

5 skyrius

SAVIVALDUS MOKYMASIS

Nuo tada, kai 1971 m. buvo publikuotas Tough darbas apie suaugusiųjų mokymosi projektus, savivaldus mokymasis (angl. *self-directed learning*) traukia tiek suaugusiųjų švietimo, tiek kitų asmenų švietimo srities mokslininkų ir autorių dėmesį. Daugelis valstybinių mokyklų, kolegijų ir universitetų vartojo šią sąvoką siekdamos apibūdinti vieną iš pagrindinių savo institucijų tikslų: skatinti mokinius (studentus) savivaldžiai mokytis visą gyvenimą. Kadangi, žinoma, suaugusieji nuolat mokosi savarankiškai, rimti šio reiškinio tyrimai, palyginti su kitais mokymosi aspektais, tokiais kaip atmintis, pažinimas ir protiniai gabumai, pradėti gana neseniai (žr. 4 dalies skyrius). Šį vėlavimą iš dalies lėmė tai, jog daugeliu atvejų savivaldus mokymasis vyksta ne oficialiojoje institucinėje aplinkoje ir yra taip įsitvirtinęs į žmonių kasdienį gyvenimą, kad yra nematomas. Su šia perspektyva siejamas suaugusiųjų pedagogų vaidmuo. Ar turėtume dirbti su asmenimis, kurie mokosi ne formaliojoje institucinėje aplinkoje? Ar galėtume patys pakenkti savo, kaip pedagogų, „verslui“, jei pripažintume, kad daugelis suaugusiųjų gali itin efektyviai mokytis be mūsų pagalbos? Nepaisant šių klausimų, savivaldaus mokymosi tyrimas buvo pradėtas kaip viena pagrindinių suaugusiųjų švietimo mokslinių tyrimų varomųjų jėgų. Iš tiesų egzistuoja labai didelės apimties literatūros šaltinių bazė, iš kurios galima gauti informacijos, šia tema organizuojama metinė konferencija, be to, neseniai pradėjo veikti interneto svetainė (www.sdlglobal.com), kurioje, be kitų išteklių, skelbiamas internetinis žurnalas, skirtas savivaldžiam mokymuisi.

Remdamasis Houle (1961 / 1988) ir kitų darbais, Tough (1967, 1971) pateikė pirmąjį išsamų savivaldaus mokymosi, kaip mokymosi formos, kurią pavadino *paties suplanuotu mokymusi* (angl. *self-planned learning*), aprašymą. Naudodamasis 66 asmenų iš Ontarijo (Kanada) mokymosi projektų tyrimu, jis nustatė, kad „itin sąmoningos pastangos mokytis yra daromos nuolatos. Jūsų šeimos nariai, kaimynai, kolegos ir pažįstami greičiausiai inicijuoja ir išbando bent keletą pastangų mokytis, nors galite to net nežinoti“ (Tough, 1971, p. 3). Knowles, rašydamas maždaug tuo pat metu kaip ir Tough, pažymėjo, kad viena iš skiriamųjų suaugusiųjų mokymosi prielaidų yra ta, jog su amžiumi besimokantieji tampa vis savarankiškesni (Knowles, 1970, 1980). Knowles savarankišką mokymąsi grindžia andragogikos sąvoka, aptariama 4 skyriuje. Nors jo prielaida, kad besimokantys suaugusieji siekia daugiau savarankiško

mokymosi, buvo kvestionuojama, daugelis ją priima kaip faktą ir atitinkamai struktūrizuoja savo praktiką.

Remiantis Houle (1961 / 1981), Tough (1987, 1979) ir Knowles (1970) kaip pradininkų darbais, ankstesni moksliniai tyrimai šioje srityje pirmiausia buvo aprašomieji (Brockett, 1985; Caffarella ir O'Donnell, 1987). Šiuose ankstyvuosiuose darbuose buvo pažymima, kad suaugusieji sąmoningai mokosi patys, ir nustatoma, kaip jie tai daro. Po šių aprašomųjų tyrimų mokslininkai pradėjo teikti daugiau išsamių konceptualių modelių (pavyzdžiui, Brockett ir Hiemstra, 1991; Candy, 1991; Garrison, 1997). Taip pat mokslininkai inicijavo debatus apie tai, kokie turėtų būti savivaldaus mokymosi tikslai (Brockett ir Hiemstra, 1991; Brookfield, 1986; Collins, 1988; Mezirow, 1985), ir pradėjo tyrinėti asmenines savivaldžiai besimokančių asmenų savybes ir bruožus (Candy, 1991; Chene, 1983; Oddi, 1986). Be to, daugelis autorių siekė apibrėžti šį terminą ir nemažai susijusių terminų, vartojamų šiam reiškiniui apibūdinti, aiškiau ir tiksliau.

Peržiūrėdami šį didžiulį pluoštą darbų apie savivaldų mokymąsi (angl. *self-directed learning*, SDL), sugrupavome literatūrą į tris plačias kategorijas, kurių kiekviena apima svarbų savivaldaus mokymosi aspektą. Pirmiausia apžvelgsime literatūrą, kurioje nagrinėjami savivaldaus mokymosi tikslai. Po to nagrinėsime mokslinius tyrimus, kuriuose savivaldus mokymasis apibūdinamas kaip studijų procesas ar forma. Tuomet apžvelgsime savivaldų mokymąsi kaip asmeninę besimokančiojo savybę. Skyrių užbaigsime naujausios SDL taikymo paskirties ir svarbių iššūkių, kuriuos reikia apsvarstyti ateityje kuriant mokslinius tyrimus ir savivaldaus mokymosi teoriją, aptarimu.

SAVIVALDAUS MOKYMOŠI TIKSLAI

Dažnai, vadovaujantis rašytojo filosofine pozicija, tris savivaldaus mokymosi pagrindinius tikslus galima grupuoti taip: 1) stiprinti besimokančių suaugusiųjų gebėjimą mokytis savivaldžiai; 2) priimti transformacinį mokymąsi kaip savivaldaus mokymosi centrinį elementą ir 3) skatinti emancipacinį mokymąsi bei socialinius veiksmus kaip neatskiriamą savivaldaus mokymosi dalį.

Pirmasis tikslas (skatinti suaugusiųjų gebėjimą mokytis savivaldžiai) visų pirma kilo iš Knowles (1980) ir Tough (1979) darbų. Gebėjimas mokytis savivaldžiai suvokiamas kaip asmeninių požymių ir specifinių įgūdžių rinkinys (Caffarellam, 2000; Brockett ir Hiemstra,

1991; Caffarella ir O'Donnel, 1989). Pagal šį tikslą daroma prielaida, kad dalis suaugusiųjų mokytojų darbo yra padėti besimokantiems sugebėti planuoti, atlikti ir įvertinti savo mokymąsi, nepaisant to, ar jie mokosi savarankiškai, ar formaliojoje mokymosi programoje. Pavyzdžiui, jei mokslo siekiama savarankiškai, pedagogai gali padėti besimokantiems asmenims ar grupėms rasti šaltinių ar padėti įvaldyti alternatyvias mokymosi strategijas. Patys besimokantieji tokios pagalbos galbūt ieškotų bendruomenės mokymosi centruose ar pasitelkdami mokymosi technologijas. Žinoma, kaip nurodo kai kurie autoriai, negalime laukti, kol suaugusime, kad galėtume imti praktikuoti savivaldų mokymąsi visą gyvenimą. Šio tikslo reikia pradėti siekti visuose mokymosi lygiuose – nuo pradinės mokyklos iki universiteto ir profesinio rengimo (Schrader-Naef, 2000; Williams, 2001). Šis pirmasis tikslas lėmė daugiausiai savivaldaus mokymosi tyrimų.

Pagrindinis tikslas pirmiausia grindžiamas humanistine filosofija, pagal kurią suaugusiųjų mokymosi tikslas yra asmeninis augimas. Pavyzdžiui, Brocket ir Hiemstra (1991, p. 26 ir 27) teigia, kad jų savivaldaus mokymosi modelis – asmeninės atsakomybės orientavimosi (angl. *Personal Responsibility Orientation*, PRO) modelis – grindžiamas trimis fundamentaliomis idėjomis, kurias palaiko ši filosofija: „[Š]i žmogaus prigimtis iš esmės yra gera, <...> kad individai turi beveik neribotą augimo potencialą <...> [ir] kad tik prisiimant atsakomybę už savo mokymąsi galima įgyti iniciatyvaus mokymosi proceso požiūrį.“ Atsakomybės prisiėmimas ir iniciatyvumas reiškia kitus du humanistinės filosofijos principus: asmeninę autonomiją ir laisvą valią priimti asmeninius sprendimus dėl pasirinkimo variantų.

Antrasis tikslas (skatinti transformacinį mokymąsi kaip esminį savivaldaus mokymosi aspektą) pirmiausia aptinkamas Mezirow (1985) ir Brookfield (1985, 1986) darbuose. Mezirow (1985, p. 27) daro prielaidą, jog „greičiausiai nėra tokio dalyko kaip savivaldžiai besimokantis asmuo, nebent ta prasme, kad yra besimokantysis, galintis visiškai laisvai dalyvauti dialoge, per kurį savo interesus ir perspektyvas palyginame su kitų ir atitinkamai keičiame juos ir savo mokymosi tikslus“. Iš esmės suaugusieji turi kritiškai apsvarstyti ir suprasti istorines, kultūrinės ir biografines savo poreikių, norų ir interesų priežastis. „Tokia savižina yra būtina savivaldaus mokymosi autonomijos sąlyga“ (p. 27). Mezirow manymu, savivaldumo „esmė“ yra kritiškai suvokti tai, kas, kalbant apie asmeninį mokymąsi, priimama kaip savaime suprantamas dalykas (p. 171). Brookfield (1985, 1986) atkartoja Mezirow idėjas, ragindama suaugusiųjų pedagogus aiškiai atskirti savivaldaus mokymosi metodiką ir vidinį savimonės pasikeitimą. Konkrečiau, Brookfield (1986, p. 38) tikina, kad „išsamiausia savivaldaus mokymosi forma pasiekama tada,

kai suaugusiajam siekiant reikšmės bendrai naudojami procesas ir svarstymas“. Esminis antrojo tikslo svarstymo komponentas yra trečiojo savivaldaus mokymosi tikslo pagrindas: emancipacinis mokymasis ir socialinė veikla.

Autoriai, keliantys trečiąjį tikslą, buvo vieni iš didžiausių pirmojo savivaldaus mokymosi tikslo (skatinti individualiai besimokančių asmenų gebėjimą mokytis savivaldžiai) kritikų. Jų kritikos esmė – teiginys, kad šis pirmasis tikslas yra per siauras, nes jo esmė koncentruojama pirmiausia į instrumentinį mokymąsi ir pagalbą individualiai besimokantiems asmenims. O autoriai, remiantys emancipacinio mokymosi tikslą ir socialinius veiksmus, priešingai, nori, kad besimokantieji nagrinėtų ne tik socialines politines prielaidas, pagal kurias jie mokosi ir funkcionuoja, bet ir kolektyvinius veiksmus kaip pasekmę. Jei savivaldaus mokymosi apibrėžtis nebus išplėsta šiais komponentais, šie šalininkai traktuos savivaldų mokymąsi tik kaip metodiką „lemiančią, kad asmuo tai, ką jam siūlo, priima kaip savaime suprantamą dalyką“ (Collins, 1996, p. 115). Collins atkakliai reiškia susirūpinimą dėl to, kaip savivaldus mokymasis buvo konceptualizuotas ir praktikuojamas. Collins pabrėžia, kaip savivaldžiam mokymuisi ir apskritai suaugusiųjų mokymuisi svarbu turėti „esminį neabejotiną emancipacijos tikslą“ (p. 119). Šiuo teiginiu Collins nori pasakyti, kad bendrai atliekamo mokslinio tyrimo metodai turi būti naudojami atviram demokratiniam dialogui apie savivaldų mokymąsi, o etinės ir politinės problemos, susijusios su savivaldžiu mokymusi, turėtų būti šio dialogo dalis. Siekdamas paskatinti šios pagrindinės savivaldaus mokymosi praktikos tyrimą, Collins siūlo mokslininkams naudoti pagrindinę teoriją ir interpretacinius bei dalyvavimą skatinančius mokslinių tyrimų metodus. Šios krypties pavyzdys – Andruske atliktas tyrimas (2000), kuriame ji tyrinėjo moterų savivaldaus mokymosi projektus, susijusius su gerove. Autorė nustatė, kad moterys tapo „politinio pokyčio tarpininkėmis, nes bandė kontroliuoti ir inicijuoti pokyčius savo kasdieniame pasaulyje reaguodamos į slegiančias išorės struktūras“ (p. 11).

Analogiškai Brookfield (1993, p. 227) teigia, jog „visi patikimi savivaldaus mokymosi veiksmai reikalauja, kad egzistuotų tam tikros politinės sąlygos“. Konkrečiau, pirmiausia Brookfield argumentuoja, kad besimokantiesiems turi būti suteikiama galimybė kontroliuoti visus su švietimu susijusius sprendimus, ir tai yra nuolatinis savivaldaus mokymosi elementas. Todėl suaugusiųjų pedagogai tiek formaliai, tiek neformaliai turi perduoti besimokantiesiems kiek įmanoma daugiau galimybių kontroliuoti mokymosi procesą. Brookfield manymu, tokį perdavimą pasiekti sunku, kai pati kultūra, taip pat aukštojo mokslo institucijos ar įmonių aplinka yra labai kontroliuojanti. Todėl, jo nuomone, pedagogai „gali priimti sprendimą dirbti

bendrai siekdami pakeisti institucijų politinę kultūrą <...> Šiuo atžvilgiu kontrolė būtų traktuojama taip, kad mes pradėdame suvokti sistemos šaknis, funkcionavimą ir prieštaravimus ir savo pastangas pakeisti ją į tokią, kurioje būtų gerbiama mūsų, kaip pedagogų, kasdienė veikla“ (1993, p. 235). Antra, Brookfield teigia, jog išteklių turi būti lengviau prieinami ir adekvatūs, kad besimokantieji, ypač tie, kurie neturėjo galimybių gauti išteklių dėl kainos ar privilegijuotosioms grupėms teikiamos pirmenybės, galėtų lengviau kontroliuoti savo mokymąsi.

Dauguma tolesnėje dalyje apžvelgiamų procesų modelių labiau atspindi pirmąjį tikslą skatinti besimokančių suaugusiųjų gebėjimą savivaldžiai mokytis ir mažiau – antrąjį tikslą skatinti transformacinį mokymąsi.

SAVIVALDUS MOKYMASIS KAIP PROCESAS

Savivaldžiam mokymuisi, kaip mokymosi procesui, kuriame žmonės imasi pagrindinės iniciatyvos planuoti, vykdyti ir vertinti savo mokymosi patirtį, literatūroje skiriamas didžiulis dėmesys. Tvirtiname, kad, kaip aprašoma antrame skyriuje, ši mokymosi forma gali būti taikoma tiek institucijoje vykdomų mokymosi programų viduje, tiek išorėje. Tačiau dažniausiai savivaldus mokymasis yra natūrali besimokančio suaugusiojo gyvenimo dalis. Šioje savivaldaus mokymosi, kaip proceso, kategorijoje literatūroje plačiai aptariami trys modelių tipai: linijinis, sąveikusis ir instrukcinis. Kitose trijose dalyse pateikiame žinomiausių ir perspektyviausių savivaldaus mokymosi modelių aprašymus ir vertinimus. Šie modeliai reprezentuoja koncepcinių, empirinių ir patyrimu pagrįstų požiūrių visumą, susijusių su savivaldaus mokymosi procesu.

LINIJINIAI MODELIAI

Ankstyvieji savivaldaus mokymosi modeliai, pasiūlyti Tough (1971) ir Knowles (1975), iš esmės buvo linijiniai. Besimokantieji atlikdavo tam tikrą veiksmų seką, kad savivaldžiai pasiektų savo mokymosi tikslus. Šių modelių mokymosi proceso rezultatai apėmė daug tradicinio mokymo proceso elementų.

Tough (1967, 1971, 1979) pasiūlė pirmą išsamų savivaldaus mokymosi aprašą ir pavadino jį paties suplanuotu mokymusi. Remdamasis 66 asmenų iš Ontarijo (Kanada) mokymosi projektų tyrimu, jis nustatė, kad apie 70 procentų visų mokymosi projektų besimokantieji suplanavo patys. Mokymosi projektą jis apibūdino kaip „itin sąmoningas pastangas įgyti ir išlaikyti tam tikras konkrečias žinias arba pasikeisti kitu būdu. Tai apima keletą

susijusių mokymosi sesijų (epizodų, kai asmens pirminė intencija buvo išmokti), kurių bendra trukmė buvo bent septynios valandos“ (Tough, 1978, p. 250). Tough nustatė, kad besimokantieji, patys planuodami savo mokymąsi, atliko trylika veiksmų, kurie atspindi pagrindinius sprendimų priėmimo punktus dėl pasirinkimo ką, kur ir kada išmokti, be to, padeda nustatyti mokymosi išteklius, aptikti galimas mokymosi kliūtis ir kt.

Tough atlikti savivaldaus mokymosi moksliniai tyrimai tapo daugybės disertacijų ir mokslinių tyrimų pagrindu visame pasaulyje. XX amžiaus 8-ajame dešimtmetyje ir 9-ojo dešimtmečio pradžioje pagal Tough originalų ar pakeistą apklausos aprašą buvo tiriamos įvairios specifinės populiacijos. Šie tyrimai patvirtino, kad suaugusiųjų gyvenime vyrauja savivaldaus mokymasis. Nors tyrimai tarpusavyje kiek skiriasi, kalbant apie bendrosios populiacijos savivaldaus mokymosi apimtį ir tipą, be išlygų galime teigti, kad yra nustatytas nepriklausomas suaugusiųjų siekis mokytis (Brookfield, 1984; Caffarella ir O'Donnell, 1987; Owen, 2002).

Knowles (1975) savivaldaus mokymosi aprašą sudaro 6 pagrindiniai etapai: 1) aplinkos sukūrimas; 2) mokymosi poreikių nustatymas; 3) mokymosi tikslų formulavimas; 4) mokymosi žmogiškųjų ir materialųjų išteklių nustatymas; 5) atitinkamų mokymosi strategijų pasirinkimas ir įgyvendinimas; 6) mokymosi rezultatų įvertinimas. Šie etapai iš dalies panašūs į siūlomus Tough (1979). Knowles numato daug išteklių tiek besimokantiesiems, tiek pedagogams, kad jie galėtų atlikti kiekvieną iš šių užduočių. Iš jo aprašytos medžiagos, mūsų manymu, pati naudingiausia yra medžiaga apie mokymosi sutartis ir vertinimą. Tough ir Knowles darbuose suformuluojama „kalba, sąvokos ir svarbiausia – aprašomieji pagrindinių savivaldaus mokymosi elementų ir procesų terminai“ (Kasworm, 1992, p. 56), o kiti mokslininkai konceptualizuoja kitus procesus.

SAŲVEIKIEJI MODELIAI

Antrasis savivaldaus mokymosi portretas rodo, kad šis mokymosi procesas nėra taip gerai suplanuotas ar linijinio pobūdžio. Greičiau pabrėžiami du ar daugiau veiksmų, kaip antai galimybės, kurias žmonės randa savo aplinkoje, besimokančiųjų asmeninės savybės, kognityviniai procesai ir mokymosi kontekstas – visa tai kartu suformuoja savivaldaus mokymosi epizodus. Kaip darbo šioje srityje iliustracijos aptariamaisiais trys tokie modeliai: Spear modelis (1988), Brockett ir Hiemstra (1991) modelis ir Garrison (1997) modelis.

Spear modelis

Spear (1988), remdamasis savo ankstesniu darbu su Mocker (Spear ir Mocker, 1984), pristatė modelį, pagrįstą trimis elementais: galimybėmis, kurias žmonės randa savo aplinkoje, ankstesnėmis ar naujomis žinios ir galimybių pasitaikymu. Spear teigia, kad kiekvienas savivaldaus mokymosi projektas sudarytas iš šių elementų rinkinių ar grupių. Pavyzdžiui, persikėlus gyventi iš buto į individualų namą atsiranda galimybė užsiimti sodininkyste. Šis atsitiktinis veiksmas, turint ankstesnių žinių apie sodininkystę, taip pat galbūt netikėtai sutikus seną draugą, kuris yra patyręs sodininkas, duos pradžią savivaldaus mokymosi projektui.

Po tyrimo Spear padarė išvadą, kad savivaldaus mokymosi projektai paprastai neatsiranda linijiniu būdu, t. y. viena grupė nebūtinai turi koki nors ryšį su kita grupe. Veikiau informacija, surinkta vykdant vienokią veiklą (viena grupė), saugoma tol, kol ją galima priderinti prie kitų idėjų ir išteklių tomis pačiomis temomis, surinktų iš vienos ar kelių papildomų veiklos grupių. Sėkmingas savivaldaus mokymosi projektas yra toks, kuriame asmuo gali įsitraukti į pakankamą skaičių atitinkamų savivaldaus mokymosi veiksmų grupių ir tada sujungti šias grupes į nuoseklią visumą. Spear (1988, p. 217) daro išvadą, kad „besimokantysis, ko gero, labiausiai viską kontroliuoja tada, kai pradedamos formuoti grupės ir priimami sprendimai dėl to, kokios žinios yra mažiausiai ir labiausiai svarbios“.

Nors buvo atlikta tik keletas tyrimų naudojant visą Spear sistemą ar tam tikras jos dalis (pavyzdžiui, Berger, 1990; Padberg, 1994), kiti mokslininkai savo darbuose darė panašias išvadas. Pavyzdžiui, Danis ir Tremblay (1987, 1988), tyrę dešimt ilgą laiką besimokančių suaugusiųjų, nustatė, kad jų respondentai ėmė gebėti nurodyti savo mokymosi tikslus tik tada, kai įsisavino tam tikras žinias ar įgūdžius, ir kad apskritai šie besimokantieji savarankiškai mokėsi keliais metodais, o ne vienu. Be to, jie pažymėjo, jog atsitiktinių įvykių poveikis išsiskyrė tuo, kad besimokantieji pasinaudojo visomis jiems pasiūlytomis galimybėmis. Berger (1990) savo tyrime, kuriame tyrė dvidešimt baltaodžių vyrų, turėjusių tik vidurinę išsilavinimą, rado mažai įrodymų, kad jos tiriamieji savo savivaldaus mokymosi veiklą planuodavo iš anksto. Jie „nuolat pertvarkydavo savo projektus, keitė kursą ir besimokydami toliau imdavosi naujų idėjų“ (p. 176). Iš esmės dauguma jos respondentų taikė bandymų ir klaidų metodą, daugiausiai dėmesio skirdami praktinei patirčiai, ir, mokydamiesi iš savo sėkmės ir klaidų, pereinavo prie naujų mokymosi lygių.

Brockett ir Hiemstra modelis

Asmeninės atsakomybės orientavimo (angl. *Personal Responsibility Orientation*, PRO) modelyje Brockett ir Hiemstra (1991, p. 26) pristato naują sistemą, kurią vadina *savivaldumas mokymesi*. Ją sudaro „individualiai besimokančio asmens instrukcinių metodų procesai (savivaldus mokymasis) ir asmenybės savybės (besimokančiojo savivaldumas)“. Pagal instrukcinių procesų dimensiją besimokantieji prisiima asmeninę atsakomybę už planavimą, įgyvendinimą ir savo mokymosi patirties vertinimą. Autoriai pabrėžia, kad „šį procesą dažnai palengvina švietimo tarpininkas ar išteklius“ (p. 24). Šį palengvinamąjį vaidmenį atliekantys instruktoriai turi turėti įgūdžių, kaip padėti besimokantiems įvertinti poreikius, rasti mokymosi išteklių ir pasirinkti instrukcinius metodus bei vertinimo strategijas. Daugelis šių įgūdžių aptarti anksčiau minėtoje literatūroje apie savivaldų mokymąsi (pavyzdžiui, Knowles, 1975, ir Tough, 1979) ir Brockett ir Hiemstra modelyje pabrėžiami, teikiant pirmenybę mokymo ir mokymosi procesų sąveikumui.

Brockett ir Hiemstra antroji dimensija, siejama su individualiai besimokančios asmenybės savybėmis, „yra daugiausia susijusi su besimokančiojo noru ar teikiama pirmenybe dėl atsakomybės už mokymąsi prisiėmimo“ (Brockett ir Hiemstra, 1991, p. 24). Asmeninės atsakomybės sąvoka, kurią jie priskiria „individams, atsakantiems už savo mintis ir veiksmus“ (p. 26), yra pradinis taškas pradedant suprasti savivaldaus suaugusiųjų mokymosi sąvoką. Asmeninės atsakomybės sąvoka yra susijusi su humanizmo ir žmogaus potencialo koncepcijomis. Nors Brockett ir Hiemstra sutinka, kad besimokantys individai yra centrinė savivaldaus mokymosi figūra, taip pat jie atsižvelgia į kontekstą arba socialinę aplinką, kurioje ta mokymosi veikla pasirodo esanti svarbi. Pripažindami šiuos kontekstinius veiksnius, mokslininkai suvokia situacijos veiksnų svarbą savivaldaus mokymosi procese, kuriame atsispindi kitų pateikiami savivaldaus mokymosi proceso aprašymai.

Hiemstra (1992) ir Hiemstra ir Brockett (1994) toliau aprašė įvairius savivaldaus mokymosi, kaip instrukcinio metodo, naudojimo aspektus. Be to, PRO modeliu buvo grindžiamos dvi naujausios disertacijos. Stockdale (2003) sukūrė priemonę šiems dviem modelio komponentams (mokymo bei mokymosi ir besimokančiojo savybėms) vertinti. Jos trisdešimt penkių punktų asmeninės atsakomybės orientavimo į savivaldumą besimokant skalė (angl. *Personal Responsibility Orientation to Self-Direction in Learning Scale*, PRO-SDLS) buvo laikoma labai patikima taikant absolventų ir baigiamojo kurso studentų grupėms. Fogerson (2005 m.) tyrime Stockdale PRO-SDLS priemonė buvo susieta su atrinktais pasitenkinimo

kintamaisiais internetiniame aukštojo mokslo kurse. Nors PRO-SDLS patikimumas buvo patvirtintas, neatskleista jokių reikšmingų skalės ir pasitenkinimo koreliacijų. Fogerson spėlioja, kad tokia išvada galėjo būti padaryta dėl studentų populiacijos, kuri buvo vyresnė ir turėjo internetinių kursų patirties, be to, studentai nurodė, kad yra „patenkinti“ arba „labai patenkinti“ kursu.

Garrison modelis

Garrison (1997) yra naujausias mokslininkas, pasiūlęs savivaldaus mokymosi daugialypį ir sąveikų modelį. Jo modelis (žr. 5.1 schemą), grindžiamas „bendradarbiaujančio konstruktyvisto“ perspektyva, „apima savivaldumą (kontekstinę kontrolę), savipriežiūrą (kognityvinę atsakomybę) ir motyvacinę (įsitraukimo ir užduoties) dimensijas, atspindinčias reikšmingą ir skatintiną metodą, susijusį su savivaldžiu mokymusi“ (p. 18).

Pirmoji dimensija – savivaldumas (angl. *self-management*) – pripažįsta socialinį aspektą, kai besimokantieji sąveikauja tiek formaliojoje, tiek neformaliojoje aplinkoje. Ji susijusi su tuo, kad besimokantieji kontroliuoja ir formuoja kontekstines sąlygas, kad galėtų pasiekti pačių išsikeltus tikslus ir uždavinius. Pasak Garrison, „kontrolė nereiškia socialinės nepriklausomybės ar laisvės nuo įtakos. Švietimo savivaldumas yra susijęs su mokymosi medžiagos naudojimu kontekste, kuriame yra tvarios komunikacijos galimybė. Kalbant apie mokymosi savivaldumą švietimo kontekste, reikia atsižvelgti į galimybę išbandyti ir patvirtinti supratimą bendradarbiaujant“ (1997, p. 23), o tai reiškia didesnę atsakomybę pačiam besimokančiajam.

5.1 schema. SAVIVALDAUS MOKYMOŠI DIMENSIJOS

Motyvacija (pradinė užduotis)

Savipriežiūra (atsakomybė)

Savikontrolė (kontrolė)

Savivaldus mokymasis

Šaltinis: Garrison, 1997, p. 22. Perspausdinta gavus leidimą.

„Kitos dvi modelio dimensijos – savipriežiūra ir motyvacija – yra kognityvinės savivaldaus mokymosi dimensijos“ (1997, p. 24), kurioms, Garrison manymu, literatūroje apie savivaldų mokymąsi skirta per mažai dėmesio. Savipriežiūra apima besimokančiųjų gebėjimą stebėti kognityvinius ir metakognityvinius procesus, įskaitant gebėjimą naudoti mokymosi strategijų repertuarą ir gebėjimą mąstyti apie savo mąstymą. „Savipriežiūra yra atsakomybės

sudaryti reikšmę sinonimas <...> [ir] labai glaudžiai susijusi su gebėjimu būti refleksyviu ir kritiškai mąstyti“ (p. 24 ir 25). Motyvacinė dimensija yra susijusi su tuo, kas skatina žmones dalyvauti ar įsitraukti į savivaldaus mokymosi veiklą, ir tuo, kas palaiko jų dalyvavimą toje veikloje ar atliekant užduotį: „Motyvacija ir atsakomybė yra abipusiškai susijusios ir abi palengvina švietimo sandorio bendradarbiavimo kontrolę“ (p. 29). Garrison pažymėjo, kad besimokantieji savivaldžiai turi kur kas išsamiau nagrinėti savipriežiūrą ir motyvaciją.

Kiti modeliai

Literatūroje pristatoma daug kitų savivaldaus mokymosi proceso sąveikiųjų modelių. Atlikusi atvejo analizę, kaip broliai Wright davė pradžią skraidymui, Cavaliere (1992) nustatė 5 mokymosi projekto etapus: išsiaiškinimas, modeliavimas, eksperimentavimas, teorizavimas ir realizavimas. Kiekviename iš šių etapų vyko keturi kognityviniai procesai. Cavaliere modelis, nors ir neišbandytas, proceso etapus ir kognityvinius elementus, kurie apima visus etapus, apibūdina provokuojamai.

Danis (1992) savivaldaus mokymosi „sistema“ apima SDL mokslinius tyrimus, saviinstruktažą, mokymąsi ir studijavimo strategijas. Bet pagrindiniai komponentai – mokymosi strategijos, mokymosi veiklos stadijos, mokymosi turinys, besimokančiojo ir bendrai besimokančiųjų savybės ir mokymosi veiklos išorės kontekstas. Kitaip nei kituose apžvelgtuose modeliuose, Danis išsamiai atsižvelgia į kontekstą ir į savamokslų grupių potencialą. Naujausiame savivaldaus mokymosi, kuriuo užsiėmė krūties vėžiu sergančios moterys, tyrime (Rager, 2003) akcentuojama konteksto svarba. Jis puikiai atitinka Danis sistemą. Rager tyrimas atskleidė, kad formuojant dalyvių SDL labai svarbu emocinis kontekstas: „Kaip teigė dalyviai, emocijos trukdė jų gebėjimui pradėti mokytis ir gebėjimui pasinaudoti kai kuriais šaltiniais, darė įtaką jų reakcijai į kai kurią rastą informaciją, taip pat sumažino jų gebėjimą išlaikyti dėmesį“ (2003, p. 290).

Kitų savivaldaus mokymosi proceso modelių galima rasti specifinių populiacijų ar temų tyrimuose. Pavyzdžiui, Valente (2005) nagrinėjo vyresnių suaugusiųjų, kurie gydėsi patys, savivaldaus mokymosi procesus. Jos modelis prasideda nuo „sveikatos problemos“. Diagnozavus sveikatos problemą prasideda savivaldaus mokymosi ciklas. Konsultuojamasi su sveikatos priežiūros specialistais, o tai skatina vyresnius suaugusiuosius įgyti, įvertinti informaciją ir vėliau pasirinkti gydymosi būdą. Gydymas stebimas, reflektuojamas ir daromi gyvenimo būdo ar

gydymo (arba abiejų) pokyčiai. Ciklas vėliau kartojamas, kai besimokantysis įgyja ir įvertina daugiau informacijos, dažnai konsultuodamasis su sveikatos priežiūros specialistais.

Roberson ir Merriam (2005) savo tyrime taip pat atskleidė kaimiškųjų vietovių suaugusiųjų savivaldaus mokymosi procesą. Procesas prasideda nuo mokymosi iniciatyvos, kuri dažnai yra susijusi su vėlesnio gyvenimo pokyčiais; jei asmuo domisi kokia tema ar veikla, jis vėliau jos imasi. Vėliau įvertinami projekto ištekliai ir sistemiškai skiriama dėmesio ir laiko. Projekto vykdymo metu atliekamos korekcijos. Įdomus proceso komponentas yra tai, kad motyvaciją ir mokymosi intensyvumą dažnai skatina katalizatorius, pavyzdžiui, kitas susidomėjimą skatinantis asmuo, su amžiumi atsiradęs gyvenimo pokytis šeimoje arba sveikatos būklės pasikeitimas.

INSTRUKCINIAI MODELIAI

Trečioji savivaldaus mokymosi modelių kategorija yra sistemos, kurias instruktoriai formaliojoje aplinkoje galėtų panaudoti siekdami savivaldaus mokymosi metodus integruoti į savo programas ir veiklą. Išskiriami du modeliai, sukurti turint omenyje formaliąją aplinką: modeliai, kuriuos sukūrė Grow (1991) ir Hammond ir Collins (1991).

Grow (1991, 1994) sukurtame etapiniame savivaldaus mokymosi modelyje (angl. *Staged Self-Directed Learning*, SSDL) numatoma, kaip mokytojai gali padėti besimokantiems tapti labiau savivaldiems mokantis. Grow, savo modelį grindęs Hersey ir Blanchard (1988) padėties lyderystės modeliu, aprašo 4 besimokančiųjų etapus:

1 etapas: priklausomas besimokantysis. Tai asmenys, kurie mažai save valdo ir kuriems reikia autoritetingo asmens (mokytojo), kuris pasakytų, ką reikia daryti.

2 etapas: suinteresuotas besimokantysis. Tai asmenys, kurie save nuosaikiai valdo, yra motyvuoti ir pasitikintys savimi, tačiau dažniausiai nieko nežino apie dalyką, kurio mokosi.

3 etapas: įsitraukęs besimokantysis. Vidutinio savivaldumo besimokantieji, kurie turi įgūdžių ir bazinių žinių ir mano, kad yra pasirengę ir sugeba išnagrinėti konkretų dalyką kartu su geru vadovu.

4 etapas: savivaldus besimokantysis. Aukšto savivaldumo besimokantieji, kurie nori ir sugeba planuoti, vykdyti ir vertinti savo mokymąsi padedami eksperto ar be jo pagalbos.

Kiekviename iš šių etapų Grow nurodo galimus mokytojo ar kuratoriaus vaidmenis. 5.2 schemoje vaizduojama, kaip tarpusavyje susiję 4 tipų besimokantieji, 4 paskirčių kuratoriai ir atitinkami instrukciniai metodai. Grow taip pat nagrinėja problemas, kurių gali kilti, kai

mokytojo vaidmuo ar pobūdis neatitinka dalyvių mokymosi etapo. Grow pabrėžia, jog geri mokytojai individualiai pritaiko savo mokymo strategijas, kad jos atitiktų besimokančiųjų savivaldumo etapą, ir leidžia besimokantiesiems tapti labiau savivaldiems mokantis. Todėl savivaldaus mokymosi integravimas kaip būdas organizuoti mokymosi patirtį yra iš esmės susijęs su situacijomis.

5.2 schema. ETAPINIO SAVIVALDAUS MOKYMOŠI MODELIO PRITAIKYMAS KURSUI

S4: savivaldus besimokantysis			Nepriklausomi projektai. Studentų vedamos diskusijos. Mokymasis atrandant. Instruktorius veikia kaip ekspertas, konsultantas ir prižiūrėtojas.	
S3: įsitraukęs besimokantysis		Medžiagos taikymas. Parengtos diskusijos. Darbo grupės artimai dirba su instruktoriumi nagrinėjant realias problemas. Kritinis mąstymas. Mokymosi strategijos.		
S2: suinteresuotas besimokantysis	Tarpinė medžiaga. Paskaitos-diskusijos. Bazinių žinių taikymas paskatinus. Instruktorius atlieka motyvacinį darbą.			
S1: priklausomas besimokantysis	Įvadinė medžiaga. Paskaita. Tvarka. Taisymas nedelsiant.			
	T1: autoritetas, ekspertas	T2: pardavėjas, motyvatorius	T3: tarpininkas	T4: deleguojantis asmuo

Šaltinis: Grow, 1991, p. 143. Perspausdinta gavus leidimą.

Šis instrukcinis modelis, kurį pasiūlė Hammond ir Collins (1991), yra vienintelis modelis, kuriuo aiškiai siekiama skatinti emancipacinę mokymąsi ir socialinę veiklą kaip esminį savivaldaus mokymosi principą. Grįsdami savo darbą kritine pedagogika, populiarioju švietimu ir dalyvaujamoju tyrimu, šie autoriai sudarė septynių komponentų sistemą, kuri padeda besimokantiesiems formaliojoje aplinkoje dalyvauti kritinėje suaugusiųjų švietimo praktikoje. Pagal šį modelį besimokantieji imasi iniciatyvos:

- 1) kurti bendradarbiavimu grindžiamą mokymosi klimatą;
- 2) analizuoti ir kritiškai vertinti save ir savo socialinį, ekonominį ir politinį kontekstą;
- 3) generuoti sau kompetencijų profilius;
- 4) nustatyti savo mokymosi poreikius tiek asmeniniame, tiek socialiniame kontekste;
- 5) formuluoti socialinius ir asmeninius mokymosi tikslus, kurių rezultatas – mokymosi susitarimai;
- 6) įgyvendinti ir valdyti savo mokymąsi;
- 7) svarstyti ir vertinti savo mokymąsi.

Šis modelis skiriasi nuo suformuotojo Knowles ir kitų proceso modelių dėl to, kad nagrinėjant socialinius, politinius ir aplinkosaugos kontekstus, kurie turi įtakos mokymuisi, tikslingai įtraukiama kritinė perspektyva ir pabrėžiamas asmeninių ir socialinių mokymosi tikslų kūrimas.

Nors didesnė mokymosi proceso kontrolė, pasak Hammond ir Collins, yra tiesioginis pagal jų kritinio savivaldaus mokymosi modelį besimokančių asmenų tikslas, „galutinis tikslas yra suteikti besimokantiesiems galių naudoti savo mokymąsi sąlygoms, kuriose jie ir jų aplinka gyvena ir dirba, pagerinti“ (1991, p. 14). Kituose SDL modeliuose, pavyzdžiui, Garrison (1997) ir Cavaliere (1992), neaptikome jokių tyrimų, kuriuose mokslininkai kaip koncepcinę struktūrą būtų naudoję Hammond ir Collins modelį.

SAVIVALDUS MOKYMASIS KAIP ASMENINIS BESIMOKANČIOJO BRUOŽAS

Mokslinėje literatūroje apie savivaldų mokymąsi svarbus akcentas skiriamas savivaldumui kaip asmeninei besimokančiojo savybei ar charakterio bruožui. Didelė šio darbo dalis grindžiama prielaida, kad suaugusiųjų mokymasis reiškia, jog tampama labiau savivaldžiu ir nepriklausomu. Beje, derėtų prisiminti, kad vienas iš 4 pagrindinių Knowles (1980, p. 43) andragogikos principų yra teiginys, jog subrendę „suaugusieji turi gilų psichologinį poreikį būti iš esmės savivaldūs“. Brockett ir Hiemstra (1991) pakartoja Knowles prielaidą, kurioje jie išvelgia sąsają tarp besimokančiojo savivaldumo, kurį jie apibrėžia kaip besimokančiojo savybes, iš anksto nuteikiančias juos prisiimti pirminę atsakomybę už savo mokymąsi, ir teigiamo savęs suvokimo. Tennant ir Pogson (1995) tvirtina, kad „autonominio ar savivaldaus

mokymosi idėja yra tvirtai įsigalėjusi šiuolaikinėse teorijose apie suaugusiųjų švietimą ir šia tema labai domisi mokslininkai“ (p. 121).

Moksliniuose tyimuose apie savivaldaus besimokančiojo būdą užduodami „kas“ ir „koks“ tipo klausimai. Ar šie besimokantieji yra intravertai ar ekstravertai? Koks jų mokymosi stilius? Kokį švietimo lygį jie pasiekė ir ar tai turi įtakos jų gebėjimui būti savivaldiems? Ar jie labiau autonomiškai nei kiti besimokantieji? Iš kur žinome, kad besimokantieji yra pasirengę savivaldiems mokymosi būdams? Iš esmės mokslininkai bando suvokti tipinius savivaldaus mokymosi bruožus ar savybes. Konkrečiau, mokslininkai su mokymosi savivaldumu stengėsi sujungti kelis skirtingus kintamuosius, kaip antai mokymosi stilių, išsilavinimo lygį ar pasitenkinimą gyvenimu. Šių tyrimų rezultatai dažniausiai būdavo neįtikimi. Dėmesys savivaldžiam mokymuisi kaip asmeniniam bruožiui taip pat tirtas naudojant priemones, padedančias vertinti savivaldumo kaip bruožo buvimą ir pasirengimą būti savivaldžiam. Tolesnis aptarimas koncentruojamas į autonomiškumo koncepciją ir jos santykį su savivaldumu.

SAVIVALDUMO VERTINIMAS

Savivaldumo aspektams kaip asmenybės savybėms vertinti buvo plačiai naudojamos dvi priemonės: OCLI ir SDLRS. Oddi tęstinio mokymosi aprašas (angl. *Oddi Continuing Learning Inventory*, OCLI) yra 24 punktų Likerto skalė, pagal kurią nustatomas asmens savivaldumas kaip asmenybės bruožas (Oddi, 1986; Oddi, Ellis ir Roberson, 1990). Kaip nustatyta pagal OCLI, daugiau kaip 25 kintamųjų koreliacija su savivaldumu buvo teigiama. Paminėtini šie kintamieji: pasitikėjimas savimi, savęs suvokimas, asmeninė atsakomybė, mokymasis darbe, balų vidurkis ir aktyvesnė kairiojo smegenų pusrutulio veikla (Owen, 2002). Galima paminėti, kad OCLI sukūrė slaugytojų pedagogas, ypač suinteresuotas galimybe dalyvauti nuolatinio kvalifikacijos kėlimo veikloje (angl. *continuing professional education*, CPE); taigi daugelis tyrimų pagal OCLI atlikti CPE srityse.

Pasirengimui, reiškiančiam vidinę psichologinio pasirengimo pradėti savivaldų mokymąsi būklę, skiriama daugiausiai dėmesio savivaldaus mokymosi tyrime kalbant apie duomenimis grindžiamus tyrimus (Guglielmino, 1997). Guglielmino (1977) pateikė dažniausiai naudojamą savivaldaus mokymosi apibrėžtį. Jos teigimu, savivaldų mokymąsi sudaro požiūrių, vertybių ir gebėjimų, kurie sukuria tikimybę, kad asmuo sugebės vykdyti savivaldų mokymąsi, kompleksas. Autorė nurodo psichologines savybes, susijusias su pasirengimu vykdyti savivaldų mokymąsi kaip iniciatyvą: savarankiškumas ir atkaklumas mokantis; atsakomybės už savo

mokymąsi prisiėmimas; savidisciplina; ypatingas smalsumas; didelis gebėjimas mokytis savarankiškai; malonumas mokytis; polinkis orientuotis į tikslą ir polinkis traktuoti problemas kaip iššūkius, o ne kliūtis. Šios savybės pagrindžia Guglielmino pasirengimo savivaldžiam mokymuisi skalę (angl. *Self-Directed Learning Readiness Scale*, SDLRS), kuri yra dviejų versijų. Viena jų – įsivertinimo versija (mokymosi pasirinkimų vertinimas).

SDLRS yra dažniausiai savivaldaus mokymosi tyrimuose naudojama kiekybinė priemonė. Tyrimuose, naudojant SDLRS, išnagrinėtas platus klausimų spektras nuo pasirengimo mokytis savivaldžiai iki pasitenkinimo darbu, kurso balų, profesijos, savęs suvokimo, pasitenkinimo gyvenimu, darbo atlikimo ir t. t. (Owen, 2002). Dauguma šių tyrimų yra koreliaciniai, juose nagrinėjamas SDLRS balų santykis su balais, gaunamais pagal kitas priemones. Pavyzdžiui, ataskaitoje apie 3 disertacijas, kuriose naudota SDLRS, nurodoma, kad vienoje jų SDLRS buvo koreliuojama su skale, pagal kurią matuojamas tarpkultūrinis prisitaikymas, kitoje – su mokymosi stiliaus priemone, o trečiojoje buvo naudojamas skalės matavimo kūrybiškumas (Beswick, Chuprina, Canipe ir Cox, 2002). Visuose trijuose tyrimuose buvo nustatytas teigiamas ryšys tarp pasirengimo savivaldžiai mokytis balų ir priemonių, nustatančių tarpkultūrinį prisitaikymą, mokymosi stilių ir kūrybiškumą, balų.

Radikaliausių išvadų pavyzdžiai, grindžiami tyrimais, kuriuose pasirengimas traktuojamas kaip svarbiausias kintamasis, yra teiginiai, kad „asmeninis pasirengimas savivaldžiai mokytis galėtų būti svarbus veiksnys suderinant tam tikrus darbų tipus su asmenimis, ieškančiais tokių darbų“ (Guglielmino ir Roberts, 1992, p. 271) ir kad „darbuotojams, kurie surenka mažiau balų už pasirengimą savivaldžiai mokytis, turėtų būti suteikiamos galimybės tapti efektyviais savivaldžiais mokiniais“ (Durr, Guglielmino ir Guglielmino, 1996, p. 355).

Per daugelį metų buvo pareikšta kritikos ir priešpriešinių argumentų dėl esminio SDLRS patikimumo ir galiojimo. Nesigilindami į painias detales sutinkame su Brockett ir Hiemstra (1991, p. 74 ir 75) vertinimu:

Esame įsitikinę, kad, nepaisant kelių akivaizdžių esminių ir metodinių dalykų, SDLRS padarė itin reikšmingą įtaką savivaldaus mokymosi reiškinio dabartiniam suvokimui, generuojant reikšmingus mokslinius tyrimus, diskusijas ir dialogą. Mūsų manymu, šis indėlis galiausiai nusveria šiai priemonei būdingas išlygas. Taip pat esame įsitikinę, kad negalima ignoruoti išreikštos kritikos. Kyla per daug klausimų, ypač susijusių su skalės pagrįstumu. Nepageidaujame atmesti skalės (kaip Field ir Straka). Tačiau rekomenduojame SDLRS naudoti taip pat protingai, kaip ir bet kurią kitą standartizuotą priemonę.

AUTONOMIJA IR SAVIVALDUMAS: ĮGIMTAS AR SITUACINIS?

Autonomijos ir savivaldumo santykis mokantis pirmiausia buvo aptartas koncepciniu lygiu. Pavyzdžiui, Chene (1983) nurodo tris elementus, kurie apibūdina nepriklausomą besimokantįjį: savarankiškumas, gebėjimas pasirinkti bei priimti esminius sprendimus ir gebėjimas aiškiai išreikšti besimokančios visuomenės normas ir apribojimus. Candy (1991) prisideda prie Chene savarankiško besimokančiojo sampratos apibūdinamas savarankiškus žmones kaip asmenis, pasižyminčius tvirtomis asmeninėmis vertybėmis ir įsitikinimais. Šios vertybės ir įsitikinimai suteikia jiems tvirtą pagrindą siekti tikslų ir planų, laisvę rinktis, naudoti racionalias refleksijas, turėti valios įgyvendinti veiklą iki galo, praktikuoti savitvardą ir savidiscipliną. Tokias pačias visiems rūpimas savarankiško mąstymo, atsakomybės už savo veiksmus ir mokymosi veiksmų kontrolės sąvokas taip pat pabrėžia Brockett ir Hiemstra (1991), Garrison (1992) ir Tennant bei Pogson (1995).

Tačiau autonomija nebūtinai yra bekontekstė; egzistuoja santykis tarp asmeninių ir situacinių kintamųjų, į kurį reikia atsižvelgti žmogui siekiant būti savarankiškam tam tikrose mokymosi situacijose. Knowles (1975, 1980) savo andragogikos aprašuose pirmasis pabrėžė konteksto svarbą. Jis patikslino savo teiginį, kad suaugusieji natūraliai yra savivaldūs, kai pastebėjo, kad žmonės savivaldumo link juda skirtingu greičiu ir nebūtinai visose gyvenimo situacijose ir kad kai kuriomis aplinkybėmis suaugusiesiems mokymosi situacijose gali reikėti būti bent „laikiniai priklausomiems“. Pavyzdžiui, krizės metu (per potvynį ar žemės drebėjimą) žmonėms gali reikėti arba jie gali norėti gauti informacijos iš kitų ar nurodymų, kaip elgtis, per patį įvykį ir tvarkant įvykio padarinius. Tokią pačią nuomonę, kad net tie suaugusieji, kurie gali ir nori besimokydami būti savivaldžiai, gali pasirinkti nedemonstruoti ar nedemonstruoti šios savybės tam tikrais atvejais, išreiškė daugelis autorių (Brockett ir Hiemstra, 1991; Candy, 1987, 1991; Pratt, 1988, Tennant ir Pogson, 1995).

Naujausias tyrimas patvirtino savivaldaus mokymosi autonomijos situacinį aspektą (Poulton, Derrick ir Carr, 2005). Naudodami kelio analitinį modelį (angl. *path-analytic model*), susijusį su 492 suaugusių asmenų SDL sumanumu ir atkaklumu, autoriai nustatė, kad nors suaugusieji gali ketinti toliau užsiimti vertinga mokymosi veikla, jie dažnai tokios veiklos nesirenka. Autoriai tai aiškina suaugusiųjų gyvenimo būdu: „Nors suaugęs žmogus gali numatyti dabartinio mokymosi rezultatus ateityje ir net teikti tokiam mokymuisi pirmenybę, palyginti su

ne mokymosi veikla, kalbant apie vertės priskyrimą, gali reikėti nupjauti žolę, nuvežti vaikus į futbolo treniruotę ar galbūt dabar reikia paguosti draugą <...>. Ginčijamasi, kad autonomijos pasireiškimas šiuo metu priklauso nuo srities. Tai reiškia, kad žmogus gali būti nepriklausomas žolės pjovėjas arba nepriklausomas mokinys“ (p. 124).

Didžiausią įtaką tam, ar besimokantys suaugę individai demonstruos nepriklausomą elgesį mokymosi situacijose, turi keturi pagrindiniai kintamieji: kaip jų techniniai gebėjimai yra susiję su mokymosi procesu, kaip jie susipažinę su dalyku, ar jie, kaip besimokantieji, pasitiki savimi ir ar šiuo metu yra atsidavę mokymuisi. „Kadangi ši kombinacija bus skirtinga priklausomai nuo situacijos, besimokančiojo autonomiškumas irgi greičiausiai skirsis, priklausomai nuo vieno ar kito konteksto, o pedagogai turėtų vengti automatiškai daryti prielaidą, jog vien dėl to, kad asmuo ko nors sėkmingai išmoko praeityje (institucijoje ar už jos ribų), jis sugebės sėkmingai įveikti naują sritį: mokymosi projekto pirmajame etape gali prireikti orientavimo, paramos ir gairių“ (Candy, 1991, p. 309). Be to, pereidami nuo individo prie labiau kolektyvinio konteksto, Candy (1991 ir Tennant bei Pogson (1995) nustato, kad socialinės aplinkos sukurtas savęs suvokimas ir žinios gali apriboti suaugusiųjų gebėjimą veikti autonomiškai ar mokytis savivaldžiai. Iš dalies suaugusieji suvokia save per istorinę ir kultūrinę prizmę ir dažnai atsiduria tokiose mokymosi situacijose, kai juos supantys asmenys nusprendžia, ką verta žinoti ir kaip tas žinias reikėtų panaudoti.

Panašiai Boucouvalas (1988) išskirtinai pabrėžė asmeninį autonomiškumą tik kaip dalinį paaiškinimą, kas yra individualybė. Autonomija atspindi nepriklausomybę ir unikalumą, bet yra ir homonimija, reiškianti „priklausymą reikšmingai visumai ir harmoniją su itin individualiais vienetais, tokiais kaip šeima, socialinė grupė, kultūra ir kosminė tvarka“ (p. 58). Pagrindinė autonomiško savęs suvokimo motyvacija yra pasiekimai ir užkariavimas, kai ne tik dalyvaujama savo individualioje erdvėje, bet ir individas motyvuojamas tapti homonimiškas (susijęs). Kiti savivaldaus mokymosi tema rašę autoriai pritaria Boucouvalas pastebėjimui ir siekia toliau nagrinėti socialinius ir kultūrinius savivaldumo aspektus ir tarpusavio priklausomybės mokymosi procese koncepciją (Ahteenmaki-Pelkonen, 1994; Brown, 2000; Nah, 2000; Rowland ir Volet, 1996). Pavyzdžiui, Nah (2000) pažymi, kad korėjiečiams savivaldumo ir savarankiškumo apraiškos „be tarpusavio priklausomybės laikomos nebrandžiu ar egoistišku poelgiu“ (p. 18). Šį susijusį ar abipusiškai priklausomą savęs suvokimo aspektą pripažįstant plačiau, galima išsamiau paaiškinti savivaldaus mokymosi bendradarbiavimo aspektus, minimus Tough (1978, 1979),

Knowles (1975) ir Caffarella (1993) tokioje veikloje kaip darbas grupėje, bendri ištekliai ir lygių asmenų tinklai.

NAUJAUSI SDL TAIKYMO BŪDAI IR MOKSLINIŲ TYRIMŲ BEI TEORIJOS KŪRIMAS

Naujausi moksliniai tyrimai ir publikacijos SDL tema rodo susidomėjimą šios koncepcijos taikymu mokymuisi visą gyvenimui, žmogiškųjų išteklių raidai ir mokymuisi internetu. Schrader-Naef (2000) teigia, kad, siekiant visuomenėje įgyvendinti mokymąsi visą gyvenimą, „visų lygių mokyklos turi nustatyti savivaldaus mokymosi visą gyvenimą pagrindus ir suaugusiųjų mokymasis turi būti grindžiamas šiais pagrindais“ (p. 143). Švietimo sistemos „daugiau negali perduoti žinių ateinančioms kartoms“, tačiau mokyklos, nuo pradinio mokslo iki universiteto, turi žmonėms „sukurti sąlygas, suteikti pagrindus ir motyvaciją“ laikyti mokymąsi „savo atsakomybe ir motyvacija“ (p. 144).

Profesijos požiūriu ypač pripažįstama specialistų tobulinimosi visą gyvenimą svarba. Šiais laikais formalusis mokymas yra tik pradžia, o žinios kaupiasi taip sparčiai, kad žmonės, siekdami būti efektyvūs, turi nuolat mokytis (Williams, 2001). Iš tiesų daugumoje profesijų, siekiant išlaikyti praktikos licencijas, darbuotojai įpareigojami tęsti mokymąsi. Savivaldaus mokymosi veikla, tokia kaip žurnalų skaitymas, tampa vis labiau priimtina kaip viena iš nuolatinio kvalifikacijos kėlimo (CPE) formų (Cole ir Glass, 2004). Kita forma – moksliniai tyrimai, atliekami siekiant geriau suprasti SDL pobūdį profesiniame gyvenime. Sipe (1995) tyrinėjo eksperimentiškai „atvirus“ mokytojus ir nustatė, kad jie vertino SDL, bendradarbiavimą, refleksiją ir iššūkius, o rizikavimas jų mokymosi kontekste buvo traktuojamas kaip galimybė, ne grėsmė. Dunlap ir Grabinger (2003) nustatė, kad, siekiant parengti aukštojo mokslo studentus mokymuisi visą gyvenimą, reikia išugdyti jiems gebėjimą veikti savivaldžiai, metakognityvinį suvokimą ir polinkį mokytis. Kad būtų lengviau šių tikslų pasiekti, siūlomos trys mokymo strategijos: probleminis mokymasis (angl. *problem-based learning*, PBL), iš anksto apgalvota mokymosi aplinka ir kognityvinė pameistrystė. Bolhuis (2003) į procesą orientuotas mokymas, skirtas savivaldžiam mokymuisi visą gyvenimą, yra panašus į Dunlap ir Grabinger darbą. Argumentuojama, kad kadangi mokymasis yra socialinis reiškinys, net mokydamiesi savivaldžiai turime apsvarstyti, kaip socialinis kontekstas, ankstesnės žinios ir emociniai mokymosi aspektai skatins savivaldų mokymąsi visą gyvenimą.

Taip pat atkreipiamas dėmesys į SDL vaidmenį žmogiškųjų išteklių tobulinimo (angl. *human resources development*, HRD) veikloje. Kai kurie autoriai siūlo, kaip panaudoti SDL siekiant tenkinti organizacijos poreikius. Pavyzdžiui, Piskurich (1993, p. 330) apibrėžė SDL kaip „mokymo modelį, pagal kurį besimokantieji nagrinėja iš anksto sukurtos medžiagos paketus savo ritmu, be instruktoriaus pagalbos“ ir pažymėjo, kad besimokantieji neturi iš ko rinktis mokymosi tikslų, ypač mokydami techninių dalykų ir lavindami įgūdžius. Smith (2002) taip pat toliau nagrinėja šią utilitaristinę SDL nuostatą, nuroydamas, kad „skatinant darbuotojus“ būti savivaldžiais besimokančiais „sukuriama didelė komercinė vertė“, nes tada jie gali „prisidėti prie konkurencingumo be poreikio mokytis tiesiogiai iš instruktoriaus“ (p. 111). Guglielmino ir Guglielmino (2005) iš esmės ištyrė santykį tarp pasirengimo mokytis savivaldžiai, kultūros dimensijų ir ekonominių rodiklių septynioms šalims. Jie nustatė stiprų teigiamą ryšį tarp pasirengimo mokytis savivaldžiai, bendrojo vidaus produkto vienam gyventojui ir pajamų vienam gyventojui.

Kiti autoriai svarsto, kaip SDL savivaldžioji dalis gali patobulinti darbo vietą. Brown (2000) tyrinėjo sąveiką tarp socialinės įtakos darbe ir asmenų įsipareigojimo veikti savivaldžiai. Clardy (2000) tyrė 5 organizacijų 56 darbuotojų su darbu susijusius savivaldaus mokymosi projektus ir išskyrė trijų tipų projektus – paskatintus, savanoriškus ir sinerginius. Paskatintų SDL projektų darbuotojai imasi dėl suvokiamo disbalanso tarp turimų ir reikalingų įgūdžių, savanoriški projektai yra tie, kurių darbuotojas imasi dėl asmeninio noro mokytis, o sinerginiai projektai „kyla situacijose, kuriose atsiranda naujų įgalinančių organizacinių savybių, sukeliančių užslėptą darbuotojo pasirengimą veikti ir išmokti“ (p. 121). Įdomu tai, kad iš 5 tyrinėtų organizacijų daugiausiai sinerginių ir savanoriškų projektų buvo aptikta organizacijoje, kuri „naudojo mokymosi kultūrą formuojančią organizacinės praktikos sistemą“ (p. 118).

SDL ir mokymosi organizacijų tarpusavio ryšį nagrinėjo Cho (2002). Cho pažymi, jog nors „buvo nustatyta, kad pirminis SDL tikslas – asmeninis tobulėjimas, tačiau labai svarbų vaidmenį šiame procese gali atlikti sąveika ir bendradarbiavimas su kitais. <...> Tokie abipusiškai priklausomi ir kolektyviniai SDL aspektai yra visiškai suderinti su esminėmis mokymosi organizavimo savybėmis“ (2002, p. 468 ir 469).

Vieną išsamiausių ryšių tarp SDL ir HRD tyrimų atliko Ellinger (2004). Ji apžvelgė literatūrą apie SDL, itin didelį dėmesį skirdama tam, kaip instrukciniai modeliai, organizacinės savybės ir vertinimo priemonės gali būti įtraukiamos į SDL skatinimą žmogiškųjų išteklių tobulinimo kontekste. Straipsnio išvadose pateikiama keletas pasiūlymų atlikti mokslinius

tyrimus ir kurti teoriją šioje srityje, susijusią su SDL vyravimo darbo vietoje vertinimu, nustatyti, kaip jis susijęs su organizaciniu mokymusi, aktualius kultūrinius, etinius klausimus ir t. t.

Viena iš Ellinger siūlomų mokslinių tyrimų krypčių – technologijų poveikio SDL nagrinėjimas. Ši sritis neabejotinai kelia vis didesnę susidomėjimą, nes naudojimas internetu ir žiniatinklio instrukcinėmis strategijomis auga. Naujausi SDL tyrimai atskleidė, kad internetas yra svarbus mokymosi šaltinis (Roberson, 2003; Valente, 2005). Tačiau internetas nėra tik SDL šaltinis; daugelyje internetinio mokymosi tyrimų jei ne skatinamas, tai bent jau pripažįstamas besimokančiųjų savivaldumo poreikis šioje aplinkoje. Pavyzdžiui, Freed (2003) nagrinėjo, kaip mokslus baigę asmenys internetinėje diskusijoje naudojo refleksiją, dialogą ir savivaldumą struktūrinami žinias. Kitame tyrime buvo bandoma sieti pasirengimą savivaldžiai mokytis su besimokančiojo sėkme, matuojama žiniatinklio kursuose gautais balais (Pachnowski ir Jurczyk, 2000). Paaiškėjo, kad savivaldumas nebuvo tinkamas sėkmės rodiklis, tačiau taip galėjo atsitikti dėl labai mažo dalyvių skaičiaus ir sunkumų renkant duomenis iš nuotolines studijas pasirinkusių asmenų. Galiausiai buvo iškelta įdomi hipotezė, kad jaunesnės kartos besimokantieji ir darbuotojai, „kuriems žiniatinklis tampa natūralia aplinka“, gali būti jau „prisitaikantys prie pokyčių kuriant savivaldaus mokymosi orientaciją“ (Kerka, 1999, p. 2).

Kaip minėta anksčiau šiame skyriuje, savivaldaus mokymosi tyrimai ir toliau traukia akademikus ir specialistus. Tenesio universitete veikia aktyvi mokslininkų grupė, nagrinėjanti literatūrą apie SDL. Ši grupė peržiūrėjo tarp 1980 ir 2002 metų parašytas disertacijas (Canipe ir Fogerson, 2004) ir išanalizavo Švietimo išteklių informacinio centro (angl. *Education Resources Information Center*, ERIC) dokumentus, parengtus nuo 1993 iki 2003 metų (Canipe, Fogerson ir Duffleu-Renow, 2005). Abiejų duomenų bazių analizės rodo nuolatinį domėjimąsi savivaldžiu mokymusi ir jo moksliniais tyrimais.

Tačiau jaučiamas poreikis kelti naujus klausimus, susijusius su savivaldaus mokymosi moksliniais tyrimais, ir kurti teoriją. Brockett (2000) sieja nuo 1980 m. vidurio pastebimą *spausdintinių* straipsnių apie SDL mažėjimą (palyginti su jau minėtomis disertacijomis ir ERIC dokumentais) su perėjimu nuo „individualaus suaugusio besimokančiojo prie suaugusiųjų švietimo socialinio-politinio konteksto“ (p. 543). Šis socialinis-politinis kontekstas, žinoma, yra vienas iš klausimų, kuriuos galima būtų nagrinėti kalbant apie SDL. Brockett (2000) taip pat teigia, kad ši sritis padeda rasti „naujų būdų, kaip išmatuoti savivaldumą“ ir „kelia klausimų apie savivaldumo ribas ir kaip savivaldumas sąveikauja su jėgos bei konflikto aspektais įvairiomis praktinėmis aplinkybėmis“ (p. 543 ir 544). Remdamiesi Brockett (2000), Ellinger (2004) ir savo

nuomone, siūlome šias tyrinėjimo sritis, kurios visos galėtų išplėsti suvokimą apie suaugusiųjų mokymąsi naudojant SDL:

- Kaip su SDL naudojimu oficialiojoje aplinkoje sąveikauja jėgos ir kontrolės aspektai?
- Ar mokantis savivaldžiai daromas poveikis besimokančiojo instrukcinei ir planavimo veiklai?
- Ar viešosios politikos klausimai nacionaliniu, valstybės ar vietos lygiu yra susiję su SDL? Jei taip, kokį vaidmenį galėtų atlikti suaugusiųjų pedagogai propaguojant ir plėtojant tokią politiką?
- Ar reikia suformuluoti politiką ir procedūras, susijusias su SDL oficialiojoje aplinkoje, pavyzdžiui, darbo vietoje, kad SDL būtų pripažintas neatskiriama švietimo ir mokymo programų dalimi?
- Kas sudaro pagrindinę savivaldaus mokymosi praktiką? Kaip pagrindinė SDL praktika galėtų būti įtraukta į mūsų, pedagogų, darbą?
- Kiek SDL priklauso nuo situacijos ar kultūros?
- Kaip SDL formuoja kultūriniai ir kontekstiniai veiksniai?
- Kaip su SDL yra susijusios technologijos ir kokį poveikį jam daro?

SANTRAUKA

Savivaldus mokymasis yra viena dažniausiai tyrinėjimų temų suaugusiųjų mokymosi srityje. Nors savarankiškas mokymasis visais laikais buvo pagrindinis mokymosi principas, rimti šios srities tyrimai prasidėjo tik XX amžiaus 8-ajame ir 9-ajame dešimtmečiuose. Apžvelgiant šią tyrimų sritį išaiškėjo, kad savivaldus mokymasis yra daugiareikšmė sąvoka. Todėl apžvelgiamus darbus sugrupavome į tris plačias kategorijas: savivaldaus mokymosi tikslai, savivaldaus mokymosi procesai ir taikymas ir savivaldumas, kaip besimokančiųjų asmeninis bruožas.

Aptariant savivaldaus mokymosi tikslus buvo apibrėžti trys pagrindiniai. Pirmasis tikslas – skatinti suaugusiųjų gebėjimą besimokant veikti savivaldžiai. Šioje srityje atliekama daugiausiai mokslinių tyrimų apie savivaldų mokymąsi. Antrasis tikslas – priimti transformacinį mokymąsi kaip savivaldaus mokymosi centrinį elementą, paklojo pagrindą trečiajam tikslui –

skatinti emancipacinį mokymąsi ir socialinius veiksmus. Mūsų manymu, kiekvienas iš šių tikslų yra vienodai svarbus fiksuojant savivaldaus mokymosi esmę.

Plačioje savivaldaus mokymosi, kaip proceso, kategorijoje literatūroje išsamiai aptariami trijų tipų modeliai: linijiniai, sąveikieji ir instrukciniai. Linijiniai modeliai dažnai atspindi labiau tradicinius mąstymo apie mokymą būdus, nors jie galėtų būti pritaikomi besimokančiųjų neformaliajam mokymuisi, taip pat oficialiajai ir neoficialiajai aplinkai. Sąveikieji modeliai labiau apibūdina tai, kaip besimokantieji pirmiausia pradeda mokytis patys, o instrukciniai modeliai konkrečiai sukurti taip, kad juos būtų galima naudoti kaip būdus teikti instrukcijas oficialiojoje ir neoficialiojoje aplinkoje. Nors modelių pasirinkimas dabar yra platus, naudojant šiuos modelius kaip sistemas atlikta nedaug duomenimis pagrįstų tyrimų, išskyrus tyrimus pagal Tough (1979) darbą.

Mokslininkai, tiriantys savivaldumą kaip asmeninį besimokančiųjų bruožą, daugiausiai dėmesio skyrė savivaldumo ir autonomijos sąvokų vertinimui. Apžvelgiamos dvi populiarios skalės: OSCI ir SDLRS. Didžioji dalis duomenimis grindžiamų tyrimų yra apie pasirengimą, reiškiantį vidinę psichologinio pasirengimo būseną pradėti savivaldų mokymąsi. Autonomijos ir savivaldumo santykis besimokant pirmiausia aptariamas koncepciniu lygmeniu. Svarbus su autonomija ir savivaldumu susijęs klausimas: kiek mokymosi situacijos kontekstas turi įtakos besimokančiojo autonomiškumui.

Skyrius baigiamas naujausių SDL taikymo mokantis visą gyvenimą principų, žmogiškųjų išteklių tobulinimo ir internetinės aplinkos apžvalga. Galiausiai aptariami galimų savivaldaus mokymosi mokslinių tyrimų pasiūlymai.