos edukologų, edukologijos vadybininkų ir psichologų (V. Stanišauskienė, 2005, G. Gedvilienė, V. Zuzevičiūtė, 2007; G. M. Linkaitytė ir kt., 2009; N. Bankauskienė ir kt., 2008; V. Pukevičiūtė, 2007, 2009; 2010, 2012) darbuose.

Tačiau mokymosi mokyti ir MM kompetencijos sąvokos vartojimas ir jų apibrėžtis šiandieninėje edukologinėje literatūroje įvairuoja, o tai rodo reiškinio kompleksškumą.

#### *Sąvokų vartojimas*

Pripažindamas konceptualią mokymosi mokyti sąvokos įvairovę, P. C. Candy (1990, p. 56.) siūlo vartoti terminą *mokėjimo kompetencija* (angl. *Learning competence*) rezultatui fiksuoti, ir terminą *mokėjimo kompetencijos plėtra* (angl. *Learning competence development*) – procesui fiksuoti.

Šio požiūrio į sąvokų vartojimą laikosi A. Karsten (2009), M. E. Taylor, P. Kloostermann (2010), teigdami, kad terminas *mokėjimo kompetencija* reiškia mokymąsi mokyti kaip tikslą, t. y. kompetencijos turėjimą, o terminas *mokėjimo kompetencijos plėtra* – mokymąsi mokyti kaip procesą, t. y. kompetencijos įgijimą.

Vokiečių kalba mokėjimo mokyti kompetencijai apibūdinti vartojama sąvoka *mokėjimo kompetencija* (vok. *Lernkompetenz*; H. Mandl, U. M. Krause, 2001; L2L projektas, 2010; D. Gaede, 2008). Mokymasis mokyti turi keletą variantų: *mokymosi mokymasis* (vok. *Lernen des Lernens*, S. Rolus-Borgward, 2002), *mokyti mokyti* (vok. *Lernen lernen*, W. Pohl, 1996; D. Gaede, 2008), *mokymasis mokymuisi* (vok. *Lernen zu Lernen*, W. Metzger, M. Schuster, 2003).

Lietuvos edukologų rašytiniuose šaltiniuose platesnės diskusijos dėl sąvokų *mokymasis mokytis* ir *mokymosi mokytis kompetencija* surasti nepavyko. Mokslininkų darbuose sąvoka vartojama įvairiai, pvz., *mokymasis mokytis* (EPT rekomendacija, 2006, vertimas į lietuvių k.; V. Pukevičiūtė, 2007, 2009, 2010, 2012), *mokėjimas mokytis* (V. Stanišauskienė, 2005, UPC, 2012), *gebėjimas mokytis* (V. Stanišauskienė, 2005, V. Lukošūnienė ir kt., 2012), *mokymosi mokytis kompetencija* (V. Pukevičiūtė, 2007, 2009, 2010, 2012), *mokėjimo mokytis kompetencija* (Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos, 2008). Esminio skirtumo, kuri sąvoka vartojama, nėra, jos vartojamos sinonimiškai.

Taikant P. C. Candy (1990) terminų logiką, lietuvių kalboje būtų galima vartoti terminą *gebėjimas mokytis* (angl. *learning competence*), kaip mokėjimo mokytis apibrėžtį tikslo ar rezultato prasme, o terminu *mokymasis mokytis* apibrėžti procesą (angl. *Learning competence development*).

Toks terminų vartojimas atitiktų ir kompetencijos sąvokos reglamentavimą. Daugelyje mokslinės literatūros šaltinių *kompetencija* apibrėžiama kaip *įrodytas gebėjimas* tinkamai, kvalifikuotai, kokybiškai ir patikimai atlikti tam tikras užduotis *nenuspėjamoje* situacijoje, remiantis žinių, mokėjimų, įgūdžių ir vertybinių nuostatų visuma.

Šiame darbe sinonimiškai vartojamos *mokėjimo mokytis kompetencijos* ir *gebėjimo mokytis* sąvokos mokymosi mokytis tikslui (rezultatui) apibrėžti, *mokymasis mokytis* – procesui apibūdinti.

*Mokėjimo mokytis kompetencijos ir mokymosi mokytis apibrėžtis*. Mokėjimo mokytis kompetencijos ir mokymosi apibrėžimų įvairovę, anot A. Karsten (2010), galima vadinti *konceptijų maišaties dilema* (išskirta autoriaus). Autoriaus nuomone, tyrėjų, politikos veikėjų ir švietimo praktikų teikiamos mokymosi mokytis apibrėžtys reikšmingai skiriasi. Apibrėžimų įvairovė atskleidžia, kad nėra vieningo mokymosi mokytis vaizdinio, galimybės, jog skirtingos apibrėžimų nuostatos papildytų viena kitą (A. Karsten, 2010), ir bendro susitarimo, ką mokymasis mokytis turi apimti (M. E. Taylor, P. Kloosterman, 2010).

C. Stringher (2006, 2010), išnagrinėjusi keturiasdešimt mokymosi / mokėjimo mokytis apibrėžimų, teigia, kad reiškinys yra daugialypis ir kompleksinis, atspindintis įvairius edukologijos srities požiūrius.

Mokslininkai (P. C. Candy, 1990; M. Smith, 1996; L. Chisholm, 2006; L. Chisholm ir kt., 2009; M. E. Taylor, P. Kloostermann, 2010; L2L projektas, 2009) išskiria du reiškinio aspektus: mokymąsi mokytis, kaip *veiklą (procesą)*, ir gebėjimą mokytis, kaip *rezultatą*.

Mokymasis mokytis yra *procesas*, kurio metu kuriamos žinios apie mokymąsi, įgyjama ir ugdomasi mokėjimo mokytis kompetencija (P. C. Candy, 1990; L. Chisholm ir kt., 2009; P. Hofmann, 2009, 2010; M. E. Taylor, P. Kloostermann, 2010; L2L projektas, 2009). M. E. Taylor, P. Kloostermann (2010, p. 7) nuomone, mokymasis mokytis reiškia „buvimą kelyje link asmeninių mokymosi prioritetų žinojimo, asmeninio mokymosi planavimo ir / arba jau išmuktų dalykų realizavimo, pasitikėjimo savimi ir savęs vertinimo gebėjimų, mokymosi, kaip tikslo ir kaip proceso, matymo, pasirengimo pradėti mokytis kartu su kitais, atsakomybės už asmeninį mokymąsi.“

Mokymasis mokytis mokslinėje literatūroje gausiai nagrinėjamas ir įvairiai apibūdinamas. Apibrėžimų įvairovę šio darbo autorė pateikia 1 lentelėje.

**1 lentelė.** *Mokymosi mokytis sampratos apibrėžtys*

<i>Autorius/autorai</i>	<i>Mokymosi mokytis apibrėžimas</i>
H. Mandl, U. M. Krause (2001)	Savireguliuojantis, aktyvus žinių konstravimo, socialinis ir interaktyvus procesas.
D. Hargreaves (2005)	Ne pavienis dalykas ar įgūdis, bet mokymosi praktikos šeima, kuri stiprina asmens pajėgumą mokytis.
A. Moreno (2006)	Mokymasis galvoti, klausti <i>kodėl</i> , kontroliuoti procesus ir mokytis, kad žinios yra kolektyvinis reikalas.
C. Stringher (2006)	Mokymosi funkcija, procesas savo prigimtimi, didinanti vadybos gebėjimus specifinėse mokymosi situacijose ir suteikianti kiekvienam asmeniui individualią be galo didelę asmeninio mokymosi būdo, laiko bei veiklos kontrolę ir pasireiškianti įvairiuose kontekstuose. Esminis mokymosi mokytis elementas – asmeninio mokymosi valdymas.
R. McCormik (2006)	Žinios apie pažinimą (žinojimas, ką asmuo žino ir ko nežino), savireguliaciniai mechanizmai.
M. Dankers-Van der Spek (2006)	Mokymosi, kuriame dalyvaujama, suvokimas taip, kad būtų galima nustatyti, kaip pasiekta sėkmė ir kad sėkmingą kelią būtų galima sąmoningai pakartoti, o taip pat laiku nustatyti, kad procesas stringa ir grasinasi visiškai sustoti.
Britų mokymosi kampanija (2007)	Atradimų apie mokymąsi pasaulis. Procesas, apimantis rinkinį principų ir įgūdžių / gebėjimų, kurie, suprasti ir naudojami, padeda mokytis efektyviau ir visą gyvenimą.
M. Knowles ir kt. (2007)	„Atvira“, neautokratinė atmosfera, laiduojanti mokinio iniciatyvumą, kūrybiškumą, skaitinanti mokytis pasitelkiant pasitikėjimą savimi, originalumą, pasiklovimą savo jėgomis, sumanumą ir nepriklausomumą.
Bendrosios ugdymo programos (2008)	Asmens noras bei pasirengimas imtis naujų užduočių, gebėjimas kontroliuoti kognityvius bei emocinius procesus mokymosi metu bei taikyti įgytus gebėjimus įvairiuose kontekstuose.
P. Hofmann (2009)	Mokymasis mokytis yra „metodas veikloje“, kai žmonės turi patys taikyti metodą ir „ką mokytis“ tampa „kaip mokytis“.

Apibendrinant pateiktas mokymosi mokyti apibrėžtis, pabrėžtina, kad mokymasis mokyti yra procesas, kurio metu mokomasi ieškoti informacijos šaltinių, aktyviai konstruojamos žinios, vyksta interaktyvus bendravimas ir bendradarbiavimas socialiniame kontekste, refleksuojami mokymosi rezultatai ir nustatomi sėkmės dėmenys bei numatomos trukdžių šalinimo strategijos. Šiam procesui būdingas savivadumas, ir jis trunka visą gyvenimą. Pasak P. Hofmann (2010), mokymasis mokyti prasideda žmogui nusprendus sąmoningai stiprinti gebėjimą mokyti, vyksta lėtai ir tampa sudėtinė žmogaus mokymosi visą gyvenimą dalimi – kad ir ką žmogus mokytųsi, jis mokysis mokyti – kaip pagrindinį ar kaip šalutinį dalyką.

Mokantis mokyti plėtojama mokėjimo mokyti kompetencija, kurią sudaro žinios, įgūdžiai, vertybinės nuostatos, reikalingos sėkmingai ir efektyviai mokymosi veiklai, bei gebėjimas taikyti praktiškai (P. C. Candy, 1990; H. Mandl, U. M. Krause, 2001; P. Jucevičienė, 2002; V. Stanišauskienė, 2005; L. Chisholm ir kt., 2009; P. Hofmann, 2009, 2010; M. E. Taylor, P. Kloostermann, 2010).

Mokslinėje literatūroje teikiamas MM kompetencijos sampratos apibrėžtis darbo autorė nurodo 2 lentelėje.

**2 lentelė.** *Mokėjimo mokyti kompetencijos sampratos apibrėžtys*

<i>Autorius/autorai</i>	<i>Mokėjimo mokyti kompetencijos apibrėžimas</i>
N. Longworth (2000)	Savo mokymosi stiliaus žinojimas, gebėjimas būti atviram naujoms žinioms ir technologijų plėtrai, gebėjimas mokyti pasitikint savimi.
J. Hautamäki ir kt. (2002)	<i>Norėjimas ir galėjimas įsisavinti naujus dalykus</i> arba adaptyvus ir savanoriškas meistriškumas mokymosi veikloje.
V. Stanišauskienė (2005)	Asmens noras bei pasirengimas imtis naujų užduočių, gebėjimas kontroliuoti kognityvinius ir emocinius procesus mokymosi metu bei taikyti įgytus gebėjimus įvairiuose kontekstuose.
D. R. Crick (2006)	Ilgalaikis asmens pajėgumo mokyti, atsakomybės už mokymąsi, keitimąsi ir mokymosi rezultatų taikymą praktikoje tobulinimas.
E. Sorenson (2006)	Gebėjimas įsivertinti efektyvaus mokymosi kelią ir jį modifikuoti.
Europos Parlamento ir Tarybos rekomendacija (2006)	Gebėjimas atkakliai mokyti, organizuoti savo mokymąsi, įskaitant mokymąsi veiksmingai valdant laiką ir informaciją asmeniškai ir grupėse. Šis gebėjimas – tai mokymosi proceso ir poreikių supratimas, turimų galimybių nustatymas ir gebėjimas įveikti kliūtis, siekiant sėkmingai mokyti. Šis gebėjimas reiškia, kad įgyjamos, apdorojamos ir įsisavinamos naujos žinios ir įgūdžiai, siekiama gauti pagalbą ir ja naudotis. Mokymasis mokyti įpareigoja besimokančiuosius remtis turima mokymosi ir gyvenimo patirtimi, naudoti ir pritaikyti žinias ir įgūdžius įvairiose situacijose – namuose, darbe, šviečiantis ir lavinantis. Motyvacija ir pasitikėjimas yra ypač svarbūs žmogaus gebėjimams.

*lentelės tęsinys →*



→ *lentelės tęsinys*

N. Longworth (2007)	Atvirumas naujoms žinioms ir mokymosi metodams, žinių šaltinių nustatymas ir jų naudojimas, mokymosi bei kitų asmeninių tikslų susiejimas.
B. Hoskins, D. R. Crick (2008)	Kompleksas, sudarytas iš žinių, įgūdžių, vertybių, nuostatų ir dispozicijų, kurios sudaro galimybes asmeniui mokytis visą gyvenimą ir visais jo amžiaus tarpsniais formaliai ir neformaliai.
V. Pukevičiūtė (2009)	Gebėjimas ir parengtis savarankiškai nusibrėžti mokymosi tikslus ir suplanuoti mokymosi žingsnius, savarankiškai arba drauge su kitais besimokančiais surasti mokymuisi skirtą informaciją, spręsti išskylančias problemas, savikritiškai reflektuoti mokymąsi.

Apibendrinant literatūros šaltiniuose teikiamas MM kompetencijos sampratas konstatuotina, kad MM kompetencija yra gebėjimas, apimantis įvairias sritis: būti atviram (žinioms, technologijoms, įgūdžiams, pagalbai, metodams), pažinti save (mokymosi galias, interesus ir būdus), prisiimti atsakomybę (už mokymąsi, rezultatų pasiekimą ir taikymą praktikoje), savarankiškai valdyti mokymąsi (planuoti, rasti tinkamas strategijas, spręsti problemas, kontroliuoti, reflektuoti ir vertinti, koreguoti). Gebėjimui mokytis būdingas norėjimas ir galėjimas įsisavinti naujus dalykus, imtis naujų užduočių, taikyti įgytus gebėjimus praktinėje veikloje, remtis ankstesne mokymosi patirtimi, kontroliuoti pažintinius ir emocinius procesus, būti pasirengusiam mokytis visą gyvenimą ir prisiimti atsakomybę už mokymąsi, individualių pajėgumų mokytis ir išorinės paramos paiešką, keitimąsi, mokymosi rezultatų taikymą besikeičiančiose aplinkybėse, motyvacinių veiksnių stiprinimą.

Mokėjimo mokytis kompetencijos pagrindas, anot P. Hofmann (2009, 2010), yra žmogaus supratimas apie save kaip mokinį plačiąja (ne tik mokymosi) prasme: asmens motyvacija mokytis, mokymosi tikslai, prioritetiniai mokymosi būdai, mokymosi strategijos, bendradarbiavimas su kitais.

#### *Mokėjimo mokytis kompetencijos sudedamosios dalys*

Mokslininkų (pvz., R. Zürcher, 2007) teigimu, nė viena kompetencija nėra aiškiai apriboti gebėjimai. Kompetencijos susideda iš dalinių kompetencijų (subkompetencijų) ir elementų, susijusių individualiais ypatumais. MM kompetencija nėra išimtis.

C. Stringher (2006, 2010) nuomone, MM kompetencijos sudedamųjų dalių klasifikacija gali įvairuoti, nes mokymasis mokytis turi įvairių tikslų ir perspektyvų: politinę, akseologinę, socialinę, plėtros, psichologinę, pedagoginę.

Atsižvelgiant į mokslininkų nuomonę ir teikiamas mokėjimo mokytis kompetencijos charakteristikas, galima išskirti keletą sudedamųjų dalių grupių.

*Sudedamosios dalys pagal kompetencijos sampratą.* Pagal kompetencijos sampratą mokėjimo mokytis kompetenciją sudaro žinių, įgūdžių, mokėjimų ir gebėjimų bei vertybinių nuostatų visuma.

Žinios yra pirmoji MM kompetencijos sudedamoji dalis pagal kompetencijos sampratą.

MM kompetencijos kontekste žinioms priskiriama žinojimas, kaip vyksta mokymosi procesas; kokios mokymosi strategijos tinka mokymosi problemai spręsti; kokie yra mokymosi stiliai, mokymosi galios ir galimybės bei mokymosi šaltiniai; kad mokymasis yra prasminga bei tikslinga veikla; kaip pažinti save, t. y. atpažinti savo mokymosi stilius, gebėjimų ir kvalifikacijos stipriąsias ir silpnąsias puses, ugdymo ir kvalifikacijos tobulinimo galimybes; kaip ir kur ieškoti švietimo ir mokymo galimybių bei patarimų ir (arba) paramos, kaip tobulinti šiuos paieškos ir pagalbos priėmimo gebėjimus (V. Stanišauskienė, 2005; G. M. Linkaitytė ir kt., 2005; ETK „Švietimas ir mokymas 2010“, 2004; EPT rekomendacija, 2006, G. M. Linkaitytė ir kt., 2009).

Antrasis MM kompetencijos elementas – mokėjimai ir įgūdžiai – skirstomi į tokias grupes:

- Mokymosi tikslų ir uždavinių kėlimo įgūdžiai (V. Stanišauskienė, 2005; G. M. Linkaitytė ir kt., 2005; ETK „Švietimas ir mokymas 2010“, 2004; EPT rekomendacija, 2006).
- Mokymosi veiklos planavimo įgūdžiai (V. Stanišauskienė, 2005; G. M. Linkaitytė ir kt., 2005).
- Kryptingos veiklos, siekiant išsikeltų uždavinių, įgūdžiai (V. Stanišauskienė, 2005; G. M. Linkaitytė ir kt., 2005), apimantys tinkamų mokymosi strategijų bei priemonių pasirinkimą ir taikymą, naujos mokymosi medžiagos ar patirties siejimą su jau žinoma, patirta; susitelkimą, dėmesio išlaikymą; mokymąsi savarankiškai, atkakliai, kryptingai; išėties ieškojimą susidūrus su sunkumais; valingą darbą; mokymąsi individualiai ir grupėje. Šiai grupei priklauso gebėjimas valdyti laiką, savarankiškumas, disciplina, atkaklumas mokantis.
- Mokymosi veiklos, proceso ir rezultatų reflektavimo įgūdžiai (V. Stanišauskienė, 2005; G. M. Linkaitytė ir kt., 2005), apimantys mokymosi veiklos ir rezultatų įvertinimą, klaidingų įsitikinimų išsiaiškinimą ir jų keitimą, sėkmės ir nesėkmės priežasčių nustatymą, korekcinių veiksmų numatymą, mokymosi uždavinių koregavimą arba naujų išsikėlimą.
- Informacijos tvarkymo įgūdžiai (V. Stanišauskienė, 2005; ETK „Švietimas ir mokymas 2010“, 2004; EPT rekomendacija, 2006; A. Demetriou, 2006,

G. M. Linkaitytė ir kt., 2009): rasti, suvokti, atsirinkti, sisteminti, kritiškai vertinti informaciją, naudotis įvairiais informaciniais šaltiniais, suprasti įvairių tipų informacinius pranešimus, gebėti tokius parengti, turėti aktyvaus klausinėjimo įgūdžių.

- Pagrindiniai įgūdžiai (EPT rekomendacija, 2006): raštingumas, mokėjimas skaičiuoti ir ITK.
- Įgūdžiai, padedantys kovoti su galimais trukdžiais (užmiršimu, netinkamomis asociacijomis, ribota motyvacija, smegenų pažeidimumu, atminties blokavimu) (A. Demetriou, 2006).

Suaugusiųjų mokymesi mokyti ypatingą reikšmę turi vertybinės nuostatos. Jos įvardijamos esmine sudėtine suaugusiųjų MM kompetencijos dalimi, nes, anot A. Moreno (2006, p. 30), „pasirenkant mokymosi mokyti kelį reikia pasirinkti vertybes.“

Svarbiausiu vertybiniu elementu mokantis mokyti akcentuojamas gebėjimo mokyti vertės supratimas (V. Stanišauskienė, 2005; V. Lukošūnienė, A. Bėkšta, 2007; P. Hofmann, 2009, 2010; V. Pukevičiūtė, 2009, 2012). Kaip teigia P. Hofmann (2009, 2010), bet koks MM kompetencijos vaizdas turi prasidėti nuo supratimo, kas yra mokymasis mokyti.

Svarbiausi mokymosi mokyti vertybiniai aspektai yra motyvacija ir atsakomybė, teigiamas požiūris į mokymąsi visą gyvenimą, supratimas apie pasirinktas mokymosi strategijas, įgūdžių ir kvalifikacijos stipriąsias ir silpnąsias puses, gebėjimus ieškoti švietimo ir mokymo galimybių bei patarimų ir (arba) paramos tobulinti, teigiamas požiūris į mokymąsi, noras pritaikyti turimą mokymosi ir gyvenimo patirtį, smalsumas ieškant galimybių mokyti, mokymasis įvairiose gyvenimo situacijose ir gebėjimai įveikti kliūtis bei priimti iššūkius (ETK darbo programos „Švietimas ir mokymas 2010“ įgyvendinimo ir pažangos ataskaita, 2004; EPT rekomendacija, 2006).

Anot V. Stanišauskienės (2005), mokymosi vertės supratimas apima mokymosi visą gyvenimą suvokimą, poreikį tobulėti, siekimą pažinti save kaip mokinį, pasirengimą savarankiškai, kryptingai ir atkakliai siekti užsibrėžto tikslo, pasitikėjimą jėgomis ir tikėjimą mokymosi sėkme, atsakomybę už mokymosi veiklą ir rezultatus, pasirengimą dalytis žiniomis, patirtimi su kitais žmonėmis.

G. M. Linkaitytės ir kt. (2005, 2009) nuomone, vertybiniai mokymosi mokyti elementai yra pedagoginės veiklos akcento perkėlimas nuo mokymo į mokymąsi, lankstumas ir prisitaikymas, motyvacija ir pasitikėjimas savimi, tikintis sėkmės, savęs suvokimas, palaikantis norą keistis ir plėtoti kompetencijas bei iniciatyvą mokyti, mokymosi, kaip gyvenimo praturtinimo galimybės, vertinimas.

*MM kompetencijos sudedamosios dalys pagal kognityvumą ir afektyvumą* pagal J. Hautamäki ir kt. (2002), S. Kupiainen, J. Hautamäki (2006), P. Adey (2006) darbus, EPT dokumentus (2004, 2006).

*Kognityvinis gebėjimo mokyti komponentas*, pasak J. Hautamäki ir kt. (2002), S. Kupiainen, J. Hautamäki (2006), apima mąstymą ir atitinkamų faktų žinojimą, t. y. anksčiau išmuktų dalykų ir faktų atgaminimą bei bendrųjų procedūrų pritaikymą naujiems dalykams įsisavinti. Konkretiems kognityvinio komponento dalykams priskiriama teksto apdorojimas, bazinės matematinės operacijos, deducinis ir analinis mąstymas, formalus operacinis mąstymas. Mokantis šie įgūdžiai gali būti lengvai formuojami ir tobulinami, rezultatai naudojami tolesniam efektyviam mokymuisi skatinti. Anot P. Adey (2006) *esminėms kognityvinėms* sudedamosioms dalims priklauso: a) bendrieji informacijos tvarkymo gebėjimai, b) platūs specialieji gebėjimai (erdviniai, verbaliniai, skaičiavimo, socialiniai), c) siauri specialieji gebėjimai (problemų tipų atpažinimas, tekstų tvarkymas), specifinės taktikos (įprastinių užrašų darymas, minčių žemėlapių kūrimas, naudingos informacijos internete radimas ir pasiėmimas).

*Afektyvinį komponentą*, anot J. Hautamäki ir kt. (2002), S. Kupiainen, J. Hautamäki (2006), sudaro nuostatos, susijusios su asmeniu ir su kontekstu. Asmeninėms nuostatoms priklauso mokymosi motyvacija, požiūris į tikslą ir priemonės tikslui pasiekti, į mokymosi strategijas ir nesėkmes, asmeninių trukdžių įsivertinimo gebėjimai, požiūris į mokymosi atmosferą, grupinį darbą, pasitikėjimas savimi.

Nuostatos, orientuotos į kontekstą, apima kitų reikšmingų asmenų (tėvų, mokytojų, bendramokslų) pagalbą mokantis bei motyvaciją mokyti toliau.

Esminiai afektyviniai elementai labiau priklauso nuo konteksto nei kognityviniai elementai. Socialinis kontekstas, pats savaime nebūdamas mokymosi mokyti charakteristika, yra „svarbus aspektas skatinant žmones mokytis mokytis, t. y. aktyvinant afektyvinius elementus“ (P. Adey, 2006, p. 19).

Mokslininkų (P. Adey, 2006; G. Foley, 2007; M. Teresevičienė ir kt., 2008; P. Hofmann, 2009; C. Stringher, 2010) teigimu, kognityvinių ir afektyvinių elementų išskyrimas į dvi grupes yra sąlyginis. Tarp šių abiejų grupių yra tarpusavio ryšys, ir nė viena mokymosi situacija negali įvykti taikant tik vienos kurios nors grupės elementus. Tokį atskyrimą laikydami dirbtiniu procesu, M. Teresevičienė ir kt. (2008) akcentuoja mokymosi mokyti esmę, kurią sudaro paties besimokančiojo susidomėjimas mokymu ir mokymusi. Autorių nuomone, mokymas be afekto (emocijų) neveikia elgesio ir „švietimo sistemos, kuri, ignoruodama jausmus ir emocijas, lemia neefektyvų mokymą(si)“. (p. 60)

Afektyvinių ir kognityvinių elementų tarpusavio ryšys, pasak P. Adey (2006, p. 19), apibūdinamas dviem aspektais: 1) kad ir kokie puikūs būtų kognityviniai gebėjimai, efektyvaus mokymosi nebus, jeigu asmuo bus demotyvuotas, 2) jeigu pažintinė patirtis buvo bloga, emocijos gali būti „išjungtos“.

Mokslininkų (J. Hautamäki ir kt., 2002; S. Kupiainen, J. Hautamäki, 2006; G. Foley, 2007) teigimu, abi MM kompetencijos dalys – kognityvinė ir afektyvinė – yra išmokomos ir įdiegiamos kaip neatskiriama mokymo(si) dalis. Ugdant(is) suaugusiųjų MM kompetenciją žinotina, kad kompetencija formuojasi ir vystosi pažintiniu-afektyviu-somatininiu būdu holistinėje veikloje, apimančioje visą pasaulį ir jame veikiančius asmenis bei grupes. EPT rekomendacijoje (2006) teigiama, kad asmuo, turintis kombinuotus (kognityvinius ir afektyvinius) įgūdžius bei gebėjimus, gali juos panaudoti įvairiomis aplinkybėmis. Tai parodo perkeliamąją gebėjimo mokytis prigimtį.

*Sudedamosios dalys pagal MM subkompetencijas.* Mokslinėje literatūroje MM kompetencija klasifikuojama ir pagal subkompetencijas (H. Mandl, U. M. Krause, 2001; SKILLS projektas, 2009).

H. Mandl, U. M. Krause (2001) teigimu, mokymasis reikalauja savivadaus, aktyvaus žinių konstravimo ir yra socialinis, interaktyvus procesas. Mokslininkų nuomone, MM kompetencija žinių visuomenėje apima tris subkompetencijas: a) savivadaus mokymosi kompetenciją, b) bendradarbiavimo kompetenciją, c) informacinių ir komunikacinių technologijų (IKT) taikymo kompetenciją.

SKILLS (2009) modelyje skiriamos keturios MM subkompetencijos: a) laiko valdymas, b) informacijos organizavimas, c) komandinis darbas, d) motyvacija ir pasitikėjimas savimi.

Lyginant šias dvi klasifikacijas galima pastebėti, kad tarp jų nėra esminių skirtumų. Atsižvelgiant į savivadaus mokymosi esmę, darytina išvada, kad savivadaus mokymosi subkompetencija pagal H. Mandl, U. M. Krause (2001) apima didžiąją dalį MM subkompetencijų pagal SKILLS projektą (2009). Bendradarbiavimo subkompetencija pagal H. Mandl, U. M. Krause sutampa su darbo grupėje subkompetencija pagal SKILLS projektą. Ryškiausiai abi koncepcijos išsiskiria požiūriu į technologijų taikymo subkompetenciją: H. Mandl, U. M. Krause ją išskiria kaip atskirą, o SKILLS projekto ekspertai integruoja į informacijos valdymo subkompetenciją.

*Sudedamosios dalys pagal gebėjimų grupes.* V. Pukevičiūtė (2009), SKILLS projekto ekspertai (2009) mokėjimo mokytis kompetenciją detalizuoja gebėjimų grupėmis (3 lentelė).

Hipotetiniame mokėjimo mokyti kompetencijos modelyje V. Pukevičiūtė (2009) išskiria šešias glaudžiai tarpusavyje susijusias gebėjimų grupes, integruojančias įvairius metakognityvinius, kognityvinius, motyvacinius, socialinius mokymosi proceso aspektus.

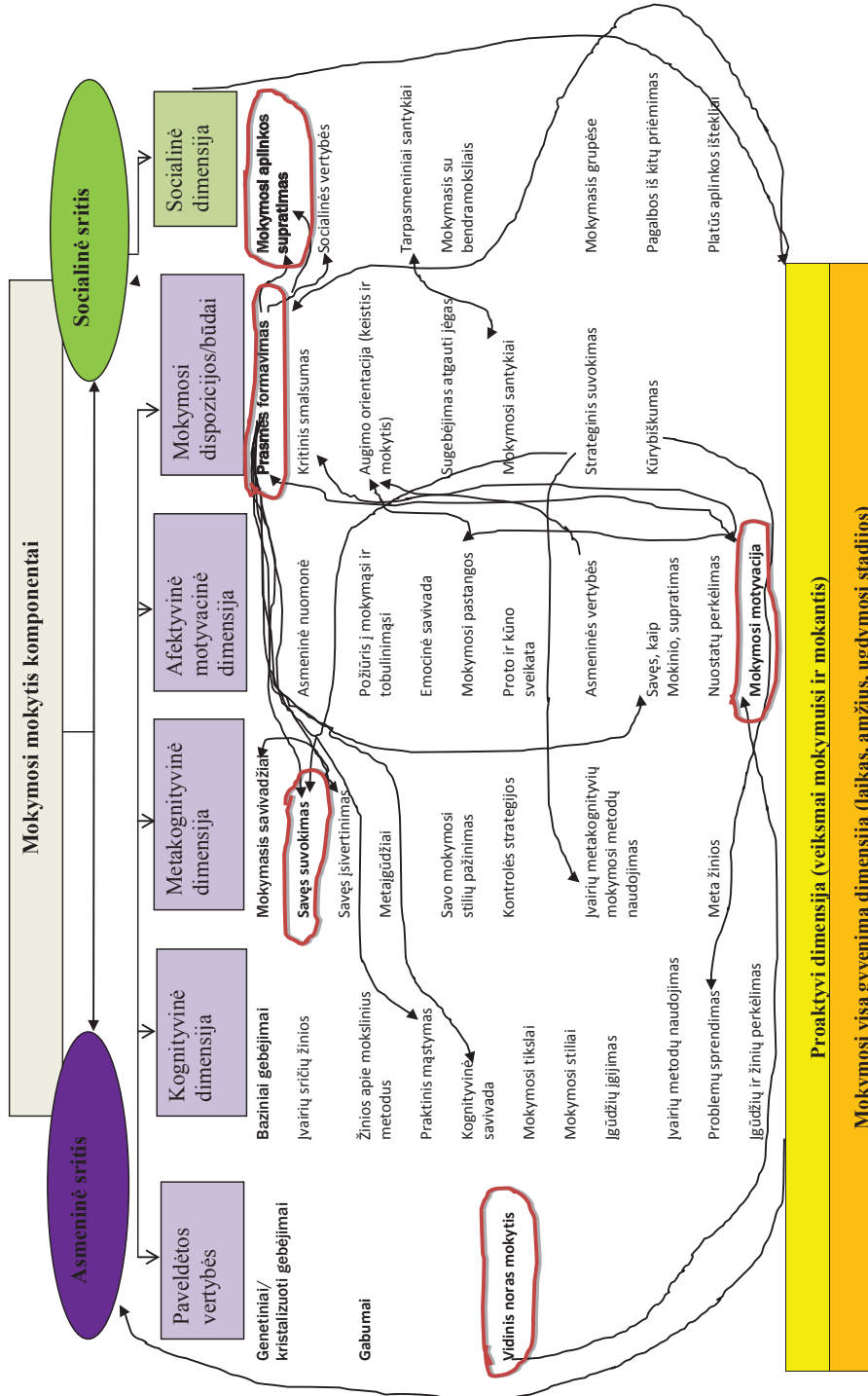
SKILLS (2009) projekto modelyje gebėjimų lygmenyje išskirtos keturios svarbiausios mokėjimo mokyti kompetencijos sudėtinės dalys.

**3 lentelė.** Mokėjimo mokyti kompetencijos gebėjimų grupės (pagal Pukevičiūtę, 2009; SKILLS, 2009)

Gebėjimų grupės (V. Pukevičiūtė, 2009)	Gebėjimų grupės (SKILLS, 2009)
Gebėjimas įžvelgti mokymosi mokyti svarbą.	Gebėjimas pradėti mokyti ir dalyvauti mokymėsi.
Gebėjimas išsikelti mokymosi mokyti tikslus.	Gebėjimas organizuoti savo paties mokymąsi efektyviai valdant laiką ir informaciją.
Gebėjimas pasirinkti mokymosi strategijas tikslams pasiekti.	Gebėjimas mokyti individualiai ir grupėse.
Gebėjimas pasirinkti mokymosi technologijas.	Gebėjimas reflektuoti mokymąsi, būti motyvuotam, pasitikėjimas savimi.
Gebėjimas vertinti savo mokymąsi.	
Gebėjimas atlikti metakognityvinę analizę.	

Abiems MM kompetencijos skirstymo pagal gebėjimų grupes variantams yra reikšmingi tie patys dalykai. V. Pukevičiūtė (2009) hipotetiniame MM kompetencijos modelyje išskiria daugiau gebėjimų grupių ir jas labiau išplėtoja. SKILLS projekto ekspertai pateikia sustambintas gebėjimų grupes, kurios iš esmės apima visus svarbiausius gebėjimo mokyti aspektus.

MM kompetencijos sudedamųjų dalių apžvalga leidžia konstatuoti, kad mokslinėje literatūroje išskiriamos MM kompetencijos sudėtinės dalys rodo šios kompetencijos kompleksiskumą ir plotmę. C. Stringher (2010) pagrindinius MM kompetencijos ryšius ir individualius aspektus MM sampratos žemėlapyje (2 pav.) išdėsto mokymosi mokyti elementus hierarchine tvarka. Mokslininkė pabrėžia MM reiškinių kompleksiskumą teigdamą, kad „individualūs žmonių mokymo(si) mokyti skirtumai gali daugeliu būdų paveikti šią hierarchiją.“ (2010, 34 p.)



2 pav. Mokymosi mokytis komponentai ir jų ryšys (pagal C. Stringher, 2010)

Mokslininkės sudarytas vaizdinys rodo, kad mokymasis mokyti vyksta asmeninėje ir socialinėje srityse. Tai yra procesas, apimantis iš prigimtinių žmogaus galių kylančius dalykus, giluminius pažinimo ir metapažinimo srities aspektus, emocinius ir motyvacinius faktorius, mokymosi būdus ir kitus prasminius elementus. Komponentų tarpusavio sąsajos implikuoja mintį, kad gebėjimo mokyti esmė yra mokymosi prasmės formavimasis, taikant saviįsivertinimą ir refleksiją. Tai svarbu ugdant suaugusiųjų gebėjimą mokyti.

*Išanalizavus mokslinės literatūros šaltinius ir švietimo politikos dokumentus, apibrėžiančius MM kompetencijos ir mokymosi mokyti apibrėžtį, galima teigti, kad MM kompetenciją sudaro:*

- *Metakognityvinė dimensija, apimanti mokymosi prasmės supratimą, asmeninių galių, mokymosi stilių pažinimą; gebėjimus įsivertinti save ir mokyti savivadžiai.*
- *Afektyvinė dimensija, apimanti vidinį poreikį mokyti ir mokymosi motyvaciją, sąvokas, kaip asmenybės ir mokinio, suvokimą, požiūrį į savivertę, mokymosi pastangas (laiko planavimą, mokymosi aplinkos sukūrimą), kūrybiškumą, santykius su aplinkiniais, bendradrabiavimą.*
- *Kognityviniai gebėjimai – įvairių sričių žinios, mokymosi tikslų formulavimas, įgūdžių perkėlimas į kitas mokymosi situacijas ir į veiklą.*
- *Visas dimensijas sieja nuolatinė mokymosi refleksija – mokymosi mokyti pagrindas.*

*Darbo autorė mokėjimo mokyti kompetenciją supranta kaip gebėjimą, remiantis žinių, įgūdžių ir vertybinių nuostatų visuma, reflektuoti savo motyvaciją mokyti ir mokymosi prasmės suvokimą, planuoti ir valdyti savo mokymąsi, taikant efektyvius informacijos ir laiko valdymo instrumentus, dirbant individualiai ir bendradarbiaujant su kitais, pažįstant savo asmenines galias ir jomis pasitikint bei prisiimant atsakomybę už savo mokymąsi.*

### **1.2.2 Mokėjimo mokyti kompetencijos daugiamačiškumas**

Mokėjimo mokyti kompetencijos kompleksišumą ir daugiamačiškumą iliustruoja lyginimas su kitomis mokymosi koncepcijomis: mokymosi technikomis, antriniu mokymusi, deuterio (procesiniu) mokymusi, metamokymusi, savivadžiu mokymusi, bendruoju mokymusi.

C. Stringher (2010), remdamasi D. Hounsell (1979), teigia, kad yra siaurasis ir išplėstinis gebėjimo mokyti supratimas, galintys padėti nustatyti gebėjimo mokyti ribas.

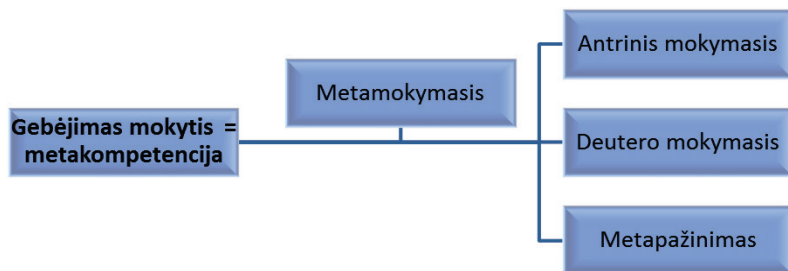


Siaurasis supratimas apima mokymosi technikas ir mokymosi būdus, orientuojasi į mokymosi strategijas ir įgūdžius. L. Chisholm ir kt. (2009) nuomone, politinis mokėjimo mokytis kompetencijos aiškinimas taip pat susiaurinamas iki mokymosi strategijų. Tačiau, autorių teigimu, nėra nei teorinių argumentų, nei empirinių įrodymų, kad žinoti, *kaip* mokytis, yra svarbiau, nei žinoti, *ką, kodėl, kada, kur, su kuo* mokytis ir *ar* iš viso mokytis. Kita vertus, anot autorių, yra aiškių įrodymų, kad dėmesio sutelkimas vien į mokymosi turinį (*ką* mokytis) ir į mokymosi strategijas bei technikas (*kaip* mokytis) taip pat neatspindi gebėjimo mokytis kompleksiskumo.

Tačiau, kaip teigia dalis mokslininkų (pvz., M. E. Taylor, P. Kloostermann, 2010; G. Paetzold, 2010), gebėjimas mokytis nėra mokymosi technikos, bet suprantamas kaip besimokančiojo galios pažinti save ir orientuotis mokymesi, matytinas platesnėje perspektyvoje.

Išplėstinis gebėjimo mokytis supratimas apima asmens santykius maksimalioje mokymosi erdvėje, stengiantis ieškoti mokymosi prasmės, akcentuoja mokymąsi socialiume, pabrėžia interaktyvų asmens ir aplinkos santykį, be kurio gebėjimas mokytis, kaip metakompetencija, virstų individualia metapažinimo ir savivadumo kompetencija (C. Stringher, 2010).

*Gebėjimas mokytis, kaip metakompetencija.* Išplėstiniam požiūriui atstovauja didžioji dalis mokslininkų (R. F. Dearden, 1976; F. E. Weinert, 1999; P. Adey, 2006; D. R. Crick, 2006; A. Moreno, 2006; E. Sorenson, 2006; R. Zürcher, 2007; G. Foley, 2007; G. Gedvilienė, V. Zuzevičiūtė, 2007; M. E. Taylor, P. Kloostermann, 2010). Jų nuomone, mokėjimo mokytis kompetencija yra kompleksinis reiškinys, daugiau nei atskiras gebėjimas, aukštesnio lygmens mokymasis – antrinis mokymasis (metamokymasis) arba metakompetencija (3 pav.).

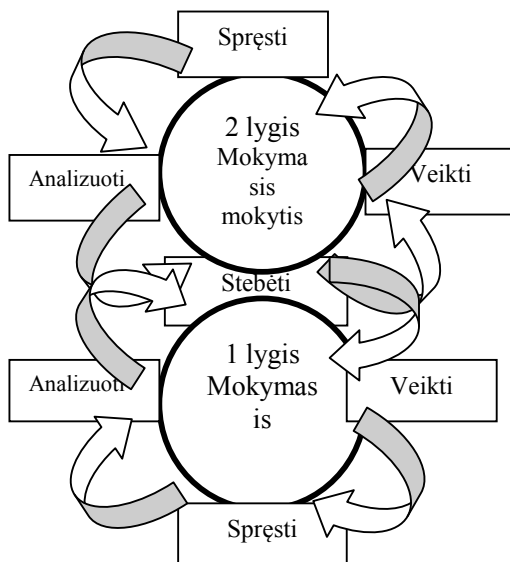


3 pav. Gebėjimo mokytis, kaip metakompetencijos, koncepto elementai

Konceptualiai sutardami dėl gebėjimo mokytis traktuotės, mokslininkai laikosi subtiliai besiskiriančių nuomonių. Viena mokslininkų grupė (H. Mandl, U. M. Krause, 2001; M. Dankers van der Spek, 2006; V. Pukevičiūtė, 2009; P. Hofmann, 2009; 2010; M. E. Taylor, P. Kloostermann, 2010) gebėjimą mokytis apibūdina *metakompetencijos* sąvoka. Kita grupė (R. F. Dearden, 1976, F. E. Weinert, 1999; P. Adey, 2006; R. McCormik, 2006; A. Moreno, 2006; E. Sorenson, 2006; G. Foley, 2007) gebėjimą mokytis vadina *antriniu mokymusi* (metamokymisi), *deutero* (procesiniu) mokymusi. Yra mokslininkų, apibrėžiančių gebėjimą mokytis *metapažinimu* (R. Mielke, 2001; K. Bakracevic, 2006).

MM kompetencija, kaip metakompetencija, apibūdinama kaip galinti padėti rasti kitoms kompetencijoms (R. Zürcher, 2007), „įteikti raktus“ nuo kitų kompetencijų durų“ (M. E. Taylor, P. Kloostermann, 2010, p. 7), daranti įtaką kitų kompetencijų pasirinkimui, įgijimui ir naudojimui (H. Mandl, U. M. Krause, 2001) ir reiškianti aukštesnį, nuo vieno turinio nepriklausomą gebėjimą.

Mokymosi mokytis, kaip *metamokymosi arba antrinio mokymosi*, konceptui atstovaujantys mokslininkai R. F. Dearden (1976), F. E. Weinert (2001), P. Adey (2006), A. Moreno (2006), E. Sorenson (2006), G. Foley (2007) sieja mokymąsi mokytis su asmeninėmis žmogaus intencijomis. Jie pabrėžia metamokymosi perspektyvą kaip vieną iš svarbiausių mokymosi mokytis fenomeno požymių. E. Sorenson (2006) nuomone, *metamokymasis yra mokymasis apie išmokyti žinių metažinias*, t. y. mokymasis apie tai, kaip pats žmogus mokosi, mąsto ir veikia. G. Foley (2007) sieja mokymąsi su mokymusi, kuris apima asmens, kaip mokinio, norų, ketinimų ir tikslų, afektyvinių ir pažintinių galių supratimą, gebėjimą planuoti ir stebėti mokymąsi; naudoti efektyvias strategijas ir tikrinti mokymosi rezultatus. R. F. Dearden (1976, p. 70) pabrėžia, kad „mokymasis mokytis yra laipteliu toliau nuo bet kurio tiesioginio specifinio mokymosi turinio.“ Mokymasis mokytis, pasak M. Dankers van der Spek (2006, p. 100–101) yra pakilimas į metalygmenį, nes mokomasi „peržengiant save“: pakylama virš individualaus lygio į grupinį ir iš šio platesnio bei pranašesnio taško ir asmeninėmis, ir kitų akimis mokomasi stebėti save kaip komandos dalį (4 pav.). Mokymosi ciklas metalygmeniu vyksta Kolbo ciklu aukštesniu abstrakcijos lygmeniu, kurio metu *mokomasi suvokti, kaip mokomasi* (išskirta autoriaus). C. Argyris ir D. A. Schoen (1978, *čia iš M. Visser, 2003*) tokią mokymosi formą vadina *dvikilpiu mokymusi*.



4 pav. Dvigubo mokymosi schema pagal M.Dankers van der Spek (2006, p. 111)

Bateson (1972) prilygina mokymąsi mokyti *deutero* mokymuisi. Mokslininko sukurta teorija grindžiama prielaida, kad visos biologinės sistemos (taip pat ir žmogus) gali adaptyviai keistis. Pokyčiai visuomet yra hierarchiniai ir susiję su mokymusi, tai ir mokymasis, anot autoriaus, yra hierarchinis, t. y. vyksta keliais lygiais (4 lentelė). Pokyčiai priklauso nuo grįžtamojo ryšio, kurį teikia socialinė aplinka arba patys individai.

4 lentelė. Mokymosi lygiai pagal G.Bateson (1972)

Mokymosi lygis	Charakteristika
0 lygis	Tiesioginė asmens patirtis. Pokyčiai beveik nevyksta. Signalo gavimas, o ne bandymo ir klaidos keliu taisomas subjektas.
I mokymosi lygis ( <i>próto</i> –mokymasis)	Tai, kas manoma esant „mokymusi“, t. y. šiame lygyje apibendrinama tiesioginė patirtis ir apibrėžiami 0 lygio pokyčiai.
II mokymosi lygis ( <i>deutero</i> – mokymasis)	Kontekstualizuoja I lygio mokymąsi, pažymi proto mokymosi pokyčius, yra <i>mokymasis mokyti</i> (M. Visser, 2003).
III lygio ( <i>trito</i> mokymasis)	Kontekstualizuoja II lygio mokymąsi, t. y. trečiajame lygyje mąstoma apie deutero mokymosi kontekstą. Tai yra ne supratimo, bet egzistencinis (dvasinis) lygis (G.Bateson, 1972), todėl sunkus ir retai pasitaikantis.

Gebėjimas mokyti taip pat prilyginamas *metapažinimui* (R. Mielke, 2001; K. Bakracevic, 2006; R. McCormik, 2006) teigiant, kad mokantis mokyti svarbus

vaidmuo tenka metapažintinėms žinioms apie asmenį, pažintinių gebėjimų bei mokymosi strategijų žinojimui. Anot autorių, metapažinimas yra *gebėjimas stebėti, vertinti, kontroliuoti ir koreguoti asmeninį mąstymą ir mokymąsi* (išskirta autorių), taigi mokymasis mokytis reiškia asmeninio mokymosi reflektavimą ir išankstinių nusistatymą refleksijos rezultatus panaudoti mokantis toliau. R. McCormik (2006) nuomone, gebėjimas mokytis apima žinias apie pažinimą (žinojimą, ką jau žmogus žino ir ko dar nežino) bei savireguliacijos mechanizmus (planavimą, ką daryti toliau, mokymosi rezultatų tikrinimą, pasirinktų strategijų vertinimą ir peržiūrėjimą), todėl atliepia metapažinimo principus.

Tačiau kai kurie mokslininkai, pvz., M. E. Taylor, P. Kloostermann (2010, p. 24), nesutinka su gebėjimo mokytis prilyginimu metapažinimui. Jie teigia, kad gebėjimas mokytis yra aukščiau už metapažinimą, nes: a) metapažinimas yra formalaus mokymosi privilegija, o mokymasis mokytis nėra vien formalaus mokymosi dimensija, b) metapažinimas mano mokymąsi ir metamokymąsi esant pažintinėmis mąstymo funkcijomis, o mokymasis mokytis apima emocines ir iš anksto apgalvotas dimensijas, c) metapažintiniai darbai dažniausiai nukreipti į mokyklas ir skirti mokyklinėms programoms, tuo tarpu mokymasis mokytis yra mokymosi visą gyvenimą sistema.

*Gebėjimas mokytis ir mokymasis.* Mokymasis mokytis yra neatsiejama bendrojo mokymosi dalis. Šių abiejų mokymosi laukų sąsajas nagrinėjantys edukologijos mokslininkai M. Dankers van der Spek (2006), C. Stringher (2006), A. Moreno (2006), M. E. Taylor, P. Kloostermann (2009) pabrėžia, kad pastarojo meto tyrinėjimo objektu tapęs mokymasis, kaip ir mokymasis mokytis, neturi vieningo apibrėžimo. L. Chisholm, A. Demetriou (2006, p. 1) nuomone, abiejų procesų apibrėžimai „neginčijamai yra istoriškai ir kultūriškai varijuojantys“.

„Tiltu“ tarp mokymosi ir mokymosi mokytis gali būti mokymosi apibrėžimas, pateiktas Mejers leksikone (*Meyers Lexikon*, 1983, t. 2, 403 p.): „Mokymasis reiškia elgesio pokytį, vykstantį dėl patirties. Mokymuisi daro įtaką biologiniai, individualūs ir socialiniai aspektai, ir jis vyksta visuose amžiaus tarpsniuose. Kadangi informacija ir žinios šiandien greitai sensta, mokymosi tikslas yra ne tam tikras žinių ir gebėjimų lygis, bet *mokymasis mokytis*.“

Remdamiesi D. Kolb (1984), G. Bateson (1972) teiginiais apie mokymąsi, kaip žinių kūrimo procesą, taikant patirties transformaciją, M. E. Taylor, P. Kloostermann (2010) daro prielaidą, kad mokymasis mokytis gali būti procesas, kuriame žinios apie mokymąsi kuriamos transformuojant mokymosi mokytis patirtį. Autorių nuomone, mokymasis mokytis yra pokytis antriniame mokymosi lygmenyje, nepaisant, kokia

konceptuali mokymosi kategorija buvo naudojama pirmame lygyje. Mokymasis ir mokymasis mokyti sudaro vientisą tęstinį reiškinį, prasidedantį nuo paprasto mokymosi link bendresnio mokymosi, nuo faktų link kompleksinių procesų, kurių metu generuojamos naujos žinios ir gebėjimai.

Mokymasis mokyti reiškia „nuolat sąmoningai dalyvauti tame procese“ (M. Danckers van der Spek, 2006, p. 117), nes taip atrandama daugiau mokymosi metodų, pvz., eksperimentavimą, mokymąsi iš kasdienybės, imituojuant, teikiant ir gaunant grįžtamąjį ryšį, tobulinant asmeninę tapatybę, mokymąsi per empatiją ir „peržengiant save“. Mokymasis „peržengiant save“ iš esmės yra tikrasis mokymasis mokyti, kai reikia būti savo paties mokymosi ekspertu.

P. C. Candy (1990, p. 30), nagrinėdamas mokymosi ir mokymosi mokyti santykį, pabrėžia šiuos mokymosi mokyti aspektus: a) plėtrą, nes mokymosi mokyti koncepcijos ilgainiui augant patirčiai tobulėja ir pamažu tampa pasiekiamos sisteminei analizei, b) nuolatinę kaitą, nes įgytų nuostatų, suvokimų ir įgūdžių pritaikomumas didžiąja dalimi priklauso nuo specifinio konteksto, c) daugiamatiškumą, nes abu komponentai – bendras ir kontekstui specifinis – keičiasi priklausomai nuo esminio mokymosi koncepto.

Apibendrinamas mokymosi ir mokymosi mokyti sąsajas, P. C. Candy (1990) daro išvadą, kad „jeigu mokymasis reiškia apytikriai interpretacinį procesą, kurio tikslas – suteikti supratimą apie realybę, tai mokymasis mokyti gali reikšti kažką panašaus į interpretacinį procesą, kurio tikslas – suteikti supratimą, kaip interpretuoti ir suprasti realybę.“ (p. 37)

*Gebėjimas mokyti ir savivadas mokymasis.* Nagrinėjant suaugusio žmogaus gebėjimo mokyti tobulinimą svarbu atkreipti dėmesį į gebėjimo mokyti ir savivadaus mokymosi sąsajas.

Manoma (L. Chisholm ir kt., 2009; H. Mandl, U. M. Krause, 2001), kad gebėjimą mokyti suaugusieji tobulina mokydami savivadžiai, nes jie apskritai dažniausiai mokosi savivadžiai (M. Knowles, 2007; H. Siebert, 2007; A. M. Juozaitis, 2008; V. Zuzėvičiūtė, M. Teresevičienė, 2008).

Savivadaus mokymosi reikšmė suaugusiųjų mokymesi argumentuojama tuo, kad tradiciniai mokymosi būdai nebetenkina suaugusio žmogaus, siekiančio įveikti įvairių gyvenimo sričių iššūkius, mokymosi poreikių (G. A. Straka ir kt., 1992; K. Weltner, 1978; H. F. Friedrich, 2002; K. Popovic, 2012). Lanksčiai reaguoti į naujus iššūkius profesinėje ir visuomeninėje srityse gali padėti savivadumas. Taigi savivadas, autonomiškas mokymasis suaugusiesiems pasirodo ypatingai tinkama mokymosi forma ir, norėdami ar ne, suaugusieji tampa savivadžiais mokiniais.

Gebėjimas mokytis savivadžiai suaugusiesiems įgyja didesnę prasmę, nes, anot E. Wild, K. P. Wild ir kt. (2009), H. Mandl, U. M. Krause (2001), K. Reich (2009), tampant vyresniu, įgyjant aukštesnę išsilavinimą didėja mokymosi savarankiškumas, apsisprendimo dėl mokymosi tikslo ir strategijų laipsnis.

M. Gibbons (1990) nuomone, savivada grįstas mokymasis vyksta tik tuomet, kai vieni žmonės neturi būti verčiami mokytis, o kiti žmonės – neverčiami mokytis pirmųjų. Mokslininkai mano, kad tikrasis mokymosi savivadumas prasideda, kai asmuo savanoriškai pasirenka mokymąsi arba nusprendžia nesimokytis. Anot R. Hiemstra (1994), savivadaus mokymosi koncepcija ir toliau turi būti plėtojama kaip suaugusiųjų mokymosi pagrindas, nes savivadaus mokymosi gebėjimai gali ir turi būti formuojami ir tobulinami mokantis visą gyvenimą.

Savivadaus mokymosi ir į jį panašius mokymosi aspektus (savarankiškas, autonomiškas, savireguliuojantis, atvirasis mokymasis, reflektyvusis, savimoka) bei gebėjimo mokytis sąsajas dabartiniu metu analizuoja mokslininkai užsienyje (C. R. Rogers, 1983; P. R. J. Simons, 1992; C. Artelt, 2000; A. Kaiser, 2003; A. Pollard ir kt., 2002; R. Zürcher, 2007, P. Hofmann, 2000; A. Moreno, 2006; K. Bakracevic, 2006) ir Lietuvoje (R. Laužackas, 2001; M. Teresevičienė, 2001; J. Šliogerienė, 2002; G. M. Linkaitytė, D. Lukšytė, 2003; M. Barkauskaitė ir kt., 2005; V. Zuzevičiūtė, M. Teresevičienė, 2007; D. Lukšytė, G. M. Linkaitytė, 2007; V. Zuzevičiūtė, M. Teresevičienė, 2008; A. Volungevičienė, M. Teresevičienė, 2008; A. M. Juozaitis, 2008).

Literatūroje išskiriami keli požiūriai į mokymosi mokytis ir savivadaus mokymosi sąsajas.

1. *Mokymasis mokytis kildinamas iš savivadaus mokymosi* (G. Reinmann-Rothmeier, H. Mandl, 1998b; H. Mandl, U. M. Krause, 2001; V. Pukevičiūtė, 2009, 2010; K. Reich, 2009; P. Bortini, 2009). Anot V. Pukevičiūtės (2009, 2010), mokymosi mokytis gaires nubrėžė būtent savarankiško, autonominio, savireguliuojančio mokymosi idėjos. K. Reich (2009), H. Mandl, U. M. Krause (2001) nuomone, žinių ir įgūdžių įsisavinti neįmanoma, neturint minimalių savivadaus mokymosi gebėjimų.

2. *Mokymasis mokytis yra savivadaus mokymosi prielaida* (R. Dubs, 1998; K. North ir kt., 2006; C. Stringher, 2006; K. Bakracevic, 2006; K. R. Wirth, D. Perkins, 2008). R. Dubs (1998) manymu, savivadžiai mokantis svarbu gebėti mokytis, nes gebėjimas mokytis sudaro prielaidas mokymosi pradžiai bei užtikrina sąmoningą ir tikslingą mokymąsi. Anot K. R. Wirth, D. Perkins (2008), gebėti mokytis svarbu nustatant mokymosi poreikius ir formuojant supratimą, kaip būti savivadžiu mokiniu.

3. *Mokymasis mokyti yra savivadaus mokymosi pasėkmė* (L. Chisholm ir kt., 2009). Pasak mokslininkų, savivadus mokymasis yra tarpinis pažinimo žingsnis, nebūtinai įtraukiantis socialinę mokymosi dimensiją. Mokymasis mokyti, išplaukdamas iš savivadaus mokymosi, apima ne tik pažintinį, bet ir emocinį-motyvacinį mokymosi aspektus ir socialinę mokymosi dimensiją.

4. *Mokymasis mokyti yra savivadus mokymasis*. Teiginys argumentuojamas nuostata, kad savivadus mokymasis yra raktinė kompetencija (K. Weltner, 1978; M. Lermen, 2007, Euridyce tinklas, 2002), o pastangos formuoti MM kompetenciją yra savivadaus mokymosi gebėjimų ugdymas (G. Paetzold, 2008). Kai tokia nuomonių įvairovė, mokslinio darbo kontekste svarbu aptarti, kas yra savivadus mokymasis ir kaip jis siejasi su mokymusi mokyti.

Mokslinėje literatūroje paplitęs M. Knowles (1975, p. 18) savivadaus mokymosi apibrėžimas: „savo plačiąja prasme savivadus mokymasis yra procesas, kai mokinys – be kitų pagalbos ar ja naudodamasis – imasi iniciatyvos savo mokymosi poreikiams nustatyti, mokymosi tikslams formuluoti, žmogiškiesiems ir materialiesiems ištekliams, reikalingiems mokymuisi, nustatyti, tinkamoms mokymosi strategijoms pasirinkti ir joms realizuoti, mokymosi pasiekimams įvertinti.“ H. Siebert (2007) savivadų mokymą apibūdina savarankišku, nuo besimokančiojo biografijos ir patirties priklausomu tikrovės konstrukcijos procesu, grindžiamu skirtumų ir skirtingų požiūrių suvokimu. Mokslininko nuomone, nepriklausomai nuo to, ar mokinys mokosi autonomiškai savarankiškai, ar mokymosi grupėse, dėl skirtingų biografijų, patirties, turimų žinių kiekvienas mokinys mokosi savo tempu, kitaip ir kitko.

Lyginant esminius savivadaus mokymosi aspektus su pagrindiniais mokymosi mokyti bruožais, aiškiai matomos mokymosi mokyti ir savivadaus mokymosi sąsajos. Ryškiausiai jas parodo savivadaus mokymosi ir mokymosi mokyti etapai ir mokiniui keliami reikalavimai.

Suaugusio žmogaus savivada dažnai aprašoma kaip mokymosi procesas, turintis specialias fazes (M. Knowles, 1975; P. R. J. Simons, 1992; U. Schiefele, R. Pekrun, 1996). Mokymasis mokyti taip pat vyksta keliais etapais. Taigi galima teigti, kad mokymosi etapų aspektu mokymasis mokyti ir savaiminis mokymasis gali būti prilyginami vienas kitam (5 lentelė).

**5 lentelė. Savivadaus mokymosi ir mokymosi mokytis bendrumai mokymosi etapų aspektu**

Savivadaus mokymasis	Mokymasis mokytis
Mokymosi parengimas	Pasirengti mokytis, susiplanuoti mokymąsi
Mokymasis (tinkamų mokymosi strategijų pasirinkimas ir naudojimas)	Mokymasis mokytis
Mokymosi kontrolė (stebėjimas, motyvacijos palaikymas, klaidų atpažinimas, sunkumų diagnozė, refleksija)	Sekti mokymosi kelią, palaikyti mokymosi motyvaciją, atpažinti ir taisyti klaidas, reflektuoti
Mokymosi pasiekimų įvertinimas (lyginimas su mokymosi tikslais, grįžtamojo ryšio suteikimas)	Nuolat vertinti pasiektus rezultatus

Bendrumų tarp savivadaus mokymosi ir mokymosi mokytis tendencija atsiskleidžia lyginant reikalavimus savivadžiam ir gebėjimą mokytis tobulinančiam mokiniui (5a lentelė).

**5a lentelė. Reikalavimai savivadžiam ir besimokančiam mokytis mokiniui**

Reikalavimai savivadžiam suaugusiam mokiniui	Reikalavimai besimokančiam mokytis suaugusiajam
(U. Mueller, 2001; SeGel projekto ekspertai, 2002; K. R. Wirth, D. Perkins, 2008; K. Popovic, 2012)	(K. R. Wirth, D. Perkins, 2008; R. Zürcher, 2007; P. Hofmann, 2009, 2010; B. Simonaitienė, 2008; A. Demetriou, 2006; A. Moreno, 2006; M. E. Taylor, P. Kloosterman, 2010; L2L projekto grupė, 2010)
Atsakomybė už mokymąsi	Atsakomybė už savimotyvaciją mokytis ir ištvėrę
Asmeninio mokymosi stiliaus žinojimas	Asmeninių stiprybių, silpnybių, mąstymo pažinimas
Gebėjimas valdyti mokymąsi	Atsakomybė už mokymosi organizavimą, žinių troškimą
Mokymosi strategijų pasirinkimas	Gebėjimas pasirinkti ir taikyti mokymosi strategijas
Gebėjimas aktyviai konstruoti žinias ir jungti naują informaciją su jau turima	Gebėjimas rasti ir naudoti žmogiškuosius ir materialinius mokymosi išteklius
Supratimas, kad mokymasis reikalauja iniciatyvos ir pastangų	Teigiama nuostata mokytis, savęs, kaip mokinio, įsisažmoninimas
Kritiškas mąstymas apie savo mokymąsi	Mokėjimas bendradarbiauti su kitais
Gebėjimas rasti pagalbą	Noras padėti kitiems ir kitų motyvavimas mokytis
Pasirengimas mokytis visą gyvenimą	Vidinis poreikis asmeniniam tobulėjimui, pasitikėjimas savimi ir savivoka

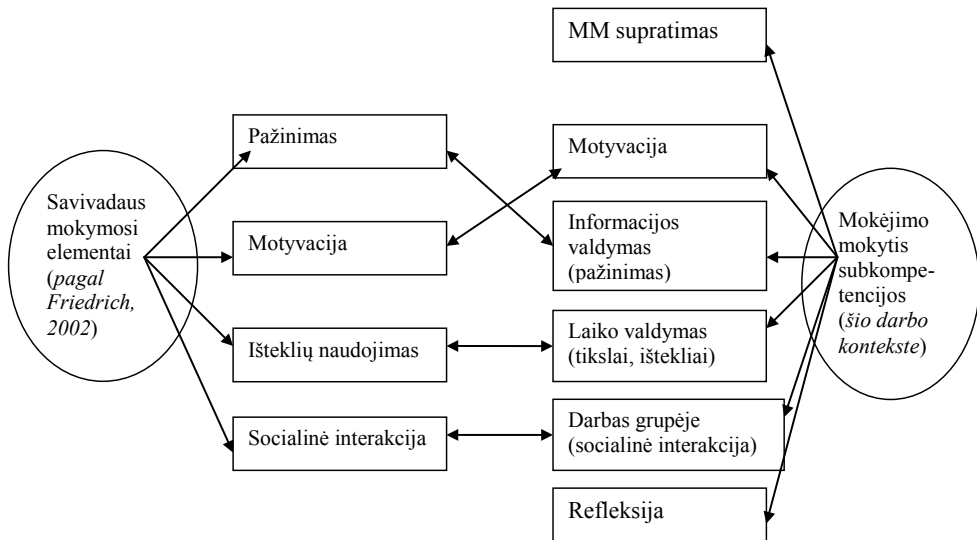
Apibendrinant konstatuotina, kad savivadaus mokymasis ir mokymasis mokytis akcentuoja mokinio atsakomybę už sprendimus mokantis: jis privalo suprasti savo mąstymą, skirtingas žinių ir įgūdžių sritis, jų reikalavimus, suvokti asmenines stiprybes ir silpnybes, gebėti reguliuoti ir pritaikyti mokymąsi konkrečioms momentinėms ir ilgalaikiams poreikiams, naudoti žmogiškuosius ir materialius išteklius, būti motyvuotu ir turėti valios, reflektiviai ir kritiškai vertinti mokymosi pasiekimus.



Mokslinių darbų analizė ir ilgametė darbo autorės andragoginio darbo patirtis leidžia formuluoti nuomonę, kad savivadų mokymąsi ir gebėjimą mokytis laikyti identiškais netikslu, nes gebėjimas mokytis:

- Yra pradinis savivadaus mokymosi žingsnis (plg., R. Dubs, 1998; M. Knowles, 2004, 2007). Tik turint elementarius mokymosi gebėjimus galima pradėti mokytis savivadžiai.
- Reikalingas ir kitoms mokymosi formoms, ne vien savivadžiam mokymuisi.
- Padeda nustatyti mokymosi poreikius, suteikia supratimą, kaip tapti savivadžiu mokiniu (plg., With, D. Perkins, 1998).
- Tobulinamas ne tik savivadžiai, bet ir kitomis formomis: reflektivaus, savi-reguliacinio, autonomiško (plg. A. Moreno, 2006), kitų asmenų facilituojamo mokymosi formomis.
- Gebėjimui mokytis formuoti ir tobulinti emocinis aspektas ir socialinė interakcija turi didesnę reikšmę nei savivadžiam mokymuisi (plg. L. Chisholm ir kt., 2009).

Savivadų mokymąsi, anot H. F. Friedrich (2002), sudaro pažinimas, motyvacija, išteklių naudojimas ir socialinė interakcija. Šiuos elementus palyginę su darbe išskirtomis MM subkompetencijomis (p. 94–95) matome, kad kai kurie šių klasifikacijų elementai yra tapatūs (5 pav.)



5 pav. Savivadaus mokymosi ir gebėjimo mokytis bendrumai

Visapusiškai įvertinus savivadaus mokymosi ir mokymosi mokyti sąsajas, iš tiesų sunku atskirti, kuris konceptas yra pagrindas, o kuris – to pagrindo sudedamoji dalis. Darytina išvada, kad mokymosi mokyti ir savivadaus mokymosi konceptai yra susiję ir papildo vienas kitą.

*Apibendrinant MM kompetencijos daugiamačiškumo potemę galima teigti, kad gebėjimo mokyti samprata suprantama siaurąja (metapažinimo) ir išplėstine (metamokymosi) prasme. Abu variantai gali būti skirtingais būdais taikomi skirtingo išsilavinimo bei skirtingo amžiaus asmenų grupėse: mokymasis mokyti mokyklose labiau taikytinas metapažinimo prasme, o mokantis suaugusiesiems skatintinas kaip metamokymasis, apimantis suaugusiųjų poreikį ir gebėjimą reflektuoti.*

*Mokymasis mokyti yra daugiabriaunis reiškiny, turintis sąlyčio taškų su kitomis panašiomis mokymosi koncepcijomis: bendruoju mokymusi, mokymosi strategijomis, savivadžiu mokymusi. Pažymėtina, kad plačiąja prasme mokymasis mokyti sudaro atskirą mokymosi koncepciją, yra skirtas ne vienai konkrečiai disciplinai, bet yra visų disciplinų pagrindas.*

### 1.2.3 Mokymosi mokyti prasmė

Mokėjimo mokyti kompetencija užima reikšmingą vietą mokymosi visą gyvenimą arba, kaip teigia N. Longworth (2007), „mokymosi visą gyvenimą amžiuje“ (p. 92). Didžioji dalis mokymosi vyksta suaugusiojo amžiuje. Darytina prielaida, kad mokymdamasis suaugęs žmogus naudojami ankstesniame mokymesi įgytu gebėjimu mokyti, o jo kokybė daro įtaką ir mokymosi pažangai, ir asmeniui žmogaus tobulėjimui. Kaip teigiama mokslininkų darbuose ir švietimo politikos dokumentuose, mokymosi sėkmei užtikrinti gebėjimą mokyti būtina tobulinti (P. C. Candy, 1990; Eurydice tinklas, 2002; D. S. Rychen, 2003; V. Zuzevičiūtė, 2004; C. Stringher, 2006; V. Pukevičiūtė, 2007, 2009, 2010, 2012; G. Foley, 2007; B. Simonaitienė, 2008; A. Moreno, 2006; B. Hoskins, D. R. Crick, 2008; B. Hoskins, 2008; G. Paetzold, 2008; P. Hofmann, 2009, 2010; Britų mokymosi mokyti kampanija, 2007, 2010; MVG memorandumas, 2001; MVG užtikrinimo strategija, 2004; ETK programos „Švietimas ir mokymas 2010“ įgyvendinimo ataskaita, 2004; EPT rekomendacija, 2006; EK Komunikatas „Suaugusiųjų mokymasis: mokyti niekada nevēlu“, 2006; ES Tarybos rezoliucija dėl atnaujintos suaugusiųjų mokymosi darbotvarkės, 2011; LR Mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategija, 2008; LR Švietimo įstatymas, 2011).

Norint gebėjimą mokyti tobulinti, būtina suvokti mokymosi mokyti prasmę ir asmeniui teikiamą naudą. Gebėjimo mokyti reikšmė suaugusiam asmeniui atsklei-

džiama P. C. Candy (1990), Ch. Watkins ir kt. (2000), D. S. Rychen (2003), V. Stanišauskienės (2005), A. Moreno (2006), G. Foley (2007), B. Simonaitienės (2008), B. Hoskins, D. R. Crick (2008), B. Hoskins (2008), G. Paetzold (2008), P. Hofmann (2009, 2010), Britų mokymosi mokytiis kampanijos (2007, 2010) darbuose.

D. S. Rychen (2003, p. 66) nuomone, MM kompetencija yra „aukštos vertės individualus ir visuomeninis rezultatas, siekiant visapusiškai sėkmingo gyvenimo ir puikiai veikiančios visuomenės, instrumentas, leidžiantis įvykdyti svarbius, kompleksinius reikalavimus ir iššūkius.“ Eurydice tinklo atstovai (2002, p. 16) mokymąsi mokytiis visuose gyvenimo tarpsniuose mano esant „asmeninio ir profesinio tobulėjimo raktu.“

Gebėjimo mokytiis reikšmę ir potencialią naudą galima suskirstyti į keletą segmentų, kurių visuma, anot P. Hofmann (2009, 2010), užtikrina žmogaus tapimą efektyvesniu, lankstesniu, atviru sau ir savivadžiu mokiniu įvairiose mokymosi situacijose.

Mokslininkų nuomone, gebėjimas mokytiis plėtoja *žmogaus supratimą*: giluminį medžiagos, kurios mokomasi (P. C. Candy, 1990); asmens gyvenimo ir specifinės mokymosi srities tikslų bei galimybių jiems pasiekti (P. Hofmann, 2009, 2010); asmeninių galių ir jų panaudojimo įvairiose situacijose, žinių įsisavinimo, apdorojimo ir įsiminimo ypatumus (Eurydice, 2002); asmeninių mokymosi poreikių ir turimų įgūdžių (G. Paetzold, 2008) ir kt.

Britų mokymosi mokytiis kampanija (2007, 2010) pabrėžia, kad mokantis mokytiis geriau suprantama, kaip teikti pirmenybę mokymuisi ir paties mokymosi stiprybei, kaip žmogui motyvuoti pačiam save ir įgyti bei stiprinti pasitikėjimą savo sėkme, į kokius įtaką mokymuisi darančius veiksmus atsižvelgti, kaip taikyti specifines strategijas ir plėtoti mokymuisi būtinus įpročius.

Gebėjimas mokytiis, anot mokslininkų, teikia *galimybes*:

- permąstyti neigiamą mokymosi patirtį, pažinti mokymosi stilių, valdyti mokymąsi (ieškoti mokymosi motyvavimo sprendimų, pasirinkti aktualų mokymosi turinį ir metodus, atitinkančius jų mokymosi stilių, profesines perspektyvas ir gyvenimišką patirtį) (B. Simonaitienė, 2008).
- Naujai pajausti galias ir pasirinkimų variantus (B. Hoskins, 2008).
- Tobulinti mokymosi organizavimo gebėjimus, valdant laiką ir informaciją (G. Paetzold, 2008).
- Išsiaiškinti asmeninį pajėgumą, suprasti, įvertinti ir kontroliuoti savo paties mąstymą, pasirinkti labiausiai tinkančius mokymosi metodus ir aplinką (Eurydice, 2002).

Pažymėtina, kad gebėjimas mokytis *padeda* kritiškai mąstyti apie dalykus, darančius įtaką žinių įgijimui, mąstymui, pojūčiams ir veiklai (P. C. Candy, 1990), sužadinti motyvaciją ir atsakomybę kontroliuoti asmeninį gyvenimą nepriklausomai nuo socialinių aplinkybių (B. Hoskins, D. R. Crick, 2008), sustiprinti tikėjimą, kad mokymasis yra asmens „nuosavybė“, ir padidinti atsakomybę (B. Hoskins, 2008).

Ypatinga gebėjimo mokytis reikšmė *socialinių ryšių plėtrai*. Mokydamiesi mokytis žmonės išmoksta teikti pirmenybę kolektyviniam patirtiniam mokymuisi bendradarbiaujant, o ne konkuruojant. Anot A. Moreno (2006), mokymasis mokytis skatina mokinius būti įtakingam, kalbėti su kitais ir juos girdėti, keistis skirtingais požiūriais ir galvoti apie tai, kad jiems šito reikės ne tik mokykliniame, bet kituose amžiaus tarpsniuose. P. Hofmann (2009, 2010) išvelgia mokymosi mokytis įtaką aktyviai ir pilietiškai dalyvauti bendruomenės veikloje.

Gebėjimas mokytis *didina žmogaus pajėgumą* mokytis kritinėse situacijose ir įveikti iššūkius, pasitikėti savimi, nustatyti galimą mokymosi pasiūlą, įveikti mokymosi kliūtis, naudotis ankstesnio mokymosi patirtimi, turimus gebėjimus pritaikyti ne tik mokantis, bet kitose veiklose (P. Hofmann, 2009, 2010; B. Hoskins, 2008; G. Paetzold, 2008).

Gebėjimas mokytis padeda atpažinti „mokymosi starto poziciją“ (V. Stanišauskienė, 2005, p. 12), t. y. įvertinti turimas žinias, įgūdžius ir gebėjimus bei suformuluoti, ko norima mokytis ateityje.

*Apibendrinant mokymosi mokytis prasmės potemę, teigtina, kad gebėjimas mokytis yra reikšmingas tiek globaliu, tiek asmeniniu mastu. Globaliu požiūriu mokymasis mokytis yra pažangesnės, mokslesnės, aukštos mokymosi kultūros visuomenės prielaida, modernių technologijų įvaldymo ir taikymo bei ekonomikos pažangos variklis.*

*Kiekvienam žmogui gebėjimas mokytis suteikia galimybę būti laisvesniam asmeniniame gyvenime ir profesinės karjeros srityje. Gebėjimas mokytis atveria žmogui daugiau galimybių ir leidžia priimti veiksmingesnius sprendimus. Gebėdamas mokytis žmogus į mokymąsi žiūri kaip į prasmingą užsiėmimą ir, anot A. M. Juozaičio (2000, p. 14), „kaip į priemonę padaryti veiklą įdomesnę, našesnę, efektyvesnę.“*

## 2. Suaugusiųjų mokymosi specifika

Suaugę žmonės mokosi kitaip nei vaikai. Taip teigia mokslininkai (M. Knowles, 1984; M. Knowles ir kt., 2005, 2007; K. Illeris, 2003, 2009, 2010; H. Siebert 2007, 2011; M. Teresevičienė, 1998; M. Teresevičienė ir kt., 2004; M. Teresevičienė ir kt., 2006; M. Teresevičienė, V. Zuzevičiūtė, 2006; R. M. Andriekienė, B. Anužienė, 2006; A. M. Juozaitis, b.d., 2008, E. Mickūnaitė, 2008). Tuo metu, kai vaikai formuojasi pasaulio vaizdinį ir lengvai įsisavina viską, kas nauja, suaugusiesiems šie procesai jau yra praeityje. Suaugusiam žmogui mokymasis yra turimų žinių, įgūdžių, gebėjimų papildymas. Vadinasi, suaugęs žmogus mokydamasis apmąsto turimas žinias ir įgūdžius, nustato, ko jam trūksta, „ištrina“ dalykus, kurie nebenaudingi, ir papildo žinojimą nauja informacija, atnaujina įgūdžius.

Taigi mokymasis suaugusiam žmogui visuomet yra pokytis, į kurį vienaip ar kitaip reaguoja visa žmogaus esybė. Anot A. Bechmann (2003), suaugusiojo mokymąsi veikia keturios veiksmų grupės: a) dalyko, kurį mokosi, turinys ir jo pateikimas, b) besimokančiojo fizinė ir dvasinė būseną, c) socialinė aplinka, d) kintantis besimokančiojo gyvenimo būdas ir biografija.

Atsižvelgiant į mokslinio darbo problemą, šiame skyriuje suaugusiųjų mokymosi specifikos įtaka MM kompetencijai ugdytis apžvelgiama tokiais aspektais: suaugusiojo amžiaus klasifikacija ir gyvenimo užduočių pobūdžiu, pažintinės raidos veiksniais, patirties, brandos reikšme mokymosi prasmei suvokti.

### 2.1 Suaugusiųjų pažintinės raidos pobūdis

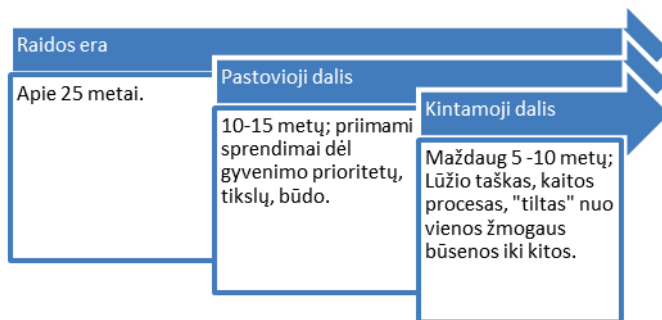
#### *Suaugusiųjų amžiaus tarpsnių klasifikacija ir gyvenimo raidos užduotys*

Biologinis žmogaus amžius, o ypač raidos uždaviniai daro įtaką suaugusiųjų mokymuisi. Įvairios raidos teorijos (Levinson suaugusiųjų gyvenimo tarpsnių teorija, 1986; Erikson tapatumo raidos stadijų teorija, 1982; Loewinger ego raidos stadijų teorija, 1976) atskleidžia, kaip suaugusieji mokosi skirtingais gyvenimo laikotarpiais, kada jie labiausiai pasirengę mokytis, kaip nuo amžiaus priklauso mokymosi motyvacija. Teorijos įrodo, kad suaugusiųjų raida turi būti traktuojama kaip daugiamačė, susidedanti iš daugelio krypčių, kompleksiška.

Dėl kintančių ekonominio ir socialinio gyvenimo sąlygų ilgėjanti bendroji žmogaus gyvenimo trukmė, socialinių veiksmų įtaka suaugusiųjų raidos stadijoms sukuria situaciją, kad suaugusio žmogaus amžiaus tarpsnius mokslininkai traktuoja

nevienareikšmiškai (E. H. Erikson, 1982; D. J. Levinson, 1986; R. Žukauskienė, 2012). Apibendrinus jų nuomones, suaugusiojo amžiaus tarpsnius sąlyginai galima skirstyti į: 1) jaunystę, arba ankstyvąją brandų amžių (20–35 metai), 2) vidutinį amžių (36–65 metai), 3) senatvę (nuo 66 metų). Kiekvienam amžiaus tarpsniui būdingi fizinio pajėgumo, socializacijos, asmeninių ir kognityvinių gebėjimų ypatumai ir jų pokyčių tendencijos, sudarančios suaugusiojo vystymosi pagrindą. Suaugusio žmogaus raida yra nevienalytė ir įvairuojanti. C. Hoare (2006) nuomone, sistemingus ir kokybinius žmogaus gebėjimų ir elgsenos pokyčius veikia vidinių ir išorinių aplinkos veiksnių sąveika. Mokslininkai (D. J. Levinson, 1986; E. H. Erikson, 1982; E. H. Erikson, J. M. Erikson, 1998; J. Loevinger, 1976) mano, kad žmogaus raida ir skirtinguose jos etapuose išskylantys uždaviniai, o ne biologinis žmogaus amžius daro lemiamą įtaką suaugusiojo mokymuisi.

D. J. Levinson (1986) žmogaus gyvenimo struktūrą, besivystančią ir kintančią, skirsto į raidos eras – apie 25 metus trunkančias gyvenimo atkarpas, kurioms būdingos tam tikros biologinės, psichologinės ir socialinės savybės, darančios erą nepakartojamą ir žyminčią svarbius žmogaus gyvenimo pokyčius. Raidos era susideda iš pastoviosios ir kintamosios dalių (6 pav.). Kintamosios eros dalies (pereinamojo laikotarpio) pradžia – pastovioje eros dalyje priimtų sprendimų nebeaktualumas, poreikis permąstyti gyvenimo prioritetus, tikslus, vertybes, gyvenimo būdą, kaip jie atitinka gyvenamąjį periodą, ieškoti naujų galimybių.



6 pav. Žmogaus gyvenimo raidos eros (pagal D. J. Levinson, 1986)

Pagal E. H. Erikson (2004) žmogaus *ego* raidos visuma skirstoma į aštuonias pakopas. Suaugusiojo *ego* charakterizuoja trys psichosocialinės raidos pakopos, kurios apibūdinamos tam tikromis priešpriešomis (6 lentelė).

**6 lentelė. Suaugusiojo psichosocialinės raidos pakopos (pagal E. H. Erikson 2004)**

Amžiaus pakopa	Metai	Priešprieša	Būdingi bruožai
Jaunystė	20–35 m.	Intymumas arba vienatvė	Jauni suaugusieji privalo tobulinti sugebėjimą bendrauti ir rūpintis kitais, nebijodami prarasti savo tapatumo. Alternatyva – likti vienišam.
Vidutinis amžius	35–65 m.	Tęstinumas arba uždaramas	Apie gyvenimo vidurį, suvokus savo mirtingumą, išskyla rūpestis ateinančia karta ir savęs įprasminimu. Nesugebėję susitvarkyti su šia užduotimi rūpinasi tik savo poreikiais ir norais.
Senatvė iki mirties	66 m. ir daugiau	Vientisumas arba nusivylimas	Vientisumas reiškia žmogaus sugebėjimą atsigręžti į savo praeitį ir įvertinti ją kaip turtingą ir prasmingą. Nusivylusieji vertina savo gyvenimą kaip tuščią, apgailėstą, kad nebeliko laiko ką nors pakeisti, ir bijo mirties.

Pagal J. Loevinger (1976) *ego* raidos stadijų modelį suaugusio žmogaus gyvenimui tenka paskutiniosios penkios stadijos (7 lentelė), o perėjimai iš vienos stadijos į kitą yra glaudžiai susijusios su suaugusiojo raidos užduotimis.

**7 lentelė. Suaugusio žmogaus ego raidos stadijos pagal (J. Loevinger, 1976)**

Stadija	Aprašymas
Konformizmo stadija	Suaugusiojo elgesys modeliuojamas pagal grupę, kuriai priklauso.
Savivokos stadija	Stiprėja savivoka, labiau pripažįstami individualūs skirtumai.
Sąžiningumo stadija	Žmogus gyvena pagal savo paties sukurtas taisykles ir idealus.
Individualizmo stadija	Žmogus akcentuoja nepriklausomybę arba priklausomybę.
Autonomiškumo stadija	Suaugęs žmogus yra nepriklausomas ir gali įveikti vidinius konfliktus.

Apibendrinamas D. J. Levinson, E. H. Erikson ir J. Loevinger raidos stadijų įtaką mokymuisi, M. Knowles ir kt. (2005, 2007) teigia, kad žmogaus gyvenimas susideda iš pastovių ir pereinamųjų tarpsnių, ir būtent perėjimai iš vienos situacijos į kitą skatina suaugusiųjų mokytis.

Suaugusiųjų mokymuisi itin svarbus suaugusio žmogaus identiteto lūžių, pereinamųjų laikotarpių ir *statuso kaitos* bei su šiais reiškiniais susijusių krizių suvokimas. H. Siebert (2006) nuomone, šie laikotarpiai yra iššūkiai, būtini žmogaus tobulėjimui, kuriuos žmogus turi priimti.

Kiekvienas amžiaus tarpsnis, keliantis žmogui raidos uždavinius, turi reikšmę suaugusio žmogaus mokymosi motyvacijai ir kokybei (E. H. Erikson, 1980, 1982; E. H. Erikson, J. M. Erikson, 1998, 2004; R. J. Havighurst, 1972; B. H. Lemme, 2003; V. Černius, 2006; H. Siebert, 2007; E. Mickūnaitė, 2008). Mokslininkų teigimu, žmo-

gaus gyvenimas – tai ne tik ėjimas iš vienos amžiaus pakopos į kitą, bet ir tarpusavyje susijusių asmenybės raidos uždavinių vykdymas.

Suaugusiojo gyvenime vykstantys tam tikri nuspėjami pokyčiai, pereinamieji tarpniai į naują, nežinomą stadiją, pasak mokslininkų (D. J. Levinson, 1986; M. Knowles ir kt., 2005, 2007; H. Siebert, 2007), sudaro prielaidas ir būtinybę mokytis, skatina mokymosi motyvaciją. Kaip teigia H. Siebert (2007, p. 54), „kritinės fazės tampa mokymosi uždaviniais ir stadijomis, reikalaujančiomis biografinio, refleksyvinio mokymosi metodų ir *identiteto darbo*.“ Gyvenimo permainos, vykstančios suaugusiojo gyvenime, dažniausiai tampa pirmine mokymosi paskata. Pagal M. Knowles ir kt. (2007, p. 189), „suaugusieji geriausiai pasirengę mokytis tada, kai mokymasis patenkina nedelsiamą gyvenimo poreikį, o labiausiai motyvuoti – kai mokymasis pasotina vidinį poreikį.“

Apibendrinta mokslininkų nuomonė apie amžiaus raidos periodų keliamas užduotis suaugusiam žmogui ir mokymosi motyvus skirtingais amžiaus periodais pateikiama 8 lentelėje.

**8 lentelė.** Amžiaus tarpniai, raidos uždaviniai ir mokymosi motyvai

Amžiaus tarpnis	Intervalas	Apibūdinimas	Uždaviniai	Mokymosi motyvai
Jaunystė, arba ankstyvasis brandus amžius	nuo 18–20 iki 30–35 metų	Intymumo arba viatvės tarpnis, gebėjimų bendrauti ir rūpintis kitais tobulinimas. (E. H. Erikson, 2004).	Sukurti šeimą, auginti vaikus, pradėti profesinę karjerą, imtis pilietinės atsakomybės, susikurti gyvenimo būdą (V. Černius, 2006).	<i>Mokymosi motyvas – poreikis tobulinti asmenybę, įgyti profesiją, įgyvendinti ambicijas.</i>
Vidutinis amžius, arba viduramžio erdvė	nuo 30–35 iki 60–65 metų	Tęstinumo arba uždarumo tarpnis (E. H. Erikson, 2004). Kūrybingumo ir užsisklendimo, stagnacijos krizė. Fizinė ir psichologinė pokyčių priėmimas. Gyvenimo pasiekimų apmąstymas (V. Černius, 2006).	Visuomeninė ir socialinė atsakomybė, rūpestis ekonominiu gyvenimo lygiu, pagalba jaunajai kartai, bendravimas su sutuoktiniu, senstančiais tėvais. Įsisąmoninti mirtingumą. (R. J. Havighurst, 1972; V. Černius, 2006). Vėlyvojo gyvenimo struktūros kūrimas (D. J. Levinson, 1986).	<i>Mokymosi motyvai – profesinė veikla, vaikų ugdymas, bendravimas su artimaisiais. Antroje pusėje – laisvalaikio užsiėmimų plėtojimas, turintis ir edukacinį poveikį.</i>
Senatvė	Per 65 metus	Vientisumo arba nusivylimo laikotarpis (E. H. Erikson, 2004). Praeities įvertinimas. Susitaikymas su mintimi apie mirtį (arba jos baimę).	Įveikti fizinius pokyčius, išsaugoti orientavimosi aplinkoje gebėjimus, puoselėti refleksijos galimybes, tenkinti saviraiškos ir pažinimo poreikius (E. H. Erikson, 2004).	<i>Mokymosi motyvas – mokymasis savo malonumui: rūpintis sveikata, palaikyti orientavimosi gebėjimus, tenkinti saviraiškos ir pažinimo poreikius.</i>



Mokantis bet kokiame amžiuje pasiekimai geresni, turint stiprius gebėjimus mokytis, juos nuolat atnaujinant. Kita vertus, nuolatinis mokymasis mokytis, atitinkantis amžiaus tarpsnio galimybes, ženkliai prisideda prie suaugusiojo intelektualinių galių puoselėjimo ir senatvės atitolinimo, nes sudaro sąlygas suaugusio žmogaus pažintinei raidai palaikyti.

#### *Pažintinės raidos veiksniai*

Pažintinės (kognityvinės) raidos teorijos (E. H. Erikson 1982; D. J. Levinson, 1986; P. B. Baltes, 1987; K. W. Schaie, 2005) daro prielaidą, kad amžėjant individo mąstymo procese vyksta permainos ir jos veikia suaugusį mokinį. B. H. Lemme (2003, p. 157) teigimu, „pažintinė raida yra visą gyvenimą trunkantis procesas, kurį apibūdina tam tikri pasiekimai ir netektys ir kuriam būdingas plastiškumas, kitaip tariant, kaita.“ Anot K. W. Schaie (2005), žmogaus pažintinė raida yra tęstinis veiksmas, bėgant metams ir keičiantis raidos reikmėms, pažintinės struktūros ir funkcijos taip pat keičiasi arba turi būti pertvarkomos.

M. Knowles ir kt. (2007, p. 194) mano, kad „suaugę žmonės turi išdrįsti suabejoti prielaidomis, kuriomis vadovaujasi gyvenime, o tai reikalauja aukštesnio pažintinės raidos lygmens – suvokti, kad egzistuoja ne vienas „teisingas“ gyvenimo kelias. Mokslininkas akcentuoja, kad permainų poveikis pasižymi naujos informacijos interpretavimo būdo ir pasirengimo išgyventi įvairias mokymosi patirtis pasikeitimu, skirtingų požiūrių į medžiagą ir jos interpretacijas atsiradimu, pasikeitusiu mokymosi reikšmės supratimu, kitokių raidą skatinančių mokymosi užduočių išsikėlimu.

Esminė pažintinės raidos teorijų prielaida, kaip teigia M. Knowles ir kt. (2005, 2007) yra tai, kad ilgainiui individo mąstymo procese vyksta tam tikros permainos, galinčios paveikti besimokančius suaugusius šiais būdais: a) pakinta būdas, kaip besimokantieji interpretuoja naują informaciją, b) pakinta pasirengimas išgyventi įvairias mokymosi patirtis, c) susiformuoja skirtingi požiūriai į medžiagą ir jos interpretacijas, d) individai skirtingai supranta mokymosi reikšmingumą, e) iškyla kitokios suaugusiojo raidą skatinančios mokymosi užduotys.

Suaugusiųjų pažintinių gebėjimų išskirtinumą akcentuoja postformaliojo (poformaliojo) mąstymo teorijos (T. L. Pourchot, M. C. Smith, 2004; B. H. Lemme, 2003; K. W. Schaie, 2005), teigiančios, kad formalioji intelekto operacijų stadija nėra paskutinė. K. W. Schaie (2005) nuomone, suaugystė žmogui iškelia kitokio pobūdžio raidos užduotis (ne laikyti egzaminus ar spręsti matematines užduotis, kurioms reikia naujos informacijos), todėl turi gyvuoti tolesnės suaugystės reikmes tenkinančios pažintinės raidos stadijos. Anot autoriaus, suaugęs žmogus naujų žinių sieks ne tik atsispirdamas nuo formaliųjų operacijų ir įgydamas įgūdžius, bet ir pereidamas kitokius intelekto naudojimo būdus atspindinčius pažintinės raidos etapus. B. H. Lemme (2003, p. 182)

teigimu, postformaliojo mąstymo teorija į suaugusiųjų pažintinę raidą žiūri kaip į mąstymo kokybės pokytį, o ne kaip į didėjantį žinių kiekį.

Suaugusiųjų pažintinės raidos tyrėjai (K. Riegel, 1973, R. Kegan, 1994, P. Freire 2000, M. A. Basseches, 1984, J. D. Sinnott, 1994) mano, kad kai kurie pažintiniai gebėjimai yra būdingi tik suaugystei, pvz., tarpasmeninių santykių kūrimo, praktinio nuovokumo, kūrybiškumo ir išminties. K. Riegel (1973), P. B. Baltes (1987) nuomone, vyresnių žmonių prastesnis formalių mąstymo užduočių atlikimas yra ne pažintinio silpnėjimo požymis, bet įrodymas, jog formaliojo mąstymo forma užleidžia vietą pažangesnei intelekto formai. Mokslininkų nuomone, postformaliojo mąstymo laipsnis apsprendžia suaugusiojo žmogaus mąstymo brandą, kuri, anot R. Kegan (1994, 2000), atsiranda tuomet, kai prieštaravimai ir paradoksai, nors ir sukelia įtampą, pripažįstami kaip galimybė augti.

Mokslininkai (pvz., T. L. Pourchot, M. C. Smith, 2004) pripažįsta, kad suaugusio žmogaus mąstymo stiliai kokybiškai skiriasi nuo mąstymo jaunesniame amžiuje formų, tačiau, anot K. W. Schaie (2005), mato tuos skirtumus ne kaip esmingai prieštarigus, bet kaip kokybinius.

K. W. Schaie (2005) nuomone, suaugusiojo pažintinės raidos stadijas ir mokymosi uždavinius kiekvienoje stadijoje formuoja įgyta patirtis. Jis siūlo penkių stadijų suaugusio žmogaus pažintinės raidos schemą (9 lentelė).

**9 lentelė.** *Suaugusiojo pažintinės raidos stadijos (pagal K. W. Schaie, 2000, 2005)*

Stadija	Požymiai
Ilgijimo	Vaikystė ir paauglystė. Būdingas informacijos įgijimas ir pasirengimas socializacijai.
Pasiekimo	Nepriklausomybės įvirtinimas. Remdamasis anksčiau įgytais dalykais, jaunas suaugęs žmogus sprendžia naujas, su realiu gyvenimu susijusias užduotis, iškyla poreikis plėtoti pažintines funkcijas už formaliųjų operacijų stadijos ribų.
Atsakomybės	Šeimos kūrimo ir karjeros laikotarpis, t. y. vidurinėsios suaugystės etapas. Puoselėjami pažintiniai įgūdžiai, kurių reikia atsakomybės užduotims spręsti, nes stadija pasižymi socialine atsakomybe už savo artimuosius, darbą.
Pareigos	Būna tuo pačiu metu kaip ir atsakomybės stadija. Patenka vidurinėsios suaugystės etapo antroje pusėje esantys žmonės, kurių atsakomybės laipsnis būna didelis. Puoselėjami atitinkami pažintiniai gebėjimai. Šios stadijos žmonėms jau sunkiau sekasi įsidėmėti naują informaciją. Jų stiprybė – gebėjimas greitai ir veiksmingai naudotis patirtimi ir ankstesnėmis žiniomis.
Reintegracijos	Vėlyvasis gyvenimo tarpsnis – senatvė. Sulaukęs 70–75 metų žmogus būna atlikęs profesinius ir socialius vaidmenis, naujų žinių poreikis mažėja. Grįžtama prie asmeninių interesų, vertybių ir nuostatų, sprendžiamos žmogui prasmingos ir aktualios užduotys, puoselėjami atitinkami pažintiniai gebėjimai. Anot K. W. Schaie (2000, 2005), reintegracijos stadijoje suaugusiajam svarbus klausimas yra ne <i>ką man žinoti?</i> , bet <i>kodėl turėčiau žinoti? ir kaip naudotis tuo, ką sužinojau?</i>

Suaugusieji pasižymi individualiais skirtumais bendrųjų protinių gebėjimų, informacijos apdorojimo, pažinimo ir mokymosi stilių, ankstesnės patirties srityse (D. H. Jonassen, B. L. Grabowski, 1993).

*Bendrieji gebėjimai (intelektas).* Apibrėždamas intelektą kaip gebėjimų visumą, lemiančią asmenybės mąstymo kokybę, L. Jovaiša (2007, p. 94) akcentuoja, kad būtent intelektas leidžia žmogui prisitaikyti prie naujų reikalavimų, padeda spręsti įprastinius uždavinius, adaptyviai veikti ir elgtis. Mokslininkų (J. L. Horn, 1982; H. Gardner, 1984; P. B. Baltes, 1987; K. W. Schaie, 2005; K. W. Schaie, S. L. Willis, 2005; R. Laužackas ir kt., 2005; V. Černius, 2006; G. Petty, 2008) darbai rodo, kad, būdamas „dinamišku besivystančiu dydžiu“ (V. Pukevičiūtė, 2009, p. 62), intelektas reiškiasi gebėjimu perdirbti turimą patirtį, spręsti naujus originalius teorinius, praktinius, socialinius uždavinius, išvelgti tikrovės veiksmų ryšius ir dėsnius.

Žmogaus intelektą nagrinėjančių mokslininkų (J. L. Horn, R. B. Cattell, 1967; J. L. Horn, 1982; P. B. Baltes, 1987) nuomone, intelektą sudaro dvi pagrindinės gebėjimų grupės: lankstusis (mechaninis, fluidinis) ir tvirtasis (praktinis, kristalizuotas, pragmatiškasis) intelektas. Lankstusis intelektas – tai bazinis intelektas, įgimti gebėjimai apdoroti informaciją ir spręsti problemas. Lankstųjų intelektą atspindi informacijos priėmimo ir supratimo greitis, jis labiau priklauso nuo smegenų būklės, o ne nuo aplinkos. Tvirtasis intelektas apima visą gyvenimą gaunamą ir saugomą informaciją, sukauptas žinias ir jų panaudojimą problemoms spręsti bei priklauso nuo kultūrinės aplinkos.

Kai kurie tyrimai (T. A. Salthouse, 1991) rodo, kad tampant vyresniu (jau nuo 25–30 metų) lankščiojo intelekto kreivė krinta, baziniai informacijos priėmimo ir apdorojimo procesai, susiję su centrinės nervų sistemos veikla, lėtėja ir labiau pažeidžiami. Tokie tyrimų rezultatai apie protinių gebėjimų raidą suponuoja mintį, kad vidutinio ir vyresnio amžiaus žmogui mokantis iškyla sunkumų, kai reikia įvertinti nesusietą ir abstrakčią informaciją, ją suvokti, išsaugoti darbinėje atmintyje, perkelti į ilgalaikę atmintį ir atkurti, ieškant naujo požiūrio į problemą.

Galimybių raidos tęstinumo požiūriui atstovaujantys mokslininkai (pvz., P. B. Baltes, 1987) teigia, kad iki senyvo amžiaus išlieka kompleksinės proto savybės – tvirtasis intelektas, jos gali toliau vystytis, o palankiomis sąlygomis pagerėti. Pagal šį požiūrį vyresnio amžiaus žmonės mokydami naudojami sukauptomis kultūrinėmis, profesinėmis ir kasdieninio gyvenimo ekspertinėms žiniomis, kalbiniais išraiškos gebėjimais, socialine kompetencija, išmintimi, žinomų problemų sprendimo strategijomis. Bazinių protinių savybių keliamas problemas vyresnio amžiaus žmonės kompensuoja tobulindami bendravimo, socialinius, problemų sprendimo įgūdžius, įgydami žinias

per patirtį ir specialius eksperimentus, t. y. puoselėdami kompleksines protines savybes. Protinių funkcijų lėtėjimas, anot mokslininkų (P. B. Baltes ir P. B. Baltes, 1990), taip pat priklauso nuo to, ar vyresnio amžiaus žmonės rūpinasi protinių savybių ugdymu, pvz., treniruodami atmintį, mokydamiesi.

K. W. Schaie, (2005), K. W. Schaie, S. L. Willis (2005) atlikti tyrimai rodo, kad tiek lankstusis, tiek tvirtasis intelektas pastovūs išlieka iki 55–70 metų ir tik vėliau ima silpnėti. Skirtingos gebėjimų sritys aukščiausią įvertį pasiekia skirtingame amžiuje, todėl mokslininkų nuomone, gebėjimų prasme amžiaus skirtumai gali būti labai įvairūs.

Tyrimų išvados leidžia teigti, kad protinių gebėjimų raida nesudaro kliūčių tobulinti gebėjimą mokyti. Jei suaugęs žmogus gali išmokyti kažką, tai jis gali išmokyti mokyti.

Tobulinti gebėjimą mokyti padeda intelektinių galių žinojimas ir tikslingas taikymas.

Pagal R. J. Sternberg (1981, *čia* iš S. B. Merriam, R. S. Caffarella, 1991), intelektą sudaro trys dėmenys: komponentinis, arba analitinis intelektas (apibrėžiantis vidinius protinius mechanizmus ir intelektą sudarančius procesus), patyriminis, arba kūrybinis, intelektas (asmens patirtis, gauta siekiant tikslų ar tam tikrose situacijoje galinti daryti įtaką asmens elgsenai) ir kontekstinis intelektas (pabrėžiantis išorinės aplinkos vaidmenį asmens intelekto elgsenai). Anot S. B. Merriam, R. S. Caffarella (1991), visos šios trys intelekto subkategorijos tarpusavyje susijusios ir reikalingos suaugusiam žmogui, tačiau žmogus „turi mokėti pasirinkti, kaip ir kada efektyviausiai pasinaudoti kiekviena iš kategorijų, norėdamas sėkmingai išnaudoti intelekto galimybes.“ (S. B. Merriam, R. S. Caffarella, 1991, p. 180)

Suaugusio žmogaus mokymuisi reikšminga yra H. Gardner (2006) pasiūlyta intelektų (protinių gebėjimų) įvairovės (daugiasluoksnio intelekto) teorija. Teorijos esmė – žmogus turi įgimtą biopsichologinį potencialą, susidedantį iš keleto lygia-verčių intelektų: loginio-matematinio, tarpasmeninių santykių, erdvės suvokimo, muzikinio-ritminio, refleksijos (vidinio asmeniško), kinestezinio, žodinio-lingvistinio (verbalinio) ir gamtos jutimo. Mokslininko nuomone, kiekvienas žmogus turi visas aštuonias intelekto rūšis, jos funkcionuoja kompleksiskai, tačiau ne visos jos būna vienodai išsivysčiusios. Dažniausiai vienas žmogus turi stipriai išvystytą unikalią dviejų–trijų intelekto rūšių kombinaciją. Tačiau dauguma žmonių kiekvieną intelekto rūšį gali išsiugdyti iki pilnos kompetencijos, jeigu žmogus tinkamai skatinamas, sudaromos sąlygos ir teikiamos instrukcijos. Protiniai gebėjimai, nepriklausomai nuo žmogaus amžiaus, padeda pasiekti geresnių mokymosi rezultatų, stiprinti pasitikėjimą jėgomis, tobulėti kaip asmenybei, teigia H. Gardner (1983).

Mokantis mokyti protiniai asmens gebėjimai gali būti ugdymo(si) tikslu arba instrumentu. Mokydamasis mokyti suaugęs žmogus gali puoselėti pačius protinius gebėjimus (pvz., įvertinti informaciją, ją fiksuoti atmintyje, atgaminti). O pažindamas savo intelektualines galias ir pažintinių gebėjimų ypatumus, suaugęs žmogus gali jais pasinaudoti, siekdamas kitų mokymosi mokyti tikslų.

Suaugusiųjų mokymui įdomi emocinį intelektą tiriančio mokslininko D. Goleman (2008) nuomonė, kad žmogui būdingi du žinojimo būdai: racionalus ir emocionalus. Nors abu šie būdai susiję vienas su kitu, autorius pabrėžia, kad emocinis intelektas yra svarbesnis žmogaus gyvenimiškai sėkmei. Įrodyta (M. Teresevičienė ir kt., 2004; K. Kipp, 2009), kad emocinis intelektas daro didelę įtaką suaugusio žmogaus mokymuisi, nes su teigiamomis emocijomis susijęs mokymasis lemia geresnius mokymosi rezultatus, stipriau motyvuoja mokyti ir kuria tvirtesnius bendradarbiavimo mokantis santykius.

Pripažindami protinių gebėjimų kaitą, mokslininkai (B. H. Lemme, 2003, p. 166) mano, kad „egzistuoja dideli individualūs su amžiumi susijusių pažintinių pokyčių greičio, dydžio ir eigos skirtumai“, pažinimo aspektai kinta nevienodu tempu, žmogaus atskirų pažintinių gebėjimų pokyčių ryškis ir eiga skiriasi. Pažintinei raidai įtaką daro visuomeninis istorinis, socialinis ir kultūrinis kontekstas. Kasdienės pažintinės veiklos tyrimai rodo, kad suaugusiųjų pažintinė veikla realaus gyvenimo situacijose ir įvairiapusiųose situacijose (pvz., klasėje ar darbo vietoje) duoda teigiamų rezultatų (A. Henze, 1992).

V. Černiaus (2006) manymu, žmogaus intelekto augimas ar menkėjimas yra kiekvieno individo savitas procesas, o intelekto ugdymui iki pat vėlyviausio amžiaus būtinas bet koks protinis užsiėmimas. Tokias galimybes suteikia mokymasis mokyti, ypač tam tikrų mokymosi technikų mokymasis arba tobulinimas, įgūdžių sujungti turimus gebėjimus su patirtimi ir konkrečia veiklos aplinka formavimas.

*Pažinimo ir mokymosi stiliai.* Reikšmingi pažintinės raidos ir mokymosi mokyti veiksniai yra pažinimo ir mokymosi stiliai. Pažinimo stilius atspindi tipišką individo manierą priimti ir apdoroti informaciją. Tradiciškai informacijos priėmimo būdai skirstomi į tris kategorijas (D. H. Jonassen, B. L. Grabowski, 1993): vizualinį, verbalinį ir psichomotorinį. Kai kurie mokslininkai šias kategorijas išplečia iki keturių (pvz., N. D. Fleming, 2001) ir net septynių (pvz., W. B. James, M. W. Galbraith, 1984) elementų: rašto, klausos, interaktyvųjį, vizualinį, lytėjimo, judėjimo, uoslės.

Pažinimo stilius, anot mokslininkų, gali būti *vienlypis* arba *daugialypis*. Vienlypis pažinimo stilius reiškia, kad ryškiai dominuoja vienas informacijos priėmimo

kanalas. Daugialypis pažinimo stilius rodo, kad informacija priimama pasitelkiant keletą jutiminių kanalų.

Mokantis mokyti pažinimo stiliai padeda sisteminti mokymosi medžiagą, ją įsisavinti, atgaminti ir panaudoti kitose situacijose. Asmeninio pažinimo stiliaus žinojimas sudaro prielaidas arba tobulinti šio stiliaus pritaikymą praktikoje, arba aktyvinti kitą, mažiau naudojamą, pažinimo stilių.

Mokymosi stiliai nusako besimokančiajam priimtinių metodų ir aplinkos įvairovę. Nuo pažinimo stilių mokymosi stiliai skiriasi dviem esminiais požymiais (M. Knowles ir kt., 2007, p. 182): 1) „mokymosi stiliai apima pažinimo, emocinius ir psichomotorinius matmenis; 2) kartu su mokymusi apima instruktavimo ir instrukcinės aplinkos ypatumus.“

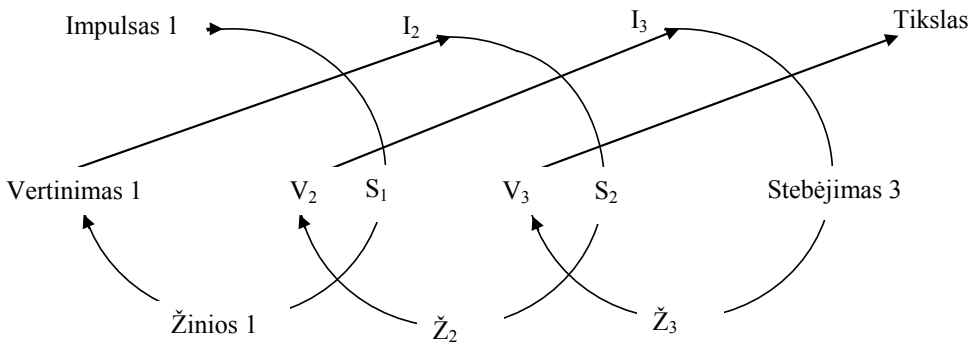
Pasak D. Martin (1997), individualų žmogaus mokymosi stilių lemia trys veiksniai: informacijos suvokimo būdas (audialas, vizualas, kinestetikas), mąstymo tipas (indukcinis ar dedukcinis) bei mokymosi aplinka (interpersonalinė ar intrapersonalinė).

Mokslinėje literatūroje yra ne viena mokymosi stilių klasifikacija: N. Herrmann (1996) mokymosi stilių klasifikacija pagal smegenų veiklos tyrimų rezultatus ir dominuojančią protinės veiklos sritį; D. Kolb (1983, vėliau P. Honey, A. Mumford, 2000) – pagal patirtinio mokymosi sampratą.

Pasak J. S. Atherton (2011), mokymosi stilių žinojimas ir taikymas yra reikšmingas mokymosi sėkmės elementas, ypač dirbant su suaugusiais žmonėmis. Bet koks mokymasis reikalauja įvairiapusių, o dažnai ir priešiškų gebėjimų (D. Kolb, 1984), pvz., norėdamas efektyviai mokyti žmogus privalo turėti konkrečios patirties, mokėti refleksyviai stebėti savo mokymąsi, susieti praktinius dalykus su teoriniais (arba atvirkščiai) ir aktyviai eksperimentuoti, t. y. taikyti išmokus dalykus praktikoje. Taigi besimokantis žmogus nuolat turi apsispręsti, kokią gebėjimų kombinaciją (kokį mokymosi stilių) pasirinktų konkrečioje mokymosi situacijoje.

Dažniausiai mokymosi stilius yra suformuotas ankstyvuose amžiaus tarpsniuose pagal tuo metu vyraujančią ugdymo paradigmą ir tapęs tam tikra rutina ir įpročiu tvarkyti asmeninį mokymąsi. Suaugęs žmogus, atsidūręs tradicinėje mokymosi situacijoje, gauna signalą elgtis „tradicškai“, t. y. taikyti automatizuotas mokymosi strategijas, metodus ir įprastas priemones.

Nūdienos kontekste, kai suaugęs žmogus vis daugiau mokosi iš patirties, neformaliai ir savišvietos būdu, jis nesąmoningai taiko labai įvairias mokymosi strategijas ir naujų dalykų išmoksta daug greičiau ir efektyviau. Mokydamasis jis dalyvauja cikliniame procese pagal J. Dewey (7 pav.) ir, jeigu turi tinkamų refleksijos gebėjimų, nesąmoningai plėtoja gebėjimą mokyti.



7 pav. Mokymosi ciklas pagal Dewey (pagal D.Kolb, 1984)

Mokymosi stiliai, jų žinojimas ir tinkamas pasirinkimas suaugusiam žmogui mokantis yra reikšmingi keliais aspektais. Viena vertus, mokymosi stilių žinojimas ir taikymas gali padėti geriau suprasti save bei pasinaudoti turimais pranašumais ar kompensuoti trūkumus. Kita vertus, norėdamas sužinoti asmeninį dominuojantį stilių, galimybes jį tobulinti, išmokti pasirinkti kitokį mokymosi stilių, mokytis sąmoningai valdyti asmeninį mokymąsi, suaugęs žmogus turi siekti geriau pažinti savo pažintines charakteristikas (smegenų, atminties, mąstymo ypatybes), reflektuoti mokymosi veiklą, anot V. Pukevičiūtės (2009), išmokti mokyti. Aplaidus žiūrėjimas į mokymosi stilius, jų ignoravimas arba perdėtas jų sureikšminimas gali sukelti tam tikrų mokymosi kliūčių.

Pažinimo ir mokymosi stiliai apima platų individualių skirtumų spektrą, kurį papildo ir labai individuali ankstesnio mokymosi patirtis, anot mokslininkų (R. J. Mezirow, 1991; P. Jarvis, 2007; M. Knowles ir kt. 2005, 2007; H. Siebert, 2007), gausus ir turtingas mokymosi šaltinis.

*Ankstesniojo mokymosi patirtis.* P. Jarvis (2001) nuomone, bet koks mokymasis – ne vien tik mokymasis per patirtį – prasideda patirtimi, o kiekvieną naują žmogaus patyrimą veikia žmogaus ankstesnė patirtis – jo biografija. Pasak R. J. Mezirow (1991), mokymasis yra prasmės paieška, todėl svarbu suvokti, kaip žmonės supranta savo patirtį, kuo ir kaip patirtis žmonėms reikšminga, kokia prasmė patirčiai suteikiama. Anot H. Siebert (2007), mokantis įsisavinami tik bent kiek pažįstami praktiniai dalykai.

Pasak J. Dewey (1997, 2008), patirtis yra individo aktyvumo, jo įtakos aplinkai ir individą veikiančios socialinės aplinkos sąveika. Patirtis reikšminga, kai ji nagrinėjama išgyventų ir ateityje laukiamų patirčių kontekste.

D. Kolb (1983), plėtodamas J. Dewey idėjas, sukūrė *mokymosi per patirtį modelį*, teigdamas, kad žmonės gali daug išmokti iš savo pačių veiklos, nes yra nuolatiniame cikle, susidedančiame iš konkrečios patirties, reflektalaus stebėjimo, apibendrinimų, sampratų, koncepcijų formulavimo ir aktyvaus taikymo etapų. Mokymosi per patirtį etapai:

*Konkrety patirtis* – pažinimo etapas, kai suvokdami informaciją žmonės yra supami faktų ir įvykių. G. Petty (2006) teigimu, patirtis būna tikroviška arba ją galima įgyti dirbtinai sukurtoje realybėje.

*Refleksyvus stebėjimas* (patirties svarstymas) – naujos patirties permąstymas, apsvaistymas, naujų faktų derinimas su turimais. Mokymuisi šis etapas reikšmingas, nes reflektuojant įsisąmoninamas santykis su nagrinėjamu reiškiniu, įvykiu, įvertinami faktai. Tik gebėdamas įsivertinti savo patirtį, žmogus gali išsiugdyti gebėjimą tobulintis. Suvokęs, kad iš patirties galima pasimokyti, žmogus, anot G. Petty (2006), taps „refleksyviu veikėju“, tęs mokymąsi net ir po mokymų užsiėmimuose.

*Abstraktus konceptualizavimas* (abstraktaus suvokimo, apibendrinimų, sampratų formulavimo) etape patirti ir apmąstyti faktai bei reiškiniai integruojami į darbų seką, konkrety patirtis siejama su teorija. Jeigu nauja informacija sustiprina turimas žinias, ji priimama greičiau (T. Saddington, 1998). Kai skirtumas tarp patirties ir teorijos (naujų žinių) didelis, etapas trunka ilgiau. Naujos informacijos sąsajos su jau turima itin aktualios suaugusiems mokiniams.

*Aktyvus eksperimentavimas* (aktyvus išbandymas naujoje situacijoje) – veiksmų etapas, kai pažinti, apmąstyti, sujungti į visumą dalykai imami taikyti veikloje.

P. Jarvis (1998) nuomone, žmogus mokyti pradeda tuomet, kai atsiranda neatitikimas tarp žmogaus patirties ir išgyvenamos naujos situacijos. Tikėdamas, kad mokydamasis sugebės įveikti šį neatitikimą, žmogus mokosi sėkmingai. Išsigandęs iškilusių naujų aplinkybių, matydamas jose grėsmę, žmogus dažniausiai atmeta mokymosi galimybę. Mokslininko nuomonė suponuoja mintį, kad sąmoningai mokyti mokyti suaugęs žmogus gali pradėti pajutęs neatitikimą tarp turimo gebėjimo mokyti ir naujos mokymosi situacijos, kurioje turimo gebėjimo nebepakanka. Nepaisant, kad mokymasis iš patirties ir per patirtį labai svarbus, patirtis pati savaime dar negarantuoja išmokimo. R. I. Arends (1994), G. Petty (2006) teigimu, reikšmingų rezultatų pasiekama, kai susiformuojami tam tikri mokymosi įgūdžiai: kritiškai klausyti, įžvalgiai stebėti, apmąstyti patirtį ir iš jos daryti išvadas, t. y. kai išmokstama reflektuoti ankstesnio mokymosi patirtį. Iš patirties mokomasi, kai ji apžvelgiama, analizuojama, bandoma rasti teorinį pagrindimą, suplanuoti, kaip ateityje tą pačią veiklą būtų galima padaryti geriau, t. y. atliekama refleksija.



Mokantis mokyti ankstesnė žmogaus patirtis ir jos refleksija yra pagrindinė sėkmingo mokymosi sąlyga. Tik gebėdamas nustatyti ankstesnėje patirtyje įgytus teigiamus ir taisytinus mokymosi įgūdžius, suaugęs žmogus gali išsikelti tolesnio mokymosi tikslą, pasirinkti strategijas ir priemones. Pradiniame mokymosi mokyti etape gali būti svarbi kitų reikšmingų asmenų pagalba patirties refleksijai ugdyti.

#### *Mokymosi prasmės suvokimo prielaidos*

Mokymosi prasmės suvokimas yra pirmoji mokymosi mokyti sąlyga. Suvokimas, kodėl mokomasi (kokie tikslai, kokia motyvacija), kaip galima mokyti, kokia yra besimokančiojo atsakomybė ir indėlis į mokymąsi, supratimas, kad mokymasis yra aktyvus žinojimo konstravimo ir sukauptų žinių susiejimo procesas, vykstantis žmonėms bendradarbiaujant ir savarankiškai planuojant, reflektuojant, yra reikšmingos mokymosi mokyti prielaidos (P. Sahlberg, 2005).

Suaugusiojo mokymosi prasmės suvokimas itin glaudžiai susijęs su brandos lygiu. Brandesnis žmogus palankiau vertina mokymąsi kaip asmeninio tobulėjimo galimybę, realiai vertina fizines ir protines galias bei jų puoselėjimo strategijas.

Mažiau brandūs žmonės dažniausiai turi „menkavertiškumo kompleksą“ (A. Adler, 2008), kuris menkina tų žmonių pasitikėjimą savo jėgomis mokantis. Mokslininkų ir andragogų praktikų (A. M. Juozaitis, 2005; A. Bėkšta, V. Lukošūnienė, 2005; V. Lukošūnienė, 2010) teigimu, mokymosi situacijoje mažiau brandūs suaugusieji jaučiasi nesaugūs, priklausomi nuo kitų nuomonės, būna uždari, pasyviai dalyvauja veikloje, kartais ją ignoruoja. Anot A. M. Juozaičio (2005, p. 25), toks elgesys „nereiškia nenoro mokytis, bet labai didele dalimi nulemia neišmokimą.“ Mokslininko nuomone, nesaugus suaugęs žmogus sunkiau suvokia informaciją, nedrąsiai vertina patirtį ir vengia ja naudotis.

Suaugusiųjų branda neatsiranda savaime. Tapsmas suaugusiuoju yra procesas, kuris vyksta žmogui išgyvenant amžiaus tarpsnių kaitą ir priimant skirtingų gyvenimo etapų iššūkius.

Įvairių psichologinių mokyklų atstovai išskiria skirtingus psichologinės brandos kriterijus, pvz., Z. Freud (2006) teigia, kad subrendimas reiškia gebėjimą mylėti ir dirbti. E. H. Erikson (1980), E. H. Erikson ir J. M. Erikson (1998) pabrėžia vidinį integralumą ir harmonijos su Visata pajautimą, gebėjimą intymiai bendrauti su kitais žmonėmis. Pagal G. W. Allport (čia iš Z. Plužek, 1996) psichologiškai brandi asmenybė apibūdinama šešiais bruožais: esama plačių „aš“ ribų; palaikomi šilti santykiai su artimaisiais, toleruojamas kitoniškumas; emocinė branda ir savęs priėmimas, teigiamas požiūris į save; realistiška patirtis, suvokimas ir lūkesčiai; gebama pažinti save, turimas humoro jausmas, gyvenimo filosofija.

A. Adler (2008) žmogaus subrendimo bruožu mano esant socialinio intereso turėjimą: domėtis kitais žmonėmis ir jų gerove. C. R. Rogers (2005) akcentuoja, kad subrendimas yra savęs aktualizavimas ir tapimas gerai funkcionuojančiu asmeniu, besąlygiškas savęs priėmimas ir atvirumas išgyvenimams. V. Černiaus (2006, p. 243) nuomone, suaugusiojo branda yra „asmenybės raidos rezultatas“, o individo brandą charakterizuoja pozityvi, žmogaus elgesį nulemianti saviraiška.

M. Knowles ir kt. (2007) suaugusiųjų apibūdina keturiais brandą rodančiais kriterijais: biologiniu, teisiniu, socialiniu, psichologiniu. Mokymosi prasmei suvokti itin svarbi žmogaus psichologinė branda, kurią mokslininkas apibūdina kaip žmogaus atsakomybę už savo paties gyvenimą ir savivadą, kai žmogus pats save suvokia kaip nepriklausomą asmenį ir jaučia poreikį, kad ir aplinkiniai jį suvoktų kaip autonomišką asmenybę.

F. M. Hudson (1999) nuomone, „labiau suaugę“ yra žmonės, turintys kantrybės pereinamiesiems gyvenimo laikotarpiams įveikti, pripažįstantys žmogaus savarankiškumą, susitaikantys su artėjančia senatve, mokantys pasirūpinti ateinančia karta.

Suaugusiojo brandos laipsnis tiesiogiai siejasi su jo poreikiu tobulinti MM kompetenciją: brandesni žmonės realiau vertina turimus mokymosi gebėjimus, geba nustatyti, kokių dalykų trūksta ar kokius norėtų keisti. Mažiau brandūs žmonės, net ir suprasdami gebėjimo mokytis spragas, sunkiau patikėtų galį šį gebėjimą tobulinti.

*Apžvelgti pagrindiniai suaugusiųjų mokymosi specifikos aspektai atskleidė suaugusiųjų mokymosi prielaidas. Suaugusio žmogaus mokymosi motyvaciją skatina, mokymosi situaciją sukuria pereinamieji laikotarpiai į naują, nežinomą gyvenimo stadiją.*

*Požiūriui į mokymąsi, motyvaciją mokytis ir dalyvavimą mokymesi itin reikšminga žmogaus branda: kuo brandesnis žmogus, tuo atsakingiau žiūri į savęs, kaip asmenybės, tobulinimą.*

*Suaugusiojo gyvenimo raida sudaro prielaidas žmogaus mąstymo ir pažintinių struktūrų permainingoms. Tapdamas vyresniu ir brandesniu, sprenddamas sudėtingesnio pobūdžio raidos užduotis, suaugęs žmogaus įvaldo naujus, kokybiškai skirtingus mąstymo būdus, pradeda kritiškai vertinti savo žinias, ima suprasti, kokią įtaką žinios ir mokymasis turi žmogaus gyvenimui.*

*Individualūs ypatumai pažinimo kategorijoje lemia pajėgumą mokytis, gebėjimą sukaupti informaciją ir ją apdoroti, priimtinių mokymosi metodų atradimą. Didėjantys individualūs žmonių skirtumai žmogui tampant vyresniu įvairiai atsiliepia suaugusiojo mokymosi pažangai, jos kokybei ir proceso trukmei.*

*Vertingas mokymosi šaltinis yra suaugusio žmogaus patirtis. Kai mokymas prasižėda patirties refleksija, nauja informacija siejama su jau turima, mokymasis būna sėkmingesnis.*

*Suaugusiųjų mokymosi ypatumai tiesiogiai siejasi su MM kompetencijos puoselėjimo aspektais. Atsižvelgimas į individualų amžiaus tarpsnį, raidos uždavinių sudėtingumą, mąstymo brandą, pažinimo gebėjimus, ankstesnes žinias ir patirtį bei kitas individualias savybes gali padėti veiksmingiau strateguoti mokymąsi, valdyti laiką, spręsti problemas, įsisavinti, apdoroti ir atgaminti naujas žinias bei pritaikyti žinias ir gebėjimus naujose situacijose tiek pačiam suaugusiam žmogui, tiek suaugusiųjų mokymosi organizatoriams.*

## **2.2 Suaugusiųjų mokėjimo mokyti kompetencijos iširtumas**

Suaugusiųjų mokymosi mokyti ir MM kompetencijos klausimai nagrinėjami užsienio ir Lietuvos edukologų, edukologijos vadybininkų ir psichologų darbuose. Bendruosius MMK aspektus ir vertinimo problematiką nagrinėjo B. Hoskins, U. Fredriksson (2006, 2008), J. Hautamäki ir kt. (2002), P. Hofman (2009), M. E. Taylor, P. Kloostermann (2010) aiškino MMK reikšmę suaugusiam žmogui, išryškino afektyvinių veiksnių įtaką suaugusiojo mokymuisi. B. Hoskins, D. R. Crick (2008) nagrinėjo MMK, kaip pilietinės kompetencijos, pagrindą. K. Bakracevic, K. Vukman (2005) aptarė suaugusiųjų gebėjimo mokyti kaip metakompetencijos aspektus, L. Chisholm ir kt. (2009) apžvelgė MMK kaip aktyvų mokymosi metodą. H. Mandl, U. M. Krause (2001) atskleidė MMK reikšmę moksliajai visuomenei, D. S. Rychen (2003, 2004) rašė apie MMK kaip apie viso gyvenimo kompetenciją.

Lietuvos mokslinėje erdvėje suaugusiųjų MM kompetencija fragmentiškai paliesta M. Teresevičienės, G. Gedvilienės (2001), J. Laurinavičiūtės (2002), M. Teresevičienės, V. Zuzevičiūtės (2006), G. Gedvilienės, V. Zuzevičiūtės (2007), B. Simonaitienės (2008), M. Teresevičienė ir kt., (2008) darbuose.

### **2.2.1 Suaugusiųjų mokėjimo mokyti kompetencijos veiksniai**

Mokymuisi mokyti įtaką daro vidiniai (neurobiologiniai, kognityviniai ir afektiniai, dvasiniai veiksniai, susiję su besimokančių asmeninėmis savybėmis ir veikla) ir išoriniai (socialinė ir ekonominė aplinka, materialiniai ir laiko ištekliai, žmogaus brandą formuojančios priemonės, pedagoginis / andragoginis poveikis) veiksniai

(J. Piaget, 1970; V. Šernas, 2003; T. R. Guskey, 2004; M. Teresevičienė, 2007; A. Fokienė, 2007; K. Illeris, 2009; V. Pukevičiūtė, 2009). Manytina, kad šie veiksniai turi reikšmės suaugusiųjų mokymuisi mokyti, todėl juos išsamiau apžvelgsime.

*Vidiniai veiksniai* mokslinėje literatūroje dar vadinami individualiais skirtumais arba besimokančiojo asmeninėmis savybėmis (R. Brocket, R. Hiemstra, 1991; M. Knowles ir kt., 2005, 2007; R. Zürcher, 2007, V. Zuzevičiūtė, M. Teresevičienė, 2008). Mokslininkai pabrėžia besimokančiojo vidinių išteklių reikšmę mokantis mokyti (K. R. Wirth, D. Perkins, 2008; P. Bortini, 2009). Suaugusio žmogaus suvokimas, kad jis yra mokymosi sistemos dalis, ir jo požiūris į mokymąsi užima pagrindinę vietą mokėjimo mokyti kompetencijos struktūroje. Strateginė dimensija, anot P. Bortini (2009), yra asmens gebėjimai valdyti asmeninius išteklius, t. y. vidinius veiksnius: gebėjimą reflektuoti asmeninę epistemologiją (žinias), vertybes, požiūrius ir mokymosi sąlygas. Vidinių mokymosi mokyti veiksnių klasifikaciją šio darbo autorė pateikia 8 pav.



8 pav. Vidinių mokymosi mokyti veiksnių klasifikacija

*Suaugusio žmogaus patirties refleksija.* Mokantis mokyti svarbią vietą užima konkreti suaugusio žmogaus patirtis. Konkrečią patirtį įvardindamas mokymosi pagrindu, A. Bėkšta (2012, p. 51) pabrėžia, kad patirtis suteikia „prasmę, gyvybę abstrakčioms teorijoms, ir, kita vertus, konkrečia patirtimi patikrinamos idėjos, priimanamos mokymosi metu.“ Tobulindamas gebėjimą mokyti, suaugęs žmogus privalo įvertinti savo turimus mokymosi įgūdžius ir nuostatas, apmąstyti, kokius gebėjimus jau taiko praktikoje, kaip jam tai sekasi daryti, kas trukdo, kokias nuostatas reikia keisti, kokius gebėjimus reikia tobulinti. Taigi ankstesnės mokymosi ir veiklos patirties refleksija yra reikšmingas suaugusiųjų mokymosi mokyti veiksnys (D. Kolb, 1983, 1984; M. Knowles, 1984; J. Dewey, 1997, 2006; P. Jarvis, 2001; J. Hautamäki ir kt., 2002; M. Teresevičienė ir kt., 2004, 2006; D. Kirchhofer, 2004; M. Knowles ir kt., 2005,

2007; A. M. Juozaitis, 2005, 2008; A. Maslow, 2006, H. Siebert, 2007; V. Lukošūnienė, 2011; R. Juozaitienė, 2012).

Refleksijos (lot. *atsisukimas atgal, atsigręžimas*) sampratos pagrindas yra J. Dewey refleksyviojo mąstymo nuostatos, kurių esmė – atsakomybės prisiėmimas už būsimas iš dabarties veiksmo kylančias pasekmes.

Analizuodami mokymosi per patirtį problematiką, mokslininkai (D. A. Schon, 2006; P. Jarvis, 2001; M. Teresevičienė, G. Gedvilienė, 2001; M. Teresevičienė, V. Zuzėvičiūtė, 2006; A. M. Juozaitis, 2008) remiasi D. Kolb patirtinio mokymosi modeliu, rodančiu nenutrūkstamą mokymąsi, grindžiamą patirtimi. A. M. Juozaitis (2008, p. 27) šio modelio refleksyvaus patirties stebėjimo etapą laiko esminiu mokantis, teigdamas, kad „refleksija yra protinės veiklos sritis, kuri padeda žmogui suvokti savo santykį su nagrinėjamu reiškiniu, įvykiu.“

Mokymosi situacijoje refleksija yra procesas, kurio esminis šaltinis yra mokinio patirtis ir jos analizė. Anot G. Foley (2007), mokymasis, kaip refleksija, yra *objektyvas*, matantis besimokančiuosius kaip asmenis, aktyviai konstruojančius žinias, kuriančius naujas prasmes ir realybę, o ne suvokiančius jau anksčiau sukurtas žinias. Refleksija atskleidžia žmogui situacijos problemišumą ir yra momentas, skatinantis mokymąsi (P. Jarvis, 2001), aktyvų ir sąmoningą išsipareigojimą – tai, kas įprastai siejama su giluminiu požiūriu į mokymąsi (P. Ramsden, 2000).

Mokymosi patirties refleksija yra ne savitiksliis veiksmas, bet pagrindinis tobulėjimo mokantis šaltinis, siejant turimą patirtį su būsimąja veikla, paverčiant turimą patirtį aktyviu veiksmu.

Mokantis mokytiis, o ypač mokantis savivadžiai refleksija labai svarbi (A. Kaiser, 2003; H. Siebert, 2004; G. Holzapfel, 2007). H. Siebert (2004, p. 83) teigimu, „mokymosi biografijos ir svarbiausių mokymosi patirčių refleksija yra būtina sąlyga ir pradinis taškas savivadžiam mokymuisi.“ Itin reikšminga yra metapažintinė savirefleksija: savo gebėjimų ir trūkumų, problemų sprendimo strategijų, emocijų įsivertinimas (A. Kaiser, 2003), savęs pažinimo (vok. *Selbstexploration*), savirefleksijos ir metamokymosi gebėjimų atskleidimas (G. Holzapfel, 2007).

Metamokymesi refleksija itin paveiki, nes mokytiis lengviau, kai analizuojami mokytiis padedantys ir trukdantys dalykai, mokymosi įgūdžiai perkeliama į naują situaciją (R. Bubnys, 2007).

Pagrindiniai refleksyvaus mokymosi požymiai, anot M. Teresevičienės, G. Gedvilienės (2001), yra kontempliacija, refleksyvus įgūdžių mokymasis ir eksperimentavimas. Kontempliuojant ieškoma priežastinių ryšių, apmąstomi gyvenimo įvykiai, formuluojamos išvados. Refleksyviai mokantis įgūdžių suvokiama visos užduoties

esmė, teorija siejama su praktika, suvokiama, kodėl veiksmas atliekamas tokiu būdu. Eksperimentuojant gaunamas rezultatas yra naujos žinios.

*Motyvacija.* Mokslinėje literatūroje (K. Tepperwein, 1998; L. Jovaiša, 2001; V. Zuzevičiūtė, 2003; P. Jucevičienė, 2003; EPT rekomendacija, 2006; B. Hoskins, 2008; J. Hautamäki ir kt., 2002; SKILLS projektas, 2009; V. Pukevičiūtė, 2009) motyvacija įvardijama vienu iš svarbiausių prasmingo mokymosi elementų, kompleksiniu reiškiniu, apimančiu žmogaus poreikius, norus, interesus, įsitikinimus, pagrindine asmenybės augimo varomąja jėga.

Suaugusiojo motyvaciją mokytiš lemia išskylantys poreikiai ir interesai, kuriuos gali patenkinti mokymasis. Mokydamasis suaugęs žmogus orientuojasi ne į patį mokomąjį dalyką, o į gyvenimo problemų sprendimą, todėl motyvacijos mokytiš turi tiek, kiek, jo manymu, mokymasis padeda minėtas užduotis išspręsti. Mokymosi pradžioje motyvacijai įtaką daro suaugusiojo noras išsiaiškinti, kodėl jam reikia mokytis. Galima manyti, kad motyvacija tobulinti MM kompetenciją atsiranda, kai suaugęs žmogus nusprendžia, jog nebepakanka turimų mokymosi įgūdžių, ir supranta, kad sustiprėjęs gebėjimas mokytiš gali padėti išspręsti kitas mokymosi problemas.

Motyvaciją ką nors veikti, taip pat mokytiš, lemia motyvai (lot. *motivum*), veiklos stimulai, susiję su individo poreikių tenkinimu (R. Zürcher, 2004; G. Felser, 2006), vidinė būsena, skatinanti žmogų sąmoningai veikti siekiant tikslo (M. Teresevičienė ir kt., 2006). Motyvai priklauso kompleksiniams psichologiniams mokymosi komponentams, yra veiksmo variklis (D. Kirchhöfer, 2004), duodantis postūmį mokymuisi, nustatantis mokymosi kryptį, tikslus ir konkrečius veiksmus (K. Tepperwein, 1998).

Motyvų atsiradimo pagrindas yra poreikiai, kuriuose slypi pasitenkinimo troškimas ir siekimas (C. P. Alderfer, 1972; K. Tepperwein, 1998; D. Kirchhöfer, 2004, A. Maslow, 2006). Mokslininkai išskiria įvairias poreikių kategorijas. Pvz., A. Maslow (2006) išskiria penkias kategorijas ir sujungia į griežtą hierarchinę sistemą: tik patenkinus vieną poreikį gali būti tenkinamas kitas. C. P. Alderfer (1972) teigia, kad žmogų gali motyvuoti keli poreikiai vienu metu, nepriklausomai nuo jų hierarchinio lygio.

Mokymasis, anot D. Kirchhöfer (2004), yra mokymosi poreikių įsisąmoninimo pagrindas. Žmogų mokytiš dažniausiai skatina ne vienas, o daug motyvų (D. Kirchhöfer, 2004), susijusių su tuometiniais gyvenimo ar profesiniais poreikiais.

Motyvai klasifikuojami, išskiriant tokias sąlygines grupes (N. L. Gage, D. C. Berliner, 1994; E. Knasel ir kt., 2000; G. Felser, 2006; A. M. Juozaitis, b.d., 2008; V. Stanišauskienė, 2005): individualūs, socialiniai, ekonominiai; vidiniai ir išoriniai; pasiekimų, valdžios ir partnerystės; praktiniai ir vertybėmis grįsti motyvai; motyvai, susiję su emocijomis, ir racionalūs motyvai; reaktyvūs ir proaktyvūs.

Edukologiniame kontekste dažniausiai nagrinėjamos vidinių (traukimo) ir išorinių (stūmimo) motyvų grupės (N. L. Gage, D. C. Berliner, 1994; K. P. Wild, 2000; V. Stanišauskienė, 2005; V. Lukošūnienė, 2008; A. M. Juozaitis, 2005, 2008; M. Teresevičienė ir kt., 2004; M. Teresevičienė ir kt., 2006). Vidiniai motyvai glaudžiai siejasi su individualiais motyvais, nes tai yra žmogaus norai, tikslai, siekiai, susiję su poreikiais. Vidiniams motyvams priskiriami smalsumas, tikslo siekimas, iššūkis, išlavinti mokymosi gebėjimai, valia, asmeninis tobulėjimas ir kt. (G. Butkienė, A. Kepalaitė, 1996; A. M. Juozaitis, b.d.).

Išorinius motyvus stimuliuoja išoriniai impulsai: konkurencija darbo rinkoje, formalus statuso įtvirtinimas, hierarchinis spaudimas, veiklos pobūdis ir jo pasikeitimas, savo ir kitų sėkmės pavyzdžiai, pasikeitimai supančioje aplinkoje. Išoriniai motyvai gali skatinti ir teigiamai veikti mokymąsi, tačiau jie gali ir mažinti motyvaciją arba priversti atsisakyti tikslo.

Motyvų pobūdis lemia vidinę arba išorinę motyvaciją (N. L. Gage, D. C. Berliner, 1994; R. S. Caffarella, S. B. Merriam, 1999; M. Knowles, 2005, 2007; D. Killus, 2007; G. Butkienė, A. Kepalaitė, 1996; M. Teresevičienė ir kt., 2004; A. M. Juozaitis, b.d.). Vidinė motyvacija priklauso motyvaciniams mokymosi veiksniams, yra suaugusio mokinio įsisąmoninta prielaida mokytis savivadžiai, teigiamai koreliuoja su kompleksiniu mokymosi strategijų taikymu (D. Killus, 2007).

Išorinė motyvacija siejama su paviršinio mokymosi strategijomis (pvz., mokymusi atmintinai, D. Killus, 2007), apibūdina elgesį, nulemtą išorinio poveikio ar tikslo (V. Pukevičiūtė, 2009).

Mokymosi motyvacija, mokslininkų (D. Kobal ir kt., 2002; G. Felser, 2006; G. Petty, 2006; M. Barkauskaitė, E. Motiejūnienė, 2004) nuomone, yra daugiau vidinė asmens charakteristika, palaikoma taikant savirefleksiją, susijusi su emociniu stabilumu ir patvaresnė už išorinę. Suaugusiesiems būdinga vidinė mokymosi motyvacija, nes jie žino mokymosi poreikius, nori mokytis savarankiškai ir gyvenimo situacijose (R. S. Caffarella, S. B. Merriam, 1999; K. Illeris, 2003; M. Teresevičienė ir kt., 2004; M. Knowles, 2005, 2007; A. M. Juozaitis, b.d.). Išoriniai motyvaciniai stimulai gali būti mokymąsi skatinantys veiksniai (P. Bimmel, 1993, R. Zürcher, 2007; M. Knowles, 2005, 2007; V. Zuzevičiūtė, 2003), jeigu suaugusieji juos įsisąmonina, priima kaip iš jų savasties išplaukiančius, t. y. jeigu išoriniai veiksniai tampa vidiniais (K. Illeris, 2003).

Pagal tikslų teoriją (E. Locke, 1968, *čia* iš G. Cole, 1995) motyvacija didėja, kai asmuo turi aiškų tikslą, jam pasiekti reikia pastangų ir asmeninio įsipareigojimo, kai tikslo galima siekti kompleksiškai ir gaunamas nuolatinis grįžtamasis ryšys. Šie principai tiesiogiai siejasi su suaugusiųjų mokymusi, nes suaugęs žmogus sėkmingai

mokosi tik turėdamas tikslą, jausdamas atsakomybę už mokymąsi ir sąveikaudamas su kitais asmenimis, galinčiais suteikti grįžtamąjį ryšį.

Pagal R. J. Wlodowski (1985, *čia* iš M. Knowles ir kt., 2007) suaugusiųjų mokymosi motyvaciją didina keturių veikslių visuma: sėkmė (suaugusieji nori sėkmingo mokymosi), savanoriškumas (suaugusieji nori jausti pasirinkimo laisvę mokydami), mokymosi vertingumas (suaugusieji nori išmokyti ką nors vertingą), malonumas (suaugusieji nori, kad mokymasis teiktų pasitenkinimą).

Gebėjimą mokyti tobulinti skatina vidiniai motyvaciniai skatuliai, pvz., kai siekiama pagerinti asmeninius pasiekimus, susidomėjus mokslu (M. Knowles, 1970), poreikis išmokyti būti motyvuotam (D. Kopal ir kt., 2002, V. Lukošūnienė, 2008), noras suvokti veiklos prasmę (V. Pukevičiūtė, 2010).

*Emocijos, jausmai, nuostatos ir vertybės* yra svarūs mokymosi veiksnys, darantis įtaką mokymosi motyvacijai (R. Pekrun, M. Jerusalem, 1996; R. Pekrun, 2000; R. Arnold, G. Holzapfel, 2001; C. Titz, 2001; T. Goetz, 2004; K. Kipp, 2009; R. Arnold, 2010; G. Holzapfel, 2009; M. Teresevičienė ir kt., 2004; E. Martišauskienė, V. Aramavičiūtė, 2006; L. Jovaiša, 2007; E. Martišauskienė, 2007; V. Pukevičiūtė, 2009).

Pagal L. Jovaišą (2007, p. 69) emocijos apibrėžiamos kaip konkrečioje situacijoje pasireiškiantys jausmai, stiprinantys ar silpninantys, organizuojantys ar dezorganizuojantys žmogaus veiklą ar elgesį. Ugdymas gali būti veiksmingas, kai jį lydi teigiamos emocijos.

Informacija, susijusi su emocine būsena, geriau įsidėmima ir atgaminama (K. Kipp, 2009; M. Teresevičienė ir kt., 2004), nes smegenys pirmiausia atkreipia dėmesį į emocinį krūvį turinčią informaciją. Šio darbo autorės andragoginė patirtis patvirtina mokslininkų prielaidas, kad suaugęs žmogus ilgam išmoksta dalykus, kurie arba jam labai svarbūs, arba sukelia stiprias emocijas.

Emocijos įgyjant žinias, formuojant įgūdžius ir gebėjimus, mokslininkų (R. Pekrun, 2000; R. Arnold, G. Holzapfel, 2001; C. Titz, 2001; M. Teresevičienė ir kt., 2004; T. Goetz, 2004; V. Stanišauskienė, 2005; R. Pekrun, M. Jerusalem, 1996; R. Arnold, 2010; G. Holzapfel, 2009; V. Pukevičiūtė, 2009) nuomone, gali būti teigiamos ir neigiamos. Ir teigiamos, ir neigiamos emocijos gali aktyvinti arba deaktyvinti mokymąsi, prisidėti prie sėkmingos ar nesėkmingos asmens mokymosi biografijos (R. Pekrun, M. Jerusalem, 1996; T. Goetz, 2004). Emocijų poveikis priklauso nuo daugelio aspektų: vidinės besimokančiojo būsenos, mokymosi užduočių sudėtingumo, socialinės mokymosi aplinkos, mokymosi motyvacijos ir pan.

Itin neigiamai suaugusio žmogaus mokymąsi veikia nerimas, baimė ir frustracija (M. Birkenbihl, 1993; N. L. Gage, D. C. Berliner, 1994; M. Birkenbihl ir kt., 2000;



Kasiulis, Barvydienė, 2001; Zürcher, 2007, L. Jovaiša, 2007). Šios emocijos kyla dėl įvairiausių asmens psichologinių ar mokymo organizavimo priežasčių: menko pasitikėjimo savimi, negebėjimo planuoti mokymosi, negalėjimo prisitaikyti prie bendramokslių mokymosi būdo, perdėto nerimo dėl mokymosi rezultatų, mokymosi įgūdžių stokos ir kt.

Išskirtinis frustracijų atvejis yra stresas (J. Bowyer ir kt., 2000; J. Kasiulis, V. Barvydienė, 2001; L. Jovaiša 2007; R. Zürcher, 2007), kylantis atsiradus disbalansui tarp keliamų reikalavimų ir turimų išteklių (fizinųjų ar intelektualinių jėgų, emocinių gabumų) tiems reikalavimams įvykdyti (J. Bowyer ir kt., 2000). Potencialus streso šaltinis gali būti kiekviena mokymosi situacija, nes mokymasis suaugusiajam visuomet yra iššūkis, kai reikia prisitaikyti prie naujų sąlygų. Teigiama streso forma pasireiškia, kai asmuo jaučia turįs fizinųjų ir dvasinių pajėgumų reaguoti į situaciją, vidinių ir išorinių išteklių bei kontrolės instrumentus priimti galimą iššūkį (J. Bowyer ir kt., 2000).

Neigiamo streso apraiškos sunkina mokymąsi, mažina motyvaciją. Pasak R. Zürcher (2007), neigiamoje stresinėje situacijoje išsijungia priekinės žmogaus smegenys, atsakingos už mąstymą, jis negali priimti informacijos ir temato dvi išeitis: kovoti arba bėgti.

Priešinga stresui būseną yra atsipalaidavimas, kurį Ch. Koppensteiner (2005) mano esant tam tikra mokymosi forma. Išsėdamosios smegenys apdoroja išmoktą informaciją, taigi žmogus mokosi ir tuomet, kai nesimoko. Atsipalaidavimas stiprina mokymosi motyvaciją, gebėjimą mokytis, daro imlesnę atmintį, atskleidžia kūrybiškumą, sudaro sąlygas pedagoginei įtaigai (Ch. Koppensteiner, 2005; L. Jovaiša, 2007).

Emocinėse reakcijose pagrindinį vaidmenį vaidina žmogaus *nuostatos ir vertybės*. Teigiamos nuostatos apie kokį nors reiškinį skatina teigiamą požiūrį į dalykus, susijusius su tuo reiškiniu, neigiamos emocijos daro atvirkštinį poveikį.

Anot A. Moreno (2006), P. Hofmann (2009, 2010), L2L projekto grupės (2010), suaugęs mokinys dėl mokymosi mokytis turi turėti šias būtinas nuostatas: savimotyvaciją mokytis ir ištvermę nepasiduoti, susidūrus su mokymosi trukdžiais; vidinį asmeninio tobulėjimo ir esamos situacijos kaitos poreikį; pasitikėjimą savimi ir savi-voką; teigiamą nuostatą mokytis; norą padėti kitiems; gebėjimą ieškoti kitų pagalbos.

Didžioji dalis šių nuostatų, teigia P. Hofmann (2009, 2010), yra nulemta vaikystėje, tačiau mokydamasis mokytis suaugęs žmogus gali sąmoningai apmąstyti, ar tie konstruktai pagrįsti ir naudingi jam mokantis, išmokti atmesti tuos, kurie trukdo tobulėti. S. Neale ir kt. (2008) nuomone, nuostatas, kurias žmogus susiformuoja nuo ankstyvos vaikystės, galima pakeisti. Taigi nuostatą į mokymąsi, jo formas taip pat galima pakeisti.

Mokymosi sėkmei vertybių įtaka neabejotina (A. Gaižutis, 2003; G. Petty, 2006, 2008; L. Jovaiša, 2007; R. Kučinskienė, G. Tumosaitė, 2007; E. Martišauskienė, V. Aramavičiūtė, 2006; E. Martišauskienė, 2007; V. Lukošūnienė, A. Bėkšta, 2007). Viena vertus, mokslas bei išsilavinimas savaime yra vertybė. Kita vertus, vertybės gali stiprinti arba silpninti mokymosi motyvaciją. Mokymosi vieta vertybių sistemoje daro įtaką mokymosi veiksmingumui.

Vertybės yra „asmenybės veiklos ir elgesio motyvas, susijęs su objektais, labiausiai atitinkančiais materialinius, kultūrinius ar dvasinius asmenybės poreikius“ (L. Jovaiša, 2007, p. 325); tai, kas žmogui vertinga, kas padeda įgyvendinti saugumo, laisvės, pripažinimo, meilės ir pagarbos poreikius (R. Kučinskienė, G. Tumosaitė, 2007). Kiekvieno žmogaus vertybės individualios, todėl žmonių vertybių sistemos skirtingos. Vertybes pakeisti yra sunkiau nei įsitikinimus ir nuostatas.

Vertybių, būtinų gebėjimui mokytis stiprinti, sąrašė, pasak R. Zürcher (2007), P. Hofmann (2009, 2010), išskirtina asmeninė suaugusiojo atsakomybė už mokymąsi – pagrindinė mokymosi sėkmės sąlyga (M. Teresevičienė, G. Gedvilienė, 1999; K. Illeris, 2001; H. Siebert, 2007; A. M. Juozaitis, b.d., 2008).

*Amžius* mokslinėje literatūroje priskiriamas vidiniams MM veiksniams (K. Illeris, 2009; J. Abramauskienė, R. Kirkliauskienė, 2008). Anot G. Petty (2008), ne pats amžius lemia mokymosi sėkmę, bet tam tikram amžiaus periodui keliami uždaviniai, gebėjimas juos įvykdyti, socialinės brandos laipsnis, socialinės ir sveikatos problemos, protinių savybių pokyčiai, gebėjimo įsiminti ir atgaminti informaciją sparta (B. H. Lemme, 2003; R. J. Harvighurst, 2008; A. M. Juozaitis, R. Juozaitienė, 2008; R. M. Andriekienė, B. Anužienė, 2006; M. Teresevičienė, 2007). Teigtina, kad svarbesnis MM veiksnys yra pažintiniai gebėjimai: atmintis, intelektas, mokymosi stilius.

*Atmintis* yra veiksnys, leidžiantis žmogui priimti ir apdoroti informaciją, sieti ją su turimomis žiniomis, užfiksuoti ir atgaminti, t. y. kaupti mokomąją medžiagą ir ją pasinaudoti (M. Teresevičienė ir kt., 2004; G. Petty, 2006). Anot V. V. Pukevičiūtės (2009), žmogui vertingos tik tos žinios, kuriomis jis gali disponuoti, todėl svarbu, kad žmogus galėtų laisvai naudotis atmintyje sukauptą informaciją.

Kaip teigia mokslininkai (M. Birkenbihl, 1993; E. Jensen, 1999; M. Teresevičienė ir kt., 2004; Ch. Kopensteiner, 2005; V. Stanišauskienė, 2005; A. Marzano, 2005; G. Petty, 2006, 2008; L. Jovaiša, 2007), sėkmingai naudojama tik ta medžiaga, kuri įsitvirtina ilgalaikėje atmintyje. Įsiminimą ilgalaikėje atmintyje skatina informacijos kartojimas. Kartojimo strategijos, tam tikrų mokymosi informacijos blokų apibendrinimas ir naujos informacijos susiejimas su jau turima itin svarbu, tobulinant suaugusiųjų gebėjimą mokytis, siekiant padidinti lanksčiojo intelekto pajėgumus.

Veiksniai, reikšmingi atminties veiksmams stiprinti, yra dėmesys, susikaupimas, emocijos, atsipalaidavimas, fizinė ir socialinė aplinka ir jų lavinimo būtinybė įvairiomis formomis, taip pat mokantis mokyti (M. Birkenbihl, 1993; M. Teresevičienė ir kt., 2004; G. Petty, 2006; Martišius, 2006; L. Jovaiša, 2007; V. Pukevičiūtė, 2009). Itin reikšmingas atminties veiksnys yra koncentruotas dėmesys. Anot L. Jovaišos (2007, p. 53), dėmesys yra „kryptingo budrumo būseną, lemianti [...] psichinių procesų ir praktinės veiklos parengtį, sąmoningumą ir aktyvumą.“ Pastovų koncentruotą dėmesį palaiko interesai arba specialios pastangos išoriniams trukdžiams įveikti. Valingas dėmesys būdingas brandiems žmonėms, jį galima išsiugdyti kaitaliojant mokymosi būdus ir praktikuojant susikaupimo pratimus.

Vidiniai veiksniai daro poveikį gebėjimui mokyti, jei suaugęs žmogus gerai pažįsta asmenines galias, nuolat jas įsivertina ir tiki, jog gali vidinius veiksnius „įdarbinti“. Savęs pažinimas, pasitikėjimas savimi ir savirefleksija mokantis mokyti gali būti priskiriami vidiniams MM kompetenciją veikiantiems veiksniams, taip pat gali būti instrumentu kitiems vidiniams veiksniams atskleisti, įvertinti ir stiprinti.

Mokslinėje literatūroje (M. Teresevičienė ir kt., 2004; Ch. Kopensteiner, 2005; A. Demetriou, 2006; A. Moreno, 2006; R. Zürcher, 2007; V. Lukošūnienė, A. Bėkšta, 2007; P. Bortini, 2009; M. E. Taylor, P. Kloostermann, 2010; R. Juozaitienė, 2012) pabrėžiama asmeninių stiprybių ir silpnybių pažinimo, asmeninio mąstymo supratimo, pasitikėjimo savimi svarba tobulinant gebėjimą mokyti. Pažinęs save, teigia R. Juozaitienė (2012), gali pripažinti ir priimti savo privalumus ir trūkumus, analizuoti sėkmes ir nesėkmes, gali augti, nes „pažinimas“ – augimo sąlyga.“ (p. 27) Vienas iš savęs pažinimo būdų ir MM kompetencijos tobulinimo pagrindas yra nuolatinė (savi) refleksija (B. Simonaitienė, 2008; P. Hofmann, 2009, 2010; R. Juozaitienė, 2012), kuriai mokantis mokyti turi būti skiriamas svarbus vaidmuo ir pakankamai laiko.

*Išoriniai veiksniai.* Suaugusiojo mokymąsi mokyti lemia ne tik vidiniai, bet ir išoriniai veiksniai. Išoriniai veiksniai, nors ir nepriklausantys nuo besimokančiojo, daro įtaką vidiniams veiksniams, sudarydami besimokantį žmogų supančią aplinką ir formuodami sociokultūrinį mokymosi kontekstą (V. Šernas, 2003; A. Fokienė, 2007; V. Pukevičiūtė, 2009).

Pagal mokslininkų (M. Teresevičienė, G. Gedvilienė, 1999; H. Mandl, U. M. Krause, 2001; K. Pukelis, 2003; R. Zürcher, 2007; M. Teresevičienė, 2007, 2008; P. Bortini, 2009; P. Hofmann, 2009, 2010; V. Pukevičiūtė, 2009) darbus išorinius veiksnius galima sugrupuoti į tam tikras grupes (9 pav.).



9 pav. Išorinių veiksnių grupės

Visi išoriniai veiksniai sąmoningai ar nesąmoningai veikia besimokantį žmogų, daro poveikį gebėjimo mokytis taikymui, mokymosi kokybei, motyvuoja mokytis, daro įtaką mokymosi tempui, ritmui, psichologiniam nusiteikimui, o kartais ir turiniui (V. Lukošūnienė, A. Bėkšta, 2007).

Kiekviena išorinių veiksnių grupė turi savo veikimo sritį.

*Socialiniai ir psichologiniai veiksniai* mokantis mokytiis kuria psichologinę atmosferą, kuri gali teigiamai arba neigiamai veikti besimokantį asmenį, jo nuostatas priimti ir įsisavinti mokymosi naujoves. Mokantis psichologinį klimatą kuria mokiniai, mokymo organizatoriai ir teikėjai.

Mokymasis mokytiis turi stipriai išreikštą besimokančiųjų bendradarbiavimo ir interpersonalinės interakcijos dimensiją (M. Birkenbihl, 1993; P. Bimmel, 1993; V. Lapeškienė, 1996; M. Teresevičienė, G. Gedvilienė, 1999; H. Mandl, U. M. Krause, 2001; A. Demetriou, 2006; S. Neale ir kt., 2008; G. Petty, 2008; V. Pukevičiūtė, 2009; P. Bortini, 2009; P. Hofmann, 2009, 2010). Stebėjimas, kaip mokosi bendramoksliai, grįžtamojo ryšio teikimas ir gavimas, mokymasis grupėse padeda žmogui suvokti save kaip mokinį, sukuria galimybes plėtoti MM kompetenciją. Bendradarbiavimo su kitais mokantis efektyvumą apsprendžia pagrindiniai grupės elgesio aspektai (S. Neale ir kt., 2008): motyvacija siekti bendrų komandos tikslų; konfliktinių situacijų valdymas; gerą narių savijautą palaikanti grupės atmosfera; asmeninės energijos valdymas; santykių tarp grupės narių valdymas; bendravimo atvirumas ir tolerancija skirtumams. Būtina

bendradarbiavimo sąlyga, anot V. Lepeškienės (1996), M. Teresevičienės, G. Gedvilienės (1999), yra pasitikėjimas (atvirumas ir dalijimasis, pritarimas ir palaikymas) darbo grupės nariais, bendravimas, teigiama tarpusavio priklausomybė.

Bendradarbiavimas itin svarbus mokantis suaugusiems žmonėms. Skatinanti tarpusavio sąveika reiškiasi pagalba ir padrąsinimu, vienas kito pastangų pastebėjimu, individualia atsakomybe už mokymąsi, socialinių gebėjimų taikymu, grupės dinamikos supratimu (M. Teresevičienė, G. Gedvilienė, 1999; J. Kasiulis, V. Barvydienė, 2001; M. Birkenbihl, 1993; A. Savanavičienė, V. Šilingienė, 2005, G. Petty, 2008) ir turi reikšmę mokymosi sėkmei, suaugusiųjų socializacijai, gebėjimui kritiškai mąstyti.

Formuojant ir tobulinant gebėjimą mokytis, svarbi mokytojų (mokymosi pagalbininkų) ir kitų besimokančiajam reikšmingų asmenų pagalba (P. Hofmann, 2000; A. Kaiser, 2003; Hautamäki ir kt., 2002; G. Petty, 2006; V. Pukevičiūtė, 2009; L2L projekto ekspertai, 2010).

Santykiai tarp besimokančiojo ir mokytojo kuria psichologinį mokymosi klimatą, kuris priklauso nuo mokinio ir mokytojo savijautos jiems būnant kartu (M. Teresevičienė, 1998). Ypatinga atsakomybė už psichologinę atmosferą tenka mokytojui, kuris mokymosi paradigmos kontekste tampa mokymosi padėjėju, skatinančiu pagarbą ir pasitikėjimą grupėje, kuriančiu galimybę suaugusiam mokiniui būti savimi, jausti savo individualybę, tikinčiu, kad mokiniai geriausiai žino savo poreikius.

Santykiai su bendramoksliais ir mokytojais yra svarbi socialinio mokymosi mokytojų konteksto dalis, tačiau įtaką gebėjimui mokytis daro ir kitų besimokančiajam svarbių asmenų (tėvų, kolegų) pagalba, vertybės ir santykiai šeimoje, su artimaisiais, socialinio sluoksnio ir subkultūros ypatumai (E. Knasel ir kt., 2000; D. Lipinskienė, 2002; A. M. Juozaitis, b.d., 2008; R. Zürcher, 2007; V. Lukošūnienė, A. Bėkšta, 2007; M. Teresevičienė, 2007; V. Pukevičiūtė, 2009, 2010). Suaugusio žmogaus negebėjimas tvarkytis su išsipareigojimais aplinkiniams, anot R. Zürcher (2007), M. Teresevičienės (2007), gali tapti mokymosi kliūtimi, mažinančia mokymosi motyvaciją.

Svarbus vaidmuo ugdant gebėjimą mokytis tenka *organizaciniam mokymosi mokytis aspektams*, t. y. mokymosi organizacijos kultūrai (E. Knasel ir kt., 2000; A. Kaiser, 2003; R. Zürcher, 2007).

Mokymo institucijos yra atsakingos už šiuolaikinę mokymosi mokytis ugdymo struktūrą, įskaitant ir investicijas į mokytojų rengimą, mokymosi poreikių diagnozavimą ir edukacinį konsultavimą, ugdomąjį vadovavimą (koučingą) ir nuolatinę mokymo programų peržiūrą (K. Tepperwein, 1998; E. Jensen, 1999; E. Knasel ir kt. 2000; A. Kaiser, 2003; M. Teresevičienė ir kt., 2004; A. M. Juozaitis, 2005; G. Petty, 2006; R. Zürcher, 2007; M. Teresevičienė, 2007).

Mokymosi kokybei įtakos turi tinkamos mokymuisi aplinkos susikūrimas. V. Pukevičiūtės (2010) nuomone, tai reiškia gebėjimą ir siekį surasti vietą, skatinančią norą mokytis, sudarančią sąlygas telkti dėmesį į mokomuosius dalykus. Mokymosi vietos parinkimas priklauso nuo mokinio asmeninių savybių, individualaus mokymosi stiliaus, mokymosi medžiagos turinio, sudėtingumo ir apimties (V. Lukošūnienė, A. Bėkšta, 2007).

Veiksmingam mokymuisi mokytis aktualūs *praktiniai* (E. Knasel ir kt., 2000) arba *situaciniai* (P. K. Cross, 1981) veiksniai, kuriuos sudaro mokymosi paslaugų ir priemonių kaina, galimybės naudotis naujomis medijomis ir kitais informacijos šaltiniais, mokymosi prieinamumo ir laiko mokymuisi ištekliai (D. Lipinskienė, 2002, R. Zürcher, 2007, M. Teresevičienė, 2007; V. Pukevičiūtė, 2009, 2010).

Suaugusiųjų MM kompetencijai tobulinti aktualiausi šioje veiksmių grupėje yra mokymosi laiko ištekliai ir naujosios IKT, sudarantys sąlygas gebėjimą mokytis tobulinti savarankiškai.

*Mokymosi laiko išteklių* planavimas ir jo valdymas yra reikšmingiausias praktinis išorinis mokymosi mokytis veiksnys. Atlikti tyrimai (D. Lipinskienė, 2002; B. S. Wiese, B. Schmitz, 2002; E. Heise ir kt., 2003; V. Pukevičiūtė, 2010) rodo, kad mokiniai ir studentai, gebantys racionaliai *planuoti mokymosi laiką*, gali labiau įsigilinti į mokymąsi, stiprėja jų mokymosi motyvacija. Įrodyta (W. Metzger, M. Schuster, 1996; K. Konrad, A. Wagner, 1999, R. Strzebkowski, 2006), kad ir suaugę žmonės, gebantys tinkamai planuoti mokymosi laiką, pasiekia geresnių mokymosi rezultatų.

Laiko valdymas yra vienas svarbiausių savęs valdymo elementų, padedantis racionaliai tvarkyti savo gyvenimą, tvirtina J. Bowyer ir kt. (2000). Planuoti ir valdyti mokymosi laiką reiškia, kad siekdamas mokymosi tikslų žmogus geba sukurti integruotą žingsnių link užsibrėžtų tikslų sistemą, susidaryti veiklos planą ir jo laikytis. Anot V. Lukošūnienės, A. Bėkštos (2007), mokymosi laiko planavimas yra geresnis savo prioritetų supratimas, gebėjimas vardan mokymosi atsisakyti kitų dalykų. Pažymėtina, kad pagrindiniai laiko planavimo sunkumai, su kuriais susiduria suaugusieji, yra *laiko švaistymas, pradinės abejonės ir sąžinės priekaištai dėl neatliktų darbų* (V. Lukošūnienė, A. Bėkšta, 2007). Šie laiko planavimo trukdžiai atsiliepia planuojant mokymosi laiką, derinant mokymąsi su kita veikla, laisvalaikiu.

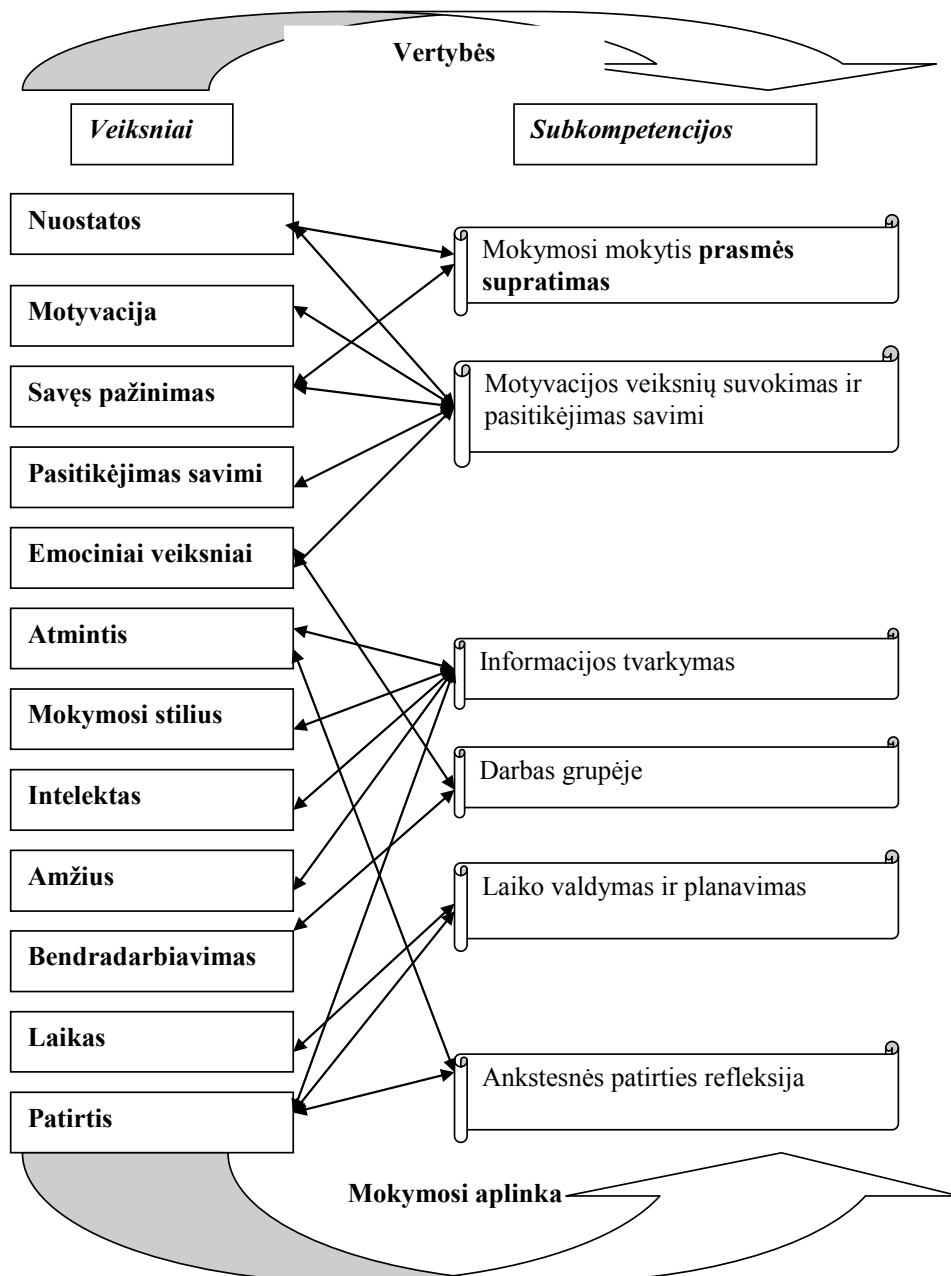
*Naujosios informacinės ir komunikacijų technologijos* (internetas, intranetas, mokymosi platformos, virtualus mobilumas, internetinis ieškojimas (WebQuest), telemokymasis, mobilusis mokymasis) praplėtė mokymosi erdvę ir atvėrė naujas mokymosi galimybes. Tačiau IKT reikalauja papildomų kompetencijų – savimokos, skaitmeninio raštingumo ir informacijos tvarkymo, nes tik parsisiuntus turinį dar

nieko neišmokstama (H. Mandl, U. M. Krause, 2001; R. Arnold, 2004; A. Targamadžė, R. Petrauskienė, 2008). Taigi egzistuoja glaudus abipusis ryšys tarp gebėjimo mokytis ir naujų informacinių technologijų taikymo mokantis. Suaugusiems žmonėms, turintiems skaitmeninio raštingumo bei savimokos kompetencijas ir besimokantiems darbo vietoje, mokslininkų (H. Mandl, U. M. Krause, 2001) teigimu, šiuolaikinės IKT yra tinkamiausia mokymosi forma. Stokojantiems ITK mokymasis mokytis yra platforma naujoms žinioms ir įgūdžiams įgyti.

*Apibendrinant galima teigti, kad įtaką asmeniui mokantis mokytis daro vidiniai ir išoriniai veiksniai. Kiekvienas veiksnys gali būti mokymosi mokytis paskata arba kliūtis. Kaip koks nors veiksnys paveiks žmogaus mokymąsi, priklauso nuo to veiksnio specifikos kiekvienu konkrečiu jo pasireiškimo atveju, nuo to, kaip besimokantysis suvokia veiksnį ir į jį reaguoja.*

*Pažymėtina, kad veiksniai, darantys įtaką MM kompetencijos įgijimui ir tobulinimui, turi sąsają su MM subkompetencijomis, kuriomis remiamasi šiame darbe (10 pav., schemoje veiksnų priskyrimas subkompetencijoms yra sąlyginis, nes kai kurie veiksniai veikia per kelias subkompetencijas, pvz., vertybinės orientacijos, mokymosi aplinka).*

*Pastebėtina, kad MM subkompetencijos ugdomos stiprinant teigiamai mokymąsi veikiančius veiksnius arba silpninant tuos, kurie trukdo mokytis. Mokantis stiprinti ar silpninti veiksnius naudojant atitinkamas mokymosi strategijas, tobulinamos MM subkompetencijos.*



10 pav. Mokymosi veiksmų ir mokėjimo mokyti subkompetencijų sąsajos



### 2.2.2 Mokėjimo mokyti kompetencijos ugdymo(si) strategijos

Mokantis mokyti svarbu gebėti pasirinkti ir taikyti mokymosi strategijas, teigia mokslininkai (SKILLS projekto ekspertai, 2009; V. Stanišauskienė, 2005; C. Stringher, 2006; B. Hoskins ir U. Fredriksson, 2008; V. Pukevičiūtė, 2009). Tikslingai naudojamos mokymosi strategijos sustiprina mokinių gebėjimą mokyti ir padeda siekti geresnių mokymosi rezultatų (C. Artelt, 2000), leidžia efektyviai naudoti laiką ir pasirinkti geriausią būdą užduočiai atlikti, pateikia priegą prie turinio ir medžiagos įvairovės, suteikia pasitikėjimo prašyti pagalbos. Darytina prielaida, kad mokymosi strategijų taikymas, sąveikaudamas su kitais mokymosi mokyti elementais, gali būti gebėjimo mokyti ugdymo(si) pagrindas.

Ši darbo dalis apie mokymosi strategijų teorinius aspektus ir praktinio taikymo ypatumus buvo svarbi kuriant ugdomojo projekto programą projekto dalyvių gebėjimui mokyti stiprinti.

#### *Mokymosi strategijų samprata*

Mokymosi strategijų sąvoką, anot mokslininkų (A. Krapp, 1993, J. Lompscher, 1996; L. S. Grunmo, 2006, G. Kamper, 1997, 2005, 2006, C. Tiaden, 2006), vienareikšmiškai apibrėžti sunku, nes ji „apima ne vieningą mokslinį konceptą, bet skirtingus konceptus, priklausančius įvairiausioms mąstymo teorijoms.“ (A. Krapp, 1993, p. 292)

Mokymosi strategijos sietinos su tikslu (V. Zuzevičiūtė, 2005; V. Zuzevičiūtė, M. Teresevičienė, 2008; J. Lompscher, 1992a, 1992 b, 1994, 1996), nes, kaip pabrėžia mokslininkai, bet kokiam strateginiam veiksmui būtina žinoti, *ką norima* padaryti. G. M. Linkaitytės, D. Lukšytės (2007) nuomone, mokymosi strategija yra „tikslui pasiekti skirtas veiksmų planas, kuriame numatomas atsakas į galimas kliūtis“ (p. 24), suteikiantis galimybę patiems mokiniams valdyti savo mokymąsi. Anot H. F. Friedrich, H. Mandl (1992), B. Hoskins, U. Fredriksson (2008), mokymosi strategija apima kiekvieną elgesio būdą ir mintis, įtraukiančius mokinį į aktyvų mokymąsi ir jį palaikančius, darančius įtaką jų motyvacijai.

Mokymosi strategijos dėl veiklos atlikimo ypatumų taikomos individualiai (J. Lompscher, 1994, 1996; E. Nuisl ir kt., 2002), kai visi mokymosi elementai yra abipusiai susieti su suaugusio žmogaus biografija ir asmeniniais ypatumais, todėl MM kompetencijos plėtrą būtina tiesiogiai sieti su individualiomis asmenybės savybėmis. G. Kamper (2005) teigimu, mokymosi strategijos būtinos žmonėms, norintiems mokyti savarankiškai, o savarankiškas mokymasis dažniausiai būdingas suaugusiems žmonėms. Gebėdamas taikyti veiksmingas strategijas, mokymų dalyvis jaučia didesnę

nepriklausomybę nuo išorinių mokymosi veiksnių, geba planuoti tolesnį savarankišką mokymąsi, įvertinti mokymosi strategiją ir perkelti ją į kitas mokymosi sritis.

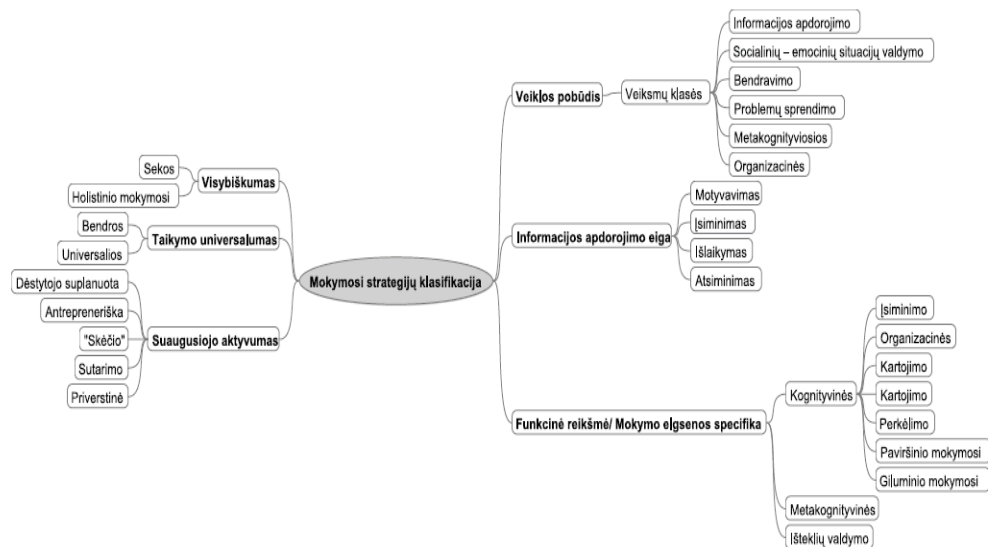
Mokymosi strategijų taikymas priklauso nuo įvairių sąveikaujančių veiksnių visumos: mokinio asmeninių charakteristikų, jo žinių, mokymosi patirties, mokymosi tikslų ir sąlygų, užduočių sudėtingumo (G. M. Linkaitytė, D. Lukšytė, 2007; J. Lompscher, 1996; L. S. Grunmo, 2006).

J. Baumert (1993) nuomone, sėkmingam mokymosi strategijų taikymui svarbu suaugusio mokinio tikėjimas mokymosi strategijų naudingumu, motyvacija tikslingai įsisavinti mokymosi turinį, valia mokymosi motyvacijai išlaikyti ir tikėjimas mokymuisi reikalingais asmeniniais ištekliais.

Atsižvelgiant į paminėtas priežastis, mokymosi strategijos gali būti taikomos įvairiai jas derinant ir įvairiose situacijose (G. M. Linkaitytė, D. Lukšytė, 2007; J. Lompscher, 1996; L. S. Grunmo, 2006), tačiau mokymosi strategijų poveikis neturėtų būti pervertintas, tikintis, kad jis visuomet bus vienodas ir vienareikšmiškas.

#### *Mokymosi strategijų klasifikacija*

Mokslinėje literatūroje (H. F. Friedrich, H. Mandl, 1992; H. F. Friedrich, 1995; P. O. Chott, 1998, 2001; V. Zuzevičiūtė, 2003; P. Bimmel, U. Rampillton, 2004; G. M. Linkaitytė, D. Lukšytė, 2007; H. Mandl, H. F. Friedrich 2006; R. Strzebkowski, 2006; D. Killus, 2007; E. Wild, K. P. Wild, 2009) pateikiama mokymosi klasifikacijų įvairovė (11 pav.) siejama su skirtingomis mokslininkų teorinėmis pozicijomis, tyrimų tikslais, mokslininkų požiūriais į mokymosi strategijų paskirtį.



11 pav. Mokymosi strategijų klasifikacija

Suaugusiųjų mokymuisi yra įdomi mokymosi strategijų klasifikacija pagal suaugusio mokinio ar suaugusiųjų mokytojo aktyvumą organizuojant mokymąsi, kurią G. M. Linkaitytė, D. Lukšytė (2007) sudarė, remdamosios vadybine strategijų kūrimo patirtimi. Šioje klasifikacijoje išskiriamos *dėstytojo „suplanuota“ mokymosi strategija* (mokymosi stratego vaidmenį prisiima andragogas), *antrepreneriška mokymosi strategija* (suaugusieji patys sąmoningai apsisprendžia, kaip mokysis), *„skėčio“ strategija*, (mokymosi dalykas nustato iš anksto nubrėžtas ribas), *sutarimo strategija* (besimokantieji susitaria dėl mokymosi būdo) ir *priverstinė strategija* (kai išorinės aplinkybės trukdo mokytis taip, kaip suplanuota).

Pagal strategijų taikymo bendrumą įvairaus turinio dalykams, išskiriamos *bendrosios arba universaliosios* bei *specifinės* strategijos (H. F. Friedrich, H. Mandl, 1992; H. Mandl, H. F. Friedrich 2006). *Bendrosios* strategijos, kurioms priklauso kognityvinės ir problemų sprendimo strategijos, taikomos įvairiuose mokymosi kontekstuose. *Specifinės* strategijos taikomos siauresnėje žinių srityje, tam tikroms užduotims ir tam tikrose situacijose spręsti.

Pagal funkcinę mokymosi strategijų valdymą skiriamos *pirminės* ir *antrinės* (*palaikymo, rėmimo*) strategijos (H. F. Friedrich, H. Mandl, 1992; H. F. Friedrich, 1995; P. O. Chott, 1998, 2001; P. Bimmel, U. Rampillton, 2004; H. Mandl, H. F. Friedrich, 2006). *Pirminės strategijos* (vok. *Primaerstrategien*), kurioms priskiriamos kognityvinės strategijos, tiesiogiai taikomos informacijai įgyti ir apdoroti (K. P. Wild, U. Schiefele, 1994; E. Wild, K. P. Wild, 2009; D. Killus, 2007). *Antrinės*, arba *palaikymo, strategijos* (vok. *Stuetzstrategien*) taikomos mokymosi motyvacijai, stebėsenai, organizavimui, mokymosi aplinkai ir kitiems išoriniams ištekliams palaikyti. Palaikymo strategijos sustiprina pirminių strategijų poveikį.

Pagal funkcinę mokymosi strategijų reikšmę informacijai valdyti ir kognityvinių bei motyvacinių mokymosi elgsenos kategorijų specifiką (angl. *approaches to learning*) skiriamos kognityvinės, metakognityvinės ir išteklių valdymo strategijos (H. F. Friedrich, H. Mandl, 1992; K. P. Wild, U. Schiefele, 1994; H. F. Friedrich, 1995; C. Artelt, 2000; K. P. Wild, 2000; P. Bimmel, 2002; H. F. Friedrich, 2002; H. Mandl, H. F. Friedrich, 2006, D. Killus, 2007; E. Wild, K. P. Wild, 2009). Kognityvinių ir metakognityvinių strategijų išskyrimą C. Artelt (2000, p. 40) argumentuoja skirtingu strategijų naudojimo tikslu: kognityvinės strategijos taikomos pažangai pažintinėje srityje pasiekti, o metakognityvinės strategijos naudojamos pasiektai pažangai stebėti.

*Kognityvinės strategijos* yra mokymosi veiklos informacijai priimti, apdoroti ir įsidėmėti (H. F. Friedrich, 1995; E. Wild, K. P. Wild, 2009). Jos daro tiesioginę įtaką

baziniam mokymusi (C. Tiaden, 2006). Kognityvinių strategijų kategorijoje išskiriamos įsiminimo, kartojimo, plėtros (elaboravimo), perkėlimo (transformavimo) ir siaurinimo strategijos (H. F. Friedrich, 1995; H. Mandl, H. F. Friedrich, 2006; E. Wild, K. P. Wild, 2009) (10 lentelė).

**10 lentelė.** *Kognityvinių strategijų klasifikacija ir apibūdinimas*

Strategijos tipas	Apibūdinimas
Įsiminimo strategijos	Mokymosi veiklos arba technikos, kuriomis atliekamas paviršinis informacijos apdorojimas.
Organizacinės strategijos	Mokymosi veiklos žinioms įgyti, struktūrinti ir įsisavinti, sukuriant ryšius su jau esančiomis žiniomis ir žinojimo elementais.
Kartojimo strategijos	Naujos mokymosi medžiagos įdiegimas (aktyviai kartojant), kol medžiaga bus ilgam įtvirtinta ilgalaikėje atmintyje.
Plėtros / detalizavimo (elaboravimo) strategijos	Skirtos naujoms žinioms įdiegti į jau turimą kognityvinę struktūrą, t. y. giluminiam informacijos apdorojimui. Skatina naujų žinių suvokimą ir išlankymą, naujos informacijos sujungimą su jau turima.
Perkėlimo strategijos	Prisideda prie lengvesnio įgytų žinių panaudojimo kitose situacijose, padeda įveikti inertiško žinojimo problemą, kai įgytos žinios mažai praktikuojantis neaktyvinamos ir nepanaudojamos.

Pagal besimokančiojo požiūrį į mokymąsi F. Marton, R. Säljö (1984), N. Entwistle ir kt. (2001) kognityvines informacijos apdorojimo strategijas skirsto į paviršinio ir giluminio mokymosi strategijas (11 lentelė). Mokinys, suprantąs savo požiūrį į mokymąsi, gali geriau nuspręsti, kokio mokymosi – giluminio ar paviršinio - strategijas jis tam tikromis aplinkybėmis pasirinks (N. Entwistle ir kt., 2001; J. S. Atherton, 2011). Anot P. Ramsden (2000), kartais paviršinės ar giluminės strategijos pasirinkimas priklauso ne tiek nuo besimokančio žmogaus asmenybės, kiek nuo užduoties pobūdžio.

**11 lentelė.** *Paviršinio ir giluminio mokymosi strategijų charakteristikos*

<b>Paviršinis mokymasis</b> (F. Marton, R. Säljö, 1984; N. Entwistle ir kt., 2001; E. Wild, K. P. Wild, 2009)	<b>Giluminis mokymasis</b> (F. Marton, R. Säljö, 1984; N. Entwistle ir kt., 2001; E. Wild, K. P. Wild, 2009)
Mokymasis, kurio metu renkami faktai, informacija, nesistengiant sieti atskirų faktų į visumą. Stengiamasi įsiminti kitų pateikiamą informaciją, pasirenkama mechaninio įsiminimo mokymosi strategija. Anot V. Zuzevičiūtės (2003), paviršinis požiūris į mokymąsi yra pasyvus mokymasis. Grindžiamas mokymo paradigma.	Mokymasis domintis visuma to, ko mokomasi, pasirenkamos prasmingo mokymosi strategijos, mokymasis siejamas su ankstesne patirtimi. Pasak K. R. Wirth, D. Perkins (2008), mokydamiesi „giliai“ mokiniai konstruoja savo asmeninį žinojimą, o anot V. Zuzevičiūtės (2003, p. 6), „vienas reikšmingiausių giluminio, aktyvaus mokymosi bruožų yra savarankiškumas.“ Remiasi mokymosi paradigma.

Suaugusiam žmogui mokantis mokytis svarbios yra *metakognityvinės (savikontrolės ir savireguliacijos) strategijos*, kurios leidžia besimokančiajam planuoti, stebėti, koreguoti, vertinti bei tobulinti savo mokymąsi, t. y. valdyti mokymosi procesą, užtikrinti vidinę asmeninių mokymosi žingsnių sėkmės kontrolę teigiamu. Savikontrolės ir savireguliacijos strategijos, kaip metakognityviniai ir savirefleksyvūs komponentai, taikomi ir pažintiniuose procesuose, nes reguliuoja mąstymą apie asmeninį mokymąsi: mokymosi planavimą, stebėjimą, vertinimą (K. P. Wild, U. Schiefele, 1994; H. F. Friedrich, 1995; J. Lompscher, 1996; C. Artelt, 2000; H. Mandl, U. M. Krause, 2006; V. Zuzevičiūtė, 2006; E. Wild, K. P. Wild, 2009). Kai kurie autoriai (pvz., D. Killus, 2007; D. Killus, G. Graf, 2009) metakognityvinėms strategijoms priskiria ir žmogaus asmeninių galių pažinimą.

Metapažintinis žinojimas, pasak J. Lompscher (1996), C. Artelt (2000), sudaro pagrindinę prielaidą savivadžiam, refleksyviame mokymuisi. Manytina, kad metapažintinis žinojimas sudaro prielaidas ir mokymuisi mokytis. Metakognityvinių strategijų reikšmė auga tuomet, kai užduotys tampa kompleksiškesnės, todėl metakognityvinės strategijos dažniausiai būdingos patyrusiems mokiniams (C. Artelt, 2000; G. Kamper, 2005). Galima daryti prielaidą, kad vyresni ir brandesni suaugę žmonės turėtų turėti labiau įvaldytas metakognityvines mokymosi strategijas.

*Išteklių valdymo strategijos* mokymąsi veikia netiesiogiai, jos sudaro sąlygas įgyti ir palaikyti tiesiogiai įtaką mokymuisi darančias strategijas, veikia mokymąsi per įdėtas pastangas, ištvėrę, užduočių turinį ir sunkumą bei tinkamų kognityvių ir metakognityvių mokymosi strategijų pasirinkimą (R. Mielke, 2001; H. Mandl, H. F. Friedrich, 2006) ir, anot H. F. Friedrich (1995), yra strategijos motyvacijai didinti ir mokymosi aplinkai sutvarkyti. Skiriamos *vidinių išteklių* (pastangų, motyvacijos ir dėmesio stebėsenos) ir *išorinių išteklių* (mokymosi aplinkos parengimas, laiko planavimas) valdymo strategijos.

Vidinių išteklių strategijų kategorijoje išskiriamos motyvavimo ir emocijų valdymo strategijos (K. P. Wild, U. Schiefele, 1994; E. Wild, K. P. Wild, 2009). Taikant šias strategijas tobulinami gebėjimai kelti tikslus, aktyvinami mokymosi motyvai, reguliuojamos emocijos, skatinama koncentracija ir saviveiksmiškumas (K. P. Wild, U. Schiefele, 1994; H. F. Friedrich, 1995; C. Artelt, 2000; H. Mandl, U. M. Krause, 2006; D. Killus, 2007; D. Killus, G. Graff, 2009).

Išorinių mokymosi išteklių strategijoms priskiriama mokymosi aplinka, bendradarbiavimas su kitais besimokančiaisiais, kitų asmenų pagalbos ir papildomos medžiagos paieška, laiko planavimas (R. Mielke, 2001; K. P. Wild, U. Schiefele, 1994; E. Wild, K. P. Wild, 2009). Išorinių išteklių strategijų grupėje H. Mandl, H. F. Frie-

drich (2006) kaip reikšmingą elementą išskiria bendradarbiavimo strategijas. Autorių nuomone, prasmingai taikomos socialinės interaktyvios mokymosi formos teigiamai veikia „motyvaciją mokytiis pačiam, motyvaciją motyvuoti mokytiis kitus, taip pat motyvaciją padėti kitiems mokantis.“ (H. Mandl, H. F. Friedrich, 2006, p. 8)

Daug komponentų apimančios mokymosi strategijos turi sąsajų su kitais mokymosi aspektais, pvz., mokymosi technikomis ir mokymosi stiliais. Mokslininkų nuomonė šiuo klausimu įvairuoja. Pasak vienu, mokymosi strategijos yra hierarchiškai aukštesni ir kur kas sudėtingesni procesai nei mokymosi technikos (G. Kamper, 1997, 2005, 2006; A. Schmidjell, 2001; R. Strzebkowski, 2006, L. Chisholm ir kt., 2009; M. E. Taylor, P. Kloostermann, 2010). Anot R. Strzebkowski (2006), mokymosi technikos yra sudėtinės mokymosi strategijų veiklos, kurias galima lanksčiai naudoti atinkamos strategijos ribose, atsižvelgiant į užduotis ir mokymosi situacijas.

A. Schmidjell (2001) mokymosi strategijomis įvardija keletą operacijų, kurias atliekant naudojamos įvairios technikos. Anot B. Hoskins, U. Fredriksson (2008), mokymosi strategijos yra elgsenos ir mąstymo aprašymo kelias, padedantis mokiniui mokytiis. Tų elgsenų ir mąstymo pagrindų gali būti sudarytas daugiau ar mažiau gerai organizuotas veiksmų planas numatytiems tikslams pasiekti ir kai kuriais atvejais planas gali būti susietas su mokymosi technikomis.

Apžvelgtos literatūros pagrindu šio mokslinio darbo autorė daro išvadą, kad mokymosi veiksmai gali būti priskiriami mokymosi strategijoms ar technikoms priklausomai nuo jų taikymo skirtingose mokymosi aplinkybėse. Pvz., į H. F. Friedrich (2002) išskiriamą informacinių ir komunikacinių technologijų strategijų grupę gali būti žiūrima kaip į mokymosi strategijų taikymą mokantis savivadžiai. Tačiau kitais atvejais tos grupės elementai gali būti naudojami kaip technika tam tikrai mokymosi strategijai realizuoti ( bendraujant su bendramoksliais; tvarkant informaciją).

Mokymosi strategijos kartais tapatinamos su mokymosi stiliais (A. Krapp, 1993). Tačiau, anot L. Chisholm ir kt. (2009), M. E. Taylor, P. Kloostermann (2010), mokymosi strategijas tapatinti su mokymosi stiliais nėra tikslu. Mokymosi stiliai atspindi kognityvinę mokymosi dimensiją, o mokymosi strategijos apima platesnį kontekstą: kognityvinę, metakognityvinę ir išteklių valdymo sferas. Pasak autorių, mokymosi stilius gali būti laikomas pastovia tendencija taikyti *tam tikrą* strategijų grupę.

Kita vertus, nagrinėtos literatūros pagrindu darytina prielaida, kad mokymosi stiliai ir mokymosi strategijos turi sąsajų. Jos pasireiškia tuo, kad mokymosi strategijos, būdamos tam tikrais specifiniais ir mažiau nuo asmens priklausomais mokymosi būdais, gali padėti efektyviau „išnaudoti“ individualius mokymosi stilius. Žmonės tampa vyresni, ir jų požiūris į mokymąsi keičiasi, atsiranda pažintinių ir mokymosi

stilių pokyčių, didėja individualūs skirtumai, ir visa tai daro įtaką mokymosi stiliui ir reikalauja mokymosi strategijų individualizacijos.

Pripažindami, kad yra ryšys tarp mokymosi stilių ir strategijų, protinių gabumų ir asmenybės, kad pažintinės ir emocinės technikos yra mokymosi priemonės, B. Hoskins, U. Fredriksson (2008), L. Chisholm ir kt. (2009), M. E. Taylor, P. Kloostermann (2010), C. Stringher (2006) išreiškia nuomonę, jog pats mokymasis mokyti nėra nei mokymosi strategijos, nei mokymosi technikos. Autorių nuomone, mokymosi strategijos yra reikšminga mokymosi mokyti dalis, tačiau mokymasis mokyti yra platesnis mokymosi aspektas, apimantis mokymosi strategijas ir technikas kaip tam tikrus gebėjimo mokyti komponentus. Kiekvienos MM subkompetencijos stiprinimas reikalauja pasirinkti tam tikras mokymosi strategijas ir būdus joms ugdyti(s).

Mokymosi strategijos ir būdai joms realizuoti tiek atskirų subkompetencijų atveju, tiek MM kompetencijos atveju gali būti pasirenkami įvertinus esamą situaciją, t. y., nustačius subkompetencijos ar kompetencijos stipriąsias ir silpnąsias vietas. Toks įsivertinimas leidžia asmeniui nusistatyti MM kompetencijos tobulinimo prioritetus ir pasirinkti mokymosi strategijas bei būdus (technikas), kurie apžvelgiami 12 lentelėje.

12 lentelė. Mokėjimo mokytis subkompetencijų ugdymo būdai

Subkompetencija	Subkompetencijos apibūdinimas	Subkompetencijos ugdymo būdai
Mokymosi mokytis prasmės supratimas	MM pramės, būtinų žinių, gebėjimų supratimas. Mokymosi stiliaus pažinimas.	Darbas grupėse; testai / klausimynai; minčių žemėlapiai; piešimas; esė rašymas; asociacijos (teigiamų jausmų su klaidomis); SSGG analizė. (Ch. Koppensteiner, 2005; T. Buzan, 2007; K. Jensen, 2008)
Informacijos tvarkymas	Informacijos paieška. Informacijos supratimas. Informacijos klasifikavimas, pritaikymas.	Įvairios skaitymo rūšys; žymos tekstuose; komentarai ir pastabos; raktinės sąvokos; asociacijos; žodžių kartoteka; lentelės, diagramos, eskizai; konspektai; minčių žemėlapiai; klausimai ir atsakymai; analogijos; parafravimas; vizualizacija; istorijų kūrimas; argumentų ir tvirtinimų, priežasties ir pasekmės santykis; mąstymo kepurės; kartojimas ištais – dalimis – ištaisai. (Ch. Koppensteiner, 2005; R. Strebkovsky, 2006; G. Gedvilienė, V. Zuzevičiūtė, 2007; T. Buzan, 2007; E. de Bono, 2008)
Laiko planavimas ir valdymas	Laiko ir terminų įvertinimas. Užduočių atlikimas laike. Prasmingas laiko naudojimas. Darbas su užduotimis.	Laiko protokolai; veiklos planai; laiko stebėseną; prioritetų nustatymas; T(tvarkymosi) laikas dienotvarkėje; darbingumo ir bioritmų kreivės; „auksinė“ valanda; dienos rezultatų kontrolė; mokymosi aplinkos sutvarkymas; pertraukos. (J. Rudnianskis, 1981; J. Bowyer ir kt., 2000; V. Lukošūnienė, A. Bėkšta, 2007)
Darbas grupėje	Komunikavimas. Indėlis į grupės darbą. Grupės nuomonės priėmimas. Bendradarbiavimas.	Santykių diagramos; vaidmenų žaidimai; „apšilimo“ pratimai; „ledlaužiai“; diskusijų grupės; situacijų analizė; kolaboratyvus mokymasis; kūrybinės metaforos; dialogai; klausymosi užduotys; grįžtamasis ryšys; moderavimo technikos. (M. Birkenbihl, 1993; M. Teresevičienė, G. Gedvilienė, 1999; A. Bėkšta, V. Lukošūnienė, 2005; V. Baršauskienė, B. Janulevičiūtė-Įvaškevičiūtė, 2007; K. Jensen, 2008.)
Motyvacija ir pasitikėjimas savimi	Tikslių nustatymas. Kliūčių įveikimas. Žinių pritaikymas. Savivertė.	Gerųjų savybių įvardijimas; tikslių fiksavimas, stebėseną, korekcija; situacijų analizė; motyvacijos žemėlapis; asmenybės ratas; testai; atsipalaidavimas. (Ch. Koppensteiner, 2005; R. Juozaitienė, 2005, 2012; H. F. Friedrich, 2006)
Ankstesnės patirties refleksija	Veiktos atsiminimas ir įvertinimas. Patirtimo analizė ir išvadų taikymas.	Dialogas, diskusija; problemų analizė; refleksija; struktūruota, kompleksinė, individuali, grupinė; rašymas: autobiografinis, dienoraščio; savianalizė; hipotezių kėlimas; pozityvus mąstymas; mokymasis iš klaidų. (R. Bubernys, 2007; R. Alonderienė, 2009; R. Juozaitienė, 2005, 2008, 2012; V. Stanišauskienė, 2005; A. M. Juozaitis, b.d., 2008)



*Apibendrinant teorinius suaugusiųjų MM kompetencijos ugdymo(si) strategijų aspektus, akcentuotina, kad pasirinkti mokymosi strategijas yra vienas svarbiausių tikslų mokantis mokyti. Tikslingai taikomos mokymosi strategijos mažina priklausomybę nuo išorinių mokymosi veiksnių, užtikrina veiksmingą mokymąsi, padeda pasiekti mokymosi rezultata, o teigiami mokymosi rezultatai didina suaugusio žmogaus pasitikėjimą ir mokymosi motyvaciją.*

*Ugdyti(s) mokymosi strategijas galima bet kokiame amžiuje, nes jos nėra duotos nuo gimimo. Žmogaus pažintiniai gebėjimai, susiję su amžiumi, gali daryti įtaką mokymosi strategijų įvaldymo greičiui, bet neužkerta kelio strategijoms įsisavinti. Pagrindinė sąlyga veiksmingai naudoti mokymosi strategijas yra laiko, skiriamo mokymosi strategijoms ugdytis, trukmė.*

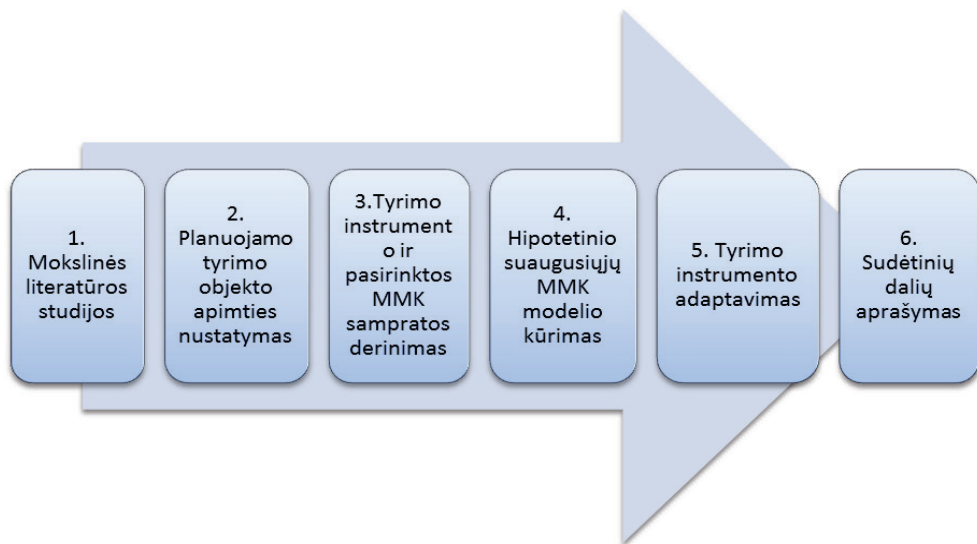
*Mokymosi strategijos ir mokymasis mokyti susiję tiesioginiu ryšiu: mokantis mokyti įgyjamos mokymosi strategijos, o mokymosi mokyti sėkmei užsitikrinti būtina pasirinkti ir taikyti tinkamiausias mokymosi strategijas. Gebėjimo pasirinkti ir tikslingai taikyti mokymosi strategijas ugdymas(is) yra vienas svarbiausių mokymosi mokyti tikslų.*

### **2.2.3 Mokėjimo mokyti kompetencijos modelių apžvalga**

Siekiant atlikti kvalifikaciją keliančių suaugusiųjų mokėjimo mokyti kompetencijos raiškos tyrimą iškilo būtinybė surasti būdus gebėjimui mokyti išmatuoti. Matavimo indikatorių mokėjimo mokyti kompetencijai matuoti svarba pabrėžiama EK dokumentuose (EPT, 2006; ETK darbo programos ataskaita, 2004; EC, 2008). EK ataskaitoje (2004), EK MVG tyrimų centro ekspertų susitikimų medžiagoje (2006), Mokymosi visą gyvenimą memorandume (2001), mokslininkų darbuose (J. Hautamäki ir kt., 2002; P. Hofmann, 2009). Literatūros šaltiniuose teigiama, kad MM kompetenciją sudaro *kognityvinė* (žinios apie konkrečius faktus) ir *afektyvinė* (mokymosi motyvacija, savivertė, savęs pažinimas, požiūris į mokymąsi) dimensija. Tačiau ilgalaikė mokinių pasiekimų tyrimo tradicija rodo, kad ikišioliniai tyrimai (PISA, TIMMS) buvo skiriami kognityvinei mokymosi komponentei vertinti (B. Hoskins, U. Fredriksson, 2008). Suomijos mokslininkų (J. Hautamäki ir kt., 2002) nuomone, svarbu rasti vertinimo indikatorius abiem mokymosi mokyti komponentėms matuoti, nes „interakcija tarp abiejų – afektyvaus ir kognityvaus – faktorių yra kompleksinė ir multidimensinė“. (p. 3)

Taigi galvojant apie mokymosi visą gyvenimą keliamus tikslus, formuojant visuo-  
menės požiūrį į naujo tipo mokymąsi mokėjimo mokyti kompetencijos vertinimas ir įsivertinimas yra tyrinėtina problema. Mokėjimo mokyti matavimą B. Hoskins, U. Fredriksson (2008) mano esant dalimi proceso, „kuriuo stengiamasi sukurti ir

stebėti mokymąsi ir jo pasekmes, siekiant fasilituoti mokymosi visą gyvenimą plėtrą Europoje“. (p. 4) Tam, kad būtų galima tyrinėti, reikalingas hipotetinis suaugusiųjų MM kompetencijos ugdymo(si) modelis ir jo pagrindu sudarytas tyrimo instrumentas. Šiame darbe suaugusiųjų MM kompetencijos ugdymo(si) modelis ir tyrimo instrumentas buvo kuriamas tokiais žingsniais (12 pav.)



12 pav. Hipotetinio modelio ir tyrimo instrumento kūrimo schema

Literatūroje randamų MM kompetencijos modelių analizei buvo keliami mokslinio tyrimo problema: palyginti MM kompetencijos modelių charakteristikų tapatumus ir skirtumus.

Tyrimo tikslas – apžvelgiant skirtingus mokėjimo mokyti kompetencijos modelius išryškinti mokėjimo mokyti kompetencijos charakteristikas.

Tyrimo uždaviniai:

- Aptarti mokėjimo mokyti kompetencijos modelių panašumus ir skirtumus.
- Išskirti galimus mokėjimo mokyti kompetencijos į(si)vertinimo kriterijus.

Tyrimo metodai: mokslinės literatūros ir dokumentų analizė, analitinis aprašymas.

Apsibrėžtai mokslinei problemai ištirti iš teorinėse studijose analizuotų įvairių MM kompetencijos modelių pamatiniais pasirinkome keturis modelius (Hipotetinį MMK ugdymo modelį pagal V.Pukevičiūtę, Suomijos MMK koncepciją, Europos MMK testo modelį, SKILLS projekto MMK modelį) (13 lentelė).

### 13 lentelė. Mokėjimo mokytis kompetencijos charakteristikos skirtinguose modeliuose

#### Hipotetinis Pukevičiūtės modelis

Mokymosi svarba.

Mokymosi mokytis tikslai.

Mokymosi strategijos

- Autentiškų mokymosi būdų pasirinkimas.
- Intelektų tipo ir mokymosi stiliaus žinojimas.
- Gebėjimas kooperuotis ir priimti / suteikti pagalbą.
- Įsiminimo technikų taikymas informacijai gauti, įsisavinti, taikyti.

Mokymosi technologijos:

- Laiko planavimas.
- Mokymosi aplinka.
- Susitelkimas mokytis.
- Informacijos paieška ir valdymas.

Mokymosi įsivertinimas.

Metakognityvinė analizė.

#### SKILLS projekto modelis

- Laiko valdymas
- Gebėjimas numatyti tikslus ir uždavinius.
- Gebėjimas tvarkyti, paskirstyti ir klasifikuoti laiką ir išteklius.
- Mokėjimas analizuoti, vertinti ir įveikti sunkumus.
- Informacijos organizavimas Informacijos valdymo technikų ir strategijų žinojimas.
- Komandinis darbas
- Žinojimas ir mokėjimas pasikeisti idėjomis dirbant grupėje.
- Bendravimas ir kooperacija siekiant bendrų tikslų.
- Motyvacija ir pasitikėjimas savimi
- Gebėjimas mokytis, įveikti kliūtis ir priimti pokyčius.
- Gebėjimas sukurti pozityvų požiūrį į problemų sprendimą.
- Smalsumas ieškant naujų galimybių mokytis.
- Gebėjimas mokytis įvairiuose kontekstuose.

#### Suomijos mokymosi mokytis vertinimo koncepcija

**Kognityvinė komponentė** (bazinės matematinės-analitinės operacijos; loginis mąstymas; daugialapsnis teksto suvokimas, kultūrinės žinios bei jų interpretacija, mokymosi valdymas).

#### Afektinė komponentė

*Į asmenį orientuotos kategorijos*

- Mokymosi motyvacija.
- Požiūris į tikslus.
- Požiūris į mokyklos vertybes.
- Požiūris į nesėkmės baimę, akademinį užsisiklindimą.
- Mokymosi strategijos.
- Savęs suvokimas akademiniam kontekste, bendrasis savęs vertinimas, savigarba, savivertė.
- Mokyklos ir klasės atmosfera.
- Pasirengimas grupiniam darbui.

*Į kontekstą orientuotos kategorijos*

- Tėvų, mokytojų ir bendramokslų ekspertinės pagalbos priėmimas.
- Socialinis visuomeninis kontekstas.
- Refleksija ir intelektualinis mąstymas.
- Moralinės vertybės.
- Mokymosi, darbo ir visuomenės ateities interpretacija.
- Informacijos įgijimas naudojant medijas.

#### Europos testo modelis

**Kognityvinė dimensija** (faktų ar nuomonių informacijoje identifikacija; gebėjimai naudoti taisykles įvairiais būdais; teiginių ir taisyklių išbandymas; protinių įrankių naudojimas).

#### Afektinė dimensija

- Mokymosi motyvacija, strategijos
- Požiūris į tikslus
- Požiūris į užduoties atlikimą arba vengimą užduotį atlikti ir į baimę klysti.
- Požiūris į pastangas, tarpininkavimą.
- Požiūris į motyvaciją kontrolei.
- Požiūris į nuomonės susidarymą.
- Požiūris į strateginį sąmoningumą.
- Savęs suvokimas akademiniam kontekste ir savivertė.
- Mokymosi aplinka
- Santykiai su mokytojais, tėvais, bendramoksliais.
- Požiūris į pagalbos iš svarbių aplinkinių priėmimą.
- Darbas grupėje, bendradarbiavimas ir lyderystė.

#### Metapažinimo dimensija:

- Metapažinimo monitoringo užduotys problemoms spręsti.
- Metapažinimo tikslumas.
- Pasitikėjimas metapažinimo išvadomis.

*Hipotetinio mokėjimo mokytis kompetencijos modelio*, kurį sudarė V. Pukevičiūtė (2009), pagrindas – studento asmeninės potencijos ir gebėjimai veikti, priklausantys nuo turimų žinių, tam tikros srities įgūžių ir vertybinių nuostatų, rodančių mokymosi prasmingumą.

MM kompetencijos modelio šerdį sudaro šeši tarpusavyje susiję gebėjimai, integruojantys kognityvinius, metakognityvinius, motyvacinius, socialinius mokymosi proceso aspektus: gebėjimas a) išvelgti mokymosi mokytis svarbą, b) išsikelti mokymosi mokytis tikslus, c) pasirinkti mokymosi strategijas, d) pasirinkti mokymosi technologijas, e) vertinti savo mokymąsi, f) atlikti metakognityvinę analizę.

Hipotetinis MM kompetencijos modelis ir teorinis-empirinis modelis yra sukurti užsienio kalbos studentams ir mokiniam. Teoriniame-empiriniame modelyje empiriniai požymiai aiškiai siejami su užsienio kalbos mokymosi kontekstu, o MM kompetencijos tyrimo metodika ir klausimynas orientuoti į užsienio kalbos (vokiečių) mokymąsi. Taikydama tyrimo modelį autorė nustatė XI–XII klasių mokinių ir pirmo kurso studentų mokėjimo mokytis kompetencijos lygį ir veiksmingo mokymosi veiksnius.

Antruoju modeliu pasirinkta *Suomijos mokėjimo mokytis kompetencijos koncepcija*. Ją 1996 metais sukūrė Helsinkio universiteto švietimo departamentas Suomijos nacionalinei švietimo tarybai (J. Hautamäki ir kt., 2002) užsakius. Modelis ir jį lydintys testai yra skirti pažintiniams gebėjimų ir afektyvinėms nuostatomis matuoti.

Gebėjimas mokytis pagal suomišką modelį suprantamas kaip kompetencija ir pasirengimas priimti naujus uždavinius, aktyviai mąstant ir matant ateities perspektyvas, naudojant afektyvias ir kognityvias savireguliacijos formas, pagrindines mokymosi procedūras ir jau žinomus dalykus pritaikant naujoje situacijoje ir naujiems uždaviniams spręsti.

MM kompetenciją šiame modelyje sudaro kognityvinė ir afektyvinė dimensijos.

Kognityvinė MM kompetencijos dimensija siejama su protiniais gabumais, o afektyvinė komponentė apima motyvacines ir nuostatų subsystemas, susijusias su *orientacija į asmenį* (mokymosi motyvacija, mokymosi strategijos, savęs, kaip mokinio, suvokimas, savęs vertinimas, pasirengimas grupiniam darbui) ir su *orientacija į kontekstą* (kitų svarbių asmenų pagalbos priėmimas, socialinis kontekstas, galimybių informacijai įgyti suvokimas).

Modelis skirtas mokinių ir studentų MM kompetencijai tirti. Naudojant modelio testus buvo tirti 6 ir 9 klasių moksleiviai bei 17+ mokinių grupė (aukštųjų arba profesinių mokyklų studentai). 1996–2006 metais buvo įvertinta 80 000 mokinių ir studentų, dalyvavusių nacionalinio, municipalinio ir mokyklinio lygio mokymosi

programose. Nuolatinis koncepcijos ir testų naudojimas rodo instrumento patikimumą, matuojant tikslinės grupės MM kompetenciją.

*Trečiasis modelis – Europos modelis mokėjimo mokytis kompetencijai tirti.* Modelį ir testavimo instrumentą sukūrė EK iniciatyva sudaryta tarptautinių ekspertų grupė MM kompetencijai matuoti 2006–2007 metais (B. Hoskins, U. Fredriksson, 2008).

MM kompetencija šiame modelyje nusakoma EPT 2006 m. gruodžio 18 d. rekomendacijoje dėl pagrindinių mokymosi visą gyvenimą kompetencijų suformuluotu apibrėžimu, kuriame akcentuojama, kad mokymasis mokytis yra gebėjimas organizuoti mokymąsi ir atkakliai mokytis, veiksmingai planuojant laiką, įgyjant ir įsisavinant informaciją, mokantis individualiai ir grupėse, suprantant mokymosi procesus ir poreikius, įvertinant galimybes, gebant įveikti kliūtis, ieškant pagalbos ir ja pasinaudojant, remiantis turima mokymosi ir gyvenimo patirtimi, pasitikint savimi ir motyvuojant save mokytis.

Europos MMK modelį sudaro trys dimensijos: metakognityvinė, kognityvinė, afektyvinė.

Kognityvinė Europos modelio dalis *mokymosi mokytis mąstymo gebėjimai ir strategijos* apima faktų nustatymą, taisyklių naudojimą, teiginių išbandymą, protinių gebėjimų naudojimą.

Afektyvinė dimensija *mokymosi mokytis įsitikinimai, būdai ir nuostatos* apima mokymosi motyvaciją, strategijas ir požiūrį į pokyčius; savęs suvokimą mokantis ir savivertę; mokymosi aplinką, santykius su mokytojais, tėvais, bendramoksliais.

Metapažinimo dimensija skirta savo galimybių refleksijos supratimui tirti.

Tikslinė Europos MMK modelio grupė – mokiniai, baigiantys privalomo mokymosi programą, priešpaskutinės klasės ir 14 metų moksleiviai. Priešpilotinis modelio išbandymas atliktas 2008 metais aštuoniose Europos Sąjungos valstybėse 14 metų mokinių grupėse (S. Kupiainen ir kt., 2008). Didžiąją dalį testo sudarė kognityviniai klausimai ir užduotys.

Ketvirtuoju modeliu pasirinktas *Mokėjimo mokytis kompetencijos modelis*, sukurtas SKILLS projekte. Modelį sukūrė tarptautinis partnerių konsorciumas, 2007–2009 m. ES MVG programos projekte *Keletas raktų mokymosi mokytis gebėjimams* (SKILLS).

Modelis pagrįstas EPT rekomendacijoje dėl pagrindinių mokymosi visą gyvenimą kompetencijų 2006/962/CE pateiktu mokėjimo mokytis kompetencijos apibrėžimu.

Modelyje išskirtos svarbiausios MM kompetencijos sudėtinės dalys: a) gebėjimas pradėti mokytis ir dalyvauti mokymesi, b) gebėjimas organizuoti savo paties mokymąsi efektyviai valdant laiką ir informaciją, c) gebėjimas mokytis individualiai ir grupėse, d) gebėjimas motyvuotai dalyvauti mokymesi ir pasitikėjimas savimi. Pagal modelį

sudarytas testas suaugusių mokinių MM kompetencijai įsivertinti. Kuriant testą buvo atsižvelgta į suaugusio žmogaus mokymosi ir psichologinius ypatumus, dėmesį skiriant individualiam mokymosi stiliui. Instrumento tinkamumas ir validumas patikrintas penkiose partnerių šalyse. Testą atliko ir atsiliepimus apie jį pareiškė 150 suaugusiųjų mokinių ir 15 mokytojų.

Modeliuose vartojama nevienoda MM kompetencijos apibrėžtis, dėl to atsiranda kompetencijos charakteristikų skirtumų. Netapatūs apibrėžimų, sąvokų, subkategorijų ir charakteristikų vartojimas apsunkina kriterijų MM kompetencijai matuoti palyginimą, tačiau leidžia išvengti modeliuose vartojamų MM charakteristikų bendrumus ir skirtumus (14 lentelė).

**14 lentelė.** *Mokymosi mokytis charakteristikų tapatumai ir skirtumai*

Tapatumai	Skirtumai
Bendras pagrindinis tikslas.	Išsiskiriantys subtikslai.
Sutampančios pagrindinės mokymosi komponentės: kognityvinė ir afektyvinė.	Nevienoda mokymosi mokytis kompetencijos apibrėžtis.
Vienodas požiūris į afektyvinės komponentės svarbą.	Skirtingas požiūris į pedagogų mokymosi mokytis kompetencijos vertinimą.
Sutampančios svarbiausios mokymosi mokytis charakteristikos.	Specifinių subkomptencijų išskyrimas.
Vienodas rezultatų reikšmės matymas.	Struktūros ir testų išplėtojimo priklausomybė nuo tikslinės grupės.

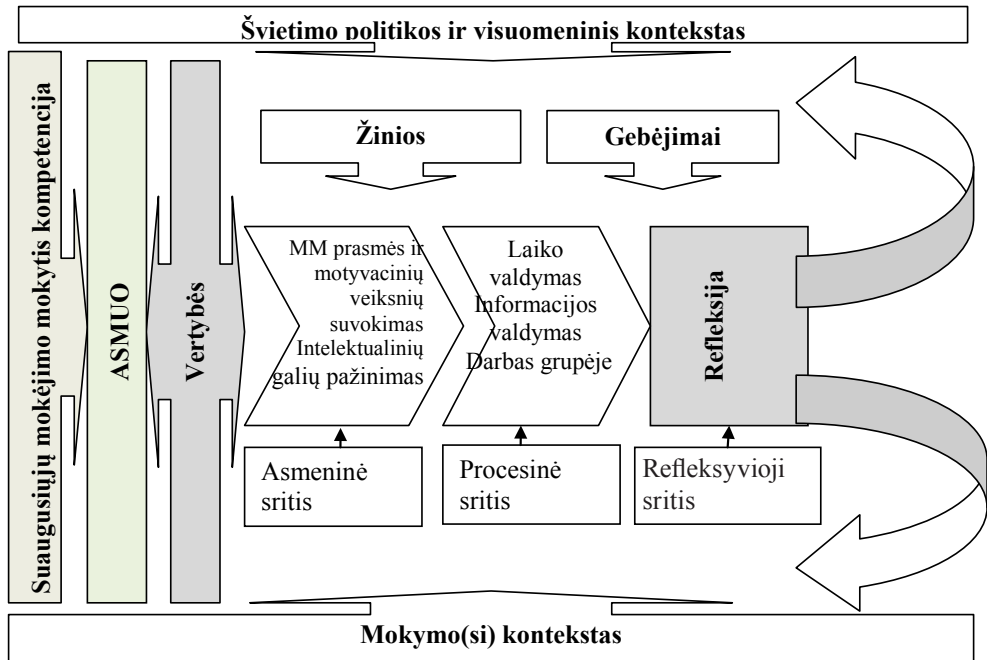
Apibendrinant MM kompetencijos modelius teigtina, kad jais siekiama suteikti instrumentą MM kompetencijai vertinti ir įsivertinti. Nors mokymosi mokytis / MM kompetencijos samprata modeliuose šiek tiek skiriasi, pagrindinės kompetencijos charakteristikos sutampa ir tai yra: *mokymosi tikslai, informacijos valdymas, kooperacija ir komandinis darbas, mokymosi strategijos, mokymosi motyvacija, požiūris į nesėkmę, baimę suklysti ir sunkumų analizę, mokinio savęs pažinimas, mokymosi aplinka ir refleksija bei metakognityvinė analizė*. Šios charakteristikos įtrauktos į visus ar daugumą modelių, todėl manytina, kad jos reikšmingai atskleidžia MM kompetencijos esmę.

Šiame moksliniame darbe suaugusiųjų MM kompetencijos modelio pagrindu pasirinktas SKILL projekto modelis dėl kelių priežasčių: 1) modelis skirtas suaugusiųjų MM kompetencijai į(si)vertinti, 2) modelis apima svarbiausias kituose modeliuose teikiamas MM charakteristikas: būtinybės kelti mokymosi tikslus suvokimą, laiko ir informacijos valdymą, darbo grupėje gebėjimus, motyvaciją mokytis, savęs pažinimą ir pasitikėjimą savimi, 3) modelio tinkamumas ir validumas patikrintas testuojant suaugusiuosius penkiose šalyse.

Kurdama suaugusiųjų MM kompetencijos modelį, darbo autorė adaptavo ir išplėtojo SKILL modelį, papildydama jį mokymosi mokytis prasmės supratimo ir ankstesnės patirties refleksijos subkompetencijomis. Šių subkompetencijų reikšmę gebėjimui mokytis pabrėžia mokslininkai (G. A. Straka, 2005; A. Moreno, 2006; E. Sorenson, 2006; A. Demetriou, 2006, N. Bankauskienė ir kt., 2008, V. Pukevičiūtė, 2009), anksčiau nagrinėtų modelių kūrėjai ir šio darbo autorė.

### 2.2.4 Hipotetinis suaugusiųjų mokėjimo mokytis kompetencijos ugdymosi modelis

Remiantis MM kompetencijos ir mokymosi mokytis sampratų įvairove, suaugusiųjų mokymosi specifika, nagrinėtų MM kompetencijos modelių charakteristikomis bei teorinėmis suaugusiųjų MM kompetencijos funkcionavimo prielaidomis buvo sudarytas hipotetinis suaugusiųjų MM kompetencijos modelis (13 pav.).



13 pav. Hipotetinis suaugusiųjų mokėjimo mokytis kompetencijos modelis

Teoriniu modelio pagrindu pasirinkta MM kompetencijos apibrėžtis, nusakanti MMK kaip gebėjimą, remiantis žinių, įgūdžių ir vertybinių nuostatų visuma, reflek-

*tuoti savo motyvaciją mokytis ir mokymosi prasmės suvokimą, planuoti ir valdyti savo mokymąsi, taikant efektyvius informacijos ir laiko valdymo instrumentus, dirbant individualiai ir bendradarbiaujant su kitais besimokančiais, pažįstant savo asmenines galias ir jomis pasitinkint bei prisiimant atsakomybę už savo mokymąsi.* Išėities tašku modelyje pasirinktos suaugusiojo vertybinės nuostatos, lemiančios požiūrį į mokymąsi mokytis ir nuolatinė proceso, turimų žinių ir įgūdžių refleksija. Modelį sudaro trys sritys: asmeninė, procesinė ir reflektvyvioji, apimančios afektyvinius, kognityvinius ir metakognityvinius MM kompetencijos aspektus ir ją sudarančias subkompetencijas

Asmeninę sritį sudaro mokymosi mokytis prasmės ir asmens motyvacinių veiksmių mokytis suvokimo subkompetencijos ir intelektualinių galių pažinimas bei taikymas:

*Mokymosi mokytis supratimas* apima žinias apie mokėjimą mokytis, nuostatas į mokėjimą mokytis, įgūdžių ir gebėjimų, kuriais apibūdinamas mokėjimas mokytis, įsisąmoninimą, mokėjimo mokytis naudos suvokimą ir įvardijimą.

*Motyvacinių mokymosi veiksmių suvokimas ir pasitikėjimas savimi.* Motyvacija yra mokymosi pradžios pagrindas, užtikrinantis sėkmingą mokymąsi visą gyvenimą. Teigiamą motyvaciją padeda įveikti mokymosi kliūtis, priimti pokyčius, ieškoti naujų galimybių mokytis įvairiose situacijose. Motyvacija saistoma su žmogaus pasitikėjimu savimi, savės ir savo pajėgumų (galių) pažinimu, mokėjimu priimti save ir kitus, gebėjimu išreikšti savo norus, emocijas, reikalavimus.

*Intelektualinių galių pažinimas bei taikymas* apima besimokančiojo savės, kaip mokinio, pažinimą, mokymosi stilių ir intelektualinių galių žinojimą ir gebėjimą jas taikyti.

Procesinę dalį apima laiko valdymo, informacijos valdymo, darbo grupėje subkompetencijos:

*Laiko valdymas ir planavimas* apima gebėjimą sutvarkyti, paskirstyti ir klasifikuoti laiko išteklius siekiant galutinio tikslo, numatant ir įgyvendinant tarpinius tikslus ir uždavinius, įvertinant, analizuojant ir įveikiant iškilusius sunkumus, mažinant laiko ir išteklių sąnaudas bei naudojant atitinkamas priemones sunkumus pertvarkyti į veiklas.

*Informacijos tvarkymas* yra pajėgumas protiškai ir fiziškai valdyti informaciją, naudojant būtinas mokymosi strategijas; įvairiapusis procesas, apimantis gebėjimą rasti, klasifikuoti, analizuoti, apibendrinti, sintezuoti, suvokti, įsisavinti, atgaminti naują informaciją.

*Darbas grupėje* yra būdas ir įgūdis pasikeisti idėjomis ir jas papildyti dirbant su skirtingas biografijas, įgūdžius ir polinkius turinčiais asmenimis, kurie komunikuoja



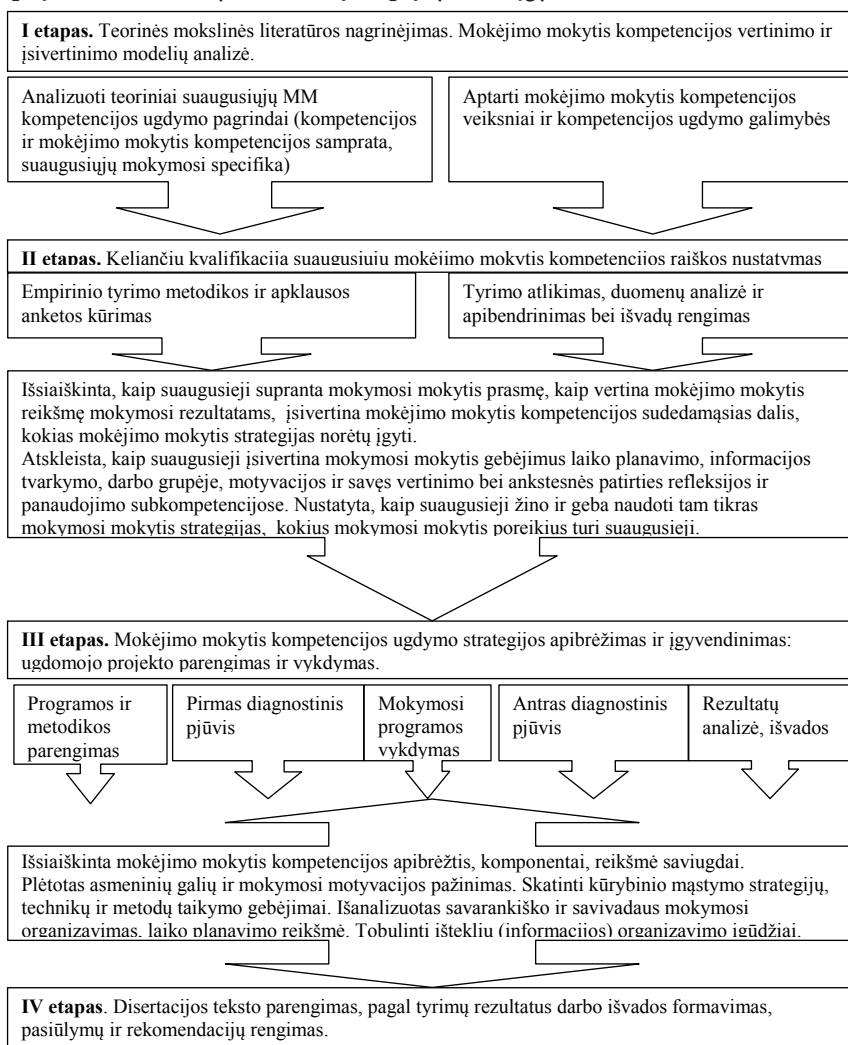
ir kooperuojasi, siekdami bendrų tikslų ir grupės tikslus vertindami aukščiau nei savo asmeninius interesus.

Reflektyviąją dalį sudaro *ankstesnės patirties refleksija* – būdas mokytis apmąstant ankstesnę mokymosi ir gyvenimo patirtį, darant išvadas, ką reikėtų tobulinti, ir numatant kelius ankstesnei patirčiai ateities veikloje naudoti. Refleksija yra itin reikšminga suaugusiųjų mokymosi mokytis dalis, nes suaugęs žmogus iš kitų besimokančiųjų išsiskiria būtent patirties turėjimu. Tyrimo rezultatai, gauti apibendrinant projekto „Andragogų praktikų tęstinio kvalifikacijos tobulinimo modelio sukūrimas ir įgyvendinimas“ ([www.lssa.smm.lt/bpd](http://www.lssa.smm.lt/bpd)) dalyvių savirefleksijas, parodė, kad aktyvus ir sąmoningas reflektavimas sudaro prielaidas tobulinti mokymąsi ir konstruoti tolesnę, kokybiškesnę veiklą (V. Lukošūnienė, 2011).

## II. METODOLOGINIS SUAUGUSIŲJŲ MOKĖJIMO MOKYTIS KOMPETENCIJOS TYRIMO PAGRINDIMAS

### 3. Tyrimo metodika ir organizavimas

Išstudijavus mokslinę literatūrą ir modulius MM kompetencijai vertinti, planuojant apibrėžtą tyrimą, aiškėja mokslinės problemos sudėtingumas. Problemai sėkmingai išspręsti buvo sudaryta keturių etapų tyrimo įgyvendinimo struktūra (14 pav.).



14 pav. Tyrimo įgyvendinimo struktūra

### 3.1 Tyrimo etapų aprašymas

**Pirmajame tyrimo etape** (2008 m. spalio mėn. – 2010 m. vasario mėn.) nagrinėta teorinė mokslinė literatūra ir švietimo organizavimo dokumentai, analizuoti mokėjimo mokyti kompetencijos vertinimo ir įsivertinimo modeliai, sukurtas hipotetinis suaugusiųjų mokėjimo mokyti kompetencijos modelis.

Tyrimo metodai:

Teorinis: teorinių mokslinių šaltinių analizė.

Empirinis: mokėjimo mokyti kompetencijos vertinimo ir įsivertinimo modelių analizė.

**Antrajame tyrimo etape** (2010 m. kovo mėn. – 2011 m. balandžio mėn.) sukurtas mokėjimo mokyti kompetencijos tyrimo instrumentas, diagnostinio tyrimo metodika ir apklausos anketa, atliktas ir apibendrintas diagnostinis tyrimas.

Tyrimo metodai:

Teoriniai: literatūros ir dokumentų analizė. Literatūros ir dokumentų analizės metodas buvo taikomas, apžvelgiant mokymosi mokyti iširtumą Lietuvoje ir užsienyje, išryškinant mokėjimo mokyti kompetencijos reikšmę suaugusiam žmogui, tobulinančiam kvalifikaciją, išskirti ir išanalizuoti mokėjimo mokyti kompetencijos veiksniai ir jos plėtojimo strategijos.

Empiriniai: suaugusiųjų anketinė apklausa. Kiekybinis tyrimas buvo atliktas siekiant nustatyti, kaip kvalifikaciją tobulinantys suaugusieji supranta mokėjimo mokyti esmę, kaip vertina mokėjimo mokyti reikšmę mokymosi rezultatams, įsivertina mokėjimo mokyti kompetencijos sudedamąsias dalis, kokias mokėjimo mokyti strategijas norėtų įgyti.

Matematiniai statistiniai: absoliučių ir procentinių dažnių skaičiavimas, chi kvadrato ( $\chi^2$ ) skaičiavimai ir jų analizė. Tyrimo duomenys apdoroti kompiuterine SPSS (Statistical Package for the Social Sciences 17.0 for Windows) statistinių duomenų apdorojimo programa.

Anketinės apklausos organizavimas

*Pasirengimas apklausai.* Pagal hipotetinį suaugusiųjų MM kompetencijos modelį buvo sudarytas MM kompetencijos raiškos tyrimo instrumentas (1 priedas), kuriame išryškintos šešios mokėjimo mokyti subkompetencijos. Sudarant tyrimo instrumentą kiekviena subkompetencija buvo skaidoma į penkis – šešis subkompetencijos elementus (sudėtinės dalis), o kiekvienas elementas apibūdinamas juos nusakančiais gebėjimais.

Tyrimo tikslas – atskleisti kvalifikaciją tobulinančių suaugusiųjų MM kompetenciją sudarančių gebėjimų raišką. Šiam tikslui pasiekti buvo sudaryta anketa, parengta taikant MM kompetencijos tyrimo instrumentą (2 priedas).

Įvertinant, kad suaugusiųjų MM kompetencijos mokslinis tyrimas yra ganėtinai nauja ir sudėtinga problema, siekiant ją mokslškai pagrįsti patikimais duomenimis, anketoje buvo pateikti teiginiai, atspindintys MM kompetenciją sudarančius gebėjimus, ir įvairaus pobūdžio klausimai, kurių duomenys leistų teigti apie tyrimo patikimumą. Tyrimo instrumento patikimumas patikrintas pakartotiniu instrumento taikymu vertinant ugdomojo projekto dalyvių mokėjimo mokyti kompetencijos raišką ir jos pokytį po ugdomojo poveikio.

Anketą sudaro penkios klausimų arba teiginių grupės:

1. Klausimų grupė mokėjimo mokyti kompetencijos supratimui įvertinti. Ją sudaro 1, 2, 3, 7 klausimai. 1 ir 3 klausimai pateikti penkių pasirinkimų Likerto skalės forma; 2 ir 7 klausimai pateikti su atsakymų pasirinkimų variantais.
2. Teiginių grupė parengta refleksyvaus įsivertinimo forma. Pateikiama 100 teiginių mokėjimo mokyti kompetenciją sudarantiems gebėjimams ir jų grupėms įsivertinti. Teiginiai apima motyvuojančių veiksmų suvokimo, laiko valdymo, informacijos valdymo, darbo grupėje ir ankstesnės patirties refleksijos subkompetencijas. Teiginiai buvo vertinami pagal Likerto tipo penkių balų skalę nuo *Tikrai sutinku* iki *Tikrai nesutinku*.
3. Klausimų grupė asmeninių intelektualinių galių pažinimui nustatyti. Ją sudaro klausimas (5) apie mokymosi stiliaus žinojimą, pateiktas penkių pasirinkimų Likerto skalės forma, ir atvirasis klausimas (6) apie išreikšto daugiasluoksniu intelekto tipo naudojimą mokantis.
4. Klausimų grupė mokėjimo mokyti poreikiams nustatyti. Ją sudaro klausimas (8), pateiktas su atsakymų variantais, apie poreikį išmokyti mokymosi technikų ir penkių pasirinkimų Likerto skalės forma užduotas klausimas (9) apie nuostatą tobulinti MMK specialiuose mokymuose.
5. Demografinio pobūdžio klausimų grupė.

*Apklausa atlikimas.* Anketinė apklausa, pasitelkus Lietuvos suaugusiųjų švietimo asociacijos narių ir regioninių atstovų tinklą, organizuota 2010 metų spalio mėn. – 2011 metų gegužės mėn. kvalifikacijos tobulinimo renginiuose.

Apklausa metu buvo išdalyta 711 anketų, surinkta 578 anketos, duomenims apdoroti tinkamų anketų buvo 544. Skaičiuojant tyrimo imtį buvo remtasi 2005 m. LR Statistikos duomenimis, kad Lietuvoje gyveno 3 355 220 asmenų, o neformaliai

besimokančiųjų užimtųjų lyginant su visais gyventojais buvo 40,3 proc. (<http://db1.stat.gov.lt/statbank/default.asp?w=1012>). Darbo autorės skaičiavimu tai sudarė 1 352 153 asmenų. Pagal V. A. Jadov (1998), reprezentatyvi tyrimo imtis su 5 proc. paklaida esant 1 000 000 asmenų generalinei aibei yra 358 atvejai. B. Bitino (2006) teigimu, kai generalinė aibė yra tolygiai begalinė, patikima yra imtis, kurią sudaro bent keturi šimtai stebėjimo vienetų. Pagal šiuos teiginius atlikto tyrimo imtis atitinka imties patikimumo kriterijus.

Atsižvelgiant į tai, kad kvalifikacijos tobulinimo renginiuose dalyvaujančių suaugusių žmonių generalinė aibė didelė, sudaryti tyrimo stebėjimo vienetų sąrašą ir iš anksto suplanuoti tiriamųjų sudėtį buvo neįmanoma. Dėl šios priežasties buvo taikoma *stichinė* imtis (B. Bitinas, 2006), o ne imtis, sudaryta atsitiktinės atrankos būdu.

Tyrimo dalyvavo respondentai iš visos Lietuvos (15 lentelė).

**15 lentelė. Apklaustųjų asmenų geografinis pasiskirstymas**

Apskritis	Miestas, rajonas	Respondentų skaičius (proc.)
Alytaus	Alytaus, Lazdijų, Varėnos, Druskininkų	7,2
Kauno	Kauno, Jonavos, Kaišiadorių, Kėdainių, Prienų, Raseinių	13,2
Klaipėdos	Klaipėdos, Kretingos, Skuodo, Šilutės	12,7
Marijampolės	Marijampolės, Kalvarijos, Kazlų Rūdos, Šakių, Vilkaviškio	6,7
Panevėžio	Panevėžio, Biržų, Kupiškio, Pasvalio, Rokiškio	12,0
Šiaulių	Šiaulių, Akmenės, Joniškio, Kelmės, Pakruojo	12,4
Tauragės	Tauragės, Jurbarko, Pagėgių, Šilutės	7,4
Telšių	Telšių, Mažeikių, Plungės, Rietavo	7,9
Utenos	Utenos, Anykščių, Ignalinos, Molėtų, Zarasų	9,2
Vilniaus	Vilniaus, Elektrėnų, Širvintų, Trakų, Ukmergės	11,3

Pagal V. Čekanavičių, G. Murauską (2000), imtis yra reprezentatyvi, jei ištyrus imtį galima daryti patikimas išvadas apie visą populiaciją. Kadangi tyrime dalyvavo kvalifikaciją tobulinantys suaugusieji iš visos Lietuvos, buvo atstovaujama miesto, rajono, kaimo kontekstui, galima teigti, kad tyrimas reprezentuoja bendrą kvalifikaciją tobulinančių suaugusių asmenų situaciją Lietuvoje.

Apklausa buvo anoniminė, apklausos dalyviai buvo informuoti, kad duomenys bus naudojami tik mokslo tikslams.

Gauti duomenys statistiškai apdoroti naudojant SPSS (Statistical Package for the Social Sciences 17.0 for Windows) statistinių duomenų apdorojimo programinės įrangos 17.0 versiją. Taikyta aprašomoji statistika (absoliučią ir procentinių dažnių skaičiavimai, chi kvadrato ( $\chi^2$ ) kriterijus) (V. Čekanavičius, G. Murauskas, 2000).

Naudojant SPSS programinę įrangą duomenys buvo užkoduoti, sudarytos procentinio pasiskirstymo dažnumo lentelės. Atsakymų dažnio skirtumo patikimumas tikrintas chi kvadrato kriterijumi. Šis kriterijus parodė, ar egzistuoja statistiškai reikšmingi skirtumai tarp duomenų (V. Čekavičius, G. Murauskas, 2000). Skirtumų tarp apklaustos dalyvių grupių ryšiui nustatyti naudoti šie statistinių išvadų patikimumo lygiai:

- Kai reikšmingas lygmuo  $p < 0,05$ , laikoma, kad skirtumas statistiškai reikšmingas.
- Kai reikšmingas lygmuo  $p < 0,01$ , laikoma, kad skirtumas esminis.
- Kai reikšmingas lygmuo  $p < 0,001$ , laikoma, kad skirtumas labai ryškus.
- Kai reikšmingas lygmuo  $p < 0,0001$ , laikoma, kad skirtumas visiškas.
- Kai reikšmingas lygmuo  $p \ll 0,0001$ , laikoma, kad skirtumas absoliutus.
- Kai reikšmingas lygmuo  $p > 0,05$ , laikoma, kad skirtumas tarp dažnių yra statistiškai nereikšmingas (B. Bitinas, 2006, p. 304).

Anketos klausimų grupės, kurioje pateikta 100 teiginių, skirtų kiekvienam mokėjimo mokyti kompetencijos gebėjimui įsivertinti penkių pasirinkimų Likerto skalės forma (nuo *Tikrai sutinku* iki *Tikrai nesutinku*), duomenų apdorojimui buvo naudojamas taškų vidurkis. Pagal V. Čekavičių (b.d.) ranginis kintamasis su 5 rangais socialiniuose moksluose gali būti traktuojamas kaip intervalinis (jam skaičiuojamas vidurkis ir pan.). Analizuojant rezultatus skalės įverčiai buvo paversti balais: *tikrai sutinku* – 5, *sutinku* – 4, *nei sutinku, nei nesutinku* – 3, *nesutinku* – 2, *tikrai nesutinku* – 1. Apibendrinant rezultatus išvesti įvertinimų vidurkiai.

Atvirojo klausimo apie išreikšto daugiasluoksnio intelekto tipo naudojimą mokantis duomenys analizuoti taikant turinio analizės (content analysis) metodą.

Skirtumams tarp skirtingose vietovėse gyvenančių apklaustųjų gebėjimo mokyti įvertinimų vidurkių nustatyti naudotas ranginis Kruskal-Wallis testas. Statistiškai reikšmingu laikytas vidurkių skirtumas, kurio reikšmingumas didesnis nei 95 proc. (t. y. jei  $p < 0,05$ ).

Skirtumo tarp dviejų grupių statistiniam reikšmingumui įvertinti buvo taikomas neparametrinis Mann-Whitney kriterijus. Statistiškai reikšmingu laikytas vidurkių skirtumas, kurio patikimumas didesnis nei 95 proc. (t. y. jei  $p < 0,05$ ).

Dviejų kintamųjų ryšiui nustatyti taikytas Spearman ranginės koreliacijos koeficientas.

Diagnostinio tyrimo metu gauti duomenys ir padarytos išvados panaudoti kuriant ugdomojo projekto metodologiją ir metodiką. Atsižvelgiant į tyrimo rezultatus, rodan-

čius, kad labiausiai tobulintos respondentų MM subkompetencijos yra laiko valdymas ir ankstesnės veiklos refleksija, ugdomojo projekto metodikoje didelis dėmesys buvo skirtas efektyviam laiko valdymui nagrinėti ir demonstruoti, refleksyvaus mokymosi įgūdžiams formuoti. Į mokymosi programą buvo įtrauktos mokymosi strategijos, formuojančios afektyvinės MM dimensijos supratimą, kurio stoką atskleidė diagnostinis tyrimas. Konstruojant ugdomojo projekto programą atsižvelgta į tyrimo rezultatus apie nepakankamai veiksmingą intelektualinių galių taikymą mokantis, įtraukiant mokymosi stilių ir daugiasluoksnio intelekto temas.

**Trečiajame tyrimo etape** (2011 m. gegužės mėn. – 2012 m. kovo mėn.) apibrėžta ir įgyvendinta mokėjimo mokyti kompetencijos ugdymo(si) strategija: parengtas ir įgyvendintas ugdomasis projektas, gautų rezultatų pagrindu nustatytas mokėjimo mokyti kompetencijos raiškos pokytis.

Tyrimo metodai

Teoriniai: mokėjimo mokyti kompetencijos ugdymo strategijos.

Empiriniai: ugdomasis projektas atliktas gebėjimo mokyti programai įgyvendinti, siekiant įrodyti, kad mokymasis didina kompetenciją.

Stebėjimo metodas naudojamas gebėjimo mokyti taikymui realiose situacijose atskleisti.

Matematiniai ir statistiniai: mokėjimo mokyti kompetencijos pokyčiui nustatyti naudotas absoliučių ir procentinių dažnių skaičiavimas, chi kvadrato ( $\chi^2$ ) skaičiavimai ir jų analizė. Tyrimo duomenys apdoroti kompiuterine SPSS (Statistical Package for the Social Sciences 17.0 for Windows) statistinių duomenų apdorojimo programa.

6 klausimo (*Kaip mokydami naudojate dominuojančio Jūsų intelekto privalumus?*) analizei taikytas kokybinės turinio analizės metodas (ang. *Qualitative content analysis*).

Ugdomojo projekto organizavimas

*Ugdomojo projekto tikslas* – nustatyti ugdomojo poveikio įtaką suaugusiųjų mokėjimo mokyti kompetencijai ir atskleisti MM kompetencijos ugdymo(si) galimybes.

Metodologiniu programos pagrindu buvo pasirinktos šios mokymosi teorijos ir metodikos: a) humanistinė mokymosi teorija, grindžiama asmens savarankiškumu ir laisvu apsisprendimu, atsakomybe už savo veiksmus, kūrybiškumu, aktyvumu, mokytojo ir mokinio visuminiu žmogiškuoju tarpusavio ryšiu, išsamiau savęs pažinimu (A. Maslow, 1970; C. R. Rogers, 1961, *čia iš 2005*; G. Butkienė, A. Kepalaitė, 1996; T. Kozma, 2001; V. Zuzevičiūtė, M. Teresevičienė, 2008); b) konstruktyvistinė mokymosi teorija, teigianti, kad mokymasis yra aktyvus prasmų kūrimas taikant

įvairų patyrimą, o žmogus yra aktyvus patirtimi grįsto žinojimo konstruotojas, taip pat išryškinant socialinės aplinkos ir bendradarbiavimo reikšmę plėtojant asmens pažintines galias (S. B. Merriam, R. S. Caffarella, 1999; P. Sahlberg, 2005; H. Siebert, 2007; M. Knowles ir kt., 2007); c) mokymosi iš patirties teorija, grindžiama D. D. Kolbo patirtinio mokymosi modeliu (D. Kolb, 1983); d) kontekstualaus mokymosi teorija, apimanti situacinį, socialinį ir paskirstytą (angl. *distributed*) pažinimą, mokymąsi iš kiekvienos situacijos, sujungiant asmeninį žinojimą su situacija, kurioje tas žinojimas taikomas, bendradarbiaujant su kitais žmonėmis (S. B. Merriam, R. S. Caffarella, 1999; S. Imel, 2000); e) refleksyvaus mokymosi metodika, sudaranti galimybes ir besimokantiejiems, ir pedagoginiam personalui puoselėti kritinį mąstymą, savęs pažinimą ir analitinius įgūdžius, įtraukianti mokinius į refleksiją, parodanti, ką ir kaip mokiniai turi keisti savo elgesyje ar veikloje (J. Dewey, 2006; L. Jovaiša, 2007; D. A. Schon, 2006; P. Jarvis, 2001; G. Foley, 2007; A. Kaiser, 2003; H. Siebert, 2004; G. Holzapfel, 2007; M. Teresevičienė, G. Gedvilienė, 2001); f) kognityvios, metakognityvios bei vidinius ir išorinius išteklius valdančios mokymosi strategijų metodika, t. y. atsižvelgiant į dalyvių mokymosi stilius, daugiasluoksnio intelekto ypatumus, komunikavimo poreikius, laiko planavimą ir vietos mokymuisi parengimą (E. Wild, K. P. Wild, 2009; H. F. Friedrich, H. Mandl, 1992; H. Mandl, H. F. Friedrich 2006; P. O. Chott, 2001; P. Bimmel, 2002; P. Bimmel, U. Rampillton, 2004; C. Tiaden, 2006; C. Artelt, 2000; H. Gardner, 1983).

*Tyrimo metodika.* Projektas buvo vykdomas parengus programą ir priemones jai įgyvendinti. Darbo autorė su kolegomis – LSŠA ekspertais A. Bėkšta ir A. Vilkaite sudarė mokymo(si) programą (4 priedas) ir detalų programos įgyvendinimo planą (5 priedas). Mokymosi programos turinys buvo sudarytas atsižvelgiant į suaugusiųjų mokymosi poreikius, taip pat pagal literatūros šaltinių analizės ir diagnostinio tyrimo rezultatus bei asmeninę tyrėjos darbo su suaugusiais patirtį.

Mokymosi programos trukmė – 80 akademinių valandų (40 akademinių auditorinio darbo valandų ir 40 akademinių savarankiško darbo valandų). Mokymosi programos sudarymas iš kontaktinių (užsiėmimų) ir savarankiško darbo valandų grindžiamas patikrintais mokslininkų pastebėjimais, atliepiant programos reikšmingumą ir specifiką andragoginėje praktikoje:

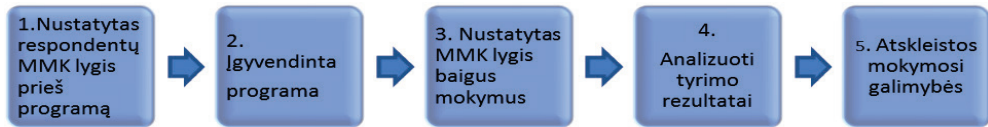
- Mokymosi pagalbininkas (andragogas) turi dėti sąmoningas pastangas, padėdamas besimokančiajam išsiugdyti trūkstamus įgūdžius (M. Knowles ir kt., 2007).
- Mokydamiesi mokyti suaugusieji turėtų rinktis tris būdus: natūralųjį (bendrauti, spontaniškai sąveikauti su aplinka ir kitais žmonėmis, mokyti iš pa-



tirties ir praktikos), formalųjų (mokyti dalykų, kuriuos parenka kiti asmenys) ir asmeninę (savarankiška mokymosi veikla) (M. Gibbons, 1990).

Mokymo(si) programą įvykdė darbo autorė su dviem LSŠA kolegėmis.

Programa buvo įgyvendinama šia logine seka (15 pav.):



15 pav. Ugdomojo projekto vykdymo schema

Prieš edukacinį poveikį ir po jo buvo atliktas diagnostinis pjūvis – fiksuota MM kompetencijos įsivertinimo situacija. MM kompetencijos lygis buvo nustatomas reflektivaus saviįsivertinimo būdu, grindžiamu pastebėjimu, kad kiekvienas žmogus gali vertinti savo asmeninius pasiekimus (R. Zürcher, 2007). Saviįsivertinimui buvo naudojamas kiekybinio tyrimo klausimynas (3 priedas), patobulintas atsižvelgiant į empirinio tyrimo dalyvių pastabas: aktualizuoti vertintini teiginiai, sujungiant panašios prasmės teiginius, optimizuotas teiginių skaičius (nuo 100 iki 89), įdėtas papildomas klausimas apie daugiasluoksnio intelekto pagal H. Gardner žinojimą.

Gauti duomenys statistiškai apdoroti naudojant SPSS (Statistical Package for the Social Sciences 17.0 for Windows) statistinių duomenų apdorojimo programinės įrangos 17.0 versiją. Taikyta aprašomoji statistika (absoliučių ir procentinių dažnių skaičiavimai, chi kvadrato ( $\chi^2$ ) kriterijus, aritmetiniai vidurkiai, moda, mediana, mažiausia ir didžiausia reikšmės, standartinis nuokrypis) (V. Čekanavičius, G. Murauskas, 2006). Naudojant SPSS programinę įrangą, duomenys buvo užkoduoti, sudarytos procentinio pasiskirstymo dažnumo lentelės ir apskaičiuoti sklaidos rodikliai (vidurkis, moda, mediana, standartinis nuokrypis, mažiausia ir didžiausia reikšmės). Skirtumų tarp apklausos dalyvių grupių ryšiui nustatyti naudoti tie patys statistinių išvadų patikimumo lygiai kaip ir diagnostinio tyrimo atveju (žr. p. 98–99).

*Tyrimo organizavimas.* Ugdomasis projektas buvo atliktas 2011 m. rugsėjo mėn. – spalio mėn., vykdant mokymus MM kompetencijai plėtoti Ugdymo plėtotės centro (UPC) projekte *Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir perkvalifikavimo sistemos plėtra* (VP1-2.2-ŠMM-02-V-01-006). Projekte dalyvavo dvi besimokančiųjų grupės: UPC darbuotojai ir švietimo darbuotojai iš įvairių Lietuvos vietovių (pedagogų / mokytojų švietimo, pagalbos mokiniui ir mokytojui centrų, tęstinio mokymo institutų). Grupės sudarė atitinkamai 25 ir 24 asmenys.

Ugdomojo poveikio tyrimo rezultatų analizė pateikiama 5 darbo dalyje ir 12 priede.

**Ketvirtajame tyrimo etape** (2012 m. balandžio mėn. - 2013 m. gegužės mėn.) buvo parengtas disertacijos tekstas, pagal tyrimų rezultatus suformuluotos darbo išvados, parengti pasiūlymai ir rekomendacijos.

### 3.2 Diagnostinio tyrimo respondentų charakteristika

Anketinė apklausa atlikta kvalifikacijos tobulinimo renginiuose, vykusiuose visose Lietuvos savivaldybėse (žr. 15 lentelė, p. 101). Apklausoje dalyvavo įvairaus amžiaus ir išsilavinimo abiejų lyčių asmenys, gyvenantys įvairaus dydžio gyvenamosiose vietovėse. Apklaustųjų asmenų socialinis demografinis pasiskirstymas pateikiamas 16 lentelėje. Apklauskos demografija leidžia teigti, jog gauti duomenys būdingi kvalifikaciją tobulinantiems Lietuvos suaugusiems asmenims.

**16 lentelė.** *Apklaustųjų asmenų socialinis demografinis pasiskirstymas (proc.)*

Demografinės apklaustųjų charakteristikos		n = 544	
Imties dydis		n = 544	
Amžius	Iki 34 m.	100	18,5 proc.
	34–44 m.	167	30,7 proc.
	45–54 m.	210	38,6 proc.
	55–64 m.	60	11 proc.
	Per 65 m.	7	1,3 proc.
Lytis	Vyrai	82	15,1 proc.
	Moterys	462	84,9 proc.
Išsilavinimas	Aukštasis (įskaitant kolegijas nuo 1995 m.)	330	60,5 proc.
	Aukštesnysis	170	31,3 proc.
	Vidurinis su profesiniu išsilavinimu	27	5,0 proc.
	Vidurinis be profesinio	13	2,4 proc.
	Kita	4	0,9 proc.
Geografinė sklaida	Miestuose	321	59 proc.
	Gyvenvietėse	74	13,4 proc.
	Kaimuose	146	26,8 proc.
	Kitose vietovėse	3	0,7 proc.

Iš viso apklausti 544 suaugusieji, tarp jų 84,9 proc. moterų, 15,1 proc. – vyrų.

Daugiausia apklaustųjų turi aukštąjį (60,5 proc.) arba aukštesnįjį (31,3 proc.), mažuma – vidurinį su profesiniu (5,0 proc.) arba be profesinio (2,4 proc.) bei kitokį (nenurodė kokį – 0,9 proc.) išsilavinimą. Išsilavinimo prasme duomenys atitinka

tyrimo *Suaugusiųjų mokymosi motyvacija ir poreikiai Lietuvoje, Latvijoje, Estijoje ir Suomijoje* (UPC, 2010) duomenis, rodančius, kad statistiškai reikšmingai dažniau kvalifikacijos kėlimo ar perkvalifikavimo kursuose, mokosi aukštesniąjį ir aukštąjį išsilavinimą turintys asmenys.

Amžiaus prasme didžiąją dalį apklaustųjų sudaro 34–54 metų asmenys (87,8 proc.). Šis duomuo atitinka tyrimo Lietuvoje, Latvijoje, Estijoje ir Suomijoje rezultatus, kad vyresni nei 55 metų respondentai mokosi iki 20 proc. rečiau negu jaunesni (18–54 metų) respondentai.

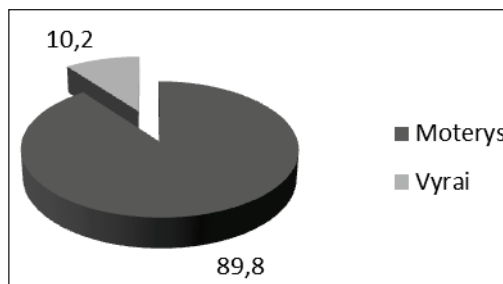
Geografinė prasme didžioji dalis apklaustųjų gyveno mieste (59 proc.), žymiai mažiau kaime (26,8 proc.), gyvenvietėse (13,4 proc.) ir visai mažai – kitose vietovėse (nenurodyta kokiose – 0,7 proc.). Apklaustųjų pasiskirstymas tarp miesto ir kaimo atitinka Lietuvos statistinį mokymosi mieste ir kaime vidurkį, plg. 2011 m. mieste vidutiniškai mokėsi 7,4 proc., kaime – 3,4 proc. gyventojų (17 lentelė), vidurkis darbo autorės išvestas naudojant LR Statistikos departamento duomenis (<http://db1.stat.gov.lt/statbank/SelectVarVal/Define.asp?MainTable=M3030502&PLanguage=0&PXSI-d=0&ShowNews=OFF, žiūrėta 2012 06 09>)

**17 lentelė.** Statistinis mokymosi mieste ir kaime vidurkis, (proc.)

Metai	2011 I k.	2011 II k.	2011 III k.	2011 IV k.	Vidurkis
Vyrai ir moterys <b>Miestas</b>	8,3	7,3	8,7	5,4	7,4
Vyrai ir moterys <b>Kaimas</b>	3,3	5,5	1,5	3,1	3,4

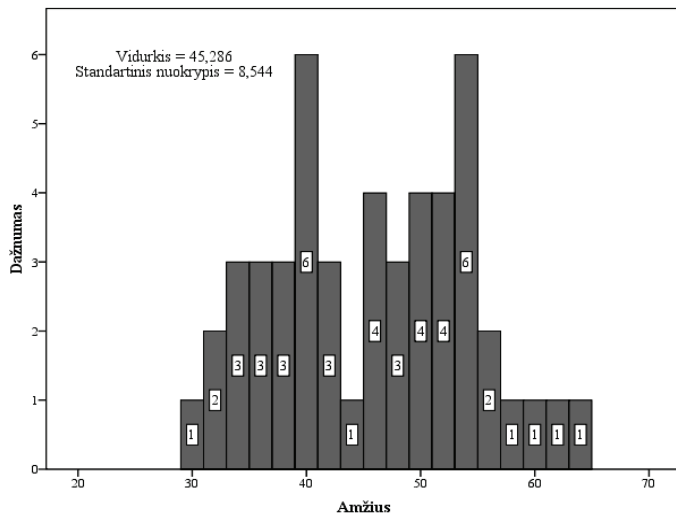
### 3.3 Ugdomojo projekto dalyvių charakteristika

Tyrimo dalyvavo 89,9 proc. moterų ir 10,2 proc. vyrų (16 pav.).



**16 pav.** Respondentų pasiskirstymas pagal lytį (proc.),  $n = 49$

Vidutinis apklausoje dalyvavusio asmens amžius sudarė 45,3 metus, standartinis nuokrypis – 8,5 metai (17 pav.). Didžioji dalis dalyvių (63 proc.) buvo 40–55 metų amžiaus.



17 pav. Respondentų amžiaus histograma,  $n = 49$

---

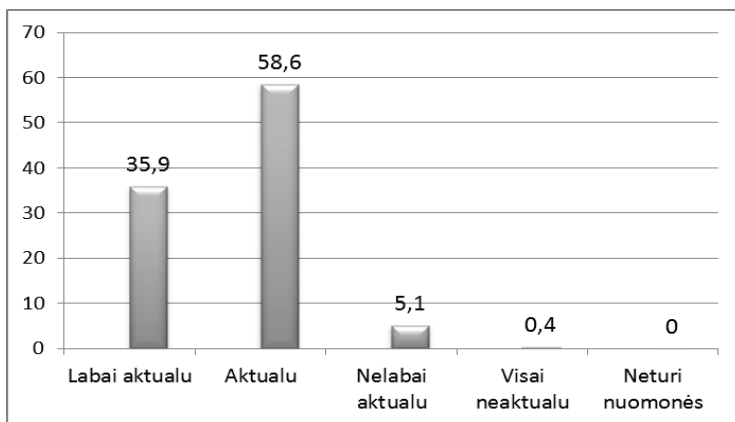
---

### III. SUAUGUSIŲJŲ MOKĖJIMO MOKYTIS KOMPETENCIJOS RAIŠKA

#### 4. Diagnostinio tyrimo apie suaugusiųjų mokėjimo mokytis kompetencijos raišką rezultatai

##### 4.1 Suaugusiųjų asmeninių galių pažinimo raiška

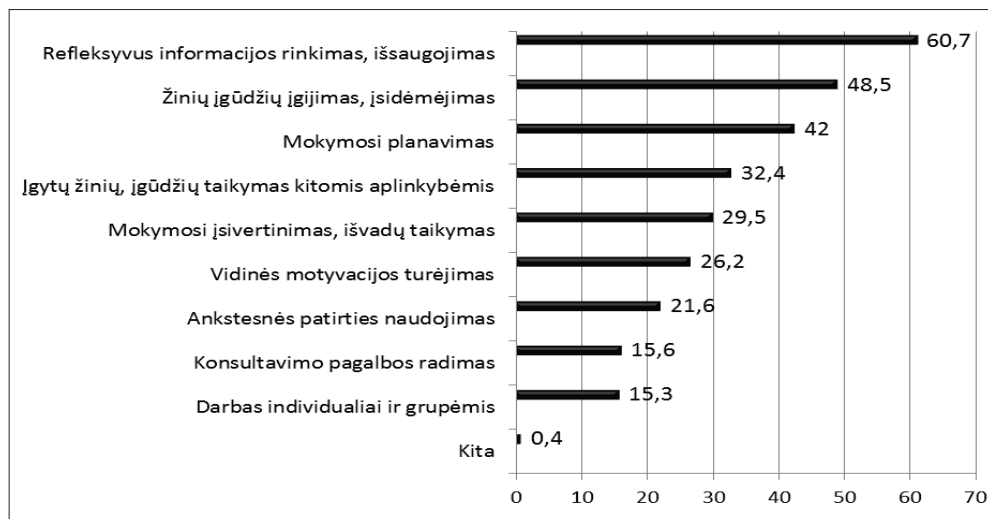
*Mokymosi mokytis prasmės suvokimas.* Vienas svarbiausių bet kokios veiklos elementų yra veiklos prasmės supratimas, nes tik išvelgdamas prasmę žmogus gali veiklą sėkmingai plėtoti. Tobulinant MM kompetenciją svarbu, kad besimokantis asmuo suvoktų mokėjimo mokytis prasmę. Aiškinantis, kaip suaugusieji supranta gebėjimo mokytis esmę, aktualumą, įtaką mokymosi rezultatams, kokią mato mokymosi mokytis naudą, nustatyta, kad suaugusiesiems mokėti mokytis yra aktualu. Diagnostinio tyrimo rezultatai rodo (18 pav.), kad mokėti mokytis labai aktualu 35,9 proc., aktualu - 58,6 proc. apklaustųjų. Tik mažiau nei 6 proc. respondentų mokėti mokytis yra nelabai aktualu arba neaktualu.



18 pav. Mokėjimo mokytis aktualumas (proc.),  $n = 544$

Pažymėtina, kad gebėjimo mokytis aktualumą panašiai vertina skirtingose gyvenamosiose vietovėse gyvenantys, įvairaus amžiaus, skirtingos lyties ir skirtingo išsilavinimo kvalifikaciją tobulinantys apklausos dalyviai (6 priedas, 1–4 pav., p. 41–42).

Atskleidžiant MM prasmės supratimą siekta sužinoti, kaip tiriamieji apibrėžia gebėjimą mokytis. Išaiškėjo (19 pav.), kad gebėjimas mokytis dažniausiai apibrėžiamas kaip gebėjimas efektyviai rinkti, apdoroti, išsaugoti, atgaminti ir panaudoti informaciją (60,7 %), gebėjimas įgyti, įsidėmėti, įsisąmoninti naujas žinias ir įgūdžius (48,5 %), gebėjimas planuoti mokymosi veiklą (42,0 %). Gebėjimas mokytis rečiau suprantamas kaip vidinė motyvacija mokytis ir pasitikėjimas savimi (26,2 %), gebėjimas remtis ankstesne mokymosi ir gyvenimo patirtimi (21, %), gebėjimas rasti konsultavimo pagalbą ir ją pasinaudoti (15,6 %) bei gebėjimas dirbti individualiai ir grupėmis (15,3 %).



19 pav. Mokymosi mokytis prasmės supratimas (proc.),  $n = 544$

Pateikta nuomonė atspindi tendenciją, kad mokymasis mokytis yra kognityvinis procesas. Galima daryti prielaidą, kad toks mokymosi mokytis vertinimas kyla iš tradicinio mokymo supratimo, apsiribojančio žinių ir informacijos perteikimu ir neskiriančio reikšmės afektyvinei bei socialinei mokymosi dimensijoms.

Analizuojant apklausos rezultatus siekta sužinoti, kokie socialiniai ir demografiniai veiksniai daro įtaką MM supratimui. Nustatyta, kad statistiškai reikšmingai suaugusiųjų nuomonės apie MM išsiskyrė tarp skirtingose vietovėse gyvenančių ir skirtingų lyčių asmenų.

Nors tyrimo rezultatai rodo (18 lentelė), kad skirtingose vietovėse gyvenantys respondentai panašiai supranta, kas yra gebėjimas mokytis, jų nuomonės išsiskyrė dėl vieno teiginio: miestų, gyvenviečių ir kaimų gyventojai rečiau nei gyvenantys kitose vietovėse (nenurodyta, kokiose) mano, *kad gebėjimas mokytis – tai gebėjimas įsivertinti mokymąsi ir išvadas naudoti mokantis ateityje* ( $\chi^2 = 2,386$ ,  $df = 3$ ,  $p < 0,011$ ).

**18 lentelė.** Supratimo, kas yra gebėjimas mokytis, priklausomybė nuo geografinės padėties,  $n = 544$

	Gyvenamoji vieta				$\chi^2$	df	p
	Miestas	Gyvenvietė	Kaimas	Kita			
Gebėjimas planuoti mokymosi veiklą	42,7%	41,1%	39,0%	75,0%	2,386	3	0,496
<b>Gebėjimas įsivertinti mokymąsi ir išvadas naudoti mokantis ateityje</b>	30,5%	23,3%	28,1%	100,0%	<b>11,236</b>	<b>3</b>	<b>0,011</b>
Gebėjimas efektyviai rinkti, apdoroti, išsaugoti, atgaminti ir panaudoti informaciją	62,0%	65,8%	56,8%	25,0%	4,052	3	0,256
Gebėjimas dirbti individualiai ir grupėmis	14,3%	17,8%	17,1%	0,0%	1,664	3	0,645
Gebėjimas įgyti, įsidėmėti ir įsisąmoninti naujas žinias ir įgūdžius	46,7%	50,7%	50,7%	25,0%	1,682	3	0,641
Gebėjimas rasti konsultavimo pagalbą ir ja pasinaudoti	13,7%	15,1%	20,5%	25,0%	3,813	3	0,282
Gebėjimas remtis ankstesne mokymosi ir gyvenimo patirtimi	22,1%	20,5%	22,6%	0,0%	1,252	3	0,741
Gebėjimas įgytas žinias ir įgūdžius panaudoti kitomis aplinkybėmis	33,0%	38,4%	28,8%	25,0%	2,209	3	0,530
Vidinės motyvacijos mokytis turėjimas ir pasitikėjimas savimi	27,7%	19,2%	25,3%	25,0%	2,300	3	0,512
Kita	0,6%	0,0%	0,0%	0,0%	1,395	3	0,707

Lyginant vyrų ir moterų nuomones apie mokymosi mokytis supratimą, paaiškėjo (19 lentelė), kad vyrai dažniau nei moterys mano, *jog gebėjimas mokytis – tai gebėjimas planuoti mokymosi veiklą* ( $\chi^2 = 4,572$ ,  $df = 1$ ,  $p < 0,033$ ). Vis dėlto galima teigti, kad gebėjimą mokytis vyrai ir moterys supranta panašiai, nes dėl kitų teiginių jų nuomonė reikšmingai nesiskiria.

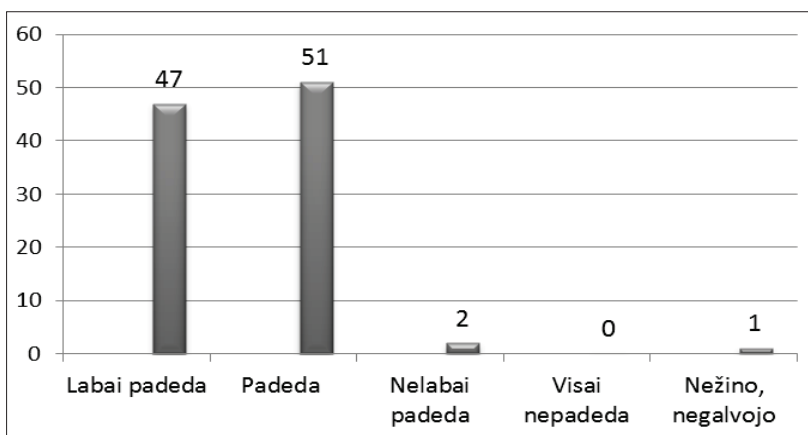
**19 lentelė.** *Supratimo, kas yra gebėjimas mokytis, priklausomybė nuo lyties, n = 544*

	Lytis		$\chi^2$	df	p
	Vyrai	Moterys			
Gebėjimas planuoti mokymosi veiklą	53,1%	40,4%	4,572	1	0,033
Gebėjimas įsivertinti mokymąsi ir išvadas naudoti mokantis ateityje	25,9%	30,0%	0,562	1	0,454
Gebėjimas efektyviai rinkti, apdoroti, išsaugoti, atgaminti ir panaudoti informaciją	61,7%	60,7%	0,028	1	0,867
Gebėjimas dirbti individualiai ir grupėmis	16,0%	15,1%	0,045	1	0,832
Gebėjimas įgyti, įsidėmėti ir įsisąmoninti naujas žinias ir įgūdžius	53,1%	47,8%	0,767	1	0,381
Gebėjimas rasti konsultavimo pagalbą ir ją pasinaudoti	11,1%	16,7%	1,593	1	0,207
Gebėjimas remtis ankstesne mokymosi ir gyvenimo patirtimi	19,8%	21,3%	0,096	1	0,757
Gebėjimas įgytas žinias ir įgūdžius panaudoti kitomis aplinkybėmis	25,9%	33,6%	1,827	1	0,177
Vidinės motyvacijos mokytis turėjimas ir pasitikėjimas savimi	32,1%	25,4%	1,569	1	0,210
Kita	0,0%	0,4%	0,357	1	0,550

Skirtingo amžiaus ir išsilavinimo respondentų gebėjimo mokytis supratimas reikšmingai nesiskiria (6 priedas, 1–2 lentelės, p. 1).

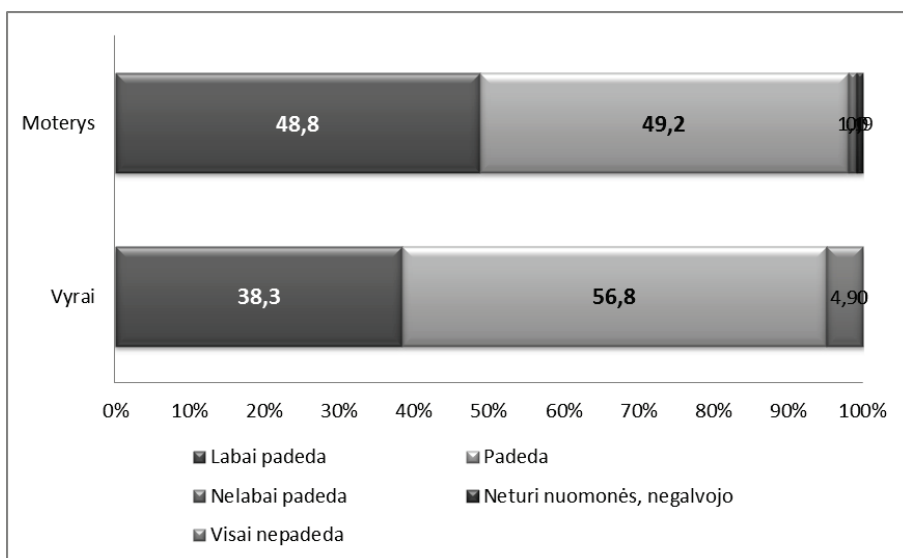
Detalizuojant gebėjimo mokytis prasmės suvokimą buvo aiškinamasi, kaip suaugusieji vertina gebėjimo mokytis įtaką mokymosi pažangai. Tyrimo rezultatų analizė rodo (20 pav.), kad suaugusieji sieja gebėjimą mokytis su mokymosi pažanga, nurodydami, jog gebėjimas mokytis *padeda* (51 % apklaustųjų) arba *labai padeda* (47 %) siekti geresnių mokymosi rezultatų. Gauti tyrimo duomenys atitinka mokslininkų, teigiančių tiesioginį gebėjimo mokytis ir mokymosi rezultatų ryšį, nuomonę (P. C. Candy, 1990; D. S. Rychen, 2003; H. Mandl, H. F. Friedrich, 2006).





20 pav. Gebėjimo mokytis įtaka mokymosi pažangai (proc.),  $n = 544$

Tyrimo rezultatų analizė atskleidė koreliacinę ryšį tarp skirtingų lyčių nuomonių apie gebėjimo mokytis įtaką mokymosi pažangai (21 pav.): moterys labiau nei vyrai sutinka, kad gebėjimas mokytis *labai padeda* siekti geresnių mokymosi rezultatų ( $\chi^2 = 9,100$ ,  $df = 3$ ,  $p = 0,028$ ). Galima daryti išvadą, kad supratimas, kokią įtaką MM daro mokymosi pažangai, priklauso nuo lyties.



21 pav. Gebėjimo mokytis įtakos mokymosi pažangai priklausomybė nuo lyties (proc.) ( $\chi^2 = 9,100$ ,  $df = 3$ ,  $p = 0,028$ ),  $n = 544$

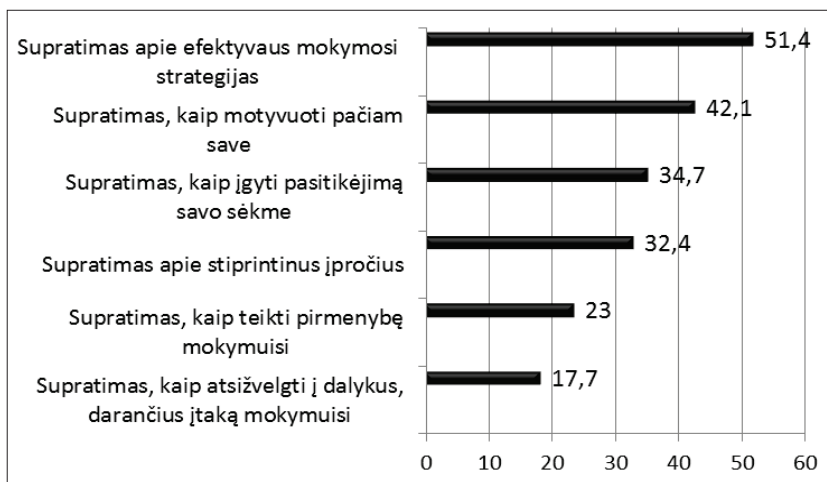
Tyrimo rezultatų analizė rodo, kad skirtingose vietovėse gyvenantys ir skirtingo išsilavinimo respondentai turi panašią nuomonę apie gebėjimo mokytis įtaką mokymosi pažangai (6 priedas, 5–6 pav., p. 43). Gebėjimo mokytis įtakos mokymosi pažangai įvertinimas statistiškai reikšmingai nepriklauso ir nuo respondentų amžiaus (6 priedas, 7 pav., p. 44). Jaunų ir vidutinio amžiaus apklaustųjų nuomonės šiuo klausimu labai panašios. Vyresni nei 65 metų respondentai MM įtaką mokymosi pažangai vertina kaip labiau svarbią, bet jų nuomonė statistiškai reikšmingai nuo kitų amžiaus grupių nesiskiria.

Aiškinantis mokymosi mokytis supratimą buvo prasminga sužinoti, kaip respondentų nuomonė apie gebėjimo mokytis aktualumą siejasi su nuomone apie gebėjimo mokytis įtaką mokymosi rezultatams. Ryšiui tarp šių abiejų nuomonių įvertinti naudojama Spearmano koreliacijos analizė parodė (20 lentelė), kad asmenys, matantys teigiamą gebėjimo mokytis įtaką mokymosi pažangai, dažniau mano, jog mokėti mokytis yra aktualu.

**20 lentelė.** *Gebėjimo mokytis aktualumo ir gebėjimo mokytis įtaka rezultatams*

		Mokėjimo mokytis aktualumas	Nuomonė, kad mokėjimas mokytis padeda siekti geresnių mokymosi rezultatų
Mokėjimo mokytis aktualumas	<i>r</i>	1	<b>0,463</b>
	<i>p</i>	.	<b>0,000</b>
	<i>N</i>	546	<b>544</b>
Nuomonė, kaip mokėjimas mokytis padeda siekti geresnių mokymosi rezultatų	<i>r</i>	<b>0,463</b>	1
	<i>p</i>	<b>0,000</b>	.
	<i>N</i>	<b>544</b>	546

Siekiant detaliau atskleisti suaugusiųjų gebėjimo mokytis prasmės supratimą, teirautasi, kokią naudą teikia gebėjimas mokytis. Atsakymų analizė rodo (22 pav.), kad apklausos dalyviai suvokia MM kompetencijos naudą jų asmeniniam ir profesiniam tobulėjimui. Pasak apklaustųjų, gebėjimas mokytis labiausiai suteikia supratimą apie strategijas, kurias galima naudoti efektyviam mokymuisi (51,4%), supratimą, kaip motyvuoti save patį mokytis (43,1%), kaip įgyti pasitikėjimą savimi ir savo sėkme (34,7%). Atsakymų analizė rodo, kad, respondentų nuomone, menkiausią supratimą gebėjimas mokytis suteikia apie tai, kaip teikti pirmenybę mokymuisi (23,0%) ir kaip atsižvelgti į dalykus, kurie daro įtaką mokymuisi (17,7%).



22 pav. Gebėjimo mokytis nauda (proc.),  $n = 544$

Gilinantis į suaugusių asmenų MMK supratimą atskleistas santykis tarp supratimo, kas yra gebėjimas mokytis, ir nuomonės, kokią naudą suteikia gebėjimas mokytis. Paaikškėjo kai kurios reikšmingos koreliacijos, pvz.: nustatyta reikšminga jungtis tarp nuomonės, jog gebėjimas mokytis yra gebėjimas efektyviai rinkti, apdoroti, išsaugoti, atgaminti ir panaudoti informaciją, bei nuomonės, kad gebėjimas mokytis suteikia supratimą, kaip motyvuoti pačiam save ( $r = -0,145$ ,  $p = 0,001$ ,  $N = 550$ ) ir kad gebėjimas mokytis suteikia supratimą apie specifinius dalykus (strategijas) ( $r = -0,214$ ,  $p = 0,000$ ,  $N = 550$ ). Tiriamųjų nuomonė, kad gebėjimas mokytis yra gebėjimas remtis ankstesne mokymosi ir gyvenimo patirtimi, statistiškai reikšmingai priklauso nuo nuomonės, kad gebėjimas mokytis suteikia supratimą, kaip motyvuoti pačiam save ( $r = -0,090$ ,  $p = 0,035$ ,  $N = 550$ ), supratimą, kaip atsižvelgti į mokymuisi įtaką darančius dalykus ( $r = 0,156$ ,  $p = 0,000$ ,  $N = 550$ ) ir supratimą apie specifinius dalykus (strategijas) ( $r = 0,115$ ,  $p = 0,007$ ,  $N = 550$ ). Tai rodo, kad mokymosi motyvacija yra svarbus suaugusiųjų mokymosi mokytis veiksnys, kurį mokant suaugusiuosius reikia įvairiapusiai palaikyti ir puoselėti.

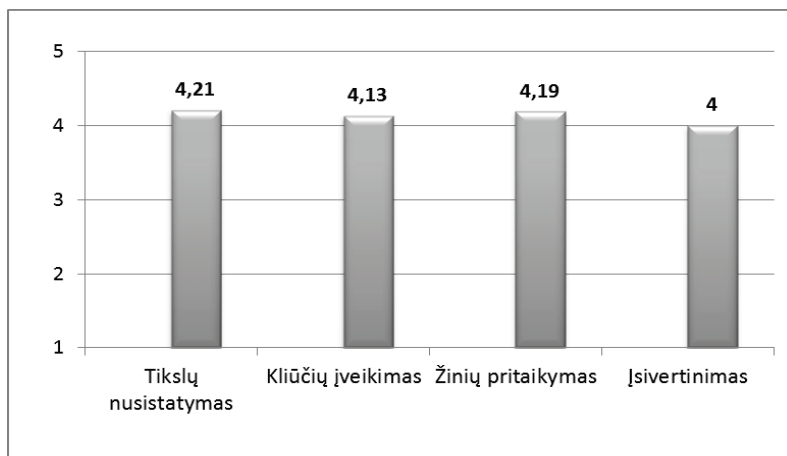
*Apibendrinant galima teigti, kad suaugusieji suvokia gebėjimo mokytis prasmę. Teigdami, kad mokėti mokytis yra aktualu, nurodydami, kad gebėjimo mokytis lygis daro įtaką mokymosi rezultatams, ir matydami konkrečią naudą, kurią suteikia gebėjimas mokytis, suaugusieji nubrėžia mokėjimo mokytis kompetencijos svarbos suaugusiųjų mokymuisi kontūrus. Kita vertus, šios tyrimo dalies rezultatai atskleidžia tradicinį*

požiūrį į mokymąsi mokyti. Mokymasis mokyti vertinamas kaip kognityvinis procesas. Suvokimas, jog gebėjimas mokyti yra metamokymasis, apimantis refleksijos ir afektyvinius elementus, yra nepakankamas. Remdamiesi tyrimų duomenimis ir mokslininkų pastebėjimais, kad suaugusiuosius tobulinti gebėjimą mokyti labiau motyvuoja afektyviniai elementai ir refleksija, galime manyti, jog afektyvinės mokymosi mokyti dimensijos aktualizavimas mokant suaugusiuosius mokyti tampa vienu svarbiausių ugdomosios veiklos tikslų.

Motyvacijos veiksnių suvokimas yra viena pagrindinių mokymosi mokyti sąlygų. Apklauskos metu buvo domimasi, kas skatina suaugusiuosius tobulinti gebėjimą mokyti.

Paaiškėjo, kad motyvacinių veiksnių suvokimo subkompetencija apklaustųjų grupėje vertinama pakankamai aukštai (įsivertinimų vidurkis 4,13), ypač lyginant su procesinės dalies kompetencijomis (26 pav., p. 121).

Apklauskos duomenų analizė parodė (23 pav.), kad respondentus mokyti motyvuoja įvairūs veiksniai. Labiausiai motyvuoja veiksniai, sudarantys tikslo, planų ir svajonių turėjimo klasterį (įsivertinimų vidurkis 4,21). Respondentai teigia jaučią poreikį mokyti, kai patys nusistato tikslus, galvoja apie savo ateitį, tiki projektais ir svajonėmis bei žino, kodėl atlieka užduotis. Mokymasis, kaip galimybė pažinti ir įsivertinti save, padidinti pasitikėjimą savimi, kasdien išmokti naujų dalykų, paskatinti kitų žmonių pažangą, respondentams mažiau aktualus ir yra silpniausias mokymosi motyvas (klasterio įsivertinimų vidurkis 4,00).



23 pav. Motyvacijos veiksnių suvokimo gebėjimų vertinimas

Analizuojant tyrimo duomenis apie labiausiai išreikštus mokymosi motyvus, pastebėta (6 priedas. 15 lentelė, p. 6), kad dažniausiai apklausos dalyvius mokyti motyvuoja mėgstamas dalykas, kurio mokosi (įsivertinimų vidurkis 4,49), galėjimas panaudoti mokymosi rezultatus (įsivertinimų vidurkis 4,40), savo tikslų siekimas (įsivertinimų vidurkis 4,32) bei draugiška ir jauki mokymosi aplinka, paslaugūs kolegos (įsivertinimų vidurkis 4,30). Pastarieji apklausos dalyvių nurodyti motyvacijos veiksniai pateisina andragoginėje praktikoje atsiskleidusius suaugusiųjų mokymosi motyvacinius aspektus: draugišką mokymosi aplinką, socialinius ryšius.

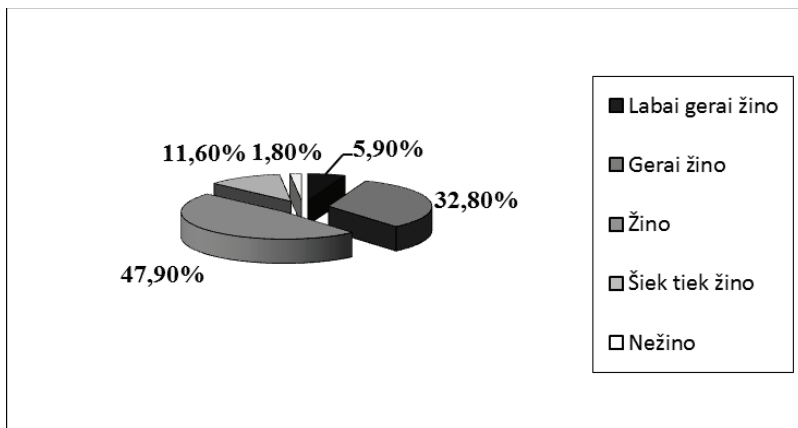
Kaip rodo tyrimo rezultatų analizė, respondentus menkai motyvuoja poreikis kiekvieną dieną išmokyti naujų dalykų (įsivertinimų vidurkis 3,69) ir poreikis paskatinti kitų žmonių pažangą (įsivertinimų vidurkis 3,78). Stebina ir kelia nerimą tyrimo rezultatai, rodantys, jog respondentus gan retai mokyti motyvuoja kylantys iššūkiai, su kuriais jie susiduria, (įsivertinimų vidurkis 3,90) ir sunkumai, kuriems įveikti ieškoma pagalbos (įsivertinimų vidurkis 3,92). Kyla klausimas, kas daro įtaką: abejingumas, nenorėjimas prisiiinti atsakomybės, sunkumų baimė ir kt.? Tai gali būti tolesnio tyrimo kryptis.

Tyrimo rezultatų analizė atskleidė statistiškai reikšmingą vyrų ir moterų motyvų mokyti skirtumą (6 priedas, 13 lentelė, p. 5): mokymosi tikslas moterims yra stipresnis motyvas nei vyrams ( $Z = -3,485$ ,  $p = 0,000$ ). Pažymėtina (6 priedas, 14 lentelė, p. 5), kad aukštesnį išsilavinimą turintys asmenys kaip motyvuojantį veiksnį geriau vertina *žinių pritaikymo* gebėjimus ( $H = 10,018$ ,  $p = 0,040$ ) nei žemesnį išsilavinimą turintys suaugusieji.

*Apibendrinant motyvaciją skatinančių veiksnių suvokimo subkompetencijos įsivertinimo rezultatus, tenka pasidžiaugti, kad tikslinės grupės motyvacija mokyti ir noras mokyti yra pakankamai aukšti. Tyrimo rezultatai koreliuoja su mokslininkų nuomone, kad suaugusieji turi mokymosi motyvų. Tyrimo duomenų analizė parodė, kad suaugusieji noriai mokosi, kai patys nusistato tikslą ir žino, kodėl atlieka užduotį ar veiklą, kai mato asmeninę pažangą ir praktinę mokymosi naudą, kai mėgsta dalyką, kurio mokosi arba kuriuo užsiima, t. y. vedini vidinės motyvacijos. Pagrindinis išorinis veiksnys, skatinantis mokyti yra palankios fizinės ir psichologinės mokymosi sąlygos. Išvardinti vidiniai motyvai ir išorinės sąlygos yra patikimiausias ir reikalingiausias suaugusiųjų mokymosi kontekstas.*

*Intelektualinių galių pažinimas ir taikymas.* Moksliskai tyrinėjant, ar suaugusieji žino mokymosi stilių, paaiškėjo optimistiniai rezultatai (24 pav.): dauguma suaugusiųjų mano mokymosi stilių *žiną* (47,9 proc.) arba *gerai žiną* (32,8 proc.). *Labai gerai*

mokymosi stilių žino tik nedidelė dalis apklaustųjų – 5,9 proc. Šiek tiek žinančių mokymosi stilių yra 11,6 proc., o visai nežinančių – 1,8 proc. apklaustųjų.



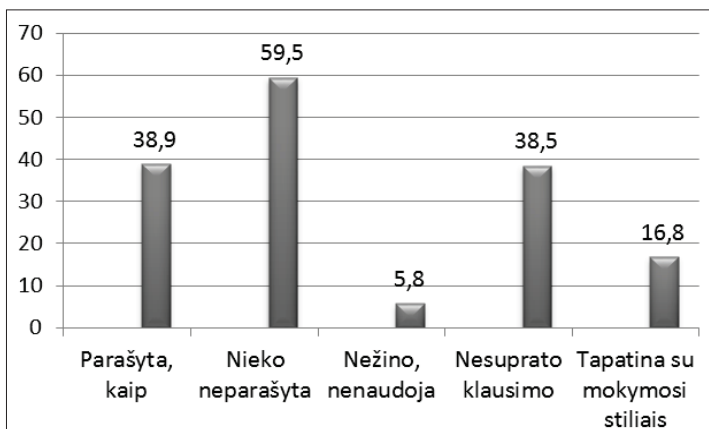
24 pav. Mokymosi stiliaus žinojimas (proc.),  $n = 544$

Statistiškai reikšmingų jungčių demografiniu požiūriu nenustatyta (6 priedas, 8–11 pav., p. 44–46).

Tyrimo anketoje suformuluotas atviras klausimas apie daugiasluoksnio intelekto tipų pagal H. Gardner teoriją žinojimą ir taikymą mokantis. Analizuojant respondentų atsakymus išryškėjo tendencija, kad dominuojančio intelekto tipo pranašumus mokydamiesi suaugusieji naudoja nepakankamai efektyviai: į klausimą, ar žino asmeninį labiausiai išreikštą intelekto tipą, atsakė tik 45% apklaustųjų asmenų, 55% respondentų į klausimą neatsakė. Toks rezultatas suponuoja prielaidą, kad didelė dalis suaugusiųjų nežino savo intelektinių galių privalumų, vadinasi, norėdami mokytis efektyviau, jais sąmoningai nesinaudoja.

Siekiant įsitikinti, ar minėta prielaida teisinga, teirautasi, kaip apklausos dalyviai mokydamiesi konkrečiai naudoja jiems būdingus daugiasluoksnio intelekto tipus. Analizuojant tyrimo rezultatus nustatyta (25 pav.), kad išreikšto daugiasluoksnio intelekto tipo privalumų naudojimą aprašė 38,9% atsakiusiųjų į klausimą. 5,8% atsakiusiųjų konstatavo, kad nežino, kaip naudoja, arba kad visai nenaudoja. Dalis atsakymų (38,5%) rodo, kad klausimas nesuprastas („tiesiogiai naudoju“, „tvarkingai“, „nereikia eiti į biblioteką“). Kita dalis atsakiusiųjų (16,8%) tapatina daugiasluoksnio intelekto tipus su patirtinio mokymosi, vizualinio-akustinio-kinestetinio rašymo / skaitymo mokymosi stiliais. Šie rezultatai rodo, kad suaugusieji turėjo menkas galimybes arba visai jų neturėjo susipažinti su savo

intelektualinėmis galiomis nei mokydami bendrojo lavinimo, nei kokioje nors kitoje mokymosi sistemoje.



25 pav. Išreikšto intelekto tipo naudojimas (proc.),  $n = 544$

Toliau gilinantį į mokymosi ypatumų tematiką buvo įdomu sužinoti, kaip (kokiomis formomis, kokiose situacijose) apklausos dalyviai taiko jiems individualiai būdingus daugiasluksnio intelekto tipus. Dalyviai, remdamiesi asmenine mokymosi patirtimi, aprašė konkrečias labiausiai išreikšto intelekto tipo naudojimo sritis ir / arba būdus.

Atviro klausimo atsakymų analizė atskleidžia, kad suaugusieji, žinantys jiems būdingus intelekto tipus, mokosi, taikydami atitinkamas mokymosi strategijas (21 lentelė).

21 lentelė. Intelekto tipo naudojimas mokantis

Būdingas intelekto tipas	Mokymosi strategijos
Loginis matematinis	Analizė, sisteminimas, loginių ryšių ir nuoseklumo paieška, faktų, sąvokų įsiminimas bei gretinimas, konkreti, aiški, paprasta medžiaga.
Vidinis asmeniškasis intelektas	Mokymasis vienuoje, individualiai, susikaupus ir reflektuojant.
Verbalinis intelektas	Mokymasis klausant, kalbant su kitais, diskutuojant.
Erdvinis intelektas	Schemų, lentelių, minčių žemėlapių braižymas, informacijos įsiminimas vaizdiniais.
Muzikinis intelektas	Mokymasis klausant muzikos, informacijos siejimas su garsu, atidus klausymasis.
Kūniškasis kinestezinis intelektas	Informacija įsisavinama užsiimant fizine veikla, judant.
Tarpasmeninis intelektas	Mokymasis bendraujant su kitais žmonėmis, dirbant grupėse.

Galima daryti prielaidą, kad išskirtus daugiasluoksniu intelekto tipus, kaip pagrindines protinių gebėjimų strategijas, respondentai taiko ir mokydamiesi mokytis. Šios prielaidos teisingumą buvo planuojama patikrinti ugdomojo projekto metu.

Tikėtina, kad nesąmoningai visi apklaustieji asmenys mokydamiesi vienaip ar kitaip naudoja išreikštus savo daugiasluoksniu intelekto tipus. Tačiau duomenys rodo, kad savo galias pažįsta, sąmoningai naudoja ir refleksyviai jas vertinti geba mažai apklaustųjų. Dauguma apklausoje dalyvavusių suaugusiųjų menkai pažįsta vieną iš mokymosi potencialo elementų – protinius gebėjimus, kuris yra reikšmingas mokymosi mokytis veiksnys. Anksčiau pateikti duomenys taip pat atveria naujo ir gilesnio mokslinio tyrinėjimo erdves.

*Apibendrinant teigtina, kad, nors respondentai teigia žiną individualų mokymosi stilių ir išreikštus intelekto tipus bei jais naudojasi mokydamiesi, tyrimo rezultatai rodo, jog suaugusieji neišnaudoja viso turimo intelektualinio potencialo. Tikėtina, kad tokia situacija nepadedą efektyviai tobulinti MM kompetencijos, ypač informacijos tvarkymo gebėjimų. Tai rodo neišnaudotas suaugusiųjų mokymo galimybes, padedant suaugusiems žmonėms pažinti vidines mokymosi galias.*

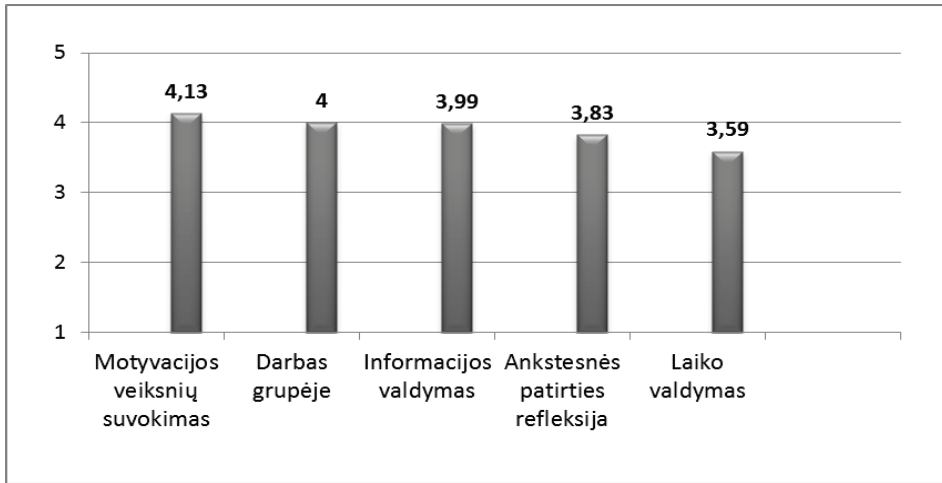
## 4. 2 Suaugusiųjų procesinės srities mokėjimo mokytis subkompetencijų raiška

Antrasis tyrimo skyrius buvo skirtas procesinių MM subkompetencijų raiškos tendencijoms atskleisti. Apklaustos dalyviai buvo paprašyti įsivertinti gebėjimus, sudarančius laiko valdymo, informacijos valdymo, darbo grupėje subkompetencijas. Vertindami pateiktus teiginius skalėje nuo *tikrai sutinku* iki *tikrai nesutinku*, respondentai išskyrė gebėjimus, kuriuos taiko mokydamiesi. Analizuojant rezultatus, skalės įverčiai buvo paversti balais: *tikrai sutinku* – 5, *sutinku* – 4, *nei sutinku, nei nesutinku* – 3, *nesutinku* – 2, *tikrai nesutinku* – 1. Apibendrinant rezultatus išvesti įvertinimų vidurkiai.

Paašškėjo (26 pav.), kad procesinių subkompetencijų grupėje labiausiai išvystyta *darbo grupėje* subkompetencija (įsivertinimų vidurkis 4,00). *Informacijos valdymo* (įsivertinimų vidurkis 3,99) subkompetenciją apklaustos dalyviai įsivertina kiek žemiau. Labiausiai tobulintina subkompetencija yra gebėjimas planuoti laiką (įsivertinimų vidurkis 3,59). Gauti rezultatai rodo, kad kvalifikacijos renginiuose dalyvavę suaugusieji moka bendradarbiauti dirbdami grupėje. Didžiausios problemos suaugusiems mokantis kyla planuojant laiką. Toks rezultatas atitinka kitų suaugusiųjų grupių,



konkrečiai andragogų grupės, tyrimo rezultatus (V.Lukošūnienė, 2011). Darbo su suaugusiais žmonėmis praktika rodo, jog laiko planavimo klausimas yra aktualus, nes jį tenka dažnai nagrinėti. Gilinantį tyrimo rezultatus, galima daryti prielaidą, jog menkas gebėjimas planuoti laiką daro įtaką gebėjimui reflektuoti ankstesnę patirtį. Galima manyti, kad nuolatinė įtempta veikla verčia žmones skubėti į priekį, neskiriant laiko apmąstymams, kas ir kaip vyksta.



26 pav. Mokėjimo mokyti subkompetencijų įsivertinimas

Tyrimo rezultatų analizė parodė, kad skirtingo amžiaus apklaustieji subkompetencijas įsivertino panašiai vienodai (6 priedas, 7 lentelė, p. 3). Statistiškai reikšmingi skirtumai nustatyti skirtingose vietovėse gyvenančių (6 priedas, 8 lentelė, p. 4), skirtingų lyčių (6 priedas, 9 lentelė, p. 4) ir skirtingo išsilavinimo (6 priedas, 10 lentelė, p. 4) respondentų atsakymuose. Reikia pažymėti, kad moterys geriau nei vyrai vertina savo gebėjimus valdyti informaciją ( $Z = -2,476$ ,  $p = 0,013$ ) ir dirbti grupėje ( $Z = -2,830$ ,  $p = 0,005$ ).

Analizuojant tyrimo rezultatus buvo nustatytas ryšys tarp MM subkompetencijų ir mokymosi mokyti aktualumo. Paaiškėjo (22 lentelė), kad mokymąsi mokyti svarbiu dažniau laiko asmenys, kurie gerai įsivertina mokėjimo mokyti subkompetencijas (laiko planavimą, informacijos valdymą, darbą grupėje). Šie rezultatai rodo, kad, turėdamas labiau išplėtotą gebėjimą mokyti, suaugęs žmogus geriau supranta, ką reiškia mokėti mokyti.

**22 lentelė.** *Mokymosi mokyti aktualumo ir mokėjimo mokyti subkompetencijų santykis*

		Mokymosi mokyti aktualumas
Laiko valdymo subkompetencijos vertinimas	<i>r</i>	- 0,249
	<i>p</i>	0,000
	<i>N</i>	546
Informacijos valdymo subkompetencijos vertinimas	<i>r</i>	- 0,252
	<i>p</i>	0,000
	<i>N</i>	546
Darbo grupėje subkompetencijos vertinimas	<i>r</i>	- 0,299
	<i>p</i>	0,000
	<i>N</i>	546
	<i>p</i>	0,000
	<i>N</i>	546

Siekiant išsiaiškinti giluminį suaugusiųjų požiūrį į MM kompetenciją, respondentų buvo prašoma įsivertinti MM kompetenciją sudarančius gebėjimus. Analizuojant tyrimo rezultatus nagrinėjami atskirų gebėjimų įsivertinimai ir gebėjimų klasterių, sudarančių subkompetencijas, vertinimo vidurkiai. Atskirų gebėjimų vertinimų analizė leido nustatyti, kokius gebėjimus tiriamieji mano esant pakankamus, o kokių jiems trūksta. Gebėjimų klasterių, sudarančių subkompetencijas, vertinimo duomenys parodo, kurie atitinkamos subkompetencijos elementai yra stipresni, o kurioms patobulinti reikėtų skirti daugiau dėmesio.

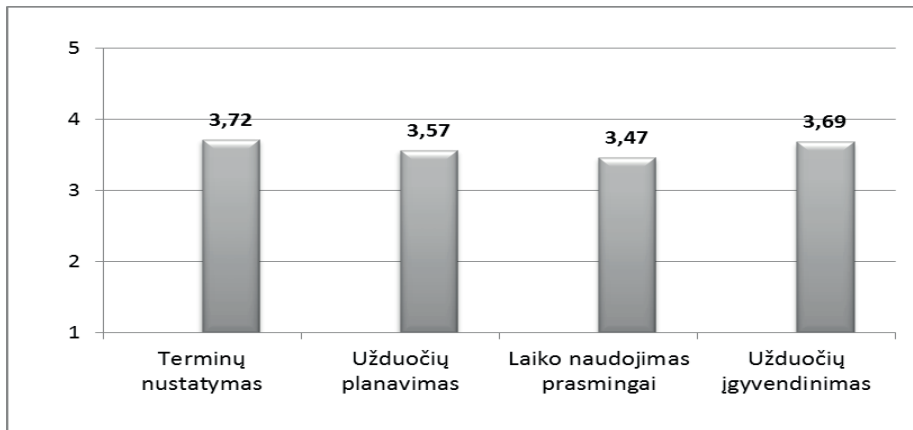
Kiekvienos subkompetencijos atveju duomenis analizavome:

- Aptarėme gebėjimų klasterių įvertinimus.
- Aptarėme gebėjimus, sudarančius klasterį.
- Aptarėme gebėjimų klasterių įvertinimo priklausomybę nuo demografinių veiksnių.

*Laiko planavimo subkompetenciją* suvokdami kaip mokymosi mokyti veiksnį, nuo kurio priklauso mokymosi efektyvumas, aiškinomės, ar planuodamas ir valdydamas mokymosi laiką, t. y. mokėdamas susidaryti veiklos planą, jo laikytis, išskirti prioritetus, žmogus gali greičiau ir sėkmingiau pasiekti užsibrėžtą tikslą.

- Analizuojant laiko valdymo gebėjimų vertinimą, paaiškėjo (27 pav.), jog geriausiai suaugusieji vertina gebėjimus, sudarančius terminų nustatymo (įsivertinimų vidurkis 3,72) ir užduočių įgyvendinimo (įsivertinimų vidurkis 3,69) gebėjimų klasterius. Gebėjimus prasmingai naudoti mokymosi laiką (gebėjimų klasterio įsivertinimų vidurkis 3,47) ir gebėjimų planuoti užduočių

atlikimą (gebėjimų klasterio įsivertinimų vidurkis 3,57) suaugusieji vertina silpniau. Aiškėja mintis, kad mokymesi suaugusieji pripažįsta ir vertina išorės kontrolę.



27 pav. Laiko valdymo gebėjimų vertinimas

- Analizuojant konkrečių laiko valdymo gebėjimų įsivertinimą atskleista (6 priedas, 20 lentelė, p. 7), kad apklausoje dalyvavę asmenys geba laikytis užduočių atlikimo terminų (įsivertinimų vidurkis 4,04), laiką panaudoti užduoties tikslams pasiekti (įsivertinimų vidurkis 3,81), nustatyti užduočių prioritetus (įsivertinimų vidurkis 3,95), paprašyti pagalbos ir panaudoti visus išteklius užduotims laiku įvykdyti (įsivertinimų vidurkis 3,89). Silpniausi laiko planavimo gebėjimai pristatomi 23 lentelėje.

23 lentelė. Silpniausi laiko planavimo gebėjimai

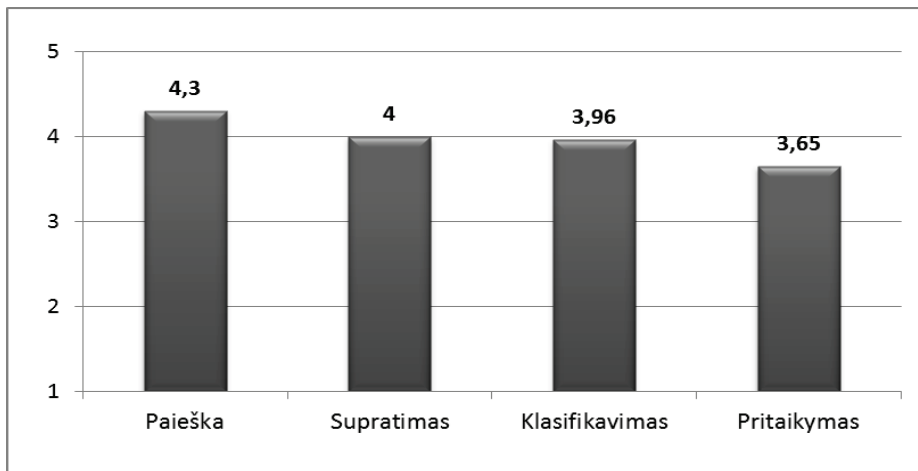
Gebėjimas	Įsivertinimų vidurkis
Sukurti strategijas šalinti kliūtims, trukdančioms laikytis terminų.	3,31
Susidaryti laiko tvarkaraštį ir vesti dienoraštį veikloms prisiminti, organizuoti ir planuoti.	2,89
Nustatyti kiekvienos užduoties etapo laiko ribas, atsižvelgiant į užduoties atlikimo terminus.	3,34
Tvarkyti laiką taip, kad viena veikla netrukdytų kitai, pvz., mokymasis poilsiui.	3,33
Nutraukti veiklą ir ją iš naujo perplanuoti, matant, kad nepasiekiamas tikslas / neįvykdomos planuotos užduotys.	3,35
Nustatyti, kaip švaistomas laikas, imantis nemalonių arba daug pastangų reikalaujančių užduočių.	3,40

- Nustatyta, kad skirtingose vietovėse gyvenančių, skirtingo amžiaus, išsilavinimo ir skirtingos lyties apklaustųjų laiko valdymo subkompetencijos vertinimas reikšmingai nesiskiria (6 priedas, 16–19 lentelė, p. 6–7).

Laiko valdymo gebėjimų įsivertinimo rezultatai rodo, kad suaugusieji šių gebėjimų stokoja ir jų tobulinimui reikia skirti daugiau dėmesio. Pažymėtina, kad gebėjimai tinkamai planuoti laiką turi esminę reikšmę mokymosi motyvacijai, kuri dažniausiai siejasi su laiku atliktais arba neatliktais darbais. Laiku atlikus darbus, motyvacija mokytis toliau stiprėja. Kai darbų nespėjama laiku atlikti, jie kaupiasi ir motyvacija mokytis menksta.

*Informacijos tvarkymo subkompetencija.* Informacijos tvarkymo – paieškos, išiminimo, apdorojimo, atgaminimo – gebėjimai priskiriami kognityviajai mokymosi mokytiis dimensijai. Kaip rodo tyrimo rezultatai apie mokymosi mokytiis prasmės suvokimą, respondentai gebėjimą mokytiis daugiausiai tapatina būtent su gebėjimu efektyviai rinkti, apdoroti, išsaugoti, atgaminti ir panaudoti informaciją. Todėl buvo įdomu išsiaiškinti, kaip tiriamieji įsivertina šią subkompetenciją sudarančius gebėjimus.

- Tyrimo duomenimis nustatyta (28 pav.), kad geriausiai įsivertinami gebėjimai ieškoti informacijos (gebėjimų klasterio įsivertinimų vidurkis 4,30) ir gebėjimai suprasti informaciją (gebėjimų klasterio įsivertinimų vidurkis 4,01), prasčiausiai – gebėjimai pritaikyti informaciją kitose situacijose (gebėjimų klasterio įsivertinimų vidurkis 3,65).



28 pav. Informacijos valdymo gebėjimų vertinimas

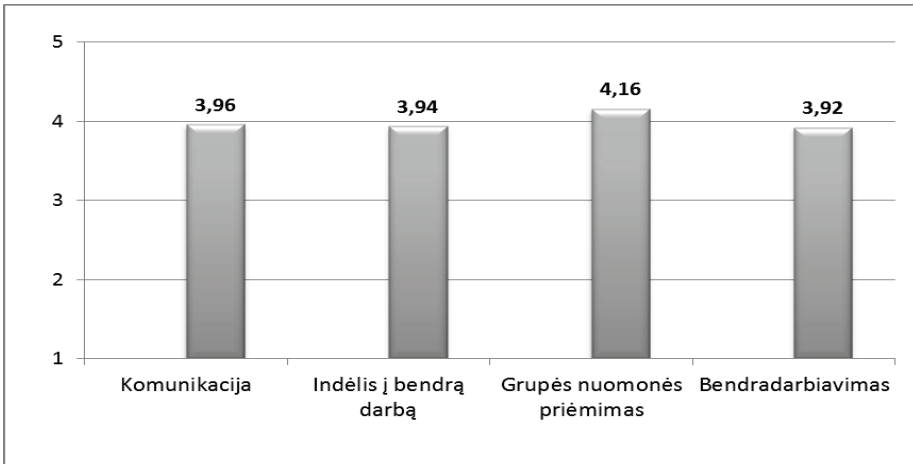
- Tyrimo rezultatų analizė rodo (6 priedas, 25 lentelė, p. 10), kad suaugusieji turi gana gerai išstobulintus gebėjimus pasinaudoti bibliotekos ištekliais (įsivertinimų vidurkis 4,43), naudotis internetu ieškant informacijos (įsivertinimų vidurkis 4,55), nustatyti prieinamus išteklius informacijai rasti (įsivertinimų vidurkis 4,49). Tačiau kai kurie informacijos tvarkymo gebėjimai nėra pakankami, pvz., daryti užrašus kasdieninio gyvenimo situacijose ir paskaitose (įsivertinimo vidurkis 3,51), atgaminti teksto struktūrą ir turinį naudojant planą ir / ar minčių žemėlapi (įsivertinimų vidurkis 3,51), naudoti mokymosi informaciją kitoje situacijoje (įsivertinimų vidurkis 3,60) ir naudoti paprastas įsiminimo strategijas kasdieninio gyvenimo duomenims įsidėmėti (įsivertinimų vidurkis 3,63).
- Tyrimo duomenų analizė pagrindžia, kad moterims lengviau nei vyrams sekasi ieškoti *informacijos* ( $Z = -3,439$ ,  $p = 0,001$ ) ir ją *klasifikuoti* ( $Z = -2,541$ ,  $p = 0,011$ , (6 priedas, 23 lentelė, p. 9), o aukštesnį išsilavinimą turinčių asmenų *informacijos paieškos* ( $H = 14,918$ ,  $p = 0,005$ ) ir *informacijos supratimo* ( $H = 11,714$ ,  $p = 0,020$ ) gebėjimai statistiškai reikšmingai geresni nei žemesnio išsilavinimo asmenų (6 priedas, 24 lentelė, p. 9).

*Tyrimo duomenų analizė apie informacijos tvarkymo subkompetencijos raišką rodo, kad suaugusieji geba ieškoti informacijos, skirti reikšmingą informaciją nuo nereikšmingos, nustatyti pagrindinius žodžius ir pagrindinę teksto mintį, klasifikuoti informaciją pagal įvairius kriterijus, sisteminti informaciją pagal naudingumą. Tikėtina, kad geri informacijos tvarkymo gebėjimai sietini su suaugusiųjų mokymosi patirtimi tradicinėje švietimo sistemoje, naudojant tradicinius mokymo metodus informacijai ieškoti, įsiminti ir atkartoti. Galima daryti prielaidą, kad tradicinio mokymosi patirtį atspindi žemas įsiminimo strategijų vertinimas, kuris rodo, jog tradicinių įsiminimo, ypač mokymosi atmintinai, strategijų nepakanka, pvz., kasdieninio gyvenimo duomenims įsidėmėti. Silpniausia informacijos tvarkymo gebėjimų grupė – informacijos pritaikymas praktiškose situacijose, sietina su vis dar menku transformatyvaus mokymosi taikymu mokant suaugusius žmones.*

*Darbo grupėje subkompetencija. Aptarus, kad bet koks mokymasis vyksta socialinės sąveikos kontekste, akcentuotina, jog mokantis mokyti bendradarbiavimas ir interpersonalinė interakcija yra neišvengiami. Mokymasis grupėse, bendramokslų veiklos stebėseną, grįžtamojo ryšio teikimas ir gavimas tobulina asmens gebėjimą mokyti įvairiose situacijose, užtikrina asmeninį augimą ir sudaro sąlygas kokybiškesniam išmokimui. Konstatuojant faktą, kad gebėjimai dirbti grupėje mokantis*

mokyti suaugusiesiems yra ypač aktualūs ir būtini, apklausoje buvo suformuluoti klausimai apie tokių gebėjimų taikymą, kai respondentai mokosi.

- Darbo grupėje subkompetenciją sudarančių gebėjimų vertinimas atskleidžia (29 pav.), kad apklaustieji gana gerai geba atsižvelgti į grupės nuomonę (gebėjimų klasterio įsivertinimų vidurkis 4,16), tačiau menčiau geba komunikuoti, prisidėti prie grupės darbo ir bendradarbiauti tarpusavyje.



29 pav. Darbo grupėje gebėjimų vertinimas

- Atskirų darbo grupėje gebėjimų analizė parodė (6 priedas, 30 lentelė, p. 12), kad respondentai įvaldę gebėjimą įsidėmėti grupės darbo taisykles, jų laikytis (įsivertinimų vidurkis 4,28), gebėjimą pripažinti kiekvieno grupės nario vaidmenį ir siekti bendro tikslo (įsivertinimų vidurkis 4,32), gebėjimą įvykdyti viską, kas pažadėta (įsivertinimų vidurkis 4,16).

Buvo tikslinamasi, kokių gebėjimų respondentai mano stokojantys. Paaiškėjo, kad respondentams reikėtų tobulinti gebėjimą išreikšti savo nuomonę, kai ji skiriasi nuo kitų nuomonės (įsivertinimų vidurkis 3,66), gebėjimą nustatyti grupės darbo tikslą, rūpintis grupės veikla (įsivertinimų vidurkis 3,81) ir gebėjimą atskleisti grupei savo mintis ir nuomonę (įsivertinimų vidurkis 3,83).

- Tyrimo rezultatai rodo (6 priedas, 28 lentelė, p. 11), kad moterys geriau geba prisidėti prie darbo grupėje ( $Z = -3,646$ ,  $p = 0,000$ ) ir suprasti grupės nuomonę ( $Z = -3,485$ ,  $p = 0,000$ ), aukštąjį išsilavinimą turintys asmenys geriau komunikuoja ( $H = 10,679$ ,  $p = 0,030$ ) (6 priedas, 29 lentelė, p. 12).

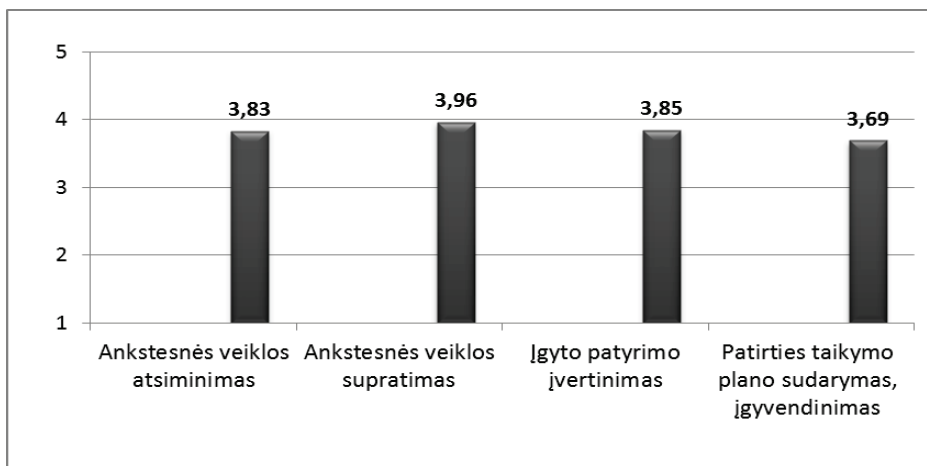
*Apibendrinant respondentų gebėjimus dirbti grupėje, darytina išvada, kad suaugusieji žino, kas yra grupinis darbas ir turi gebėjimų jį puoselėti. Tikėtina, kad, dalyvaudami mokymuose, suaugusieji dažnai susiduria su darbo grupėmis organizavimo forma, todėl turi išsiugdę daugumą tokiam darbui reikalingų įgūdžių ir susiformavę nuostatas. Gebėjimai, kurių apklaustieji stokoja, siejasi su asmeninės nuomonės išsakymu ir tai greičiausiai galima priskirti tradicinio mokymo pasekmėms (Ar aš galvoju teisingai?) bei nepakankamam savęs vertinimui (Ar kam nors mano nuomonė įdomi?).*

### 4.3 Suaugusiųjų ankstesnės patirties refleksijos subkompetencijos raiška

Suaugusiųjų mokymasis yra procesas, kurį tinkamai organizavus besimokantieji įsisąmonina asmeninės patirties reikšmingumą, mokosi iš savo veiklos, galinčios būti naudinga naujoms žinioms įsisavinti, kitiems mokymosi uždaviniams spręsti. Atliekant suaugusiųjų apklausą buvo įdomu sužinoti, kaip mokydamiesi mokyti suaugę asmenys naudojami savo sukauptą patirtimi.

Palyginus ankstesnės veiklos subkompetencijos įvertinimus su kitomis MM subkompetencijomis (26 pav., p. 121), matoma, kad ankstesnės patirties vertinimas (įsivertinimo vidurkis 3,83) žemesnis nei motyvacijos veiksmų suvokimo, tačiau aukštesnis nei laiko valdymo subkompetencijos. Refleksijos gebėjimus prasčiau vertina kaime gyvenantys ( $H = 9,803, p = 0,020$ ) ir vidurinę su profesiniu mokymu išsilavinimą turintys ( $H = 13,679, p = 0,00130$ ) asmenys.

- Nagrinėjant ankstesnės patirties subkompetenciją sudarančių gebėjimų vertinimus atskleista (30 pav.), kad geriausiai respondentai įsivertino gebėjimus suprasti ir įvertinti ankstesnę veiklą (gebėjimų klasterio įsivertinimo vidurkis 3,96). Sunkiausia respondentams sudaryti ankstesnio patyrimo pritaikymo planą ir jį įgyvendinti (gebėjimų klasterio įsivertinimo vidurkis 3,69).



30 pav. Gebėjimų reflektuoti ankstesnę patirtį vertinimas

- Tyrimu siekta išsiaiškinti, kokius konkrečius gebėjimus reflektuojant patirtį dalyviai mano esant geriausiai įsisavinę. Įvertinant, kad ankstesnės patirties refleksijos subkompetenciją kaip visumą apklaustieji vertino kaip tobulintiną (įsivertinimų vidurkis 3,83), nestebino ir šie gauti rezultatai, jog ir atskiri gebėjimai vertinami neaukštai (24 lentelė).

24 lentelė. Gebėjimų refleksuoti ankstesnę mokymosi patirtį vertinimas

Gebėjimai	Įvertinimų vidurkis	±
<i>Gebėjimai atsiminti ankstesnę patirtį</i>		
Atsiminti, ką veikdama(s) įgijo aptariamą mokymosi patirtį.	3,89	0,70
Įvertinti laiką, per kurį buvo atlikta mokymosi veikla.	3,77	0,71
Aprašyti, kokiomis aplinkybėmis buvo įgyta ankstesnė mokymosi patirtis.	3,76	0,85
Atskleisti jausmus, kuriuos patyrė atlikdama(s) mokymosi veiklą.	3,82	0,90
<i>Gebėjimai suprasti ir įvertinti ankstesnę patirtį</i>		
Nustatyti, kas buvo svarbu ankstesnėje mokymosi veikloje.	3,98	0,70
Įvertinti, ar buvo pasiekti mokymosi veiklos tikslai.	4,02	0,78
Suprasti, ar ankstesnė mokymosi veikla buvo veiksminga.	4,11	0,74
Nustatyti, kokiais ankstesnės veiklos etapais įgijo skirtingą patirtį.	3,80	0,78
Įvertinti priežastis, kodėl nori pasikeisti pats / pati arba pakeisti situaciją.	3,89	0,83
<i>Gebėjimai analizuoti patyrimą, įgytą ankstesnėje veikloje</i>		
Nustatyti, ar ankstesnio mokymosi strategijos, procedūros ir įgūdžiai buvo efektyvūs.	3,81	0,77
Įvardinti patirtį, įgytą ankstesnėje mokymosi veikloje.	4,02	0,74

lentelės tęsinys →



→ lentelės tęsinys

Gebėjimai	Įvertinimų vidurkis	±
<i>Gebėjimai atsiminti ankstesnę patirtį</i>		
Rasti alternatyvių galimybių panašiai mokymosi veiklai atlikti.	3,68	0,72
Įvertinti, kas ankstesnėje mokymosi patirtyje buvo gerai ir kas taisytina.	4,03	0,72
Padaryti išvadas, ką galima buvo atlikti kitaip.	4,01	0,76
Rasti ankstesnės patirties teorinį pagrindimą.	3,53	0,84
<i>Gebėjimai sudaryti ankstesnės patirties taikymo veiksmų planą ir jį įgyvendinti</i>		
Numatyti, ką iš įgytos patirties galima panaudoti dabar ar ateityje.	4,01	0,63
Numatyti, kaip stiprinti įgytas stiprybes.	3,67	0,73
Numatyti, kaip įveikti išryškėjusias silpnybes.	3,60	0,76
Numatyti, kokioje veikloje, kokiais būdais ir kokia seka bus taikoma ankstesnė patirtis.	3,65	0,70
Numatyti laiką, per kurį pritaikys ankstesnę patirtį.	3,40	0,82

Stipriausiu gebėjimu tiriamieji nurodo gebėjimą suprasti, ar, kiek, kur ir kaip ankstesnė veikla buvo veiksminga (įsivertinimų vidurkis 4,11). Silpnoji patirties refleksijos pusė yra gebėjimai panaudoti ankstesnės patirties rezultatus ateities veiklose, t. y. numatyti laiką, per kurį bus pritaikyta ankstesnė patirtis (įsivertinimų vidurkis 3,40), numatyti, kaip įveikti patirtyje išryškėjusias silpnybes (įsivertinimų vidurkis 3,60) ir gebėjimas numatyti, kokioje veikloje, kokiais būdais ir kokia tvarka ankstesnė patirtis bus pritaikyta kituose mokymuose (įsivertinimų vidurkis 3,65). Apklausos rezultatai parodė, kad tiriamiesiems sunku rasti ankstesnės patirties teorinį pagrindimą (įsivertinimų vidurkis 3,53). Tokia nežymi gautų tyrimo rezultatų priešprieša, taip pat darbo autorės andragoginės patirties pastebėjimai leidžia manyti, kad įvardytas stipriausias gebėjimas – suprasti ankstesnės patirties veiksmingumą – nėra efektyviai taikomas, numatant tolesnę veiklą, jos pobūdį.

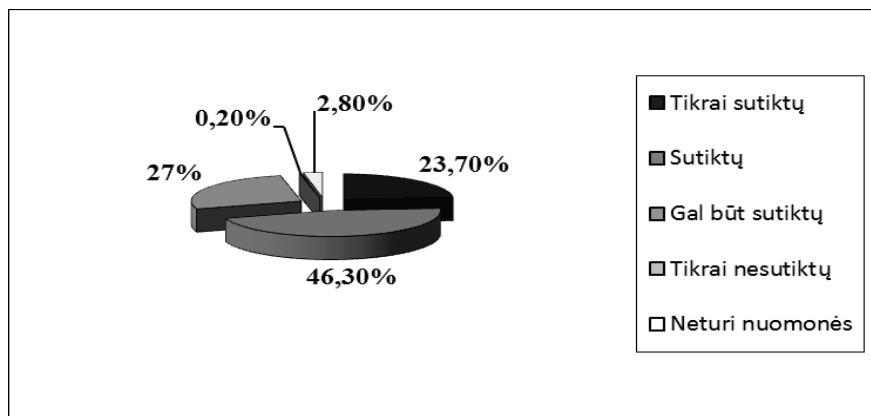
- Nustatytos reikšmingos jungtys tarp gebėjimų reflektuoti ankstesnę patirtį vertinimo ir demografinių charakteristikų: kaimo gyventojams (6 priedas, 30 lentelė, p. 13) ypatingai sunku sudaryti ankstesnės patirties pritaikymo veiksmų planą ( $H = 8,826$ ,  $p = 0,032$ ); 35–44 metų amžiaus asmenims (6 priedas, 32 lentelė, p. 13) geriau nei kitiems sekasi suprasti ir įvertinti ankstesnę veiklą ( $H = 10,690$ ,  $p = 0,030$ ); moterys (6 priedas, 33 lentelė, p. 13) statistiškai reikšmingai geriau nei vyrai vertina gebėjimą atsiminti ankstesnę veiklą ( $Z = -2,263$ ,  $p = 0,024$ ); aukštąjį ir vidurinį be profesinio mokymo išsilavinimą turintys asmenys (6 priedas, 34 lentelė, p. 14) mano galintys geriau nei kito išsilavinimo asmenys atsiminti ankstesnę veiklą ( $H = 10,223$ ,  $p = 0,037$ ), suprasti ir įvertinti ankstesnę veiklą ( $H = 10,465$ ,  $p = 0,033$ ) ir įvertinti ankstesnėje veikloje įgytą patyrimą ( $H = 14,668$ ,  $p = 0,005$ ).

Apibendrinant ankstesnės veiklos refleksijos subkompetencijos įsivertinimo rezultatus, matyti, kad šią subkompetenciją sudarančius gebėjimus suaugusieji turėtų tobulinti. Darbo autorės andragoginė patirtis ir atlikti tyrimai rodo, kad praeities ir dabarties veiklų refleksijos rezultatai turi tiesioginį poveikį suaugusiųjų tobulinimuisi ateityje, tampa pagrindu keliant konkretesnius tobulinimosi tikslus ateičiai, sudaro prielaidas tolesnei kokybiškai veiklai.

#### 4.4 Suaugusiųjų poreikis tobulinti mokėjimo mokyti kompetenciją

Remiantis nuostata, kad suaugusiųjų mokėjimo mokyti kompetencija gali būti ugdoma ir tobulinama, apklausos anketoje suformuluotas skyrius klausimų, padedančių atskleisti suaugusiųjų poreikį tobulinti gebėjimą mokyti.

Tyrimo rezultatų analizė rodo kvalifikaciją tobulinančių suaugusiųjų poreikį dalyvauti specialiuose užsiėmimuose MM kompetencijai stiprinti (31 pav.). Dauguma apklaustųjų (70 proc.) sutiktų dalyvauti MM užsiėmimuose (23,7 proc. *tikrai sutiktų*, 46,3 proc. – *sutiktų*). 27 proc. apklausos dalyvių mano, kad *galbūt sutiktų*. *Tikrai nesutiktų* dalyvauti mokymuose nedidelė apklaustųjų dalis - 0,2 proc. Dar 2,8 proc. apklaustųjų anketos pildymo metu nuomonės neturėjo. Pateikti duomenys rodo aiškia tendenciją, kad suaugusieji yra pasirengę tobulinti gebėjimą mokyti.

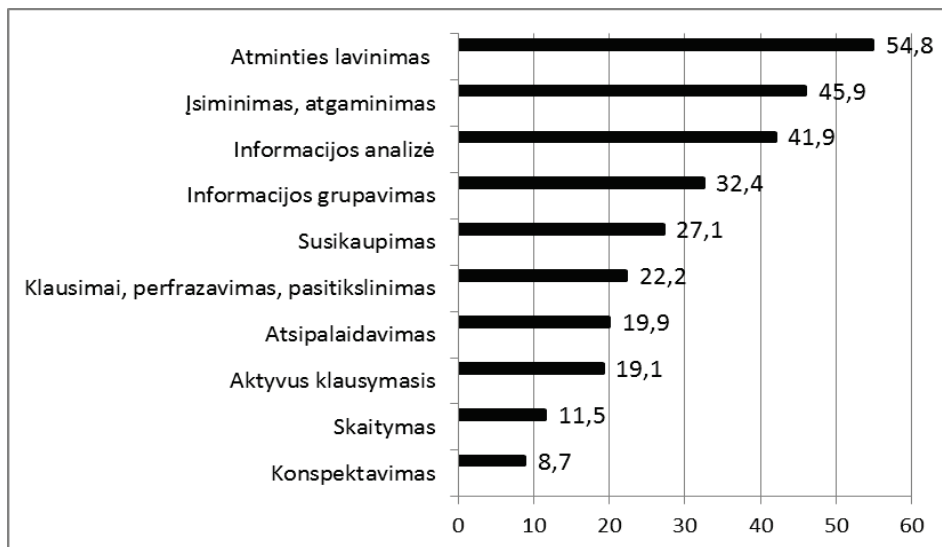


31 pav. Poreikis dalyvauti mokymosi užsiėmimuose (proc.), n = 544

Įdomu buvo išsiaiškinti, kaip poreikis dalyvauti mokymuose priklauso nuo demografinių veiksnių. Atlikus duomenų analizę paaiškėjo (6 priedas, 12–15 pav.,

p. 46–48), kad statistiškai reikšmingai dažniau sutiktų mokyti jaunesni asmenys ( $\chi^2 = 52,266$ ,  $df = 16$ ,  $p = 0,000$ ), moterys ( $\chi^2 = 12,973$ ,  $df = 4$ ,  $p = 0,011$ ) ir žemesnį išsilavinimą turintys asmenys ( $\chi^2 = 29,196$ ,  $df = 16$ ,  $p = 0,023$ ). Šis rezultatas suponuoja keletą prielaidų: a) tikėtina, kad jaunesni asmenys labiau pasitiki savo jėgomis išmolti naujų dalykų. Tačiau jaunesnių asmenų noras tobulinti gebėjimą mokyti reiškia, kad jie bendrojo ugdymo sistemoje nesijaučia susiformavę pakankamai stipraus gebėjimo mokyti; b) tikėtina, kad moterys yra smalsesnės, imlesnės naujovėms ir labiau pasirengusios tobulėti; c) tikėtina, kad žemesnį išsilavinimą turintys asmenys jaučia gebėjimo mokyti stoką ir galimai mano, kad gebėdami mokyti pasiektų geresnių mokymosi rezultatų.

Tyrimu buvo siekiama detaliau atskleisti, kokie MM kompetencijos tobulinimo aspektai domintų suaugusiuosius. Teirautasi, kokių mokymosi strategijų ir technikų suaugusieji norėtų išmolti, pateikiant jų sąrašą. Tyrimo rezultatų analizė atskleidė (32 pav.), kad kokių nors mokymosi strategijų ir technikų norėtų išmolti visi apklaustieji. Daugiausia apklaustųjų norėtų išmolti *atminties lavinimo* (54,8%), *įsiminimo ir atgaminimo* (45,9%), *informacijos analizavimo* (41,9%) strategijų ir technikų. Mažiausiai susidomėjimo sulaukė *atsipalaidavimo* (19,9%), *aktyvus klausymo* (19,1%), *skaitymo* (11,5%) ir *konspektavimo* (8,7%) strategijos ir technikos.



32 pav. Mokymosi strategijų ir technikų poreikis (proc.),  $n = 544$

Gilinantis, ar poreikis įsisavinti tam tikras mokymosi strategijas ir technikas priklauso nuo demografinių veiksnių, nustatyta, kad jaunesni asmenys (6 priedas, 40 lentelė, p. 38) labiau norėtų išmokti *informacijos įsiminimo ir atgaminimo* mokymosi strategijų ( $\chi^2 = 9,923$ ,  $df = 4$ ,  $p = 0,042$ ), 35–44 ir 55–64 metų asmenys labiau norėtų išmokti *atminties lavinimo* technikų ( $\chi^2 = 10,703$ ,  $df = 4$ ,  $p = 0,030$ ), o vyrai (6 priedas, 40 lentelė, p. 38) dažniau nei moterys norėtų išmokti *informacijos grupavimo* strategijų ir technikų ( $\chi^2 = 5,087$ ,  $df = 1$ ;  $p = 0,024$ ).

Buvo įdomu sužinoti, ar poreikis dalyvauti MMK ugdymo mokymuose priklauso nuo pageidavimo išmokti tam tikrų mokymosi strategijų ir technikų. Tyrimo rezultatų analizė rodo, kad ši priklausomybė nėra statistiškai reikšminga, t. y. sutikimas mokytis specialiuose MM užsiėmimuose nepriklauso nuo to, kokių mokymosi strategijų ar technikų asmuo nori išmokti (6 priedas, 43 lentelė, p. 39)

*Taigi tyrimo duomenų analizė rodo, kad suaugusieji yra pasirengę tobulinti gebėjimą mokytis ir sutiktų dalyvauti specialiuose mokymuose MMK ugdyti. Mokytis dažniau sutiktų jaunesni asmenys, žemesnį išsilavinimą turintys asmenys ir moterys. Pateikta nuomonė atspindi tendenciją, kad jaunesni žmonės ir moterys labiau pasitiki savo jėgomis ir galimybėmis. Žemesnio išsilavinimo asmenys tiki, jog geresni mokymosi gebėjimai gali padėti pasiekti aukštesnių mokymosi rezultatų. Aktualiausias mokymosi strategijos, kurias suaugusieji norėtų tobulinti, yra atminties lavinimas, informacijos įsiminimas ir atgaminimas bei informacijos analizavimas. Jaunesni asmenys labiau domisi informacijos įsiminimo ir atgaminimo, vidutinio ir vyresnio amžiaus respondentai – atminties lavinimo, o vyrai – informacijos grupavimo strategijomis ir technikomis.*

*Šiuo tyrimu išsiaiškintos kognityvinės mokymosi strategijos, kurias suaugusieji norėtų tobulinti. Mokymosi strategijų, kurios plėtotų afektyvinę mokymosi mokytiis dimensiją, poreikio aiškinimasis tarp suaugusiųjų galėtų būti ateities tyrimų objektas.*

#### **4.5 Socialinių demografinių veiksnių įtaka mokėjimo mokytiis kompetencijos raiškai**

Įvertinus apklausos dalyvių gebėjimo mokytiis raiškos tendencijas buvo įdomu nagrinėti, ar gebėjimui mokytiis turi reikšmės demografiniai veiksniai.

Buvo gilinamasi, ar MM gebėjimų raiška priklauso nuo gyvenamosios vietos. Tyrimo rezultatų analizė (6 priedas, 35 lentelė, p. 14) leidžia daryti išvadą, kad kai kurie kaimo gyventojų MM gebėjimai yra silpnesni nei miestų, gyvenviečių bei kitų gyvenamųjų vietovių gyventojų. Tokie gebėjimai yra: numatyti, kaip įveikti išryškė-

jusias silpnynes ( $H = 16,499, p = 0,001$ ) ir kaip stiprinti įgytas stiprybes ( $H = 8,427, p = 0,038$ ); rasti alternatyvių galimybių panašiai veiklai atlikti ( $H = 7,946, p = 0,047$ ); įvardyti patirtį, įgytą ankstesnėje veikloje ( $H = 11,576, p = 0,009$ ) ir atskleisti jausmus, kuriuos patyrė atlikdami veiklą ( $H = 9,358, p = 0,025$ ); atsiminti, ką veikdami įgijo aptariamą patirtį ( $H = 8,500, p = 0,037$ ); naudoti įvairią informaciją pranešimui parengti ir pristatyti ( $H = 8,680, p = 0,034$ ); suskirstyti informaciją pagal kategorijas „už“ ir „prieš“ ( $H = 8,623, p = 0,035$ ); analizuoti, dėl kokių priežasčių nesilaikoma terminų ( $H = 9,704, p = 0,021$ ); atgaminti teksto struktūrą ir turinį naudojant planą ir minčių žemėlapią ( $H = 9,190, p = 0,027$ ); būti motyvuotam mokytis, dalykus atrodant ir tyrinėjant pačiam ( $H = 8,217, p = 0,042$ ). Tyrimo duomenys patvirtina, kad mokymosi visą gyvenimą rodiklis kaime yra žemas, o tai atsiliepia ir kaimuose gyvenančių suaugusių žmonių gebėjimui mokytis.

Nagrinėjant mokymosi mokytis gebėjimų priklausomybę nuo amžiaus itin ryškių skirtumų nepastebėta (6 priedas, 36 lentelė, p. 18) Atkreiptinas dėmesys, kad vyresni nei 65 metų asmenys rečiau nei kito amžiaus suaugusieji geba ieškoti informacijos internetu ( $H = 9,481, p = 0,050$ ). Įsidėmėti grupės darbo taisyklės ir jų laikytis dažniau geba vidutinio amžiaus asmenys ( $H = 10,387, p = 0,034$ ) nei tie, kuriems iki 34 metų, ir tie, kuriems per 65 metus. Manome, kad rezultatai atliepia gyvenimo realybę, jog mažesnis atsakomybės jausmas būdingas vyresnio amžiaus ir jauniems žmonėms.

Analizuojant MM gebėjimų įsivertinimo priklausomybę nuo lyties (6 priedas, 37 lentelė, p. 24), paaiškėjo, kad moterys turi daugiau statistiškai reikšmingai stipriai išreikštų MM gebėjimų nei vyrai. Skirtumai tarp moterų ir vyrų gebėjimų itin išryškėjo darbo grupėje ir motyvacijos veiksnių suvokimo subkompetencijose. Pvz., dirbdamos grupėje moterys dažniau nei vyrai išklauso ir supranta kitų žmonių požiūrį, net jeigu jis skiriasi ( $Z = -2,644, p = 0,008$ ); kuria ryšius tarp grupės narių ( $Z = -3,151, p = 0,0023$ ); rodo pagarbą ir bendradarbiauja ( $Z = -2,483, p = 0,013$ ); dalijasi žiniomis ir patirtimi ( $Z = -3,023, p = 0,003$ ); nustato, kokios grupės narių žinios, vertybės ir įgūdžiai joms yra nauji ir jais pasinaudoja ( $Z = -2,792, p = 0,005$ ); pripažįsta ir įvertina bet kokį grupės nario indėlį į bendrą darbą ( $Z = -2,840, p = 0,005$ ); priima grupės narių pagalbą, pastabas, apsvarsto jų naudingumą ir ištaiso savo klaidas ( $Z = -3,244, p = 0,001$ ); paskatina grupės narius bendradarbiauti ( $Z = -2,636, p = 0,008$ ); suvokia grupės darbo taisyklės ir jų laikosi ( $Z = -3,223, p = 0,001$ ); pripažįsta, kad kiekvienas grupės narys turi tam tikrą vaidmenį ir siekia bendro tikslo ( $Z = -2,809, p = 0,005$ ); atsižvelgia į komandos sprendimus netgi tuomet, kai su jais nesutinka ( $Z = -3,018, p = 0,003$ ); nustato grupės darbo tikslą ir rūpinasi grupės veikla kaip savo paties ( $Z = -3,365, p = 0,001$ ); geba pasirinkti iš keleto pasiūlymų, susiformuoti požiūrį ir remti

tą veiklą, kuri atrodo geriausia ( $Z = -3,094, p = 0,002$ ). Šie vyrų gebėjimai silpnesni nei moterų, tačiau dirbdami grupėje vyrai dažniau nei moterys geba drąsiai išreikšti savo nuomonę grupei, net kai ji skiriasi nuo jų nuomonės ( $Z = -2,462, p = 0,014$ ).

Taigi galima teigti, kad lyties aspektas turi įtakos MMK vertinimui, bet tik tuo aspektu, kad skirtingai reiškiasi atskiri mokymosi gebėjimai.

Analizuojant skirtingo išsilavinimo apklaustųjų mokymosi mokyti gebėjimų įsivertinimo duomenis, nustatyta (6 priedas, 38 lentelė, p. 25), kad aukštąjį ir aukštesnįjį išsilavinimą turintys asmenys turi daugiau stipriai išreikštų mokymosi mokyti gebėjimų nei vidurinį (be profesinio ir su profesiniu) išsilavinimą turintys asmenys. Vadinas, siekdami aukštesnio išsilavinimo suaugę žmonės turi daugiau galimybių ugdytis gebėjimą mokyti.

*Demografinių veiksnių įtakos MMK raiškai analizė leidžia teigti, kad skirtingo amžiaus, išsilavinimo, lyties ir skirtingose vietovėse gyvenantys suaugusieji turi gebėjimų mokyti, tačiau gebėjimų lygis yra įvairus. Menkesnius gebėjimus mokyti turi kaime gyvenantys ir žemesnio išsilavinimo asmenys – galimai dėl to, kad jie turėjo, o ir dabar turi menkesnes mokymosi galimybes, tiek dėl vidinių motyvų mokyti trūkumo, tiek dėl išorinių mokymosi sąlygų (pvz., mokymosi prieinamumo). Skirtumai tarp mokymosi gebėjimų vyrų ir moterų grupėse atskleidžia realią mokymosi situaciją, kad moterys mokosi dažniau, aktyviau ir labiau įsigilindamos į mokymosi turinį bei mokymosi organizavimo formas.*

*Išanalizavus diagnostinio tyrimo rezultatus nustatyta, kad:*

- *Suaugusieji supranta, kas yra gebėjimas mokyti, suvokia mokymosi mokyti reikšmę ir poveikį jų mokymosi sėkmei ir asmenybės kaitai.*
- *Gebėjimą mokyti suaugusieji supranta siaurąja prasme ir tapatina su kognityviniu procesu, skirtu informacijai rinkti, sisteminti ir atkurti. Gebėjimo mokyti kaip metamokymosi suaugusieji dar nėra aiškiai įsisąmoninę.*
- *Suaugusiųjų MM kompetencija pasireiškia visomis ją sudarančiomis subkompetencijomis ir gebėjimais, tačiau ne visos subkompetencijos reiškiasi vienodai. Labiausiai išreikšta MM subkompetencija yra motyvacija mokyti.*
- *Kvalifikaciją tobulinantys suaugusieji stipriausia mano esant asmeninių motyvacijos veiksnių suvokimo subkompetenciją.*
- *MM kompetencijos įsivertinimas priklauso nuo socialinių ir demografinių veiksnių: kaimo gyventojai gebėjimą mokyti vertina mažiau nei miestuose ir gyvenvietėse gyvenantys asmenys; moterys turi daugiau statistiškai reikšmingai stipriai išreikštų gebėjimų mokyti nei vyrai visose MM kompetencijų sudaran-*

*čių gebėjimų grupėse; aukštąjį ir aukštesnįjį išsilavinimą turintys asmenys turi daugiau statistiškai reikšmingai stipriai išreikštų gebėjimų mokytis nei vidurinį (be profesinio ir su profesiniu) išsilavinimą turintys asmenys.*

- Tolesnio tyrimo kryptys galėtų būti mokymosi strategijų, plėtojančių afektyvinę mokymosi mokytis dimensiją tarp suaugusiųjų, nagrinėjimas ir motyvacinių mokymosi veiksmų detalizavimas.*

## IV. SUAUGUSIŲJŲ MOKĖJIMO MOKYTIS KOMPETENCIJOS UGDYMO(SI) GALIMYBĖS

### 5. Ugdomojo projekto suaugusiųjų mokėjimo mokytis kompetencijai tobulinti rezultatai

#### 5.1 Ugdomojo projekto programos esmė

*Ugdomojo projekto programos sudarymas.* Ugdomojo projekto mokymosi programai buvo keliamas tikslas: stiprinti kvalifikaciją tobulinančio pedagoginio personalo gebėjimą mokytis, siekiant greičiau, efektyviau, naudojant naujausius metodus įsisavinti žinias, įgyti įgūdžių, susiformuoti nuostatas ir veiksmingai pritaikyti naujoves darbinėje praktikoje, prisiimti atsakomybę už mokymosi rezultatus.

Numatytam tikslui įgyvendinti buvo suformuluoti mokymosi programos uždaviniai, apibrėžiantys, kad pagal programą baigę mokymus dalyviai:

- gebės įsivertinti turimą mokėjimo mokytis kompetenciją; numatyti, kaip ši kompetencija padeda prisitaikyti besikeičiančiame pasaulyje; analizuoti asmeninės motyvacijos įtaką mokymosi tikslams nustatyti ir veiklai planuoti.
- Mokės panaudoti asmenišką kūrybiškumo galias idėjoms generuoti ir problemoms spręsti; mokymosi ir darbinės veiklos strategijai ir taktikai numatyti.
- Žinos ir mokės pasirinkti kūrybiško mąstymo technikas ir įvairias mokymosi strategijas asmeninio tobulėjimo tikslams siekti.

Įgyvendinant mokymosi programą buvo remiamasi R. A. Swanson ir B. D. Law (1993, čia iš M. Knowles ir kt., 2007) visumos – dalies – visumos (VDV) modeliu, rodančiu, kad visuma – dalis – visuma yra natūralus mokymosi ritmas. VDV modelio struktūra apima „pirminę visumą“, instrukcinę mokymo dalį (arba kelias dalis) ir „antrąją visumą“ (33 pav.).



	Visuma	Dalis	Mokymosi segmentas
	●		Segmentas Nr. 1
		●	Segmentas Nr. 2
		●	Segmentas Nr. 3
		●	Segmentas Nr. 4
	●		Segmentas Nr. 5

**33 pav.** Bazinis visumos – dalies – visumos mokymosi modelis (pagal R. A. Swanson ir B. D. Law, čia M. Knowles ir kt., 2007)

„Pirmosios visumos“ tikslai yra du (R. A. Swanson ir B. D. Law): 1) supažindinti besimokantįjį su mokymosi turiniu, t. y. „suteikti pažinimo karkasą, siekiant parengti besimokančiuosius naujoms jų laukiančioms instrukcijoms“ (M. Knowles ir kt., 2007, p. 208); 2) pristatant tikslus, turinį, turinio sąsajas su besimokančiojo žiniomis bei patirtimi sužadinti jo dėmesį ir motyvaciją.

„Antrojoje visumoje“ atskiros „dalys“ sujungiamos, suformuojant baigtinę visumą. Anot mokslininkų, mokymosi turinys galutinai įsisavinamas būtent „antrojoje visumoje“, kai sudaromos sąlygos informacijai pakartoti, užkoduoti ir išsaugoti ilgalaikėje atmintyje (N. L. Gage, D. C. Berliner, 1988). Ši modelio dalis, anot A. M. Juozaičio (2008), įprasmina visą ankstesnę mokymąsi ir sukuria pagrindą tolesniam mokymuisi, o, pasak T. R. Guskey (2004), užtikrina mokymosi nenutrūkstamumą.

Tarp „pirmosios“ ir „antrosios“ visumos yra mokymo dalys, kurių metu perteikiamos turinio žinios, formuojami gebėjimai.

R. A. Swanson ir B. D. Law pasiūlytas VDV modelis itin aktualus suaugusiųjų mokymesi. Taikant „pirmosios visumos“ principus atliepiamas suaugusiojo noras mokymosi pradžioje žinoti, ko ir kaip jis mokysis, sužadinamas smalsumas, suaktyvinama motyvacija. „Antrojoje visumoje“ padedama besimokančiajam sisteminti įgytą mokymosi turinį, atkreipiamas dėmesys į svarbiausias turinio vietas, suteikiama galimybė apmąstyti įgytų žinių ir įgūdžių perkėlimą į kitas situacijas bei atsižvelgiama į suaugusiųjų mokymosi ypatumus: galimai sulėtėjusį informacijos įsiminimą, norą žinoti įgytų dalykų taikymą praktiškai.

VDV modelio principas ugdomojo projekto mokymo(si) programoje buvo panaudotas bendrai programai ir kiekvienai sudedamajai programos daliai (pirmajam kontaktiniam mokymuisi, savarankiškam darbui ir antrajam kontaktiniam mokymuisi) formuoti. Bendros programos schema pagal VDV modelį pateikiama 34 pav.

	Visuma	Dalis	Mokymosi segmentai
1.	●		Įvadas į mokymus. Mokymų tikslų ir programos pristatymas.
2.	●		Įvadas į turinį. Mokymosi mokyti kompetencijos įsivertinimas, mokymosi mokyti kompetencijos ypatumų aptarimas.
3.		●	Savo vidinių galių pažinimas.
4.		●	Kūrybinio mokymosi mokyti pagrindai.
5.		●	Savarankiško ir savivadaus mokymosi organizavimas.
6.		●	Informacijos supratimo, įsisąmoninimo ir atgaminimo tobulinimas.
7.		●	Savarankiškas darbas (išmuktų dalykų įtvirtinimas, parengiamasis darbas refleksyviam temų nagrinėjimui).
8.	●		Atliktų darbų refleksija ir perkėlimo į praktiką strategijos.
9.	●		Mokymosi mokyti pokyčio įsivertinimas.

34 pav. Bendros mokymo programos pagal VDV modelį schema

Pirmojoje „visumoje“ pristatyti ir aptarti mokymų tikslai, numatoma realizuoti programa, išklausti dalyvių pastebėjimai, pageidavimai ir lūkesčiai, aptartos mokėjimo mokyti kompetencijos sudedamosios dalys, išsiaiškinta, kaip MM kompetenciją supranta dalyviai.

Antrojoje „visumoje“ apibendrinti atlikti darbai, dalys susietos į visumą, atskleisti ryšiai tarp dalių, parodytos ir aptartos įgytų dalykų perkėlimo į praktiką galimybės.

Tarp „pirmosios“ ir „antrosios“ visumos mokymuose buvo nagrinėjamos temos, skirtos MM subkompetencijoms tobulinti: MM prasmei suvokti, asmeninėms galioms pažinti, asmeninei mokymosi motyvacijai atpažinti, laikui valdyti, informacijai ieškoti, įsidėmėti, įsiminti ir atgaminti, darbui individualiai ir grupėmis, ankstesnei patirčiai naudoti.

#### *Ugdomojo projekto programos įgyvendinimas*

Temos, skirtos MM subkompetencijoms stiprinti, buvo nagrinėjamos taikant įvairias mokymosi strategijas ir mokymo bei mokymosi metodus nuostatoms formuoti, įgūdžiams lavinti ir žinioms suteikti. Mokymuose taikytos prasingo mokymosi (P. C. Candy, 1991; N. Entwistle, 1984) nuostatos: darbas užsiėmimuose organizuotas taip, kad atsirastų deramas santykis tarp būdo, kuriuo žinios perteikiamos, ir išmokymo strategijų, kurias naudoja besimokantieji.

Prasingo mokymosi nuostatos taikytos atliekant nuolatinę refleksiją apie mokymų eigą ir turinį. Refleksija buvo pagrindinė mokymosi strategija, reikalaujanti

kompleksinio mąstymo ir veiklumo, skatinanti žmogų apmąstyti, ką išmoko, išmoktą dalyką susieti su kitais savo patyrimo aspektais, paversti praktika. Refleksijai naudojami metakognityviniai gebėjimai, sujungiami su kūrybiškumu ir kritiškumu, patyrimu, mintimis, jausmais ir socialiniais ryšiais. Refleksija reikalauja individo socialinės brandos, kad jis galėtų atsiriboti nuo socialinio spaudimo, pasitelkti įvairius požiūrio kampus, priimti savarankiškus sprendimus ir prisiimti atsakomybę už veiksmus.

Užsiėmimų metu buvo taikoma tiek individuali, tiek kolektyvinė refleksija, nes anot A. Pollard (2002, p. 38), „produktyvi refleksija dažniausiai gimsta ne pavieniuose, o kolektyviniuose apmąstymuose“ ir reflektuojama įvairiomis formomis. *Refleksija, kaip veiksmas*, (L. Duoblienė, 2006) buvo taikoma įsivertinant mokėjimo mokyti kompetencijos lygį, rašant esė apie asmeninį labiausiai išreikštą daugiasluoksniu intelekto tipą.

Visos mokymų temos prasidėdavo mokymų dalyvių ankstesnės patirties nagrinėjamo klausimo refleksija ir baigiama apmąstymais, kas sužinota ir patirta, kokia to nauda ir kaip tai galima perkelti į kitas mokymosi situacijas. Atliekdami grupines užduotis ir savarankiškus darbus ugdomojo projekto dalyviai taikė *refleksiją veikiant* (D. A. Schon, 2006).

Kiekvienos mokymosi dienos pabaigoje buvo rašomas mokymosi dienoraštis, kuris, pasak A. M. Juozaičio (2008), yra savotiškas veiklos tyrimas ir mokymosi stebint forma, padedanti apmąstyti įgytas žinias ar įgūdžius, įvertinti juos, apgalvoti, kur, kada ir kaip naujos žinios ar įgūdžiai bus panaudoti, pasitelkti apmąstymo rezultatus ateities veikloms planuoti.

Refleksyvus mokymasis buvo reikšmingas atliekant savarankiškus darbus, kuriems mokymuose skirtas išskirtinis dėmesys. Šia veikla dalyviai buvo skatinami pereiti nuo savarankiško darbo į savivadų darbą: sudaromos galimybės patiems nusistatyti mokymosi tikslus, pasirinkti mokymosi strategijas, susiplanuoti mokymosi laiką, įsivertinti atliktą darbą ir remiantis padarytomis išvadomis kelti naujus mokymosi tikslus.

Kita esminė programos vykdymo nuostata buvo mokymosi ir sąveikos paradigmų principų bei konstruktyvistinio požiūrio į mokymąsi taikymas. Užsiėmimų metu dalyviams buvo sudarytos sąlygos ir situacijos patiems atskleisti kiekvieną temą, aktyviai dalyvaujant, taikant asmeninę patirtį, reflektuojant, dirbant individualiai ir grupėmis, diskutuojant. Ši nuostata leido mokymosi programą sudaryti ir vykdyti „matrioškos“ principu, t. y. kai aiškinantis vieną temą apimami keli aiškinimosi lygmenys: aiškinamasi pati tema, demonstruojamos mokymosi strategijos, nagrinėjamos mokymosi strategijos pritaikymo kitam turiniui galimybės, reflektuojama apie tai,

kas vyko, ir apie galimą temos ir strategijos perkėlimą į ateities veiklas. Toks mokymosi programos komponavimas tiesiogiai siejasi su mokėjimo mokytis kompetenciją sudarančiais kognityviniu, metakognityviniu ir afektyviniu elementais.

Pagrindinis nuostatos įgyvendinimo instrumentas buvo kūrybinio mąstymo strategijos, grindžiamos kūrybiškumo teorijų nuostatomis (L. A. O'Harra, R. J. Stenberg, 1998; M. Kraemer, b.d.; R. M. Holm-Hadulla, 2005), kad kūrybiškumas yra efektyvus metodas problemoms spręsti, taikant neįprastas ir lanksčias priemones, gebėjimas išsiveržti iš senų idėjų rato ir plėtoti naujas.

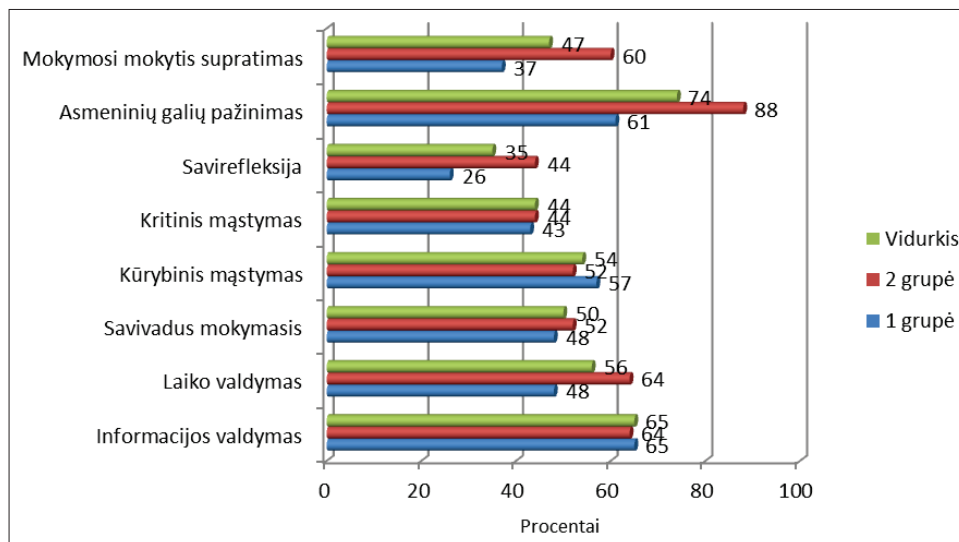
Kūrybiškumas vykdant programą buvo skatinamas ir dalyviai tikslingai vedami link naujų idėjų paieškos, taikant įvairias kūrybines technikas ir metodus: intuityvius (minčių lietus, galerijos metodas, apklausa kortelėmis, metaplanu technika, minčių žemėlapis, kūrybinis rašymas), diskursyvius (asociacijos), kombinuotus (E. de Bono „šešių skrybėlių“ metodas, atviros erdvės metodas). Tikslingas kūrybinių technikų ir metodų taikymas žadino dalyvių smalsumą, didino mokymosi motyvaciją, skatino savarankiškumą, atskleidė asmens aktyvumą, kūrė dinamišką ir įtraukiančią mokymosi aplinką bei darnius dalyvaujančiųjų santykius, parodė mokymosi patrauklumą. Mokymosi situacija atliepė suaugusiojo reikalavimus mokymosi programoms: jos turi būti patrauklios, tikslingos, įdomios, žadinančios ir palaikančios teigiamas emocijas ir t. t., ką teigia suaugusiųjų mokymosi tyrėjai ir praktikai.

#### *Ugdomojo projekto mokymų įvertinimas*

Mokymosi programos įgyvendinimo praktika parodė, kad ugdomoji veikla yra svarbi MMK tobulinimo dalis ir prielaida. Tačiau itin svarbu, kaip ugdomąją veiklą vertina patys ugdomojo projekto dalyviai, kokią ugdomosios veiklos įtaką jie mato asmeninių gebėjimų mokytis tobulinimui. Tuo tikslu buvo nagrinėjama, kaip dalyviai vertina mokymosi užsiėmimus. Mokymų pabaigoje pildydami vertinimo anketą (7 priedas) dalyviai įvertino mokymų programos temų aktualumą, naudingumą ir galimybę jas naudoti ateityje, mokymuose atliktų veiklų tikslingumą ir laiko paskirstymo racionalumą, fizinę ir psichologinę mokymų aplinką bei įsivertino savo indėlį į mokymus.

Apibendrinti įvertinimo rezultatai yra optimistiški ir rodo ugdomosios veiklos MM kompetencijai tobulinti prasingumą ir reikalingumą. 87 % dalyvių nurodė, kad mokymų turinys atitiko iškeltus programos tikslus ir uždavinius. 76 % dalyvių teigė, kad mokymų veiklos buvo tikslingos, o 86 % labai gerai įvertino racionalų mokymosi laiko paskirstymą. 94% dalyvių pareiškė, kad mokymų temos visiškai arba beveik visiškai atitiko jų lūkesčius.

Gilinant, kokios mokymosi programos temos labiausiai atitiko jų poreikius ir siekiant išsiaiškinti, kokios mokymosi mokytiis temos yra itin aktualios suaugusiesiems, kiekvienas dalyvis temų sąrašė nurodė visas jam svarbias temas. Reikia pažymėti, kad abiejų ugdomojo projekto grupių vertinimai skyrėsi. 35 pav. matome abiejų grupių ir apibendrintus įvertinimo rezultatus.



35 pav. Mokymosi temų atitiktis poreikiams (proc.),  $n = 49$

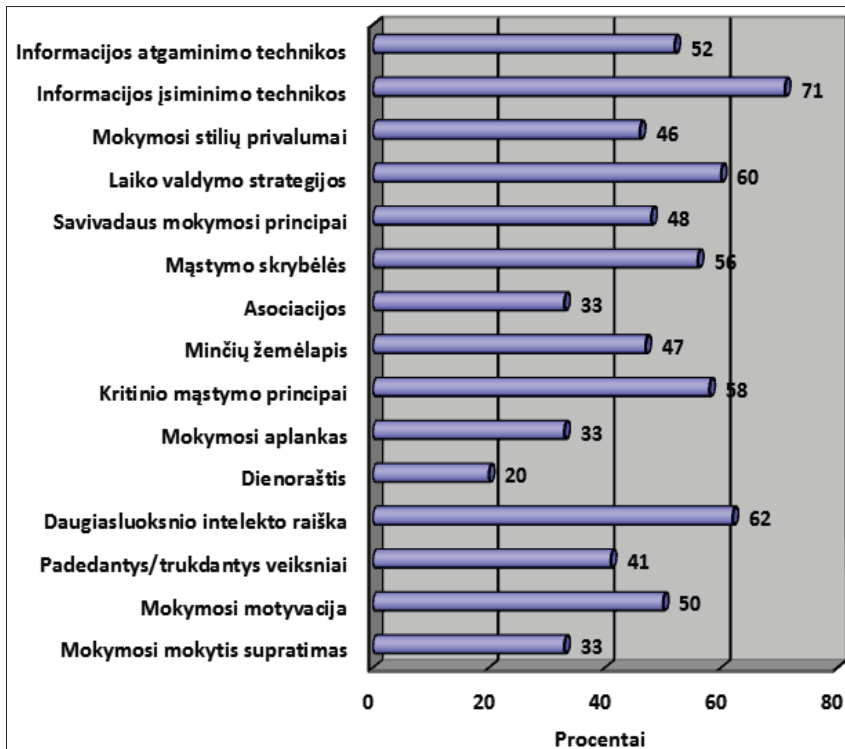
Džiugina, kad labiausiai dalyvių poreikius ir lūkesčius atitiko savo asmeninių galių (mokymosi motyvacijos, padedančių ir trukdančių mokytiis veiksnių, teigiamo savęs vertinimo, daugiasluoksnio intelekto) pažinimo tema. Šis rezultatas patvirtino teorines prielaidas, kad suaugusiam žmogui, norinčiam sėkmingai mokytiis, būtina pažinti save (A. M. Juozaitis, b.d.; A. M. Juozaitis, R. Juozaitienė, 2002; M. Teresevičienė ir kt., 2004). Darbo su suaugusiaisiais praktika rodo skeptišką suaugusių žmonių požiūrį į šią temą, ypač pradedant temą nagrinėti. Teigiamas įvertinimas suteikia pasitikėjimo siūlyti šią temą kitoms mokymosi programoms.

Įdomu pastebėti, kad savirefleksijos temą, kuri iš esmės glaudžiai siejasi su savęs pažinimu, aktualumą dalyviai įvertino prasčiausiai. Galima daryti prielaidą, kad dalyvaudami užsiėmime ir vertindami mokymus dalyviai mokymosi veiklą analizavo kognityviniu aspektu, nepakildami į metamokymosi lygmenį, t. y. nesusiedami viso mokymosi turinio (ir aptariamo akivaizdžiai, ir paslėptojo) į vieną visumą. Vertindami savirefleksijos temą dalyviai susiejo ją su konkrečiais ir, kaip parodė mokymosi metu

išsakytos dalyvių nuomonės, ne itin patraukliais dalykais – dienoraščio rašymu ir mokymosi mokytis aplanko kūrimu. Tai, kad dalyviai reflektavo kiekvieną veiklos etapą, visų pirma apmąstę jį individualiai, vertinime neatsispindėjo. Ši situacija su-ponuoja rekomendaciją mokymus vedančiam personalui: norėdami skatinti dalyvių savirefleksiją, ankstesnės patirties analizę, mokymų vedėjai turi ne tik organizuoti tikslingą veiklą, taikydami veiksmingus metodus, bet ir nuolat atlikti „refleksiją apie refleksiją“ bei tai nuolat pabrėžti ir dažnai organizuoti.

Džiugina, kad ugdomojo projekto veiklos turi tęstinumą, nes 66 % mokymuose dalyvavusių asmenų nusiteikę pritaikyti įgytas žinias ir įgūdžius darbinėje veikloje. Gilinantis, kokius dalykus dalyviai pritaikys savo veikloje, paaiškėjo (36 pav.), kad labiausiai pritaikomas dalykas yra informacijos įsiminimo technikos. Jas pritaikyti planuoja 71 % dalyvavusių mokymuose. 62 % dalyvių žada pritaikyti žinias ir įgū-džius, įgytus nagrinėjant asmeninę daugiasluoksnio intelekto raišką, 60 % taikys laiko valdymo strategijas.

Kaip mažiausiai pritaikomą ir naudingą dalyką ugdomojo projekto dalyviai nurodė dienoraščio rašymą (taikytų 20% dalyvių).



36 pav. Mokymų temų pritaikymas ateities praktikoje (proc.), n = 49

Tokius žinių ir įgūdžių perkėlimo į praktiką pasirinkimus galima pagrįsti darbo autorės, kaip mokymų vedėjos, refleksyvaus stebėjimo rezultatais.

Labiausiai pritaikomais dalykais dalyviai pasirinko tuos, kuriems atlikti mokymų metu dėjo daugiausiai pastangų (turėjo „įdarbinti“ savo intelektualines galias, pasitelkti kūrybiškumo ir refleksijos įgūdžius, susieti savo turimą patirtį su teorine medžiaga) arba kurie juos šokiravo. Pvz., informacijos įsiminimo technikų buvo mokomasi atliekant konkrečias užduotis (įsiminti telefono numerį, įsidėmėti grupės veidus ir vardus, sutelkti dėmesį į smulkias piešinio detales; mokymosi strategijų pavyzdžiai, 8 priedas), reflektuojant, kaip užduotys buvo atliktos, kokios įsiminimo strategijos taikytos, pristatant kitokias galimas įsiminimo strategijas, jas išbandant praktiškai ir vėl aptariant, kaip pavyko.

Asmeninė daugiasluoksnio intelekto raiška buvo nagrinėjama savarankiškai. Pertraukoje tarp sesijų dalyviai susipažino su teorine medžiaga, atliko daugiasluoksnio intelekto įsivertinimo testą pagal H. Gardner (9 priedas) ir susiejo asmeninio savęs pažinimo patirtį su naujai įgytąja, rašydami esė (10 priedas). Sprendžiant iš dalyvių atliktų darbų, ši veikla suteikė galimybę pažvelgti į save iš šalies ir giliau atskleisti neišnaudotus intelektualinius išteklius.

Rengdamiesi nagrinėti laiko planavimo temą, dalyviai turėjo savaitę pildyti laiko protokolą (11 priedas), smulkiai fiksuodami atliekamas veiklas ir joms skirtą laiką. Antros sesijos metu laiko protokolai buvo aptariami, ieškoma sprendimų, kaip optimizuoti veiklas, kad užtektų laiko ne tik „darbui ir miegui“. Sprendžiant iš dalyvių pasisakymų, surašytas laiko protokolas juos šokiravo, nes atskleidė daug neracionalaus laiko naudojimo atvejų.

Tai, kad dalyviai menkai mato praktinį dienoraščio, kaip vienos pagrindinės savirefleksijos formos, tolesnį taikymą, galima paaiškinti tradicijos nebuvimu žymėtis veiklas, užrašyti su jomis susijusias mintis ir išgyvenimus. Tai gali būti siejama ir su ribota ankstesnės patirties refleksijos praktika: remiantis darbo autorės praktinės veiklos patirtimi galima daryti prielaidą, kad dažniausiai ankstesnė patirtis apmąstoma „prabėgomis“, jos neužsirašant. Išskirtiniai atvejai yra ankstesnės patirties refleksija mokymo renginiuose (sąlyginai priverstinė) ir rašant ataskaitas (priverstinė). Ugdomojo projekto mokymuose buvo siekta formuoti dienoraščio rašymo įgūdžius, taikytas „Užbaik mintį“ metodas. Būdami įsitikinę, kad dienoraščio rašymas yra privatus reikalas, mokymų vedėjai neturėjo galių, o ir nekėlė sau tikslo kontroliuoti rašymo ir rezultatų, todėl negalėjo įvertinti ir įgūdžio rašyti dienoraštį pažangos. Galima konstatuoti, kad ši situacija atskleidžia neišnaudotas galimybes tobulinti ankstesnės ir naujai įgytos patirties apmąstymo gebėjimus, taikant dienoraščio rašymą.

*Apibendrinant ugdomojo projekto dalyvių mokymosi programos įgyvendinimo vertinimą, galima teigti, jog mokymosi programa buvo sudaryta tinkamai, pateisino tikslinės grupės poreikius ir dalyviams buvo naudinga. Vertinimo rezultatai rodo, kad dalyviai teigiamai įvertino mokėjimo mokytis kompetencijos tobulinimo veiklą. Dalyvių nuostata, kad savo praktinėje veikloje jie galės pritaikyti mokymuose įgytas, atnaujintas ar papildytas žinias ir įgūdžius, užtikrina, jog mokymų dalyviai suvokia gebėjimo mokytis reikšmę asmeniniam augimui ir mokymosi bei veiklos rezultatams.*

## **5.2 Ugdomasis poveikis mokėjimo mokytis kompetencijai**

Teigiamą ugdomosios veiklos poveikį suaugusių žmonių MM kompetencijai ir ją sudarantiems gebėjimams rodo tyrimo, atlikto vykdant ugdomąjį projektą, rezultatai (12 priedas).

Analizuojant ugdomojo projekto rezultatus buvo prasminga sugretinti juos su diagnostinio tyrimo rezultatais. Palyginimas atskleidė, kad diagnostinio tyrimo respondentų ir ugdomojo projekto dalyvių gebėjimo mokytis įsivertinimai iki mokymų reikšmingai nesiskyrė. Atliekant sugretinimą taip pat buvo patikrintas diagnostinio tyrimo validumas. Toliau pateikiama ugdomojo projekto poveikio rezultatų analizė, rezultatus lyginant su diagnostinio tyrimo rezultatais.

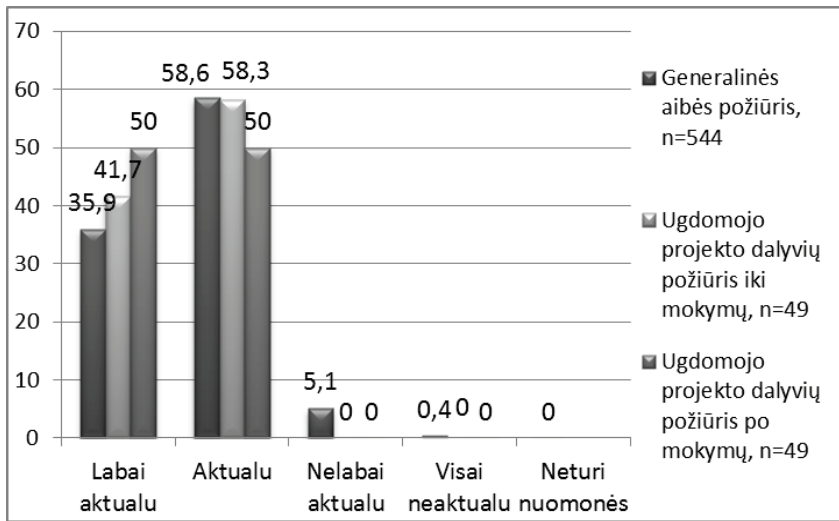
### **5.2.1 Suaugusiųjų asmeninių galių pažinimo kaita**

#### *Mokymosi mokytis prasmės suvokimas*

Siekiant išsiaiškinti ugdomosios veiklos poveikį mokymosi mokytis prasmės suvokimui, prieš mokymus ir po jų respondentų buvo prašoma nurodyti, ar jiems aktualu mokėti mokytis, apibrėžti gebėjimą mokytis, įvertinti gebėjimo mokytis sąsajas su mokymosi pažanga.

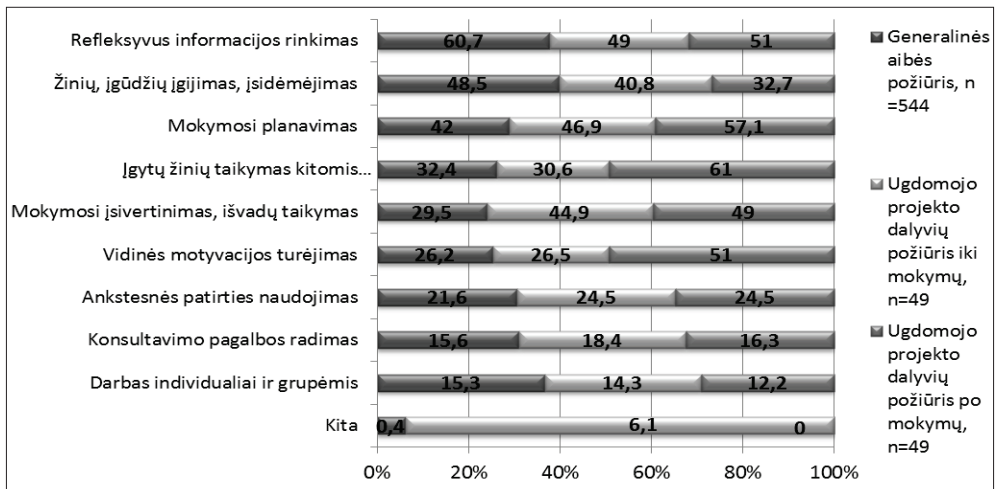
Paaiškėjo, kad ugdomojo projekto mokymosi veiklos padėjo dalyviams atskleisti ir giliau suprasti mokymosi mokytis reikšmę. Diagnostinio tyrimo ir ugdomojo projekto dalyvių apklausos rezultatai rodo (37 pav.), kad generalinės aibės respondentai ir projekto dalyviai iki mokymų turėjo panašią nuomonę apie mokymosi mokytis aktualumą. Gebėti mokytis *labai aktualu* buvo 35,9 proc. (generalinės aibės požiūris) ir 41,7 proc. (ugdomojo projekto dalyvių požiūris), *aktualu* – atitinkamai 58,6 proc. ir 58,3 proc. dalyvių. Po mokymų ugdomojo projekto grupėje nuomonė pasikeitė ir jau 50 proc. tyrime dalyvavusių asmenų manė, kad gebėti mokytis *labai aktualu*.





37 pav. Gebėjimo mokytis aktualumas (proc.)

Apklausų rezultatų analizė rodo (38 pav.), kad ugdomoji veikla iš dalies pakeitė suaugusiųjų nuomonę, kas jiems yra gebėjimas mokytis.

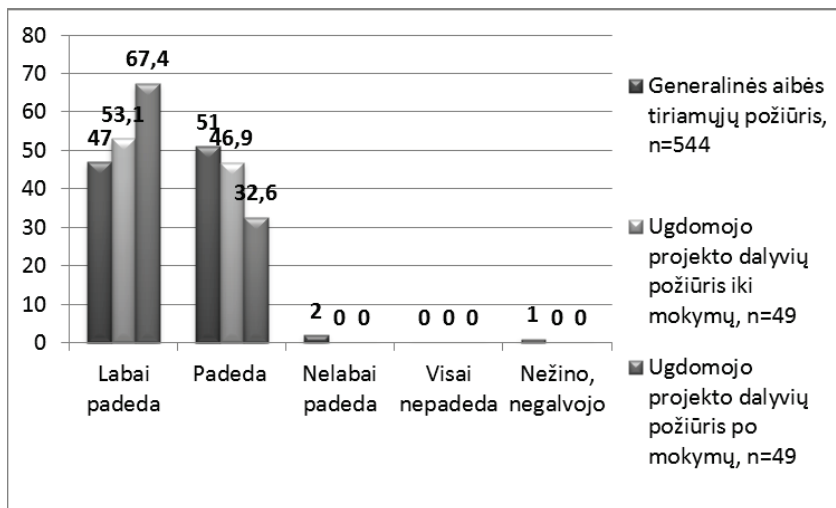


38 pav. Supratimo, kas yra gebėjimas mokytis, vertinimas

Lyginant diagnostinio ir ugdomojo projekto tyrimų rezultatus pažymėtina, kad projekto dalyvių nuomonė iki mokymų ir po mokymų sutampa su generalinės aibės respondentų nuomone: gebėjimą mokytis suaugusieji supranta kaip kognityvinį procesą, t. y. gebėjimas mokytis apibrėžiamas kaip gebėjimas efektyviai rinkti, apdoroti, išsaugoti, atgaminti ir panaudoti informaciją. Taip mano 49,0 %, ugdomojo projekto dalyvių prieš mokymus, 51,0% ugdomojo dalyvių po mokymų, 60,7 % generalinės aibės respondentų.

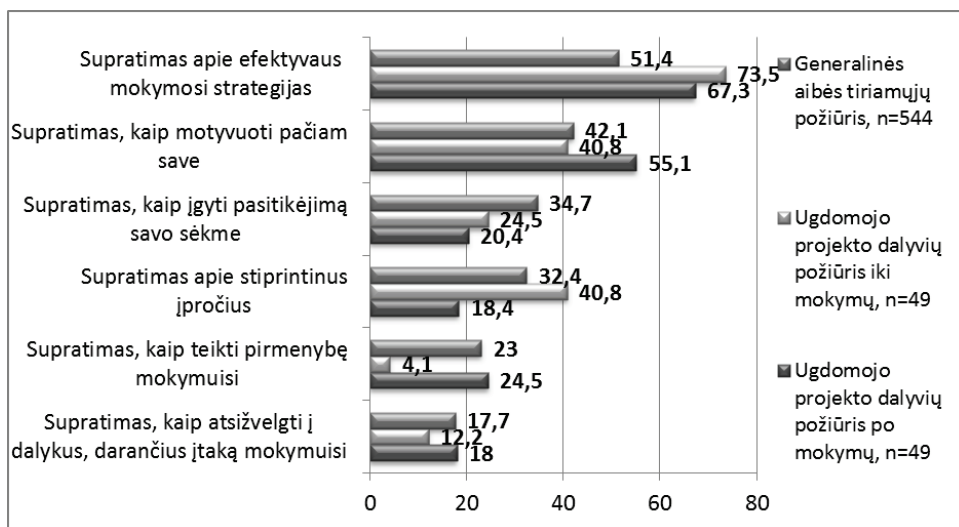
Tačiau po mokymų stipriai išaugo gebėjimo mokytis, kaip metakognityvinės kompetencijos, suvokimas. Mokymąsi mokytis gebėjimu planuoti mokymąsi po mokymų laikė 57,1 proc. dalyvių (plg. iki mokymų 46,9 proc. dalyvių); gebėjimu įgytas žinias ir įgūdžius panaudoti kitomis aplinkybėmis po mokymų laikė 51 proc. dalyvių (plg. Iki mokymų – 30,6 proc.). Rezultatai rodo, kad mokymosi veikla prisidėjo didinant mokėjimo mokytis, kaip metakompetencijos, suvokimą: gebėjimą mokytis kaip vidinę motyvaciją ir pasitikėjimą savimi po mokymų teigė esant 51,0 proc. dalyvių (plg. iki mokymų – 26,5 proc.). Tačiau kiti metamokymosi komponentai (gebėjimas remtis ankstesne patirtimi, rasti konsultavimo pagalbą, dirbti individualiai ir bendradarbiaujant) pasirodė mažiau reikšmingi.

Atkreiptinas dėmesys, kad suaugusieji gebėjimą mokytis sieja su mokymosi pažanga. Šią sąsają rodo respondentų nuomonė prieš mokymąsi (gebėjimas mokytis *labai padeda siekti geresnių mokymosi rezultatų* – 53,1 proc., *padeda* – 46,9 proc.) ir po mokymosi: dėl ugdomojo poveikio jau 67,4 proc. apklaustųjų manė, kad gebėjimas mokytis *labai padeda pasiekti geresnių mokymosi rezultatų*, 32,6 proc. teigė, kad padeda (39 pav.). Ugdomojo projekto dalyvių nuomonė šiuo požiūriu skyrėsi nuo generalinės aibės tiriamųjų nuomonės: gebėjimo mokytis reikšmę (*labai padeda pasiekti geresnių mokymosi rezultatų*) akcentavo 47,0 % generalinės aibės respondentų. Kadangi abiejose grupėse buvo santykinai panašus procentas įvairaus amžiaus vyrų ir moterų, darytina prielaida, kad nuomonių įvairovei įtaką padarė skirtingas grupių išsilavinimas: diagnostinio tyrimo grupės apklaustųjų išsilavinimas buvo labai įvairus, ugdomojo projekto grupėje visi dalyviai turėjo aukštąjį išsilavinimą. Konstatuotina, kad aukštesnio išsilavinimo asmenys geriau supranta mokymosi mokytis prasmę.



39 pav. Gebėjimo mokytis įtakos mokymosi pažangai vertinimas (proc.)

Lyginant ugdomojo projekto ir diagnostinio tyrimų rezultatus apie gebėjimo mokytis naudą tobulėjimui, matome gana stipriai įvairuojančias nuomones (40 pav.). Pabrėžtina, kad gana ryškiai išsiskiria diagnostinio tyrimo grupės ir ugdomojo projekto grupės prieš mokymąsi požiūriai. Šie rodikliai demonstruoja, kaip skirtingai tuos pačius dalykus vertina skirtingos sudėties grupės.

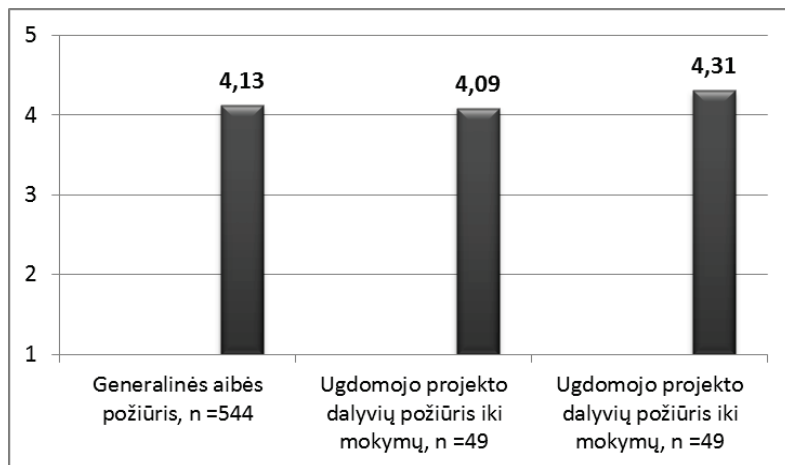


40 pav. Mokėjimo mokytis nauda (proc.)

Analizuojant rezultatus stebima, kad mokymasis padėjo geriau suvokti gebėjimo mokytis naudą ir peržiūrėti prioritetus. Tyrimų duomenų analizė pagrindžia, kad prieš mokymus dalyviai gebėjimo mokytis naudą įvardijo kaip supratimą apie labai apčiuopiamus dalykus (strategijas, įpročius). Mokymosi veikla respondentams atskleidė, kad gebėjimas mokytis formuoja supratimą, kaip teikti pirmenybę mokymuisi, kaip motyvuoti save mokytis ir kad šie dalykai yra svarbiau, nei gebėti taikyti tam tikras strategijas ar įgūdžius.

*Apibendrinant ugdomojo poveikio įtaką gebėjimo mokytis prasmės suvokimui, galima teigti, kad ugdomoji veikla yra reikšmingas veiksnys, keičiantis suaugusiųjų mokymosi mokytis suvokimą. Tyrimo rezultatų analizė sustiprina šią prielaidą, nes matoma, kad po aktyvaus ir reflekttyvaus mokymosi suaugusieji labiau įtikėjo mokymosi mokytis aktualumu, labiau vertina teikiamą gebėjimo mokytis naudą, stipriau sieja gebėjimą mokytis su mokymosi pažanga.*

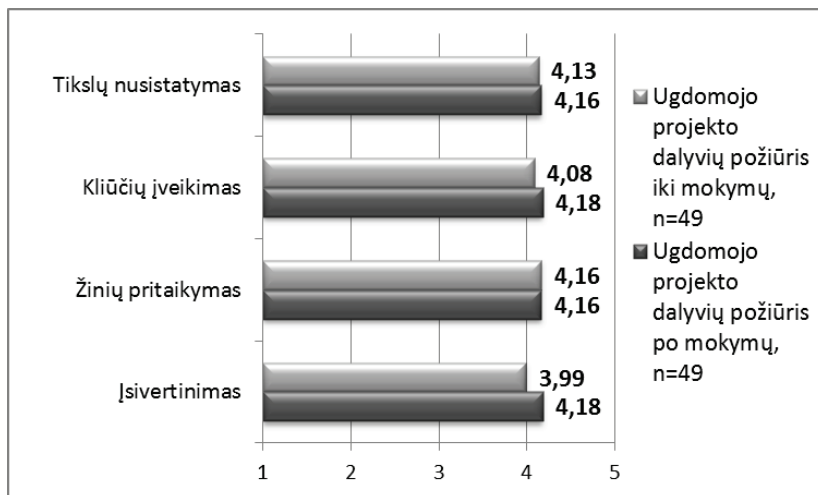
*Motyvacijos veiksnių suvokimas.* Ugdomojo projekto rezultatų analizė parodė, kad ugdomojo projekto dalyviai iki mokymų savo motyvacines galias vertino panašiai aukštai kaip ir diagnostinio tyrimo respondentai (41 pav.): įsivertinimų vidurkiai atitinkamai 4,09 proc. (ugdomojo projekto dalyvių požiūris iki mokymų) ir 4,13 proc. (generalinės aibės požiūris). Po mokymo(si) ugdomojo projekto dalyvių įsivertinimai rodo motyvacinių galių sustiprėjimą (įsivertinimo vidurkis 4,31).



41 pav. Motyvacijos veiksnių suvokimo subkompetencijos vertinimas

Lyginant motyvacinių veiksnių suvokimo subkompetencijos pokytį po ugdomosios veiklos su kitų subkompetencijų pokyčiu (28 lentelė, p. 153) stebima, kad motyvacijos subkompetencija nepatyrė stipraus pokyčio. Darytina išvada, kad ugdomoji veikla daro mažesnę poveikį stipriau išreikštai subkompetencijai.

Ugdomoji veikla buvo reikšminga motyvaciją skatinantiems veiksniams pažinti ir stiprinti. 42 pav. pateikiami ugdomosios veiklos poveikio rezultatai rodo motyvacijos veiksnių grupėms padarytą teigiamą poveikį.



42 pav. Motyvacijos veiksnių suvokimo pokyčiai

Verta pastebėti, jog motyvacijos veiksnių suvokimo subkompetencijoje labiausiai pakito supratimas, kad galimybė įsivertinti save motyvuoja mokyti (pokyčio vidurkis 0,33). Kitose motyvacinių veiksnių grupėse ryškesnio pokyčio nestebima. Tikėtina, kad dėl to, jog motyvacinių veiksnių suvokimo subkompetenciją projekto dalyviai prieš mokymus vertino kaip pakankamai išplėtotą.

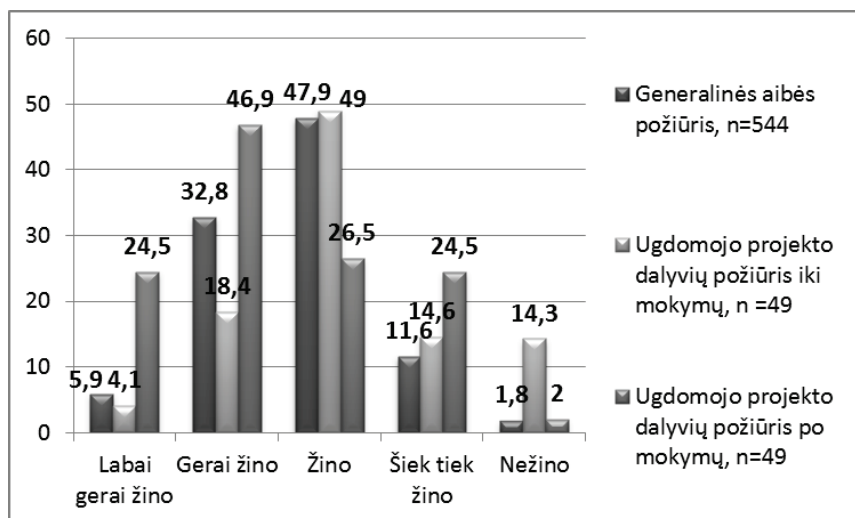
Lyginant ugdomojo projekto apklausos rezultatus su diagnostinio tyrimo rezultatais (25 lentelė) konstatuotina, kad generalinės aibės respondentai optimistiškiau vertino savo motyvacinę galią nei ugdomojo projekto dalyviai tiek iki mokymų, tiek po jų. Tai greičiausiai paaiškinama ugdomojo projekto aukštesnio išsilavinimo dalyvių kritiškesniu požiūriu į motyvacinius mokymosi veiksmus.

25 lentelė. *Motyvacinių veiksnių vertinimas*

Motyvacijos veiksnių suvokimo sub-kompetencija	Generalinės aibės tiriamųjų požiūris	Ugdomojo projekto dalyvių požiūris iki mokymų	Ugdomojo projekto dalyvių požiūris po mokymų
Motyvuoja išsikeliama mokymosi tikslai	4,21	4,13	4,16
Motyvuoja mokymosi kliūčių įveikimas	4,13	4,08	4,18
Motyvuoja žinių pritaikymo galimybės	4,19	4,16	4,10
Motyvuoja galimybę įsivertinti save	4,00	3,99	4,18

*Intelektualinių galių raiška.* Lyginant diagnostinio tyrimo ir ugdomojo projekto prieš mokymus duomenis, kaip suaugusieji žino mokymosi stilių, paaiškėjo (43 pav.), kad kai kurie dalyvių požiūriai sutampa, pvz., *labai gerai* mokymosi stilių žino tik nedidelė dalis apklaustųjų – 5,9 proc. diagnostinio tyrimo respondentų ir 4,1 proc. ugdomojo projekto dalyvių; *žino* atitinkamai 47,9 proc. ir 49,0 proc.; *šiek tiek žino* atitinkamai 11,6 proc. ir 14,3 proc. Tačiau požiūriai į vertinimus *gerai žino* (32,8 proc. diagnostinio tyrimo respondentų ir 18,4 proc. ugdomojo projekto dalyvių) bei *visai nežino* (1,8 proc. diagnostinio tyrimo respondentų ir 14,3 proc. ugdomojo projekto dalyvių) išsiskyrė.

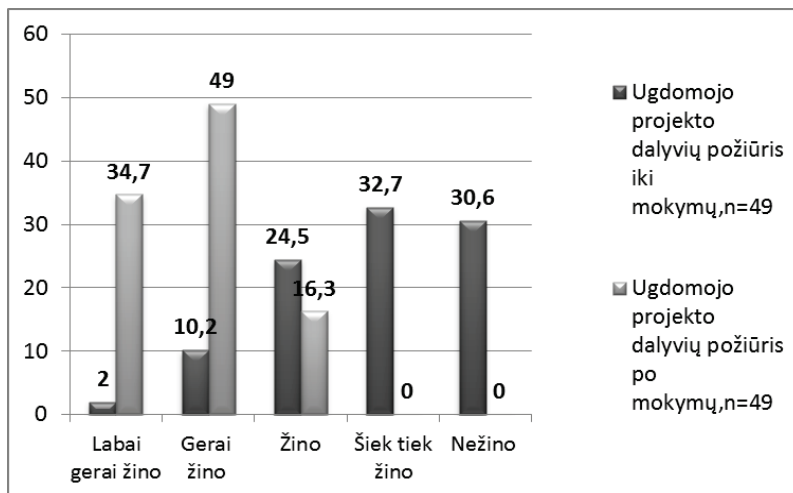
Apklausoje po mokymų rezultatų analizė atskleidė teigiamą ugdomosios veiklos poveikį mokymosi stiliaus žinojimui: *labai gerai* individualų mokymosi stilių žinojo jau 24,5 proc., *gerai žinojo* – beveik pusė (46,9 proc.) ugdomojo projekto dalyvių, o nežinančių sumažėjo iki 2 proc.

43 pav. *Mokymosi stiliaus žinojimas (proc.)*

Apklaustos rezultatų analizė leidžia daryti išvadą, kad aktyvi mokymosi veikla, analizuojant individualaus mokymosi stiliaus teoriją, mokymosi stiliaus įsivertinimas, praktinis mokymosi stiliaus pritaikymas ir jo aptarimas daro įtaką gilesniam suaugusiųjų žinojimui, koks yra jų mokymosi stilius ir veiksmingesniam mokymosi stiliaus taikymui mokantis. Individualūs pokalbiai su ugdomojo projekto dalyviais suponuoja prielaidą, kad kai kurie suaugusieji mokydami taiko ne jam būdingą mokymosi stilių, bet bendrojo lavinimo mokykloje suformuotą ir vėlesniais amžiaus tarpsniais palaikomą mokymosi stilių. Kai kurių dalyvių teigimu, mokymuose išbandytas kitoks nei įprastai taikytas mokymo stilius jiems pasirodė labiau priimtinas. Darytina išvada, kad suaugusiems žmonėms, ypač vidutinio ir vyresnio amžiaus asmenims, būtina sudaryti galimybes susipažinti ir pažinti individualų mokymosi stilių (mokymuose, virtualiuose mokymosi portaluose ir pan.).

Aiškinantis mokymo(si) reikšmę intelektualinių galių plėtrai, buvo analizuojama, kaip respondentai vertina asmeninio daugiasluoksnio intelekto tipo pagal H. Gardner žinojimą ir praktinį taikymą. Paaiškėjo, kad tinkama ugdomoji veikla keičia suaugusiųjų suvokimą apie jų daugiasluoksnio intelekto raišką ir požiūrį, kaip suaugusieji mokydami taiko savo intelektualines galias.

Prieš ugdomąjį projektą asmeninius daugiasluoksnio intelekto tipus *labai gerai* žinojo tik 2 proc. projekto dalyvių, *gerai* žinojo – 10,2 proc., *žinojo* – 24,5 proc., *šiek tiek žinojo* – 32,7 proc., o 30,6 proc. *nežinojo* visai. Ugdomojo projekto pabaigoje situacija pasikeitė (44 pav.): 34,7 proc. dalyvių *labai gerai* žinojo asmeninio daugiasluoksnio intelekto tipus, 49 proc. – *gerai*, o likusieji 16,3 proc. – *žinojo*.



44 pav. Daugiasluoksnio intelekto tipų žinojimas (proc.)

Gilinant, kaip konkrečiai kito kiekvieno ugdomojo projekto dalyvio daugiasluoksnio intelekto tipų žinojimas ir privalumų taikymas mokantis, nustatyta, kad 5 dalyvių žinojimas nepakito, 19 dalyvių žinojimas pagerėjo per vieną vertinimo balą, 14 dalyvių – per du balus, 6 dalyvių – per tris balus (nuo *šiek tiek žinau* iki *labai gerai žinau*) ir 6 dalyvių per 4 balus (nuo *nežinau* iki *labai gerai žinau*).

Tyrimo ir darbo autorės stebėjimo rezultatai leidžia teigti, kad tokiems dideliems pokyčiams įtakos turėjo daugiasluoksnio intelekto temos nagrinėjimo forma ir santykinai ilgas laikas, skirtas temai nagrinėti. Darytina išvada, kad individualių asmens galių pažinimui reikalingas neskubus laikas, tinkamai suformuluoti ugdymosi tikslai bei parinktos mokymosi strategijos. Būtina sąlyga, kad suaugęs žmogus pats būtų motyvuotas pažinti savo intelektualines galias ir sėkmingą jų taikymą mokantis.

### 5.2.2 Suaugusiųjų procesinių mokėjimo mokyti subkompetencijų pokytis

Organizuojant ugdomąjį projektą buvo siekiama sužinoti, kokį poveikį ugdomoji veikla daro mokėjimo mokyti subkompetencijas sudarantiems gebėjimams. Prieš ugdomąjį poveikį ir po jo projekto dalyviai buvo prašomi įsivertinti kiekvieną MM subkompetencijos gebėjimą skalėje nuo *tikrai sutinku* iki *tikrai nesutinku*. Analizuojant tyrimo rezultatus skalės įverčiai buvo paversti balais: *tikrai sutinku* – 5, *sutinku* – 4, *nei sutinku, nei nesutinku* – 3, *nesutinku* – 2, *tikrai nesutinku* – 1. Apibendrinant rezultatus išvesti įvertinimų vidurkiai.

Analizuojant ugdomąjį poveikį MM subkompetencijoms, matome, kad ugdomoji veikla buvo veiksminga. Lyginant subkompetencijų įsivertinimo rezultatus prieš ugdomąjį projektą (26 lentelė) ir jį baigus (27 lentelė), stebima, kad bendrasis visų subkompetencijų įsivertinimas ugdomojo projekto pabaigoje išaugo. Taip pat stebima, kad visų subkompetencijų vertinimas išaugo ir lyginant su diagnostinio tyrimo rezultatais (45 pav.). Tai reiškia, kad ugdomoji veikla padeda stiprinti visas MM subkompetencijas, taip pat ir MM kompetenciją bendrai.

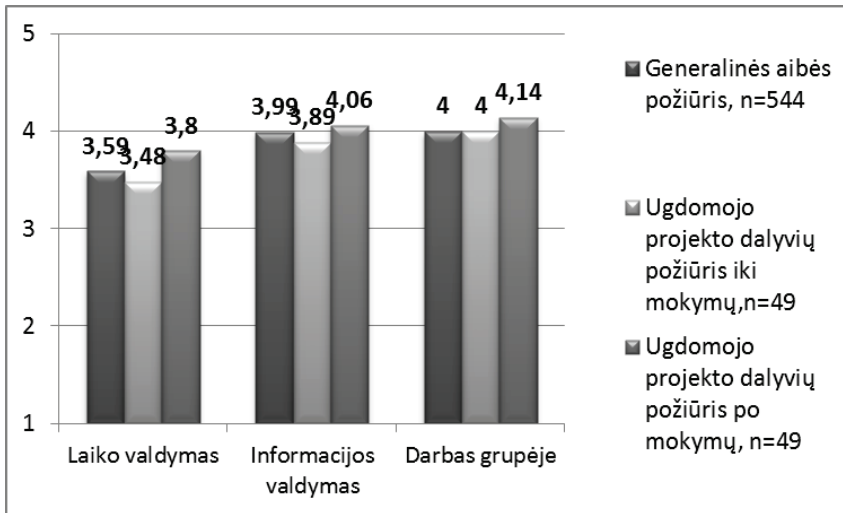
**26 lentelė.** Mokymosi mokyti subkompetencijų vertinimas iki mokymų ( $n = 49$ )

Subkompetencija	Vidurkis	Moda	Mediana	Standartinis nuokrypis	Minimalus įvertinimas	Maksimalus įvertinimas
Laiko valdymas	3,48	2,98	3,53	0,50	2,52	4,75
Informacijos valdymas	3,89	4,19	3,90	0,50	2,44	5,00
Darbas komandoje	4,01	3,94	4,00	0,42	2,94	4,75



**27 lentelė.** *Mokymosi mokyti subkompetencijų vertinimas po mokymų (n = 49)*

	Vidurkis	Moda	Mediana	Standartinis nuokrypis	Minimalus įvertinimas	Maksimalus įvertinimas
Laiko valdymas	3,80	3,65	3,79	0,53	2,33	5,00
Informacijos valdymas	4,06	3,81	3,97	0,47	3,29	5,00
Darbas grupėje	4,14	3,81	4,06	0,43	3,00	5,00

**45 pav.** *Procesinės srities subkompetencijų vertinimai iki mokymų ir po mokymų*

Tačiau reikia pažymėti, kad ugdomojo poveikio mastas skirtingoms subkompetencijoms buvo nevienodas. 28 lentelėje pateikti subkompetencijų įsivertinimų pokyčių vidurkiai rodo didžiausius ir mažiausius pokyčius patyrusius MM gebėjimus.

**28 lentelė.** *Subkompetencijų vertinimo pokyčiai*

	Pokyčio vidurkis	Standartinis nuokrypis	Intervalas	Minimalus įvertinimas	Maksimalus įvertinimas
Laiko valdymas	0,36	0,47	1,98	-0,71	1,27
Informacijos valdymas	0,19	0,45	1,92	-0,63	1,29
Darbas komandoje	0,14	0,43	1,69	-0,63	1,06
Motyvacija	0,19	0,41	1,94	-0,69	1,25
Ankstesnės patirties refleksija	0,43	0,58	2,43	-0,49	1,94

Didelę įtaką ugdomoji veikla padarė laiko valdymo gebėjimams. Tai rodo tyrimo duomenys: laiko subkompetencijos įsivertinimų vidurkis iki mokymų 3,48,

po mokymų 3,80, pokyčio vidurkis 0,36. Kaip ir gebėjimas reflektuoti ankstesnę patirtį, gebėjimas valdyti laiką prieš mokymus buvo vertinamas gana žemai, po mokymų laiko valdymo gebėjimai vertinami aukštais balais. Ryškus laiko valdymo gebėjimų pokytis leidžia daryti išvadą, kad ugdomojo projekto mokymosi programa padėjo projekto dalyviams sustiprinti buvusius silpnesnius mokymosi mokyti gebėjimus.

Nežiūrint teigiamos mokymosi įtakos laiko valdymo gebėjimams, ši subkompetencija ir toliau išlieka labiausiai tobulintina, nes jos vertinimas po mokymų yra mažesnis nei informacijos valdymo ir darbo komandoje vertinimas iki ugdomojo projekto.

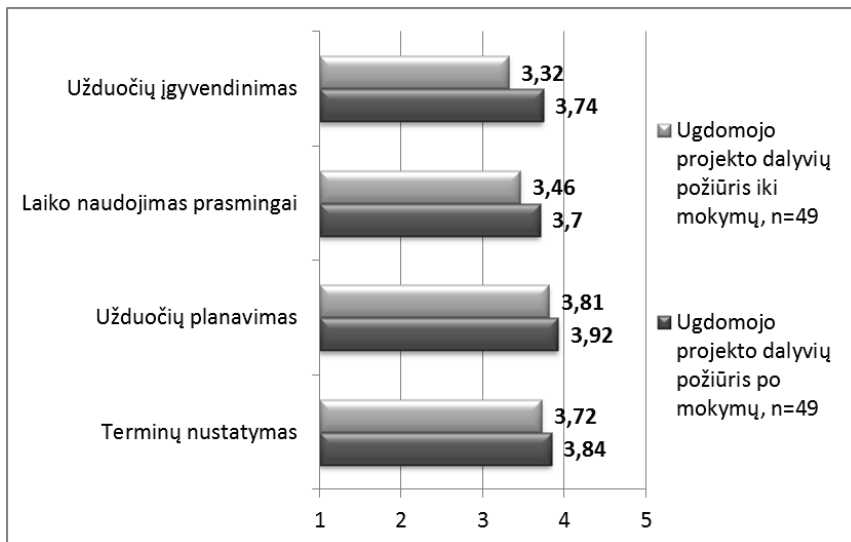
Pastebėtina, kad tos mokėjimo mokyti subkompetencijos, kurios prieš mokymus buvo įsivertintos aukštesniais balais (pvz., darbas grupėje), stipraus ugdomojo poveikio nepatyrė. Šis rodiklis patvirtina kitų mokslininkų (A. M. Juozaitis, 2008, p. 116) prielaidas, kad ugdomoji veikla daro mažesnę poveikį gebėjimui, kuris prieš ugdomąjį poveikį vertinamas aukščiau. Manytina, kad respondentai šioms gebėjimams skyrė mažiau dėmesio, nes manė juos esant pakankamus.

Ugdomoji veikla buvo reikšminga mokėjimo mokyti subkompetencijas sudarantiems gebėjimams. Ugdomosios veiklos poveikio rezultatai gebėjimų grupėms, pateikiami 29 lentelėje, rodo, kad ugdomoji veikla padarė poveikį visiems MM gebėjimams, ką pagrindžia teigiami pokyčio vidurkiai.

**29 lentelė. Subkompetencijas sudarančių gebėjimų vertinimo pokyčiai**

	Iki mokymų	Po mokymų	Pokyčio vidurkis
<b>Laiko valdymo subkompetencija</b>			
Gebėjimai įvertinti laiko poreikį ir terminus	3,72	3,84	0,27
Gebėjimai planuoti užduočių atlikimo eigą	3,81	3,92	0,28
Gebėjimai naudoti laiką prasmingai	3,46	3,70	0,51
Gebėjimai planuoti laiką atliekant užduotis	3,32	3,74	0,42
<b>Informacijos valdymo subkompetencija</b>			
Gebėjimai ieškoti informacijos	4,20	4,17	0,10
Gebėjimai įsisavinti informaciją	4,00	3,91	0,03
Gebėjimai klasifikuoti informaciją	3,88	3,97	0,24
Gebėjimai atgaminti ir pritaikyti informaciją	3,44	3,70	0,38
<b>Darbo komandoje subkompetencija</b>			
Gebėjimai komunikuoti	3,91	3,94	0,15
Gebėjimai prisidėti prie darbo grupėje	3,90	3,98	0,23
Gebėjimai priimti grupės nuomonę	4,17	4,19	0,14
Gebėjimai bendradarbiauti	4,02	3,96	0,09

Apklaustos rezultatų analizė rodo (46 pav.), kad reikšmingai teigiamai pasikeitė dalyvių gebėjimai naudoti laiką prasmingai (pokyčio vidurkis 0,51) ir planuoti laiką įgyvendinant užduotis (pokyčio vidurkis 0,42). Mažesnę poveikį ugdomoji veikla turėjo gebėjimams įvertinti laiko poreikį ir terminus veiklai atlikti ir gebėjimams iš anksto planuoti laiką, reikalingą užduotims atlikti (pokyčio vidurkiai 0,28 ir 0,27).

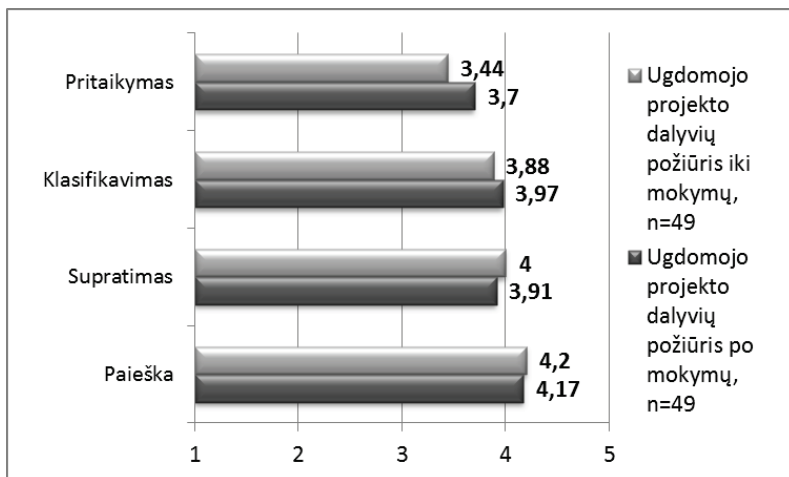


46 pav. Laiko valdymo gebėjimų vertinimas iki mokymų ir po mokymų

Informacijos valdymo subkompetencijoje (47 pav.) ugdomojo projekto dalyviai išskyrė sustiprėjusius gebėjimus atgaminti ir pritaikyti informaciją (pokyčio vidurkis 0,38). Mažiausią ugdomąjį poveikį patyrė informacijos įsisavinimo gebėjimai (poveikio vidurkis 0,03).

Reikia pastebėti, kad, nors ugdomoji veikla darė įtaką visiems mokymosi mokytis gebėjimams, kai kurių gebėjimų pokytis nebuvo itin reikšmingas, pvz., gebėjimų dirbti grupėje ir valdyti informaciją. Priežastys gali būti įvairios. Lyginant tyrimo rezultatus su mokymo programos turiniu, galima daryti prielaidą, kad didžiausią ugdomąjį poveikį patyrė tie gebėjimai, kuriems mokymosi programoje buvo skirta daugiau laiko ir konkrečių užduočių, pvz., informacijai įsiminti ir atgaminti, laiko planavimo įgūdžiams tobulinti. Kai kuriais atvejais įtaką darė „paslėptasis mokymų turinys“, t. y. dalykai, apie kuriuos nebuvo kalbama, bet kuriuos demonstravo mokymų vedėjai arba kurie buvo panaudoti kaip instrumentas užduotims atlikti, pvz., refleksijos taikymas. Tobulinant darbo grupėje gebėjimus „paslėptasis turinys“ menkai

prisidėjo, tačiau, kaip rodo tyrimo rezultatai, leido kritiškiau įvertinti bendravimo ir bendradarbiavimo įgūdžius.



47 pav. Informacijos valdymo gebėjimų vertinimas iki mokymų ir po mokymų

Atkreiptinas dėmesys, kad, kaip ir bendruoju subkompetencijų, atskirų gebėjimų atveju atsiskleidžia tendencija, jog prieš mokymus aukščiau įvertinti gebėjimai nepatiria ryškaus ugdomojo poveikio, pvz., gebėjimai komunikuoti (vertinimo vidurkis prieš mokymus 3,91, po mokymų 3,97).

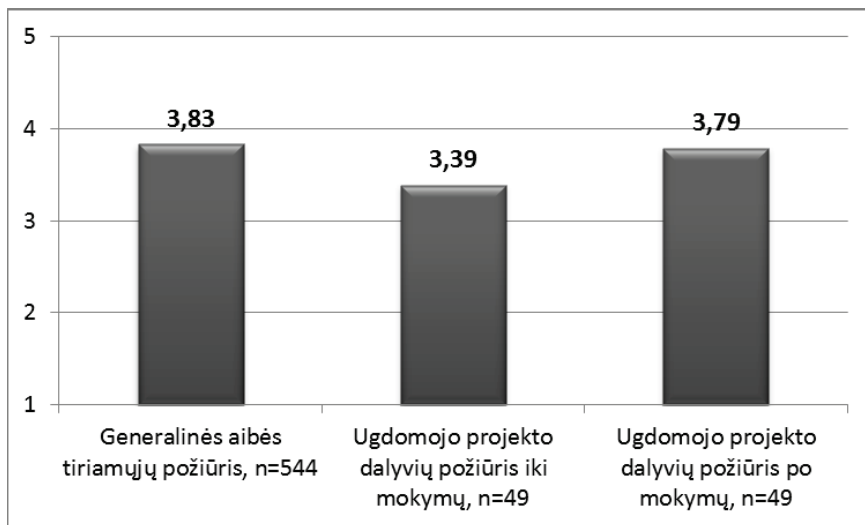
Pastebėtina, kad kai kurioms gebėjimų grupėms po mokymų dalyviai skyrė žemesnius vertinimus nei iki mokymų, pvz., gebėjimų ieškoti informacijos (vertinimo vidurkis prieš mokymus 4,20, po mokymų 4,17), suprasti informaciją (vertinimo vidurkis prieš mokymus 4,00, po mokymų 3,91) ir bendradarbiauti (vertinimo vidurkis prieš mokymus 4,02, po mokymų 3,96) grupėms. Vertinimo sumažėjimą galima būtų paaiškinti ugdomosios veiklos poveikiu reflektyvaus kritiškumo savo elgsenų atžvilgiu formavimui, t. y. tikėtina, kad po mokymų dalyviai suprato, jog savo gebėjimus minėtose srityse vertino per daug aukštai.

*Apibendrinant ugdomojo poveikio įtaką gebėjimams ir jų grupėms, sudarančioms MM subkompetencijas, galima teigti, kad ugdomoji veikla teigiamai paveikė mokymosi gebėjimus: visi gebėjimai sustiprėjo, kai kurie reikšmingai. Įvertinant, kad ugdomojo projekto grupė tuo metu, kai vyko mokymai, nedalyvavo kituose mokymosi mokytiis renginiuose, o mokymų trukmė (iki 3 savaičių) nesudarė prielaidų kitoms (pvz., savivadaus mokymosi) tobulinimosi formoms daryti įtaką tikslinės grupės*

*gebėjimams, galima teigti, kad mokymosi mokyti gebėjimai pakito dėl ugdomojo poveikio.*

### 5.2.3 Suaugusiųjų ankstesnės patirties refleksijos gebėjimų kaita

Ugdomojo projekto rezultatų analizė parodė, kad projekto dalyviai iki mokymų savo ankstesnės patirties refleksijos subkompetenciją vertino prasčiau nei diagnostinio tyrimo respondentai (48 pav.). Ugdomasis poveikis sustiprino ankstesnės patirties reflektavimo gebėjimus, tačiau ugdomojo projekto dalyvių įsivertinimo vidurkis nepasiekė diagnostinio tyrimo dalyvių įsivertinimo vidurkio.

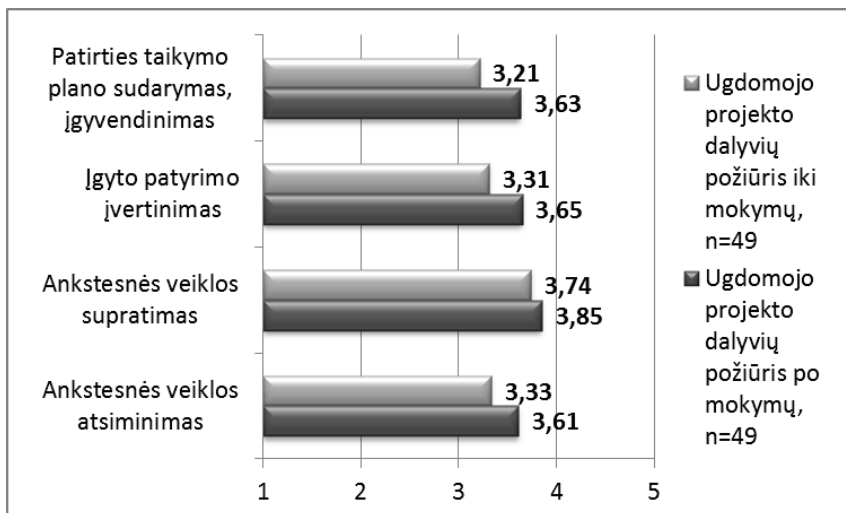


48 pav. Ankstesnės patirties refleksijos vertinimas

Lyginant ankstesnės patirties refleksijos subkompetencijos pokytį po ugdomosios veiklos su kitų subkompetencijų pokyčiu (28 lentelė, p. 154) stebima, kad ankstesnės veiklos refleksijos subkompetencija patyrė stiprų pokytį (pokyčio vidurkis 0,43). Galima daryti prielaidą, kad ugdomojo projekto mokymosi programa, sudaryta remiantis veiklos refleksijos principu, pasiteisino ir leido pasiekti gerą rezultatą. Kita vertus, atkreiptinas dėmesys, kad ankstesnės patirties refleksija iki mokymų buvo įsivertinta kaip labiausiai tobulintina (įsivertinimo vidurkis 3,39), todėl mokymosi metu dalyviai skyrė didesnę dėmesį jai sustiprinti.

Nežiūrint teigiamos mokymosi įtakos ankstesnės patirties refleksijos gebėjimams, ši subkompetencija ir toliau išlieka labiausiai tobulintinų pozicijoje. Jos vertinimas po mokymų yra mažesnis nei informacijos valdymo darbo grupėje ir motyvacijos veiksmų suvokimo subkompetencijų vertinimas iki ugdomojo projekto.

Atkreiptinas dėmesys, kad didžiausią teigiamą pokytį patyrė ir *ankstesnės patirties refleksijos gebėjimai* (49 pav.).



49 pav. Ankstesnės patirties refleksijos gebėjimų vertinimas iki mokymų ir po mokymų

Ryškiai sustiprėjo projekto dalyvių gebėjimai įvertinti ankstesnėje veikloje įgytą patyrimą (pokyčio vidurkis 0,49), atsiminti ankstesnę veiklą (pokyčio vidurkis 0,40) bei sudaryti įgyto patyrimo taikymo planą ir jį įgyvendinti (pokyčio vidurkis 0,39). Poveikis ankstesnės veiklos supratimo ir įvertinimo gebėjimams buvo kiek mažesnis (pokyčio vidurkis 0,24), nes šie gebėjimai gana aukštai vertinti iki mokymų.

Lyginant ugdomojo projekto apklausos rezultatus su diagnostinio tyrimo rezultatais (30 lentelė) konstatuotina, kad generalinės aibės respondentai optimistiškiau vertino savo gebėjimus reflektuoti ankstesnę patirtį nei ugdomojo projekto dalyviai tiek iki mokymų, tiek po jų. Tai greičiausiai nulėmė kritiškesnis ugdomojo projekto aukštesnio išsilavinimo dalyvių požiūris į savo gebėjimus.

**30 lentelė. Ankstesnės patirties refleksijos gebėjimų vertinimas**

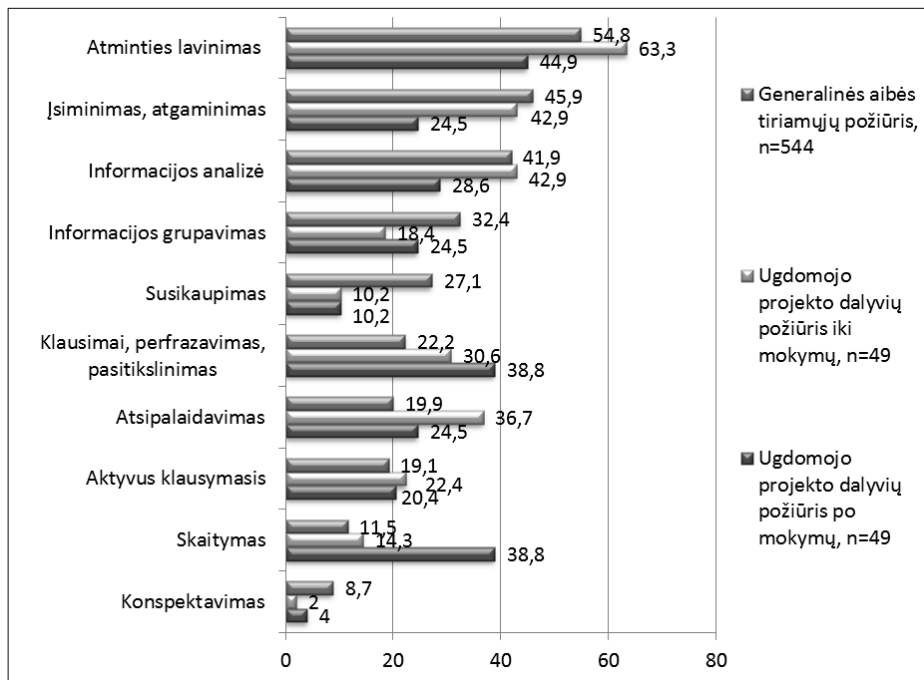
Ankstesnės patirties refleksijos subkompetencija	Generalinės aišbės tiriamųjų požiūris	Ugdomojo projekto dalyvių požiūris iki mokymų	Ugdomojo projekto dalyvių požiūris po mokymų
Gebėjimai atsiminti ankstesnę veiklą	3,83	3,33	3,61
Gebėjimai suprasti ir įvertinti ankstesnę veiklą	3,96	3,74	3,85
Gebėjimai įvertinti ankstesnėje veikloje įgytą patyrimą	3,85	3,31	3,65
Gebėjimai sudaryti ankstesnės veiklos taikymo planą ir jį įgyvendinti	3,69	3,21	3,63

**5.2.4 Suaugusiųjų poreikio tobulinti mokėjimo mokytis kompetenciją pokytis**

Suaugusio žmogaus motyvaciją gali palaikyti poreikių suvokimas ir sistemingas mokymasis, todėl buvo įdomu sužinoti, ar ugdomojo projekto dalyviai yra pasirengę tobulinti gebėjimą mokytis ir kokius gebėjimus konkrečiai norėtų tobulinti. Paaikškėjo, kad ugdomojo projekto dalyviai nori tobulinti MM kompetenciją, išvardindami kognityvinio mokymosi strategijas, kurių norėtų išmokti. Rezultatai rodo (50 pav.), kad pradėdami mokytis projekto dalyviai labiausiai pageidavo atminties lavinimo (63,3%), informacijos analizės (42,9%), informacijos įsiminimo ir atgaminimo (42,9%) bei atsipalaidavimo (36,7%) strategijų. Tai atitinka diagnostinio tyrimo respondentų mokymų lūkesčius.

Mokymosi pabaigoje dalyviams vis dar buvo aktualu ir toliau lavinti atmintį (44,9%). Kitų mokymosi strategijų atžvilgiu dalyvių prioritetai pasikeitė: padidėjo poreikis mokytis klausimo formulavimo, perfrazavimo ir pasitikslinimo (38,8%), skaitymo (38,8%) strategijų bei technikų.

Poreikio mokymosi strategijoms pokytį galima sieti su tikslinga ugdomojo projekto mokymosi programa, kurią vykdant dalis dalyvių poreikių buvo patenkinti. Užsiėmimuose buvo mokomasi kritiškai analizuoti informaciją, taikyti veiksmingus būdus informacijai įsiminti ir atgaminti, atsipalaiduoti, aktyviai klausytis, teikti grįžtamąjį ryšį. Dalykai, kurie mokymuose buvo mažiau paliesti (pvz., klausimų formulavimas, perfrazavimas, pasitikslinimas) arba padarę itin didelį įspūdį (pvz., skaitymo greičio tobulinimas), dalyviams pasirodė galį būti tobulinami ateityje.



50 pav. Mokymosi strategijų ir technikų poreikis (proc.)

Apibendrinant ugdomąjį poveikį MM poreikiui, galima teigti, kad suaugusieji nori tobulinti MM kompetenciją, dalyvaudami tam skirtuose mokymuose, ir geba išskirti mokymosi prioritetus. Tyrimo rezultatų analizė rodo, kad ugdomoji veikla daro įtaką mokymosi temų pasirinkimui: siekdami gilintis į naujas sritis mokymų dalyviai po ugdomojo poveikio prioritetinėmis temomis pasirinko mažiau nagrinėtas arba ypatingą susidomėjimą sukėlusias temas.

### 5.2.5 Ugdomasis poveikis sociodemografiniams mokėjimo mokyti kompetencijos veiksniams

Matant ugdomosios veiklos poveikį MM gebėjimams, buvo įdomu sužinoti, kokią įtaką mokymasis turi MM gebėjimams skirtingose demografinėse suaugusiųjų grupėse. Kadangi visi ugdomojo projekto dalyviai turėjo aukštąjį išsilavinimą, šiuo pjūviu ugdomasis poveikis nebuvo analizuojamas. Pateikiama ugdomojo poveikio apžvalga MM subkompetencijoms ir gebėjimams moterų ir vyrų bei skirtingo amžiaus projekto dalyvių grupėse.



*Lytis.* Kaip rodo demografinė ugdomojo projekto dalyvių sudėtis, projekto mokymuose dalyvavo 44 moterys (89,8 proc.) ir 5 vyrai (10,2 proc.). Nepakankama statistika, kurią lėmė objektyvūs veiksniai, neleidžia lyginti vyrų ir moterų gebėjimų pokyčių tarpusavyje. Analizuojame ugdomojo poveikio mastą atskirioms lytims.

Diagnostinių pjūvių duomenų analizė (31 lentelė, p. 164) rodo, kad ugdomoji veikla turėjo poveikį moterų mokymosi gebėjimams. Įvertinus mokymosi gebėjimus prieš ir po mokymų stebimi pokyčio vidurkiai nuo - 0,12 iki 0,44. Tyrimo duomenų analizė rodo, kad moterų grupėje didžiausia pažanga padaryta stiprinant gebėjimus reflektuoti ankstesnę patirtį. Itin ryškus ugdomasis poveikis stebimas gebėjimui sudaryti ankstesnės patirties planą ir jį įgyvendinti (pokyčio vidurkis 0,44), gebėjimui įvertinti ankstesnėje veikloje įgytą patyrimą (pokyčio vidurkis 0,30) ir gebėjimui atsimentti ankstesnę patirtį (pokyčio vidurkis 0,27). Ugdomoji veikla padarė įtaką laiko valdymo subkompetenciją sudarantiems gebėjimams (pokyčio vidurkis 0,27). Stipriausią poveikį patyrė gebėjimai planuoti laiką atliekant užduotį (pokyčio vidurkis 0,41). Abi didžiausią poveikį patyrusios subkompetencijos (refleksijos ir laiko valdymo) prieš mokymus moterų grupėje buvo įsivertintos kaip mažiausiai išplėtotos. Pažymėtina, kad ugdomojo projekto pabaigoje, kaip rodo antrojo diagnostinio pjūvio rezultatai, išaugo moterų kritiškumas, pvz., moterys kritiškai įvertino savo gebėjimus įsisavinti informaciją (pokyčio vidurkis - 0,12) ir gebėjimą bendradarbiauti (pokyčio vidurkis - 0,06). Subkompetencijos, prieš mokymus įvertintos aukštesniais balais, patyrė ne tokį ženklų ugdomąjį poveikį, pvz., motyvacijos subkompetencijos pokyčio vidurkis 0,06, o darbo grupėje ir informacijos valdymo subkompetencijų pokyčio vidurkiai atitinkamai 0,04 ir 0,03. Darytina išvada, kad mokymų metu moterys daugiau dėmesio skyrė gebėjimams, kuriuos manė esant silpnesnius, tobulinti.

Ugdomąjį poveikį patyrė ir vyrų gebėjimai mokytis (pokyčio vidurkiai nuo - 0,20 iki 0,80, 32 lentelė, p. 165) Pažymėtina, kad vyrų grupėje didžiausia pažanga padaryta stiprinant laiko valdymo (pokyčio vidurkis 0,46) ir informacijos valdymo (pokyčio vidurkis 0,45) gebėjimus. Nepaisant to, kad informacijos valdymo gebėjimai prieš mokymus buvo įvertinti gana aukštai, ugdomasis projektas suteikė galimybę juos sustiprinti. Verta pastebėti, kad mokymų pabaigoje vyrai itin kritiškai įvertino savo gebėjimus ieškoti informacijos (pokyčio vidurkis - 0,15). Tai leidžia daryti prielaidą, kad ugdomojo projekto veiklos atskleidė naujų, dar nepatirtų informacijos paieškos būdų. Kita vyrų itin kritiškai įsivertinta gebėjimų grupė yra darbo grupėje gebėjimai (pokyčio vidurkis - 0,37). Darytina prielaida, kad ugdomoji veikla, paremta darbo grupėse ir socialinėje aplinkoje principu, suteikė galimybę atsiskleisti bendradarbiavimo gebėjimams ir išvelgti, kad prieš mokymus jie buvo pervertinti. Darytina

išvada, kad ugdomoji veikla padidino vyrų grupės sąmoningumą vertinant turėtus ir įgytus MM gebėjimus.

*Apibendrinant ugdomojo poveikio įtaką moterų ir vyrų gebėjimui mokytis, galima daryti išvadą, kad tinkamai organizuota mokymosi veikla, taikant suaugusiam žmogui priimtinas mokymosi strategijas, sudarant galimybes veiklai apmąstyti, sukuriant palankias mokymosi sąlygas, daro poveikį abiejų grupių mokymosi mokytis kompetencijos plėtrai.*

*Amžiaus grupės.* Ugdomojo projekto grupę sudarė įvairaus amžiaus dalyviai. Tyrimo tikslais jie buvo suskirstyti į penkias amžiaus grupes: 21–30 metų (1 asmuo), 31–40 metų (17 asmenų), 41–50 metų (15 asmenų), 51–60 metų (14 asmenų) ir daugiau nei 60 metų (2 asmenys). Analizuojant ugdomąjį poveikį mokymosi mokytis gebėjimams, buvo įdomu sužinoti ugdomosios veiklos reikšmę skirtingo amžiaus projekto dalyvių mokėjimo mokytis kompetencijos pokyčiui. Mokėjimo mokytis subkompetencijas sudarančių gebėjimų įsivertinimo prieš mokymąsi ir po jo pokyčiai, pateikiami 33 lentelėje (p. 166), rodo, kad ugdomoji veikla padarė poveikį visų amžiaus grupių dalyviams, tačiau poveikis buvo nevienareikšmiškas. Rezultatų analizė atskleidžia, kad didžiausias ugdomasis poveikis 31–40 metų projekto dalyvių grupėje buvo ankstesnės patirties refleksijos gebėjimų stiprinimui (pokyčio vidurkis 0,46). Laiko valdymo gebėjimai labiausiai sustiprėjo 41–50 metų amžiaus dalyvių grupėje (pokyčio vidurkis 0,37).

Atkreiptinas dėmesys į neigiamą informacijos valdymo, darbo grupėje ir motyvacijos veiksmų suvokimo subkompetencijų pokyčių vidurkį 51–60 m. amžiaus dalyvių grupėje. Rezultatų analizė rodo, kad šio amžiaus grupėje minėtas subkompetencijas sudarančių gebėjimų vertinimas po mokymų buvo prastesnis nei prieš mokymus. Tokį rezultatą galima paaiškinti tuo, kad ugdomoji veikla sustiprino mokymų dalyvių kritiškumą savo mokymosi mokytis gebėjimų atžvilgiu. Atsižvelgiant į tai, kad kritinis mąstymas, ankstesnės patirties apmąstymas ir įvertinimas yra sudėtinės MM kompetencijos dalys, vertinant galimai „neigiamą“ pokytį, galima daryti išvadą, jog suaugusiųjų mokėjimo mokytis kompetencija yra paveiki tobulinimui.

Pažymėtina, kad ir kitose amžiaus grupėse ugdomoji veikla padarė mažesnę poveikį informacijos valdymo darbo grupėje ir motyvacijos veiksmų suvokimo subkompetencijoms. Tai atitinka bendrąją tendenciją, kad prieš mokymus aukščiau vertinami gebėjimai patiria menkesnę ugdomąjį poveikį. Pastebėta, kad respondentai nori stiprinti silpnesnius gebėjimus.

Subkompetencijas sudarančių mokymosi mokytis gebėjimų vertinimo analizė rodo tendenciją, kad skirtingo amžiaus grupėse ugdomoji veikla darė įtaką skirtingiems

gebėjimams. 31–40 m. amžiaus grupėje labiausiai sustiprėjo projekto dalyvių gebėjimas susidaryti ankstesnės veiklos taikymo planą ir jį įgyvendinti (pokyčio vidurkis 0,74), nuostata, jog mokytis motyvuoja galimybė įsivertinti save (pokyčio vidurkis 0,54), gebėjimas įvertinti ankstesnėje veikloje įgytą patyrimą (pokyčio vidurkis 0,49). Šioje amžiaus grupėje labiausiai tobulintini yra informacijos paieškos gebėjimai (žemiausias teigiamas pokyčio vidurkis 0,07).

Gebėjimą laiką leisti prasmingai (pokyčio vidurkis 0,87) ir gebėjimą planuoti užduočių atlikimo eigą (pokyčio vidurkis 0,47) labiausiai patobulino 41–50 m. amžiaus grupės dalyviai. Ugdomasis poveikis neveikė respondentų gebėjimų suprasti informaciją. Paaiškėjo tobulintini gebėjimai – suprasti ir įvertinti ankstesnę veiklą (žemiausias teigiamas pokyčio vidurkis 0,07) ir gebėjimai komunikuoti (žemiausias teigiamas pokyčio vidurkis 0,08).

51–60 m. amžiaus grupėje sustiprėjo gebėjimai planuoti laiką atliekant užduotis (pokyčio vidurkis 0,61) ir, kaip jau buvo minėta, galimai gebėjimas kritiškai įvertinti turėtą nuomonę apie savo ankstesnį mokėjimo mokytis kompetencijos lygį. Priimant šią prielaidą, nustatyta, kokie gebėjimai šioje grupėje turėtų būti labiausiai tobulintini, gana sunku. Ateityje vykdant mokymus ir gavus tokius įsivertinimo rezultatus, rekomenduotina pasikalbėti su mokymų dalyviais ir išsiaiškinti tokio vertinimo priežastis. Šis žingsnis rengiant ugdomąjį projektą nebuvo planuotas.

21–30 m. ir per 60 m. amžiaus grupių dėl statistiškai nepatikimo dalyvių skaičiaus atskirai neanalizuojame.

*Apibendrinant ugdomosios veiklos indėlį į gebėjimo mokytis stiprinimą skirtingose amžiaus grupėse, darytina išvada, jog ugdomoji veikla daro įtaką bet kokio amžiaus suaugusiųjų MM kompetencijai. Gebėjimų mokytis įsivertinimų prieš ir po ugdymo(si) pokytis rodo, kad ugdomoji veikla padeda suaugusiesiems objektyviau įsivertinti turimus MM gebėjimus.*

31 lentelė. Moterų MM gebėjimų įsivertinimo pokyčiai (n = 44)

	Iki mokymų	Po mokymų	Pokyčio vidurkis	Standartinis nuokrypis	Pokyčio intervalas
Laiko valdymo subkompetencija	3,39	4,01	0,27	0,62	3,00
Gebėjimai įvertinti laiko poreikį ir terminus	3,50	4,25	0,05	0,94	4,75
Gebėjimai planuoti užduočių atlikimo eigą	4,07	4,07	0,21	1,05	6,00
Gebėjimai naudoti laiką prasmingai	3,60	4,20	0,11	1,69	8,00
Gebėjimai planuoti laiką atliekant užduotis	3,25	3,80	0,41	0,79	3,00
Informacijos valdymo subkompetencija	3,91	4,04	0,03	0,77	4,50
Gebėjimai ieškoti informacijos	4,30	4,15	-0,02	0,83	4,50
Gebėjimai įsisavinti informaciją	4,07	4,27	-0,12	0,85	4,00
Gebėjimai klasifikuoti informaciją	3,95	4,00	0,10	0,99	5,75
Gebėjimai atgamtinti ir pritaikyti informaciją	3,20	3,73	0,23	1,01	6,00
Darbo komandoje subkompetencija	4,10	4,13	0,04	0,78	4,19
Gebėjimai komunikuoti	4,25	4,05	0,05	0,88	4,50
Gebėjimai prisidėti prie darbo grupėje	3,90	4,05	0,07	0,92	4,50
Gebėjimai priimti grupės nuomonę	4,25	4,45	0,01	0,81	4,00
Gebėjimai bendradarbiauti	4,00	3,95	-0,06	0,86	5,00
Motyvacijos veiksmų suvokimo subkompetencija	4,03	4,13	0,06	0,79	4,44
Motyvuoja išsikeliami mokymosi tikslai	4,10	4,30	0,01	0,88	4,75
Motyvuoja mokymosi kliūčių įveikimas	3,95	4,25	0,08	0,83	4,50
Motyvuoja žinių pritaikymo galimybės	4,00	3,95	-0,07	0,85	4,75
Motyvuoja galimybę įsivertinti save	4,05	4,00	0,21	0,99	5,25
Ankstesnės patirties refleksijos subkompetencija	3,14	3,63	0,30	0,90	5,00
Gebėjimai atsiminti ankstesnę veiklą	3,30	3,60	0,27	1,01	6,25
Gebėjimai suprasti ir įvertinti ankstesnę veiklą	3,45	3,80	0,07	1,00	5,25
Gebėjimai įvertinti ankstesnėje veikloje įgytą patyrimą	2,95	3,35	0,34	1,10	6,25
Gebėjimai sudaryti ankstesnės veiklos taikymo planą ir jį įgyvendinti	2,85	3,65	0,44	0,99	6,00

32 lentelė. Vyrų MM gebėjimų įsivertinimų pokyčiai ( $n=5$ )

	<i>Iki mokymų</i>	<i>Po mokymų</i>	Pokyčio vidurkis	Standartinis nuokrypis	Pokyčio intervalas
Laiko valdymo subkompetencija	3,47	3,72	0,46	0,10	0,20
Gebėjimai įvertinti laiko poreikį ir terminus	3,74	3,80	0,75	0,25	0,50
Gebėjimai planuoti užduočių atlikimo eigą	3,69	3,90	0,00	0,24	0,67
Gebėjimai naudoti laiką prasmingai	3,36	3,48	0,60	0,89	2,00
Gebėjimai planuoti laiką atliekant užduotis	3,33	3,74	0,55	0,54	1,25
Informacijos valdymo subkompetencija	3,90	3,95	0,45	0,37	0,72
Gebėjimai ieškoti informacijos	4,19	4,17	-0,15	0,29	0,75
Gebėjimai įsisavinti informaciją	3,99	3,87	0,20	0,38	1,00
Gebėjimai klasifikuoti informaciją	3,87	3,97	0,05	1,24	3,25
Gebėjimai atgaminti ir pritaikyti informaciją	3,47	3,70	0,53	0,96	2,33
Darbo komandoje subkompetencija	3,99	4,01	-0,37	0,27	0,50
Gebėjimai komunikuoti	3,88	3,93	-0,20	0,57	1,50
Gebėjimai prisidėti prie darbo grupėje	3,90	3,97	0,15	0,72	2,00
Gebėjimai pritari ti grupės nuomonei	4,16	4,16	0,20	0,69	1,75
Gebėjimai bendradarbiauti	4,02	3,96	-0,05	0,33	0,75
Motyvacijos veiksmų suvokimo subkompetencija	4,10	4,16	0,07	0,11	0,19
Motyvuoja išsikeliami mokymosi tikslai	4,14	4,14	0,20	0,37	1,00
Motyvuoja mokymosi kliūčių įveikimas	4,10	4,18	0,30	0,27	0,75
Motyvuoja žinių pritaikymo galimybės	4,18	4,11	-0,05	0,57	1,50
Motyvuoja galimybę įsivertinti save	3,99	4,20	-0,05	0,48	1,25
Ankstesnės patirties refleksijos subkompetencija	3,40	3,68	0,29	0,30	0,59
Gebėjimai atsiminti ankstesnę veiklą	3,34	3,61	0,30	0,21	0,50
Gebėjimai suprasti ir įvertinti ankstesnę veiklą	3,78	3,85	0,35	0,78	2,00
Gebėjimai įvertinti ankstesnėje veikloje įgytą patyrimą	3,35	3,69	0,40	0,96	2,50
Gebėjimai sudaryti ankstesnės veiklos taikymo planą ir jį įgyvendinti	3,18	3,63	0,80	0,54	1,25

33 lentelė. MM gebėjimų vidurkių pokyčiai pagal skirtingas amžiaus grupes

	21–30 m. (n = 1)	31–40 m. (n = 17)	41–50 m. (n = 15)	51–60 m. (n = 14)	Per 60 m. (n = 2)
Laiko valdymo subkompetencija	0,32	0,30	0,37	0,14	0,50
Gebėjimai įvertinti laiko poreikį ir terminus	0,00	0,18	0,27	-0,18	0,75
Gebėjimai planuoti užduočių atlikimo eigą	0,00	0,31	0,47	-0,21	0,00
Gebėjimai naudoti laiką prasmingai	1,00	-0,06	0,87	-0,36	0,00
Gebėjimai planuoti laiką atliekant užduotis	0,50	0,34	0,33	0,61	0,50
Informacijos valdymo subkompetencija	0,43	0,21	0,12	-0,24	0,04
Gebėjimai ieškoti informacijos	-0,25	0,07	0,13	-0,29	-0,25
Gebėjimai įsisavinti informaciją	0,33	0,16	0,00	-0,50	-0,17
Gebėjimai klasifikuoti informaciją	1,00	0,29	0,13	-0,25	0,00
Gebėjimai atgaminti ir pritaikyti informaciją	0,67	0,35	0,20	0,12	0,67
Darbo komandoje subkompetencija	-0,13	0,20	0,16	-0,38	0,31
Gebėjimai komunikuoti	0,25	0,16	0,08	-0,21	0,00
Gebėjimai prisidėti prie darbo grupėje	0,00	0,31	0,17	-0,36	0,50
Gebėjimai priimti grupės nuomonę	0,00	0,21	0,12	-0,34	0,38
Gebėjimai bendradarbiauti	-0,75	0,10	0,27	-0,63	0,38
Motyvacijos veiksmų suvokimo subkompetencija	0,44	0,29	0,09	-0,30	0,28
Motyvuojama išsikeliami mokymosi tikslai	0,00	0,21	0,17	-0,32	-0,13
Motyvuojama mokymosi kliūčių įveikimas	1,25	0,24	0,10	-0,20	0,50
Motyvuojama žinių pritaikymo galimybės	0,25	0,16	-0,12	-0,41	0,63
Motyvuojama galimybė įsivertinti save	0,25	0,54	0,22	-0,29	0,13
Ankstesnės patirties refleksijos subkompetencija	0,59	0,46	0,23	0,12	0,50
Gebėjimai atsiminti ankstesnę veiklą	-0,25	0,41	0,25	0,23	-0,13
Gebėjimai suprasti ir įvertinti ankstesnę veiklą	0,00	0,26	0,05	-0,13	0,75
Gebėjimai įvertinti ankstesnėje veikloje įgytą patyrimą	0,25	0,49	0,30	0,21	0,50
Gebėjimai sudaryti ankstesnės veiklos taikymo planą ir jį įgyvendinti	1,50	0,74	0,25	0,30	0,75

Apibendrinant ugdomosios veiklos poveikį suaugusiųjų MM kompetencijos stiprinimui pabrėžtina, kad ugdomoji veikla yra įtakingas mokymosi mokytis veiksnys. Mokymų dalyvių apklausos prieš ugdomąjį poveikį ir po jo rezultatų analizė rodo MM kompetenciją sudarančių gebėjimų pokyčius. Taigi mokymosi mokytis galima išmokti, jei žmogus motyvuotas, yra tinkamos sąlygos ir taikomos efektyvios, suaugusiam žmogui tinkamos mokymosi strategijos.

Ugdomosios veiklos poveikis akivaizdus visoms MM subkompetencijoms ir jas sudarantiems gebėjimams. Labiausiai sustiprėjo ankstesnės patirties apmąstymo ir laiko valdymo subkompetencijos ir jas sudarantys gebėjimai. Kitų subkompetencijų (informacijos valdymo, motyvacijos ir darbo grupėse) pokyčiai buvo sąlyginai mažesni, galimai dėl to, kad pastarąsias kompetencijas prieš projektą dalyviai manė esant pakankamai gerai išplėtotas.

Ugdomasis projektas atskleidė aktyvios mokymosi veiklos svarbą mokymuisi mokytis: didžiausią pokytį patyrė tie gebėjimai, kuriems tobulinti reikėjo daug, aktyviai ir atkakliai dirbti.

Svarbus gebėjimo mokytis tobulinimo veiksnys yra tinkama ugdomosios veiklos trukmė. Gebėjimus, kuriems puoselėti buvo skirta daugiau laiko arba prie jų plėtojimo buvo nuolat grįžtama, suaugusieji nurodė kaip labiau pakitusius.

Teigiamas ugdomosios veiklos poveikis gali būti pasiektas taikant efektyvias, suaugusiems žmonėms priimtinas mokymosi strategijas, kurias parenkant būtina atsižvelgti į individualius ir kognityvinius suaugusiųjų raidos ir mokymosi ypatumus bei šiuolaikinio mokymosi paradigmos principus. Ugdomojo projekto mokymuose taikytų kognityvinių (įsiminimo, kartojimo, plėtros ir perkėlimo), metakognityvinių (mokymosi planavimo, stebėjimo ir vertinimo) ir išteklių valdymo (motyvacijos, emocijų ir bendradarbiavimo) strategijų sąsajos su konstruktyvaus, kontekstualaus, refleksyvaus ir kūrybiško mokymosi formomis leido sustiprinti gebėjimą mokytis.

Šalia tiesioginės įtakos ugdomoji veikla turėjo ir „pridedamąją vertę“ – išaugusį suaugusių žmonių kritiškumą savo pačių atžvilgiu. Šį faktą pagrindžia žemesnis kai kurių projekto dalyvių gebėjimų įsivertinimas po ugdomosios veiklos. Darytina prielaida, kad suaugę žmonės, įsigilinę į mokymosi mokytis esmę, suprato prieš mokymus pervertinę savo turimus mokymosi gebėjimus.

Ugdomosios veiklos reikšmę, tobulinant MM kompetenciją prasmingumą, atskleidžia projekto dalyvių ketinimai darbinėje praktikoje ir gyvenime taikyti įgytas žinias ir puoselėti įgytus gebėjimus.

---

---

## APIBENDRINIMAS IR DISKUSIJA

Išanalizavus kvalifikaciją tobulinančių suaugusiųjų požiūrį į MM kompetenciją, išsiaiškinus, kaip suaugę asmenys supranta mokymosi mokytis esmę ir įsivertina MM kompetenciją sudarančius gebėjimus bei apibendrinus rezultatus, galima teigti, kad sudarytas hipotetinis suaugusiųjų MM kompetencijos modelis yra empiriškai pagrįstas. Jį sudaro asmeninė, procedūrinė ir refleksyvioji sritys, apimančios šešias MM subkompetencijas: mokymosi mokytis prasmės supratimą, intelektualinių galių pažinimą, motyvacijos veiksnių suvokimą, laiko ir informacijos valdymą, bendradarbiavimą mokantis ir ankstesnės patirties refleksijos gebėjimus.

Šiame skyriuje palyginsime empirinius šio darbo rezultatus su kitų suaugusiųjų mokymąsi ir MM kompetenciją nagrinėjančių mokslininkų teorinėmis nuostatomis bei tyrimų rezultatais. Pabrėžtina, kad tai daryti yra gana sudėtinga, nes dauguma tyrimų skirti kitiems mokymosi aspektams: mokinių ar studentų mokymuisi mokytis, mokymuisi mokytis tam tikro dalyko (pvz., užsienio kalbos) pagrindu, kognityvinės mokėjimo mokytis dimensijos raiškai, andragoginių kompetencijų stiprinimui ir pan. Tačiau įsigilinus į šių giminingų sričių tyrimų rezultatus galima aptarti kai kurių rezultatų paraleles.

Lyginant suaugusių asmenų MM kompetencijos raišką su mokinių ir studentų MMK raiška (Pukevičiūtė, 2009) išryškėjo šie panašumai: visose tiriamųjų grupėse geriausiai išplėtoti informacijos valdymo (mokymosi organizavimo) gebėjimai, lengviausiai pasirenkamos įsiminimo strategijos, atsiskleidžia nepakankamas asmeninių galių panaudojimas, mokymasis ir mokymosi planavimas suvokiamas kognityviniu lygmeniu, labiausiai tobulintini yra metaanalizės gebėjimai.

Esminis tyrimų rezultatų skirtumas – suaugę asmenys, labiau nei mokiniai ir studentai, suvokia mokymosi mokytis prasmę, jų motyvacijai mokytis daugiau įtakos daro vidiniai veiksniai.

Tiek V. Pukevičiūtės (2009), tiek šio darbo autorės sudarytame hipotetiniame MM modelyje pabrėžiamos besimokančiojo asmeninės galios ir vertybinės nuostatos, būtinos MM kompetencijai puoselėti. Kaip svarbus MMK elementas nurodomas mokymosi prasmės (svarbos) supratimas. Tačiau hipotetiniame suaugusiųjų MM kompetencijos modelyje labiau išryškinama ankstesnės patirties refleksijos dimensija, nes refleksija yra pagrindinis ir svariausias veiksnys bei instrumentas suaugusiam asmeniui mokantis mokytis. Tai lemia objektyvi aplinkybė, kad suaugusieji turi daugiau patirties nei vaikai ir jauni žmonės.



Analizuojant suaugusiųjų mokymosi mokytiis motyvacijos veiksnius, atskleistus teikiamoje disertacijoje ir J. Laurinavičiūtės (2002) moksliniame darbe, nustatyta tam tikrų bendrų tendencijų. Pvz., abiejų tyrimų rezultatai rodo, jog mokytiis mokytiis (ir mokytiis) labiau norėtų jaunesni suaugusieji, jog jauno, vidutinio amžiaus ir vyresnio amžiaus suaugusiojo besimokančiųjų mokymosi motyvacija skirtinga. Esminis skirtumas tarp šių tyrimų rezultatų yra motyvacijos veiksniai. Disertacinio darbo tyrimo rezultatai atskleidė, kad galimybė įsivertinti save (pažinti save, savo interesus, pomėgius, pamatyti savo indėlį į grupės darbą siekiant bendro tikslo, jausti, kad didėja pasitikėjimas savimi, supratus, ką žinai ir moki) visose amžiaus grupėse yra menkas mokytiis mokytiis skatinantis veiksnys. Tuo tarpu J. Laurinavičiūtės (2002) teigimu, suaugusieji svarbiausiu mokymosi motyvu dažniausiai nurodo norą tobulinti save kaip asmenybę.

Lyginant empirinius duomenis apie mokytiis mokytiis motyvuojančius veiksnius su teorinėmis išvalgomis (Illeris, 2003; Knowles, 2005, 2007; Juozaitis, b.d.) stebina ir kelia nerimą rezultatai, rodantys, jog suaugusius žmones gan retai mokytiis motyvuoja kylantys iššūkiai, su kuriais jie susiduria, ir sunkumai, kuriems įveikti ieškoma pagalbos. Tačiau tyrimo rezultatai koreliuoja su mokslininkų nuomone, kad suaugusieji turi mokymosi motyvų (Knowles, 2005; 2007; A. M. Juozaitis, 2005, b.d.).

Disertacinio darbo empirinių tyrimų rezultatai rodo aukštą kvalifikaciją tobulinančių suaugusiųjų bendradarbiavimo subkompetencijos mokantis mokytiis lygį. Ugdomojo projekto metu atliktas stebėjimas leido akivaizdžiai įsitikinti, kad darbai atlikti bendradarbiaujant grupėje sudarė prielaidas sėkmingiau plėtoti gebėjimą mokytiis. Tokie tyrimų rezultatai pagrindžia mokslininkų (H. Mandl, U.Krause, 2001; A. Demetriou, 2006; S. Neale ir kt., 2008; G. Petty, 2008; P. Bortini, 2009; P. Hofmann, 2009, 2010) nuostatas, kad mokymasis bendradarbiaujant, bendramokslių veiklos stebėseną, grįžtamojo ryšio teikimas ir gavimas tobulina asmens gebėjimą mokytiis įvairiose situacijose, užtikrina asmeninį augimą ir dažnai sąlygoja geresnį išmokimą.

Lyginant teikiamos disertacijos diagnostinio tyrimo ir ugdomojo projekto dalyvių nuomonės iki mokymų, kaip jie vertina savo gebėjimą mokytiis, galima teigti, kad iš esmės vertinimo rezultatai nesiskiria. Nežymūs skirtumai, vertinant kai kurias kompetencijos dalis, paaiškinami prielaida, kad ugdomojo projekto dalyvių grupė buvo homogeniškesnė išsilavinimo prasme (visi dalyviai turėjo aukštąjį išsilavinimą), todėl buvo kritiškesni savo atžvilgiu. Ryškesni skirtumai yra tarp diagnostinio tyrimo rezultatų ir ugdomojo projekto tyrimo rezultatų po mokymų. Tai įrodo, kad ugdomoji veikla daro teigiamą poveikį MM kompetencijos tobulinimui. Procesas, leidęs pasiekti MM gebėjimų pokyčių, rodo, kad MM kompetencijos tobulinimui turi būti

skiriama daug laiko, sukuriant mokymosi situacijas, reikalaujančias tų gebėjimų, o pats procesas turėtų vykti etapais ir cikliškai: įvertinus rezultatus, pasiektus viename etape, būtų keliami tikslai ir numatomos kito etapo strategijos. Sugretinus šio darbo išvadas dėl ugdomojo projekto reikšmės su A. M. Juozaičio (2008) mokslinėmis įžvalgomis monografijoje „Andragogų praktikų neformaliojo mokymosi modelis“, galima daryti prielaidą, kad suaugusiųjų mokymosi (ir mokymosi mokytis) gebėjimai turi būti formuojami ne tik interaktyviame mokyme(si), bet ir sąmoningai vykdomoje savarankiškoje veikloje.

Apžvelgus teikiamą darbą kitų mokslinių tyrimų ir teorinių nuostatų kontekste, galima teigti, kad šis darbas prisideda prie tolesnio suaugusių asmenų mokymosi visą gyvenimą prielaidų kūrimo.

Atskleista MM kompetencijos reikšmė suaugusio žmogaus mokymui(si), nustatyta vienos iš suaugusiųjų grupės – kvalifikaciją tobulinančių asmenų – MM kompetencijos raiška ir nubrėžti MMK ugdymo(si) kontūrai žymi šio darbo teorinį ir praktinį reikšmingumą. Tuo patvirtinamas pasirinkto tyrimo objekto realumas ir įsitikinimas, kad yra pasiektas numatytas tyrimo tikslas.

---

---

## IŠVADOS

Teorinio ir empirinio tyrimo bei ugdomojo projekto rezultatų pagrindu formuluojamos šios išvados.

Mokslinės literatūros analizė parodė, kad:

- Mokėjimo mokytis kompetencija yra holistinė kompetencija (metakompetencija), susiformuojanti savireguliuojančiame, aktyviame žinojimo konstravimo, savęs pažinimo ir socialiniame procese. Mokėjimo mokytis kompetencija apima nuostatas ir gebėjimus, kurie padeda žmogui imtis atsakomybės už savo mokymąsi, sudaro prielaidas būti mokymosi visą gyvenimą dalyviu.
- Suaugusio žmogaus amžiaus tarpusių, raidos uždavinių sudėtingumo, mąstymo brandos, pažinimo gebėjimų, anksčiau įgytų žinių ir sukauptos patirties apmąstymas ir suvokimas padeda suaugusiam žmogui veiksmingiau strateguoti mokymąsi mokytis. Tobulinti suaugusiojo mokėjimo mokytis kompetenciją nėra išskirtinių kliūčių (amžiaus, protinių gebėjimų), nes suaugęs žmogus yra pajėgus mokytis iki gilos senatvės. Pažintinių gebėjimų kaita dėl amžiaus gali pristabdyti suaugusiojo mokymosi greitį, informacijos suvokimo ir atgamini-mo kokybę, bet tai nerodo suaugusiojo negalios tobulinti gebėjimą mokytis.

Sudarytą ir teoriškai pagrįstą hipotetinį suaugusiųjų mokėjimo mokytis kompetencijos modelį sudaro:

- Asmeninė dimensija, grindžiama vertybinėmis nuostatomis ir apimanti mokymosi prasmės supratimą, vidinį poreikį mokytis, mokymosi motyvaciją, savęs, kaip mokinio ir asmeninių galių, reikalingų sėkmingam mokymuisi, suvokimą, požiūrį į savivertę.
- Procesinė dimensija, apimanti pastangas ir įgūdžius, reikalingus mokymuisi planuoti ir valdyti (laiko planavimo, mokymosi aplinkos sukūrimo, informacijos valdymo), kūrybiškumą, santykius su aplinkiniais (bendradarbiavimą, pagalbos paiešką ir suteikimą).
- Refleksijos dimensija, apimanti ankstesnės veiklos atsiminimą, supratimą ir įvertinimą, įgyto patyrimo analizę, patirties taikymo veiksmų plano sudarymą ir jo įgyvendinimą.
- Baziniai kognityviniai gebėjimai, kuriuos sudaro įvairių sričių žinios, įgūdžiai bei jų perkėlimas į kitas mokymosi situacijas.

Diagnostiniu tyrimu nustatyta suaugusiųjų mokėjimo mokytis kompetencijos raiška. Tyrimo rezultatų analizė parodė, kad:

- Suaugusieji suvokia mokymosi mokytis reikšmę ir teikiamą naudą mokymosi pažangai bei asmeniniam tobulėjimui. Gebėjimas mokytis suprantamas siaurąja (tradicine) prasme ir siejamas su kognityvine mokymosi mokytis dimensija, t. y. informacijos paieškos, apdorojimo ir atgaminimo gebėjimais. Suaugusieji nepakankamai suvokia mokymąsi mokytis plačiąja prasme – metamokymąsi, apimančią kognityvinę ir afektyvinę mokymosi dimensijas.
- Brandžiausia suaugusiųjų MM subkompetencija yra motyvacinių veiksmų suvokimas. Labiausiai tobulintini yra laiko planavimo ir valdymo, ankstesnės patirties refleksijos bei savęs (intelektualinių galių, taikomų mokymosi strategijų) pažinimo gebėjimai.
- Mokymosi mokytis gebėjimų raiškai įtaką daro kai kurie demografiniai veiksniai: a) kaimo gyventojų mokymosi mokytis gebėjimai yra silpnesni nei miestuose ir gyvenvietėse gyvenančių asmenų, b) moterys visose mokėjimo mokytis kompetenciją sudarančiose gebėjimų grupėse turi daugiau statistiškai reikšmingai išreikštų mokymosi gebėjimų nei vyrai, c) aukštąjį ir aukštesnįjį išsilavinimą turinčių asmenų mokymosi mokytis gebėjimai statistiškai reikšmingai geriau išplėtoti nei vidurinį (be profesinio ir su profesiniu) išsilavinimą turinčių asmenų.

Ugdomojo projekto rezultatai parodė, kad:

- Tikslingai suplanuota ir organizuota, besimokančiojo patirtį įtraukianti, tinkamomis mokymosi strategijomis, teigiamomis emocijomis ir bendradarbiavimu paremta ugdomoji veikla yra reikšmingas veiksnys, keičiantis suaugusių žmonių mokymosi mokytis situaciją ir sviri mokėjimo mokytis kompetencijos tobulinimo galimybė.
- Ugdomasis poveikis buvo reikšmingas visiems MM kompetenciją sudarantiems gebėjimams skirtingų lyčių ir skirtingo amžiaus suaugusiųjų grupėse. Didžiausią pokytį patyrė gebėjimai, kuriuos ugdomojo projekto dalyviai prieš projektą manė esant menkiau išplėtotus: gebėjimai reflektuoti ankstesnę patirtį ir gebėjimai valdyti laiką. Atskleista pridėtinė ugdomojo projekto vertė: išaugo dalyvių kritiškas požiūris į savo gebėjimų vertinimą ir labiau objektyvus turimos MM kompetencijos vertinimas.
- Ugdomoji veikla, siekiant giliai ir nuodugniai tobulinti mokėjimo mokytis kompetenciją, yra ilgalaikis procesas, organizuojamas etapais ir ciklais: įvertinus rezultatus, pasiektus viename etape, keliami tikslai ir numatomos kito etapo strategijos.

- MM kompetencijos ugdymo(si) galimybės susijusios su mokymosi strategijų taikymu. Pagrindinės mokymosi strategijos suaugusiųjų MM kompetencijai tobulinti yra metakognityvinės (mokymosi planavimo, stebėsenos, vertinimo, koregavimo; vidinės asmeninių mokymosi sėkmės žingsnių kontrolės; refleksijos ir patirties perkėlimo) ir išteklių valdymo (motyvacijos mokytis įsivertinimo, savęs motyvavimo būdų paieškos, laiko, pastangų ir emocijų valdymo, bendradarbiavimo).

Diagnostinio tyrimo ir ugdomosios veiklos rezultatai parodė, kad:

- Suaugusieji nori tobulinti MM kompetenciją ir dalyvautų tiesioginėje ugdomojoje veikloje, jeigu tokia galimybė būtų. Statistiškai reikšmingai dažniau mokyti sutiktų jaunesni, moterys ir žemesnį išsilavinimą turintys asmenys.

---

---

## PASIŪLYMAI IR PRAKTINĖS REKOMENDACIJOS

### Suaugusiųjų švietimo politikams

Igyvendinant Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 m. nuostatas (2003, 13.1 skirsnis), kad visais švietimo lygiais, taigi ir suaugusiųjų mokymusi, kryptingai ugdomi gebėjimai mokytis. Jie yra pamatinis kitų mokymosi gebėjimų pagrindas, padeda suaugusiesiems išlikti profesinėje veikloje arba į ją patekti / sugrįžti, būti visaverčiais visuomenės nariais. Būtina sudaryti realias sąlygas suaugusiųjų, ypač žemesnio išsilavinimo, mokėjimo mokytis kompetencijai tobulinti, įskaitant ir tam reikalingas finansines priemones.

### Suaugusiųjų mokymo organizatoriams ir mokymų vedėjams (dėstytojams, treneriams, suaugusiųjų mokytojams)

1. Siekiant pagerinti suaugusiųjų dalyvavimo mokymesi efektyvumą, būtina komunikuoti mokėjimo mokytis kompetenciją plačiąja prasme kaip metamokymąsi arba metakompetenciją, o ne tik kaip kognityvinę dimensiją, atskleidžiant giluminę gebėjimo mokytis reikšmę ir parodant praktinę naudą.

2. Suaugusiesiems žmonėms, norintiems mokytis mokytis, sudaryti sąlygas (skirti pakankamai laiko, numatyti tinkamą turinį) pažinti mokymosi mokytis esmę, siekiant, kad suaugusieji galėtų palyginti turimus mokymosi mokytis gebėjimus su kitokiomis mokymosi galimybėmis ir galėtų apsispręsti dėl tolesnio gebėjimo mokytis puoselėjimo.

3. Mokėjimo mokytis kompetenciją ugdyti ne tik specialiuose (tiesiogiai), bet visuose suaugusiųjų mokymuose (netiesiogiai), dalį mokymų laiko skiriant klausimui *kaip mokomasi?* aptarti. Ši rekomendacija glaudžiai siejasi su mokymų organizatorių ir vedėjų mokėjimo mokytis kompetencijos lygiu ir kelia jiems reikalavimus: a) gebėti mokytis patiems, b) gebėti perteikti ir aptarti gebėjimo mokytis ypatumus savo ugdytiniams.

4. Į andragoginių studijų programas įtraukti studentų mokėjimo mokytis kompetencijos ugdymą(si) ir gebėjimų formavimą ugdyti jų, būsimų suaugusių mokinių, MM kompetenciją.

### Suaugusiesiems

1. Įsivertinti mokėjimo mokytis kompetenciją, pasinaudojant sukurtu įvertinimo instrumentu. Esamos situacijos įsivertinimas leis nusistatyti MM kompetencijos

stiprybes ir silpnybes, kurioms mažinti bus galima ieškoti optimaliausių būdų ir priemonių.

2. Domėtis mokėjimo mokytis kompetencijos ugdymosi galimybėmis. Dalintis turima mokėjimo mokytis patirtimi su kitais besimokančiais, artimaisiais, kolegomis.

3. Ugdysis refleksijos įgūdžius dalyvaujant bet kokiuose mokymuose ir savivadžiai: apmąstyti kiekvieną dieną, įvertinti pasisekusius ir nepasisekusius dalykus, nuspręsti, kokias išvadas būtų galima taikyti ateities veiklose; rašyti dienoraštį.

4. Domėtis savo intelektualinėmis galiomis (protiniais gebėjimais, mokymosi stiliais), jų puoselėjimo galimybėmis ir taikymo būdais.

5. Žiūrėti į mokymąsi kaip į „atradimų apie mokymąsi pasaulį“, o ne kaip į prievolę ir nuobodų dalyką. Pozityvus požiūris suteikia papildomos mokymosi motyvacijos.

Planuojant tolesnius tyrimus būtų tikslinga:

a) išsiaiškinti mokėjimo mokytis kompetencijos raišką ne tik kvalifikaciją tobulinančių dalyvaujančių, bet ir į šią kategoriją nepatenkančių asmenų grupėse (pvz., bedarbių);

b) išsiaiškinti, kaip mokymosi mokytis ugdymas atsispindi suaugusiųjų mokymosi programose (bendrojo lavinimo, profesinio mokymo, neformaliojo ugdymo) ir kokios galimybės integruoti MM į mokymo programas;

c) atlikti įvairių šiuo metu Lietuvoje atsiradusių instrumentų mokėjimo mokytis kompetencijai įvertinti palyginamąją analizę, siekiant nustatyti, ar gali būti mokėjimo mokytis kompetencija tiriama tais pačiais instrumentais įvairaus amžiaus grupėse (vaikų, jaunimo, suaugusiųjų);

d) išsiaiškinti, kodėl suaugusiuosius mokytis menkai motyvuoja kylantys iššūkiai, su kuriais jie susiduria, ir sunkumai, kuriems įveikti ieškoma pagalbos.

---

---

## LITERATŪRA

1. Abramauskienė J., Kirliauskienė R. (2008). Suaugusiųjų mokymosi motyvacija. // *Pedagogika*. 2008, t. 89, Vilnius: VPU, p. 58–63.
2. Adamonienė R., Ruibytė L. (2010). Vadovų kompetencijų ugdymo sistemos formavimo kryptys // *Vadybos mokslas ir studijos – kaimo verslų ir jų infrastruktūros plėtrai. Mokslo darbai*. 2010. Nr. 5 (24), p. 6–14.
3. Adey P. (2006). Learning to Learn // *Learning to Learn Network Meeting Report*. European Commission, Centre for Research on Lifelong Learning, Ispra, p. 19–20.
4. Adler A. (2008). *Žmogaus pažinimas*. Vilnius: Vaga.
5. Adomaitienė R., Daukilas S. (2001). *Profesinio ugdymo pagrindai*. Vilnius: Petro ofsetas.
6. *Aiškinamasis kvalifikacijų sistemos terminų žodynas* (2008). Rengėjai Gatautis R., Gudauskas R., Gurskienė O. ir kt.. Vilnius: Lietuvos darbo rinkos mokymo tarnyba prie Socialinės apsaugos ir darbo ministerijos.
7. Alderfer C. P. (1972). *Existence, Relatedness, and Growth; Human Needs in Organizational Settings*. New York: Free Press.
8. Alder H. (2008). *Pati geriausia patarimų knyga. Asmeninio augimo strategijos*. Vilnius: Vaga.
9. Ališauskienė R., Ušeckienė L. (2005). Pedagogų tęstinio mokymosi poreikiai ir motyvai // *Profesinis rengimas. Tyrimai ir realijos*, 2005, Nr. 9, p.10–19.
10. Alonderienė R. (2009). *Vadovų savaiminio mokymosi įtaka veiklos rezultatams*. Daktaro disertacija. Kaunas, Vytauto Didžiojo universitetas.
11. *Andragogas – praktikas. Savarankiško mokymosi gidas*. Sudarė Juozaitienė R, Juozaitis A. M. Vilnius: InterSe.
12. *Andragogų klausimai. Praktiniai suaugusiųjų mokymo aspektai*. (2008). Sudarė Juozaitienė R., Juozaitis A. M., Lukošūnienė V. Vilnius: InterSe.
13. Andreikienė J., Visockienė O. (2007). *Pedagogo veiklos tobulinimas: pagalba skirtingų poreikių mokiniams mokytis dirbti su tekstų rengyklėmis*. Kaunas: Technologija.
14. Andriekienė R. M. (2011). Andragogų profesionalizacija atliekamų vaidmenų aspektu. // *Andragogika*. Nr. 2. Klaipėda: KU leidykla, p. 13–28.
15. Andriekienė R. M., Staškūnienė L., (2011). Andragogo tinklaveikos teorinės išvalgos. // *Andragogika*. 2011, Nr. 2. Klaipėda: KU leidykla, p. 113–124.
16. Andriekienė R. M., Anužienė B.(2006). *Andragoginiai kompetencijų tobulinimo aspektai tęsiniam profesiniame mokyme* (monografija). Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
17. Anužienė B., Andriekienė R. M., Jatkauskas E., Zubrickienė I. (2008). *Andragogikos technologijos: nuo koncepcijos kūrimo iki jos įgyvendinimo*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
18. Aramavičiūtė V. (1998). *Ugdymo samprata*. Vilnius: VU leidykla.
19. Arends R. I. (1998). *Mokomės mokytis*. Vilnius: Margi raštai.
20. Arnold R. (2010). Emotion und emotionale Kompetenz. // *Wörterbuch Erwachsenenbildung* (hrsg. von Arnold, Rolf; Nolda, Sigrid; Nuissl, Ekkehard;) Thema Pädagogik; 2010, 2., überarb. Aufl., Verlag Julius Klinkhardt / UTB. Interaktyvus, prieiga per internetą <http://www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch/> [žiūrėta 2012 03 15].
21. Arnold R. (2004). Vom Praesenzlernen ueber Distance Learning zum E-Learning. // *GdWZ*, 2/2004, p. 60–66.
22. Arnold R. (2002). Von der Bildung zur Kompetenzentwicklung // Nuissl E., Schiersmann Ch., Siebert H. (Hrsg.) *Literatur – und Forschungsreport Weiterbildung 2002*, Nr. 49, p. 26–38.
23. Artelt C. (2000). Strategisches Lernen. Reihe: *Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie*, Bd. 18. Münster: Waxmann.
24. Artelt C., Moschner B. (2005). Lernstrategien und Metakognition: Implikationen fuer Forschung und Praxis – Einleitung. // C. Artelt & B.Moschner (Hrsgs.). *Lernstrategien und Metakognition: Implikationen fuer Forschung und Praxis*. Berlin: Waxmann, p. 7–11.



25. Atherton J. S. (2011). *Learning and Teaching: Deep and Surface learning*. Interaktyvus, prieiga per internetą <http://www.learningandteaching.info/learning/deepsurf.htm> [žiūrėta 2012 14 22].
26. Bakracevic K. (2006). Metacognition and Self-regulation – Essential Parts of Learning to Learn // *Learning to Learn Network Meeting*. Report from the second meeting of the network, p. 20–24.
27. Bakracevic K., Demetriou, A. (2005). Developmental Differences in Accuracy of Metacognitive Evaluations During Adulthood. // Constantinou, C. P. (Ed.) *Multiple Perspectives on Effective Learning Environments*, Abstracts: Biennial Meeting of European Association for Research on Learning and Instruction, p. 1053–1054.
28. Bakracevic K., Vukman K. (2005). Developmental Differences in Metacognition and Their Connections with Cognitive Development in Adulthood. // *Journal of Adult Development*. Vol 12, No 4, p. 211–221.
29. Baltes P. B. (1987). Theoretical Propositions of Life Span Developmental Psychology: On the Dynamics Between Growth and Decline. // *Developmental Psychology*, 23, p. 611–626.
30. Baltes P. B., Baltes M. M. (1990). Psychological Perspectives on Successful Aging: A Model of Selective Optimization with Compensation. // Baltes P.B. (Eds.) *Successful Aging: Perspectives From the Behavioral Sciences*. Cambridge, England: Cambridge University Press, p. 1–34.
31. Bankauskienė N., Augustinienė A., Čiučiulkienė N. (2008). *Patarimai rengiantiems mokyklų vadovų, jų pavadootojų ugdymui, ugdymą organizuojančių skyrių vedėjū, mokytojų, pagalbos mokiniui specialistų kvalifikacijos tobulinimo programas*. Interaktyvus, prieiga per internetą [www.mkc.lt](http://www.mkc.lt), [žiūrėta 2009 03 12].
32. Bankauskienė N. (2007). *Šiuolaikinio mokytojo kompetencija (įvadas)*. Interaktyvus, prieiga per internetą [www.mkc.lt](http://www.mkc.lt) [žiūrėta 2009 08 26].
33. Barr R. B., Tagg J. (1995). From Teaching to Learning – A New Paradigm for Undergraduate Education. // *Change*, November/Dezember 1995, p. 13–25. Interaktyvus, prieiga per internetą <http://www.ius.edu/ilte/pdf/BarrTagg.pdf> [žiūrėta 2010 11 20].
34. Barkauskaitė M., Pečiuliauskienė P. (2007). VPU studentų pedagoginių kompetencijų raiška švietimo kaitoje // *Pedagogika*. 2007, t. 85, p. 43–52.
35. Barkauskaitė M., Gaigalienė M., Indrašienė V., Martišauskienė E., Mačiulytė R., Guoba A. (2005). Savarankiškas mokinių darbas nuolatinio mokymosi procese // *Pedagogika*. 2005, t. 78, Vilnius, VPU, p. 79–88.
36. Barkauskaitė M., Motiejūnienė E. (2004). Mokymosi motyvacijos problema ir jos sprendimo galimybės // *Pedagogika*. 2004, t. 70, Vilnius, VPU, p. 38–43.
37. Baršauskienė V., Janulevičiūtė-Ivaškevičienė B. (2007). *Komunikacija: teorija ir praktika*. Kaunas: Technologija.
38. Bartkevičienė A., Žydzūnaitė V. (2011). Savaiminio mokymosi charakteristikos. // *Mokslas ir edukaciniai procesai*. Nr. 3 (16), Šiauliai: Lucilijus, p. 24–32.
39. Basseches M. A. (1984). Dialectical Thinking as a Metasystematic Form of Cognitive Organization. // Commons M., Richards E., Armon C. (Eds.). *Beyond Formal Operations: Late Adolescent and Adult Cognitive Development*. New York: Praeger, p. 216–238.
40. Bateson G. (1995). *Geist und Natur*. 4 Auflage, Frankfurt (Main), Suhrkamp.
41. Bateson, G. (1972). *Steps to Ecology of Mind*. San Francisco: Chandler.
42. Baumert J. (1993). *Lernstrategien, motivationale Orientierung und selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Kontext schulischen Lernens*. Unterrichtswissenschaft, g.21, (4), p. 327–354.
43. Baumgartner P., Payr S. (1999). *Lernen mit Software*. 2.Aufl. Innsbruck: Studienverlag.
44. Bechmann A. (2003). *Erwachsenen-Lernen und das W.A.H.-Bildungskonzept*. Zukunfts-Zentrum Barsinghausen.
45. *Bendrojo lavinimo ugdymo turinio formavimo, vertinimo, atnaujinimo ir diegimo strategija* (2007). Interaktyvus, prieiga per internetą <http://www.smm.lt/ugdymas/docs/uts/2007%2005%2023%20UT%20strategija.pdf> [žiūrėta 2009 02 02].
46. Bergmann B. (2001). Berufliche Kompetenzentwicklung // R.K.Silbereisen&M.Reitzle (Hrsg.) *Psychologie 2000*. Lengerich: Pabst Science Publishers, p. 530–540.

47. Berendt B., Voss H. P., Wildt J. (2008). *Neues Handbuch Hochschullehre*. Berlin: Raabe.
48. Bėkšta A., Juozaitis A., Juozaitienė R., Lukošūnienė V. (2012). *Tęstinis andragogų rengimas*. Vilnius: Ugdymo plėtotės centras.
49. Bėkšta A., Jarockienė N. (2010). Muziejų lankymo motyvacija // *Muziejų edukacinės programos suaugusiems*. Bėkšta A. (sudaryt.). Vilnius: Gimtasis žodis, p. 187–201.
50. Bėkšta A., Lukošūnienė V. (2005). Suaugusiųjų mokymo(si) ypatumai. // *Mokomės dialogo. Kaip susikalbėti piliečiams, organizacijoms ir kultūroms*. Knyga mokytojui. Vilnius: Lietuvos suaugusiųjų švietimo asociacija, p. 13–27.
51. Biggs J. B. (1985). The Role of Metalearning in Study Processes. // *British Journal of Educational Psychology*, 55, p. 185–212.
52. Bimmel P. (2002). *Lernautonomie und Lernstrategien*. Vortrag des 6. internationalen Symposiums in Suedkorea. Interaktyvus, prieiga per internetą [www.daf.german.or.kr/02seminar/02-bimmel-1.doc](http://www.daf.german.or.kr/02seminar/02-bimmel-1.doc) [žiūrėta 2012 06 04].
53. Bimmel P. (1993). Lernstrategien im Deutschunterricht. // *Fremdsprache Deutsch*, Heft 8/1993 „Lernstrategien“, p. 4–11.
54. Bimmel P., Rampilton U. (2000). *Lernerautonomie und Lernstrategien*. München: Langenscheidt.
55. Birkenbihl M. (1993). *Train the Trainer*. Landsberg / Lech: Verlag Moderne Industrie.
56. Birren, J. E. (1985). Age, Competence, Creativity, and Wisdom. // R.N.Butler&H.P.Gleason (Eds.) *Productive Aging: Enhancing Vitality in Later Life*. New York: Springer, p. 29–36.
57. Bitinas B. (2012). Mokymasis mokytis – iššūkis ir mokinukui, ir profesoriui // *Pedagogika*. 2012, t. 108, p. 13–16.
58. Bitinas B. (2007). *Bendrosios pedagogikos pagrindai*. Vilnius: Rotaprintas.
59. Bitinas B. (2006). *Edukologinis tyrimas: sistema ir procesas*. Vilnius: Kronta.
60. Bitinas B. (2005). Eukologijos mokslas ugdymo paradigmu sankirtoje // *Pedagogika*. 2005, t. 79. Vilnius, VPU, p. 5–10.
61. Bitinas B. (2004). *Hodogetika*. Vilnius: Kronta.
62. Bitinas B. (2000). *Ugdymo filosofija*. Vilnius, Enciklopedija.
63. Bitinas B., Repšienė L., Žydžiūnaitė V. (2008). *Kokybinių tyrimų metodologija: vadovėlis vadybos ir administravimo studentams*. Klaipėda: S. Jokužio leidykla.
64. Boyatzis R. E. (1982). *The Competent Manager*. New York, NY: Wiley.
65. Bortini P. (2009). *Literature Review for Italy on Learning to Learn Competence Development*. Interaktyvus, prieiga per internetą [www.learning2learn.eu](http://www.learning2learn.eu) [žiūrėta 2012 07 31].
66. Bowyer J., Murphy A., Bortini P., Garcia R. G. (2000). *Organizacijų valdymas*. T-KIT. Mokymo vadovas Nr. 1. Europos Tarybos leidykla.
67. Brockett R. G., Hiemstra R. (1991). *Self-direction in Learning: Perspectives in Theory, Research, and Practice*. London: Routledge.
68. Bradley-Bennett K., Davis C., Weddel S. K. (2010). *Learner Centered Instruction*. An Independent Study Course for Adult Education and Family Literacy Teachers. Northern Colorado Professional Development Center. Interaktyvus, prieiga per internetą <http://ae.stvrain.k12.co.us/ncpdc.html> [žiūrėta 2011 07 27].
69. Brockett R. G., Hiemstra R. (1991). A Conceptual Framework for Understanding Self-direction in Adult Learning // *Self-direction in Adult Learning: Perspectives on Theory, Research, and Practice*. London and New York: Routledge. Interaktyvus, prieiga per internetą <http://www.infed.org/archives/e-texts/hiemstra-self-direction.htm> [žiūrėta 2011 07 27].
70. Brockett R. (1983). Self-directed Learning and the Hard-to-Reach Adult. // *Lifelong Learning: The Adult Years*, 6(8), p.16–18.
71. Brookfield (1984). Self-Directed Adult Learning: A Critical Paradigm // *Adult Education Quarterly* WINTER. 1984 vol. 35 no. 2, p. 59–71.
72. Brown G. (2004). How Students Learn // *A Supplement to the Routledge Falmer Key Guides for Effective Teaching in Higher Education series*. Interaktyvus, prieiga per internetą [http://www.routledgeeducation.com/resources/pdf/how\\_to\\_learn.pdf](http://www.routledgeeducation.com/resources/pdf/how_to_learn.pdf) [žiūrėta 2012 07 31]

73. Bruzgelevičienė R. (2008). *Lietuvos švietimo kūrimas 1988–1997*. Monografija. Vilnius: Sapnų sala.
74. Bubnys R. (2007). Mokymosi lygių įvairovė kaip reflektvyvus ugdymo aukštojoje mokykloje prielaida // *Ugdymo psichologija*. 2007, Nr. 18, p. 61–68.
75. Buehl D. (2004). *Interaktyviojo mokymosi strategijos*. Vilnius: Garnelis.
76. Buehler Ch. (1972). *Wenn das Leben gelingen soll*. Muenchen: Knaus.
77. Bulajeva T. (2001). *Pedagogų saviugdodos veiksniai švietimo kaitos sąlygomis*. Daktaro disertacijos santrauka, Vilnius.
78. Burkšaitienė N. (2007). Neformaliojo ir savaiminio mokymosi vertinimas ir pripažinimas universitetinėse studijose // *Santalka. Edukologija*. 2007, T. 15, Nr. 2. p. 21–31.
79. Burkšaitienė N. (2006). *Paradigmų iš mokymo į mokymosi visą gyvenimą kaita universitetinėse užsienio kalbos studijose (aplanko metodo atvejis)*. Daktaro disertacija. Kaunas: VDU.
80. Butkienė G., Kepelaitė A. (1996). *Mokymasis ir asmenybės brendimas*. Vilnius: Margi raštai.
81. Buzan T. (2007). *Lavinkite atmintį*. Vilnius: Alma Littera.
82. Buzan T. (2008). *Mokykitės mąstyti*. Vilnius: Alma Littera.
83. Caffarella R. S. (2002). *Planning Programms for Adult Learners: A Practical Guide for Educators, Trainers, and Staff Developers*. 2 nd ed. San Francisco: Jossey-Bass.
84. Caffarella R. S., Merriam S. B. (1999). *Learning in Adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass.
85. Campaign for Learning (2010). *What is Learning to Learn*. Interaktyvus, prieiga per internetą <http://www.campaign-for-learning.org.uk/cfl/LearningInSchools/L2L/index.asp> [žiūrėta 2012 03 04].
86. Candy P. C. (1990). How People Learn to Learn // Smith R. M. *Learning to Learn Across the Life Span*. San Francisco, p. 30–63.
87. Candy P. C. (1991). *Self-direction for Lifelong Learning*. San Francisco, Jossey-Bass.
88. Cattell R. B. (1987). *Intelligence: Its Structure, Growth, and Action*. New York: Elsevier Science Pub.
89. CEDEFOP (2009). *Terminology of European Education and Training Policy. A selection of 100 key terms*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
90. Chapman A. (2003–2012). *Conscious Competence Learning Model*. Interaktyvus, prieiga per internetą <http://www.businessballs.com/consciouscompetencelearningmodel.htm> [žiūrėta 2010 11 07, 2012 08 25].
91. Chisholm L. (2006). On Defining Learning to Learn // *Learning to Learn Network Meeting Report*. European Commission, Centre for Research on Lifelong Learning, Ispra, p. 21–22.
92. Chisholm L. (2005). *Bridges for Recognition. Recognising Non-formal and Informal Learning in the Youth Sector*. Terminology Clear Sheet. Interaktyvus, prieiga per internetą [http://youth-partnership-eu.coe.int/youth-partnership/documents/EKCYP/Youth\\_Policy/docs/Youth\\_Work/Policy/Bridges\\_for\\_recognition\\_n.pdf](http://youth-partnership-eu.coe.int/youth-partnership/documents/EKCYP/Youth_Policy/docs/Youth_Work/Policy/Bridges_for_recognition_n.pdf), [žiūrėta 2010 12 10, 2012 07 17].
93. Chisholm L., Demetriou A. (2006). Learning to Learn: Towards Complementary Perspectives. // *Learning to Learn Network Meeting Report*. European Commission, Centre for Research on Lifelong Learning, Ispra.
94. Chisholm L., Fennes H., Karsten A., Reich K. (2009). Learning to Learn – a Method in Action. Literature Review // *Synthesis Report*. Interaktyvus, prieiga per internetą <http://learning2learn.eu> [žiūrėta 2012 06 18].
95. Chott P. O. (2001). Lernen lernen – ein Lehrkomplex nur für den neuen bayerischen Grundschul-Lehrplan? // *Die Schulverwaltung BY H4/März 2001*, p. 124–129.
96. Clark D. R. (2010). *Bloom's Taxonomy of Learning Domains. The Three Types of Learning*. Interaktyvus, prieiga per internetą <http://nwlink.com/~donclark/leader/leader.html> [žiūrėta 2012 09 20].
97. Cole G. A. (1995). *Organisational Behaviour. Theory and Practice*. London: DP Publications Ltd.
98. Commission of the European Communities (2004). Commission Staff Working Paper. *New indicators of Adult Education and Training*. Interaktyvus, prieiga per internetą [crell.jrc.ec.europa.eu/.../New\\_Indicators\\_in\\_ET.pdf](http://crell.jrc.ec.europa.eu/.../New_Indicators_in_ET.pdf) [žiūrėta 2009 04 06].
99. Cornford I. (2002). Learning to Learn Strategies as a Basis for Effektyve Lifelong Learning. // *International Journal of Lifelong Education*, 21.4, p. 357–368.
100. *Country Report on the Action Plan on Adult Learning: Lithuania* (2011). Research voor Beleid.

101. Cranton, P. (1996). *Professional Development as Transformative Learning*. San Francisco: Jossey-Bass, p. 75–117.
102. Crick D. R. (2006). Learning How to Learn. The Dynamic Assessment of Learning Power // *Learning to Learn Network Meeting Report*. European Commission, Centre for Research on Lifelong Learning, Ispra, p.54–68.
103. Cross P. K. (1981). *Adult as Learners*. San Francisco, Jossey-Bass.
104. Čekanavičius V., Murauskas G. (2000). *Statistika ir jos taikymas* (I dalis). Vilnius: TEV.
105. Čekanavičius V., Murauskas G. (2002). *Statistika ir jos taikymas* (II dalis). Vilnius: TEV.
106. Čekanavičius V. (b.d.). *Taikomoji regresinė analizė socialiniuose tyrimuose*. Pavyzdinis metodologinis mokomasis studijų paketas. Interaktyvus, prieiga per internetą [http://www.lidata.eu/en/index.php?file=files/mokymai/trast/trast.html&course\\_file=trast\\_literatura.html](http://www.lidata.eu/en/index.php?file=files/mokymai/trast/trast.html&course_file=trast_literatura.html) [žiūrėta 2013 12 21].
107. Černius V. J. (2006). *Žmogaus vystymosi kelias. Nuo vaikystės iki brandos*. Kaunas: Pasaulio lietuvių kultūros, mokslo ir švietimo centras.
108. Čiučiulkiene N., Augustinienė A., Bankauskienė N. (2007). Šiuolaikinių mokytojo kompetencijų raiška mokymo diskurse. // *Pedagogika*, 2007, t. 87, p. 42–48.
109. Čiužas R. (2007). Mokytojo ir mokinio vaidmenų kaita edukacinės paradigmos virsmo sąlygomis // *Pedagogika*. 2007, t. 87. Vilnius: VPU, p. 64–70.
110. Čiužas R., Šiaučiukėnienė, L. (2007). Pedagogų didaktinės kompetencijos raiška Lietuvos mokyklose. // *Pedagogika*, 2007, t. 86, 2007, p. 23–30.
111. Čiužas R., Jucevičienė P. (2006). Lietuvos mokytojų didaktinė kompetencija. // *Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerijos švietimo problemų analizės leidinys*. Nr. 5 (8). Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras, p. 1–8.
112. *Dabartinės lietuvių kalbos žodynas*. Šeštas (trečias elektroninis) leidimas (2006, internetinė versija, 2011). Kompaktinė plokštelė / redaktorių kolegija: St. Keinys (vyr. redaktorius), L. Bilkis, J. Paulauskas, V. Vitkauskas. Vilnius: Lietuvių kalbos institutas, interaktyvus, prieiga per internetą <http://dz.lki.lt> [žiūrėta 2012 08 08].
113. Dankers-van der Spek M. (2006). *Study Path Development – Building Vocational Skills*. Culemborg: Centraal Boekhuis.
114. De Bono E. (2008). *Mąstyk kitaip!* Vilnius: Alma litera.
115. Dearden R. F. (1976). *Problems in Primary Education*. London: Routledge&Kegan Paul.
116. Demetriou A. (2006). Learning // *Learning to Learn Network Meeting Report*. European Commission, Centre for Research on Lifelong Learning, Ispra, p. 70–74.
117. DeSeCo / OECD (2005). *Definition und Auswahl von Schluesselkompetenzen. Zusammenfassung*. Interaktyvus, prieiga per internetą <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf> [žiūrėta 2011 08 16].
118. DeSeCo (2002). *Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundation (DeSeCo): Strategy Paper on Key Competencies*. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program. Revised draft. Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). Interaktyvus, prieiga per internetą <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf> [žiūrėta 2009 04 16].
119. *Developing Basic Skills as Key Competences*. A Guide to Good Practice in Basic Skills in Lifelong Learning (2004). The European Civil Society Platform on Lifelong Learning. Interaktyvus, prieiga per internetą <http://ebookbrowse.com/gdoc.php?id=330625009&url=05363d279d73e4d1f2a8987120c8d662> [žiūrėta 2010 12 20, 2012 07 17].
120. Dewey, J (2008). *The Later Workes, 1925–1953*. Volume 8: 1933. Essays and How we Think, Revised Edition. Boydston J.A. (Ed.) USA: Souther Illinois University.
121. Dewey J. (2006). Demokratija ir ugdymas // Duoblienė, L. *Šiuolaikinė ugdymo filosofija: refleksijos ir dialogo link*. Vilnius, Tyto alba, p. 90–92.
122. Dewey J. (1997). *Experience & Education*. First Touchstone Edition. Simon&Schuster Inc., USA.
123. *Dictionary of Education* (1959). Good C.V. (ed.). London: Mcdraw-Hill Book Company.

124. Dresel M. (2008). *Lernmotivation und Selbstgesteuertes Lernen als grundlegende Kompetenzen zum Lebenslangen Lernen: Bedeutung, Defizite, Foerderung*. Interaktyvus, prieiga per internetą [http://www.bmukk.gv.at/mediapool/17392/lll\\_20081105\\_\\_dresel.pdf](http://www.bmukk.gv.at/mediapool/17392/lll_20081105__dresel.pdf) [žiūrėta 2011 08 25].
125. Dubs R. (1998). Mokymas ir mokymasis – tarpusavio sąveika. // *Profesinis rengimas. Tyrimai ir realijos*, 1998, Nr. 1. Kaunas: VDU.
126. Duoblienė L. (2006). *Šiuolaikinė ugdymo filosofija: refleksijos ir dialogo link*. Vilnius, Tyto alba.
127. Duvekot R., Pukelis K., Fokienė A. (2010). *Ankstesniojo mokymosi pasiekimų vertinimas profesijos mokytojų rengime. Vadovas vertintojams*. Talinas.
128. Emotionen und Lernen. Die vergessenen Gefühle in der (Erwachsenen-) Pädagogik (2001) // *Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung*, (Hrsg: Arnold, R.; Holzapfel, G.), Band 52.
129. Entwistle N., McCune V., Walker P. (2001). Conceptions, Styles and Approaches Within Higher Education: Analytic Abstractions and Everyday Experience. // Sternberg, R. J. and Zhang L. F. (eds) *Perspectives on Thinking, Learning and Cognitive Styles*, London, Lawrence Erlbaum.
130. Erikson E. H. (2004). *Vaikystė ir visuomenė*. Vilnius: Katalikų pasaulis.
131. Erikson E. H., Erikson J. M. (1998). *The Life Cycle Completed: extended Version with New Chapters on the Ninth Stage of Development*. New York: WW Norton.
132. Erikson E. H. (1980). *Identity and the Life Cycle: a Reissue*. New York: Norton.
133. Erikson E. H. (1982). Major Stages in Psychosocial Development. // E.H. Erikson (Ed.) *The life cycle completed: A review*. New York: W.W.Norton, p. 5–82.
134. Erpenbeck J. (1997). Selbstgesteuertes, selbstorganisiertes Lernen. // Arbeitsgemeinschaft Qualifikations – Entwicklungs – Management (Hrsg.). *Kompetenzentwicklung'97: Berufliche Weiterbildung in der Transformation: Fakten und Visionen*. Muenster: Waxmann, p. 309–316.
135. Erpenbeck J., Heyse V. (1999). *Die Kompetenzbiographie: Strategien der Kompetenzentwicklung durch selbstorganisiertes Lernen und multimediale Kommunikation*. Edition QUEM, Band 10, Muenster, New York, Muenchen, Berlin.
136. Eurydice. (2002). *Key Competencies. A Developing Concept in General Compulsory Education*. Belgium: European Unit.
137. *Europos aukštojo mokslo struktūrų suderinimo ataskaita* (Tuning Educational Structures in Europe. Final Report, 2003). Interaktyvus, prieiga per internetą <http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=content&task=view&id=173&Itemid=209> [žiūrėta 2012 07 13].
138. *Europos Bendrijų Komisijos komunikatas „Suaugusiųjų mokymasis: mokytis niekada nevėlu“*. (2006). Interaktyvus, prieiga per internetą <http://eur-lex.europa.eu>, <http://ec.europa.eu> [žiūrėta 2008 10 14, 2009 02 16, 2009 03 27, 2009 10 04, 2010 06 20, 2012 06 20].
139. Europos Bendrijų Komisijos Komunikatas Tarybai, Europos Parlamentui, Europos ekonomikos ir socialinių reikalų komitetui ir regionų komitetui Suaugusiųjų mokymosi veiksmų planas *Mokytis niekada nevėlu* (2007). Interaktyvus, prieiga per internetą <http://www.ec.europa.eu> [žiūrėta 2008 10 14, 2009 02 16, 2009 03 27, 2009 10 04].
140. Europos Parlamento 2008 m. sausio 16 d. rezoliucija dėl suaugusiųjų mokymosi: *Mokytis niekada nevėlu* (2007/2114). Interaktyvus, prieiga per internetą [www.europarl.europa.eu](http://www.europarl.europa.eu) [žiūrėta 2009 04 06].
141. *Europos Parlamento ir Tarybos rekomendacija dėl bendrųjų visą gyvenimą trunkančio mokymosi gebėjimų* (2006). Interaktyvus, prieiga per internetą [www.eur-lex.europa.eu](http://www.eur-lex.europa.eu) [žiūrėta 2008 10 14, 2009 02 16, 2009 03 27, 2009 10 04].
142. *Europos Parlamento ir Tarybos rekomendacija 2008 m. balandžio 23 d. dėl Europos mokymosi visą gyvenimą kvalifikacijų sąrangos kūrimo*. Interaktyvus, prieiga per internetą <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:LT:PDF> [žiūrėta 2008 10 14].
143. *Europos Parlamento ir Tarybos rekomendacija dėl Europos mokymosi visą gyvenimą kvalifikacijų sąrangos kūrimo* (2008) Interaktyvus, prieiga per internetą: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:111:0001:0007:LT:PDF> [žiūrėta 2009 02 16, 2009 03 27, 2009 10 04].
144. *Europos Sąjungos mokymosi visą gyvenimą žinių sistema*. Interaktyvus, prieiga per internetą <http://www.cedefop.gr> [žiūrėta 2009 02 16].

145. *Europos Tarybos rezoliucija dėl atnaujintos Europos suaugusiųjų mokymosi darbotvarkės* (2011). Interaktyvus, prieiga per internetą <http://eur-lex.europa.eu> [žiūrėta 2012 03 17, 2012 06 20].
146. *Europos Tarybos komisijos rekomendacija dėl bendrųjų visą gyvenimą trunkančio mokymosi gebėjimų* (2006). Interaktyvus, prieiga per internetą <http://www.europarl.europa.eu/sides/get-Doc.do> [žiūrėta 2008 10 14].
147. *Europos Tarybos ir Komisijos darbo programos „Švietimas ir mokymas 2010“ įgyvendinimo ir pažangos ataskaita dėl bendrųjų gebėjimų diegimo pažangos* (2004). Interaktyvus, prieiga per internetą <http://www.europarl.europa.eu/sides/get-Doc.do> [žiūrėta 2008 10 14].
148. *Europos Sąjungos Tarybos ir Komisijos darbo programos „Švietimas ir mokymas 2010“ įgyvendinimo 2008 m. pažangos bendros ataskaitos projektas „Mokymasis visą gyvenimą – žinioms, kūrybiškumui ir inovacijoms skatinti“* (2008). Interaktyvus, prieiga per internetą <http://www.ec.europa.eu> [žiūrėta 2009 03 17].
149. Europos Sąjungos Taryba. *2008 gegužės 22 d. Tarybos išvados dėl suaugusiųjų mokymosi*. Interaktyvus, prieiga per internetą [www.eur-lex.europa.eu](http://www.eur-lex.europa.eu) [žiūrėta 2009 04 06].
150. European Commission (2008). *The Coherent Framework of Indicators and Benchmarks – Development of New Indicators*. Interaktyvus, prieiga per internetą [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/report08/part3\\_en.pdf](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/report08/part3_en.pdf) [žiūrėta 2011 08 16].
151. European Commission, Centre for Research on Lifelong Learning (2006a). *Learning to Learn Network Meeting. Report From the Third Meeting of the Network*. Ispra, Italy.
152. European Commission, Centre for Research on Lifelong Learning (2006b). *Learning to Learn Network Meeting. Report From the Second Meeting of the Network*. Ispra, Italy.
153. European Commission, Centre for Research on Lifelong Learning (2006c). *Learning to Learn Network Meeting Report*. Ispra, Italy.
154. European Commission (2005). *Commission Staff Working Papers Progress Toward the Common Objectives in Education and Training Benchmarks*. Brussels: European Commission.
155. European Commission. (2004a). Directorate - general for Education and Culture Implementation of „Education and Training 2010“. *Working group B “Key Competences”*. *Progress Report*. November 2004. Interaktyvus, prieiga per internetą <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/basic2004.pdf> [žiūrėta 2012 07 13].
156. European Commission (2004b). *Reports on Implementation of Education & Training Work Programme*. Interaktyvus, prieiga per internetą [http://ec.europa.eu/education/policies/2010/nationalreport\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/policies/2010/nationalreport_en.html) [žiūrėta 2011 04 21].
157. Felser G. (2006). *Motyvacijos būdai: asmens sėkmę lemiantys faktoriai. Praktinis psichologijos panaudojimas*. Vilnius: Alma litera.
158. Fleming N.D. (2001). *Teaching and Learning Styles: VARK Strategies*. New Zeland.
159. Filla W. (2007). Strukturen als Gestaltungsprinzip von Erwachsenenbildung. Eine leicht polemische Analyse // *Magazin erwachsenenbildung.at*. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs. Ausgabe 2, 2007. Wien, 2-6 p. Interaktyvus, prieiga per internetą [http://erwachsenenbildung.at/magazin/07-2/meb07-2\\_07\\_filla.pdf](http://erwachsenenbildung.at/magazin/07-2/meb07-2_07_filla.pdf) [žiūrėta 2010 04 30].
160. Fokienė A. (2008). Methodological Aspects for Improving the Vocational Teacher Education by Implementing the System for Recognition of Prior Learning // Gomez Chova L., Belengeur Marti D., Torres Candel I. (Eds.) *ICERI 2008 PROCEEDINGS*. International Association of Technology, Education and Development (IATED).
161. Fokienė A. (2007). Neformaliojo ir savaiminio mokymosi pasiekimų vertinimas profesijos mokytojų rengime: poreikiai ir prielaidos // *Profesinis rengimas. Tyrimai ir realijos*. 2007, Nr. 14, p. 36–50.
162. Fokienė A. (2006). *Profesijos mokytojų neformaliojo ir savaiminio mokymosi didaktinių pasiekimų vertinimo sistemos parametrai*. Daktaro disertacija. Kaunas: VDU.
163. Foley G. (2007). Suaugusiųjų švietimas ir mokymasis šiandien // Foley G. *Suaugusiųjų mokymosi metmenys. Suaugusiųjų švietimas globalizacijos laikais*. Vilnius: Kronta, p. 21–34.
164. Forster P., Winteler A. (2006). Vom Lehren zum Lernen: ein neues Paradigma fuer Hochschullehre // *Ausbildung in der Logistik*. Engelhardt – Nowitzki, Corinna (Hrsg.). Springer, p. 191–210.

165. Freire P. (2000). *Kritinės sąmonės ugdymas*. Vilnius: Tyto alba.
166. Freud Z. (2006). *Kasdienio gyvenimo psichopatologija: apie užmiršimą, šnekos riktus, klaidingus veiksmus, prietarus ir klaidas*. Vilnius: Apostrofa.
167. Friedrich H.F. (2002). *Selbstgesteuertes Lernen – sechs Fragen, sechs Antworten*. Interaktyvus, prieiga per internetą <http://netzwerk.lo-net2.de/lftv/Fortbildung/Paedagogik/Selbstgesteuertes%20lernen.pdf> [žiūrėta 2011 08 25].
168. Friedrich H. F., Mandl H. (1997). Analyse und Foerderung selbstgesteuerten Lernens // F.E.Weinert&H. Mandl (Hrsg.) *Psychologie der Erwachsenenbildung*. Goetingen, Hofgrefe, p. 237–293.
169. Friedrich H. F., Mandl H (1992). Lern- und Denkstrategien – ein Problemaufriss. // H. F.Friedrich, H.Mandl (Hrsg.): *Lern – und Denkstrategien. Analyse und Intervention*. Goettingen: Hogrefe, p. 3– 4.
170. Frieling E. (2000). Kompetenzentwicklung – ein urwuertiger Prozess? // Arbeitsgemeinschaft Qualifikations – Entwicklungs - Management (Hrsg.), *Flexibilitaet und Kompetenz: Schaffen flexible Unternehmen flexible Mitarbeiter?* Muenster: Waxmann, p. 11–20.
171. Fullan M. (1998). *Pokyčių jėgos. Skverbimasis į ugdymo reformos gelmes*. Vilnius: Tyto alba.
172. Gaede D. (2008). *Von der Schulbibliothek zum Selbstlernzentrum - Moeglichkeiten eines offenen Bibliothekunterrichts zur Foerderung von Lern – und Methodenkompetenz*. Stade.
173. Gaižutis A. (2003). Pedagogika – kultūros versmė // *Lietuvos mokslas*. Akademinei edukologija. Vilnius: Mokslo tyros institutas, p. 25–40.
174. Gage N. L., Berliner D. C. (1994). *Pedagoginė psichologija*. Vilnius: Alma littera.
175. Gagne R. (2000). Learning Hierarchies // Richey R. C. (2000) *The Legacy of Robert M. Gagne*, Chapter 2, p. 63–84. Interaktyvus, prieiga per internetą <http://www.ibstpi.org/Products/Legacy-Gagne.htm> [žiūrėta 2012 09 20].
176. Gagne R. (2000). Domains of Learning // Richey R. C. (2000). *The Legacy of Robert M. Gagne*, Chapter 3, p. 87–105. Interaktyvus, prieiga per internetą <http://www.ibstpi.org/Products/Legacy-Gagne.htm> [žiūrėta 2012 09 20].
177. Gagne R. (2000). The Conditions of Learning (4th.) // Richey R.C. (2000) *The Legacy of Robert M.Gagne*. Interaktyvus, prieiga per internetą <http://www.ibstpi.org/Products/Legacy-Gagne.htm> [žiūrėta 2012 09 20].
178. Gardner H. (1983). *Frames of Mind. The Theorie of Multiple Intelligence*. New York: Basic Books.
179. Gardner H. (2006). *Multiple Intelligences: New Horizons in Theorie and Practice*. New York: Basic Books.
180. Gardner H. (1983). *Frames of Mind: The Theorie of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
181. Gaučaitė R., Masiliauskienė E., Kazlauskienė A., Pocevičienė R. (2012). Savivaldus mokymasis – mokymasis visam gyvenimui: knygu serijos mokiniams, mokytojams, tėvams anotacijos // *Mokytojų ugdymas*. Mokslo darbai. 2012, Nr. 18 (1). Šiauliai: Šiaulių universitetas.
182. *Gebėjimų paklauskos ir pasiūlos stebėseną. Veiklos ir švietimo rodiklių analizės ataskaita*. (2008). Vilnius: Profesinio mokymo metodikos centras.
183. Gedvilienė G., Laužackas R., Tūtlys V. (2010). *Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo poreikiai*. Kaunas: VDU leidykla.
184. Gedvilienė G., Zuzevičiūtė V. (2007). *Edukologija*. Kaunas, VDU.
185. *Geras suaugusiųjų mokytojas Europoje* (2006). Mokymosi vadovas andragogams. Sudaryt. Jaeger T., Irons J. Vilnius: Lietuvos suaugusiųjų švietimo asociacija.
186. Gibbons M. (1990). A Working Model of the Learning How to Learn Process. // *Learning How to Learn Across the Life Span*. Smith R. and associates (eds.) San Francisco: Jossey- Bass.
187. Glosar der Erwachsenenbildung. Interaktyvus, prieiga per internetą <http://www.eaea.org/doc/pub/eurDEU.pdf> [žiūrėta 2008 12 15; 2012 03 04].
188. Goleman D. (2005). *Emocinis intelektas*. Vilnius: Presvika.
189. Goetz T. (2004). *Emotionales Erleben und selbstreguliertes Lernen bei Schülern im Fach Mathematik*. München: Herbert Utz Verlag.
190. Goetz T., Frenzel A. C., Pekrun R., Hall N. (2006). Emotionale Intelligenz im Lern- und Leistungskontext // *Emotionale Intelligenz. Ein Internationales Handbuch* / hrsg. von Ralf Schulze, P. Alexander Freund & Richard D. Roberts. Göttingen : Hogrefe, p. 237–256.

191. Gremmler F. M. (2006). *Transformative Lernprozesse im Erwachsenenalter. Entwicklung eines Orientierungskonzepts für die Anleitung und Unterstützung relationaler Lernprozesse*. Monographie. Kassel: Kassel University Press.
192. Grendstad N. M. (1996). *Mokytis – tai atrasti. Susiliejančio ugdymo principai ir praktiniai darbo būdai*. Vilnius: Margi raštai.
193. Grėblikiėnė R., Juozaitis A. (2008). Kaip motyvuoti suaugusiuosius nuolat mokytis? // *Andragogų klausimai. Praktiniai suaugusiųjų mokymo aspektai*. Juozaitienė R., Juozaitis A., Lukošūnienė V. (sudaryt.). Vilnius: InterSe, p. 141–142.
194. Grow G. (1991). Teaching Learners to be Self-directed: A stage Approach. // *Adult Education Quarterly*, 41(3), p. 125–149.
195. Grunmo L. S. (2006). Learning to Learn: What Can We Learn From TIMMS and PISA? // *Report From the 2. Meeting of the Network*, p. 47–49.
196. Gudeliėnė-Gudelevičienė L., Kaušylienė A. (2006). Ugdymo paradigmos virsmas: nuo mokymo prie mokymosi. // *Pedagogika*, 2006, t. 82, 2006, p. 68–72.
197. Guskey T. R. (2004). *Profesinio tobulinimosi vertinimas*. Vilnius: Garnelis.
198. Hargreaves A. (2008). *Mokymasis žinių visuomenėje. Švietimas nesaugumo amžiuje*. Vilnius: Homo liber.
199. Hargreaves A. (1999). *Keičiasi mokytojai, keičiasi laikai*. Vilnius: Tyto alba.
200. Hargreaves D. (Ed.) (2005). *About Learning : Report of the Learning Working Group*. London: Demos.
201. Hautamäki J., Arinen P., Eronen S., Hautamäki A., Kupiainen S., Lindblom B., Niemivirta M., Pakaslahti L., Rantanen P., Scheinin P. (2002). *Assesing Learning to Learn. A Framework* Helsinki University in Collaboration With the National Board of Education in Finland. Helsinki: Helsinki University Printing House.
202. Havighurst R. J. (1972). Education Through the Adult Life Span. // *Educational Gerontology*, 1, p. 41–51.
203. Heise E., Hasselhorn M., Haber W. (2003). Lehrevaluation, Lehrveranstaltungszufriedenheit und Leistung // *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 50, p. 43–57.
204. Hellmich F., Wernke S. (2009). *Was sind Lernstrategien ... und warum sind sie wichtig?* Interaktyvus, prieiga per internetą [http://content.schweitzer-online.de/static/content/catalog/newbooks/978/317/020/9783170207318/9783170207318\\_Excerpt\\_001.pdf](http://content.schweitzer-online.de/static/content/catalog/newbooks/978/317/020/9783170207318/9783170207318_Excerpt_001.pdf) [žiūrėta 2013 02 05].
205. Henze A. (1992). *Informal Teaching and Learning: A Study of Everyday Cognition in a Greek Community*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
206. Herrmann N. (1996). *The Whole Brain Business Book*. New York: McGraw-Hill.
207. Hiemstra R. (1994). Self-directed Learning. // T.Husen&T.N.Postlethwaite (eds.), *The International Encyclopedia of Education* (second edition). Oxford: Pergamon Press. Interaktyvus, prieiga per internetą <http://home.twenty.rr.com/hiemstra/sdlhdbk.htm> [žiūrėta 2012 07 30].
208. Hoare C. (2006). Growing a Discipline at the Borders of Thought // Hoare C. (Ed.). *Oxford Handbook of Adult Development and Learning*. New York: Oxford University Press.
209. Hof Ch. (2002). Von der Wissensvermittlung zur Kompetenzentwicklung in der Erwachsenenbildung // Nuissl E., Schiersmann Ch., Siebert H. (Hrsg.) *Literatur – und Forschungsreport Weiterbildung 2002*, Nr. 49, p. 80–89.
210. Hofmann P. (2010). *Our Growing Understanding of the Key Competence Learning to Learn*. Interaktyvus, prieiga per internetą [www.learning2leran.eu](http://www.learning2leran.eu) [žiūrėta 2012 07 31].
211. Hofmann P. (2009). *Learning to Learn. A Key-competence for all Adults?* Interaktyvus, prieiga per internetą [www.learning2learning.eu](http://www.learning2learning.eu) [žiūrėta 2010 06 09].
212. Hofmann F. (2000). *Aufbau von Lernkompetenz. Neue Wege zur Realisierung eines bedeutsamen pädagogischen Ziels*. Innsbruck: Studienverlag.
213. Holm – Hodulla R. M. (2005). *Kreativitaet. Konzept und Lebensstil*. Vandenhoeck&Ruprecht, Goettingen.
214. Holzapfel G. (2009). *Zur neurowissenschaftlichen Herausforderung der Pädagogik*. Manche Neuromythen–aber auch Pluspunkte für Gestaltpädagogik // *Zeitschrift für Gestaltpädagogik*, Heft 1/ 2009, p. 5–28.



215. Holzapfel G. (2007). *Komplexes Lernen aus der Sicht der Erwachsenenbildung*. Vortrag auf der Tagung „Komplexes Lernen und Metalernen in der Supervision. Die Botschaft der Neurowissenschaften“. Interaktyvus, prieiga per internetą. <http://www.gestaltpaed.de/arbeit/theorie/holzapfelkomplexlern.pdf> [žiūrėta 2009 04 06].
216. Holzapfel G. (2004). Mehr Selbstbewusstsein für Pädagogik! Eine Replik zum Schwerpunktthema „Gehirn und Lernen“ des Literatur- und Forschungsreports Weiterbildung 3/2003// *REPRT Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung/2004: Management und Organisationsentwicklung*. Heft 2/2004. DIE, W.Bertelsmann Verlag: Bielefeld, p. 87–99, <http://www.hpsw.uni-bremen.de/inhalt/images/holzapfel/aufsatz.pdf> [žiūrėta 2009 04 06].
217. Honey P., Mumford A. (1982). *Manual of Learning Styles*. London: P. Honey Publications Ltd.
218. Honey P., Mumford A. (2000). *The Learning Styles Helper's Guide*. Maidenhead: P. Honey Publications Ltd.
219. Horn J. L., Cattell R. B. (1967). Age Differences in Fluid and Crystallized Intelligence. // *Acta Psychologica*, 26, p. 107–129.
220. Horn J. L. (1982). The Theory of Fluid and Crystallized Intelligence in Relation to Concepts of Cognitive Psychology and Aging in Adulthood. // *Aging and Cognitive Processes*. Craik F. I. M. & Trehub E. E. (Eds.). New York: Plenum Press, p. 237–278.
221. Hoskins B., Crick D. R. (2008). *Learning to Learn an Civic Competences: Different Currencies or Two Sides of the Same Coin?* European Commission, Institute for the Protection and Security of the Citizen, Centre for Research on Lifelong Learning.
222. Hoskins B., Fredriksson U. (2008). *Learning to Learn: What is it and Can it be Measured?* European Commission, Joint Research Centre, Institute for Protection and Security of the Citizen, Centre for Research on Lifelong Learning.
223. Huba M., Freed J. E. (2000). *Learner-Centered Assessment on College Campuses: Shifting the Focus from Teaching to Learning*. Needham Heights, MA: Alyn & Bacon.
224. Hudson F. M. (1999). *The Adults Years: Mastering the Art of Self-renewal*. Jossey-Bass, San Francisco.
225. Hutmacher W. (1997). Key Competencies for Europe. Report of the Symposium (Berne, Switzerland, March 27-30, 1996). A Secondary Education for Europe Project. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation. Interaktyvus, prieiga per internetą [http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?\\_nfpb=true&\\_ERICExtSearch\\_SearchValue\\_0=ED407717&ERICExtSearch\\_SearchType\\_0=no&accno=ED407717](http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=ED407717&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=ED407717) [žiūrėta 2010 12 20, 2012 07 17].
226. Illich I. (1973) *Tools for Conviviality*. New York: Harper and Row.
227. Illeris K. (2010). *Lernen verstehen. Bedingungen erfolgreichen Lernens*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
228. Illeris K. (2009). Learning, Work and Competence Development. Interaktyvus, prieiga per internetą [www.saga.org.za/docs/events/illeris\\_paper08](http://www.saga.org.za/docs/events/illeris_paper08) [žiūrėta 2012 07 07].
229. Illeris K. (2007). *How We Learn. Learning and Non-learning in School and Beyond*. London: Routledge.
230. Illeris K. (2004). *Learning in Working Life*. Learning Lab Denmark, Roskilde University Press.
231. Illeris K. (2003). Workplace Learning and Learning Theory // *Journal of Workplace Learning*, vol. 15, No 4, p. 167–178.
232. Illeris K. (2003). How do Adults Learn? // *Adults Learning Journal*, vol.15, No. 3, p. 24–27.
233. Illeris K. (2003). *Žvilgsnis į suaugusiųjų mokymosi motyvaciją*. Vilnius: Lietuvos suaugusiųjų švietimo asociacija.
234. Illeris K. (2002). *The Dimensions of Learning*. Roskilde University Press.
235. Imel S. (2000). *Contextual Learning in Adult Education*. Practice Application Brief Nr.12. Interaktyvus, prieiga per internetą <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448304.pdf> [žiūrėta 2012 11 29].
236. *Implementation of "Education and Training 2010" Work Programme. Working group B "Key competencies"*. Analysis of the Mapping of Key Competency Frameworks (2004). European Commission.
237. Jacikevičius A. (1994). *Siela, mokslas, gyvenimas*. Vilnius: Žodynas.
238. Jadov V. A. (1998). *Strategija sociologičeskogo issledovanija*. Moskva: Dobrocvet.

- 
239. James W. B., Galbraith M. W. (1984). Perceptual Learning Styles of Older Adults // *Journal of Applied Gerontology* December 1984 vol. 3 no. 2 p. 214–218.
  240. Janikova V., Grunder H.U. (2007). *Die Qualitaet von Lehre und Unterricht vor neuen Herausforderungen. Kompetenzen – Standarts – Module*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hoengehen.
  241. Jarvis P. (2012). Non-Learning // *The Routledge International Handbook of Learning*. ED P.Jarvis. Oxon, New York, p. 94–104.
  242. Jarvis P. (2001). *Mokymosi paradokasai*. Kaunas: VDU.
  243. Jarvis P.(1990). *An International Dictionary of Adult and Continuing Education*. New York: Routledge.
  244. Jarvis P., Holford J., Griffin C. (1998). *The Theory and Practice of Learning*. Kogan Page
  245. Jatkauskienė B., Jatkauskas E. Andragojų profesinio identiteto kontūrų raiška profesionalizacijos kontekste. // *Mokytojų ugdymas*. 2010, Nr. 15 (2), p. 59–77.
  246. Jedesko G. (2006). PowerPoint or Gustav Vasa? // *Learning to Learn Network Meeting Report*. European Commission, Centre for Research on Lifelong Learning, Ispra, p. 30–32.
  247. Jeffs T., Smith M. K. (2005, 2011). What is Informal Education? // *The Encyclopaedia of Informal Education*. Interaktyvus, prieiga per internetą <http://www.infed.org/i-intro.htm>, [žiūrėta 2012 05 27].
  248. Jensen K. (2008). *Komunikacijos vadovas*. Vilnius: Verslo žinios.
  249. Jensen E. (1999). *Tobulus mokymas*. Vilnius: AB OVO.
  250. Jonassen D. H., Grabowski, B. L. (1993) *Handbook of Individual Differences, Learning and Instruction*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
  251. Jovaiša L. (2007) *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Vilnius: Gimtasis žodis.
  252. Jovaiša L. (2002). *Edukologijos pradmenys*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
  253. Jovaiša L. (2001). *Ugdymo mokslas ir praktika*. Analitinių straipsnių monografija. Vilnius: Agora.
  254. Jovaiša L. (1997). *Edukologijos pradmenys*. Kaunas: Technologija.
  255. Jovaiša L. (1993). *Pedagogikos terminai*. Kaunas, Šviesa.
  256. Jucevičienė P. (2007). *Besimokantis miestas*. Kauno technologijos universitetas. Kaunas: Technologija.
  257. Jucevičienė P., Lipinskienė D. (2001). Edukacinė, studentą įgalinanti studijuoti, sistema mokymosi paradigmos kontekste. // *Socialiniai mokslai*, 2001, Nr. 2 (28). Kaunas: Technologija, p. 55–59.
  258. Jucevičienė P. (2002). *Edukologijos mokslas ir studijos mokyklos informacinių technologijų pažangai*. Informacijos technologija mokykloje: tarptautinės konferencijos medžiaga. Interaktyvus, prieiga per internetą <http://www.emokykla.lt/mokymas/mokymopr> [žiūrėta 2008 10 14].
  259. Jucevičienė P. (1997). *Lyginamoji edukologija*. Kaunas: Technologija.
  260. Jucevičienė P. (1996). *Organizacijos elgsena*. Kaunas: Technologija.
  261. Jucevičienė P., Stanikūnienė B. (2003). Universiteto dėstytojo edukacinė kompetencija mokymosi paradigmos kontekste. // *Socialiniai mokslai*, 2003, Nr. 1, Kaunas: Technologija, p. 24–29.
  262. Jucevičienė P., Lepaitė D. (2000). Kompetencijos sampratos erdvė. // *Socialiniai mokslai*. 2000, Nr. 1 (22), Kaunas: Technologija, p. 44–51.
  263. Juodaitytė A., Kvedaraitė N. (2010). Mokytojų savivaldaus mokymosi kompetencijų raiška besimokančioje mokykloje // *Mokytojų ugdymas. Mokslo darbai*. Nr. 15 (2). Šiauliai: Šiaulių universitetas, p. 80–94.
  264. Juozaitis A. M. (2008). *Suaugusiųjų mokytojų profesionalizacija tobulinant andragoginę veiklą*. Daktaro disertacija. Kaunas: VDU.
  265. Juozaitis A. M. (2008). *Andragojų praktikų neformaliojo mokymosi modelis*. Monografija. Vilnius: InterSe.
  266. Juozaitis A. M. (b.d.). *Besimokantieji suaugusieji. Prieš einant į suaugusiųjų auditoriją*. Vilnius: LSŠA.
  267. Juozaitis A. M. (2000). Sąlygos suaugusiųjų mokymuisi // Dienys V., Jovaiša T. ir kt. (sudaryt.) *Suaugusiųjų švietimas dabarčiai ir ateičiai*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas, 2000, p. 12–14.
  268. Juozaitienė R., Juozaitis A. (2008). Ar žmogaus amžius daro įtaką motyvacijai mokytis? // *Andragojų klausimai. Praktiniai suaugusiųjų mokymo aspektai*. Juozaitienė R., Juozaitis A., Lukošūnienė V. (sudaryt.). Vilnius: InterSe, p.138–140.
  269. Juozaitienė R., Juozaitis, A. M. (2002). *Seminaro dienoraštis. Apmąstymai apie vieno seminario turinį ir eigą*. Vilnius: InterSe.
-

- 
270. Kaiser A. (ed.) (2003). *Selbstlernkompetenz. Metakognitive Grundlagen selbstregulierten Lernens und ihre praktische Umsetzung*. Muenchen.
271. Kaminskienė L., Teresevičienė M. (2000). Suaugusiųjų patirtinis mokymasis ir jo skatinimo galimybės // *Suaugusiųjų švietimas dabarčiai ir ateičiai*. Straipsnių rinkinys. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas, p. 39–44.
272. Kamper G. (2006). *Lernstrategiens im Kontext der Grundbildung Erwachsener und des lebenslangen Lernens*. Interaktyvus, prieiga per internetą [http://www.gertrud-kamper.de/pdf-dateien/AufsaeetzeTexte/LernstrGrundLLL\\_Oldbg\\_2006.pdf](http://www.gertrud-kamper.de/pdf-dateien/AufsaeetzeTexte/LernstrGrundLLL_Oldbg_2006.pdf) [žiūrėta 2012 06 04].
273. Kamper G. (1997). *Lernstrategien lernen* // Kamper G. (1997). *Wenn Lesen und Schreiben und Lernen schwerfallen*. Beiträge und methodische Hilfen zur Grundbildung. Münster: Schreibwerkstatt für neue Leser und Schreiber e.V. p. 1–13.
274. Kamper G. (2005). *Lernstrategien als grundlegendes Element von Grundbildung*. Workshop auf der Fachkonferenz „Alphabetisierung und Grundbildung in Deutschland: Lernen mit bewährten und neuen Medien“. Frankfurt/Main, 4.11.2005. Interaktyvus, prieiga per internetą [http://www.gertrud-kamper.de/pdf-dateien/AufsaeetzeTexte/Lernstrateg\\_AlphaTag2005.pdf](http://www.gertrud-kamper.de/pdf-dateien/AufsaeetzeTexte/Lernstrateg_AlphaTag2005.pdf) [žiūrėta 2012 06 04].
275. Kardelis K. (2009). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Kaunas: Technologija.
276. Karsten A. (2009). *Learning to Learn*. Literature Review: the Discourse in English Language Literature. Learning to Learn Project. Interaktyvus, prieiga per internetą [www.learning2leran.eu](http://www.learning2leran.eu) [žiūrėta 2012 07 31].
277. Karsten A. *Learning to Learn? Learning to Think!* Interaktyvus, prieiga per internetą [www.nonformality.org](http://www.nonformality.org) [žiūrėta 2010 06 09].
278. Kasiulis J., Barvydienė V. (2001). *Vadovavimo psichologija*. Kaunas: Technologija.
279. Kegan P. (2002). *Mental Demands of Modern Life: Implications for Defining Competencies*. Keynote Address DeSeCo Symposium, Geneva, February 11 -13, 2002. Interaktyvus, prieiga per internetą [http://www.portal-stat.admin.ch/deseco/deseco\\_int02.htm](http://www.portal-stat.admin.ch/deseco/deseco_int02.htm) [žiūrėta 2009 01 27].
280. Kegan, R. (2001). Competencies as Working Epistemologies: Ways We Want Adults to Know. // Rychen, D. S.; Salganik, L. H. (eds) *Defining and Selecting Key Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations*. Göttingen: Hogrefe and Huber, p. 192–204.
281. Kegan R. (2000). What “Forms” Transforms? A Konstruktive – Development Approach to Transformative Learning. // *Learning As Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. Mezirow & Associates (Eds.) San Franciscp: Jossey–Bass, p. 35–70.
282. Kegan R. (1994). *In Over Our Heads: The Mental Demands Of Modern Life*. London: Harward University Press.
283. Kepalaitė A. (2005). Pedagoogo refleksijos ypatumai akademinėje situacijoje // *Ugdymo psichologija*. Nr. 14, p. 51–56.
284. Killus D. (2007). *Selbstgesteuertes Lernen in Lern-, Interessen- und Erfahrungsangeboten an Schulen mit Ganztagsangebot*. Interaktyvus, prieiga per internetą
285. [http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/schulformen\\_und\\_schularten/ganztagschulen/gestaltung/Selbstgesteuertes\\_Lernen\\_expertise.pdf](http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/schulformen_und_schularten/ganztagschulen/gestaltung/Selbstgesteuertes_Lernen_expertise.pdf) [žiūrėta 2013 02 07].
286. Killus D., Graff G. (2009). *Selbstgesteuertes Lernen lehren: Konzepte, empirische Befunde und Unterrichtsbeispiele*. 26. Pädagogische Woche (Oldenburg), 23. September 2009. Interaktyvus, prieiga per internetą [http://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user\\_upload/diz/download/Killus-Graf\\_Selbstgesteuertes\\_Lernen.pdf](http://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/diz/download/Killus-Graf_Selbstgesteuertes_Lernen.pdf) [žiūrėta 2012 06 04].
287. Kipp K. (2009). *Emotionales Lernen und Gedächtnis*. Interaktyvus, prieiga per internetą <http://www.uni-saarland.de/fak5/excops/download/EmotionalesLernenundGedaechtnis.pdf> [žiūrėta 2012 03 15].
288. Kirchnerhöfer D. (2004). *Lernkultur*. // *Kompetenzentwicklung*. Begriffliche Grundlagen. Berlin: Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. p. 70–71.
289. Kloosterman P., Taylor M. E. (2010). *Handbook for Facilitators. Learning to Learn in Practice*. Vilnius: Firidas.
290. Kloosterman P. (2006). *Learning to Learn* // *Learning to Learn Network Meeting Report*. European Commission, Centre for Research on Lifelong Learning, Ispra, p. 33–35.
-

- 
- 
291. Knasel E., Meed J., Rossetti A. (2000). *Learn for Your Life: a Blueprint for Career – Long Learning*. Prentice Hall.
  292. Knowles M. (1975). *Self-directed Learning*. Chicago: Follet.
  293. Knowles M. (1980). *The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy*. Revised and Updated Cambridge: Prentice Hall.
  294. Knowles M. (1984). *The Adult Learner: A Neglected Species* (3rd Ed.) Houston, Texas: Gulf Publishing.
  295. Knowles M. S., Holton III E. F., Swanson R. A. (2005). *The Adult Learner. The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*. San Diego: Elsevier.
  296. Knowles M. S., Holton III E. F., Swanson R. A. (2007). *Suaugęs besimokantysis: klasikinis požiūris į suaugusiųjų švietimą*. Vilnius: Danielius.
  297. Kobal D., Kolenc J., Lebarič N. (2002). Motivation to Learn in Slovenian Upper Secondary Schools // *Leading Schools for Learning*. D. Oldroyd (ed.). Ljubljana: National Leadership Scholl; Koper: Scholl of Management, p. 115–126.
  298. Kohlberg L. (1973). Continuities in Childhood and Adult Moral Development Revisited. // *Developmental Psychologie: Personality and Socialization*. Baltes P. B. and Schaie K. W. (Eds.) Orlando, FL: Academic Press, p. 179–204.
  299. Kolb D. (1984). *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. New Jersey: Prentice Hall.
  300. Kolb D. (1983). *Experiential Learning*. New Jersey: Prentice Hall.
  301. Kollias A., Kikis-Papadakis K. (2011). *FARE – Reflective Toolset for Assesing Equality in LLL Strategy*.
  302. Konrad K., Wagner, A. (1999). *Lernstrategien für Kinder*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
  303. Koppensteiner Ch. (2005). *Kaip geriau įsiminti ir išmokti*. Vilnius: Alma littera.
  304. Kozma T. (2001). *Studentų pasitenkinimo mokymusi tyrimas ir monitoringas*. Interaktyvus, prieiga per internetą [http://www.sdcentras.lt/pr\\_ud/Kozma2.pdf](http://www.sdcentras.lt/pr_ud/Kozma2.pdf) [žiūrėta 2012 05 27].
  305. Kraemer M. (b.d.). *Kreative Methoden in der Erwachsenenbildung*. Bildungswerk der Diozen Rottenburg–Stuttgart.
  306. Krapp A. (1997). Überblicksreferat: Interesse und intrinsische Lernmotivation: Ein Überblick über neuere Forschungsansätze in der Pädagogischen Psychologie. // Heinz Mandl (Hrsg.): *Wissen und Handeln: Bericht über den 40. Kongress der DGfP*. Hogrefe, Göttingen/Bern/Toronto/Seattle, p. 270–277.
  307. Krapp A. (1993). Lernstrategien: Konzepte, Methoden und Befunde. // *Unterrichtswissenschaft*, 27 (4), p. 291–311.
  308. Kučinskienė R., Tumosaitė G. (2007). *Bendravimo pagrindai*. Vilnius: Kronta.
  309. Kupiainen S., Hautamäki J., Rantanen P. (2008). *EU- Pre-Pilot on Learning to Learn. Report on the Compiled Data*. University of Helsinki. Centre for Educational Assessment.
  310. Kupiainen S., Hautamäki J. (2006). A Shot Overview of the Finnish Presentation: Measuring Learning to Learn – The Finnish Framework // *Learning to Learn Network Meeting Report*. European Commission, Centre for Research on Lifelong Learning, Ispra, p. 36–38.
  311. Kuprys P. (1996). *Danijos aukštesnioji liaudies mokykla – asmenybės demokratiškumo fenomenas*. Daktaro disertacija. Kaunas: VDU.
  312. Lankelytė D., Šilingienė V. (2004). *Konsultantų mokymo, orientuoto į kompetencijos ugdymą, organizavimas*. Interaktyvus, prieiga per internetą [http://jaunasis – mokslininkas.asu.lt/smk\\_2004/Pletra/Lankelyte\\_Danute.htm](http://jaunasis – mokslininkas.asu.lt/smk_2004/Pletra/Lankelyte_Danute.htm) [žiūrėta 2012 07 04].
  313. Laurinavičiūtė J. (2002). *Suaugusiųjų mokymosi motyvacijos genėzė šiuolaikinės darbo rinkos sąlygomis*. Daktaro disertacija. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.
  314. Laurinavičiūtė J. (2000). Suaugusiųjų mokymo ir mokymosi prasminiai akcentai // *Suaugusiųjų švietimas dabarčiai ir ateičiai*. Straipsnių rinkinys. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas, p. 49–51.
  315. Laužackas R. (2008). *Kompetencijomis grindžiamų mokymosi / studijų programų kūrimas ir vertinimas*. Monografija. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
  316. Laužackas R. (2005). *Profesinio rengimo terminų aiškinamasis žodynas*. Kaunas: VDU.
-

317. Laužackas R. (2002). Žinių visuomenės iššūkių ir profesijos mokytojų tęstinis rengimas // *Profesinis rengimas. Tyrimai ir realijos*. 2005, Nr. 4. Kaunas: VDU, p. 16–26.
318. Laužackas R. (2001). *Mokymo turinio projektavimas*. Kaunas: VDU.
319. Laužackas R. (1999). *Sistemo teorinės profesinio rengimo kaitos dimensijos*. Monografija. Kaunas: VDU.
320. Laužackas R., Stasiūnaitienė E., Teresevičienė M. (2005). *Kompetencijų vertinimas neformaliajame ir savaiminiame mokymesi*. Monografija. Kaunas: VDU.
321. Laužackas R., Pukelis K. (2000). Kvalifikacija ir kompetencija: samprata, santykis bei struktūra profesijos mokytojo veiklos kontekste // *Profesinis rengimas. Tyrimai ir realijos*. 2000, Nr. 3. Kaunas: VDU, p. 10–17.
322. *Learning to Learn*. The OpenLearn website. Interaktyvus, prieiga per internetą <http://labspace.open.ac.uk/mod/oucontent/view.php?id=448032> [žiūrėta 2012 07 26].
323. Lembke G. (2004). *Die Lernende Organisation als Grundlage einer entwicklungsfähigen Unternehmung*. Marburg: Tectum Verlag.
324. Lemme B. H. (2003). *Suaugusiojo raida*. Vilnius: Poligrafija ir informatika.
325. Lermen M. (2007). *Lernen zu lernen – Renaissance eines alten Konzeptes*. Interaktyvus, prieiga per internetą [http://www.akdaf.ch/pdf/rb\\_lermen.pdf](http://www.akdaf.ch/pdf/rb_lermen.pdf) [žiūrėta 2013 01 16].
326. Lepaitė D. (2001). Kompetencija kaip ugdymo tikslas: pagrindinių skirtumų profesinio vidurinio ir aukštojo mokslo lygmenyse metodinis pagrindimas. // *Socialiniai mokslai. Edukologija*. Nr. 2 (28), Kaunas: Technologija, p. 82–91.
327. Lepškievė V. (1996). *Humanistinis ugdymas mokykloje*. Vilnius: Valstybinis leidybos centras.
328. Lepškievė V., Butkienė O., Steevens L., Werkhoven van W. (2001). *Mokykla ant žmogiškumo pamatų*. Vilnius: VPU.
329. *Lernen und Erfahrung – Epagogik. Zum Begriff der didaktischen Induktion* (1989). Darmstadt.
330. Levinson D. J. (1986). *The Seasons of a Man's Life*. Taschenbuch, with Darrow L.N., Klein E.B., Levinson M.H., McKee B. New York: Ballantine Books.
331. *Lietuvos nacionalinės kvalifikacijų sąrangos metmenys* (2007). Dienys V., Jovaiša T., Laužackas R. ir kt. (kūrimo grupė). Vilnius: Lietuvos darbo rinkos mokymo tarnyba.
332. *Lietuvos nacionalinės kvalifikacijų sistemos koncepcija* (2007). Laužackas R., Jovaiša T., Tutlys V. Vilnius: Lietuvos darbo rinkos mokymo tarnyba.
333. *Lietuvos Respublikos švietimo įstatymas* (2011). Žin., 2011, Nr. 38-1804.
334. Lietuvos suaugusiųjų švietimo asociacija (LSSA) (2011). *Suaugusiųjų švietimo raidos scenarijus*. Interaktyvus, prieiga per internetą [www.smm.lt/strategija/docs/scenarijai/LSSA\\_scenarijus.pdf](http://www.smm.lt/strategija/docs/scenarijai/LSSA_scenarijus.pdf) [žiūrėta 2012 03 04].
335. Linkaitytė G. (2008). Kuo skiriasi suaugusiųjų švietimas nuo suaugusiųjų mokymo(si)? // *Andragogų klausimai. Praktiniai suaugusiųjų mokymo aspektai*. Juozaitienė R., Juozaitis A. M., Lukošūnienė V. Vilnius: InterSe, p. 49–50.
336. Linkaitytė G. M. (2010). *Kompetencijos samprata pagrįstas ugdymas: galimybės ir problemos*. Interaktyvus, prieiga per internetą: [www.mkc.lt/dokumentai/akreditavimas/.../5b\\_G.Linkaityte.ppt](http://www.mkc.lt/dokumentai/akreditavimas/.../5b_G.Linkaityte.ppt) [žiūrėta 2010 11 17].
337. Linkaitytė G., Žilinskaitė L., Navikienė Ž. (2012). *Andragoginės studijos. Neformaliojo suaugusiųjų mokymo(si) modulis*. Vilnius: Ugdymo plėtotės centras.
338. Linkaitytė G. M., Šuliakaitė A., Navikienė Ž. (2011). *Neformaliojo suaugusiųjų mokymosi sampratų analizė mokymosi visą gyvenimą kontekste*. Vilnius: Ugdymo plėtotės centras. Interaktyvus, prieiga per internetą [http://www.upc.smm.lt/svietimas/tyrimai/Neformaliojo\\_suaugusiųjų\\_mokymosi\\_sampratų\\_mokymosi\\_visą\\_gyvenimą\\_kontekste\\_analizė.pdf](http://www.upc.smm.lt/svietimas/tyrimai/Neformaliojo_suaugusiųjų_mokymosi_sampratų_mokymosi_visą_gyvenimą_kontekste_analizė.pdf) [žiūrėta 2013 04 14].
339. Linkaitytė G. M., Lapėnienė A., Jakubauskaitė V. (2009). Projektine veikla skatinami pedagoginiai pokyčiai // *Pedagogika*, 2009, t. 94, p. 15–20.
340. Linkaitytė G., Žilinskaitė L. (2008). Suaugusiųjų švietimo vystymosi prielaidos ir perspektyvos Lietuvoje. // *Acta Pedagogica Vilnensia*. 2008, Nr. 21 p. 138–148.
341. Linkaitytė G., Žilinskaitė L. (2008). Mokymosi visą gyvenimą idėjos įgyvendinimo perspektyva Lietuvoje. // *Pedagogika*. 2008, t. 88, p. 45–50.

342. Linkaitytė G., Lukšytė D. (2008). Kokios yra mokymosi strategijos? // *Andragogų klausimai. Praktiniai suaugusiųjų mokymo aspektai*. Juozaitienė R., Juozaitis A., Lukošūnienė V. (sudaryt.). Vilnius: InterSe, p. 24–25.
343. Linkaitytė G., Valiuškevičiūtė, A., Lukšytė, D., Žilinskaitė, L. (2005). *Atsiverkime ateičiai*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
344. Linkaitytė G., Lukšytė D. (2005). Roberto Sternbergo mentalinės savivaldos teorija ir jos taikymo andragoginėje veikloje perspektyva // *Pedagogika*, 2005, t. 76, Vilnius: VPU, p. 17–22.
345. Linkaitytė G. M., Lukšytė D. (2003). Pasirengimas mokytis visą gyvenimą: savivada pagrįsto mokymosi modelis // *Pedagogika*, 2003, t. 69, Vilnius: VPU, p. 124–131.
346. Linkaitytė G., Širvaitytė V. (2000) Nuolatinio mokymosi gebėjimai ir juos veikiančios sąlygos. // *Suaugusiųjų švietimas dabarčiai ir ateičiai*. Straipsnių rinkinys. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas, p. 52–57.
347. Lipinskienė D. (2002). *Edukacinė studentą įgalinanti studijuoti aplinka*. Daktaro disertacija. Kaunas: KTU.
348. Lisabonos strategija (2000). Interaktyvus, prieiga per internetą [circa.europa.eu/irc/opocefact.../article\\_7207\\_lt.htm](http://circa.europa.eu/irc/opocefact.../article_7207_lt.htm) [žiūrėta 2009 04 06].
349. Livingstone D., Eichler M. (2005). *Mapping the Field of (Formal and Informal) Lifelong Learning and (Paid and Unpaid) Work*. Toronto: NALL Keynote.
350. Lompscher J. (1994). *Lernstrategien: Zugaenge auf der Reflexions – und der Handlungsebene*. Referat auf dem 23. Internationalen Kongress fuer Angewandte Psychologie. Madrid, 17-22. Juli 1994. Interaktyvus, prieiga per internetą <http://info.ub.uni-potsdam.de/zsr/llf/llf0.htm> [žiūrėta 2013 02 05].
351. Lompscher J. (1996). Lernstrategien – eine Komponente der Lerntaetigkeit. // *LLF-Berichte 13* <http://info.ub.uni-potsdam.de/zsr/llf/llf0.htm> [žiūrėta 2008 10 14].
352. Lompscher J. (1992a). *Zum Problem der Lernstrategien*. Interaktyvus, prieiga per internetą <http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2005/417/pdf/ZUMPROBL.pdf> [žiūrėta 2012 06 04].
353. Lompscher J. (1992b). *Entwicklungsfördernde Gestaltung von Lernstrategien: Voraussetzungen, Potenzen, Wirkungen*. Interaktyvus, prieiga per internetą <http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2005/424/pdf/ENTWICKL.pdf> [žiūrėta 2012 06 04].
354. Longworth N. (2000). *Making Lifelong Work: Learning Cities for a Learning Century*. Kogan page.
355. Longworth N. (2007). *Mokymosi visą gyvenimą praktika. Švietimo kaita XXI amžiuje*. Vilnius: Kronta.
356. Loevinger, J. (1976). *Ego Development*. San Francisco: Jossey-Bass.
357. Lublin J. (b.d.) *Deep, Surface and Strategic Approaches to Learning*. UCD Centre for Teaching and Learning. Good Practice in Teaching and Learning. Dublin.
358. Lukošūnienė V., Barkauskaitė M. (2011). Andragogų mokymosi mokytis kompetencijos raiška // *Andragogika*, 2011, Nr. 2, p. 99–110.
359. Lukošūnienė V. (2011). Refleksija kaip integrali mokymosi mokytis dalis // *Pedagogika*, 2011, t. 101, Vilnius: VPU, p. 43–47.
360. Lukošūnienė V. (2010). Suaugęs žmogus. // *Muziejų edukacinės programos suaugusiesiems*. Bėkšta A. (sudaryt.). Vilnius: Gimtasis žodis, p. 10–30.
361. Lukošūnienė V., Bėkšta A. (2007). Mokymosi pagrindai. Vilnius: Kronta.
362. Lukšytė D., Linkaitytė G. (2007). Atvirojo mokymosi proceso modeliavimas: dimensijos ir tyrimo kriterijai // *Profesinis rengimas. Tyrimai ir realijos*. 2007, Nr. 13, Kaunas: VDU, p. 126–140.
363. Mačianskienė N., Gedvilienė G., Linkaitytė G., Teresevičienė M. (2004). *Suaugusiųjų mokymasis. Mentoriavimas*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
364. Mayers D. G. (2008). *Psichologija*. Vilnius: Poligrafija ir informatika.
365. Mandl H., Krause U. M. (2001). *Lernkompetenz fuer die Wissensgesellschaft*. Forschungsbericht Nr. 145. Muenchen: Ludwig Maximilians Universitaet, Lehrstuhl fuer Empirische Paedagogik und Paedagogische Psychologie.
366. Mandl H., Friedrich H. F., Hron A. (1986). *Psychologie des Wissenserwerbs* // B.Weidenmann u.a.(Hrgs.) *Paedagogische Psychologie*. Ein Lehrbuch. Muenchen: Psychologie Verlags Union, p. 141–218.

367. Mandl H., Friedrich H. F. (2006). *Handbuch Lernstrategien*. Goetingen: Hogrefe.
368. Martin D. (1997). *Successful Student*. New York: Martin Press.
369. Martišauskienė E. (2012). Tautinio tapatumo žadinimas – pedagogo misijos šerdis (metodologinis aspektas). // *Pedagogika*, 2012, t.108, Vilnius: VPU, p. 64–70.
370. Martišauskienė E. (2009). Mokytojų vertybinių nuostatų ikūnijimas ugdymo procese. // *Pedagogika*, 2009, t. 93, Vilnius: VPU p. 25–35.
371. Martišauskienė, E. (2009). Pedagogų požiūris į mokytojo kompetencijų raišką // *Acta Paedagogica Vilnensia*, 2009, t. 22, Vilnius: VU leidykla, p. 88–101.
372. Martišauskienė E. (2007). Mokytojų vertybinės nuostatos ir jų sklaida pedagoginėje veikloje // *Acta Paedagogica Vilnensia*, 2007, t. 19, Vilnius: VU leidykla, p. 135–146.
373. Martišauskienė E., Aramavičiūtė V. (2006). Vertybių ugdymas pedagoginių kompetencijų ugdymo pamatas // *Pedagogika*, 2006, t. 84, Vilnius: VPU, p. 33–37.
374. Martišius V. (2006). *Kognityvinė psichologija. 1 dalis. Suvokimas ir atmintis*. Kaunas: VDU.
375. Marton F., Hounsell D., Entwistle N. (1997). *The Experience of Learning. Implications for Teaching and Studying in Higher Education*. Edinburgh.
376. Marton F., Säljö R. (1985). Approaches to Learning // Marton, F., Hounsell, D. and Entwistle, N., (eds.) *The Experience of Learning: Implications for Teaching and Studying in Higher Education*. 3rd (Internet) edition. Edinburgh: University of Edinburgh, Centre for Teaching, Learning and Assessment. p. 39–58.
377. Marton F., Säljö R. (1976). On qualitative differences in learning. I – Outcome and Process // *British Journal of Educational Psychology* 46, p. 4–11.
378. Marzano R. J. *Naujoji ugdymo tikslų taksonomija*. Vilnius: Žara.
379. Maslow A. H. (2006). *Motyvacija ir asmenybė*. Vilnius: Apostrofa.
380. McCormik R. (2006). Learning how to Learn: A view from the LHTL project England // *Learning to Learn Network Meeting*. European Commission, Centre for Research on Lifelong Learning, Ispra, p. 39–41.
381. McIntyre J., Grudens-Schuck N. Suaugusiųjų švietimo ir profesinio rengimo tyrimai. // Foley, G. (2007). *Suaugusiųjų mokymosi metmenys. Suaugusiųjų švietimas globalizacijos laikais*. Vilnius, Kronta, p. 173–187.
382. McMahon T., Thakore H. (2008). Dėstymas internetu: tyrimais pagrįstos gairės akademiniam personalui // *Aukštojo mokslo kokybė*, 2008, Nr. 5, p. 54–73.
383. Meier A. (2001). Bewertung von Kompetenz und Kompetenzentwicklung. // E.Staudt (Hrsg.). *Kompetenzentwicklung und Innovationen*. Muenchen.
384. Merriam S. B., Caffarella R. S. (1999). *Learning in Adulthood: a Comprehensive Guide*, Jossey-Bass, San Francisco.
385. Merriam S. B., Clark M. C. (2006). Learning and Development: the Connection in Adulthood. // H. Carol (ed). *Handbook of Adult Development and Learning*, Oxford University Press, Oxford, New York, p. 27–51.
386. Mertens D. (1974). Schlüsselqualifikationen: Thesen zur Schulung fuer eine moderne Gesellschaft. // *Mitteilungen aus der Arbeitsmarkt - und Berufsforschung*. Stuttgart: W.Kohlhammer, p. 36–43.
387. *Meyers Enzyklopädisches Lexikon* (1983). Neunte (9.) völlig neu bearbeitete Auflage Mannheim, 2 Band. Wien, Zürich: Bibliographisches Institut.
388. Metzig W., Schuster M. (1996). *Lernen zu lernen: Lernstrategien wirkungsvoll einsetzen*. Berlin: Springer.
389. Mezirow R. J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
390. Mezirow J. (1978). Perspective Transformation. // *Adult Education*. 28:2. p. 100–110.
391. Mickūnaitė E. (2008). Kodėl suaugusiųjų mokytojai svarbu žinoti psichologinius suaugusiųjų ypatumus? // *Andragogų klausimai. Praktiniai suaugusiųjų mokymo aspektai*. Vilnius: InterSe, p. 62–64.
392. Mielke R. (2001). *Psychologie des Lernens - eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
393. Miliušienė M., Teresevičienė M. (2009). Profesijos mokytojų požiūris į savo gebėjimus vertinti // *Profesinis rengimas. Tyrimai ir realijos*. 2009, Nr. 17. Kaunas: VDU, p. 132–143.

394. Mocker D. W., Spear G. E. (1982). *Lifelong Learning: Formal, Nonformal, Informal, and Self-directed*. Columbus, OH: ERIC Clearinghouse for Adult, Career, and Vocational Education, Ohio State University.
395. *Mokymosi visą gyvenimą memorandumas* (2001). Vilnius: LSSA.
396. *Mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategija* (2004). LR švietimo ir mokslo ministerija, Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras. Interaktyvus, prieiga per internetą [www.litlex.lt/scripts/sarasas2.dll?Tekstas=1&Id.\[žiūrėta 2009 04 06\]](http://www.litlex.lt/scripts/sarasas2.dll?Tekstas=1&Id.[žiūrėta 2009 04 06]).
397. *Mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategija* (2008). Interaktyvus, prieiga per internetą [http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc\\_l?p\\_id=329216&p\\_query=&p\\_tr2=\[žiūrėta 2009 04 06\]](http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=329216&p_query=&p_tr2=[žiūrėta 2009 04 06]).
398. *Mokyklos vadovo kompetencijos aprašas* (2007). LR švietimo ir mokslo ministerija. Interaktyvus, prieiga per internetą [www.smm.lt/teisine\\_baze/docs/.../2007-01-15-ISAK-55\(2\).doc](http://www.smm.lt/teisine_baze/docs/.../2007-01-15-ISAK-55(2).doc) [žiūrėta 2009 04 06].
399. *Mokytojų profesinės kompetencijos aprašas* (2007). LR švietimo ir mokslo ministerija. Interaktyvus, prieiga per internetą [www.smm.lt/teisine\\_baze/docs/.../2007-01-15-ISAK-54\(2\).doc](http://www.smm.lt/teisine_baze/docs/.../2007-01-15-ISAK-54(2).doc) [žiūrėta 2009 04 06].
400. Siliūnienė R. (2006). Mokymosi strategijų taikymas suaugusiųjų bendrojo lavinimo įstaigoje // *Suaugusiųjų švietimo praktika*. Vilnius: InterSe, p. 49–53.
401. Monkevičienė O. (2012). Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogų požiūris į vaikų mokymąsi. // *Pedagogika*, 2012, t. 108, p. 71–76.
402. Moreno A. (2006). Learning to Learn // *Learning to Learn Network Meeting*. Report from the Second Meeting of the Network, European Commission, Centre for Research on Lifelong Learning, Ispra, p. 30–31.
403. Motiejūnienė E., Žadeikaitė L. (2009). Kompetencijų ugdymas: iššūkiai ir galimybės. // *Pedagogika*, 2009, t. 95, p. 86–93.
404. Mueller U. (2013). Selbstgesteuertes Lernen. Kurzbeschreibung. Interaktyvus, prieiga per internetą <http://www.neue-lernkultur.de/keynotes.php?nr=42> [žiūrėta 2013 01 16].
405. Neale S., Spencer-Arnell L., Wilson L. (2008). *Emocinis intelektas ir ugdymas*. Vilnius: Verslo žinios.
406. Neber H. (1978). Selbstgesteuertes Lernen (lern- und handlungspsychologische Aspekte) // H.Neber et al (Hrgs.). *Selbstgesteuertes Lernen*. Weinheim, Basel, Belz.
407. Nesbit T., Leach L., Foley G. (2007). Suaugusiųjų mokymas. // Foley, G. *Suaugusiųjų mokymosi metmenys. Suaugusiųjų švietimas globalizacijos laikais*. Vilnius, Kronta, p. 85–102.
408. Niermeyer R., Seyffert M. (2008). *Motivation*. Haufe Verlag mbN & Co, KG, Niederlassung Planegg / Muenchen.
409. North K., Friedrich P., Lantz A. (2006). Selbstorganisation als Metakompetenz // *Metakompetenzen und Kompetenzentwicklung*. Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V. (ed). QUEM – report. Schriften zur beruflichen Weiterbildung. Heft 95/Teil I. Berlin.
410. Nuissl E., Schiersmann Ch., Siebert H. (Hrsg.) (2002). *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung* Nr. 49.
411. O’Hara L. A., Stenberg R. J. (1999). Learning Styles // *Encyclopedia of Creativity*. 2. I-Z; Indexes. Mark A. Runco, Steven R. Ritzker (ed). Elsevier, p. 147–153.
412. Paetzold G. (2008). *Ist selbstgesteuertes Lernen Garant für die Nachhaltigkeit der Lernkompetenz?* Hochschultage Berufliche Bildung 2008. Interaktyvus, prieiga per internetą [http://www.bwpat.de/ht2008/ft03/paetzold\\_ft03-ht2008\\_spezial4.shtml](http://www.bwpat.de/ht2008/ft03/paetzold_ft03-ht2008_spezial4.shtml) [žiūrėta 2011 04 05, 2012 08 25].
413. Peck R. C. (1968). Psychological Developments in the Second Half of Life. // *Middle Age and Aging. A Raeder in Social Psychology*. Ed. by Neugarten B.L. Chicago: The University of Chicago Press, p. 88–92.
414. Pečiuliauskienė P. (2008). Kompiuterizuoto mokymo metodai pradedančiųjų mokytojų edukacinėje praktikoje. // *Pedagogika*, 2008, t. 89, p. 64–70.
415. Pečiulis Ž. (2004). *Efektyvi komunikacija*. Vilnius: Versus Areus.
416. Pekrun R. (2000). A Social – Cognitive, Control – Value Theory of Achievement Emotions. // J. Heckhausen (Ed.), *Motivational Psychology of Human Development*. Oxford, UK: Elsevier, p. 143–163.
417. Pekrun R., Jerusalem M. (1996). Leistungsbezogenes Denken und Fühlen: Eine Übersicht zur psychologischen Forschung. // J. Möller & O. Köller (Hrsg.), *Emotionen, Kognitionen und Schulleistung*. Weinheim: Beltz, p. 3–22.



418. Pekrun R., Schiefele U. (1996). Emotions- und motivationspsychologische Bedingungen der Lernleistung. // F.E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Lernens und der Instruktion*. Enzyklopaedie der Psychologie, Serie Paedagogische Psychologie, Bd.2. Goettingen: Hogrefe, p. 153–180.
419. Petkevičiūtė N., Kaminskytė E. (2003) Vadybinė kompetencija: teorija ir praktika // *Pinigų studijos* 2003, Nr.1. Ekonomikos teorija ir praktika, p. 65–80.
420. Petty G. (2008). *Įrodymais pagrįstas mokymas*. Vilnius: Tyto alba.
421. Petty G. (2006). *Šiuolaikinis mokymas*. Vilnius: Tyto alba.
422. Piaget J. (1970). Piaget's Theory // Paul H.Mussen (Ed.), *Carmichael's Manual of Child Psychology*. Volue 1 (3rd edition). New York: Wiley, p. 703–732.
423. Pikūnas J. (1990). *Nuo asmens iki asmenybės*. Chicago, IL: Ateitis.
424. Plužek Z. (1996). *Pastoracinė psichologija*. Vilnius: Amžius.
425. Pollard A. (2002). *Refleksyvusis mokymas. Veiksminga ir duomenimis paremta profesinė praktika*. Vilnius: Garnelis, 2002.
426. Popovič K. (2012). Self-directed Learning // *The Routledge International Handbook of Learning*. Ed. P.Jarvis. Oxon, New York, p. 216–227.
427. Pohl W. (1996). *Das Lernen lernen*. Interaktyvus, prieiga per internetą <http://www.pohlw.de/lernen/kurs/> [žiūrėta 2009 06 23].
428. Pourchot T. L., Smith M. C.(2004). Some Implications of Life Span Developmental Psychology for Adult Education and Learning. // *Pensilvania Asociacion for Adult Continuing Education Journal of Lifelong Learning*, Vol.13, p. 69–82.
429. *Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos* (2008). Interaktyvus, prieiga per internetą [www.smm.lt/teisine\\_baze/docs/.../2008-08-26-ISAK-2433\(2\).doc](http://www.smm.lt/teisine_baze/docs/.../2008-08-26-ISAK-2433(2).doc) [žiūrėta 2009 04 16].
430. *Projekto „Savivaldaus mokymosi organizavimo modelio (SMOM), kaip netradicinės ugdymo(si) formos, taikant į inovatyvius sprendimus orientuotą ugdymą, įgyvendinimas Šiaurės ir Vakarų Lietuvos regiono mokyklose“ aprašymas* (2011). Interaktyvus, prieiga per internetą <http://www.su.lt/edukologijos-fakultetas/apie-fakulteta/projektai/smom> [žiūrėta 2013 02 12].
431. *Projekto SeGel medžiaga* (2002). Interaktyvus, prieiga per internetą <http://www.die-bonn.de/segel/lernkultur> [žiūrėta 2008 10 14].
432. Pukelis K. (2009). Gebėjimas, kompetencija, mokymosi / studijų rezultatas, kvalifikacija ir kompetentingumas: teorinė dimensija // *Aukštojo mokslo kokybė*, 2009, Nr. 6, Kaunas: VDU, p. 12–36.
433. Pukelis K. (2003). Pedagogos filosofinė branda ir atsakomybė // *Lietuvos mokslas. Akademinė edukologija*. Vilnius: Mokslotyros institutas, p. 41–69.
434. Pukelis K., Pileičikienė N. (2010). Bendrųjų įgūdžių ugdymo galimybių gerinimas aukštųjų mokyklų studijų programose: absolventų požiūris // *Aukštojo mokslo kokybė*. 2010, Nr. 7, Kaunas: VDU, p. 108–131.
435. Pukevičiūtė V. (2012). Pirmo kurso studentų mokymosi mokyti kompetencijos sudedamųjų dalių dermės tendencijos. // *Pedagogika*. 2012, t. 105. Vilnius: LEU leidykla, p. 40–46.
436. Pukevičiūtė V. (2010). Mokinių ir studentų mokymosi mokyti paralelės // *Acta Peadagogica Vilnensia*, 2010, t. 24, p. 89–100.
437. Pukevičiūtė V. (2009). *Mokinių ir studentų mokymosi mokyti kompetencijos raiška ir ugdymo strategijos užsienio kalbos pagrindu*. Daktaro disertacija. Klaipėda: KU leidykla.
438. Pukevičiūtė V. (2007). Mokymosi mokyti kompetencijos ugdymo aspektu // *Acta Peadagogica Vilnensia*, 2007, t. 19, p. 17–25.
439. Pukevičiūtė V., Antanėlienė M. (2010). Mokinių ir studentų kompetencijų valdyti išorinius mokymosi veiksnius dermės aspektai // *Verbum*, 2010, Nr. 1, p. 114–123 [http://www.uki.vu.lt/file/Verbum/2010/1/012\\_pukeviciute.pdf](http://www.uki.vu.lt/file/Verbum/2010/1/012_pukeviciute.pdf) [žiūrėta 2012 07 31].
440. *Guide to Good Practice in Basic Skills in Lifelong Learning* (2004). The European Civil Society Platform on Lifelong Learning.
441. Ragauskas L. (2009). *Literature Review on Learning to Learn – the Lithuanian Discourse*. Learning to Learn Project. Interaktyvus, prieiga per internetą <http://learning2learn.eu> [žiūrėta 2012 07 31].
442. Rajeckas V. (2001). *Švietimas: raida, dabartis*. Vilnius: VPU.

443. Ramsden P. (2000). *Kaip mokyti aukštojoje mokykloje*. Vilnius: Aidai.
444. Rawson, M. (2000). Learning to Learn: More than a Skill Set // *Studies in Higher Education*, 25.2, p. 225–238.
445. *Recommendation of the European Parliament and of the Council*, of 18 December 2006, on Key Competences for Lifelong Learning 2006/962/CE // Official Journal of the European Union. Interaktyvus, prieiga per internetą <http://europa.eu/legislation> [žiūrėta 2009 04 10].
446. Reich K. (2009). *Literature Review on Learning to Learn – the German Discourse*. Learning to Learn Project. Interaktyvus, prieiga per internetą <http://learning2learn.eu> [žiūrėta 2012 07 31].
447. Reich K. (2002). *Zum Realitätsbegriff im Konstruktivismus*. Interaktyvus, prieiga per internetą <http://www.uni-koeln.de/ew-fak/konstrukt/texte/download/realitaetsbegriff.pdf> [žiūrėta 2012 06 04].
448. Reinmann-Rothmeier G., Mandl H. (2001). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten // Krapp A., Weidemann B. (ed.) *Paedagogische Psychologie* (4., vollst. ueberarb. Aufl.). Weinheim, p. 601–646.
449. Reinmann – Rothmeier G., Mandl H. (1998a): Wenn Neue Medien neue Fragen aufwerfen. // *Univeritas*, 53, Nr. 623, p. 466–476.
450. Reinmann – Rothmeier G., Mandl H. (1998b). Wissensvermittlung: Ansatzze zur Foerderung des Wissenserwerbs // Klix F. and Spada H. (Hrsg.). *Enzyklopaedie der Psychologie: Themenbereich C Theorie und Forschung*, Serie II Kognition, Band 6 Wissen. Goettingen. p. 457–500.
451. Riegel K. (1973). Dialectical Operations: The Final Period of Cognitive Development. // *Human development*, 16, p. 346–370.
452. Rychen D. S. (2004). An Overarching Conceptual Framework for Assessing Key Competences in an International Context. Lessons from an Interdisciplinary and Policy-oriented Approach. // Descy P., Tessaring M. (Eds) *The Foundations of Evaluation and Impact Research*. Third report on vocational training research in Europe: background report. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
453. Rychen D. S. (2004). Key Competencies for all: an Overarching in Life // Rychen D. S. and Tiana A. (Eds.) *Developing Key Competencies in Education: Some lessons from International and National Experience*. Geneva: UNESCO/International Bureau of Education, p. 21–22.
454. Rychen D. S. (2003). Key Competencies: Meeting Important Challenges in Life // Rychen D. S. and Hersch Salganik L. (Eds.) *Key Competencies for a Successful Life and a Well-functioning Society*. Gottingen: Hofgreffe&Huber, p. 66–67.
455. Rychen D. S., Salganik L. (2003). A Holistic Model of Competence // Rychen D. S. and Hersch Salganik, L. (Eds.) *Key Competencies for Successful Life and Well-functioning Society*. Goettingen: Hofgreffe&Huber, p. 41–62.
456. Rogers C. R. (2005). *Apie tapimą asmeniu*. Vilnius: Via Recta.
457. Rogers, C. R. (1983). *Freedom to Learn for the 80s*. Columbus, OH: Charles Merrill.
458. Rolus – Borgward S. (2002). *Lernen des Lernens durch die Reflexivitaet – das ZOR – Konzept*. Dissertation. Universitaet Oldenburg.
459. Rudnianskis J. (1981). *Kaip mokyti?* Kaunas: Šviesa.
460. Saddington T. (1998). *Exploring the Roots and Branches of Experiential Learning*. Interaktyvus, prieiga per internetą <http://www.uct.academia.edu/TonySaddington> [žiūrėta 2012 05 27].
461. Sahlberg P. (2005). *Kaip suprantamas mokymasis*. Interaktyvus, prieiga per internetą [http://www.mtp.smm.lt/dokumentai/InformacijaSvietimui/KonferencijuMedziaga/200505\\_Sahlberg.doc](http://www.mtp.smm.lt/dokumentai/InformacijaSvietimui/KonferencijuMedziaga/200505_Sahlberg.doc) [žiūrėta: 2011 0312].
462. Salthouse T. A. (1991). *Theoretical Perspectives on Cognitive Aging*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
463. Savanevičienė A., Šilingienė V. (2005). *Darbas grupėse*. Kaunas: Technologija.
464. Simonaitienė B., Targamadžė V. (2001). Mokytojų profesinė kompetencija: jos plėtotės darbo vietoje galimybių tyrimas // *Socialiniai mokslai* 2001, Nr. 3 (29). Kaunas: Technologija, p. 33–41.
465. Savin – Baden M., Major C. H. (2004). *Foundations of Problem – Based Learning*: Society for Research into Higher Education and Open University Press, Berkshire, England.
466. Säljö R. (1979). Learning about Learning. // *Higher Education*. Vol. 8, no. 4, p. 443–51.

- 
467. Schaie K. W. (2005). What Can We Learn from Longitudinal Studies of Adult Development? // *Research in Human Development*. Vol. 2, No. 3, p. 133–158.
468. Schaie K. W., Willis S. L. (2005). *Intellectual Functioning in Adulthood: Growth, Maintenance, Decline, and Modifiability*. Washington, DC: American Society of Aging and Metlife Foundations.
469. Scharle A., Szabo A. (2001). *Learner Autonomy. A Guide to Developing Learner Responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press.
470. Schiefele U., Pekrun R. (1996). Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. // F.E. Wienert (Hrsg.). *Enzyklopaedie der Psychologie*. Paedagogische Psychologie. Bd. 2 Psychologie des Lernens und der Instruktion. Goettingen, Hofgefe, p. 249–278.
471. Schmidjell A. (2001). *Lernen ist lernbar: Autonomes Lernen und Lernstrategien*. Interaktyvus, prieiga per internetą [www.hueber.de/sixcms/media.pdf/36/Lernen.pdf](http://www.hueber.de/sixcms/media.pdf/36/Lernen.pdf) [žiūrėta 2012 06 04].
472. Schon D. A. (2006). Reflektuojančio praktiko ugdymas // Duoblienė L. *Šiuolaikinė ugdymo filosofija: refleksijos ir dialogo link*. Vilnius, Tyto alba, p. 97–105.
473. Schuessler I. (2008). Reflexives Lernen in der Erwachsenenbildung – zwischen Irritation und Kohärenz // *Online – Zeitschrift (ISSN 1860 – 8213)*. Interaktyvus, prieiga per internetą <http://www.bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/index> [žiūrėta 2013 04 13].
474. *Several Keys in Learning to Learn Skills (SKILLS)* (2007). Projekto medžiaga. Interaktyvus, prieiga per internetą [www.faea.es/G1\\_SKILLS](http://www.faea.es/G1_SKILLS) [žiūrėta 2010 01 18].
475. Siebert H. (2011). *Lernen und Bildung Erwachsener*. Muenchen: W. Bertelsmann Verlag.
476. Siebert H. (2010). Lernen // *Online – Wörterbuch Erwachsenenbildung*. Hg. v. Rolf Arnold, Sigrid Nolda, Ekkehard Nuissl. Interaktyvus, prieiga per internetą [http://www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch/?tx\\_buhutbedulexicon\\_main\[entry\]=139&tx\\_buhutbedulexicon\\_main\[action\]=show&tx\\_buhutbedulexicon\\_main\[controller\]=Lexicon&cHash=1287b20efaf290d8c5458a657e3c44c2](http://www.wb-erwachsenenbildung.de/online-woerterbuch/?tx_buhutbedulexicon_main[entry]=139&tx_buhutbedulexicon_main[action]=show&tx_buhutbedulexicon_main[controller]=Lexicon&cHash=1287b20efaf290d8c5458a657e3c44c2) [žiūrėta 2013 04 13].
477. Siebert H. (2007). *Teorijos ir praktikos sąveika. Tekstai suaugusiųjų švietimo studijoms*. Vilnius: Kronta.
478. Siebert H. (2004). *Methoden fuer die Bildungsarbeit. Perspektive Praxis*. Bielefeld, Bertelsmann.
479. Siebert H. (2002). Lernberatung und selbstgesteuertes Lernen // Nuissl E., Schiersmann Ch., Siebert H. (Hrsg.) *Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung 2002*, Nr. 46, p. 93–99.
480. Simonaitienė B. (2008). *Suaugusiųjų neformalusis ir informalusis mokymasis: kompetencijos įvertinimas ir kvalifikacijos pripažinimas*. Interaktyvus, prieiga per [www.lssc.lt](http://www.lssc.lt) [žiūrėta 2009 10 14].
481. Simons P. R. J. (1992). Lernen selbstaending zu lernen – ein Rahmenmodell // H.Mandl, H. F. Friedrich (Hrsg.). *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention*. Goettingen: Hofgreffe, p. 251–264.
482. Sinnott J. D. (2003). Postformal Thought and Adult Development. Living in Balance // *Handbook of Adult Development*. Demick J, Andrealetti C. (Eds.) New York: Kluwer Academic / Plenum Publisher, p. 221–239.
483. Sinnott, J. D. (1994). The Future of Adult Life Span Learning: Learning Institutions Face Change. // Sinnott J. D. *Interdisciplinary Handbook of Adult Life Span Learning* Westport, CT: Greenwood Press, p. 449–466.
484. Skurvydas A. (2011). *Modernioji neuroreabilitacija. Judesių valdymas ir proto treniruotė*. Kaunas: Vitae Litera.
485. Smasal M. (2010). *Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht*. Ein Workshop fuer die faecheruebergreifende Aus- und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrkraeften. Interaktyvus, prieiga per internetą [www.opus.bibliothek.uni-wuerzburg.de/.../Smasal\\_Lernstrategien](http://www.opus.bibliothek.uni-wuerzburg.de/.../Smasal_Lernstrategien) [žiūrėta 2012 06 04].
486. Smith M. (1996). *Competence and Competency*. Interaktyvus, prieiga per internetą <http://www.infed.org/biblio/b-comp.htm> [žiūrėta 2011 02 16].
487. Socialinės informacijos ir mokymų agentūra (2011). *Taikomasis suaugusiųjų švietimo tyrimas*. Ataskaita. Vilnius: Ugdymo plėtotės centras. Interaktyvus, prieiga per internetą [http://www.suaugusiujuvietimas.lt/modules/document\\_manager/documents/3/Taikomasis%20suaugusiuju%20svietimo%20tyrimas.pdf](http://www.suaugusiujuvietimas.lt/modules/document_manager/documents/3/Taikomasis%20suaugusiuju%20svietimo%20tyrimas.pdf) [žiūrėta 2013 02 17].
488. Sokol J. (2001). Idealaus vadybininko portretas // *Vadovo pasaulis*, Nr. 9, p. 4–10.
-

489. Sorenson E. (2006). Learning to Learn: A Meta-Learning Perspektive on Pedagogical Design of e-Learning // *Learning to Learn Network Meeting*. European Commission, Centre for Research on Lifelong Learning, Ispra, p. 48–52.
490. *Suaugusiųjų neformalusis ir informalusis mokymasis: kompetencijos įvertinimas ir kvalifikacijos pripažinimas*. Interaktyvus, prieiga per internetą [www.lssc.lt](http://www.lssc.lt) [žiūrėta 2009 10 14].
491. *Suaugusiųjų švietimas Europoje: tendencijos ir problematika* (2006). Europos suaugusiųjų švietimo asociacija, Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija, Lietuvos suaugusiųjų švietimo asociacija, Vilnius: Danielius.
492. *Suaugusiųjų švietimo praktika* (2006). Vilnius: InterSe.
493. Stangl W. *Lernstile\_Theoretische Modelle*. Interaktyvus, prieiga per internetą <http://arbeitsblaetter.stang-taller.at>; [www.businessballs.com/kolblearningstyles.htm](http://www.businessballs.com/kolblearningstyles.htm) [žiūrėta 2009 07 02].
494. Stanišauskienė V. (2006) *Mokymasis mokytis mokykloje*. Interaktyvus, prieiga per internetą [www.korys.emokykla.lt/projects/individualiam-mokymuisi](http://www.korys.emokykla.lt/projects/individualiam-mokymuisi) [žiūrėta 2008 10 14].
495. Stanišauskienė V. (2005). *Mokymasis mokytis mokykloje*. Interaktyvus, prieiga per internetą [http://www.mkc.lt/dokumentai/mokymosi\\_medziaga/mokomes\\_mokytis.doc](http://www.mkc.lt/dokumentai/mokymosi_medziaga/mokomes_mokytis.doc) [žiūrėta 2008 12 15].
496. Stasiūnaitienė E. (2009). Neformaliai ir savaiminiu būdu įgytų mokymosi pasiekimų vertinimo kompetencijų svarba profesijos pedagogams // *Profesinis rengimas. Tyrimai ir realijos*. 2009, Nr.17. Kaunas: VDU, p. 66–75.
497. Stasiūnaitienė E. (2008). Neformaliojo ir savaiminio mokymosi pasiekimų vertinimo ir kompetencijų pripažinimo sistemos organizavimas // *Organizacijų vadyba: sisteminiai tyrimai*. Nr. 45, Kaunas: VDU, p. 57–70.
498. Sternberg, R. J. (1998). Intelligence // *Encyclopedia of Creativity*. 2. 1-Z; Indexes. Mark A. Runco, Steven R. Ritzker (ed). Eseevier, p. 81–88.
499. Sternberg, R. J. (1998). Metacognition, Abilities, and Developing Expertise: What Makes an Expert Student? // *Instructional Science* 26, nos. 1–2 March 1998, p. 127–140.
500. Stoeckli Th. (2011). *Lebenslernen: Ein zukunftsfähiges Paradigma des Lernens als Antwort auf die Bedürfnisse heutiger Jugendlicher*. Dissertation. Universitätsverlag der TU Berlin. Interaktyvus, prieiga per internetą <http://opus.kobv.de/tuberlin/volltexte/2011/3051/> [žiūrėta 2012 12 20].
501. Straka G. A. (2005). *Vom der Klassifikation von Lernstrategien im Rahmen selbstgesteuerten Lernens zur mehrdimensionalen und regulierten Handlungsepisode*. ITB-Forschungsberichte 18/2005. Bremen: ITB.
502. Strzebkowski R. (2006). *Selbständiges Lernen mit Multimedia in der Berufsausbildung. Mediendidaktische Gestaltungsaspekte interaktiver Lernsysteme*. Dissertation. Interaktyvus, prieiga per internetą [http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS\\_thesis\\_000000002076](http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000002076) [žiūrėta 2008 12 15].
503. Stringher C. (2006). Learning Competence: an Italian Exploratory Research in Elementary Schools // *Learning to Learn Network Meeting*. Report from the Second Meeting of the Network. European Commission, Centre for Research on Lifelong Learning, Ispra, p. 32–37.
504. Stringher C. (2006). What is Learning to Learn? An updated theoretical exploration // *Working Paper N. 10 / 2010*. Inatituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di itruzione e di formazione (INVALSI).
505. Šernas V. (2003). Tautos elito ugdymas universitetuose // *Lietuvos mokslas. Akademinė edukologija*. Vilnius: Mokslotyros institutas, p. 8–24.
506. Šiaučukėnienė L., Visockienė O., Talijūnienė P. (2006). *Šiuolaikinės didaktikos pagrindai*. Kaunas: Technologija.
507. Šliogerienė J.(2002). *Autonominių studijų individualizacija. Lingvodidaktiniai parametrai*. Daktaro disertacija. Kaunas: VDU.
508. Tamošiūnas T. (2007). *Kokybinis tyrimas apie mokymąsi visą gyvenimą ir jo rezultatyvumą*. Tyrimo grupės vad. T.Tamošiūnas. Interaktyvus, prieiga per internetą [www.upc.smm.lt/svietimas/tyrimai/](http://www.upc.smm.lt/svietimas/tyrimai/) [žiūrėta 2008 11 20, 2009 03 17].

509. Tamošiūnas T. (2006). *Tyrimo „Suaugusiųjų švietimo organizavimo būklė savivaldybėse“ ataskaita*. Tyrimo grupės vadovas T. Tamošiūnas. Interaktyvus, prieiga per internetą [www.upc.smm.lt/svietimas/tyrimai/](http://www.upc.smm.lt/svietimas/tyrimai/) [žiūrėta 2009 03 17, 2009 04 06].
510. Tamošiūnas T. (2005). *Tyrimo „Neformaliojo suaugusiųjų švietimo būklė ir gyventojų bei darbdavių požiūris į neformalųjį suaugusiųjų švietimą“ ataskaita*. Tyrimo grupės vad. T. Tamošiūnas. Interaktyvus, prieiga per internetą [www.upc.smm.lt/svietimas/tyrimai/](http://www.upc.smm.lt/svietimas/tyrimai/) [žiūrėta 2008 11 20, 2009 03 17].
511. Tamošiūnas T. (2004a). *Tyrimo „Kaimuose ir miesteliuose (iki 30 000) gyvenančių suaugusiųjų mokymosi poreikiai“ ataskaita*. Tyrimo grupės vad. T. Tamošiūnas. Interaktyvus, prieiga prieiga per internetą [www.upc.smm.lt/svietimas/tyrimai/](http://www.upc.smm.lt/svietimas/tyrimai/) [žiūrėta 2008 11 20].
512. Tamošiūnas T. (2004b). *Tyrimo „Suaugusiųjų tęstinio mokymo galimybių plėtra mokymosi visą gyvenimą strategijos įgyvendinimo kontekste“ ataskaita*. Tyrimo grupės vad. T. Tamošiūnas. Interaktyvus, prieiga prieiga per internetą [www.upc.smm.lt/svietimas/tyrimai/](http://www.upc.smm.lt/svietimas/tyrimai/) [žiūrėta 2008 11 20, 2009 03 17].
513. Taylor E. W. (1998). *The Theory and Practice of Transformative Learning: a Critical Review*. Educational Resources Information Center, Clearinghouse of Adult, Career, and Vocational Education. Information series 374. Columbus, p. 75–85. Interaktyvus, prieiga per internetą <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED423422.pdf> [žiūrėta 2012 07 31].
514. Taylor M. E., Kloosterman P. (2010). *Handbook for Facilitators. Learning to Learn in Practice*. Interaktyvus, prieiga per internetą [www.learning2learn.eu](http://www.learning2learn.eu) [žiūrėta 2012 07 31].
515. Targamadžė V. (2010). Ugdymo ir ugdymosi paradigma bendrojo lavinimo mokykloje: realija ar vizija? // *Acta Pedagogica Vilnensia*, 2010, Nr. 24, p. 69–77.
516. Targamadžė A., Petrauskienė R. (2008). Nuotolinių studijų kokybė technologijų kaitos sąlygomis // *Aukštojo mokslo kokybė*, 2008, Nr. 5, p. 74–93.
517. *Tarptautinio projekto „Bendrieji gebėjimai grįžtantiems į mokymąsi suaugusiems“ (ARKS) medžiaga*. (2000). Gairės mokytojui ir mokiniui, mokymo paketai „Mokymosi pagrindai“, Bendravimo pagrindai“, „Dalyvavimo pagrindai“. Vilnius: LSŠA.
518. *Tarptautinių žodžių žodynas*. (1985). Vyriausioji enciklopedijų redakcija. Interaktyvus, prieiga per internetą [www.tzz.lt](http://www.tzz.lt), [žiūrėta 2012 07 31].
519. Teresevičienė M. (2007). Išoriniai veiksniai, trukdantys suaugusiųjų mokymuisi. // *Pedagogika*, 2007, t. 87, p. 141–148.
520. Teresevičienė M. (2001). *Mokymosi visą gyvenimą edukologinės dimensijos*. Kaunas: VDU.
521. Teresevičienė M. (1998). *Andragoginė didaktika*. Vilnius: Gimtasis žodis.
522. Teresevičienė M., Rutkauskienė D., Volungevičienė A., Zuzevičiūtė V. Rutkienė A., Targamadžė A. (2008). *Nuotolinio mokymo(si) taikymo galimybės tęstinio profesinio mokymo plėtrai skatinti. Mokslo studija*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
523. Teresevičienė M., Zuzevičiūtė V. (2006). *Suaugusiųjų mokymasis. Andragoginės veiklos perspektyva. Mokslo studija*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
524. Teresevičienė M., Burkskaitienė N. (2003). Suaugusiųjų neformaliojo bei savaiminio mokymosi vertinimas ir pripažinimas aukštojo mokslo studijose. // *Pedagogika*. 2003, t. 69, 2003, p. 230–237.
525. Teresevičienė M., Burkskaitienė N., Gedvilienė G., Kaminskienė E., Kaminskienė L., Zuzevičiūtė V., Žemaitaitytė I. (2003). Neformaliojo ir savaiminio mokymosi identifikavimo, vertinimo, pripažinimo tendencijos Europoje ir Lietuvoje. // *Profesinis rengimas. Tyrimai ir realijos*. 2003, Nr. 6, Kaunas: VDU, p. 76–93.
526. Teresevičienė M., Gedvilienė G., Zuzevičiūtė V. (2006). *Andragogika*. Kaunas: VDU leidykla.
527. Teresevičienė M., Zuzevičiūtė V., Kuncaitis R., Rutkienė A. (2006). *Tyrimo „Suaugusiųjų mokymasis Lietuvoje: aprėptis, poreikiai ir pasiūla“ ataskaita*. Tyrimo grupės vadovė Teresevičienė M. Interaktyvus, prieiga per internetą [www.lssa.smm.lt/bpd](http://www.lssa.smm.lt/bpd) [žiūrėta 2009 02 15].
528. Teresevičienė M., Oldroyd D., Gedvilienė G. (2004). *Suaugusiųjų mokymasis. Andragogikos didaktikos pagrindai*. Kaunas: VDU.

529. Teresevičienė M., Gedvilienė G. (2001). Mokytojo profesinio tobulėjimo galimybės: patirtis ir refleksija // *Pedagogika*. 2001, t. 5, p. 133–145.
530. Teresevičienė M., Gedvilienė G. (1999). *Mokymasis bendradarbiaujant*. Vilnius: Garnelis.
531. Tepperwein K. (1998). *Menas mokyti nepavargstant*. Vilnius: Alma Littera.
532. *The Finnish Learning-to-Learn Assessment project*. (2002). A concise report with key results by Hautamäki J., Kupiainen S. Centre for Educational Assessment.
533. Tiana A. (2004). Developing Key Competencies in Education Systems: Some Lessons from International and National Experiences // Rychen D. S. and Tiana A. (Eds.) *Developing Key Competencies in Education: Some lessons from International and National Experience*. Geneva: UNESCO/International Bureau of Education, p.73.
534. Tidikis R. (2003). *Socialinių mokslų tyrimų metodologija*. Vilnius: Lietuvos teisės universitetas.
535. Tight M. (2007). *Kertinės suaugusiųjų švietimo ir mokymo idėjos*. Vilnius: Kronta.
536. Tight M. (1996). *Key Concepts in Adult Education and Training*. Routledge, London and New York.
537. Tipovej, Zavod za ustvarjalno družbo (2009). Learning to Learn Competence: Review for Slovenia. Interaktyvus, prieiga per internetą [www.learning2learn.eu](http://www.learning2learn.eu) [žiūrėta 2012 07 31].
538. Titz C. (2001). „Directed forgetting“ bei jungen und alten Erwachsenen: der Erinnerungsvorteil nach einer Vergessensinstruktion. Diploma. Georg-August Universität, Göttingen, Germany.
539. Tough A. M. (1971). *The Adult's Learning Projects. A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning*. Toronto / Ontario, The Ontario Institute for Studies in Education.
540. Trečiokienė E. (2012). Trečiojo amžiaus asmenų mokymas. Vilnius: Ugdymo plėtotės centras.
541. Trečiokienė E. (1993). Suaugusiųjų mokymosi motyvai // *Savišvieta*. Vilnius: Lietuvos suaugusiųjų švietimo asociacija. p. 17–20.
542. Ugdymo plėtotės centras (2012). *Projekto „Pagrindinio ugdymo pirmojo koncentro (5–8 kl.) mokinių esminių kompetencijų ugdymas“ medžiaga*. Vilnius: Ugdymo plėtotės centras.
543. Ugdymo plėtotės centras (2010). *Tyrimo „Suaugusiųjų mokymosi motyvacija ir poreikiai Lietuvoje, Latvijoje, Estijoje ir Suomijoje“ ataskaita*. Interaktyvus, prieiga per internetą [http://www.suaugusiujušvietimas.lt/modules/document\\_manager/documents/3/ataskaita%20-%20Baltijos%20salys.pdf](http://www.suaugusiujušvietimas.lt/modules/document_manager/documents/3/ataskaita%20-%20Baltijos%20salys.pdf) [žiūrėta 2010 12 20].
544. *The Challenge of Change – Developing Educational Guidance for Adults* (1986). Leicester: UDACE (Unit for the Development of Adult Continuing Education).
545. *UNESCO tarptautinės suaugusiųjų švietimo konferencijos CONFINTEA „Suaugusiųjų švietimas“ Diskusijų gairės, Hamburgo deklaracija, Darbotvarkė ateičiai*. (1997). Vilnius: LR Švietimo ir mokslo ministerija, Lietuvos suaugusiųjų švietimo asociacija.
546. Ušeckienė, L. (2003). Darbingo amžiaus asmenų pasitenkinimo kvalifikacijos kėlimo kursų dėstytojais ypatumai. // *Pedagogika*. Mokslo darbai, 2003, t. 69, p. 249–254.
547. Ušeckienė L., Ališauskienė R. (2007). Tęstinio suaugusiųjų mokymosi galimybės // *Edukologija*. 2007, t. 15, Nr. 2, p. 88–99.
548. *Valstybinės švietimo strategijos įgyvendinimas*. Medžiaga diskusijoms. (2007). LR Švietimo ir mokslo ministerija, Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
549. *Valstybės ilgalaikė raidos strategija*. Lietuvos Respublikos Seimo 2002 m. lapkričio 12 d. nutarimas Nr.IX-1187. Interaktyvus, prieiga per internetą <http://www3.lrs.lt> [žiūrėta 2009 03 17].
550. *Valstybinės švietimo strategijos 2003–2012 metų nuostatos*. Lietuvos Respublikos Seimas. 2003 m. liepos 4 d. nutarimas Nr. IX-1700. Interaktyvus, prieiga per internetą [www.smm.lt](http://www.smm.lt) [žiūrėta 2009 03 17].
551. *Valstybinė švietimo strategija 2003–2012 m.* Interaktyvus, prieiga per internetą [www.smm.lt/strategija](http://www.smm.lt/strategija) [žiūrėta 2011 08 16].
552. Vasiliasukas R. (2010). Mokytojo profesinės koncepcijos refleksija magistrantūros studijose: vertybinių orientacijų išvalgos. // *Pedagogika*, 2010, t. 98, p. 9–17.
553. Vater St. (2013). Standpunkte zu Governance in der Erwachsenenbildung. Eine E-Mail-Befragung der KEBÖ-Verbände. // *Magazin erwachsenenbildung.at*. Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs.

- Ausgabe 18, 2013. Wien, p. 2–9. Interaktyvus, prieiga per internetą <http://www.erwachsenenbildung.at/magazin/13-18/meb13-18.pdf> [žiūrėta 2013 04 30].
554. *Virtualus mobilumas universitetinėse studijose* (2011). M. Teresevičienė, A. Volungevičienė, E. Daukšienė (red.). Kaunas: VDU.
555. Visser M. (2003). Gregory Bateson on Deutero – Learning and Double Bind: a Brief Conceptual History // *Journal of History of the Behavioral Sciences*, Vol. 39 (3), p. 269–278. Published online in Wiley InterScience ([www.interscience.wiley.com](http://www.interscience.wiley.com)). Interaktyvus, prieiga per internetą [www.ru.nl/publish/pages/529530/visserjhbs.03.pdf](http://www.ru.nl/publish/pages/529530/visserjhbs.03.pdf) [žiūrėta 2012 06 17].
556. Volungevičienė A., Teresevičienė M. (2008). Nuotolinio mokymo/si turinio projektavimo kokybės vertinimo dimensijos // *Aukštojo mokslo kokybė*, 2008, Nr. 5, p. 32–53.
557. Watkins Ch. (2007). Learning about Learning. // *Journal of Maltese Education Research*. Vol: 5 No. 2 2007. Msida: University of Malta, p. 46–61. Interaktyvus, prieiga per internetą <https://www.um.edu.mt/educ/about/publications/mrerr/files/JMERN512P3.pdf> [žiūrėta 2013 02 17].
558. Watkins Ch., Carnell E., Lodge C., Wagner P., Whalley C. (2000). *Learning about Learning*. New York: Landon.
559. Weddel K. S. (2006). Competency Based Education and Content Standarts. Nortern Colorado Literacy Resource Center. Interaktyvus, prieiga per internetą <http://ae.stvrain.k12.co.us/ncpdc.html> [žiūrėta 2011 07 27].
560. Weinert F. E. (2003). Concepts of Competence. A Conceptual Clarification. // Rychen D., Salganik L. (eds.) *Key Competencies for a Successful Life and a Well Functioning Society*. Goettingen: Hofgrete&Huber, p. 45–65.
561. Weinert F. E. (2001). Concept of Competence: a Conceptual Clarification // *Defining and Selecting Key Competences*. Rychen D. S., Salganik L. H. (eds.). Hofgrete&Huber Publishers, p. 45–65.
562. Weinert F. E. (1999). *Concepts of Competence*. Contribution within the OECD Project Definition and Selection of Competences: Theoretical and Conceptual Foundation (DeSeCo). Muenchen: Max Plank Institute for Psychological Research.
563. Weinert F. E. (1999). *Concepts of Competence. Definition and Selection of Competences*. Muenchen: Max Plank Institute for Psychological Research. Interaktyvus, prieiga per internetą <http://www.citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download> [žiūrėta 2010 12 20].
564. Weinert F. E. (1982). Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. // *Unterrichtswissenschaft*, 10, p. 99–110.
565. Weltner K. (1992). Über das Lernen von Lernstrategien. // Nold G. *Lernbedingungen und Lernstrategien: welche Rolle spielen kognitive Verstehenstrukturen?* Tübingen, Gunter Narr.
566. Weltner K. (1978). *Autonomes Lernen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
567. Wiese B. S., Schmitz B. (2002). Selbstreguliertes Handeln im Kontext eines entwicklungspsychologischen Meta – Modells // *Zeitschrift fuer Entwicklungspsychologie und Paedagogische Psychologie*. 34, p. 80–94.
568. Wild E., Wild K. P. (2009). Jeder lernt auf seine Weise. // *Nespausdinta konferencijos Hochschule und Schule in der internationalen Diskussion: Chancen und Risiken neuer Entwicklungen medžiaga*. Internationale Tagung an der Universität Hildesheim 30. 03 2009 - 02. 04 2009. The International Academy for the Humanization of Education (IAHE).
569. Wild K. P. (2001). Lernstrategien und Lernstile // D. H. Rost (Hrsg.) *Handwoerterbuch Paedagogische Psychologie*. Weinheim: Psychologie Verlags Union, p. 424–429.
570. Wild K. P. (2000). *Lernstrategien im Studium: Strukturen und Bedingungen*. Muenster, New York, Muenchen, Berlin: Waxmann.
571. Wild K. P., Schiefele U. (1994). Lernstrategien im Studium: Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilitaet eines neuen Fragebogens. // *Zeitschrift fuer Differentielle und diagnostische Psychologie*, 15, p. 185–200.
572. Wirth K.R., Perkins D. (2008). *Learning to Learn*. Interaktyvus, prieiga per internetą [http://cleanet.org/NAGTWorkshops/metacognition/selected\\_references.html](http://cleanet.org/NAGTWorkshops/metacognition/selected_references.html), [žiūrėta 2011 09 15].

573. Wolff D. (1998). *Lernstrategien: Ein Weg zu mehr Lernerautonomie*. Vortrag gehalten auf dem Internationalen Deutschlehrertag im Amsterdam (5.8.1997). Interaktyvus, prieiga per internetą <http://www.ualberta.ca/~german/idv/wolff1.htm> [žiūrėta 2013 02 15].
574. Wolff D. (1992). *Lern- und Arbeitstechniken für den Fremdsprachenunterricht: Versuch einer theoretischen Fundierung* // Multhaupt U., Wolff D. *Prozessorientierung in der Fremdsprachendidaktik*. Frakfurt, Diesterweg.
575. Zeuner Ch. (2007). *Welche Potentiale bietet Weiterbildung für die Bewältigung gesellschaft-licher Veränderungen im kommunalen und regionalen Umfeld?* Vortrag, gehalten im Rahmen der Fachtagung „Weiterbildung als Mitgestalter gesellschaftlicher Wandlungsprozesse“ vom 5. bis 6. November 2007 in Hannover. Interaktyvus, prieiga per internetą [http://www.lewus.de/download/ZeunerPerspektiven\\_derWB.pdf](http://www.lewus.de/download/ZeunerPerspektiven_derWB.pdf) [žiūrėta 2013 04 13].
576. Zubrickienė I., Adomaitienė J. (2011). Andragogo asmeninio efektyvumo plėtojimo aspektai. // *Andragogika*. 2011, Nr. 2. Klaipėda: KU leidykla, p. 41–51.
577. Zürcher R. (2007). *Informelles Lernen und de Erwerb von Kompetenzen. Theoretische, didaktische und politische Aspekte*. Materialien zur Erwachsenenbildung: Informelles Lernen. Wien: bm:ukk.
578. Zuzevičiūtė V. (2006). Mokymosi universitete strategijos – praktika ir problemos // *Pedagogika*, 2006, t. 81, p. 89–95.
579. Zuzevičiūtė V. (2004). Studentų požiūris į mokymą(si) aukštosiose mokyklose // *Acta Paedagogica Vilnensia*. 2004, t. 13, p. 81–87. Interaktyvus, prieiga per internetą [www.leidykla.vu.lt/inefleid/](http://www.leidykla.vu.lt/inefleid/) [žiūrėta 2009 10 14].
580. Zuzevičiūtė V. (2003). Andragoginiai mokymosi organizavimo elementai ir studijuojančiųjų požiūris į mokymąsi Lietuvos aukštosiose mokyklose. // *Aukštojo ir vidurinio mokslo sanglauda: ugdymo turinio ir didaktikos tradicijos ir kaita*. IX tarptautinės mokslinės konferencijos rinkinys. Vilnius, p. 36–43.
581. Zuzevičiūtė V., Teresevičienė M. (2008). *Suaugusiųjų mokymasis. Andragoginės veiklos perspektyva*. Mokslo studija. Kaunas: VDU.
582. Zuzevičiūtė V., Teresevičienė M. (2007). *Universitetinės studijos mokymosi visą gyvenimą perspektyvoje*. Monografija. Kaunas: VDU.
583. Žemaitaitytė I. (2001). *Neformalusis suaugusiųjų švietimas, kaip besimokančios visuomenės veiksnys*. Daktaro disertacija. Kaunas: VDU.
584. Žilinskaitė L. (2007). *Mokymosi visą gyvenimą idėjos sisteminio įgyvendinimo Lietuvos suaugusiųjų švietime metodologinės prielaidos*. Daktaro disertacija. Kaunas: VDU.
585. Žydžiūnaitė V., Rupšienė L., Bitinas B. (2008). *Kokybinių tyrimų metodologija*. Klaipėda, S.Jokužio leidykla – spaustuvė.
586. Žukauskienė R. (2012). *Raidos psichologija: integruotas požiūris*. Vilnius: Margi raštai.
587. Žvirdauskas D., Adaškevičienė V. (2008) *Neformaliojo pedagogų ir andragogų mokymosi patirties pripažinimo metodika ir jos taikymo galimybės*. Interaktyvus, prieiga per internetą [www.lssic.lt](http://www.lssic.lt) [žiūrėta 2009 06 16].

## Internetiniai puslapiai

1. <http://terminai.vlkk.lt>
2. <http://www.peterhoney.com/content/tools.html>
3. <http://www2.le.ac.uk/offices/careers/pgrd/resources/teaching/theories/honey-mumford>
4. [http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/styles/honey\\_mumford.html](http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/styles/honey_mumford.html)
5. <http://www.learningandteaching.info/learning/experience.htm#ixzz1snFPk3C5> [http://www.learningandteaching.info/learning/intelligence\\_2.htm#Fluid#ixzz1snISJEHQ](http://www.learningandteaching.info/learning/intelligence_2.htm#Fluid#ixzz1snISJEHQ) <http://www.vark-learn.com>
6. [www.managerSeminare.de](http://www.managerSeminare.de)
7. <http://www.edwdebono.com>



## Priedai

1. Mokėjimo mokyti kompetencijos tyrimo instrumentas.
2. Diagnostinio tyrimo anketa.
3. Ugdomojo projekto diagnostinių pjuvių anketa.
4. Ugdomojo projekto programa.
5. Ugdomojo projekto detalus planas.
6. Diagnostinio tyrimo rezultatai (kompaktinė laikmena).
7. Ugdomojo projekto vertinimo anketa (kompaktinė laikmena).
8. Mokymosi strategijos informacijai išiminti (kompaktinė laikmena).
9. Daugiasluoksniu intelekto pagal H.Gardner klausimynas (kompaktinė laikmena).
10. Daugiasluoksniu intelekto analizės esė pavyzdys (kompaktinė laikmena).
11. Laiko protokolo forma (kompaktinė laikmena).
12. Ugdomojo projekto rezultatai (kompaktinė laikmena).



## **PRIEDAI**

## Mokėjimo mokytis kompetencijos tyrimo instrumentas

Subkompetencija	Subkompetencijos elementai	Subkompetencijos elementus nusakantys gebėjimai
Mokėjimas mokytis su- pratimas	Subkompetencijos elementai	Žinojimas, ką darau mokydamasis
		Supratimas, kokių reikia žinių
		Supratimas, kokių reikia mokėjimų/igūdžių
		Supratimas, kokių reikia mokėjimų/igūdžių
		Supratimas, kokių reikia mokėjimų/igūdžių
		Supratimas, kokių reikia mokėjimų/igūdžių
		Supratimas, kokių reikia mokėjimų/igūdžių
		Supratimas, kokių reikia mokėjimų/igūdžių
		Supratimas, kokių reikia mokėjimų/igūdžių
		Supratimas, kokių reikia mokėjimų/igūdžių
		Supratimas, kokių reikia mokėjimų/igūdžių
		Supratimas, kokių reikia mokėjimų/igūdžių
		Supratimas, kokių reikia mokėjimų/igūdžių

Subkompetencija	Subkompetencijos elementus nusakantys gebėjimai
<p><b>Motyvacinių veiksmų suvokimas</b></p> <p><i>Mokymosi motyvas - tikslas</i></p>	<p>Jausti poreikį mokytis, kai tikslai nusistatomi ir užsibrėžiami asmeniškai</p> <p>Jausti poreikį mokytis, kai galvojama apie savo ateitį</p> <p>Jausti poreikį mokytis, kai tikima savo projektais, svajonėmis</p> <p>Jausti poreikį mokytis, kai žinoma, kodėl (kokiu tikslu) vykdoma užduotis, projektas ar veikla</p> <p>Jausti poreikį mokytis, kai ieškoma pagalbos, esama sunkumų</p> <p>Jausti poreikį mokytis, kai norisi įveikti iššūkius</p> <p>Jausti poreikį mokytis, kai norisi pasiekti tikslą</p>
<p><i>Mokymosi motyvas - galimybė įveikti kliūtis</i></p>	<p>Jausti poreikį mokytis, kad aplinka draugiška ir jauki, kai žinoma, kad atsiras, padėsiančių žmonių</p> <p>Jausti poreikį mokytis, kai norisi tobulinti mėgstamą dalyką</p>
<p><i>Mokymosi motyvas - galimybė pritaikyti žinias</i></p>	<p>Jausti poreikį mokytis, kai yra galimybės pasinaudoti mokymosi rezultatais (pvz., kasdieniniame gyvenime)</p> <p>Jausti poreikį mokytis, kai mokomasi įvairiose situacijose, įvairiais būdais</p> <p>Jausti poreikį mokytis dalijantis ir keičiantis žiniomis su kitais žmonėmis</p> <p>Jausti poreikį mokytis, kai dalykai atrandami ir tyrinėjami asmeniškai</p>
<p><i>Mokymosi motyvas - galimybė įvertinti save</i></p>	<p>Jausti poreikį mokytis, kai gali pažinti save, savo interesus, pomėgius</p> <p>Jausti poreikį mokytis, kai gali pamatyti savo indėlį į grupės darbą siekiant bendro tikslo</p> <p>Jausti poreikį mokytis, kai gali padėti kitiems žmonėms</p> <p>Jausti poreikį mokytis, kai jauti, kad didėja pasitikėjimas savimi, supratęs, ką žinai ir moki</p> <p>Jausti poreikį kiekvieną dieną išmokyti naujų dalykų</p> <p>Jausti poreikį mokytis siekiant skatinti kitų žmonių pažangą</p>
<p><b>Laiko valdymas</b></p>	<p>Gebėti panaudoti laiką tikslams pasiekti</p> <p>Gebėti įvertinti, kiek laiko reikės, kad užduotis/veikla būtų sėkmingai atlikta</p> <p>Gebėti laikytis užduočių atlikimo terminų</p> <p>Gebėti analizuoti terminų nesilaikymo priežastis ir nustatyti, ar jos buvo sąmoningos ar nesąmoningos</p> <p>Gebėti sukurti strategijas kliūtims, trukdantiems laikytis terminų, šalinti</p>

Subkompetencijos elementai	Subkompetencijos elementus nusakantys gebėjimai
Subkompetencijos elementai	
<i>Užduočių tvarkymas</i>	<p>Gebėti nustatyti užduočių prioritetus, t.y. gebėti jas vykdyti atsižvelgiant į jų svarbą</p> <p>Gebėti skaidyti didelę užduotį į keletą smulkių, pasirinkti tą, kuriai atlikti tuo metu turima pakankamai laiko</p> <p>Gebėti numatyti atskirus bendros užduoties žingsnius ir sudaryti jų sąrašą</p> <p>Gebėti susidaryti laiko tvarkaraštį ir vesti dienoraštį veikloms prisiminti, organizuoti ir planuoti</p> <p>Atsižvelgiant į užduoties atlikimo terminus gebėti nustatyti kiekvienos užduoties pradžios ir pabaigos laiką</p> <p>Gebėti sudaryti visą užduoties atlikimo vaizdą, ypač jei užduotys persidengia arba viena priklauso nuo kitos</p> <p>Gebėti numatyti netikėtų tikimybę ir suplanuoti laiką taip, kad užduotis būtų atlikta</p> <p>Gebėti nutraukti veiklą ir ją iš naujo perplanuoti, kai matoma, kad nepasiekiamas tikslas</p> <p>Gebėti tvarkyti laiką taip, kad viską būtų galima daryti be trukdžių, pvz., kai mokomasi, negalvojiam apie poilsį</p> <p>Gebėti efektyviai naudoti laiką užduotims atlikti</p>
<i>Prasmingas laiko naudojimas</i>	<p>Gebėti tinkamai paskirstyti laiką daug pastangų reikalaujančioms užduotims</p> <p>Gebėti suprasti, kokie veiksmai, atlikti darant patinkancią užduotį, gali būti naudingi atliekant nepatinkancią</p> <p>Gebėti nustatyti, kaip švaistomas laikas nemalonioms, daug pastangų reikalaujančioms užduotims atlikti</p> <p>Gebėti paprašyti pagalbos ir panaudoti visus išteklius siekiant įvykdyti užduotis laiku</p>
<i>Darbas su užduotimis</i>	<p>Gebėti pasinaudoti bibliotekos ištekliais</p> <p>Gebėti naudotis internetu ieškant informacijos</p> <p>Gebėti nustatyti prieinamus išteklius (internetas, biblioteka ir pan.) informacijai rasti</p> <p>Gebėti užduoti klausimus siekiant sužinoti rūpimą informaciją</p> <p>Gebėti nustatyti, kokiais būdais reikia mokytis</p>
<b>Informacijos valdymas</b>	<p>Gebėti nustatyti pagrindinius (raktinius, svarbiausius) žodžius ir pagrindinę teksto mintį ar autoriaus nuostatas</p> <p>Gebėti nustatyti pagrindinę pokalbio mintį</p> <p>Gebėti atskirti tai, kas svarbu, nuo to, kas nesvarbu</p> <p>Gebėti nustatyti, kad reikia daugiau informacijos, kai klausoma kalbančiojo, žiūrима TV ar skaitomas tekstas</p> <p>Gebėti sekti ir (ar) paaiškinti instrukcijų, pateiktų raštu arba vizualiai, nuoseklumą</p>
<i>Informacijos su- pratimas</i>	<p>Gebėti sudėlioti informaciją atsižvelgiant į kriterijus (abėcėles tvarka, chronologine tvarka ir pan.)</p> <p>Gebėti pasirinkti informaciją pagal temą, naudingumą ir poreikius</p> <p>Gebėti sisteminti (kataloguoti) informaciją taip, kad pririnkus ją būtų galima lengvai surasti</p> <p>Gebėti naudoti paprastas įsminimo strategijas kasdieninio gyvenimo duomenims įsidėmėti</p>
<i>Informacijos klasi- fikavimas,</i>	

Subkompetencija	Subkompetencijos elementai	Subkompetencijos elementus nusakantys gebėjimai
	<i>Informacijos atgaminimas, prietaikymas</i>	<p>Gebėti daryti užrašus kasdieninio gyvenimo situacijose (pvz., kalbant telefonu) ir paskaitose/užsiėmimuose</p> <p>Gebėti atgaminti teksto struktūrą ir turinį naudojant planą ir minčių (sąvokų, koncepcijų) žemėlapi</p> <p>Gebėti suskirstyti informacijos elementus pagal kategorijas „už“ ir „prieš“ situacijoje, kai reikia pasirinkti</p> <p>Gebėti naudoti įvairią informaciją pranešimui parengti ir pristatyti</p> <p>Gebėti panaudoti vienuose mokymuose gautą informaciją kituose mokymuose</p>
<b>Darbas grupėje</b>	<i>Komunikavimas</i>	<p>Gebėti išsakyti mintis ir nuomonę grupei</p> <p>Gebėti klausyti nepertraukiant komandos narių</p> <p>Gebėti išreikšti savo nuomonę grupei netgi, kai ji skiriasi nuo kitų nuomonės</p> <p>Gebėti išklausti ir suprasti kitų žmonių požiūrį, kai jis sutampa su asmens nuomone ir kai skiriasi</p> <p>Gebėti kurti ryšius tarp grupės narių ir bendradarbiauti su jais, kai nuomonės sutampa su ir kai jos skiriasi</p>
	<i>Indėlis į grupės darbą</i>	<p>Gebėti žiniomis ir patirtimi pasidalinti su grupe</p> <p>Gebėti nustatyti, kokios grupės narių žinios, vertybės ir įgūdžiai yra nauji arba geresni, ir jais pasinaudoti</p> <p>Gebėti pripažinti ir įvertinti bet kokią grupės nario indėlį į bendrą darbą ir atsižvelgti į jį</p> <p>Gebėti aktyviai dalyvauti grupės darbe</p>
	<i>Grupės nuomonės priėmimas</i>	<p>Gebėti priimti grupės narių pagalbą ir dirbant, ir formuojant nuostatas</p> <p>Gebėti paskatinti grupės narius įsitraukti į veiklą ir bendradarbiauti</p> <p>Gebėti priimti grupės narių pastabas, apsvaistyti jų naudingumą ir ištaisyti savo klaidas</p> <p>Gebėti priimti grupės darbo taisykles ir jų laikytis</p>
	<i>Bendradarbiavimas</i>	<p>Gebėti pripažinti, kad kiekvienas grupės narys turi tam tikrą vaidmenį ar užduotį ir siekia bendro tikslo</p> <p>Gebėti įvykdyti viską, ką yra pasižadėjusi/pasižadėjęs, nori to ar nenori</p> <p>Gebėti priimti grupės sprendimus netgi tuomet, kai su jais nesutinkama</p> <p>Gebėti nustatyti grupės darbo tikslą, rūpintis grupės veikla netgi, kai veikla yra tik dalis bendros veiklos</p> <p>Gebėti vykdyti įsipareigojimus laiku, įsitraukti, nugalėti klūtis, siekti bendro tikslo</p> <p>Gebėti grupės poreikius laikyti svarbesniais nei savo paties</p> <p>Gebėti pozityviai derėtis su grupės nariais, ieškant sprendimų dėl iškilusių nesklaidumų</p> <p>Gebėti pasirinkti iš keleto pasiūlymų ir remti tą veiklą, kuri atrodo geriausia</p>

Subkompetencija	Subkompetencijos elementai	Subkompetencijos elementus nusakantys gebėjimai
Ankstesnės patirties refleksija	<p><i>Veiklos praeityje atsiminimas ir aprašymas</i></p> <p><i>Veiklos praeityje supratimas ir įvertinimas</i></p>	<p>Gebėti atsiminti, ką veikiant buvo įgyta aptariama mokymosi patirtis</p> <p>Gebėti įvertinti laiką, per kurį buvo atlikta mokymosi veikla</p> <p>Gebėti aprašyti, kokiomis aplinkybėmis buvo įgyta ankstesnioji mokymosi patirtis</p> <p>Gebėti atskleisti jausmus, patirtus atliekant mokymosi veiklą</p> <p>Gebėti nustatyti, kas buvo svarbu ankstesnėje mokymosi veikloje</p> <p>Gebėti įvertinti, ar buvo pasiekti mokymosi veiklos tikslai</p> <p>Gebėti suprasti, ar ankstesnė mokymosi veikla buvo veiksminga</p> <p>Gebėti nustatyti, kokiais ankstesnės mokymosi veiklos etapais buvo įgyta skirtinga patirtis</p> <p>Gebėti įvertinti priežastis, kodėl norima pasikeisti asmeniškai arba pakeisti situaciją</p> <p>Gebėti nustatyti, ar strategijos, procedūros ir įgūdžiai, kurie buvo taikomi ankstesnėje veikloje, buvo efektyvūs</p> <p>Gebėti įvardinti patirtį, įgytą ankstesnėje mokymosi veikloje</p> <p>Gebėti rasti alternatyvių galimybių panašiai mokymosi veiklai atlikti</p> <p>Gebėti įvertinti, kas ankstesnėje mokymosi patirtyje buvo gerai ir kas taisytina</p> <p>Gebėti padaryti išvadas, ką galima buvo atlikti kitaip</p> <p>Gebėti rasti ankstesnės mokymosi patirties teorinį pagrindimą</p>
	<p><i>Patyrimo, įgyto atlikus veiklą, analizė</i></p> <p><i>Ankstesnės patirties taikymo veiksmų plano sudarymas ir įgyvendinimas</i></p>	<p>Gebėti numatyti, kaip iš įgytos patirties galima panaudoti dabar ar ateityje</p> <p>Gebėti numatyti, kaip stiprinti įgytas stiprybes</p> <p>Gebėti numatyti, kaip įveikti išryškėjusias silpnynes</p> <p>Gebėti numatyti, kokioje mokymosi veikloje, kokiais būdais ir kokia seka bus taikoma ankstesnė patirtis</p> <p>Gebėti numatyti laiką, per kurį ankstesnė mokymosi patirtis bus pritaikyta</p> <p>Gebėti įgyvendinti numatytą planą</p>



## Diagnostinio tyrimo anketa

Gerbiamas kolega!

Šiais laikais mes visi ko nors mokomės. Vieni mokomės sėdėdami auditorijoje, kiti – stebėdami savo ar šalia esančių žmonių veiklą, tretį – savarankiškai: skaitydami ir analizuodami literatūrą, atlikdami nuotolinio mokymosi užduotis. Kiekvienas mūsų pasirenkame mokymosi būdus ir aplinką, savaip tvarkome mokymuisi skirtą laiką.

Kviečiame Jus keletą minučių pamąstyti apie tai, kaip Jūs mokotės – kas mokytis padeda, kas – trukdo, ir užpildyti šį klausimyną. Atsakę į klausimus, Jūs pats pamatysite stipriąsias ir tobulintinas savo mokymosi puses.

Apklauskos tikslas – surinkti informaciją apie suaugusiųjų mokymosi mokytis kompetencijos raišką. Jūsų nuomonė padės sukurti suaugusiųjų žmonių mokymosi mokytis tobulinimo modelį.

Anketoje pateikti klausimai su galimais atsakymais. Prašome atsakyti į visus klausimus. Kaip pažymėti atsakymą, nurodyta prie kiekvieno klausimo. Jei atsakydami suklydote ar pažymėjote ne tą atsakymą, kurį norėjote, aiškiai nubraukite netinkamą atsakymą ir pažymėkite, Jūsų nuomone, tinkamą.

Anketa anoniminė – pavardės nurodyti nereikia. Garantuojame, kad duomenys bus naudojami tik statistiškai apibendrinti, todėl jų konfidencialumą užtikriname.

Apklausą atlieka Vilniaus pedagoginio universiteto Edukologijos katedros doktorantė Vilija Lukošūnienė.

Dėkojame už atsakymus. Linkime sėkmės!

1. Ar Jums aktualu mokėti mokytis? *Pažymėkite vieną atsakymą.*

<input type="radio"/> Labai aktualu	<input type="radio"/> Aktualu	<input type="radio"/> Nelabai aktualu	<input type="radio"/> Visai neaktualu	<input type="radio"/> Sunku pasakyti
-------------------------------------	-------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------------	--------------------------------------

2. Kaip suprantate, kas yra mokymasis mokytis? *Pažymėkite tris, Jūsų nuomone, mokymosi mokytis kompetenciją apibūdinančius teiginius.*

- Gebėjimas planuoti mokymosi veiklą.
- Gebėjimas įsivertinti mokymąsi ir išvadas naudoti mokantis ateityje.

- Gebėjimas efektyviai rinkti, apdoroti, išsaugoti, atgaminti ir panaudoti informaciją.
- Gebėjimas dirbti individualiai ir grupėmis.
- Gebėjimas įgyti, įsidėmėti ir įsisąmoninti naujas žinias ir įgūdžius.
- Gebėjimas rasti konsultavimo pagalbą ir ja pasinaudoti.
- Gebėjimas remtis ankstesne mokymosi ir gyvenimo patirtimi.
- Gebėjimas įgytas žinias ir įgūdžius panaudoti kitomis aplinkybėmis, t. y. kitoje veikloje, nei žinios ir įgūdžiai buvo įgyti.
- Vidinės motyvacijos mokytis turėjimas ir pasitikėjimas savimi.
- Kita (įrašykite).....

3. Kaip Jums atrodo, kaip mokėjimas mokytis padeda pasiekti geresnių mokymosi rezultatų? *Pažymėkite vieną atsakymą.*

<input type="radio"/> Labai padeda	<input type="radio"/> Padeda	<input type="radio"/> Nelabai padeda	<input type="radio"/> Visai nepadeda	<input type="radio"/> Nežinau, negalvoju
------------------------------------	------------------------------	--------------------------------------	--------------------------------------	--

4. Įšivertinkite mokėjimo mokytis kompetenciją sudarančius gebėjimus. *Kiekvienam teiginiui pasirinkite vieną atsakymo variantą.*

### Motyvacijos veiksnių supratimas

<i>Mokymosi motyvas – tikslai. Jaučiu poreikį mokytis, kai...</i>	Tikrai sutinku	Sutinku	Nei sutinku, nei nesutinku	Nesutinku	Tikrai nesutinku
1. Pats nusistatau ir užsibrėžiu tikslus					
2. Galvoju apie savo ateitį					
3. Tikiu savo projektais ir svajonėmis					
4. Žinau, kodėl (kokiu tikslu) vykdu užduotį, projektą ar veiklą					

<i>Mokymosi motyvas - galimybė įveikti kliūtis. Jaučiu poreikį mokytis, kai...</i>	Tikrai sutinku	Sutinku	Nei sutinku, nei nesutinku	Nesutinku	Tikrai nesutinku
5. Ieškau pagalbos, turėdama(s) sunkumų					
6. Įveikiu iššūkius, kai su jais susiduriu					
7. Siekiu savo tikslų					
8. Matau savo pažangą					
9. Aplinka draugiška ir jauki bei padėti pasirengę aplinkiniai					

Mokymosi motyvas - galimybė pritaikyti žinias. Jaučiu poreikį mokytis, kai...	Tikrai sutinku	Sutinku	Nei sutinku, nei nesutinku	Nesutinku	Tikrai nesutinku
10. Mėgstu dalyką ir noriu jį tobulinti					
11. Galiu panaudoti mokymosi rezultatus: pritaikau kasdieninio gyvenimo žinias mokymuisi ir atvirkščiai					
12. Mokausi įvairiose situacijose, įvairiais būdais					
13. Dalinuosi išmoktais dalykais su kitais žmonėmis					
14. Pasinaudodama(s) naujomis žiniomis dalykus atrandu ir tyrinėju pats					

<i>Mokymosi motyvas – galimybė įsivertinti save. Jaučiu poreikį mokytis, kai...</i>	Tikrai sutinku	Sutinku	Nei sutinku, nei nesutinku	Nesutinku	Tikrai nesutinku
15. Galiu pažinti save: interesus, pomėgius, vidines galias, gebėjimus					
16. Galiu pamatyti savo indėlį į grupės darbą siekiant bendro tikslo					
17. Galiu padėti kitiems žmonėms					
18. Jaučiu, kad didėja pasitikėjimas savimi, supratus, ką žinau ir moku					
19. Noriu kiekvieną dieną išmokti naujų dalykų					
20. Galiu paskatinti kitų žmonių pažangą					

### Laiko valdymas

<i>Įvertindamas laiką ir terminus gebu</i>	Tikrai sutinku	Sutinku	Nei sutinku, nei nesutinku	Nesutinku	Tikrai nesutinku
1. Laiką panaudoti užduoties tikslams pasiekti					
2. Įvertinti, kiek laiko reikės, kad užduotis ar veikla būtų sėkmingai atlikta					
Laikytis užduočių atlikimo terminų					

4. Analizuoti, dėl kokių priežasčių nesilaikiau terminų, ir nustatyti, ar jos buvo sąmoningos, ar nesąmoningos					
5. Sukurti strategijas kliūtims, trukdančioms laikytis terminų, įveikti					

<i>Planuodama(s) užduočių atlikimo eigą gebu</i>	Tikrai sutinku	Sutinku	Nei sutinku, nei nesutinku	Nesutinku	Tikrai nesutinku
6. Nustatyti užduočių prioritetus, t. y. gebu jas vykdyti atsižvelgdama(s) į jų svarbą					
7. Suskaidyti didelę užduotį į keletą smulkių, kad galėčiau pasirinkti tą, kuriai atlikti tuo metu turiu pakankamai laiko					
8. Numatyti atskirus užduoties žingsnius ir sudaryti jų sąrašą					
9. Susidaryti laiko tvarkaraštį ir vesti dienoraštį savo veikloms prisiminti, organizuoti ir planuoti					
10. Atsižvelgdama(s) į užduoties atlikimo terminus nustatyti, kiekvienos užduoties pradžios ir pasibaigos laiką					
11. Susidaryti visą užduoties atlikimo vaizdą, ypač jeigu keletas užduočių persidengia arba viena priklauso nuo kitos					

<i>Naudodama(s) laiką prasmingai gebu</i>	Tikrai sutinku	Sutinku	Nei sutinku, nei nesutinku	Nesutinku	Tikrai nesutinku
12. Numatyti netikėtumų tikimybę ir suplanuoti laiką taip, kad užduotis būtų atlikta netgi tuomet, jeigu užklyptų netikėtumai					
13. Nutraukti veiklą ir ją iš naujo perplanuoti, kai matoma, kad nepasiekiamas tikslas arba neįvykdomos planuotos užduotys					
14. Tvarkyti savo laiką taip, kad viską būtų galima daryti be trukdžių					
15. Efektyviai naudoti laiką užduotims atlikti					

<i>Planuodamas laiką atliekant užduotis gebu</i>	Tikrai sutinku	Sutinku	Nei sutinku, nei nesutinku	Nesutinku	Tikrai nesutinku
16. Tinkamai paskirstyti laiką daug pastangų reikalaujančioms užduotims					
17. Suprasti, kokie veiksmai, atlikti darant patinkančią užduotį, gali būti naudingi atliekant nepatinkančią užduotį					
18. Nustatyti, kaip švaistomas laikas ieškant būdų nemalonioms arba daug pastangų reikalaujančioms užduotims atlikti					
19. Paprašyti pagalbos ir panaudoti visus išteklius siekiant įvykdyti užduotis laiku					

### Informacijos valdymas

<i>Ieškodamas informacijos gebu</i>	Tikrai sutinku	Sutinku	Nei sutinku, nei nesutinku	Nesutinku	Tikrai nesutinku
1. Pasinaudoti bibliotekos ištekliais					
2. Naudotis internetu					
3. Nustatyti prieinamus išteklius (internetas, biblioteka ir pan.) informacijai rasti					
4. Užduoti klausimus siekdamas sužinoti rūpimą informaciją					
5. Nustatyti, kokiais būdais reikia mokytis					

<i>Suprasdamas informaciją gebu</i>	Tikrai sutinku	Sutinku	Nei sutinku, nei nesutinku	Nesutinku	Tikrai nesutinku
6. Nustatyti pagrindinius (raktinius, svarbiausius) žodžius ir pagrindinę teksto mintį ar autoriaus nuostatas					
7. Nustatyti pagrindinę pokalbio mintį					
8. Atskirti tai, kas svarbu, nuo to, kas nesvarbu					
9. Nustatyti, kad reikia daugiau informacijos, kai klausoma kalbančiojo, žiūrima TV ar skaitomas tekstas					
10. Sekti ir/arba paaiškinti instrukcijų nuoseklumą raštu arba vizualiai					

<i>Klasifikuodama(s) informaciją gebu</i>	Tikrai sutinku	Sutinku	Nei sutinku, nei nesutinku	Nesutinku	Tikrai nesutinku
11. Sudėlioti informaciją atsižvelgdama(s) į kriterijus (abėcėlės tvarka, chronologine tvarka)					
12. Atsirinkti informaciją pagal temą, naudingumą ir poreikius					
13. Sisteminti (kataloguoti) informaciją taip, kad prireikus galėčiau lengvai surasti					
14. Naudoti paprastas įšiminimo strategijas kasdieninio gyvenimo duomenims (telefono numerius, PIN kodus, slaptažodžius) įsidėmėti					

<i>Atgamindama(s) ir pritaikydama(s) informaciją gebu</i>	Tikrai sutinku	Sutinku	Nei sutinku, nei nesutinku	Nesutinku	Tikrai nesutinku
15. Daryti užrašus kasdieninio gyvenimo situacijose (pvz., kalbėdama(s) telefonu) ir paskaitose(užsiėmimuose)					
16. Atgaminti teksto struktūrą ir turinį naudodamas planą ir minčių (sąvokų, koncepcijų) žemėlapi					
17. Suskirstyti informacijos elementus pagal kategorijas „už“ ir „prieš“, kai reikia pasirinkti					
18. Naudoti įvairią informaciją pranešimui parengti ir pristatyti					
19. Panaudoti vienuose mokymuose gautą informaciją kituose mokymuose					

### **Darbas grupėje**

<i>Komunikuodama(s) gebu</i>	Tikrai sutinku	Sutinku	Nei sutinku, nei nesutinku	Nesutinku	Tikrai nesutinku
1. Atskleisti savo mintis ir nuomonę grupei					
2. Klausyti nepertraukdama(s) grupės narių					
3. Išreikšti savo nuomonę grupei netgi, kai ji skiriasi nuo kitų nuomonės					
4. Išklaudyti ir suprasti kitų žmonių požiūrį abiem atvejais – kai jis sutampa su manuoju ir kai jis skiriasi					
5. Kurti ryšius tarp grupės narių, rodyti pagarbą, bendradarbiauti su visais abiem atvejais – kai nuomonės sutampa ir kai jos skiriasi					

<i>Prisidėdama(s) prie darbo grupėje gebu</i>	Tikrai sutinku	Sutinku	Nei sutinku, nei nesutinku	Nesutinku	Tikrai nesutinku
6. Savo žiniomis ir patirtimi pasidalinti su grupe					
7. Nustatyti, kokios grupės narių žinios, vertybės ir įgūdžiai yra nauji arba geresni už mano, ir jais pasinaudoti					
8. Pripažinti ir įvertinti bet kokią grupės nario indėlį į bendrą darbą ir atsižvelgti į jį					
9. Aktyviai dalyvauti grupės darbe					
10. Priimti grupės narių pagalbą ir dirbdama(s), ir formuodamasi(s) požiūrį					
11. Paskatinti, grupės narius ištraukti į veiklą ir bendradarbiauti					

<i>Priimdama(s) grupės nuomonę gebu</i>	Tikrai sutinku	Sutinku	Nei sutinku, nei nesutinku	Nesutinku	Tikrai nesutinku
12. Priimti grupės narių pastabas, apsvartyti jų naudingumą ir ištaisyti savo klaidas					
13. Priimti grupės darbo taisykles ir jų laikytis					
14. Pripažinti, kad kiekvienas grupės narys turi tam tikrą vaidmenį ar užduotį ir siekia bendro tikslo					
15. Įvykdyti viską, ką esu pasižadėjęs/pasižadėjusi, noriu to ar nenoriu					
16. Priimti komandos sprendimus netgi tuomet, kai su jais nesutinku					

<i>Bendradarbiaudamas gebu</i>	Tikrai sutinku	Sutinku	Nei sutinku, nei nesutinku	Nesutinku	Tikrai nesutinku
17. Nustatyti grupės darbo tikslą, rūpintis grupės veikla netgi kai mano veikla yra tik dalis bendros veiklos					
18. Vykdyti įsipareigojimus laiku, ištraukti, nugalėti kliūtis, siekti bendro tikslo					
19. Grupės poreikius laikyti svarbesniais nei savo paties					
20. Pozityviai derėtis su grupės nariais ieškodama(s) sprendimų dėl iškilusių nesklandumų					
21. Pasirinkti iš keleto pasiūlymų ir remti tą veiklą, kuri man atrodo geriausia					

### Ankstesnės patirties refleksija

<i>Atsimindama(s) ankstesnę patirtį gebu</i>	Tikrai sutinku	Sutinku	Nei sutinku, nei nesutinku	Nesutinku	Tikrai nesutinku
1. Atsiminti, ką veikdama(s) įgijau aptariamą mokymosi patirtį					
2. Įvertinti laiką, per kurį buvo atlikta mokymosi veikla					
3. Aprašyti, kokiomis aplinkybėmis buvo įgyta ankstesnė mokymosi patirtis					
4. Atskleisti jausmus, kuriuos patyriau atlikdama(s) mokymosi veiklą					

<i>Suprasdama(s) ir įvertindama(s) ankstesnę patirtį gebu</i>	Tikrai sutinku	Sutinku	Nei sutinku, nei nesutinku	Nesutinku	Tikrai nesutinku
5. Nustatyti, kas buvo svarbu ankstesnėje mokymosi veikloje					
6. Įvertinti, ar buvo pasiekti mokymosi veiklos tikslai					
7. Suprasti, ar ankstesnė mokymosi veikla buvo veiksminga					
8. Nustatyti, kokiais ankstesnės mokymosi veiklos etapais įgijau skirtingą patirtį.					
9. Įvertinti priežastis, kodėl noriu pasikeisti pats/pati arba pakeisti situaciją					

<i>Analizuodamas patyrimą, įgytą ankstesnėje veikloje, gebu</i>	Tikrai sutinku	Sutinku	Nei sutinku, nei nesutinku	Nesutinku	Tikrai nesutinku
10. Nustatyti, ar ankstesnio mokymosi strategijos, procedūros ir įgūdžiai buvo efektyvūs					
11. Įvardinti patirtį, įgytą ankstesnėje veikloje					
12. Rasti alternatyvių galimybių panašiai mokymosi veiklai atlikti					
13. Įvertinti, kas ankstesnėje patirtyje buvo gerai ir kas taisytina					
14. Padaryti išvadas, ką buvo galima padaryti kitaip					
15. Rasti ankstesnės patirties teorinį pagrindimą					



<i>Sudarydama(s) ir įgyvendindama(s) ankstesnės patirties taikymo veiksmų planą gebu</i>	Tikrai sutinku	Sutinku	Nei sutinku, nei nesutinku	Nesutinku	Tikrai nesutinku
16. Numatyti, ką iš įgytos patirties galima panaudoti dabar ar ateityje					
17. Numatyti, kaip stiprinti įgytas stiprybes					
18. Numatyti, kaip įveikti išryškėjusias silpnybes					
19. Numatyti, kokioje veikloje, kokiais būdais ir kokia seka taikysiu ankstesnę patirtį					
20. Numatyti laiką, per kurį pritaikysiu ankstesnę patirtį					
21. Įgyvendinti numatytą planą					

5. Ar Jūs žinote savo mokymosi stilių? *Pažymėkite vieną atsakymą.*

<input type="radio"/> Labai gerai žinau	<input type="radio"/> Gerai žinau	<input type="radio"/> Žinau	<input type="radio"/> Šiek tiek žinau	<input type="radio"/> Nežinau
---	-----------------------------------	-----------------------------	---------------------------------------	-------------------------------

6. Kaip mokydamasis naudojate dominuojančio Jūsų intelekto tipo privalumus?  
*Parašykite*.....  
 .....  
 .....  
 .....

7. Ką, Jūsų nuomone, suteikia mokėjimas mokytis? *Pažymėkite du, Jūsų nuomone, svarbiausius atsakymus.*

- Supratimą, kaip teikti pirmenybę mokymuisi.
- Supratimą, kaip motyvuoti pačiam save.
- Supratimą, kaip įgyti pasitikėjimą savo sėkme.
- Supratimą, kaip atsižvelgti į dalykus, kurie daro įtaką mokymuisi (dienos režimas, mityba, teigiama aplinka).
- Supratimą apie specifinius dalykus (strategijas), kurias galima naudoti efektyviam mokymuisi, pvz., pagerinti atmintį, tobulinti kūrybiškumą, rinkti sudėtingą informaciją.
- Supratimą apie kai kuriuos stiprintinus įpročius, pvz., įprotį apmąstyti mokymąsi, siekiant jį tobulinti.

8. Kokių mokymosi technikų norėtumėte išmokti? *Pažymėkite tris, Jūsų nuomone, svarbiausias.*

Skaitymo (greitojo, įdėmiojo, kritiškojo)

- Aktyvaus klausymosi
- Klausimo formulavimo, perfrazavimo, pasitikslinimo
- Įsiminimo ir atgaminimo (mnemotechnikos metodų: grupavimo, rimo ir ritmo, akronimų, vietų ir eilės asociacijos ir vaizduotės)
- Atminties lavinimo
- Informacijos grupavimo (kategorijos, schemos, minčių žemėlapiai)
- Informacijos analizavimo (temos, pagrindinės minties, argumentų nustatymas)
- Konspektavimo
- Susikaupimo
- Atsipalaidavimo

9. Jeigu Jūs turėtumėte galimybę mokytis mokytis specialiuose užsiėmimuose, ar dalyvaustumėte juose? *Pažymėkite vieną atsakymą.*

<input type="radio"/> Tikrai taip	<input type="radio"/> Taip	<input type="radio"/> Galbūt taip	<input type="radio"/> Tikrai ne	<input type="radio"/> Sunku pasakyti
-----------------------------------	----------------------------	-----------------------------------	---------------------------------	--------------------------------------

**Parašykite šiek tiek apie save**

**Gyvenamoji vieta. Pažymėkite**

<input type="radio"/> Miestas	<input type="radio"/> Gyvenvietė	<input type="radio"/> Kaimas	<input type="radio"/> Kita (nurodykite).....
-------------------------------	----------------------------------	------------------------------	--

**Amžius**

<input type="radio"/> 25 – 34 m.	<input type="radio"/> 35 – 44 m.	<input type="radio"/> 45 – 55 m.	<input type="radio"/> 55 – 64 m.	<input type="radio"/> Virš 65 m.
----------------------------------	----------------------------------	----------------------------------	----------------------------------	----------------------------------

**Lytis**

<input type="radio"/> Vyras	<input type="radio"/> Moteris
-----------------------------	-------------------------------

**Išsilavinimas**

- Aukštasis (įskaitant ir kolegijas po 1995 m.)
- Aukštesnysis ar spec. vidurinis (technikumas) iki 1991 m.
- Vidurinis su profesiniu mokymu
- Vidurinis be profesinio mokymo
- Pagrindinis su profesiniu mokymu
- Pagrindinis be profesinio mokymo
- Kita (įrašykite).....

**Ką dar norėtumėte parašyti?**

.....

.....

Dėkojame už atsakymams skirtą laiką!

**Klausimynas mokymosi mokytis kompetencijai įsivertinti  
(ugdomojo projekto dalyviams)**

Gerbiamas kolega!

Šiais laikais mes visi ko nors mokomės. Vieni mokomės sėdėdami auditorijoje, kiti – stebėdami savo ar šalia esančių žmonių veiklą, tretį – savarankiškai: skaitydami ir analizuodami literatūrą, atlikdami nuotolinio mokymosi užduotis. Kiekvienas mūsų pasirenkame mokymosi būdus ir aplinką, savaip tvarkome mokymuisi skirtą laiką.

Keletą minučių pamąstykite apie tai, kaip Jūs mokotės – kas mokytis padeda, kas – trukdo. Atsakęs (-iusi) į klausimus, Jūs pamatysite stipriąsias ir tobulintinas savo mokymosi puses.

Linkime sėkmės!

*Anketą pildė*... ..

*Pildymo data* .....

5. Ar Jums aktualu mokėti mokytis? *Pažymėkite vieną atsakymą.*

<input type="radio"/> Labai aktualu	<input type="radio"/> Aktualu	<input type="radio"/> Nelabai aktualu	<input type="radio"/> Visai neaktualu	<input type="radio"/> Sunku pasakyti
-------------------------------------	-------------------------------	---------------------------------------	---------------------------------------	--------------------------------------

6. Kaip suprantate, kas yra mokėjimas mokytis? *Pažymėkite tris, Jūsų nuomone, mokėjimo mokytis kompetenciją apibūdinančius teiginius.*

- Gebėjimas planuoti mokymosi veiklą.
- Gebėjimas įsivertinti mokymąsi ir išvadas naudoti mokantis ateityje.
- Gebėjimas efektyviai rinkti, apdoroti, išsaugoti, atgaminti ir panaudoti informaciją.
- Gebėjimas dirbti individualiai ir grupėmis.
- Gebėjimas įgyti, įsidėmėti ir įsisąmoninti naujas žinias ir įgūdžius.
- Gebėjimas rasti konsultavimo pagalbą ir ja pasinaudoti.
- Gebėjimas remtis ankstesne mokymosi ir gyvenimo patirtimi.
- Gebėjimas įgytas žinias ir įgūdžius panaudoti kitomis aplinkybėmis, t. y. kitoje veikloje, nei žinios ir įgūdžiai buvo įgyti.
- Vidinės motyvacijos mokytis turėjimas ir pasitikėjimas savimi.
- Kita (įrašykite).....

7. Kaip Jums atrodo, kaip mokėjimas mokytis padeda pasiekti geresnių mokymosi rezultatų? *Pažymėkite vieną atsakymą.*

<input type="radio"/> Labai padeda	<input type="radio"/> Padeda	<input type="radio"/> Nelabai padeda	<input type="radio"/> Visai nepadeda	<input type="radio"/> Nežinau, negalvoju
------------------------------------	------------------------------	--------------------------------------	--------------------------------------	--

8. Įsivertinkite mokėjimo mokytis kompetenciją sudarančius gebėjimus. *Kiekvienam teiginiui pasirinkite vieną atsakymo variantą.*

### Motivacijos veiksnių suvokimas

<i>Motyvuoja galimybė išsikelti tikslus</i>	Tikrai sutinku	Sutinku	Nei sutinku, nei nesutinku	Nesutinku	Tikrai nesutinku
1. Galimybė tikslus nustatyti pačiam/pačiai					
2. Mintys apie ateitį					
3. Galimybė mokytis įvairiose situacijose, įvairiais būdais					
4. Žinojimas, kodėl vykdu veiklą ar užduotį					

<i>Motyvuoja galimybė įveikti mokymosi kliūtis</i>	Tikrai sutinku	Sutinku	Nei sutinku, nei nesutinku	Nesutinku	Tikrai nesutinku
5. Kitų artimų žmonių (bendramokšlių, šeimos narių, ekspertų/mokytojų) pagalba					
6. Noras įveikti iššūkius, kai su jais susiduriu					
7. Noras pasiekti tikslą					
8. Savo pažangos matymas					

<i>Motyvuoja galimybė pritaikyti žinias</i>	Tikrai sutinku	Sutinku	Nei sutinku, nei nesutinku	Nesutinku	Tikrai nesutinku
9. Noras tobulinti mėgstamą dalyką					
10. Galimybė mokymosi rezultatus pritaikyti įvairiuose kontekstuose: mokantis pritaikyti tai, ką išmokstu kasdieniniame gyvenime arba darbe, ir atvirkščiai, kasdieniniame gyvenime pritaikyti tai, ką išmokstu mokydamasis					
11. Dalijimosi išmoktais dalykais su kitais žmonėmis džiaugsmas					
12. Galimybė pačiam atrasti ir tyrinėti naujus dalykus, pasinaudojant įgytomis žiniomis					

<i>Motyvuoja galimybę įsivertinti</i>	Tikrai sutinku	Sutinku	Nei sutinku, nei nesutinku	Nesutinku	Tikrai nesutinku
13. Galimybė pažinti save: interesus, pomėgius, vidines galias, gebėjimus					
14. Galimybė pamatyti savo indėlį į darbą ir bendradarbiavimą grupėje, kai siekiama bendro tikslo					
15. Galimybė padėti kitiems žmonėms, naudojant savo pažangos patirtį					
16. Pasitikėjimo savimi didėjimas, supratęs, ką žinau ir moku					

### Laiko valdymas

<i>Įvertindamas laiką ir terminus gebu</i>	Tikrai sutinku	Sutinku	Nei sutinku, nei nesutinku	Nesutinku	Tikrai nesutinku
1. Įvertinti, kiek laiko reikės, kad užduotis ar veikla būtų sėkmingai atlikta					
2. Laikytis užduočių atlikimo terminų					
3. Analizuoti, dėl kokių priežasčių nesilaikiau terminų					
4. Numatyti, kaip šalinti kliūtis, trukdančias laikytis terminų					

<i>Planuodamas užduočių atlikimą gebu</i>	Tikrai sutinku	Sutinku	Nei sutinku, nei nesutinku	Nesutinku	Tikrai nesutinku
5. Nustatyti užduočių prioritetus, t.y. numatyti jų svarbą					
6. Numatyti atskirus užduoties žingsnius ir sudaryti jų sąrašą					
7. Susidaryti visą užduoties atlikimo vaizdą, ypač jei keletas užduočių persidengia arba viena priklauso nuo kitos					
8. Naudoti laiko tvarkaraštį (dienoraštį) veikloms prisiminti, organizuoti ir planuoti					

<i>Naudodamas laiką prasmingai gebu</i>	Tikrai sutinku	Sutinku	Nei sutinku, nei nesutinku	Nesutinku	Tikrai nesutinku
9. Numatyti netikėtumų tikimybę ir suplanuoti laiką taip, kad užduotis atlikčiau netgi tuomet, jei netikėtumai užkluptų					
10. Nutraukti veiklą ir ją iš naujo perplanuoti, kai matau, kad nepasieksiu tikslo ar neįvykdysiu planuotų užduočių					
11. Tvarkyti savo laiką taip, kad viską daryčiau be trukdžių, pvz., kai baigiu mokytis, išsiuosi negalvodamas apie mokslą; kai mokausi, tai netrukdo mano šeimai, laisvalaikiui					

<i>Atlikdamas užduotis gebu</i>	Tikrai sutinku	Sutinku	Nei sutinku, nei nesutinku	Nesutinku	Tikrai nesutinku
12. Tinkamai paskirstyti laiką daug pastangų reikalaujančioms užduotims					
13. Suprasti, kokie mano veiksmai, atlikti darant patinkančią užduotį, gali būti naudingi atliekant nepatinkančią užduotį					
14. Nustatyti, kaip švaistau laiką ieškodamas kelių nemalonioms arba daug pastangų reikalaujančioms užduotims atlikti					
15. Paprašyti pagalbos ir panaudoti visus išteklius siekdamas įvykdyti užduotis laiku					

### Informacijos valdymas

<i>Ieškodamas informacijos gebu</i>	Tikrai sutinku	Sutinku	Nei sutinku, nei nesutinku	Nesutinku	Tikrai nesutinku
1. Nustatyti prieinamus išteklius (internetas, biblioteka ir pan.) informacijai rasti					
2. Pasinaudoti biblioteka ir internetu internetu					
3. Užduoti klausimus kitiems					
4. Pasirinkti tinkamus mokymosi (informacijos įgijimo) būdus					

<i>Įsivaindamas informaciją gebu</i>	Tikrai sutinku	Sutinku	Nei sutinku, nei nesutinku	Nesutinku	Tikrai nesutinku
5. Nustatyti pagrindinius (raktinius, svarbiausius) žodžius ir pagrindinę teksto mintį					
6. Nustatyti, kad man reikia daugiau informacijos, kai klausau kalbančiojo, žiūriu TV laidą ar skaitau tekstą					
7. Sekti instrukcijų, pateikiamų raštu arba vizualiai (paveikslėliais, piešiniais, vaizdais) nuoseklumą					

<i>Klasifikuodamas informaciją gebu</i>	Tikrai sutinku	Sutinku	Nei sutinku, nei nesutinku	Nesutinku	Tikrai nesutinku
8. Sudėlioti informaciją atsižvelgdamas į kriterijus (abėcėlės tvarka, chronologine tvarka)					
9. Atsirinkti informaciją pagal temą, naudingumą ir poreikius					
10. Sisteminti (kataloguoti) informaciją taip, kad prireikus galėčiau lengvai surasti					
11. Naudoti paprastas įsiminimo strategijas, pvz., datų ir kitų skaičių, vardų asociacijas, kai reikia įsidėmėti kasdieninio gyvenimo duomenis (telefono numerius, PIN kodus, slaptažodžius)					

<i>Pritaikydamas informacijos atgamini- mą gebu</i>	Tikrai sutinku	Sutinku	Nei sutinku, nei nesutinku	Nesutinku	Tikrai nesutinku
12. Daryti užrašus kasdieniniame gyvenime (pvz., kalbėdamas telefonu) ir paskaitose/ užsiėmimuose					
13. Atgaminti teksto struktūrą ir turinį naudodamas minčių (sąvokų, koncepcijų) žemėlapi					
14. Panaudoti vienuose mokymuose gautą informaciją kituose mokymuose					

### Darbas grupėje

<i>Komunikuodamas gebu</i>	Tikrai sutinku	Sutinku	Nei sutinku, nei nesutinku	Nesutinku	Tikrai nesutinku
1. Atskleisti savo mintis ir nuomonę grupei					
2. Išreikšti savo nuomonę grupei netgi tuomet, kai ji skiriasi nuo kitų nuomonės					
3. Iš klausyti ir suprasti kitų žmonių požiūrį abiem atvejais – kai jis sutampa su manuoju ir kai jis skiriasi					
4. Kurti ryšius tarp grupės narių ir bendradarbiauti su visais abiem atvejais – kai jų nuomonė sutampa su mano ir kai jos skiriasi					

<i>Prisidėdamas prie darbo grupėje gebu</i>	Tikrai sutinku	Sutinku	Nei sutinku, nei nesutinku	Nesutinku	Tikrai nesutinku
5. Pasidalinti su grupe savo žiniomis ir patirtimi					
6. Nustatyti, kokios grupės narių žinios, vertybės ir įgūdžiai man yra nauji arba geresni už mano, ir jais pasinaudoti					
7. Priimti grupės narių pagalbą ir dirbant, ir formuojantis nuostatas					
8. Paskatinti grupės narius bendradarbiauti					

<i>Priimdamas grupės nuomonę gebu</i>	Tikrai sutinku	Sutinku	Nei sutinku, nei nesutinku	Nesutinku	Tikrai nesutinku
9. Priimti grupės narių pastabas, apsvaistyti jų naudingumą ir ištaisyti savo klaidas					
10. Priimti grupės darbo taisykles ir jų laikytis					
11. Pripažinti, kad kiekvienas grupės narys turi tam tikrą užduotį ir siekia bendro tikslo					
12. Priimti komandos sprendimus netgi tuomet, kai su jais nesutinku					



<i>Bendradarbiaudamas gebu</i>	Tikrai sutinku	Sutinku	Nei sutinku, nei nesutinku	Nesutinku	Tikrai nesutinku
14. Rūpintis grupės veikla netgi tuomet, kai mano veikla yra tik dalis bendros veiklos					
15. Vykdyti įsipareigojimus laiku					
16. Grupės poreikius laikyti svarbesniais nei savo paties					
17. Pozityviai derėtis su grupės nariais ieškant sprendimų dėl iškilusių nesklaidumų					

### **Ankstesnės mokymosi patirties refleksija**

<i>Atsimindamas ankstesnę veiklą gebu</i>	Tikrai sutinku	Sutinku	Nei sutinku, nei nesutinku	Nesutinku	Tikrai nesutinku
1. Atsiminti, kaip ko nors išmokau					
2. Įvertinti laiką, per kurį išmokau					
3. Aprašyti aplinkybes, kuriomis buvo įgyta ankstesnė mokymosi patirtis					
4. Atskleisti jausmus, kuriuos patyriau mokydamasis					

<i>Suprasdamas ir vertindamas ankstesnį mokymąsi gebu</i>	Tikrai sutinku	Sutinku	Nei sutinku, nei nesutinku	Nesutinku	Tikrai nesutinku
5. Nustatyti, kas buvo svarbu ankstesnėje mokymosi veikloje					
6. Įvertinti, ar buvo pasiekti mokymosi tikslai					
7. Suprasti, ar ankstesnė veikla buvo veiksminga					
8. Įvertinti priežastis, dėl kurių noriu pakeisti pats arba pakeisti situaciją					

<i>Analizuodamas patyrimą, įgytą ankstesnėje mokymosi veikloje, gebu</i>	Tikrai sutinku	Sutinku	Nei sutinku, nei nesutinku	Nesutinku	Tikrai nesutinku
9. Nustatyti, ar ankstesnio mokymosi strategijos, procedūros ir naudoti įgūdžiai buvo efektyvūs					
10. Rasti alternatyvių galimybių panašiai mokymosi veiklai atlikti					
11. Įvertinti, kas ankstesnėje patirtyje buvo gerai ir kas taisytina					
12. Rasti ankstesnės patirties teorinį pagrindimą					

<i>Sudarydamas ankstesnės patirties taikymo veiksmų planą gebu</i>	Tikrai sutinku	Sutinku	Nei sutinku, nei nesutinku	Nesutinku	Tikrai nesutinku
13. Numatyti, ką iš įgytos patirties galima panaudoti dabar ar ateityje					
14. Sukurti strategiją, kaip įveiksiu išryškėjusias silpnybes ir stiprinsiu atsiskleidusias stiprybes					
15. Numatyti, kokioje veikloje, kokiais būdais ir kokia seka taikysiu ankstesnę patirtį					
16. Numatyti laiką, per kurį pritaikysiu ankstesnę patirtį					
17. Įgyvendinti numatytą planą					

7. Ar Jūs žinote savo mokymosi stilių? *Pažymėkite vieną atsakymą.*

<input type="radio"/> Labai gerai žinau	<input type="radio"/> Gerai žinau	<input type="radio"/> Žinau	<input type="radio"/> Šiek tiek žinau	<input type="radio"/> Nežinau
---	-----------------------------------	-----------------------------	---------------------------------------	-------------------------------

8. Ar žinote savo daugiasluoksnio intelekto tipą pagal Gardner'į? *Pažymėkite vieną atsakymą.*

<input type="radio"/> Labai gerai žinau	<input type="radio"/> Gerai žinau	<input type="radio"/> Žinau	<input type="radio"/> Šiek tiek žinau	<input type="radio"/> Nežinau
---	-----------------------------------	-----------------------------	---------------------------------------	-------------------------------

9. Kaip mokydamasis naudojate dominuojančio Jūsų intelekto tipo privalumus? *Parašykite*

-----

-----

10. Ką, Jūsų nuomone, suteikia mokėjimas mokytis? *Pažymėkite du, Jūsų nuomone, svarbiausius atsakymus*

- Supratimą, kaip teikti pirmenybę mokymuisi.
- Supratimą, kaip motyvuoti pačiam save.
- Supratimą, kaip įgyti pasitikėjimą savo sėkme.
- Supratimą, kaip atsižvelgti į dalykus, kurie daro įtaką mokymuisi (dienos režimas, mityba, teigiama aplinka).
- Supratimą apie specifinius dalykus (strategijas), kurias galima naudoti efektyviam mokymuisi, pvz., pagerinti atmintį, tobulinti kūrybiškumą, rinkti sudėtingą informaciją.
- Supratimą apie kai kuriuos stiprintinus įpročius, pvz., įprotį apmąstyti mokymąsi, siekiant jį tobulinti.

9. Kokių mokymosi technikų norėtumėte išmokti? *Pažymėkite tris, Jūsų nuomone, svarbiausias.*

- Skaitymo (greitojo, įdėmiojo, kritiškojo)
- Aktyvaus klausymosi
- Klausimo formulavimo, perfrazavimo, pasitikslinimo
- Įsiminimo ir atgaminimo (mnemotechnikos metodų: grupavimo, rimo ir ritmo, akronimų, vietų ir eilės asociacijos ir vaizduotės)
- Atminties lavinimo
- Informacijos grupavimo (kategorijos, schemas, minčių žemėlapiai)
- Informacijos analizavimo (temos, pagrindinės minties, argumentų nustatymas)
- Konspektavimo
- Susikaupimo
- Atsipalaidavimo

**Jūsų komentarai, mintys apie mokymąsi mokytiis**

.....

.....

.....

.....

Dėkojame!

## Ugdomojo projekto programa

### 1. Programos pavadinimas

**Programa mokymosi mokytis kompetencijai plėtoti „Mokomės mokytis“**

### 2. Programos anotacija (aktualumas, reikalingumas)

Programa atliepia pastaraisiais dešimtmečiais itin aktualias nuolatinio mokymosi nuostatas, kurias sąlygoja ekonominiai, technologiniai ir socialiniai pokyčiai visose žmogaus gyvenimo srityse. Įvairūs Europos Sąjungos ir Lietuvos Respublikos ilgalaikio raidos strategijų, proceso gairių ir kitų programinių dokumentai (Lisabonos strategija (2000), Bolonijos (1999), Kopenhagos (2002) procesai, Lietuvos Respublikos valstybės ilgalaikės raidos strategija (2002), Valstybinės švietimo strategijos 2003-2012 metų nuostatai (2003)), reglamentuoja švietimo vaidmenį užimtumui didinti, pramonės konkurencingumui ir visuomenės intelektiniam potencialui stiprinti.

Kaip rodo Lietuvoje atlikti tyrimai (Tamošiūnas, 2005; Teresevičienė ir kt., 2006), didžioji dalis besimokančiųjų suaugusiųjų, tarp jų ir pedagoginis personalas, mokymąsi sieja su darbine veikla, t.y. kvalifikacijos kėlimu. Šiame kontekste svarbia tampa suaugusiojo žmogaus, dalyvaujancio kvalifikacijos tobulinime, mokėjimo mokytis kompetencija. Jos svarba akcentuojama švietimą reglamentuojančiuose UNESCO, Europos Komisijos ir Europos Tarybos, Lietuvos Vyriausybės, švietimo ir mokslo ministerijos dokumentuose.

Tarptautinės UNESCO suaugusiųjų švietimo konferencijos CONFINTEA priimtoje Darbotvarkėje ateičiai (1997) konferencijos dalyvės – valstybės prisiėmė įsipareigojimą vystyti tokias strategijas, „kurios padėtų suaugusiems sąmoningai pasirinkti mokymosi kelius, kurie geriausiai atitiktų jų lūkesčius“ ir kelti mokymosi kultūrą. Mokymosi visą gyvenimą memorandum (2001) akcentuojama: „dabar svarbiausia, kad kiekvienas išmokyt mokytis, prisitaikyti prie pokyčių ir naudotis informacijos gausybė“, o mokėjimas mokytis įvardijamas kaip aktyvaus mokymosi dalis šalia mokymosi motyvacijos ir gebėjimo daryti lemiamus sprendimus.

Mokymosi mokytis gebėjimų ugdymo ir ugdymosi būtinybė pabrėžiama Lietuvos Mokymosi visą gyvenimą užtikrinimo strategijoje (2004), Europos Komisijos komunikate „Suaugusiųjų mokymasis: mokytis niekada nevēlu“ (2006), Gebėjimų paklausos ir pasiūlos stebėsenoje (2008).

Metodologiniu programos pagrindu pasirenkamos šios mokymosi teorijos ir metodikos: a) konstruktyvistinė mokymosi teorija, grindžiama nuostata, kad kiekvienas individas konstruoja realybę ir kuria asmeninę tikrovę; b) humanistinė mokymosi teorija, grindžiama asmens savarankiskumu ir laisvu apsisprendimu, atsakomybe už savo veiksmus, kūrybiškumu, aktyvumu; c) mokymosi iš patirties teorija, grindžiama D. Kolbo patirtinio mokymosi modeliu; d) pasitenkinimo mokymusi teorija, grindžiama nuostata, kad asmuo patiria pasitenkinimą savo veikla tik tuomet, kai turi aiškius tikslus ir supranta, kaip jie gali būti pasiekiami; e) apsisprendimo teorija, grindžiama nuostata, kad asmens savarankiskumas, siekis reguliuoti mokymąsi yra svarbus poreikis ir yra vidinės motyvacijos prielaida; f) kognityvios, metakognityvios bei vidinius ir išorinius išteklius valdančios mokymosi strategijų metodika, t.y. bus atsižvelgta į įvairius mokymo dalyvių mokymosi stilius, intelektą, komunikavimo poreikius, laiko planavimą ir vietos efektyviam mokymuisi parengimą.

Programa, skirta mokymosi mokyti kompetencijos plėtotei, aprėpia šias sritis:  
 Mokymosi mokyti kompetencija – saviugdros būdas, padedantis pritaikyti besikeičiančiame pasaulyje.  
 Mokymosi mokyti asmeninės motyvacijos, tikslų nustatymas ir veiksmų planavimas.  
 Kūrybiško mąstymo panaudojimas mokantis priimti sprendimus, spręsti problemas.  
 Sąmoninga kūrybiško mąstymo technikų, metodų ir strategijų panaudojimas organizuojant ir vykdanč mokymosi mokyti procesą.  
 Efektyvūs naujų idėjų generavimo metodai.  
 Kūrybiškos asmenybės darbinės veiklos strategija ir taktika.

Programa parengta Ugdymo plėtotės centro užsakyму, įgyvendinant projektą "Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir perkvalifikavimo sistemos plėtra" (VP1-2.2-SMM-02-V-01-006), finansuojamą iš Europos socialinio fondo ir Lietuvos Respublikos valstybės biudžeto lėšų pagal 2007 – 2013 m. Žmogų išteklių plėtos veiksmų programos prioritetą „Mokymasis visą gyvenimą“.

Programos apimtis 80 akad. val. (40 auditorinių, 40 savarankiško darbo).

Programą parengė Lietuvos suaugusiųjų švietimo asociacijos (LŠSA) ekspertai Vilija Lukošūnienė, Arūnas Bėkšta, Aušra Vilkaitė.

### 3. Programos tikslas (ai)

Stiprinti kvalifikaciją tobulinančio pedagoginio personalo gebėjimą mokyti, siekiant greičiau, efektyviau, naudojant naujausius metodus įsisavinti žinias, įgyti įgūdžių, susiformuoti nuostatas ir veiksmingai pritaikyti naujoves darbinėje praktikoje, prisiminti atsakomybę už savo mokymosi rezultatus.

### 4. Programos uždaviniai

Pagal programą baigę mokymus dalyviai gebės:

- įsivertinti turimą mokymosi mokyti kompetenciją.
- Numatyti, kaip ši kompetencija padeda pritaikyti besikeičiančiame pasaulyje.
- Analizuoti asmeninės motyvacijos įtaką mokymosi tikslams nustatyti ir veiklai planuoti.

Mokės :

- panaudoti asmeniškai kūrybiškumo galias idėjoms generuoti ir problemoms spręsti.
- Numatyti darbinės veiklos strategiją ir taktiką.

Žinios ir mokės pasirinkti kūrybiško mąstymo technikas ir įvairias mokymosi strategijas asmeninio tobulėjimo tikslams siekti.

## 5. Programos turinys (temos, valandos, mokymo(-si) metodai, darbo formos, ugdomos ar tobulinamos kompetencijos, jų vertinimo būdai)

Eil. Nr.	Temos	Valandos		Mokymo(-si) metodai, būdai (kaip priedai ar mokomoji medžiaga pateikiami mėtomų taikymo aprašymai)	Ugdomos, tobulinamos kompetencijos	Įgytu, patobulintų kompetencijų įvertinimo būdai
		Teorinės	Praktinės			
1.	Mokymosi mokytis kompetencijos apibrėžtis, komponentai, reikšmė saviugdai	2	2	<i>Metodai:</i> temos pristatymas, diskusija, kompetencijos įsivertinimo anketa.	Suprastas, yra mokymosi mokytis kompetencija ir jos reikšmė saviugdai	Mokymosi mokytis kompetencijos įsivertinimas.
2.	Aš, mano galios ir motyvacija	6	6	<i>Metodai:</i> individualios užduotys, grupinės užduotys, diskusijos, savianalizės užduotys, įtraukiantis pranešimas, savarankiškas darbas.	Žinos, kokią įtaką mokymosi efektyvumui, tikslų nustatymui ir veiksmų planavimui daro savo galių/gebėjimų pažinimas. Gebės įvertinti savo galias.	Savianalizės užduoties atlikimas. Dalyvavimas diskusijoje.
3.	Kūrybinio mąstymo strategijos, technikos ir metodai	16	16	<i>Metodai:</i> įtraukiantis pranešimas, individualios ir grupinės užduotys, diskusijos, Atvejo analizė, savianalizės užduotys, savarankiškas darbas, aptarimas.	Žinos kūrybinio mąstymo technikas. Suprastas intelekto, kritinio mąstymo ir kūrybiškumo reikšmę mokymosi sėkmei. Mokės pritaikyti kūrybinio mąstymo strategijas praktiniame darbe.	Užduočių atlikimas. Dalyvavimas diskusijose. Savarankiško darbo atlikimas.
4.	Savarankiško/savivadaus mokymosi organizavimas	8	8	<i>Metodai:</i> įtraukiantis pranešimas, individualios užduotys, grupinės diskusijos, savianalizės užduotys, anketa, aptarimas.	Žinos savarankiško/ savivadaus darbo formas. Suprastas savivadaus mokymosi principus. Gebės parengti savivadaus mokymosi planą.	Dalyvavimas diskusijoje. Savarankiško darbo atlikimas.
5.	Išteklių (informacijos) organizavimas ir valdymas	8	8	<i>Metodai:</i> individualios užduotys, grupinės diskusijos, savianalizės užduotys, savarankiškas darbas, įtraukiamoji paskaita, aptarimas.	Žinos išteklių organizavimo ir valdymo formas. Suprastas efektyvaus išteklių valdymo naudą mokymuisi. Gebės suformuoti savo veiklos kaupiamąjį aplanką	Dalyvavimas diskusijoje. Mokymo programos kaupiamąjį aplanką.

## 6. Programai realizuoti naudojama medžiaga ir techninės priemonės:

## 6.1 Mokomoji medžiaga

Eil. Nr.	Programos temos	Mokomosios medžiagos pavadinimas	Mokomosios medžiagos pateikimo forma (konspektai, skaidrės ir kt.) ir kiekis (kaip priedai ar mokomoji medžiaga pateikiami medžiagos pritaikymo aprašymai)
1.	Mokymosi mokyti kompetencijos apibrėžtis, komponentai, reikšmė savitugdai	1. Įtraukiantis pranešimas „Mokymosi mokyti kompetencija“ 2. Savarankiško darbo užduotis „Mokymosi mokyti kompetencijos įsivertinimas“.	Skaidrių kompleksas (10 skaidrių) Anketa „Mokymosi mokyti kompetencijos įsivertinimas“ (8 psl.)
2.	Aš, mano galios ir motyvacija	Įtraukiantis pranešimas „Mokymosi motyvacija“. Individuali užduotis „Asmenybės ratas“. Užduotis „Teigiamas vertinimas“. Užduotis „Asmeninės motyvacijos mokyti žemėlapis“.	Skaidrių kompleksas (10 skaidrių) Užduoties „Asmenybės ratas“ aprašymas, formos užduočiai atlikti (5 psl.) Užduoties „Teigiamas vertinimas“ aprašymas, medžiaga jai atlikti (2 psl.) Užduotis „Asmeninės motyvacijos mokyti žemėlapis“ aprašymas (1 psl.)
3.	Kūrybinio mąstymo strategijos, technikos ir metodai	Įtraukiantis pranešimas „Daugiasluksnis intelektas“. Įtraukiantis pranešimas „Kūrybiškas mąstymas“. Įtraukiantis pranešimas „Kritinis mąstymas“. Atvejo analizė „Minčių žemėlapis“. Užduotis „Mąstymo kepurės“. Užduotis „Kritinis mąstymas“. Užduotys „Kaip geriau įsiminti“. Savarankiško darbo užduotis „Minčių žemėlapio taikymas“. Savarankiško darbo užduotis „Daugiasluksnis intelektas“.	Skaidrių kompleksas (5 skaidrės) Skaidrių kompleksas (28 skaidrės) Skaidrių kompleksas (6 skaidrės) Buzan vaizdo klipas apie minčių žemėlapius Užduoties „Mąstymo kepurės“ aprašymas (1 psl.) Užduoties „Kritinis mąstymas“ aprašymas (1 psl.) Įsiminimo užduočių aprašymai (1 psl.) Savarankiško darbo užduoties aprašymas (1 psl.) Savarankiško darbo užduoties aprašymas, Daugiasluksnio intelekto anketa ir intelekto tipų aprašymai (iki 11 psl.)

4.	Savarankiško/savivadaus mokymosi organizavimas	Įtraukiantis pranešimas „Savarankiško/savivadaus mokymosi organizavimas“. Užduotis „Savarankiško darbo efektyvumas“. Savarankiško darbo užduotis „Laiko protokolas“. Užduotis „Prioritetų nustatymas“. Užduotis „Laiko vagys“.	Skaidrių kompleksas (15 skaidrių) Anketa „Savarankiško darbo efektyvumas“ (2 psl) Savarankiško darbo užduoties aprašymas ir „Laiko protokolo“ forma (2 psl.) Užduoties aprašymas ir „Prioritetų nustatymas“ forma (3 psl.) Anketa užduočiai „Laiko vagys“ (2 psl.).
5.	Išteklių (informacijos) organizavimas ir valdymas	Įtraukiantis pranešimas „Kaupiamasis veiklos aplankas“. Savarankiško darbo užduotis „Kaupamojo mokymosi mokytis aplanko formavimas“. Užduotis „Mokymosi stiliai“. Įtraukiantis pranešimas „Savirefleksija“.	Skaidrių kompleksas (11 skaidrių) Savarankiško darbo užduoties aprašymas (1 psl.) Užduoties „Mokymosi stiliai“ aprašymas, Mokymosi stilių pagal VARK klausimynas ir mokymosi stilių aprašymai (6 psl.) Skaidrių kompleksas (8 skaidrės)

## 6.2. Padalomosios medžiagos kompleksas, skirtas programos dalyviui

Eil. Nr.	Tema/pavadinimas	Medžiagos paskirtis	Medžiagos pateikimo forma (konspektai, skaidrės ir kt.) ir kiekis
1.	Mokymosi mokytis kompetencijos apibrėžtis, komponentai, reikšmė saviugdai	Suteikti žinių ir gilinti supratimą apie mokymosi mokytis kompetenciją. Įsivertinti mokymosi mokytis kompetenciją.	Skaidrių kompleksas (3 psl.) Anketa „Mokymosi mokytis kompetencijos įsivertinimas“ (8 psl)
2.	Aš, mano galios ir motyvacija	Suteikti žinių ir gilinti supratimą apie motyvaciją mokytis mokytis. Nustatyti asmenines galias ir analizuoti jų įtaką mokymuisi. Tobulinti teigiamo savęs ir kitų vertinimo gebėjimus. Tobulinti savianalizės ir strateginio mąstymo gebėjimus.	Skaidrių kompleksas (4 psl.) 2. Užduoties „Asmenybės ratas“ aprašymas, formos užduočiai atlikti (5 psl) 3. Užduoties „Teigiamas vertinimas“ aprašymas, medžiaga jai atlikti (2 psl.) 4. Savarankiško darbo užduoties aprašymas (1 psl.)



3.	Kūrybinio mąstymo strategijos, technikos ir metodai	<p>1. Suteikti žinių ir gilinti supratimą apie daugiasluoksniu intelektu, kūrybiško ir kritinio mąstymo reikšmę mokymuisi mokytis.</p> <p>2. Sužadinti poreikį mokantis ir dirbant taikyti minčių žemėlapių metodą.</p> <p>3. Atskleisti metodo „Mąstymo kepurės“ praktinio taikymo mokymesi ir praktinėje veikloje privalumus.</p> <p>4. Tobulinti kritinio mąstymo įgūdžius.</p> <p>5. Stiprinti informacijos įsiminimo ir atgaminimo įgūdžius.</p> <p>6. Formuoti metodo „Minčių žemėlapis“ taikymo įgūdžius.</p> <p>7. Tobulinti savianalizės gebėjimus.</p>	<p>1. Skaidrių komplektas (2 psl.)</p> <p>2. Skaidrių komplektas (2 psl.)</p> <p>3. Skaidrių komplektas (9 psl.)</p> <p>4. Užduoties „Mąstymo kepurės“ aprašymas (1 psl.)</p> <p>5. Užduoties „Kritinis mąstymas“ aprašymas (1 psl.)</p> <p>6. Įsiminimo užduočių aprašymai (1 psl.)</p> <p>7. Savarankiško darbo užduoties aprašymas (1 psl.)</p> <p>8. Savarankiško darbo užduoties aprašymas, Daugiasluoksniu intelektu anketa ir intelektų aprašymai (iki 11 psl.)</p>
4.	Savarankiško/savivadaus mokymosi organizavimas	<p>1. Suteikti žinių ir gilinti supratimą apie savarankiško/savivadaus mokymosi organizavimą.</p> <p>2. Įsivertinti savarankiško mokymosi efektyvumą.</p> <p>3. Tobulinti laiko valdymo gebėjimus.</p> <p>4. Stiprinti prioritetų nustatymo įgūdžius.</p>	<p>1. Skaidrių komplektas (5 psl.)</p> <p>2. Anketa „Savarankiško darbo efektyvumas“ (2 psl.)</p> <p>3. Savarankiško darbo užduoties aprašymas ir „Laiko protokolo“ forma (2 psl.)</p> <p>4. Užduoties aprašymas ir „Prioritetų nustatymas“ forma (3 psl.)</p> <p>5. Anketa užduočiai „Laiko vagys“ (2 psl.).</p>
5.	Išteklų (informacijos) organizavimas ir valdymas	<p>1. Suteikti žinių ir gilinti supratimą išteklių (informacijos) organizavimą ir valdymą.</p> <p>2. Stiprinti informacijos apie individualų mokymąsi sistemini mo įgūdžius.</p> <p>3. Analizuoti asmeninį informacijos priėmimo, apdoravimo ir atgaminimo stilių.</p> <p>Suteikti žinių ir gilinti supratimą apie savirefleksiją kaip mokymosi mokytis veiksnį.</p>	<p>1. Skaidrių komplektas (4 psl.)</p> <p>2. Savarankiško darbo užduoties aprašymas (1 psl.)</p> <p>3. Užduoties „Mokymosi stiliai“ aprašymas, Mokymosi stilių pagal VARK klausimynas ir mokymosi stilių aprašymai (6 psl.)</p> <p>Skaidrių komplektas (3 psl.)</p>

### 6.3. Dalyviams rekomenduojama literatūra

- Blair S. (2001). Atminties lavinimas. Vilnius: Rosma.
- Buzan T. (2007). Lavinkite atmintį. Vilnius: Alma littera.
- Carlson R. (2000). Nesigraukite dėl smulkmenų darbe. Kaip sušvelninti stresą ir išvengti konfliktinių situacijų. Kaunas: Šviesa.
- De Bono E. (2008). Mąstyk kitaip! Vilnius: Alma littera.
- Hancock J. (2005). Lavinkite atmintį. Vilnius: „Mūsų knyga“.
- Koppensteiner Ch. (2005). Kaip geriau įsiminti ir išmokyti. Patarimai ir gudrybės. Vilnius: Alma littera.
- Lukošūniene V., Bėkšta A. (2007). Mokymosi pagrindai. Vilnius: Kronta.
- Šulčius A. (2004). Mokomės mokytis. Kaunas: „Šviesa“.
- Tracz B. (2007). Suvalgyk šitą varlę!: 21 geriausias būdas nedelsti ir per trumpesnę laiką padaryti daugiau. Vilnius: Alma littera.
- <http://www.debonothinkingsystems.com>
- <http://www.criticalthinking.org>
- [www.businessballs.com/kolblerningstyles.htm](http://www.businessballs.com/kolblerningstyles.htm)
- <http://www.vark-learn.com>
- [http://www.coactivity.vgtu.lt/upload/filosof\\_zurn/santalka\\_t\\_16\\_nr\\_2\\_burksaitiene.pdf](http://www.coactivity.vgtu.lt/upload/filosof_zurn/santalka_t_16_nr_2_burksaitiene.pdf)
- [http://www.kauko.lt/uploads/urt/ETAP\\_GIDAS\\_LT.pdf](http://www.kauko.lt/uploads/urt/ETAP_GIDAS_LT.pdf)

### 7. Tarpinės ir galutinės užduotys, skiriamos dalyviams įgyti ir patobulinti kompetencijų įrodymui.

- Savarankiško darbo užduotis „Mokymosi mokytis kompetencijos išvystinimas“.
- Savarankiško darbo užduotis „Mintčių žemėlapis taikymas“ mokymosi mokytis kompetencijai vizualizuoti.
- Savarankiško darbo užduotis „Daugiasluoksnis intelektas“.
- Savarankiško darbo užduotis „Laiko protokolas“.
- Savarankiško darbo užduotis „Kaupamojo mokymosi mokytis aplanko formavimas“.

### 8. Dalyviai (programos dalyvių tikslinės grupės)

Projekto vykdytojo ir partnerių – mokytojų švietimo centrų - darbuotojai.

## 9. Programai rengti naudotos literatūros ir kitų informacinių šaltinių sąrašas

- Blair S. (2001). *Atminties lavinimas*. Vilnius: Rosma.
- Buzan T. (2007). *Lavininkite atmintį*. Vilnius: Alma littera.
- Buzan T., Buzan B. (1993). *The Mind Map Book: How to Use Radiant Thinking to Maximize Your Brain's Untapped Potential*. Penguin.
- Carlson R. (2000). *Nesigraukžkite dėl smulkmenų darbe. Kaip sušvelninti stresą ir išvengti konfliktinių situacijų*. Kaunas: Šviesa.
- De Bono E. (2008). *Mąstytk kitaip!* Vilnius: Alma littera.
- De Bono E. (1985). *Six Thinking Hats*. Boston: Little, Brown, and Co.
- Gudžinskienė V. (2000). *Kritinio mąstymo svarba ugdati sveiką gyvenimą. Metodinė priemonė*. Vilnius: Petro ofsetas.
- Green Norm. *Einige Gedanken ueber Lerntypen und Multiple Intelligenz*. <http://www.cooperative-learning.de>
- Hancock J. (2005). *Lavininkite atmintį*. Vilnius: „Mūsų knyga“.
- Kolb K., Miltner F. *Gedaechnis – Training*. GU Ratgeber Gesundheit.
- Koppensteiner Ch. (2005). *Kaip geriau įsiminti ir išmokyti. Patarimai ir gudrybės*. Vilnius: Alma littera.
- Lukošūnienė V., Bekšta A. (2007). *Mokymosi pagrindai*. Vilnius: Krona.
- Mokomės dialogo. Kaip susikalbėti piliečiams, organizacijoms ir kultūroms. Knyga mokytojui*. (2005). Sudarė Lukošūnienė V., Bekšta A.. Vilnius: Lietuvos suaugusiųjų švietimo asociacija.
- Petty G. (2006). *Siuolaikinis mokymas. Praktinis mokymas*. Vilnius: Tyto alba.
- Smith M.K. (2002). „Malcom Knowles, informal adult education, self-direction and andragogy“, the encyclopedia of informal education, [www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm](http://www.infed.org/thinkers/et-knowl.htm)
- Šulčius A. (2004). *Mokomės mokyti*. Kaunas: „Šviesa“.
- Tracz B. (2007). *Suvalgyk šitą varlę: 21 geriausias būdas nedelsti ir per trumpesni laiką padaryti daugiau*. Vilnius: Alma littera.
- <http://www.debonothinkingsystems.com>
- <http://www.criticalthinking.org>
- <http://www.austhink.org/critical>
- [http://www.sportopsi.com/straipsniai/str\\_relaksacija.html](http://www.sportopsi.com/straipsniai/str_relaksacija.html)
- [www.businessballs.com/kolbierningstyles.htm](http://www.businessballs.com/kolbierningstyles.htm)
- [http://changingminds.org/explanations/learning/kolb\\_learning.htm](http://changingminds.org/explanations/learning/kolb_learning.htm)
- [www.infed.org/biblio/b-explrn.htm](http://www.infed.org/biblio/b-explrn.htm)
- <http://www.vark-learn.com>
- <http://lt.wikipedia.org>
- [www.peterussel.com/mindmaps/](http://peterussel.com/mindmaps/)
- [www.studygs.net/mapping/](http://www.studygs.net/mapping/)
- <http://members.optusnet.com.au/~charles57/Creative/Mindmap/buzan2.htm/>
- <http://de.wikipedia.org>
- <http://en.wikipedia.org>
- <http://www.learningtechniques.com>
- <http://www.ntfl.com>
- <http://www.ug.edu.au>
- <http://team6.metiri.wikispacenet>
- <http://methodenpool.uni-koeln.de/portfolio/USE%20OF%20PORTFOLIOS%20IN%20EVALUATION.htm>
- [http://www.coactivity.vgtu.lt/upload/filosof\\_zurn/santalka\\_t\\_16\\_nr\\_2\\_burksaitiene.pdf](http://www.coactivity.vgtu.lt/upload/filosof_zurn/santalka_t_16_nr_2_burksaitiene.pdf)
- [http://www.kauko.lt/uploads/urt/ETAP\\_GIDAS\\_LT.pdf](http://www.kauko.lt/uploads/urt/ETAP_GIDAS_LT.pdf)

## Detalus ugdomojo projekto mokymo ir mokymosi programos aprašymas

### Mokymosi mokytis kompetencijos tobulinimas. Detalus programos aprašymas

**Programa**, skirta mokymosi mokytis kompetencijai tobulinti, **aprėpia šias sritis:**

7. Mokymosi mokytis kompetencija – saviugdos būdas, padedantis prisitaikyti besikeičiančiame pasaulyje.
8. Mokymosi mokytis asmeninės motyvacijos, tikslų nustatymas ir veiksmų planavimas.
9. Kūrybiško mąstymo panaudojimas mokantis priimti sprendimus, spręsti problemas.
10. Sąmoninga kūrybiško mąstymo technikų, metodų ir strategijų panaudojimas organizuojant ir vykdant mokymosi mokytis procesą.
11. Efektyvūs naujų idėjų generavimo metodai.
12. Kūrybiškos asmenybės darbinės veiklos strategija ir taktika.

Pagal programą baigę mokymus dalyviai gebės:

- įsivertinti turimą mokymosi mokytis kompetenciją.
- Numatyti, kaip ši kompetencija padeda prisitaikyti besikeičiančiame pasaulyje.
- Analizuoti asmeninės motyvacijos įtaką mokymosi tikslams nustatyti ir veiklai planuoti.

Mokės:

- panaudoti asmenišką kūrybiškumo galias idėjoms generuoti ir problemoms spręsti.
- Numatyti darbinės veiklos strategiją ir taktiką.
- Žinos ir mokės pasirinkti kūrybiško mąstymo technikas ir įvairias mokymosi strategijas asmeninio tobulėjimo tikslams siekti.

Pasirengimas prieš sesiją: savarankiško darbo užduotis „Mokymosi mokytis kompetencijos įsivertinimas“

## Pirmoji sesija

1 diena

Laikas	Tema
90'	<p><i>Įvadas į mokymus.</i></p> <p>1 etapas. Susipažinimas. Sudaromos penktos grupės pagal sėdėjimo tvarką. Dalyviai susipažįsta grupelėse pristatydami vardais, iš kur atvyko, kokią institucijoje dirba ir aptardami, kuo ypatingas kiekvienas grupės narys/kuo ypatinga grupė? Ką grupės nariai gali/žada duoti bendram darbui? Koks galėtų būti grupės moto.</p> <p>2 etapas. Mokymų programos pristatymas. Komentuojama visa mokymų programa, surašyta ant standinio popieriaus (kievienai dienai ant atskiro lapo).</p> <p>3 etapas. Lūkesčiai mokymams. Taikant balsavimo taktais metodą (kiekvienas dalyvis gauna po 5 taškus) išsiaiškinama, kokios temos kiekvieną dieną yra svarbiausios dalyviams (viena tema vieną dieną).</p> <p><i>Įvadas į mokymų turinį.</i></p> <p>Mokymosi mokytis kompetencija. Tema nagrinėjama aptariant diskusinius klausimus:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Kas yra mokymasis mokytis?</li> <li>2. Kokia mokymosi mokytis reikšmė <b>suaugusiam</b> žmogui?</li> <li>3. Koks mokinio vaidmuo mokantis mokytis?</li> </ol> <p>Dirbama grupėmis: aptariama po vieną klausimą; grupės surašo 3 – 5 teiginius moderavimo kortelėse, kurios surenkamos po kiekvieno klausimo. Lapuose suklijuojama po vieną teiginių grupę, aptariama. Jeigu reikia – apibendrinimui naudojamos skaidrės.</p>
90'	<p>Tema Savęs pažinimas: aš, mano galios, savivertė.</p> <p>Temos nagrinėjimas pradedamas individualia užduotimi „Asmenybės ratas“.</p> <p>1 etapas. Naudojant dalomąją medžiagą pildomas „Asmenybės ratas“.</p> <p>2 etapas. Išskiriamos asmeninės savybės, įgūdžiai, gebėjimai ir interesai, kurie padeda mokytis.</p> <p>3 etapas. Grupelėse po tris dalyviai pristato „atradimus“, pagrindžia, kodėl jų nuomone padeda; aptaria, kaip juos tobulinti.</p> <p>4 etapas. Kiekviena trijų asmenų grupė pristato bendrai grupei savybes, įgūdžius, gebėjimus ir interesus, kurie labiausiai padeda. Jie užrašomi stendiniame popieriuje.</p> <p>5 etapas. Išskiriamos asmeninės savybės, įgūdžiai, gebėjimai ir interesai, kurie trukdo mokytis.</p> <p>6 etapas. Grupelėse po tris dalyviai pristato „atradimus“, pagrindžia, kodėl jų nuomone trukdo; aptaria, ką daryti, kad netrukdytų.</p> <p>7 etapas. Kiekviena trijų asmenų grupė pristato bendrai grupei savybes, įgūdžius, gebėjimus ir interesus, kurie trukdo. Jie užrašomi stendiniame popieriuje.</p> <p>8 etapas. Aptarimas bendroje grupėje ir išsakytų nuomonių apibendrinimas.</p> <p><i>Tema Teigiamas savęs vertinimas.</i> Tema nagrinėjama pristatant pagrindinius teigiamo savęs vertinimo privalumus. Taikomas „Blikstelėjimo“ metodas. Tema baigiama pratimu „Laimės dušas“.</p>

90'	<p><i>Tema Savirefleksija.</i></p> <p>1 etapas. Tema nagrinėjama aptariant, kaip dalyviai naudoja savirefleksija savo veikloje, t.y. kuriant „Savirefleksijos istoriją“. Išdėstomi 25 paveikslėliai, kiekvienas dalyvis pasirenka vieną, apmąsto savo savirefleksijos kontekste, po to grupėse po 5 asmenis pristatomi individualūs pamąstymai ir sukuriami bendra istorija.</p> <p>2 etapas. Pristatomos dvi savirefleksijos formos: mokėjimo mokytis pasiekimų aplankas ir dienoraštis. Dalyviams pateikiama parengta mokymosi mokytis mokymų dienoraščio forma.</p> <p>3 etapas. Dienos refleksija (laikas dienoraščiui).</p>
<b>2 diena</b>	
Laikas	Tema
90'	<p><i>Išvadas į antrąją dieną. Pasisveikinimo ledlaužis.</i></p> <p>Pirmos dienos refleksija. Antros dienos programos aptarimas.</p> <p><i>Tema Mokymosi motyvacija.</i></p> <p>1 etapas. Teorinis temos pristatymas naudojant ppt pateiktą.</p> <p>2 etapas. Užduotis. Mokymosi motyvacija.</p> <p>3 etapas. Refleksija: ką pasiimame iš šios temos nagrinėjimo? Kokia užduoties nauda mokantis mokytis? Kaip dalyviai temą perkels/taikys ateityje? Ką kiekvienam davė patirtis, gauta atliekant užduotį?</p> <p><i>Tema Kūrybinis mąstymas. Kūrybinio mąstymo instrumentai.</i></p> <p>1 etapas. Pristatomi galimi kūrybinio mąstymo instrumentai - asociacijos („minčių lietus“, „augalas“, „transporto/mechanizmo rūšis“, „mūšio laukas“).</p> <p>2 etapas. Užduotis. Vizualizuoti temą „Mano mokymosi strategijos“ taikiant „Mechanizmo“ asociaciją.</p> <p>3 etapas. Refleksija: ką pasiimame iš šios temos nagrinėjimo? Kokia užduoties nauda mokantis mokytis? Kaip dalyviai temą perkels/taikys ateityje? Ką kiekvienam davė patirtis, gauta atliekant užduotį?</p>
165 min.	<p><i>Tema Kūrybinis mąstymas (tęsinys). Mokymosi galimybės aplink. Teorinis užduoties pagrindimas „kūrybiškumas aktyvėja ieškant ir semiantis įkvėpimo netradicinėse vietose – muziejuose, paradose, spektakliuose. Būtina stebėti aplinką ir leisti jos detalėms įkvėpti. Gal galima tiesiog per pietų pertrauką atsistoti lauke ant suoliuko ir stebėti praeinančius žmones? Jų bruožai, apranga, įvairios detalės gali jus sudominti ir suteikti peno kūrybiškoms mintims“ (Rimkutė L. Kiekviena diena – meno kūrinys. Psichologija Tau, 2011 liepa/rugpjūtis).</i></p> <p>1 etapas. Kūrybinė užduotis atliekama grupėmis už auditorijos ribų.</p> <p>2 etapas. Pasirengimas pristatyti kūrybinę užduotį „ Mokymosi galimybės aplink“ įvairiomis išraiškos priemonėmis, nenaudojant ppt pateiktųjų. Darbas grupėse.</p>
15 min.	Dienos refleksija (laikas dienoraščiui) ir užbaigimas.

## 3 diena

Laikas	Tema
90 min.	<p><i>Ivadas į trečių dieną.</i> Apšilimas. Trečios dienos programos pristatymas ir aptarimas.</p> <p><i>Tema Mokymosi galimybės aplink.</i> 1 etapas. Kūrybinės užduoties pristatymas, aptarimas ir apibendrinimas. 2 etapas. Refleksija: ką pasimame iš šios temos nagrinėjimo? Kokia užduoties nauda mokantis mokyti? Kaip dalyviai temą perkels/taikys ateityje? Ką kiekvienam davė patirtis, gauta atliekant užduotį?</p> <p><i>Tema Kūrybinis mąstymas (tęsinys). Mąstymo skrybėlės.</i> 1 etapas. Trumpa teorinė įžanga apie paralelinį mąstymą ir de Bono pasiūlytą „Mąstymo skrybėlių“ metodą. 2 etapas. Skrybėlių reikšmės pristatomos dirbant šešiose grupėse. Taikomas „Ekspertų“ metodas: kiekviena grupė burtų keliu išitraukia kepurės „spalvą“, susipažįsta su aprašymu, pasirengia pristatyti kitiems dalyviams. 3 etapas. Taikomas „Mozaikos“ metodas. Suformuojamos trys grupės, kuriose būtų po vieną atstovą iš kiekvienos „spalvotos“ grupės. Jie pristato savo spalvų reikšmę. 4 etapas. Praktinis „Mąstymo skrybėlių“ taikymas. Užduotis „Išmolti užsienio kalbos: suprasti profesinę kalbą ir ją kalbėti, skaityti ir suprasti profesinį tekstą“. Dirbama trimis grupėmis, laikantis „skrybėlių“ naudojimo sekos. 5 etapas. Grupių darbai pristatomi, apibendrinami. 6 etapas. Refleksija: ką pasimame iš šios temos nagrinėjimo? Kokia užduoties nauda mokantis mokyti? Kaip dalyviai temą perkels/taikys ateityje? Ką kiekvienam davė patirtis, gauta atliekant užduotį?</p>
60'	<p><i>Tema Kritis mąstymas.</i> 1 etapas. Kritisio mąstymo apibrėžimas. Svarstoma keturiose grupėse, pristatoma. 2 etapas. Prezentacija „Kritis mąstymas“ naudojant ppt pateiktį/ 3 etapas. Užduotis. Perskaityti straipsnį „Šiltnamio sąlygos verslo naujokams“ ir mažose grupėse išanalizuoti straipsnį dviem aspektais: a) straipsnio autorės darbas, b) sprendimo turinys.</p>
45'	<p>Savaramiškų darbų turinio ir jų atlikimo sąlygų aptarimas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sudaryti (pradėti daryti) mokymosi mokyti aplanką.</li> <li>• Parengti „Mokymosi mokyti žemėlapi“ taikant „Mūncių žemėlapio“ vizualizaciją.</li> <li>• Susipažinti su daugiasluksnio intelekto teorija pagal Gardnerį, nusistatyti asmeninį išreikštą intelekto tipą ir parašyti refleksiją – esė „Mano daugiasluksnis intelektas“.</li> <li>• Savaitę laiko pildyti laiko protokolą, fiksuojant kiekvieną savo veiklą. Po savaitės atlikti laiko protokolo analizę, apibendrinant veiklos rūšis ir suskatijuojant, kiek vidutiniškai laiko skirta kiekvienai veiklos rūšiai.</li> </ul>
30'	<p>Dienos refleksija (dienoraštis), pirmos sesijos apibendrinimas, įvertinimas (anketal), užbaigimas.</p>

Savarankiško darbo užduotys

- Sudaryti (pradėti daryti) mokymosi mokytis aplanką (įgytų žinių perkėlimas į praktiką).
- Parengti "Mokymosi mokytis žemėlapi" taikant „Minčių žemėlapio“ vizualizaciją (įgūdžių įtvirtinimas).
- Susipažinti su daugiasluoksnio intelekto teorija pagal Gardnerį, nustatyti asmeninį išreikštą intelekto tipą ir parašyti refleksiją – esė „Mano daugiasluoksnis intelektas“ refleksijos įgūdžių tobulinimas, teorinės medžiagos susiejimas su asmenine patirtimi ir praktika).
- Savaitę laiko pildyti laiko protokolą, fiksuojant kiekvieną savo veiklą. Po savaitės atlikti laiko protokolo analizę, apibendrinant veiklos rūšis ir suskaičiuojant, kiek vidutiniškai laiko skirta kiekvienai veiklos rūšiai (stebėjimo įgūdžių tobulinimas, refleksijos įgūdžių tobulinimas, pasirengimas II sesijai).

**Antroji sesija**

1 diena

Laikas	Tema
30 min.	<p><i>Įvadas į antrąją sesiją.</i></p> <p>1 etapas. Gilesnis dalyvių vienas kito pažinimas. Dirbama grupelėmis, kurios susidaro sudėjus į 3-4 dalis sukarpytus atvirukus. Grupelėse dalyviai pasikalba apie šeimas, pomėgius, gyvūnelius. Visai grupei pristatomi apibendrinti grupelės bendrumai/skirtumai.</p> <p>2 etapas. Antrosios sesijos programos pristatymas ir aptarimas</p>
15 min.	<p><i>Tema Bendra refleksija apie savarankiškų darbų atlikimą.</i> Taikomas metodas „Tas ir anas“, pateikiant dalyviams pasirinkimų dichotomijas: <i>kuris savarankiškas darbas labiau patiko:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Intelektų rūšys ar Minčių žemėlapis (mokymasis mokytis)</li> <li>• Minčių žemėlapis ar Aplankas.</li> <li>• Aplankas ar Laiko protokolai.</li> <li>• Laiko protokolai ar Esė (interviu).</li> </ul>



45 min.	<p><i>Tema Savarankiško/savivadaus mokymosi organizavimas.</i></p> <p>1 etapas. Naudojant ppt pateiktą pristatoma savivadaus mokymosi esmė.</p> <p>2 etapas. Savivadaus, savarankiško ir mokytojo vadovaujamo mokymosi ypatumai aptariami dirbant keturiose grupelėse: dvi grupelės svarsto savivadaus ir mokytojo vadovaujamo mokymosi ypatumus; kitos dvi – savivadaus ir savarankiško mokymosi ypatumus. Grupelių darbo rezultatai fiksuojami stendiniame popieriuje, pristatomi visai grupei.</p> <p>3 etapas. Naudojant ppt pateiktą aptariama savivadaus mokymosi modelis, savivadaus mokymosi strategijos ir reikalavimai savivardžiam mokiniui.</p> <p>4 etapas. Atliekama individuali užduotis <i>Savivadaus mokymosi planas metams tobulinant mokymosi mokytis kompetenciją</i>. Atlikus užduotį pagėdaujantys gali planą pristatyti visai grupei.</p>
120 min.	<p><i>Tema Laiko valdymas.</i></p> <p>1 etapas. Savarankiško darbo refleksija: kaip sekėsi fiksuoti savaitės veiklas laiko protokole? Refleksija vyksta savanoriškumo principu: pasisako norintys dalyviai.</p> <p>2 etapas. Atliekama kūrybinė užduotis laiko protokolą paverčiant vaizdiniu „Mano diena“. Dalyviai, naudodami spalvotus rašiklius, spalvotus lipdukus, senų žurnalų, laikraščių iškarpas, klijus, perkelia laiko protokolą ant A4 formato popieriaus lapo. Dalyviai gali pasirinkti, kaip jie vizualiai vaizduos tipišką jų dieną: prieš, klijuos koliažus, darys minčių žemėlapius, grafikus ir tvarkaraščius. Rekomenduojama naudoti simbolius ir figūras, jeigu įmanoma – nenaudoti žodžių arba naudoti tik kelis žodžius. Dalyvių prašoma pagalvoti:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kokį pavėdala gali turėti jų diena (liniją, bangą, apskritimą, ar pan.)</li> <li>• Ką jie daro nuo dienos pradžios iki pabaigos?</li> </ul> <p>3 etapas. Atlikus užduotį darbai aptariami grupelėse: kas pavaizduota, kaip jaučiasi žiūrėdami į savo dieną, kaip jiems sekasi susidoroti su rutina, kurią dienos dalį skiria mokymuisi, kurią dienos dalį mėgsta labiausiai, kuri dienos dalis patinka mažiausiai?</p> <p>4 etapas. Prioritetų išskyrimas. Tema nagrinėjama atliekant praktinę individualią užduotį ir pildant prioritetų lentelę.</p> <p>5 etapas. Išskyrus veiklos prioritetus, jie perkeltami į „Prioritetų termometrą“.</p> <p>Termometre (prioritetų sąrašė) nurodoma planuojamo mokymosi veikla.</p> <p>6 etapas. Aptariama, ko reikia atsakyti, jeigu veiklos „Prioritetų termometre“ nebetelpa.</p> <p>7 etapas. Tema apibendrinama pristatant „laiko vagis“ ir dalyviams pasidalijant efektyvaus laiko valdymo patirtimi.</p>
135 min.	<p><i>Tema Suaugusio žmogaus savybės: dėmesys, įsiminimas, kartojimas, jo periodiškumas.</i></p> <p>1 etapas. Tema nagrinėjama naudojant įtraukiantį pranešimą ir aktyvinančius metodus:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Pavaizduoti pagrindinių protinių savybių kitimą tampant vyresniu.</li> <li>• Nupiešti informacijos atkūrimo grafiką.</li> </ul> <p>2 etapas. Užduotys informacijos įsiminimui, išsaugojimui ir atgamimimui lavinti.</p> <p>Trys įsiminimo lavinimo dirbtuvės.</p> <p>A dirbtuvės. Kaip įsidėmėti ir atgaminti skaičius, užsienio kalbos žodžius.</p> <p>B dirbtuvės. Kaip įsidėmėti ir atgaminti vardus ir veidus.</p> <p>C dirbtuvės. Kaip atspalaiduoti ir susikaupti.</p> <p>Dalyviai pasidalija į tris grupes. Rotaciniu principu grupės apsilanko visose trjose dirbtuvėse. Vienas užsiėmimas vienoje dirbtuvėje trunka 30 min.</p>
15'	Dienos apibendrinimas ir refleksija ( dienoraštis).

## 2 diena

Laikas	Tema
30'	<p><i>Įvadas į antrąją dieną.</i></p> <p>1 etapas. Pirmosios dienos refleksija ir nusiteikimo naujai mokymosi dienai kūrimas. Taikomas „Arbatėlės“ metodas. Dalyviai susėda dviem eilėm vienas prieš kitą. Užsiėmimo vadovas užduoda klausimą apie praėjusią dieną ir dalyviai 1 min. porose kalbasi to klausimo tema. Praėjus laikui viena dalyvių eilė pasislenka per vieną kėdę, užsiėmimo vadovas užduoda kitą klausimą ir dalyviai poromis vėl kalbasi 1 min. Iš viso užduodami 4-5 klausimai, kurie „sujungtų“ praėjusios dienos tematiką, įgytą patirtį su lūkesčiais prasidedančiai dienai.</p> <p>2 etapas. Dienos programos pristatymas, aptarimas.</p>
30 min.	<p><i>Tema Savarankiško darbo „Daugiasluoksnis intelektas“ refleksija.</i></p> <p>1 etapas. Pristatoma „statistikos“ duomenys apie grupės dalyvių intelekto tipus.</p> <p>2 etapas. Dalyvių prašoma pasidalinti ese rašymo „atradimais“.</p> <p>3 etapas. Dalyviams leidus, cituojamos kai kurios ese arba jų ištraukos.</p>
80 min.	<p><i>Tema Mokymosi išteklių (informacijos) organizavimas: skaitymas ir mokymosi stiliai.</i></p> <p>1 etapas. Rodomas pirmasis paskaitos <i>Aljandas Karalius apie racionalųjį skaitymą</i> fragmentas. (<a href="http://www.youtube.com/watch?v=EG-v_OAfADU">http://www.youtube.com/watch?v=EG-v_OAfADU</a>)</p> <p>Dalyviai prašomi fiksuoti išgirstą informaciją kiekvienam jų priimtinaisiu būdu.</p> <p>2 etapas. Suvedami rezultatai, kiek dalyvių kokių būdu fikso informaciją (užrašoma lentoje):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• kas užrašinėjo žodžiais (konspektavo),</li> <li>• kas pasižymėdavo tik raktinius žodžius,</li> <li>• kas stengėsi persipiešti rodytus grafikus,</li> <li>• kas braižė savo schemas, grafikus (nekartojo, kas buvo rodoma),</li> <li>• kas braižė kokius nors ženklus, nesusijusius su pristatoma tema, ar šiaip piešė,</li> <li>• kas nieko nedarė, tik žiūrėjo ir klausėsi.</li> </ul> <p>3 etapas. Individualus darbas. Mokymosi stilių pagal VARK klasifikaciją nusistatymas. Naudojamas VARK klausimynas.</p> <p>4 etapas. Užpildžius klausimyną dalyviai pakviečiami sustoti prie ant grindų padėtų raidžių V A R K, priklausomai nuo to, koks mokymosi stilius pagal VARK pasirodė jiems labiausiai būdingas. Grupelėmis, kurios susidarė ties kiekviena raide, dalyviai pasidalina, kaip jie pa- prastai priima, fiksuoja, įsidėmi ir atgamina informaciją. Apibendrinta grupelių patirtis pristatoma visai grupei. Palyginami asmeniniai rezultatai, kaip informacija buvo fiksuojama klausantis vaizdo įrašo ir koks asmeninis mokymosi stilius būdingas kiekvienam dalyviui pagal VARK klasifikaciją.</p> <p>5 etapas. Mokymosi strategijos tobulinam mokymosi stilius pagal VARK. Išdalinami mokymosi strategijų aprašymai, dalyviai prašomi su jais susipažinti ( perskaityti), atsakoma į iškilusius klausimus.</p> <p>6 etapas. Mokymosi stiliaus tobulinimas – naujų strategijų taikymas. Rodomas antrasis A. Karaliaus paskaitos fragmentas. Dalyvių prašoma fiksuoti informaciją kitokiu būdu negu tai darė pirmąjį kartą.</p> <p>7 etapas. Užduoties aptarimas. Dalyvių prašoma pasidalinti, kokių būdu jie dabar fikso informaciją, palyginti su tuo, kaip fikso informaciją pirmuoju atveju. Aptariama, kuriuo būdu sekėsi geriau/lengviau? Kuris būdas kiekvienam asmeniškai yra priimtinesnis?</p>

45	<p><i>Tema Skaitymo greičio tobulinimas.</i></p> <p>1 etapas. Laikydami taisyklių dalyviai individualiai nusistato asmeninį skaitymo greitį.</p> <p>2 etapas. Dalyviai supažindinami su greitojo skaitymo ypatumai. Naudojamas vaizdo įrašas iš interneto <a href="http://video.balsas.lt/video/5ac295d-255b15b0a3679a34d40a4ecc/greitis-skaitymas-kaip-ismokti">http://video.balsas.lt/video/5ac295d-255b15b0a3679a34d40a4ecc/greitis-skaitymas-kaip-ismokti</a></p> <p>3 etapas. Dalyvių prašoma perskaityti tą patį tekstą taikant greitojo skaitymo metodus ir dar kartą nusistatyti skaitymo greitį.</p> <p>4 etapas. Užduoties aptarimas. Nustebimai???</p>
15 90	<p><i>Tema Naujų informacinių technologijų naudojimas informacijai tvarkyti. Pristatomos kompiuterinės programos „One note“ galimybės.</i></p> <p><i>Tema Savarankiškų užduočių atlikimo aptarimas.</i></p> <p>1. Minčių žemėlapio <i>Mokymasis mokyti</i> pristatymas ir aptarimas. Organizuojamas atliktų minčių žemėlapių „vermisažas“ - žemėlapių sukabinti ant sienos. Kiekvienas dalyvis pristato savo minčių žemėlapio idėją. Aptariama.</p> <p>2. Mokymosi mokyti aplanko sudarymo aptarimas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mokymosi aplankų aptarimas mažomis grupėmis (pasidalijimas patirtimi).</li> <li>• Kūrybinė užduotis – koliažai „Mokymosi aplankas“.</li> <li>• Koliažų pristatymas ir aptarimas.</li> </ul>
45	<p><i>Baigiamoji mokymų dalis:</i></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Mokymų apibendrinimas.</li> <li>2. Laikas dienoraščiui (individuali refleksija).</li> <li>3. Mokymosi mokyti kompetencijos įsivertinimas po mokymų.</li> <li>4. Mokymų įvertinimas raštu (anketa) ir žodžiu.</li> <li>5. Pažymėjimų įteikimas.</li> <li>6. Atsisveikinimas.</li> </ol>

**Vilija Lukošūniė**

**KVALIFIKACIJĄ TOBULINANČIŲ SUAUGUSIŲJŲ  
MOKĖJIMO MOKYTIS KOMPETENCIJOS  
RAIŠKA IR UGDYMAS(IS)**

Daktaro disertacija  
Socialiniai mokslai, edukologija (07 S)

Maketavo Donaldas Petrauskas

SL 605. 30,5 sp. l. Tir. 10 egz. Užsak. Nr. 14-021  
Išleido ir spausdino Lietuvos edukologijos universiteto leidykla  
T. Ševčenkos g. 31, LT-03111 Vilnius  
Tel. +370 5 233 3593, el. p. leidykla@leu.lt