



kritinio mąstymo ugdymas

aukštojoje mokykloje:

studijų programos

.....


Kritinio mąstymo ugdymas

aukštojoje mokykloje

studijų programos

Sudarė: Daiva Penkauskienė, Valdonė Indrašienė

Vilnius, 2004

Leidiny s parengtas Tarptautinei skaitymo asociacijai parėmus 



Šiuolaikinių didaktikų centras
Studentų g. 39-401
08106 Vilnius
tel.faks. (8~5) 2751410
www.vpu.lt/sdc

© Projektas „Kritinio mąstymo ugdymas aukštojoje mokykloje“
Šiuolaikinių didaktikų centras

Turinys

Didaktinių nuostatų kaita aukštojoje mokykloje VALDONĖ INDRAŠIENĖ	5
Kritinio mąstymo samprata DAIVA PENKAUSKIENĖ	11
Projektas „Kritinio mąstymo ugdymas aukštojoje mokykloje“ DAIVA PENKAUSKIENĖ	17
Pasirenkamųjų dalykų moduliai	19
Kurso „Kritinio mąstymo ugdymas bendrojo lavinimo mokykloje“ programa GRAŽINA ŠMITIENĖ, GIEDRĖ PODERIENĖ, GITANA MARTINKIENĖ	21
Kurso „Kritinio mąstymo ugdymas“ programa DALIA STUNŽĖNIENĖ	30
Naujų kursų moduliai	39
Kurso „Laisvė. Dalyvavimas. Atsakomybė“ programa ŽIVILĖ BARKAUSKAITĖ-LUKŠIENĖ, ASTA RAILIENĖ, LINA STAIŠIŪNAITĖ	41
Kurso „Interkultūrinė komunikacija kaip laisvė ir atsakomybė“ programa LAIMA LIUKINEVIČIENĖ, JOLITA LUKŠYTĖ, RŪTA STANKUVIENĖ	55
Kritinio mąstymo integravimas į studijų programas	73
Bendrosios praktikos slauga RASA MARINSKIENĖ	75
Marketingo pagrindai NIJOLĖ KAŠĖTIENĖ	94
Apskaitos pagrindai LIUCIJA BUDRIENĖ	108
Anglų kalba RASA ŠEMIOTIENĖ	118
Maitinimo organizavimo pagrindai ROLANDAS DREJERIS	132
Ikimokyklinio amžiaus vaikų sveikatos ugdymas VIDA GUDŽINSKIENĖ	136
Apskaita GIEDRĖ BANDZEVIČIŪTĖ	143
Logikos įvadas VAIDA BARTKUTĖ	151
Pagrindinių sąvokų ir terminų žodynėlis	165
Projekto dalyviai 2002-2003 m.	175

Didaktinių nuostatų kaita aukštojoje mokykloje

VALDONĖ INDRAŠIENĖ

.....

Visuomenėje vykstantys socialiniai ir ekonominiai pokyčiai verčia žmogų išmokti taikytis prie naujų gyvenimo sąlygų, o mokyklą – keisti ugdymo turinį ir darbo metodus, teikti naujų kompetencijų, formuoti mokymosi visą gyvenimą svarbą. Įvairūs dokumentai pabrėžia permanentinės švietimo sistemos kūrimo idėjas, būtinybę keisti visuomenės nuostatą mokytis visam gyvenimui į nuostatą mokytis visą gyvenimą, tačiau praktinis šių idėjų įgyvendinimas tebėra spęstina problema. Vienas svarbiausių strateginių švietimo dokumentų – Mokymosi visą gyvenimą memorandumas [7] – ypač pabrėžia galimybę įgyti naujų įgūdžių ir atnaujinti jau turimus. Perspektyvą modernizuoti ugdymo turinį bei gerinti jo kokybę numato ir Bendrojo ugdymo modernizavimo programa. Šia programa siekiama užtikrinti ne tik žinių perteikimą bendrojo lavinimo mokykloje, bet ir savarankiško, konstruktyviai maštančio, veiklaus asmens ugdymą, o tai ypač svarbu formuojant gebėjimą prisitaikyti prie nuolat kintančio gyvenimo sąlygų.

Įgyvendinant švietimo reformos idėjas, svarbu parinkti tinkamas ugdymo technologijas, ieškoti naujų pedagoginio darbo formų ir būdų. Pasaulio edukologai šiandien pabrėžtinai teigia, kad pagrindinis naujųjų XXI a. pradžios ugdymo metodų bruožas – mokytojo ir mokinio sąveika. Ypač iškeliamą mokinių veiklą, įvairios jos formos, mokytojo ir mokinio bendradarbiavimas, kūrybinė sąveika, orientavimasis į savarankiškos, atsakingos asmenybės ugdymą. Lietuvos švietimo plėtotės strateginių nuostatų 2003–2012 m. projekte [9] tvirtinama, kad ateities mokykla turi padėti mokiniams pažinti ir suprasti, mokytis atsakingai veikti ir kurti, mokytis gyventi kartu – bendradarbiauti ir bendrauti, mokytis prasmingai būti.

Vis spartėjanti švietimo reforma palietė ne tik bendrojo lavinimo mokyklas. Kaita apėmė ir aukštesnįjį bei aukštąjį mokslą. Tokiame kontekste naujai suprantama dėstytojo ir dėstyimo, kaip pedagoginės veiklos, paskirtis.

Lietuvos Respublikos aukštojo mokslo įstatyme [5] sakoma, kad dėstytojai – tai aukštųjų mokyklų darbuotojai, turintys mokslo laipsnį, dalyvaujantys moksliniuose tyrimuose ir (ar) taikomojoje mokslinėje bei metodinėje veikloje, o meno studijų dėstytojai – mokslinėje ir (ar) profesionalioje meninėje bei metodinėje veikloje. “Dėstytojai – kolegijų, universitetų ir kitų aukštojo mokslo įstaigų mokymo specialistai, mokantys skirtingų mokymo lygmenų dalykų po vidurinio mokslo baigimo, dirba tiriamąjį darbą, tobulina ir kuria koncepcijas, teorijas ar darbo metodus, susijusius su jų dėstomais dalykais, rengia mokslinius metodinius straipsnius bei rašo knygas”, – teigiama Lietuvos Respublikos profesijų klasifikatoriuje [6].

Pasak R.Laužacko [2], tiriančio profesinį mokymą, dėstytojas – tai pedagogas, kurio veikloje vyrauja žinių perteikimas, profesinės ar kitos veiklos komentavimas, analizė. Dėstytojais vadinami aukštesniųjų ugdymo pakopų (aukštesniųjų ir

aukštųjų mokyklų), kuriose vyrauja savarankiškas mokymasis ir siekiama kvalifikacijos, būtinos sudėtingų profesijų veiklai, pedagogai.

Išnagrinėjus įvairias aukštesniosios ir aukštosios mokyklos dėstytojo sąvokos sampratą, galima išskirti pagrindinius šios sąvokos elementus:

- darbo vieta;
- pareigybė;
- profesinis, praktinis, mokslinis pasirengimas;
- veiklos sritys.

Taigi galima tvirtinti, *kad dėstytojas – tai kvalifikuotas specialistas, dirbantis aukštojoje mokykloje ir atliekantis pedagoginį, mokslo tiriamąjį bei metodinį darbą.*

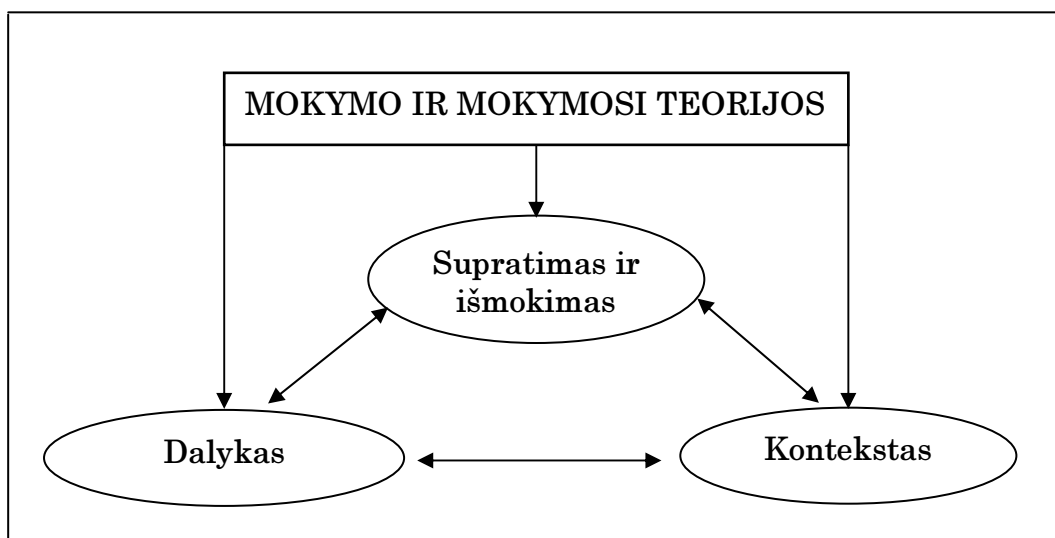
Pagrindinė kiekvieno dėstytojo veikla – dėstymas, t. y. tokie pedagoginiai veiksmai, kuriais perteikiamos mokslo žinios, moksleiviai ar studentai skatinami mokytis, vadovaujama pažinimo veiklai, organizuojamas savarankiškas mokymasis ir t. t. Vadinasi, dėstymas – tai pedagoginis vadovavimas mokymui. Pasak L.Jovaišos [1, p.21], dėstymas – tikslingas ir nuoseklus mokymo turinio atskleidimo procesas per pamoką ar paskaitą taikant įvairius mokymo metodus ir priemones. Dėstymas veiksmingas tada, kai susijęs su įsisavinimu – pagrindine sudedamąja mokymosi dalimi. Dėstymas ir mokymasis neatsiejami, nes mokant individui teikiama pagalba gilinant ir plečiant jo žinojimą, mokėjimą ir gebėjimus, o mokymasis – tai sąmoninga individo veikla siekiant įgyti naujų žinių ir įgūdžių.

Dėstymas aukštojoje mokykloje susideda iš *dalyko mokymo programos sudarymo, studijų turinio ir mokymo metodų pasirinkimo, įvairių dėstytojo ir studento sąveikos formų bei studentų įvertinimo.* Nors mokymas suprantamas kaip dėstytojo, o mokymasis – kaip studentų veikla, tačiau mokymas ir mokymasis kartu yra bendra dėstytojo ir studento veikla. Kiekvienas šios veiklos dalyvis pasirenka strategiją, priimtina abiem veikiančiosioms šalims. Vadinasi, dėstytojo kompetencija – gebėti susikurti savitą mokymo ir mokymosi teoriją, apimančią įvairius elementus, svarbius konkrečiam dalykui mokyti ir mokytis, ir įgyvendinti ją savo veikloje. Mokymas ir mokymasis aukštojoje mokykloje yra sudėtingas, todėl, pasak P.Ramsden [8], svarbu detalizuoti mokymo ir mokymosi suvokimo tipus. Tiriant nustatyta, kad mokymą aukštojoje mokykloje dėstytojai neretai suvokia kaip:

- žinių perdavimą studentui;
- studentų veiklos vadybą;
- galimybę studentams išmokti dalyko turinį.

Tuo tarpu studentai mokymąsi pirmiausia laiko kiekybiniu žinių didėjimu ir informacijos gavimu. Be to, išskiriamas įsiminimas ir žinių, kurias reikės atkartoti, kaupimas bei faktų, įgūdžių ir metodų, kurie gali būti laikomi atmintyje ir prireikus panaudoti, gavimas.

Mokymo ir mokymosi teorijos apibrėžia mokymosi supratimą, požiūrį į tai, kas yra veiksmingas mokymasis. Remiantis tuo, galima teigti, kad mokymo ir mokymosi teorijos susieja mokomąjį dalyką, jo supratimo ir išmokimo mechanizmus bei kontekstą, kuriame mokymasis vyksta (žr. 1 pav.).



1 pav. Mokymo ir mokymosi teorijų sąsajos

Analizuojant mokymo ir mokymosi teorijų modelį, galima išskirti pagrindinius elementus, nurodančius mokymo ir mokymosi ryšį:

- dalyko mokymo tikslas;
- mokymo ir mokymosi metodai ir priemonės;
- dėstytojo ir studento vaidmuo;
- kvalifikaciniai reikalavimai dėstytojui.

P.Ramsden išskiria tris mokymo aukštojoje mokykloje teorijas, kurios pateikia skirtingas mokymo, kaip dėstytojo ir studento sąveikas, strategijas.

Pirmoji teorija mokymą apibrėžia kaip žinių perdavimą, akcentuodama autoritetingą dėstytojo veiklą perteikiant mokomąją turinį ar demonstruojant tam tikras procedūras (kalbos perdavimą ir įgūdžių formavimą). Žinioms perduoti pasitelkiama tradicinė didaktinė paskaita, vaizdinės iliustruojamosios priemonės. Dėstytojas yra informacijos šaltinis, todėl jo kompetencija – turėti pakankamai dalyko žinių ir gebėti sklandžiai jas pateikti. Šią teoriją galima palyginti su tradiciniu mokymo supratimu, kur dėstytojo vaidmuo – žinias perduoti, o studentų veikla – jas įsisavinti. Šios teorijos atstovų veikla dažniausiai būna neveiksminga, nes studentai lieka pasyvūs, nežadinamas jų noras būti aktyviais mokymosi proceso dalyviais.

Antroji teorija mokymą įvardija kaip studentų veiklos organizavimą, kur pagrindinis dėmesys skiriamas ne dėstytojo, o studento veiklai. Mokymo tikslas – aktyviais ir efektyviais mokymo metodais (pratybomis, savarankiškais darbais, diskusijomis, grupiniu darbu, klausimais ir atsakymais, minčių lietumi ir kt.) įtraukti studentus į darbą, skatinti teorines žinias sieti su praktika. Vadovaujantis šia mokymo ir mokymosi teorija, pagrindinis dėstytojo vaidmuo – organizuoti studentų veiklą, todėl svarbi yra dėstytojo kompetencija įvaldyti mokymo technikas, leidžiančias įgyti veiklos įgūdžių ir juos įtvirtinti.

Trečioji teorija mokymą įprasmina kaip mokymosi prielaidų sudarymą, kitaip tariant, mokymosi įgalinimą. Remiantis šia teorija, mokymasis ir mokymas yra dvi to paties dalyko pusės. Mokymas suvokiamas kaip dėstytojo ir studento bendradarbiavimas. Dėstytojas numato kliūtis, kylančias studentams mokantis atskirų temų, ir priemones, kaip mokymąsi palengvinti. Mokymo metodai parenkami atsižvelgiant į kontekstą (tiriant mokymosi procesą), vyrauja bendras dėstytojo ir studentų darbas. Dėstytojas atlieka mokymosi konteksto kūrėjo, supratimo organizatoriaus ir mokymosi mokytojo vaidmenis. Į jo kompetenciją įeina suprasti mokymosi prigimtį ir kontekstą, derinant tai su dalyko žiniomis ir metodais. Vadinasi, mokymo sėkmei daug įtakos turi organizaciniai dėstytojo gabumai, gebėjimas jausti studentų poreikius.

Apibendrinant išskirtąsias mokymo ir mokymosi teorijas, galima tvirtinti, kad jas sistemina *požiūris į mokymo tikslą ir turinį, žinių vietą ir pobūdį, mokymo ir mokymosi metodus, dėstytojo ir studento vaidmenis, būtinas dėstytojo kompetencijas ir jų tobulinimą*. Šias teorijas galima vertinti kaip atskiras konkretaus dėstytojo profesinės brandos pakopas.

Mokymo ir mokymosi teorijos nėra idealūs modeliai, taikomi dėstytojo praktikoje, tačiau jos gali padėti pritaikyti teoriją dėstytojo praktikai tobulinti ir turimos praktikos pagrindu tobulinant teoriją. Žinoma, kad mokymo ir mokymosi teorijos turi progresuojančią struktūrą ir atspindi nuolat tobulėjančio bei savo praktiką tobulinančio dėstytojo veiklą. Teorijos nenurodo, kaip mokyti, tačiau siūlo mokymo būdus ir priemones, kaip dėstytojui keisti savo mokymą. Teoriniai mokymo modeliai gelbsti rengiant dėstytojų kvalifikacijos tobulinimo programas ir užtikrinant mokyklos studijų kokybę.

Mokymo ir mokymosi teorijų įgyvendinimas praktikoje paprastai suprantamas kaip gebėjimas sistemingai taikyti mokymo strategijas, kas reikštų įvairių mokymo metodų ir priemonių taikymą mokykloje. Šitokia strategijų samprata nėra visiškai tiksli, nes atspindi labiau administracinį požiūrį į mokymą ir mokymąsi negu į tiesioginę dėstytojo veiklą – dėstymą. Reikia pažymėti, kad sėkmingas mokymas aukštojoje mokykloje labai priklauso nuo dėstytojo gebėjimo parinkti tinkamus mokymo metodus ir organizuoti studentų veiklą. Nors esama įvairiausių nuomonių, tačiau galima nurodyti bruožus, būdingus visoms mokymo rūšims.

Mokymas yra tikslinis pažinimo procesas, todėl svarbu, kas nustato tikslus ir metodus, kuriais to siekiama. Tikslus gali nustatyti autoritetingi asmenys arba jie yra mokytojo ir studentų bendradarbiavimo rezultatas. Galima turėti bendrą tikslą, kuris išryškėja mokantis.

Formuojant tikslus, paprastai atliekamos dvi funkcijos: nurodoma kryptis ir numatoma, ar gebėsime pasiekti galutinį uždavinį. Šias funkcijas galima pavadinti kontrolės ir vertinimo funkcijomis. Tik turint tikslą galima priimti sprendimus tiek mokymo proceso pradžioje, tiek jam vykstant, tiek pasibaigus. Galiausiai tikslai yra išorinio pasaulio – kolegų, darbdavių, tėvų ir t. t. – orientyras. Vadinasi, mokymo aukštojoje mokykloje kokybė taip pat priklauso nuo to, kaip dėstytojas formuluoja savo tikslus.

Kokie tikslai ir turinys pasirenkami, pirmiausia pareina nuo studentui skiriamo dėmesio. Žinoma, svarbios ir dalykinės dėstytojo žinios, kurias jis geba efektyviai dėstyti auditorijoje. Be to, tikslas tam tikrais ryšiais siejasi su turiniu.

Vadinasi, jį galima įgyvendinti laikantis iš anksto sudaryto paskaitų plano ar darbo su konkrečia dalyko dalimi arba tema tvarkaraščio.

Analizuojant tikslų ir turinio pateikimą, svarbu suvokti, kad mokymas yra veiksmas, nukreiptas į konkrečias žmonių grupes, todėl visada bus tokių klausytojų, studentų grupių, kurios priklauso nuo individualių savybių ir išsilavinimo lygio, ir tai gali lemti tikslą bei pateikimo būdą.

Kitas mokymo bruožas tas, kad jis nevyksta pats savaime, o yra planingas procesas. Aukštojoje mokykloje dėstytojas neretai atskiria mokymo planavimą nuo organizavimo ir ugdymo. Planavimas – su mokymo tikslu ir turiniu susiję sprendimai ir svarstymai, ką reikia išmokti. Pažymėtina, kad kiekviena mokymo situacija turi savų ypatumų, o kiekvienas metodas – savų pranašumų. Kiekvienas aukštosios mokyklos dėstytojas atsako už savo suplanuotą ir organizuotą darbą. Vadinasi, galima išskirti įvairias kiekvienos individualios mokymo situacijos pedagoginių kintamųjų formas, tikslus ir objektus, dalyvavimo sąlygas, struktūrą, metodą, socialinę formą, priemones ir vertinimą. Todėl pedagoginis planavimas priklauso nuo sprendimų, kurių pagrindas – šie kintamieji ir siūlymai, kaip tai įgyvendinti.

Kadangi didaktikos funkcija – ne teikti gatavus sprendimus, planus ar sėkmės receptus, o siūlyti, ką pasirinkti, visada galima rinktis vieną veiksmų variantą, tik svarbu konkrečiu atveju rasti patį tinkamiausią. Nėra tobulų metodų, kurie nurodytų, ką daryti konkrečiu atveju, nes kiekviena mokymo situacija pasižymi individualiais ypatumais, ir būtent pedagogas atsako už savo planus bei jų įgyvendinimą. Vadinasi, mokymui aukštojoje mokykloje būdinga, kad jo metu taikomi tam tikri metodai. Tai mokymo (kurį pasirenka dėstytojas) ir mokymosi metodo (kurį pasirenka studentas) tarpusavio sąveika mokymo procese. Siekdamas konkrečių mokymo rezultatų ir norėdamas pajavairinti paskaitos turinį, dėstytojas pasitelkia tam tikras mokomąsias priemones. Tai gali būti auditorijos lenta, vaizdo aparatūra, kompiuteriai ar įvairūs šių priemonių deriniai.

Vienas dažniausių mokymo aukštojoje mokykloje būdų – paskaita. Svarbiausia jos ypatybė ta, kad per paskaitą gyvu žodžiu galima perteikti visą tam tikros srities informaciją, tuo paskatinant klausytojus aktyviai ja domėtis ir padėti suprasti. Dėstytojas paskaitoje gali kompensuoti vienos srities informacijos perteklių, o kitos – trūkumą. Tačiau paskaitų metodas neretai kritikuojamas dėl to, kad studentai lieka pasyvūs, mažai diskutuoja ir nekelia klausimų, paskaitos yra nuobodžios.

Įvairių tyrimų rezultatai rodo, kad tam tikromis sąlygomis paskaitų metodas iš tiesų yra veiksmingas. Kadangi tvirtinama, kad mokymasis – tai mąstymas ir veikla, todėl auditorija turėtų būti vieta, kur mąstoma ir aktyviai veikiama. Norint, kad paskaita taptų veiksmingu šiuolaikinės aukštosios mokyklos ugdymo proceso metodu, svarbu, kad jos metu dėstytojas ir studentai mąstytų balsu. Kiekvienoje paskaitoje būtina kelti klausimus ir žadinti norą į juos atsakyti. Kitaip tariant, paskaita turi įtraukti klausytojus į mokslinį darbą, pratinti prie mokslinės kūrybos.

Natūralu, kad dėstytojams rūpi, ką reikia žinoti ir kokį daryti poveikį auditorijai, kad ji taptų vieta, kurioje aktyviai mąstoma ir veikiama. Kas galėtų palengvinti mokymą ir mokymąsi, o kartu skatintų natūralų studentų norą pažinti, tirti, formuotų vertybinį požiūrį, ugdytų savarankiškumą ir kūrybiškumą? Kokias strategijas ir būdus tikslinga taikyti paskaitose siekiant ugdyti kritiškai

mąstantį žmogų, gebantį svarstyti esminius būties klausimus, priimti atsakingus sprendimus ir savarankiškai veikti?

Nors idealių mokymo būdų nėra, kai kurie metodai ir jų deriniai, tinkamai pritaikyti mokant, neginčijamai skatina studentus aktyviai ieškoti žinių, interpretuoti rezultatus ir tikrinti hipotezes. To siekdamas, aukštosios mokyklos dėstytojas pirmiausia turi užtikrinti nepaviršutinišką mokymąsi. Be to, jis turi skatinti giluminį mokymąsi, t. y. padėti studentams suprasti, kad į kiekvieną reiškinį galima žvelgti iš įvairių žiūros taškų.

Literatūra

1. *Jovaiša L.* Edukologijos pradmenys. – Šiauliai, 2001.
2. *Laužackas R.* Profesinio ugdymo turinio reforma. – Kaunas, 1997.
3. Lietuvos aukštasis mokslas ir kvalifikacijų pripažinimas. – Vilnius, 1999.
4. Lietuvos aukštasis mokslas. Baltoji knyga. – Vilnius, 1999.
5. Lietuvos Respublikos aukštojo mokslo įstatymas // Valstybės žinios. – 2000, kovo 21, Nr. VIII-1586.
6. Lietuvos Respublikos profesijų klasifikatorius. – Vilnius, 2001.
7. Mokymosi visą gyvenimą memorandumas. – Vilnius, 2001.
8. *Ramsden P.* Kaip mokyti aukštojoje mokykloje. – Vilnius, 2000.
9. Švietimo gairės: Lietuvos švietimo plėtotės strateginės nuostatos, 2003-2012 metai: projektas. – Vilnius, 2002.
10. Universitetinė didaktika. – Vilnius, 2000.

Kritinio mąstymo samprata

DAIVA PENKAUSKIENĖ

.....

Kritinio mąstymo ugdymo (KMU) filosofija kaip tik ir remiasi įvairiopa reiškinių analize bei tyrimais pagrįstomis išvadomis ir argumentais. Į ugdomąją veiklą žiūrima kaip į neatsiejamą proceso ir siekiamo rezultato sąveiką, kaip į planavimo ir vertinimo tarpusavio sąsajas. Apie kritinį mąstymą prirašyta daug (nors ne lietuvių kalba), mokslininkai apibūdina jį įvairiai, pabrėždami tam tikrus jo aspektus. Tačiau sutariama dėl vieno: kritinis mąstymas yra kryptingas mąstymas, kai, siekiant norimo rezultato, pasitelkiamos pažinimo strategijos ir įgūdžiai. Projekto “Kritinis mąstymas aukštojoje mokykloje” dalyviai sutaria, kad *mąstyti kritiškai – tai būti smalsiam ir taikyti tiriamąsias strategijas, kelti klausimus ir nuosekliai bei sistemingai ieškoti atsakymų. Kritinis mąstymas – tai ne vien faktų ar informacijos atranka, bet ir jų ištakų, priežasčių, poveikio paieškos. Kritiškai mąstyti – tai būti mandagiai skeptiškam ieškant alternatyvų ir nuolat keliant klausimą “o kas, jeigu...?” Kritiškai mąstyti – tai ieškoti racionalių ir pagrįstų argumentų ginant savo požiūrį bei atidžiai nagrinėti kitų argumentus ir ieškoti jų logikos.*

Šis kritinio mąstymo apibrėžimas apima daug ką, bet ne visa. Svarbu suvokti, kad kritinis mąstymas – tai įgūdžių visuma. Žymus kritinio mąstymo ugdymo propaguotojas M.Lipman [16] teigia, kad toks mąstymas atspindi beveik visas aktyvaus, ieškančio proto funkcijas.

Taip apibrėžus kritinio mąstymo sąvoką, galima daryti prielaidą, kad moksleiviai ir studentai nesitenkina vien aktyviomis informacijos paieškomis, o naują informaciją sieja su jau turima, lygina, kelia klausimus, tiria argumentų logiką ir galimus padarinius, kuria pavyzdžius, ieško problemų sprendimo būdų ir stengiasi suvokti padarinius, galinčius kilti, jei problemos nebus sprendžiamos, ir taip toliau.

Klausimų lygmenys.

B. Bloom [4] ir jo kolegų ugdymo uždavinių taksonomija taikytina tiek vertinant pamokose ugdomo mąstymo lygmenis, tiek ir jais manipuluojant. Taksonomija įgalina išvelgti skirtumus tarp mokytojų užduodamų žemesniojo ir aukštesniojo lygmens klausimų, t. y. tarp klausimų, skatinančių žemiausiuoju lygmeniu atpažinti ar prisiminti faktus, suprasti sąvokas ir idėjas, bei klausimų (kylančių judant aukštesniojo lygmens link), skatinančių taikyti idėjas, analizuoti argumentus, sintetinti (jungti) kelias idėjas ieškant naujų sprendimų bei vertinant nuoseklų pagrindimą.

Siekiant skatinti paskaitose kritinį mąstymą, pravartu pradėti nuo B.Bloom taksonomijos. Apskritai esama aiškių sąsajų tarp užduodamų klausimų lygmens ir žmogaus mąstymo pobūdžio. Sąmoningai suvokdami, kokio lygmens klausimus formuluoja, dėstytojai gali kontroliuoti skatinamo mąstymo pobūdį. O studentai, mąstantieji aukštesniuoju lygmeniu, geriau pritaiko išmoktas žinias negu tie, kurių mąstymas ribojasi atpažinimu ir įsiminimu [26].

Oficialūs kritinio mąstymo apibrėžimai.

M.Lipman [16,17] ir jo kolegos sukūrė pradinių ir vidurinių mokyklų programą, pagrįstą nuostata, kad aukštesniojo lygmens mąstymas pradedamas ugdyti puoselėjant įgimtą vaikų domėjimosi gamtos ir dorovės dalykais. Remdamiesi Aristotelio žodžiais, kad filosofija prasideda nuo noro žinoti, M.Lipman ir jo kolegos parengė mokomosios medžiagos rinkinį, kurio pradžioje pabrėžiama būtinybė puoselėti įgimtą vaikų stebėjimąsi, o toliau siūloma pereiti prie analitinių atradimo ir problemų sprendimo įgūdžių ugdymo.

Filosofas G.Matthews [19,18] iš Masačusetso universiteto parodė, kad tinkamai suformuluoti klausimai apie etines ir politines problemas žadina abstraktųjį, niansuotą ir sudėtingą mąstymą daug jaunesnių vaikų, nei įrodinėjo J.Piaget ir L.Kohlberg sklaidos teorijos šalininkai. Užuoat aklaai pasitikėjęs specialiaja medžiaga, G.Matthews išėities tašku pasirinko vaikų knygas ir žinomas istorijas, o užuoat reikalavęs iš mokytojų specialaus pasirengimo, filosofas skatino juos laikytis tikėjimo nuostatos ir taikyti kruopščiai parengtus pokalbio metodus.

Šiuolaikiniai filosofai sukūrė aukštajam mokslui skirtas logikos ir argumentuoto rašymo teorijas, pagal kurias analitiniai įgūdžiai taikomi diskusijose aptariant aktualius klausimus ir įvairių mokomųjų dalykų paskaitose skatinant aukštesniojo lygmens mąstymą. Šios teorijos buvo plėtojamos toliau ir pritaikytos viduriniam bei pradiniam ugdymo lygmenims. Sanomos valstybinio universiteto (JAV, Kalifornija) grupė, kuriai priklausė R.Paul, G.Nosich ir L.Elder, parengė mokomąją medžiagą, kaip skatinti kritinį mąstymą [22]. Ją platina Kritinio mąstymo fondas (*Foundation for Critical Thinking*) [10], Kritinio mąstymo centras (*The Center for Critical Thinking*) [27] ir Tarptautinis aukštesniojo lygmens mąstymo vertinimo centras (*The International Center for the Assessment of Higher Order Thinking*) [28].

Vis dėlto ir toliau kelia susirūpinimą tai, kad mąstymo įgūdžių mokoma izoliuotai. Daugybė dabartinių pedagogų įrodinėja, kad bet kokios pastangos skatinti kritinį ar aukštesniojo lygmens mąstymą turi kuo glaudžiau sietis su tikrojo gyvenimo užduotimis, su tyrimu ir sprendimu problemų, panašių į tas, su kokiomis vaikai ir jaunuoliai susiduria realiame gyvenime. Šiuolaikiniai kritinio mąstymo ir mokymosi tyrimai rodo, kad kritinį mąstymą skurdina dėmesio sutelkimas į atskirus įgūdžius ir faktinės medžiagos mokymasis. Pavyzdžiui, A.L.Brown [5] tvirtina, kad nors mokymosi įgūdžiai, atsieti nuo tikrojo gyvenimo užduočių ir tikslų, leidžia mokiniams puikiai pasirodyti atliekant dalyko testus, susiklosčius naujoms aplinkybėms, tokie mokiniai gali taip ir nesugebėti šių įgūdžių pritaikyti. Platesnius mokymosi ir mąstymo apibūdinimus patvirtina kognityviosios psichologijos, filosofijos ir ugdymo atsižvelgiant į įvairias kultūras tyrimai.

Bendros visų tyrimų gijos leidžia daryti išvadą, kad veiksmingas ilgalaikis mokymasis, kurį galima pritaikyti susiklosčius naujoms aplinkybėms, iš esmės yra informacijos ir idėjų suvokimas. Tai geriausiai vyksta, kai moksleiviai aktyviai dalyvauja mokymosi procese įgydami ir sintetindami kultūros ir elgesio elementus bei kurdami savo pačių informaciją [2]. Mokymasis ir mąstymas sustiprėja, kai mokiniai geba pritaikyti išmoktas žinias sprendami realias užduotis [23]. Mokymasis sustiprėja, kai mokiniai remiasi anksčiau įgytomis žiniomis ir patirtimi bei geba susieti tai, ką jau žino, su nauja informacija, kurią turi išmokti [2]. Kritiškai mąstyti ir mokyti pradedama tada, kai mokytojai supranta ir įvertina

idėjų bei patirties įvairovę. Kitiškai mąstyti pradeda išsiugdžius supratimą, kad nėra "vieno teisingo atsakymo" [1].

Apibrėždami kritinio mąstymo ugdymo nuostatą, rėmėmės keturiais šių teorijų teiginiais:

- 1) tikėjimu, kad jauni žmonės iš prigimties linę domėtis pasauliu ir geba nagrinėti sudėtingus klausimus bei formuluoti kūrybiškas mintis;
- 2) suvokimu, kad labai svarbų vaidmenį atlieka dėmesingi mokytojai, kurie skatina nuolatinius tyrimus ir padeda moksleiviams ugdyti produktyvaus mąstymo įpročius bei įgūdžius;
- 3) siekiu suderinti kritinį mąstymą su diskusijomis ir kitais tyrimo procesais, į kuriuos moksleiviai įsitraukia natūraliai;
- 4) pripažinimu, kad esama tiesioginio ryšio tarp mąstymo įpročių ir demokratinio pilietiškumo.

Socialinės atsakomybės ugdymas.

Šiuolaikinėms urbanizuotoms visuomenėms kyla užduotis suburti aktyvias žmonių, turinčių skirtingus socialinius ir etninius pagrindus, bendruomenes. Ir tai jos turi padaryti sulaukdamos vis mažiau patikimos pagalbos iš šeimų, Bažnyčios ar kitų visuomenės organizacijų, kuriomis rėmėsi ankstesnės kartos socializuodamos žmonės. Mokykla yra vienintelė išlikusi institucija, su kuria dauguma piliečių palaiko glaudžius ryšius. Nesvarbu, ar yra pasirengę, ar ne, šiandienos mokytojai kviečiami rengti mokinius produktyviam, paremtam bendradarbiavimu ir taikiam gyvenimui visuomenėje, kuri nepaprastai sparčiai keičiasi.

Rengiant studentus tapti aktyviais atviros visuomenės piliečiais, reikia, kad jie įgytų svarbių pažintinių įgūdžių, tokių kaip savos nuomonės formavimas, prasmės suvokimas remiantis patirtimi ir apmąstymais, logiškas argumentų išdėstymas, aiškus ir pasitikintis savo minčių reiškinas. Vis dėlto ugdant pilietiškumą šių įgūdžių nepakanka: reikia ir kad požiūriai bei gebėjimai susilietų socialinėje srityje, kuri nuteikia ir įgalina pasijusti vertingais piliečiais.

Socialinės atsakomybės aspektai.

Vertingi piliečiai yra ne tik tie, kurie linę bendradarbiauti ir elgiasi pagal socialinėje visuomenėje galiojančią tvarką. Šiuos piliečius taip pat galima pasitelkti aiškinant tam tikrus laiko pokyčius ir priimant išmintingus sprendimus, kaip elgtis siekiant dar didesnio suderinamumo. Be to, jie turėtų noriai įgyvendinti tokius sprendimus pagal savo gyvenimo visuomenėje pobūdį. Mokslininkai įrodinėja, jog norint, kad moksleiviai taptų vertingais piliečiais, būtina išugdyti:

- 1) gebėjimą suprasti kitus, kurio esmė – numatyti perspektyvą: pajusti, kaip įvykius suvokia kiti, ir tuo remiantis gebėti nustatyti bendrus tikslus bei jų siekti [25];
- 2) veiksmingumo pojūtį, t. y. suvokimą, kad dalyvauti visuomenės (klasės, miesto, tautos) įvykiuose yra vertinga, nes reikšmingi kiekvieno žmogaus asmeniniai veiksmai [7, 21];
- 3) suvokimą, kad gyvenimas susijęs su didesne visuma, t. y. supratimą, kad kiekviena veikla – ar tai būtų aplinkosaugos kova, ar darbas visuomenės labui, ar savo vietos radimas vienokioje ar kitokioje religinėje kosmologijoje –

vertinga ne tik pačiam individui [9];

- 4) įsitikinimų ir veiksmų vientisumo pojūtį: pavyzdžiui, jeigu manai, kad izoliuoti vyresnius žmones yra žiauru ir neteisinga, turėtum noriai skirti laiko pabūti su tokiais žmonėmis [9].

Piliečių ugdymo priemonė mokomosiose programose ilgą laiką buvo pilietinis ugdymas – disciplina, dėstoma kaip atskiras kursas arba kaip socialinių studijų mokomosios programos dalis. Žinoma, pilietiškumui išsiugdyti reikia daug žinių, ir jų suteikdami reikšmingą vaidmenį atlieka pilietinio ugdymo kursai. Tačiau keturi čia paminėti pilietiškumo komponentai tikrai neįgyjami pilietinio ugdymo kursuose. Taip yra dėl to, kad vertingam piliečiui išugdyti vien žinių nepakanka: būtina puoselėti prosocialines nuostatas, formuoti grupinių procesų įgūdžius ir stiprinti nusiteikimą veikti pagal savo įsitikinimus. Socialinės nuostatos, procesai ir veiksmai geriausiai ugdomi ne vieno mokomojo dalyko, kad ir kiek daug informacijos jis suteiktų, pamokose, bet visame mokymosi mokykloje kontekste: per demonstracijas, veiklą, įprastą aplinkos tvarką ir lūkesčius, kurie įsupti į visos mokyklos dienos audinį [3,15].

Kaip išmokstama socialinės atsakomybės.

Keturi požiūrio ir elgesio komponentai, kurie yra socialinės atsakomybės pagrindas, gali būti ugdomi remiantis mokyklos patirtimi.

1. Supratimo jausmą, tam tikrą poziciją sustiprina teigiama grupės patirtis. Dokumentais pagrįsti laimėjimai čia yra mokymosi bendradarbiaujant metodai [14]. Atlikdami mokyklines užduotis ir dirbdami grupėmis bei priklausydami vieni nuo kitų, moksleiviai nuolat susiduria su kitokiu bendrų tikslų suvokimu. Supratimo jausmą taip pat stiprina praktinė veikla, skatinanti diskusijas, aiškinamąjį skaitymą ir rašymą, paremtą asmenine patirtimi ir nuomonėmis, bei pasisakymai grupėje dalijantis mintimis [6].

2. Veiksmingumo pojūtis stiprėja demokratiškose pamokose moksleiviams dalijantis atsakomybe už priimamus bendrus sprendimus. Dar praeito amžiaus pradžioje labai raiškiai šią idėją išdėstė J.Dewey:

“Jei mokome vaikus paisyti nurodymų ir daryti tai, kas liepiama, ir nesugebame suteikti pasitikėjimo veikti ir mąstyti patiems, tai sukuriame jiems beveik neįveikiamą kliūtį bandant ištaisyti esamus sistemos trūkumus ir siekiant tikrai demokratiškus idealus. Mūsų valstybė sukurta remiantis laisvės principais, bet rytojaus valstybei mes stengiamės duoti kuo mažiau laisvės. Vaikams mokykloje reikia laisvės, kad žinotų, ką ji reiškia, kai patys perims valdymą; jiems reikia leisti išsiugdyti tokias savybes kaip iniciatyva, savarankiškumas ir sumanumas dar iki tol, kol išnyks piktnaudžiavimas demokratija ir jos trūkumais” [8, p. 304].

Veiksmingumo pojūtis ugdomas kviečiant moksleivius dalyvauti kuriant mokymosi aplinką, ieškant problemų sprendimų, suteikiant galimybę rinktis mokantis ir atsižvelgiant į jų nuomonę dėl mokyklos darbo ir gyvenimo visuomenės būreliuose [12].

3. Siekis, kad moksleiviai plačiau suvoktų gyvenimo prasmę, gali pasirodyti pernelyg įpareigojantis, tačiau kiekvienas mokytojas, kuris susidūrė su jaunimo susvetimėjimo problema postindustrinėse visuomenėse, žino, kad tai – nepaprastai svarbus dalykas. Kai moksleiviai kviečiami susieti mokymąsi su gyvenimu pasitelkus tokias priemones kaip reakcijos žurnalai, mokymosi dienoraščiai ar dviskilčiai dienoraščiai ir kai kartu į mokomąją programą įtraukiama aktuali medžiaga, parenkant šiuolaikinį jos pritaikymą, jie geba asmeninius tikslus susieti su visuomenės, kurioje gyvena, poreikiais [11, 13, 20].

4. Žinių, įsitikinimų ir elgesio vientisumo pojūtis ugdomas demokratiniais principais parentuose užsiėmimuose, o toliau plėtojamas mokymąsi siejant su visuomenės gyvenimu.

Literatūra

1. *Banks J.A.* Education, citizenship, and cultural option // Education and society. – 1988, I (1), p.19-22.
2. Becoming a nation of readers: the report of the Commission on Reading. – Urbana, 1995.
3. *Berman Sh.* Children's social consciousness and the development of social responsibility. – Albany; NY, 1997.
4. *Bloom B. (ed.)* A taxonomy of educational objectives. Handbook I: cognitive domain. – New York, 1956.
5. *Brown A.L.* Knowing when, where, and how to remember: a problem of metacognition // Advances in instructional psychology. – Hillsdale; NJ, 1978.
6. *Calkins L.* Living between the lines. – Portsmouth; NH, 1990.
7. *Colby A., Damon W.* Some do care. – New York, 1922.
8. *Dewey J., Dewey E.* The schools of tomorrow. – New York, 1915.
9. *Erikson E.* Childhood and society. – New York, 1963.
10. Foundation for Critical Thinking. – <http://www.criticalthinking.org/>.
11. *Freire P.* The pedagogy of oppressed. – New York, 1970.
12. *Glasser W.* Schools without failure. – New York, 1975.
13. *Horton M., Freire P.* We make the road by walking: conversations on education and social change. – Philadelphia, 1991.
14. *Johnson D.W., Johnson R.* Cooperation, competition, and individualistic learning // journal of research and development in education. – 1978, 12 (1), p.3-15.
15. *Kohlberg L.* High school democracy and educating for a just society // Moral education: a first generation of research and development. – New York, 1980. – p.20-57.
16. *Lipman M.* Philosophy Goes to School. Philadelphia, 1988.
17. *Lipman M.* Thinking in education. – Cambridge; New York, 1991.
18. *Matthews G.* Dialogues with children. – Cambridge; MA, 1988.
19. *Matthews G.* Philosophy the young child. – Cambridge; MA, 1985.
20. *McCaleb S.P.* Building communities of learners: a collaboration among teachers, students, families and community. – New York, 1944.
21. *Merelman R.M., King G.* The development of political activists: toward a model of early learning // Social science quarterly. – 1986, 67 (3), p.473-490.
22. *Paul R. et all.* Critical thinking: How to prepare students for a rapidly changing world. – Cotati; CA, 1995.
23. *Resnick L.* Learning in school and out // Educational research. – 1987, 16 (6), p.13-20.

24. *Ruggiero V.R.* The art of thinking. A guide to critical and creative thought. – New York, 1998.
25. *Selman R.L.* The growth of interpersonal understanding: development of clinical analysis. – New York, 1980.
26. *Taba H.* Teaching strategies and cognitive functioning in elementary school children. – Washington, 1966.
27. The Center for Critical Thinking. – <http://www.criticalthinking.org/cct.html>.
28. The International Center for the Assessment of Higher Order Thinking. – <http://www.criticalthinking.org/icat.html>

Projektas “Kritinio mąstymo ugdymas aukštojoje mokykloje”

DAIVA PENKAUSKIENĖ

.....

Apžvelgtosios mokymosi teorijos – konstruktyvizmas, metapažintinis mokymasis, kritinis mąstymas ir asmeninės bei socialinės atsakomybės ugdymas – yra projekto “Kritinio mąstymo ugdymas”, pradėto Lietuvoje 1997 m. ir vykdomo iki šiol, pagrindas. Pirminis ir ilgalaikis jo tikslas – įvairių lygių ugdymo institucijose kurti palankią mokymo ir mokymosi aplinką, diegti demokratinio ugdymo metodus ir strategijas, padedančias augti nepriklausomai, savarankiškai mąstančiai asmenybei. Kaip žinoma, mūsų veiksmus, poelgius lemia mąstymas. Taigi ne veltui buvo ambicingai užsimota šia programa pamažu, bet kryptingai keisti pačių mokytojų mąstyseną, kad jie gebėtų tinkamai formuoti savo ugdytinių kritinį mąstymą. Nors iš pat pradžių į programą įsitraukė ir bendrojo lavinimo, ir aukštosios mokyklos, vis dėlto nuosekliau dirbti su pastarosiomis pradėta tik prieš dvejus metus pagal Šiuolaikinių didaktikų centro vykdytus “Universitetinės didaktikos” (2001 m.) ir “Kritinio mąstymo ugdymo aukštojoje mokykloje” (2002-2003 m.) projektus. Įgyvendinant tiek vieną, tiek kitą projektą, buvo gilinamasi į ugdymo teorijas, didaktines nuostatas, metodus ir strategijas, tinkamas darbui aukštojoje mokykloje. Tačiau projektas “Kritinio mąstymo ugdymas aukštojoje mokykloje” pasirodė pranašesnis teorijos ir praktikos derme, išsamesne analize ir darbo aukštojoje mokykloje refleksija. Pirmaisiais metais universitetų ir kolegijų dėstytojai mokėsi teorinių kritinio mąstymo ugdymo pagrindų ir jų taikymo konkrečiame dėstomajame dalyke. Nauji metodai ir strategijos buvo išbandomi čia pat auditorijoje, o tikrinami paskaitose ir seminaruose su studentais. Antrieji metai buvo skirti studijų programų ir mokomųjų dalykų analizei kritinio mąstymo ugdymo galimybių požiūriu. Kad pirmaisiais metais įgytos žinios ir patirtis nenueitų veltui, reikėjo jas įtvirtinti iš naujo peržvelgiamuose studijų planuose ir programose. Patiems dėstytojams buvo suteiktos kelios galimybės: *pirma*, integruoti kritinio mąstymo ugdymą į dėstomąjį dalyką, *antra*, parengti pasirenkamąjį kursą, *trečia*, parengti visiškai naują, kaip manyta, privalomąjį kursą tam tikrai auditorijai. Kiekvienas rinkosi pagal savo galimybes ir aukštosios mokyklos poreikius.

Šiame leidinyje pristatomas dvejų projekto įgyvendinimo metų rezultatas – dėstomųjų dalykų programos ir išplėstiniai paskaitų planai, atspindintys kritinio mąstymo ugdymo galimybes pačiose įvairiausiose studijų programose – teisės, buhalterinės apskaitos, užsienio kalbų, socialinės pedagogikos, komunikacijos ir kt. dėstomuosiuose dalykuose.

Rengiant programas buvo laikomasi panašaus modelio: iš pradžių pristatoma kurso paskirtis, vieta studijų programoje, tikslai ir uždaviniai, ryšiai su kitais mokomaisiais dalykais, kurso struktūra, dėstymo principai ir metodai, pateikiamas išplėstinis turinys ir jį iliustruojanti paskaita ar seminaras. Pirmiau pristatomi pasirenkamųjų, toliau – naujų ir galiausiai – į dėstomąjį dalyką integruotų kursų moduliai.

Visos išplėstinės paskaitos remiasi tripakope kritinio mąstymo ugdymo schema. Pirmojoje – *žadinimo* – pakopoje siekiama moksleivius ir studentus sudominti nauja tema, skatinama atkurti anksčiau įgytas su paskaita susijusias žinias ir patirtį. Antrojoje – *prasmės suvokimo* – pakopoje mokomasi nauja medžiaga. Trečiojoje – *apmąstymo* – pakopoje daromos išvados ir vertinimai, jau turėtas žinias siejant su įgytosiomis. Visos šios trys pakopos yra paskaitos ar paskaitų ciklo pamatas, ant kurio sugula turinys ir mokymo metodai. Tokia schema nėra chrestomatinis universitetinės didaktikos modelis ir pažįstama nedaugeliui aukštųjų mokyklų. Šiame leidinyje ji pristatoma kaip viena iš galimybių planuoti ir vesti paskaitas (plačiau žr.: Kritinio mąstymo ugdymas: teorija ir praktika. V., 2001).

Pateiktoji medžiaga – autoriniai projekto dalyvių darbai. Kiekvienas jų pasiūlė savą kritinio mąstymo ugdymo paskaitos modelį, kuris nebuvo leidinio sudarytojų taisomas ar perrašomas.

Tikimės, kad pateiktieji paskaitų planai ir aprašymai paskatins jus domėtis įvairiomis mokymo ir mokymosi aukštojoje mokykloje teorijomis, ieškoti savų dėstymo būdų ir skatinti studentų kritinį mąstymą.

Projekto dalyviai 2002-2003 m.

LORETA ANDZIULIENĖ
Vilniaus pedagoginis universitetas

LAIMUTĖ JAKAVONYTĖ
Vilniaus universitetas

RIMA BAČIULYTĖ
Vilniaus aukštesnioji pedagogikos mokykla

JOLANTA JASIONAVIČIŪTĖ
Vilniaus pedagoginis universitetas

LINA BAGDŽIŪNAITĖ LITVINAITIENĖ
Vilniaus Gedimino technikos universitetas

RAIMUNDAS JURKA
Utenos kolegija

GIEDRĖ BANDZEVIČIŪTĖ
Kauno kolegija

NIJOLĖ KAŠĖTIENĖ
Kauno kolegija

VAIDA BARTKUTĖ
Utenos kolegija

RAMUNĖ KLEVAITYTĖ
Šiaulių universitetas

ARTŪRAS BLOŽĖ
Šiaulių universitetas

ERIKA KUBILIENĖ
Vilniaus kolegija

LIUCIJA BUDRIENĖ
Klaipėdos verslo ir technologijų kolegija

LAIMA LIUKINEVIČIENĖ
Šiaulių universitetas

LINA BUDRIENĖ ŠLEINOTAITĖ
Vilniaus Gedimino technikos universitetas

ŽIVILĖ LUKŠIENĖ BARKAUSKAITĖ
Vilniaus pedagoginis universitetas

IRENA BURNECKIENĖ
Šiaulių universitetas

JOLITA LUKŠYTĖ
Šiaulių universitetas

LAURA ČERNIAUSKAITĖ
Vilniaus Gedimino technikos universitetas

RASA MARINSKIENĖ
Vilniaus kolegija

DALIA ČIKOTIENĖ
Šiaulių universitetas

GITANA MARTINKIENĖ
Klaipėdos universitetas

ROLANDAS DREJERIS
Vilniaus kolegija

NATALIJA MAŽEIKIENĖ
Šiaulių universitetas

ILONA GARBINČIŪTĖ
Šiaulių universitetas

RITA MELIENĖ
Šiaulių universitetas

KĘSTUTIS GRINKEVIČIUS
Vilniaus pedagoginis universitetas

LINA MILTENIENĖ
Šiaulių universitetas

AUDRONĖ GUŽAUSKAITĖ
Lietuvos krikščioniškojo fondo aukštoji mokykla

GIEDRĖ PODERIENĖ
Klaipėdos universitetas

RASA HAGĖ
Klaipėdos universitetas

RŪTA PUIDOKAITĖ
Utenos kolegija

ASTA RAILIENĖ
Vilniaus pedagoginis universitetas

RAMUNĖ SABALIONYTĖ
Vilniaus pedagoginis universitetas

IRMA SPŪDYTĖ
Kauno kolegija

MARIJA STACEVIČIENĖ
Vilniaus aukštesnioji pedagogikos mokykla

LINA STAIŠIŪNAITĖ
Vilniaus pedagoginis universitetas

RŪTA STANKUVIENĖ
Šiaulių universitetas

DALIA STUNŽĖNIENĖ
Utenos kolegija

RASA ŠEMIOTIENĖ
Kauno kolegija

ROMA ŠIMULIONIENĖ
Lietuvos krikščioniškojo fondo aukštoji mokykla

GRAŽINA ŠMITIENĖ
Klaipėdos universitetas

JURGITA TRAPNAUSKIENĖ
Vilniaus pedagoginis universitetas

VIOLETA URBAITĖ
Kauno kolegija

EDITA VAIŠNORAITĖ
Utenos kolegija

RADVYDA VAIŠVILAITĖ
Lietuvos krikščioniškojo fondo aukštoji mokykla

LAIMA VASILIAUSKIENĖ
Šiaulių universitetas

KAZYTĖ VERBICKIENĖ
Vilniaus aukštesnioji pedagogikos mokykla

ZALATORIŪTĖ EGLĖ
Lietuvos krikščioniškojo fondo aukštoji mokykla

AUDRONĖ ZARANKIENĖ
Vilniaus kolegija

LINA ZENKIENĖ
Lietuvos krikščioniškojo fondo aukštoji mokykla

RIMA ŽARSKUTĖ
Utenos kolegija