

Savimoka ir savarankiškas mokymasis aukštojoje mokykloje: kritinė diskurso analizė

Margarita Teresevičienė

Profesorė socialinių mokslų (edukologija)
habilituota daktarė
Vytauto Didžiojo universiteto
Edukologijos katedra
K. Donelaičio g. 52, 44248, Kaunas
El. paštas: m.tereseviciene@smf.vdu.lt

Lina Kaminskienė

Socialinių mokslų (edukologija)
daktarė
Vytauto Didžiojo universiteto
Edukologijos katedra
K. Donelaičio g. 52, 44248, Kaunas
El. paštas: l.kaminskiene@pvt.vdu.lt

Vilma Žydzžiūnaitė

Profesorė socialinių mokslų (edukologija)
daktarė
Vytauto Didžiojo universiteto
Kokybės ir inovacijų centras
S. Daukanto g. 27–314, 442949, Kaunas
El. paštas: v.zydzziunaite@kic.vdu.lt

Genutė Gedvilienė

Profesorė socialinių mokslų (edukologija)
daktarė
Vytauto Didžiojo universiteto
Edukologijos katedra
K. Donelaičio g. 52, 44248, Kaunas
El. paštas: g.gedvilienė@smf.vdu.lt

Straipsnyje bandoma aptarti savimokos ir savarankiško mokymosi sąsają aukštojo mokslo kontekste. Aptariant šių dviejų konceptų skirtynes ir ryšį, išryškinami pagrindiniai juos apibūdinantys elementai (motyvai, gebėjimai) ir situacijos, kuriomis jie reiškiasi. Taip pat diskutuojama, ar išskirti savimokos ir savarankiško mokymosi bruožai leidžia juos sutapatinti ir vartoti kaip tapačius konceptus, ar vis dėlto išlieka tam tikri skirtingi šių reiškinių aspektai. Kritiškai vertinant Lietuvos ir užsienio tyrėjų aprašomas savimokos ir savarankiško mokymosi sampratas, taip pat atsižvelgiant į šios srities tyrimus, bandoma nustatyti, į kokius veiksnius nepakankamai atsižvelgiama skatinant studentų savimoką ir savarankišką mokymąsi aukštosiose mokyklose. Taip pat aptariamos efektyviausios savarankiško mokymosi strategijos ir dėstytojo vaidmuo, ugdant studentų mokymosi savarankiškumą.

Pagrindiniai žodžiai: savimoka, savarankiškas mokymasis, mokymosi autonomija.

Įvadas

Nors savimokos ir savarankiško mokymosi klausimai aktualūs jau ilgą laiką, vis dar kyla nemažai nesusipratimų įvardijant ir apibrėžiant šias sąvokas. Knowles (1975) pristatytas terminas *savimoka* (angl. *self-directed learning*) egzistuoja jau ketvirtą dešimtmetį, be to, yra atlikta gausybė tyrimų,

pagrindžiančių savimokos reiškinį, priskaičiuojama daugiau nei 200 šio termino apibrėžimų ir aiškinimų (Berhman, Schwartz, 2003), tačiau diskusijos, susijusios su sąvokos *savimoka* vartojimu, tebevyksta. Pastaruoju metu ypač intensyviai imta tirti studijas aukštosiose mokyklose, kur savimoka tapo neatskiriama didaktikos sritimi.

Reikia paminėti, kad Lietuvos mokslininkai panašius reiškinius įvardija skirtingais terminais: *savivalda, autodidaktika, autonomija, savarankiškas mokymasis, saviugda, savišvieta, savireguliacinis mokymasis* (Anužienė, Andriekienė, 2006; Jucevičienė, 2007; Kvedaraitė, 2009), o aukštojo mokslo kontekste dažniausiai kalbama ir diskutuojama ne apie *savimoką*, bet apie *savarankišką mokymąsi*, taip pat *savaiminį mokymąsi, savarankiško mokymosi organizavimą, savaiminio mokymosi vertinimą, pripažinimą* (Stasiūnaitienė ir kt., 2010; Burkšaitienė, Šliogerienė, 2010).

Užsienio literatūroje sąvoka *savimoka* yra aiškinama remiantis įvairiais požiūriais, o jai įvardyti vartojami tokie terminai: *self-directed learning, self-planned learning, learning projects, self-education, self-teaching, autonomous learning, autodidaxy, independent study, open learning* (Hiemestra, 2006). *Savimoka* kartais suvokiama kaip probleminis mokymasis arba yra laikoma neatskiriama jo dalimi (Walker, Lofton, 2003; Williams, 2004). Pasak Tight (2007), *savimoka* yra glaudžiai susijusi su nuotoliniu ir viešuoju mokymusi. Pastaruoju atveju „besimokantysis ir jo mokytojas yra dažniausiai atskirti pagal vietą ir laiką, todėl tas „nutolęs“ mokinyss yra gerokai nepriklausomas ir mokantis jo pastangos nukreiptos į save“ (Tight, 2007, p. 117).

Savarankiško mokymosi ir *savimokos* klausimai vis dar yra aktualūs, nes jie aukštajame moksle labiausiai siejami su studentų atsakomybės už savo mokymąsi prisiėmimu. Ši nuostata yra būdinga neoliberaliai ugdymo paradigmai, kurioje pabrėžiamas mokymosi procesas, o pagrindinis švietimo proceso dalyvis ir užsakovas

yra pats besimokantysis (Olsen, Codd ir kt., 2010). Remiantis šia nuostata, pabrėžiama asmeninė atsakomybė: didžiausia atsakomybė už žmogaus išsilavinimą ir jo pritaikymą žmogaus ir visuomenės gyvenime tenka pačiam žmogui, o ne valstybei ar bendruomenei.

Taigi šio **straipsnio objektas** – *savimoka* ir *savarankiškas mokymasis* aukštajame moksle.

Straipsnio tikslas – analizuoti *savimokos* ir *savarankiško mokymosi* sampratą, sąsajas ir skirtumus, būdingas tyrimų kryptis, atsižvelgiant į aukštojo mokslo kontekstą.

Tyrimo metodologija remiasi kritine diskurso analize. Kritinė diskurso analizė dažniausiai pasitelkiama aptariant paplitusias socialines problemas (Telešienė, 2005), tačiau šiame straipsnyje remiantis kritinės diskurso analizės principais tiriami *savimokos* ir *savarankiško mokymosi* fenomenai, susiję su institucijų (šiuo straipsnyje – aukštojo mokslo institucijų) patirtimi ir praktika Lietuvoje ir užsienyje. Šiuo atveju diskurso analizė padeda suprasti sąvokų *savimoka* ir *savarankiškas mokymasis* skirtynes, aptarti šiuos reiškinius, nustatyti jų poveikį švietimo sistemai (Fairclough, 1992). Rengiant straipsnį taip pat naudoti kiti tyrimo metodai – mokslinės literatūros analizė ir teorinė metaanalizė.

Savimokos ir savarankiško mokymosi sampratos

Savimokos reiškinys siejamas su suaugusiųjų švietimo tyrimais, visų pirma su Tough (1971) darbais, kuriais buvo įrodyta, kad *savimoka* daugeliui suaugusiųjų yra natūralus procesas. Tough (1971) teigimu,

suaugusieji dalyvauja įvairioje mokymosi veikloje, kuri dažniausiai yra suplanuota jų pačių, o ne formalųjų švietimo įstaigų. Pagrindinis veiksnys, motyvuojantis dalyvauti mokymosi procese, yra numatomas žinių, gebėjimų ir įgūdžių taikymas savo gyvenime, t. y. praktinė žinių, gebėjimų ir įgūdžių vertė. Vėliau Knowles (1975) pagrindė andragogikos modelį, remdamasis pagrindine prielaida, kad suaugusio besimokančiojo veikla yra kryptinga. Jis teigė, kad **savimoka yra procesas, kurio metu individai patys arba su kitų pagalba imasi iniciatyvos**. Nuo to laiko savimoka tapo svarbiausia suaugusiųjų švietimo teorijos ir praktikos idėja, netgi buvo bandoma įrodinėti, kad suaugusiųjų švietimas yra savimokos sinonimas. Candy (1991) darbas yra vienas iš išsamiausių iki šiol parengtų šios srities darbų. Jame pateikiama conceptuali struktūra, leidžianti suprasti savimoką kaip tikslą ir kaip procesą, **apimančią keturis skirtingus fenomenus: asmeninę autonomiją, savivaldą, besimokančiojo kontrolę ir autodidaktiką**.

Pasak Jucevičienės (2007), sąvokos *savimoka* turinyje ne tik pabrėžiamas besimokančiojo autonomiškumas, teisė mokytis savaip, bet ir pažymimas gebėjimas valdyti savąjį mokymąsi, jo procesus. Kalbant apie savimoką pabrėžiamos sąlygos, kuriomis vyksta mokymasis: besimokančiojo motyvacija, noras atsiskleisti, valia, ištvermė ir asmeninis identitetas; išankstinis mokymosi turinio žinojimas, galimybė susieti jį su turimomis žiniomis bei pasirinkti tinkamą mokymosi strategiją; prisitaikymas prie išorinių mokymosi sąlygų.

Fisher ir kt. (2001) *savimoką* apibrėžia kaip besimokančiojo atsakomybės už

savo mokymąsi prisiėmimą. Kryptingai veikiantis besimokantysis kontroliuoja mokymąsi ir priima sprendimą išmokyti tai, kas jam yra svarbu. Kontrolės mastas priklauso nuo nuostatų, gebėjimų ir asmeninių ypatybių.

Savarankiško mokymosi tyrėjai (Fallows, Steven, 2000; Sinclair ir kt., 2000; Warring, 2007) savarankišką mokymąsi priskiria prie bendrųjų, gyvenimui svarbių gebėjimų – vertinti, reflektuoti, analizuoti savo mokymąsi. Pasak tyrėjų, savarankiškas mokymasis taip pat skatina savarankiškumą sprendžiant problemas, priimant sprendimus ir organizuojant mokymosi veiklą. Šiems gebėjimams ugdyti reikia nemažai laiko, o daugeliui besimokančiųjų prireikia specialių mokymų ir atitinkamo mokymo organizavimo. Kaip pažymi Sinclair ir kt. (2000), *savarankiškas mokymasis* taip pat siejamas su tokiais sąvokomis, kaip antai *besimokančiojo autonomija* (Chan, 2001; Reinders, Balcikanli, 2011), *mokymasis mokytis, mąstymo gebėjimai* ir pan. Warring (2007) *savarankišką mokymąsi* apibūdina kaip mokymąsi, kurio metu besimokantieji geba savarankiškai įgyti žinių, tirti ir kritiškai vertinti. Šios mokslininkės nuomone, savarankiškai besimokantys asmenys atskiria ir įvertina savo mokymosi trūkumus ir pranašumus, siekia tikslo, taip pat gali paprašyti dėstytojo pagalbos, jei mano, kad jos reikia.

Savarankiškam mokymuisi būdingas kritinis aplinkos vertinimas ir jos naudojimas mokymosi tikslams pasiekti. Aplinka tokiame kontekste suvokiama kaip fizinė aplinka (vieta, kurioje vyksta mokymasis), ištekliai, mokymosi stiliai, metodai ir aplinkiniai (kolegos, dėstytojai, darbdaviai ir kt.). Warring (2007) pritaria Grow (1991) nuomonei, kad *savarankiškas mokymasis*

yra situacinis, t. y. priklauso nuo asmens tikėjimo, motyvacijos, gebėjimų, o skirtingų studijų dalykų gali išryškėti skirtingas savarankiško mokymosi lygmuo. Kiti tyrėjai (Cotteral, 1995; Manchón, 2008) yra tos nuomonės, kad *savarankiškas mokymasis* nėra situacinis, o mokymosi savarankiškumas yra apibrėžiamas pagal besimokančiojo autonomiškumą planuojant mokymosi veiklą, numatant tikslus ir jų siekiant, vertinant mokymąsi. Beje, *mokymosi autonomiškumo* konceptas dažniausiai aptinkamas lingvistiniuose tyrimuose, kai kalbama apie savarankišką kalbų mokymąsi tam skirtuose centruose (Sinclair, 2006; Reinders, Balcikanli, 2011).

Esama *savimokos* ir *savarankiško mokymosi* sampratų įvairovė įvardijama skirtingais terminais, dažnai išreiškiančiais tą pačią esmę. Kartais, tiesiog verčiant iš užsienio kalbos, pavartojamas neįprastas naujas terminas. Reikia pripažinti, kad apibrėžimų painiava, subjektyvus jų interpretavimas ir vartojimas sunkina reiškinių tyrimo situaciją.

Iš 1 lentelėje pristatytų apibrėžčių matyti, kad *savimoka* yra **procesas** ir **rezultatas**: a) skatinantis besimokančiuosius tapti iniciatyvesnius ir veiklesnius ne tik mokymosi procese, bet ir socialiniame gyvenime; b) nukreipiantis asmenį siekti tikslų, įgyti žinių, keisti savo elgseną; c) skatinantis siėti laisvę su atsakomybe, iššūkius su galimybėmis; d) derantis su asmenybės vystymosi poreikiu; e) išryškėjantis iš besimokančiojo autonomijos, noro ir pajėgumo valdyti mokymosi procesą. Vadinas, galima teigti, kad *savimoka* yra galima tada, kai asmuo geba nustatyti savo mokymosi poreikius, formuluoti mokymosi tikslus, pasirinkti žmogiškuosius ir materialiuosius mokymosi išteklius bei

tinkamas mokymosi strategijas ir vertinti mokymosi pasiekimus.

Savarankiškam mokymuisi būdingi lygmenys. Savarankiško mokymosi lygmenys yra išsamiai aptarti Warring darbe (2007), kuriame remiamasi Grow (1991) *savarankiško mokymosi* modeliu, apimančiu keturias pakopas. Kiekviena pakopa apibūdina besimokančiojo įsitraukimo į mokymosi procesą lygį:

- 1) priklausomas besimokantysis,
- 2) susidomėjęs besimokantysis,
- 3) įsitraukęs besimokantysis,
- 4) savarankiškas besimokantysis.

Šio modelio išskirtinumas yra tas, kad tam tikros *savarankiško mokymosi* užuomazgos priskiriamos net ir pirmajai pakopai, kurioje kalbama apie priklausomą mokymąsi. Warring (2007) nuomone, *savarankiško mokymosi* gebėjimai turi būti ugdomi ir tobulinami, todėl pakopos parodo tam tikrų savarankiškam mokymuisi reikalingų gebėjimų ugdymo poreikį.

Gow, Kember (1990), kalbėdami apie savarankišką mokymąsi, skiria *paviršinį, gilųjį* ir *tikslinį* mokymąsi bei sieja šiuos tipus su atitinkamo lygmens motyvacija ir mokymosi strategija. Gow, Kember (1990) remiasi Biggs (1987) naudota mokymosi stilių skale ir kelia prielaidą, kad *savarankiškas mokymasis* prasideda nuo antrojo, t. y. *giliojo* mokymosi, lygmens: studentas, kuris siekia tik įsiminti faktus arba mechanškai pakartoti pateiktą studijų dalyko medžiagą, negali būti laikomas savarankiškai besimokančiu. *Paviršiniame* mokymuisi būdinga tai, kad besimokantysis siekia įvykdyti minimalius reikalavimus, „išbalansuoti“ tarp sunkaus darbo ir iškritimo iš aukštosios mokyklos. Šiuo lygiu pasirenkama paviršinė reprodukuojanti strategija, kai siekiama išmokyti tik

1 lentelė. *Savimokos ir savarankiško mokymosi apibrėžtys*

Savimoka	Savarankiškas mokymasis
<i>Savimoka</i> – procesas, kurio metu individai patys arba su kitų pagalba imasi iniciatyvos nustatyti savo mokymosi poreikius, formuluoti mokymosi tikslus, rasti žmogiškuosius ir materialiuosius mokymosi išteklius, pasirinkti ir įdiegti tinkamą mokymosi strategiją ir vertinti mokymosi pasiekimus (Knowles, 1975, p. 18)	<i>Savarankiškas mokymasis</i> – mokymasis, kurio metu besimokantieji geba savarankiškai įgyti žinių, turi gebėjimą tirti ir kritiškai vertinti (Warring, 2007)
<i>Savimoka</i> – mokymosi planavimo procesas, mokymosi strategijų tobulinimas ir taikymas bei tinkamas mokymosi išteklių naudojimas. Besimokantieji turi gebėti kelti mokymosi tikslus, nustatyti reikalingus mokytis dalykus, planuoti ir pasirinkti mokymosi strategijas, vertinti savo mokymąsi (Hmelo, Silver, 2004)	<i>Savarankiškas mokymasis</i> skatina savarankiškumą sprendžiant problemas, priimant sprendimus ir organizuojant mokymosi veiklą. Tokiam mokymui reikia gebėjimų vertinti, reflektuoti, analizuoti savo mokymąsi. Šiems gebėjimams ugdyti reikia nemažai laiko, o daugeliui besimokančiųjų prireikia specialių mokymų ir atitinkamo mokymo organizavimo (Fallows, Steven, 2000; Sinclair, 2000; Warring, 2007)
<i>Savimokai</i> būdinga tai, kad ne institucija, o pats besimokantisys kontroliuoja mokymosi tikslus ir mokymosi priemones (Van Deur, 2005)	Mokymosi savarankiškumas apibrėžiamas pagal besimokančiojo autonomiškumą planuojant mokymąsi, numatant tikslus ir jų siekiant, vertinant mokymąsi (Cotteral, 1995; Manchón, 2008)
<i>Savimoka</i> – procesas, kuriame besimokantieji veikia autonomiškai, prisiimdami atsakomybę už planavimą, iniciatyvą ir savo mokymosi vertinimą (Wilcox, 1996; Fisher ir kt., 2001)	<i>Savarankiškas mokymasis</i> siejamas su studentų atsakomybės už savo mokymąsi prisiėmimu (Buzzetto-More, Alade, 2008)
<i>Savimoka</i> – asmens pasirinktas žinių, gebėjimų didinimas, pasiekimų ar asmenybės tobulinimas savo pastangomis (Gibbons, 2004)	<i>Savarankiškas mokymasis</i> neatsiejamas nuo besimokančiojo autonomijos (Chan, 2001; Reinders, Balcikanli, 2011), mokymosi mokytis, mąstymo gebėjimų (Sinclair, 2000)
<i>Savimoka</i> – tikslinga, sisteminga, savarankiška ir autonominė mokymosi subjekto veikla, skirta įgyti žinių, vaizduotės vystymui, kategorijoms ir sąvokoms suvokti, mokėjimams, įgūdžiams ir elgsenai formuoti (Jatkauskienė, 2012)	<i>Savarankiškas mokymasis</i> yra procesas, kurio metu besimokantieji geba savarankiškai įgyti žinių, turi gebėjimą tirti ir kritiškai vertinti (Warring, 2007)

pagrindinius dalykus, juos mechaniškai įsimenant. *Gilusis* mokymasis siejamas su vidine asmens motyvacija, kai asmuo studijuoja vedamas tam tikrų interesų ir siekio įgyti konkrečių studijų dalykų kompetencijų. *Giliojo* mokymosi strategija yra orientuota į mokymosi prasmingumą, kai

skaitoma papildoma literatūra, anksčiau įgytos žinios siejamos su naujai įgytomis. Aukščiausias lygmuo – *tikslinis* mokymasis yra grindžiamas konkurencija ir ego patenkinimu, siekiant kuo aukštesnių mokymosi rezultatų, nepasirinkus konkretaus studijų dalyko. *Tiksliniam* mokymuisi bū-

dinga tokia strategija, kai asmuo pasirenka mokymosi laiką ir erdvę.

Reinders, Balcikanli (2011) vadovaujasi nuostata, kad, skatinant studentų savarankišką mokymąsi, svarbu išugdyti tam reikalingus gebėjimus. Autoriai pateikia aštuonis savarankiško mokymosi proceso žingsnius: 1) mokymosi poreikių nustatymas, 2) tikslų nustatymas, 3) mokymosi planavimas, 4) išteklių atranka (paieška), 5) mokymosi strategijų pasirinkimas, 6) įgyvendinimas (praktika), 7) stebėjimas, 8) vertinimas ir grįžtamasis ryšys. Pateikdami šių žingsnių pavyzdžius, minėti tyrėjai nesilaiko griežtos nuomonės, kad visais šiais etapais turi dominuoti besimokantysis. Pasak jų, kai kuriuos *savarankiško mokymosi* procesus gali nulemti ir kontekstas. Pavyzdžiui, savarankiškai mokantis kalbos, numatant mokymosi tikslus ir sudarant mokymosi planą didelę įtaką gali turėti konkreti situacija.

Kalbant apie *savarankišką mokymąsi*, svarbu jį atskirti nuo sąvokos *autodidaktizmas*, kuri pabrėžia tik paties besimokančiojo savarankiško mokymosi veiklą, savi-motyvaciją, nenumatant įvairios pagalbos formos iš šalies (Buzzetto-More, Alade, 2008). Buzzetto-More ir Alade (2008) nuomone, savarankiškas mokymasis labiausiai siejamas su studentų atsakomybės už savo mokymąsi prisiėmimu.

Oxford (2008) manymu, asmens savarankiškumą lemia keli klasterio principu susiję konceptai:

- **Iniciatyva** (veikianti jėga, angl. *agency*). Iniciatyva yra susijusi su situacija, kai asmuo pats inicijuoja tam tikrą elgesį ir yra atsakingas už jo rezultatus. Tokia asmens savybė užtikrina savarankiškumą, autonomijos tęstinumą. Vakarietiško pasaulio supratimu, sava-

rankiškai besimokantis asmuo privalo būti iniciatyvus.

- **Kontrolė**. Ji yra susijusi su asmens suvokimu, kad jo veiklos padariniai atitinka jo elgseną (vidinė kontrolė), arba su suvokimu, kad jo veiklos padariniai yra išorinio įvykio arba situacijos padarinys (išorinė kontrolė). Pavyzdžiui, studentas, jaučiantis vidinę kontrolę, mano, kad sėkmingo mokymosi rezultatas yra sunkaus darbo (studijavimo) padarinys, o studento, kuriam būdingas išorinės kontrolės pojūtis, manymu, sėkmė priklauso nuo gautos užduoties – ji lengva ar sudėtinga. Savarankiškam besimokančiajam būdinga vidinė kontrolė.
 - **Padarinių priskyrimas**. Jis yra susijęs su kontrole ir apibūdinamas išoriniu ir vidiniu padarinių priskyrimu (adekvačiai *kontrolės* konceptui).
 - **Veiksmingumas**. Jis siejamas su individo tikėjimu, kad jis bus pakankamai kompetentingas atlikti užduotį.
- Šie individualaus savarankiškumo konceptai, būdingi Vakarų pasaulio visuomenei, apibūdina savarankišką asmenybę kaip pakankamai atskirtą asmenį, besikonzentruojantį į individualius pasiekimus, o ne į grupės įsitraukimą ar pagalbą (Oxford, 2008). *Savarankiškam mokymuisi*, pasak Oxford (2008), reikia tam tikrų gebėjimų ir savybių, leidžiančių asmeniui mokytis visą gyvenimą pagal pasirinktą mokymosi stilių. Iš tokių gebėjimų ir asmeninių savybių būtų galima išskirti šias: pasitikrinimas, pasitaisymas (klaidų taisymas), kooperacija, laiko valdymas, užsispyrimas, klausinėjimas ir tiriamieji gebėjimai, aukštesnio mąstymo lygio (pagal Bloom taksonomiją) gebėjimai, pvz., problemų sprendimas ir darbas su informacija, komandinis darbas, komu-

nikacija, sprendimų, susijusių su mokymusi, priėmimas.

Savimokos ir *savarankiško mokymosi* konceptų analizė rodo, kad daugeliu atvejų tyrėjų įvardijami šių reiškinių bruožai, raiškos būdai, kontekstas, sąlygos ir kiti elementai sutampa. Vis dėlto *savimoka* labiau sietina su individo mokymosi strategijos pasirinkimu, jos taikymu ir reiškia gebėjimą nustatyti mokymosi poreikius, formuluoti mokymosi tikslus, pasirinkti žmogiškuosius ir materialiuosius mokymosi išteklius, tinkamas mokymosi strategijas ir vertinti mokymosi pasiekimus.

Savarankiško mokymosi sąvoka suvokiama ir dažniausiai vartojama kiek platesne reikšme nei sąvoka *savimoka*. *Savarankiškas mokymasis* daugeliu atvejų nėra vertinamas kaip individualus ar autonomiškas mokymasis (išskyrus kai kurių tyrėjų, pvz., Oxford 2008, nuomonę). *Savarankiškam mokymuisi* reikia įvairių gebėjimų, dažniausiai sutampančių su *savimokos* gebėjimais, išryškėjančiais skirtingu lygmeniu. Kontroversiška, bet yra tyrėjų (pvz., Gibbons, 2004), teigiančių, kad *savarankiškas mokymasis* yra vienas iš *savimokos* etapų (lygmenų), kiti (Wilcox, 1996; Fisher ir kt., 2000), atvirkščiai, teigia, kad *savimoka* yra procesas ir rezultatas, tuo pabrėždami skirtingus *savarankiško mokymosi* lygmenis, vedančius į *savimoką*. Pastarasis požiūris yra artimesnis straipsnio autorių pozicijai, kad akivaizdus konceptualusis *savarankiško mokymosi* ir *savimokos* ryšys atsiskleidžia, kai kalbama apie *dalinį* ir *visišką* mokymosi savarankiškumą: *visiškas* savarankiškumas išryškėja, kai besimokantysis pats planuoja mokymąsi, pasirenka mokymosi strategijas ir jas įgyvendina; *dalinis* savarankiškumas apima tik mokymosi strategijų (ar tiesiog

paskirtų užduočių) įgyvendinimą. Tai leidžia formuluoti prielaidą, kad **savimoka yra savarankiško mokymosi dalis, išreiškianti visišką savarankiško mokymosi konceptualiąją idėją**. Vadovaujantis šia nuostata, galima diskutuoti apie skirtingą *savarankiško mokymosi* raišką aukštojoje mokykloje priklausomai nuo konteksto, asmens motyvacijos, *savarankiško mokymosi* lygmenis, apie kultūrą, formuojančią įvairią *savarankiško mokymosi* sampratą skirtingose šalyse. Ypač aktualus tyrėjams ir praktikams išlieka *savarankiškam mokymuisi* reikalingų gebėjimų plėtojimas, motyvacijos stiprinimas, refleksijos ir kritinio mąstymo skatinimas, *savarankiško mokymosi*, būdingo Rytų Europos šalims, bruožai. Šie probleminiai klausimai aptariami šiuolaikiniuose *savimokos* ir *savarankiško mokymosi* tyrimuose.

Savimokos ir savarankiško mokymosi tyrimų kryptys

Savarankiško mokymosi ir *savimokos* tyrimai atliekami jau nuo praėjusio amžiaus aštuntojo dešimtmečio, daugiausiai kalbų mokymosi srityje (Sinclair, 2000; Benson, 2001; 2006; Oxford, 2008; Chan, 2010; Reinders, 2011). Nemažai tyrimų skirta *savarankiško mokymosi* problematikai medicinos studijose (Reidelbach ir kt., 1988). Pastarojo dešimtmečio darbai apima ir naujas sritis, ypač *savarankišką mokymąsi* padedančias plėtoti informacinės technologijas, e. platformas, dėstytojų (mokytojų) kompetencijas ir ugdymo strategijas, padedančias ugdyti besimokančiųjų savarankiškumą.

Daugelis suaugusiųjų švietimo teoretikų domėjosi ir tebesidomi šia tema, analizuoja pasirengimą mokytis tokiu būdu,

naudą asmeniui, organizacijai: Cross (1981) nustatė, kad 70 proc. suaugusiųjų mokymosi galima priskirti *savimokai*; Tough (1978) teigimu, apie 90 proc. suaugusiųjų dalyvauja bent viename *savimokos* projekte per vienerius metus. *Savimokos* taikymas tapo išskirtine medicinos studijų metodika: Murad, Varkey (2008) pažymi, kad MEDLINE duomenų bazėje, pradedant nuo 2000 metų, jie aptiko net 926 straipsnius šia tema.

Caffarella ir O'Donnel (1987) išskyrė penkias *savarankiško mokymosi* ir *savimokos* tyrimų kryptis: reiškinio kilmės analizė; Tough (1971, 1978) teorijos verifikacija; *savimokos* ir *savarankiško mokymosi* metodologijos tyrimai; asmenų, dalyvaujančių *savimokos* procese, apklausos analizė; *savimokos* politikos analizė.

Tremblay (2003) nustatė tokias pagrindines *savarankiško mokymosi* ir *savimokos* tyrimų kryptis: pomokyklinė *savarankiško mokymosi* / *savimokos* srovė; sociokultūrinė *savarankiško mokymosi* / *savimokos* srovė; mentalinio vystymosi srovė; epistemologinė *savarankiško mokymosi* / *savimokos* srovė; organizacinė *savarankiško mokymosi* / *savimokos* srovė; didaktinė *savarankiško mokymosi* / *savimokos* srovė; kognityvinė *savarankiško mokymosi* / *savimokos* srovė.

Sociokultūrinei *savarankiško mokymosi* / *savimokos* tyrimų kryptčiai galėtų būti priskiriami Oxford (2008) tyrimai, kurie leidžia išplėsti *savarankiško mokymosi* sampratą, įvertinant skirtingą kultūrinę aplinką (Vakarų šalių, Azijos kultūros ir pan.) ir vertybes, mokymosi problemas, susijusias su kultūriniais ir mentaliteto skirtumais. Labai menkai tirta problema yra posovietinių šalių studentų *savarankiško mokymosi* ypatumai, Rytų Europos

šalių studentų *savarankiško mokymosi* stokos problemos ir t. t.

Organizacinę ir didaktinę *savarankiško mokymosi* ir *savimokos* tyrimų kryptį plėtoja Warring (2007), kuri, pratęsdama Grow darbus, tyrimui pasirinko vienos aukštosios mokyklos bakalauro studijų marketingo krypties studentus. Tyrimui atlikti buvo taikytas struktūruotas klausimynas, kurį sudarė motyvacijos (10 kintamųjų), pasitikėjimo (10 kintamųjų), tikėjimo (14 kintamųjų) ir gebėjimų (16 kintamųjų) konstruktai. Pastarieji buvo matuojami penkių balų skale, kai 1 – žemiausias vertinimas, 5 – aukščiausias vertinimas. Paviršinės motyvacijos kintamieji (1, 4, 6, 8 ir 9 teiginiai) buvo perkoduoti tokiu principu, kad jeigu respondentas jiems visiškai nepitaria, tai suteikiamas aukščiausias balas 5. Vertinant tyrimo rezultatus, vertinimai, kurie siekė 3,5 ir daugiau, laikomi aukštu balu, žemu vertinimu laikyta 2,5 balo ir mažiau, neutraliu ir vidutiniu – nuo 2,5 iki 3,5 balo. Visi respondentai buvo suskirstyti pagal keturis *savarankiškumo* lygmenis, aprašytus 2 lentelėje.

Tyrimo rezultatai parodė, kad bendra respondentų motyvacija ir pasitikėjimas yra neutralūs (2 lygmuo), o gebėjimai – vidutiniai (labiau priskirtina 3 lygmeniui). Tačiau respondentai yra tos nuomonės, kad už mokymąsi vienodai atsakingas tiek mokytojas (dėstytojas), tiek studentas (priskiriama 3 lygmeniui). Apibendrinti tiriamosios studentų grupės duomenys leidžia ją priskirti antram *savarankiško mokymosi* lygmeniui. Tyrimas buvo anonimiškas, todėl jame nebuvo nustatytas kiekvieno studento *savarankiško mokymosi* lygmuo. Warring (2007) nuomone, sudaryta tyrimo priemonė yra tinkama ilgalaikiams *savarankiško mokymosi* tyrimams atlikti.

2 lentelė. *Savarankiškumo lygmenys (pagal Warring, 2007)*

Pirmas lygmuo: negeba ir nenori ir / arba nesaugus	Antras lygmuo: negeba, bet nori ir / arba pasitikintis	Trečias lygmuo: geba, bet nenori ir / arba nesaugus	Ketvirtas lygmuo: geba ir nori ir / arba pasitikintis
Žemi gebėjimai	Žemi gebėjimai	Išvystyti (aukšti) gebėjimai	Išvystyti (aukšti) gebėjimai
Žema motyvacija	Aukšta motyvacija	Žema motyvacija	Aukšta motyvacija
Ir / ar	Ir / ar	Ir / ar	Ir / ar
Mažas pasitikėjimas	Didelis pasitikėjimas	Mažas pasitikėjimas	Didelis pasitikėjimas
Ir / ar		Ir	Ir
Tiki, kad atsakingas yra mokytojas		Tiki, kad mokytojas ir studentas yra vienodai atsakingi	Tiki, kad atsakingas yra studentas

Tyrimo rezultatai yra vertingi, planuojant mokymo strategijas, o įvertinęs kiekvieno konstrukto kintamuosius, dėstytojas gali daugiau dėmesio skirti užduotims, duomenų šaltiniams ir kitoms mokymosi priemonėms ar metodams.

Gow ir Kember (1990) atliko kiekybinį studijų proceso ir kokybinį (studentų interviu) tyrimą Honkongo aukštojoje mokykloje, siekdami nustatyti, kiek aukštoji mokykla ugdo studentų savarankišką mokymąsi. Kiekybiniam tyrimui buvo naudotas Biggs (1987) studijų proceso klausimynas, kuris leidžia įvertinti studento mokymosi stilių (gilusis, paviršinis ar tikslinis). Kiekvieną stilių apibūdina atitinkamas motyvas ir mokymosi strategija.

Biggs (1987) klausimyną sudaro asmeninei informacijai skirtų klausimų blokas ir mokymosi stiliams, motyvams ir strategijai skirtų klausimų blokas. Gow ir Kember (1990) tyrimo metu klausimyno atsakymai buvo vertinami pasitelkus penkių balų skalę. Papildomai, šalia kiekybinio tyrimo, buvo atliekami ir pusiau struktūruoti interviu. Interviu klausimai apėmė šias sritis: motyvacija ir interesai, požiūris

į studijas, antrosios užsienio kalbos vartojimas, konspektų rašymas, požiūris į skaitymo užduotis, testų ir egzaminų strategijos. Tyrimo rezultatai parodė: 1) kuo daugiau laiko praeina nuo mokyklos baigimo, tuo retesnė tampa *paviršinė* mokymosi strategija ir stilius; 2) laikui bėgant didėja *giliojo* mokymosi motyvacija; 3) aukštojoje mokykloje laipsniškai mažėja *giliojo* mokymosi motyvacija ir strategija bei *pasiėkimų* motyvacija (pradedant pirmuoju, baigiant paskutiniu ju kursu); 4) *tikslinio mokymosi* motyvacija proporcingai mažėja priklausomai nuo švietimo sistemoje praleistų metų.

Gow ir Kember (1990) atliktas kokybinis tyrimas atskleidė, kad studentai, pasižymintys vidine motyvacija, į studijas gilinasi labiau. Studentų vertinimo metu (kolokviumo, egzamino ir pan.), naudojant atvirus klausimus, skatinama *giliojo*, o ne *paviršinio* mokymosi strategija, taigi vertinimas yra vienas iš veiksnių, darančių įtaką studentų mokymuisi. *Savarankiškam mokymuisi* neigiamą poveikį turi per didelis darbo krūvis, nes tada pritrūksta laiko refleksijai, mokymosi procesui ver-

tinti, neužtenka laiko daugiau paskaityti, įsigilinti į dalyką. Nepalankus *savarankiškam mokymuisi* yra per greitas dėstytojo dėstymo tempas, netinkamai skaidrėse pateikiama informacija ir kiti dėstymo kokybės aspektai. Apibendrinami tyrimo duomenis, mokslininkai siūlo aukštesiose mokyklose dažniau taikyti probleminio mokymo strategijas, tinkamai organizuoti vertinimą, dėstytojams gilintis į tai, kaip studentai konceptualizuoja jų kurso metu dėstomą medžiagą (skirti laiko refleksijai, savianalizei).

Peat ir kt. (2004) darbe buvo analizuotas studentų savarankiškumo ir formalaus vertinimo, panaudojant elektronines platformas, ryšys. Šie mokslininkai tyrė, ar studentų, naudojančių įvairias elektroninės mokymosi priemones ir medžiagą, tinkamas ir laiku vertinimas bei grįžtamasis ryšys iš dėstytojo daro poveikį jų studijų rezultatams, ar tai padeda formuoti jų mokymosi stilių, ar skatina savianalizę ir mokymosi refleksiją. Ankstesni tyrimai (Buchanan, 2000) yra atskleidę, kad studentai, kurie naudojo elektronines vertinimo priemones ir iš karto gavo grįžtamąjį ryšį, pasiekė geresnių rezultatų. Biggs (1987) tyrimai parodė, kad gilesnį mokymąsi skatina žinių pasitikrinimo (angl. *self-assessment*) metodų taikymas. Peat ir kt. (2004) tyrimo metu studentams pateikė šias elektroninės priemones: savęs vertinimo modulius, praktinį vidurio semestro testą, kassavaitinius testus ir kryžiažodžius. Savęs vertinimo modulių interaktyvumą studentai vertino palankiai ir teigė, kad ši priemonė naudinga, nes leidžia išskirti ir suvokti svarbiausius, esminius mokomosios medžiagos dalykus. Tarpinis praktinis egzaminas leido įvertinti konceptualius kurso dalykus ir esant poreikiui numatyti

mokymosi veiklą, padedančią užpildyti atsiradusias spragas. Kassavaitiniai testai, studentų nuomone, įtvirtina medžiagos žinias, leidžia suvokti ir reflektuoti apie tai, kas buvo daroma paskaitų, seminarų ir laboratorinių pratybų metu. Kryžiažodžiai laikyti naudinga mokymosi priemone, padedančia suvokti terminiją ir sąvokų ryšius. Atliktas tyrimas parodė, kad, skatinant savarankišką studentų mokymąsi, papildomos medžiagos naudojimas ir grįžtamąjo ryšio užtikrinimas pagerina studentų mokymosi rezultatus jau antraisiais studijų metais.

Wilcox (1996) aptarė *savimokos* raišką aukštojoje mokykloje. Ši autorė, Kanados universitete tirdama dėstytojų nuostatas ir praktiką bei jų paramą studentams, pritaikė ir išbandė suaugusiųjų švietėjams skirtą literatūroje paplitusią savimokos idėją. Wilcox (1996) nustatė, kad dauguma dėstytojų (net 87 proc.) neskatina *savimokos*, o mažuma, kuri visiškai pritarė tokiam mokymuisi, ne visada gebėjo įrodyti, kad tikrai studentus skatina mokytis tokiu būdu. Autorė nustatė ir aptarė studentų savimokos trukdžius, kylančius dėstytojų darbe. Wilcox (1996) tyrimas buvo sudarytas atsižvelgiant į keturias kategorijas: 1) struktūrą, 2) palankią mokymosi aplinką, 3) besimokančiojo įtraukimą, 4) besimokančiojo kompetencijas (3 lentelė).

Wilcox (1996) atliekamas tyrimas buvo vykdytas dviem etapais. Pirmajam etapui vykdyti, naudojant Likerto tipo skalę, buvo parengtas klausimynas, leidęs nustatyti dėstytojų požiūrį į savimoką. Antrajame etape buvo dirbama su tais 13 proc. dėstytojų, kurie visiškai rėmė savikryptį mokymąsi, t. y. savimoką. Šie dėstytojai toliau pildė klausimynus, taip pat buvo stebimas jų darbas su studentais,

3 lentelė. *Wilcox (1996) atlikto savimokos tyrimo struktūra universitetinėse studijose*

Struktūra	Palanki mokymosi aplinka	Besimokančiojo įtraukimas	Besimokančiojo kompetencijos
Lankstus besikeičiantis planas, atitinkantis besimokančiojo poreikius	Parama	Susitelkimas ties besimokančiojo problemomis	Mokymosi proceso supratimas
Besimokančiojo galimybė rinktis: dalyvavimas, uždaviniai, turinys, metodai, mokymosi tempas, vertinimas	Bendradarbiavimas	Aktyvus besimokančiojo įtraukimas	Asmeninės prasmės refleksija. Mokymosi gebėjimų tobulinimas

peržiūrima studentams pateikiama studijų medžiaga, atliktas nestruktūruotas interviu. Tyrimo rezultatai atskleidė, kad nors dėstytojai teoriškai rėmė studentų savimoką, praktinėje veikloje savimokos principų neįgyvendino. To priežastis – nepakankama didaktinė dėstytojų kompetencija, taip pat dėstytojų nelankstumas, negebėjimas prisitaikyti prie įvairių studentų poreikių (dažniausiai taikomasi tik prie universiteto reikalavimų). Taigi tyrimas atskleidė, kad dėstytojai iš esmės nepritarė savimokai, nors tai deklaravo.

Apibendrinant galima teigti, kad aukštųjų mokyklų dėstytojai neskatina savarankiško mokymosi, jei jiems nesvarbu, kaip studentai conceptualizuoja jų kurso metu dėstomą medžiagą, nes studentai, neperpratę fundamentinių konceptų, retai tampa savarankiškais besimokančiais. Atvirkščiai, tokie studentai visada bus linkę į mechaninį žinių kartojimą, todėl būtina skirti laiko asmeninei refleksijai, savianalizei. Savarankiško mokymosi ir savimokos trukdžius sukelia per didelis arba nepakankamas dėstytojų vadovavimas, studentų savarankiškumo, pasitikėjimo trūkumas arba nepakankami išteklių.

Savarankiškam mokymuisi daro neigiamą poveikį per didelis darbo krūvis, nes tada studentams pritrūksta laiko refleksijai, mokymosi procesui vertinti, giluminiam skaitymui ir įsigilinti į studijų dalyką. Nepalankūs savarankiškam mokymuisi gali būti įvairūs dėstymo kokybės aspektai, pavyzdžiui, per greitas dėstymo tempas, netinkamai skaidrėse pateikiama informacija, netinkamas vertinimas.

Apibendrinimai ir išvados

- Nors sąvokos *savarankiškas mokymasis* ir *savimoka* daugelyje darbų apibrėžiamos skirtingai, pastebima, kad tyrėjų nurodomi šių reiškinių bruožai, raiškos būdai, kontekstas, sąlygos ir kiti elementai dažniausiai sutampa. Apibrėžimų painiava, subjektyvi jų interpretacija ir vartojimas sunkina šių reiškinių tyrimo situaciją, tačiau apibendrinant galima teigti, kad *savimoka* yra labiau sietina su asmens mokymosi strategijos pasirinkimu, jos taikymu. *Savarankiškas mokymasis* suvokiamas ir dažniausiai vartojamas kiek platesne nei savimokos reikšme ir ne visada yra

vertinamas kaip individualus / autonominis mokymasis, kuriam reikalingi įvairūs gebėjimai, dažniausiai sutampančios su *savimokos* gebėjimais, pasireiškiančiais skirtingais lygmenimis.

- Kalbant apie savarankišką mokymąsi skiriamas dalinis ir visiškas mokymosi savarankiškumas. Visiškas savarankiškumas pasireiškia tada, kai besimokantis pats planuoja mokymąsi, pasirenka mokymosi strategijas ir jas įgyvendina, o daliniam savarankiškumui priskiriamas tik savarankiškas mokymosi strategijų (ar tiesiog paskirtų užduočių) įgyvendinimas. Tai leidžia daryti prielaidą, kad savimoka yra savarankiško mokymosi dalis, t. y. savimoka išreiškia visišką savarankiško mokymosi idėją.
- Savarankiško mokymosi ir savimokos tyrimai aukštajame moksle plėtojosi įvairiomis kryptimis, kurias net bandoma tipologizuoti. Pastaruoju metu daug savarankiško mokymosi ir savimokos tyrimų atliekama šiuolaikinių technologijų srityje (ypač nuotolinio

mokymo(-si) taikymo ir probleminio mokymo aukštajame moksle).

- Skalės savarankiško mokymosi lygiui nustatyti yra perspektyvi priemonė, padedanti atlikti studentų mokymosi poreikių analizę, diegti tinkamiausias mokymo strategijas ir tobulinti ugdymo turinį, skiriant laiko refleksijai, savianalizei, nes tyrimai rodo, jog studentai, neperpratę fundamentinių konceptų, retai tampa savarankiškais besimokančiais.
- Savarankiško mokymosi ir savimokos trukdžius sukelia per didelis arba nepakankamas dėstytojų vadovavimas, studentų savarankiškumo arba pasitikėjimo trūkumas, nepakankami ištekliai. Savarankišką mokymąsi neigiamai veikia per didelis darbo krūvis, nes tada pritrūksta laiko refleksijai, mokymosi procesui vertinti, įsigilinti į dalyką. Nepalankus savarankiškam mokymuisi yra per greitas dėstymo tempas, netinkamai pateikiama informacija skaidrėse ir kiti dėstymo kokybės aspektai.

Straipsnio rengimas remiamas LTM mokslo projekto SAVUNIKO (MIM-111/2011) bei yra vienas iš šio projekto rezultatų

LITERATŪRA

Andrikienė, M. R.; Anušienė, B. (2006). *Andragoginiai kompetencijų tobulinimo aspektai testiniame profesiniame mokyme*. Monografija. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.

Benson, P. (2001). *Teaching and researching autonomy in language learning*. London: Longman.

Berhman, D.; Schwartz, B. (2003). *Selbstgesteuertes lebenslanges lerner*. Herausforderungen an die Weiterbildungsorganisation. Germany: Bielefeld University.

Biggs, J. (1987). *Student Approaches to Learning and Studying*. Melbourne: Australian Council for Education Research.

Buchanan, T. (2000). The efficacy of a World-

Wide Web mediated formative assessment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 16, 193–200.

Burkšaitienė, N.; Šliogerienė, J. (2010). *Neformaliojo ir savaiminio mokymosi pasiekimų vertinimas ir pripažinimas universitete*. Vilnius: MRU Leidybos centras.

Buzzetto-More, N.; Alade, A. (2008). The Pentagonal E-Portfolio Model for Selecting, Adopting, Building, and Implementing an E-Portfolio. *Journal of Information Technology Education: Innovations in Practice*, 7, 45–60.

Caffarella, R. S.; O'Donnel, J. M. (1987). Self-directed learning: A critical paradigm revisited. *Adult Education Quarterly*, 37, 199–211.

- Candy, P. C. (1991). *Self-direction for Lifelong Learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Chan, V. (2001). Readiness for Learner Autonomy: What do our learners tell us? *Teaching in Higher Education*, 6 (4), 505–518.
- Confessore, G. J.; Park, E. (2004). Factor validation of the Learning Autonomy Profile (Version 3.0) and extraction of the short form. *International Journal of Self-directed Learning*, 1(1), 39–58.
- Cotterall, A. (1995). Readiness for autonomy: Investigating learner beliefs. *System*, 23, 195–205.
- Cross, K. P. (1981). *Adults As Learners*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Polity Press.
- Fallows, S.; Steven, C. (2000). Building Employability Skills into the Higher Education curriculum: A university-wide Initiative. *Education and Training*, 42(2/3), 75–82.
- Fisher, M.; King, J.; Tague, G. (2001). Development of a self-directed learning readiness scale for nursing education. *Nurse Education Today*, 21, 516–525.
- Gibbons, F. M. (2004). *Pardon Me, Didn't I Just Hear A Paradigm Shift* [From The Phi Delta Kappan, February, 2004]. Prieiga per internetą: <http://www.selfdirectedlearning.com/article3.html>
- Gow, L.; Kember, D. (1990). Does higher education promote independent learning? *Higher Education*, 19, 307–322.
- Grow, G. O. (1991/1996). Teaching Learners to be Self-Directed. *Adult Education Quarterly*, 41(3), 125–149.
- Hiemstra, R. (2006). Is the Internet changing self-directed learning? Rural users provide some answers. *International Journal of Self-directed Learning*, 3(2), 45–60.
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: What and How Do Students Learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235–266.
- Jatkauskienė, B. (2012). *Andragogų profesionalizacijos sistemos procesionali raida*. Monografija. KU: Klaipėdos universiteto leidykla (rankraštis).
- Jucevičienė, P. (2007). *Besimokantis miestas*. Kaunas: Technologija.
- Knowles, M. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. New York, Cambridge: The Adult Education Company.
- Kvedaraitė, N. (2009). *Šiuolaikinė mokyklos kaip besimokančios organizacijos bruožų raida per sonalo savivaldaus mokymosi sklaidos procesuose*. Doktoro disertacija. Socialiniai mokslai, edukologija (07, S). Šiauliai: Šiaulių universitetas.
- Lockwood, J. (2008). *Skills and attributes that encourage independent learning: a case study of teachers, parents and students*. Master Thesis. RMIT University: School of Education.
- Manchón, R. (2008). *A TESOL Symposium Learner Autonomy: What Does the Future Hold?* Spain: Faculty of Languages, University of Sevilla.
- Murad, M. H.; Varkey, P. (2008). Self-directed Learning in Health Professions Education. *Annals Academy of Medicine*, 37, 580–590.
- Olsen, M.; Codd, J.; O'Neil, A. M. (2010). *Education Policy: Globalization, Citizenship and Democracy*. London: SAGE Publications.
- Oxford, R. (2008). Hero with a thousand faces: Learner autonomy, learning strategies and learning tactics in independent language learning. In S. Hurd and T. Lewis (Eds.) *Language learning in independent settings* Bristol: Multilingual Matters, 41–66.
- Peat, M.; Franklin, S.; Devlin, M.; Charles, M. (2004). Revisiting associations between student performance outcomes and formative assessment opportunities: Is there any impact on student learning? In R. Atkinson, C. McBeath, D. Jonas-Dwyer and R. Phillips (Eds.) *Beyond the comfort zone: Proceedings of the 21st ASCILITE Conference*, Perth, 5–8 December, 760–769.
- Reidelbach, M.; Willis, D., B.; Latta, J.; Rasmussen, R., J.; Stark, J. (1988). An Introduction to Independent Learning Skills for Incoming Medical Students. *Journal of Medical Library Association*, 76(2), 159–163.
- Reinders, H.; Balcikanli, C. (2011). Learning to foster autonomy: The role of teacher education materials. *Studies in Self-Assess Learning Journal*, 2 (1), 15–25.
- Sinclair, B. (2006). *Independent Learning Schemes: A Practical Approach*. In D. Dixon, H. Baba, P. Cozen, M. Thomas (Eds). Dubai, UAE: TESOL Arabia.
- Sinclair, B.; Mcgrath, I.; Lame T. (2000). *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: future directions*. Harlow: Longman.
- Stasiūnaitienė, E.; Fokienė, A.; Kaminskienė, L. (2010). *Neformaliojo ir savaiminio mokymosi pasiekimų pripažinimas: patirtis ir tendencijos*. Kaunas: VDU leidykla.

Telešienė, A. (2005). Kritiškosios diskurso analizės metodologinių principų taikymas sociologiniuose tyrimuose. *Filosofija. Sociologija*, (2), 1–6.

Tight, M. (2007). *Kertinės suaugusiųjų švietimo ir mokymosi idėjos*. Vilnius: Kronta.

Tough, A. (1978). Major Learning Efforts: Recent Research and Future Directions. *Adult Education*, 28, 250–263.

Tough, A. (2005) The Adult's Learning Projects. *International Education Journal*, 5(5), 166–177.

Tremblay, N. (2003). *L'autoformation. Pour apprendre autrement*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.

Van Deur, P. (2005). The inquiry nature of primary schools and students' self-directed learning

knowledge. *International Educational Journal*, 5(5), 166–177.

Walker, J.; Lofton S. (2003). Effect of the problem based curriculum on student's perceptions of self-directed learning. *Educational Research*, 13, 71–100.

Warring, S. (2010). Facilitating independence amongst Chinese international students completing a Bachelor of Applied Business Studies Degree. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(4), 379–392.

Wilcox, S. (1996). Fostering self-directed learning in the university setting. *Studies in Higher Education*, 21(2), 165–176.

Williams, B. (2004). Self-direction in a problem based learning programme. *Nurse Education Today*, 24, 277–285.

SELF-DIRECTED AND INDEPENDENT LEARNING IN HIGHER EDUCATION: CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS

Margarita Teresevičienė, Lina Kaminskienė, Vilma Žydžiūnaitė, Genuė Gedvilienė

S u m m a r y

The authors try to clarify the concepts of independent and self-directed learning by finding their relations, differences and similarities in the context of higher education institutions. While discussing these two concepts, their main characterising features and elements are identified (motives, abilities, situations, contexts, etc.). The authors argue whether these features and elements allow identifying independent and self-directed learning as synonyms and using them in parallel, or there still exist some significant differences which enable talking about different aspects of these phenomena.

Critically evaluating the described concepts of independent and self-directed learning in the re-

search works of Lithuanian and foreign researchers, as well as taking into consideration the variety of available quantitative and qualitative studies, the authors investigate important factors in higher education, which should help teachers and students to develop their independent and self-directed learning skills. The authors try to identify the didactic approaches and learning strategies (including teachers' role) that are most effective in higher education as promoting independent and self-directed learning.

Key words: independent learning, self-directed learning, autonomous learning

Įteikta 2012 04 11

Priimta 2012 06 25