

## Mokinių ir studentų mokymosi mokyti paralelės

### Virginija Jūratė Pukevičiūtė

Lektorė, socialinių mokslų (edukologijos) daktarė  
 Vilniaus universiteto  
 Užsienio kalbų institutas  
 Universiteto g. 5, LT-01513 Vilnius  
 Tel. (8 5) 268 72 71  
 El. paštas: virginija19@yahoo.de

*Straipsnyje atskleidžiama mokinių ir studentų mokymosi mokyti kompetencijos ugdymo(si) aktualumas ir svarba siekiant visą gyvenimą trunkančio mokymosi. Lyginami aukštesniųjų klasių mokinių ir pirmojo kurso studentų požiūriai į jų kompetencijas išvelgti mokymosi svarbą, planuoti, organizuoti, vertinti ir analizuoti mokymąsi. Nustatyti abiejų grupių respondentų mokymosi mokyti kompetencijos raiškos panašumai ir skirtumai. Išryškinti studentų pranašumai planuojant mokymosi laiką ir pasirenkant tinkamą mokymuisi aplinką, o mokinių – taikant įvairias bendradarbiavimo formas mokantis.*

**Pagrindiniai žodžiai:** mokymasis mokyti, kompetencijos, mokiniai, studentai, skirtumai.

### Įvadas

Mokymosi mokyti, kaip vienos iš bendrųjų kompetencijų, svarba pabrėžiama Europos ir Lietuvos švietimo dokumentuose (ETK rekomendacija dėl bendrųjų visą gyvenimą trunkančio mokymosi gebėjimų, 2006; Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos, 2008; Bendrieji Europos kalbų metmenys, 2008 ir kt.), kuriuose nurodoma, kad gebėjimai ir parengtis išmokyti mokyti turi būti ugdomi nuolat ir įtraukiami į visus mokomuosius dalykus bei neformalųjį ugdymą. Mokslininkų (Simons, 1992; Guldinann, 1996) nuomone, daugelis mokytojų yra įsitikinę, kad mokiniai turėtų išmokyti mokyti, tačiau realiai šis siekinys lieka daugiau postulatų lygmens, nors jo ištakos siekia XX amžiaus aštuntąjį dešimtmetį.

*Mokymasis mokyti yra kildinamas iš savarankiško, savireguliuojančio (angl. self-regulated), autonominio mokymosi idėjų, kurias vienas iš pirmųjų paskelbė amerikiečių mokslininkas A. M. Toughas (1971), grįsdamas savo tyrimus kognityviais ir metakognityviais mokymosi aspektais. Kiek vėliau kitas amerikietis, M. Knowles (1975), papildė šias mintis, teigdamas, kad savireguliuojantis mokymasis reiškia procesą, kurio metu individas savarankiškai išvelgia mokymosi poreikį, formuluoja mokymosi tikslus, telkia žmogiškuosius ir materialiuosius išteklius, pasirenka tinkamas mokymosi strategijas ir kontroliuoja savo mokymąsi. Vokiečių mokslininkas H. Neber (1978), siekdamas apibūdinti savireguliuojantį mokymąsi, teigė, kad idealus savo mokymąsi regu-*

liuojantis ir jam vadovaujantis individas aiškiau išreiškia savo apsisprendimą, numato mokymosi tikslus, pasirenka mokymosi laiką, vietą, priemones, metodus ir mokymosi partnerį bei tikrinasi savo mokymosi pasiekimus. Taip pat autorius pabrėžia, kad pamokoje tą galima pasiekti tik sukūrus lanksčią pedagoginę mokymosi aplinką. O P. C. Candy (1991), plėtodamas ankstesnių mokslininkų mintis apie savireguliuojantį mokymąsi, pabrėžia individo *valios* reikšmę.

Mokslininkai H. F. Friedrich, H. Mandl (1992), pažymėdami kognityvių ir metakognityvių mokymosi aspektų svarbą, ypač pabrėžia motyvacinių ir emocinių komponentų reikšmingumą diegiant į praktiką savireguliuojančio mokymosi principus. Be to, minėti autoriai, kaip ir P. C. Candy (1991), *valios* pastangas laiko svarbiu veiksmu, darančiu poveikį savireguliuojančiam mokymuisi. Kiti tyrėjai (Schiefele, Pekrun, 1996; Paulus, 1999) pateikia savivadaus mokymosi modelį, implikuojantį tris fazes: 1) *planavimo*, į kurią įtraukė motyvaciją, tikslų numatymą, mokymosi laiko, vietos bei priemonių pasirinkimą; 2) *vykdymo*, apimančių kognityvias mokymosi strategijas, kontroliavimą, tikslo įgyvendinimą; 3) *įvertinimo* fazę, apibūdinančią mokymosi tikslo pasiekimo, mokymosi proceso bei motyvacijos diagnozę ir vertinimą.

Mokymosi mokyti idėjos plėtojamos ir Lietuvoje. N. Mačianskienė (2004) aiškinasi psichologinius ir pedagoginius veiksmus (mokymosi motyvaciją, pasiekimus, savijautą, savęs vertinimą), darančius poveikį mokymosi strategijų taikymui ir apsiriboja užsienio kalbos mokymosi

strategijų taikymo studijuojant aukštojoje mokykloje būklės nustatymu. Atskleisdama autonominių studijų individualizacijos lingvodidaktinius parametrus, J. Šliogerienė (2002) telkia dėmesį į motyvaciją, teigiamą nuostatą ir mokymosi tikslus, atitinkančius studentų poreikius. Tačiau autorė tyrime neryškina mokymosi kognityvių ir metakognityvių elementų, o jie ypač svarbūs mokantis mokyti. G. M. Linkaitytė, V. Jakubauskaitė, L. Montrimaitė (2005) tyrė „suvokimo žemėlapių“ strategijos ir refleksyvaus įsivertinimo protokolo poveikį fiksuojant ir įsivertinant pedagogo mokymo(si) mokyti patirtį. V. Stanišauskienė (2005) aprašė mokymosi mokyti (metamokymosi) ypatumus, atskleidė jo skatinimo mokykloje galimybes, bet nepateikė empirinių tyrimų. Vadinasi, mokslo darbuose orientuojamasi į atskirų mokymosi mokyti kompetencijos sudedamųjų dalių tyrimus.

Akivaizdu, kad tiek švietimo politikos dokumentuose, tiek mokslo šaltiniuose pastebimas domėjimasis mokymosi mokyti kompetencijos formavimu(si), išvengiama šio proceso, kuris traktuojamas kaip visą gyvenimą trunkanti veikla, svarba. Todėl suprantamas poreikis atskleisti įvairių besimokančiųjų grupių gebėjimus ir parengti išmokyti mokyti. Juolab kad mokymosi mokyti kompetencijos tyrimai nubrėžia jos tobulinimo kryptis ir strategijas ne tik aukštojoje mokykloje, bet, visų pirma, bendrojo lavinimo mokykloje. Vadinasi, tyrimo *problemą* būtų galima išreikšti klausimu, *ar skiriasi aukštesniųjų klasių mokinių ir pirmojo kurso studentų mokymosi mokyti kompetencija ir kokios šios kompetencijos sudedamosios dalys*

abiejų grupių respondentų yra labiau išplėtotos.

**Tyrimo objektas** – mokinių ir studentų mokymasis mokyti.

**Tyrimo tikslas.** Ištirti ir palyginti aukštesniųjų klasių mokinių ir pirmojo kurso studentų mokymosi mokyti kompetencijos susiformavimo lygį.

**Tyrimo uždaviniai:** 1) nustatyti mokinių ir studentų mokymosi planavimo ir vertinimo kompetencijų skirtumus; 2) išanalizuoti abiejų tyrimo dalyvių grupių prioritetus, teikiamus organizuojant mokymąsi; 3) atskleisti respondentų požiūrio į mokymosi mokyti svarbos suvokimą ir mokymosi emocinius išgyvenimus skirtumus.

Tyrimo **metodologija.** Tyrimas grindžiamas konstruktyvistiniu požiūriu į mokymąsi, kuris traktuojamas kaip aktyvus, savireguliuojantis, konstruktyvus, socialinis, nuo situacijos priklausantis bei patirtimi paremtas procesas.

Tyrimo taikyti **metodai:**

- ✓ Mokslinės literatūros šaltinių lyginamoji analizė, interpretavimas, išvadų formulavimas.
- ✓ Kiekybinio tyrimo metodas, t. y. *uždaro tipo anketa*, sudaryta remiantis autorės (Pukevičiūtė, 2009, p. 85–87) parengtu mokymosi mokyti kompetencijos teoriniu-empiriniu modeliu, kuriuo siekta analizuoti ir empiriškai pagrįsti mokinių ir studentų mokymosi mokyti kompetencijos raišką. Pagal modelį mokymosi mokyti kompetenciją išreiškia tokios kompetencijos: 1) *mokymosi mokyti svarbos suvokimas*; 2) *mokymosi tikslų kėlimas*; 3) *strategijų mokymosi tikslams įgyvendinti numatymas*; 4) *mokymosi technologijų pasirinkimas*

(mokymosi organizavimas), apimančias mokymuisi skirtą laiko planavimą, tinkamos mokymosi vietos parengimą, reikiamų papildomų mokymosi šaltinių paiešką bei veiksmingų įsiminimo strategijų taikymą; 5) *mokymosi vertinimas*, sudarantis sąlygas atsiskleisti teigiamoms (neigiamoms) *mokymosi emocijoms*; 6) *mokymosi metaanalizė*, implikuojanti gebėjimus ir poreikį apmąstyti ir planuoti tolesnį mokymąsi. Klausimyną sudaro 6 tyrimo skyriai (iš viso 78 uždaro tipo klausimai, sudaryti pagal Likerto ranginę skalę, turintys 5 pasirinktis), skirti kiekvienam mokymosi mokyti kompetencijos gebėjimui iširti.

**Statistinės analizės metodai:** aprašomosios statistikos *procentiniai dažniai*; *chi kvadrato kriterijus* ( $\chi^2$ ), tikrinant atskirų kintamųjų skirtumus. Tyrimo duomenys apdoroti SPSS programos 15.0 versija.

Tyrimo metu apklausti 356 penkių Lietuvos universitetų pirmojo kurso (studijuojantys antrą semestrą) studentai (52 proc.) ir įvairių Lietuvos miestų bei miestelių mokyklų 333 (48 proc.) aukštesniųjų klasių mokiniai, iš viso 689 respondentai.

### **Mokinių ir studentų požiūris į mokymosi planavimo ir vertinimo kompetencijas**

Kompetencijos planuoti ir vertinti mokymąsi užima svarbią vietą tarp mokymosi mokyti kompetencijos sudedamųjų dalių, kurias šio straipsnio autorė buvo plačiau aptarusi (Pukevičiūtė, 2007) – pateikusi mokymosi mokyti kompetencijos ugdymo modelį, implikuojantį kognityvių, me-

takognityvių, motyvacinį, socialinį požiūrį į mokymosi veiklą.

Mokymosi planavimo ir vertinimo kompetencijos sudaro metakognityvių kompetencijų, kurios leidžia kelti mokymosi tikslus, numatyti strategijas tiems tikslams pasiekti, kontroliuoti bei objektyviai vertinti mokymąsi, pamata. R. J. Marzano (2005, p. 105) pabrėžia, kad besimokantysis, disponuojantis metakognityviomis galiomis, gebės ne tik įvardyti mokymosi tikslą, bet ir numatys bei parengs gaires, nukreiptas į tikslo įvykdymą ar siekiamo rezultato įgyvendinimą. Remiantis konstruktyvistiniu požiūriu į mokymąsi, tikslų kėlimas užima svarbią vietą, nes jie ne tik deda pamatus gebėjimams reguliuoti savo mokymąsi, bet ir tampa esminiu motyvacijos šaltiniu.

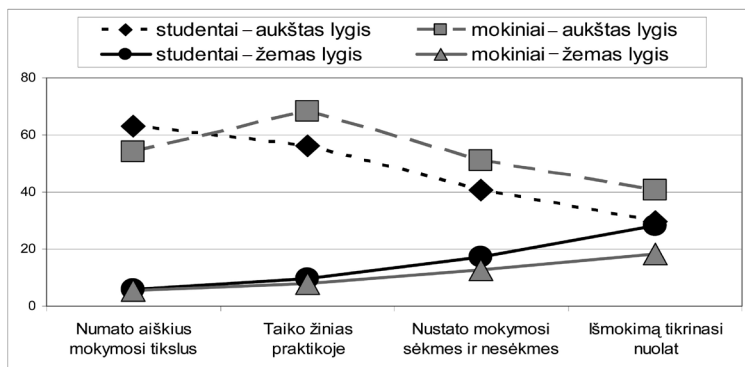
Tirdamos universitetinių studijų mokymosi visą gyvenimą perspektyvoje aspektus, V. Zuzevičiūtė ir M. Teresevičienė (2007) pripažįsta, kad besimokantieji dažnai siekia mokymąsi ne vieno kurio tikslo, o kelių. O P. R. J. Simons (1992) tyrimo rezultatai rodo, kad tik nedaugelis studentų mąsto apie mokymosi tikslus,

kurie turėtų būti pasiekti mokantis. Mokymasis daugeliui atrodo lyg kažkas savaime suprantama, ko nereikia analizuoti, todėl jiems dažnai iš tiesų nėra aiškios nei įvairios mokymosi tikslų rūšys, nei kognityvūs procesai, kurių reikia pasiekti tam tikriems mokymosi tikslams.

Mokymosi vertinimas remiasi individualia besimokančiojo motyvacija siekiant *adekvačiai* įvertinti išsikeltų tikslų įgyvendinimą ir užima svarbią vietą tarp metakognityvių kompetencijų. Mokslininkai (Schneider, 1996; Geist, 1998) pažymėjo, kad, skatinant besimokančiųjų autonomiškumą, būtina suteikti galimybę patiems save vertinti arba dalyvauti vertinimo procese, nes mokiniai geba vertinti savo paties mokymąsi geriau ir objektyviau nei buvo tikėtasi.

Tyrimo metu siekta išsiaiškinti, kokie mokymosi planavimo ir vertinimo kompetencijos empiriniai požymiai aiškiausiai išreikšti ir rodo reikšmingus abiejų tyrimo dalyvių grupių skirtumus. Duomenys pateikiami 1 pav.

Tyrimu nustatyta, kad abiejų grupių respondentų požiūrio į gebėjimus kelti moky-



1 pav. Mokiųjų ir studentų požiūrio į kompetencijos planuoti ir vertinti mokymosi raišką skirstinys

mosi tikslus, numatyti strategijas šiems tikslams pasiekti ir vertinti mokymąsi skirtumai nėra dideli: rasti tik keli statistiškai reikšmingi atvejai. Iš duomenų matyti, kad mokiniams dažniau pavyksta išvelgti užsienio kalbos *žinių taikymo praktikoje galimybes* ( $\chi^2 = 10,633$ ,  $p = 0,031$ ), o studentai, prieš pradėdami mokytis, linksta dažniau *numatyti aiškius mokymosi tikslus*, t. y. išsiaiškinti, ką turėtų išmokti ( $\chi^2 = 10,443$ ,  $p = 0,034$ ). Kalbant apie gebėjimus vertinti mokymąsi išryškėjo mokinių pirmavimas: jiems rečiau *nelieka laiko išmokimui pasitikrinti* ( $\chi^2 = 13,737$ ,  $p = 0,008$ ), taip pat geriau pavyksta *nusistatyti mokymosi sėkmes ir nesėkmes* ( $\chi^2 = 15,471$ ,  $p = 0,004$ ).

Remiantis gautais rezultatais ir mokiniams, ir studentams vienodai pavyksta objektyviai vertinti užsienio kalbos mokymąsi ir mokymosi sunkumų priežastis, suvokti, kas sekasi ar nesiseka mokantis, koreguoti mokymosi tikslus ar pasitikrinti jų įgyvendinimą. Čia išryškėjo vos kelių procentų skirtumai vienos ar kitos respondentų grupės naudai. Svarbu, kad tiek mokinių, tiek studentų polinkis numatyti strategijas tikslams pasiekti, analizuoti ir planuoti tolesnį mokymąsi, apmąstyti strategijas, padėjusias įgyvendinti mokymosi tikslus, yra beveik vienodas.

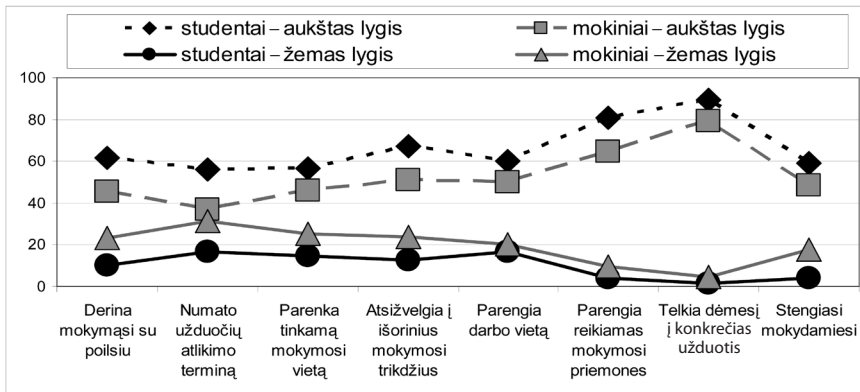
Akivaizdu, kad tyrimo dalyvių metakognityvios ir mokymosi analizės kompetencijos išplėtos labai panašiu lygiu. Todėl toliau svarbu išsiaiškinti, kaip mokiniams ir studentams pavyksta organizuoti mokymąsi ir kokie mokymosi organizavimo kompetencijos empiriniai požymiai yra labiau išreikšti.

## **Mokinių ir studentų požiūris į mokymosi organizavimo kompetencijas**

Mokymosi organizavimas, implikuojantis kognityvios sistemos procesus, skiriasi nuo mokymosi planavimo, priskirtino metakognityviai sistemai. Tačiau šios dvi sistemos tarpusavyje glaudžiai sąveikauja, nes kognityvioji – apima išteklių, informacijos paiešką, apdorojimą, išiminimą, atgaminimą, o antroji, metakognityvioji, – yra atsakinga už šių (kognityvių) procesų stebėjimą, vertinimą ir reguliavimą. Mokymosi veiklos organizavimas sietinas su *mokymuisi tinkamo laiko ir vietos pasirinkimu, informacijos paieška* (spausdintiniai, elektroniniai šaltiniai ir bendravimas su grupės nariais) bei geriausiai tinkančių informacijos *išiminimo strategijų taikymu*.

Vis daugiau atliekama tyrimų, atskleidžiančių *mokymosi laiko išteklių paieškos* svarbą mokymuisi. D. Lipinskienė (2002) pažymi, kad respondentams, kuriems stigo laiko mokytis, rečiau pavyko išgilinti į užduotį ar į mokymąsi. Tokią nuomonę patvirtina ir kiti mokslininkai (Wiese, Schmitz, 2002; Heise ir kt., 2003). Jie tyrimais pagrindė, kad gebėjimai racionaliai planuoti mokymosi laiko išteklius daro teigiamą poveikį mokymosi motyvacijai. *Tinkamos mokymuisi aplinkos susikūrimas* reiškia gebėjimą ir siekį surasti vietą, skatinančią norą mokytis. Vadinasi, svarbu organizuoti tokią mokymosi aplinką, kuri sudarytų sąlygas telkti dėmesį į mokomuosius dalykus.

Mokinių ir studentų požiūrių skirtumai į kompetencijas planuoti mokymosi laiką, susikurti tinkamą mokymosi aplinką ir susikaupti mokymuisi pateikiami 2 pav.



2 pav. Mokinių ir studentų požiūrio į kompetencijos planuoti mokymosi laiką ir susikurti tinkamą mokymosi aplinką raiškos skirstinys

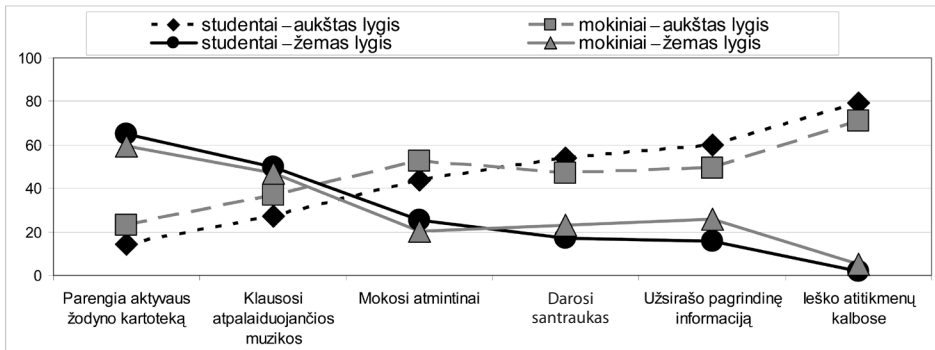
Iš 2 pav. matyti, kad *planuojant mokymosi laiką ir siekiant susikurti tinkamą mokymuisi aplinką* studentai yra pranašesni. Čia nustatyti bene reikšmingiausi respondentų požiūrių raiškos skirtumai. Duomenys rodo, kad studentams dažniau pavyksta *subalansuoti mokymosi krūvį jį derinant su poilsiu* ( $\chi^2 = 27,626, p = 0,000$ ), be to, mokydami jie linksta *numatyti vienai ar kitai veiklai tam tikrą laiko tarpą* ( $\chi^2 = 44,399, p = 0,000$ ). Akivaizdu, kad studentams yra dar svarbiau ir lengviau susikurti tinkamą mokymosi aplinką. Jiems pavyksta parinkti vietą, kur gali geriausiai *susikaupti mokymuisi* ( $\chi^2 = 13,322, p = 0,010$ ), *pašalinti išorinius mokymosi trikdžius* ( $\chi^2 = 28,922, p = 0,000$ ) ir *parengti mokymuisi reikalingas priemones* ( $\chi^2 = 30,107, p = 0,000$ ). Studentai dažniau nei mokiniai mini asmeninę *mokymosi vietos svarbą* ( $\chi^2 = 13,807, p = 0,008$ ). Reikėtų pabrėžti, kad studentams reikšminga ne tik išorinė mokymosi aplinka, bet jie, iškilus sunkumų, labiau *stengiasi mokymuisi* ( $\chi^2 = 37,489, p = 0,000$ ), linksta kiekvieną užduotį atlikti iki galo. Be to, šios grupės

respondentams dažniau pasiseka *telkti dėmesį į konkrečias mokymosi užduotis* ( $\chi^2 = 16,272, p = 0,003$ ).

Matyt, negalima būtų kalbėti apie išskirtinius studentų gebėjimus planuoti mokymuisi skirtą laiką. Tačiau pastarųjų tyrimo dalyvių gebėjimai susikurti skatinančią mokymąsi aplinką ir susikaupti mokymuisi bei polinkis labiau stengtis mokantis yra akivaizdūs ir reikšmingi. Galbūt tai būtų galima paaiškinti tuo, kad vis dėlto nemažai studentų gyvena bendrabučiuose, kur turi derintis prie kitų, todėl labiau vertina galimybę turėti tinkamą mokymuisi vietą.

Mokantis užsienio kalbų kognityvūs procesai mokantis ir išmokstant buvo vadinami svarbiausiais. *Įsiminimo strategijos* yra priskiriamos kognityvių mokymosi strategijų grupei, kuriomis, pasak P. Bimmel ir U. Rampillon (2004), apdorojama nauja informacija, išsaugoma atmintyje restruktūruojant ir automatizuojant jau esamas žinias. Šiais procesais domėtasi įvairiais laikais, ieškota būdų, metodų, palengvinančių ir pagreitinančių išmokimą, ir užsienio (Lozanov, 1978; Leitner, 1998;





3 pav. Mokinių ir studentų požiūrio į kompetencijos pasirinkti išsiminimo strategijas raišką skirstinys

Spitzer, 2002 ir kt.), ir Lietuvos mokslinėje literatūroje (Jatautaitė, 2005; Ilčiukienė, 2008).

Tyrimo metu siekta išsiaiškinti, kokioms išsiminimo strategijoms teikia pirmenybę abiejų grupių respondentai. Duomenys pateikiami 3 pav.

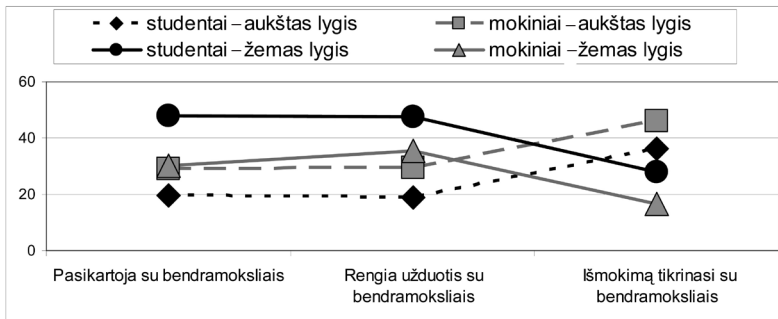
Analizuojant išsiminimo strategijų taikymo rezultatus paaiškėjo, kad studentai dažniau taiko asociacijos strategijas, *tai reiškia – ieško atitikmenų kalbose, kurias mokosi* ( $\chi^2 = 11,742$ ,  $p = 0,019$ ), linksta transformuoti, struktūruoti sudėtingą mokomąją medžiagą, darosi *mokomosios medžiagos santraukas* ( $\chi^2 = 10,319$ ,  $p = 0,035$ ), *pasizymi pagrindinę skaitomo ar klausomo teksto informaciją* ( $\chi^2 = 12,784$ ,  $p = 0,012$ ). Atkreiptinas dėmesys, kad šios strategijos, kurioms teikia pirmenybę studentai, yra tradicinės išsiminimo strategijos. Mokiniai mini dažniau rengiantys *mokomąsias, aktyvaus žodyno kartotekas* ( $\chi^2 = 11,704$ ,  $p = 0,018$ ), mokydamiesi *klausosi atpalaiduojančios muzikos* ( $\chi^2 = 17,015$ ,  $p = 0,002$ ). Vadinas, jie renkasi išsiminimo strategijas, kurios nėra dažnos mokantis užsienio kalbų, bet kurių veiksmingumą įrodė anksčiau minėti ir užsienio, ir Lietu-

vos tyrėjai. Tačiau reikėtų pripažinti, kad taip pat ryškėja mokinių polinkis *mokytis atmintinai* ( $\chi^2 = 10,674$ ,  $p = 0,028$ ).

Toliau aiškintasi mokinių ir studentų polinkis bendradarbiauti mokantis užsienio kalbų. Tyrimo rezultatai pateikiami 4 pav.

Paveikslo duomenys atskleidžia mokinių prioritetus, teikiamus bendradarbiavimo formoms mokantis užsienio kalbų. Statistiškai reikšmingi skirtumai nustatyti visais anketoje pateiktais punktais. Tai reiškia, kad mokiniai dažniau linksta ne tik *rengti bendras užduotis* ( $\chi^2 = 15,906$ ,  $p = 0,003$ ), *pasikartoti* ( $\chi^2 = 23,897$ ,  $p = 0,000$ ), bet ir *pasitikrinti žinias su bendramoksliais* ( $\chi^2 = 17,558$ ,  $p = 0,002$ ). Kitaip tariant, studentai teikia pirmenybę individualiam mokymuisi ar išmokimo pasitikrinimui.

Nekyla abejonių dėl kognityvių ir metakognityvių mokymosi elementų reikšmės siekiant veiksmingai mokytis, tačiau reikėtų pabrėžti, kad jokia veikla nėra prasminga, jeigu neįžvelgiama jos svarba sau pačiam arba neatsižvelgiama į *teigiamus ar neigiamus pojūčius*, kuriuos sukelia ši veikla. Todėl toliau gilintasi į šių aspektų raišką.



4 pav. Mokinių ir studentų požiūrio į bendradarbiavimo mokantis raišką skirstinys

### Mokinių ir studentų požiūris į mokymosi prasmės suvokimą ir mokymosi emocinius išgyvenimus

Veiklos prasmės, kurią Ž. Jackūnas (2002) vadina suvokimo rezultatu, išvalgos sudaro prielaidas atsiskleisti kitiems mokymosi aspektams ir lemia jų kokybę, daro poveikį siekiui pradėti mokymosi procesą ar bet kurią kitą veiklą ir, nepaisant išskylančių sunkumų, siekti numatytų tikslų, tikėtis norimo rezultato. P. Jarvis (2001) nuomone, prasmės paieškos yra esminis žmonijos siekinys, sudarantis prielaidas motyvacijai formuotis. Autorius, ieškodamas mokymosi prasmę vienijančių gijų, teigia, kad nuolat mokantis įgyjama patirčių, per kurias atsiskleidžia prasmė.

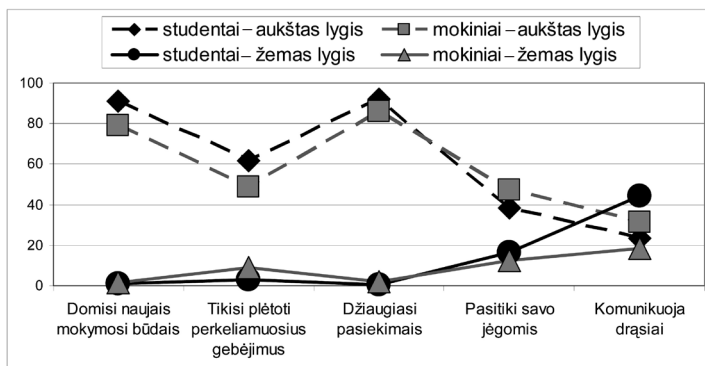
Mokymosi prasmės suvokimas atskleidžiamas mokinių ir studentų požiūriu į mokymosi mokyti motyvaciją, kurios poveikį kitiems (kognityviems, metakognityviems, emociniams, socialiniams) mokymosi aspektams tyrimais įrodė tiek Lietuvos (Šliogerienė, 2002; Mačianskienė, 2004), tiek užsienio (Guldimann, 1996; Wiese, Schmitz, 2002; Heise ir kt., 2003) mokslininkai. R. Pekrun, H. Hofmann (1999) ir kiek vėliau R. Pekrun ir

kt. (2002) nustatė, kad besimokančiųjų interesai, vidinė ir išorinė motyvacija, pastangos, telkiamos mokymuisi, koreliuoja su teigiamomis emocijomis.

Skirtumai, atsiskleidę analizuojant mokinių ir studentų požiūrį į mokymosi prasmės suvokimą bei mokymosi išgyvenimus, pateikiami 5 pav.

Paveikslo duomenys rodo, kad studentai šiek tiek giliau išvelgia asmeninę mokymosi prasmę. Jie dažniau teigia *norį išmokyti naujų mokymosi būdų* ( $\chi^2 = 41,157$ ,  $p = 0,000$ ), kuriuos pasitelkę *tikisi efektyviai mokytis ir kitų dalykų* ( $\chi^2 = 18,988$ ,  $p = 0,000$ ). Galbūt todėl jie labiau *džiaugiasi, kai pavyksta gerai atlikti užduotį, pristatyti savo darbą* ( $\chi^2 = 10,719$ ,  $p = 0,030$ ). Tačiau tyrimas atskleidė didesnę mokinių *drąsą komunikuoti užsienio kalba* ( $\chi^2 = 20,161$ ,  $p = 0,000$ ) ir *vis didėjančią pasitikėjimą savo jėgomis* ( $\chi^2 = 10,225$ ,  $p = 0,035$ ). Vadinasi, studentai geriau suvokia mokymosi svarbą, linksta siekti mokymosi įvairovės, o mokiniai mokydami šiek tiek atviriau reiškia jausmus, susijusius su nebijojimu bendrauti užsienio kalba. Galbūt tai galėtų paaiškinti faktas, kad daugumoje universitetų studentai per užsienio kalbos pratybas mokosi dalykinės kalbos, kurios





5 pav. Mokinių ir studentų požiūrio į mokymosi prasmės suvokimą ir emocijų išraišką skirstinys

jie mokykloje nesimokė ir kuri paprastai yra sunkesnė.

Nepaisant išvardytų skirtumų, reikėtų pabrėžti, kad mokymdamiesi užsienio kalbų ir studentai, ir mokiniai beveik vienodai stipriai jaučia pakilumo ir pasitenkinimo jausmus, taip pat nelinksta nuobodžiauti ir nėra abejingi mokymuisi. Be to, abiejų grupių dalyviai labai panašiai mano apie naujų mokymosi būdų efektyvumą tobulinant kalbinius gebėjimus ir vėliau juos taikant būsimoje profesijoje.

Apibendrinant būtų galima pažymėti, kad mokymosi mokyti kompetencija reiškia ne tiek vieno kurio mokomojo dalyko veiksmingą išmokimą, kiek apskritai žinių apie mokymąsi ir save patį gilinimą, įgūdžių ir gebėjimų mokantis taikyti tas žinias patirtį, kitaip tariant, strateginių gebėjimų, o svarbiausia, mokymosi prasmės ir svarbos suvokimo, t. y. teigiamo požiūrio į mokymąsi ugdymo(si). Taigi ši kompetencija yra sudėtingas ir įvairialypis darinys, kurio sudedamosios dalys glaudžiai susijusios. Todėl tyrime ieškota esminių statistiškai reikšmingų mokinių ir studentų požiūrio į kompetencijų planuoti, organizuoti, ver-

tinti, analizuoti mokymąsi bei išvėlgti mokymosi svarbą raiškos skirtumų. Akivaizdu, kad abiejų tyrimo grupių dalyviai buvo pranašesni vienu ar kitu atskiru mokymosi mokyti kompetencijos aspektu. Tačiau apskritai šie skirtumai nėra lemiantys ir suteikiantys galimybę kalbėti apie mokinių ar studentų išskirtinį mokymosi mokyti kompetencijos susiformavimo lygį.

## Išvados

Mokymosi mokyti kompetencijos ugdymas(is) atliepia visą gyvenimą trunkančio mokymosi idėjas, todėl yra labai svarbu tyrinėti įvairių besimokančiųjų grupių šios kompetencijos raišką.

Tyrimo duomenys parodė kai kuriuos statistiškai reikšmingus aukštesniųjų klasių mokinių ir pirmojo kurso studentų mokymosi kompetencijos formavimosi skirtumus, neturinčius esminės įtakos šios kompetencijos plėtočiai: vienos ar kitos grupės respondentų pranašumai atsiskleidė atskirais mokymosi mokyti kompetencijos aspektais.

Nustatyta, kad išryškėję tyrimo dalyvių požiūriai į kompetencijas planuoti, vertinti

ir analizuoti mokymąsi skirtumai yra nedideli arba statistiškai visai nereikšmingi. Aptikti tik tam tikri ir vieni, ir kitų respondentų pranašumai: mokiniai linksta nuolat pasitikrinti išmokimą, nustatyti, kas sekasi mokantis, o kas ne. Studentams dažniau svarbu išsiaiškinti mokymosi tikslus, numatyti, ką reikėtų išmokti.

Daugiausia statistiškai reikšmingų skirtumų aptikta analizuojant mokinių ir studentų gebėjimus organizuoti mokymąsi. Akivaizdūs studentų prioritetai, teikiami mokymosi laiko planavimui ir tinkamos mokymosi aplinkos sukūrimui bei parengčiai susitelkti mokytis. Be to, išryškėjo

mokinių pranašumai taikyti įvairias bendradarbiavimo formas mokantis.

Paaikškėjo, kad studentai geba šiek tiek giliau išvelgti asmeninę mokymosi svarbą, o mokiniai demonstruoja didesnę pasitikėjimą savo jėgomis ir drąsą komunikuoti užsienio kalba.

Nustatyti mokinių ir studentų mokymosi mokytis kompetencijos susiformavimo ypatumai, o tyrimo rezultatai parodė gerintinus šios kompetencijos aspektus, į kuriuos galėtų atkreipti dėmesį pedagogai, siekiantys tobulinti ugdymo(si) procesą bendrojo lavinimo ir aukštojoje mokykloje.

## LITERATŪRA

Bendrieji Europos kalbų mokymosi, mokymo ir vertinimo metmenys. Vilnius: Firidas, 2008.

Bimmel P., Rampillon U. Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23. Berlin: Langenscheidt, 2004.

Candy P. C. Self-direction for lifelong learning. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

ETK rekomendacija dėl bendrųjų visą gyvenimą trunkančio mokymosi gebėjimų. 2006. Prieiga per internetą: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//NONSGML+TA+P6-TA-2006-0365+0+DOC+PDF+V0//LT>

Friedrich H. F., Mandl H. Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In F. E. Weinert & H. Mandl (Hrsg.). Psychologie der Erwachsenenbildung. Göttingen: Hogrefe, 1997, S. 237–293.

Geist H. Anforderungsprofil für einen guten Schüler // Fremdsprache Deutsch. Heft 19. Betonen und Bewerten. München: Klett Verlag, 1998. S. 32–35.

Guldimann T. Eigenständiges Lernen: Durch metakognitive Bewusstheit und Erweiterung des kognitiven und metakognitiven Strategierepertoires. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt, 1996.

Heise E., Hasselhorn M., Haber W. Lehrevaluation, Lehrveranstaltungszufriedenheit und Leistung. Psychologie in Erziehung und Unterricht, 2003, 50. S. 43–57.

Ilčiukienė G. Muzikos elementų naudojimas mo-

kant anglų kalbos pradiniam etape. Daktaro disertacija. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas, 2008.

Jackūnas Ž. Prasmė kaip teorinis bei metodologinis šiuolaikinės humanistikos principas. Filosofija. Sociologija. 2003. Nr. 2, p. 24–34.

Jarvis P. Mokymosi paradoksai. Kaunas: VDU, 2001.

Jatautaitė D. Intensyvus Lietuvos karių standartinio anglų kalbos kurso mokymas. Daktaro disertacija. Vilnius: Vilniaus universitetas, 2005.

Knowles M. Self directed learning. Chicago: Follet, 1975.

Leitner. S. Išmokime mokytis. Vilnius: Vaga, 1998.

Linkaitytė G. M., Jakubauskaitė V., Montrimaitė L. Pedagoginės praktikos pokyčiai mokymosi visą gyvenimą kontekste // Pedagogika. 2005, t. 79, p. 116–122.

Lipinskienė D. Edukacinė studentą įgalinanti studijuoti aplinka. Daktaro disertacija. Kaunas: Kauno technologijos universitetas, 2002.

Lozanov G. Suggestology and outlines of suggestopedics. New York: Gordon and Breach, 1978. P. 16–19.

Marzano R. J. Naujoji ugdymo tikslų taksonomija. Vilnius: Žara, 2005.

Mačianskienė N. Užsienio kalbos mokymosi strategijos. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas, 2004.

Neber H. Selbstgesteuertes Lernen (lern- und handlungspsychologische Aspekte). In: H. Neber et al. (Hrsg.). *Selbstgesteuertes Lernen*. Weinheim, Basel: Beltz, 1978.

Paulus C. *Das multidimensionale Lernprofil. Zur Diagnostik von Lernfähigkeit*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 1999.

Pekrun R., Goetz T., Titz W., Perry, R. P. *Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research*. *Educational Psychologist*. 2002, 57 (2), p. 91–106.

Pekrun R., Hofmann H. *Lern- und Leistungsemissionen: Erste Befunde eines Forschungsprogramms*. In M. Jerusalem & R. Pekrun (Hrsg.). *Emotion, Motivation und Leistung*. Göttingen: Hogrefe, 1999. S. 247–267.

Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos. Vilnius: Švietimo plėtotės centras, 2008.

Pukevičiūtė V. *Mokymosi mokytis kompetencijos ugdymo aspektu // Acta Paedagogica Vilnensia*. 2007, t. 19, p. 17–25.

Pukevičiūtė V. *Mokinių ir studentų mokymosi mokytis kompetencijos raiška ir ugdymo strategijos užsienio kalbos pagrindu. Daktaro disertacija*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla, 2009.

Schiefele U., Pekrun R. *Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens*. In F. E. Weinert (Hrsg.). *Enzyklopädie der Psychologie. Pädagogische Psychologie*. Bd. 2. Psychologie

des Lernens und der Instruktion. Göttingen: Hogrefe, 1996. S. 249–278.

Schneider G. *Selbstevaluation lernen lassen // Fremdsprache Deutsch. Autonomes Lernen*. München: Klett Verlag, 1996, S. 16–23.

Simons P. R. J. *Lernen selbstständig zu lernen – ein Rahmenmodell*. In H. Mandl, H. F. Friedrich (Hrsg.). *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention*. Göttingen: Hogrefe, 1992. S. 251–264.

Spitzer M. *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Heidelberg: Spektrum Akademischer Verlag, 2002.

Stanišauskienė V. *Mokymasis mokytis mokykloje*. 2005. Prieiga per internetą: [http://www.mkc.lt/dokuments/mokymosi\\_medziaga/mokomes\\_mokytis.doc](http://www.mkc.lt/dokuments/mokymosi_medziaga/mokomes_mokytis.doc) [žiūrėta 2006 m. lapkričio 15 d.].

Šliogerienė J. *Autonominių studijų individualizacija lingvodidaktiniai parametrai. Daktaro disertacija*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas, 2002.

Tough A. M. *The adult's learning projects. A fresh approach to theory and practice in adult learning*. Toronto/Ontario: The Ontario Institute for Studies in Education, 1971.

Wiese B. S., Schmitz B. *Selbstreguliertes Handeln im Kontext eines entwicklungspsychologischen Meta-Modells // Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*. 2002, 34, S. 80–94.

Zuzevičiūtė V., Teresevičienė M. *Universitetinės studijos mokymosi visą gyvenimą perspektyvoje*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas, 2007.

## PARALLELS OF SCHOOLCHILDREN'S AND STUDENTS' LEARNING TO LEARN COMPETENCE

### Virginija Jūrātė Pukevičiūtė

#### S u m m a r y

A noticeable interest has been observed in the formation of learning to learn competence in both the documents of educational policy and in scientific sources, where the importance of this process is highlighted, which is treated as a lifelong learning activity. Therefore, the need to reveal different learners' ability and preparation to learn how to learn becomes comprehensible. Thus the research problem could be expressed by the question if there exists differences between higher grade schoolchildren's and first year students' learning to learn competence, what complementary parts of this competence are more developed within the two groups of the respondents.

To fulfill the objective of the research – to reveal and to compare the level of learning to learn competence of higher grade schoolchildren and first year students, the following research tasks have been defined: 1) to determine differences between schoolchildren's and students' competence of planning and evaluation of learning 2) to analyze the priorities of organizing learning of both groups of respondents 3) to reveal differences of the respondents' viewpoints on the perception of the importance of learning to learn and emotional learning experience.

The research data revealed some statistically relevant differences between the development of

schoolchildren's and students' learning to learn competence, although in the author's opinion these differences do not have essential influence on the development of this competence. Most significant changes were determined in the schoolchildren's and students' ability to organize learning. Students' priorities are evident: creation of a suitable learning environment and preparation for learning. Besides, it became

obvious that schoolchildren are better at applying various communication forms in learning. It has become clear that students are able to have a deeper insight into personal importance of learning, whereas schoolchildren demonstrated higher self-confidence and courage to communicate in a foreign language.

**Key words:** learning to learn, assessment, competencies, schoolchildren, students, differences.

*Iteikta: 2009 11 20*  
*Priimta: 2010 01 25*