08

# STUDIJŲ TURINIO KAITA Į STUDENTĄ ORIENTUOTŲ STUDIJŲ PARADIGMOJE: TEORINIS ASPEKTAS

Laima Sajienė, Rasa Tamulienė

LT

ANOTACIJA

Straipsnyje yra atskleidžiama skirtingų studijų turinio tipų kaita įgyvendinant į studentą orientuotas studijas. Pažymima, kad konstruktyvistinės krypties atstovų plėtota į studentą orientuotų studijų filosofija Bolonijos proceso metu buvo sukonkretinta iki taktinio lygmens pastarąją apibrėžiant kaip studijas, grindžiamas studijų rezultatais. Atskleidžiama, jog studijų rezultatai bei Europos kreditų kaupimo bei perkėlimo sistema yra tarpinė grandis tarp į studentą orientuotų studijų paradigmos bei jos diegimo studijų turinio lygmenyje. Apibendrinama, kad į studentą orientuotų studijų paradigmos diegimas reikalauja sisteminės kaitos rekomenduojamo, rašytinio, dėstomojo, patikrinto, paremiamojo bei paslėptojo studijų turinio lygmenyje.

PAGRINDINĖS SĄVOKOS:

studijų turinys, į studentą orientuotos studijos

## ĮVADAS

Į besimokantįjį orientuotas studijų turinys nėra naujas konstruktas švietime. Pasak Brush ir Saye (2001), į studentą orientuotas mokymasis buvo plėtojamas kaip alternatyva tradiciniam studijų turiniui tokių konstruktyvistinės krypties atstovų kaip Dewey bei Vygotsky jau nuo dvidešimtojo amžiaus pradžios. Vis dėlto, perėjimas prie žinių visuomenės pastarąjį požiūrį paskatino „įteisinti politiniu lygmeniu". Į studentą orientuotų studijų svarba minima daugelyje Bolonijos proceso dokumentų (Londono komunikatas, 2007; Liuveno komunikatas, 2009; Budapešto-Vienos komunikatas, 2010) pažymint, kad studijų turinio kaita Europos aukštojo mokslo institucijose turi būti grindžiama studijų rezultatais bei Europos kreditų kaupimo bei perkėlimo sistema. Lietuva, būdama Europos aukštojo mokslo erdvės dalimi, neišvengiamai susiduria su į studentą orientuoto studijų turinio rengimo bei įgyvendinimo iššūkiais, aukštųjų mokyklų studijų programas pertvarkant pagal Europos kreditų kaupimo bei perkėlimo sistemą bei pastarąsias grindžiant studijų rezultatais. Vis dėlto, atlikti tyrimai (Cedefop, 2010; Gunel, 2008;) rodo, kad egzistuoja neatitikimas tarp to, kaip į studentą orientuotos studijos suprantamos Bolonijos proceso dokumentuose bei to, kaip į studentą orientuotos studijos yra interpretuojamos akademinio personalo aukštojo mokslo institucijų lygmenyje. Pažymima, kad studijų turinio kaitos dimensijos, sąlygotos į studentą orientuotų studijų, aukštojo mokslo institucijose dažnai suprantamos tik rašytinio studijų turinio lygmenyje (Fraser ir Bosanquet, 2006), studijų programų tikslus mechaniškai performuluojant studijų rezultatų teiginiais, o nacionalinius kreditus matematiškai perskaičiuojant į „europinius" kreditus. Pastebima (Gunel, 2008), kad įgyvendinat Bolonijos proceso tikslus, studijų turinio kaita, plėtojama politiniame lygmenyje, aukštojo mokslo institucijose dažnai „užstringa" rašytinio studijų turinio lygmenyje, į studentą orientuoto požiūrio taip ir neperkeliant į studijų programos įgyvendinimo lygmenį. Atsakant į studento orientuoto studijų turinio įgyvendinimo iššūkiams straipsnyje keliamas **tikslas** – teoriškai pagrįsti ir išryškinti kaitą skirtingų studijų turinio tipų lygmenyse, įgyvendinant į studentą orientuotas studijas. Siekiant numatyto tikslo straipsnyje keliami tokie **uždaviniai**: a) *apžvelgti į studentą orientuotų studijų sampratą;* b) *atskleisti studijų rezultatų bei Europos kreditų kaupimo ir perkėlimo sistemos (ECTS) svarbą įgyvendinant į studentą orientuotas studijas;* c) *apžvelgti studijų turinio kaitos dimensijas, sąlygotas į studentą orientuotų studijų filosofijos*. **Tyrimo objektas**: skirtingų studijų turinio tipų kaita įgyvendinant į studentą orientuotas studijas. **Tyrimo metodai**: mokslinės literatūros ir dokumentų analizė. Straipsnyje pristatomas teorinis tyrimas, kuris grindžiamas išsamia mokslinės literatūros ir dokumentų analize.

## 1. Į STUDENTĄ ORIENTUOTŲ STUDIJŲ SAMPRATA

Epistemologinės į studentą orientuoto studijų turinio ištakos yra siejamos su Rogerso į klientą orientuota terapija psichologijoje, kurio idėjos vėliau buvo perkeltos ir į švietimą (Motsching-Pitric, Holzinger, 2002). Rogerso išplėtota į studentą orientuoto mokymosi idėja rėmėsi hipoteze, kad kuomet studijų procesas yra organizuojamas empatiško, padedančio ir suprantančio dėstytojo, o studentams sudaromos galimybės domėtis studijų sritimis, kurios yra artimos besimokančiojo asmenybei, pastebimi ne tik aukštesni studentų akademiniai pasiekimai, tačiau plėtojamos ir studento vertybės, pasitikėjimas savimi bei socialiniai mokėjimai (Rogers, 1983, cituota iš Motsching-Pitric, Holzinger, 2002). Pagrindinė tuo metu atsiradusios į studentą orientuotos paradigmos idėja rėmėsi prielaida, kad studentų akademiniai pasiekimai ir asmenybės augimas yra intensyvesnis, kai sukuriama studijų atmosfera yra empatiška, saugi bei pagarbi besimokančiajam (Motsching-Pitric, Holzinger, 2002). Pasak Gunel (2008), aukštojo mokslo sektoriuje į studentą orientuotų studijų idėjos visų pirma paplito biomedicinos studijų srityje, pastarąsias siejant su probleminiu mokymu. Pedersen ir Liu (2003) pažymi, kad į studentą orientuotos studijos šiandien plačiai naudojamos aukštojo mokslo institucijose taikant tokias mokymosi strategijas kaip probleminis mokymas,

atvejo studija bei projekto metodas. Lean, Stephenson ir kt. (2003) pastebi, kad nepaisant to, jog į studentą orientuotos studijos yra plačiai naudojama sąvoka aukštojo mokslo institucijose, vis dėlto mokslinėje literatūroje egzistuoja painiava tarp į studentą orientuotų studijų apibrėžimų. Cannon ir Newble (2000) (cituota iš Lean, Stephenson ir kt., 2003) apibendrinę skirtingus mokslinėje literatūroje esančius į studentą orientuotų studijų apibrėžimus prieina išvados, kad *į studentą orientuotos studijos* yra toks *mąstymo ir studijų būdas*, kuris skatina labiau studento, o ne dėstytojo aktyvų įsitraukimą į studijų procesą, prisiimant už pastarąjį atsakomybę. Armstrong (2003) apibrėždamas į studentą orientuotas studijas pažymi, kad tai yra *studijos, kurių metu didžiausias dėmesys skiriamas studentų poreikiams bei interesams.*

Analizuojant svarbiausius Bolonijos proceso dokumentus į studentą orientuotų studijų samprata yra interpretuojama panašiai. Pavyzdžiui, Londono komunikate (2007) sąvoka „į studentą orientuotos studijos" yra minima pažymint, kad Bolonijos tikslų įgyvendinimas paskatino požiūrių kaitą nuo į dėstytoją orientuotos link į studentą orientuotos paradigmos. Liuveno komunikate (2009) pastaroji sąvoka pagrindžiama plačiau teigiant, kad į studentą orientuotos studijos bei mobilumas sudarys sąlygas, studentų kompetentingumų, reikalingų besikeičiančiame veiklos pasaulyje ugdymui bei leis jiems tapti aktyviais ir atsakingais piliečiais. Liuveno komunikate (2009) į studentą orientuotos studijos siejamos su studijų rezultatais, akcentuojant, kad studijų turinio kaita Europos aukštojo mokslo institucijose turi būti orientuota į studijų rezultatų diegimą, kuris yra neįmanomas be į studentą orientuoto požiūrio. Pastebima, kad perėjimas prie į studentą orientuotų studijų reikalauja naujo požiūrio į dėstymą ir studijas, efektyvios studentų paramos bei konsultavimo sistemos bei studijų turinio koncentracijos į besimokančiojo poreikius (Liuveno, komunikatas, 2009). Europos Universitetų Asociacijos paskelbtoje ataskaitoje apie Bolonijos proceso įgyvendinimo rezultatus (Trends VI, 2010) teigiama, kad į studentą orientuotų studijų įgyvendinimas gali būti palengvinamas studijų programas grindžiant *studijų rezultatais, išreikštais Europos kreditų kaupimo ir perkėlimo sistema* (ECTS) bei plėtojant modulines studijas. Budapešto-Vienos komunikate (2010) teigiama, kad į studentą orientuotos studijos turi būti plėtojamos, siekiant didinti aukštojo mokslo prieinamumą visiems besimokantiems, pabrėžiama, kad į studentą orientuotos studijos pareikalaus didesnio bendradarbiavimo tarp dėstytojų ir tyrėjų.

Pastebėtina, kad į studentą orientuotų studijų samprata iki Bolonijos proceso yra apibrėžiama individo lygmeniu akcentuojant besimokančiojo poreikiams bei interesams skiriamą dėmesį, tuo tarpu Bolonijos proceso laikotarpiu į studentą orientuotų studijų nauda pradedama suvokti visuomenės lygmeniu. Skirtinguose Bolonijos proceso dokumentuose (Liuveno komunikatas, 2009; Budapešto-Vienos komunikatas, 2010) į studentą orientuotų studijų diegimas suprantamas kaip viena iš svarbiausių priemonių siekiant kurti visuomeninę gerovę bei ekonominį regiono tvarumą.

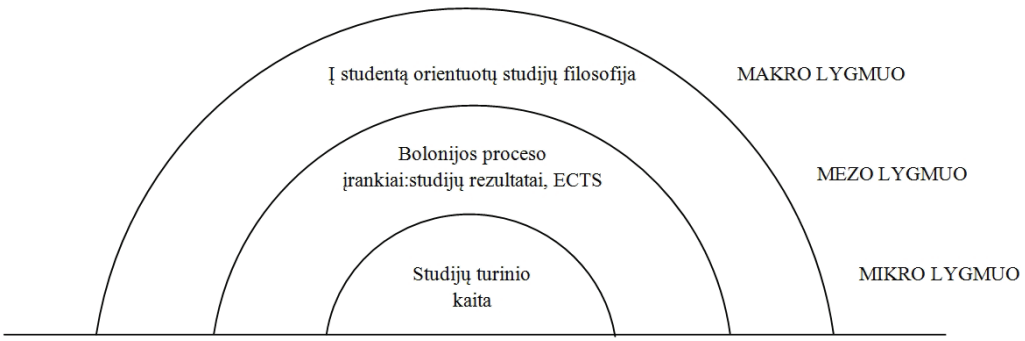
Kita vertus, konstruktyvistinės krypties atstovų plėtota į studentą orientuotų studijų filosofija Bolonijos proceso laikotarpiu yra sukonkretinama iki taktinio lygmens, pabrėžiant, kad *į studentą orientuotos studijos, visų pirma yra studijos, kurios grindžiamos studijų rezultatais* (Aiškinamasis su studijomis susijusių terminų žodynas, 2011).

## 2. STUDIJŲ REZULTATŲ IR EUROPOS KREDITŲ IR PERKĖLIMO SISTEMOS SĄSAJOS SU Į STUDENTĄ ORIENTUOTOMIS STUDIJOMIS

Į studentų orientuotų studijų filosofijos įgyvendinimas Bolonijos procese yra grindžiamas dviem pagrindinėmis bei tarpusavyje susijusiomis taktinėmis kryptimis – studijų rezultatais ir Europos kreditų kaupimo bei perkėlimo sistema. Sąvoka „studijų rezultatai" Europos kvalifikacijų sąrangoje (2008) apibrėžiama kaip teiginiai, ką studentas žino, supranta ir yra pajėgus padaryti pasibaigus studijų procesui ir yra apibūdinami žinojimu, mokėjimais bei kompetentingumu. Studijų rezultatų svarba plėtojant Nacionalines kvalifikacijų sąrangas, kreditų kaupimo ir

perkėlimo sistemas, diplomo priedėlius, ankstesnio mokymosi pripažinimą ir kokybės užtikrinimą akcentuojama daugelyje Bolonijos proceso dokumentų (Berlyno komunikatas, 2003; Bergeno komunikatas, 2005; Londono komunikatas, 2007; Liuveno komunikatas, 2009). Vis dėlto, Adam (2007) pastebi, kad nors sąvoka „studijų rezultatai" yra siejama su Bolonijos procesu iš tiesų studijų rezultatais grįstas požiūris buvo taikomas Australijos, Naujosios Zelandijos, Pietų Afrikos bei kai kurių Europos šalių (Didžiojoje Britanijoje, Danijoje, Švedijoje, Airijoje) švietime jau nuo 19-tojo amžiaus pastarąjį siejant su biheivioristine filosofija. Gleeson (2011) taip pat akcentuoja studijų rezultatų biheivioristinę prigimtį, pabrėždamas, kad į rezultatus orientuoto požiūrio tikslas yra rinkos modelio įtvirtinimas švietime siekiant spręsti aukštojo mokslo atskaitomybės problemą. Kita vertus, Wagenaar (2007) pastebi, kad skirtingose aukštosiose mokyklose plėtojamos rigidiškos studijų programos, besiremiančios atskirų kursų vienetais, stabdė žmogiškųjų išteklių judėjimą aukštojo mokslo erdvėje, dėl ko kilo vis didesnis poreikis sukurti sistemą, kuri leistų sujungti skirtingų aukštųjų mokyklų kultūras bei studijų programas. Wagenaar (2007) pažymi, kad nors studijų rezultatų idėja nėra naujas konstruktas, vis dėlto Bolonijos proceso metu pastaroji sąvoka (studijų rezultatai) pirmą kartą buvo susieta su Europos kreditų kaupimo ir perkėlimo sistema (ECTS). Tyrėjas (Wagenaar, 2007) teigia, kad studijų rezultatai ir ECTS atspindi tarsi dvi tos pačios monetos puses: kreditai apibrėžia studijų apimtį, o studijų rezultatai – studijų turinį.

Sąsaja tarp į studentą orientuotų studijų bei studijų rezultatų pabrėžiama ir Europos kreditų perkėlimo ir kaupimo sistemos naudotojo gide (2009) teigiant, kad: „Europos kreditų perkėlimo ir kaupimo sistema yra į studentą orientuota kreditų kaupimo ir perkėlimo sistema, grindžiama studijų rezultatais ir studijų procesu (2009:11)". Remiantis ECTS apibrėžimu (2009), į studentą orientuotų studijų filosofija Bolonijos proceso metu buvo transformuota į studentą orientuotą sistemą numatant konkrečią taktiką svarbiausių studijų turinio dimensijų kaitai. Kaip matyti pirmajame paveiksle, skirtingi Bolonijos proceso įrankiai (ECTS, studijų rezultatai, Europos kvalifikacijų sistemą), esantys mezo lygmenyje yra tarpinė grandis tarp makro lygmenyje esančios į studentą orientuotų studijų filosofijos bei mikro lygmenyje vykstančių studijų turinio pokyčių.




**1 pav.** Santykis tarp į studentą orientuotų studijų filosofijos, Bolonijos proceso įrankių bei studijų turinio kaitos

Vis dėlto, Gleeson (2011) pažymi, kad ECTS diegimas į studijų turinį tik studijų programų tikslus performuluojant į studijų rezultatų teiginius bei Nacionalinius kreditus paverčiant į Europinius kreditus gali tapti grynai biheivioristiniu procesu taip ir nepereinant prie į studentą orientuotos paradigmos. Tyrėjas (Gleeson, 2011) pastebi, kad į studentą orientuotų studijų įgyvendinimas panaudojant ECTS ir studijų rezultatus reikalauja daug investicijų į žmogiškuosius bei materialiuosius išteklius siekiant esminių studijų turinio kaitos dimensijų.

## 3. STUDIJŲ TURINIO KAITOS DIMENSIJOS, SĄLYGOTOS BOLONIJOS PROCESO

### 3.1. STUDIJŲ TURINIO SANDARA IR TIPAI

Sąvoka „studijų turinys" skirtingai apibrėžiama įvairių tyrėjų. Pavyzdžiui, Laužackas (2008) teigia, kad studijų turinys yra pagrindinių studijų proceso parametrų (studijų rezultatų, studijų medžiagos, studijavimo ir dėstymo metodų, priemonių, (į)vertinimo būdų ir kt. elementų) visuma ir tarpusavio priklausomybė bei sąveika jų nuolatinio atnaujinimo kontekste. Aiškinamajame su studijomis susijusių terminų žodyne (2011) teigiama, kad studijų turinys yra visos aukštosios mokyklos organizuojamos veiklos, skirtos studijų programos rezultatams pasiekti. Barnett ir Coate (2005) apibrėždami studijų turinį teigia, kad pastarasis yra sudarytas iš dviejų lygmenų: studijų turinio rengimo bei įgyvendinimo. Eisner (1985) išskiria tris studijų turinio[1] rūšis: *detalųjį* (studijų turinys, kuriame atsispindi visuomenės poreikiai, pastarieji reglamentuojami politiniame lygmenyje), *numanomą* (studijų turinys, kurį įgyvendina dėstytojas) bei *nulinį* (studijų turinys, kuris yra už studijų programos ribų). English (2010) apibrėžia taip pat tris studijų turinio[2] tipus: *formalųjų* (apibrėžtą politiniame lygmenyje), *neformalųjų* (tai kaip studijų turinį interpretuoja, pavyzdžiui, dėstytojai priklausomai nuo savo vertybių, įsitikinimų ir pan.) ir *paslėptąjį* (ugdomi gebėjimai, kurie nebuvo numatyti studijų programoje). Glattthorn, Bosche ir kt. (2009) siūlo kiek kitokią studijų turinio[3] klasifikaciją išskirdami septynis pastarojo tipus: *rekomenduojamą studijų turinį, rašytinį studijų turinį, paremiamąjį studijų turinį, dėstomąjį studijų turinį, patikrintą studijų turinį, išmoktą studijų turinį ir paslėptąjį studijų turinį*[4]. Glattthorn, Bosche ir kt. (2009) siūlamoje studijų turinio klasifikacijoje įvardijama keletas naujų studijų turinio tipų (rašytinis studijų turinys, paremiamasis studijų turinys, patikrintas studijų turinys, išmoktas studijų turinys), leidžiančių išsamiau atskleisti studijų turinio pokyčius, sąlygotus Bolonijos proceso. Pastarąja studijų turinio klasifikacija bus remiamasi tolesnėje tyrimo dalyje, siekiant atskleisti skirtingų studijų turinio tipų kaitą į studentą orientuotas studijas grindžiant studijų rezultatais bei Europos kreditų kaupimo ir perkėlimo sistema.

### 3.2. SKIRTINGŲ STUDIJŲ TURINIO TIPŲ KAITA ĮGYVENDINANT Į STUDENTĄ ORIENTUOTAS STUDIJAS

Į studentą orientuotos studijos bei jas įgyvendinti padedantys įrankiai (ECTS, studijų rezultatai), reglamentuoti skirtinguose Bolonijos proceso dokumentuose (Londono komunikatas, 2007; Liuveno komunikatas, 2009; Europos kvalifikacijų sąranga, 2008; ECTS naudotojo gidas, 2009 ir kt.) apima *rekomenduojamo studijų turinio lygmenį*. Kaip pastebi Glattthorn, Bosche ir kt. (2009), rekomenduojamas studijų turinys dažniausiai yra labai abstraktus, numatantis tik bendriausias, strategines studijų turinio kaitos dimensijas. Rekomenduojamas studijų turinys yra atrama *rašytiniam studijų turiniui parengti*. Pasak Glattthorn, Bosche ir kt., (2009), rašytinis studijų turinys atlieka tarpininko funkciją, t.y., rašytiniame studijų turinyje atsispindi santykis tarp to, koks turėtų būti dėstomasis studijų turinys, remiantis rekomenduojamu studijų turiniu, bei to, koks jis gali būti atsižvelgiant į dėstytojo gebėjimus bei turimus išteklius (2 pav.). Fraser ir Bosanquet (2006) atliktas tyrimas parodė,

1 Originaleme tekste naudojama mokymosi turinio sąvoka

2 Originaleme tekste naudojama mokymosi turinio sąvoka

3 Originaleme tekste naudojama mokymosi turinio sąvoka

4 *Rekomenduojamas studijų turinys* – politiniame lygmenyje formuluojami apibendrinti reikalavimai studijų turiniui; *rašytinis studijų turinys* – įformintas rekomenduojamas studijų turinys, užtikrinantis numatytų studijų rezultatų pasiekimo sistemiškumą; *paremiamasis studijų turinys* – studijų turinys, apimantis išteklius (laiko ir materialiuosius), reikalingus numatytojo studijų turinio įgyvendinimui; *dėstomasis studijų turinys* – studijų turinys, kurį realizuoja dėstytojas; *patikrintas studijų turinys* – studijų turinio dalis, kuri yra vertinama dėstytojo; *išmoktas studijų turinys* – pokyčiai besimokančiojo vertybėse, suvokime ir elgesyje, kurie atsiranda kaip studijų rezultatas; *paslėptasis studijų turinys* – visi išmokto studijų turinio elemetai, kurie yra už aukštosios mokyklos planuojamo realizuoti studijų turinio.

kad dalis akademinio personalo sąvoką „studijų turinys" suvokia tik studijų programos, t.y., rašytinio studijų turinio lygmenyje, kas reiškia, jog ne visi dėstytojai rašytinį studijų turinį sieja su dėstomu studijų turiniu arba jį sieja tik „paskaitų temų bei joms skirto išdėstyti laiko" kontekste. Žvelgiant iš Bolonijos tikslų perspektyvos, „užstrigimas" rašytinio studijų turinio lygmenyje, gali lemti tai, jog į studentą orientuotų studijų įgyvendinimas apsiribos studijų tikslų performulavimu studijų rezultatų teiginiais bei matematiniu Nacionalinių kreditų pavertimu ECTS tik „popieriuje".

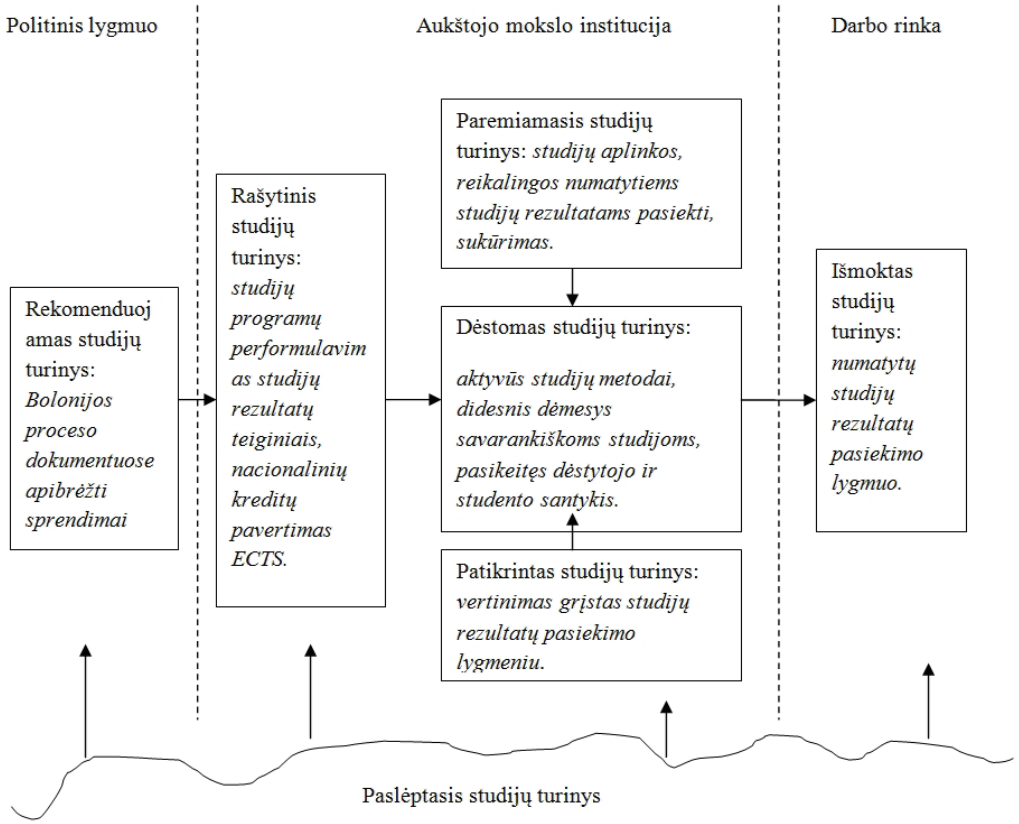
Cedefop (2010) vykdyto tyrimo, kuriuo buvo siekta atskleisti studijų rezultatų diegimo į studijų programas ypatumus, ataskaitoje taip pat pastebima, kad studijų programa, grįsta studijų rezultatais, automatiškai netaps orientuota į studentą. Pažymima, kad sąsaja tarp rezultatais grįsto studijų turinio bei į studentą orientuoto požiūrio priklauso nuo to, kaip pastarasis (rašytinis studijų turinys) yra įgyvendinamas (Cedefop, 2010). O'Brien ir Brancaleone (2011) pastebi, kad studijų rezultatų diegimas į studijų programas vyksta dviem lygmenim: a) studijų rezultatų aprašymo bei b) pastarųjų „įteisinimo" tarp administracino ir akademinio personalo bei tarp akademinio personalo ir studento. Studijų rezultatų aprašymo lygmuo apima rašytinio studijų turinio dalį, tuo tarpu studijų rezultatų „įteisinimas" žymi, kaip rašytinį studijų turinį akademinis personalas interpretuoja *dėstomojo studijų turinio lygmenyje*. Erdogan, Camppbell ir kt. (2011) atlikę tyrimą teigia, kad net ir tuomet, kai dėstytojai pripažįsta į studentą orientuotų studijų privalumus, nemažai laiko praeina kol į studentą orientuotas požiūris yra pradedamas įgyvendinti užsiėmimų su studentais metu, nes pastarojo požiūrio išpildymas dėstymo lygmenyje reikalauja daug fundamentalių pokyčių akademinio personalo požiūriuose, vertybėse bei įpročiuose (Gunel, 2008). Pasak Brush ir Saye (2000), įgyvendinant į studentą orientuotas studijas dėstytojo rolė turi keistis iš dėstytojo kaip „auditorijaus direktoriaus" į dėstytojo kaip padėjėjo. Danford (2006) atlikęs tyrimą apie projekto metodo integravimą į studijų procesą siekiant plėtoti į studentą orientuotą požiūrį pastebėjo, kad viena iš priežasčių, kodėl dėstytojai patiria nesėkmes taikydami aktyvius mokymosi metodus yra tai, jog akademinis personalas nesugeba atsisakyti savo tradicinės rolės. Tyrėjas (Danford, 2006) pastebi, kad tradicinės rolės atsisakymas paprastai dėstytojams asocijuojasi su autoriteto praradimu. Į studentą orientuoto požiūrio įgyvendinimas, plėtojant studijų rezultatais grįstas studijas, reikalauja ne tik dėstytojo, tačiau ir studento rolės kaitos. Adam (2007) pažymi, kad studijų rezultatais grįstos studijos akcentuoja studento savarankiškų studijų svarbą, dėl ko studentai tampa aktyviais savo studijų proceso vadybininkais. Tyrėjas (Adam, 2007) teigia, kad į studentą orientuotos studijos, viena vertus, studentui suteikia daug nepriklausomybės, kita vertus, skatina pastarąjį prisiimti daugiau atsakomybės už studijas. Pastebima, kad gebėjimų savarankiškai studijuoti stoka gali tapti viena iš kliūčių siekiant įgyvendinti į studentą orientuotas studijas dėstomojo studijų turinio lygmenyje (Danford, 2006).

Bolonijos proceso sąlygoti pokyčiai dėstomojo studijų turinio lygmenyje (dėstotojo ir studento rolės kaita, aktyvūs mokymosi metodai, didesnis dėmesys studento savarankiškoms studijoms) lemia ir *patikrinto studijų turinio kaitą* (2 pav.). Pileičikienė (2011), apibendrinusi skirtingus tyrimus teigia, kad tradicinių studijų metu studijavimo pasiekimų įvertinimo kriterijai yra realiatyvūs, priešingai nei į studentą orientuotose studijose, kur studentai yra vertinami pagal studijų rezultatų pasiekimo lygmenį. Tyrėja (Pileičikienė, 2011) pastebi, kad jei tradicinių studijų metu studijavimo pasiekimų įvertinimo procesas yra baigtinis, pagrįstas egzaminais ir pažymiu rašymu, tai į studentą orientuotame studijų turinyje įvertinimas yra tęstinis procesas su tarpiniais įvertinimais. Glattthorn, Bosche ir kt. (2009) aprašydami patikrinto studijų turinio ypatumus pažymi, kad pastarasis turi derėti su dėstomuoju studijų turiniu, t.y., dėstytojas turi vertinti tik tuos pasiekimus, kurie buvo akcentuoti dėstomojo studijų turinio metu. Žvelgiant iš Bolonijos proceso perspektyvų tai reiškia, kad dėstytojas turi vertinti studijavimo pasiekimus, atskleidžiančius studijų programoje numatytų studijų rezultatų pasiekimo lygmenį.

Dėstomasis studijų turinys yra susijęs ne tik su patikrintuoju studijų turiniu, tačiau ir su *paremiamuoju studijų turiniu* (2 pav.). Remiantis Glattthorn, Bosche ir kt. (2009), paremiamasis studijų

turinys apima laiko ir materialiuosius išteklius, reikalingus numatyto studijų turinio įgyvendinimui. Rangachari (2010) pastebi, kad į studentą orientuotų studijų įgyvendinimą moderniuose universitetuose apsunkina tokie veiksniai, kaip didelis studentų skaičius akademinėse grupėse bei riboti materialialieji ištekliai. Lizzio, Wilson ir kt. (2002) pažymi, kad svarbus veiksnys siekiant plėtoti į studentą orientuotas studijas yra tinkamai subalansuotas studijų krūvis. Wagenaar (2007) diskutuodamas apie Europos kreditų perkėlimo ir kaupimo sistemos susiejimą su studijų rezultatatais pastebi, kad studento darbo laiko įvertinimas kelia daug iššūkių rengiant studijų rezultatais grįstas programas. Tyrėjas (Wagenaar, 2007) pažymi, kad nors atskiro studento skiriamas laikas numatytiems studijų rezultatams pasiekti svyruoja priklausomai nuo studento individualių gebėjimų, jo ankstesnio mokymosi, vis dėlto rengiant studijų programą yra reikalaujama numatyti vidutinį laiką konkrečiam studijų rezultatui pasiekti. Vidutinio studento darbo krūvio numatymas yra realiatyvus, o netinkamas pastarojo įvertinimas gali lemti sumažėjusią studijų motyvaciją bei paviršinį požiūrį į studijas (Lizzio, Wilson ir kt., 2002).

Brush ir Saye (2000) diskutuoja, kad į studentą orientuotos studijų aplinkos kūrimas dažnai aukštosiose mokyklose apsiriboja tik techninių išteklių, tokių kaip kompiuterizuotų duomenų bazių, duomenų rinkimo bei analizavimo įrankių bei internetinių išteklių prieinamumo studentams didinimu. Vis dėlto Stukalina (2010) pažymi, kad plėtojant studijų aplinką ne mažiau svarbu atsižvelgti į tai, jog fiziniai ištekliai derėtų su psichologine aplinka. Johnson ir kt. (2009) taip pat pažymi, kad į studentą orientuotų studijų įgyvendinimas reikalauka ne tik tinkamo studijų laiko paskirstymo tarp skirtingų studijų formų, auditorijų, pritaikytų į studentą orientuotiems studijų metodams, tačiau ir psichologiškai saugios aplinkos, skatinančios studentus mokytis vieniems iš kitų.




**2 pav.** Galimybių tobulinti verslumo gebėjimus pamokose santykis

Skirtingų tyrėjų (Eisner, 1985; Glattthorn, Bosche ir kt., 2009; English, 2010) siūlamose studijų turinio klasifikacijose paslėptasis studijų turinys išskiriamas kaip atskiras studijų turinio tipas, pastarąjį siejant visų pirma su dėstomu studijų turiniu. Vis dėlto, *paslėptasis studijų turinys* iš esmės veikia visus studijų turinio tipus. Pavyzdžiui, rekomenduojamo studijų turinio lygmenyje verslo pasaulio siekis sukurti žiniomis grįsta ekonomiką, kuri leistų pasiekti aukštesnių rodiklių, gali būti traktuotinas kaip paslėptasis studijų turinys. Rašytinio studijų turinio lygmenyje akademinio personalo turimi įsitikinimai ir priešinimas pokyčiams gali lemti tai, jog nacionaliniai kreditai tik mechaniškai bus paversti ECTS kreditais, o studijų programos tikslai tiesiog performuoluojami studijų rezultatų teiginiais atsisakant studijų rezultatais grįstų studijų programos rengimo logikos. Dėstomojo, paremiamojo bei įvertinto studijų lygmens kaip paslėptasis studijų turinys gali veikti dėstytojų nenoras atsisakyti savo tradicinės rolės, o išmoktas studijų turinys gali būti veikiamas studento nesugebėjimo savarankiškai planuoti studijas. Nors Glattthorn, Bosche ir kt. (2009) paslėptąjį studijų turinį apibrėžia kaip visus išmoktojo studijų turinio elementus, kurie yra už aukštosios mokyklos planuojamo realizuoti studijų turinio ribų, iš esmės paslėptasis studijų turinys atspinti studijų turinio politines gaires nurodančių (politinis lygmuo), studijų turinį įgyvendinančių (aukštoji mokykla) bei juo besinaudojančių (darbo rinka) individų bei jų sistemų paslėptus interesus, įsitikimus, požiūrius bei vertybes (2 pav.).

Apibendrinant galime pastebėti, jog į studentą orientuotų studijų įgyvendinimas reikalauja nuoseklios visų studijų turinio tipų kaitos: *rekomenduojamo, rašytinio, dėstomojo, paremiamojo, patikrinto, paslėptojo* (2 pav.), kas sąlygoja kaitą išmoktojo studijų turinio lygmenyje. Pastebėtina, kad lengviausiai studijų turinio kaita vyksta rekomenduojamo bei rašytinio studijų turinio lygmenyse, sudėtingiausiai – paslėptojo studijų turinio lygmenyje. Paslėptojo studijų turinio lygmenyje vykstanti kaita yra sunkiai valdoma bei įvertinama, nes apima organizacijos vidinę kultūrą, kuri yra formuojama institucijoje dirbančių asmenų įsitikinimų, požiūrių bei vertybių.

## IŠVADOS

1. Konstruktyvistinės krypties tyrėjų plėtota į studentą orientuotų studijų filosofija Bolonijos proceso metu buvo sukonkretinta iki taktinio lygmens, pabrėžiant, kad į studentą orientuotos studijos yra tokios studijos, kurios yra grindžiamos studijų rezultatais.

2. Bolonijos procese studijų rezultatai bei ECTS yra įvardijami kaip svarbiausi įrankiai, sudarantys sąlygas į studentą orientuoto požiūrio įgyvendinimui studijų turinio lygmenyje. Pažymima, kad į studentą orientuotų studijų įgyvendinimas reikalauja daug investicijų į žmogiškuosius bei materialiuosius išteklius, vertybių, požiūrių bei įsitikinimų kaitos.

3. Į studentą orientuotų studijų paradigmos įgyvendinimas reikalauja sisteminės kaitos visuose studijų turinio lygmenyse: rekomenduojamo, rašytinio, dėstomojo, patikrintojo, paremiamojo ir paslėptojo. Kaita rašytinio studijų turinio lygmenyje apibrėžia studijų programų performulavimą remiantis studijų rezultatų logika, dėstomojo – aktyvių studijų metodų, didesnio dėmesio savarankiškoms studijoms skyrimu, įvertino studijų turinio lygmenyje – vertinimas yra grindžiamas studijų rezultatų pasiekimo lygmeniu, paremiamajame studijų turinyje – užtikrinama, jog aukštojo mokslo institucijoje būtų sukuriama aplinka, reikalinga numatytiems studijų rezultatams pasiekti. Įgyvendinant į studentą orientuotas studijas paremiamojo studijų turinio lygmenyje didelis dėmesys skiriamas studentų paramos sistemai plėtoti. Kaita paslėptojo studijų turinio lygmenyje vykta lėčiausiai bei apima vertybių, įsitikinimų bei požiūrių plėtojimą.

## LITERATŪRA


1. Adam, S. (2007). An introduction to learning outcomes: A consideration of the natute, function and position of learning outcomes in the creation of the European Higher Education Area. *Introducing Bologna Objectives and Tools*, B2.3-1.
2. *Aiškinamasis su studijomis susijusių terminų žodynas.* (2011). Vilnius: Studijų kokybės vertinimo centras.
3. Armstrong, D. G. (2003). *Curriculum Today.* United States: Merrill Prentice Hall.
4. Barnett, R., Coate, K. (2005). *Engaging the Curriculum in Higher education.* United States of America: The society for Research into Higher Education.
5. *Bergen Communique* (2005).Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education,Bergen, 19-20 May 2005. Prieiga internetu: *http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/050520_Bergen_Communique1.pdf*.
6. *Berlyn Communique* (2003).Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education, Berlin, 19 September, 2003. Prieiga internetu: *http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/Berlin_Communique1.pdf*.
7. Brush, T., Saye, J. (2000). Implementation and Evaluation of a Student-Centered Learning Unit: A Case Study. *Educational Technology Research and Development*. Nr. 3. (2000). Association for Educational Communications & Technology. 79-100.
8. *Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area.* (2010). Prieiga internetu: *http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/Budapest-Vienna_Declaration.pdf*. Peržiūrėta 2012-04-02.
9. Cedefop (2010). *Learning outcomes approaches in VET curricula: A comparative analysis of nine European countries.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.
10. Danford, G. L. (2006). Project-based Learning and International Business Education. *Journal of Teaching in International Business.* Nr. 1 (2006). London: Routledge. 7-25.
11. *ECTS Users' Guide* (2009). Luxemburg: Office for Officiel Publications of the European Communities. Prieiga internetu: *http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc/ects/guide_en.pdf*. Peržiūrėta: 2012-01-12.
12. Eisner, E. W. (1985). *The Education imagination: on the Desing and Evaluation of School Programs: The three Curricula that all Schools Teach.* Stanford University: Merril Prentice Hall.
13. English, F. W. (2010). *Deciding What to Teach and Test: Developing Aligning and Leading the Curriculum.* United States of America: Sage.
14. Erdogan,. I., Camppbell., T., Abd-Hamid, N., H. (2011). The Student Actions Coding Sheet (SACS): An instrument for illuminating the shifts toward student-centered science classrooms. *International Journal of Science Education.* Nr. 10 (2011). London: Routledge.1313-1336.
15. Fraser, S. P., Bosanquet, A. M. (2006). The curriculum? That's just a unit outline, isn't it? *Studies in Higher Education.* Nr. 3. (2006). London: Routledge. 269-284.
16. Glattthorn, A. A., Bosche, F., Whitehead, B. M. (2009) *Curriculum Leadership.* Los Angeles: Sage.
17. Gleeson, J. (2011). The European Credit Transfer System and curriculum design: product before process? *Studies in Higher Education.* Nr. 1 (2011). London: Routledge. 1-18.
18. Gunel, M. (2008). Critical Elements for the Science teacher to adopt a student-centered approach: the case of a teacher in transition. Nr. 3 (2011). London: Routledge. 209-224.
19. Johnson, A., Kimball., R., Melendez, B., Myers, L., Rhea, K., Travis., B. (2009). Breaking with Tradition: Preparing Faculty to Teach in a Student-Centered or Problem-Solving Environment. *PRIMUS: Problems, Resources and Issues in Mathematics Undergraduate Studies.* Nr. 2. (2010). London: Taylor&Francis. 146-160.

20. Laužackas, R. (2008). *Aukštojo mokslo kokybės fenomenas: kontekstas ir turinys.* Pranešimas Nacionalinėje aukštojo mokslo kokybės forumo konferencijoje. Kaunas: Kauno technologijos universitetas, 2008 m. sausio 25 d.
21. Lean, S. J., Stephenson, D., Troy, J. (2003). Higher Education Students' Attitudes to Student-centred Learning: beyoud educational bulimia? *Studies in Higher Education.* Nr. 3. (2003). Carfax Publishing. 321-333.
22. *Leuven Communiques.* (2009).Communiqué of the Conference ofEuropean Ministers Responsible for Higher Education,Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009. Prieiga internetu: *http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/conference/documents/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communiqué_April_2009.pdf*. Peržiūrėta 2012-03-06.
23. Lizzio, A., Wilson, K., Simons R. (2002) University students' perceptions of the learning environment and academic outcomes: Implications for theory and practice. *Studies in Higher Education.* Nr. 1. (2002). London: Routledge. 27-52.
24. *London Communique. Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world.* (2007). Prieiga internetu: *http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/London_Communique18May2007.pdf*. Peržiūrėta 2011-12-20.
25. Motsching-Pitric, R., Holzinger, A.( 2002). Student-Centered Teaching Meets New Media: Concept and Case Study. Educational Technology&Society. Nr. 4 (2002). International Forum of Educational Technology & Society. 160-172.
26. O'Brien. S., Brancaleone, D. (2011). Evaluating learning outcomes: in search of lost knowledge. *Irish Educational Studies.* Nr. 1 (2011). London: Routledge. 5-21.
27. Pedersen, S., Liu, M. (2003). Teachers' Beliefs about Issues in the Implementation of a Student-Centered Learning Environment. *Educational Technology Research and Development.* Nr. 2 (2003). Association for Educational Communications & Technology. 57-76.
28. Pileičikienė, N. (2011). *Studijų rezultatų integravimas į studijų programas: bendrųjų mokėjimų paradigma.* Daktaro disertacija. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
29. Rangachari, P. K. (2010). Putting Students in Charge: A Symposium on Student-Centered Learning. *Teaching and Learning in Medicine: An International Journal.* Nr. 2. (2010). London: Routledge. 131-136.
30. Stukalina, Y. (2010). Using Quality Management procedures in education: Managing the learner-centered educational environment. *Technological and Economic Development of Economy.* Nr. 1 (2010). London: Taylor&Francis.75-93.
31. *The European Qualification Framework for Lifelong Learning (EQF).* (2008). Luxemburg: Office for Officiel Publications of the European Communities. Prieiga internetu: *http://ec.europa.eu/education/pub/pdf/general/eqf/broch_en.pdf* . Peržiūrėta 2011-10-09.
32. *Trends 2010: A decade of change in European Higher Education.* (2010). Brussels: European University Association.
33. Wagenaar. R. (2007). An Introduction to the European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS). *Introducing Bologna Objectives and Tools.* B2.4-1.

## SUMMARY

The paper presents the changes of different curriculum types by implementing student-centred learning. It is noted that in the beginning of the twentieth century the concept of „student-centred learning" developed by Rogers during the Bologna time was substantiated to the concept of studies, which are based on the learning-outcomes. By concluding different research it has been shown that a big gap exists between the concepts of learning outcomes based curriculum at the level of Bologna documents, and understanding of learning outcomes

based curriculum, which happens in the classroom. It is shown that the implementation of student-centred approach requires systematic changes at a recommended, written, taught, tested, supported and hidden curriculum level. It is concluded that student-centred approach development begins at the level of recommended and written curriculum. Having investigated different research, it has been observed that the implementation of student-centred approach can get stuck at the level of written curriculum by reformulating studies aims to learning outcomes statements and recalculating national credits to ECTS credits just in a mechanical way. It is concluded that changes at the taught curriculum broadly depends on academic staff beliefs and values. It is summarised that at a higher education institution the student-centred approach is fully developed when learning outcomes based approach appears at the level of hidden curriculum.

KEY WORDS:

currucilum, student centered learning

ĮTEIKTA 2012 m. lapkričio mėn.

Prof. dr. **Laima SAJIENĖ**
Vytauto Didžiojo universiteto Socialinių mokslų fakulteto Edukologijos katedros profesorė
Mokslinių interesų sritys: mokymo/studijų programų ir turinio kokybės tyrimai; mokytojų/dėstytojų ir mentorių rengimo ir jų profesinės karjeros tyrimai; modulinio mokymo/studijų turinio tyrimai; mokymosi darbo vietoje (studijų praktikos) tyrimai; sveikatos priežiūros darbuotojų profesinio rengimo tyrimai; alternatyvaus ir netradicinio ugdymo kokybės tyrimai.

Vytauto Didžiojo universitetas
Donelaičio g. 52
LT-44244 Kaunas, Lietuva
l.sajiene@smf.vdu.lt

**Rasa TAMULIENĖ**
Vytauto Didžiojo universiteto Socialinių mokslų fakulteto Edukologijos katedros doktorantė/ Kauno kolegijos Mokslo taikomųjų tyrimų centro specialistė, Humanitarinių ir Socialinių mokslų katedros asistentė
Mokslinių interesų sritys: studijų kaip paslaugos kokybės užtikrinimas, kokybės kultūros plėtojimas aukštojo mokslo institucijose, studentų paramos sistemos plėtojimas įgyvendinant į studentą orientuotas studijas.

Vytauto Didžiojo universitetas
Donelaičio g. 52
LT-44244 Kaunas, Lietuva
r.tamuliene@smf.vdu.lt

Lietuvių kalbos redaktorė Virginija Bieliauskaitė
Anglų kalbos redaktorė Asta Balčiūnaitienė