

NETRADICINIŲ STUDENTŲ PATIRTINIO MOKYMOSI TEORINĖS IŽVALGOS

Daiva Treinienė

Mykolo Romerio universitetas

El. p. daivatt@gmail.com

Įvadas

Patirtinis mokymasis nėra pasirinkimas – tai būtinybė, svarbus žingsnis į priekį iššūkių kupiname XXI amžiaus ugdymo turinio vystymosi etape (Chung, Turnbull ir Chur-Hansen, 2014). Koledžai ir universitetai nuolatos rūpinasi, kaip geriausiai parengti ir pristatyti švietimo programas, pagerinti akademiinių studijų kokybę, parengti studentus greitai besikeičiančiam XXI amžiaus darbo pasauliui. Vadovėliai, auditorijos ir laboratorijos, technologijos ir išteklių, patyrę pedagogai, mokantys tiek tradiciniu būdu, tiek pasitelkę virtualią mokomąją aplinką, vaidina esminį vaidmenį siekiant kokybiško išsilavinimo. Tačiau būtina aptarti ir dar vieną elementą, sujungiantį minėtas mokymosi strategijas su dirbant įgytomis praktikomis, – tai patirtinį mokymąsi. Patirtinis mokymasis nėra naujas dalykas aukštajame moksle. Studentai dalyvauja įvairiose stažuotėse, praktikuose, taikomuose moksliniuose tyrimuose, specialiuose projektuose, dalį studijų praleidžia užsienyje, įsitraukia į savanorišką veiklą. Šiuos mokymosi kontekstus vienija glaudus ryšys tarp studento atliekamo darbo, pareigų, įgyjamų akademiinių ir praktinių žinių. Teorine ir praktine prasme patirtinis mokymasis suvokiamas kaip kūrybiškas, patobulintas mokymasis. Be abejonės, tai yra milžiniškas žingsnis XXI amžiaus mokslo evoliucijoje. Nacionaliniai universitetai vienijasi, kad patirtinį mokymąsi būtų galima padaryti privalomą visiems studentams, pasirinkusiems tiek formalųjį, tiek neformalųjį švietimą. Tyrimų kompetenciją ir praktinę išvalgą suaugusieji įrodo neprofesionaliuose kontekstuose, kas padeda išplėsti supratimą apie neakademiinį suaugusiųjų mokymąsi. Atlikti tyrimai atskleidžia, koks yra kontekstas, kuriame vyksta toks mokymasis, ir kad jis dominuoja (Pogson ir Tennant, 2000). Išryškėja problema, kaip panaudoti sukauptą besimokančiųjų darbo ir gyvenimo patirtį ir susieti ją su akademinėmis užduotimis. Lietuvoje patirtinio mokymosi tematika rašytų teorinių ir praktinių darbų nėra daug: šia problema domėjosi P. Godvadas (2012), R. Bubnys (2012), A. Augustinienė ir kt. (2013). Tad straipsnyje keliamas klausimas, kokios teorinės išvalgos būdingos netradicinių studentų

patirtiniam mokymuisi? **Tyrimo objektas** – netradicinių studentų patirtinis mokymasis. **Tyrimo tikslas** – atskleisti netradicinių studentų patirtinio mokymosi teorines išvalgas. **Tyrimo uždaviniai:** 1. Pateikti patirtinio mokymosi apibrėžtį. 2. Aprašyti patirties vaidmenį netradicinių studentų mokymosi procese. 3. Atskleisti patirtinio mokymosi kaip koncepcijos esmę. **Tyrimo metodai:** literatūros apžvalga, analizuojant ir išgryninant teorinius patirtinio mokymosi aspektus mokslo šaltiniuose bei pateikiant patirtinio mokymosi teorinių išvalgų apibendrinimus.

Mokymasis iš patirties suprantamas kaip modelis, metodika ar metodas. Tai mokymasis veikiant, darant, t. y. gautas per patirtį, leidžiantis plėtoti, ugdyti ir perkelti iš vieno mokymosi konteksto į kitą žinias, įgūdžius, gebėjimus, mąstymo būdus, įgytus įvairiuose mokymo kontekstuose. Jis suteikia studentams galimybę tai, ką jie jau yra išmokę, taikyti auditorijose, o tai, ką sužino ir išmoksta auditorijose, perkelti į realų gyvenimą. Patyrimu grįstoje mokymosi aplinkoje netradiciniai studentai teikia pirmumą aktyvaus mokymosi metodams.

Netradiciniai studentai: kas jie ir kodėl jie?

Mokslininkai pabrėžia, kad netradiciniai studentai sparčiai tampa vos ne didžiausia studentų grupe (Lawler, 2003; Knowles, 1998). R. M. Andriekienė ir B. Anužienė (2006) teigia, kad šalia vadinamųjų tradicinio amžiaus studentų (apytikriai 23 m. amžiaus žmonių) daugėja netradicinio amžiaus studentų (vyresnių nei 23 m.). Šitoks reiškinys tampa mūsų dienų realija, net kasdienybe, nors ilgą laiką netradicinius studentus ribojo jų pilietinių teisių, kai kalbama apie mokymosi paslaugų teikimą ir su tuo susijusius iššūkius, varžymas. Kokie studentai priskiriami netradicinių besimokančiųjų grupei, nėra aiškaus apibrėžimo: teigiama (Gonçalves, 2007), kad nėra šios grupės studentų bendro apibrėžimo nei nacionaliniu, nei tarptautiniu lygiu, vis dar diskutuojama dėl netradicinio studento apibrėžties. Mokslininkai (Chung, Turnbull ir Chur-Hansen, 2014), pateikdami atliktų tyrimų rezultatus, bandė parodyti šios besimokančiųjų grupės apibrėžties įvairovę. Buvo remiamasi labai skirtingo-

mis kategorijomis, pavyzdžiui: amžius, lytis, vaidmenys, studijų forma, akademinės atostogos, priemiestinių studentų statusas, priėmimo į studijas būdas, registracija į „netradicines“ programas, „nepalankių studentų“ apibrėžimas, etniškumas, ankstesnio mokslo laipsnio įgijimas ir kt., tačiau terminas „netradicinis studentas“ ir šiuo metu neturi bendros apibrėžties.

Straipsnyje netradicinis studentas įvardijamas remiantis mokslininkų (Benshoff, 1993; Roueche, 1994; Martens, 1995; ir kt.) netradicinio studento sampratomis: netradicinis studentas yra 25 metų ir vyresnis nuolatinis arba dalinių studijų kolegijos, universiteto studentas, kuris, be tiesioginių studijų, dar turi papildomų suaugusio žmogaus įsipareigojimų: užimtumo, šeimos, finansinių. Galima būtų vadinti jį suaugusiu studentu, pasirinkusiu pakartotines studijas studentu, grįžusiu studentu, suaugusiu besimokančiuoju (Benshoff, 1993, p. 2), naujos daugumos nariu (Martens ir kt., 1995, p. 5). Toks studentas gali būti priskiriamas prie „rizikos“ studentų grupės kaip turintis akademinį, socialinį ir ekonominių uždavinių, galinčių daryti įtaką jo sėkmei kolegijoje, universitete (pavyzdžiui, nesėkminga akademinė patirtis, žema savivertė, ribotas pasaulio suvokimas, vaidmenų modelių stoka, šeimos, darbo ir finansiniai įsipareigojimai) (Roueche, 1994, p. 7). Vientisa mokymosi supratimo samprata neapima netradicinio studento mokymosi kelio pasirinkimo.

Patirtinio mokymosi metu didesnis dėmesys skiriamas netradiciniam studentui todėl, kad pagrindinis šių studentų mokymosi šaltinis yra patirtis. Vienas bendras kriterijus, siejantis šios grupės studentus, yra tai, kad jie yra suaugę žmonės, turintys daug mokymosi patirties (Chung, Turnbull ir Chur-Hansen, 2014). Netradiciniai studentai nuo tradicinių skiriasi būtent patirties turėjimu: jų sukaupta gyvenimiška, profesinė, veiklos patirtis yra svarbus mokymosi elementas, kuris turi būti panaudojamas ir integruojamas į patirtinio mokymosi procesą. „Patirtis yra turtingiausias suaugusiųjų mokymosi šaltinis, todėl <...> suaugusiųjų švietimas turi remtis patirties analize“ (Knowles, 1990, p. 31).

Patirtinio mokymosi procesas didžia dalimi priklauso nuo netradicinio studento dalyvavimo jame. Netradicinis studentas į mokymosi procesą turi įsitraukti aktyviai: turi kelti klausimus, tirti, eksperimentuoti, būti smalsus ir kūrybiškas, sprenddamas problemas, gebėti prisiimti atsakomybę ir pan. Netradicinių studentų patirtinio mokymosi metu kyla įvairių sunkumų. Būna, kad jau mokymosi pradžioje netradicinis studentas susiduria su asmeninėmis, socialinėmis, profesinėmis problemomis, kurios sunkina jo integraciją į mokymosi procesą ir patį mokymąsi. Dažnai netradicinių studentų patirtis mokymosi metu neatpažįstama. Jei pedagogai neaktualizuoja besimokančiųjų patirties, „tai ne tik jų patirtis nepri-

pažįstama, jie patys jaučiasi atstumti kaip asmenys“ (Knowles, 1980, p. 50).

Labai dažnai nuvertinama netradicinių studentų emocinė patirtis. Patirtinio mokymosi metu patirtis nėra grindžiama vien tik asmens mokymusi: jai reikalinga sąveika tarp besimokančiojo ir aplinkos. Tinkamos aplinkos sukūrimas skatina netradicinių studentų refleksijos ir patirties analizę. Tik patyrimu grįstoje mokymosi aplinkoje besimokantieji susiduria su daugybe užduočių ir mokymosi metodų, aktyviančių mokymąsi. Per aktyvų paties besimokančiojo dalyvavimą žinios įgyjamos ir pritaikomos. Mokymo procese dažniau taikomi tradiciniai nei patirtiniai mokymo metodai, neskatinantys studentų reflektuoti savo patirties. Taigi pedagogas gali reguliuoti patirtį, atsižvelgdamas į objektyvias sąlygas (vidines, išorines, pritaikytas individui), sąlygojančias kokybiškos mokymosi aplinkos kūrimą.

Patirtinio mokymosi apibrėžtis

Suaugusiųjų patirtinis mokymasis – nauja edukacinė ortodoksija, ypač dominantanti pedagogus. Patirtinis mokymasis dažnai vertinamas labai teigiamai – kaip „išlaisvinanti šviesa“, o suprantamas labai įvairiai: kaip paradigma arba suaugusiųjų švietimo pamatas ir kaip viena iš daugelio suaugusiųjų mokymo technikų (Criticos, 1996; Weil ir McGill, 1990). Suaugusiųjų patirtinis mokymasis yra sudėtingas ir vis dar nepakankamai apibrėžtas fenomenas (Garrison, 1994; Merriam, 1987; Smith, 1987). Kita vertus, jo teoriniai ir filosofiniai pamatai yra fragmentiški ir painūs (Boud, 1990; Edwards, 1994; Weil ir McGill, 1990; Saddington, 1998): čia yra daug interpretacijos, teoretikai ir praktikai teikia pirmumą skirtingiems dalykams, nėra nė vieno aiškaus apibrėžimo (Scriven, 1988).

Teigiama (Lewis ir Williams, 1994), kad patirtinis mokymasis reiškia mokymąsi iš patirties. Patirtinis ugdymas pirmiausia „panardina“ besimokančiuosius į patirtį ir skatina refleksiją apie įgytus naujus įgūdžius, požiūrį, naują mąstymo būdą. Studentai mokosi veikdami, taikydami žinias, pasiremdami patirtimi siekia plėtoti įgūdžius, naujus mąstymo būdus (Lewis ir Williams, 1994). Patirtinio mokymosi metodika netaikoma kiekvienai mokymo temai, ji skatina kurti tarpdisciplininę mokymosi patirtį, kuri atspindi realų pasaulį (Wurdinger, 2005). Patirtinis mokymasis iš konstruktyvizmo teorijos perima nuostatas, kad mokymosi proceso rezultatai yra įvairūs ir dažnai nenuspėjami, o besimokantieji atlieka labai svarbų vaidmenį, kai reikia įvertinti savo mokymąsi (Wurdinger, 2005).

Patirtinis mokymasis gali būti apibrėžiamas kaip mokymo modelis, prasidedantis, kai besimokantysis tiesiogiai remiasi savo patirtimi, refleksija,

diskusijomis, analize ir vertinimu (Borzak, 1981; Brookfield, 1983). Patirtinis mokymasis vyksta tada, kai a) asmuo dalyvauja veikloje, b) kai jis įvertina savo turimą patirtį, c) nustato, kas naudinga ar svarbu prisiminti, d) naudoja šią informaciją, atlikdamas kitą veiklą (Kolb, 1984). Patirtinis mokymasis taip pat apibrėžiamas kaip procesas, kurio metu besimokantysis sukuria prasmę iš tiesioginės patirties (Dewey, 1938). Šis mokymasis darant, arba mokymasis per patirtį, buvo vienas pirmųjų švietimo metodų (Schmidt, 2004). Literatūroje teigiama, kad patirtinis mokymasis yra esminė formaliojo švietimo kolegijose ir universitetuose dalis, nors ir šiuo metu mokslininkai ir pedagogai tebediskutuoja apie jo veiksmingumą (Larsen, 2004).

Patirtinis mokymasis yra filosofija ir metodologija, kuria remdamiesi pedagogai kryptingai bendradarbiauja su studentais per tiesioginę patirtį, orientuotą į atspindį, siekdami pagausinti žinias, lavinti įgūdžius, išgryninti vertybes (Larsen, 2004). Patirtinis mokymasis dar yra vadinamas mokymusi, imantis veiksmų, mokymusi per patirtį, per atradimus ir atliekamus tyrimus: „mokymasis yra procesas, kurio metu žinios įgyjamos per patirties transformaciją“ (Kolb, 1984). Suaugusieji ne tik gauna naujos informacijos ir gali ją pridėti prie jau turimo žinių banko, bet ir sujungia naują informaciją su tuo, ką jau žino, konstruoja naujas žinias, susiedami jas su ankstesne patirtimi.

Mokymasis yra procesas, kurio metu žinios sukuriamos per patirties transformaciją, t. y. mokymasis darant (Kolb, 1984). Mokymasis visą gyvenimą – tai viso gyvenimo procesų derinys, tai, ką žmogaus kūnas (genetinis, fizinis, biologinis) ir protas (žinios, įgūdžiai, požiūriai, vertybės, emocijos, įsitikinimai ir jausmai) patiria socialinių situacijų metu, kas vėliau transformuojasi į pažintinę, emocinę arba aktyvią visumą ir integruojasi į žmogų, nuolat besikeičiantį dėl įgaunamos naujos patirties (Jarvis, 2007). Pirmenybė patirtiniam mokymuisi skiriama ir todėl, kad jis gali būti suprantamas „kaip mokymasis, kurio mokymosi metmenys turinio, mokymosi formų ir sąveikos būdu yra ištraukę į subjektyviai subalansuotą ir esminę elementą – patirtį“ (Illeris, 2007, p. 29). Patirtinis mokymasis labiau pagrįstas neformalia žmogaus veikla (asmenine, darbine, gyvenimiška ir pan.), vykstančia ne pagal formaliojo mokymo programą (Larsen, 2004). Patirtinis mokymasis, apibrėžiamas kaip veiksmų mokymasis, yra socialinis procesas, kai išmokstama pritaikyti įgytas žinias praktiškai ir spręsti realias problemas (Revans, 1977); patirtinis mokymasis tiesiogiai susieja patirtį su mokymusi (Kolb, 1984); patirtinis mokymasis panašus į mokymąsi visą gyvenimą (Jarvis, 2007); mokymasis už mokyklos ribų yra suprantamas kaip patirtinis mokymasis (Larsen, 2004). Mokslininkai (Jarvis, 2007; Illeris, 2007) at-

kreipia dėmesį į mokymosi subjektyvumą – tai kiekvieno žmogaus asmeninis reikalas.

Patirtinis ugdymas yra procesas, vykstantis tarp mokytojo ir mokinio, siejantis tiesioginę patirtį su mokymosi aplinka ir turiniu (Itin, 1999). Tai metodika, įkvėpta patirties, kaip ugdyti besimokančiuosius apmąstyti savo veiksmus, įgyti žinių ir plėtoti studentų įgūdžius ir gebėjimus. Kita vertus, patirtinis mokymasis reiškia sprendimų priėmimą remiantis tiesiogine patirtimi. Patirtiniam mokymuisi ugdymo procese tenka tik pagalbinis vaidmuo: jis palengvina žinių kūrimo ir žinių perdavimo procesą. Patirtinio mokymosi teorija ženkliai prisidėjo prie patirtinio ugdymo filosofijos raidos (Kolb, 1978).

Apibendrinant galima teigti, kad mokslininkai patirtinį mokymąsi apibrėžia skirtingai. Patirtinis mokymasis – tai mokymasis iš patirties, galintis būti metodika, modeliu, metodu, leidžiančiu ankstesnę mokymosi patirtį perkelti į kitą mokymosi kontekstą. Tai mokymasis veikiant, tai žinių, įgūdžių mąstymo būdo plėtojimas remiantis įgyta patirtimi. Toks mokymasis vyksta tarp studento ir pedagogo. Tai yra sprendimų priėmimas remiantis tiesiogine patirtimi.

Patirties vaidmuo netradicinių studentų mokymosi procese

Mokslininkai atliko filosofijos, teorijos ir patirtinio mokymosi principų peržiūrą ir pasiūlė netradicinio patirtinio mokymosi programos modelį, skirtą mokyti specialiai suaugusiems žmonėms. Esminiai tokio mokymosi principai yra patirties ir bendravimo tęstinumas. Šie du principai yra švietimo vertės kriterijus. Patirties tęstinumo principas naudojamas norint įvertinti, kokia patirtis žmogui buvo vertinga. Kiekviena patirtis besimokančiajam daro teigiamą arba neigiamą įtaką, tampa „varomąja jėga“ siekti pokyčių. Patirtis gali skatinti netradicinių studentų norą mokyti arba sukelti baimės jausmą – tai priklauso nuo to, kaip ta patirtis yra vertinama paties besimokančiojo. Kiekviena patirtis keičia žmogų, jo požiūrį į įgyjamą patirtį. Sąveika (Dewey, 1938; 1998) yra antras principas, galintis paaiškinti patirtinio mokymosi kokybę. Patirčiai reikalinga sąveika tarp besimokančiojo ir aplinkos. Mokslininkas apibrėžia aplinką kaip sąlygas, veikiančias asmens poreikius, norus, tikslus, gebėjimus. Taigi pedagogas gali daryti įtaką besimokančiojo patirčiai, kontroliuodamas objektyvias sąlygas (išorines, pritaikytas individui), prisidedančias prie kokybiško mokymosi aplinkos kūrimo. Asmuo įgauna naujos patirties veikiamas savo turimos patirties. Mokomasi tiesiogiai per patirtį – negalima įgyti žinių vien stebint. Žmonės supranta patirties svarbą, įgytą per pojūčius (Dewey, 1938; 1998). Netradiciniai studentai remiasi anksčiau įgyta patirtimi, bet drauge jie yra veikiami naujai įgaunamos patirties – to-

kiu būdu sukuriamas ciklas, arba mokymosi procesas. Tokį sukurtą patirtinio mokymosi modelį (Kolb, 1984; Dewey, 1938; 1998; Piaget, 1970; 1972; Lewin, 1951) naudoja švietimo praktikai ir mano, kad jis atitinka jų poreikius (Pasinerti, Mintz ir Stewart, 1990; Kolenko, Porter, Wheatley ir Colby, 1996; Ralston ir Ellis, 1997; Williams ir Lankford, 1999; Zlotkowski, 1995). Patirtinio mokymosi esminiais elementais laikomi išsilavinimas, darbas ir asmeninis tobulėjimas – t. y. „procesas, kai žinios yra sukuriamos per patirties transformaciją“ (Kolb, 1984, p. 38).

Vien patirtis nesukuria mokymosi (Dewey, 1998): mokymasis yra patirties reorganizavimas, įgytos patirties įprasminimas, todėl būtina apmąstyti patirtį, kad būtų galima ja pasinaudoti norint įgyti naujos patirties. Reflektyvus mokymosi procesas padeda tik tada, kai susiduriama su problema ar sunkumais arba kai nutinka kažkas neįprasto, palyginti su įprasta patirtimi (Dewey, 1998). Šis procesas yra vaizduojamas kaip idealizuotas mokymosi ciklas ar spiralė, kur besimokantysis pereina visus mokymosi ciklus (patirtinį, reflektų, mąstantį, veikiantį); tai pasikartojantis procesas, reaguojantis į mokymosi situaciją ir į tai, kas jau buvo išmokta. Konkreti patirtis yra pagrindas pastaboms ir svarstymams atsirasti. Šie svarstymai yra prilyginami mąstymui, iš kurio kyla naujų poveikio veiksmų, kurių pasekmės gali būti naudingos kuriant naują patirtį.

Bet kokia besimokančiojo patirtis yra svarbi, nepaisant to, kur ir kaip ji buvo sukaupta: mokykloje, darbo rinkoje, asmeniniame gyvenime. Besimokantieji įvertina savo turimą sukaupią patirtį, kuri, anot jų, yra unikali ir išskiria juos iš jaunesnių studentų rato (Knowles, 1980, p. 50). Jei tarpininkas neatpažįsta besimokančiųjų patirties, „tai ne tik jų patirtis nepripažįstama, jie patys jaučiasi atstumti kaip asmenys“ (Knowles, 1980). Nustatytos (Knowles, 1980) trys pagrindinės prielaidos, į kurias turi būti atsižvelgiama planuojant pradėti studijų procesą:

1. Suaugusieji yra sukaupę daug patirties, o tai gali būti naudinga studijuojant.
2. Suaugusiųjų sukaupta patirtis gali būti panaudojama siejant ją su naujai įgyjama patirtimi.
3. Su patirtimi ateina „fiksuoti įpročiai ir minties modeliai, todėl suaugusieji linkę būti mažiau atviri naujovėms“ (Knowles, 1980, p. 50).

Labai svarbu, kad asmuo savo patirtį naudotų planuodamas būsimas studijas: naujos patirties susiejimas su jau turima patirtimi gali suteikti naujų prasmų ir skatinti besimokančiuosius analizuoti savo gyvenimišką patirtį (Boud ir kt., 1993, p. 9). Įtraukiant turimą patirtį į naują mokymosi patirtį turi būti pasirūpinta, kad ankstesnė neigiamą patirtis neslopintų naujo mokymosi etapo.

Emocinis mokymosi patirties aspektas. Šis aspektas dažnai yra nuvertinamas. Manoma, kad šian-

dienos mokymasis labiau linksta „į intelektualinį ir analitinį, todėl jaučiamas dėmesio trūkumas žmonėms <...>“ (Boud ir kt., 1993, p. 13). Kaip besimokantieji jaučiasi, ko jie mokosi, yra lygiai taip pat svarbu – kaip ir jų pažintinis įsitraukimas į veiklą. Jei besimokantieji slopina savo jausmus, tai jie nepatiria visokeriopos naudos iš mokymosi (Boud ir kt., 1993). Jausmai apibrėžia veiksmus: „[n]eįmanoma įgauti pažinimo patirties be ją lydintio emocinio elemento <...>“ (Remnet, 1989). Teigiama, kad mokymosi programų rengėjai turi apsvaistinti visus mokymosi pažinimo, emocinius ir psichomotorinius lygmenis: „[n]ė vienas aspektas nėra atskiras ir nepriklausomas nuo kitų, nė vienas aspektas neturėtų būti privilegijuotas“ (Boud ir kt., 1993, p. 12). Vadinas, remiantis holistiniu požiūriu į mokymąsi, daugiau yra mokomasi, nei pažįstama: „<...> reikia išplėsti kritinio mąstymo sąvoką, įtraukiant emocinius komponentus, susiejant juos su įvairovės vertinimu; pažinimo aspektus, pavyzdžiui, aiškiai apibrėžiant problemas, iškeliant loginės analizės ir sintezės idėjas; ir elgesio elementus, pavyzdžiui, renkant duomenis, aktyviai klausant, taikant žinias naujose situacijose (Enns, 1993, p. 9).

Apibendrinant galima sakyti, kad netradicinių studentų patirtis yra pagrindinis mokymosi šaltinis. Svarbiausi mokymosi principai yra patirtis ir bendravimo tęstinumas: remiantis jais yra nustatomos švietėjiškai veiklai vertingos patirtys. Netradicinių studentų mokymosi patirtis vaidina didelį vaidmenį – ji gali skatinti arba stabdyti mokymosi procesą. Labai svarbi yra sąveika tarp besimokančiojo ir aplinkos. Galima daryti prielaidą, kad patirtinio mokymosi pagrindą sudaro išsilavinimas, darbas ir asmeninis tobulėjimas. Svarbu, kad netradicinis studentas savo patirtimi remtųsi jau planuodamas studijų procesą.

Patirtinio mokymosi koncepcija

Analizuojant netradicinių studentų mokymąsi pastebėta, kad viena iš alternatyvių studijų formų, galinti pakeisti tradicines paskaitas ar bent jau jas papildyti, yra patirtinis mokymasis. Bendrąja prasme patirtinis mokymasis suprantamas kaip studentų tiesioginis mokymasis iš patirties. Kadangi mokymasis yra procesas, kurio metu žinios yra formuojamos per patirties transformaciją (Kolb, 1984), galima sukurti „mokymosi ciklą“, apimančią keturis etapus:

1. Besimokantysis turi konkrečios patirties.
2. Besimokantysis stebi ir fiksuoja atspindžius, pagrįstus ta patirtimi.
3. Stebėjimai ir atspindžiai sintetiniai į naują conceptualų patirties supratimą ir aiškinimą.
4. Šiuo conceptualiu supratimu remiamasi siekiant įgyti naujos ir tikslingos patirties.

Patirtinio mokymosi šalininkai teigia, kad toks mokymasis padeda motyvuoti besimokančiuosius,

nes jie labiau įsitraukia į mokymosi procesą, užuot buvę pasyviais klausytojais, tampa aktyviais bendradarbiais, kartu su pedagogais derinančiais mokymosi turinį ir kt. Pasak H. Larsen'o (2004), patirtinis mokymasis suteikia galimybę studentams tai, ką jie mokosi auditorijoje, pritaikyti realiame gyvenime, t. y. aplinkoje, kur susiduriama su realiomis problemomis, galimybę atrasti ir išbandyti sprendimus veikiant su kitais. Be to, patirtinis mokymasis gali paskatinti produktyviau mokytis: besimokantieji gali lengviau perkelti tai, ką išmoko viename kontekste, į kitą kontekstą.

Patirtinis mokymasis yra daugiau nei tik leidimas besimokantiejiems veikti. Jei patirtis, įgyta už klasės ribų, nebus susiejama su dalyko tikslais ir uždaviniais, studentams, net ir turintiems geros išorinės patirties, nebus lengva suderinti tą patirtį su savo studijomis. Vadinasi, netradiciniai studentai turi mokytis patirtinio mokymosi metu įgytas kompetencijas perkelti į studijų procesą.

Pagrindinė suaugusiųjų mokymosi idėja apima supratimą, kad mokymasis yra aktyvus procesas, kurio metu besimokantieji generuoja naujas idėjas, pagrįstas jau turimomis žiniomis ir patirtimi. Mokymasis vyksta sintezės būdu apdorojant naują informaciją ir jau turimas žinias. Patyrimu grįstoje mokymosi aplinkoje besimokantieji susiduria su daugybe užduočių, skatinančių aktyvų mokymąsi. Per aktyvų dalyvavimą žinios įgyjamos ir paties besimokančiojo pritaikomos. Patirtinis mokymasis apibūdinamas (Kolb, 1984) kaip keturių dalių procesas: besimokančiųjų prašoma įsitraukti į naujos patirties kūrimą, aktyviai atspindėti tą patirtį, konceptualizuoti ją ir susieti su jau turima patirtimi. Be to, besimokantieji turi teisę priimti sprendimus pagal jų susikurtą studijų koncepciją: „[a]tšižvelgiant į mokymosi procesą, besimokantysis juda nuo aktorius iki stebėtojo, nuo konkretaus dalyvavimo iki <...> analitinio atskyrimo“ (Kolb, 1984, p. 31). Tarp konkretaus įsitraukimo ir analitinio atskyrimo yra aiški dichotomija. D. Kolb'as (1984, p. 7) traktuoja kiekvieno besimokančiojo stilių kaip informacijos perdavimo formą, kur visi keturi ciklo etapai turi būti derinami paties besimokančiojo. Pasak mokslininko, mokymasis tampa procesu, kai „idėjos nėra nekintantys minties elementai, bet yra perkuriami pagal įgytą patirtį“ (Kolb, 1984, p. 26).

Patirtinis mokymasis skirstomas į keletą etapų (Boud ir Walker, 1992): 1) pasiruošimas prieš pradedant studijas, 2) tikroji patirtis, 3) atspindys („santrauka“ to, kas įvyko). Tai susiję su D. Kolb'o (1984) modelio svarbiais aspektais – patirtimi ir atspindžiu. Mokslininkas prideda dar ir trečią etapą – rengimąsi studijoms, kaip labai svarbų, kad mokymasis vyktų: „[d]idesnė nauda gali būti pasiekta iš mokymosi, jei besimokantieji pasiruošia tam iš anksto“ (Kolb, 1984,

p. 165). Svarstant pasirengimą mokytis, būtina sutelkti dėmesį į tai, kokios patirties besimokantieji jau turi ir ko jie nori mokytis: „[b]esimokantieji paprastai turi ketinimų, kurie gali arba negali būti aiškiai išreiškiami ir kurie daro įtaką jų požiūriui į mokymąsi“ (Boud ir Walker, 1992, p. 166).

Kitas suaugusiųjų patirtinio mokymosi proceso modelis (Dean, 1993) susideda iš tokių etapų: 1) planavimas, 2) dalyvavimas, 3) internalizacija, 4) atspindys (ieškant prasmės), 5) apibendrinimas, 6) taikymas, 7) tolesnis vertinimas ir planavimas. Patirtinis mokymasis yra kaip procesas (Walker, 1992; Dean, 1993), kuriame dalyvaujantis tarpininkas (pedagogas) padeda plėtoti mokymosi patirtį. Iš esmės šis modelis sutampa su kitomis patirtinio mokymosi teorijomis: svarbiausia yra sukaupta patirtis (dalyvavimas ir internalizacija) ir tos patirties refleksija.

Patirtinio mokymosi metodai skiriasi nuo tradicinių mokymosi metodų (paskaitų, diskusijų, vaizdų demonstravimo). Jie turi būti aktyvūs ir susiję su dalyvių jau anksčiau įgyta ir būsima patirtimi. „Tai atitraukia mokymosi dalyvius nuo kreditų, valandų ir kalendorinio laiko link kompetencijos, darbui reikalingų žinių ir informacijos, susijusios su darbo vieta, šeimos santykiais, bendruomenės atsakomybe <...>“ (Chickering, 1977, p. 86). Studijų procese turi būti taikomi kompetencija grindžiami metodai, kurie atpažįstami pagal plėtos į mokymosi iš patirties rezultatus (Kolb, 1984). Mokymosi aplinka turėtų būti tokia, kad besimokantieji galėtų patys asmeniškai dalyvauti veikloje (Remnet, 1989, p. 6). Aktyvus, o ne pasyvus dalyvavimas veikloje padeda plėtoti prasmingesnę ir nuolatinę mokymąsi (Darkenwald ir Merriam, 1982). Netradiciniai studentai jau nėra vien tik supratingi klausytojai – tai kritiškai nusiteikę bendradarbiai, tyrėjai, dirbantys drauge su pedagogu. Būtinai ne tik aktyvus dalyvavimas, bet ir aktyvus atspindys, reflektivi veikla, pavyzdžiui, darbų aplankų kaupimas, baigiamosios sesijos, kontempliacijos laikotarpis (Boud ir Walker, 1992, p. 165). Tai padeda ugdyti aktyvų besimokančiojo dalyvavimą studijų procese. Mokslininkai (Gibbons ir Hopkins, 2005) teikia pirmenybę aktyviai besimokančiojo veiklai, beje, tekstų skaitymas ar vaizdų žiūrėjimas irgi vertinami kaip aktyvi veikla, nes besimokantysis aktyviai kuria prasmes ir įgauna patirties. Siūlomos penkios pagrindinės patirtinio mokymosi pakopos (Gibbons ir Hopkins, 2005), kai kiekviena aukštesnė pakopa yra susijusi su ankstesnės pakopos atliekama funkcija, tik dar labiau pabrėžiama įgyjama patirtis.

Bandydami išvengti painiavos tarp patirtinio ugdymo apibrėžimo ir jo reikšmės, mokslininkai (Gibbons ir Hopkins, 2005) sukūrė patirtimi pagrįsto mokymosi skalę, paremtą realia patirtinio mokymosi situacija:

1. Patirtis, įgauta tarpininkaujant, t. y. labiau „tiesioginė“ (patirtinė) patirtis.

2. Besimokantysis yra įtraukiamas į planavimo ir vykdymo veiklas.
3. Besimokantysis yra atsakingas už tai, kas vyksta patirtinio mokymosi metu.
4. Besimokantysis yra atsakingas už patirties įsisavinimą.
5. Patirtis leidžia besimokančiajam augti ta kryptimi, kuri jam yra naudinga.

Remdamiesi šiais penkiais kriterijais, autoriai apibrėžė penkis patirties ciklus: imlus, analitinis (tyrimas), produktyvus, vystymosi (raidos) ir psichosocialinis.

Imlus ciklas. Patirties perteikimas besimokantiems, kurie yra pasyvi auditorija:

1. *Imituoja patirtį.* Besimokantieji pasyviai analizuoja skaidres, nuotraukas, vaizdo įrašus ir pan.
2. *Stebėtojų patirtis.* Besimokantieji analizuoja tyrimo objektą pasitelkę visus savo pojūčius, bet elgiasi kaip stebėtojai.

Analitinis ciklas. Besimokantieji, atlikdami tyrimus, taiko teorines žinias ir įgūdžius, siekia iširti konkretų reiškinį, analizuoja konkretų aplinkos aspektą, sprendžia konkrečią praktinę problemą.

1. *Tiriamoji patirtis.* Besimokantieji, pasinaudodami realiais duomenimis, atlieka įvairias užduotis, kurios jiems pateikiamos auditorijoje.
2. *Analitinė patirtis.* Besimokantieji sistemingai studijuoja jų įgytą patirtį ir studijų kryptį atitinkančius duomenis, dažnai, sprenddami praktines problemas, taiko įgytas teorines žinias.

Produktyvus ciklas. Besimokantieji sukuria produktus, paslaugas ir kt., kuriuos jiems deleguoja kiti arba kuriuos sugalvoja patys.

1. *Generatyvinė patirtis.* Besimokantieji kuria, komponuoja, organizuoja ar kitaip generuoja produktus.
2. *Iššūkio patirtis.* Besimokantieji skatinami siekti darbo produktyvumo ir užbaigtumo.

Raidos (vystymosi) ciklas. Besimokantieji siekia įgyti konkrečios srities kompetencijų, projektuodami ir įgyvendindami ilgalaikes studijų programas, veiklą, praktiką.

1. *Kompetencijos patirtis.* Besimokantieji sutelkia dėmesį į konkrečią sritį, stengiasi įgyti su ta sritimi susijusių įgūdžių, įsitraukia į praktinę veiklą ir įgyja reikiamų kompetencijų.
2. *Meistriškumo patirtis.* Besimokantieji peržengia savo kompetencijos ribas, siekdami aukštų asmeninių pasiekimų.

Psichosocialinis ciklas. Besimokantieji išmoksta suprasti save ir savo santykius su kitais. Jie atlieka jiems paskirtas užduotis ir įneša savo indėlį į kitų gyvenimus.

1. *Asmeninio augimo patirtis.* Besimokantieji įgyja supratimą apie save kaip apie unikalias asmenybes ir išmoksta veiksmingai ir atsakingai veikti.

2. *Socialinio augimo patirtis.* Besimokantieji įgyja socialinių kompetencijų bendrauti su įvairaus amžiaus žmonių grupėmis, išmoksta veikti socialiai atsakingais būdais, naudoti savo pasiekimus bendruomenės labui.

Kuo patirties įgyjama daugiau, tuo didesnę atsakomybę už savo mokymąsi jaučia pats besimokantysis (Gibbons ir Hopkins, 2005). Jei mokymasis remiasi anksčiau įgyta patirtimi ir yra skirtas motyvuotiems ir kompetentingiems besimokantiems, tai patirtis yra labai svarbi. Realiame pasaulyje mokymasis nevyksta tik vienu – patirtiniu – lygmeniu. Atvirkščiai, jis veikia kaip patirtis, atspindinti visų besimokančiųjų interesus ir patirtį. Tas pats pasakytina ir apie švietimo ugdymo institucijas. Jei tai tikrai yra patirtinis mokymasis, jis turi apimti daug aspektų: besimokančiųjų mokymosi turinį, interesus, gebėjimus ir aplinką, kurioje vyksta mokymasis.

Mokslininkai (Gibbons ir Hopkins, 2005) apibrėžia patirties elementus kaip dalykus, kad patirtis vyktų, t. y. pasirinktos veiklos pobūdį, įgūdžius, taikomus veikloje. Mokslininkai pateikia pavyzdžių, įrodančių, kad aukštesnio lygio patirtis reikalauja daugiau apibrėžtų elementų (veiklos ir įgūdžių).

Vadinasi, patirtinis mokymasis motyvuoja netradicinius studentus ir įtraukia juos dar produktyviau gilintis į mokymosi procesą, suteikia studentams galimybę tai, ką jie jau yra sukaukę per savo gyvenimą, taikyti auditorijoje, o tai, ką sužino ir išmoksta auditorijoje, – realiame gyvenime. Patyrimu grįstoje mokymosi aplinkoje netradiciniai studentai renkasi aktyvaus mokymosi metodus. Išskiriami tokie patirtinio mokymosi etapai: patirtis, atspindys ir pasiruošimas renginiui. Patirtinio mokymosi procesui tinkamiausi yra kompetencija grindžiami, aktyvūs ir susiję su netradicinių studentų ankstesne ir būsima patirtimi metodai. Mokslininkai išskiria patirtinio mokymosi pakopas; kiekviena aukštesnė pakopa yra susijusi su turima patirtimi paremta veikla ir dar labiau pabrėžia įgytos patirties svarbą. Straipsnyje apibrėžiami patirties ciklai: imlus, analitinis (tyrimo), produktyvus, vystymosi (raidos), psichosocialinis.

Išvados

1. Mokslininkai pateikia skirtingus patirtinio mokymosi apibrėžimus. Apibendrinant pagrindinius kriterijus, apimančius patirtinį mokymąsi, galima teigti, kad tai yra mokymasis, galintis vykti formaliajame ir neformaliajame mokymosi kontekste. Mokymasis iš patirties gali būti suprantamas kaip modelis, metodika ar metodas. Tai mokymasis veikiant, vykstantis remiantis patirtimi arba įgyjamas per patirtį, leidžiantis plėtoti, ugdyti ir perkelti iš vieno mokymosi konteksto į kitą žinias, įgūdžius, gebėjimus, įgytus įvairiuose mokymo kontekstuose, situacijose.

2. Patirtis yra pagrindinis netradicinių studentų mokymosi šaltinis – tai vienas iš pagrindinių mokymosi principų. Gebėjimas tikslingai panaudoti patirtį mokymo procese, ją integruoti į akademinės žinias yra vienas iš prioritetinių uždavinių, organizuojant netradicinių studentų mokymąsi. Patirties vaidmuo išryškėja sąveikaujant netradiciniams studentams su mokymosi aplinka. Pagrindinis dėmesys tenka pedagogui, kaip tarpininkui tarp studento ankstesnės patirties ir patirties, įgyjamos mokymosi procese.
3. Patirtinis mokymasis, kaip koncepcija, yra netradicinių studentų mokymasis įvairiuose gyvenimo kontekstuose, mokymasis iš patirties ir perkeltant ankstesnę patirtį į studijų procesą per tarpininką – pedagogą. Toks mokymasis apibūdinamas kaip keturių dalių procesas, kai besimokantis netradicinis studentas yra įtraukiamas į naują patirtį, aktyviai atspindi tą patirtį, konceptualizuoja ją ir susieja su jau turima patirtimi. Mokslininkai patirtinį mokymąsi skirsto į keletą etapų: 1) pasiruošimas prieš pradėdant studijas, 2) pati tikroji patirtis, 3) atspindys („santrauka“ to, kas įvyko). Netradiciniai studentai turi teisę priimti mokymosi sprendimus pagal jų susikurtą koncepciją.

Literatūra

1. Andriekienė R. M., Anužienė B., 2006, *Andragoginiai kompetencijų tobulinimo aspektai tęstiname profesiniame mokyme*. Monografija. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
2. Boud D. & Walker D., 1992, In the Midst of Experience: Developing a Model to Aid Learners and Facilitators. In J. Mulligan & C. Griffin (Eds.), *Empowerment Through Experiential Learning: Explorations of Good Practice*. P. 163–169. London: Kogan Page.
3. Chickering A. W., 1977, *Experience and Learning: An Introduction to Experiential Learning*. New Rochelle, NY: Change Magazine.
4. Chung E., Turnbull D. & Chur-Hansen A., 2014, Who are „non-traditional students“? A systematic review of published definitions in research on mental health of tertiary students. *Academic Journals*. Vol. 9 (22). P. 1224–1238, doi: 10.5897/ERR2014.1944.
5. Criticos C., 1996, Putting experiential learning to work in the reconstruction and development of learning spaces. ICCEL-96. *Reconstruction and development: experiential learning in a global context*. Conference presentation. Cape Town.
6. Darkenwald G. G. & Merriam S. B., 1982, *Adult Education: Foundations of Practice*. New York: Harper and Row.
7. Dean G. J., 1993, *Developing Experiential Learning Activities for Adult Learners*. American Association for Adult and Continuing Education National Conference. Dallas, TX.
8. Dewey J., 1938; 1998, *Experience and education*. New York: Simon & Schuster.
9. Edwards R., 1994, Are you experienced? Postmodernity and experiential learning. *International Journal of Eifedong Education*. Vol. 13 (6). P. 423–439.
10. Enns C. Z., 1993, Integrating separate and connected knowing: The experiential learning model. *Teaching of Psychology*. Vol. 20 (1). P. 7–13.
11. Garrison D., 1992, Critical thinking and self-directed learning in adult education: an analysis of responsibility and Control issues. *Adult Education Quarterly*. Vol. 42 (3). P. 136–148.
12. Gibbons M. & Hopkins D., 2005, How experiential is your experience-based program? *The Journal of Experiential Education*. Vol. 3 (1). P. 1–3.
13. Illeris K., 2007, *How we learn. Learning and non-learning in school and beyond*. London: Routledge.
14. Illeris K., 2007a, What do we actually mean by experiential learning? *Human Resource Development Review*. Vol. 6 (1). P. 84–95.
15. Itin C. M., 1999, Reasserting the philosophy of experiential education as a vehicle for change in the 21st century. *The Journal of Experiential Education*. Nr. 22, 2. P. 91–98.
16. Jarvis P., 2007, Globalisation, lifelong learning and the learning society. Sociological perspectives. *Lifelong learning and the learning society*. Vol. 2. Abington: Routledge.
17. Kolb D., 1984, *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
18. Knowles M. S., 1980, *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy (Revised)*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
19. Knowles M. S., 1990, *L'adulte apprenant*. Editions d'organisation.
20. Larsen H., 2004, Experiential learning as management development: Theoretical perspectives and empirical illustrations. *Advances in Developing Human Resources*. Vol. 6. P. 486–503.
21. Lawler A., 2003, Teachers as Adult Learners. *A New Perspective New Directions for Adult and Continuing Education*. Vol. 98 (1). P. 6–10.
22. Lewis L. H. & Williams C. J., 1994, In Jackson L. & Caffarella R. S. (Eds.), *Experiential Learning: A New Approach*. P. 5–16. San Francisco: Jossey-Bass.
23. Merriam S., 1987, Adult Learning and Theory Building: A Review. *Adult Education Quarterly*. Vol. 37 (4). P. 187–198.
24. Remnet V. L., 1989, *Understanding older adults: An experiential approach to learning*. Lexington, MA: D. C. Heath.
25. Revans R. W., 1977, *An action learning trust*. JEIT 1 (1).
26. Saddington T., 1998, Exploring the Roots and Branches of Experiential Learning. *Lifelong Learning in Europe*. Vol. 3 (3). P. 133–138.
27. Smith R., 1987, Learning from Experience. *Journal of Philosophy of Education*. Vol. 21 (1). P. 37–46.
28. Weil S. & McGill I., 1990a, A Framework for Making Sense of Experiential Learning. In Weil S. & McGill I. (Eds.), *Making Sense of Experiential Learning. Diversity in Theory and Practice*. Suffolk: *The Society for Research into Higher Education*. P. 3–24.
29. Wurdinger S. D., 2005, *Using Experiential Learning in the Classroom*. Lanham: Scarecrow Education.

Summary

THEORETICAL INSIGHTS INTO ENGAGING NON-TRADITIONAL STUDENTS IN EXPERIENTIAL LEARNING

D. Treinienė

Non-traditional students are those who pursue higher education in a non-traditional way, they are adults and have prior learning or experience. Several definitions of experiential learning, the main characteristics of experiential learning that reveal the essence of the concept are provided in the paper. The author analysed the role of prior learning or experience in the learning process, explained the essence of the concept of experiential learning, its stages, elements, cycles.

Research question: What are theoretical insights into engaging non-traditional students in experiential learning? **Research object:** Experiential learning and non-traditional students. **Research aim:** to reveal theoretical insights into engaging non-traditional students in experiential learning. **Research methods:** literature review, analysis and clarification of the theoretical aspects of experiential learning, generalization of the theoretical insights into experiential learning. **Conclusions.** Experiential learning can be understood as a model, methodology or approach. It is learning through experience, through doing or through previous learning; students are provided with the opportunity to transfer knowledge and skills gained in one learning or real life situation to another and apply to job. Experience-based learning engages non-traditional students in active learning. Stages of experiential learning: experience, reflection, preparation for job.

Keywords: non-traditional students, experiential learning, concept.

Santrauka

NETRADICINIŲ STUDENTŲ PATIRTINIO MOKYMOSI TEORINĖS ĮŽVALGOS

D. Treinienė

Netradiciniais studentais įvardijami asmenys, pasirinkę netradicinį atėjimo į aukštojo mokslo studijas kelią. Esminiai kriterijai, vienijantys šią studentų grupę, yra tai, kad tai yra suaugę ir turintys didelę patirtį studentai. Patirtinis mokymasis straipsnyje apibūdinamas remiantis užsienio autorių teoriniais ir metodologiniais teiginiais. Apibrėžiant patirtinį mokymąsi, išskiriami pagrindiniai kriterijai, atskleidžiantys išsamesnę šio mokymosi metodo sampratą. Straipsnyje aprašomas patirties vaidmuo netradicinių studentų mokymosi procese. Išsamiai pateikiama patirtinio mokymosi koncepcija, patirtinio mokymosi etapai, elementai, ciklai. Straipsnyje keliamas klausimas, kokios teorinės įžvalgos būdingos netradicinių studentų patirtiniam mokymuisi? **Tyrimo objektas** – netradicinių studentų patirtinis mokymasis. **Tyrimo tikslas** – atskleisti netradicinių studentų patirtinio mokymosi teorines įžvalgas. **Tyrimo metodai:** literatūros apžvalga, analizuojant ir išgryninant teorinius patirtinio mokymosi aspektus mokslo šaltiniuose bei pateikiant patirtinio mokymosi teorinių įžvalgų apibendrinimus. **Pagrindinės išvados:** mokymasis iš patirties suprantamas kaip modelis, metodika ar metodas. Tai mokymasis veikiant, t. y. mokymasis iš patirties arba per patirtį, leidžiantis plėtoti, ugdyti ir perkelti žinias, įgūdžius, gebėjimus, mąstymo būdą iš vieno mokymosi konteksto į kitą. Patirtinis mokymasis suteikia studentams galimybę studijų procese taikyti jau sukauptą patirtį, o realiame gyvenime pritaikyti tai, ką jie sužino studijuodami. Patyrimu grįstoje mokymosi aplinkoje netradiciniai studentai teikia pirmumą aktyvaus mokymosi metodams.

Prasminiai žodžiai: netradiciniai studentai, patirtinis mokymasis, koncepcija.

Įteikta 2017-03-23

Priimta 2017-04-17