

ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS

Deivida Vandzinskaitė

**MOKYMOŠI TARNAUJANT BENDRUOMENEI
SOCIOKULTŪRINĖ ADAPTACIJA
LIETUVOS UNIVERSITETE**

Daktaro disertacija

Socialiniai mokslai, edukologija (07 S)

Šiauliai, 2011

Disertacija rengta 2007–2011 metais Šiaulių universitete.

Disertacinį tyrimą 2009–2010 m. iš dalies rėmė Lietuvos valstybinis mokslo ir studijų fondas.

Mokslinis vadovas – prof. dr. Jonas Ruškus (Vytauto Didžiojo universitetas, socialiniai mokslai, edukologija – 07 S).

Konsultantė – doc. dr. Natalija Mažeikienė (Vytauto Didžiojo universitetas, socialiniai mokslai, edukologija – 07 S).

TURINYS

ĮVADAS	5
1. MOKYMOŠI TARNAUJANT BENDRUOMENEI KONCEPTUALIZACIJA: NUO TRADICINIO IKI POTSTMODERNAUS POŽIŪRIO	22
1.1. Demokratinės mokymosi tarnaujant bendruomenei prigimties istorinis ir sociokultūrinis kontekstas	22
1.2. Tarnystės sampratos ir kitų visuomeninio dalyvavimo formų panašumai ir skirtumai	29
1.3. Mokymosi tarnaujant bendruomenei aiškinimas remiantis tradicine, kritine ir postkritine perspektyvomis	35
1.4. Mokymosi tarnaujant bendruomenei edukacinis veiksmingumas	39
1.4.1. Mokymasis tarnaujant bendruomenei – patirtinio mokymosi forma	39
1.4.2. Refleksija – mokymosi tarnaujant bendruomenei taikymo tikslas ir edukacinė priemonė	42
1.4.3. Mokymosi tarnaujant bendruomenei edukacinio poveikio ir naudos apibrėžty	47
2. MOKYMOŠI TARNAUJANT BENDRUOMENEI SOCIOKULTŪRINĖ ADAPTACIJA LIETUVOJE: TEORINĖS, METODOLOGINĖS PRIELAIDOS IR PRAKTINIS ĮGYVENDINIMAS	53
2.1. Mokymosi tarnaujant bendruomenei sociokultūrinės adaptacijos samprata kultūrinio reliatyvizmo ir edukacinio skolinimosi teorinių prielaidų kontekste	53
2.2. Kooperuotos studijos - <i>kooperuoto mokymosi ir mokymosi tarnaujant bendruomenei kūrybinis konstruktas</i> : Šiaulių universiteto atvejis	67
2.3. Tradicinės pedagoginės sistemos kaita taikant kooperuotas studijas	76
3. KOOPERUOTŲ STUDIJŲ, KAIP ADAPTUOTOS MOKYMOŠI TARNAUJANT BENDRUOMENEI VERSIJOS, TAIKYMO PATIRTIES ŠIAULIŲ UNIVERSITETE EMPIRINIS TYRIMAS	82
3.1. Tyrimo dizaino metodologinis pagrindimas ir tyrimo etapų, proceso logika	82
3.2. Kooperuotų studijų taikymo visų dalyvių patirties refleksija: <i>focus grupės rezultatai</i>	95
3.3. Kooperuotų studijų edukacinis poveikis ir rezultatai: anketinės apklausos rezultatai	104
3.3.1. Kooperuotų studijų edukacinio poveikio ir rezultatų vertinimas remiantis studentų, dėstytojų ir socialinių partnerių nuomone	104
3.3.2. Edukacinių veiksnių ir dalyvių charakteristikų poveikis kooperuotų studijų rezultatams	113
3.3.3. Kooperuotų studijų edukacinio poveikio dimencionalumo analizė	130
3.3.4. Kooperuotų studijų edukacinį veiksmingumą silpninantys organizaciniai, instituciniai bei sociokultūriniai veiksniai	136

3.4.	Edukaciniai ir sociokultūriniai kooperuotų studijų taikymo ypatumai: interview ir stebėjimo dalyvaujant rezultatai	143
3.4.1.	Kooperuotos studijos – <i>didelė naujovė ir iššūkius keliantis</i> metodas	143
3.4.2.	<i>Dėstytojas nukeliamas nuo pjedestalo</i> – dėstytojo vaidmens kaitos analizė	145
3.4.3.	<i>‘Mūsų laukė su saldainiais’, ‘o mums atrodo, kad studentas ten kaip šašas, kuris tik trukdo’</i> : skirtingos bendradarbiavimo su socialiniais partneriais patirtys	152
3.4.4.	<i>Anūkams galėsiu pasigirti, kad ir aš prisidėjau:</i> studentų mokymosi pasiekimų analizė	155
3.4.5.	Apibendrinimas: <i>Viskas išsisprendžia kai yra kalbama, o ne tik formaliai pasirašoma sutartis</i>	162
3.5.	Mokslinė diskusija	163
IŠVADOS		169
REKOMENDACIJOS		174
LITERATŪRA		176
PRIEDAS (Elektroninis išteklius)		

IVADAS

Temos aktualumo pagrindimas

„Švietimo sistema, ypač universitetai, užima centrinę vietą ugdant ir rengiant tyrėjus, darbuotojus žiniomis grįstai ekonomika“ (OECD, 1996:23). Pastaruoju dešimtmečiu politiniame, moksliniame ir praktiniame lygmenyse intensyviai vyksta diskusijos aukštojo mokslo misijos, tikslų ir su jais susijusios studijų kokybės klausimais. Transnacionalinės agentūros, tokios kaip ES ar OECD, kurios skelbia žiniomis grįstos ekonomikos ir visuomenės kūrimo svarbą, aukštajam mokslui pateikia iššūkius keliančią užduotį. Universitetai turi tapti pagrindinėmis institucijomis, kuriančiomis ir sklaidžiančiomis žinias, kuriomis būtų grįsta ateities ekonomika ir visuomenė. Neabejojama tuo, kad aukštojo mokslo užduotis yra rengti tam tikros srities žinovus ir specialistus, kurių kvalifikacija atitiktų šiuolaikinės darbo rinkos poreikius. Universitetai, suvokiami kaip į verslą orientuotos institucijos, turi parengti aukštos kvalifikacijos specialistus, *žinių darbuotojus (knowledge workers)*, taip pat ir *globalius piliečius (global citizens)* su pasaulinėje darbo rinkoje pritaikomomis intelektinėmis ir asmeninėmis savybėmis bei skatinti socialinę plėtrą. Tačiau vis labiau suvokiamas tokio aukštojo mokslo misijos bei tikslų aiškinimo nepakankamumas ir įgyvendinimo problemiškas.

Vienas iš aukštojo mokslo uždavinių – *trečiosios misijos*, siejamos su universitetų ir visuomenės abipusiu mokymusi partnerystėje, įgyvendinimas¹. Toks bendradarbiavimas turėtų gerinti mokslinių tyrimų kokybę universitetuose ir stimuliuoti žinių kūrimą bei apsikeitimą, skatinti inovacijų skaičiaus augimą, inicijuoti naujas veiklas ir naujas organizacijos formas. OECD (1996) pabrėžia svarbą didinti ekonomikos žinių sklaidą per bendradarbiavimo tinklus² ir technologijų difuziją. Šiame kontekste aktualios paslaugas teikiančio universiteto ir entrepreneriško aukštojo mokslo institucijų ir visuomenės sektorių bendradarbiavimo idėjos, susijusios su ekonomine plėtros skatinimu (Bridges, 2004; Tjedvoll, 2004). Tarporganizacinės partnerystės tinklų kūrimas svarbūs ne tik kaip bendro žinojimo kūrimo ir inovacinės kultūros plėtojimas, bet ir kaip abipusio ilgalaikio mokymosi galimybė, dialogiškas bendradarbiavimas rengiant šiuolaikinei darbo rinkai reikalingas

¹ Education and Training 2010. Report from the commission to the council on the Council Resolution of 23 November 2007 on Modernising Universities for Europe's competitiveness in a global knowledge economy, Commission of the European Communities, Brussels, 2008.

² Tarpsektorinės partnerystės ar bendradarbiavimo tinklai (*collaborative networks*) dar įvardijami kaip „žinių tinklai“ (*knowledge networks*) – kooperacijos forma, atliepanti kintančią inovacijų kūrimo ir žinių sklaidos prigimtį, kuri nuo linijinio proceso pereina prie labiau kompleksiško, t.y. inovacija atsiranda kompleksiniame procese, sąveikoje tarp didelio skaičiaus socialinių veikėjų, institucijų, kas gali išaugti į nacionalinę inovacijų sistemą (OECD, 1996:16).

kompetencijas turinčius specialistus ir visuomenės narius. Tokiu būdu bendradarbiavimo tinklų kūrimas yra būtina besimokančios visuomenės sąlyga (Jucevičienė, 2007a, b).

Šalia į rinką orientuoto universiteto idėjos, plėtojamas pilietinės universiteto misijos diskursas (Dewey, 2007; Putnam, 2000; Zaleskienė, 2008; Reingardienė, 2005; Juraitė ir kt., 2005; Juraitė, 2005; Donskis, 2004; Putnaitė, 2004; Samalavičius, 2003; Teresevičienė, Zuzevičiūtė, 2002.). Nors aukštųjų mokyklų pilietinio mokymosi rezultatus sunku pamatuoti, bet jie yra vieni iš svarbiausių socialinių ir pilietinių įnašų, kuriuos universitetai gali suteikti visuomenei (Bringle, Hatches, 2009). Pripažįstama, jog aukštasis mokslas turi prisidėti formuojant visapusišką, socialiai sąmoningą, kritiškai mąstančią bei pilietiškai aktyvią asmenybę, gebančią spręsti ne tik savo profesinės srities, ekonomikos sektoriaus ir įmonės, bet ir platesnės visuomenės problemas, reaguoti į visuomenės iššūkius, tokius kaip globalizacija, migracija, socialinių ir kultūrinių identitetų bei vertybių įvairovė, socialinės atsakomybės, demokratinių principų įgyvendinimas. Formuluojuant aukštojo mokslo tikslus ir misiją pagal minėtus visuomenės iššūkius keičiasi supratimas, kokias kompetencijas ir gebėjimus įgyja ar turėtų įgyti studentas universitete. Numanoma, kad jis turi įsitraukti į profesinį bei asmenybinį savęs formavimo ir tobulinimo procesą, kurio rezultatas – ne tik aukštos kvalifikacijos profesionalas, bet ir pilietiškai aktyvus socialinis veikėjas. Pragmatizmo pradininkas Dewey (2007) dar XX amžiaus pradžioje, pabrėždamas būtiną ugdymo ir socialinio gyvenimo ryšį, siūlė vengti riboto specializavimosi, siaurojo profesinio rengimo, keliančio tikslą rengti vienos konkrečios specialybės, tam tikro amato atstovą. Dewey siūlo taikyti platesnį ugdymą - rengti žmogų ne vien ir ne vienai specialybei, ne vienam konkrečiam darbui. Siūloma profesiją laikyti žmogaus gyvenimu, kuriame be profesinių ir dalykinių savybių lygiagrečiai būtų ugdomi meniniai, specifiniai moksliniai, efektyvaus veiksmingo pilietiškumo gebėjimai. Be profesijos, anot Dewey (2007), žmogus priklauso įvairioms socialinėms grupėms (šeima, darbo vieta, bendruomenė), yra šalies pilietis. Greta siauros specialybės asmenybė turi įvairius tapatumus, veiklas ir vaidmenis, todėl rengimo profesijai bei darbo rinkai ir liberaliojo, kultūrinio ugdymo plačiaja prasme atskyrimas, anot Dewey, yra neteisingas. Ugdydamasi asmenybė turėtų plėtoti skirtingus gebėjimus, kad galėtų realizuoti save, turi turėti platesnę patirtį, kitaip tariant – patirtį gyventi.

Šiame kontekste išryškėja svarbus aukštajam mokslui keliamas reikalavimas, glaudžiai susijęs su mokymosi visą gyvenimą paradigma. Tai – plataus profilio profesionalų, gebančių nuolatos tobulinti savo kvalifikaciją bei prisitaikyti prie nuolatinės socioekonominės kaitos, rengimas. Turint omenyje globalius visuomenės procesus ir nuolatinę kaitą, išryškėja profesinių ir perkeliamųjų gebėjimų tarpusavio papildomumo poreikis. Profesines kompetencijas užsako konkretus darbo rinkos sektorius konkrečiu laikotarpiu, o perkeliamuosius gebėjimus turintis asmuo gali jas „nešioti“ iš vieno

sektoriaus į kitą, pritaikyti ne tik profesinėje, bet ir pilietinėje, socialinėje veikloje. Pastarasis gebėjimas prisitaikyti prie besikeičiančių darbo sąlygų leistų jam išplėsti savo, kaip specialisto galimybes bei vieno sektoriaus ribas laiko ir erdvės požiūriu. Vis didesnis dėmesys turėtų būti kreipiamas ugdymui perkeliamųjų gebėjimų, kurie leistų lengvai realizuoti save pliuralistinėje ir globalioje darbo rinkoje ir visuomenėje, kūrybingai veikti susiklosčius nenumatomoms aplinkybėms (Dewey, 2007; Barnett, 1994).

Taigi, aukštojo mokslo misiją ir tikslus siejant su visuomenės problemų sprendimu, iškyla klausimas, kaip ir kokiais būdais galima išugdyti kultūriškai visapusišką ir pilietiškai mąstantį specialistą. Studijas aukštojo mokslo institucijose siūloma suprasti ne tik statiškai, turinio ir rezultatų atžvilgiu, tačiau ir procesualiai, kada studijų procese derinamos įvairios studijavimo formos ir metodai (Barnett, 1990). Įvertinant aukščiau aptartus ugdymo tikslus ir numanomus mokymosi rezultatus, būtina sukurti atitinkamas edukacines sąlygas mokytis veikloje, praktikoje ir socialinėje aplinkoje, bendradarbiauti su įvairiais socialiniais partneriais, projektuoti intelektinę, profesinę ir socialinę veiklą realiose situacijose, kurti žinojimą plėtojant bendrą ugdymo dalyvių supratimą, atvirą diskusiją bei refleksiją. Jucevičienės (2007a) žodžiais tariant, reikia realizuoti besimokančios visuomenės (besimokančio regiono/miesto) idėją, kuri numato sukūrimą tokių mokymosi sąlygų, kurios kiekvienam visuomenės nariui leistų visą gyvenimą siekti savo žmogiškojo potencialo ir kompetencijų tobulėjimo, įgyti įvairių gyvenimo vaidmenų realizavimui reikalingų žinių, gebėjimų, taip pat plėtoti asmenybės savybes, požiūrius, vertybes, nuostatas.

Sudarant naujas edukacines sąlygas aptartiems ugdymo tikslams pasiekti iškyla poreikis kurti naujas mokymosi aplinkas, naują mokymosi turinį, įtraukti naujus ugdymo dalyvius. Šiuos dalykus gali padėti realizuoti bendradarbiavimas su socialiniais dalininkais. Lietuvoje jau pradėtas taikyti darbdavių įtraukimas į studijų proceso organizavimą: jie įtraukiami į studijų programų komitetus, su jais konsultuojamasi rengiant ir vertinant studijų programas. Dar vienas reikšmingas bendradarbiavimo su socialiniais partneriais būdas yra kurti mokymosi aplinkas už universiteto ribų (ne auditorijose ir universiteto patalpose), kur socialiniai partneriai ir dalininkai natūraliomis veiklos sąlygomis kartu su studentais ir dėstytojais spęstų realaus pasaulio problemas, kurtų naują žinojimą, mokydami studentus ir dėstytojus, besimokydami patys. Aukščiau kritikuotas siaurasis profesionalizmas vis dar pasireiškia Lietuvoje tuo, kad susiaurinamas universiteto socialinių dalininkų ratas, apsiribojama darbdavių, įmonių, į kuriuos ateis dirbti universitetų absolventai, atstovais, nuošalyje paliekant kitus dalininkus ir suinteresuotąsias puses – plačiąją visuomenę, bendruomenes, socialinius tinklus. Siauro profesionalizmo idėja pasireiškia įsitikinimu, kad, prie aukštosios mokyklos aplinkos, pakanka atlikti kuo daugiau praktikų įmonėje, organizacijoje, kurioje

veiks būsimasis specialistas. Tuo tarpu traktuojant žmogaus profesiją Dewey (2007) prasme kaip gyvenimą, kaip plačiąją pilietinę ir socialinę patirtį, kai asmuo yra pasirengęs bendrauti su įvairiais žmonėmis, gilinti ir formuoti skirtingus tapatumus ir vaidmenis, reikšminga mokymosi ir patirties įgijimo vieta tampa socialinė aplinka, bendruomenės ir įvairios gyvenimo situacijos.

Vienas iš mokymosi metodų, kuris leidžia procesualiai užtikrinti profesionalių ir aktyvių piliečių ir įvairiapusės asmenybės parengimą, įtraukti socialinius dalininkus į studijų procesą yra mokymasis tarnaujant bendruomenei (*service-learning*). Toks mokymasis apibūdinamas kaip savanoriškos veiklos realioje socialinėje aplinkoje integravimas į akademinės studijas. Teigiama, jog mokymasis tarnaujant bendruomenei (MTB) turi didžiulį potencialą įgalinti aukštojo mokslo institucijas įgyvendinti joms keliamus tikslus studentų mokymosi ir tobulėjimo atžvilgiu, o kartu atliepti ir bendruomeninius nacionalinius ir globalius poreikius (Harkavy, 2004; Jacoby and Associate, 2003; Jacoby, 1996). MTB šiandien aptinkamas visuose instituciniuose tipuose ir visuose studijų laukuose Amerikos koledžuose ir universitetuose (Zlotkowski, 2000). Nors šis inovatyvus metodas nėra naudojamas Lietuvoje įgyvendinant ilgalaikes nacionalines programas, kaip tai daroma JAV, kur šis metodas atsirado ir sėkmingai taikomas jau kelis dešimtmečius, kelios institucijos Lietuvoje (VDU ir ŠU) jau atkreipė dėmesį į jo veiksmingumą.

Mokymasis tarnaujant bendruomenei pristatytas Lietuvos aukštojo mokslo bendruomenei vykstant debatams apie aukštojo mokslo kaitą globalizacijos, fragmentacijos, komercializacijos, standartizacijos, internacionalizacijos reiškinų kontekste (Jucevičienė, 2005b; Želvys 2004, 2005, 2006; Zuzevičiūtė, 2005; Bulajeva, 2005) bei diskutuojant Lietuvos aukštojo mokslo problemas ir reformos galimybes: „Studijų sistema plėtojama deramai neatsižvelgiant į žinių visuomenės poreikius, kartais dėl aukštųjų mokyklų, ypač universitetų, lokalių interesų. Aukštosiose mokyklose daug siauros specializacijos, dubliuojamų studijų programų, kartais jų turinys neatitinka studijų krypties, per mažai orientuotas į praktinius įgūdžius, komunikabilumą, atsakingumą, tolesnį gebėjimų tobulinimą ir aktyvų pilietiškumą – tai trukdo absolventų profesinei karjerai ir mažina gebėjimą prisitaikyti prie kintančios darbo rinkos. Studentai per menkai orientuojami įgyti tokius gebėjimus, kurie leistų jiems atsirinkti, vertinti specialiąsias žinias, savarankiškai naudotis įgytomis žiniomis ir įgūdžiais mokantis visą gyvenimą.<...> Aukštosios mokyklos per mažai derina studijų programas su darbo rinka, todėl nemaža absolventų įsidarbina ne pagal įgytą profesiją ir išsilavinimo lygį. Dėl silpnų ryšių su socialiniais partneriais mokslo, technologijų ir eksperimentinės plėtros rezultatai nepakankamai naudojami versle“³.

³ Remiantis punktu 6.1. Žinių visuomenės bei žinių ekonomikos poreikiai ir studijų sistemos plėtra, II. Lietuvos aukštojo

Pirmoji mokymosi tarnaujant bendruomenei teorinė analizė aktualizavo šio metodo taikymo naudą sukuriant glaudesnę aukštojo mokslo institucijų ir visuomeninių organizacijų (NVO) bendradarbiavimo precedentą, o kartu ir kaip vieną iš galimų būdų siekiant prisidėti prie pilietinės visuomenės kūrimo, pilietinio aktyvumo Lietuvoje skatinimo (Mažeikis, 2003; 2004), arba kaip galimybę sieti religinio bei pilietinio ugdymo principus (Balčiūnienė, 2007). Siekiant adaptuoti *mokymosi tarnaujant bendruomenei* metodą Lietuvos sąlygoms, pasiūlytas *kooperuotų studijų* (KS) terminas, pabrėžiant ne tarnystę ir paslaugų teikimą, o socialinių partnerių ir aukštųjų mokyklų bendradarbiavimą, taip pat integraciją su kitais mokymosi metodais (kooperuotu mokymusi – *cooperative learning*)⁴. Vytauto Didžiojo universiteto koordinuojamo tarptautinio Leonardo da Vinci projekto CIVICUS metu buvo analizuojama įvairių šalių mokymosi tarnaujant bendruomenei⁵ patirtis universitetuose, parengti mokslo darbai (Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos, 2005; Sanden & Zdanevicius (Eds.), 2006). Institucinis mokymosi tarnaujant bendruomenei ir jo adaptuoto varianto – *kooperuotų studijų* – metodo diegimas studijų programose buvo realizuotas 2006–2008 metais Šiaulių universitete.

Mokslinės problemos pagrindimas

Tarptautiniame lygmenyje MTB taikymas yra plačiai diskutuojamas bei tiriamas, atskleidžiamas edukacinis poveikis studentų mokymosi pasiekimams, visapusiškam studentų tobulėjimui, tiek akademinė, profesinė, tiek ir asmenybė, pilietinė prasme (Billig, Welch, 2004; Astin et al., 2000; Eyler et al., 2001; Zlotkovski, 2001; Gray et al., 1999; Giles, Eyler, 1994; Markus et al., 1993 ir kt.). Įvardijamas teigiamas MTB poveikis akademiniam pasiekimams (Eyler, Giles, 1999; Knutson et al., 2002; Mabry, 1998), kritinio mąstymo ir refleksijos gebėjimų tobulėjimas, pažymint, jog refleksyvumo ugdymas MTB metu reikšmingas tiek kaip efektyvus mokymosi priemonė, tiek kaip edukacinis tikslas (Eyler, 2001; Jacoby, 1996; Harkavy, 2004; Kaliba et al., 2006). Pastebimas studentų asmeninis augimas, socialinis, emocinis tobulėjimas, etinių, moralinių nuostatų kaita (Steinke, Buresh, 2002; Steinke et al., 2002; Kendrick, 1996; Ostrow, 1995; Rhoads, 1997; Howard, 1993). Ypač daug dėmesio skiriama MTB demokratinei dimensijai, studentų pilietinių kompetencijų, bendruomeniškumo nuostatų plėtotei (Bruce, Brown, 2010; Bernstein, 2009; Smith, 2009; Thomas, 2009; Sheffield, 2007; Battisoni, 1997), taip pat ir tarpkultūrinės kompetencijos

mokslo sistemos būklės apžvalga ir įvertinimas iš: Lietuvos aukštojo mokslo sistemos plėtros 2006–2010 metų planas, Lietuvos Respublikos Vyriausybės nutarimas, 2006 m. balandžio 5 d. Nr. 335.

⁴ *Kooperuotų studijų* metodo terminas pasiūlytas profesoriaus Mažeikio (2003, 2004, 2007).

⁵ Terminas *mokymasis tarnaujant bendruomenei* yra *service-learning* vertimas, pabrėžiant JAV paplitusio metodo ypatumų tiesioginį perkėlimą į Lietuvos socioedukacinę aplinką. Šis terminas lietuvių kalba buvo vartojamas vykdant CIVICUS projektą.

tobulinimui, tolerancijos Kitoniškumui raiškai (Boyle-Baise, Sleeter, 2000; Jay, 2008; Green, 2003, 2001). Analizuojama MTB, kaip vieno iš partnerystės tarp universiteto ir visuomenės užmezgimo ir palaikymo būdų, abipusės naudos ir poreikių derinimas (Jacoby and Associates, 2003; Torres, 2000; Pasque et al., 2005).

Vis daugiau dėmesio skiriama organizaciniams, institucionalizacijos MTB aspektams, pavyzdžiui, tiriami MTB įtraukimo į studijų programas pedagoginiai scenarijai (Bringle, Hatcher, 2009); skatinami struktūriniai MTB diegimo instituciniame lygmenyje tyrimai (Young et al., 2007; Gelmon et al., 2004; Furco, 2002a, 2003; Bringle, Hatcher, 1996, 2009), kurie leistų plėtoti mokslinį dialogą apie MTB taikymo skirtinguose instituciniuose tipuose bei sociokultūriniuose kontekstuose patirtį.

Mokymosi tarnaujant bendruomenei analizė Lietuvoje pirmiausia remiasi teorinėmis šio metodo taikymo galimybėmis šalies aukštojo mokslo institucijose, pabrėžiant pilietinio ugdymo bei pilietinės visuomenės stiprinimo poreikį Lietuvoje (Zdanevičius, 2006; Sanden, Zdanevičius, 2006; Kuznecovienė, 2005; Juraitė, 2005). Kooperuotų studijų, kaip MTB atmainos, adaptacija instituciniame lygmenyje (ŠU) atskleidžia esminius MTB koncepto neatitikimus Lietuvos socioedukacinėje tikrovėje. Metodo adaptacijos procesą lydėjo moksliniai tyrimai siekiantys atskleisti šio metodo edukacinį veiksmingumą, sociokultūrinius perkeliavimo aspektus. KS institucinės adaptacijos proceso analizės pagrindu buvo parengtas ŠU mokslininkų kolektyvinis darbas – mokslo studija *Kooperuotų studijų sociokultūrinė adaptacija Lietuvoje* (Mažeikienė, (Sud.), 2008), plėtotą mokslinę diskusiją KS metodologinio pagrindimo, empirinių tyrimų bei pilietinio, socialinio dalyvavimo kontekste (Socialiniai tyrimai / Social Research, 2008). Reikia pastebėti, kad *kooperuotų studijų* (Mažeikis, 2003, 2004, 2007) terminas skiriasi nuo plačiai vartojamo *kooperatyvus mokymosi* sampratos (Sharan, 2010; Tsay, Brady, 2010; Aldrich, Shimazoe, 2010; Felder, Brent, 2001; Jucevičienė, 2003; Gudaitytė, Vilkienė, 2003). Kooperatyvus mokymasis, yra viena iš mokymosi bendradarbiaujant (*collaborative learning*) formų, nurodančių į įvairius mokymosi kooperacijoje, bendradarbiaujant su kitais mokymosi subjektais būdus (pvz. darbas grupėje), tačiau dažniausiai taikomas ugdymo institucijos edukacinėje aplinkoje. Tuo tarpu, kooperuotos studijos, apibrėžiamos kaip *kooperuoto mokymosi ir mokymosi tarnaujant bendruomenei kūrybinis konstruktas* (Mažeikis, 2007:13), keičia tarnystės sampratą į rinką orientuota bendradarbiavimo forma – kooperacija, kurioje praplečiamas bendradarbiavimo subjektų spektrą įtraukiant ne tik vietines bendruomenes, bet ir kitus galimus socialinius partnerius (NVO, viešąsias įstaigas, verslo įmones ir pan.). Kooperuotų studijų adaptavimo Lietuvoje hermeneutinė analizė, kurioje svarstomos metodo kultūrinio perkeliavimo galimybės, pateikiama mokymosi tarnaujant bendruomenei ir kooperuotų

studijų esminių bruožų (tarnystė, bendruomenė, kooperacija, praktika, pilietiškumas) sampratų aiškinimas, remiantis interviu su dėstytojais (Mažeikis, 2008a; Mažeikis, Lenkauskaitė, 2008; Lenkauskaitė, Mažeikis, 2008). Diskutuojamos kooperuotų studijų taikymo problematiškumas edukacinių (mokymo(si) paradigmu virsmo sąlygomis (Valuckienė, Tubutienė, 2008) bei tarpkultūrinės kompetencijos ugdymo galimybės pilietiškai angažuotose Kooperuotose studijose (Barzelis, Barcytė, Mažeikienė, 2008). Liukinevičienė (2008) pateikia kooperuotų studijų institucionalizacijos bei studijų administravimo schemas. Vis daugiau metodų išbandžiusių dėstytojų, realizuojančių savo modulius pagal kooperuotų studijų metodą, pateikia metodo taikymo edukacines galimybes bei naudas disciplinos, kurso kontekste (Pocevičienė, 2009). Nepaisant didėjančio susidomėjimo KS taikymu moksliniame ir praktiniame lygmenyje, Mažeikienė (2008), pristatydamą mokymosi tarnaujant bendruomenei epistemologinių prieigų bei empirinių tyrimų metodologinę analizę, pažymi, jog stinga mokslinių tyrimų, kurie MTB taikymą tyrinėtų remiantis kompleksine kiekybinių ir kokybinių tyrimų prieiga. Tai padėtų atskleisti, kontekstualizuoti MTB edukacinį poveikį ir rezultatus, pedagoginio proceso organizavimo ypatumus remiantis vietos dalyvių *balsais* bei palyginti kaip adaptuotas metodas atitinka ar nutolsta nuo originalios MTB versijos. Šis poreikis identifikuojamas ir tarptautiniame lygmenyje pabrėžiant, jog daugelis tyrimų apsiriboja MTB taikymo konkretaus kurso, disciplinos analize, todėl pasigendama įvairialypiu, išsamiau požiūriu paremtų MTB tyrimų (Zlotkovski, 2001).

Reikėtų paminėti, kad MTB, kaip metodas jungiantis įvairias mokymosi strategijas į visumą, leidžia kokybiškai papildyti Lietuvos mokslininkų mokymosi strategijų analizes, kurios dažniausiai yra paremtos atskiru, bet ne integraliu požiūriu į jų taikymą ugdymo procese. Lietuvoje daug dėmesio skiriama įvairių mokymosi strategijų analizei: skirtingų refleksijos formų taikymas edukaciniame procese (Bubnys, 2009; Baranauskienė, 2000, 2003; Ivanauskienė, Liobikienė, 2005; Zuzevičiūtė, 2005), probleminio mokymosi (Lenkauskaitė, 2010; Čiučiulkienė, 2004; Žydžiūnaitė, 2001;), praktinio mokymosi būdai, nauda ir realizavimas, kas dažniausiai siejama su tradicine praktika ir profesiniu tobulėjimu, ypač su pedagogine praktika (Autukevičienė, 2007; Monkevičienė, Stankevičienė, 2007; Stankevičienė, 2004; Pukelis, 2004; Teresevičienė, Gedvilienė, 2001; Aukštikalnytė, 2001). Šiame kontekste išryškėja MTB, kaip edukacinės novacijos, pasiūlančios minėtų strategijų visumos taikymą aukštojoje mokykloje, mokslinis aktualumas.

Be to MTB sociokultūrinė adaptacija Lietuvos universitete patenka į platesnį mokslinį diskursą, kuriame diskutuojama apie globalius edukacinių idėjų, modelių, praktikų sklaidos procesus, įvardijamus kaip *švietimo politikos idėjų ir praktikų skolinimasis* (policy borrowing) (Phillips, 2006; 2005; Phillips, Ochs, 2004, 2003), *edukacinių idėjų ir praktikų skolinimas(sis)* (educational

borrowing and lending) (Steiner-Khamsi, 2004) *edukacinių idėjų ir praktikų perkėlimas* (educational transfer) (Perry, Tor, 2008), *tarpkultūrinis perkeliamumas* (intercultural transferability) (Mažeikis, 2008a, 2008b; Mažeikienė, 2001; Merkys, 1997, 1999), *edukacinių novacijų/naujovių diegimas* (Rupainienė, Janiūnaitė, 2008; Janiūnaitė, 2000; Tumėnienė, 2002; Jotautienė, Janiūnaitė, Večkienė, 1999) ir kt. Visi šie terminai apibūdina globalią švietimo politikos strategijų, organizacinių struktūrų, modelių, edukacinių idėjų ir patirties, mokymo(si) metodų sklaidą ir išryškina kompleksinį, multidimensinį procesą, kai *svetimos*, savitoje sociokultūrinėje aplinkoje susiformavusios arba universalizuotos edukacinės idėjos ir patirtys adaptuojamos kitoje socioedukacinėje aplinkoje. Sociokultūriškai svetimumo arba universalizuoto edukacinio modelio adaptacija suvokiama ne kaip *gerosios* užsienio patirties mechaninis perkėlimas, kopijavimas, kai užsienio šalies patirtis suvokiama kaip pavyzdinė (*das Ausland als Argument*; Phillips, 2006), nereikalaujanti papildomos validacijos, bet kaip sudėtingas interpretatyvus procesas, kuriame ši patirtis ir jo veiksmingumas turi būti įvertintas vietos sociokultūrinių, ekonominių ar politinių tradicijų bei vyraujančių edukacinių epistemologijų ir ontologijų kontekste. Visa tai suponuoja **mokslinę tyrimo problemą**: disertacijoje vartojama sociokultūrinės adaptacijos sąvoka pabrėžia iš JAV pasiskolinto MTB metodo perkėlimo ir pritaikymo priklausomybę nuo savito socialinio, kultūrinio, edukacinio Lietuvos konteksto veiksnių, kurie sudaro prielaidas sociokultūriškai prasmingos metodo versijos – kooperuotų studijų – atsiradimui. Be to, sociokultūriškai adaptuotas metodas, perimantis svetimumo kultūroje sėkmingai taikomo metodo bruožus, negarantuoja sėkmes (edukacinio veiksmingumo rezultatų ir proceso aspektais) pakartojamumo. Todėl mokslinis žvilgsnis krypta į MTB koncepto suvokimo ir praktinio taikymo, – edukacinio veiksmingumo ir rezultatyvumo ribas, – kitos šalies ugdymo sistemoje.

Probleminiai tyrimo klausimai:

1. Kokie mokymosi tarnaujant bendruomenei sociokultūriniai savitumai išryškėja taikant šį metodą Lietuvos aukštojo mokslo ir studijų kontekste?
2. Koks yra sociokultūriškai adaptuoto mokymosi tarnaujant bendruomenei metodo veiksmingumas rezultatų ir proceso aspektais?
3. Kokios sociokultūriškai adaptuoto mokymosi tarnaujant bendruomenei dalyvių ir konteksto charakteristikos apibūdina metodo edukacinį veiksmingumą ir rezultatus?

Tyrimo objektas – mokymosi tarnaujant bendruomenei sociokultūrinė adaptacija Lietuvos universitete. JAV kilmės mokymosi tarnaujant bendruomenei adaptacija Lietuvos universitete

suprantama kaip prisitaikymas prie sociokultūrinių veiksnių sudarančių prielaidas konceptualioms metodo modifikacijoms, edukacinio veiksmingumo raiškai ir studijų proceso liberalizavimui.

Tyrimo tikslas - atskleisti mokymosi tarnaujant bendruomenei sociokultūrinės adaptacijos Lietuvoje veiksnius ir identifikuoti edukacinio veiksmingumo ir studijų proceso organizavimo dimensijas, analizuojant metodo diegimo patirtį Šiaulių universitete.

Tyrimo uždaviniai:

1. Atlikti mokymosi tarnaujant bendruomenei konceptualizaciją, aptariant (a) istorinį ir sociokultūrinį JAV kilmės metodo kontekstą, (b) atskleidžiant demokratinę, pilietinę metodo prigimtį ir (c) pagrindžiant edukacinio veiksmingumo mokslinį ir praktinį reikšmingumą.
2. Išanalizuoti mokymosi tarnaujant bendruomenei sociokultūrinės adaptacijos teorines ir metodologines prielaidas.
3. Atskleisti mokymosi tarnaujant bendruomenei sociokultūrinės adaptacijos universitetinėje aukštojoje mokykloje veiksnius ir aplinkybes, kurie sąlygojo (sudarė prielaidas) konceptualias metodo modifikacijas ir inovatyvios kooperuotų studijų versijos atsiradimą.
4. Atlikti kooperuotų studijų kaip mokymosi tarnaujant bendruomenei versijos/atmainos taikymo patirties ir edukacinio veiksmingumo analizę remiantis studijų proceso dalyvių (dėstytojų, studentų ir socialinių partnerių) patirtimi ir nuomone.
5. Remiantis metodo adaptavimo patirtimi Šiaulių universitete nustatyti, kokios kooperuotų studijų proceso organizavimo, dalyvių ir konteksto charakteristikos turi įtakos metodo veiksmingumui ir rezultatams.

Ginamieji disertacijos teiginiai:

- ◆ Sociokultūriškai savito MTB metodo adaptacijos ir taikymo kitokioje socioedukacinėje aplinkoje metu vyksta metodo sampratos ir turinio transformacijos, kuriamos naujos sociokultūrinės prasmės tiek *konceptualiame* (metodo sampratos aiškinimo įvairovė), tiek *praktiniame* (metodo edukacinio veiksmingumo rezultatų ir proceso variacijos) lygmenyse, kur susiduria skirtingos proceso dalyvių (mokslininkų, dėstytojų, studentų, socialinių partnerių) vizijos ir patirtys.
- ◆ Sociokultūriškai adaptuoto MTB metodo edukacinį veiksmingumą, – ugdyti profesionalius savo srities specialistus ir kartu pilietiškai aktyvias, įvairiapuses asmenybes Lietuvos universitete, – riboja kultūriškai ir istoriškai susiformavę tokio tipo studijų dalyvių vaidmenys

ir elgesio modeliai, tradicinės mokymo paradigmos vyravimas pedagoginėje studijų sistemoje, inovatyvių universiteto ir visuomenės bendradarbiavimo formų ir patirties bei pilietinio ir visuomeninio dalyvavimo tradicijų stoka.

Metodologinis tyrimo pagrindimas

Sociokultūrinė MTB adaptacija Lietuvos universitete aiškinama remiantis **kultūrinio reliatyvizmo požiūriu**, kuris laikomas antropologijos aksioma, pabrėžiančia kultūros „pažinumą tik iš jos pačios vidaus logikos“ (Čiubrinskas, 2007:235) bei akcentuojančia žmogaus mąstymo, suvokimo, elgsenos kultūrinį savitumą ir unikalumą. Šis požiūris išryškina *Etic* (kultūrinio universalizmo) ir *Emic* (kultūrinio specifiškumo) epistemologinių pozicijų atskyrimą, pabrėžiant idiografinį, arba Clifford Geertz (1983) žodžiais, lokalų žinojimą globalaus arba teorinio žinojimo akivaizdoje. Antropologiniuose tyrimuose tai siejama su metaforišku tyrėjo pozicionavimu tyrimo lauke – tyrinėjimas „iš vidaus“ versus „iš išorės“ (*insider versus outsider view*) (Hahn, 2006), kai prioritetu laikomas savitas sociokultūrinis tiriamųjų žinojimas (*Emic*) priešpriešinamas tyrėjų teoriniams žinojimo modeliams (*Etic*). Šiuolaikiniuose socialinių mokslų tyrimuose atkreipiamas dėmesys į *Emic* ir *Etic* pozicijų derinimą, kuris atveria galimybę sociokultūriškai specifinį žinojimą palyginti su universalizuoto žinojimo modeliais, o empiriniuose tyrimuose tai atspindi metodų derinimo (kiekybinių ir kokybinių tyrimo metodų trianguliacijos) principus. Kultūrinio reliatyvizmo perspektyva paremti moksliniai empiriniai tyrimai, skirti kultūriškai savitų ar universalizuotų edukacinių idėjų, patirčių, arba matavimo instrumentų taikymo kitokioje kultūrinėje aplinkoje analizei, išryškina sociokultūriškai sąlygotų požiūrių įvairovės dimensiją, pabrėžia kokybinių, etnografinių tyrimų svarbą (Wright, Rabo, 2010; Shore, 2010) arba tarpdisciplininių tyrimų ir tyrimo metodų trianguliacijos prieigą (Perry, Tor, 2008; Phillips, 2006; Mažeikienė, 2001) bei hermeneutinį suvokimo, patirčių aiškinimo poreikį (Mažeikis, 2008a). Šiame kontekste JAV kilmės MTB taikymas Lietuvos socioedukacinėje aplinkoje priklauso nuo istorinio, socialinio, kultūrinio konteksto veiksnių, kurie gali sąlygoti metodo veiksmingumą ir rezultatus. Tai suponuoja poreikį atsižvelgti į metodo adaptavimo aplinkybes, skirtingų dalyvių (mokslininkų, dėstytojų, studentų, socialinių partnerių) metodo suvokimą ir klaidingą aiškinimą, kūrybines interpretacijas, metodo edukacinio veiksmingumo raišką ir studijų proceso organizavimo patirčių savitumą ir unikalumą.

Tyrimo dizainas, strategija ir metodai

Disertaciniame tyrime taikomas institucinio **atvejo analizės dizainas**, kuris leidžia suprasti tyrinėjamos problemos kompleksiskumą praplečiant turimas žinias ar patirtį, patvirtinti tai, kas jau

žinoma iš anksčiau atliktų tyrimų bei leidžia generuoti naujus tyrimo klausimus (Bryman, 2004). Atvejo analizė leidžia atskleisti detales ir elementus, pateikiant „tirštąjį aprašymą“ (*thick description*), taip pat jų jungimąsi į vientisą socialinį procesą, stebėti natūralią įvykių tvarką, fiksuoti pokyčius lokalaus (*local knowledge*), kontekstualaus žinojimo (*context-based knowledge*) ypatumus, t.y. „lokalią ir specifiškai konstruojamą tikrovę“ (Guba, Lincoln, 1998:203). Kadangi MTB diegimas universitete yra pakankamai nauja mokslinė ir praktinė realija Lietuvoje, tyrimui pasirinktas švietimo institucijos (o ne atskiros disciplinos, studijų programos), praktiškai realizavusios MTB metodo diegimą atvejis, kuris leidžia susidaryti kompleksinį metodo adaptacijos vaizdą. Be to, atvejo analizė kaip tyrimo dizainas turi nemažai privalumų, nes leidžia „pažinti žmones jų natūraliomis, kasdienio gyvenimo aplinkybėmis, tai leidžia tyrėjui empiriškai ir teoriškai suprasti didelį socialinių veikėjų, veiksmų ir motyvų kompleksą“ (Feagin, Orum, Sjoberg, 1991:8). Atliekant MTB adaptacijos (metodo veiksmingumo, rezultatų ir proceso aspektais) Šiaulių universitete analizę, savitos institucinės ir sociokultūrinės situacijos kontekstas palyginamas su mokslinėje literatūroje aprašytais kitų šalių ir institucijų mokslininkų bei pedagogų atskleistais MTB metodo kintamųjų tarpusavio ryšiais ir specifine raiška. Tokia analizė užtikrina lokalumo ir globalumo, unikalumo ir universalumo dimensijų derinimą sociokultūriškai adaptuoto MTB pažinimo procese.

Remiamasi MTB studijų tyrimuose neretai taikoma **kiekybinių ir kokybinių tyrimo metodų trianguliacijos strategija**. Taip *derinami dedukciniai ir indukciniai tyrimo požiūriai*, leidžiantys kompleksiskai ir visapusiškai nagrinėti metodo taikymo ypatumus. Metodų trianguliacija leidžia mokslinį MTB metodo tyrinėjimą išplėsti tiek dalyvių konstruojamos realybės atžvilgiu (kokybiniai metodai), tiek ir užtikrinti tyrimo patikimumą, kai siekiama tyrimo objektyvumo, iki minimumo sumažinant mokslininko šališkumą (kiekybiniai metodai). Tokio metodo taikymas sudaro abipusio validavimo galimybę įtraukiant abi tyrimo puses – mokslininkus ir praktikus, tikslines grupes (MTB tyrimuose tai būtų studentai, dėstytojai ir socialiniai partneriai), kurios kurdamos bendrą žinojimą, turi bendradarbiauti ir įsiklausyti vienos į kitas.

Metodai:

1. Pasitelkus *mokslinės literatūros analizę, sintezę, lyginimą, aprašymą ir apibendrinimą* atliekama MTB konceptualizacija, metodo filosofinis pagrindimas, esminių edukacinio poveikio dimensijų pagrindimas, KS kaip MTB sociokultūrinės adaptacijos versijos atskleidimas bei kontekstualizavimas JAV ir Lietuvos socioedukacinėje aplinkoje.
2. *Focus grupės* metodas, taikomas siekiant užtikrinti žinių demokratizavimo principą (Harkavy, 2004; Harkavy & Benson, 1998), nes dėstytojai, studentai ir bendruomenių atstovai, kaip

lygiaverčiai diskusijos dalyviai, įgalinami konstruoti KS metodo taikymo realybę, atsižvelgiant į kiekvieno dalyvio individualią patirtį.

3. *Apklausa raštu (uždaro tipo klausimynas)* naudojama siekiant atskleisti ryšį tarp KS dalyvių (dėstytojų, studentų, socialinių partnerių) charakteristikų, edukacinių veiksnių bei priemonių (nepriklausomų kintamųjų) ir proceso dalyvių įvardijamų KS metodo rezultatų (priklausomų kintamųjų).
4. *Pusiau struktūruotas interviu* taikytas siekiant išsiaiškinti ir kontekstualizuoti KS pedagoginio proceso organizavimo ypatumus, metodo edukacinio veiksmingumo ribas bei visų dalyvių grupių sąveikos ypatumus remiantis dėstytojų ir studentų patirtimi ir nuomone.
5. *Stebėjimo dalyvaujant*, kaip patyrimo ir interpretacijos dialektikos (Clifford, 2006:58), metodika leido praplėsti, patikslinti kitais metodais (*fokus grupės*, anketinės apklausos, interviu) gautus duomenis papildomomis išvalgomis iš įvairių tyrimo dalyvių sąveikos situacijų (seminarų, mokymų, galutinių KS atsiskaitymų ir kt.), neformalių pokalbių.
6. Anketinės apklausos tyrimo duomenims statistiškai apdoroti naudota programinė įranga SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) (11.0 versija) ir Microsoft Office Excel 2003 metų paketas, kurias naudojant buvo taikomi tokie statistiniai metodai: patikimumo analizė (Reliability Analysis), neparametrinis statistinis metodas (Kruskal-Wallis kriterijus, reikšmingumo koeficientas $p \leq 0,05$), aprašomosios statistikos metodai: dažnių vidurkis, standartinis nuokrypis; koreliacinė Spearman analizė.

Disertacinio tyrimo logika. Tyrimas buvo vykdomas 2007–2009 metais ir vyko **trimis etapais**:

⇒ **I etape** (2007 m. birželis), – pradinėje tyrimo duomenų rinkimo stadijoje, – taikytas ***fokus grupės*** metodas siekiant išsiaiškinti pirmines KS išbandžiusių dalyvių patirtis. *Fokus* grupėje dalyvavo 26 žmonės, kurie atstovavo visų KS dalyvių grupių nuomonėms ir patirtims (10 studentų, 9 dėstytojų, 7 socialinių partnerių). Dalyvių, teikiant atvirus klausimus, buvo paprašyta įvardinti **patirtus teigiamus KS veiksmingumo požymius (privalumus)**, ir **KS veiksmingumą ribojančius požymius**. KS *edukacinio veiksmingumo* (poveikis studentų kompetencijų plėtotei, didaktinių dėstytojų kompetencijų raiška, pragmatinė nauda socialiniams partneriams ir universitetui ir kt.) ir KS *veiksmingumą ribojantys požymiai* (KS proceso administravimo problemos, KS idėjos supratimo sunkumai, bendradarbiavimo, refleksyvumo gebėjimų stoka ir kt.), apibendrinantys KS patirtį, sudarė prielaidas diskutuoti apie kooperuotų studijų metodo adaptacijos ypatumus ir tolesnes tyrimo gaires.

⇒ *Focus grupės* metodas buvo naudojamas kompleksiskai kartu su kiekybiniu tyrimu - **anketine apklausa**, kuri vyko **II etape** (2008 m. kovas–birželis). Apklausti 322 pirmosios studijų pakopos I, II, III, IV kurso Šiaulių universiteto studentai, 26 KS metodą išbandę dėstytojai ir 59 socialiniai partneriai. Remiantis *focus grupės* dalyvių patirties refleksija ir užsienio mokslininkų tyrimų rezultatais bei teorinėmis išvalgomis buvo sudarytas klausimynas, kuriame įvairūs teiginiai atspindėjo proceso dalyvių įvardijamus KS veiksmingumo privalumus ir veiksmingumą ribojančius požymius. Remiantis moksline literatūra, hipotetiškai apibrėžiant KS edukacinį veiksmingumą, **į apklausos anketą buvo įtraukti teiginiai, atspindintys keturių kompetencijų grupių plėtotę**: dalyko kompetencijos, socialiniai ir pilietiniai gebėjimai, bendrieji gebėjimai (problemų sprendimas, konfliktų valdymas, laiko vadyba, komunikaciniai gebėjimai, komandinis darbas), asmeninės savybės ir nuostatos, profesiniai gebėjimai. Įvertindami pateiktą KS metodo privalumų ir trūkumų/proceso organizavimo trikdžių sąrašą, dalyviai atsakė į anketos klausimus: „Ar Jūs asmeniškai tai patyrėte, stebėjote?“ ir „Ar apskritai šie dalykai Jums yra svarbūs?“. Teiginiams vertinti naudojama ranginė skalė nuo „Visai ne“ iki „Labai daug“. Statistiniu būdu apdorojant duomenis buvo laikomasi tradicinio skirstymo į edukacinio poveikio ir jo rezultato aiškinimą, išskiriant nepriklausomus ir priklausomus kintamuosius bei nustatant tarp jų ryšį. **Priklausomų kintamųjų bloką sudarė teiginiai, nurodantys į**: studentų ir dėstytojų kompetencijų tobulėjimą, naudą socialiniams partneriams, universiteto ir socialinių partnerių bendradarbiavimo plėtojimą; neigiamam KS poveikiui įvertinti tarp priklausomų kintamųjų pateikti tik du teiginiai, kuriuos dalyviai siejo su inovatyvaus metodo studentams sukeltu nerimu ir diskomfortu bei nepakankamu teorinės medžiagos įsisavinimu. **Nepriklausomų kintamųjų bloką sudarė edukacinio poveikio, dalyvių charakteristikos ir demografiniai kintamieji** (studijų programų ir modulių charakteristikos; metodo charakteristikos; dalinės KS praktikos vietos, t.y. organizacijų tipo, bei socialinių partnerių charakteristikos). Be to, išskiriant nepriklausomus kintamuosius buvo remiamasi prielaida, *jog KS taikymas nėra išskirtinai sklandus procesas, kuris vyksta be organizacinių, vadybinių ir pedagoginių trūkumų*. Kaip minėta, nauja veikla švietimo institucijoje, inovatyvaus ir neįprasto ugdymo metodo diegimas yra susijęs su sociokultūrinės adaptacijos problemomis, su skirtingu kultūrinių faktorių, edukacinių paradigmu (mokymo ir mokymosi) susidūrimu, kas suponuoja konteksto veiksnių įtaką metodo veiksmingumui bei rezultatams. KS taikymo veiklos trūkumus atspindintis diagnostinis blokas aprėpė nepriklausomus kintamuosius, kuriuos *focus grupės* dalyviai pavadino trūkumais, ir kurie turėjo neigiamos įtakos KS metodo taikymo

veiksmingumui: KS metodo diegimo proceso neigiami organizaciniai ir vadybiniai aspektai; netinkamos studentų charakteristikos ir gebėjimų stoka; dėstytojų gebėjimų stoka; netinkamas organizacijų požiūris ir elgesys. Nepriklausomų (priežasties) ir priklausomų (pasekmės) kintamųjų išskyrimas sudarant tyrimo instrumentą, apdorojant ir analizuojant duomenis leido tyrinėti ne tik šių kintamųjų raišką, bet ir atskleisti jų priežastinį ryšį: leido atsakyti į klausimą, kokie teigiami ir neigiami edukacinio ir administracinio KS proceso veiksniai, ir kokios dalyvių charakteristikos turi įtakos KS metodo rezultatams.

- ⇒ Siekiant kontekstualizuoti *focus* grupės ir anketinės apklausos metu išryškėjusius KS edukacinio veiksmingumo ir rezultatų bruožus, bei dalyvių įvardintus KS veiksmingumą ribojančius požymius bei studijų proceso organizavimo sunkumus, **III etape** (2008 m. pavasario ir rudens semestrai) taikyta **pusiau struktūruoto interviu** metodika. Interviu metu siekta išsiaiškinti individualias KS metodą išbandžiusių dėstytojų (12) ir studentų (30) patirtis, įsigilinant į specifinius dalyvių tarpusavio sąveikos, dalyko, pedagoginio proceso organizavimo, bendradarbiavimo su socialiniais partneriais patirtis, kilusias problemas ir kitus ypatumus, buvo pateikiami klausimai susiję su: KS pedagoginiu scenarijumi (kurso išdėstymo, užduočių, vertinimo ir kt., pasikeitimai), visų dalyvių (dėstytojų, studentų, socialinių partnerių) naujų vaidmenų įsisavinimo ir sąveikos ypatumais, asmenine nuomone vertinant KS edukacinį veiksmingumą ir galimybes; taip pat sudaryta galimybė patiems informantams išryškinti teigiamas ar neigiamas KS patirtis.
- ⇒ Taip pat **visų tyrimo etapų metu** buvo taikoma **stebėjimo dalyvaujant metodika**, leidusi stebėti ir dalyvauti visų KS dalyvių (dėstytojų, studentų ir socialinių partnerių) viešose diskusijose⁶ KS edukacinio veiksmingumo, pedagoginio proceso organizavimo ir rezultatų klausimais; neformalūs pokalbiai ir diskusijos padėjo išsiaiškinti esmines dalyvių patirtas problemas, stebėti probleminių KS situacijų gvildinimą bei dialogišką išeičių ir sprendimų ieškojimą. Tai padėjo atrinkti informantus, kurie atskleistų ryškiausias kontekstuales KS metodo taikymo aspektus ir užtikrintų platų unikalių, sėkmingų ir nesėkmingų KS taikymo patirčių spektrą, o kartu padėjo interpretuoti jau turimus tyrimo duomenis, pasitikrinti subjektyvias (atskirų dalyvių bei savo, kaip tyrėjo) interpretatyvias išvagas.

⁶ 2007–2009 metais vyko visų KS išbandžiusių dėstytojų patirties sklaidos pasidalijimo seminarai (2), kur jie pristatė savo patirtį, patiriamas problemas, didaktines išvagas; taip pat vyko susitikimai, skirti visų dalyvių (dėstytojų, studentų ir socialinių partnerių) bendradarbiavimo rezultatams aptarti (1); dalyvauta studentų atsiskaitymuose (3) KS semestro pabaigoje šių dalykų: *Marketingas, Taikomoji antropologija ir bendruomenės, Savivaldos principai ir savivaldybių administravimas*.

Disertacinio tyrimo teorinis reikšmingumas: praplėsta mokymosi tarnaujant bendruomenei konceptualizacija, papildant ją mokymosi tarnaujant bendruomenei sociokultūrinės adaptacijos rezultato – Kooperuotų studijų – analize.

Disertacinio tyrimo mokslinis naujumas: MTB adaptacijos Lietuvos (Šiaulių) universitete sociokultūrinių konteksto veiksnių, metodo edukacinio poveikio ir rezultatų analizė atskleidžia: (a) metodo galimybes ir ribas derinti akademinę ir socialinę aplinkas, sukurti naują, į realaus socialinio pasaulio problemų sprendimą orientuoto mokymosi turinį; (b) metodo veiksmingumą į studijų procesą įtraukiant socialinius partnerius ir plėtojant bendradarbiavimu ir partneryste grįsto mokymosi idėją; (c) metodo edukacinį veiksmingumą derinti profesionalų ir specialistų rengimą su socialiai aktyvių piliečių, asmenybės ugdymu specifinėmis sociokultūrinėmis sąlygomis, (d) inovatyvaus metodo sukeltą pedagoginės sistemos kaitą, išryškinančią edukacinės paradigmos virsmo įgyvendinimo praktiniame lygmenyje problematiką (e) universalistinio (*Etik*) ir kultūriškai savito (*Emic*) požiūrių jungimo svarbą, kokybinių ir kiekybinių tyrimo metodų derinimo aktualumą tyrinėjant iš kitos kultūros į savitą sociokultūrinį kontekstą perkelti ir pritaikyti edukacinio metodo veiksmingumą ir rezultatus.

Praktinį tyrimo rezultatų reikšmingumą sudaro tai, kad kooperuotų studijų, kaip sociokultūrinės adaptuotos MTB versijos, analizė remiantis Šiaulių universiteto atveju leidžia išryškinti metodo edukacinio veiksmingumo, rezultatų bei KS pedagoginio proceso organizavimo ypatumus, atsižvelgiant į proceso dalyvių charakteristikas, institucijos administracinius, pedagoginius bei šalies, regiono socialinio, kultūrinio, ekonominio konteksto veiksnis. Atsižvelgus į daromas išvadas ir rekomendacijas metodo diegimo praktikoje, ateityje būtų galima išvengti inovatyvaus metodo taikymo trikdžių bei sustiprinti metodo veiksmingumo tikimybę.

Disertacinio tyrimo rezultatų aprobavimas

Disertacijos tema paskelbtos publikacijos:

Vandzinskaite, D., Mazeikiene, N. Ruskus, J. (2010). Educational Impact of Service-Learning: Evaluation of Citizenship and Professional Skills Development. *Social Sciences / Socialiniai mokslai*, 4 (70), 50–59.

Vandzinskaite D., Ruskus, J. (2008). Experience of Service-Learning Adaptation in Lithuania: Sociocultural challenges, Pragmatic Benefit and Strategies for Success. *Socialiniai tyrimai / Social Researches*, 1 (11), 31–42.

Vandzinskaitė D., Mažeikienė, N. (2008). Kooperuotų studijų (service-learning) atvejų analizė, arba projekto KOOPERIA išmoktos pamokos. Mažeikienė (Sud.), *Kooperuotų studijų sociokultūrinė adaptacija Lietuvoje*, Šiauliai: VšĮ Šiaulių universiteto leidykla, p. 105–165.

Vandzinskaitė D., Ruškus, J. (2008). Žinojimo demokratizavimas tiriant kooperuotų studijų (service-learning) veiksmingumą: focus grupės dalyvių balsai. Mažeikienė (Sud.), *Kooperuotų studijų sociokultūrinė adaptacija Lietuvoje*, Šiauliai: VšĮ Šiaulių universiteto leidykla, p. 194–214.

Mažeikienė N., Ruškus J., Vandzinskaitė D. (2008). Kooperuotų studijų (service-learning) edukacinis poveikis: projekto KOOPERIA dalyvių apklausos rezultatai. Mažeikienė (Sud.), *Kooperuotų studijų sociokultūrinė adaptacija Lietuvoje*, Šiauliai: VšĮ Šiaulių universiteto leidykla, p. 215–261.

Disertacijos tema skaityti pranešimai mokslinėse konferencijose, viešos paskaitos, vesti seminarai:

-
- | | |
|-------------------|---|
| 2010 m. lapkritis | Vytauto Didžiojo universitete vestas seminaras, organizuojamas Socialinės antropologijos centro tema: <i>Šizofreniško universiteto paradigma: antropologinis požiūris į universitetų reformas pasaulyje.</i> |
| 2010 m. gegužė | LLP ERASMUS dėstytojų mainų programa, Orhus universitetas, Danija. Vesti seminarai temomis: <i>Something Old, Something Borrowed, Something Learned: Sociocultural adaptation of service-learning in Lithuanian higher education</i> ir <i>Rethinking Service-learning in the context of global citizenship.</i> |
| 2010 m. kovas | Nordic Summer University (NSU), tarptautinė Skandinavijos ir Baltijos šalių konferencija <i>Soft knowledge in hard times – the concept of knowledge and the present challenges to humanities and the social sciences</i> , DPU, Orhus universitetas. Skaitytas pranešimas: <i>Global initiatives and local misunderstandings in the field of educational knowledge.</i> |
| 2009 m. lapkritis | Tarptautinė konferencija <i>Mokytojų rengimas XXI: pokyčiai ir perspektyvos</i> , Šiaulių universitetas. Pranešimo tema: <i>Besimokantis dėstytojas: Kooperuotos studijos (service-learning) ir dėstytojo kompetencijų tobulinimas.</i> Bendraautorė - doc. dr. Natalija Mažeikienė. |

2009 m. kovas	Lietuvos universitetų edukologijos krypties doktorantų ir jų mokslinių vadovų konferencija <i>Tarpdisciplininių tyrimų link</i> . Pranešimo tema: <i>Antropologiniai edukacinių procesų tyrimai: teorinės išvalgos ir metodai</i> .
2008 m. gruodis	Vytauto Didžiojo universitete vestas seminaras, organizuojamas Socialinės antropologijos centro, tema: <i>Mokytis, mokytis ir dar karta mokytis? Ugdymo galios svertai edukacinės antropologijos požiūriu</i> .
2008 m. gegužė	Tarptautinė doktorantų konferencija <i>The 8th PhD Network on the Third Sector and Civil Society</i> , KTU, Kaunas. Pranešimo tema: <i>Service Learning as an educational tool to foster civic engagement and to strengthen citizenship through education</i> .
2008 m. sausis	Tarptautinė konferencija <i>Monitoring Biodiversity in Europe: Volunteers, Efficiency and Costs</i> , Leipcigas, Vokietija. Pranešimo tema: <i>Volunteer involvement – How to reach the public</i> .
2007 m. gegužė	Tarptautinė doktorantų konferencija <i>The 7th PhD Network on the Third Sector and Civil Society</i> , Miunsteris, Vokietija. Pranešimo tema: <i>Evaluation of the Effectiveness of Service Learning educating social and civic competences or Howto make good citizens?</i> .

Mokslinės stažuotės:

2009 rugsėjis – gruodis	Danijos pedagoginė mokykla, Orhus universitetas, Kopenhaga, Danija
2008 balandis – gegužė	(Danijos vyriausybės stipendija), konsultantė stažuotės metu – edukacinės antropologijos profesorė Susan Wright.

Disertacijos struktūra

Disertaciją sudaro įvadas, trys skyriai, išvados, rekomendacijos, literatūros sąrašas. Literatūros sąrašė yra 296 pozicijos. Disertacijos apimtis 190 puslapiai, pateikta 35 paveikslų, 11 lentelių.

1. MOKYMOŠI TARNAUJANT BENDRUOMENEI KONCEPTUALIZACIJA: NUO TRADICINIO IKI POSTMODERNAUS POŹIŪRIO

1.1. Demokratinės mokymosi tarnaujant bendruomenei prigimties istorinis ir sociokultūrinis kontekstas

Galime surasti itin daug mokymosi tarnaujant bendruomenei (toliau MTB) apibrėžties variacijų, kurios keitėsi kelis dešimtmečius ir kartu tebekinta šiam metodui populiarėjant tarptautinėje edukacinėje arenoje. MTB yra dažnai apibūdinamas kaip ypatinga mokymosi metodas ir ugdymo filosofija (Giles et al., 1991). Toks skirstymas yra paremtas Kendall (1990) atlikta MTB terminų apžvalga, kurioje jis aptiko 147 skirtingus MTB apibrėžimus ir juos suskirstė į dvi grupes: vienoje MTB apibrėžiamas per edukacines veiklas, kitoje – per ugdymo tikslus. MTB kaip mokymosi metodas atspindi edukacinį procesą, kai sudaromos įvairios galimybės ir būdai studentams prasmingai tarnauti savo bendruomenėms ir visuomenei išitraukiant į refleksyvią veiklą, kurioje sujungiamą tarnystė bendruomenei ir akademinis turinys; tuo tarpu MTB kaip ugdymo filosofija atspindi tikėjimą, kad ugdymas turi būti susijęs su demokratinėmis vertybėmis, socialine atsakomybe, o pats efektyviausias mokymasis yra aktyvus mokymasis, grindžiamas prasmingos patirties įgijimu.

Šiandien viena dažniausiai minimų MTB mokslinių studijų atstovių Ira Harkavy (2004) MTB apibrėžia kaip aktyvų ir kūrybingą ugdymą, kuris jungia tarnystę bendruomenėse su akademinėmis studijomis siekiant patobulinti studentų gebėjimą kritiškai mąstyti, spręsti praktines problemas ir tapti demokratiškais piliečiais demokratinėje visuomenėje. Daugeliu atvejų tarnystė realizuojama akademinio kurso metu. Pasak Robinson (1999), MTB yra metodas, kuris apjungia *tarnystę bendruomenei su mokymu auditorijoje*, tačiau mokymą jis apibrėžia kaip instruktavimą, t.y. studentų nukreipimą, skatinant kritinį, refleksyvų mąstymą, taip pat ir asmeninių bei pilietinių kompetencijų ugdymą. Kitaip tariant tai mokymasis, kuris yra tiesiogiai susijęs su „*realių paslaugų bendruomenei suteikimas, demokratiškų, abipusiškai naudingų ir pagarbių santykių tarp studentų ir bendruomenės narių plėtojimas*“ (Harkavy, 2004:4). Stanton (1990) teigia, kad „*mokymasis tarnaujant yra patirtinio mokymosi būdas, vertybių – tarnauti kitiems – išraiška, kuri lemia socialinių ir edukacinių mainų tarp besimokančiųjų ir žmonių, kuriems tarnaujama, tarp patirtinio mokymosi programų ir bendruomenių, kuriose jos veikia tikslą, prigimtį ir procesą*“ (p. 85). Studentai ne tik susipažįsta su kurso turiniu, įgyja gebėjimų, spręsdami realias organizacijų ir bendruomenių problemas, kurias sieja su konkrečiau kurso turiniu, bet ir tobulina empatiją *Kito* atžvilgiu, moralines nuostatas, solidarumo jausmą, susiformuoja pagalbos bendruomenėms ir solidarumo vidinį poreikį.

Taigi MTB įvardijamas kaip galinga edukacinė priemonė, įvairių mokymosi strategijų visuma,

leidžianti pasiekti daugialypius edukacinius tikslus. Shumer (1993a, 2006) įspėja, jog dėl tokios plačios ir kartu amorfinės MTB sampratos metodo taikymas praktikoje iš gebėjimo tapti *viskuo*, gali tapti *niekuo*, virsti konceptuali dogmatizmu ar tuščia praktika be filosofinio, kontekstualaus įprasminimo. Todėl norint kalbėti apie MTB taikymą kitokioje sociokultūrinėje edukacinėje aplinkoje, pirmiausia reikia suprasti istoriškai susiformavusią MTB filosofinę (MTB kaip būdas kurti bendruomeniškumą ir skatinti demokratijos plėtrą), edukacinę (MTB kaip mokymosi metodas, grįstas aktyvaus patirtinio ir refleksyvaus mokymosi forma) prigimtį ir kontekstą, kuriame ši nauja praktika yra taikoma.

Visų pirma MTB formavosi praktiniame lygmenyje palaipsniui pereinant nuo tarnystės bendruomenei (*community service*), savanorystės ir kitokių aktyvių individualios ar bendruomeninės veiklos formų prie siekio tarnystei suteikti edukacinį turinį. MTB termino sukūrimas 1967 metais buvo pirmasis žingsnis pereinant prie konceptualaus aiškumo; šis terminas išaugo iš Robert Sigmon ir William Ramsey darbo *Southern Regional Education Board* (Sigmon, 1990; Giles, Eyler, 1994). Vis dėlto rimtesnė MTB termino konceptualizacija yra siejama su 1989 m. *Wingspread* konferencija, skirta aptarti jaunimo tarnystei (*Wingspread Conference on Youth Service*), kurioje dalyvavo 70 organizacijų. Šioje konferencijoje buvo suformuluoti *dešimt geros tarnystės bendruomenei principų* (Harakavy, 2004). *Wingspread* principai buvo labiausiai išbaigtas MTB konceptualizacijos siekis nuo XX a. vidurio ir buvo plačiai vartojami kaip šiuolaikinės MTB praktikos gidas. Nors dokumentuose pateikti konceptai nėra iki galo išbaigti, jais perteikiami **esminiai MTB ugdymo bruožai bei organizavimo principai** (Porter Honnet, Poulsen, 1989:1-2):

1. Visuomenės narių įtraukimas į atsakingas ir iššūkius keliančias veiklas siekiant bendros gerovės.
2. Struktūruotų kritinės savo tarnystės patirties refleksijos galimybių sudarymas.
3. Aiškiai apibrėžti tarnystės tikslai visoms į MTB įsitraukusioms pusėms.
4. Konkretizuoti ir aiškiai apibrėžti bendruomenių poreikiai.
5. Paaiškinamos kiekvieno įsitraukusio asmens atsakomybės ir pareigos.
6. Derinami tarnaujančiųjų ir tų, kuriems tarnaujama poreikiai procese, kuriame pripažįstamos nuolat kintančios aplinkybės.
7. Tikro, aktyvaus ir ilgalaikio organizacinio įsipareigojimo užtikrinimas.
8. Siekiant atliepti tarnystės ir mokymosi tikslus numatomi mokymai, vadovavimo stebėjimas, parama ir įvertinimas.
9. Užtikrinamas lankstus įsipareigojimo tarnystei laikas, kuris atitinka visų įsitraukusių pusių interesus.
10. Įsipareigojimas planuoti mokymosi tarnaujant veiklas su skirtingomis populiacijomis.

Šie principai, apibrėžiantys MTB veiklos specifiką, tapo taisyklėmis, kurios leido formuoti tolesnę metodo taikymo praktiką, tačiau neatsakė į daugelį ugdymo filosofijos klausimų ir nepagrindė MTB poreikio politiniame ir sociokultūriniame JAV kontekste.

Tarnystės sampratos atsiradimas siejamas su JAV multikultūrinės visuomenės ypatumais ir demokratinės visuomenės kūrimo principais. MTB apima keletą svarbių demokratijai būdingų charakteristikų: refleksyvus mąstymas, socialinis aktyvizmas, lygiateisis dalyvavimas priimant sprendimus, *antidiskriminacinės ir antirepresinės* nuostatos (Sheffield, 2007:111). Tokiu būdu MTB yra paremtas dalyvaujančiosios demokratijos idėja, kuri atspindi Dewey demokratijos sampratą, kuri, anot jo, yra daugiau nei tik valstybės valdymo forma, bet gyvenimo kartu ir bendrai išreikštos patirties būdas.

Sheffield (2007) aktualizuoja MTB konceptą ir praktinę naudą JAV visuomenei būdingų sociokultūrinių ir demokratinų procesų istoriniame kontekste. Jis pateikia **kultūrų lydinio** (*the melting pot*), **kultūrų įvairovės** (*the tossed salad*) ir **kultūrų vienovės** (*the tapestry*) metaforas, kurios atspindi skirtingus požiūrius į JAV visuomenės įvairovę ir demokratijos plėtrą. *Kultūrų lydinio* metafora siejama su kultūrinės asimiliacijos samprata, kuri apibūdina JAV vyravusią politiką, – perimti JAV kultūrinės tradicijas nesiekiant išlaikyti savo kultūrinio identiteto, – naujakurių atžvilgiu. Sheffield teigia, jog toks požiūris buvo būdingas JAV demokratiniam diskursui nuo 1845 m., kada Ralph Waldo Emerson pirmasis prabilo apie *kultūrų lydinio* (*smelting pot*) idėją, vėliau 1908 Israel Zangwell Ameriką pavadino *didžiuoju kultūrų lydiniu* (*the great Melting-Pot*), kuriame visos Europos kultūros, rasės „sulydomos“ kultūrinės asimiliacijos, homogenizacijos procese.

Nuo XX a. 6–ojo dešimtmečio, kaip kultūrinių karų rezultatas atsirado nauja *kultūrų įvairovės* idėja, kuri jau buvo paremta pliuralistine, heterogenine visuomenės samprata, kuomet įvairių etninių, rasinių, religinių ar socialinių grupių nariai išlaiko kultūrinę autonomiją dalyvaudami bendruose visuomeniniuose procesuose. Nors taip patobulinama *kultūrų lydinio* sampratą, tačiau Sheffield (2007) išryškina ir su visuomenės kultūrine ir socialine įvairove susijusias problemas, tokias kaip fragmentacija, marginalizacija, stigmatizacija ar socialinis išstūmimas, izoliacija, kurių suvokimui ir sprendimui reikia ne tik tolerancijos nuostatų, bet ir pilietinio dalyvavimo gebėjimų (Dewey, 2007; Putnam, 2000), kritinės sąmonės (Freire, 1998). Sheffield (2007) manymu būtent demokratijos praktikoje (*democracy-in-practice*) sąlygomis galima multikultūrinė, socialinės įvairovės, Kitokių gyvenimo stilių vienovė, nes per demokratinės praktikas yra kuriami ir palaikomi socialiniai ryšiai. Pastarąjį požiūrį jis grindžia *kultūrų vienovės* idėja, kuri atitinka šiuolaikinį sociokultūrinės antropologijos požiūrį, o taip pat atitinka ir europietišką „vienovės per įvairovę“ (*unity through diversity*) diskursą. Šiame kontekste MTB įvardijamas kaip edukacinį potencialą turintis ir

atitinkantis demokratinę praktikos esmę metodas, kuris gali padėti ugdyti pilietinius ir demokratinus gebėjimus bei nuostatas įsitraukiant į visuomenines, bendruomenines veiklas, t.y. dialogišką santykį su Kitu.

Putnam (2000) „boulingas vienam“ (*bowling alone*) metafora išryškina šiuolaikinę pilietinio aktyvumo formų silpnėjimo problemą. Putnamo darbai (1993, 2000), kuriuose jis akcentuoja socialinio kapitalo, pilietiškumo, solidarumo svarbą demokratinėje visuomenėje, dažnai minimi siekiant išryškinti MTB demokratinę prigimtį ir pilietiškumo ugdymo aspektus. Anot Putnam (1993, 2000), pilietinėje visuomenėje svarbus socialinių tinklų, tokių kaip savanoriškos organizacijos, kūrimas, kuris turėtų paskatinti socialinį bendradarbiavimą, bendrų socialinių vertybių puoselėjimą, pilietinio solidarumo jausmą. Vis dėlto pažymima, jog silpnėjant pilietiniam aktyvumui ir bendradarbiavimui slopsta ir pilietinis dialogas, kuriame susiduria skirtingos vertybinės pozicijos ryškėja individualizmas, socialinis susipriešinimas. Pastarosios problemos sprendimą ir demokratinės-pilietinės visuomenės plėtrą, Dewey (1984) sieja su edukaciniais procesais, patirtiniu mokymusi per įsitraukimą į vietos bendruomenių aplinkas, visuomeniškai naudingas veiklas, nes mano, kad demokratija turi prasidėti namie, ir jos *namai yra artimiausia kaimynystė*.

Šiame kontekste **tarnystės samprata** dažnai analizuojama (pvz., Boyle-Baise, Efiom, 2000; Boyle-Baise et al., 2006; Clark, 2003; Evans-Cowley, 2006; Rhoads, 1997) remiantis Radest (1993) veikalu, kuriame tarnystę bendruomenei jis apibrėžia kaip būdą prisidėti prie moralinės demokratijos, kurioje dominuoja **abipusiškumo, solidarumo jausmas bei tolerancija Kitoniškumui, įvairovei**.

Abipusiškumas (*mutuality*) arba tarpusavio sąveika (*reciprocity*) yra viena dažniausiai minimų sėkmingos tarnystės sąlygų (Radest, 1993; Rhoads, 1997). MTB paremtas abipusišku ryšiu tarp tarnaujančio ir to, kuriam tarnaujama. Tradicinis MTB požiūris grindžiamas dichotomine tarnystės prielaida, jog yra dvi žmonių grupės: tie, kurie *turi* ir tiek, kurie *neturi*, privilegijuoti ir neprivilegijuoti, aš/mes ir Kitas (Bruce et al., 2010). Tokia tarnystės samprata siejama su demokratinėmis tradicijomis, kurimas JAV, istoriškai plėtotu nacionaliniu charakteriu ir buvo suvokiama kaip pilietinio dalyvavimo forma, kuri, anot Tocqueville (1996), turėjo neleisti, kad individualizmas sugriautų Amerikos demokratiją. Todėl tarnystė pirmiausia buvo siejama su rūpinimusi sergančiaisiais, senukais, vaikais, benamiais, pagalba statant bažnyčias ir kitokia visuomenine veikla (Bruce et al., 2010). Radest (1993) siūloma abipusiškumo samprata turėtų panaikinti dichotominę tarnystės traktuotę.

Vienas iš MTB pradininkų, Robert Sigmon, tarpusavio sąveiką tarnystės metu apibrėžė per tarnaujančio ir to, kuriam tarnaujama vaidmenį, kur tarnaujantysis kartu yra ir besimokantysis bei kontroliuoja mokymosi procesą, o tie, kuriems tarnaujama suvokiami kaip *gavėjai* (Stanton, Giles,

Cruz, 1999:3). Pažymėtina, kad tokia tradicinė tarnystės samprata numato formalią individų interakciją, nes tarnaujančiojo veikla yra orientuota į konkretų tikslą ir paslaugos suteikimą. Taip įtvirtinamas *davėjo* ir *gavėjo* tarpusavio ryšys, hegemoniniai santykiai ar klasių skirtumai, kuriuose galią turintys individai padeda mažiau turintiems. Nors tarnystės veiksmas apjungia šias grupes, tačiau tai kartu ir įtvirtina galios dispozicijas (King, 2004). Tuo tarpu Radest (1993) abipusiškumas grindžiamas tiek abipusiškai lygiaverte sąveika, tiek ir abipusiu poreikiu: bendruomenės poreikiai siejami su tarnaujančių-besimokančiųjų mokymosi poreikiais, kitaip tariant, – su abipusiais mainais. Abipusiai mainai panaikina gavėjo ir davėjo dialektiką kaip vienpusio tarnystės veiksmo išraišką niveliuojant galios santykius, tačiau leidžia apsikeisti vaidmenimis, t.y. suprasti, kad abi pusės prisiima abu vaidmenis, - tarnaujančio (*server, doer*) ir to, kuriam tarnaujama (*served, done-to*), - vienu metu, arba, jog šie vaidmenys nuolat kinta tarpusavyje (Bruce, Martin, Brown, 2010; Andreotti, 2007; Sheffield, 2005; Kendall, 1990; Wade, 1997). Todėl abipusiškumas, pasak Radest (1993), yra kur kas daugiau nei paprasta vienas kitam svetimų individų sąveika, bet kartu ir galimybė suvokti save santykyje su Kitu, kaip jis įvardija - „būdas mokytis savo žmogiškosios būties“, būti *davėju* santykyje su *gavėju* „reiškia atliepti Kitą savyje“ (p. 179). Tačiau abipusiškumas neturėtų būti suprastas kultūrinės įvairovės niveliacijos prasme, nes „Kitas lieka Kitu ir aš lieku savimi“ (Radest, 1993:180). Poreikiai gali ir nebūti tapatūs, tačiau abi pusės atliepia vieni kitų poreikius bendroje veikloje. Tam, kad abipusė sąveika būtų dar ir ugdanti, anot Dewey (1933), kuriuo remiasi Radest (1993), abipusiškumas turi būti siejamas su išgyventos/patirtos problemos (*felt-problem*) identifikavimu bei jos bendru sprendimu. Kraft (1998) pastebi, jog tam kad abipusiškumas virstų tikra dialogo forma reikalinga refleksyvi sąveika, kai individai atranda ir suvokia vienas kito poreikius, skirtingus požiūrius, vertybes. Ir priešingai, savieigai palikta abipusė sąveika neužtikrina mokymosi turinio išpildymo bei ilgalaikio socialinio pokyčio.

Todėl abipusę sąveiką kiti autoriai (pvz. Baker-Boosamra et al., 2006) aiškina remdamiesi veiklos teorijos paradigma (*Action Theory paradigm*), atstovaujama Harmon (1981). Anot jo „abipusiškumas yra normatyvinė prielaida kylanti iš tiesioginio (*face-to-face*) santykio tarp aktyvių-socialių asmenų“ (Baker-Boosamra et al., 2006: 481), kuriame turi atsirasti abipusis mokymasis. Dar daugiau, šie santykiai turėtų remtis bendra vizija, kartu identifikuotais tikslus ir veikimo būdais, o tarpusavio sąveika turėtų būti grįsta kritine refleksija, įgalinančia suvokti ne tik tarnystės, kaip davimo, labdaros veiksmą, bet socialinių problemų prigimtį, kontekstą ir gebėjimą veikti (Stanton, Giles, Cruz, 1999; Rhoads, Howard, 1998).

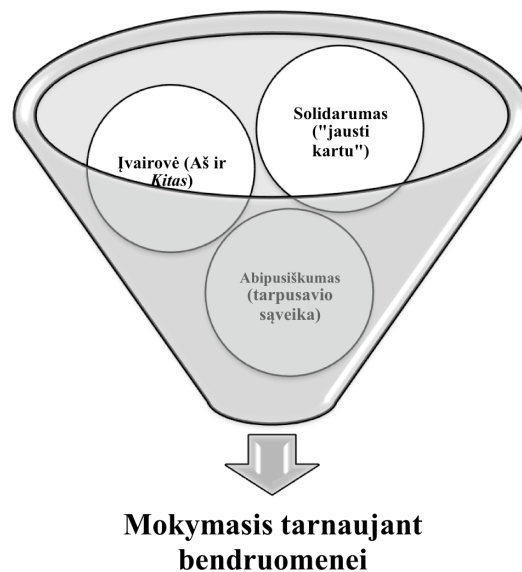
Grįžtant prie Radest (1993) tarnystės sampratos, abipusė tarpusavio sąveika negali būti įgyvendintas be **solidarumo** idėjos, pasiskolintos iš Rorty (1989), kurio idėjos padarė didelę įtaką

MTB filosofinei koncepcijai (Butin, 2007; Baker-Boosamra et al., 2006; Sheffield; 2005; Mažeikis, 2007; Liu, 2000;). Anot Rorty (1989), solidarumas visų pirma gimsta vaizduotėje, tai vaizduotės gebėjimas suvokti Kitą, svetimą kaip kenčiantį artimą arba kaip vieną iš mūsų, o ne kaip su manimi nesusijusį Kitą. Todėl solidarumas, apie kurį jis kalba, yra ne faktas ar duotybė, pasiekama visuomenėje atsisakius išankstinių stereotipinių nuostatų vienas kito atžvilgiu, bet siekiamybė, socialinis tikslas, visų pirma gimstantis vaizduotėje. Tuo pačiu, solidarumas yra gebėjimas *jausti kartu su Kitu*, man svetimu (Sheffield, 2005). *Jautimas kartu* artimas Levino santykio su Kitu sampratai, kurią aktualizuoja Mažeikis (2007) kalbėdamas apie bendruomeniškumo plėtojimą įgalinantį „išklausti Kitą, išgirsti jo širdies imperatyvą“ (p. 101-102). Šioje solidarizavimosi su Kitu sampratoje išryškinama empatija, kaip gebėjimas suprasti Kitą bei pasirengimas sąveikai su Kitu, sąveikai, kuri būtų grįsta abipusiu bendradarbiavimu, o ne individuacija. Šia prasme, kalbama apie socialinės sutelkties tipą, kuriam būdingas, Durkheim terminais kalbant, organinis solidarumas. Pluralistinėje visuomenėje dėl skirtingų individualizmo, tapatumo apraiškų atsiranda poreikis ieškoti naujų mechanišką solidarumą pakeisiančių bendradarbiavimo formų, kurios palaikytų socialinį konsensumą. Tokiu būdu empatija paremtos solidarumo idėjos realizavimas MTB metu tampa esminiu bendradarbiavimo tarp studentų ir įvairių visuomenės grupių santykius apibrėžiančiu aspektu, kuris ne tik užtikrina *čia ir dabar* sąveiką, bet mokymosi dėka užtikrina pilietiškumo ir demokratiškumo principais paremtų santykių plėtrą ateityje.

Vis dėlto kertinis terminas sujungiantis abipusiškumą tarpusavio sąveikoje ir solidarumą kaip *jautimą kartu* – **įvairovė arba Kitoniškumas**. Šis trečiasis tarnystę aiškinantis elementas apibūdinamas kaip esminė demokratinio socialumo forma (Radest, 1993). Pasak globalizacijos procesus tyrinėjančio antropologo, Friedman (2000), intensyvėjantys globalizacijos procesai dar labiau apunkina kalbėjimą apie Kitą, įvairovę, skirtingus identitetus, nes stebime pasaulio hibridizaciją, kurioje grynasis tapatumas (pvz., etnis grynumas ar etnis absoliutizmas) nuolat transformuojasi, įgauna vis naują pavidalą, todėl *Kitas* niekada nėra *Toks Pat*. Radest (1993) žodžiais tariant, mus supa gyvenamųjų pasaulių gausa, todėl nuolat susiduriame su *svetimu*, *Kitu* (p. 120). Šiuolaikinis kultūrinės įvairovės diskursas akcentuoja ne tik skirtumus tarp (*differences between*) bendruomenių, bet ir skirtumus bendruomenių viduje (*differences within*), pabrėžiant identiteto multidimensiškumą bei jo suvokimą kaip procesą, o ne kaip nekintančią esmę (Jay, 2008). Tokiame hibridiškame, heterogeniškame pasaulyje vyrauja *pozicinio* identiteto tipas (Friedman, 1994), kuris siejamas poreikiu pasirinkti tapatinimosi pozicijas, užimti tam tikrą socialinę, profesinę, kultūrinę nišą, kartu liekant atvirumo pokyčiams būsenoje. Queer teorijos atstovė, Butler (1993, 1997), tokią identitetą vadina *performatyviu*, nuolat save iš naujo patvirtinančiu arba įsteigiančiu identitetu. Vis

dėlto ji pažymi, kad *performatyvus tapatumas* ne visada yra refleksyvus individo pasirinkimas, bet greičiau diskurso galios atspindys. Aptariami šiuolaikinės visuomenės bruožai, kada nebemažtoma vienovė, o stebima gyvenimo stilių ir pasaulėžiūrų įvairovė, atsispindi ir ugdymo turinyje bei tiksluose. Edukacinės antropologijos atstovas Spindler (2005), analizuodamas mokymo(si) procesus postmodernioje visuomenėje, santykiyje su Kitu pabrėžia nuolatinę refleksiją, kurioje įvairovė svarbi ne tik kaip *Kito* kategorija, bet ir kaip savęs suvokimo būtinybė. Kitaip tariant, įvairovę mes ne tik aptinkame Kituose, bet ir reflektuodami savo pačių skirtumus (*within one's own psiche*) (Sheffield, 2005), arba, kaip teigia Radest (1993) susidurdamas su svetimu, aš taip pat pažvelgiu *į save kaip į svetimą* (p. 120). Todėl mokymas(is) turėtų būti nukreiptas į visuomenės įvairovės, Kito, o kartu ir savęs, pažinimą. (Refleksija, kaip mokymosi bei savo ir kito identiteto suvokimo sąlyga, aptariama 1.4.2. skyrelyje).

Šiame kontekste, MTB atveria įvairovės, - skirtingų gyvenimo būdų, vertybių, tikėjimo, pasaulėžiūros, - pažinimo sąlygas, dėl ko, anot Radest (1993), tarnystė tampa *Kitoniškumo praktika* (*practice of otherness*) (p. 188). Įvairovės, abipusiškumo ir solidarumo idėjos apjungiamos mokymosi tarnaujant bendruomenei metu, nes tarnystė yra konkretus socialinis dialogas, paverčiantis simbolinės įvairovės bei įsivaizduojamo solidarumo apraiškas realiu individų susidūrimu (žr. 1 pav.).



1 pav. Demokratiųjų principų įgyvendinimas mokymosi tarnaujant bendruomenei metu

Priešingu atveju demokratiųjų principų puoselėjimas bei minėtos idėjos liktų tik abstrakčiomis vizijomis, tarsi „vartymas kelionių žurnalų, bet ne keliavimas“ (Radest, 1993:188). Dialogo filosofijos požiūriu (Buber, Bachtin, Levin), kuri aptaria Mažeikis (2007), tarnystėje atsiverianti dialogo erdvė užtikrina realų susidūrimą su Kitu, Kito išgirdimą, sąlygojantį įvairovės palaikymą

tarpusavyje nesusvetimėjant. Taigi abipusiškumo, solidarumo bei įvairovės principai atskleidžia demokratinę tarnystės prigimtį. Reikia pastebėti, jog šie principai atpažįstami ir kitose visuomeninio, pilietinio dalyvavimo formose, pavyzdžiui, filantropinėje arba savanoriškoje veikloje, tačiau pastarosios dalyvavimo formos atskiriamos nuo tarnystės sampratos, taikomos MTB kontekste. Į klausimą, kodėl daroma tokia perskyra bus atsakyta tolesnėje MTB konceptualizacijos analizėje.

1.2. Tarnystės sampratos ir kitų visuomeninio dalyvavimo formų panašumai ir skirtumai

Mokslinėje literatūroje ir praktikoje įvardijamos įvairios **tarnystės formos, siejamos su filantropine, labdaringa veikla, savanoryste**. Nors konceptualiai šios tarnystės veiklos artimos savo tikslais – padėti su problemomis susiduriančioms bendruomenėms, visuomenės nariams. Visgi MTB analizuojantys autoriai pabrėžia tarnystės termino aiškų apsibrėžimą bei atskyrimą nuo kitų tarnystės bendruomenei ar visuomeninio/bendruomeninio dalyvavimo sampratų (Egger, 2008; Kuznecovienė, 2005).

Filantropija paprastai apibūdinama kaip socialinė atsakomybė padėti sociumo paribiuose atsidūrusioms visuomenės grupėms, vargstantiems, mažiau turintiems. Nors viena dažniausiai minimų filantropinės veiklos išraiškų yra finansinė parama, Lileikis (2005; 2007) kalbėdamas apie filantropijos ir ugdymo sąsajas, pabrėžė nematerialius elgesio tipus – „*dalinimasis, guodimas, rūpinimas, pagalba, pasiaukojimas, bendradarbiavimas ir kt.*“ (2007: 18). Filantropija savo krikščioniškosios *meilės artimui* esmė artima abipusiškumo ir solidarumo su Kitu kaip sau artimu sampratai. Šiuolaikinėje visuomenėje tokia veikla pereina į modernią vadybinę, ekonominę, socialinę ar politinę sritį. Sekuliarizacijos procesas filantropijai suteikė naujų bruožų, tačiau bendras socialinės atsakomybės ir socialinio solidarumo bruožas išliko. Modernioji vadybinė ir viešosios politikos paradigma nubrėžia egoistinius, tačiau kaip atskleidė mainų teorijos šalininkai, abiem pusėm naudingus aspektus (Vaidelytė, 2004). Nepaisant to, jog filantropinė veikla yra aiškiai orientuota į konkretų tikslą – padėti kitam, išreikšti rūpestį visuomenėje egzistuojančiom problemom ir prisidėti prie jų sprendimo, nuošalyje paliekama abipusio refleksyvaus mokymosi idėją (McElhaney, 1998).

Savanoriškoje veikloje, artimesnėje MTB tarnystės sampratai, socialinė interakcija atneša abipusę naudą ir tam, kuris tarnauja, nes patiria džiaugsmą, realizuoja pomėgius, hobi, ir tam, kuriam tarnaujama, nes gauna paslaugą. Savanoriška veikla atliekama gera tarnaujančio valia ir nemokamai. Pasak plačiausiai savanorystės fenomeną Lietuvoje analizuojančios Jonutytės (2007) savanoris tai žmogų, kuris skiria „savo laiko padėti bendruomenės nariams, neimantis už tai atlygio, prisiimantis

atsakomybę už savanorišką veiklą, siekiantis asmeninio tobulėjimo, naujos patirties įgijimo bei gaunantis dvasinės naudos, kuria dalijasi su bendruomene“ (p. 6). Analizuodama savanorišką jaunimo veiklą, Jonutytė (2007) pažymi jos sąsajas su neformalioju, socialiniu ugdymu, kuris vyksta įvairiose „socialinės-educacinės veiklos bazinėse vietose“ (p., pavyzdžiui, nevyriausybines organizacijose, bendruomenių centruose, klubuose, kur savanoriams būdinga pilietiškumo, demokratiškumo saviugdų principai (socialinė atsakomybė; lygybė ir pasirinkimo laisvė; pilietinis aktyvumas sprendžiant visuomenines, bendruomenines problemas).

Kaip ir daugelis savanorystės turinį bei reikšmę analizuojančių mokslininkų, Jonutytė (2007) savanorišką veiklą sieja su visuomenės inžinerija, dinamika, transformacija. Kalbėdama apie vykdomų savanoriško dalyvavimo tyrimų metodologinį pagrindą, ji išskiria tokias nuostatas: rekonstruktyvistinę (Bitinas, 2000; Ozmon, Craver, 1996), kuriai būdingas siekis pertvarkyti visuomenę bei ugdymo persitvarkymas ir pritaikymas socialinių permainų kontekste; krikščioniško socialinio mokymo (Hoffner, 1996; Castera, 1994; Kazlauskas, 1993) idėja koreliuoja su rekonstrukcionizmu ir vadovaujantis šiuolaikiniu Bažnyčios požiūriu į sociumą ir individą skatina bendruomeniškumą per savanoriškas veiklas; bendruomenės ugdymo nuostatos (Wegner, 2002; Baršauskienė, Leliūgienė, 2001; Johnson, 1998) akcentuoja abipusę individo ir visuomenės sąveiką, socialinės edukacinės pagalbos svarbą bei saviugdą; galiausiai, socialinių normų teorija (Myers, 2000; Chambre, 1995; Wuthnow, 1998) pabrėžia socialinę atsakomybę padėti kitiems pagalbos prireikusiems visuomenės nariams, tai socialinio išsipareigojimo principų puoselėjimas.

Mažeikis (2007) pastebi, kad rekonstrukcionizmas Vakaruose pirmiausia yra siejamas su religinėmis idėjomis: krikščioniškuoju ar politeistiniu rekonstrukcionizmu, kurie iš esmės akcentuoja socialines pertvarkas paremtas religinėmis, savanoriško pasiaukojimo dėl aukštesniųjų tikslų, idėjomis. Šiame kontekste minimas ir progresyvusis rekonstrukcionizmas, kuris „puoselėja dvasines pasaulio tvarkos atstatymo, moralės sugrąžinimo, bet kartu ir utopines, futurologines visuomenės pertvarkos vizijas“ (Mažeikis, 2007:22). Toks požiūris sunkiau įgyvendinamas praktinėje veikloje, arba socialinės pertvarkos rezultatas gali būti numatomas tik tolimoje ateityje. Kaip pažymi Mažeikis (2007), reiktų kalbėti apie pilietinio pragmatizmo, bendruomenines demokratines nuostatas. Jis taip pat akcentuoja solidarumo (kurio sąsajos su demokratiniais principais buvo išryškintos praeitame skyrelyje) svarbą atliepiant globalizacijos iššūkius bei plėtojant pilietinės savanorystės idėją.

Taigi, savanoriška veikla gali būti nukreipta ne į pagalbą konkrečiai bendruomenei, spręsti lokalią problemą, bet įsitraukiant į globalesnius visuomeninius įvykius, kaip antai savanorių įsitraukimo į gamtosaugos programas, kai savanorišką darbą organizuoja NVO, o savanorių užduotis – prisidėti prie bioįvairovės apskaitos regioniniu, nacionaliniu lygmeniu (Bell et al., 2008;

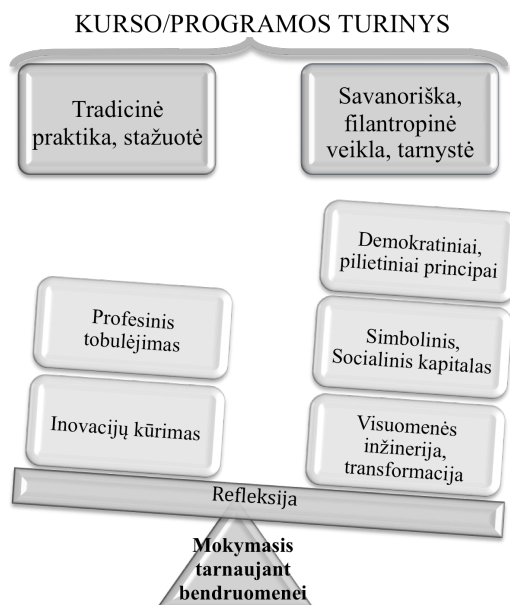
Vandzinskaite et al., 2010). Postmoderni kultūros dimensija atveria savitą savanoriškos veiklos poreikį tiesiog žaidybiškai, įdomiai praleisti laiką, pavyzdžiui masinių kultūrinių, meninių renginių metu (Mažeikis 2007). Kita vertus, savanorystė gali ištraukti į itin glaudų santykį su konkrečios problemos sprendimu, pavyzdžiui, *Didžiojo brolio (Big Brother)* programose, kur kiekvienas savanoris atlieka „vyresniojo brolio ar sesers“ vaidmenį sunkumų turinčiam vaikui. Šiuo atveju itin svarbi ilgalaikio emocinio ryšio dimensija (Jonutytė, 2007).

Individualiame lygmenyje, Jonutytės (2007) atlikta savanorių rengimo proceso tyrimo analizė atskleidė, kad jaunimo savanoriška veikla padeda tenkinti saviraiškos, savirealizacijos poreikius, sudaro sąlygas neformaliai ugdymui ir saviugdai. Jos tyrimas atskleidė, kad jaunųjų savanorių socialinė pedagoginė pagalba, skirta kitiems bendruomenės nariams, bet yra ir pačių savanorių savipagalbos, saviugdos bei neformalaus ugdymo priemonė (Jonutytė, 2007). Bet koku atveju tiek įsitraukimo į globalesnius savanoriškus projektus, tiek ir konkrečios problemos sprendimo atvejais, nėra akcentuojamas planingas, tikslingas mokymosi procesas, nes savanoriška veikla gali būti siejama su neformaliuoju, neregimuoju, savaiminiu mokymusi. Šiulaikinės MTB studijos pabrėžia tokį pilietinio dalyvavimo aspektą, kuriame svarbus ne tik tiesioginės tarnystės veiksmas (pagalba nuskriaustajam, turinčiam problemų, benamių maitinimas ar kita pagalba), tačiau pilietinio sąmoningumo ir įgalinimo raiška, kada studentai mokytoji kompleksiskai analizuoti socialines problemas, išvelgtų platesnius problemų priežastinius ryšius ir gebėtų tikslingai, planingai ištraukti į visuomenines, pilietines veiklas (pvz., mokytoji rašyti peticijas) (Thomas, 2009; Bernstein, 2009, Smith, 2009). Todėl pastaroji į pilietiškumą orientuotos tarnystės samprata taikoma MTB atveju, kur dėmesio centras taip pat nukreiptas ir į tarnaujančio mokymosi procesą, tarnavimo veiklą integruojant į studijų programą, siejamą su kurso turiniu, tikslais ir rezultatais bei esminis patirtinio mokymosi aspektu tampa refleksija (McElhaney, 1998).

Kitas aspektas dėl kurio minėtos visuomeninės veiklos sampratos įvardijamos kaip nepakankamos siejimui su MTB yra kritinės sąmonės ugdymas (Bruce, Brown, 2010; Bruce et al., 2010; Cook, 2008; Mitchell, 2007; Butin, 2007, 2005, 2003). Tradiciniame MTB požiūryje išryškinamas problematiškumas, jog savanoriškos, labdaringos veiklos metu yra siūloma tik pagalba, užuot tarnystę nukreipus į kritinį mąstymą, kuris kelia iššūkius nusistovėjusioms nuostatoms, požiūriams, stereotipams socialinių problemų atžvilgiu (Bruce et al., 2010). Todėl tarnystės sampratą siūloma sieti su aktyvia pilietine veikla, kurioje numatoma nuolatinė refleksija bei kritinis požiūris į socialinių problemų prigimtį, stengiantis ne patvirtinti hegemoninius galios santykius, Aš ir Kitas dualizmą, bet kurti bendradarbiavimo ir vienas kito įgalinimo santykius (Hart, 2006).

Dar vienas aspektas – profesinis tobulėjimas, kuris minėtose visuomeniškose veiklose dažniausiai nenumatomas, o MTB metu jis yra taip pat svarbus, nes MTB realizuojamas studijų programos arba kurso metu. Dalykinės kompetencijos paprastai plėtojamos tradicinės profesinės praktikos, stažuočių metu. Nors profesinė praktika labiau nei savanoriška veikla orientuota į tikslingą ir planingą mokymąsi, bet neapima platesnio, holistinio kompetencijų ugdymo. Be profesijos, anot Dewey (2007), žmogus priklauso įvairioms socialinėms grupėms (šeima, darbo vieta, bendruomenė), yra šalies pilietis. Greta siauros specialybės asmenybė turi įvairius tapatumus, veiklas ir vaidmenis, todėl rengimo profesijai bei darbo rinkai ir liberaliojo, kultūrinio ugdymo plačiąja prasme atskyrimas, anot Dewey, yra neteisingas. Ugdydamasi asmenybė turėtų plėtoti skirtingus gebėjimus, kad galėtų realizuoti save, turi turėti platesnę patirtį, kitaip tariant – patirtį gyventi.

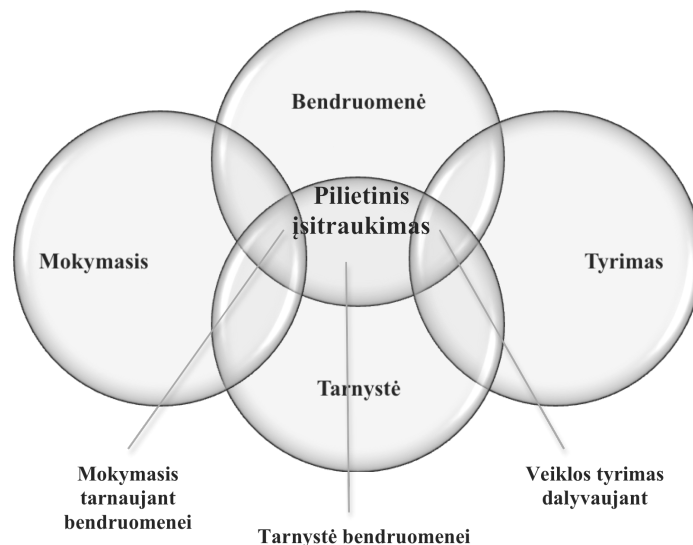
Apibendrinus įvairias tarnystės sampratas, kurios aptinkamos savanoriškoje, filantropinėje, labdaringoje veiklose bei grynai į profesiją orientuotoje praktikoje, galima teigti, jog tarnystės samprata taikoma MTB metu balansuoja tarp dviejų į praktiką orientuotų mokymosi formų: profesinės praktikos (tradicinė praktika, stažuotė) ir įvairaus pobūdžio savanoriškos veiklos (žr. 2 pav.) Anot Bringle, Hatcher (2009) MTB praplečia bet kurio kurso/studijų programos mokymo(si) tikslus, įtraukiant pilietinį ugdymą - studentai ne tik tarnauja, kad mokytųsi (*serve to learn*), bet taip pat mokosi tarnauti (*learn to serve*). Tokiu būdu MTB yra orientuotas tiek į socialinę (visuomenės, bendruomenės), tiek ir individualią (studento profesinis ir asmenybinis tobulėjimas) transformaciją.



2 pav. Tarnystės ir profesinės veiklos sampratų mokymosi tarnaujant bendruomenei metu derinimo galimybės

Viena vertus, MTB, kaip patirtinio aktyvaus mokymosi forma, derinamas su kurso ar studijų programos turiniu, kuriame paprastai dominuoja profesinis tobulėjimas, orientuotas į profesinių kompetencijų plėtojimą, akcentuojama nauda studentui, kai kuriais atvejais bendro žinojimo/inovacijų kūrimas, kuris gali būti naudingas ir praktikos bendruomenei, organizacijai. Mokymosi aspektas tokioje veikloje yra aiškiai išreikštas. Kita vertus, MTB savo idėja labiau priartėja prie savanoriškos tarnystės, paremtos demokratiniais, pilietiniais principais, prasmės, kada akcentuojama tarnystės nauda bendruomenei, *gavėjui*. Nors ir aptariama nauda studentui, tačiau greičiau kaip asmeninis emocinis pasitenkinimas, nei mokymosi tikslų svarba. Naudos studentui apibrėžimui, skirtingai nei profesinės praktikos atveju, dažnai stinga aiškaus ir tikslingo mokymosi elemento. Kaip minėta Jonutytytės (2007) studijos apie savanorystę atveju, savanoriška veikla siejama su saviugda, arba paslėptuoju mokymusi, kuriame dominuoja paties individo mokymosi potencialas, gebėjimas save tobulinti. MTB yra kurso metu realizuojamos tarnystės patirtis, dėl ko, kitų nuomone, ji negali būti įvardijama kaip išimtinai savanoriška veikla, nes čia išnyksta sąmoningas-savanoriškas įsitraukimas į visuomenines-bendruomenines veiklas (Egger, 2008), o studento tarnystės patirtis glaudžiai siejama su kryptingo mokymosi tikslais. Refleksija tampa esminiu mokymosi aspektu praktinėje veikloje, leidžianti kurso turinį pakreipti į holistinį ugdymą, įgalinimą ir veiksmingą pilietinį ugdymą realioje veikloje.

Taigi mokymasis tarnaujant atskiriamas nuo kitų tarnystės ir visuomeninio dalyvavimo ir įsitraukimo formų dėl nepakankamo šios veiklos siejimo su mokymo(si) turiniu. Anot Furco tarnystės bendruomenei veiklos turėtų būti suprantamos kaip *tekstas*, kuris yra interpretuojamas, analizuojamas ir siejamas su kurso turiniu (Bringle et al., 2006). Be to, dėl sudarytos galimybės MTB metu įsitraukti į realią pilietinę veiklą, metodas išskiriamas iš kitų praktinio mokymosi formų. Kitaip nei kitos į praktiką (*practice-based*) ar į bendruomenę (*community-based*) orientuotos mokymosi formos (pvz., kooperatyvus mokymasis, tiriamoji veikla, stažuotės ar tradicinė praktika), MTB yra integruotas į kursą ir šalia kitų mokymo(si) tikslų, turi dar vieną aiškiai išreikštą tikslą – ugdyti studentų pilietinius įgūdžius ir nuostatas (Bringle et al., 2006; Bringle et al., 1999). Dėl šių priežasčių šalia kitų praktinio mokymosi ir pilietinio ugdymo formų, MTB įvardijamas kaip metodas veiksmingiausiai siejantis tarnystę bendruomenei, pilietinį įsitraukimą ir mokymąsi (3 pav.)

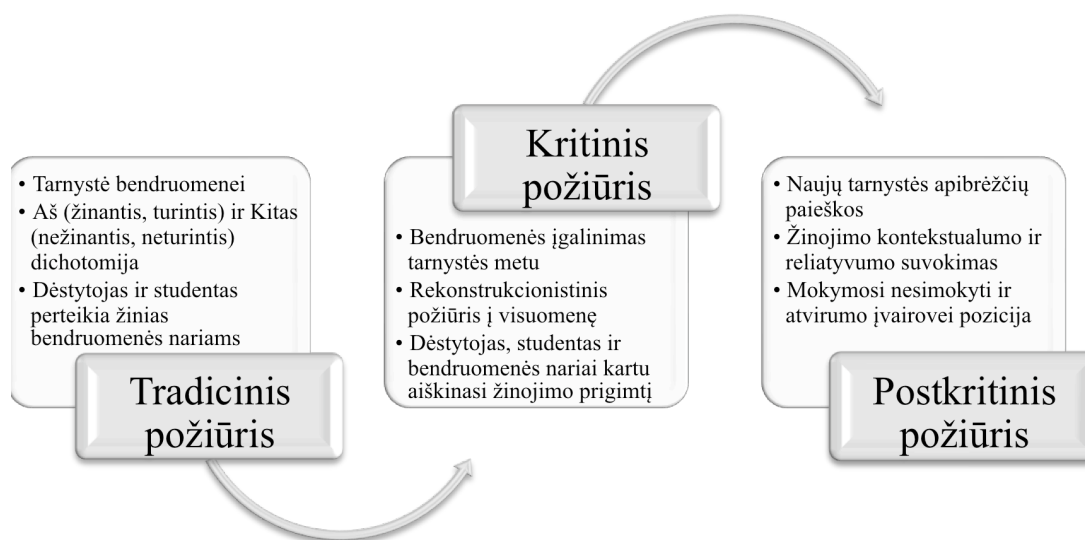


3 pav. Pilietinio įsitraukimo ir dalyvavimo formos (adaptuota pagal Bringle et al., 1999)

Tarnystės bendruomenėje ir mokymosi apjungimas, sudaro sąlygas mokymosi metu formuoti pilietinio įsitraukimo ir aktyvumo įpročius, kurie dažnai MTB mokslinėje literatūroje apibūdinami siejant su Bellah (Bellah et al., 1985) vadina demokratiniais, pilietiniais ir bendruomeniškumo *širdies įpročiais* (*habits of the heart*). Bernstein (2009) mano, jog į pilietiškumą orientuotame ugdyme tobulinamas studentų gebėjimas išvelgti epistemologinę įvairovę, kadangi pirminiam episteminiam vertybių ir problemų aiškinimui būdingos juoda-balta, teisinga-neteisinga interpretavimo dichotomijos. Svarbu, kad ilgainiui studentai suvoktų ne tik daugialypius įvairių socialinių problemų aiškinimo būdus, bet ir tai, kad nuomonių įvairovė gali būti grįsta įrodymais, o ne tik *sutinku nesutikti* (*agree to disagree*) pozicija. Todėl vienas iš efektyvaus pilietinio ugdymo tikslų turėtų būti ateities piliečių mokymas diskutuoti apie nesutarimus *pilietiniu tonu* ir tobulinti pilietinius gebėjimus, skatinančius veikti (Bernstein, 2009). Nors MBT įvardijamas kaip vienas efektyviausių būdų sustiprinti pilietinį mokymosi turinį, nes pagrindinis bruožas, išskiriantis MTB iš kitų visuomeninio dalyvavimo ir patirtinio mokymosi formų, yra glaudus ryšis su mokymosi (kurso, studijų programos) tikslais, svarbu paminėti, kad priklausomai nuo taikomo MTB modelio gali skirtis ir pilietinių principų plėtojimas mokymosi procese. Todėl toliau plėtojant MTB analizę pravartu aptarti mokslinėje literatūroje pateikiamas įvairias MTB koncepcijas.

1.3. Mokymosi tarnaujant bendruomenei aiškinimas remiantis tradicine, kritine ir postkritine perspektyvomis

Šiuolaikiniame globaliame, dinamiškame, nuolat kintančiame pasaulyje, anot Kress (2007) nebėra vienos galios, kuri apibrėžtų žinojimo turinį, nebėra iki galo aišku, ko turi būti mokoma(si) ir kokiais būdais. Visa tai keičia švietimo politikos gaires, o kartu ir mokymo(si) tikslus, turinį, metodus, tarp jų ir MTB konceptualizaciją. Todėl kalbant apie MTB, kuris turi gan ilgą formavimosi kaip atskiros edukacinės praktikos istoriją, reikia suprasti ir metodo konceptualias transformacijas globalių pokyčių kontekste. Mokslinėje literatūroje aptinkami **trys požiūriai į MTB** (4 pav.), kurie išryškina konceptualias MTB variacijas (Bruce, Brown, 2010): su MTB edukacinės praktikos formavimosi pradžia siejamas **tradicinis požiūris**, kuriame išryškinami dichotominiai tarnaujančio ir to, kuriam tarnaujama (Aš ir Kitas), santykiai bei nauda ‘gavėjui’ (bendruomenei); **kritinis požiūris** į MTB akcentuojantis kritinės sąmonės ugdymą ir pilietinį įgalinimą, tarnystės metu pabrėžiamas bendradarbiavimas ir sąveika, abipusė nauda abiem dalyvių grupėms; **postkritinis požiūris** į MTB siejamas su globalizacijos, postmodernios visuomenės sampratomis, su žinojimo pliuralizmu ir poreikiu ieškoti tinkamiausio MTB bruožų derinimo, išryškinimo ar naujų socialinės sąveikos su bendruomenėmis apibrėžčių.



4 pav. Skirtingi požiūriai į mokymąsi tarnaujant bendruomenei (pagal Bruce, Brown, 2010)

Tradicinis požiūris į MTB yra paremtas dichotomine prielaida, kad yra dvi žmonių grupės: tie, kurie *turi* ir tiek, kurie *neturi*; privilegijuoti ir neprivilegijuoti, Aš ir Kitas (Bruce, Brown, 2010; Bruce et al., 2010). Pagrindinė tokio požiūrio prielaida yra ta, kad studentai, įsiraukę į mokymąsi tarnaujant bendruomenei, atstovauja *turinčiųjų* visuomenės daliai, todėl tarnystės tikslas yra padėti

neturintiems. Tarnystė labiausiai atitinka krikščioniškojo rekonstrukcionizmo idėjas, kuomet plėtojama altruistinė savanoriška veikla, empatijos jausmas. MTB projektai labiau skirti tiesioginei tarnystei, pagalbai bendruomenei, pavyzdžiui, sunkumų turintiems vaikams, socialinės atskirties grupėms ar dalyvavimui maisto banko akcijose. Taigi mokymosi procesas organizuojamas mokymo paradigmai būdingu principu: dėstytojui tenka eksperto vaidmuo, jis organizuoja mokymo procesą iš anksto suplanuodamas tarnystės užduotis, veiklas, jų turinį bei rezultatai; studentai prisiima *žinančių* (knowers) ir *padėjėjų, tarnaujančiųjų* (servers) vaidmenį: jie, remdamiesi dėstytojo perteikiamomis žiniomis bei orientuodamiesi į užduoties reikalavimus, atlieka tarnystės veiklas; bendruomenė – naudos gavėja. Tokiu požiūriu grindžiamas filantropinis MTB (Abel, 2004; Semetelli, 2004;) modelis kritikuojamas dėl dichotominių *gavėjo-davėjo* santykių palaikymo bei pastangų įnešti pokytį į bendruomenės gyvenimą, tačiau nesistengiant suvokti bendruomeninių problemų prigimties ar sukurti įgalinančią partnerystę. Be to, toks modelis nebūtinai integruojamas į studijų, kurso programą, nes esminis jo tikslas – sudaryti studentams sąlygas savanoriškai filantropinei veiklai. Dėl tokios tarnystės vienpusiškumo ir labdaringo pobūdžio neskatinamas visapusiškas profesinis ir asmenybinis tobulėjimas, neatliepiami pilietiniai atstovavimo principai.

Kritiniu požiūriu grįstame MTB – kritinis mokymasis tarnaujant (Critical Service-Learning) (Mitchell; 2007; Butin, 2007, 2005, 2003; King, 2004; Rice, Pollcack, 2000; Rhoads, 1997), – šiuolaikinė tarnystės samprata siejama su visuomenės inžinerijos samprata, poreikiu aiškintis visuomeninių ir bendruomeninių problemų prigimtį ir jas spręsti įsitraukiant į dialogiškus santykius. Tarnystė bendruomenei yra daugiau nei paprasta pagalba mažiau turintiems, vargstantiems, socialiai išstumtiems, marginalizuotiems visuomenės nariams. Kritinio MTB metu siekiama įgalinti studentus ir bendruomenės narius, kurie veikdami išvien gali įnešti aiškų konkretų pokytį kuriant bendrą gerovę. Kritinis MTB modelis akcentuoja studentų įtraukimą į tarnystės veiklas, kuriose esminis tikslas tenka galios disbalansų, socialinės nelygybės, socialinio įgalinimo, išstūmimo ir įtraukimo, rasinės, lyčių diskriminacijos ir daugelio kitų klausimų analizei. Tokia įgalinančios tarnystės samprata turi vesti prie socialinių veiksmų įsitraukiant į socialinių problemų sprendimą. Šis MTB požiūris grindžiamas Freire idėjomis ir kritine pedagogika, todėl pirmiausia akcentuojamas mokymosi procesas, kuriame įgalinami visi dalyviai, o ypač nedominuojančių visuomenės grupių nariai ir tokiu būdu užtikrinamas socialinis teisingumas mokymosi, tobulėjimo atžvilgiu. Butin, (2007, 2005, 2003) daug dėmesio skiriantis MTB konceptualizacijai, kabėdamas apie MTB kritinės teorijos perspektyvoje, pabrėžia, jog tarnystės metu visos dalyvių grupės (dėstytojas, studentai ir bendruomenės nariai) turėtų veikti išvien siekdamos išsiaiškinti žinojimo prigimtį, aiškintis, kas apibrėžia bei kontroliuoja žinojimą, kokios hegemoninės galios turi įtakos žinojimo kūrimui ir pan. Ši

kritinį požiūrį atitiktų pilietinio įsitraukimo (Watson, 2004) ir komunitarinis (Codispoti, 2004) MTB modeliai kuriuose pabrėžiamas pilietinio dalyvavimo, atstovavimo aspektas bei bendruomeninė kooperacija, bendradarbiavimas, partnerystės kūrimas. Abu modeliai atkreipia dėmesį į abipusiškumo principą tiek naudos, rezultatų, riek ir proceso, dalyvių sąveikos tarnystės metu atžvilgiu. Ugdymo vaidmuo siejamas su tokiu mokymosi procesu (turinio, metodų prasme), kuriame būtų skatinamas besimokančiųjų kritinis mąstymas, įsitraukimas į prasmingas tarnystės veiklas, problemų sprendimą siekiant įnešti socialinį pokytį. Studentų vaidmuo suvokiamas ne kaip universitete įgyto žinojimo perteikėjų bendruomenės nariams, bet kaip besimokančiųjų socialinių veikėjų, kurie patirtinio mokymosi metu aiškinasi kaip socialinės, pilietinės iniciatyvos yra suprantamos akademinio/teorinio ir bendruomeninio/praktinio žinojimo kontekste. Refleksyvumas, šiuo atveju, svarbus ne tik kaip patirtinio mokymosi sąlyga, bet kartu ir kaip būdas, epistemologinės įvairovės sąlyga, kritiškai pažvelgti į visuomeninius ar net edukacinius procesus. Anot Bruce ir Brown (2010) MTB metodas gali padėti tobulinti studijų programas, jei MTB metu keliami klausimai, koks tokio ugdymo tikslas ir kas gauna naudą? kieno ir koks žinojimas yra patikimas?

Postkritis požiūris. Bruce, Brown (2010) postkritis požiūrį grindžia poststruktūralistine, postkolonialistine perspektyvomis. Pasitelkiama Andreotti ir de Souza (2008) *nesimokymo privilegijos* koncepcija. Koncepcija, kaip *mokymasis nesimokyti (learning to unlearn)*, yra susijusi su suvokimu, jog yra įvairios legitimios, validžios ir vertos egzistuoti žinojimo perspektyvos. Pastarasis konceptas atskleidžia vienos perspektyvos nepakankamumą, situatyvumą, kalbos kontekstinę priklausomybę. Reikia pastebėti, jog nesimokymo teorijos termino autorius yra Herbert Kohl (1994), kuris straipsnyje *Aš nesimokysiu iš tavęs* nesimokymą apibūdino kaip efektyvią techniką, kuri įgalina sąmonės pokytį ir „padeda žmonėms plėtoti pozityvius mąstymo ir kalbėjimo būdus priešingus dominuojančioms engimo formoms“ (p. 23). Kritis nesimokymo pozicija taip pat reiškia nepritarimą ar nesutikimą su visuomenėje vyraujančiomis nuostatomis, alternatyvios pasaulėžiūros ar gyvenimo stiliaus pasirinkimą, Kohl žodžiais, *kūrybinį nepritarimą (creative maladjustment)*. Ši samprata siejama su Martino Liuterio Kingo kalba, pasakyta Kalifornijos universitete (Berklis, 1958 m.), kurioje jis išryškina psichologinę gerai prisitaikiusios (*well-adjusted*) asmenybės gyvenime sampratą: „mes visi turime siekti gyventi gerai prisitaikiusio asmens gyvenimą siekdami išvengti neurotiškų ir šizofreniškų asmenybių. Bet mūsų socialinėje tikrovėje yra dalykų, prie kurių man yra garbė būti blogai prisitaikiusiam <...>. Niekad nesiekiau prisitaikyti prie segregacijos ir diskriminacijos <...> fizinės prievartos <...> militarizmo. Aš kviečiu jus neprisitaikyti prie šių dalykų“ (Kohl, 1994, 128-129). Nesimokantysis yra asmuo, kuris sąmoningai priima sprendimą nepriimti to, ko jį moko kaip vienintelės tiesos, bet ieškoti įvairių žinių šaltinių. Šiuo atveju pabrėžiamas kalbos diskursyvumas,

galintis perteikti stereotipinį ar ideologinį pasaulio vaizdą. Kritinės pedagogikos požiūriu, mokymo(si) procese būtina išlaisvinti sąmonę ir ugdyti gebėjimą pažinti socialiai konstruojamą tikrovę. Mokymasis sugretinamas su atvirumu Kitoniškai tiesai ir žinojimui, kuris neleidžia savęs ar kito suvokti kaip vienintelio tiesos valdytojo ar pasyvaus ideologijos, gandų objekto ir mokytis „to, kas aš esu siejant su tuo kas yra mano priešybė“ (Bruce, Brown, 2010:119). Atvirumas, kai sunku iš anksto numatyti ko ir kaip reikia mokytis (Kress, 2007), gali pasireikšti tik per dialogišką santykį su Kitu ir refleksiją. Tokiame kontekste keičiasi ne tik mokymosi tikslai bei formos, bet ir mokymosi proceso dalyvių (ugdytojo ir besimokančiojo) santykiai. Conner (2010) pastebi, jog taikant MTB ne tik studentui, bet ir dėstytojui būdingas *nesimokymo* aspektas, kada jis turi iš naujo pažvelgti į save, savo vaidmenį pedagoginiame procese, dėstyimo metodiką ar nuostatas studentų atžvilgių (pvz., kuris studentas yra pažangesnis ir gali pademonstruoti geresnius rezultatus). Taip ugdytojas tampa besimokančiuoju, o kartu su studentais ir bendruomenės nariais – žinojimo kūrimo bendraautoriumi. Pilietiškumo prasme, nesimokymo požiūris atitinka jau minėtą *sutinku nesutikti (agree to disagree)* pilietinę poziciją ir gebėjimą įsitraukti į socialinių problemų sprendimą arba savo teisių atstovavimą pilietiniu tonu (Bernstein, 2009).

Postkritisinis požiūris taip pat siejamas su kontekstuali reliatyvizmu (*contextual relativism*), kuris pabrėžia žinojimo reliatyvumą, dinamiką priklausomai nuo konteksto, t.y., jog vieną kartą vienoks požiūris gali būti tinkamesnis nei kitas (Bruce, Brown, 2010). Tai reikalauja epistemologinio ir ontologinio supratimo, kad žinojimas yra socialiai konstruojamas, dalinis ir kontekstualiai nepastovus. Pavyzdžiui, MTB metu konkrečios problemos sprendimas, paremtas teorine, mokslinė perspektyva, gali būti priešingas bendruomenės požiūriui. Kontekstualaus reliatyvizmo perspektyva pabrėžia gebėjimą spręsti kompleksines problemas atsižvelgiant į konteksto veiksnius ir skirtingas epistemologines pozicijas. Ši perspektyva liečia ne tik mokymosi sampratą, bet ir **MTB konceptualizaciją, kuri gali kisti priklausomai nuo konteksto, globalių ar lokalių švietimo politikos ar sociokultūrinių, ekonominių visuomenės ypatumų.**

Apibendrinus trijų, – **tradicinio, kritinio ir postkritisinio**, – MTB aiškinimo pozicijų analizę matyti, kad MTB konceptualizacija ir edukacinė praktika gali remtis skirtingomis tarnystės veiklos sampratomis, mokymosi dalyvių vaidmenimis, mokymosi tikslais ir rezultatais. Šiuolaikinis MTB koncepto problematiškumas slypi tame, jog jis įprasmintas tarnystės imperatyvo (tarnaujančio ir to, kuriam tarnaujama dichotomija) nekintančioje epistemologinėse ir ontologinėse idėjoje, kuri turi būti iš naujo permąstoma sociokultūriškai Kitokioje, kontroversiškoje ir dinamiškoje tikrovėje, šiuolaikinės žinių visuomenės kūrimo kontekste. Nepaisant galimų konceptualių MTB inovacijų, esminiai edukaciniai elementai – patirtinis mokymasis ir refleksija – nekinta.

1.4. Mokymosi tarnaujant bendruomenei edukacinis veiksmingumas

1.4.1. Mokymasis tarnaujant bendruomenei – patirtinio mokymosi forma

Neabejojama, kad „*MTB yra patirtinio mokymosi forma, kurioje studentai įsitraukia į veiklas, atliepančias žmogaus ir bendruomenės poreikius kartu su struktūruotomis iš anksto apgalvotomis galimybėmis skatinti studentų mokymąsi ir tobulėjimą*“ (Jacoby, 1996:5). Šis metodas grindžiamas pragmatizmo, progresyvizmo ir patirtinio mokymosi teorijomis (William James, John Dewey, William H. Kilpatrick ir Paul Hanna), kurios pabrėžia patirtinio mokymosi realioje socialinėje aplinkoje (bendruomenėse, organizacijose) ir nuolatinės refleksijos svarbą siekiant panaikinti ugdymo ir visuomenės atskirtį (Rocheleau, 2004; Williams, 2002; Godfrey, 1999; Rhoads, Howard, 1998; Eyler et al., 1996; Giles et al, 1994; Giles, 1991; Kraft, 1998; Hepburn, 1997; Mažeikis, 2007, 2008; Mažeikienė, 2008 ir daugelis kitų). Ypač daug dėmesio skiriama Dewey (1933, 1976, 1984, 2007) ugdymo ir socialinei filosofijai, kuria remiantis perteikiami MTB patirtinio ir probleminio mokymosi, refleksyvios veiklos, pilietiškumo, bendruomeniškumo bei demokratiškumo bruožai. Dewey (2007) manymu ugdymas ir ugdymo institucijos turi tapti demokratinėmis institucijomis, glaudžiai susijusiomis ir besivadovaujančiomis bendruomenės problemomis ir piliečių poreikiais. Anot Dewey, refleksyvus, kryptingas ir nuoseklus mokymasis ir mąstymas galimas tik tuomet, kai besimokantysis susiduria su gyvenimiškos prigimties klausimais, kliūtimis ar problemomis. Realų, o ne abstrakčių, bendruomenių problemų sprendimas ne tik skatina refleksyvų, kritinį mąstymą, bet taip pat padrąsina jaunos piliečius dalyvauti transformuojant savo bendruomenes. Pastarasis demokratinio ir realia patirtimi paremto ugdymo principas perkeliamas į MTB kontekstą.

Visų pirma reikia atkreipti dėmesį į tai, kaip Dewey aiškina **patirties koncepciją**. Dewey kaip ir Kilpatrick patirtį laiko ugdymo šerdimi, kuri formuoja ugdymo tikslus ir metodus leidžiančius ugdymą priartinti prie realaus gyvenimo situacijų, t.y. ugdymą paverčiant pačiu gyvenimu, o ne ruošimusi jam. Pragmatizmo filosofijos atstovai mano, kad efektyvi ugdymo sistema, kaip ir filosofija, turi prasidėti nuo realaus gyvenimo problemų sprendimo arba rengti besimokančiuosius realioms, sudėtingoms, kompleksinėms gyvenimo situacijoms, nes priešingu atveju abi praktikos (filosofija ir ugdymas) yra paremtos tik spekuliatyviomis tiesomis ir abstrakčiais pasaulio vaizdiniais. Pilietiškumo ir demokratijos prasme, abstraktūs samprotavimai ir diskusijos apie valstybę, jos santvarką ir valdymą yra veikiau mąstymo ir politinės filosofijos gebėjimų demonstravimas, o ne pilietinis dalyvavimas (Mažeikis, 2007). Esminė šio patirtinio mokymosi idėja – žinojimas turi atsirasti realioje gyvenimiškoje situacijoje, nes kitaip tai yra abstrakcija atskirta nuo patirties, kurios negalima sieti su nauja patirtimi. MTB atveju patirties aspektas pabrėžiamas per sąveiką su socialine

aplinka, studentų įsitraukimą į kaimyninės bendruomenės gyvenimą, kur, Dewey nuomone, prasideda demokratija ir demokratinis ugdymas. Tačiau taip pat pabrėžiama, kad ne visos įgyjamos patirtys yra reikšmingos ir turi ugdomąjį pobūdį, nes daugelis patirčių gali turėti neigiamą emocinį atspalvį arba būti klaidinančios. Vadovaujantis šia logika, bet kuri tarnystės patirtis gali būti neugdanti ar net žalinga, pavyzdžiui, skatinti ne toleranciją, bet priešingai – priešišką socialinei ir kultūrinei įvairovei. Todėl analizuojant patirtinio mokymosi sampratą remiantis Dewey koncepcijomis, išskiriami esminiai patirties, tyrimo ir refleksijos elementai, kurie leidžia atsakyti kokia patirtis yra ugdanti ir įprasmina edukacinę patirties turinį.

Ugdančios patirties sampratą, kurią pateikia Dewey, daugelis autorių (Godfrey, 1999; Dwligh, Giles, Eyler, 1994; Shumer, 1993b; Giles, 1991) aktualizuoja per du esminius principus, kurie yra ir patirties filosofijos ašis:

1. **Tęstinumo principas** – *linijinė* patirties dimensija, nurodanti, jog mokymasis atsiranda patirties kontinuumu (*experiential continuum*). Ši idėja pabrėžia, kad patirtys yra paremtos ankstesnėmis patirtimis ir jos turi būti nukreiptos į augimą ir tobulėjimą. Dėstytojo vaidmuo yra formuoti ir nukreipti patirtis taip, kad būtų užtikrintas mokymosi tęstinumas.
2. **Sąveikos principas** – tai yra *horizontali* patirties dimensija, išryškinanti situatyvią mokymosi prigimtį, pabrėžiant, kad mokymasis atsiranda iš besimokančiojo ir aplinkos tarpusavio sąveikos.

Pasak Godfrey (1999), tęstinumo principo įgyvendinimas MTB metu siejamas su ryšiu tarp kurso turinio, užduočių, kurso metu įgytų gebėjimų bei konceptų taikymo realaus gyvenimo situacijose; o sąveika nurodo sąsajas tarp objektyvios užduočių prigimties ir subjektyvios patirties – studento įspūdžių ir minčių. Pastaroji sąveika yra pasiekama per refleksyvias veiklas, kurios gali būti įvairaus pobūdžio: diskusijos auditorijoje, refleksyvūs žurnalai, rašto darbas ar užduotis, kuri reikalauja iš studentų apmąstyti ir kritiškai įvertinti savo patirtį. Tokiu būdu sukuriama kūrybiška ir žaidybinė mokymosi aplinka, kuri, anot Dewey (2007), panaikina mechaninį išmokimo aspektą, o tuo pačiu, kritinės pedagogikos požiūriu, keičia pasyvaus ir nekritiško mokymosi pobūdį. Dewey akcentuojama kūrybiškumo idėja siejasi su George Herbert Mead samprotavimais, jog žmogaus kūrybiškumas pasireiškia per aktyvią žmogaus veiklą, savo patirties, veiksmų rekonstrukciją, apmąstymą bei tęstinumo užtikrinimą (Miller, 1973). Miller (1973), remdamasis Mead, pastebi, kad refleksyvi veikla pasižymi naujų mąstymo ir veikimo būdų, leidžiančių efektyviau prisitaikyti naujose situacijose numatymu. Šie aspektai integruojami į MTB siekiant sukurti aktyvią, kūrybingą mokymosi aplinką, kuri apjungia tarnystę bendruomenei su akademinėmis studijomis, studijuojamo kurso turiniu, tam, kad tobulintų studentų gebėjimą kritiškai mąstyti, praktiškai spręsti problemas ir

kartu plėtoti aktyvaus, visuomeniško piliečio asmenybę demokratinėje visuomenėje (Harkavy, Benson, 1998).

MTB metu besimokantysis susiduria su konkrečia problema ir savo veiksmais gali padėti ją spręsti, kas priartina tokios tarnystės turinį prie Dewey (1933) efektyvaus mokymosi sprendžiant realias problemas sampratos. Ši samprata artima probleminio mokymosi aiškinimui, kai mokymosi procesas nukreipiamas į hipotetinės, dėstytojo sumodeliuotos ar realioje socialinėje aplinkoje identifikuotos probleminės situacijos analizavimą, mokslinių ir taikomųjų sprendimų ieškojimą. Vis dėlto Dewey kalba apie realias, patirtas problemas, kurių sprendimas siejamas su nuoseklia ir planinga mokymosi veikla (patirtis, refleksija, planavimas, taikymas, įvertinimas). William Kilpatrick (1922), Dewey studentas ir jo idėjų tęsėjas, patirties kaip probleminės situacijos analizavimo galimybę taip pat aiškina per probleminio, projektinio metodo taikymą mokymosi efektyvumui sustiprinti. Projektinis metodas numato ne tik sąmoningą realaus gyvenimo tyrinėjimo sąlygą, bet ir tikslingą, planingą veiklą. Dewey samprotavimus apie probleminį, situatyvų mokymąsi tęsiantys užsienio (Savin-Baden 2000; Savin-Baden, Major, 2004; Barrows, 1999 ir kt.) ir Lietuvos autoriai (Šveikauskas, 2005; Čiučiulkienė, 2004; Žydžiūnaitė, 2001 ir kt.) išryškina įvairius tokio mokymosi aspektus: pabrėžiamas probleminio mokymosi aktualumas mokymosi paradigmos kontekste, ugdant kritinį probleminį mąstymą; pabrėžiamas realios, o ne hipotetinės probleminės situacijos vaidmuo konstruojant naują žinojimą bei gebėjimus, taip įgalinant besimokančiuosius prasmingam, tikslingam mokymuisi; pastebima, jog toks mokymasis glaudžiai siejamas su edukaciniu turiniu, sistemingai, integraliai taikant refleksyvias veiklas įprasmina savo patirtį, skatina žinojimo transformacijas. Dewey (1933) patirtinį mokymąsi sieja su refleksyvia tiriamąja veikla, kitaip – mokslinio tyrimo principais: aktyviu, nenutrūkstančiu bei atidžiu savo paties įsitikinimų ir žinojimo apmąstymu, apibendrinimu, išvadų darymu, vedančiu prie naujų žinojimo alternatyvų keliančių iššūkių. Todėl MTB praktinė veikla, paremta socialinės tikrovės, probleminių situacijų tyrinėjimu turėtų būti prasminga, nukreipta į realios problemos sprendimų paiešką, skatinti smalsumą, lavinti gebėjimą susidoroti su kylančiais iššūkiais. Šių kriterijų taikymas apima tęstinumo ir sąveikos, proceso problematizavimo ir refleksijos apjungimą. Todėl MTB praktikams siūloma atsižvelgti į užduočių formulavimą bei tarnystės projektų tikslingą planavimą, idant patirtinis mokymasis įgautų edukacinį turinį.

Dewey idėjos atspindi šiuolaikinę siauro profesionalizmo idėjos kritiką. Dažnai profesinio rengimo kontekste vadovaujamosi įsitikinimu, kad šalia universitetinio akademinio išsilavinimo pakanka atlikti kuo daugiau praktikų įmonėje, organizacijoje, kurioje veiks būsimasis specialistas. Tuo tarpu Dewey (2007) žmogaus profesiją traktuoja holistine prasme kaip gyvenimą, kaip plačiąją

pilietinę ir socialinę patirtį, kai asmuo yra pasirengęs bendrauti su įvairiais žmonėmis, gilinti ir formuoti skirtingus tapatumus ir vaidmenis, reikšminga mokymosi ir patirties įgijimo vieta tampa socialinė aplinka, bendruomenės ir įvairios gyvenimo situacijos. Nors galimi įvairūs MTB modeliai (tradicinis – filantropinis, kritinis, pilietinis ir pan.), numatantys įvairius išitraukimo į tarnystės veiklas pobūdžius, tačiau šiuolaikiniu požiūriu metodas akcentuoja partnerystę ir bendradarbiavimą su socialiniais partneriais. Tai leidžia kurti mokymosi aplinkas už universiteto ribų (ne auditorijose ir universiteto patalpose), kur socialiniai partneriai ir dalininkai natūraliomis veiklos sąlygomis kartu su studentais ir dėstytojais gali spręsti realaus pasaulio problemas, kurti naują žinojimą, mokydami studentus ir dėstytojus, besimokydami patys. MTB tyrimuose daug dėmesio skiriama partnerystės tarp ugdymo institucijų ir vietos bendruomenių, kitų socialinių partnerių santykių analizei (Torres, 2000; Jacoby and Associates, 2003). Autoriai pažymi, jog reikia laiko sukurti stiprius tarporganizacinius santykius ir energijos, siekiant juos išlaikyti, tačiau demokratinės partnerystės sukūrimas yra būtina veiksmingo MTB sąlyga, leidžianti siekti aukštesnių pilietinių, demokratiškų tikslų. Partnerystės sukūrimas ir palaikymas, kaip ir Dewey išskirta ugdanti patirtis, taip pat grindžiamas, refleksyvios veiklos, tęstinumo ir sąveikos principais, kurie įgalina abipusę mokymąsi, socialinius ir edukacinius mainus, Stanton (1990) žodžiais, abipusę vertybinę virsmą.

1.4.2. Refleksija – mokymosi tarnaujant bendruomenei taikymo tikslas ir edukacinė priemonė

Kaip minėta MTB yra siejamas su aktyviu mokymusi, paremtu realia patirtimi, kuri padeda formuoti kritinį požiūrį į disciplinos turinio konceptų taikymą realiose socialinėse situacijose bei identifikuoti tikrąsias socialinių problemų priežastis, motyvus. Vis dėlto, „abipusė tarpusavio sąveika ir refleksija yra esminiai mokymosi tarnaujant bendruomenei konceptai“ (Jacoby, 1996:5), kurie leidžia realizuoti tokio mokymosi idėją. Astin et al. (2000) remdamiesi MTB taikymo patirties studija (apklausta daugiau nei 22 tūkst. studentų) atskleidė, jog refleksyvios praktikos, tiek raštu, tiek ir žodžiu, buvo vienas iš pačių svarbiausių faktorių ir mokymosi strategijų, kuri sujungė tarnystės praktiką su kurso turiniu.

N. Mažeikienė (2008), aktualizuodama MTB edukacinį veiksmingumą, remiasi Kaliba et al. (2006) ir pažymi, kad vienas iš esminių MTB komponentų yra reflektyvumas, nes leidžia studentams mokymosi tarnystės metu patirtį paversti asmeniniu vystymusi, tampa tiltu tarp tarnystės bendruomenėje ir edukacinio kurso turinio. Be aiškaus refleksijos suvokimo ir taikymo MTB praktika virstų tik savanorištyje be edukacinio aspekto. Būtent dėl šio komponento MTB įvardijama kaip *tiltus*

tiesianti pedagogika (building bridges pedagogy) pliuralistinėje, dinamiškoje visuomenėje (Seffield, 2007), refleksyvumas taip pat leidžia formuoti pilietinius ir socialinius gebėjimus bei pilietinę atsakomybę demokratinėje visuomenėje. Tokiu būdu refleksija MTB kontekste svarbi kaip viena iš mokymosi strategijų ir kaip ugdymo tikslas, edukacinė pilietinio sąmoningumo siekiamybė:

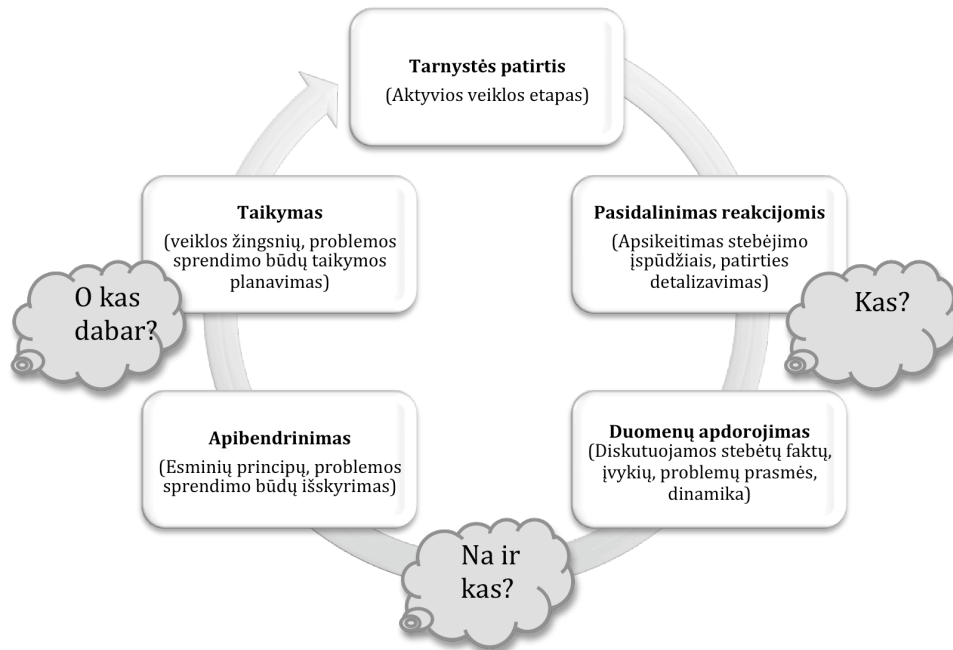
⇒ **Refleksijas kaip edukacinė priemonė** (Eyler, 2001; Eyler et al., 1996) užtikrina tarnystės ir mokymosi ryšį, kuris padeda studentams sujungti tai, ką jie stebi ir patiria bendruomenėje, su jų akademinėmis studijomis, *užtikrina transformatyvų ryšį tarp tarnystės veiklos ir mokymosi supratimo*. MTB refleksyvių veiklų metu studentai yra įtraukiami į vertingą veiklą bendruomenėje, stebi, ieško savo stebėjimo prasmės, kelia naujus klausimus, sieja tai, ką jie stebi, su tuo ką jie studijuoja auditorijoje, formuoja teorijas ir veiklos planus bei išbando savo idėjas.

⇒ **Refleksija kaip ugdymo tikslas** – refleksija suvokiama kaip esminė demokratinė praktika ir yra svarbiausias MTB edukacinis tikslas, prisidedantis prie demokratinų principų plėtojimo; nes be reflektyvios visuomenės demokratiją išstinka stagnacija (Putnam, 1993).

Taigi refleksyvumas yra vienas iš svarbiausių MTB komponentų, kuris įgalina studentus įprasminėti įgytą patirtį. MTB metu studentai, apjungdami disciplinos turinį su tarnyste bendruomenėje, turi galimybę patikrinti žinias, prielaidas, vertybinius įsitikinimus realiose gyvenimiškose situacijose, sprendami realias socialines problemas. Refleksija mokymosi procese svarbi ne tik kaip įprasminanti giluminį mokymąsi (Ramsden, 2000), bet ir suteikia studentams tikėjimą, kad jie išitraukia į svarbią veiklą, kuri gali keisti socialinę aplinką (Eyler, 2002). Refleksyvios užduotys padeda studentams įvaldyti savivaldaus mokymosi praktikas, formuoti savo mokymosi įpročius taip, kad mokymasis vestų prie skirtingų mąstymo perspektyvų, alternatyvių požiūrių, vertybinių variacijų supratimo bei sociokultūrinių, ekonominių, politinių problemų suvokimo, kartu leistų įgyti gebėjimų ateityje savo veikla prisidėti prie pilietinės, demokratinės visuomenės plėtros (Brookfield, 2005; Eyler, 2002; Eyler, Giles, 1996, 1999; Zlotkowski, 1999).

Eyler (2002) siūlo gan paprastą trijų etapų reflesavimo formą, kada MTB metu studentai pirmiausia apibūdina savo patirtį (Kas? what?), aiškinasi ką ji reiškia (na ir kas? so what?), identifikuoja veiklos žingsnius (o dabar kas? now what?) (p. 528). Dažniausiai minimas Kolbo (1984) patirtinio mokymosi modelis, kai mokymasis prasideda nuo konkrečios patirties, pereina į refleksyvių stebėjimą, tuomet į abstrakčią konceptualizaciją ir aktyvų eksperimentavimą. Siejant šiuos etapus su Kolbo (1984) patirtinio mokymosi schema bei Conor ir Seifer (2005) pasiūlytais refleksyviais žingsniais MTB metu, galima išskirti tokius etapus (5 pav.): a) tarnystės patirtis, kuomet studentas aktyviai integruojasi į bendruomenės veiklą, b) toliau patirtis įvardijama (Kas?), detalizuojama ir

dalijamasi su grupės nariais, ar apmąstoma individualiai, kokius įspūdžius, emocijas ši patirtis sukėlė, c) pereinama prie gilesnės patirties, t.y. stebėtų reiškinių, faktų, įvykių, probleminių situacijų analizės, ieškoma prasmių, keliamos interpretacinės versijos (Na ir kas?), d) kurios veda prie apibendrinimų, probleminių situacijų principų ir sprendimo būdų išryškinimo, e) ir galiausiai (o kas dabar?) planuojamas veiksmų planas, konkrečių sprendimo būdų taikymas realiose situacijose, kurios vėlgi veda prie naujos autentiškos patirties.



5 pav. Refleksyvus mokymosi tarnaujant bendruomenei ciklas (modifikuota pagal Conor ir Seifer, 2005; Eyler, 2002)

Refleksijos svarbą MTB metu pabrėžiantys autoriai (Eyler et al., 1996; Tool, Tool, 1995) remiasi Dewey samprotavimais ir teigia, kad refleksija yra nesibaigiantis ėjimas ratu nuo patirties per apmąstymą iki aktyvaus hipotezių testavimo ir vėl iki kitos patirties. Tad refleksyvi veikla numatoma viso mokymosi bendruomenėje metu: *prieš, per ir po* tarnystės patirties. MTB metu refleksija turi išlaikyti loginę darną ir tęstinumą kiekviename tarnystės įvykyje ar patirtyje, t.y. „tęstinė refleksija numato refleksiją prieš patirtį, patirties metu ir po patirties“ (Eyler et al., 1996: 17). Aptariant šiuos etapus svarbu paminėti, kad Dewey (1933) teigimu refleksyvios veiklos nebūtinai pasižymi nuosekliu linijiniu procesu, t.y. mąstymo judėjimu nuo konkretaus prie abstraktaus ar nuo abstraktaus prie konkretaus. Atmesdamas šią refleksyvumo dichotomijos versiją, jis teigia, kad gyvenimo realybė pareikalauja kompleksinio mąstymo, o ugdymo tikslas - užtikrinti abstrahavimo ir konkretizavimo balansą.

Neabejojama, kad ne kiekviena patirtis gali virsti mokymusi, ar kaip teigė Dewey, turėti edukacinį poveikį. Kadangi patirtis iššaukia daug teorinių kontraversijų, vertybinių prieštaravimų, nereflesuojama ji gali vesti prie skubotų, klaidingų išvadų, ar net neigiamų nuostatų ateityje. Nors refleksija yra įvardijama kaip esminis MTB praktikos aspektas, buvo pastebėta, kad tai gali būti silpniausiai MTB metu išplėtota mokymosi strategija (Eyler et al., 1996)

Kodėl refleksyvaus mokymosi praktikos taip menkai taikomos arba visai netaikomos MTB metu gali būti aiškinama dvejopai. Pirmiausia, manoma, jog refleksija yra savaime suprantama ir neatsiejama mokymosi proceso dalis, kad ugdytojai dažnai daro prielaidą, jog refleksyvumas atsiranda natūraliai, tačiau yra unikali kiekvieno besimokančiojo savybė, todėl nėra tiesiogiai stebima (Bringle, Hatcher, 1999). Kita vertus, gali būti laikomasi nuostatos, kad kiekvienas iš mūsų gebame reflektuoti iš prigimties, nes esame nuolatinėje realaus gyvenimo socialinių santykių ir situacijų sūkurėje, todėl papildomo mokymo reflektuoti mokymosi patirtis nereikia. Kaip pažymi Eyler et al. (1996) kritinės refleksijos gylis auga iš instinktyvaus refleksyvaus proceso, tačiau refleksijos gebėjimai turi būti lavinami tikslingai, idant taptų *proto įpročiu (habit of the mind)*. Todėl pabrėžiant refleksijos svarbą MTB mokymosi prasmingumo ir pozityvių rezultatų užtikrinimui vis daugiau kalbama ir apie tai, kokiomis formomis refleksija gali būti taikoma mokymosi metu.

Astin et al. (2000) patvirtino, kad tarnystės patirties refleksija diskusijos forma buvo antras pats svarbiausias sėkmingų MTB rezultatų veiksnys. MTB metu gali būti taikomos skirtingos refleksijos formos: individuali, grupėje su kitais studentais ar su bendruomenių nariais, diskusijos auditorijoje ar virtualioje erdvėje, refleksyvūs žurnalai, MTB aplankas/portfelis ir pan. Bringle ir Hatcher (1999) aptaria MTB tinkamas refleksijos formas, kurios yra paremtos rašytine refleksija. „Rašymas yra speciali refleksijos forma, kurios metu gali būti kuriamos naujos prasmės, naujas problemos supratimas gali būti paremtas aplinkybių detalizavimu, ir nauji patirties struktūravimo būdai atrasti. Rašymu paremta analizė padeda apdoroti iššūkius keliančią patirtį, paskatina problemos sprendimą ir padeda aptikti ryšius tarp mokymosi patirties praeityje, dabartinės patirties ir ateities veiklos“ (Bringle, Hatcher, 1999:115). Autoriai ypatingą dėmesį skiria šioms **rašytinės refleksijos formoms**:

⇒ **Žurnalas**, kaip viena iš dažniausiai MTB metu naudojamų refleksijos technikų, gali būti efektyvus būdas skatinti studento savivoką ir padedantis sieti patirtį su kurso turiniu. Refleksyvusis žurnalas gali būti naudojamas ir duomenų rinkimui kitoms, formalesnėms užduotims (rašto darbui, galutinei ataskaitai) atlikti. Pastaroji žurnalo forma artima etnografinio/antropologinio dienoraščio taikymui tyriamojoje-mokymosi veikloje, kada studentai kaip refleksyvūs tyrėjai fiksuoja tyrimo duomenis (pvz., neformalių pokalbių,

stebėjimo duomenų tarnystės metu aprašymui), tačiau pastebima, kad dažnai toks žurnalas/dienoraštis tampa tik paprastais užrašais, stebėtų, patirtų detalių fiksavimu nereflektuojant jų prasmės ir nesiejant su mokymosi veiklomis, kurso tikslais. Todėl dėstytoji, realizuojančiam kursą pagal MTB, siūloma apmąstyti edukacines intervencijas, kuriomis būtų galima struktūruoti refleksyviojo žurnalo pildymo turinį, pildymo dažnumą, taip pat ir jo aptarimą su dėstytoju, savo grupės nariais ar net bendruomenės nariais.

⇒ **Patirtinio tyrimo rašto darbas** (*Experiential Research Paper*) yra kitokia rašytinės refleksijos forma, kai studentai, remdamiesi tarnystės patirtimi, turi identifikuoti konkrečią socialinę problemą, kurią apmąsto ir analizuoja platesniame teoriniame kontekste. Analizėje studentai turi išryškinti galimus probleminės situacijos sprendimo būdus remdamiesi skirtingomis teorinėmis perspektyvomis, teikia rekomendacijas.

⇒ Tarnystės metu studentai susiduria ne tik su akademinio ir socialinio pobūdžio, praktinėmis problemomis, bet ir su etinėmis, moralinėmis dilemomis. **Etinio atvejo analizė** (*Ethical Case Study*) suteikia studentams galimybę aprašyti vertybiškai kontroversiškas situacijas, stebimas, patirtas etines dilemas, kurios gali būti siejamos su kurso turiniu, ypatinga dėmesį skiriant skirtingų vertybinių pozicijų analizei.

⇒ Remiantis James-Deramo (1999) *virtualios tarnystės* samprata siūloma **Elektroninės arba Virtualios refleksijos** (*Electronic Reflection*) forma (Bringle, Hatcher, 1999), kuri siejama su elektroniniu modalumu, technologijų plėtra ir naujų komunikacijos būdų taikymu edukaciniuose procesuose (nuotolinis mokymasis, specialūs kurso, studentų grupės internetiniai tinklalapiai, pokalbių svetainės sukūrimas, elektroninis paštas ir pan.). Manoma, jog virtuali erdvė gali būti naudinga refleksyvioms diskusijoms, patirties aptarimui ir analizei.

Kiti autoriai (pvz., Eyer, Giles, Schmeide, 1996) mano, kad nėra vieno teisingo refleksijos formos pasirinkimo būdo, todėl refleksyvios veiklos MTB metu turėtų varijuoti priklausomai nuo studento interesų, mokymosi stiliaus ir tobulėjimo lygio. Manoma, jog atsižvelgiant į skirtingus mokymosi stilius galima pasitelkti platų spektrą refleksyvių praktikų: diskusijas auditorijoje (grupėse, su dėstytoju), refleksyviuosius žurnalus, viešas prezentacijas, vaidmenų žaidimus ir kt. Vis dėlto dar vienas refleksijos aspektas, kurį galima būtų aptarti siejant su tarnystės, kaip dialogiško santykio su Kitu, patirtimi, yra individualios studento tapatumo transformacijos savi-refleksijos dėka. Tik taip, per apgalvotas, struktūruotas refleksijos veiklas tarnystė ir kurso turinys papildo vienas indukcinio principo būdu, t.y. per asmeninę patirtį ir stebėjimus (Markus, Howard, King, 1993).

Refleksyvumas, kaip mokymosi tikslas, kuris svarbus ugdant pilietiškai sąmoningus asmenis, demokratiškai visuomenei svarbus savo identiteto suvokimui sociokultūriškai heterogeniškoje

visuomenėje. Spindler (1995, 2000), edukacinės antropologijos atstovas ir pradininkas, mano, jog mokymasis, kurį jis pirmiausia sieja su antropologinėmis studijomis, turi prasidėti nuo savęs suvokimo, t.y. nuo refleksijos, kurią jis įvardija kaip *kultūrinę terapiją*. *Kultūrinė terapija* taikoma siekiant panaikinti išankstines nuostatas, „su kuriomis kiekvienas iš mūsų įžengia į įvairias situacijas“ (Spindler, 1995). Spindler mano, jog refleksyvios veiklos gali padėti pasiekti „tokią sąmonės būseną, kuri įgalintų studentus pažvelgti į kiekvieną fenomeną be išankstinės nuostatos ir suteikti jiems įrankius, kad galėtų laisvai judėti tyrinėjamo objekto link, atlikti ateičiai naudingas analizes“ (Spindler, Spindler, 2000). Kadangi tarnystės metu studentai susiduria su įvairiomis kultūrinėmis, socialinėmis grupėmis, jie turi gebėti ne tik mąstyti įvairovę, bet ir veikti toje įvairovėje, o susidūrus su vertybine konfrontacija gebėti užmegzti ir palaikyti dialogą. Tokioje dialogiškoje sąveikoje su *Kitu* besimokantysis atranda ir *Save*, t.y. permašto savo identitetą tiek sociokulturne, tiek ir profesinė prasme. Tokiu būdu refleksija įgalina identiteto transformacijas, kurios, anot Spindler, nėra baigtinės. Grįžtant prie Dewey refleksijos *tęstinumo* sampratos, kontinuumas šiuo atveju užtikrina asmenybinį augimą ir tobulėjimą bei gilesnį *Savęs* ir *Kito* suvokimą.

Apibendrinant refleksyvių veiklų reikšmę mokymosi tarnaujant bendruomenei metu, išryškėjo **trys esminiai aspektai**: refleksija yra būtina prasmingo mokymosi **priemonė, tikslas** bei asmens **tapatumo transformacijos sąlyga**. Tinkamai taikant refleksyvias veiklas MTB metu užtikrinamas kurso turinio ir tarnystės ryšys bei edukacinis metodo veiksmingumas.

1.4.3. Mokymosi tarnaujant bendruomenei edukacinio poveikio ir naudos apibrėžtys

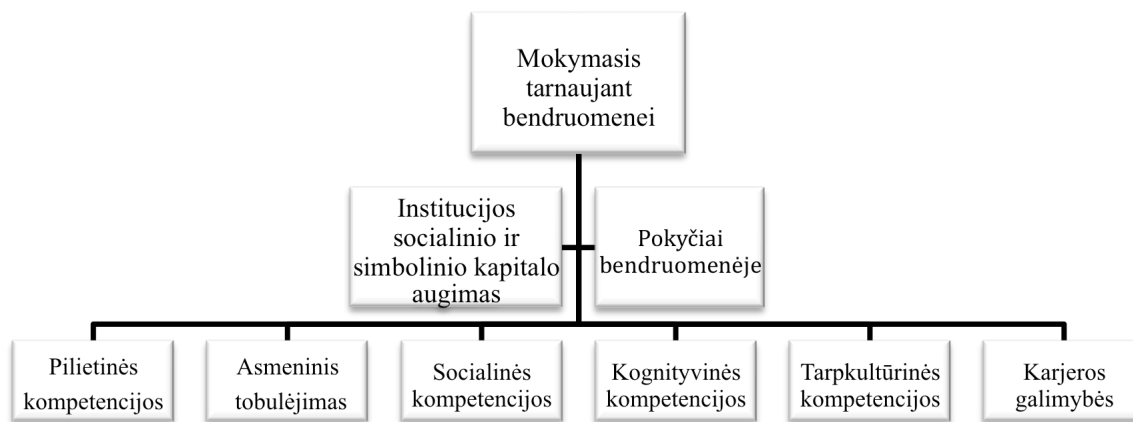
Mokymasis tarnaujant bendruomenei šiandien yra aptinkamas visuose instituciniuose tipuose (JAV universitetuose, koledžuose, mokyklose) ir integruotas į visas įmanomas studijų sritis, disciplinas (Zlotkowski, 2000). JAV MTB yra ilgalaikių ir nacionalinių programų dalis, todėl yra itin didelė tyrimu apie MTB edukacinį veiksmingumą studentų kompetencijų plėtotei, bendradarbiavimo ir partnerystės tarp akademinės ir vietos bendruomenių rezultatyvumo nustatymui. Tyrimai patvirtina šio metodo naudą ir pagrindžia jo taikymo poreikį aukštojo mokslo institucijose dėl holistinio ugdymo pobūdžio (Kaliba, 2006; Furco, 2002b, 1996; Covitt, 2002, Zlotkowski, 1998; Eyler et al., 1996; ir daugelis kitų), nes MTB, kaip mokymosi strategijų visuma, padeda tobulinti studentų dalyko žinias, gebėjimus, nuostatas įvairiose studijų programose ir disciplinose. Pavyzdžiui, kitų šalių pedagogų ir tyrėjų darbuose aprašytas poveikis socialinio darbo, etikos studijų, informatikos, matematikos, meno, marketingo, taip pat ir kitose srityse (Mažeikienė, 2008). Atkreipiamas dėmesys

į tai, jog patirtiniu ir refleksyviu mokymusi paremtos studijų programos skatina visapusišką profesinį, intelektualinį, asmeninį, socialinį bei pilietinį tobulėjimą ir pateikiami duomenis apie teigiamą MTB poveikį kurso tikslų pasiekimams (Strage, 2001; Astin, Sax, 1998; Mabry, 1998; Cohen, Kinsey, 1994; Gray et al., 1996, Kendrick, 1996).

Reikia akcentuoti, jog įvairios MTB programos skirtingai pabrėžia esminius du mokymosi ir tarnystės komponentus, kurie turi įtakos skirtingiems MTB veiksmingumo ir edukacinio poveikio vertinimams. Sigmon (1994:3-4), nusakydamas galimas santykio tarp tarnystės ir mokymosi variacijas, pasiūlo tokią tipologiją:

1. **MOKYMASIS tarnaujant** (service LEARNING), kai labiau pabrėžiami mokymosi tikslai ir jų įgyvendinimo galimybės.
2. **mokymasis TARNAUJANT** (SERVICE learning), orientuojamas į tarnystės veiklas bei konkrečias naudas bendruomenei.
3. **mokymasis tarnaujant** (service learning) akcentuoja skirtingus mokymosi ir tarnystės tikslus, kurie gali būti menkai siejami tarpusavyje.
4. **MOKYMASIS TARNAUJANT** (SERVICE LEARNING), kur pabrėžiama mokymosi ir tarnystės tikslų, veiklų bei rezultatų dermė.

Nepaisant įvairių MTB tipologijos variacijų, įvairios studijos atskleidžia itin platų MTB rezultatų, edukacinio poveikio ir mokymosi pasiekimų spektrą tiek instituciniame, bendruomeniniame, tiek ir individualiame, studentų tobulėjimo lygmenyse (6 pav.)



6 pav. Mokymosi tarnaujant bendruomenei edukacinis poveikis ir rezultatai

Kaip ir buvo minėta ankstesniuose skyriuose, pirmiausia daug dėmesio skiriama MTB demokratinės prigimties atskleidimui ir poveikio pilietinių kompetencijų tobulinimui. Susidomėjimas MTB taikymu aukštojo mokslo institucijose išaugo XX a. 9 dešimtmetyje, kada Amerikos auštosios

mokyklos pajuto galinčios prarasti visuomeninę reikšmę ir buvo siekiama įtvirtinti pilietinę universitetų misiją (Erlich, 2000; Colby et al., 2003). MTB buvo išskirtas kaip efektyvi pilietinio ir demokratinio ugdymo priemonė, leidžianti labiau priartėti prie realių visuomeninių problemų. Šiame kontekste labai svarbus aspektas tenka **simbolinio kapitalo** (Bourdieu) ir **socialinio kapitalo** (Putnam) teorijoms, kurios paremtos *socialinių mainų* ir *socialinių prekių* sampratomis (Janiūnaitė, 2007; Mažeikis, 2007). Šalia kitų universitetų pilietinio aktyvumo strategijų, tokių kaip į socialines problemas ir bendruomenes orientuoti moksliniai tyrimai (Hartley, 2009), pastebėtas MTB potencialas didinti institucinį socialinį kapitalą per universiteto ir bendruomenės partnerystės tinklų kūrimą (Jacoby and Associates, 2003; Cambell, 2000) atliepant vietinės bendruomenės, nacionalinius ir globalius poreikius (Jacoby, 1996). Įvairios tarnystės formos (savanoriška, filantropinė, labdaringa, altruistinė, pilietinė veikla) gali didinti bendruomenių, ugdymo įstaigų, pavienių asmenų simbolinį kapitalą, kuris pasireiškia populiarumo, prestižo, autoriteto dimensijomis. Socialinis kapitalas reiškiasi kaip socialinių organizacijų ypatybės (pasitikėjimas, bendros normos, tinkliškumas), kurios gali didinti visuomenės produktyvumą (Putnam, 2000). Anot Mažeikio (2007), „savanorystė yra socialinio kapitalo cirkuliacijos priemonė, bendruomenių saviorganizacijos galia, be kurios šio kapitalo didėjimas yra neįmanomas“ (p. 27). Nors sunku pamatuoti MTB metu universiteto, bendruomenės ir studentų bendros veiklos akumuliuojamo socialinio kapitalo didėjimą, tačiau Mažeikis (2007) pažymi, kad ten, kur pastebima aktyvi ir socialiai priimtina bendruomenių veikla, pozityvios visuomenės sąveikos, matomi ir jų rezultatai: rajonuose, kuriuose tai vyksta, butų ir žemės vertė išauga; tokios bendruomenė tampa traukos centru, kuris pradžioje skatina socialinės gerovės didėjimą, naujų, labiau motyvuotų šeimų atsikėlimą, o vėliau tokios bendruomenės pritraukia smulkųjų ir vidutinį verslą, komercinius centrus ir taip atgaivina rajonus. Kitaip tariant, ilgalaikių abipusiai naudingų socialinių ryšių plėtojimas sudaro sąlygas įgyvendinti besimokančio regiono/visuomenės idėją. Kartu sukuriama besimokančio regiono, visuomenės aplinka (Jucevičienė, 2007a; Jarvis et al., 2006).

MTB veiklos neabejotinai naudingos ir pačioms bendruomenėms (Gray, Ondaatje, Zakaras, 1999), tačiau, kaip buvo minėta naudos samprata gali varijuoti priklausomai nuo to, kokių požiūrių (tradiciniu, kritiniu ar postkritiniu) ar modelių (filantropinis, kritinis, komunitarinis, pilietinis ir pan.) yra grindžiama tarnystės bei proceso dalyvių sąveika. Kitaip tariant, atkreipiamas dėmesys, ar **MTB tikslai siejami su labdara ar pokyčiais** (Battisoni, 1997). Filantropiniais principais paremtos tarnystės metu pabrėžiama labdaringa veikla ar konkreti pagalba (pvz., dalijant maistą, padedant senukams apsipirkti, tvarkyti namus, užsiimant su vaikais ir pan.) vietos bendruomenei. Priešingai, į pokytį orientuota tarnystė pabrėžia transformatyvų MTB potencialą ne tik patenkinti bendruomenės

poreikius, bet ir ieškoti bendruomeninių problemų priežasčių ir sprendimų kartu su bendruomenės nariais. Tokiu būdu MTB yra orientuotas į siekį įnešti socialinius pokyčius, paremtas Kito ir jo gyvenimo supratimu bei rūpesčiu, t.y., kitaip nei labdaringos veiklos-davimo atveju, čia siekiama ne tik suvokti, kaip ir kuo galima padėti, bet kartu ir suvokti socialinių problemų prigimtį, kontekstą idant būtų galima padėti spręsti susiklosčiusias situacijas ar bent pasiūlyti galimus problemų sprendimus ir įgalinti pačias bendruomenes efektyviau spręsti kylančias problemas. Šiuolaikinis požiūris tarnystę grindžia tarpusavio sąveikos, abipusio mokymosi ir lygiavertės partnerystės principais, kai visos įsitraukusios pusės gauna naudą mokydamosi ir mokydamos vienos kitas. Tokios partnerystės rezultatas – konstruojamas bendras žinojimas.

Kalbant apie MTB edukacinio poveikio studentų tobulėjimui lygmenį, MTB, kaip į pokytį orientuota edukacinė praktika, numato moralines, pilietines ir intelektualines transformacijas. Transformacija numato patirties ir sistematiškos bei kritinės refleksijos apjungimą, kurio dėka įmanomi vertybiniai studentų pokyčiai bei įgalinimas prisidėti prie socialinės, pilietinės visuomenės kaitos. MTB metu sudaromos galimybės įsitraukti į sudėtingus, kompleksiškus kontekstus ir susidurti su tokiomis situacijomis, kurios kelia iššūkius studentų fundamentiniams įsitikinimams ir prielaidoms apie juos supantį pasaulį, visų pirma siejamos su **pilietinių kompetencijų ugdymu**. Pabrėžiama, kad MTB metu studentai ne tik dalyvauja praktinėje tarnystės veikloje, kuri nukreipiama į bendruomenės poreikių, problemų identifikavimą ir sprendimą, bet kartu ir reflektuoja bei sieja tarnavimo patirtį su studijuojamo kurso, disciplinos turiniu taip didindami pilietinio įsitraukimo lygį ir pilietinės atsakomybės jausmą (Bringle, Hatcher, 1995, 2009). Įvairios mokslinės MTB edukacinę veiksmingumą matuojančios studijos išryškina šio metodo potencialą ugdyti studentų pilietines kompetencijas (Welch et al., 2005; Astin et al., 2000; Billig, 2000; Eyeler et al., 2001; Melchior, Bailis, 2002; Erlich, 2000; Chi, 2000; ir daugelis kitų). Billig ir Welch, (2004) išanalizavę daug skirtingų MTB edukacinio poveikio pilietinių kompetencijų tobulinimui, pastebi, jog tyrimuose atskleidžiamas teigiamas MTB poveikis šiose srityse:

- ⇒ su **pilietiškumu susijęs žinojimas** (pilietiškumo ir demokratiškumo samprata, teisės ir pareigos, pilietinio dalyvavimo formos ir pan.), politinis išprusimas, taip pat bendruomenės poreikių supratimas;
- ⇒ **pilietiniai gebėjimai** siejami su įvairiomis pilietinio dalyvavimo formomis, gebėjimu identifiikuoti visuomenines problemas ir numatyti jų sprendimo galimybes bei jas įgyvendinti;
- ⇒ **pilietinės nuostatos**, įskaitant socialinės ir asmeninės atsakomybės aspektus, tokius kaip studentų susirūpinimas socialinėmis problemomis; tikėjimas, kad studentai gali savo

bendruomenėse kažką pakeisti; socialinės ir kultūrinės įvairovės suvokimas ir tolerancija; stiprėjanti motyvacija įsitraukti į tarnystės, savanoriškas veiklas ateityje.

Pažymėtina, kad ryškesni MTB poveikio pilietinio ugdymo srityje rezultatai pasireiškia tada, kai MTB veiklos iš anksto apgalvotos ir tikslingai susietos su į pilietiškumą nukreiptomis žiniomis, gebėjimais ir nuostatomis (Billig, Furco, 2002).

Daugelis tyrimų (pvz., Billig, Furco, 2002; Eyler, Giles, 1999, 1996; Rhoads, 1997 ir kt.) šalia kitų MTB edukacinio poveikio rezultatų pabrėžia emocines ir socialines dimensijas. Teigiama, kad **studentų įsitraukimas į tarnystės veiklas lemia geresnius socialinius gebėjimus**, tokius kaip gebėjimą dirbti komandoje, bendrauti su skirtingais individualais, tobulinami komunikaciniai gebėjimai. Breakey (2006) MTB sieja su socialiniu ugdymu ir socialinėmis kompetencijomis, kurios susiformuoja kaip gebėjimas adaptyviai ir adekvačiai elgtis tam tikroje situacijoje ar sociokultūriškai kitokioje aplinkoje. Socialinės kompetencijos formuojasi per susidūrimą su realiomis bendruomenėje vyraujančiomis tradicijomis, papročiais, tikėjimais, nuostatomis bei įsitikinimais. Gebėjimas suvokti bendruomenės kitoniškumą lemia efektyvų bendravimą ir bendradarbiavimą, gebėjimą kurti dialogiškus tarpasmeninius santykius.

Be to, kad MTB studentams suteikia socialines, emocines ir akademinės naudas (Steinke, Burrell, 2002; Eyler, Giles, 1999), pabrėžiamos **kognityvinės kompetencijos**, kurios siejamos su gebėjimu abstrakčius teorinius konceptus taikyti sprendžiant realias problemas, pabrėžiamas kritinio ir kūrybinio mąstymo analizuojant realaus gyvenimo situacijas tobulėjimas, gebėjimas žvelgti į problemą ar reiškinį iš skirtingų teorinių, epistemologinių perspektyvų.

Nors kai kurias MTB poveikio dimensijas, o ypač besikeičiančias pilietines, kultūrinės nuostatas, sunku pamatuoti, tačiau vis daugiau mokslinių studijų byloja apie **MTB teigiamą poveikį studentų tarpkultūrinių kompetencijų tobulinimui** (Boyle-Baise, 2006; Berry, 1990; Frazier, 1997; Myers-Lipton, 1996). Šių kompetencijų plėtotė siejama su kritinio mąstymo, tolerancijos nuostatomis bei kultūriniu jautrumu. Tyrimai rodo, kad MTB patirties turintys studentai yra tolerantiškesni kitų skirtumams, socialinei ir kultūrinei įvairovei, labiau gerbia kitų kultūrų tradicijas, religinius įsitikinimus, o tuo pačiu jaučiasi artimesni savo bendruomenėms. Reikia atkreipti dėmesį, jog MTB metu tarpkultūriškumas suvokiamas kaip apimantis dvi kultūrinės įvairovės dimensijas: vizualią (pvz., rasė, etniškumas, lytis, amžius, negalia) ir nematomas (pvz., seksualinė orientacija, religiniai įsitikinimai); kurių variacijos sutinkamos kiekvienoje kultūroje, visuomenėje (Goldberg, Coufal, 2009). Pastebima, kad paprastai kursų, kurie orientuoti į tarpkultūrinį ugdymą, metu pedagogai stengiasi pateikti abstrakčius kultūrinės įvairovės, kultūrinio pliuralizmo pavyzdžius, tačiau MTB, kuris kartais net įvardijamas kaip tarpkultūrinis mokymasis tarnaujant (Multicultural

Service Learning) (Boyle-Baise, 2002), suteikia realias sąlygas įtraukti studentus į realias multikultūrinės aplinkas, todėl sustiprina tarpkultūrinio ugdymo poveikį ir pozityviai veikia tokio mokymosi rezultatus. Dėl tokių MTB savybių vis dažniau aptariamas tarptautinis MTB taikymas, tarptautinės MTB programos, skatinančios tarpkultūrinį dialogą bei bendradarbiavimą globaliame lygmenyje (Hatcher, Erasmus, 2008; Merrill, Pusch, 2008; Sallee, Harris, 2007; Keith, 2005; Deeley, 2004; Quiroga, 2004).

Paskutinis, tačiau ne mažiau svarbus MTB pozityvaus poveikio aspektas – **studentų įsiliejimo į darbo rinką galimybių praplėtimas** (McCarthy, Tucker, 1999). Kalifornijos universiteto, Los Andžele (UCLA) tyrimas, kuriame dalyvavo 22 tūkst. studentų, turinčių MTB patirties (Astin et al., 2000), nustatė, kad MTB turėjo teigiamą poveikį ne tik akademiniam pasiekimams (geresni mokymosi rezultatai, balų vidurkis), vertybinėms transformacijoms (labiau išreikštas pilietinės atsakomybės jausmas, tolerancijos nuostatos), asmenybinėms ir lyderystės savybėms: buvo pastebėtas teigiamas poveikis studentų nuostatomis dalyvauti tarnystės bendruomenei programose baigus studijas. Be to, pastebima, kad tarnystės bendruomenei patirties įgijimas įgyvendinant MTB projektus leidžia įgyti darbo rinkoje paklausius gebėjimus (*marketable skills*), užmegzti naudingas pažintis, įgyti pasitikėjimo savimi, geriau suvokti savo kompetencijas ir galimybes (Young et al., 2007). MTB metu studentai formuoja savo profesinį identitetą, sieja studijas su ateities karjeros galimybėmis, dėl ko yra labiau motyvuoti mokytis.

Nepaisant visų nustatomų teigiamo MTB edukacinio poveikio ir rezultato dimensijų, kai kurie tyrėjai kritikuoja MTB tyrimus už jų tendencingumą, t.y. sėkmingų MTB atvejų (kurso, programos, institucijos) aprašymą (Ziegert, McGoldrick, 2004). Eyster (2002) pastebi, kad svarbu ne tik aptarti pozityvius MTB rezultatus (priklausomus kintamuosius), bet ir veiksnius (pvz. dėstytojo ir studentų charakteristikas, turimą patirtį prieš MTB), turinčius įtakos MTB rezultatyvumui (nepriklausomus kintamuosius). Mažeikienė (2008), remdamasi užsienio MTB tyrimais, išskiria priklausomų ir nepriklausomų kintamųjų grupes susijusias su konteksto ir dalyvių charakteristikomis bei MTB metodą apibūdinančiais veiksniais:

- ⇒ **studentų** demografinės charakteristikos, prieš tai turėta MTB, savanorystės patirtis, profesiniai ir karjeros tikslai, studijų kursas/semestras, nuostatos; **dėstytojų** darbo stažas, pedagoginės kompetencijos, metodo išmanymas; ir **bendruomenės** veiklos pobūdis, dydis, narių kompetencijos ir pan.
- ⇒ **su MTB metodu specifiškumu susiję veiksniai siejami su studijuojamo kurso charakteristika ir proceso organizavimu** (disciplina, kurso pedagoginis scenarijus, naudojami mokymo(si) metodai, praktikos bendruomenėje trukmė, tarnystės susietumas su

studijų programos, kurso turiniu, partnerystės su bendruomenės nariais sukūrimas ir palaikymas, dėstytojo ir bendruomenės narių pagalbos studentams būdai, refleksyvosios veiklos formatas).

Kiti autoriai (Ziegert, McGoldrick, 2004; Zlotkowski, 2000) atkreipia dėmesį, kad MTB edukacinio veiksmingumo ir rezultatų analizė turėtų remtis socialinio, kultūrinio, politinio ar ekonominio konteksto, kuriame lokalizuota ugdymo institucija, veiksniais. MTB populiarėjimas kitose pasaulio šalyse tik sustiprina šį pastebėjimą, nes kiekviena edukacinė sistema yra savitame sociokultūriniame kontekste, kuris gali turėti įtakos visų minėtų dalyvių charakteristikų raiškai (pvz., studentų savanoriškos patirties, dėstytojų gebėjimo taikyti inovatyvius mokymo(si) būdus stoka gali sąlygoti sunkumus MTB metu). Taip pat pastebima, jog MTB empiriniuose tyrimuose stinga disciplinų bei metodų trianguliacijos metodologinių prieigų, kurios leistų pateikti išsamius, kontekstualizuotus MTB taikymo patirties duomenis, o ne tik bendrąsias MTB rezultatyvumo tendencijas. Atsižvelgiant į tai, kitame disertacijos skyriuje analizuojamos MTB sociokultūrinės adaptacijos Lietuvoje teorinės ir metodologinės prielaidos bei praktinis įgyvendinimas.

2. MOKYMOŠI TARNAUJANT BENDRUOMENEI SOCIOKULTŪRINĖ ADAPTACIJA LIETUVOJE: TEORINĖS, METODOLOGINĖS PRIELAIIDOS IR PRAKTINIS ĮGYVENDINIMAS

2.1. Mokymosi tarnaujant bendruomenei sociokultūrinės adaptacijos samprata kultūrinio reliatyvizmo ir edukacinio skolinimosi teorinių prielaidų kontekste

MTB adaptacija Lietuvos universitete patenka į platesnį mokslinį diskursą, kuriame diskutuojama apie globalią edukacinių idėjų, modelių, praktikų difuziją. Šis procesas mokslinėje literatūroje apibūdinamas įvairiai, pavyzdžiui: kaip **švietimo politikos idėjų ir praktikų skolinimasis** (*policy borrowing*) (Phillips, 2006; 2005; Phillips, Ochs, 2004, 2003), **edukacinių idėjų ir praktikų skolinimas(sis)** (*educational borrowing and lending*) (Steiner-Khamsi, 2004) **edukacinių idėjų ir praktikų perkėlimas** (*educational transfer*) (Perry, Tor, 2008), **tarpkultūrinis perkėlimumas** (*intercultural transferability*) (Mažeikis, 2008a, 2008b; Mažeikienė, 2001; Merkys, 1997, 1999), **edukacinių novacijų/naujovių diegimas** (Janiūnaitė, Rupainienė, 2008; Janiūnaitė, 2000; Tumėnienė, 2002; Jotautienė, Janiūnaitė, Večkienė, 1999). Visi šie terminai apibūdina globalią švietimo politikos, edukacinių idėjų, patirties, organizacinių struktūrų sklaidą bei išryškina kompleksinį, multidimensinį procesą, kada *svetimos*, savitoje sociokultūrinėje aplinkoje susiformavusios, arba universalizuotos edukacinės idėjos perkeliamos į kitą aplinką. Toks procesas

yra susijęs su komparatyvistine skirtingų edukacinių, kultūrinių, socialinių sistemų ir praktinio taikomumo naujojoje aplinkoje analize, taip pat su perkėlimo eksperimentais, tyrimų metodologija, jų atlikimu ir tyrimo rezultatų kritika (Mažeikis; 2008a). Pastarieji tarpkultūrinio perkėlimumo analizės bruožai vis dažniau akcentuojami MTB tyrimuose. Ziegert, McGoldrick (2004), atlikę įvairių MTB tyrimų analizę pastebi, kad dėl MTB definicijų, taikymo multidiscipliniškumo, metodologinių prieigų įvairovės ateities MTB tyrimuose svarbu net tik užtikrinti metodologinį skaidrumą, bet ir kreipti didesnę dėmesį į kontekstualumo faktorių, kuris padėtų paaiškinti MTB koncepcijos variacijas, metodo taikymo institucinius ypatumus ar net mokymosi rezultatų skirtumus. Pasak Keynes, be to, jog šalys skiriasi savo socialiniais, politiniais ir ekonominiais kontekstais, jose taip pat skiriasi ir moksliniai diskursai, epistemologinės perspektyvos, į ką taip pat būtina atsižvelgti (Ziegert, McGoldrick, 2004: 27). Tad MTB negali būti perkeliamas kaip universalizuotas edukacinis scenarijus be nuodugnios šio metodo sociokultūrinės adaptacijos analizės. **Šiame skyriuje aptariami teoriniai ir metodologiniai svietimo metodo tarpkultūrinio perkėlimumo aspektai, leidžiantys išryškinti sociokultūrinės MTB adaptacijos analizės ir tyrimo gaires.**

Edukacinių idėjų perkėlimas ar skolinimasis iš vienos šalies ir taikymas kitoje nėra naujas reiškinys, tačiau globalizacijos procesai suintensyvina šį reiškinį, o transnacionalinių aljansų kuriamos švietimo politikos strategijos paskatina nacionalines švietimo sistemas ieškoti būdų, kaip tinkamai atliepti ir įgyvendinti kintančius reikalavimus. Todėl edukacinių idėjų ir praktikų globalios sklaidos fenomenas yra plačiai aptartas ir nebereikalauja papildomų paaiškinimų (Phillips, Ochs, 2003). Vietoje to esminis dėmesys kreipiamas aiškinimui, kodėl vienos idėjos, modeliai, praktikos tampa labiau globaliai pripažinti nei kiti, arba kodėl ir kaip tos idėjos transformuojamos priklausomai nuo nacionalinio, lokalaus konteksto ypatumų. Kaip teigia Phillips (2006), esminiai klausimai, į kuriuos turi atsakyti šiuolaikinės mokslinės studijos, yra: ar šalis *X* gali išspręsti ugdymo problemas adaptuojant šalyje *Y* sėkmingai taikomus švietimo politikos strategijas ar edukacines praktikas? Jei taip, kaip svietimos idėjos ir praktikos yra perkėlimos ir diegiamos? (p. 553)

Lietuvos mokslininkai (Janiūnaitė, Rupainienė, 2008; Janiūnaitė, 2000; Tumėnienė, 2002; Jotautienė, M., Janiūnaitė, B., Večkienė, 1999), nagrinėjantys edukacinių novacijų diegimo svarbą švietimo institucijų modernizavimo kontekste, atskleidžia pedagogų inovacinės veiklos ypatumus, edukacinių novacijų klasifikaciją, edukacinių novacijų diegimo ir pedagogų inovacinės veiklos tyrimo modelius. Novacijų diegimo procesas ugdymo institucijoje apibūdinamas procesualiai, palyginamas su *krumpliaračio* metafora, kuomet edukacinė novacija yra viso diegimo proceso, kuriame *sukasi* visi diegimo objektai, subjektai ir lygmenys, katalizatorius (Janiūnaitė, Rupainienė, 2003). Autorės (Janiūnaitė, Rupainienė, 2003) analizuodamos į europinius projektus (Comenius,

SOCRATES) įsitraukusių mokyklų, vykdančių edukacinių novacijų diegimą, teigia, jog novacijų dėka yra sukuriama naujos idėjos asmeniui, organizacijai ar sistemai, skatinama tolimesnė inovatyvi subjektų veikla. Pabrėžiama, jog edukacinių novacijų įvairiapusiškumas pasižymi tuo, kad jos gali būti pedagoginio lygmens (apima pedagoginę sistemą) ir organizacinio lygmens (apima naujas veiklas, procesus, novacijų įgyvendinimo būdus).

Pastebėtina, jog Lietuvos mokslininkai daugiau dėmesio kreipia į vidinius edukacinės novacijos diegimo procesus pedagoginiame ir organizaciniame lygmenyse, pavyzdžiui: išskiria novacijos diegimo fazes (nuo ikiprojektinės iki projekto baigiamosios fazės); aiškinasi, kaip sąveikauja subjektai (pvz., mokytojai, mokiniai, administracija); tiria, kokius objektus ir kaip novacija veikia (pvz., mokyklos curriculumą, mokymo turinį) bei kokios naujos veiklos atsiranda novacijos dėka (Janiūnaitė, Rupainienė, 2003). Tačiau skirtingai nei užsienio mokslininkai, mažiau gilinasi į edukacinės novacijos kilmės (*svetimo*) konteksto atskleidimą bei santykį su vietiniu (*namų*) kontekstu. Neretai Lietuvos postsovietinis kontekstas iš Vakarų ateinančių edukacinių novacijų diegimo plotmėje minimas modernizacijos poreikio pagrindimui: „Vakarų šalių patirtis įgalina spartesnę krizių sprendimą sugebant veikti multikultūrinėje, demokratinėje ir pliuralistinėje aplinkoje“ (Jotautienė, Janiūnaitė, Veckienė, 1999:32). Kitaip tariant *svetima*/ užsienio patirtis suvokiama kaip pavyzdinė, – ką Zymek (1975) vadino *das Ausland als Argument* (užsienio šalis kaip argumentas), o Gonon (1998) *das internationale Argument* (tarptautinis argumentas), - nereikalaujanti papildomos validacijos (Phillips, 2006: 553). Tačiau kitoje edukacinėje sistemoje sėkmingai taikomų institucijos valdymo ar mokymo(si) modelių perėmimas nebūtinai užtikrina automatišką sėkmės pakartojamumą vietos sąlygomis. Dėl šios priežaties kiti Lietuvos mokslininkai, kalbėdami apie *svetimų* edukacinių metodų (Mažeikis, 2007, 2008a), tyrimo instrumentų (Mažeikienė, 2001; Merkys, 1997, 1999) adaptaciją, daugiau dėmesio skiria kontekstualumo išryškiniui ir analizei. Mažeikienė (2001), nagrinėdama matavimo instrumentų perkėlimą iš vienos kultūros į kitą, atskleidžia tokio perkėlimo reiškinių lokalaus konteksto, arba autorės žodžiais tariant, konotacinius *Emic* aspektus, kurie apriboja *skolintų* instrumentų taikymą ir pabrėžia būtiną jų validavimą. Sociokultūriškai svetimoms arba universalizuoto edukacinio modelio, idėjos adaptacija suvokiama ne kaip ‘gerosios’ patirties mechaninis perkėlimas, nukopijavimas, bet kaip sudėtingas interpretatyvus procesas, kuriame ši patirtis turi būti pagrįsta vietos sociokultūrinių, ekonominių ar politinių tradicijų bei vyraujančių edukacinių epistemologijų ir ontologijų kontenste.

Mechaninio perkėlimumo aspektą aptaria Mažeikis (2008a), kuris remdamasis sociokultūrinės antropologijos atstovais (M. Sahlins, J. H. Steward) teigia, jog mechaninis ir kartu efektyvus kultūrinių formų perkėlimas yra sunkiai įmanomas, nes kopijavimas, visų pirma,

neužtikrina suprantamumo. Sadler dar 1900-aisiais savo viešojo kalboje (*Ko mes galime išmokti studijuodami užsienio ugdymo sistemas ir kokią praktinę vertę mums tai duoda?*) siekė atkreipti dėmesį į svetimų edukacinių metodų/modelių kopijavimo dirbtinumą ir beprasmiškumą bei pabrėžė sociokultūrinio konteksto, kuriame esti kiekviena ugdymo sistema, svarbą:

“Studijuodami užsienio ugdymo sistemas mes turime nepamiršti, kad dalykai už mokyklos ribų yra net svarbesni nei dalykai mokyklos viduje, nes jų suvokimas padeda interpretuoti dalykus viduje. Mes negalime lengvabūdiškai klajoti per pasaulio ugdymo sistemas, tarsi vaikas vaikštinėtų po sodą, nusiskinti gėlę nuo vieno krūmo, kelis lapus nuo kito ir tikėtis, kad jei tai, ką surinkome pasodinsime savo dirvoje namie, mes turėsime gyvą augalą. Nacionalinė ugdymo sistema yra gyvi dalykai, užmirštų kovų ir <..> ‘senų mūšių’ rezultatas.” (Sadler cit., iš Phillips, 2005: 24).

Tad svetimų patirties perkėlimas reikalauja interpretatyvaus tos patirties konteksto suvokimo ir jos lokalizavimo mūsų gyvenamajame pasaulyje, priešingu atveju, mechaninis perkėlimas, nors ir yra imituojamas, tačiau netampa aktualus ir išlieka tik esant kolonijinės valdžios palaikymui (Mažeikis, 2008a). Toks kolonialistinis tarpkultūrinis perkėlimumas dažniausiai yra pagrįstas kolonistų interesais, paremtas jėga, disciplina ir svetimų elito galia. Pavyzdžių galime rasti visose buvusiose kolonijose: Indijoje, Pakistane, Afrikoje, Lotynų Amerikoje. Panašūs procesai vyko ir Sovietų Sąjungoje, kai edukaciniai ir vadybiniai modeliai buvo diegiami sovietinės administracijos ar instruktuojų specialistų, ir remiami represyvių struktūrų. Vis dėlto net ir represinis tarpkultūrinis perkėlimumas numato paslėptos kūrybinės interpretacijos galimybę, todėl perkelti naujieji metodai ne visada buvo adekvačiai suprasti (Mažeikis, 2008a).

Kalbant apie šiuolaikinius edukacinius procesus, pirmiausia pabrėžiami globalūs švietimo politikos diskursai, atliepiantys transnacionalinių agentūrų, organizacijų (pvz., OECD, ES, UNESCO) idėjas – globalios žiniomis grįstos ekonomikos ir visuomenės kūrimas, abipusis mokymasis tarpsektoriniuose žinių tinkluose (pvz. universiteto-visuomenės partnerystė), globalių piliečių (*global citizens*) ir žinių darbuotojų (*knowledge workers*) rengimas. Šių idėjų įgyvendinimo procese centrinė vieta tenka aukštajam mokslui ir ugdymui, apskritai. Visgi, kaip pastebi Perry ir Tor (2008) minimos organizacijos tarsi „televizija ar radijas, <...> skleidžia savo žinią be žinojimo, kas bus gavėjas“, nuošalyje palikdamos nacionalinius, vidinius (sociokultūrinius, ekonominius, akademinus, institucinius ar kt.) šalių skirtumus, kurie turi įtakos ne tik šių idėjų suvokimui bei įsisavinimui, bet ir praktiniam įgyvendinimui. Pavyzdžiui, politinės antropologijos atstovas Shore (2010), analizuodamas Oklando universiteto (Naujoji Zelandija) reformą globalios aukštojo mokslo reformos kontekste,

pastebi, jog siekis atliepti įvairialypius globalius akademinis ir mokslinius standartus⁷ keliamus aukštosioms mokykloms veda prie “šizofreniškos” institucijos (*shizophrenic university*) atsiradimo. Kitaip tariant dėl pernelyg didelio atsakomybių tenkančių moderniam universitetui skaičiaus ir neatsižvelgimo į kiekvienos šalies bei aukštojo mokslo institucijos, vietinės akademinės, mokslinės bendruomenės ypatumus globali reforma skatina ne pasaulinę švietimo sistemos vienovę, bet sukuria ginčų lauką vietiniame lygmenyje, kur susiduria transnacionalinių organizacijų, nacionalinės švietimo politikos ir konkrečios aukštojo mokslo institucijos atstovų (administracijos, dėstytojų, studentų), taip pat ir socialinių partnerių skirtingos institucijos vizijos. Tokią situaciją Schriewer (2003) lyginamojoje globalių edukacinių diskursų ir procesų analizėje vadina tarptautiniu mastu sklindančių modelių abstrakčiu universalizmu, kuris, anot jo, *išsisklaido į daugialypes struktūrines formas* (p. 273).

Reikia atkreipti dėmesį į tai, jog ir šiuolaikiniams tarpkultūrinio perkeliavimo procesams gali būti būdingos tiek mechaniškos, nereflektyvios, tiek ir interpretatyvios *svetimų* idėjų ir patirties perkėlimo bei įsisavinimo dimensijos, kurios atspindi skirtingus teorinius, epistemologinius požiūrius. Mokslinėje literatūroje diskusijos šerdimi dažniausiai tampa **du skirtingi teoriniai požiūriai**: vienas iš jų remiasi **globalumo, universalizacijos, standartizacijos, *Etic***, o kitas – **lokalumo, unikalumo, realiatyvumo, *Emic* principais**.

Neinstitucinė arba (social)pozityvistinė perspektyva – atstovauja požiūriui, kuriuo remiantis analizuojama įvairių universalizuotų principų, modelių ir institucionalizuotų ideologijų globali difuzija (Perry, Tor, 2008). Remiantis šia perspektyva, kalbama apie globalią edukacinę kultūrą, kuriai būdingi bendrieji racionalūs švietimo politikos principai ir ‘gerosios’ patirties modelių sklaida. Pasak Perry ir Tor (2008) ši perspektyva dažnai siejama su pasaulio sistemos teorija (*world system theory*), akcentuojančia edukacinių sistemų globalų susiliejimą suformuojant bendrą pasaulinę edukacinę kultūrą. Švietimo sistemos pokyčiai yra suvokiami kaip natūralus procesas, kuomet nefunkcionuojančios idėjos ir modeliai yra pakeičiami geresniais modeliais, idant būtų išlaikytas bendrosios sistemos stabilumas. Reikia pastebėti, jog antropologiniu požiūriu, tokia perspektyva

⁷ Antropologinėje Naujosios Zelandijos universiteto studijoje Shore (2010) aptaria globalias švietimo politikos strategijas bei nacionalinės valdžios keliamus tikslus aukštajam mokslui. Tikimasi, jog universitetai atlieps platų spektrą strateginių vaidmenų ir funkcijų: prisidės prie aplinkosaugos; užtikrins mokymo pasiekimų teisingumą ir prieinamumą; skatins tarptautinių tyrimų meistriškumą; gerins tarptautinių tyrimų kokybę ir kt. Galiausiai viskas veda prie vieno pagrindinio tikslo – didelės pajamas gaunanti, žiniomis grįsta visuomenė, kuri yra inovatyvi ir kūrybinga bei suteikia unikalią gyvenimo kokybę visiems Naujosios Zelandijos gyventojams. „Šizofreniško“ arba „Daugialypės asmenybės sutrikimo universiteto“ (*Multiple Personality Disorder University*) samprata vartojama metaforškai, o ne medicinine prasme, tačiau, anot jo, šis palyginimas turi euristinę vertę siekiant išryškinti kai kurias šiandienos patologijas, kilusias *dėl per didelio atsakomybių skaičiaus moderniam multiversitetui* (Shore, 2010:20).

atitinka klasikinę evoliucionistinę (pvz., L.H. Morgan, E.B. Tylor) ir funkcionalistinę (pvz. B. Malinowski, R. Redcliffe-Brown) perspektyvas. Evoliucionistinis požiūris akcentuoja linijinį žmonijos vystymąsi pakopomis, įsisavinant technologines naujoves, o „vystymasis suprantamas kaip *užprogramuota* socialinė-kultūrinė kaita pažangos link“ (Čiubrinskas, 2007:22). Perkėlus šį požiūrį į edukacinės sistemos kontekstą, svetimos *gerosios* edukacinės patirties perėmimas ir įsisavinimas aiškinamas siekimu modernizuoti, tobulinti vietos edukacinę sistemą idant ji atitiktų globalius švietimo politikos dėsnius arba padėtų lygiuotis į sėkmingomis laikomas edukacines sistemas, nuošalyje paliekant sociokultūrinius vietinės edukacinės sistemos veiksnius. Tai taip pat kolonialistinis aiškinimas, atspindintis mechaninį vakarietiškos patirties perkėlimą į mažiau išsivysčiusių šalių ugdymo sistemas. Tuo tarpu funkcionalizmo perspektyva visuomenę aiškina kaip funkcionuojančių socialinių institutų, palaikančių socialinę pusiausvyrą ir stabilumą, darinį. Todėl analizės objektu tampa stabilios edukacinės struktūros, – vienos iš socialinių institutų, – sukūrimo ir palaikymo galimybės, tačiau mažiau gilinamasi į vykdomų reformų bei naujų edukacinių praktikų adaptavimą ir transformacijas esamos struktūros nepakankamumų kontekste.

Moksliniai empiriniai tyrimai, grindžiami tokia perspektyva, pritaria makro–deterministei prielaidai, todėl sociokultūrinė *svetimų* metodų adaptacija suvokiama kaip reiškiny, leidžiantis išryškinti bendras edukacinio suvienodinimo, standartizacijos tendencijas (Perry, Tor, 2008). Tai artima Weberio iškeltai idealaus tipo, kaip teorinės konstrukcijos, kuri atspindi atskirus socialinės realybės aspektus koncepcijai. Toks loginis modelis yra pagalbinis euristinis įrankis socialiniams reiškiniams suvokti, kuris gali tapti ir savotišku etalonu, su kuriuo lyginama empirinė realybė pagal nutolimą ar priartėjimą. Empirinės realybės nutolimas nuo modelio kaip loginio pažinimo įrankio leidžia atskleisti realius dėsnius (tuo tarpu modelis atspindi ne realųjį socialinio pasaulio dėsingumą, o loginį neprieštaringumą). Vis dėlto įvairios edukacinės idėjos, metodai, teorijos – hipotetiniai modeliai, mintinės, racionalios konstrukcijos, gali būti skirtingai suvokiamos priklausomai nuo savitų istorinių, socialinių, kultūrinių kontekstų. Teorijos, modeliai, atspindintys bendras tendencijas ir dėsingumus, priklauso nomotetiniam pažinimui, kurio vienas iš principų yra metodologinė redukcija, pasaulio požymių ir veiksnių turtingumo ir įvairovės mažinimas, savotiška selekcija, kai iš atskirų reiškinių ir procesų pasirenkamas ir išskiriamas tik ribotas veiksnių sąrašas, pasikartojantys ir esminiai požymiai ir ryšiai (Vandzinskaitė, Mažeikienė, 2009). Dėl ko neišvengiamai atsiranda sudėtingos ir besikeičiančios socialinės realybės pažinimo supaprastinimas, realybės nuskurdinimas išskiriant esminius bruožus, atsiribojant nuo realybės sudėtingumo, individualumo ir unikalumo. Siekiant kompensuoti nomotetinio pažinimo trūkumus reikėtų tokį pažinimą papildyti idiografinio pažinimo principais – individualių ir unikalių bruožų analize, taip atkuriant detalių ir savybių

turtingumą. Toks nomotetinio pažinimo papildymas idiografinio pažinimo principais atspindėtų ir iš antropologijos į kitus socialinius mokslus atkeliavusi žinojimo skirstymą į *etic* (universalūs bruožai) ir *emic* (kultūriškai saviti bruožai) (Mažeikienė 2001). Teorinių modelių empirinis patikrinimo poreikis kyla ir iš falsifikacijos principo. Anot kritinio racionalizmo atstovo Karl Popper (2002), universalūs teiginiai negali būti verifikuoti (patikrinti ir įrodyti empiriškai), jie gali būti falsifikuoti, ieškant klaidų ir teorinių principų taikymo ribų, racionaliai kritikuojant iškeltas hipotezes. Pagal Popper iškeltą falibilizmo principą, bet kokia teorija turi hipotetinį, prielaidinį pobūdį, visada yra klaidinga, todėl reikėtų ieškoti teorinio modeliavimo galiojimo ribų, kelti naujas hipotezes ir teorijas. Naudojantis Popper (2002) falsifikacijos principu ir Weber (1946, 1997) idealiojo tipo koncepcija, būtų vertinga tirti šiuolaikinę situaciją Lietuvos ugdymo sistemoje, viena vertus, verifikuojant falsifikuojant naujo MTB metodo sampratą (atskleidžiant kaip šio metodo veiksmingumas derinasi su realybės situacija), kita vertus – sukuriant prielaidas falsifikuoti MTB konceptualų modelį (parodant jo ribotumą, jį koreguojant, transformuojant) priklausomai nuo sociokultūrinės ir edukacinės realybės unikalumo ir savitumo.

Būtent toks realybės unikalumas akcentuojamas **kultūrinio reliatyvizmo perspektyvoje**, kurios atsiradimui įtakos turėjo sociokultūrinės antropologijos atstovo, Franz Boas, idėjos apie kiekvienos kultūros savitumą ir unikalumą. Ilgainiui šis požiūris tapo antropologijos aksioma, pabrėžiančia kultūros *pažinumą tik iš jos pačios vidaus logikos* (Čiubrinskas, 2007:235) bei akcentuojančia žmogaus mąstymo, suvokimo, elgsenos kultūrinį savitumą ir unikalumą. Šioje perspektyvoje išryškintas *Etic* (kultūrinio universalizmo) ir *Emic* (kultūrinio specifiškumo) epistemologinių pozicijų atskyrimas, pabrėžiant idiografinį, arba Clifford Geertz (1983) žodžiais, lokalų žinojimą (*local knowledge*) globalaus žinojimo (*global knowledge*) akivaizdoje. *Emic* samprata numato siekį išvengti universalistinio, etnocentristinio požiūrio aiškinant nagrinėjamą fenomeną, problematiką, o verčiau remtis tyrimo dalyvių aiškinimu, „čiabuvių perspektyva“ (*from the native point of view*). Antropologiniuose tyrimuose tai siejama su metaforišku tyrėjo pozicionavimu tyrimo lauke – tyrinėjimas „iš vidaus“ versus „iš išorės“ (*insider versus outsider view*) (Hahn, 2006), kai prioritetu laikomas savitas sociokultūrinis tiriamųjų žinojimas (*Emic*) priešpriešinamas tyrėjų teoriniams žinojimo modeliams (*Etic*). *Emic* derinimas su *Etic* pozicija atveria galimybę sociokultūriškai specifinį žinojimą palyginti su universalizuoto žinojimo modeliais, o empiriniuose tyrimuose atspindi metodų derinimo (kiekybinių ir kokybinių tyrimo metodų trianguliacijos) poreikį.

Kultūrinio reliatyvizmo perspektyva paremti moksliniai empiriniai tyrimai siekia išryškinti sociokultūriškai sąlygotų požiūrių įvairovę, hermeneutinį suvokimo, patirčių aiškinimo būtinumą, taip pat pabrėžiama tarpdisciplininių bei kokybinių, etnografinių tyrimų prieiga, pavyzdžiui:

- ⇒ **Antropologiniai globalios universitetų reformos tyrimai** orientuoti į šiuolaikinius visame pasaulyje vykstančius aukštojo mokslo pokyčius bei jų raišką ir kompleksiskumą lokaliame kontekste, taip pabrėžiant globalumo ir lokalumo dimensijų apjungimo reikšmę (Wright, Rabo, 2010; Shore, 2010; Babacevic, 2010; Romano, 2010; Wright, 2005; Wright, Ørberg, 2011; Yanow, 2000; Shore, Wright, 1999). Tai yra kokybiniais antropologiniais-etnografiniais metodais paremti tyrimai, siekiantys atskleisti kaip globalios švietimo politikos tendencijos atliepiamos vietiniame (nacionaliniame, instituciniame) lygmenyje. Todėl dažniausiai taikomas atvejų analizės dizainas, interviu, stebėjimo dalyvaujant metodai, leidžiantys į globalią reformą pažvelgti *iš vidaus* (Shore, 2010). Anot Wright ir Rabo (2010), kitaip nei interpretatyvi politologinė perspektyva, antropologinis požiūris į globalių reformų *lauką* naudingas tuo, jog gali apimti kritinę politinių diskursų, idėjų, konceptų (globalus pilietis, žinių ekonomika, žinių darbuotojas ir pan.) analizę, padeda atskleisti dualistinį, reliatyvų sąvokų kūrimo bei sklaidos procesą (supratimo, interpretacijų skirtumus), ir kartu tyrinėti, kaip globalios švietimo politikos gairės atliepiamos, perkeliamos į praktinį lygmenį (pvz., studijų kokybės užtikrinimo mechanizmai, pedagoginio proceso, mokymo(si) metodų taikymo inovacijos). Taip pat atkreipiamas dėmesys, kad universitetų reforma antropologiniu požiūriu *nėra tolygus iš viršaus žemyn nuleistas (top down)* procesas, tai – ginčų, debatų arena, kur susiduria skirtingos to paties proceso dalyvių (administracijos darbuotojų, dėstytojų, studentų, socialinių partnerių) nuomonės, išryškėja skirtingos universiteto, kaip esminio žinių visuomenės kūrimo katalizatoriaus, vizijos. Be to, ne mažiau svarbi ir tarptautinė lyginamoji perspektyva leidžianti aprėpti skirtinguose sociokultūriniuose kontekstuose vykstančių reformų bendrą vaizdą, išryškinti atsirandančius įtampų laukus bei juos sukeliančius veiksnius. Tad antropologinis požiūris skatina kritiškai pažvelgti į ne tik į globalias aukštojo mokslo kaitos tendencijas, bet ir į edukacinius procesus, vykstančius konkrečioje šalyje, institucijos viduje. Kadangi universitetai suvokiami kaip daug platesnių socialinių, politinių ir ekonominės kaitos procesų arena, antropologinis tyrimas leidžia atskleisti ir išorinius – konteksto, socialinius, kultūrinius, istorinius ar ekonominius veiksnius.
- ⇒ Skirtingos edukacinių idėjų, modelių, sąvokų, prasmų aiškinimo ir interpretacijų variacijos sociokultūrinio adaptavimo procese išryškinamos ir **hermeneutinės pedagogikos požiūriu grįstuose tyrimuose** (Sotirou, 2006; Mažeikis, 2008a; Mažeikis, Lenkauskaitė, 2008; Van Manen, 1990). Hermeneutinės pedagogikos atstovas (Sotirou, 2006) remiasi filosofinės hermeneutikos Martin Heidegger, Paul Ricoeur, Donald Davidson darbais, o ypač Hans Georg Gadamer (1991) hermeneutinio supratimo aiškinimu. Mažeikis (2008a, b) tarpkultūrinio

svetimo metodo (MTB) perkeliavimo problematiką aktualizuoja per hermeneutinės pedagogikos prizmę. Hermeneutika, kaip aiškinimo ir supratimo dialektika, yra reikšminga, nes padeda atskleisti tokiam procese atsirandančių kultūrinių skirtumų sąlygoto supratimo ir klaidingo aiškinimo aspektus, kurie įgalina kūrybiškas ir dialogiškas metodo transformacijas vietos kontekste. Anot, supratimas, visų pirma, yra socialinis veiksmas, nes žmogus yra nuolatinėje supratimo būsenoje per dialogą su kitu asmeniu, tekstu, tačiau tai, kas suprantama „automatiškai yra nesupratimas“, - klaidingas supratimas arba aiškinimas (p. 185). **Klaidingas aiškinimas**, nuo kurio prasideda supratimas, atsiranda dėl žmogaus gebėjimo *projektuoti*, numatyti prasmes (*fore-perception*) (Gadamer, 1991:267), remiantis vietos teorijomis, įpročiais, stereotipais, prietarais, komunikaciniais gebėjimais (Mažeikis, 2008a). Taip atsitinka siekiant suvokti sociokultūriškai savitą edukacinį metodą, tačiau klaidingas supratimas hermeneutiniu požiūriu yra ne kliūtis, bet dialogo, interpretacijos būtinybė, vedanti į supratimą. Kultūriniai skirtumai veda prie hermeneutinio interpretatyvaus metodo aiškinimo, o kartu įgalina metodo adaptaciją, kūrybines transformacijas, edukacines novacijas, o ne – atmetimą. Be to, Mažeikis (2008a) pastebi, kad hermeneutinis metodo perkėlimo aiškinimas taip pat padeda sukurti vidinį perkeliavimo dialogą tarp skirtingų šio proceso dalyvių (institucijų, mokslininkų, dėstytojų, administracijos darbuotojų, studentų, socialinių partnerių) ir kartu įveikti nesupratimo situacijas bei diegti asmenines vizijas. Visų šių hermeneutinio supratimo bruožų visumoje atsiskleidžia esminis kultūrinio reliatyvizmo aspektas – kultūrinio savitumo ir unikalumo išlaikymas tiek perkeliavimo *svetimo* metodo, tiek ir adaptuoto metodo atžvilgiu.

⇒ Skirtingų kultūrų palyginamumo poreikį pabrėžia **kultūrų sankryžos tyrimai** (*cross-cultural research*), kurie yra orientuoti į įvairių fenomenų, procesų skirtingose kultūrose tyrinėjimą bei vienoje kultūrinėje plotmėje sukurtų, universalizuotų modelių tinkamumo kitų kultūrų procesams aiškinti analizę (Perry, Tor, 2008; Phillips, 2005, 2006; Phillips ir Ochs, 2003, 2004; Schriewer, 2003, 2000, 1992; Mažeikienė, 2001; Merkys, 1997, 1999). Kartu išryškintas tarpkultūrinio palyginimo principas, leidžiantis nustatyti universalius tyrinėjamų reiškinių elementus būdingus daugeliui kultūrų. Šį principą sociokultūrinės antropologijos srityje pristatė amerikiečių antropologas George Peter Mudrock (Mudrock, 1970; Mudrock, 1983; Murdock, Douglas, 1969), kuris kartu su bendraautorais kūrė kiekybinę kultūrų tyrimų metodologiją. Tarpkultūrinio palyginimo gairės buvo sukurtos siekiant kaupti viso pasaulio kultūrinius-antropologinius duomenis, juos lyginti ir patikrinti bendrąsias žmonių kultūrinio elgesio prielaidas (Čiubrinskas, 2007). Nors toks metodologinis pasirinkimas gali būti

kritikuojamas dėl noro ieškoti kultūrinių universalijų ir nepakankamo kiekvienos kultūros specifiškumo atskleidimo, kita vertus, taip mažinama skirtis tarp *Etic* ir *Emic* kategorijų, aktualizuojamos kiekybinių ir kokybinių metodų ir skirtingų disciplinų trianguliacijos galimybės. Pavyzdžiui, Mažeikienė (2001) pažymi, kad socializacijos ir ugdymo plotmėje kultūrų sankryžos, lyginamųjų tyrimų esminiu tikslu tampa socializacijos ir raidos kultūrinių panašumų bei skirtumų, savitumų nustatymas. Kalbėdama apie tyrimo instrumentų tarpkultūrinį perkeliamumą mokslininkė, atkreipia dėmesį, kad lyginamųjų, arba kultūrų sankryžos, tyrimų metodologinių aspektų tyrinėjimo poreikį sąlygoja tai, kad *skolintų* instrumentų (šios disertacijos atveju – metodo) transkultūrinis tinkamumas nėra iš anksto garantuota *a priori* duotybė. Todėl manoma, jog svetimo tyrimo instrumento, metodo perkėlimas, atsidūręs kultūrų sankryžoje, turi remtis bendraisiais visuotiniais principais, t.y. turi būti suvokiamas kaip universalus modelis, tačiau jo taikymas kitoje kultūroje turėtų būti paremtas adaptavimo vietos kontekste principu, sukuriant kultūriškai prasmingą versiją.

Daugelis šiuolaikinių tyrimų (Perry, Tor, 2008; Ochs, Phillips, 2004; Schriewer, 2003; Phillips, 2005, 2006; Phillips ir Ochs, 2003, 2004; Steiner-Khamsi, 2004; Steiner-Khamsi, Quist 2000; Spreen, 2004; Jansen, 2004), skirtų globalios švietimo politikos diskursų bei edukacinių idėjų, modelių sklaidos analizei, taip pat pabrėžia sociokultūrinių skirtumų svarbą analizuojant globalius procesus, kuriems būdingi prieštaravimai, nepaklūstantys universalistinių, esensialistinių teorijų perspektyvai. Lyginamųjų švietimo politikos diskursų ir procesų internacionalizacijos tyrimų atstovas, Schriewer (2003) teigia, jog šiuolaikiniai globalūs procesai nors ir skatina pasaulinę konvergenciją, supanašėjimą, standartizaciją, tačiau tuo pačiu metu sukelia edukacinių modelių adaptacijos dialektiką, kuri atsiranda kaip *kūrybinis nuokrypis* dėl sociokultūrinių skirtumų vietiniame lygmenyje. Todėl daugelis tokių studijų diskutuoja šių procesų tyrimo būdus ir pateikia įvairius analizės modelius, kuriuose pabrėžia kompleksiskumo, procesualumo ir kontekstualumo faktorių svarbą aiškinant sociokultūriškai svetimoms ar universalizuotos patirties *įvietinimą* kitoje kultūrinėje aplinkoje. Vertėtų atkreipti dėmesį į Phillips ir Ochs (Phillips, 2005, 2006; Phillips ir Ochs, 2003, 2004) pateikiamą viešosios politikos elementų *skolinimosi* modelį, kuriame išskirti etapai ir aspektai aktualūs atskleidžiant MTB sociokultūrinės adaptacijos procesą ir veiksnius.

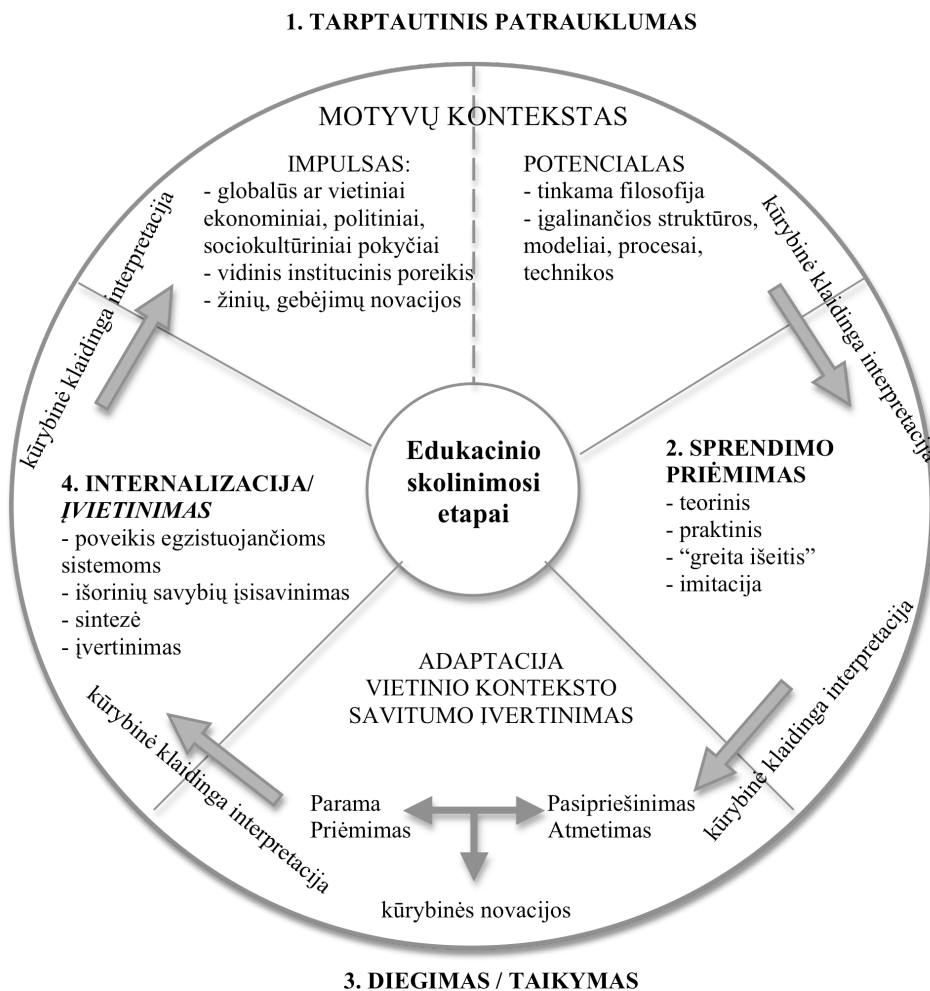
Šalia kitų edukacinių idėjų ir patirties sklaidą žyminčių terminų, – kopijavimas, pasisavinimas, perkėlimas, importas, – Phillips ir Ochs (2003) siūlo *skolinimosi* terminą. *Skolinimasis* apibrėžiamas kaip sąmoningas kitame kontekste pastebėtų švietimo politikos idėjų, edukacinių praktikų, modelių adaptavimas savo aplinkoje. Kitaip tariant, *edukacinių idėjų skolinimasis* reiškia vienos šalies susidomėjimą kitos šalies ugdymo sistemos elementais ir savanoriškas kitos sistemos

edukacinių idėjų, modelių, praktikų perėmimas ir įsisavinimas. Tokio proceso analizės dažniausiai yra paremtos lyginamųjų studijų ir *atvejo analizės* principais, nes pagrindiniu analizės vienetu pasirenkamas valstybinis, regioninis ar institucinis lygmuo (Perry, Tor, 2008). Taip pat siūloma plėsti tyrimo metodų spektrą ir nesiremti vien tik kiekybine prieiga, kadangi būtina įsigilinti į naujos edukacinės idėjos ar praktikos įsisavinimo daugialypiškumą skirtingų kultūrinių kontekstų derinimo atžvilgiu (Phillips ir Ochs, 2004), atskleisti adaptacijos veiksnius, lemiančius *pasiskolintos* idėjos pokyčius bei veiksmingumą vietos sąlygomis.

Paprasčiausia *skolinimosi* proceso schema numato tris etapus: (1) sėkmingos praktikos identifikavimas, (2) pristatymas namų kontekste, (3) asimiliacija, kuri veda prie skolinimosi proceso kompleksiskumo atskleidimo išryškinant konteksto ypatumus, kurie turi įtakos *pasiskolintos* idėjos ar praktikos kaitai (Phillips, Ochs, 2003, 2004). Tačiau autoriai pateikia patobulintą *skolinimosi* modelį, kuriame visų pirma akcentuojamas švietimo politikos lygmuo, tačiau pasiūlytas modelis aiškiai atspindi ir kitų edukacinių idėjų ir patirčių, o disertacijos atveju – edukacinio metodo, *skolinimosi* procesą bei esminius jo aspektus (7 pav).

Pirmas etapas įvardytas kaip *tarptautinio patrauklumo nustatymas*. Šiame etape atkreipiamas dėmesys į motyvų ar priežasčių, paskatinskių ieškoti naujų edukacinių idėjų kitose šalyse kontekstą. Priežastys, arba autorių (Phillips, Ochs, 2004, 2003) įvardijami impulsai, dažniausiai nurodo, kad reikalingos tam tikros edukacinės reformos, pokyčiai, kurie paskatina edukacinio *skolinimosi* procesą. Šie poreikiai gali būti sąlygoti politinių, ekonominių bei socialinių pokyčių (globalizacijos procesai, švietimo politikos kaita, vykstančios švietimo reformos pasauliniu mastu ir pan.), vidinio institucinio, pedagoginio, organizacinio nepakankamumo problemos ar žinių ir gebėjimų novacijos (pvz., mokymo(si) metodų, studijų programų atnaujinimo poreikis). Šie *impulsai* pokyčiui susiję ir su tuo, jog atsigrežiama į užsienio šalių *gerąsias* patirtis bei patrauklių idėjų ar modelių *potencialo* įvertinimą. Apie patrauklios idėjos potencialą dažniausiai byloja tarptautinis pripažinimas ir sutarimas dėl tinkamos ugdymo filosofijos, teigiamo įvairių veiksmingų edukacinių modelių, technikų vertinimo (mokymosi strategijų, metodų, kitų pedagoginio proceso novacijų taikymas siekiant geresnių mokymosi rezultatų). Taikomosios antropologijos požiūriu įvairių inovacijų (pvz., technologinės naujovės, politiniai, ekonominiai sprendimai, medicinos, ugdymo sistemos pokyčiai) diegimo procesas pirmiausia turėtų prasidėti nuo poreikio keisti esamą sistemą/situaciją identifikacijos (Ervin, 2000). Novacijos sėkmė priklauso nuo gebėjimo tinkamai ją adaptuoti prie sociokultūrinių vietos ypatumų, todėl didesnė sėkmės galimybė atsiranda tuomet, kai vietos visuomenėje, bendruomenėje yra natūraliai atpažįstamas kaitos poreikis; pavyzdžiui, edukacinio metodo *skolinimosi* atveju poreikį implikuotų akademinės mokslinės diskusijos tobulinti pedagoginį

procesą, naujų, veiksmingesnių mokymo(si) būdų paieškos. Be to, Phillips ir Ochs (2004) išskiriamą svetimos idėjos ar praktikos, šiuo atveju MTB, potencialą derėtų analizuoti neatsiejant nuo konteksto, idant būtų galima įvertinti kultūrų skirtumus – suprasti metodo koncepto susiformavimo ir taikymo sociokultūrinės aplinkybės bei įvertinti koncepto transformacijos lygi pritaikant kitokiame kontekste. Anot Mažeikio (2008a) kultūrų skirtumo mastas perkeliavimo atveju lemia novacijų dydį.



7 pav. Edukacinio skolinimosi modelis (modifikuotas pagal Phillips, 2005, 2006; Phillips ir Ochs, 2003, 2004; papildyta pagal Rorty, 1989; Schriewer, 2003)

Antras etapas – sprendimų priėmimo lygmuo, numato platų spektrą matavimų, analizių, kuriais siekiama pradėti pokyčio procesus. Išskiriamos keturios sprendimų priėmimo galimybės (Phillips, Ochs, 2004): **teorinė**, kai patrauklios edukacinės idėjos ar praktikos diskutuojamos politiniame ar moksliniame teoriniame lygmenyje; **praktinė**, kai sprendžiama kaip tinkamai, tikslingai ir planingai taikyti pasirinktą edukacinę praktiką; **greita išėitis** (*quick fix*) susijusi su

nerefleksyviu, mechanišku, dažniausiai, *gerosios* užsienio patirties perėmimu, kai laikomasi jau minėto *das Ausland als Argument* (užsienio šalis kaip argumentas) principo (Phillips, 2006). Pažymėtina, jog toks sprendimo priėmimo lygmuo gali būti pavojingas ir vesti prie edukacinės idėjos atmetimo; ir galiausiai, **sprendimo imitacija**, kuri atspindi edukacinio *skolinimosi* proceso imitaciją, o ne realų veiksma, pavyzdžiui, kai siekiama didinti ugdymo institucijos simbolinį kapitalą oficialiai siejant institucines praktikas su globaliomis švietimo politikos tendencijomis, tačiau realiai nevykdant jokių pokyčių.

Trečiame etape numatomas edukacinės patirties diegimas/taikymas. Atkreipiamas dėmesys, jog *svetimo* modelio adaptacija neišvengiamai subjektyvizuojama besiskolinančios sistemos kontekste (Phillips ir Ochs 2004). Toks procesas priklauso nuo didelio skaičiaus kontekstualių faktorių: kultūrinių socioekonominių, istorinių, politinių, švietimo sistemos ypatumų, skirtingų proceso dalyvių požiūrių, lūkesčių, vizijų. Mažeikis (2008a) pabrėžia svetimės patirties, pasaulėžiūros, vertybių perkėlimo priklausomybę nuo jau turimos patirties, vietinio (*native*) žinojimo, kuris išreikštas laiko ir erdvės organizavimo būduose, socialiniuose santykiuose, populiariuose šiuolaikiniuose mituose ir legendose, kasdienio gyvenimo taisyklėse. Tikėtina, kad neatsižvelgus į kultūrinius skirtumus, pasiskolinta idėja gali paprasčiausiai neprigyti. Ir priešingai, jei kultūriniai skirtumai yra minimalūs, idėja gali būti perimta neįnešant konceptualių pokyčių; tai taip pat galioja ir tuomet, kai norima tik teoriškai aktualizuoti, diskutuoti užsienio patirtį. Vis dėlto kai kultūriniai skirtumai yra ženkliūs, reflektivaus svetimės patirties adaptacijos procese pasireiškia kūrybinės novacijos, kaip **kūrybinė klaidinga interpretacija** (*creative misreading*) (Rorty, 1989) ar **kūrybinis nuokrypis** (*creative deviation*) (Schriewer, 2003). Abi sąvokos žymi kūrybinį, interpretatyvų, dialogišką adaptacijos procesą ir sociokultūrinį nutolinimą nuo pirminės, originalios idėjos ar patirties koncepcijos, kaip ir atitolimą nuo klaidingo aiškinimo. Klaidingas pasiskolintos patirties aiškinimas, paremtas lokalaus žinojimo ypatumais tiek individualiame, tiek ir kolektyvinių diskusijų lygmenyje, gali būti įveikiamas plėtojant refleksyvias, kritiškas, praktiškai arba moksliskai pagrįstas interpretacijas (Mažeikis, 2008a). Kūrybišką, bendradarbiavimu ir dialogu paremtą svetimės patirties adaptavimą, kuriame atsiranda galimybė integruoti į procesą įsitraukusių subjektų asmenines vizijas pabrėžia ir Janiūnaitė (2004), kalbėdama apie edukacinių novacijų diegimą. Būtent tokia svetimės patirties adaptacija įgalina savitos sociokultūriškai pritaikomos versijos sukūrimą.

Galutiniame ketvirtame etape numatoma edukacinių idėjų internalizacijos, įvietinimo aspektų analizė. *Įvietinimas* nurodo į etapą, kuriame edukacinė idėja ar patirtis tampa pasiskolinusios šalies švietimo sistemos, institucijos ar studijų programos dalimi, todėl turi būti siekiama atskleisti jos veiksmingumą egzistavusios sistemos kontekste (Phillips, Ochs, 2004):

- ⇒ *Poveikį egzistuojančioms sistemoms* – edukacinio metodo adaptacijos atveju svarbu įvertinti kaip jis keičia įprastą studijų organizavimo tvarką, pedagoginį scenarijų, mokymo(si) stilių bei mokymo(si) dalyvių sąveiką.
- ⇒ *Išorinių savybių įsisavinimą (the absorption of external features)*, kuris yra nukreiptas į analizę siekiant įvertinti, kurios ir kokių lygmeniu savybės iš kitos, užsienio sistemos adaptuotos vietos sąlygomis.
- ⇒ *Sintezės* lygmenį, kuris nurodo kaip prisitaikyta prie lokalių sociokultūrinių sąlygų bei vietinės edukacinės sistemos.
- ⇒ *Įvertinimas (evaluation)* reiškia, jog turi būti įvertintas naujos kūrybinės edukacinės novacijos veiksmingumas siekiant pamatyti *skolinimosi* lūkesčių bei rezultatų santykį.

Toks pilno rato modelis, hėgeliška prasme, yra tezės, antitezės ir sintezės procesas, tačiau atkreipiamas dėmesys, kad *susintetinta* arba *įvietinta* edukacinė novacija ir toliau gali kisti šio cirkuliacinio rato principu (Philips, Ochs, 2004), kaip nuolat pasikartojantis interpretatyvus procesas. Be to, nors svetimos idėjos adaptacija vyksta etapais, tačiau nebūtinai tolygiai progresuojant nuo vieno etapo į kitą, kiekviename etape *pasiskolinta* idėja gali būti klaidingai aiškinama bei savaip interpretuojama, todėl adaptuojamas metodas turi būti suderintas ne su abstrakčiomis gerovės vizijomis ar idealais, o su laikotarpio sąmoningumu bei vietovės diktuojamomis sąlygomis (Mažeikis, 2008a), kurios taip pat pasiduoda kaitos procesams.

Siedami su disertacijos tyrimo objektu, matome, jog MTB kaip *gerosios* patirties perkėlimas į sociokultūriškai kitokią aplinką, kaip mechaninis kopijavimas, nerefleksyvus importavimas neįnešant pokyčių negarantuoja sėkmės pakartojamumo. Kultūrinio reliatyvizmo požiūris reikalauja, kad būtų analizuojamas metodo perkėlimo ir adaptavimo procesas, atveriantis kelią kūrybinėms interpretacijoms, klaidingo aiškinimo ir žinojimo transformacijoms, asmeninių vizijų integracijai bei inovatyvių, alternatyvių versijų kūrimui atsižvelgiant į sociokultūrinius visuomenės, ugdymo sistemos ypatumus. Atsižvelgiant į teorines edukacinio perkėlimo prielaidas disertacijoje laikomasi kultūrinio reliatyvizmo perspektyvos, kuri leidžia atskleisti globalumo ir lokalumo dimensijas mikro lygmenyje, per vietinį žinojimą, interpretacines bei kūrybines MTB transformacijas. Remiantis aptarto edukacinio skolinimosi proceso samprata, svarbu atsižvelgti į MTB poreikio kontekstualizavimą, MTB potencialo tinkamumo įvardijimą vietos kontekstui, lokalią MTB interpretaciją bei MTB taikymo patirtį ir edukacinio veiksmingumo įvertinimą.

2.2. Kooperuotos studijos – kooperuoto mokymosi ir mokymosi tarnaujant bendruomenei kūrybinis konstruktas: Šiaulių universiteto atvejis

Mokymasis tarnaujant bendruomenei, kilęs JAV ir vis populiarėjantis Europos šalyse, Lietuvoje buvo aktualizuotas išvelgus jo veiksmingumą – sukurti glaudesnę aukštojo mokslo institucijų ir socialinių partnerių (NVO, įvairių religinių, tautinių mažumų ir kt. bendruomenių, viešojo sektoriaus organizacijų, verslo įmonių ir pan.) bendradarbiavimo precedentą, o kartu ir kaip vieną iš galimų būdų siekiant prisidėti prie pilietinės visuomenės kūrimo, pilietinio aktyvumo Lietuvoje skatinimo (Mažeikis, 2003; 2004; Zdanevičius, 2006; Balčiūnienė, 2007). Lietuvoje buvo dvi institucinės iniciatyvos, – teorinė ir praktinė, – integruoti mokymąsi tarnaujant bendruomenei į universitetų studijų sistemą:

⇒ **Teorinę-mokslinę diskusiją apie mokymosi tarnaujant bendruomenei taikymą plėtojo Vytauto Didžiojo universitetas**, kurio koordinuojamo tarptautinio Leonardo da Vinci projekto CIVICUS metu buvo analizuojama įvairių šalių mokymosi tarnaujant bendruomenei patirtis universitetuose, parengti mokslo darbai (Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos, 2005; Sanden & Zdanevičius (Eds.), 2006). Pagrindinis projekto tikslas buvo atkreipti akademinės ir piliečių bendruomenės dėmesį į nepakankamai Europoje išplėtotą pilietiškumo ugdymo aukštojoje mokykloje problematiką bei atsakyti į klausimą, kaip turėtų būti organzuojamas mokymas(is), kad atitiktų ne tik darbo rinkos, bet ir vietos bendruomenių bei pilietinės visuomenės poreikius (Zdanevičius, 2006). Šis tikslas buvo įgyvendinamas plėtojant tarptautinę mokslinę diskusiją bei analizuojant, kas rašoma skirtingų Europos šalių nacionalinėje mokslinėje literatūroje apie aukštojo mokslo ir mokymosi tarnaujant bendruomenei ryšį (Sanden, 2005). Pastebėtina, jog buvo vartojamas tiesioginis service learning **mokymasis tarnaujant bendruomenei** vertimas iš anglų kalbos, pabrėžiant JAV paplitusio **ir ypatumų tiesioginį perkėlimą į Europos šalių, taigi ir Lietuvos, socioedukacinę aplinką**; bei siekiama atskleisti šio metodo potencialą pilietinio ugdymo kontekste, išryškinant esminius metodui būdingus demokratiškumo, pilietiškumo, bendruomeninio dalyvavimo principus.

⇒ **Institucinis mokymosi tarnaujant bendruomenei ir jo adaptuoto varianto – kooperuotų studijų – praktinis diegimas** studijų programose buvo realizuotas 2006–2008 metais **Šiaulių universitete**. Šiaulių universitetas, pasinaudojęs Struktūrinių fondų parama įvykdė Europos socialinio fondo remiamą projektą „Sėkmingos studentų karjeros plėtotė diegiant inovatyvų kooperuotų studijų metodą” (KOOPERIA). Siekiant adaptuoti *mokymąsi tarnaujant bendruomenei* metodą Lietuvos sąlygoms, pasiūlytas *kooperuotų studijų* terminas, pabrėžiant

ne tarnystę ir paslaugų teikimą, o socialinių partnerių ir universiteto bendradarbiavimą, taip pat integraciją su kitais mokymosi metodais (kooperatyviu mokymusi – *cooperative learning*)⁸. Tiriant įvairių kooperuotų studijų (toliau KS) diegimo patirtį, parengti moksliniai darbai ir tyrimai (Mažeikis, 2003, 2004, 2007, 2008a; Kooperuotų studijų sociokultūrinė adaptacija Lietuvoje, sud. Mažeikienė, 2008; Balčiūnienė, 2006, 2007; Socialiniai tyrimai, 2008 1(11)).

Bene išsamiausiai KS idėjos atsiradimą bei naujos edukacinės praktikos adaptaciją aptaria Mažeikis (2003, 2004, 2007, 2008a), kuris pažymi, jog *Šiaulių universitete plėtojamos kooperuotos studijos yra mokymosi tarnaujant bendruomenei kūrybinė adaptacija, inovatyvus kitoje kultūroje veikiančio modelio perkėlimas ir pritaikymas Lietuvos sąlygomis* (Mažeikis, 2008a). O dar tiksliau, **kooperuotos studijos** įvardijamos kaip **kooperuoto mokymosi ir mokymosi tarnaujant bendruomenei kūrybinis konstruktas** (Mažeikis, 2007) (8 pav.). Pastarasis apibrėžimas atskleidžia tarpkultūrinį ir kūrybinį-interpretatyvų MTB perkėlimo ir adaptavimo vietos sąlygomis aspektą.



8 pav. Kooperuotų studijų samprata, integruojanti mokymąsi tarnaujant bendruomenei ir kooperatyvų mokymąsi

Kooperuotų studijų, o ne mokymosi tarnaujant bendruomenei taikymas Šiaulių universitete grindžiamas esminių amerikietišku postulatu, - tarnystės, bendruomeniškumo, savanorystės, – neatitikimu Lietuvos tikrovės, sąlygotos kitokių istorinių, sociokultūrinių šalies ypatumų (Mažeikis, 2007, 2008; Mažeikienė, 2008). Mokymasis tarnaujant bendruomenei buvo papildytas kooperatyvaus mokymosi metodika (*cooperative learning*). Adaptuota MTB atmaina – kooperuotos studijos – praplečia socialinių partnerių spektrą, apimant ne tik įvairias kaimynines bendruomenes, bet ir NVO, viešojo sektoriaus organizacijas, verslo įmones; o tarnystės samprata pakeičiama į rinką orientuota bendradarbiavimo forma – universiteto bendruomenės ir socialinių partnerių kooperacija.

Pastebėtina, kad *kooperuotų studijų* (Mažeikis, 2003, 2004, 2007) terminas skiriasi nuo plačiai vartojamo *kooperatyvaus mokymosi* sampratos (Sharan, 2010; Tsay, Brady, 2010; Aldrich, Shimazoe,

⁸ *Kooperuotų studijų* metodo terminas pasiūlytas profesoriaus G.Mažeikio (2003, 2004, 2007).

2010; Felder, Brent, 2001; Gilles, Adrian, 2003; Gudaitytė, Vilkienė, 2003). Kooperatyvus mokymasis yra viena iš mokymosi bendradarbiaujant (*collaborative learning*) formų, nurodančių į įvairius mokymosi kooperacijoje, bendradarbiaujant su kitais mokymosi subjektais būdus. Tai – siekis maksimizuoti mokymosi rezultatus per mokymosi partnerių įgalinimą bendroje veikloje, kai kiekvienas grupės narys atsakingas ne tik už savo individualų, bet ir už kitų mokymosi procesą. Mokymasis kooperacijoje, remiantis John Dewey, Kurt Lewin ir Morton Deutsh (Sharan, 2010) idėjomis, yra grįstas aktyvaus, giluminio mokymosi, socialinės sąveikos ir kolektyvinio žinojimo kūrimo principais, kurie skatina ne tik profesinių kompetencijų tobulinimą, bet ir socialinių gebėjimų (konfliktų valdymo, lyderystės, darbo komandoje, komunikacinių ir kt.) plėtojimą. Tokiomis edukacinėmis priemonėmis besimokantieji kartu rengiasi spręsti gyvenimo ir veiklos problemas nuolat kintančiame pasaulyje (Jucevičienė; 2003). Vieni iš kooperatyvaus mokymosi pradininkų David ir Roger Johnson (Johnson et al., 2007, 1993; Johnson, Johnson, 1994, 1989, 1975)⁹ daugelį metų paskyrė moksliniams tyrimams ir analizei, siekdami išsiaiškinti kooperuoto mokymosi poveikį studentų mokymosi rezultatams, kompetencijų grupių tobulėjimui, psichologinio komforto ir pasitikėjimo savimi raiškai. Tyrimai parodė, kad studentų kooperacija yra glaudžiai susijusi su gebėjimu dirbti heterogeninėse (skirtingų lyčių, etniškumo, turimos patirties ar mokymosi pažangumo) komandose, tarpasmeninių konfliktų grupėje sprendimu, gebėjimu prisiimti lyderio pozicijas bei tinkamai pasiskirstyti funkcijas, idant visi grupės nariai įsitrauktų į bendrą mokymosi ir užduoties atlikimo procesą, apjungdami savo žinias ir gebėjimus. Šie kooperatyvaus mokymosi bruožai svarbūs kooperuotų studijų sampratai, tačiau esminis skirtumas tas, kad mokymasis bendradarbiaujant vyksta ne tik auditorijoje, bet ir kitose (NVO, bendruomenių, įmonių) aplinkose į mokymosi procesą įtraukiant socialinius partnerius. Pastaroji sąlyga, atspindinti MTB principus, keičia ir užduoties formulavimo prigimtį: kooperatyvaus mokymosi metu dažniausiai auditorijoje sukuriama eksperimentinė mokymosi atmosfera dėstytojui pateikus konkrečią probleminę užduotį, o kooperuotose studijose, kaip ir mokymosi tarnaujant bendruomenei metu, akcentuojamos bendruomenės ar socialinių partnerių realius poreikius atitinkančios užduotys. Todėl KS metu heterogeninę besimokančiųjų komandą sudaro dėstytojas, studentai ir socialiniai partneriai taip užtikrinant abipusę naudą, bendro žinojimo konstravimą, profesinį studentų tobulėjimą bei demokratinių, pilietinių ir multikultūrinių principų puoselėjimą mokymosi metu.

⁹ Tarp kooperatyvaus mokymosi pradininkų be David ir Roger Johnson iš Minesotos universiteto, minimi ir Robert Slavin John iš Hopkins universiteto, Elizabeth Cohen iš Stanfordo universiteto (Smith, MacGregor, 1992), Herman Schneider iš Cincinačio universiteto (Mažeikis, 2007) bei daugelis kitų užsienio mokslininkų ir pasiekėjų vykdančių mokslinius tyrimus susijusius su kooperatyvaus mokymosi konceptualizacija, taikymo būdų ir metodikos įvairove bei veiksmingumo nustatymu.

Kooperuotumo, o ne tarnystės koncepcijos pasirinkimą lėmė sociokultūriniai, istoriniai šalių skirtumai, tačiau esminiai pilietiškumo, bendruomeniškumo, mokymosi perkėlimo į realaus gyvenimo situacijas aspektai išliko. Kaip jau buvo minėta kitose disertacijos dalyse ir kaip pažymi Mažeikis (2008), MTB metodas remiasi ilgamete pragmatine, utilitarizmo bei komunitarizmo JAV patirtimi, amerikietišku bendruomeninių vertybių pripažinimu ir puoselėjimu, sudėtingomis individualizmo bei komunitarizmo praktikomis. Jis taip pat pabrėžia, kad Lietuvos istorinė patirtis yra visiškai kitokia: trauminė istorinė atmintis, bendruomeninių vertybių devalvacija, nekritinio individualizmo raida posovietiniu laikotarpiu, tautiškumo idealų ir užslėptų individualistinių-utilitaristinių nuostatų konfliktas. Šie faktoriai, bylojantys apie istorinius ir sociokultūrinius JAV ir Lietuvos visuomenių skirtumus, kurie sąlygoja mąstymo, suvokimo ir praktikų savitumus, apsunkina kitokiame kontekste naudojamų edukacinių modelių suvokimo ir adaptacijos galimybes; reikalauja nuodugnaus *svetimos* praktikos bei *savo* lokalaus konteksto suvokimo, kas ir veda prie interpretatyvios naujos praktikos adaptacijos, o ne – mechaniško kopijavimo. Todėl perkeliant ir adaptuojant *MTB* metodas patyrė aibę transformacijų.

Visų pirma pabrėžiami **tarnystės sampratos skirtumai**. Kaip buvo minėta pirmojoje MTB konceptualizacijos dalyje, tarnystės idealų suvokimas ir taikymas ne tik išskiria MTB iš kitų savanoriškų veiklų, bet ir glaudžiai siejasi su patirtiniu mokymusi. JAV ši tarnystė didžia dalimi yra susijusi su krikščionišku siekiu skiepyti ir plėtoti fundamentalius dešiniojo (daugiausiai krikščioniškojo) ir, rečiau, kairiojo (profesinių sąjungų) komunitarizmo principus (Mažeikis, 2008). Reikia pastebėti, kad amerikietiška tarnystės samprata evoliucionavo nuo tradicinio dichotomiško santykio, nukreipto į tiesioginę pagalbą Kitam, iki prasmingos Aš ir Kitas tarpusavio interakcijos, tarpusavio įgalinimo per bendrą mokymąsi. Nors šiuolaikinė tarnystės samprata artima kooperacijos suvokimui naudojamam kooperuotų studijų kontekste, tačiau, kaip pažymi Lenkauskaitė ir Mažeikis (2008), KS diegimas Lietuvoje parodė mažą tarnystės idealų ir tarnavimo principų gyvybingumą. Taigi Lietuvoje, Šiaulių universiteto atveju, yra akcentuojama ne tarnystė, o kooperacija su tomis pat bendruomenėmis. Pasak Mažeikio (2007, 2008) išliko tapatus tik techninis sąveikų principas: studentų dalinės dalyko praktikos, kurios bendruomenėse ir JAV, ir Lietuvoje padeda koreguoti studijuojamų kursų programas, įgalina studento ir socialinių partnerių, bendruomenių naudingas sąveikas, skatina savanorystę, projektines veiklas, remia pilietinės idėjas.

Tarnystės idėjos nepopuliarumą Mažeikis (2007, 2008) aiškina nurodydamas įvairius veiksnius: egalitarizmo idėjos, kurios yra populiarios dar nuo sovietinės ideologijos laikotarpio, emancipacijos nuostatos, kurias skatina įvairūs feministiniai, etninių mažumų, profesinių sąjungų ir kiti sąjūdžiai, vartotojų visuomenės sąmoningumas, kuris griaua bendruomeninę santvarką ir skatina

individualizumą. Nors mokslo monografijoje „*Kompetencijų ugdymo sistema taikant kooperuotų studijų metodą*“ (Mažeikis 2007) nurodyta visą aibę istorinių tarnystės ir tarnavimo idėjų aiškinimo problemų Lietuvoje, išryškėja du esminiai sociokultūriniai, istoriniai pjūviai:

- ⇒ **Krikščioniškasis tarnystės aiškinimas** paremtas Lietuvoje Katalikų bažnyčios tarnystės Dievui idėja, kuri akcentuoja atsidavimą ir tarnystę krikščioniškajai bendruomenei; tokia tarnavimo samprata numato savaiminį vadovavimąsi religiniais idealais ir neatspindi ryškesnio taikomojo bendruomeninio, ar tarnystės kaip paslaugų teikimo, pobūdžio. Todėl pabrėžiama, kad tokia altruistinė nuostata yra sunkiai perkeliama sekuliarizuotai, giliai pragmatinei ir individualistinei visuomenei, kuri Lietuvoje išsivystė 1990–2008 metų laikotarpiu, bei palaiapsniui plėtojantis bendruomeniniam ir nevyriausybiniam sektoriui, kuriame vyrauja visuomeninių nuostatų (pvz., gamtosaugos, socialinių problemų ar pilietinių iniciatyvų) įvairovė, nepasižyminti vien tik religinio charakterio veiklomis.
- ⇒ **Sovietinis visuomeninis ugdymas** taip pat yra susijęs su tarnystės tėvynei, partijai idėja ir todėl atkūrus nepriklausomybę tarnystės idėja dar ilgą laiką asocijavosi su tarnyste sovietinėje kariuomenėje. Pagaliau, manoma, jog tarnystės ponams asociacijos, kurios išliko lietuvių tarybinėje literatūroje taip pat paliko gilų neigiamą šleifą susietą su šia idėja.

Dėl išvardytų priežasčių kooperuotumo idėja pasirodė tinkamesnė adaptuojant tarnystės principus šiuolaikinei aukštajai mokyklai (Mažeikis, 2008). Dėstytojų apklausa, kurią atliko Lenkauskaitė (Mažeikis, Lenkauskaitė, 2008; Lenkauskaitė, Mažeikis, 2008), parodė, jog mažiau nei 20 procentų Šiaulių universiteto kooperuotose studijose dalyvavusių dėstytojų būtų linkę kalbėti apie tarnystės idealus, o daugiau nei 80 proc. vienareikšmiškai remia kooperuotumo principus.

Nors kooperuotų studijų pirminė idėja pakito, tarnystę pakeitus utilitarine kooperacija, tačiau tai anaipol nepanaikino **pilietiškumo idėjos**, kuri yra svarbi MTB sudėtinė dalis (Mažeikis, 2008). Pabrėžiama, jog pilietiškumas gali būti siejamas ne tik su tarnystės, bet ir su abipusės kooperacijos idėja, šiuo atveju siejamas su viešosios politikos (*policy*), – socialinių, sveikatos, švietimo, saugumo, – problemų sprendimu. Šiuo principu grindžiamas studentų mokymasis socialinių partnerių aplinkoje (bendruomenėje, NVO, įmonėje) paverčiamas ne tiesiogine pagalba, bet bendradarbiavimo santykiais, lygiaverte kooperacija, partneryste ir abipusiu mokymusi sprendžiant praktines problemas bei konstruojant naują žinojimą, nes nei vienas proceso dalyvis neturi žinojimo, galios monopolijos.

Reikia pastebėti, jog pilietiškumas, kaip aktyvaus **visuomeninio, savanoriško dalyvavimo** būdas, akcentuojamas MTB ir KS atvejais, yra taip pat nauja suvokimo bei praktikos kategorija Lietuvoje. Pilietinis dalyvavimas ir viešas problemų sprendimas (*public problem solving*), kaip viena iš

dalyvavimo būdų, yra vis dar nauja posovietinėse visuomenėse. Sovietmečiu bet kokie spontaniški pilietiniai veiksmai, visuomeninės nuomonės vieša raiška praktiškai neegzistavo (Juknevičius, Savicka, 2003). Beveik pusę amžiaus trukęs kolektyvizmas ir „iš viršaus valdoma savanorystė“ (*top-down voluntarism*) sistematiškai kontroliuojama ideologijos, nulėmė skeptišką požiūrį į dalyvaujančios demokratijos formas. Pirmosios aktyvaus pilietinio dalyvavimo apraiškos buvo pastebimos pirmaisiais nepriklausomybės metais, kada demokratinės visuomenės kūrimas bei savanoriškos iniciatyvos labiausiai atsispindėjo nevyriausybinių sektoriaus kūrime, ypač aplinkosaugos srityje. NVO sektoriaus formavimasis buvo sąlygotas ir atsiradusių užsienio fondų galimybių (Regulska, 1999; Verdery, M.; Burawoy, 1999).

Silpno pilietinio dalyvavimo priežastys posovietinėse šalyse daugelyje tyrimų (Bell et al., 2008; Vandzinskaitė et al., 2010; Howard, 2002; Regulsta, 1999) siejamos su socialinio pasitikėjimo stoka tarpasmeniniuose, tarporganizaciniuose santykiuose. Remiantis *sėkmės ir gerovės teorija* (*success and wellbeing theory*), socialinis pasitikėjimas individualiame lygmenyje gali priklausyti nuo socialinio statuso, pasitenkinimo gyvenimu, gaunamomis pajamomis, taip pat ir nuo asmeninės patirties: „Tie, kuriems gyvenimas buvo dosnus yra labiau linkę pasitikėti kitais nei tiek, kurie kentėjo nuo skurdo, bedarbystės, diskriminacijos, išnaudojimo ir socialinio išstūmimo“ (Delhey, 2003). Kita *savanoriškų organizacijų teorija* (*voluntary organizations theory*) aukštą socialinio pasitikėjimo lygį sieja su savanorystės ir dalyvavimo tradicijomis, kada visuomenės nariai **mokosi dalyvauti dalyvaudami** įvairiose savanoriškose asociacijose ir organizacijose, kas sąlygoja kooperacijos siekiant bendro gėrio supratimą bei puoselėjimą. Sovietmečiu, kai įvairių organizacijų ir grupių veiklos buvo kontroliuojamos valstybinių struktūrų, anot Hovard (Delhey, 2003), vyravo nepasitikėjimas komunistinėmis organizacijomis, o tai yra vienas iš pilietinį dalyvavimą bei savanorišką aktyvumą silpninančių faktorių šiandien. Pastovūs draugiški, partnerystė paremti visuomeniniai tinklai (*the persistence of friendship networks*) yra įvardijamas kaip antras faktorius, turintis įtakos savanoriškam sektoriui. Vakarų visuomenėse žmonės dalyvauja įvairiose savanoriškose ar asmeniniais interesais paremtose organizacijose, formuoja bendruomenes, kad patenkintų pomėgių poreikius ar praplėstų savo draugų ratą. Posovietinėse šalyse, kur viešoji erdvė buvo stipriai politizuota, vystėsi silpni viešieji socialiniai tinklai. Todėl žmonės yra vis dar linkę veikti tik savo privačiuose pažįstamų žmonių ratuose ir nejaučia poreikio dalyvauti pilietinės visuomenės organizacijose (Delhey, 2003). Šis faktorius gali būti siejamas su noru konkuruoti nei kooperuoti bendradarbiauti tiek individualiame, tiek ir organizaciniame lygmenyje (Regulska, 1999; Wejeman, 1997). Todėl tikėtina, jog **kooperutų studijų taikymas**, viena vertus gali prisidėti prie pilietinės iniciatyvos ir dalyvavimo bei partnerystės tinklų kūrimo Lietuvoje, **įgalinti į procesą įsitraukusius**

dalyvius mokytis dalyvauti dalyvaujant, kita vertus – gali susidurti su iššūkiais dėl nepakankamo gebėjimo veikti kartu bendradarbiaujant.

Nors ir persismelkusi komunistiniais ideologiniais principais, susieta propagandiniais elementais, visuomeninė veikla ir jos sąsajos su sovietine ugdymo sistema vis dėlto teikė ir pozityvias ugdymo formas (Mažeikis, 2007; Laurėnas, 2004). Sovietinėje edukacinėje sistemoje galima išskirti tokias „bendruomeninio, kolektyvinio auklėjimo formas, kurios užtikrina ideologinę, kultūrinę bendruomenių sąsą, stiprina kolektyvinę motyvaciją, solidarumą, savanorystę, pasiaukojimą ir kolektyvinį atskaitingumą“ (Mažeikis, 2007: 68), kartu plėtojamą internacionalinės, kultūrų draugystės ir tolerancijos idėjas, kolektyvinę atsakomybę už bendro darbo kūrimą. Visuomeninis politinis auklėjimas orientuotas į bendruomeninį solidarumą, glaudžiai siejamas su praktine veikla, patirtiniu mokymusi, kuri įgyvendinamas per bendradarbiavimą su ūkiu, darbo kolektyvais, šeštadieninių ir sekmadieninių talkų miesto ar kaimo viešųjų vietų tvarkymui organizavimą, pagalbą silpnesnėms socialinėms grupėms (seneliams, vaikų namams, karo veteranų šeimoms). Ir vis dėlto, atkūrus nepriklausomybę, ugdymo institucijos turėjo naujai atrasti pilietinius vaidmenis, todėl ilgą laiką didesnis dėmesys buvo kreipiamas į profesinės praktikos, kuri pirmiausia siejama su studijų programa, o ne atskiru dalyku, taikymą.

Putinaitė (2004) pastebi, jog sovietinis palikimas Lietuvoje suformavo ir **kitokias ugdymo institucijų santykio su visuomene tradicijas**, dėl ko pilietinis universitetų aktyvumas plėtojant išorinius ryšius vis dar kontroversiškas klausimas. Posovietinėje realybėje, paveldėjusi pakankamai komplikuotus universiteto ir visuomenės santykius, universitetų priartėjimas prie visuomenės problemų yra tikras iššūkis visai aukštojo mokslo sistemai. Samalavičius (2003) analizuoja universitetų problemas kovoje su sovietinės departamentalizacijos palikimu, besiplečiančio biurokratinio ir administracinio aparato formuojamas sudėtingas biurokratinės procedūras, tradicines akademinės struktūras ir hierarchiją bei mentalitetą, kurie stabdo pažangias universitetinio mokymo naujoves. Visa tai verčia atidžiau pažiūrėti ir į tai, kaip Kooperuotos studijos keičia nusistovėjusius santykius tarp universiteto ir visuomenės.

Nepaisant visų minėtų pastebimų silpnos pilietinės visuomenės bruožų, anot Mažeikio (2008b), šiandien gimsta pilietinių alternatyvų idėja ir formuojasi alternatyvus pilietiškumas, kai Lietuvoje komunitarizmas atgimsta kartu su kova dėl viešųjų erdvių: parkų, sodų, aikščių, kino teatrų, internetinių viešųjų erdvių ir internetinio saugumo, kas numano veikiau protesto ar bent jau alternatyvų pilietiškumą, o ne tarnystės retoriką. Šiuolaikinis komunitarizmas Lietuvoje yra asocijuojamas su gyva ir veiklia pilietine visuomene, o kooperuotų studijų metu akcentuojamas

kooperacijos ir bendradarbiavimo aspektas tampa itin svarbiu mokymosi veiksmu, galinčiu lemti ir ilgalaikius rezultatus siejamus su mokymosi visą gyvenimą idėja.

Vis dėlto pabrėžiama, kad šie sociokultūriniai suvokimo ir tradicijų, patirčių neatitikimai nepanaikino MTB galimybes, bet išskėlė naujus reikalavimus tolesnei metodo interpretacijai ir adaptacijai. Šių klaidų išvievšinimas, diskutavimas, jų eliminavimas, metodo modernizavimas, sąvokų transformacijos, dialogas padeda laipsniškai įveikti metodo ir vietinio istorinio bei kultūrinio sąmoningumo neatitikimus nes tai laikytina praktiškai reikšmingu, su egzistencine patirtimi susijusiu, hermeneutiniu klaidų šalinimu (Mažeikis, 2008). Todėl svarbu apmąstyti vertimo, supratimo, pritaikymo naujoms sąlygoms problematiką, tarpkultūrinio supratimo ir adaptavimo proceso ypatumus, kuriuos Mažeikis (2007, 2008a, Mažeikis, Lenkauskaitė, 2008) analizuoja taikydamas hermeneutinę perkeliavimo ir adaptavimo interpretaciją. Jis teigia, jog hermeneutinė pedagogika, kaip filosofinės hermeneutikos dalis, siekia paaiškinti ir įgalinti supratimo raidą ir žmogaus ontinį procesą bei pateikia visą aibę specialių metodų, kaip interpretacija, praktinis įgyvendinimas, dialogas, žaidimas; dažniausiai šie specializuoti metodai apibendrinami viena hermeneutinio rato samprata. Remdamasis pastarojo hermeneutinio rato samprata, Mažeikis (2008a) pateikia MTB interpretavimo ir adaptavimo Šiaulių universitete etapus, kurie atliepia minėtus Phillips ir Ochs (2004, 2003) edukacinių patirčių skolinimosi proceso (patrauklumo, sprendimo priėmimo, adaptacijos, *įvietinimo*) aspektus:

⇒ **Tarptautinio patrauklumo dimensija susijusi su užsienio tekstų ir patirties studijomis**, kurios buvo plėtojamos 2002–2003 metais. Phillips ir Ochs (2003, 2004) edukacinio skolinimosi modelyje pirmiausia siūlė atkreipti dėmesį į edukacinės novacijos poreikį bei motyvus. Pasak Mažeikio, tuo metu buvo daug bendraujama su JAV ekspertais, nagrinėjama užsienio (daugiausia JAV) MTB literatūra, paskaitų medžiaga, paskaitų organizavimas; diskutuojama su profesoriais, JAV universitetų socialiniais partneriais, municipalitetų atstovais, JAV kongresmenais apie MTB turinį, prasmę, veiklas. MTB pasirodė kaip patraukli edukacinė galimybė atliepti aukštajam mokslui keliamus reikalavimus dėl glaudesnio universitetų ir socialinių partnerių bendradarbiavimo ir abipusio mokymosi tinklų kūrimo, taip pat ir poreikio rengti plataus profilio specialistus. Pažymima, jog inovatyvaus metodo dėka norima sukurti „socialinį-edukacinį bei informacinį tinklą Šiaurės Lietuvoje, kuris skatintų aukštojo mokslo institucijų, vietinės bendruomenės, NVO, įmonių bei įstaigų partnerystę, užtikrintų studijų ir praktikos vienovę, sudarytų prielaidas spręsti regiono socialines ir ekonomines problemas“ (Mažeikienė, 2008: 9). Šiame etape buvo pastebėti kultūriniai MTB koncepto – tarnystės, bendruomeniškumo – aiškinimo skirtumai. Tarnystės

idėjos nepriimtumas, bet bendradarbiavimo ir kooperacijos principų perkėlimo poreikis lėmė naujo kooperuotų studijų (*Cooperative studies*) koncepto atsiradimą.

- ⇒ **Kitaip nei Vytauto Didžiojo universitete, Šiaulių universiteto atveju buvo nuspręsta praktiškai taikyti inovatyvų metodą.** Toks sprendimo pobūdis numato platų spektrą diskusijų, analizių, matavimų, kuriais siekiama pradėti pokyčio procesus. G. Mažeikis šį etapą sieja su *pirmine vietine kooperuotų studijų ir MTB interpretacija* pagal kūrybinės klaidingos interpretacijos (*creative misreading*) principą. Nurodoma, jog 2004–2006 metais Šiaulių universitete buvo rengiami seminarai, diskusijos, skelbtos publikacijos, kuriama metodinė medžiaga, taip pat vedami bandomieji užsiėmimai, kurių tikslas – išdiskutuoti, kaip geriausiai praktiškai adaptuoti inovatyvų metodą. Reikia pastebėti, jog VDU diskutuota MTB taikymo Lietuvoje galimybė buvo aktualizuota nenutolstant nuo originalaus MTB modelio bei glaudžiai siejant su pilietinio ugdymo stiprinimo poreikiu. Šiaulių universitetas pasirinko kitą svetimos patirties kultūrinio perkėlimumo ir adaptacijos principais grįstą kelią, kuris leido labiau prisitaikyti prie socioedukacinės aplinkos, siekiant ją modeliuoti, taikyti praktikoje, stebėti suvokimo ir patirties dimensijas, kritikuoti, taisyti ir vėl plėtoti (Mažeikis, 2008a).
- ⇒ **Metodo adaptacija vyko atsižvelgiant į vietos sociokultūrinius ir edukacinius veiksnius;** 2004-2007 metais pradėti *pirmieji kooperuotų studijų užsiėmimai* Šiaulių universitete (juos vedė G. Mažeikis, I. Balčiūnienė), kuriuose buvo įvertintas tarnystės idėjos nepriimtumas, refleksyviųjų praktikų pristatymo ir instruktavimo poreikis dėl nepakankamos dėstytojų turimos patirties jas taikyti, atsižvelgta į KS metu taikomos dalinės praktikos ir tradicinės praktikos skirtumų aiškinimą. Toliau buvo *sistemiškas ir platus KS diegimas ugdymo procese*, įtraukiant visą Šiaulių universitetą ir iš dalies Šiaulių ir Panevėžio kolegijas. Vyko bandymai, adaptacija ir inovacijų kūrimas pedagoginio ir administravimo procesų kontekste: 2007 metais buvo parengta mokslo monografija „*Kompetencijų ugdymo sistema taikant kooperuotų studijų metodą*“ (Mažeikis, 2007), taip pat metodinė priemonė „*Kooperuotos studijos: Organizavimas ir administravimas aukštojoje mokykloje*“ (Liukinevičienė, 2007); taip pat pradėti pirmieji moksliniai KS taikymo patirties tyrimai, apginta pirmoji edukologijos mokslų krypties disertacija, susijusi su KS, kaip religinio ir pilietinio ugdymo papildomumo galimybę atveriančio metodo, veiksmingumo analize (Balčiūnienė, 2007). Šis etapas išryškino kūrybinį, interpretatyvų, dialogišką adaptacijos procesą ir sociokultūrinį nutolimą nuo pirminės MTB koncepcijos bei praktiškai ir moksliskai pagrįstos savitos KS sampratos įtvirtinimą.
- ⇒ **Įvietinimo etapas, kai 2007–2008 metais buvo vykdomi moksliniai tyrimai, siejamas su metodu,** tapusio institucijos studijų sistemos dalimi, **veiksmingumo, suprantamumo,**

perspektyvumo analize; remiantis Phillips ir Ochs svarbu išanalizuoti naujo metodo poveikį egzistuojančiai sistemai, kaip įsisavinami konceptualūs kitos šalies edukacinės sistemos elementai bei pritaikomi vietinės sistemos sąlygomis, taip pat metodo veiksmingumo mokymosi rezultatų, abipusio mokymosi naudos atžvilgiu įvertinimas (pvz., įvertinti studijų organizavimo tvarkos, pedagoginių scenarijų pokyčius, mokymo(si) stilių bei mokymo(si) dalyvių sąveiką, studijų proceso dalyvių patirtus tokio mokymosi rezultatus). Šiame etape vyko mokslinė diskusija dėl tinkamų metodologinių prieigų pasirinkimo KS taikymo patirties tyrimų plėtojimui, publikuoti pirmieji tyrimų rezultatai: parengta mokslo studija (Mažeikienė, sud., 2008), specialus *Socialinių tyrimų* žurnalo numeris (2008).

Taigi JAV kilmės MTB adaptacijos Šiaulių universitete negalima laikyti vien kūrybine Lietuvos mokslininkų išraiška, o veikiau kūrybine, interpretatyvia adaptacija vietos kontekste (Mažeikis, 2008a), atliepančia kultūrinio reliatyvizmo principus bei laipsniškas konceptualias transformacijas praktiniame ir moksliniame lygmenyse. Aptarę MTB perkėlimą į savitą sociokultūrinį kontekstą matome, jog kooperuotų studijų termino pasirinkimą bei utilitarinės kooperacijos (partnerystės ir bendradarbiavimo), o ne tarnystės akcentavimą lėmė posovietinėms visuomenėms būdinga demokratiniais principais grįstos savanoriškos, bendruomeninės veiklos tradicijų stoka bei krikščioniškasis tarnystės sampratos aiškinimas. Metodo adaptacijos procese buvo siekiama ieškoti naujo konceptualaus vartojamų sąvokų turinio, atitinkančio šiuolaikinę dinamišką Lietuvos tikrovę, taip pat ir švietimo sąlygas. Kaip buvo minėta sociokultūrinė KS adaptacija kartu ir institucinė (KS studijų administravimas) bei pedagoginė adaptacija (KS veiksmingumas dalyvių kompetencijų tobulėjimui, dalyvių sąveikos pobūdis, abipusio mokymosi partnerystėje rezultatų nustatymas), kuri reikalauja detalesnės analizės atsižvelgiant į tai, kaip inovatyvus metodas keičia tradicinę pedagoginę situaciją.

2.3. Tradicinės pedagoginės sistemos kaita taikant kooperuotas studijas

Pedagoginė arba praktinė metodo adaptacija susijusi su lyginamosios edukologijos perspektyva – įvertinti JAV ir Lietuvos ugdymo sistemų panašumus ir skirtumus bei kaip inovatyvus metodas keičia nusistovėjusią pedagoginę sistemą. KS numato pedagoginės sistemos pokyčius susijusius su mokymo(si) tikslų, kompetencijų, būdų kaip jų įgyti formulavimu bei mokymo(si) dalyvių vaidmenų kaita. Šia prasme KS taikymas Lietuvoje atspindi edukacinės paradigmos virsmą, – perėjimą nuo mokymo prie mokymosi, - kuris plačiai išdiskutuotas teoriniame moksliniame lygmenyje, tačiau vis dar sunkiai pasiekiamas praktikoje (Jucevičienė 2005a, 2006; Čiužas, Jucevičienė, 2006; Čiužas,

2007). Todėl siekiant iki galo suvokti KS, kaip savitos MTB kūrybinės versijos, taikymą Lietuvoje, pravartu išsiginčyti į tai, kaip naujasis metodas keičia tradicinę mokymo sistemą.

Balčiūnienė (2007), viena pirmųjų atlikusi kooperuotų studijų taikymo analizę (atskleisdama metodo galimybes derinti religinį ir pilietinį ugdymą), išryškino šio netradicinio metodo ypatumus lygindama su tradicine pedagogine sistema. Reikia pastebėti, jog autorė kooperuotų studijų terminą vartoja kaip jungtinę sąvoką, apimančią Mokymąsi tarnaujant bendruomenei (*Service learning*), Kooperuotą ugdymą (*Cooperative education*) ir Pilietinį ugdymą ir mokymąsi teikiant paslaugas (*Citizenship and Service Education*), tačiau toks šio termino vartojimas numano šių metodų sinonimišką suvokimą ir neleidžia pamatyti mokymosi tarnaujant bendruomenei ir kooperuotų studijų konceptų skirtumų. Todėl prasminga tradicines studijas palyginti ne tik su KS bet ir MTB samprata, nes tokia analizė padėtų išryškinti esmines KS metodo modifikacijas ir inovacijas (MTB virsmą KS) pedagoginės sistemos kontekste. Atsižvelgiant į studijų sistemos komponentus išskiriamos šios analizės kategorijos: edukacinė ir mokymosi aplinka, mokymosi forma, pagrindiniai informacijos šaltiniai, mokymo(si) dalyviai, kompetencijų pritaikomumas, refleksyvus mokymasis, dėstytojo vaidmuo, vertinimo tipas (1 lentelė).

1 lentelė

Tradicinės ir netradicinės (mokymosi tarnaujant bendruomenei ir kooperuotų studijų) pedagoginės sistemos skirtumai (modifikuota pagal Balčiūnienę, 2007)

	Tradicinės studijos	Mokymasis tarnaujant bendruomenei	Kooperuotos studijos
Edukacinė ir mokymosi aplinka	Auditorija	Auditorija ir kaimyninė bendruomenė	Auditorija ir socialinių partnerių aplinka
Mokymosi forma	Pasyvus mokymasis	Aktyvus, giluminis mokymasis	
Pagrindiniai informacijos šaltiniai	Dėstytojas ir jo nurodoma literatūra, metodinės priemonės	Asmeninė ir kolegų patirtis bendruomenėse, literatūra, dėstytojo pateikiama informacija	Asmeninė patirtis, socialinių partnerių ir dėstytojo pateikiama informacija, literatūra
Mokymo(si) dalyviai	Dėstytojas, studentas	Dėstytojas, studentas, bendruomenės nariai	Dėstytojas, studentas, socialiniai partneriai
Kompetencijų pritaikomumas	Žinios, nuostatos ir gebėjimai pritaikomi dirbtinai sukonstruotose situacijose	Žinios, nuostatos ir gebėjimai pritaikomi realiose situacijose	

Refleksyvus mokymasis	Refleksija yra atsieta nuo asmeninės patirties	Refleksija susijusi su asmenine patirtimi, konfliktais, problemomis, išgyvenimais Refleksija – mokymosi priemonė ir tikslas Įvairūs patirties apmąstymo būdai	Refleksija susijusi su asmenine patirtimi, konfliktais, problemomis, išgyvenimais Refleksija yra mokymosi priemonė ir tikslas Rašytinė refleksija
Užduoties tipas	Dėstytojo modeliuojamos probleminės situacijos	Reali pagalba, bendruomenės poreikių tenkinimas	Socialinių partnerių pateikiama probleminė užduotis, ekspertinių paslaugų teikimas
Mokymo(si) dalyvių vaidmenys	Autoritarinis mokymo stilius, dėstytojas užima centrinę žinių perteikėjo poziciją	Dėstytojas – pagalbininkas; Bendruomenė – studento mokymosi aplinka	Dėstytojas, studentas ir socialiniai partneriai – lygiaverčiai mokymosi dalyviai
Vertinimo tipas	Vertinamos žinios, gebėjimai, rezultatas	Vertinamos žinios, gebėjimai, nuostatos, ypač – pilietinių kompetencijų raiška (<i>iki, per ir po</i> MTB), naudojamos kompetencijų vertinimo rubrikos, savęs įsivertinimo technikos	Vertinamos žinios, gebėjimai, nuostatos ir jų raiška pagal kompetencijų vertinimo rubrikas

Tradicinėse mokymo paradigma grįstose studijose žinojimo patikimumas nekvestionuojamas, nes išlaikomas hierarchinių, formalizuotų santykių tarp dėstytojo ir studentų pobūdis. Tokių studijų edukacinė aplinka paprastai kuriama auditorijoje stengiantis modeliuoti ir kontroliuoti studento mokymosi procesą, jam pateikiant hipotetines problemines užduotis, kurių sprendimas, kritinė analizė bei refleksyvi veikla yra atsieta nuo besimokančiojo patirties. Šiuolaikinė mokymosi paradigmos požiūriu į mokymą orientuota studijų sistema pasižymi studentų mokymosi paviršutiniškumu, intelektualinės ir pažinimo laisvės varžymu, kuris skatina mechaninį išmokimą, o ne kūrybinio, refleksyvaus, patyrimu grįsto mokymosi rezultatus bei holistinį studentų kompetencijų tobulinimo pobūdį (Jucevičienė, Lepaitė, 2000; Lipinskienė, 2002; Ramsden, 2000). Be to, kaip pažymi Jeffrey Howard (1998) tradicinėje pedagoginėje sistemoje vyrauja individualistinis ir *privatus, uždaras* mokymasis, kai studentai *mokosi sau*, tuo tarpu MTB metu kuriama atvira, bendruomeninė mokymosi aplinka. Šis bruožas perkeliamas ir į KS sampratą. MTB ir KS atvejais vietos bendruomenė (MTB) ir socialinių partnerių (KS) aplinka suvokiama kaip mokymosi aplinka, kurioje vyksta mokymasis, ir kurioje besimokantysis sprendžia problemas naudodamas įvairias priemones, patarimus, renka ir

interpretuoja informaciją, sąveikauja su bendruomenės nariais/socialiniais partneriais ir kitais besimokančiaisiais.

Mokymosi paradigma grįstoje KS pedagoginėje sistemoje kinta mokymosi dalyvių vaidmenys. KS decentralizuoja dėstytojo galią, nes mokymasis persikelia už auditorijos ribų (Rocheleau, 2004, Mažeikienė, 2008; Mažeikis, 2007; Valuckienė, Tubutienė, 2008). Auditorijoje vyksta tik parengiamosios paskaitos, supažindinimas su dalyko tikslais, turiniu, užduočių formulavimo, atsiskaitymo procedūromis ir pan., o tada suformuotos studentų grupės įsitraukia į pasirinktų socialinių partnerių (religinių, tautinių mažumų bendruomenių, įvairių NVO, viešųjų valstybinių įstaigų ar verslo įmonių) veiklas; studijų medžiaga, užduotys bei kita su dalyko turiniu susijusi informacija talpinama nuotolinėje studijų aplinkoje (*Moodle*). Studento patirtis pripažįstama kaip vertinga, nes padeda patikrinti, papildyti ar net paneigti teorinį ir faktinį žinojimą, aptartą auditorijoje, perskaitytą mokslinėje literatūroje. Kaip buvo minėta, MTB veikla grindžiama įvairiais požiūriais, dažniausiai – filantropine davėjo-gavėjo arba pilietine mokymosi dalyvauti dalyvaujant samprata, kai tarnystė siejama su konkrečios paslaugos, pagalbos suteikimu vietos bendruomenei. KS metodas akcentuoja utilitarinę kooperaciją, kurios metu nei dėstytojas, nei studentai ar socialiniai partneriai neturi žinojimo monopolijos. Sprendžiant realią, socialinių dalininkų veikloje identifikuotą problemą/užduotį visi proceso dalyviai (dėstytojas, studentai ir socialiniai dalininkai) tampa lygiaverčiais partneriais, besimokančiaisiais ir konstruojamo žinojimo bendraautoriais. Būtent tokia mokymosi dalyvių tarpusavio sąveika užtikrina ontologinę ir epistemologinę žinojimo įvairovę mokymosi procese. Kartu tai sudaro sąlygas tobulinti įvairias studentų kompetencijų grupes, kurias realiai įgyjamos ir pritaikomos profesinėje ar visuomeninėje sferoje sprendžiant gyvenimo ir veiklos problemas, kas, Jucevičienės žodžiais tariant, ir yra pagrindinė mokymosi aplinkos edukacinė vertė (Lipinskienė, 2002).

Kalbant apie kompetencijų ugdymą, KS išlaiko MTB holistinį požiūrį į asmenybės ugdymą, išskiriamos (Mažeikis, 2007) tokios kompetencijų grupės: *akademinės arba kognityvinės kompetencijos* (metakognityviniai ir kognityviniai gebėjimai, kritinis mąstymas, gebėjimas teoriją sieti su patirtimi), *asmeninės kompetencijos* (asmeninės nuostatos Kito atžvilgiu, komunikaciniai ir bendravimo gebėjimai, lyderystės bruožai), *socialinės kompetencijos* (mokėjimas dirbti komandoje, konfliktų sprendimo įgūdžiai, gebėjimas integruotis į socialines grupes ir bendruomeninių santykių palaikymas), *pilietinės kompetencijos* (gebėjimas atstovauti grupės ar kitų asmenų interesams, suvokti viešų ir privačių interesų sritį, naudotis viešų erdvių viešumos elementais, teisine politine aplinka ir atitinkamai procesais). Pastebėtina, kad MTB ir KS metu yra labiau akcentuojama bendrųjų kompetencijų koncepcija, kai kompetencijos apibrėžtis yra suvokiama ne kaip kvalifikacijos sudėtinė

dalis, bet kaip holistinė asmens savybių, galimybių ir vertybinių nuostatų raiška ir pritaikymas realioje veikloje (Lepaitė, Kliminskas, 2003; Lepaitė, 2002; Jucevičienė, Lepaitė, 2000). Tačiau tokia samprata nepanaikina specifinių dalykinių kompetencijų plėtojimo, tik labiau išryškina perkeliama bendrųjų kompetencijų reikšmę, kuri akcentuojama šiuolaikiniame švietimo politikos diskurse, paremtame žinių visuomenės ir ekonomikos kūrimo samprata, mokymosi visą gyvenimą idėja bei mokymosi paradigma. Bendrosios kompetencijos skirstomos į įvairias grupes, vieną tokių skirstymų pateikiamas „Tuning“¹⁰ projekte, kuris siekia išdiskutuoti Europos švietimo struktūrų suderinimo galimybes Bolonijos proceso kontekste; įvardijamos bendrosios kompetencijos, kurios aktualios rengiant studentus būsimam vaidmeniui visuomenėje, sprendžiant įdarbinimo ir pilietiškumo klausimus:

- ⇒ **Instrumentinės kompetencijos** (kognityviniai gebėjimai, metodologiniai gebėjimai, technologiniai įgūdžiai ir lingvistiniai gebėjimai);
- ⇒ **Tarpasmeninės kompetencijos** (individualūs gebėjimai, susiję su socialiniais įgūdžiais – socialiniu bendravimu ir bendradarbiavimu);
- ⇒ **Sisteminės kompetencijos** (su sistemomis susiję gebėjimai ir įgūdžiai – supratimo, žinių ir suvokimo derinimas, šių kompetencijų lavinimui būtinos prieš tai įgytos instrumentinės ir tarpasmeninės kompetencijos).

Atsižvelgiant į tokių bendrųjų kompetencijų skirstymą verta atkreipti dėmesį, kad KS atveju atsisakoma pilietinių kompetencijų, kaip esminio edukacinio tikslo, išryškavimo, kaip tai daroma MTB pedagoginės sistemos metu. Vietoje to labiau išryškiamas holistinis, procesualus kompetencijų sampratos ir ugdymo procesas, t.y. siūloma pakeisti statiškus kompetencijų apibūdinimus sinergetine jų samprata, kai kompetentingumas suvokiamas kaip daugelio gebėjimų sinergetinis efektas, o ne kaip tam tikra linijiniu būdu apibrėžta duotis ar tikslas (Mažeikis, 2007). Dėl to KS metu pateikiamų kompetencijų ugdymas aiškinamas kaip sudėtingas ne tik mokymosi, bet ir dalyvavimo, bendradarbiavimo ir socialinių ryšių kaitos procesas, susijęs su mikrokonfliktais tarp asmens, komandos, socialinių partnerių, mokymosi institucijos.

KS metu ypatingas dėmesys kreipiamas į refleksyvumą. Kaip ir MTB atveju, įvardijami įvairūs refleksyvių veiklų organizavimo būdai ir formos (refleksyvi esė, diskusijos, refleksyvūs žurnalai ir kt.) (Mažeikienė, 2008; Mažeikis, 2007; Balčiūnienė, 2007). KS praktikams pasiūloma rašytinės refleksijos forma (Mažeikis, 2007) – Refleksyvus protokolas, refleksyvus dienoraštis ir

¹⁰ Gonzalez, J., Wagenaar, R., van der Meer, I., Beneitone, P. (2006). Europos švietimo struktūrų suderinimas: universitetų indėlis į Bolonijos procesą, *Tuning* projektas.

refleksyvusis kooperuotų studijų žurnalas (žr. 1 priedą), – kuri jau minėtų MTB tyrėjų išskiriama kaip viena efektyviausių refleksyvų mokymąsi skatinančių formų, nes padeda studentui struktūruoti įgyjamą patirtį, nukreipia tinkama analitinės patirties analizės linkme. *Refleksyvus protokoląs*¹¹ įvardijamas kaip pati plačiausia patirties fiksavimo priemonė, kurios tikslas užfiksuoti kasdienę ilgalaikę patirtį būnant socialinių partnerių aplinkoje bei susieti tai su studijuojamu dalyku, įvertinti komandinio darbo rezultatyvumą, savo emocinę būklę, numatyti kylančių problemų sprendimo variantus ar gaires ateities veikloms. *Refleksyvus dienoraštis*¹², kuris sudarytas iš trijų dalių (objektyvių faktų dienoraštis, komentarų dienoraštis ir asmeninių emocinių išpuđžių dienoraštis), naudojamas tyrimo, kompetencijų tobulinimo ir emocijų bei įtampos mažinimo tikslais. Pastarąją dienoraščio formą siūloma sieti su sudėtingesniu, *pažangesniu refleksyviuoju kooperuotų studijų žurnalu*, kurio struktūra atliepia išskirtas KS metu ugdomų kompetencijų grupes bei kompetencijų vertinimo rubrikų turinį, idant dėstytojas, vertindamas studento kompetencijų plėtotę, galėtų remtis rašytinių refleksijų turiniu. Šį žurnalą siūloma pildyti kelis kartus per KS laikotarpį atsakant į kompleksinius klausimus susijusius su studijuojamo dalyko teorijos ir praktikos sąsajomis, visuomeniniu vykdomos veiklos reikšmingumu, vertinti savo santykius su socialiniais partneriais bei bendramoksliais, komandos nariais, bei teikti pastabas ir pasiūlymus dėstytojui dalyko tobulinimui. Bet to, pastebima, kad refleksyvių veiklų patirtis Lietuvos universitete nėra didelė, todėl dėl galimų sunkumų pildant refleksyviuosius dokumentus dėstytojams nurodomos galimybės paskatinti studentų patirties apmąstymo procesą *plėtojant viešą diskusiją Moodle sistemoje* arba *vedant asmeninį pokalbį, interviu*. Kadangi šios formos pasižymi neformalia, laisvesne refleksavimo atmosfera tikėtina, jog tai gali paskatinti studentus refleksyviai veiklai. Kita vertus, šios formos neleidžia tinkamai fiksuoti studento kompetencijų tobulėjimo, todėl siūloma rašytinės bei diskusinės refleksijos formas taikyti integraliai.

¹¹ **Refleksyviame protokole** nurodyta pildyti šią informaciją: „Data, praleistas bendruomenėje laikas; šiandien bendruomenėje aš kalbėjau apie... ir išmokau...; per paskutinę savaitę aš išmokau...; su mano studijuojamu dalyku buvo susijusios šios žinios ir gebėjimai...; didžiausias mano išpuđdis dėl mano savanoriškos pagalbos bendruomenei buvo...; mano jausmai, emocijos, susijusios su mano vaidmeniu, kurį aš atlieku komandoje... bendruomenėje...; kad pasikeistų komandos vykdomas projektas, šiandien aš įdėjau tokias pastangas...; kitą kartą aš daugiau turėčiau pasistengti...“.

¹² **Refleksyviame dienoraštyje** nurodyta pildyti šią informaciją: **objektyvių faktų dienoraštis** (data, praleistas bendruomenėje laikas; šiandien išgirdau tokias su mano studijuojamu dalyku susijusias istorijas (pamokas)...; šiandien turėjau progos stebėti tokius įvykius...; šiandien patekau į tokias situacijas...; šiandien galėjau papildomai stebėti...; šiandien surinkau tokius duomenis...), **komentarų dienoraštis** (data, praleistas bendruomenėje laikas; išgirsta bendruomenėje pamoka, istorija skiriasi nuo to, ko mokiausi universitete...; manau kad tai, ką darau bendruomenėje ar komandoje, turėtų vykti kitaip, nes...; bendruomenėje šiuo požiūriu reiktų daryti tai...; teorija, kurią studijuoju, neišsamiai atspindi tai, ką regiu...), **asmeninių emocinių išpuđžių dienoraštis** (data, praleistas bendruomenėje laikas; šiandien aš patyriau tokias emocijas...; man buvo lengva, nes...; man buvo sunku, nes...).

Kadangi KS metu pagrindinis dėmesys skiriamas ne vien tik dalykinėms studento žinioms, bet ir gebėjimų raiškai bei kintančioms nuostatomis, dažniausiai pasireiškiančioms per reflekyvias praktikas, galutinis studento įvertinimas tampa kompleksinis. Per ilgametę MTB taikymo praktiką yra parengta begalės su MTB proceso organizavimu bei vertinimu susijusių metodinių priemonių (pvz. Gottlieb ir Robinson, 2002). Pastebėtina tai, jog akzentuojamas ne tik galutinio mokymosi rezultato (užduoties atlikimo, rašto darbo ar tyrimo ataskaitos) vertinimas, bet ir studentų kompetencijų raiška viso mokymosi metu, todėl vykdomi įvairūs matavimai iki, per ir po MTB patirties. Bene daugiausia dėmesio skiriama pilietinių kompetencijų tobulėjimo vertinimui taikant kompetencijų vertinimo rubrikas. Sekant JAV pavyzdžiu, KS metu tobulėjančių studentų kompetencijų raidai vertinti taip pat buvo sukurtos kompetencijų rubrikos (Mažeikis, 2007), kuriose visos minėtos kompetencijų grupės vertinamos priklausomai nuo to, ar žinios, gebėjimai ir nuostatos išreikštos „silpnai“, „gerai“ ar „puikiai“. Taip pat pastebima, kad pateikiamos rubrikos gali būti modifikuojamos priklausomai nuo individualaus (pvz. atskiros disciplinos) poreikio matuoti kitas kompetencijų savybes.

Visi šie KS metu pasikeitusios pedagoginės sistemos bruožai sudaro prielaidas tirti Lietuvoje (Šiaulių universitete) adaptuoto metodo edukacinį veiksmingumą ir rezultatus remiantis visų proceso dalyvių (dėstytojų, studentų ir socialinių partnerių) patirtimis ir nuomonėmis.

3. KOOPERUOTŲ STUDIJŲ, KAIP ADAPTUOTOS MOKYMOŠI TARNAUJANT BENDRUOMENEI VERSIJOS, TAIKOMO PATIRTIES ŠIAULIŲ UNIVERSITETE EMPIRINIS TYRIMAS

3.1 Tyrimo dizaino metodologinis pagrindimas ir tyrimo etapų, proceso logika

Nors MTB itin sparčiai populiarėja ne tik JAV, bet ir kitose pasaulio šalyse, metodo taikymo galimybės, edukacinis poveikis ir rezultatai priklauso nuo įvairių specifinių individualių charakteristikų ir bendrųjų kultūrinių faktorių (Billig, Furco, 2002). Iš JAV *pasiskolinto* MTB metodo perkėlimo ir adaptavimo Šiaulių universitete teorinė analizė atskleidė, kad adaptavimo procese buvo atsižvelgta į savitą socialinį, kultūrinį, edukacinį Lietuvos kontekstą, kas sąlygojo sociokultūriškai prasmingos metodo versijos – **kooperuotų studijų** – atsiradimą. Vis dėlto teorinės ir metodologinės sociokultūriškai savitos ar universalizuotos idėjos/praktikos taikymo kitoje socioedukacinėje aplinkoje analizė parodė, kad KS, kaip savita MTB versija, negarantuoja metodo veiksmingumo pakartojamumo vietos sąlygomis. Kitaip tariant, Lietuvos socioedukacinė (institucinė, pedagoginė,

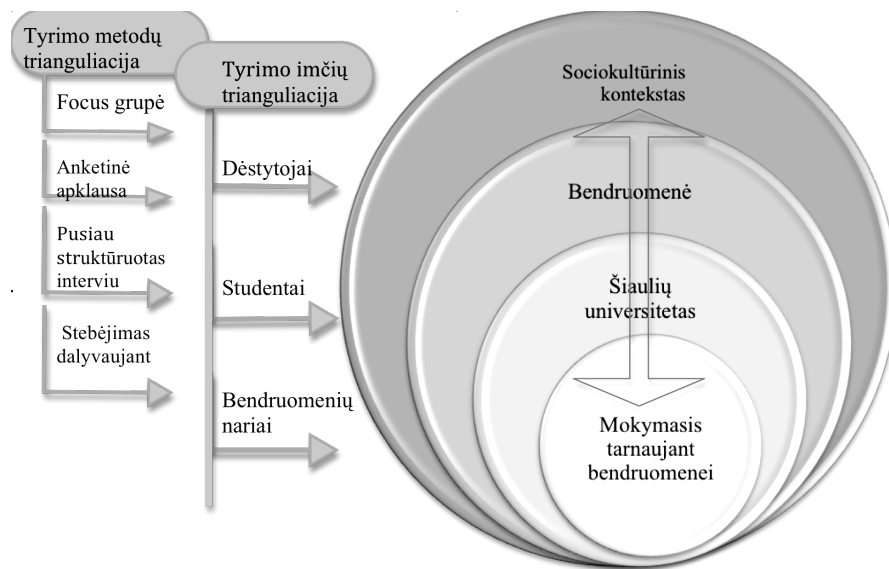
socialinė ir kultūrinė) aplinka gali sąlygoti metodo veiksmingumą ir pedagoginio proceso organizavimą. Tai suponuoja poreikį atsižvelgti į dalyvių (dėstytojų, studentų, socialinių partnerių) metodo edukacinio poveikio rezultatų ir pedagoginio proceso patirčių savitumą ir suvokimo unikalumą. Todėl disertaciniame tyrime taikoma institucinio **atvejo analizės dizainas** yra paremtas **tyrimo metodų ir imčių trianguliacijos strategija** (9 pav.), atveriančia galimybes suprasti objekto kompleksiskumą praplečiant turimas žinias, patirtį bei leidžia generuoti naujas teorijas ir įvertinti, kaip teorijomis pagrįstas poveikis ir intervencija realizuojama praktikoje.



9 pav. Disertacijos tyrimo dizaino logika

Atvejo analizė leidžia atskleisti detales ir elementus, pateikiant „tirštąjį aprašymą“ (*thick description*), taip pat jų jungimąsi į vientisą socialinį procesą, stebėti natūralią įvykių tvarką, fiksuoti pokyčius ir vietinio (*local knowledge*), kontekstualaus žinojimo (*context-based knowledge*) ypatumus, t.y. „lokalią ir specifiškai konstruojamą realybę“ (Guba, Lincoln, 1998: 203). Aiškinamasi kaip MTB suvokia skirtingos dalyvių grupės, kaip vertinamas MTB edukacinis poveikis, atliekama papildoma dalyvių sąveikų (įvykių, mokymų, seminarų ar pan.) stebėjimų, projektų ir padarytų darbų, artefaktų analizė. Atvejo analizė kaip tyrimo strategija turi nemažai privalumų, nes „atvejo analizė siekia pažinti žmones jų natūraliose, kasdienio gyvenimo aplinkybėse, tai leidžia tyrėjui empiriškai ir teoriškai suprasti didelį socialinių veikėjų, veiksmų ir motyvų kompleksą“ (Feagin, Orum, Sjoberg, 1991: 8). Atliekant KS taikymo Šiaulių universitete, savitos institucinės ir sociokultūrinės situacijos kontekstas palyginamas su mokslinėje literatūroje aprašytais kitų šalių ir institucijų mokslininkų bei pedagogų atskleistais MTB metodo kintamųjų tarpusavio ryšiais ir specifine raiška. Tokia analizė užtikrina lokalumo ir globalumo, unikalumo ir universalumo dimensijų derinimą MTB pažinimo procese.

Disertaciniame tyrime *taikoma metodų ir imčių trianguliacija* numato derinti kokybinius (*focus grupė*, pusiau struktūruotas interviu, stebėjimas dalyvaujant) ir kiekybinius (anketinės apklausos) metodus bei tiriamųjų imtis (dėstytojai, studentai, bendruomenių nariai/socialiniai partneriai). *Derinami dedukciniai ir indukciniai tyrimo požiūriai*, leidžiantys kompleksiskai ir visapusiškai nagrinėti KS taikymo Šiaulių universitete ypatumus (10 pav.). Metodų trianguliacija leidžia mokslinį MTB tyrinėjimą išplėsti tiek dalyvių konstruojamos realybės atžvilgiu (kokybiniai metodai), tiek ir užtikrinti tyrimo patikimumą, kai užtikrinamas tyrimo objektyvumas, iki minimumo sumažinamas mokslininko šališkumas (kiekybiniai metodai).



10 pav. Tyrimo metodų ir imčių trianguliacijos strategija

Tokios tyrimo strategijos taikymas sudaro galimybę įtraukti abi tyrimo puses - mokslininkus ir praktikus, tikslines grupes (studentai, dėstytojai ir socialiniai partneriai), kurios gamindamos bendrą žinojimą, turi bendradarbiauti ir išsiklausyti vienas į kitą. Abipusis validavimas yra ypač vertingas kalbant apie MTB metodo kultūrinę adaptaciją kitose šalyse. Tai galėtų būti priemonė ne tik perkelti kažką iš teorijos į praktiką, bet gali tapti transkultūrinio perkeliavimo užtikrinimo priemone, kadangi kitose šalyse (daugiausiai JAV) sukurta MTB praktika turi būti peržiūreta ir adaptuota Lietuvos sąlygoms, o padaryti tai gali ne tik mokslininkai, bet ir praktikai, pedagoginio proceso dalyviai.

Remiantis mokslinės literatūros analize (tai būtų mokslininko įnašas į tyrimą), po to tai palyginti ir papildyti specialistų-praktikų ar tikslinių grupių nuomone (atliekant interviu, taikant focus grupės technikas), o kartu tyrimą papildyti ir kiekybiniais matavimais, kad būtų galima užtikrinti rezultatų reprezentatyvumą bei validumą. Nors kokybinių metodų galimybės prisidėti prie KS taikymo žinojimo praplėtimo yra vertinama teigiamai ir suteikia daug vertingos informacijos apie

metodo adaptacijos sociokultūrinius ypatumus, šios tyrimo dizaino būdu gautos išvados yra sunkiai generalizuojamos ir dažnai turi reprezentatyvumo problemų. **Kokybinio tyrimo trūkumais** įvardijami **subjektyvumas, nepakankamas pakartojamumas** - kokybinį tyrimą sunku pakartoti ir gauti tokius pat rezultatus. Paminėti kokybinių tyrimų trūkumai numato ieškoti būdų, kaip užtikrinti KS tyrimų geresnę metodologinę kokybę, atsakyti į praktikams ir mokslininkams rūpimus KS diegimo klausimus.

Dėl paminėtų priežasčių buvo atliekami kiekybiniai matavimai, keliami instrumento patikimumo reikalavimai ir siekiama pamatuoti skirtumus tarp dalyvių ir kitų kintamųjų charakteristikų. Atliekant kiekybinius matavimus KS pavyksta pasiekti keliamus validumo ir patikimumo reikalavimus. Pasiekiami patvarūs rezultatai, užtikrinamas rezultatų reikšmingumas, patikimumas/reliabilumas laiko ir tyrimo atlikimo sąlygų požiūriu. **Kiekybiniai tyrimai KS** leidžia užtikrinti patikimumą, kai **užtikrinamas tyrimo objektyvumas, sumažinamas mokslininko šališkumas**. Naudojant kiekybinio tyrimo metodikas ir užtikrinant tyrimo objektyvumą, siekiama tyrimo rezultatus atriboti nuo mokslininko ypatingų charakteristikų, vertybių, lūkesčių, nuo tyrimo administravimo ypatumų. Validumo, patikimumo, objektyvumo, apibendrinamumo principai leidžia KS kiekybiniuose tyrimuose sumažinti nacionalinio, kultūrinio, institucinio, disciplinos konteksto, tyrimo dalyvių (tyrėjų, respondentų, tyrimo aplinkos) specifiškumo įtaką tyrimo rezultatams, leidžia atskleisti stabilius ryšius, socialinius dėsningumus, tiksliai pamatuoti savybių ir kompetencijų pokyčius.

Priežastingumo atskleidimo idealas kiekybiniuose tyrimuose, šiuo atveju anketinės apklausos taikymas, numato atsakyti į klausimą – ar yra ir koks yra ryšys tarp kintamųjų?. Kiekybiniuose tyrimuose konceptai pristatomi priklausomų ir nepriklausomų kintamųjų forma. Šia prasme **kiekybiniai tyrimai nesiekia atsakyti į klausimą, kaip ryšiai atsiranda, kaip žmonės interpretuoja ir konstruoja realybę**, kas jau yra kokybinių tyrimų sritis; todėl disertacijoje **naudojami focus grupės, pusiau struktūruoto interviu ir stebėjimo dalyvaujant (participant observation)** metodai.

Focus grupės metodas suteikia galimybę išsiaiškinti pastaruosius KS adaptacijos ypatumus bei leidžia užtikrinti visų socialinės realybės ir ugdymo proceso pusių atspindėjimą. Focus grupės metu yra kuriamos prasmės, konstruojamas bendras proceso dalyvių žinojimas, lyginamos to paties reiškinių skirtingos patirtys. Grupinėje sąveikoje, kitaip nei individualaus interviu metu, atsiranda daugiau stimulų, skatinančių diskusiją, verčiančių jos dalyvius iš naujo, kitų pasisakymų kontekste, permąstyti savo idėjas, patirtis. Diskusijos dažnai provokuojamos spontaniškai ir bešališkai, stebima pačių dalyvių iniciatyva. Skirtingai nei individualaus interviu metu, kuomet klausimą seka atsakymas,

čia atsiranda galimybė įsiklausyti ir į kitų dalyvių nuomonę, pakoreguoti savo apmąstymus, pamatyti savo idėjas kitokių požiūrių kontekste. Toks argumentavimo procesas leidžia tyrėjui išgauti realias nuomones, nes dalyviai yra priversti apgalvoti ir pasverti savo pasisakymus, o ir galbūt pakeisti turėtą nuomonę diskusijoje su kitais (Bryman, 2004:348). Kitaip nei pozityvistinėje teorinėje pozicijoje, kuomet tyrimas pretenduoja į objektyvumą, tyrėjai – konstruktyvistai pripažįsta tyrimo subjektyvumą ir nepretenduoja į objektyvumą. Šiuo atveju pasikeičia ir tyrėjo, focus grupės moderatoriaus pozicija – iš visą žinančio eksperto jis tampa vienu iš grupinės diskusijos katalizatorių, padedančiu išlaisvinti dalyvių žinojimą, konstruojant bendrą realybę. Anot Wilkinson (1998), focus grupės metodas suteikia tyrėjui galimybę tyrinėti būdus kaip individai kolektyviai įprasmina tam tikrą reiškinį ar fenomeną. Tai yra centrinis simbolinio interakcionizmo principas, pabrėžiantis, jog socialinio fenomeno suvokimo - sąvokų išskyrimo ir apibrėžimo - procesas nėra vienas nuo kito izoliuotų individų veikla, nes bendras suvokimas atsiranda sąveikoje, diskusijoje su kitu metu. Šia prasme, focus grupės atspindi įprastą kasdienį stebimos realybės įprasminimo procesą, dėl to focus grupė savo diskusijos forma yra artima natūralioms prasmų konstravimo sąlygoms.

Pusiau struktūruoto interviu metodas papildo tyrimo duomenų spektrą unikaliomis individualiomis KS patirtimis ir aiškinimo būdais, kurie leidžia kontekstualizuoti jau turimus rezultatus. Autentiškų dalyvių balsų – nuomonių, požiūrių - vertės išryškėjimas realybės suvokimo ir konstravimo procese yra konstruktyvizmo paradigmos (Freire, 1998; Lincoln & Guba, 2000), kritinės pedagogikos (Freire, 1982, 1998) bei sociokultūrinės antropologijos (Geertz, 1983) požymis. Visas šias teorines perspektyvas vienijanti ašis – *balso* samprata, t.y. lokalaus žinojimo, subjektyvaus požiūrio vaidmuo realybės suvokime, generuojant bendrą žinojimą. Todėl žvelgiant iš šių perspektyvų, tyrimo validumas priklauso nuo to, ar tyrinėjant socialinę tikrovę yra atsižvelgiama į tyrimo dalyvių *autentišką* žinojimą.

Remiantis kritinės pedagogikos požiūriu, tyrinėjant tikrovę ar reiškinį, būtina išgirsti kiekvieno tyrimo dalyvio *balsą*. Anot Freire (1982), kiekvienas žmogus, nepaisant jo išsilavinimo ar užimamos socialinės nišos, gali kritiškai žvelgti į pasaulį įsitraukiant į dialogą su kitais. Freire teigia, kad galia slypi tame, jog *engiamieji* gali suteikti autentišką supratimą ir perspektyvą siekiant išsilaisvinti iš neteisingos socialinės struktūros. Remiantis Freire požiūriu, ugdytojai, kurie neįtraukia engiamųjų į dialogą, jie tik tarnauja dominuojančioms struktūroms. *Sociokultūrinės antropologijos* požiūris remiasi etnografinė holistine perspektyva, kuri pabrėžia visuminę tiriamojo lauko analizę, atsižvelgiant į visų tiriamųjų nuomones, suvokimo variacijas bei sąveikoje išryškėjančius požiūrių panašumus ir prieštaravimus. Perkeliant šias teorines pozicijas į KS metodo taikymo kontekstą, svarbu įsiklausyti į kiekvieno KS dalyvio (studento, dėstytojo ir organizacijos nario) *balsą*. Focus

grupės, pusiau struktūruoto interviu metodai leidžia suvienodinti dalyvių galimybes įvertinant KS metodo naudą, nei vienos iš dalyvių grupės, kaip ir paties tyrėjo, pozicija netampa dominuojančia: iš mokslininko atimama galimybė reiškinius aiškinti vien tik iš teorinės perspektyvos, tuo tarpu iš dėstytojo yra atimama išskirtinė funkcija būti vieninteliu viso ugdymo proceso vertintoju. Stebėjimo dalyvaujant metodika Tokia kokybinė tyriminė prieiga, vertinant KS taikymo edukacinį potencialą ir proceso ypatumus, užtikrina žinių demokratizavimo principą (Harkavy, 2004), nes ir studentai bei socialiniai partneriai, kaip lygiaverčiai diskusijos dalyviai, įgalinami konstruoti KS metodo taikymo realybę, atsižvelgiant į kiekvieno dalyvio individualią patirtį. **Stebėjimo dalyvaujant (participant observation)** metodika leidžia papildyti kitais metodais (*fokus grupės*, anketinės apklausos, interviu) gautus duomenis papildomomis išvalgomis iš įvairių tyrimo dalyvių sąveikos situacijų (seminarų, mokymų, galutinių KS atsiskaitymų ir kt.). Antropologinis/etnografinis stebėjimo dalyvaujant¹³ aiškinimas atspindi tyrimo strategijos pasirinkimą ir yra siejamas su *lauko tyrimo* samprata, kai tyrėjas ilgą laiką praleidžia pasirinktoje bendruomenėje siekiant atskleisti tos bendruomenės kultūrinį specifiškumą, arba tam tikrą tyrinėjamo fenomeno (pvz. ritualines praktikas) esmę. *Dalyvavimas* apibrėžiamas kaip įsitraukimas į bendruomenės gyvenimą, tapimas *savu*, kad, Clifford (2006) žodžiais tariant, specifinių įvykių ir veiksmų prasmę būtų galima suvokti empatiškai, *iš vidaus*, sumažinant distanciją tarp tyrėjo ir tiriamųjų. Disertacijos tyrime stebėjimas dalyvaujant pasitelkiamas kaip *patyrimo ir interpretacijos dialektika* (Clifford, 2006:58), leidžianti į vieną tyrimo duomenų visumą jungti skirtingais (kokybiniais ir kiekybiniais) metodais gautus duomenis, papildant juos neformalių pokalbių, diskusijų su tyrimo dalyviais metu gautą informaciją ir kartu pasitikrinti subjektyvias (atskirų dalyvių bei savo, kaip tyrėjo) interpretatyvias išvalgas.

Disertacinio tyrimo¹⁴ etapai: *focus grupės* metodas buvo naudojamas kompleksiškai kartu su kiekybiniu tyrimu - anketine apklausa. Grupinė diskusija buvo atlikta *pirmame disertacinio tyrimo etape* (2007 m. birželis), t.y. pradinėje tyrimo duomenų rinkimo stadijoje, kuomet buvo siekiama išsiaiškinti pirmines KS išbandžiusių dalyvių taikymo patirtis. Remiantis *focus grupės* dalyvių

¹³ Mokslinėje literatūroje galima aptikti skirtingus angliško termino *participant observation* vertimus – *dalyvaujantis stebėjimas*, *dalyvaujantysis stebėjimas* ir *stebėjimas dalyvaujant*; disertacijoje vartojama pastaroji samprata, kuri savo prasme nesiskiria nuo kitų, tačiau aiškiau nurodo į stebėjimo ir dalyvavimo veiklų apjungimą.

¹⁴ Tyrimo metu KS metodas buvo realizuojamas šiose pirmos pakopos studijų programose ir dalykuose: Viešojo administravimo studijų programam (kursai *Korupcija ir antikorupcinė politika*, *Debatai*, *Socialinių tyrimų metodologija*; *Administracinė teisė ir procesas*; *Sociologija*), Verslo administravimo studijų programa (*Elektroninio verslo vadyba*; *Reklamos ir rėmimo organizavimas*; *Paslaugų įmonės vadyba*; *Projektų valdymas: projektų rengimas*; *Verslo ir vadybos įvadas*; *Marketingas*), Filosofijos ir visuomenės mokslų studijų programa (*Propagandos teorijos*; *Religijotyra*; *Politinė antropologija*; *Taikomoji etika*; *Propagandos teorijos*; *Socialinė antropologija*, *Taikomoji antropologija ir bendruomenės*), Specialiosios pedagogikos studijų programa (*Bendroji ir specialioji pedagogika 3: Auklėjimo teorija ir metodika*), Socialinės pedagogikos ir psichologijos studijų programa (*Vertybių sistema visuomenėje*; *Socioedukacinė veikla su vaikiški ir jaunimu*; *Neįgalųjų socializacijos teorija ir praktika*).

patirties refleksija ir kitų mokslinių tyrimų rezultatais bei teorinėmis išvalgomis buvo sudarytas klausimynas *antrajam tyrimo etapui* (2008 m. kovas–birželis). *Trečiajame tyrimo etape* (2008 m. pavasario ir rudens semestrai) taikant pusiau struktūruoto interviu (ir papildomai *focus grupės* metodą su studentais) buvo siekta išsiaiškinti individualias KS metodą išbandžiusių dėstytojų ir studentų patirtis, įsigilinant į specifinius dalyvių tarpusavio sąveikos, dalyko/kurso, KS dalinės praktikos bendruomenės ir kitus ypatumus. Taip pat *visų tyrimo etapų metu* buvo taikoma stebėjimo dalyvaujant metodika, leidusi stebėti dalyvių (dėstytojų, studentų ir socialinių partnerių) diskusijas KS taikymo ir rezultatų klausimais.

I etapas: Tyrimo dalyvių grupinė kooperuotų studijų patirties refleksija: *focus grupės metodika ir imtis.* *Focus grupėje* dalyvavo 26 žmonės, kurie atstovavo visų tyrime dalyvavusių interesų grupių nuomonėms ir patirtims (10 studentų, 9 dėstytojų, 7 socialinių partnerių). Dalyvių *focus grupės metu*, teikiant atvirus klausimus, buvo paprašyta įvardyti patirtų KS privalumus, teigiamus aspektus, ir trūkumus – konkrečius neigiamus aspektus. Per kelias valandas buvo išsakyti 75 privalumai ir 73 trūkumai. Išsakymo metu visi teiginiai buvo rašomi ir koreguojami ekrane, matomi kiekvienam dalyviui.

Be to, neapsiribota vien tik nuomonių ir patirčių išsakymu. Bendrai nutarus, kad visi privalumai ir trūkumai yra išsakyti, kiekvienas dalyvis turėjo galimybę anonimiškai įvertinti kiekvieną išsakytą kooperuotų studijų patirtį atspindintį teiginį. Kiekvieno dalyvio buvo paprašyta atlikti dvigubą teiginių vertinimą: vienas vertinimas turėjo atspindėti nuomonę apie išsakyto privalumo ar trūkumo reikšmingumą studijų procesui, kitas vertinimas turėjo atspindėti dalyvio individualią patirtį. Taip visi dalyviai kiekvieną teiginį įvertino skalės balu nuo 1 (*visiškai nereikšminga*) iki 5 (*ypač reikšminga*), ir, atitinkamai nuo 1 (*visai nepatyrčiau*) iki 5 (*labai patyrčiau*).

Vėliau buvo sukviesti kiekvienos KS dalyvių grupės atstovai, aktyviausi *focus grupės* dalyviai (5 dėstytojai, 2 studentai, 2 darbdaviai). Jie atliko patirčių ir nuomonių kokybinę turinio analizę. Išsakyti KS veiksmingumo požymiai buvo sugrupuoti pagal jų prasmę į semantines kategorijas. Kategorijos apibendrina kooperuotų studijų patirtį, nurodo į bendresnes ir gilumines KS veiksmingumo ašis. Be to, kategorijos, jų individualios patirties ir bendro reikšmingumo studijų procese reitingai sudarė prielaidas diskutuoti ir kelti naujas hipotezes apie kooperuotų studijų metodo adaptacijos ypatumus.

II etapas. Tyrimo dalyvių anketinės apklausos metodika ir imtis. Apklausoje dalyvavo 322 pirmosios studijų pakopos I, II, III, IV kurso Šiaulių universiteto studentai, 26 KS metodą išbandę dėstytojai ir 59 socialiniai partneriai. Tyrimo imties charakteristikos pateikiamos 2 lentelėje¹⁵.

2 lentelė

Tyrimo imties charakteristikos (n = 407)

a) dėstytojų charakteristikos

Pedagoginis vardas	asistentas	lektorius	docentas	Lytis	Moteris	Vyras	Amžiaus vidurkis	35,5
	35%	46 %	19 %		92%	8 %		
Praktinė patirtis srityje, kurioje dirba				Studijų forma, kurioje realizuotas KS metodas			Pedagoginis išsilavinimas	
65% turi praktinės patirties		23% neturi praktinė		88 % dieninė	8 % neakivaizdinė	4 % vakarinė	54% turi	35% neturi
Konsultacijų dažnumas			iki 1 val.		1-3 val.	daugiau nei 3 val.		
			27 %		58 %	15 %		

b) studentų charakteristikos

Lytis	Moteris	82%	Amžius	18-23 m.	24-48 m.	Kursas	I	II	III	IV	V
	Vyras	18%		93%	7%		12%	28%	35%	14%	2%
KS praktikos vieta			34 % verslo įmonė		37 % viešojo sektoriaus organizacija			27 % NVO			
Paskutinio semestro balų vidurkis			32% 10-9		60% 8-7			7% 6-5			
Darbo patirtis			42% ilgesnė nei šeši mėnesiai		16% ilgesnė nei metai		5% ilgesnė nei 3 metai		7% ilgesnė nei 5 metai		
Lankymosi organizacijoje dažnumas			48% kartą per savaitę		22% kartą per dvi savaites		16% kartą per mėnesį ir rečiau		1 % nesilankė		
Lankymasis dėstytojo organizuojamose konsultacijose			28% kartą per savaitę		63% kartą per dvi savaites		5% kartą per mėnesį ir rečiau		3% nesilankė		
Mentoriaus KS praktikos vietoje pagalba			77% turėjo mentorių				23% neturėjo mentoriaus				
Atliko tradicinę praktiką prieš KS			42 % atliko tradicinę praktiką				56 % neatliko tradicinės praktikos				
Vidutiniškai per savaitę savarankiško darbo užduočių atlikimui individualiai ar grupėje skirta laiko				25% iki 1 val.		57 % 1-3 val.		18 % daugiau nei 3 val.			

¹⁵ Pildydami anketas respondentai pateikė netikslus studijų programų ir modulių, kuriuose buvo realizuotas KS metodas, pavadinimus, pavyzdžiui: vietoje studijų programos įrašė modulio pavadinimą ir atvirkščiai, kai kurie įvardijo mokslo sritį (pvz. socialiniai mokslai) ir pan., todėl ši charakteristikos dimensija nebuvo įtraukta į imties charakteristikas.

c) socialinių partnerių charakteristikos

Organizacijos tipas			Lytis	Moteris	85%	Amžiaus vidurkis
19% verslo įmonė	46% viešojo sektoriaus organizacija	29% NVO		Vyras	12%	44%
Kiek studentų atliko KS praktiką Jūsų organizacijoje, padalinyje?			Išsilavinimas			
1-3 studentai	4-5 studentai	6-10 studentai	78 % universitetinis aukštasis	17 % neuniversitetinis aukštasis	2 % vidurinis	
63 %	19 %	12 %				
Vaidmuo studento KS praktikoje			Užimamos pareigos			
15 % stebėjo, tačiau tiesiogiai su studentu/ais nedirbo	42% bendravo su studentu/tais ir/ar dirbo kartu	41% skyriau jiems užduotis ir/ar dirbau kartu	27% organizacijos, bendruomenės vadovas	39% padalinio vadovas	31 % organizacijos darbuotojas, bendruomenės narys	
Bendradarbiavimo su aukštojo mokslo įstaiga patirtis						
44% 'studentai organizacijoje atliko KS praktiką'	29% 'studentai yra atlikę įprastą praktiką'	19% 'studentai yra atlikę įprastą ir KS praktiką'	7% 'studentai jau yra atlikę KS praktiką'			

Anketa (žr. 1 priedą) buvo sudaryta remiantis *focus* grupės dalyvių KS taikymo patirties refleksija, kai diskusijos metu buvo išskirti KS metodo privalumai bei metodo veiksmingumą ribojantys veiksniai, trūkumai, taip pat ir kitų šalių mokslininkų atliktų tyrimų ir parengtų teorinių studijų analize.

KS semestriui pasibaigus tyrimo dalyviai užpildė anketą, įvertindami pateiktą KS metodo privalumų ir trūkumų sąrašą, atsakydami į anketos klausimus „Ar Jūs asmeniškai tai patyrėte, stebėjote?“ ir „Ar apskritai šie dalykai Jums yra svarbūs?“. Teiginiams vertinti naudojama ranginė skalė nuo „Visai ne“ iki „Labai daug“. (3 lentelė). Toks KS metodo taikymo privalumų (dalyvių kompetencijų tobulėjimas) bei metodo įgyvendinimo trūkumų įvertinimas yra subjektyvi dalyvių patirto KS proceso rekonstrukcija.

Privalumų ir trūkumų įvardijimas anketoje neatspindi tradicinio veiksmų skirstymo į priežastį ir pasekmę, pedagoginį poveikį ir jo rezultata, nepriklausomus ir priklausomus kintamuosius. *Focus* grupės metu įvardindami KS metodo privalumus ir trūkumus, dalyviai minėjo kartu ir nepriklausomus kintamuosius (kaip priežastį), ir priklausomus (kaip pasekmę). Pavyzdžiui, kalbėdami apie metodo trūkumus dalyviai įvardino ir metodo pasekmes atspindinčius priklausomus kintamuosius („metodas sukėlė studentams nerimą ir diskomfortą“; „nepakankamas teorinės medžiagos įsisavinimas“) bei priežastimis laikytinus faktorius, nepriklausomus kintamuosius

(„Tradicinė studijų sistema, tvarkaraščiai, sutartys, krūvio apskaita neatitiko naujo metodo ypatumų“).

3 lentelė

Anketos teiginių ir atsakymų formato pavyzdys

Kooperuotų studijų metu išryškėję metodo PRIVALUMAI	Ar Jūs asmeniškai tai patyrėte, stebėjote?				Ar apskritai šie dalykai Jums yra svarbūs?			
	Visai ne	Mažai	Daug	Labai daug	Visai ne	Mažai	Daug	Labai daug
Studentai tapo atviresni, drąsesni reikšdami savo nuomonę	•	•	•	•	■	■	■	■
Studentai mokėsi bendrauti su skirtingais žmonėmis	•	•	•	•	■	■	■	■
Studentai mokėsi reikšti savo nuomonę, kritines pastabas	•	•	•	•	■	■	■	■

Kooperuotų studijų metu išryškėję metodo TRŪKUMAI	Ar Jūs asmeniškai tai patyrėte, stebėjote?				Ar tai, Jūsų nuomone, turėjo įtakos studijų rezultatams?			
	Visai ne	Mažai	Daug	Labai daug	Visai ne	Mažai	Daug	Labai daug
Organizacijos nesuprato mokymosi veikloje idėjos	•	•	•	•	■	■	■	■
Organizacijos studentus priėmė kaip specialistus, o ne kaip besimokančiuosius	•	•	•	•	■	■	■	■
Tradicinė studijų sistema (tvarkaraščiai, sutartys, krūvio apskaita ir kt.) neatitiko naujo metodo ypatumų	•	•	•	•	■	■	■	■

Tačiau statistiniu būdu apdorojant ir interpretuojant duomenis buvo prisilaikoma tradicinio skirstymo į pedagoginio poveikio ir jo rezultato aiškinimą, išskiriant nepriklausomus ir priklausomus kintamuosius bei nustatant tarp jų ryšį.

Anketoje atsispindėjo priklausomi kintamieji, proceso dalyvių įvardijami KS metodo teigiami ir neigiami rezultatai:

- studentų kompetencijų tobulėjimas: **dalyko kompetencijos, pilietiniai gebėjimai, bendrieji gebėjimai** (problemų sprendimas, konfliktų valdymas, laiko vadyba, komunikaciniai gebėjimai, komandinis darbas), **asmeninės savybės ir nuostatos, susipažinimas su darbo rinka**;¹⁶
- dėstytojų kompetencijų tobulėjimas¹⁷;

¹⁶ Teiginių pavyzdžiai: Studentai tapo atviresni, drąsesni reikšdami savo nuomonę/Studentai mokėsi bendrauti su skirtingais žmonėmis Studentai mokėsi reikšti savo nuomonę, kritines pastabas/ Studentai jautėsi lygiaverčiais proceso dalyviais/Studentai įvertino ir ugdėsi savo atsakomybę, pasiryžimą dirbti/Studentai prisiėmė atsakomybę už grupę/Studentai įtraukė grupės draugus į veiklą/Studentai pažino veiklos pasaulį praktikoje/Studentai pritaikė teorines žinias praktikoje/Studentai sprendė realias praktines problemas/Studentai mokėsi elgtis kritinėse situacijose/Buvo ugdoma studentų tolerancija kitoniškumui, naujiems ir nepažįstamiems reiškiniams, asmenims, grupėms.

¹⁷ Teiginių pavyzdžiai: Metodas išplėtojo dėstytojų kompetencijas/ Metodas padėjo dėstytojams atnaujinti ir patobulinti kursą.

- nauda organizacijoms¹⁸;
- universiteto ir bendruomenių bendradarbiavimo plėtojimas¹⁹.

Anketoje respondentų vertinimui buvo pateikti ir priklausomi kintamieji, atspindintys neigiamus KS realizacijos rezultatus. *Focus* grupės dalyviai, kurie tyrėjams pateikė pirminę medžiagą apie metodo rezultatus, išskyrė tik porą neigiamų metodo pasekmių. Anketoje KS neigiamam poveikiui įvertinti tarp priklausomų kintamųjų pateikti šie teiginiai: „Metodas sukėlė studentams nerimą ir diskomfortą“, „Nepakankamas teorinės medžiagos įsisavinimas“.

Nepriklausomų kintamųjų bloką sudarė edukacinio poveikio, dalyvių charakteristikos ir demografiniai kintamieji:

- **studijų ir modulio** charakteristikos (studijų programa, modulio pavadinimas²⁰, apimtis kreditais, studijų forma (dieninė, vakarinė, neakivaizdinė));
- **metodo** charakteristikos (konsultacijų apimtis, praktikos privalomumas, praktikos trukmė);
- **praktikos** vietos-bendruomenės ir jos narių charakteristikos (organizacijos tipas – NVO, viešojo sektoriaus, pelno siekianti įmonė, organizacijos bendradarbiavimo su universitetu patirtis; mentorius pagalba organizacijoje, studentų apsilankymų organizacijoje dažnumas);
- **studentų** charakteristika (lytis, amžius, buvimo praktikoje patirtis, pažangumas, savarankiško darbo trukmė, darbo patirtis);
- **dėstytojų** charakteristikos (amžius, lytis, pedagoginis vardas, išsilavinimas, pedagoginis stažas, praktinė patirtis darbo rinkoje);
- **socialinių partnerių** charakteristikos (lytis, amžius, pareigos, išsilavinimas).

Išskiriant nepriklausomus kintamuosius buvo remiamasi prielaida, jog KS taikymas nėra išskirtinai sklandus procesas, kuris vyksta be organizacinių, vadybinių ir pedagoginių trūkumų. Be to, nauja veikla švietimo institucijoje, inovatyvus ir neįprasto ugdymo metodo diegimas galimai yra susijęs su tarpkultūrinio perkeliavimo problemomis, su skirtingų edukacinių paradigmu (mokymo ir mokymosi) susidūrimu. KS taikymo veiklos trūkumus atspindintis diagnostinis blokas aprėpė

¹⁸ Teiginių pavyzdžiai: Studentų dalyvavimas paskatino aktyvesnę organizacijos narių veiklą/ Studentai suteikė realią pagalbą organizacijoms/ Studentai „įnešė“ naujų idėjų organizacijoje/ Studentai inicijavo naujas veiklas organizacijoje

¹⁹ Teiginių pavyzdžiai: Išaugo darbdavių pasitikėjimas universitetu ir pasirengimas bendradarbiauti.

²⁰ Pildydami anketas respondentai pateikė netikslius studijų programų ir KS modulių pavadinimus, kai kurie vietoje studijų programos įrašė modulio pavadinimą ir pan. Todėl ši charakteristikos dimensija nebuvo naudojama statistinėje anketinės apklausos tyrimo duomenų analizėje.

nepriklausomus kintamuosius, kuriuos *focus* grupės dalyviai pavadino trūkumais, ir kurie turėjo neigiamos įtakos KS metodo taikymo veiksmingumui:

- KS metodo diegimo proceso neigiami organizaciniai ir vadybiniai aspektai²¹;
- Netinkamos studentų charakteristikos ir gebėjimų stoka²²;
- Dėstytojų gebėjimų stoka²³;
- Netinkamas organizacijų požiūris ir elgesys²⁴.

Nepriklausomų (priežasties) ir priklausomų (pasekmės) kintamųjų išskyrimas sudarant instrumentą, apdorojant ir analizuojant duomenis leido tyrinėti ne tik šių kintamųjų raišką, bet ir atskleisti jų priežastinį ryšį: leido atsakyti į klausimą, kokie teigiami ir neigiami edukacinio ir administracinio KS proceso veiksniai, dalyvių pradinės (semestro pradžioje) charakteristikos turi įtakos KS metodo rezultatams - dalyvių kompetencijų tobulėjimui.

Anketinės apklausos rezultatų analizėje buvo naudojami statistiniai duomenų apdorojimo metodai: tyrimo duomenims statistiškai apdoroti naudota programinė įranga SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*) (11.0 versija) ir Microsoft Office Excel 2003 metų paketas, kuriais naudojantis buvo taikomi tokie statistiniai metodai: patikimumo analizė (Reliability Analysis), neparаметrinis statistinis metodas (Kruskal-Wallis kriterijus, reikšmingumo koeficientas $p \leq 0,05$), aprašomosios statistikos metodai: dažnių vidurkis, standartinis nuokrypis; koreliacinė Spearman analizė.

III etapas. Tyrimo dalyviu interviu apklausos ir stebėjimo dalyvaujant metodika ir imtis.

Pusiau struktūruoto interviu metodu buvo apklausti: **12 dėstytojų, taikiusių KS metodą skirtingų disciplinų moduluose** (*Socioedukacinė veikla su vaikais ir jaunimu, Taikomoji etika, Propagandos teorijos, Socialinių tyrimų metodologija, Marketingas, Savivaldos principai ir savivaldybių administravimas, Korupcija ir antikorupcinė politika, Religijotyra, Projektų valdymas: projektų rengimas, Verslo ir vadybos įvadas, Reklamos ir rėmimo organizavimas, Politinių partijų analizė*),

²¹ Teiginių pavyzdžiai: Nepakankamas organizacijų narių informavimas ir supažindinimas su KS metodu/Projektas nepakankamai pritaikė KS metodui tradicinę studijų organizavimo sistemą (netinkami tvarkaraščiai, sutartys, krūvių apskaita).

²² Teiginių pavyzdžiai: Studentams buvo sunku savarankiškai išsikelti mokymosi tikslą, pasirinkti ir realizuoti veiklas/ Studentams buvo sunku teisingai paskirstyti laiką ir atlikti užduotis laiku/Dalyviai neskyrė kooperuotų studijų nuo tradicinės praktikos/ Studentai nemokėjo dirbti kartu grupėje/ Studentams trūko patirties apmąstymo gebėjimų / Studentai koncentruodamiesi į vieną užduotį, nušalyje paliko kitas modulio temas/Studentai nemokėjo dirbti nuotolinėje mokymosi aplinkoje/ Studentai nepasinaudojo sudarytomis galimybėmis mokytis organizacijose.

²³ Teiginių pavyzdžiai: Dalyviai neskyrė kooperuotų studijų nuo tradicinės praktikos/ Dėstytojai nemokėjo dirbti nuotolinėje mokymosi aplinkoje/ Dėstytojai neparengė tinkamų užduočių.

²⁴ Teiginių pavyzdžiai: Organizacijos nesuprato mokymosi veikloje idėjos/ Organizacijos studentus priėmė kaip specialistus, o ne kaip besimokančiuosius/ Organizacija nesudarė galimybės mokytis jos aplinkoje/ Dalyviai neskyrė kooperuotų studijų nuo tradicinės praktikos.

kurie buvo realizuojami pirmosios pakopos II - IV kurso studijų programose (Filosofija ir visuomenės mokslai, Vadyba ir verslo administravimas, Viešasis administravimas, Socialinė pedagogika) ir **30 pirmosios pakopos II – III kurso studentų, išbandžiusių KS metodą studijuodami šiuos dalykus:**

- ⇒ *Taikomoji antropologija ir bendruomenės* (6 studentai, Sociokultūrinės antropologijos studijų programa);
- ⇒ *Marketingas* (7 studentai, Verslo administravimo studijų programa)
- ⇒ Specialioji pedagogika ir auklėjimo teorija (2 studentai, Specialiosios pedagogikos ir logopedijos studijų programa)
- ⇒ *Socialinė antropologija* (5 studentai, Filosofijos ir visuomenės mokslų studijų programa)
- ⇒ *Savivaldos principai ir savivaldybių administravimas* (8 studentai, Viešojo administravimo studijų programa)
- ⇒ *Korupcija ir antikorupcinė politika* (2 studentai, Viešojo administravimo studijų programa).

Visų tyrimo etapų metu buvo taikoma **stebėjimo dalyvaujant metodika**, leidusi stebėti ir dalyvauti visų KS dalyvių (dėstytojų, studentų ir socialinių partnerių) viešose diskusijose. 2007–2009 metais vyko visų KS išbandžiusių dėstytojų patirties sklaidos pasidalijimo seminarai (2), kur jie pristatė savo patirtį, patiriamas problemas, didaktines išvargas; taip pat vyko susitikimai, skirti visų dalyvių (dėstytojų, studentų ir socialinių partnerių) bendradarbiavimo rezultatams aptarti (1); dalyvauta studentų atsiskaitymuose (3) KS semestro pabaigoje, šių dalykų: *Marketingas, Taikomoji antropologija ir bendruomenės, Savivaldos principai ir savivaldybių administravimas*. Neformalus pokalbiai ir diskusijos padėjo išsiaiškinti esmines dalyvių patirtas problemas, stebėti probleminių KS situacijų gvildenimą bei dialogišką išeičių ir sprendimų ieškojimą. Tai padėjo atrinkti informantus, kurie atskleistų ryškiausius kontekstualius KS metodo taikymo aspektus ir užtikrintų platų unikalių, sėkmingų ir nesėkmingų KS taikymo patirčių spektrą, atsižvelgiant į modulio disciplininį savitumą ir jo realizavimo situacijos unikalumą (pvz., ugdomų kompetencijų išskirtinumas, organizacijos, kurioje atliekama praktika, ypatumai, savitos studentų charakteristikos ir t. t.).

Su trimis studentų grupėmis, kurių atsiskaitymuose (*Savivaldos principai ir savivaldybių administravimas; Taikomoji antropologija ir bendruomenės; Marketingas*) pasibaigus KS semestru teko dalyvauti, buvo taikomas focus grupės metodas. Atsiskaitymų metu išryškėjo unikalios (teigiamos ir neigiamos) studentų bendradarbiavimo su socialiniais partneriais, taip pat ir dėstytoju, patirtys, todėl po atsiskaitymo buvo paprašyta pasilikti išsamesniam pokalbiui. Focus grupės metu pagrindinis dėmesys buvo kreipiamas į individualios ir grupinės KS patirties aptarimą.

Individualių interviu metu dėstytojams ir studentams buvo pateikiami klausimai susiję su KS proceso dalyvių konstruojamą realybę, teiraujamosi apie: KS pedagoginį scenarijų (kurso išdėstymo,

užduočių, vertinimo ir kt., pasikeitimai), visų dalyvių (dėstytojų, studentų, socialinių partnerių) sąveikos ypatumus (kaip sekėsi dirbti studentų komandose, kokie santykiai buvo palaikomi tarp dėstytojų ir studentų, kaip sekėsi bendradarbiauti su socialiniais partneriais ir pan.), asmeninę nuomonę vertinant KS edukacinę naudą ir galimybes. Taip pat interviu metu buvo sudaryta galimybė pačiam informantui aktualizuoti KS patirtis: problemines ir konfliktines situacijas, jų sprendimą, KS naudos ir metodo keliamų iššūkių. Taigi informantų atrankoje ir interviu metu buvo siekiama užtikrinti platų unikalių, sėkmingų ir nesėkmingų KS taikymo patirčių spektrą, kuris leistų kontekstualizuoti KS edukacinio veiksmingumo, pedagoginio proceso organizavimo demencijas. Interviu metu informantų buvo siekiama išsiaiškinti

3.2. Kooperuotų studijų taikymo visų dalyvių patirties refleksija: *focus grupės rezultatai*

Aptariamame kooperuotų studijų tyrime atliktoje focus grupėje buvo išsakyta 75 KS metodo privalumų ir 73 KS metodo taikymo veiksmingumą ribojančių veiksnių. Kiekvienas dalyvis anonimiškai įvertino kiekvieną išsakytą kooperuotų studijų patirtį atspindintį teiginių skalės balu nuo 1 (*visiškai nereikšminga*) iki 5 (*ypač reikšminga*), ir, atitinkamai nuo 1 (*visai nepatyrčiau*) iki 5 (*labai patyrčiau*). Toks teiginių vertinimo būdas leido ne tik atskleisti KS metodo taikymo privalumus ir veiksmingumą ribojančius požymius, tačiau ir įvertinti kooperuotų studijų veiksmingumo turinį. a, b, c, d lentelėse pateikiamas stipriausiai grupės vertinti privalumai ir trūkumai (bendro reikšmingumo ir individualios patirties aspektais).

5 *focus grupės dalyvių išsakytų privalumų bendro reikšmingumo reitingas*

Reitingo vieta	Kooperuotų studijų metodo privalumai, įvardyti <i>focus grupėje</i>	Vidurkis
1	Galimybė teorines žinias patikrinti praktikoje	4,73
2	Galimybė studentui socializuotis	4,58
3	Galimybė studentui formuoti savo socialinį identitetą	4,54
4	Galimybė matyti verslą iš arti	4,50
5	Gebėjimas save realizuoti praktikoje	4,50
6	Užduotys yra praktiškai pritaikomos, realios, aktualios	4,46
7	Ugdomi darbo komandoje įgūdžiai	4,46
8	Išbandoma studentų atsakomybė ir įvertinama	4,42
9	Ugdomas gebėjimas spręsti problemas ir konfliktus	4,42
10	Galimybė bendradarbiauti su viešosiomis institucijomis (kaimo, miesto)	4,38

b) focus grupės dalyvių išsakytų privalumų, patirtų individualiai, reitingas

Reitingo vieta	Kooperuotų studijų metodo privalumai, įvardyti <i>focus</i> grupėje	Vidurkis
1	Ugdomi darbo komandoje įgūdžiai	4,19
2	Galimybė mokytis komunikabilumo (studentams)	4,19
3	Išbandoma studentų atsakomybė ir įvertinama	4,12
4	Gebėjimas save realizuoti praktikoje	4,08
5	Ugdomas gebėjimas spręsti problemas ir konfliktus	4,08
6	Studentai tampa atviresni, drąsesni	4,04
7	Galimybė studentui socializuotis	3,96
8	Galimybė studentui formuoti savo socialinį identitetą	3,96
9	Informacija įsisavinama greičiau nei tai būtų teoriniu būdu, tai garantuoja geresnę baigiamojo darbo kokybę	3,92
10	Geresnis pasirngimas darbui, ateičiai	3,92

c) focus grupės dalyvių išsakytų KS veiksmingumą ribojančių požymių, patirtų individualiai, reitingas

Reitingo vieta	Kooperuotų studijų metodo trūkumai, įvardyti <i>focus</i> grupėje	Vidurkis
1	Trūko bendro visų (darbdavių, studentų ir dėstytojų) susirinkimo, aptarimo prieš pradėdant įgyvendinti kooperuotas studijas	4,31
2	Sutartys buvo parengtos pagal standartines studentų praktikos sutartis, tai neatitiko kooperuotų studijų užsiėmimų formų ir tikslų	3,88
3	Organizacijos netinkamai parengtos, įmonėms nepakankamai išaiškinta apie kooperuotas studijas	3,73
4	Laiko paskirstymo požiūriu per daug skirta formaliems, rašto dalykams	3,65
5	Dienoraščio klausimai neturi būti tokie pat pradžioje ir pabaigoje (tekdamo daryti copy, paste)	3,62
6	Per dideli reikalavimai studentams sutartyse (dideli įsipareigojimai, neįmanoma vykdyti)	3,58
7	Organizacijos nesuprato kooperuotų studijų idėjos	3,54
8	Kooperuotos studijos sudubliuotos su tradicine praktika (net dviem)	3,46
9	Studentams trūko refleksijos gebėjimų mokymo, apmokymo, kaip reflektuoti	3,46
10	Dienoraščio klausimai ne visai tinkami	3,38

d) focus grupės dalyvių išsakytų KS veiksmingumą ribojančių požymių bendro reikšmingumo reitingas

Reitingo vieta	Kooperuotų studijų metodo trūkumai, įvardyti <i>focus</i> grupėje	Vidurkis
1	Trūko bendro visų (darbdavių, studentų ir dėstytojų) susirinkimo, aptarimo prieš pradėdant įgyvendinti kooperuotas studijas	4,27
2	Organizacijos netinkamai parengtos, įmonėms nepakankamai išaiškinta apie kooperuotas studijas (nebuvo aprašo, dokumento, išaiškinimo)	4,19
3	Sutartys buvo parengtos pagal standartines studentų praktikos sutartis, tai neatitiko kooperuotų studijų užsiėmimų formų ir tikslų	4,15
4	Per dideli reikalavimai studentams sutartyse (dideli įsipareigojimai, neįmanoma vykdyti)	4,15
5	Metodininkai turėjo rodyti daugiau iniciatyvos (vėlavo dėstytojams informacija, trūko aiškumo, dėmesio, suinteresuotumo kooperuotų studijų įgyvendinimu)	4,12

6	Vieni studentai rodė iniciatyvą, motyvaciją kiti – tik dirbo dėl pliusiuko, nematė naudos	4,12
7	Organizacijos nesuprato kooperuotų studijų idėjos	4,08
8	Kooperuotų studijų koncepcijos neaiškumas ir neapibrėžtumas	4,08
9	Kooperuotos studijos sudubliuotos su tradicine praktika (net dviem)	4,00
10	studentams trūko refleksijos gebėjimų mokymo, apmokymo, kaip reflektuoti	3,96

Kalbant apie KS metodo privalumus, nustatyta, kad nors esminė metodo funkcija – lavinti studentų kompetencijas, tačiau kooperuotų studijų metu patiriama visapusiška nauda visoms dalyvių grupėms: studentams, dėstytojams ir bendruomenėms (4 lentelė). Dalyviai akcentavo naujos institucinės partnerystės kūrimo svarbą, kai atsiranda glaudesnis universiteto bei miesto, regiono, kaimo organizacijų ar bendruomenių bendradarbiavimas. Anot jų, partnerystė ne tik padeda praplėsti studentų bei dėstytojų socialinius ryšius, skatina *darbdavių ir universiteto* dialogą, bet ir kartu verčia darbdavius susimąstyti apie aukštojo mokslo vaidmenį ir reikšmę visuomeninėms organizacijoms, įmonėms, bendruomenėms.

Metodo inovatyvumas – vienas iš svarbių kooperuotų studijų bruožų, buvo įvertintas teigiamai pabrėžiant, jog studentai ir dėstytojai turi galimybę kartu tirti ryšius tarp naujai įgyjamos informacijos ir jau turimos patirties, sukurdami bendrą supratimą. Dėstytojams tai puiki proga išvengti užduočių pasikartojamumo, nes dėstant pagal KS užduotys formuluojamos atsižvelgiant į realius bendruomeninius poreikius, o kartu ir praktiškai įgyvendinamos. KS metodas taip pat paskatino dėstytojus atnaujinti bei tobulinti studijų modulius, lavinti didaktines kompetencijas. Dėstytojai teigia, jog, išplėtus edukacinių aplinkų spektrą, jie turėjo galimybę pamatyti studentų žinių spragas, o kartu ir įvertinti dėstomo kurso turinį ir jį tobulinti atsižvelgiant į praktinį teorinių žinių taikomumo pobūdį.

Išryškinta ir pragmatinė KS nauda. Pozityviai įvertinta studentams suteikiama galimybė pažinti darbo rinką praktikoje bei tiesiogiai prisiliesti prie savo būsimos profesijos ir pasitikrinti, ar tuo keliu eina, ar tinkamą specialybę pasirinko, o kartu ir galimybę užmegzti kontaktus su darbdaviais, kurie ateityje jiems gali būti naudingi įsidarbinant.

Organizacijų, bendruomenių atstovai teigia, jog šis inovatyvus studijų metodas teigiamai paveikė organizacijos veiklą. Išskiriama ne tik konkreti nauda, pavyzdžiui, konkrečiai kaimo ar miesto bendruomenei naudingo projekto parengimas, tačiau ir teigiamas organizacijos klimato pasikeitimas, bendruomenės narių aktyvumo skatinimas naujomis idėjomis.

Kaip vienas iš KS privalumų buvo įvardyta studentų ir dėstytojų tarpusavio santykių bei nuostatų kaita. Kitaip nei įprastų studijų metu, anot dalyvių, KS praktika leidžia dėstytojui pažinti studentą kaip asmenybę, o tai lemia pasitikėjimo studentais augimą, bendruomeniškumo ir emocinio

artumo didėjimą. Be to, studentai, turintys didesnę studijų dalį mokytis savarankiškai, tampa atsakingesni.

Bene labiausiai išryškėjęs KS veiksmingumas studentų kompetencijų kaitos atžvilgiu. Teigiamai įvertintas akademinės veiklos ir metakognityvinių kompetencijų lavinimas KS metu, t. y. studentų gebėjimas sieti teoriją (kas girdėta paskaitose, skaityta knygoje) ir praktiką (bendruomenėje, organizacijoje įgytas žinias, įgūdžius). Taip pat pabrėžta, kad studentai įgijo ar patobulino gebėjimą analitiškai bei kritiškai mąstyti, keitėsi studentų požiūris į mokymosi dalyką (atsirenka, kas svarbiau, kas nesvarbu). Metodas taip pat paskatino įvertinti savo trūkumus, privalumus bei įgalino studentus įvaldyti refleksiją kaip saviugdą būdą.

Tarp aukščiausiai įvertintų kategorijų atsidūrė asmeninių savybių, gebėjimų bei socialinių kompetencijų raiška. Išskirtas teigiamas poveikis studentų gebėjimo elgtis kritinėse situacijose ir spręsti iškilusius konfliktus bei problemas lavinimui, darbo komandoje įgūdžių formavimui. Šalia to pastebėta, jog KS „išlaisvino“ studentus, t. y. jie ėmė drąsiau reikšti savo nuomonę, išmoko argumentuoti ją ginti, sakyti kritines pastabas. Manoma, jog įsitraukimas į bendruomenių veiklą sudarė galimybę ugdyti studentų komunikabilumą. Kita vertus, tokio įsitraukimo metu studentai turėjo galimybę formuoti savo socialinį identitetą, t. y. KS metu studentai susidūrė su sritimis, visuomenės grupėmis, su kuriomis neturėjo progos arčiau susipažinti, pavyzdžiui, su įvairių subkultūrų, religinių bendruomenių atstovais, neįgaliais žmonėmis ir pan. Tad teigiamas KS rezultatas – tokių patirčių dėka ugdoma tolerancija žmonių, nuomonių, mąstymo bei gyvenimo būdų įvairovei, empatija, taip pat religinis pakantumas.

Be viso to, anot dalyvių, vienas iš KS metodo privalumų yra teigiama emocinė patirtis: nors studentai gan priešiška sutiko naują studijų metodą, tačiau jų pasipriešinimas galiausiai virto entuziazmu.

4 lentelė

Kooperuotų studijų metodo privalumai

Kategorijos pavadinimas	Teiginių pavyzdžiai	Bendras teiginių skaičius
Emancipuota komunikacija	Studentai tampa atviresni, drąsesni / Studentai reiškia kritines pastabas be baimės / Nepažįstamos organizacijos pasirinkimas padeda ugdyti savęs pristatymo gebėjimus / Galimybė mokytis komunikabilumo (studentams)	5
Atsakomybės nuostatos augimas	Studentai, darbdaviai ir dėstytojai gali įvertinti savo atsakomybę	4
Darbo rinkos realybės pažinimas praktikoje	Galimybė teorines žinias patikrinti praktikoje / Kai kuriems studentams – tai pirma realybės patirtis / Galimybė matyti verslą iš arti	5

Gebėjimas spręsti ir problemas	Ugdomas gebėjimas spręsti dėl ištraukimo į įmones kylančius konfliktus / Ugdo studentų gebėjimą, kaip elgtis kritinėse situacijose	3
Socializacija ir institucinė adaptacija	Studentui galimybė formuoti savo socialinį identitetą / Praplėsti socialiniai ryšiai, studentų ir dėstytojų / Ugdo studento gebėjimus dirbti komandoje	8
Naudų ateičiai išvelgimas	Galimybė studentui tiesiogiai prisiliesti prie savo būsimos profesijos / Studentai su darbdaviais užmezga kontaktus, kurie ateityje jiems bus naudingi įsidarbinant ar vykdant savo pareigas / Galimybė studentams patikrinti, ar tuo keliu eina, ar tinkamą specialybę pasirinko	6
Inovacijos	Naujas paskaitų būdas, išvengiama paskaitų banalaus pateikimo formato / Užduotys yra praktiškai pritaikomos, realios, aktualios / Studentai susidūrė su tokiais sritimis, apie kurias nebuvo girdėję	4
Kritinis analitinis mąstymas	Galimybė studentui įvertinti savo trūkumus, privalumus / Refleksijos žurnalo pildymas įgalino studentus įvaldyti refleksiją kaip saviugdą / Ugdomas studento kritinis mąstymas / Keičiasi studentų požiūris į mokymosi dalyką (atsirenka, kas svarbiau, kas nesvarbu)	7
Geras poveikis organizacijai	Studentai atėję pas darbdavius įneša naujų idėjų, vėjų / Studentų dalyvavimas bendruomenėje skatina bendruomenės narių aktyvumą / Studentai davė naudą miesto ir kaimo bendruomenėms (mokė rengti projektus)	9
Institucinės partnerystės kūrimas	Galimybė stiprinti ryšius tarp darbdavių ir universiteto / Darbdaviai susimąsto apie universiteto vaidmenį ir reikšmę jiems	9
Bendruomeniškumo ir emocinio artumo didėjimas	Studentų praktika sukelia daugiau pasitikėjimo studentais, jų galimybes / Galimybė dėstytojui pažinti studentą kaip asmenybę	2
Teigiama emocinė patirtis	Studentai dirba entuziastingai / Studentų pasipriešinimas naujovėms virto į entuziazmą	2
Naujo ir vertingo produkto sukūrimas	Ženkliai auga kūrybingumas / Įspūdingi studentų pranešimai, skatinantys diskusijas	3
Modulio tobulinimas, didaktinės kompetencijos	Galimybė dėstytojams pamatyti savo studentų žinių spragas / Galimybė ir akstinas dėstytojui atnaujinti savo kurso turinį, metodiką	5
Naujų vaidmenų patirtys	Ugdoma tolerancija, empatija susidūrus su neįgaliais žmonėmis (neeilinės patirtys) / Studentai išmoko religinio pakantumo ir tolerancijos (religinėse bendruomenėse)	3

KS metodo diegimo bei veiksmingumo kontekste šalia laimėjimų ir visapusiškos naudos kiekvienai iš proceso dalyvių grupių buvo minimi ir kooperuotų studijų veiksmingumą ribojantys veiksniai bei trūkumai arba „praradimai“ dėl metodo savitumo ir dalyvių kompetencijų stokos (5 lentelė).

Pirmiausia išskirtos studijų proceso organizavimo bei administracinės problemos: kooperuotos studijos kai kuriais atvejais dubliavosi su tradicine praktika; fakultetų administracija

neatsižvelgė į kooperuotas studijas (pvz., tikrino auditorines paskaitas pagal tvarkaraštį, kai studentai tuo metu turėjo kooperuotų studijų praktiką).

Iškilo ir interesų derinimo problemų. Anot KS dalyvių, buvo sunku suderinti mokomojo dalyko ir organizacijos tikslus, kaip ir įmonės, studento ir dėstytojų interesus. Organizacijos nebuvo linkusios sudaryti visų sąlygų studentų mokymuisi, ką dalyviai įvardijo kaip organizacijų uždaramą. Išaiškėjo, kad buvo organizacijų, kurios į studentus žiūrėjo kaip į „kontrolierius, tikrintojus“, t. y. organizacijos / bendruomenės nelabai suprato KS studijų idėjas.

Nors tokia situacija trukdė studentų mokymosi bendruomenėje procesui, tačiau kartu tai pasitarnavo kaip neišvengiamos realybės patirtis, kurioje studentai susidūrė su didesnėmis ar mažesnėmis problemomis ir turėjo galimybę lavinti konfliktų sprendimo įgūdžius, tolerancijos kitiškumui ir kito nuomonei nuostatas, kurios paminėtos kaip KS metodo privalumai. Be to, *focus* grupės dalyviai, nepaisant nesklaidumų organizacijose bei pirminio studentų priešiško naujovėms, akcentavo tai, jog galiausiai tokią situaciją keitė entuziastingas studentų darbas, o organizacijos liko patenkintos naujomis idėjomis, kurias į organizacijas įnešė studentai.

Dalyviai įvardijo ir dar vieną „praradimą“ dėl KS metodo savitumo. Jie teigia, kad KS daro neigiamą poveikį studijų kokybei teorinių žinių įsisavinimo atžvilgiu, nes studentai daug laiko praleidžia bendruomenėje atlikdami savanoriškus darbus, užuot dirbę auditorijoje ar bibliotekoje, studijuodami teorinę medžiagą nuotoliniu būdu. Kaip vieną iš šio „praradimo“ priežasčių dalyviai įvardijo laiko vadybos problemas, studentų nesugebėjimą suderinti mokymosi bei praktikos veiklas. Galiausiai, studentų socialinės atsakomybės ir motyvacijos stoka riboja KS metodo veiksmingumą kompetencijų ugdymui. Kai kurie studentai nepademonstravo iniciatyvos ir motyvacijos savarankiškai mokytis ir siekti gerų rezultatų, o KS praktiką jie išnaudojo kaip laisvalaikį. Vis dėlto bene daugiausia keblumų kėlė studentų refleksijos (rašytinės) gebėjimo stoka. Jiems trūko refleksijos gebėjimų apmąstant KS metu įgyjamą patirtį, analizuojant studijuojamo dalyko bei bendruomeninės veiklos sąsajas ir t. t.

5 lentelė

Kooperuotų studijų veiksmingumą ribojantys požymiai

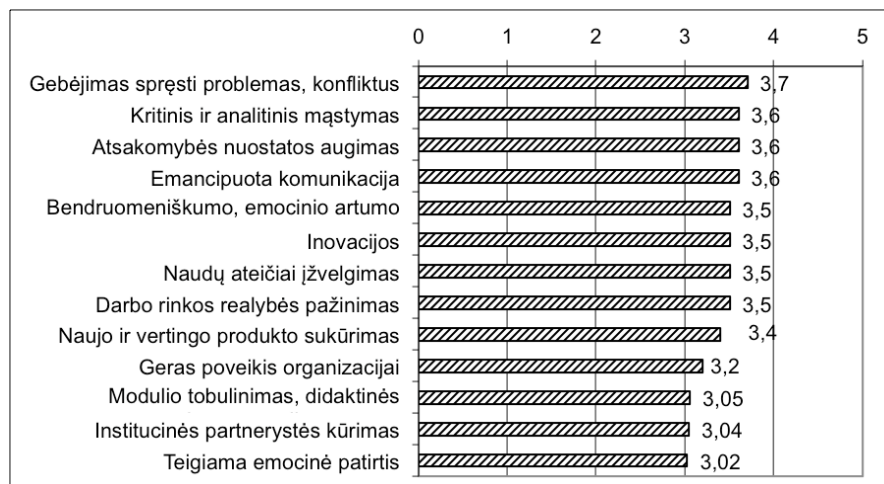
Kategorijos pavadinimas	Teiginių pavyzdžiai	Teiginių bendra suma
Informavimo ir komunikavimo stoka (tarp skirtingų dalyvių)	Organizacijos kooperuotas studijas suprato kaip paprastą tradicinę praktiką / Metodininkai turėjo rodyti daugiau iniciatyvos (vėlavo dėstytojams informacija, trūko aiškumo, dėmesio, suinteresuotumo kooperuotų studijų įgyvendinimu)	9
Sutarčių	Sutartys buvo parengtos pagal standartines studentų praktikos sutartis,	

neadekvatumas KS metodui	tai neatitiko kooperuotų studijų užsiėmimų formų ir tikslų / Per dideli reikalavimai studentams sutartyse (dideli įsipareigojami, neįmanoma vykdyti)	2
Dienoraščių ir žurnalų procedūra per sudėtinga, mažai adekvati užduotims	Klausimai dienoraščiuose ir vertinimo žurnaluose neskatina patirties apmąstymų / Per dažnai pildomas refleksyvusis žurnalas	5
Laiko vadybos problemos	Studentams sunku valdyti laiką, suderinti visas veiklas / Sunku suderinti įmonės ir studento darbo laiką / Studentai rasko per mažai laiko darbui įmonėje	6
Studijų proceso organizavimo problemos	Kooperuotos studijos sudubliuotos su tradicine praktika (net dviem) / Administracija neatsižvelgė į kooperuotas studijas (tikrino studentus pagal tvarkaraštį) / Studentai neįvertino skirtumo tarp kooperuotų studijų ir gamybinės praktikos	6
Studentų refleksijos (rašytinės) stoka	Trūko studentams refleksijos gebėjimų mokymo, apmokymo, kaip reflektuoti	3
Praradimas dėl KS metodo savitumo	Studentai, fokusuodamiesi į vieną užduotį, paliko nuošalyje kitus modulio turinio aspektus / Nukentėjo teorinės studijos	2
Interesų derinimo problema	Sunku suderinti mokomojo dalyko ir organizacijos tikslus / Sunku suderinti įmonės, studento ir dėstytojų interesus / Organizacijos neatskleidė visų galimybių studentams (organizacijų uždavimas) / Buvo organizacijų, kurios į studentus žiūrėjo kaip į kontrolierius, tikrintojus (užsirakinėjo duris) / Visi darbai, kuriuos vykdė studentai, reikalavo daug kompetencijų, bet nebuvo numatyta platesnių konsultacijų galimybė (formaliai neįteisintas tarpdiscipliniškumas) / Buvo neigiamas darbo jėgos aspektas (išnaudojimas)	15
Studentų socialinės atsakomybės ir motyvacijos stoka	Vieni studentai rodė iniciatyvą, motyvaciją kiti – tik dirbo dėl plusiuko, nematė naudos / Studentai nerimtai žiūrėjo į kooperuotas studijas (kaip į laisvą laiką)	6
Metodinio parengimo stoka	Įmonės neturi studentų vertinimo kriterijų / Įmonės vertina studentus tiesiogiai, darbdaviui sunku įvertinti objektyviai, kritiškai, kai asmuo šalia / Trūko aiškumo vertinant studentų kompetencijas (kompetencijų vertinimo anketa)	9
Techninės problemos ir aprūpinimo stoka	Universiteto, kolegijos infrastruktūrinės bazės trūkumas, ne kiekvienas studentas turėjo galimybę prieiti prie <i>Moodle</i> / Daugelis studentų nežinojo, kad karjeros centre gali naudotis kompiuteriais	4
Bendrųjų gebėjimų stoka	Studentų ir dėstytojų informacinių gebėjimų trūkumas	2

Papildomai atlikta statistinė duomenų analizė siekiant įvertinti, kiek panašiai ar skirtingai vertina nustatytas kooperuotų studijų kategorijas skirtingi dalyviai (studentai, dėstytojai, organizacijų atstovai). Tam buvo atliktas Kruskal-Wallis testas (reikšmingumo lygmuo $p < 0,05$). Šiuos skirtumus reikia traktuoti tik kaip focus grupės narių vertinimų skirtumus, o ne kaip bendrą dėsningumą (dėl nedidelio dalyvių skaičiaus duomenų generalizacija yra negalima). Žemiau 11–13 paveiksluose pateikiami grafikai, kuriuose nurodoma, kokiose kategorijose rastas statistiškai

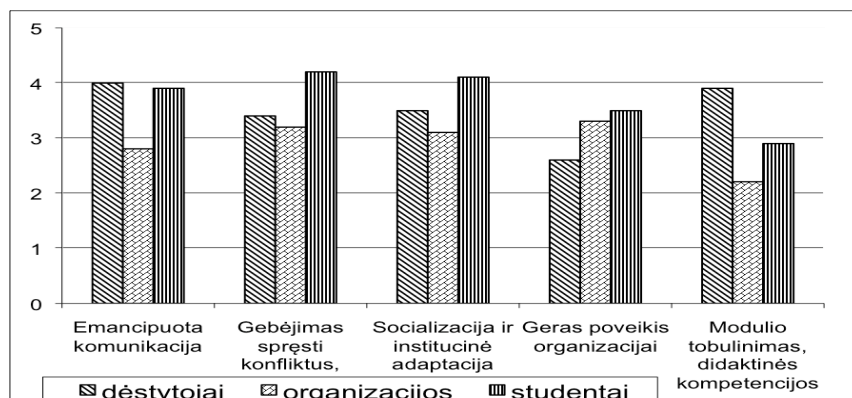
reikšmingas skirtumas tarp skirtingų dalyvių vertinimų (grafikuose nepateikiamos kategorijos, kur dalyvių vertinimų skirtumai nėra statistiškai reikšmingi).

Atlikus *focus* grupės metu išsakytų kooperuotų studijų veiksmingumo požymių turinio analizę, esminių skirtumų tarp KS dalyvių individualios patirties ir bendro reikšmingumo nestebima. Gebėjimas spręsti problemas ir konfliktus, studentų socializacija ir adaptacija, bendruomeniškumo, emocinio artumo didėjimas, kritinis ir analitinis mąstymas – šios ir kitos kategorijos labiausiai buvo patirtos tiek individualiai, tiek įvardytos kaip bendrai reikšmingos.

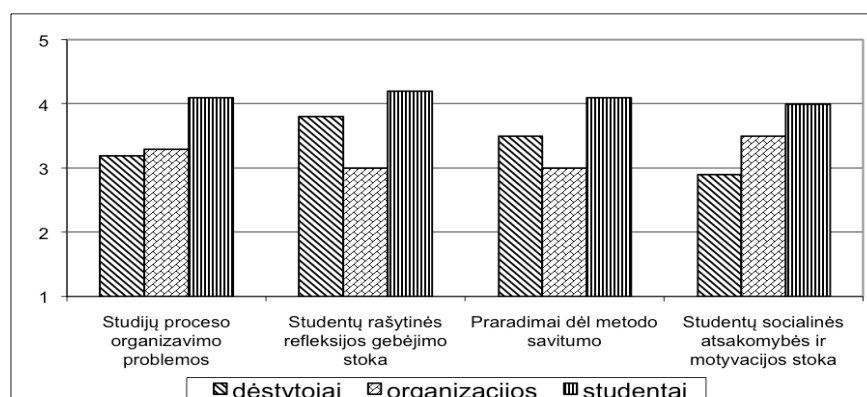


11 pav. *Focus* grupės dalyvių išskirtų kooperuotų studijų veiksmingumo teigiamų kategorijų, patirtų individualiai, reitingas

Metodo privalumų ir trūkumų grupavimas į semantines kategorijas išskyrė bendresnius KS veiksmingumo požymius, metodo taikymo veiksmingumą skatinančius bei ribojančius veiksniai (4, 5 lentelės). Parengti kooperuotų studijų veiksmingumo kategorijų reitingai leido išryškinti svarbiausias kategorijas, pavyzdžiui, labiausiai vertinami KS metodo veiksmingumo požymiai – socializacija ir institucinė adaptacija; gebėjimo spręsti problemas ir konfliktus lavinimas; kritinio bei analitinio mąstymo ugdymas; atsakomybės nuostatų augimas (11 pav.). Vis dėlto nereikia nuvertinti reitingo viduryje ir apačioje atsידūrusių kategorijų, nes *focus* grupės atveju visos kategorijos yra svarbios, o analizuojant metodo taikymo veiksmingumą yra svarbu aprępti visų veiksmingumą skatinančių bei ribojančių veiksnių spektrą (range).



12 pav. Kooperuotų studijų privalumų kategorijų dalyvių vertinimų skirtumai (individuali patirtis) ($p < 0,05$)



13 pav. Kooperuotų studijų veiksmingumą ribojančių požymių kategorijų dalyvių vertinimų skirtumai (individuali patirtis) ($p < 0,05$)

Analizė patvirtina pragmatinių KS pobūdį (12 pav.). Matome, kad organizacijos labiausiai yra susirūpinusios kooperuotų studijų nauda joms, dar ir studentų atsakomybe bei motyvacija. Tuo tarpu studijų proceso organizavimo ypatumai organizacijų nedomina. Didžiausias naudas gauna studentai, kurie įvertina įgytas naujas kompetencijas ir patirtis, taip pat kritiškai įvertina savo kompetencijų stokas. Be to, jie, būdami kooperuotų studijų dalyviai, kritiškai gali vertinti ir studijų organizavimo trūkumus. Įgytų privalumų pripažinimas ir pastebėtų trūkumų vertinimas liudija tai, kad kooperuotos studijos gali ne tik ugdyti naujas kompetencijas, bet ir sužadinti kritinį mąstymą. Dėstytojai taip pat išvelgia tokias naudas, kaip metodo galimybes ugdyti įvairias studentų kompetencijas, be to, jie kritiškai vertina metodo trūkumus, kas irgi vertintina kaip privalumas, nes dėstytojai vienaip ar kitaip reflektuoja naujojo metodo ypatumus.

Šis tyrimo etapas atskleidė, kad kooperuotos studijos kaip pedagoginis metodas skatina studijuojančiųjų kognityvinių, asmeninių, socialinių bei pilietinių kompetencijų lavinimą. Kalbant

apie šio metodo privalumus, nustatyta, jog kooperuotų studijų metu patiriama visapusiška nauda visoms dalyvių grupėms: studentams, dėstytojams ir bendruomenėms. Palankiai vertinta ne tik pragmatinė bendradarbiavimo nauda (vertingų produktų sukūrimas; ateičiai naudingų ryšių užmezgimas), tačiau ir pasikeitę dėstytojų bei studentų santykiai, socialinio pasitikėjimo augimas. Tyrimas taip pat parodė, jog refleksija yra vienas svarbiausių KS požymių ir jos nebuvimas gali turėti neigiamos įtakos įgūdžių bei nuostatų lavinimui ar net mokymosi rezultatams. Deja, pilietinių kompetencijų lavinimas bei su tuo susijusios veiklos bendruomenėje nebuvo įvardyti tarp svarbiausių kooperuotų studijų mokymosi rezultatų.

Focus grupės duomenų analizė atskleidė KS proceso dalyvių abipusio bendradarbiavimo ypatumus bei naudas, leido išskirti rizikos faktorius, kurie silpnina KS veiksmingumą bei kai kuriuos socialinius ir kultūrinius konteksto faktorius, lemiančius KS adaptacijos proceso sėkmę. Kadangi focus grupės rezultatai išryškina tik jos dalyvių autentišką žinojimą bei vertinimo skirtumus, tačiau duomenų generalizacija dėl nedidelio dalyvių skaičiaus yra negalima, galime daryti tik bendro dėsningumo prielaidas bei kelti hipotezes apie kooperuotų studijų metodo adaptacijos sociokultūrinius ypatumus. Pirminiai KS patirties duomenys jau leidžia patvirtinti darytas prielaidas, kad KS edukacinis veiksmingumas priklauso ir nuo studijų proceso vidinių veiksnių – dalyvių individualių ypatumų, bei išorinių veiksnių – istorinio, sociokultūrinio konteksto. Kadangi individai ir bendruomenės nėra statiški, taikant KS metodą būtina prisitaikyti prie nuolat kintančių, besivystančių ir situatyvių studentų ir bendruomenių narių poreikių.

3.3. KOOPERUOTŲ STUDIJŲ EDUKACINIS VEIKSMINGUMAS: ANKETINĖS APKLAUSOS REZULTATAI

3.3.1. Kooperuotų studijų edukacinio poveikio ir rezultatų vertinimas remiantis studentų, dėstytojų ir socialinių partnerių nuomone

Atlikus KS teigiamus rezultatus atspindinčių teiginių vidurkių reitingavimą nustatyta, kokios kompetencijos buvo labiausiai patobulintos KS metu, o kurios žinios, gebėjimai, nuostatos keitėsi mažiausiai. Visos apklausos dalyvių grupės (studentai, dėstytojai, organizacijų nariai) pateikė KS metodo teigiamų rezultatų vertinimą – nurodė kokius teigiamus KS rezultatus jie matė ir patys patyrė. Atlikus ranginę teiginių analizę matyti, kad visos dalyvių grupės KS metu stebėjo stipriai išaugusį studentų pasitikėjimą savo jėgomis (6 lentelė) Tarp itin teigiamų KS metodo rezultatų (M = 3, 25) dalyviai mini studentų gebėjimą derinti studijas ir kitą veiklą bei lanksčiai planuoti savo laiką, studentų savęs išbandymą profesinėje veikloje bei veiklos pasaulio pažinimą. Dalyviai teigiamai

vertino ne tik praktinę KS naudą – galimybę užmegzti naudingus kontaktus su potencialiais darbdaviais, tačiau ir studentų vertybių bei socialinių bei pilietinių nuostatų kaitą, kurią atspindi šie teiginiai: „Studentai mokėsi bendrauti su skirtingais žmonėmis“; „Buvo ugdoma studentų tolerancija kitoniškumui, naujiems ir nepažįstamiems reiškiniams, asmenims, grupėms“; „Studentai pažino visuomenės įvairovę, skirtingas vertybes“; „Studentai patobulino gebėjimą matyti reiškinį iš skirtingų pozicijų“. Reikia atkreipti dėmesį, kad nors tarp teigiamo KS metodo poveikio dalyvių kompetencijoms dominuoja studentų kompetencijų tobulėjimą atspindintys teiginiai, tačiau dalyviai taip pat gan teigiamai vertino ir kitus KS rezultatus tiek dėstytojų, tiek ir organizacijų atžvilgiu. Pavyzdžiui, kaip teigiama KS patirtis buvo įvertintas ir aukštojo mokslo institucijų bei visuomeninių organizacijų bendradarbiavimas, kai studentai tarsi mediatoriai, susiejantys šias edukacines aplinkas, sukūrė naudingus galutinius produktus tiek organizacijoms, tiek universitetui, tiek sau. Taip pat teigiamai įvertintas KS metodo poveikis dėstytojams, kuriems KS padėjo atnaujinti ir patobulinti dėstomą modulį.

Bendras visų dalyvių KS metodo teigiamo poveikio jų kompetencijų plėtotei reitingas leidžia išskirti labiausiai patirtas KS akademines, institucinio bendradarbiavimo, asmeninio augimo naudas iš visų KS dalyvių grupių perspektyvos. Tam, kad būtų galima suvokti, kaip kiekviena dalyvių grupė vertina KS metodo edukacinį poveikį bei rezultatus, buvo atlikta studentų, dėstytojų ir organizacijų narių vertinimų lyginamoji analizė, kuri išryškino ne tik kaip atskiros dalyvių grupės vertina KS rezultatus (priklusomi kintamieji), bet ir kaip studijų modulio, metodo, dalyvių charakteristikų ypatumai (nepriklausomi kintamieji) sąlygojo vienokius ar kitokius KS teigiamus rezultatus.

6 lentelė

Metodo įtaka visų dalyvių grupių kompetencijų plėtotei

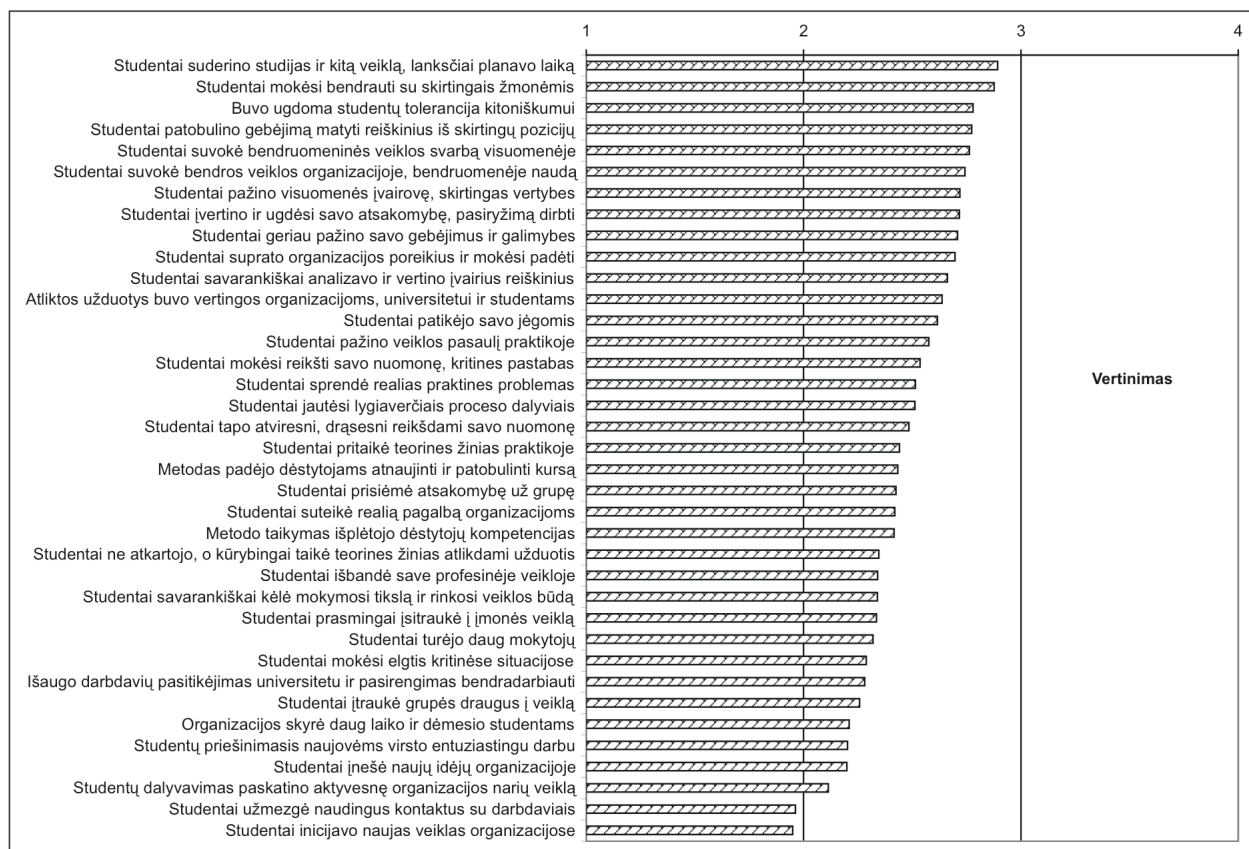
KS taikymo privalumus atspindintys veiksniai	Visų dalyvių vertinimo vidurkiai
Metodas padėjo dėstytojams atnaujinti ir patobulinti kursą	3,26
Studentai prisiėmė atsakomybę už grupę	3,20
Studentai savarankiškai kėlė mokymosi tikslą ir rinkosi veiklos būdą	3,20
Studentai suteikė realią pagalbą organizacijoms	3,15
Studentai mokėsi bendrauti su skirtingais žmonėmis	3,14
Studentai suderino studijas ir kitą veiklą, lanksčiai planavo laiką	3,12
Išaugo darbdavių pasitikėjimas universitetu ir pasirengimas bendradarbiauti	3,11
Studentai savarankiškai analizavo ir vertino įvairius reiškinį, susijusius su studijų dalykų ir veikla organizacijoje	3,11
Studentai turėjo daug mokytojų. Jie mokėsi vieni iš kitų, juos mokė dėstytojai, organizacijų nariai	3,10
Studentai tapo atviresni, drąsesni reikšdami savo nuomonę	3,09
Studentai mokėsi elgtis kritinėse situacijose	3,07
Studenta mokėsi reikšti savo nuomonę, kritines pastabas	3,07
Studentai pritaikė teorines žinias praktikoje	3,07
Atliktos užduotys buvo vertingos organizacijoms, universitetui ir studentams	3,06

Organizacijos skyrė daug laiko ir dėmesio studentams	3,05
Studentai prasmingai įsitraukė į įmonės veiklą	3,04
Studentai ne atkartoję, o kūrybingai taikė teorines žinias atlikdami užduotis	3,03
Studentai suprato organizacijos poreikius ir mokėsi padėti	3,02
Studentai jautėsi lygiaverčiais proceso dalyviais	3,01
Studentai sprendė realias praktines problemas	3,01
Studentai suvokė bendruomeninės veiklos svarbą visuomenėje	3,01
Studentai patobulino gebėjimą matyti reiškinį iš skirtingų pozicijų: teorijos ir praktikos, dėstytojo ir studento, organizacijos	3,00
Studentai pažino visuomenės įvairovę, skirtingas vertybes	2,99
Studentai suvokė bendros veiklos organizacijoje, bendruomenėje naudą	2,96
Studentai įvertino ir ugdėsi savo atsakomybę, pasiryžimą dirbti	2,93
Studentai pažino veiklos pasaulį praktikoje	2,93
Studentai užmezgė naudingus kontaktus su darbdaviais	2,91
Buvo ugdoma studentų tolerancija kitoniškumui, naujiems ir nepažįstamiems reiškiniams, asmenims, grupėms	2,89
Studentai išbandė save profesinėje veikloje	2,85
Studentai geriau pažino savo gebėjimus ir galimybes	2,84
Studentai patikėjo savo jėgomis	2,80

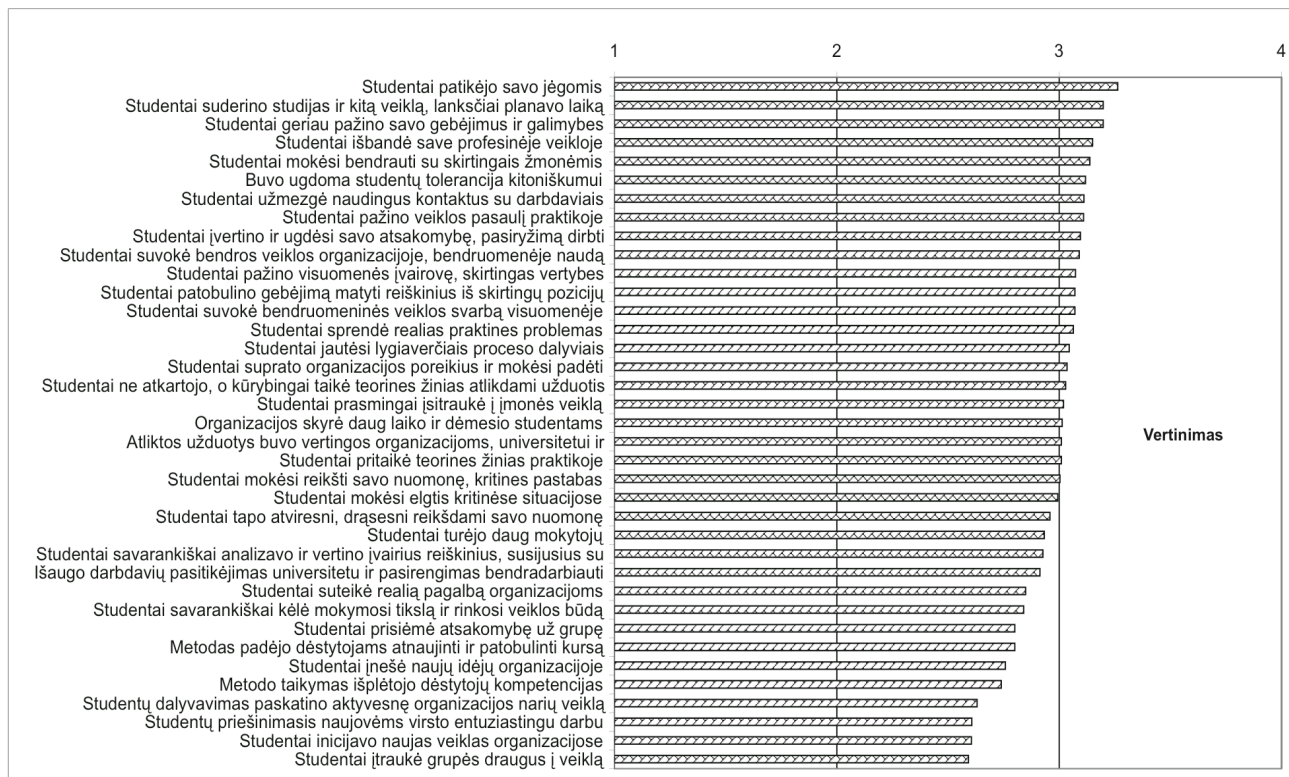
Kooperuotų studijų poveikis dalyvių kompetencijų plėtotei žvelgiant iš studentų perspektyvos. Pildydami anketą, studentai pateikė KS metodo teigiamų rezultatų dvejopą vertinimą – nurodė, kokius teigiamus rezultatus jie patyrė ir kaip jie pasireiškė (klausias „Ar Jūs asmeniškai tai patyrėte, stebėjote?“), ir įvertino rezultatų asmeninį reikšmingumą (klausias „Ar apskritai šie dalykai Jums yra svarbūs?“). Atlikus KS teigiamų rezultatų, kuriuos studentai įvertino remdamiesi savo patirtimi (patirties vertinimo ranginė skalė nuo (1) „Visai ne“ – visai nepatyrė, iki (4) „Labai daug“ – labai patyrė) analizę, paaiškėjo, jog didžiajai daugumai studentų KS metu teko mokytis derinti studijas ir kitą veiklą bei lanksčiai planuoti savo laiką, taip pat mokytis bendrauti su skirtingais žmonėmis (14 pav.). Kaip teigiamą KS studijų rezultatą tarp studentų teigiamų patirčių randame ir tolerancijos kitoniškumui (naujiems ir nepažįstamiems reiškiniams, asmenims, grupėms) ugdymą, patobulėjusį gebėjimą matyti reiškinį iš skirtingų pozicijų, perspektyvų. Vienas iš svarbių KS metodo taikymo ypatumų – pilietiškumo ir bendruomeniškumo gebėjimų bei nuostatų augimas – taip pat buvo teigiamai įvertintas studentų ir tai atsiskleidžia tokiuose teiginuose: „Studentai suvokė bendruomeninės veiklos svarbą visuomenėje“; „Studentai suvokė organizacijoje, bendruomenėje naudą“. Nepaisant teigiamų KS patirčių bei metodo įtakos studentų bendrųjų kognityvinių (pvz.: teiginiai „Studentai ne tik atkartoję, o kūrybingai taikė teorines žinias atlikdami užduotis“), socialinių (pvz.: „Studentai mokėsi elgtis kritinėse situacijose“) ar jau paminėtų asmeninio augimo ir pilietinių kompetencijų plėtotei, studentams KS metu nelabai pavyko itin aktyviai įsitraukti į bendruomenių, organizacijų veiklas, remiantis savo žiniomis, gebėjimais, idėjomis inicijuoti kitokį veiklos pobūdį. Tad tarp **mažiausiai studentų patirtų teigiamų KS metodo rezultatų** atsiduria tokie teiginiai:

„Studentai inicijavo naujas veiklas organizacijose“; „Studentai užmezgė naudingus kontaktus su darbdaviais“; „Studentų dalyvavimas paskatino aktyvesnę organizacijos narių veiklą“; „Studentai įnešė naujų idėjų organizacijoje“.

Atlikta KS teigiamų rezultatų, kurie turi asmeninį reikšmingumą studentams, analizė. KS metodo asmeninį reikšmingumą turinčių privalumų reitinge (15 pav.) matome, kad svarbiausias dalykas KS metu studentams yra asmeninis augimas – pasitikėjimas savo jėgomis, savo gebėjimų ir galimybių pažinimas, savęs išbandymas profesinėje veikloje. Be to, studentams ne mažiau svarbi ir tolerancijos nuostatų kaita, galimybė KS metu mokytis bendrauti su skirtingais žmonėmis, pažinti visuomenės įvairovę, skirtingas vertybes. Nors kontaktų su darbdaviais užmezgimas studentų lūkesčių sąrašė užima aukštą vietą, o tai reiškia, jog studentams yra svarbi praktinė KS nauda – galimybė įsidarbinti, tačiau anksčiau pateikti studentų KS metu **patirtų** teigiamų rezultatų duomenys byloja apie tai, jog studentų lūkesčiai ir reali patirtis nesutapo.

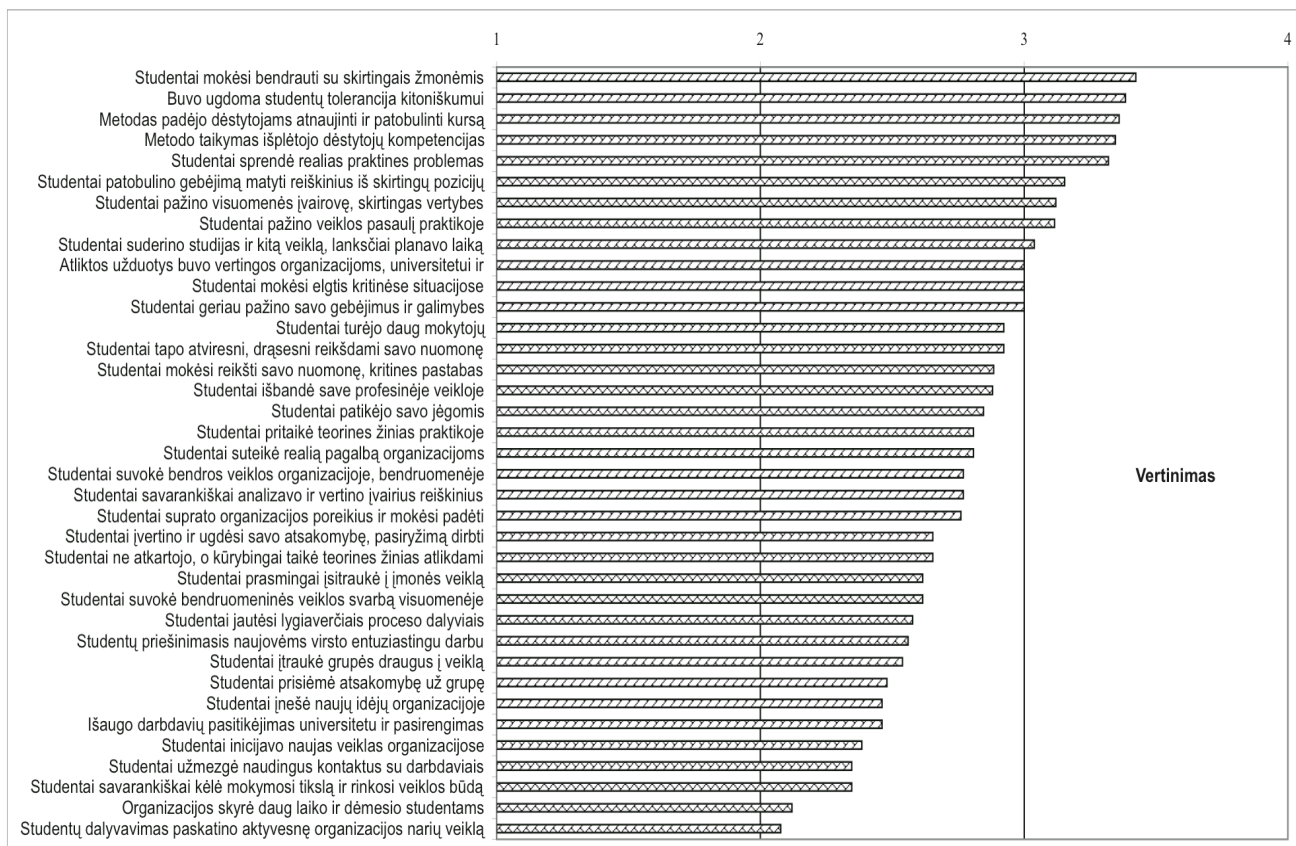


14 pav. Metodo privalumų reitingas: studentų patirtis

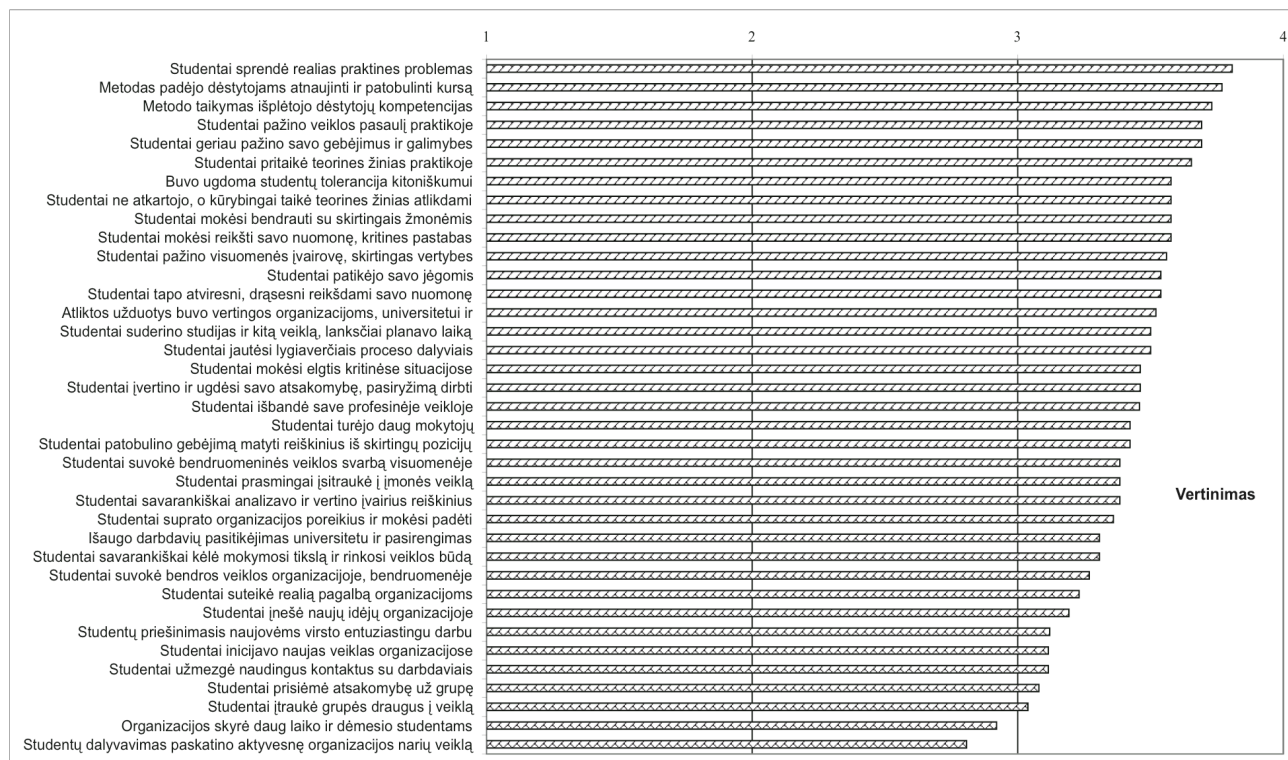


15 pav. Metodo privalumų reitingas: asmeninis reikšmingumas studentams Kooperuotų studijų poveikis studentų kompetencijų plėtotei žvelgiant iš dėstytojų perspektyvos. Kaip ir studentai, dėstytojai pildydami anketą KS metodo teigiamus rezultatus vertino remdamiesi rezultatų raiška realiai taikant KS metodą (tai ką jie patyrė ir stebėjo) ir įvertino šių rezultatų asmeninį reikšmingumą. Sudarius KS metodo privalumų reitingą, remiantis dėstytojų patirtimi, matyti, jog aukščiausiose pozicijose, t. y. labiausiai patirti, atsiduria studentų bei pačių dėstytojų kompetencijų plėtotę atspindintys teiginiai (16 pav.). Matome, kad, anot dėstytojų, KS metodas labiausiai paveikė studentų mokymąsi bendrauti su skirtingais žmonėmis bei studentų tolerancijos augimą kitoniškumui. Įvertindami KS metodo poveikį savo kompetencijų augimui, dėstytojai taip pat mini ir KS metu atsirandančią galimybę atnaujinti ir patobulinti dėstomą kursą. Kaip ir studentai, taip ir dėstytojai KS metu stebėjo studentų vertybių bei nuostatų kaitą – patobulėjusį studentų gebėjimą matyti visuomeninius reiškinius iš skirtingų pozicijų (teorijos ir praktikos, dėstytojo ir studento ir pan.). Dėstytojų stebėti teigiami KS metodo rezultatai, susiję su studentų veikla KS praktikos vietose, viena vertus, praturtino studentų patirtį („Studentai sprendė realias praktines problemas“; „Studentai turėjo galimybę pažinti veiklos pasaulį praktikoje“), kita vertus, liko mažai arba visai nestebimi („Studentai inicijavo naujas veiklas organizacijoje“, „Studentų veikla paskatino aktyvesnę organizacijos veiklą“; „Studentai užmezgė naudingus kontaktus su darbdaviais“).

Atlikus teigiamo KS metodo poveikio dalyvių kompetencijų plėtotei asmeninio reikšmingumo dėstytojams analizę, pastebime, jog patys reikšmingiausi dalykai KS metu dėstytojams yra studentams sudaromos sąlygos pažinti veiklos pasaulį praktikoje, realiai spręsti praktines problemas, pritaikyti ir patikrinti teorines žinias praktinėje veikloje, o kartu ir geriau pažinti savo (studentų) gebėjimus ir galimybes (17 pav.). Tarp svarbiausių KS metodo privalumų dėstytojai mini ir teigiamą poveikį jų kompetencijų plėtotei bei galimybę KS metu, bendradarbiaujant su įvairiomis organizacijomis, atnaujinti ir patobulinti dėstomą modulį. Matome, kad šiuo atveju dėstytojų kompetencijų plėtotė KS metu įvardijama tiek kaip vienas svarbiausių KS metodo privalumų, tiek ir kaip realiai patiriama nauda KS metu. Mažiausiai dėstytojams svarbūs teiginiai, atspindintys KS poveikį organizacijoms (studentai padėjo organizacijoms, suprato jų poreikius, įnešė naujų idėjų į bendruomenes, paskatino aktyvesnę organizacijos narių veiklą), studentų komandinio darbo gebėjimų plėtrai (studentai įtraukė draugus į veiklą, prisiėmė atsakomybę už grupę). Tokia dėstytojų KS metodo rezultatų asmeninio reikšmingumo analizė leidžia daryti prielaidą, jog dėstytojai labiau vertina studentų bei savo (dėstytojų) akademinį kompetencijų tobulėjimą, o studentų veikla praktikoje jiems yra vertinga tiek, kiek ji skatina profesinį, asmeninį studentų augimą.



16 pav. Metodo privalumų reitingas: dėstytojų patirtis



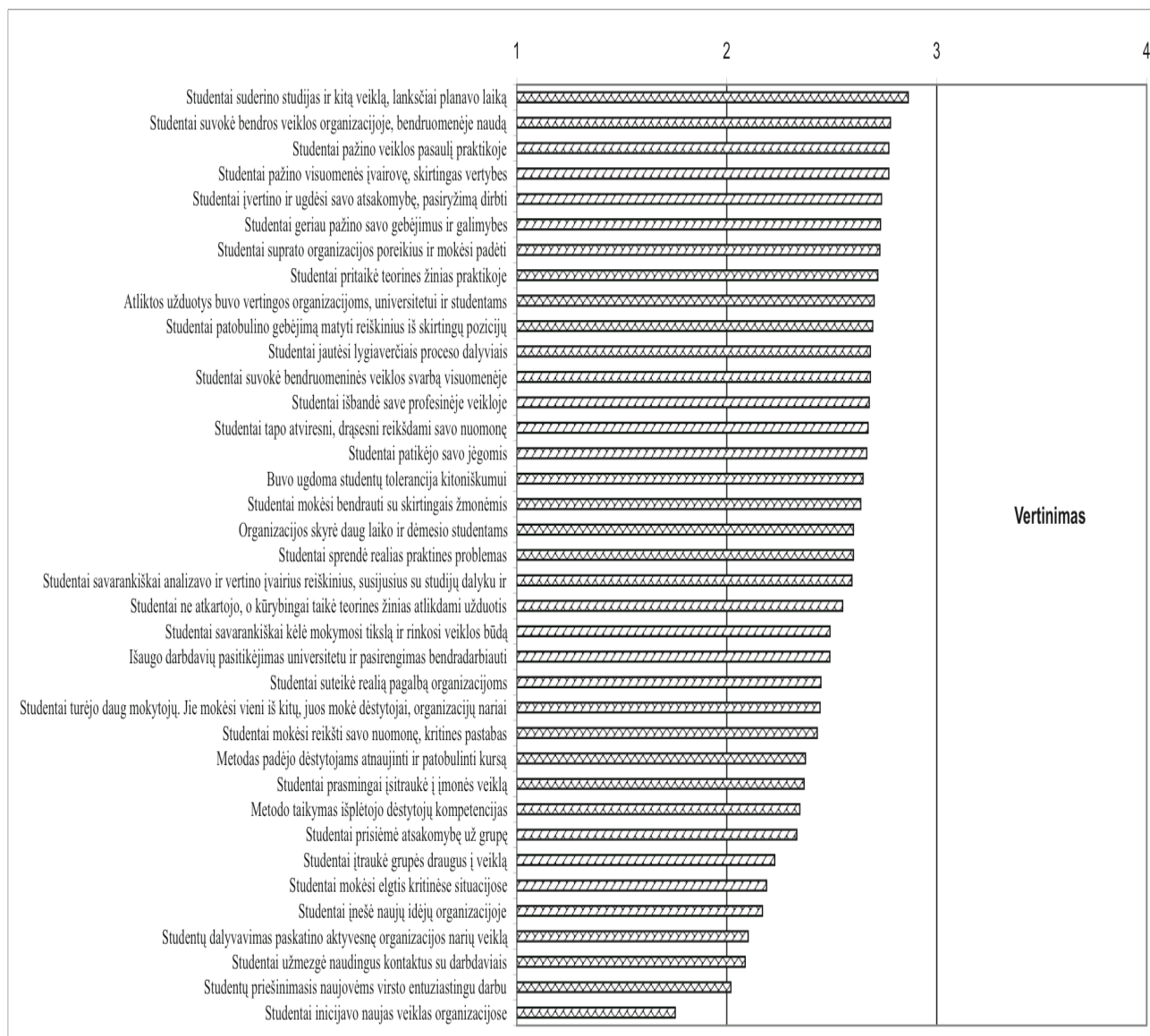
17 pav. Metodo privalumų reitingas: asmeninis reikšmingumas dėstytojams

Kooperuotų studijų poveikis dalyvių kompetencijų plėtotei žvelgiant iš organizacijų narių perspektyvos. Tyrime buvo atlikta studentus priimančių organizacijų narių KS metodo rezultatų vertinimo analizė. Pildydami anketas visus KS metodo privalumus organizacijų nariai taip pat vertino atsakydami į klausimus „Ar Jūs asmeniškai tai patyrėte, stebėjote?“ ir „Ar apskritai šie dalykai Jums yra svarbūs?“.

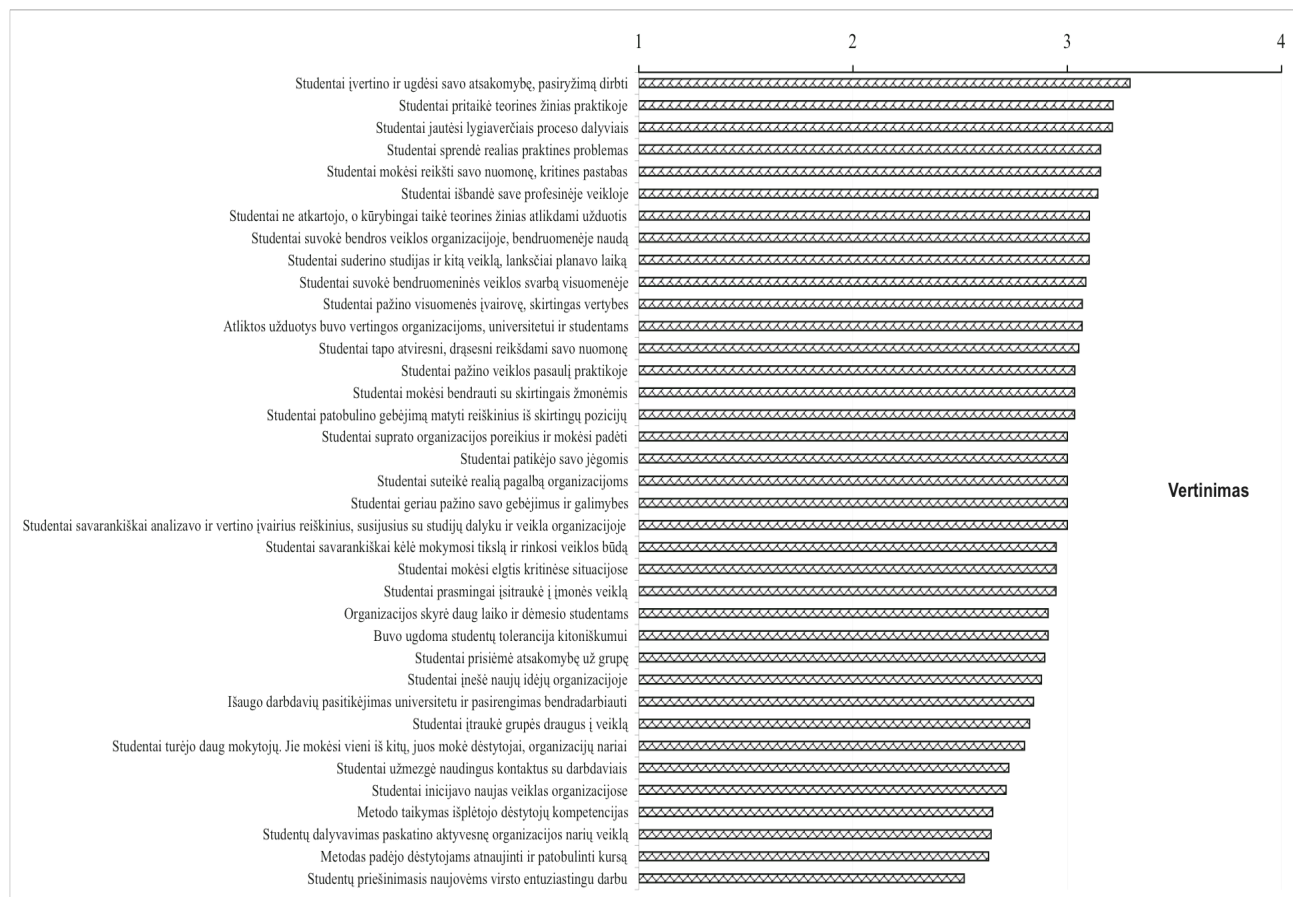
Buvo sudarytas KS metodo privalumų, kuriuos organizacijų nariai įvertino skalėje nuo visiškai nepatirtų iki labai ryškiai patirtų kooperacijoje su studentais, reitingas (18 pav.). Analizuodami darbdavių apklausos duomenis matome, kad tarp labiausiai patirtų KS metodo rezultatų jie išskiria studentų gebėjimą suderinti studijas ir veiklas organizacijoje, lanksčiai planuoti laiką, taip pat studentų bendros veiklos organizacijoje, bendruomenėje naudą. Matome, jog KS metu organizacijų nariai, kaip ir dėstytojai bei patys studentai, ryškiausiai stebėjo studentų kompetencijų kaitą, kurią atspindi šie pakankamai aukštai reitingo skalėje atsidūrę teiginiai: „Studentai pažino veiklos pasaulį praktikoje“, „Studentai pažino visuomenės įvairovę, skirtingas vertybes“. Nors studentų savo gebėjimų ir galimybių įvertinimas jau buvo minimas dėstytojų ir pačių studentų kaip vienas iš teigiamų KS metodo rezultatų, šalia asmeninio augimo raiškos, organizacijų atstovai taip pat mini ir kitus patirtus studentų veiklos organizacijoje ypatumus: „Studentai įvertino ir ugdėsi atsakomybę, pasiryžimą dirbti“, „Studentai suvokė organizacijos poreikius ir mokėsi padėti“. Dar

vienas svarbus teigiamas KS metodo rezultatas, patirtas organizacijų atstovų, – studentų atliktos užduotys, kurios buvo vertingos visoms dalyvių grupėms (organizacijoms, universitetui, dėstytojams, studentams). Tuo tarpu tarp mažiausiai patirtų KS rezultatų vėlgi atsidūrė studentų naujų veiklų inicijavimas organizacijose, naujų idėjų įnešimas, naudingų kontaktų su darbdaviais užmezgimas. Organizacijų nariai ne dažnai stebėjo ir tai, kad studentų priešinimasis KS metodo inovatyvumui virstų entuziazmu.

Analizuojant teigiamų KS rezultatų asmeninį reikšmingumą bendruomenių nariams, pastebime, jog darbdaviai labiausiai vertina studentų saviraišką KS praktikos metu. Jiems svarbu tokios studentų asmeninės savybės bei veiklos bruožai: studentų atsakomybės ir pasiryžimo dirbti ugdymasis, teorinių žinių pritaikymas praktikoje, savęs kaip lygiaverčio nario suvokimas veiklos procese, gebėjimas spręsti realias praktines problemas, reikšti savo nuomonę, kritines pastabas, kūrybingas teorinių žinių pritaikymas atliekant užduotis, bendros veiklos bendruomenėje, organizacijoje suvokimas (19 pav.). Ne mažiau svarbus KS metodo poveikis darbdaviams yra ne tik studentų gebėjimas save tinkamai realizuoti praktikoje, pritaikyti žinias ir gebėjimus konkrečioje veikloje, tačiau ir studento nuostatų bei vertybių raiška visuomenės įvairovės kontekste. Tai matyti tokiuose teiginiuose kaip „Studentai suvokė bendruomeninės veiklos svarbą visuomenėje“, „Studentai pažino visuomenės įvairovę, skirtingas vertybes“. Įdomu tai, kad tarp mažiau reikšmingų teigiamų KS metodo rezultatų organizacijų nariai išskiria KS poveikį dėstytojų kompetencijų plėtotei bei galimybei patobulinti modulį. Čia galime daryti prielaidą, jog KS metodo teigiamų rezultatų išskyrimas yra labai susijęs su kiekvienos KS dalyvių grupės praktiniais interesais, edukaciniais tikslais, dėl ko reikėtų atsargiai taikyti rezultatus apie KS metodo poveikio raišką visoms dalyvių grupėms požiūriui apibūdinti, nes KS metodo rezultatų privalumai atsiskleidžia tik žvelgiant į juos iš kiekvienos dalyvių grupės perspektyvos.



18 pav. Metodo privalumų reitingas: organizacijos narių patirtis



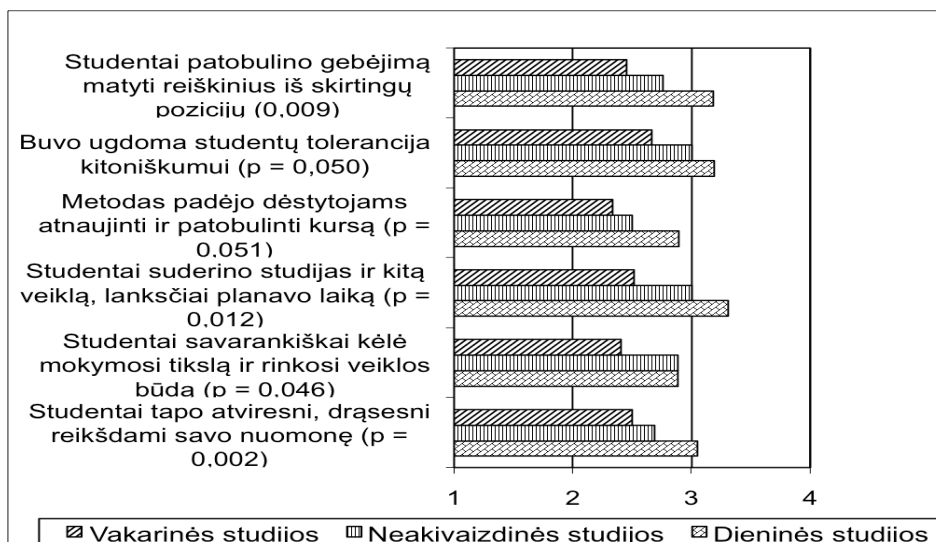
19 pav. Metodo privalumų reitingas: asmeninis reikšmingumas organizacijos nariams

3.3.2. Edukacinių veiksmų ir dalyvių charakteristikų poveikis kooperuotų studijų rezultatams

Kaip buvo minėta įvadinėje šios KS dalyvių apklausos duomenų analizės dalyje, statistiniu būdu apdorojant ir interpretuojant duomenis buvo laikomasi tradicinio skirstymo į pedagoginio poveikio ir jo rezultato aiškinimą, išskiriant nepriklausomus ir priklausomus kintamuosius bei nustatant tarp jų ryšį. Anksčiau pristatėme KS metodo teigiamų rezultatų (priklausomų kintamųjų grupė) vertinimą iš visų dalyvių (studentų, dėstytojų, organizacijų narių) patirties ir asmeninės reikšmės perspektyvų, išryškinome jų lūkesčių (ne)išsipildymą KS metu. Dabar aptarsime edukacinių veiksmų ir KS dalyvių charakteristikų (nepriklausomų kintamųjų grupė) įtaką KS rezultatams.

Kooperuotų studijų rezultatų vertinimas priklausomai nuo studijų formos. Atlikus Kruskal-Wallis testą, išryškėjo, kad KS metodo taikymo teigiamas vertinimas priklauso ir nuo studentų studijų formos. Analizuojant studentų patirtus KS metodo privalumus, nustatytas statistiškai reikšmingas skirtumas lyginant studentų gebėjimą matyti reiškinius iš skirtingų pozicijų ($p = 0,009$),

toleranciją kitoniškumui ($p = 0,050$), studijų ir KS praktinės veiklos derinimą ir lankstų laiko planavimą ($p = 0,012$), studentų gebėjimą savarankiškai kelti mokymosi tikslus, pasirinkti veiklos būdą ($p = 0,046$), atvirumą ir drąsą reikšti savo nuomonę ($p = 0,002$) (20 pav.). Geriausiai šiuos teiginius vertina dieninės studijų formos studentai. Tuo tarpu neakivaizdžiai studijuojantieji minėtų kompetencijų tobulėjimą ir KS metodo naudą vertina prasčiau, o studentai, pasirinkę vakarinę studijų formą, - prasčiausiai.



20 pav. Metodo pasireiškusių privalumų vertinimo skirtumai priklausomai nuo studentų studijų formos

Taip pat buvo atlikta KS metodo privalumų analizė remiantis asmeniniu reikšmingumu dieninės, neakivaizdinės ir vakarinės studijų formų studentams (žr. 7 lentelę). Dieninių studijų studentams, lyginant su neakivaizdiniu ar vakariniu būdu studijuojančiais, labiau reikšmingi yra KS metodo privalumai: KS metu atsirandančios galimybės ne atkartoti, bet kūrybiškai taikyti teorines žinias atliekant užduotis, mokytis lanksčiai planuoti savo laiką ir derinti studijų bei praktikos veiklas, mokytis bendrauti su skirtingais žmonėmis. Dieninio skyriaus studentams taip pat labai svarbu, jog KS metodas leidžia geriau pažinti savo gebėjimus ir galimybes, patikėti savo jėgomis. Skirtingai nei neakivaizdinių bei vakarinių studijų studentams, dieninų studijų studentams itin svarbus naudingų kontaktų su darbdaviais užmezgimas KS metu. Tuo tarpu bendros praktinės veiklos organizacijoje naudą, mokėjimą elgtis kritinėse situacijose, gebėjimą spręsti realias praktines problemas, ugdytis atsakomybę ir pasiryžimą dirbti geriau įvertino neakivaizdžiai studijuojantys studentai.

Metodo privalumų, kuriems dalyviai skiria reikšmę, vertinimo skirtumai priklausomai nuo studentų studijų formos

KS taikymo privalumus atspindintys teiginiai	Studijų forma		
	Dieninės studijos	Neakivaizdinės studijos	Vakarinės studijos
Studentai tapo atviresni, drąsesni reikšdami savo nuomonę (p=0,000)	3,0	2,7	2,5
Studentai mokėsi bendrauti su skirtingais žmonėmis (p=0,013)	3,2	2,9	2,8
Studentai jautėsi lygiaverčiais proceso dalyviais (p=0,001)	3,1	2,8	2,6
Studentai įvertino ir ugdėsi savo atsakomybę, pasiryžimą dirbti (p=0,000)	3,2	3,2	2,6
Studentai pažino veiklos pasaulį praktikoje (p=0,018)	3,2	3,1	2,8
Studentai pritaikė teorines žinias praktikoje (p=0,042)	3,1	2,9	2,7
Studentai sprendė realias praktines problemas (p=0,002)	3,1	3,4	2,7
Studentai mokėsi elgtis kritinėse situacijose (p=0,015)	3,0	3,4	2,7
Studentai užmezgė naudingus kontaktus su darbdaviais (p=0,001)	3,2	2,7	2,8
Studentai prasmingai ištraukė iš įmonės veiklą (p=0,000)	3,1	2,8	2,4
Studentai suprato organizacijos poreikius ir mokėsi padėti (p=0,041)	3,1	3,0	2,7
Studentai išbandė save profesinėje veikloje (p=0,011)	3,2	3,0	2,8
Studentai savarankiškai kėlė mokymosi tikslą ir rinkosi veiklos būdą (p=0,002)	2,9	2,9	2,4
Studentai suderino studijas ir kitą veiklą, lanksčiai planavo laiką (p=0,000)	3,3	3,0	2,5
Studentai savarankiškai analizavo ir vertino įvairius reiškinius susijusius su studijų dalyku ir veikla organizacijoje (p=0,003)	3,0	2,9	2,5
Studentai patobulino gebėjimą matyti reiškinius iš skirtingų pozicijų: teorijos ir praktikos, dėstytojo ir studento, organizacijos (p=0,000)	3,2	2,8	2,5
Studentai suteikė realią pagalbą organizacijoms (p=0,000)	2,9	2,6	2,4
Studentai "įnešė" naujų idėjų organizacijoje (p=0,004)	2,8	2,6	2,3
Studentai inicijavo naujas veiklas organizacijose (p=0,006)	2,7	2,6	2,2
Organizacijos skyrė daug laiko ir dėmesio studentams (p=0,000)	3,1	2,7	2,6
Išaugo darbdavių pasitikėjimas universitetu ir pasirengimas bendradarbiauti (p=0,006)	3,0	2,6	2,5
Atliktos užduotys buvo vertingos organizacijoms, universitetui ir studentams (p=0,03)	3,1	2,7	2,8
Studentų priešinimasis naujovėms virto entuziastingu darbu (p=0,023)	2,7	2,3	2,4
Studentai geriau pažino savo gebėjimus ir galimybes (p=0,032)	3,3	3,0	2,9
Studentai patikėjo savo jėgomis (p=0,000)	3,4	3,0	2,8
Studentai ne atkartoję, o kūrybingai taikė teorines žinias atlikdami užduotis (p=0,000)	3,1	2,9	2,6
Metodas padėjo dėstytojams atnaujinti ir patobulinti kursą (p=0,000)	2,9	2,5	2,3
Buvo ugdoma studentų tolerancija kitoniškumui, naujiems ir nepažįstamiems reiškiniams, asmenims, grupėms (p=0,002)	3,2	3,0	2,7

Studentai turėjo daug mokytojų. Jie mokėsi vieni iš kitų, juos mokė dėstytojai, organizacijų nariai (p=0,000)	3,0	2,9	2,3
Studentai pažino visuomenės įvairovę, skirtingas vertybes (p=0,001)	3,1	3,0	2,6
Studentai suvokė bendros veiklos organizacijoje, bendruomenėje naudą (p=0,013)	3,1	3,2	2,7
Studentai suvokė bendruomeninės veiklos svarbą visuomenėje (p=0,035)	3,1	2,9	2,8

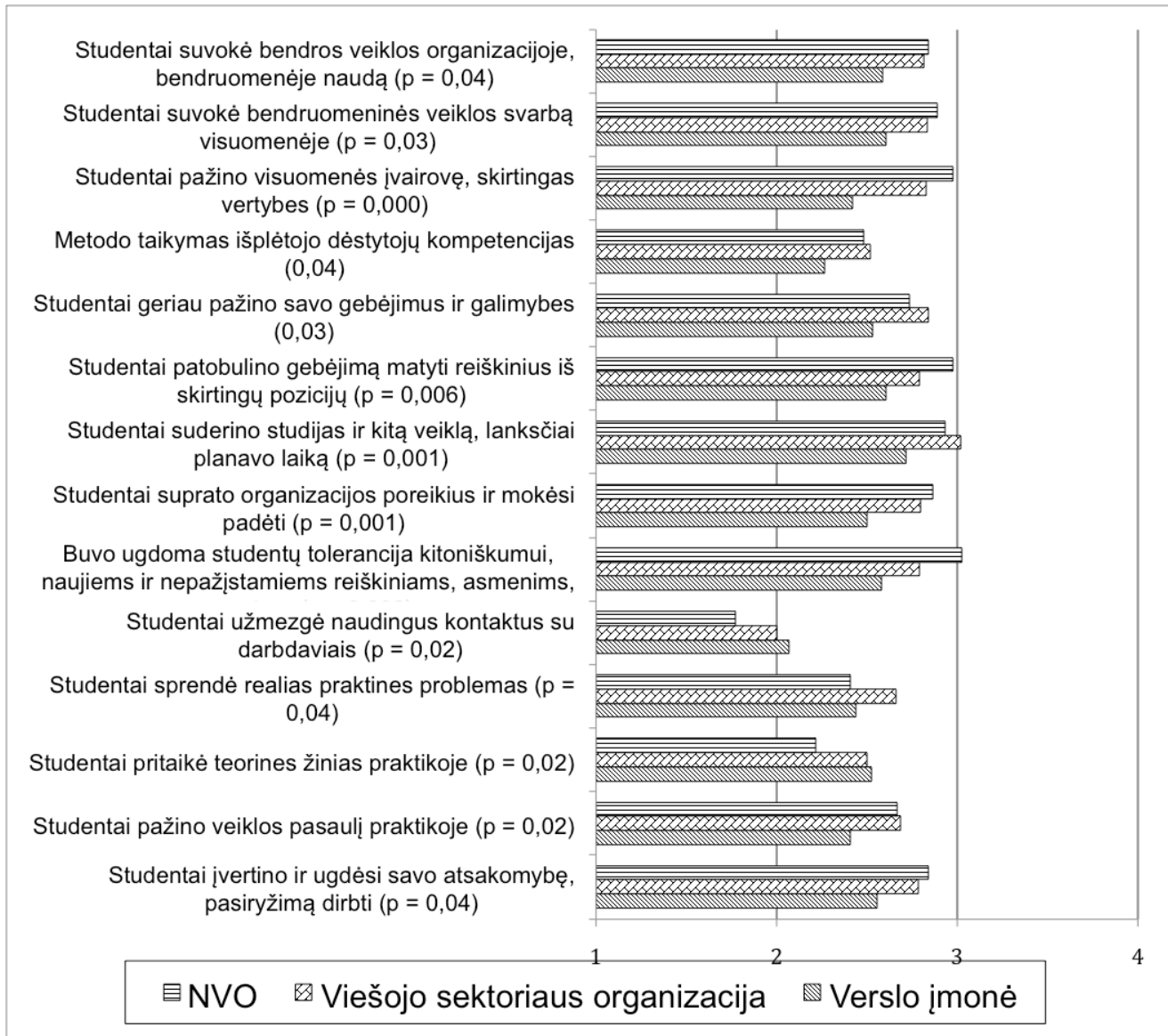
KS metodo teigiamus rezultatus atspindinčių teiginių vertinimas leidžia daryti prielaidą, jog dieninių studijų studentai dėl praktinės darbo patirties stokos, lyginant su vakarinės ar neakivaizdinės studijų formos studentais, labiau vertino KS metodo sudaromas galimybes geriau pažinti tiek savo asmenines galimybes, tobulinti kompetencijas, tiek ir praktinės veiklos pasaulį, užmegzti naudingus kontaktus ateities profesinės veiklos plėtotei.

Tikėtina, kad realizuojant studijų modulius pagal KS metodą, būtina atsižvelgti į šiuos išryškėjusius patobulintų kompetencijų vertinimus priklausomai nuo studijų formos. Vakarinė ir neakivaizdinė studijų formos dėl savo specifiškumo (studentų užimtumo derinant darbą bei studijas) pasižymi mažesniu KS metodo veiksmingumu tobulinti tam tikras kompetencijas. Todėl KS metodo taikymas turėtų būti diferencijuojamas, atsižvelgiant į galimybę studijuojamo dalyko keliamus tikslus realizuoti konkrečioje studijų formoje.

Kooperuotų studijų rezultatų vertinimas priklausomai nuo organizacijos, kurioje atlikta KS praktika, tipo. Atlikus Kruskal-Wallis testą, nustatyta, kad KS metodo taikymo teigiamų rezultatų vertinimas priklauso ir nuo studentų KS praktikos vietos – organizacijos tipo (21 pav.). KS procese dalyvavusios organizacijos ir bendruomenės buvo suskirstytos į tokius tipus: verslo įmonė, viešojo sektoriaus organizacija, nevyriausybinių organizacijų (NVO). Analizuojant KS metodo privalumus statistiškai reikšmingi skirtumai nustatyti lyginant studentų kompetencijų raiškos ir veiklos KS praktikos vietoje ypatumus. Bendruomeniškumo nuostatų plėtojimas studentams bendradarbiaujant su organizacijų nariais, tolerancijos visuomenės įvairovei ir kitoniškumui augimas labiausiai pasireiškė NVO ir kitose visuomeninėse bendruomenėse, tai matome iš šių teiginių: „Studentai suvokė bendruomeninės veiklos svarbą visuomenėje“, „Studentai suvokė bendros veiklos organizacijoje, bendruomenėje naudą“, „Studentai pažino visuomenės įvairovę, skirtingas vertybes“, „Buvo ugdoma studentų tolerancija kitoniškumui“, „Studentai suvokė visuomenės poreikius ir mokėsi padėti“.

Tuo tarpu viešojo sektoriaus organizacijose ir verslo įmonėse buvo labiau pastebimas teorinių žinių taikymas praktinėje veikloje, realių praktinių problemų sprendimas, o ypač – naudingų kontaktų

su potencialiais darbdaviais užmezgimas. Ugdomų gebėjimų vertinimo skirtumas priklausomai nuo praktikos vietos patvirtina tradicinės ir kooperuotų studijų praktikos skirtumus. Studentų nukreipimas į verslo, pelno siekiančias organizacijas ugdo praktinius, vadybinius gebėjimus, kas atskirose studijų programose (pvz., verslo vadybos) priskiriama profesiniams, su dalyku susijusiems gebėjimams, o studentų nusiuntimas į nevyriausybinės, visuomenines organizacijas gali padėti ugdyti studentų pilietines kompetencijas, socialinę atsakomybę, jautrumo kitoniškumui nuostatas. Šių skirtingų kompetencijų ugdymas numato derinti tradicinę ir KS praktiką, nukreipiant studentus ne tik į įmones, bet ir į bendruomenes, ne pelno siekiančias organizacijas.



21 pav. Studentų išsakytų metodo pasireiškusių privalumų vertinimų skirtumai priklausomai nuo praktikos vietos/ organizacijos (statistiškai reikšmingi skirtumai)

Taip pat buvo atlikta KS metodo privalumų, kuriems dalyviai skiria asmeninę reikšmę, vertinimo skirtumų analizė (žr. 8 lentelę). Paaikškėjo, kad studentai skirtingai vertina KS metodo teigiamą poveikį priklausomai nuo organizacijos, kurioje atliko KS praktiką, tipo. Kaip ir realiai patirtų KS rezultatų praktikos organizacijose analizės atveju, studentai atlikę KS praktiką NVO ir kitos visuomeninėse organizacijose svarbiausiais tokio metodo taikymo rezultatais laiko studentų mokymąsi bendrauti su skirtingų kultūrų, socialinės padėties, įsitikinimų žmonėmis, tobulėjanti studentų gebėjimą matyti visuomenės įvairovę, vertybes ir reiškinius iš skirtingų perspektyvų (teorijos ir praktikos, dėstytojo ir studento bei bendruomenės nario), taip pat tolerancijos augimą bei bendruomeniškos veiklos idėjos suvokimą ne tik individualiai, bet ir tokios veiklos svarbą visuomenėje. Pastarosiose organizacijose KS praktiką atlikę studentams taip pat yra svarbesnis ir asmeninis studento augimas – galimybė KS metu pamatyti savo gebėjimus ir galimybes, išbandyti save profesinėje veikloje, įvertinti savo atsakomybę bei pasiryžimą dirbti, mokytis elgtis kritinėse situacijose. Svarbu paminėti, jog studentai įvertino ir dėstytojų kompetencijų augimą bei galimybę patobulinti kursą KS metu. Pastarieji KS metodo teigiami rezultatai beveik vienodai reikšmingi tiek NVO, tiek ir viešojo sektoriaus organizacijose KS praktiką atlikusiems studentams.

KS metodo privalumų analizė remiantis studentų, atlikusių KS praktiką skirtingų tipų organizacijose ir bendruomenėse, patirtimi bei asmeninio reikšmingumo vertinimais leidžia daryti išvadą, kad NVO, visuomeninėse organizacijose, įvairiose religinėse, tautinių mažumų ir kitose bendruomenėse praktikavęsi studentai labiau vertina KS metodo edukacinį poveikį studentų asmenybės tobulėjimui, nuostatų bei vertybių kaitai, kai tuo tarpu verslo įmonėse ar viešojo sektoriaus organizacijose mokęsi studentai mažiau dėmesio skiria studento asmenybės ugdymui, bet labiau akcentuoja profesinius gebėjimus, praktinės veiklos ypatumus.

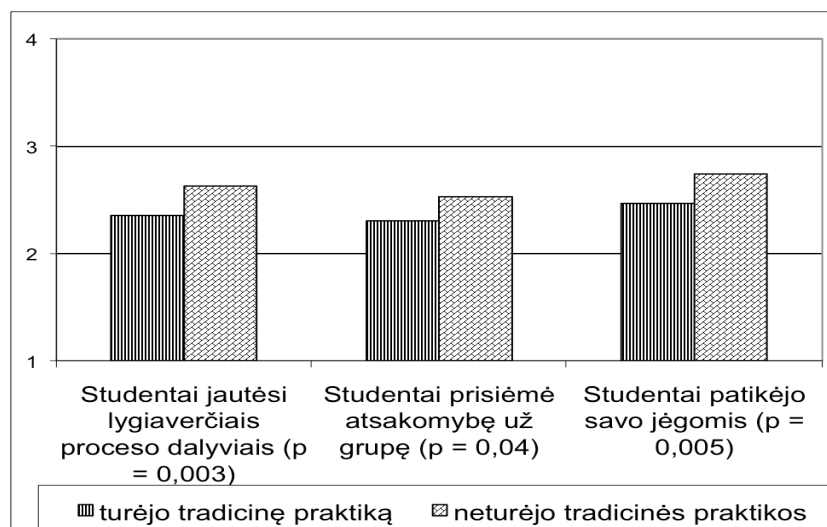
8 lentelė

Metodo privalumų, kuriems studentai skiria asmeninį reikšmingumą, vertinimo skirtumai priklausomai nuo organizacijos, kurioje atlikta

KS metodo taikymo privalumai atspindintys teiginiai	Organizacijos tipas		
	Verslo įmonė	Viešojo sektoriaus organizacija	NVO
Studentai tapo atviresni, drąsesni reikšdami savo nuomonę (p=0,000)	2,8	3,0	3,2
Studentai mokėsi bendrauti su skirtingais žmonėmis (p=0,002)	3,0	3,1	3,4
Studentai mokėsi reikšti savo nuomonę, kritines pastabas (0,003)	2,8	3,1	3,1
Studentai jautėsi lygiaverčiais proceso dalyviais (p=0,002)	2,9	3,1	3,3
Studentai įvertino ir ugdėsi savo atsakomybę, pasiryžimą dirbti (p=0,01)	2,9	3,2	3,3

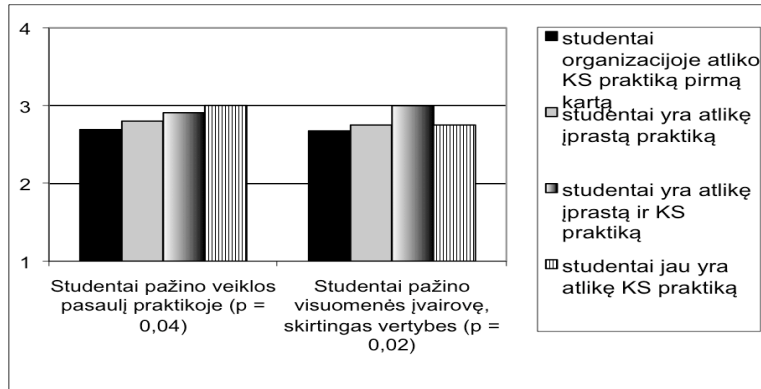
Studentai prisiėmė atsakomybę už grupę (p= 0,01)	2,6	2,9	3,0
Studentai pažino veiklos pasaulį praktikoje (p= 0,01)	2,9	3,1	3,4
Studentai mokėsi elgtis kritinėse situacijose (p= 0,06)	2,8	3,1	3,1
Studentai prasmingai įsitraukė į įmonės veiklą (p= 0,04)	2,8	3,1	3,2
Studentai suprato organizacijos poreikius ir mokėsi padėti (p= 0,02)	2,9	3,1	3,2
Studentai išbandė save profesinėje veikloje (p= 0,006)	2,9	3,1	3,2
Studentai savarankiškai kėlė mokymosi tikslą ir rinkosi veiklos būdą (p= 0,03)	2,7	2,9	2,9
Studentai suderino studijas ir kitą veiklą, lanksčiai planavo laiką (p= 0,01)	3,0	3,2	3,4
Studentai patobulino gebėjimą matyti reiškinį iš skirtingų pozicijų (p= 0,000)	2,9	3,0	3,3
Studentai suteikė realią pagalbą organizacijoms (p= 0,02)	2,7	2,9	3,0
Studentai inicijavo naujas veiklas organizacijose (p= 0,02)	2,5	2,7	2,8
Išaugo darbdavių pasitikėjimas universitetu ir pasirengimas bendradarbiauti (p= 0,06)	2,8	2,9	3,1
Studentų priešinimasis naujovėms virto entuziastingu darbu (p= 0,03)	2,4	2,7	2,8
Studentai geriau pažino savo gebėjimus ir galimybes (p= 0,02)	3,1	3,2	3,4
Studentai patikėjo savo jėgomis (p= 0,01)	3,1	3,2	3,4
Metodo taikymas išplėtojo dėstytojų kompetencijas (p= 0,02)	2,6	2,8	2,9
Buvo ugdoma studentų tolerancija kitoniškumui, naujiems ir nepažįstamiems reiškiniams, asmenims, grupėms (p= 0,000)	2,8	3,1	3,5
Studentai turėjo daug mokytojų. Jie mokėsi vieni iš kitų, juos mokė dėstytojai, organizacijų nariai (p= 0,003)	2,7	3,0	3,1
Studentai pažino visuomenės įvairovę, skirtingas vertybes (p= 0,000)	2,8	3,1	3,5
Studentai suvokė bendros veiklos organizacijoje, bendruomenėje naudą (p= 0,003)	2,9	3,1	3,3
Studentai suvokė bendruomenės veiklos svarbą visuomenėje (p= 0,000)	2,9	3,1	3,4

Kooperuotų studijų rezultatų vertinimas priklausomai nuo turėtos tradicinės praktikos patirties iki KS. Atlikus Kruskal-Wallis testą, nustatyta, kad KS teigiamas poveikis studentų kompetencijų plėtojei priklauso nuo to, ar studentai turėjo tradicinę praktiką prieš studijuodami KS metodu (22 pav.). Statistiškai reikšmingas skirtumas išryškėjo tarp teiginių, atspindinčių asmeninių savybių vertinimą. Įdomu tai, jog skirtingai nei tradicinės praktikos patirtį turintys studentai, tokios patirties neturėję studentai geriau įvertino KS metodo suteikiamą galimybę ugdyti studentų atsakomybę už grupę, pasijusti lygiaverčiais proceso dalyviais, pasitikėti savo jėgomis. Taip galėjo atsitikti dėl to, kad tradicinės praktikos neturėjusiems studentams KS praktika buvo pirmoji realios praktinės veiklos patirtis, leidusi atsiskleisti naujoms studentų kompetencijoms, suteikusi kitokią emocinį atspalvį visam KS procesui.



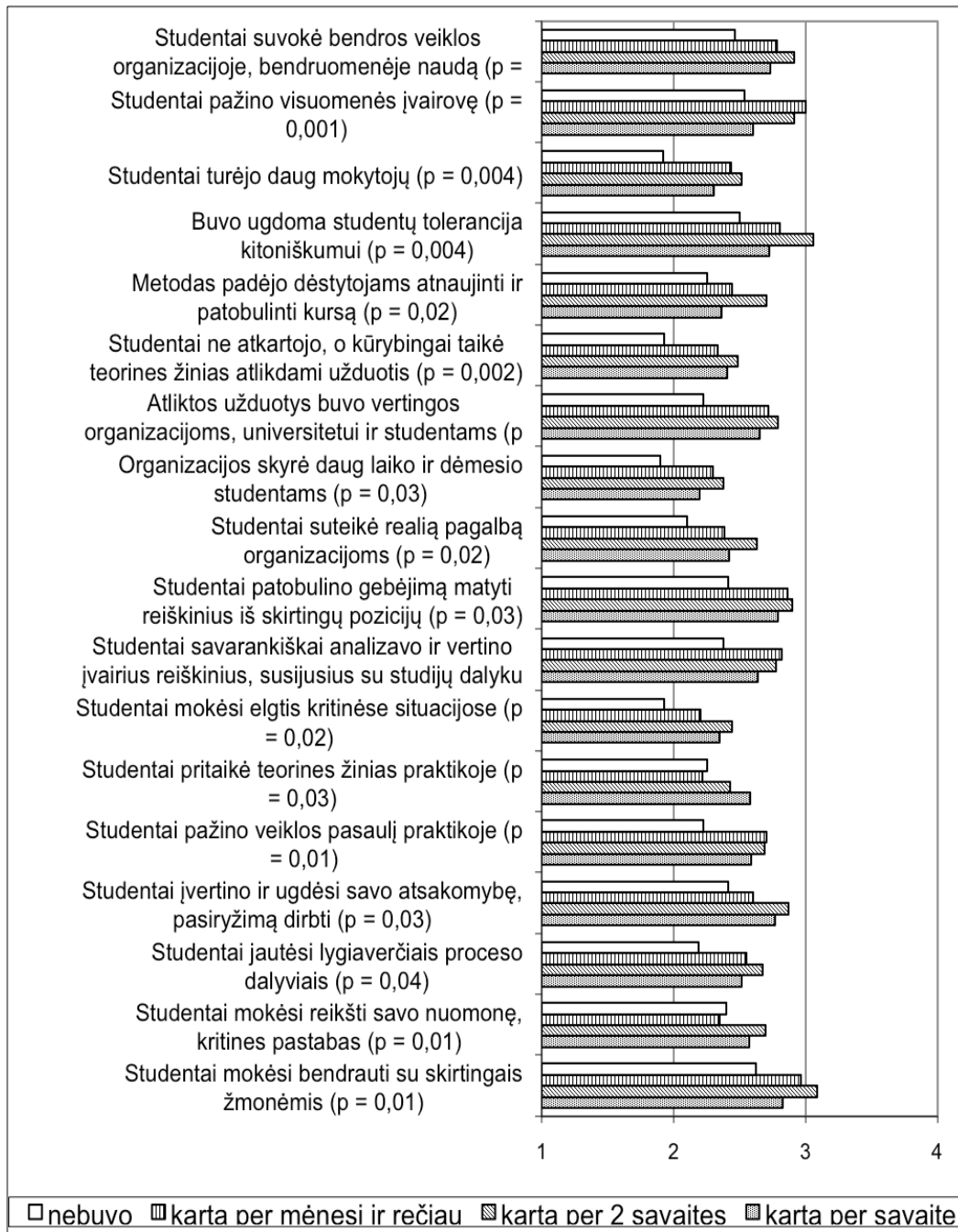
22 pav. Studentų tradicinės praktikos iki KS patirties įtaka KS teigiamų rezultatų vertinimui

KS metu kai kurie studentai studijavo pagal KS metodą du kartus, rudens ir pavasario semestruose, todėl buvo galima iširti, kaip skiriasi studentų KS metodo rezultatų vertinimas priklausomai ne tik nuo turimos tradicinės praktikos, bet ir KS patirties. Atlikta statistinė analizė parodė, kaip ir kokiems KS metodo teigiamiems rezultatams turėjo / neturėjo įtakos KS ir įprastos praktikos patirtis (23 pav.). Paaiškėjo, kad studentai, kurie turėjo ne vieną KS praktiką ir yra atlikę tradicinę praktiką, mano, jog geriau pažino visuomenės įvairovę, skirtingas vertybes ir veiklos pasaulį praktikoje. Tuo tarpu studentai, kurie iki KS neturėjo tradicinės praktikos patirties, savo visuomenės bei praktinės veiklos pažinimą vertina prasčiau, o studentai, pirmą kartą atlikę KS praktiką, prasčiausiai. Gauti duomenys patvirtina ypatingą KS praktikos, derinamos su tradicine praktika, poveikį: kuo daugiau laiko studentai studijų procese praleidžia įvairiose edukacinėse socialinėse aplinkose, už auditorijos ribų, įvairiais būdais prasmingai ir kryptingai derindami dalyko studijas su praktine veikla ir bendraudami su įvairių socialinių grupių atstovais, tuo labiau tobulėja studentų praktiniai gebėjimai ir pilietinės nuostatos.



23 pav. KS metodo privalumai priklausomai nuo studentų turėtos praktinės patirties

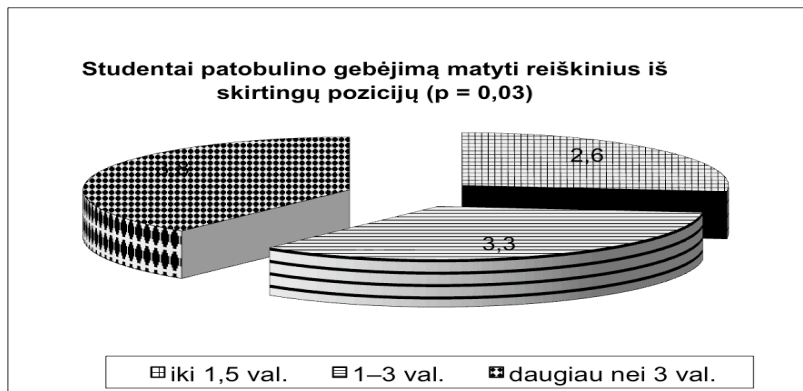
Edukacinė pagalba studentams Kooperuotų studijų metu. Tyrimo rezultatai parodė, jog vienas iš svarbių KS edukacinio poveikio nepriklausomų kintamųjų yra dėstytojų ir studentų konsultacijų dažnumas ir trukmė. Ženkliai sumažinus auditorinių valandų skaičių ir perkėlus ugdymo procesą į organizaciją, dėstytojų kontaktai su studentais semestro metu didžiaja dalimi vyko konsultacijų metu, kurios sudarė dėstytojų ir studentų edukacinės sąveikos pagrindą. Apklausos rezultatai rodo, jog studentai itin gerai įvertino bendros veiklos organizacijoje, bendruomenėje naudą ($M = 2,9$), toleranciją kitoniškumui ($M = 3,1$), mokymąsi bendrauti su skirtingais žmonėmis ($M = 3,1$), kai konsultacijos vyko 2 ar bent 1 kartą per savaitę (24 pav.). Tuo tarpu, remiantis studentų KS rezultatų vertinimais, retesni susitikimai su dėstytojais sąlygojo silpnesnį KS metu studentų kompetencijų plėtojimą. Konsultacijų neturėjusi studentų grupė prasčiausiai įvertino, mažiausiai patyrė šiuos KS metodo rezultatus: „Studentai turėjo daug mokytojų“; „Studentai ne atkartoję, o kūrybingai taikė teorines žinias atlikdami užduotis“; „Studentai mokėsi elgtis kritinėse situacijose“; „Studentai jautėsi lygiaverčiais proceso dalyviais“; „Studentai mokėsi reikšti savo nuomonę, kritines pastabas“. Taigi galime teigti, jog studentų ir dėstytojų konsultacijų dažnumas užtikrina galimybę studentams pasijusti lygiaverčiais proceso dalyviais, mokytis kooperacijoje su dėstytoju ir taip tobulinti metakognityvines, asmenines bei socialines, pilietines kompetencijas.



24 pav. KS metodo privalumai priklausomai nuo studentų konsultacijų su dėstytojais dažnumo

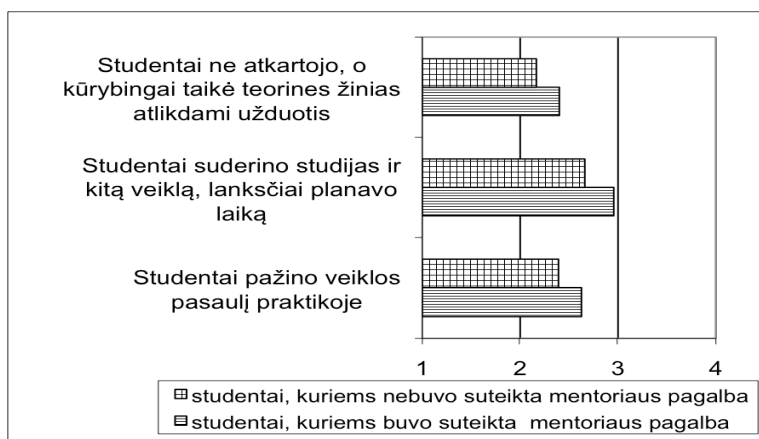
Siekiant nustatyti konsultacijų vaidmenį KS procese, studentų vertinimai buvo palyginti su dėstytojų vertinimais. Atlikus Kruskal-Wallis testą su dėstytojų patirtų KS teigiamų rezultatų vertinimų įverčiais buvo nustatyta, kad išryškėjo statistiškai reikšmingas dėstytojų vertinimų skirtumas kalbant apie studentų gebėjimą vertinti reiškinį iš skirtingų pozicijų (25 pav.). Dėstytojai, kurie studentų konsultacijoms skyrė daugiau nei 3 valandas per savaitę, pastebėjo ryškesnį studentų

gebėjimo vertinti reiškinius iš skirtingų pozicijų (teorijos ir praktikos, dėstytojų ir studentų, KS bendruomenės narių) tobulėjimą. Taigi galime teigti, jog studentų ir dėstytojų konsultacijų dažnumas ir trukmė suteikia galimybę studentams pasijusti lygiaverčiais proceso dalyviais, mokytis kooperacijoje su dėstytoju bei taip tobulinti metakognityvines, asmenines bei socialines, pilietines kompetencijas.



25 pav. Dėstytojų konsultacijų trukmė: įtaka studentų kompetencijų plėtotei

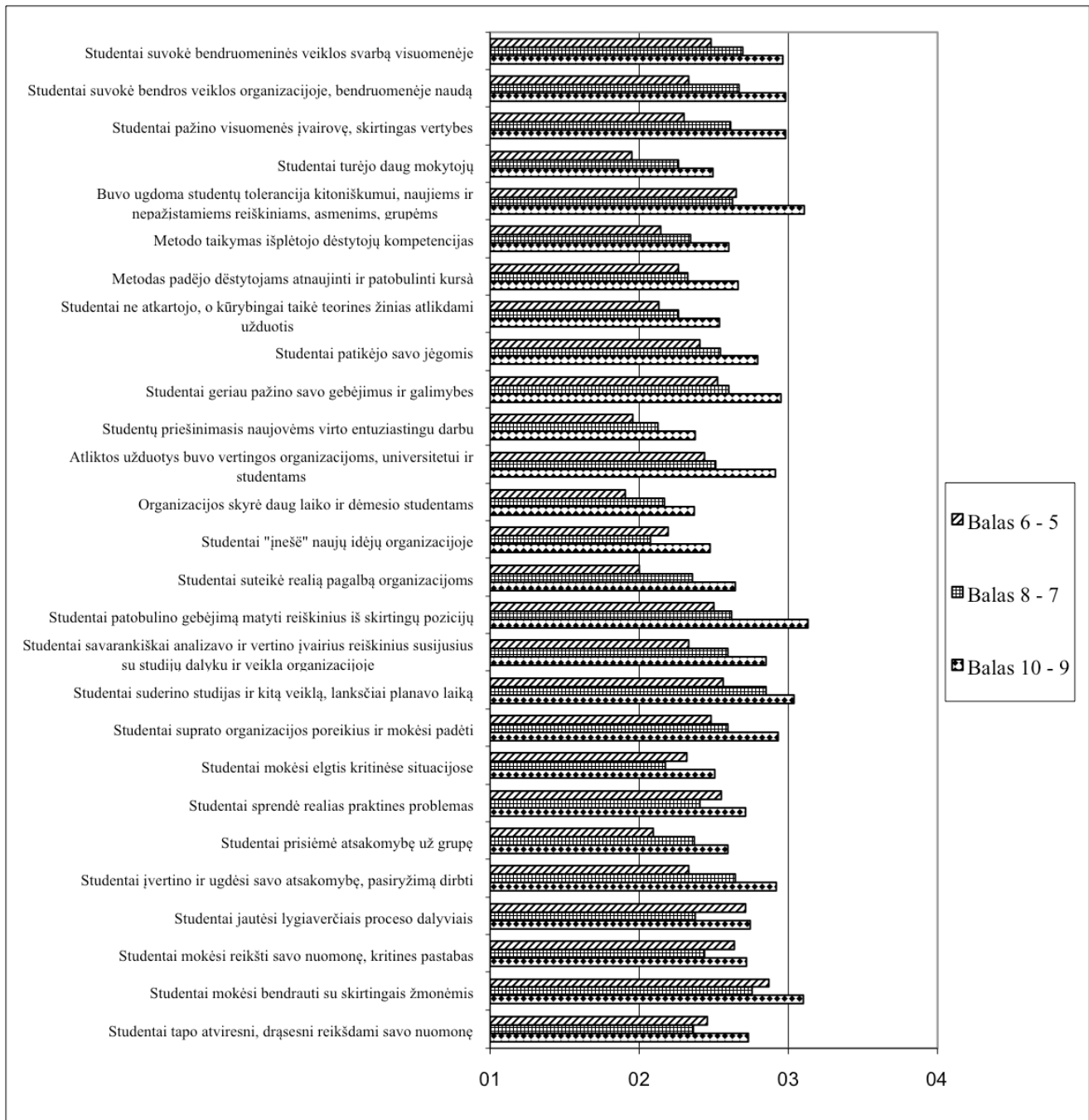
Viena iš edukacinės pagalbos studentams formų kooperuotų studijų metu, kaip ir tradicinėje praktikoje, svarbi parama mentorių, kurie tapo pagalbinkais, patarėjais, „mokytojais“ organizacijoje: atskirose organizacijose studentus globojo, konsultavo, veiklą organizavo bendruomenių nariai. Palyginus studentų, kuriems padėjo organizacijos nariai, KS rezultatų vertinimą su vertinimais studentų, kurie tokios pagalbos neturėjo, paaiškėjo, jog pirmiesiems pavyko geriau pritaikyti teorines žinias praktinėms užduotims organizacijoje atlikti, geriau susipažinti su praktine organizacijos veikla bei suderinti studijas aukštojoje mokykloje ir veikla bendruomenėje (26 pav.).



26 pav. Mentoriaus pagalba studentams KS praktikos organizacijoje

Kooperuotų studijų rezultatų vertinimas priklausomai nuo studentų pažangumo bei KS pasiekimų. Analizuojant KS privalumų vertinimą priklausomai nuo studentų pažangumo pastebime, jog labai gerai ir puikiai besimokantys studentai žymiai geriau vertina savo ir kitų KS dalyvių kompetencijų tobulėjimą bei praktinę veiklą KS metu (27 pav.). Tuo tarpu gerai ir vidutiniškai besimokantieji KS teigiamus rezultatus bei metodo edukacinį poveikį visų dalyvių grupių kompetencijų plėtotei vertina kaip mažiau pasireiškusių, o patenkinamai ir silpnai besimokantys studentai teigiamus KS rezultatus stebėjo retai arba jų nematė. Tarp labiausiai pasireiškusių ir vertinamų KS privalumų pažangiausi studentai priskiria mokymąsi bendrauti su skirtingais žmonėmis ($M = 3,1$), tolerancijos ugdymą kitoniškumui ($M = 3,1$) bei patobulėjusį gebėjimą matyti visuomeninius reiškinius iš skirtingų perspektyvų ($M = 3,1$). Šie studentai taip pat mano, jog jie lanksčiai planavo laiką ir sėkmingai suderino studijas bei praktines veiklas organizacijoje, geriau pažino savo galimybes bei gebėjimus, KS metu ugdėsi atsakomybės jausmą bei pasiryžimą dirbti. Be to, geriausiai besimokantys studentai geriau vertina ir pilietinių kompetencijų tobulėjimą (pvz.: „Studentai suvokė bendruomeninės veiklos svarbą visuomenėje“; „Studentai suvokė bendros veiklos organizacijoje, bendruomenėje naudą“) bei KS veiklos galutinių produktų naudą ir vertingumą (teiginys „Atliktos užduotys buvo vertingos organizacijoms, universitetui ir studentams“). Pastarųjų kompetencijų tobulėjimą pastebėti bei konkrečias KS naudas ir rezultatus atspindintiems teiginiams pritaria ir gerai besimokantieji studentai. Šiuo atveju jie tarp labiausiai pasireiškusių, nors ir žemiau vertinamų, KS privalumų išryškina visuomenės įvairovės ir skirtingų vertybių pažinimą ($M = 2,6$) bei bendruomenės veiklos svarbos ir naudos suvokimą ($M = 2,7$).

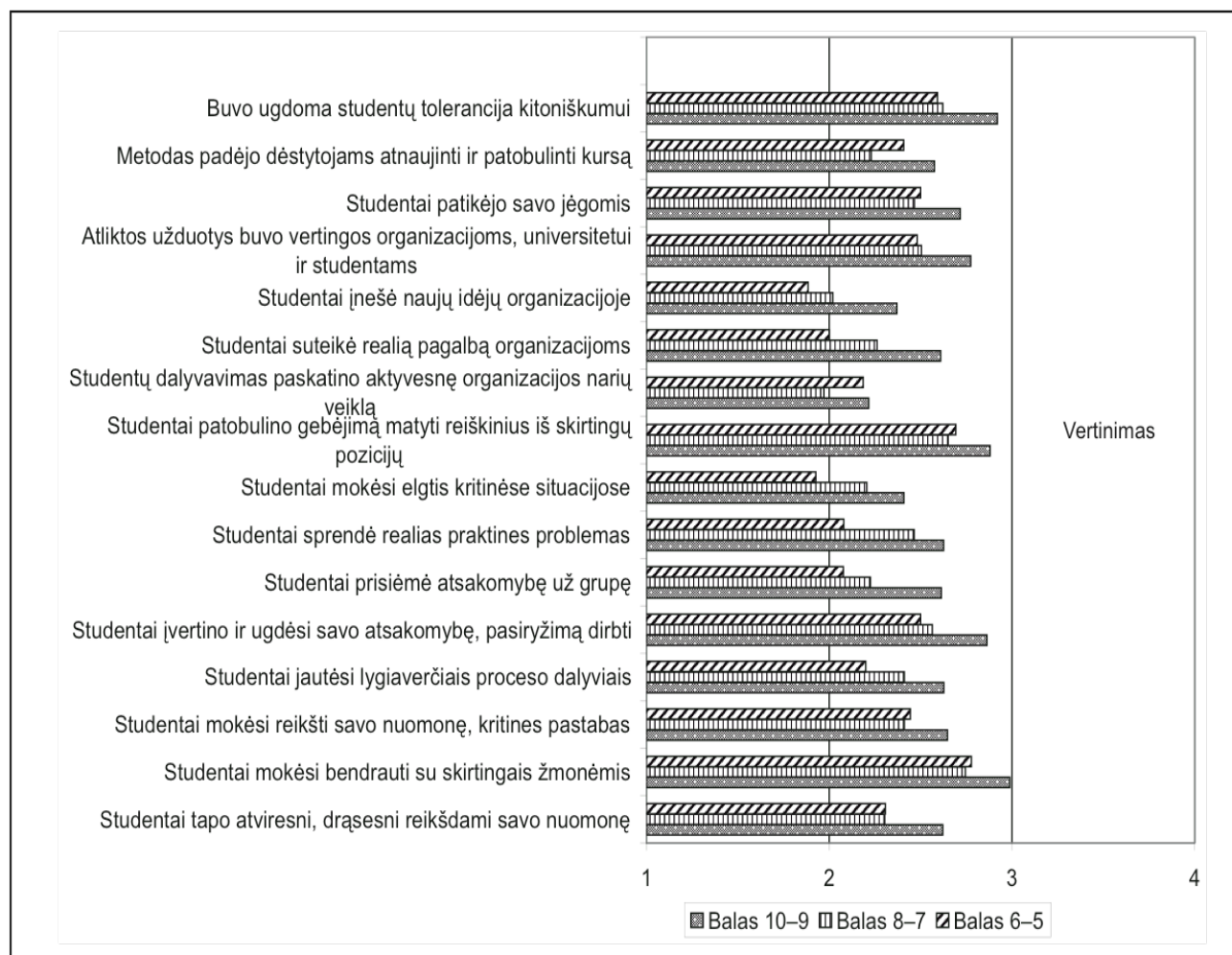
Lyginant įvairaus pažangumo studentų KS rezultatų vertinimą išryškėjo, jog žemesnį pažangumą turintys studentai geriau įvertino KS poveikį studentų galimybėms laisvai reikšti savo nuomonę ir kritines pastabas, jautėsi lygiaverčiais dalyviais. Tai, kad blogiau besimokantys studentai pažymėjo šių dalykų svarbą, atskleidžia KS metodo potencialą didinti blogiau besimokančių studentų motyvaciją, nes jiems suteikiama galimybė pamatyti praktinę studijų prasmę, atveriamos galimybės laisviau nei auditorijoje išsakyti savo nuomonę, pasireikšti praktinėje veikloje, kuri jiems gali būti artimesnė nei teorinės studijos.



27 Pav. KS metodo privalumų vertinimo ir studentų pažangumo (paskutinio semestro rezultatai) ryšys

Apklausa duomenys parodė, jog KS metodo privalumų vertinimas priklauso nuo to, kaip studentai buvo įvertinti KS semestro pabaigoje (28 pav.). Aukščiausius balus (10–9) gavę studentai geriau vertina KS metodo edukacinį poveikį. Aukščiausiai įvertinti studentai teigia labiau patyrę KS metu sudarytas galimybes mokytis bendrauti su skirtingais žmonėmis, patobulinę gebėjimą matyti visuomenės ir vertybių įvairovę, ugdėsi toleranciją kitoniškumui. Šie studentai suteikė didesnę KS vertę visoms KS dalyvių grupėms: studentus priėmusioms organizacijoms, studentams, dėstytojams

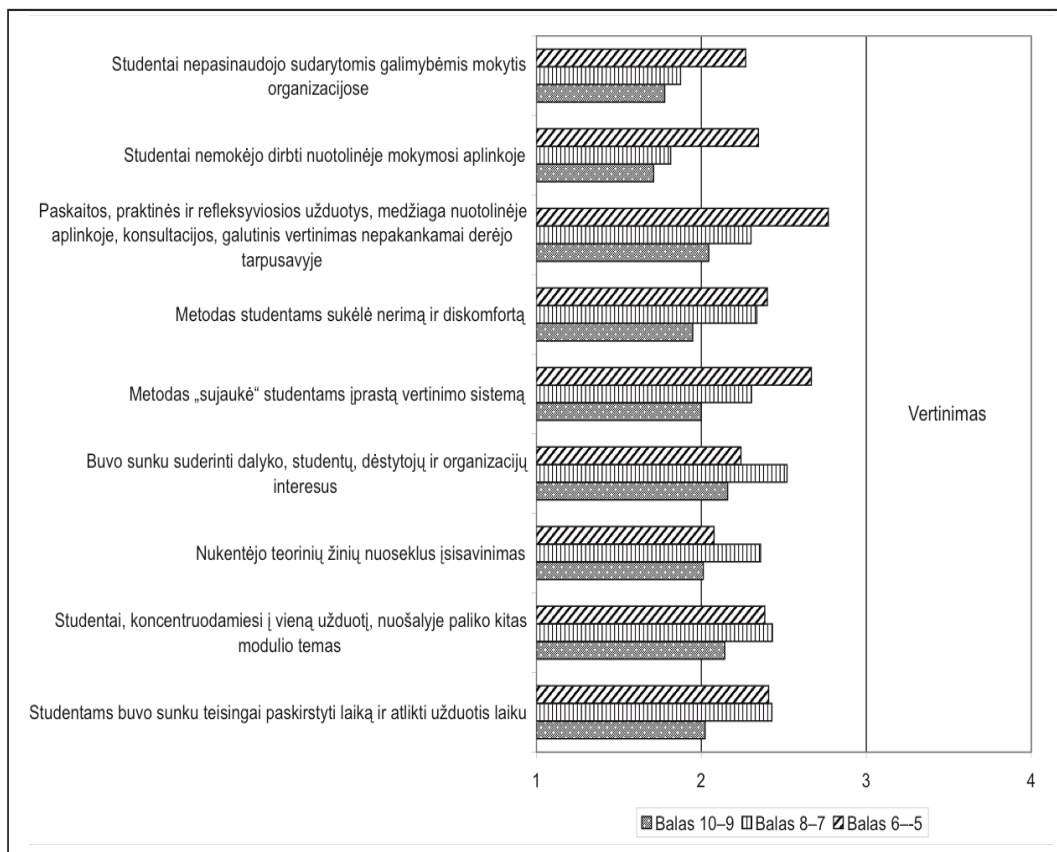
bei aukštojo mokslo institucijoms. Žemiausiai KS metu įvertinti (6–5) studentai mano, jog jiems nepavyko įnešti naujų idėjų į organizacijų veiklą bei suteikti realią pagalbą bendruomenėms, taip pat mažiau mokėsi elgtis kritinėse situacijose. Įdomu tai, kad gerus ir vidutiniškus balus gavę studentai kai kuriais atvejais KS privalumus ar savo veiklą KS praktikos vietose vertino blogiau nei geriausiai ar net silpnai įvertinti studentai, pavyzdžiui: „Metodas padėjo dėstytojams atnaujinti ir patobulinti kursą“, „Studentų dalyvavimas paskatino aktyvesnę organizacijos narių veiklą“.



28 pav. KS metodo privalumų vertinimas priklausomai nuo studentų pasiekimų KS metu (KS pažymio)

Kada žvelgiame į KS metodo trūkumą, pasireiškusių pedagoginio proceso metu, vertinimą iš studentų perspektyvos, pastebime, jog studentų vertinimas išsiskiria priklausomai nuo pažymio, gauto už KS rezultatus (29 pav.). Šiuo atveju geriausiai įvertinti studentai teigia patyrę mažiau sunkumų KS metu nei gerai, vidutiniškai ar silpnai įvertintieji. Ryškiausi vertinimo skirtumai pastebimi

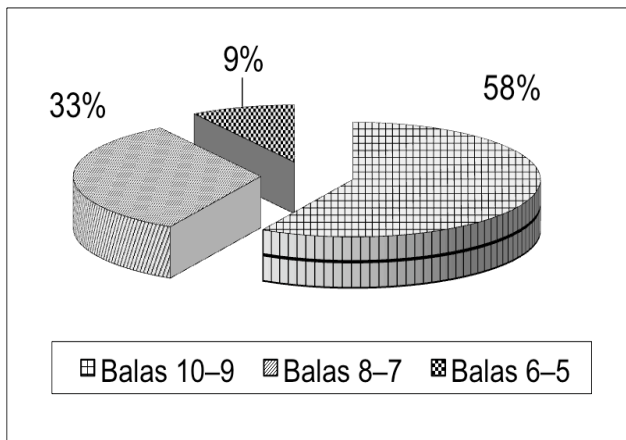
teiginuose, atspindinčiuose studentų sugebėjimą pasinaudoti sudarytomis galimybėmis mokytis KS praktikos vietoje, dirbti nuotolinėje aplinkoje, suprasti naują kompleksinę vertinimo sistemą bei gebėjimą išvelgti visų KS veiklų (paskaitų, praktinių ir refleksyviųjų užduočių, medžiagos nuotolinėje aplinkoje) tarpusavio suderinamumą. Su pastaraisiais teiginiais susijusius sunkumus KS metu labiausiai patyrė žemiausiai įvertinti studentai. Netikėta, jog gerai ir vidutiniškai įvertintiems studentams, skirtingai nei geriausiai ar silpniausiai besimokiusiems, buvo sudėtingiau derinti dalyko, studento bei organizacijos interesus. Šie studentai taip pat mano, kad KS metu nukentėjo jų teorinių žinių nuoseklus įsisavinimas.



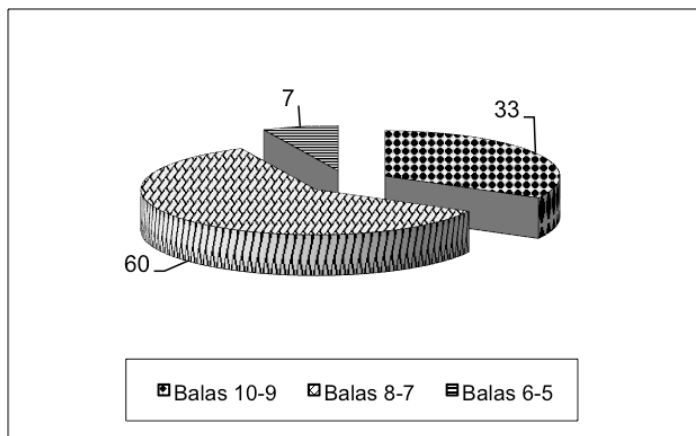
29 pav. KS edukacinį poveikį silpninančių veiksnių vertinimas priklausomai nuo studentų pasiekimų KS metu vertinimo (pažymio)

KS yra naujas metodas, kuris pasiūlo ne tik naują veiklą, bet ir naujos veiklos vertinimą, todėl neatsitiktinai nemažai studentų minėdami KS trūkumus pažymėjo tradicinės vertinimo sistemos sujaukimą. KS metu vertinimas pažymiais 7–8 nesiskyrė nuo kitų modulių, tuo tarpu blogesni (5–6) ir geresni (9–10) smarkiai skyrėsi nuo kitų dalykų vertinimų. Šiuos duomenis paaiškina KS ir kitų dalykų vertinimo balų skirtingas procentinis pasiskirstymas (žr. 30, 31 pav.). Vertindami pažymiu studentų darbą kooperuotose studijose, dėstytojai itin didelę studentų dalį įvertino geriausiai

pažymiais (apie 60%). Tuo tarpu studentų bendras to paties ar prieš tai buvusio semestro pažymių vidurkių procentinis pasiskirstymas parodo, jog geriausius pažymius iš kitų dalykų gavo kur kas mažesnis skaičius studentų (33%). Blogai įvertintų KS metu ir iš kitų dalykų studentų dalis yra panaši (7–9%).

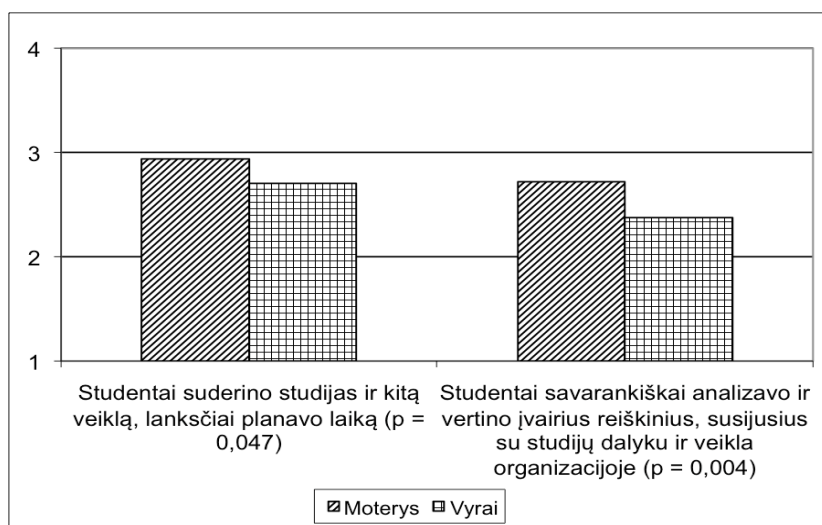


30 pav. Studentų įvertinimas KS metu



31 pav. Studentų pažangumas paskutiniame semestre

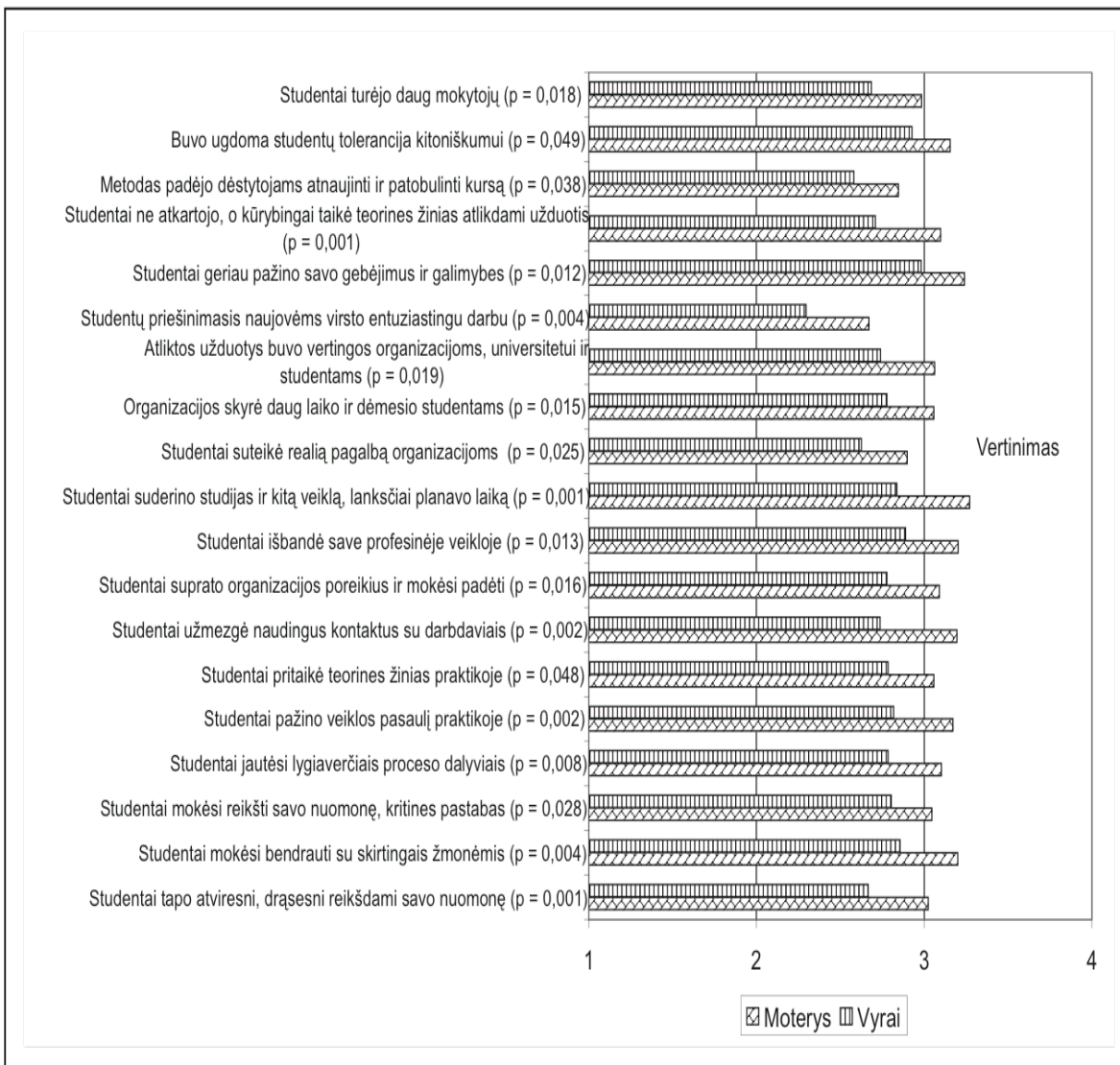
Kooperuotų studijų rezultatų vertinimas priklausomai nuo studentų lyties. Analizuojant tyrimo duomenis lyties aspektu nustatyta, kad moterys geriau vertina KS metu plėtotas kompetencijas, susijusias su savarankišku darbu organizacijose, studijuojamo dalyko bei praktinės veiklos derinimu (kas atitiko teiginius „Studentai savarankiškai analizavo ir vertino įvairius reiškinius, susijusius su studijų dalyku ir veikla organizacijose“ ir „Studentai suderino studijas ir kitą veiklą, lanksčiai planavo laiką“) (32 pav.).



32 pav. Metodo pasireiškusių privalumų vertinimo skirtumai priklausomai nuo studentų lyties

Tuo tarpu atlikus KS metodo privalumų, kurie turėjo asmeninį reikšmingumą, analizę dalyvių lyties aspektu, pastebėta, jog moterys teikia didesnę reikšmingumą KS metu ugdomoms kompetencijoms bei praktinei veiklai organizacijose (33 pav.). Didesnę reikšmę moterys teikia tiek bendrųjų kognityvinių kompetencijų ugdymui (pvz.: „Studentai pritaikė teorines žinias praktikoje“, „Studentai mokėsi reikšti savo nuomonę, kritines pastabas“, „Studentai ne atkartoję, o kūrybingai taikė teorines žinias atlikdami užduotis“), tiek kalbant apie asmeninį studentų augimą (pvz.: „Studentai tapo atviresni, drąsesni, reikšdavo savo nuomonę“, „Studentai geriau pažino savo gebėjimus, galimybes“), socialinių kompetencijų tobulinimą (pvz.: „Studentai mokėsi bendrauti su skirtingais žmonėmis“, „Buvo ugdoma studentų tolerancija kitoniškumui“) bei pilietinių gebėjimų bei nuostatų ugdymą (pvz., „Studentai suprato organizacijos poreikius ir mokėsi padėti“). Moterims yra svarbesnis ne tik savo kompetencijų augimas, bet KS metodo teikiama nauda dėstytojams, galimybė dėstytojams patobulinti studijų dalyką (pvz., „Metodas padėjo dėstytojams atnaujinti ir patobulinti kursą“). Moterys teikia didesnę reikšmę KS metodo suteikiamai galimybei mokytis skirtingose edukacinėse aplinkose (pvz., „Studentai turėjo daug mokytojų“), joms svarbesnė suteikta praktinė nauda organizacijoms („Studentai suteikė realią pagalbą organizacijoms“) bei aukštojo mokslo institucijų, organizacijų ir studentų kooperacijos produktyvumas (pvz., „Atliktos užduotys buvo naudingos organizacijoms, universitetui ir studentams“).

Tyrimo metu išryškėjęs geresnis moterų savęs (kompetencijų) bei KS metodo teikiamų galimybių vertinimas gali būti susijęs su aukštesniu moterų socialinių kompetencijų lygiu arba su labiau optimistiniu ir pasitikinčiu savęs vertinimu. Šiame tyrime taikomas kompetencijų savęs vertinimo (*self-assessment*) metodas neleidžia pateikti galutinį atsakymą, kodėl egzistuoja kompetencijų vertinimo skirtumas lyties požiūriu. Metodo trūkumų, kurie galėjo atsilipti studijų rezultatams, vertinimo skirtumų lyties požiūriu nenustatyta (buvo taikytas Kruskal-Wallis testas).



33 pav. Metodo privalumų, kuriems dalyviai skiria asmeninę reikšmę, vertinimo skirtumai priklausomai nuo studentų lyties

3.3.3. Kooperuotų studijų edukacinio poveikio dimencionalumo analizė

Siekiant identifikuoti Kooperuotų studijų edukacinio poveikio vidinę struktūrą ir dimensionalumą, faktoriinės analizės būdu buvo sudaryti priklausomų kintamųjų faktoriai. Faktoriai leidžia įvertinti vidinę tiriamo konstrukto struktūrą, t.y. transsubjektyvias tyrimo dalyvių reprezentacijas apie patirto Mokymosi tarnaujant bendruomenėms (Kooperuotų studijų) poveikio esminius komponentus ir krytis. Faktoriinė analizė *par excellence* leidžia patikrinti tiriamo konstrukto pagrįstumą, rezultatų patikimumui nustatyti atlikta reliabilumo analizė. Faktoriai, taikant turinio analizės principą, tyrėjų įvardinti atsižvelgiant į juos patekusius požymius (teiginius) vienijančią

prasmę. Taikant faktorinės analizės Varimax metodą, 37 KS poveikio teiginiai buvo suskirstyti į 6 faktorius. (9 lentelę).

9 lentelė

Kooperuotų studijų edukacinis poveikis: faktorinės analizės duomenys (KMO - 0,94)

Faktorių pavadinimai ir požymiai (skalės teiginiai)	L	r/itt
1. Prasmingas įsijungimas į organizacijos veiklą (Cronbach $\alpha = 0,89$)		
Studentai inicijavo naujas veiklas organizacijose	0,76	0,66
Studentai “įnešė” naujų idėjų organizacijoje	0,73	0,69
Studentai prasmingai įsitraukė į įmonės veiklą	0,66	0,71
Išaugo darbdavių pasitikėjimas universitetu ir pasirengimas bendradarbiauti	0,65	0,63
Studentai suteikė realią pagalbą organizacijoms	0,64	0,62
Studentų dalyvavimas paskatino aktyvesnę organizacijos narių veiklą	0,61	0,65
Studentai užmezgė naudingus kontaktus su darbdaviais	0,58	0,53
Atliktos užduotys buvo vertingos organizacijoms, universitetui ir studentams	0,50	0,61
Studentų priešinimasis naujovėms virto entuziastingu darbu	0,49	0,57
Organizacijos skyrė daug laiko ir dėmesio studentams	0,48	0,53
Studentai išbandė save profesinėje veikloje	0,46	0,56
2. Socialinių kompetencijų tobulinimas (Cronbach $\alpha = 0,88$)		
Studentai mokėsi bendrauti su skirtingais žmonėmis	0,68	0,55
Studentai įvertino ir ugdėsi savo atsakomybę, pasiryžimą dirbti	0,66	0,60
Studentai mokėsi reikšti savo nuomonę, kritines pastabas	0,63	0,62
Studentai tapo atviresni, drąsesni reikšdami savo nuomonę	0,59	0,57
Studentai pažino veiklos pasaulį praktikoje	0,57	0,63
Studentai suprato organizacijos poreikius ir mokėsi padėti	0,51	0,60
Studentai mokėsi elgtis kritinėse situacijose	0,50	0,62
Studentai sprendė realias praktines problemas	0,49	0,65
Buvo ugdoma studentų tolerancija kitoniškumui, naujiems ir nepažįstamiems reiškiniams, asmenims, grupėms	0,48	0,53
Studentai patikėjo savo jėgomis	0,40	0,56
Studentai jautėsi lygiaverčiais proceso dalyviais	0,39	0,50
3. Besimokančiojo emancipacija ir kritinio mąstymo ugdymas (Cronbach $\alpha = 0,86$)		
Studentai savarankiškai analizavo ir vertino įvairius reiškinius susijusius su studijų dalykų ir veikla organizacijoje	0,67	0,53
Studentai savarankiškai kėlė mokymosi tikslą ir rinkosi veiklos būdą	0,62	0,41
Studentai patobulino gebėjimą matyti reiškinius iš skirtingų pozicijų: teorijos ir praktikos, dėstytojo ir studento, organizacijos	0,56	0,60
Studentai pažino visuomenės įvairovę, skirtingas vertybes	0,54	0,64
Studentai suderino studijas ir kitą veiklą, lanksčiai planavo laiką	0,53	0,50
Studentai suvokė bendruomeninės veiklos svarbą visuomenėje	0,50	0,67
Studentai geriau pažino savo gebėjimus ir galimybes	0,47	0,65
Studentai turėjo daug mokytojų. Jie mokėsi vieni iš kitų, juos mokė dėstytojai, organizacijos nariai	0,45	0,57
Studentai suvokė bendros veiklos organizacijoje, bendruomenėje naudą	0,44	0,67
4. Dėstytojų kompetencijų patobulėjimas (Cronbach $\alpha = 0,83$)		
Metodo taikymas išplėtojo dėstytojų kompetencijas	0,83	0,71
Metodas padėjo dėstytojams atnaujinti ir patobulinti kursą	0,79	0,71
5. Komandinio darbo gebėjimų tobulinimas (Cronbach $\alpha = 0,66$)		
Studentai prisirišė atsakomybę už grupę	0,71	0,50
Studentai įtraukė grupės draugus į veiklą	0,68	0,50
6. Teorinių žinių taikomumas praktikoje (Cronbach $\alpha = 0,65$)		
Studentai pritaikė teorines žinias praktikoje	0,78	0,49
Studentai ne atkartoję, o kūrybingai taikė teorines žinias atlikdami užduotį	0,51	0,49

Faktorinės analizės duomenys interpretuojami juos lyginant su literatūroje nurodytomis KS ugdomų kompetencijų grupėmis.

Faktorių **“Prasmingas įsitraukimas į organizacijos veiklą”** sudarantys teiginiai atspindi studentų KS organizacijoje turinį ir realią naudą, kurią KS metu gavo visos dalyvių grupės: studentai, prasmingai įsitraukdami į lokalias veiklas, iniciavo naujas veiklas organizacijoje, įnešė naujovių, tokiu būdu išbandė save profesinėje veikloje bei užmezgė naudingus kontaktus; organizacijų, bendruomenių, verslo įmonių kooperacijoje su aukštosiomis mokyklomis išaugo darbdavių pasitikėjimas aukštojo mokslo institucija ir pasirengimas bendradarbiauti ateityje; atliktos studentų užduotys buvo naudingos organizacijoms: studentai parengė realias projektų paraiškas finansinei paramai gauti (pvz. miesto savivaldybei organizuoti vietinius ir tarptautinius renginius ir gavo finansavimą, kiti rengė paraiškas į struktūrinius fondus), atliko įvairius socialinius tyrimus organizacijoms (pvz. miesto gyventojų tyrimą dėl geriamojo vandens naudojimo ir kokybės), atskirais atvejais studentų pagalba buvo itin efektyvi, kuomet kaimo bendruomenė gavo finansinę paramą, o studentų atlikti tyrimai ir bendruomenėms teikiamos konsultacijos sukūrė universiteto ir kaimo bendruomenių bendradarbiavimo precedentą (Vandzinskaitė ir Mažeikienė, 2008). Stebima ne tik asmeninė nauda studentų profesinių kompetencijų ir praplėstų karjeros galimybių prasme, bet taip pat išskiria nauda bendruomenei ir aukštojo mokslo institucijai.

Faktorius **“Socialinių studentų kompetencijų tobulinimas”** sudarytas iš teiginių, nurodančių į KS metu lavinamas socialinės studentų kompetencijas: gebėjimą bendrauti ir dirbti su skirtingais žmonėmis, atvirumą naujovėms ir gebėjimą elgtis netikėtose, kritinėse situacijose.

Faktorius **“Besimokančiojo emancipacija ir kritinio mąstymo ugdymas”** atskleidžia patobulėjusį studentų gebėjimą savarankiškai analizuoti įvairias situacijas, susijusias su studijuojamo kurso ir studijų veikla. Reikėtų atkreipti dėmesį į tai, jog remiantis literatūroje išskirtomis gebėjimų grupėmis, teiginiai, bylojantys apie toleranciją kitoniškumui (apimant žinojimą apie kitoniškumą, gebėjimą bendrauti bei tolerancijos nuostatų turėjimą kito atžvilgiu) ugdymą KS diegimo metu priklausytų vienai grupei, tačiau faktorinė analizė atskleidė, jog šie teiginiai priskirtini skirtingiems faktoriams. Socialiniai gebėjimai aprėpia gebėjimą bendrauti su skirtingais žmonėmis bei teigiamą tolerancijos nuostatų kaitą, o tuo tarpu kritinio mąstymo ugdymo faktoriui priskiriamas patobulėjęs gebėjimas matyti reiškinius iš skirtingų pozicijų bei pažinti įvairovę. Nepaisant šių skirtumų, išryškėja vienas esminių KS bruožų, apjungiantis socialinių kompetencijų ir kritinio mąstymo lavinimą. Tai - mokymasis veikiant realioje socialinėje heterogeniškoje aplinkoje. Kaip pastebi Dewey (2007), būtent per praktiką, per mokymąsi veikiant (*learning by doing*) bendruomenėje,

dalyvaujant jos veikloje įmanoma įsitraukti į kritišką demokratinį ir pilietinį procesą, kas ir sąlygoja kritinio mąstymo lavinimą. Mokantis realaus pasaulio sąlygomis atsiranda galimybė ne tik teoriškai atpažinti socialinius, kultūrinius skirtumus, bet ir praktiškai išreikšti savo nuostatas per komunikacinius procesus, demonstruoti gebėjimus bendroje veikloje.

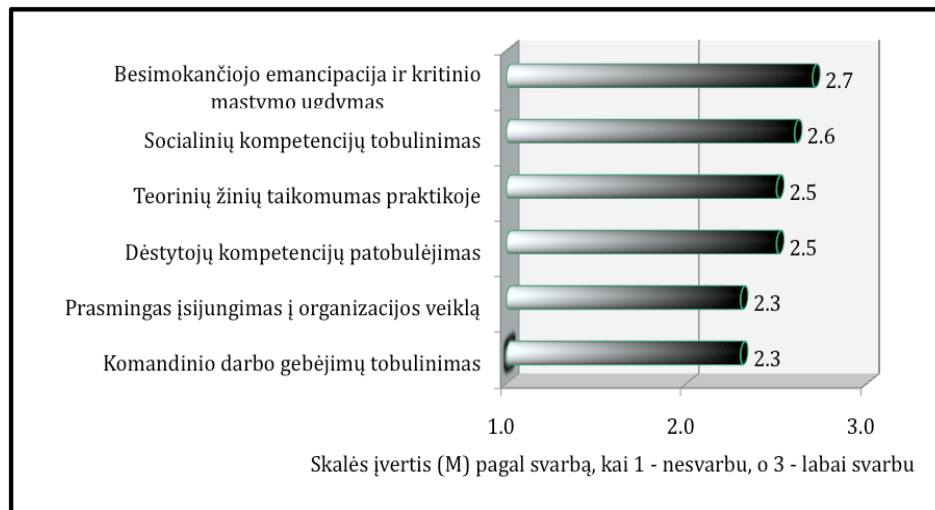
Faktorius “**Dėstytojų kompetencijų patobulėjimas**” byloja apie KS įtaką dėstytojų kompetencijų plėtotei bei dėstomo kurso tobulinimo galimybes. Vertinant metodo naudą dažniausiai kalbama apie metodo poveikį studentų kompetencijų plėtotei, tačiau *focus* grupės dalyviai šalia naudos studentus priimančiai bendruomenei minėjo ir dėstytojų kompetencijų tobulėjimą. Metodo poveikį dėstytojui apklausos respondentai išskiria kaip atskirą reikšmingą faktorių, greta naudos bendruomenei. Šie rezultatai byloja ir apie pasikeitusį ugdytinio santykį su ugdytoju, t.y. kaip ir būdinga mokymosi paradigmai, šiuo atveju išryškėja dėstytojo kaip svarbiausio ugdymo veikėjo vaidmens kaita, kuomet dėstytojas virsta besimokančiuoju; pereinama prie labiau paritetinių ir demokratiškesnių santykių ir abipusio mokymosi. Dėstytojas taikydamas inovatyvų metodą ir padėdamas studentams realizuoti kurso tikslus, kartu tobulėja, geriau pradėdamas suprasti socialinės aplinkos poreikius, savo dėstomo kurso turinį, todėl atnaujiną kursą, patobulina ne tik didaktines, bet ir dalykines kompetencijas.

Faktorius “**Komandinio darbo gebėjimų tobulinimas**“ grupuoja teiginius, nurodančius su KS metu realizuojamo darbo grupėje pobūdį bei būtinų kompetencijų tokiai bendrai veiklai lavinimą: atsakomybės už grupės narius bei bendrus sprendimus prisiėmimą, gebėjimą motyvuoti ir įtraukti komandos draugus į veiklą. Sudarant studentams atvirų studijų sąlygas, tokias, kurios skatindamos studentų racionalų individualų ir kolektyvinį darbą, kartu stimuliuoja ir jų atsakomybę už intelektualiai laisvą ugdymosi procesą ir jo rezultatus (Barnett, 1990, p. 189).

Faktorius “**Teorinių žinių taikomumas praktikoje**” grupuoja teiginius, kuriuose atskleidžiamas dar vienas svarbus KS bruožas, – gebėjimo studijų metu įgytų teorinių žinių kūrybingo taikymo realioje praktinėje veikloje ir iš anksto nenumatytose situacijose tobulinimas. Mokantis pagal šį metodą skatinamas studentų gebėjimas reflektuoti mokymosi procesą, supratimas, kaip studijuojamo kurso turinys atsiskleidžia konkrečios bendruomenės veikloje, kaip teorinės žinios dera su praktika.

Edukacinę KS naudą atspindinčių faktorių vidurkių reitingas (žr. 37 pav.) išryškina labiausiai proceso dalyvių vertinamas patobulintų kompetencijų grupes. Aukščiausias įvertinimas tenka besimokančiojo emancipacijos ir kritinio mąstymo ugdymui bei socialinių kompetencijų lavinimui. Kiek žemiau vertinama teorinių žinių taikomumo praktikoje galimybė ir metodo poveikis dėstytojų kompetencijų tobulėjimui. Reitingo apačioje atsiduria faktoriai, kalbantys apie prasmingą įsitraukimą

į organizacijos veiklą bei komandinio darbo gebėjimų tobulinimą. Reikšminga yra tai, jog proceso dalyviai aukštai vertina kritinio mąstymo ugdymą bei besimokantįjį emancipuojančias edukacines sąlygas, nes tai svarbu ne tik ugdant lanksčiai mąstantį profesionalą, bet ir įvairiapusę, savarankišką asmenybę, gebančią mąstyti sociokultūrinę įvairovę bei aktyviai veikti dinamiškame, heterogeniškame pasaulyje.



34 pav. Kooperuotų studijų metodo edukacinio poveikio faktorių reitingas pagal svarbą

Atlikus teiginių, atspindinčių KS veiksmingumą, analizę išryškėjo šio metodo edukacinės ir pragmatinės naudos visoms dalyvių grupėms (studentams, dėstytojams, bendruomenėms) supratimo skirtumai, priklausomai nuo metodo taikymo ypatumų. Priklausomai nuo bendruomenės ir organizacijos tipo (NVO, viešojo sektoriaus organizacija, verslo įmonė) priklauso ir metodo diegimo metu ugdomų kompetencijų sėkmė. Socialinių gebėjimų tobulėjimą (Faktorius 2) geriau vertina studentai besilankę ir užduotis atlikę NVO ir viešojo sektoriaus organizacijose ($p=0,04$), Kruskal-Walis testas). Į pastarųjų organizacijų veiklą įsitraukę studentai panašiai vertina ir besimokančiojo emancipaciją bei kritinio mąstymo lavinimą (Faktorius 3) ($p=0,04$), kas skiriasi nuo kitose organizacijose praktiką atlikusių studentų nuomonės ($p=0,01$). Tuo tarpu verslo įmonėje veiklą realizavę studentai šių kompetencijų tobulėjimą (Faktoriai 2, 3) vertina silpniau, tačiau skirtingai nei NVO buvę studentai, bet vienodai su viešojo sektoriaus studentais, geriau vertina gebėjimą žinias taikyti praktikoje (Faktorius 6) ($p=0,04$). Tai leidžia manyti, jog NVO ir įvairiose visuomeninėse organizacijose semestro metu veikę studentai labiau vertina metodo poveikį asmeninių, ypač socialinių, gebėjimų tobulėjimui, tuo tarpu kai į verslo sektoriaus veiklą įsitraukusiems studentams yra svarbesnės profesinės, praktinės veiklos kompetencijos.

Viena iš edukacinės pagalbos studentams formų KS metu, kaip ir tradicinėje praktikoje, svarbi

parama mentorių, kurie tapo pagalbininkais patarėjais, „mokytojais“ organizacijoje: atskirose organizacijose studentus globojo, konsultavo, veiklą organizavo bendruomenių nariai. Palyginus studentų, kuriems padėjo organizacijos nariai, KS rezultatų vertinimą su vertinimais studentų, kurie tokios pagalbos neturėjo, paaiškėjo, jog pirmiesiems pavyko geriau pritaikyti teorines žinias praktinėms užduotims organizacijoje atlikti ($p=0,04$).

Tyrimo rezultatai parodė, jog vienas iš svarbių edukacinio poveikio nepriklausomų kintamųjų yra dėstytojų ir studentų konsultacijų dažnumas. Ženkliai sumažinus auditorinių valandų skaičių (vidutiniškai skaitomos tik 4 įvadinės paskaitos) ir perkėlus ugdymo procesą į bendruomenę, dėstytojų kontaktai su studentais semestro metu didžiaja dalimi vyko konsultacijų metu, kurios ir sudarė dėstytojų ir studentų edukacinės sąveikos pagrindą. Remiantis studentų vertinimais, dažnesni susitikimai su dėstytoju (kartą per savaitę, du kartus per savaitę ar kartą per mėnesį) lėmė geresnį lavinamų kritinio mąstymo (Faktorius 3) ($p<0,01$), socialinių (Faktorius 2) ($p<0,01$) bei dėstytojų kompetencijų (Faktorius 4) ($p=0,05$) ir teorinių žinių taikomumo praktikoje (Faktorius 6) ($p<0,01$) vertinimą. Tuo tarpu konsultacijose su dėstytojais nesilankę studentai visų pastarųjų kompetencijų tobulinimą vertina kur kas prasčiau. Šie rezultatai byloja apie tai, jog KS metu studentai patiria emancipaciją, išsilaisvinimą iš priklausymo nuo dėstytojo galios. Vis gi svarbu atkreipti dėmesį į tai, jog tokių studijų procese didesnis tobulėjimas pasiekiamas ne tuomet, kai veikiama visiškai savarankiškai (nesilankoma konsultacijose su dėstytoju, nėra mentoriaus pagalbos bendruomenėje), tačiau kuomet studentas geba sąmoningai pasinaudoti suteikta laisve, t.y. laisve dalyvauti bendruomenės veikloje, konsultuotis su dėstytoju tiek, kiek kiekvienam asmeniškai reikia, pasinaudoti mentoriaus pagalba siekiant individualaus tobulėjimo ir užtikrinant efektyvesnį mokymąsi. Apie tokią laisvės ir emancipacijos sampratą kalba liberalaus ugdymo šalininkas Barnett (1990, 1994) teigdamas, jog aukštasis mokslas neatsiejamas nuo asmens išsilaisvinimo proceso, kuomet individas turėtų suvokti savo paties vidinius (asmenybinius) ir išorinius (socialinius) intelektualinės laisvės suvaržymus. Siejant šią idėją su KS tokių įvairiapusių mokymosi galimybių sudarymas leidžia besimokančiajam būti aktyviu savo intelektualinės laisvės bei asmenybės kūrėju, o kartu išlaisvina dėstytoją ir paskatina aktyviai prisidėti prie studento autonomijos formavimo. Tyrimas taip pat atskleidė, jog prasmingas įsitraukimas į organizacijų veiklą priklauso ir nuo studentų savarankiškai skirto laiko užduočių atlikimui: tie studentai, kurie užduočių atlikimui individualiai ar grupėje (organizacijoje, bibliotekoje, namuose ir kt.) skyrė daugiau nei tris valandas per savaitę, geriau vertina savo veiklą studijų vietoje (Faktorius 1). Atitinkamai prasčiau vertina savo įsitraukimą į bendruomenės veiklą tie studentai, kurie skyrė 1-3 ar tik iki 1 val. laiko per savaitę savarankiškam darbui. Daugiau nei tris val. savarankiškam darbui skyrę studentai taip pat žymiai geriau vertina ir

kritinio mąstymo (Faktorius 3) bei socialinių kompetencijų tobulėjimą (Faktorius 2), gebėjimą teoriją taikyti praktikoje (Faktorius 6) bei komandinio darbo įgūdžių (Faktorius 5) ugdymą studijų metu.

Kitas svarbus aspektas – lankymosi praktikos vietoje dažnumas. Studentai, lankęsi du ir daugiau kartų per savaitę bendruomenėje skirtingai nei tie, kurie bendruomenėje lankėsi tik kartą per mėnesį ir rečiau, pastebi prasmingesnę įsitraukimą į bendruomenės veiklą (Faktorius 1) ($p=0,03$), sėkmingesnę ir kūrybingesnę teorijos taikymą praktikoje (Faktorius 6) ($p=0,02$), darbo grupėje privalumus (Faktorius 5) ($p=0,02$), o ypač patobulėjusius socialinius gebėjimus (Faktorius 2) ($p<0,01$) bei kritinį mąstymą (Faktorius 3) ($p<0,01$).

Apibendrinant, bendruomenėje praleisto laiko kiekis ir savarankiškas mokymais proporcingai lemia ir kompetencijų tobulėjimą. Būtent veiklos trukmė praktikos vietoje yra vienas iš penkių svarbiausių KS komponentų, nes laiko dimensija užtikrina mokymosi tikslų pasiekimą ir pedagoginį poveikį (Kaliba et al., 2006). Tokiose studijose ypač atsiskleidžia svarbus mokymosi paradigmos aspektas - besimokančiojo gebėjimas organizuoti savo studijų veiklą, nes sumažėja auditorinių paskaitų ir užsiėmimų skaičiui studentas tampa taip pat lygiaverčiu savo studijų veiklos organizatoriumi.

Statistiškai reikšmingas skirtumas vertinant kritinio mąstymo tobulėjimą studijų metu pastebimas tarp skirtingų studijų formų studentų. Įdomu tai, jog neakivaizdinės studijų formos studentai palankiausiai vertina besimokančiojo emancipaciją ir kritinio mąstymo tobulėjimą (Faktorius 3) ($p=0,03$), panašus ir dieninės studijų formos studentų vertinimas, tuo tarpu vakarinių studijų studentai kur kas silpniau pastebi savo kritinio mąstymo vystymąsi. Realizuojant studijų modulius pagal KS, reiktų atsižvelgti į šiuos išryškėjusius patobulintų kompetencijų vertinimus priklausomai nuo studijų formos. Vakarinė studijų forma dėl savo specifiškumo (studentų užimtumo derinant darbą bei studijas) pasižymi mažesniu veiksmingumu tobulinti tam tikras kompetencijas lyginant su poveikiu studijuojantiems kitose studijų formose.

3.3.4. Kooperuotų studijų edukacinį poveikį silpninantys organizaciniai, instituciniai bei sociokultūriniai ypatumai

Focus grupės metu KS dalyviai įvardijo ne tik KS metodo teigiamus rezultatus bei teigiamą edukacinio poveikio raišką, bet ir KS metodo trūkumus. Kaip jau minėjome, įvardydami KS metodo trūkumus, dalyviai išsakė kartu ir nepriklausomus kintamuosius (kaip priežastį), ir priklausomus (kaip pasekmę). Pavyzdžiui, kalbėdami apie metodo trūkumus dalyviai įvardino ir metodo pasekmes atspindinčius priklausomus kintamuosius („Metodas sukėlė studentams nerimą ir diskomfortą“; „Nepakankamas teorinės medžiagos įsisavinimas“) bei priežastimis laikytinus faktorius,

nepriklausomus kintamuosius („Tradicinė studijų sistema, tvarkaraščiai, sutartys, krūvio apskaita neatitiko naujo metodo ypatumų“). Vertėtų atkreipti dėmesį į tai, jog KS edukacinę poveikį silpninančius faktorius KS dalyviai minėjo kur kas dažniau nei neigiamus metodo rezultatus. Tai tik įrodo, kad inovatyvaus metodo perkėlimas iš vieno sociokultūrinio konteksto į kitą sukelia edukacinius, organizacinius, kultūrinius „trikdžius“, kurie KS metodo realizavimo procese virsta metodo poveikį dalyvių kompetencijų plėtotei silpninančiais veiksniais. Todėl nepakankamą metodo veiksmingumą lemiančių faktorių analizė, remiantis visų KS dalyvių KS patirtimi, yra naudinga tolesniam KS metodo taikymui (žr. 10 lentelę).

10 lentelė

Visų Kooperuotų studijų dalyvių grupių KS metodo taikymo neigiamų veiksnių vertinimas

KS metu pasireiškusių sunkumų ir neigiamų rezultatų atspindintys teiginiai	Studentai		Dėstytojai		Organizacijos	
	patirtis	svarba	patirtis	svarba	patirtis	svarba
Organizacijos nesuprato mokymosi veikloje idėjos	2,4	2,2	2,6	2,6	2,4	2,1
Organizacijos studentus priėmė kaip specialistus, o ne kaip besimokančius	2,4	1,9	2,1	2,4	2,4	2,0
Tradicinė studijų sistema (tvarkaraščiai, sutartys, krūvio apskaita ir kt.) neatitiko naujo metodo ypatumų	2,4	2,2	2,1	2,2	2,1	1,9
Studentai nemokėjo mokytis neakademiniame aplinkoje	2,2	1,9	2,2	2,6	2,1	1,8
Studentams buvo sunku savarankiškai išsikelti mokymosi tikslą, pasirinkti ir realizuoti veiklas	2,5	2,2	2,6	2,6	2,4	2,2
Studentams buvo sunku teisingai paskirstyti laiką ir atlikti užduotis laiku	2,4	2,2	2,5	2,7	2,4	1,9
Dalyviai neskyrė kooperuotų studijų nuo tradicinės praktikos	2,2	2,2	2,2	2,2	2,2	2,0
Studentai nemokėjo dirbti kartu grupėje	2,2	1,7	2,0	2,3	2,2	1,7
Studentams trūko patirties apmąstymo gebėjimų	2,4	2,2	2,9	2,7	2,4	2,2
Studentai, koncentruodamiesi į vieną užduotį, nuošalyje paliko kitas modulio temas	2,3	2,3	2,4	2,2	2,3	1,9
Nukentėjo teorinių žinių nuoseklus įsisavinimas	2,3	2,1	2,3	2,2	2,1	1,7
Buvo sunku suderinti dalyko, studentų, dėstytojų ir organizacijų interesus	2,3	2,3	2,4	2,3	2,3	2,0
Metodas „sujaukė“ studentams įprastą vertinimo sistemą	2,2	2,2	2,2	1,9	1,9	1,7
Metodas studentams sukėlė nerimą ir diskomfortą	2,2	2,1	2,3	2,1	2,0	1,7
Paskaitos, praktinės ir refleksyvosios užduotys, medžiaga nuotolinėje aplinkoje, konsultacijos, galutinis vertinimas nepakankamai derėjo tarpusavyje	2,3	2,2	1,7	1,8	2,1	1,8
Studentai nemokėjo dirbti nuotolinėje mokymosi aplinkoje	2,1	1,8	1,8	1,9	2,0	1,6
Dėstytojai nemokėjo dirbti nuotolinėje mokymosi aplinkoje	2,0	1,8	1,8	1,9	2,0	1,6
Dėstytojai neparengė tinkamų užduočių	2,0	1,8	1,6	1,4	2,1	1,8
Organizacijos nesudarė galimybės mokytis jos aplinkoje	2,2	1,9	1,7	1,6	2,1	1,7
Studentai nepasinaudojo sudarytomis galimybėmis organizacijoje	2,3	2,1	2,2	2,3	2,0	1,5

Kooperuotų studijų metodo trūkumai ir metodo edukacinį poveikį silpninantys veiksniai iš studentų perspektyvos. Studentų apklausos duomenys rodo, jog KS metu jie patyrė sunkumų, susijusių su skirtingų interesų, tradicinės studijų sistemos ir inovatyvaus metodo ypatumų derinimu bei tam tikrų kompetencijų stoka (žr. 10 lentelę). Įdomu tai, kad studentai visus *focus* grupės metu įvardytus KS edukacinį poveikį silpninančius veiksnius vertina skalėje tarp „mažai“ ir „daug“²⁵ ($M = 2,3$). Toks vertinimas parodo, jog sunkumai patirti KS metu nebuvo itin intensyvūs ir ryškūs. Tarp labiau patirtų sunkumų studentai išskiria skirtingų dalyvių interesų, studijuojamo dalyko bei visų KS dalyvių (studentų, dėstytojų ir organizacijų) interesų derinimo problemas. Studentai taip pat pripažįsta, jog jiems trūko patirties apmąstymo gebėjimo, buvo sunku savarankiškai išsikelti mokymosi tikslą, pasirinkti ir realizuoti veiklas, kaip ir teisingai paskirstyti savo laiką bei atlikti užduotis nustatytu laiku. Neigiamas KS metu patirtas rezultatas – dėl koncentravimosi į vieną užduotį nuošalyje paliktos kitos modulio temos ($M = 2,3$) bei nukentėjęs teorinių žinių nuoseklus įsisavinimas ($M = 2,2$).

Tarp labiau patirtų „trikdžių“ studentai įvardijo ir tradicinės studijų sistemos (tvarkaraščių, sutarčių, krūvio apskaitos ir kt.) neatitikimą naujo metodo ypatumui, o kartu ir kilusias vertinimo problemas. Studentų pažymėtos studijų organizavimo problemos buvo suvoktos projekto vykdytojų, todėl buvo kuriama nauja studijų administravimo tvarka. Remiantis KS metu išryškėjusių administravimo problemų analize buvo sukurta studijų organizavimo pagal KS metodiką²⁶.

KS metu išryškėjo, jog KS metodas pakoreguoja tradicinę kaupiamojo balo vertinimo sistemą: KS metu turi būti vertinamos ne tik studentų atliktos užduotys, kurias atliekant parodomos žinios bei gebėjimai (analitiniai, kritinio mąstymo, komandinio darbo ir t. t.), tačiau siekiama įvertinti ir pilietinių gebėjimų bei nuostatų raišką, patirties apmąstymo gebėjimus, sociokultūrinių vertybių, požiūrio į kitoniškumą kaitą ir pan. Šie apklausos duomenys apie studentų kompetencijų vertinimo sunkumus gali būti papildyti KS seminarų metu dėstytojų išsakytais pastebėjimais apie jų nepakankamą pasirengimą vertinti kompetencijas (ypač bendrąsias), studentų grupinį ir komandinį darbą, diferencijuoti vertinimą priklausomai nuo grupės narių įnašo, pasiekimų. Kaip rodo apklausos duomenys, toks vertinimo kompleksiskumas studentams buvo netikėtas ir įnešė sumaištį (teiginys „Metodas „sujaukė“ studentams įprastą vertinimo sistemą“).

Svarbu atkreipti dėmesį ir į tai, jog, studentų nuomone, sunkumų kėlė ir pačios KS metodo idėjos nesupratimas. Tai įrodo tokie teiginiai, kaip „Dalyviai neskyrė kooperuotų studijų nuo tradicinės praktikos“ bei „Organizacijos nesuprato mokymosi veikloje idėjos“. Šis išskirtas trūkumas

²⁵ Studentų KS trūkumų vertinimo skalė apėmė „mažai“ ($M = 2$) patirta, stebėta ir „daug“ ($M = 3$) patirta, stebėta.

²⁶ Liukinevičienė L. Kooperuotos studijos: organizavimas ir administravimas aukštojoje mokykloje. – Š., 2008.

paaiškinamas pasirinkta KS idėjos viešinimo ir dalyvių informavimo apie KS edukacinę esmę strategija: diegiant metodą daugiausia dėmesio buvo skirta dėstytojų mokymams, nuomonių tarp dėstytojų pasidalijimui seminarų, apskritųjų stalų metu. Buvo tikimasi, kad studentai bus informuoti dėstytojų, o organizacijos – studentų ir metodininkų. Tyrimo rezultatai rodo, kad tokia strategija neapėrija visų dalyvių poreikių žinoti kuo daugiau apie kooperuotas studijas.

Lygindami realybėje pasireiškusių KS organizavimo trūkumų (klauskimas „Ar Jūs asmeniškai tai patyrėte, stebėjote?“) ir jų įtakos KS rezultatams (klauskimas „Ar tai, Jūsų nuomone, turėjo įtakos studijų rezultatams?“) teiginių vertinimus, vėlgi matome, jog studentai mano, kad *focus* grupės metu įvardyti KS edukacinį poveikį silpninantys veiksniai neturėjo didelės įtakos jų kompetencijų plėtočiai ar galutiniam rezultatui (žr. 3 lentelę). Studentų apklausos duomenys rodo, kad studijų rezultatams nedidelės įtakos turėjo kompetencijų stoka: studentams kilo sunkumų savarankiškai išsikelti mokymosi tikslą, pasirinkti ir realizuoti veiklas ($M = 2,4$); jiems buvo sunku teisingai paskirstyti laiką ir atlikti užduotis laiku ($M = 2,4$); studentams trūko ir patirties apmąstymo gebėjimų ($M = 2,4$). Tarp studijų rezultatams įtakos turėjusių teiginių minimi ir sunkumai, kilę KS praktikos vietose, kai organizacijos nesuprato mokymosi veikloje idėjos ($M = 2,3$) ir priėmė studentus kaip specialistus, o ne kaip besimokančiuosius ($M = 2,4$).

Kooperuotų studijų trūkumai ir metodo edukacinį poveikį silpninantys veiksniai iš dėstytojų perspektyvos. Skirtingai nei studentų, dėstytojų patirtis byloja, kad studentams KS metu labiausiai trūko apmąstymo, refleksijos gebėjimų ($M = 2,8$) (žr. 10 lentelę), taip pat studentams buvo sunku savarankiškai išsikelti mokymosi tikslą, pasirinkti ir realizuoti KS veiklas. Pastaruosius sunkumus, nors kaip mažiau patirtus, minėjo ir patys studentai. Ir studentai, ir dėstytojai pažymi, jog KS praktikos organizacijos nesuprato mokymosi veikloje idėjos. Dar vieną studentų ir dėstytojų nuomonės sutapimą pastebime analizuodami teiginių, kurie nurodo į KS neigiamus rezultatus, vertinimą. Dėstytojai mano, kad KS metu studentai koncentruodamiesi į vieną užduotį, nuošalyje paliko kitas modulio temas, taip pat nukentėjo ir teorinių žinių nuoseklus įsisavinimas. Be to, dėstytojai pamatė, jog šis inovatyvus metodas studentams sukėlė nerimą ir diskomfortą. Jie taip pat pripažįsta, jog dirbant pagal KS metodą buvo sunku suderinti dalyko, studentų bei organizacijų interesus.

Tarp kur kas mažiau patirtų, tačiau vis dėlto pasireiškusių, sunkumų KS metu dėstytojai pažymi visų dalyvių grupių kompetencijų stoką, kurią atspindi šie teiginiai: „Studentai nemokėjo mokytis neakademinėje aplinkoje“, „Organizacijos nesudarė galimybės mokytis jos aplinkoje“, „Dalyviai neskyrė kooperuotų studijų nuo tradicijos praktikos“.

Ugdomų kompetencijų vertinimas KS metu įnešė ne tik anksčiau minėtą sumaištį studentams, bet ir dėstytojams sukėlė socialinių, pilietinių kompetencijų ugdymo bei vertinimo problemų. Kalbant apie sunkumus, kurie turėjo įtakos KS rezultatams, dėstytojų nuomonė taip pat sutampa su studentų vertinimais. Anot dėstytojų, studentų galutiniams studijų rezultatams turėjo įtakos tai, jog trūko laiko vadybos gebėjimų („Studentams buvo sunku paskirstyti laiką ir atlikti užduotis laiku“), studentams buvo sunku savarankiškai mokytis, išsikelti mokymosi tikslą, pasirinkti tinkamas KS veiklas ir jas realizuoti.

Kooperuotų studijų trūkumai ir metodo edukacinį poveikį silpninantys veiksniai iš organizacijų narių perspektyvos. KS metu išryškėjusių neigiamų aspektų analizė, paremta studentus priėmusių organizacijų vertinimais, rodo, jog organizacijų nariai nepastebėjo KS metodo trūkumų bei jo poveikį silpninančių veiksnių taip ryškiai, kaip dėstytojai ar studentai (žr. 10 lentelę). Vis dėlto organizacijų narių patirtis byloja, kad KS metu studentams trūko patirties apmąstymo gebėjimų ($M = 2,4$), jiems buvo sunku savarankiškai išsikelti mokymosi tikslus realizuojant veiklas ($M = 2,4$). Taip pat matome, kad nors ir tarp mažai KS metu patirtų „trukdžių“ organizacijų atstovai mini visų dalyvių KS idėjos nesupratimą ($M = 2,4$), nesugebėjimą atskirti KS nuo tradicinės praktikos ($M = 2,2$) bei kilusius sunkumus derinant dalyko, studentų, dėstytojų ir pačių organizacijų interesus ($M = 2,3$). Be to, jie pripažįsta studentus priėmę kaip specialistus, o ne kaip besimokančiuosius ($M = 2,4$).

Analizuodami veiksnį, turėjusių neigiamos įtakos KS rezultatams, vertinimą, pastebime, jog organizacijų narių nuomone, tokios įtakos galėjo turėti studentų gebėjimų stoka (studentų refleksijos stoka, jiems kilę sunkumai teisingai paskirstyti laiką KS užduotims atlikti, savarankiškai kelti mokymosi tikslus, koncentruojantis į vieną užduotį, nuošalyje nepalikti ir kitų kurso temų), sunkumai derinant tradicinės studijų sistemos ir KS metodo inovatyvias veiklas, visų dalyvių grupių interesus; neigiamos įtakos galėjo turėti ir KS idėjos nesupratimas bei pačių organizacijų, kaip vienos iš KS edukacinių aplinkų, tinkamų galimybių mokytis studentams nesudarymas, požiūris į studentus kaip į specialistus, o ne kaip į besimokančiuosius.

* * *

Anketinės apklausos duomenų apibendrinimas. Remiantis KS dalyvių metodo taikymo patirties refleksija *focus* grupės metu ir mokslinės literatūros analize, nustatyta eilė KS rezultatų ir edukacinio poveikio dalyvių kompetencijų plėtotei aspektų. Hipotetiškai apibrėžiant KS edukacinį poveikį, į apklausos anketą buvo įtraukti teiginiai, atspindintys keturių kompetencijų grupių plėtote: dalyko kompetencijos, socialiniai ir pilietiniai gebėjimai, bendrieji gebėjimai (problemų sprendimas, konfliktų valdymas, laiko vadyba, komunikaciniai gebėjimai, komandinis darbas), asmeninės savybės

ir nuostatos, profesiniai gebėjimai. Teiginių vertinimo vidurkių lyginamojo analizė parodė, koks KS metodo teigiamas poveikis buvo labiausiai patirtas studijų metu. Tiriant KS taikymo rezultatus, kompetencijų plėtotė laikyta priklausomais kintamaisiais, o metodo edukacinius veiksnius ir dalyvių pradinės charakteristikos – nepriklausomais kintamaisiais. Taip pasireiškė kiekybinio tyrimo pozityvistinės nuostatos. Tačiau KS rezultatai (priklausomi kintamieji), kompetencijų plėtotė tyrime buvo vertinama netiesiogiai - atsiskleidė dalyvių grupėms (studentams, dėstytojams, socialiniams partneriams) išsakant skirtingą nuomonę apie jų subjektyvią patirtį. Edukacinio proceso dalyvių nuomonių skirtingumas nulemtas tuo, kad kiekviena dalyvių grupė turėjo savitą patirtį ir dalyvavimo kooperuotose studijose vaidmenį:

✓ Lyginant su kitais dalyviais, dėstytojams būdingas išsamiausias KS ypatumų žinojimas (galbūt dėl to, jog KS diegimo metu buvo organizuojama eilė mokymų), kurso ugdymo tikslų ir edukacinio proceso eigos supratimas; jie turėjo nemenką dalykinę ir pedagoginę kompetenciją, turtingą gyvenimišką patirtį. Tačiau, daugumos **dėstytojų KS veiklos ribos buvo apibrėžtos auditorijoje vykstančia komunikacija su studentais**. Apie studentų mokymąsi organizacijoje ir ten vykstančius procesus jie žinojo ne tiesiogiai, per tarpininkus – iš studentų pasakojimų. Tačiau galėjo daryti įtaką KS praktikos vietoje vykstantiems procesams konsultacijų metu padėdami studentams formuluoti organizacijai naudingas ir kurso mokymosi tikslus atitinkančias užduotis, patarimais suteikdami pagalbą studentams adaptuotis organizacijoje ir spręsti įvairias problemas.

✓ Organizacijų ir bendruomenių nariai stebėjo praktinę KS raišką, studentams atliekant praktinį mokymąsi socialinėje edukacinėje aplinkoje, už universiteto ribų. **Organizacijos stebėjo tik tuos procesus, kurie vyko tik jų pačių veiklos erdvėje**. Tikėtina, jog apie kurso edukacinius tikslus žinojo gan neapibrėžtai, nepasižymėjo ypatingomis pedagoginėmis kompetencijomis ir žiniomis apie Kooperuotas studijas. Bendruomenių nariai intensyviai bendravo su studentais, o dėstytojų dalyvavimą praktikos procese jautė netiesiogiai.

✓ Nors, skirtingai nei dėstytojai, **studentai** neturėjo specifinių pedagoginių kompetencijų ir išsamaus KS žinojimo, jie išsiskyrė iš kitų dalyvių grupių tuo, kad **tiesiogiai bendravo su didžiausiu KS dalyviu ratu** - vieni su kitais, su dėstytojais, organizacijų nariais ir bendruomenių veiklos tikslinėmis grupėmis (pvz. neįgaliaisiais, vaikais). Jie turėjo galimybę veikti skirtingose edukacinėse aplinkose, pažinti skirtingų socialinių erdvių vertybes, požiūrius ir interesus. Studentai virto tarpininkais, savotiškais laidininkais, informacijos ir patirties iš vienos grupės kitai (iš dėstytojų organizacijos nariams ir atvirksčiai) perdavėjais. Atlikdami užduotis apjungė akademinę ir praktinę veiklą.

Apibrėžti KS dalyvių vaidmenys ir dalyvavimo situacijos paaiškina apklausos atskleistus KS edukacinio proceso rezultatų galimus vertinimo skirtumus. Visas kompetencijų grupes dalyviai įvertino kaip labiausiai pasireiškusias (kompetencijų grupių įverčių vidurkiai varijuoja nuo 2,8 iki 3,3). Galima daryti prielaidą, kad KS edukacinių priemonių kompleksinis taikymas gali padėti sėkmingai ugdyti kelias studentų kompetencijų grupes. Aukščiau išvardintas kompetencijų grupes galima ugdyti KS metu taikant šias mokymosi strategijas: patirtinis mokymasis (*experiential learning*), bendradarbiavimo (*collaborative learning*), probleminis mokymasis (*problem-based learning*), bendruomenėje vykstantis ir kontekstualusis mokymasis (*community-based learning, context-based learning*).

Atskiros KS dalyvių grupės (studentai, dėstytojai ir organizacijų nariai) skirtingai įvertino KS ugdymo rezultatus. Studentai labiausiai pabrėžė KS metu sudarytą galimybę bendrauti su skirtingais žmonėmis, ugdyti toleranciją kitoniškumui, mokytis matyti reiškinis iš skirtingų perspektyvų, kas nurodo į kritinio mąstymo tobulėjimą ir vertinimo horizonto praplėtimą. Dėstytojai, vertindami metodo veiksmingumą, pritarė studentų išskirtos KS naudos vertinimui, tačiau papildomai suteikė ypatingą reikšmę dėstytojų pedagoginių kompetencijų tobulinimui. Organizacijų ir bendruomenių nariai savo vertinimuose akcentavo studentų susipažinimą su praktinės veiklos socialiniu pasauliu, studentų gebėjimą taikyti teorines žinias praktikoje atliekant naudingas užduotis organizacijose, studentų profesinės veiklos nuostatų raišką (pvz. pasiryžimą dirbti).

Skirtingai nei vertindami metodo privalumus, dėstytojai, studentai ir organizacijų nariai sutaria vertindami metodo realizavimo trūkumus: visų KS dalyvių grupių interesų derinimo problema, neaiškiai suvokta tradicinės praktikos ir KS praktikos perskyrą ir KS idėja, studijų organizavimo neadekvatumas bei išryškėjusi studentų kompetencijų (laiko vadybos, refleksyvumo) stoka.

Be teigiamų KS rezultatų, dalykinių, socialinių ir pilietinių kompetencijų patobulėjimo (priklausomų kintamųjų), kurių vertino skirtingos tyrimo respondentų grupės, tyrimas atskleidė edukacinių veiksnių ir dalyvių charakteristikų kaip metodo taikymo prielaidų (nepriklausomų kintamųjų) vaidmenį. Skirtingi metodo rezultatai priklauso nuo to, kokia studijų forma vykdomas ugdymo procesas (dienine, vakarine, neakivaizdine), kokia yra studentų lytis, praktinė patirtis, kokio tipo organizacijoje vykdoma KS praktika, kokio tipo edukacinė pagalba universitete ir organizacijoje suteikiama studentui. Nustatyta nepriklausomų kintamųjų įtaka KS rezultatų vertinimui nurodo faktorius, kurie galėtų būti sustiprinti, ir charakteristikas, į kurias reikėtų atsižvelgti diegiant KS metodą.

Tačiau, KS metodo neigiamų taikymo aspektų vertinimo analizė parodė, jog KS veiksmingumui turi įtakos ne tik studentų, kurie yra pagrindinė metodo tikslinė grupė, bet ir kitų dalyvių grupių kompetencijų stoka. Išryškėjo dėstytojų nepasirengimas vertinti KS ugdomas kompetencijas, vertinimo patirtis bandomojo semestro metu išbalansavo studentų ir dėstytojų tradiciškai suformuotą vertinimo sampratą, KS ir kitų dalykų vertinimo rezultatai žymiai išsiskyrė. Nustatyti KS vykdymo sunkumai ir nepakankamas dalyvių pasirengimas numato diegiant metodą papildomai tobulinti dėstytojų pedagogines kompetencijas, suteikti organizacijos nariams daugiau informacijos apie KS ir kurso ugdymo tikslus, stiprinti komunikacinius procesus tarp įvairių dalyvių grupių ir edukacinių aplinkų.

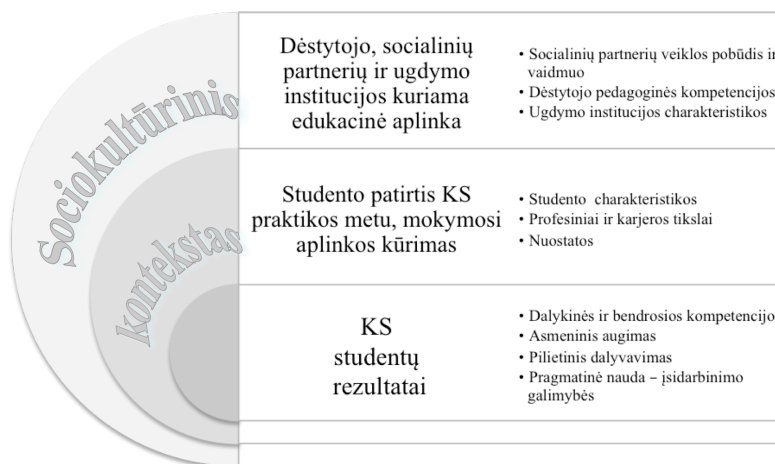
3.4. EDUKACINIAI IR SOCIOKULTŪRINIAI KOOPERUOTŲ STUDIJŲ TAIKYMO YPATUMAI: INTERVIU, STEBĖJIMO DALYVAUJANT REZULTATAI

3.4.1. Kooperuotos studijos – didelė naujovė ir iššūkius keliantis metodas

Kaip matėme pirmose dviejose tyrimo rezultatų analizės dalyse, KS edukacinis poveikis visoms dalyvių grupėms vertinamas dvejopai, viena vertus pabrėžiamas itin teigiami šio metodo rezultatai visoms dalyvių grupėms bei pozityviai vertinamas edukacinis veiksmingumas, kita vertus – atskleidžiami sociokultūriniai, instituciniai, edukacinio proceso trikdžiai, turintys įtakos sėkmingam KS realizavimui. Šioje dalyje pusiau struktūruotų interviu su dėstytojais ir studentais bei stebėjimo dalyvaujant (seminarų, visų dalyvių grupių diskusijų, studentų atsiskaitymų) duomenys leis kontekstualizuoti visų dalyvių KS vertinimo perspektyvas remiantis jų *balsais* – išsakytomis mintimis, išvalgomis, nuomonėmis, apibendrinimais.

Pirmiausia, kaip atskleidė *focus* grupės bei anketinės apklausos duomenys, visi dalyviai beveik vienbalsiai pabrėžė visokeriopą KS naudą. Dėstytojai labiau akcentuoja akademinį KS potencialą, pavyzdžiui, anot vienos dėstytojos, KS „yra didelė naujovė ir apskritai labai džiugu, kad toks dėstytojų metodas ateina į klasikinę tradicinę universitetą ir leidžia, pagal galimybes, tą studijų procesą liberalizuoti, kad nebūtų vien toks sausas, klasikinis dėstymas“. Remiantis su Šiaulių universitetu bendradarbiavusių socialinių partnerių atsiliepimais, studentų įsitraukimas į jų veiklas buvo abipusiai naudingas, kaip teigia NVO vadovas: „Jie [studentai] trumpam tapo savanoriais, atliekančiais užduotis, už kurias gauna ne materialinę naudą, o naują patirtį, žinias, vertybinę orientaciją, visuomeninės veiklos įgūdžius. Visuomeninei organizacijai su ribotais materialiais ir

žmogiškaisiais ištekliais, studentai yra naudingi pagalbininkai rinkti, apibendrinti informaciją, išbandyti naujus sumanymus.“ Tokiu būdu išryškėja vienas esminių, KS, kaip metodo įgalinančio tarpinstitucinę partnerystę, sąlygų – abipusiškumas, kitaip, abipusė nauda. Taikant KS metodą atsiranda galimybės studijuojantiems tapti *socialiai aktyviems, kūrybingiems ir kompetentingiems*. Tai įvertino studentai, kurie akcentavo patirtinio mokymosi privalumus: „*Praktika organizacijoje mums patiko ir sutapo visų nuomonės, kad tai geriau nei sėdėti paskaitose. Pirmiausia todėl, kad turėjome galimybę pakeisti mokymosi aplinką*“. Kiti teigiamai vertina atsivėrusią galimybę tobulinti savo įgūdžius atliekant kurso užduotis bendradarbiaujant kartu su socialiniais partneriais: „*Šis [galutinės kurso užduoties] projektas mums įrodė, kad darbas įmonėje suteikia daugiau įgūdžių, nei galėtų jų gauti tradiciškai dirbant auditorijoje. Praktikoje bendravome su didelę patirtį turinčiais verslininkais, iš kurių pasisėmėme naudingų žinių, praversiančių mums ir ateityje. Jeigu būtume rašę teorinį kursinį darbą, tikrai nebūtume patyrę tiek daug teigiamų emocijų, nors, žinoma, netrūko ir keblių situacijų, su kuriomis mūsų komanda puikiai susidorojo. Taip pat norėtume paminėti, kad praplėtėme savo akiratį bei pagerinome bendravimo įgūdžius*“. Vis dėlto daugelis informantų (dėstytojų, socialinių partnerių, studentų) šalia teigiamos KS patirties akcentavo įvairius studijų proceso organizavimo, mokymosi sunkumus, bendradarbiavimo keblumus bei sociokultūrinio konteksto aspektus, kurie vienaip ar kitaip turėjo įtakos KS studijų proceso organizavimui ir metodo edukaciniam veiksmingumui. Šiame kontekste interviu duomenys kokybiškai papildė kituose tyrimo etapuose gautus duomenis ir kontekstualizavo KS studijų proceso organizavimo ypatumus ir rezultatų pasiekimo pedagoginiai, instituciniai kintamieji, kurie yra tiesiogiai ar netiesiogiai kontroliuojami ir veikiami dėstytojo ir ugdymo institucijos (žr. 35 pav.). Išryškėjo, kad edukacinės ir mokymosi aplinkų, dėstytojo, ugdymo institucijos, bendruomenės pastangų ir studento patirties apjungimas lemia naujų kompetencijų (dalykinių, bendrųjų, pilietinių) tobulinimą ir asmeninę raidą.



35 pav. Studento KS edukacinės aplinkos kintamieji

Todėl tolesnė analizė skirta aktualizuoti šiems KS taikymo aspektams:

- ⇒ pedagoginio proceso dalyvių (dėstytojas, studentas ir bendruomenė) vaidmenų ir sąveikos apibrėžimas ir realizavimas;
- ⇒ edukacinė aplinka bendruomenėje, mentorių, kuratorių organizacijoje vaidmuo;
- ⇒ praktikos ir kurso tarpinių ir galutinių užduočių formulavimas (užduotis kaip esminis viso pedagoginio scenarijaus elementas, kuris leidžia organizuoti ir nukreipti visą praktikos procesą);
- ⇒ dėstytojo konsultacijos, praktikos proceso priežiūra ir pagalba;
- ⇒ refleksyvosios praktikos (pokalbiai, dienaščiai, esė) organizavimas;
- ⇒ bendruomenės, kurioje atliekama praktika, tipas ir savitumas (dėstytojas ir ugdymo institucija parenka organizaciją arba leidžia studentams patiems pasirinkti, koordinuoja santykius su bendruomene);
- ⇒ KS kaip į pilietiškumą orientuotos edukacinės praktikos realizavimo sunkumai.

3.4.2. Dėstytojas nukeliamas nuo pjedestalo - dėstytojo vaidmens kaitos analizė

Pasak vienos dėstytojos, KS metodas kuria demokratinę, emancipuojančią ir visus dalyvius išlaisvinančią pedagoginę sąveiką, dėl ko **dėstytojai ir studentai patiria nuolatinį virsmą iš objekto**, „*kemšamo*“ *faktais, informacija*, **į subjektą**, ieškantį žinių, aktyvų, eksperimentuojantį, kuriantį savo teorijas. KS sąveikoje visi dalyviai suvokiami kaip *lygiaverčiai partneriai*, kuriantys bendrą, naują žinojimą. Tai sąlygoja tradicinių dėstytojo ir studento vaidmenų pasikeitimą, o ypačingai tai paliečia dėstytojus, kurie turi ne tik reorganizuoti dėstomą kursą patirtinio, refleksyvaus mokymosi principais, bet ir taikyti skirtingas mokymosi strategijas bei darbo stilių. Interviu su dėstytojais turinys buvo struktūruojamas į pagal prasmę panašių atsakymų subkategorijas, vėliau - kategorijas. Palyginus su mokslinėje literatūroje aprašytais mokymosi paradigmos charakteristikomis bei išskiriamais bruožais (Jarvis, 2001; Kress, 2007; Barr, Tagg (1995); Jucevičienė, Čiužas, Valuckienė, Tubutienė, 2008; Valuckienė, 2009), buvo išskirtos tokios kategorijos: dėstytojo požiūris į mokymo(si) procesą, mokymosi tikslai, mokymo(si) metodai ir mokymosi aplinkos, dėstytojo vaidmuo ir darbo stilius. Buvo taikomas atvirojo kodavimo būdas: kategorijas ir subkategorijas iliustruoja teiginiai iš interviu. Dėstytojų interviu (ryškiausi teiginiai)²⁷ analizės rezultatai pateikiami lentelėje (11 lentelė).

²⁷ Interviu ištraukų kalba netaisyta (red. pastaba).

Dėstytojų kooperuotų studijų taikymo patirties kategorijos

Edukacinės paradigmos charakteristikos bruožai pasireiškiantys KS metu		Interviu teiginiai atspindintys KS patirtį
Kategorijos	Subkategorijos	
Dėstytojo požiūris į mokymo(si) procesą	Dėstytojas prioriteta teikia studentų patirčiai įvairiose edukacinėse ir mokymosi aplinkose	„Pasakyti, kuri patirtis yra vertesnė? Na, kas dabar imsis pasakyti? Jos abi yra vertingos, ir jei dėstytojas lyg ir gali daugiau tos akademinės patirties perteikti, paprasčiausiai, jis gal daugiau knygų skaito, jo toks darbas, tai studentai atėję iš socialinių tarnybų atneša daugiau tos praktinės patirties. Ir visada praturtina, tik vieną kartą šiek tiek daugiau, kitą - šiek tiek mažiau. Bet naujų kažkokių matymo, suvokimo atvejų pavyzdžių visada yra“. „KS svarbios lygsvaros palaikymui tarp intelektualinės raidos, kuo universitetas susirūpinęs, ir tarp asmenybės brandinimo“.
	Mokymosi procese konstruojamas naujas žinojimas	„Dėstytojas šiame procese tampa lygiaverčiu tiesos paieškos bendraautoriumi“. „KS forma, kai vyko tas pats darbas, aš buvau kaip bendras to darbo dalyvis, kadangi buvo ir jų idėjos, ir mano ir per visą semestrą, kas savaitę mes jį aptardavom. Tiesiog aš labai gerai jaučiau tą ritmą, ir jų pasiekimus ir jų tobulėjimą, ir jų suvokimo didėjimą per visą tą laiką, ko aš neįsivaizdavau dirbant su kitomis grupėmis, ir čia [KS] aš daugiau laiko skyriau“.
Mokymo(si) tikslai	Studentas pats formuluoja mokymosi tikslus, o dėstytojas jam tik padeda išsikeltus tikslus derinti su modulio turiniu	„Studentai patys turėjo teisę eksperimentuoti ir spręsti kokia forma ir kokią tyrimą jiems atlikti. Taip, kad konkrečiai aš jų tikrai nespaudžiau į rėmus“. „Studentams buvo suteikta laisvė, jie „nebuvo spaudžiami į rėmus, o institucijos galėjo pačios spręsti, ką tiems studentams daryti“. „Dėstytojas turi mokėti suformuluoti tokias užduotis, kurios studentus prives prie mokymosi tikslų, nes patys jie sunkiai tuos tikslus atkoduoja <...> kai kurie studentai aiškino, kad modulio turinys galėtų labiau sietis su praktika“.
Mokymo(si) metodai ir mokymosi aplinkos/ mokymosi strategijos	Komandinis darbas ir darbas grupėse	„Dabar aš <...> daugiau dirbu su studentais, grupinio darbo idėją vystau bandydamas daryti intervencijas, įnešdamas pokyčius į grupės tarpusavio veiklą, kad tos veiklos būtų paskirstytos maždaug vienodai <...> Studentai kartais negali numatyti ir planuoti pagrindinių veiklų, kurios bus vykdomos ir todėl atsakomybių pasiskirstymas būna chaotiškas.“ „[Projektų rengimo modulio studentai] turi ne tik gebėti dirbti su tekstu, rengiant paraišką, bet tai yra ir komandinio darbo gebėjimai, kadangi tai yra ne vieno kompetencija, o komandinė kompetencija <...> pasidalinimas atsakomybe <...> išskaidyta per žmones. KS metu komandiniai gebėjimai atsiskleidžia realioje sąveikoje su bendruomenės nariais“. „Kadangi jie dirba grupėje, jie vis tiek yra priversti būti kartu, bent jau mano atveju taip atsitiko, kad tos grupelės daugiau bendrauja tarpusavyje, negu kad, sakykim, su manimi. Nežinau kodėl, bet vis tiek dėstytojas jiems kaip kokia rakštis. O jie tarpusavyje [kalba]: „O ką jūs ten [institucijoje] darot, kokių problemų turit?“. Tai man toks įspūdis, kad ten [studentų grupelėse] ta „virtuvė“ vyko kur kas aktyvesnė“. „Visa tai [užduotis ir jų atlikimą] derinom visą semestrą; studentai ateina su užduotimis ir mes mėginam su teorija susieti, įvilkti į tam tikrą rūbą, jie vėliau eina ten ir suderina organizacijoje“.
	Patirtinis mokymasis KS metu/ realiame socialiniame gyvenime	„Tai visokia patirtis užskaitoma“: čia kaip koks nors griekas, nesvarbu, ką tu padarei, bet jeigu tu pasigailėjai dėl to, ką tu padarei, tai tau bus atleista“. “<...> be pastovių konsultacijų, be pastovaus kalbėjimo su jais [studentais], ta patirtis jiems galėjo būti visiškai žalinga. <...> Jei nėra refleksijos tai patirtis gali būti absoliučiai neugdanti. Jei patirtis yra bloga/neigiama, tai konsultuojant studentą ji gali virsti kažkokia nauda.“
	Probleminis mokymasis ir kritinio mąstymo lavinimas	„pradedi žiūrėti į bet kokią dėstomą dalyką ir nekemši studentui vien tik sausos teorijos; pradedi naudoti daugiau praktinių pavyzdžių, duodi studentams daugiau problemų sprendimo užduočių“. „labai džiaugiuos, kad buvo ir iš įmonės realaus pagrindo situacijos, kažkiek to, kuom jie gyvena, ko jiems trūksta“. “Edėtant tradicinių būdų problemas pasiūlyti, aš užduotis pasiūlyti aš <...>

	Refleksijos formos	<p>„Aš pats privalau metus ar pusmetį padirbėti su savim, rasti laiko tam, kad raštiškai įforminti savo refleksijas ir tik po to turiu moralinę teisę prašyti studento ar priekaištauti, kad 'tinkamai' neužpildo žurnalo“.</p> <p>„Iš tiesų tai nėra paprasta pamatyti savy tą vertybinį, intelektualinį ir jausminį virsmą. Jau žmogus apie tai kalbėdamas ir rašydamas jis turi būti tam tikros asmenybinės brandos, kad jie apie tai kalbėtų“.</p> <p>„Aš pastebėjau, kad ir pačiai trūksta to reflektavimo gebėjimo ir ką jau bekalbėti apie studentus <...> kažin kaip aš parašyčiau, jeigu man taip reikėtų ir vat reikalauti ir studentų... ir skaičiau literatūros, ir bandžiau aiškinti jiems kaip reikia, ir į ką atkreipti dėmesį, su kuo nebuvau susidūrusi tradicinėse studijose“.</p>
	Vertinimo tipas	<p>„To kurso, su kuriuo siejau [KS] tai teorija sudarė labai mažą dalį, o daugiau baigiamasis darbas, ir kitų darbų įvertinimas, ne tik ką jie patys darė, bet ir kritikavo vertino kitus“.</p> <p>„[Kituose moduluose] pakeičiau šiek tiek pačią vertinimo tvarką, daugiau tos praktikos atsirado, daugiau orientuoju studentą, kad jis sugebėtų ne išmokti kažką mintinai, bet sugebėti spręsti situaciją naudodamasis visais galimais šaltiniais“.</p> <p>„Šalia studentų profesinių gebėjimų vertinimo buvo iškelti kriterijai analitinei ir refleksyviajai galutinės užduoties daliai; įvedžiau papildomą vertinimo kriterijų už studento stropumą, atsakingumą, aktyvumą organizacijoje, iniciatyvumą, jei to nebuvo, vertinau kaip nepakankamą dalyvavimą bendruomenės veikloje.“</p> <p>„Vertinime atsiranda daugiau subjektyvumo; <...> vertinu už pastangas. Kai aš dirbu kitu [tradiciniu] metodu, aš nežinau, aš tiesiog matau produktą ir jį vertinu, o čia [KS] aš jau jaučiu pastangas. Čia gal daugiau veikia žmogiškasis, subjektyvusis faktorius“.</p> <p>„Be manęs ir studentai vertino vieni kitų darbus, tačiau tai efektyvu tik taikant vertinimą jų vertinimams <...> buvo „vertinimas ant vertinimo“, nes kitaip jie vieni kitus įsivertina puikiai ir viskas“.</p> <p>„Gerai, kad tas metodas iškėlė problemas dėl bendrųjų gebėjimų vertinimo įtraukimo į bendrąją vertinimo sistemą. Tai yra problema į kurią aš neturiu atsakymo <...> per daug sudėtinga sistema gaunasi. Kita vertus, kokia prasmė vertinti jo [studento/ės] bendruomeniškumą pažymiu, absurdas. <...> buvo ir kokybinis vertinimas, buvo tų dalykų [mokymosi turinio ir proceso] aptarimas ir dabar aš jau apskritai imu labiau linkti į tokį kokybinį vertinimą. Matau kokybinio vertinimo pranašumus prieš tą pažymį, nes kas iš to, kad jis parašė tą darbą ir atsiskaitė? Tai pats rašymo procesas, pats darbo rašymas, tyrimo planavimo, atlikimo procesas yra daug reikšmingesnis <...> ir intervencijos į tą rašymo procesą yra daug tikslingesnės negu, kad tas galutinis pažymys už tą jo darbą“.</p>
	Dėstytojas yra patarėjas, konsultantas, specialistas/ekspertras	<p>„Tampi ne tik tuo žinių davėju, bet ir partneriu, konsultantu, <...> tradicinių paskaitų metu nors ir nenorėtum tokiu būti, bet studentai atsiskaito man, o ne sau, todėl studento ir dėstytojo vaidmenys tampa ryškesni, o šių studijų metu kai įsijungia ir trečioji šalis, partneriai, tai partnerystės principas labiau jaučiasi“.</p> <p>„Tradicinio dėstytojo metu dėstytojas nėra draugas, nes čia jis tiesiogiai iš studento reikalauja užduočių atlikimo, o KS atveju bendruomenė tampa „mokytoju“ ir jei pastarasis „mokytojas“ yra ir „skriaudėjas“, tada dėstytojui tenka prisiimti advokato, draugo, psichologo funkciją“.</p>
	Dėstytojas yra besimokantysis	<p>„Pavyzdžiui, reikia išsiaiškinti, kaip atlikti rinkos tyrimą, išsiaiškinti veiksnius, kurie nustato konkurencingumo įmonės lygį, tai tada studentai eina į biblioteką, ieškosi knygų, išsiaiškina, kas tai yra, po to mes jau aptariame kaip mes tai atliksim; ta prasme, mes lygiagrečiai mokėmės ir lygiagrečiai vykdėm tuos darbus“.</p> <p>„Buvau ne tik studentų konsultante, bet tapo jų veiklos bendradalyve, o kartu ir bendramoksle – besimokančiąja“.</p>
	Dėstytojas dalyvauja	<p>„Vyko labai kūrybinis procesas dėl to, kad tiesiog sėdėjom ir mąstėm kaip geriau padaryti vieną ar kitą dalyką“.</p>
		147

		„Pirmame etape aš tiesiog stebėjau, kas vyksta, stebėjau vienos kitos grupės dinamiką, vienu žmonių įtraukimą, kitų atitraukimą, tarpusavio konfliktus grupėse, šiek tiek spręsdamas, bet daug nereguliuodamas. <....> bet pamačiau, kad ateityje reikia daryti didesnes intervencijas“.
--	--	--

Tokios studijos, pasak dėstytojų, yra iššūkis ne tik studentui, bet ir dėstytojui, nes dėl naujos dėstytojo ir studento sąveikos, dėstytojas nebėra užtikrintas, kokį gaus *grįžtamąjį ryšį*, galutinį mokymosi rezultatą. Anot Kress (2007) šiuolaikinė pedagogika negali būti stabili ir pagrįsta iš anksto numatyto “grįžtamojo ryšio” principu. Nuolat kintant socialiniam ekonominiam pasauliui, galia ir autoritetas spręsti kas turi būti išmokta, susitelkia nebe ugdymo institucijos rankose, bet pasidalija tarp mokytojo ir mokinio, o pastarojo transformacinis veiksmas mokymosi procese yra centrinis ir svarbiausias. Transformacija susijusi ir su naujo žinojimo kūrimu, kuris neišvengiamai atsiranda pereinant nuo teorinio, nekontekstualaus žinojimo prie patirtinio žinojimo (*context-dependent knowledge*), paremto realiu socialiniu konkrečios bendruomenės/organizacijos kontekstu, o **dėstytojas šiame procese tampa lygiaverčiu tiesos paieškos bendraautoriumi.**

Tai, jog studijų procese dėstytojai akcentuoja mokymo ir mokymosi sąveiką gali būti paaiškinta tuo, kad **studentai buvo nepasirengę veikti savarankiškai**, išryškėjo jų patirties stoka ir negebėjimas išsikelti mokymosi tikslus bei prisiimti atsakomybę už savo mokymosi procesą bei jo planavimą. Palikdami laisvę studentams eksperimentuoti KS metu ir “*nespausdami jų į rėmus*”, jie pastebėjo ryškius skirtumus tarp tų studentų, kurie gebėjo užimti dominuojantį aktyvaus besimokančiojo vaidmenį ir tų, kurių KS veikla vyko chaotiškai: „*Studentai kartais negali numatyti ir planuoti pagrindinių veiklų, kurios bus vykdomos ir todėl atsakomybių pasiskirstymas būna chaotiškas*“. Todėl didesnė dalis dėstytojų stengėsi taikyti įvairias pedagogines intervencijas, kurios leistų daugiau ar mažiau valdyti KS procesą: aktyviai dalyvauti studentų mokymosi veiklose, formuluoti užduotis, „*kurios studentus prives prie mokymosi tikslų*“ ir pan.

Pagalbos studentams ypač reikėjo ir dėl pasikeitusių mokymosi aplinkų. KS praplečia mokymosi aplinkų spektrą, mokymosi veiklos vyksta ne tik auditorijoje, bet ir konkrečioje organizacijoje, priklausomai nuo jos tipo, tai gali būti NVO, viešasis ar verslo sektorius, todėl ir organizacijos veiklos laukas padiktuoja būtinybę gebėti veikti skirtingose ir netikėtose mokymosi aplinkose (pvz. darbo, laisvalaikio vietose). Tai pareikalauja ir naujų mokymosi strategijų, – patirtinio, probleminio, refleksyvaus, mokymosi, komandinio darbo, – išmanymo ir derinimo. Dėstytojų nuomone, studentams trūko komandinio darbo įgūdžių, tačiau didžiausia problema tapo – mokymasis iš savo patirties ir refleksijos praktika. KS metodas numatė plataus refleksyviųjų veiklų spektro taikymą. Studentai pildė refleksyviuosius dienoraščius, žurnalus, dalyvavo refleksyviuosiuose pokalbiuose, rengė tyrimo ataskaitas. Pasak dėstytojų, ne tik studentams, bet ir jiems patiems trūko

žinių ir patirties KS metu taikant rašytinę refleksiją. Pasak vieno dėstytojo, KS metodo diegimo metu trūko *instrukcijų*, kaip tinkamai pildyti refleksyvuojį žurnalą, t. y. žurnalo idėja nebuvo paversta technologija, nes buvo manyta, jog dėstytojai, skirtingai nuo studentų, turi refleksijos gebėjimų: „*Tai kaip aš galiu sakyti studentui, kad tu pildyk žurnalą taip ir taip, jeigu aš pats refleksyvaus žurnalo niekad nesu pildęs ir refleksijos raštu niekada nesu atlikęs? Aš nežinau metodologijos, nežinau technikos. Tai yra viena, o kitas dalykas - aš neturiu šito patyrimo. Aš galiu pasiskaityti apie refleksiją, pilnas internetas informacijos, bet patyrimo neturiu*”. Tad daugelis dėstytojų teigė, jog pirmiausia jiems patiems reikėtų papildomo laiko įvaldyti refleksyvias praktikas ir tik po to jausti, kad turi *“moralinę teisę prašyti studento ar priekaištauti, kad 'tinkamai' neužpildo žurnalo“*.

Taigi dėstytojai prisiėmė dalį atsakomybės dėl didaktinių ir kitų kompetencijų trūkumo veikti mokymosi paradigma grįstame KS procese. Pažymėdami refleksyviųjų veiklų svarbą, jie pripažino: „*kai įsitrauki į tokias veiklas, tu pamatai, kad tau trūksta tokių kompetencijų, kurių reikia šiose veiklose ir pergyveni dėl to, kad tu tokių kompetencijų neturi, kaip ir laiko, kada jų įgyti*“. Idealiu mokymosi paradigma grįsto ugdymo atveju ugdytojai (dėstytojai, mokytojai) įvardijami kaip ypač aukštos kompetencijos „mokymosi konsultantai“, išmanantys ir mokantys taikyti mokymosi technologijas, mokymosi visą gyvenimą strategija, priemonės ir technikas, sugebantys plėtoti lyderystės gebėjimus (Jucevičienė, 2005). Kaip rodo tyrimo duomenys, reikia laiko ir specialaus pasirengimo, kad dėstytojo didaktinės kompetencijos atlieptų tokį mokymąsi atitinkančius reikalavimus. Juolab, kad refleksyvios patirties stoka yra ne šiaip naujo metodo neįvaldymas, bet kartu sąlygota ir savito istorinio, sociokultūrinio konteksto, nes pasak dėstytojų, niekada nebuvo sąlygų išsakyti tokius dalykus, todėl šis gebėjimas ir nėra išlavintas: „*mes neturim tokios patirties; čia aš pati mokiausi iš studentų, galvoju, reikėtų man dabar parašyti <...> aš tikrai nesugebėčiau*“.

Svarbu tai, jog komandinis darbas kartu su studentais leido dėstytojams ne tik atrasti kompetencijų spragas, bet įgyti patirties, kurios jiems stigo. Probleminio ir patirtinio mokymosi strategijų taikymo atveju dėstytojai teigiamai vertino galimybę pasisemti praktinės patirties iš studentų, nes „atnešta“ patirtis leidžia sumažinti atotrūkį tarp dėstomos teorijos ir praktikos realiųjų. Šią naudą ypač pabrėžė tie dėstytojai, kurie neturi arba turi minimalią praktinę patirtį dėstomo dalyko srityje. Todėl jei dirbant tradiciniu būdu paskaitoje dėstytojas gali taikyti probleminį mokymą, visgi dažniausiai jis efektyvesnis kuomet yra paremtas realia patirtimi, o jei dėstytojas tokios patirties neturi, galimas „visiškas fiasko“. KS sudarė sąlygas mokytis realiųjų organizacijų aplinkose bei spręsti autentiškas tų organizacijų problemas. Ši ne tik studentams, bet ir dėstytojams nauja patirtis pakoregavo jų didaktines kompetencijas ir profesinį žvilgsnį į savo veiklą: „*pradedi žiūrėti į bet koki*

dėstomą dalyką ir nekemši studentui vien tik sausos teorijos; pradedi naudoti daugiau praktinių pavyzdžių“.

Grižtamasis ryšys, kurio studentai laukia iš dėstytojo – vertinimas. KS metu vertinimo sistema ženkliai pakinta, nes dėstytojas turi galimybę stebėti studentų mokymosi procesą bei tobulėjimą, o ne tik galutinį produktą, todėl be profesinių kompetencijų, dėstytojas turi vertinti ir bendruosius gebėjimus. Tai byloja apie akademinį persiorientavimą nuo mokymo paradigmos grįstų studijų, kuomet yra vertinamas poveikis (*input*), prie mokymosi – rezultatas (*learning outcomes*). Atitinkamai skiriasi ir vertinimo tikslas: mokymo paradigmoje vertinimas yra orientuotas į iš anksto numatytų žinių kiekio išmokimo apibendrinimą, mokymosi – labiau formuojantis, kokybinis vertinimas nes mokymasis ir vertinimas, įsivertinimas vyksta lygiagrečiai. Tyrimo duomenys rodo, jog dėstytojais taikė apibendrinamojo ir kokybinio (skirtingų mokymosi pasiekimų, bendramokslių) vertinimą. Dėstytojų nuomonė, KS metodas į paviršių iškėlė su vertinimu susijusias problemas. Be komandinio darbo ir lyderystės gebėjimų ugdymo ir vertinimo, dėstytojais pasigedo kompetencijų ir pasirengimo ugdyti ir vertinti studentų refleksyvumą. Trūko aiškaus supratimo, kaip vertinti bendrųjų kompetencijų formavimosi procesą ir pažangą. Dėstytojų manymu, būtų pernelyg sudėtinga atlikti kelių bendrųjų kompetencijų (komandinio darbo, refleksyvumo, bendradarbiavimo ir t.t.) vertinimą ir tai paversti vienu galutiniu pažymiu. Toks vertinimas būtų neprasmingas, kai kurių žodžiais tariant – absurdas. Pritariama, jog labiau tiktų kokybinis, formuojamasis vertinimas, kai studentai apmąsto ir diskutuoja bendrųjų kompetencijų raišką ir pažangą kurso metu, nes studento mokymosi/ užduočių atlikimo eiga ir dėstytojo intervencija yra daug reikšmingesnė bei tikslingesnė, nei „*galutinis pažymys už tą jo darbelį*“. Nepaisant to, jog dėstytojais buvo sunku vertinti bendruosius gebėjimus, trūko didaktinių kompetencijų ir pasirengimo, jie buvo kūrybingi ir siekdami išvengti subjektyvumo vertinime bei užtikrinti skaidrumą, taikė ir papildomus vertinimo kriterijų ir daugeliu atveju jie buvo susiję su studentų iniciatyvumu, pastangų KS metu vertinimu. Kiti taikė bendramokslių vertinimo metodą, tačiau pastebėjo kad studentai ir čia nejautė deramos atsakomybės bei stokojo kritinio mąstymo, nes buvo linkę vieni kitus vertinti labai gerai. Dėl šios priežasties dėstytojais teko taikyti „*vertinimą ant vertinimo*“, t.y. įspėti studentus, jog bendramokslių galutinių produktų (projektų, ataskaitų) vertinimas turi būti kritiškas bei konstruktyvus ir pateikti kriterijus, kuriais remiantis vėliau dėstytojas tai įvertins.

Vertindamas komandinio darbo gebėjimų ugdymą, kitas dėstytojas išskiria grupėse kilusias problemas dėl nevienodų grupės narių kompetencijų ir netolygaus darbo pasidalijimo. Pasak jo, planuojant tyrimą ir renkant tyrimų medžiagą visi komandos nariai dirbdavo maždaug vienodai, tačiau pradėjus rašyti tyrimo ataskaitos tekstą, paaiškėjo, kad tai geriausiai daro 1–2 grupės nariai,

kurie dažnai ir atlikdavo galutinį medžiagos tvarkymą. Tokiu būdu atsakingi studentai, mokantys gerai rašyti tekstą, gaudavo didesnę darbo krūvį. Tad dėstytojo manymu, ateityje, darbo pradžioje, reikėtų su dėstytojo pagalba įvertinti visas veiklas ir susitarti dėl bendro grupės vertinimo paskirstymo principų grupės nariams. Pažymėdamas komandinio ir grupinio organizavimo bei vertinimo problemas KS metu, dėstytojas siūlo KS metodu dirbantiems dėstytojams papildomai teikti aukštojo mokslo didaktikos žinių šioje srityje.

Reikšminga tai, jog KS procese keitėsi dėstytojų savo vaidmens suvokimas. Jų pasisakymuose pabrėžiama ne tradiciškai mokymo procese pasireiškianti „Aš“ ir „Jie“ dichotomija, bet dialogiško „Mes“ bendroje veikloje atsiradimas: „*mes lygiagrečiai mokėmės*“, „*sėdėjom ir mąstėm*“. Tokiu būdu dėstytojai atlikdami labiau patyrusio konsultanto vaidmens tapo ir „bendramoksliais, besimokančiais“, ar net „draugais“, „advokatais“, „psichoterapeutais“. Dėl tokios santykių kaitos „*dėstytojas šiame procese tampa lygiaverčiu tiesos paieškos bendraautoriu*“ ir kartu su studentais semiasi naujos patirties. KS aktyvina studentą, santykį tarp dėstytojo ir studento iš autokratinio verčia į paritetinį. Vaidmenų lygiavertiškumas kuriant bendrą žinojimą pasireiškia tuo, kad dėstytojui tenka pripažinti, kad ne tik tai jo auditorijoje pateikiamos akademinio turinio žinios, bet ir studentų iš praktikos atnešta patirtis yra vertingos. Dėstytojo vaidmens pasikeitimas sąlygojo ir darbo stiliaus kaitą, kuri varijuoja nuo siekio išlaikyti kontrolę mokymosi veiklose iki pasyvaus stebėjimo. Tyrimo duomenys byloja, jog tais atvejais, kai dėstytojas ištraukė į KS procesą „*nuo starto iki finišo*“, - dalyvavo pirmuose susitikimuose su organizacijomis, reguliariai rengė konsultacijas, padėjo studentams suformuluoti užduoties tipą, tikslus ir prižiūrėjo jos vykdymą, - studentų mokymosi rezultatai buvo geresni, nei tuomet, kai dėstytojas užėmė pasyvaus stebėtojo poziciją. Pastaruoju atveju stebimas aukščiau minėtas studentų negebėjimas savarankiškai kelti mokymosi tikslus, organizuoti savo veiklas, todėl ir galutinis rezultatas nuvilia. Tuo tarpu dirbant heterogeniškosiose komandose, - studentai, dėstytojas ir organizacijos nariai, - galutinis mokymosi rezultatas yra ypač geros kokybės, tačiau su viena sąlyga – jei studentai patenka „*į labai patyrusių žmonių komandą*“ ir jei dėstytojas „*labai kišasi*“ į KS veiklą. Didesnė dėstytojo intervencija buvo naudinga dar ir dėl išryškėjusio specifinio KS ir patirtinio mokymosi aspekto - neigiamos patirties socialinėje aplinkoje. Nors vieni dėstytojai teigia, jog „visokia patirtis užskaitoma“, tačiau kitų nuomone, neigiama patirtis, neigiamos emocijos dėl sunkumų organizacijoje (nesiseka dirbti komandoje su organizacijos nariais, su studentais nesiskaitoma ir pan.) neturi ugdomosios įtakos, jei studentas nemoka savarankiškai spręsti problemų. Todėl dažni dėstytojų ir studentų susitikimai-konsultacijos ir pagalba apmąstant savo patirtį gali virsti nauda ir nukreipti studento mokymosi procesą tinkama linkme.

Tyrimas parodė, jog KS metu keičiasi dėstytojo vaidmuo ir jo atsakomybės ribos. Dėstytojas jau yra ne vien savo dalyko žinovas, dėstytojų žodžiais tariant, „išminčius ant scenos“ ar „pjedestalo“, bet ir mokymosi proceso bendradalyvis, labiau patyręs konsultantas, besimokantysis, kuris turi išmanyti mokymosi visą gyvenimą technologijų taikymą, taip pat ir konfliktų valdymą, socialinius bei psichologinius kylančių įtampų tarp skirtingų interesų grupių, individų aspektus. Vis dėl to mokymosi paradigmos charakteristikos reikalavimai dėstytojo didaktinių kompetencijoms taikymui KS atveju išryškino neatitikimus tarp idealaus tipo ir realios bruožų raiškos:

- Kalbėdami apie mokymosi procesus, nors ir pritaria prioriteto savarankiškam studentų mokymosi procesui teikimui, dėstytojai labiau linkę laikytis sąveikos paradigmos požiūrio, akcentuodami mokymo ir mokymosi dermę. Toks požiūris susiformavo dėl to, jog KS metu išryškėjo, kad daugelis studentų nėra įpratę mokytis savarankiškai ir nėra linkę prisiimti atsakomybę už savo mokymosi turinį ir procesą, užimti lyderio poziciją, todėl dėstytojas būdamas mokymosi bendradalyviu, visgi dažnai turi kontroliuoti procesą.
- Dėl įvairių mokymosi strategijų bei naujų socialinių mokymosi aplinkų dėstytojai KS įvardija kaip iššūkį, tiek studentams, tiek ir sau patiems, pripažindami, kad jiems trūksta žinių, gebėjimų ir patirties organizuoti tokį mokymosi procesą ir sėkmingai realizuoti mokymosi strategijų kompleksą, taikyti įvairias vertinimo technikas.
- Pastebimas tradicinio dėstytojo vaidmens kismas bei naujo vaidmens, - besimokančiojo, konsultanto, - realizavimas, tačiau dėl studentams būdingo paviršinio mokymosi dėstytojai turi taikyti kontroliuojamąjį darbo stilių. Tyrimo rezultatai rodo, jog tais atvejais, kai dėstytojo intervencija į studentų mokymosi veiklas didesnė, mokymosi rezultatai žymiai geresni.

3.4.3. *‘Mūsų laukė su saldainiais’, ‘o mums atrodo kad studentas ten kaip “šašas”, kuris tik trukdo’:* skirtingos bendradarbiavimo su socialiniais partneriais patirtys

Kooperacijos - esminio šių inovatyvių studijų aspekto,- įgyvendinimas pasirodė nelengva užduotis KS dalyviams. *Focus* grupės ir anketinės apklausos rezultatai byloja, jog „dalyviai neskyrė kooperuotų studijų nuo tradicinės praktikos“ bei „organizacijos nesuprato mokymosi veikloje idėjos“, ar kad „studentai nepasinaudojo mokymosi galimybe organizacijoje“. Kaip parodė interviu ir stebėjimo duomenys gerosios ir blogosios bendradarbiavimo su socialiniais partneriais patirtys priklauso nuo daugelio aspektų: ryškesnio dėstytojo dalyvavimo studentų mokymosi procese ir kontaktų su socialiniais partneriais palaikymo; studentų iniciatyvumo, motyvacijos atliekant KS užduotis; o taip pat ir nuo socialinių partnerių požiūrio į KS, studentus ir pasirengimo juos priimti bei

padėti mokymosi veiklose.

Dėl ką tik aptartos KS dalyvių vaidmenų kaitos ir neaiškumo, taip pat ir ne visada draugiškų santykių tarp socialinių partnerių studentai išgyveno nemažai jausmų ir emocijų. Nepaisant teigiamo kooperuotų studijų poveikio, tokių studijų metu išryškėja ir tai, jog daugeliui studentų kooperuotų studijų patirtis buvo įtempta, nemaloni, kėlė stresą ir daug abejonių, sukėlė nepasitikėjimą savimi, nežinomybę dėl galutinio rezultato ir pan. Pasak projektų veiklą studijavusios studentės: „*Tu gauni daugybę teigiamų, neigiamų emocijų. Tau kyla šimtas vienas klaustukas, kodėl yra taip ir ne kitaip, tu patiri šimtą vieną nepatogumo jausmą. Tai tos neigiamos patirties šiuo atveju buvo gal net per daug*“.

Kartais **neigiama studentų patirtis buvo susijusi su nepakankamai organizuotu, nemandagiu organizacijų darbuotojų elgesiu**, rodomu abejingumu ar net netaktišku, nekolegišku elgesiu. Vienas atvejis iliustruoja, jog organizacijų darbuotojai gali elgtis itin atšiauriai ir studentams labai sunku užmegzti kontaktą, o dar sunkiau spręsti iškilusias problemas ar nesutarimus: „*Pirmas susitikima buvo daug žadantis, galvojom, kad bus įdomu ir viskas bus gerai, bendravome su darbuotojais, mums davė pavartyti dokumentus. Po kiek laiko, kai nuėjom susitarti dėl kito susitikimo, pasirodė, kad nėra skyriaus vedėjo, o pavaduotoja su mumis labai atšiauriai elgėsi, galima sakyti, tiesiog išvarė lauk. Sakė, - kokios sutartys, kokios užduotys?! Nieko nežinau, eikit lauk! Po poros savaitių, kai skyriaus vedėjas grįžo <...> jis labai nustebė, - ko jūs čia atėjot, juk davėm daug dokumentų ir galit puikią ataskaitą parengti? Galima daryti išvadą, kad nelabai nori jie priimti praktikantus*“. Dar kiti studentai savo KS dalinės praktiką vertino itin neigimai ir ne tik dėl socialinių partnerių nepakankamo pasirengimo priimti studentus ar nenoro glaudžiau bendradarbiauti, bet ir dėl atsainiai skiriamų jiems užduočių bei išnaudojimo kaip savanoriškos papildomos darbo jėgos, studentų žodžiais tariant, „**atlikti juodą darbą**“:

Studentai: Šiaulių savivaldybėje atlikom kurjerių darbą už kurį niekas nemokėjo. Turėjome išnešioti kvietimus į konferenciją. Galbūt nebūtų buvę taip pikta, jei visus kvietimus būtume gavę vienu metu. Tai nebuvo labai sunkus darbas, reikėjo tik užrašyti adresus ir išnešioti. Buvo tokių vietų, kur autobusai nevažiuoja ir reikėjo važiuoti su savo automobiliu, savo lėšomis. Susiskirstėm grupelėmis, į tuos, kas geriau Šiaulius pažįsta, kas mažiau, kad būtų lengviau nešioti.

Tyrėja: O jūs bandėte kažkaip spręsti šią problemą? Kalbėtis?

Studentai: Iš pradžių nieko nesakėm. O vėliau kai buvo susitikimas su mero pavaduotoja, ji tik tada sakė, kaip čia taip išėjo, gi galėjo mums duoti nemokamą talonėlį važinėti su autobusais. Bet kiti sakė, kad į kai kurias gatves nevažiuoja net autobusai. Tai mes dabar rašėm prašymą universitete stipendijai gauti, kad būtų apmokėtos kuro sąskaitos. Bet pradžioj nieko nesakėm, išvežiojom ir viskas. Vėliau jau pradėjom sakyti ir per konferenciją sakėm, bet nelabai kas reagavo, nusišypsojo, palinkčiojo galvom, suprask, čia mūsų praktika ir tiek.

Kaip buvo minėta teorinėje dalyje MTB atveju numatyta įvairi tarnystės veikla, į kurios rėmus patenka ir ši studentams pateikta “kurjerių” užduotis. Visgi studentus labiausiai nuvylė ne užduoties tipas, tačiau neatsakingas ir nepagarbus požiūris į juos ir į pateikiamas užduotis: „*Kažkaip į mus žiūrėjo labai neatsakingai. Jeigu jau mūsų nereikia, tai kam tada dalyvauti tose kooperuotose studijose? Tam, kad pasirodytum, kad tu bendradarbiauji su universitetu?*“. Šis atvejis iliustruoja neefektyvią studentų ir socialinių partnerių kooperaciją, kuri nebuvo grįsta bendradarbiavimo ir mokymosi principais. Tyrimas atskleidė, jog užduoties tipas ir užduoties derinimo procesas yra itin svarbus KS aspektas, kuris daugeliu atveju lėmė sėkmingesnes ar itin vertingas, teigiamai vertinamas patirtis ir mokymosi rezultatus. Pasak savivaldos institucijų veiklą KS metu tyrinėjusių studentų aiškios užduoties iš anksto neturėjimas tik apsunkina mokymosi procesą: „*Einant atlikti dalinės praktikos į savivaldybę aš tikėjau, kad mums bus duodamos užduotys, kurių dėka galėsime sužinoti praktiškai apie tam tikro skyriaus veiklą. Tačiau to nebuvo, ir savo atliktą dalinę praktiką galiu pavadinti tik formalia praktika*“.

Šiame kontekste galima išskirti dvi emocinio nepasitenkinimo patirtis:

⇒ **Vidiniai konfliktai** (stresas, nepasitikėjimas savimi), kylantys dėl didelės atsakomybės naštos, nes kitaip nei studijuojant tradiciniu būdu, studentai buvo atsakingi už tikros paraiškos parengimą. Studentai kartais jautė, kad komandose jiems pavestos pernelyg atsakingos ir sudėtingos užduotys, kurių savarankiškai atlikti negalės. Arba kaip tik aiškių užduočių nebuvimas, kada studentai jautėsi sutrikę ir baiminosi ir nerimavo, kad negalės pateisinti lūkesčių ir sėkmingai pabaigti kurso studijas.

⇒ **Išoriniai konfliktai** (interesų konfliktai, laiko įtampa), kylantys dėl kompetencijų pasidalijimo įtampos, skirtingų interesų, įvairių darbuotojų grupių motyvacijos bendradarbiauti stokos ir pan.

Studentai atsidūrę tam tikros įtampos lauke ar tapę interesų konfliktų liudininkais dažnai nemokėjo tinkamai įvertinti susiklosčiusios situacijos, už asmenų nesutarimų neįžvelgė dalykinių interesų nesutapimų, jiems stigo konfliktų valdymo gebėjimų. Tokiais atvejais, jei nėra mentoriaus, kuris padeda išanalizuoti konfliktų priežastis, ši neigiama patirtis studentui gali ir pakenkti, demotyvuoti. Tad dėstytojui tenka itin svarbi užduotis – paaiškinti interesų konfliktą, kaip natūralų ir neišvengiamą heterogeniškos organizacijos bruožą. Taip neigiama konfliktų išgyvenimo patirtis gali virsti naudinga patirtimi. Konfliktinės situacijos gali turėti ugdomąją reikšmę, kai ji yra pakankamai intensyvi ir dramatiška, tačiau nėra pernelyg skausminga ir demotyvuojanti. Neigiama patirtis turi ugdomąjį poveikį tik tuo atveju, kai yra apmąstoma, reflektuojama. Kitaip tariant, tik per patirtinį mokymąsi, kai patirtis siejama su nuolatine refleksija, išryškėja neigiamų socialinių bei vidinių

įtampų nauda. Tačiau, jei studentas neturi savarankiškos refleksijos gebėjimų, jam gali padėti dėstytojas konsultacijų metu, tinkama linkme plėtodamas ir nukreipdamas studento patirties apmąstymus. Studentų nuomone „*viskas priklauso nuo darbuotojų ir studentų dialogo ir nusiteikimo darbu*“. Kiti studentai, kaip ir socialiniai partneriai, mano, jog turėtų vykti intensyvesnė komunikacijos tarp dėstytojo ir KS bendruomenės ar organizacijos, ypač aptariant užduotis, dalinės praktikos tikslus: „*mano nuomone, jie [dėstotojai ir socialiniai partneriai] tarpusavyje turėtų daugiau bendradarbiauti derinant su praktika susijusių veiklų ir užduotis, skiriamas praktiką atliekantiems studentams*“. Tuomet, kai studentai pateko į glaudesnio bendradarbiavimo su socialiniais partneriais atmosferą jie savo mokymąsi ir praktinę veiklą siejo su teigiamomis emocijomis: „*Apsilankymų organizacijoje metu patirtos emocijos buvo tik teigiamos, nes bendrauti teko su maloniais ir šiltais žmonėmis, kurie noriai teikė pagalbą, galbūt net gaišdavo savo laiką, kad atsakytų į mūsų klausimus*“.

3.4.4. Anūkams galėsiu pasigirti, kad ir aš prisidėjau: studentų mokymosi pasiekimų analizė

Nepaisant aptartos neigiamos KS patirties bendraujant su socialiniais partneriais, kitų patirtis byloja, jog studentų atliktos užduotys buvo vertingos visoms dalyvių grupėms: pasiekti puikūs mokymosi, bet ir socialiniams partneriams vertingi rezultatai. Antai savivaldos institucijos darbuotoja teigia, kad „*studentų pateikti pasiūlymai bus panaudoti rengiant savivaldybei pavaldžioms bendrovėms, įmonėms ir įstaigoms rekomendacijas, skirtas korupcijos prevencijai; ir ateityje tikimės glaudaus bendradarbiavimo su Šiaulių universitetu*“. Kitu atveju, remiantis dėstytojo pasakojimu, studentai turėjo galimybę tapti vietos galimybių tyrėjais ir bendruomenių projektinių veiklų konsultantais bei socialinių procesų katalizatoriais, kas KS metu leido įgyvendinti kelis tikslus:

- ⇒ **Įgyvendinama KS idėja mokytis dalyko atliekant bendruomenėje konkrečias, jai reikalingas ir naudingas veiklas.** Studentų atlikti tyrimai ir bendruomenėms teikiamos konsultacijos sukūrė ŠU ir kaimo bendruomenių bendradarbiavimo precedentą, atskleidžiantį vieną iš ŠU, kaip regioninio universiteto, veiklos kryptį. Pasak dėstytojo, kaimo seniūnijos įvertino studentų pagalbą, kadangi ten reikalingi jauni, organizuoti žmonės, kurie savo žiniomis, energija bei idėjomis padėtų įvardyti darbų prioritetus ir teiktų savo siūlymus, kaip reikėtų spręsti problemas, padėtų parengti ir realizuoti mažuosius projektus. Atskirais atvejais studentų pagalba buvo itin efektyvi, kai bendruomenė gavo 40 tūkstančių litų paramos. Kitų bendruomenių projektai dar yra svarstomi.

⇒ **Užmezgti realūs partnerystės ryšiai tarp studentų, būsimų viešojo administravimo specialistų, ir seniūnijų, vietos bendruomenių aktyvo, studentams atsivėrė įsidarbinimo galimybė.** Partnerystės veiklos rezultatyvumą iliustruoja faktai, kad keliems studentams buvo siūlomas vadybinio ir viešojo administravimo pobūdžio darbas seniūnijose, kuriose studentai atliko KS praktiką.

⇒ **Asmeninių ir socialinių santykių tarp studentų ir bendruomenės narių užmezgimas.** Pateikdamas sėkmingą pavyzdį dėstytojas mini situaciją, kai bendruomenės nariai, seniūnas ar bendruomenės pirmininkas pakvietė studentus atvažiuoti praleisti keletą vasaros dienų, surengti ekskursiją po vietovės (pavyzdžiui, aprodyti pelkę). Tačiau buvo ir neužsimezgiusių glaudesnių santykių, kada atskirose bendruomenėse žmonės buvo labai užimti ir „*nematė didelio reikalo bendrauti, tiesiog pateikė užduotį, studentai atsiskaitė, padarė darbą ir viskas*“.

Studentai daugeliu atveju pabrėžia susidariusias aplinkybes išreikšti savo iniciatyvą. Pavyzdžiui, studentai dalinės KS praktikos Šiaulių filharmonijoje metu jie atliko kultūros renginių lankytojų nuomonės tyrimą bei daugybę įvairių darbų: platino abonementus, koncerto metu atliko įvairius pagalbinius darbus, išmoko sudaryti veiksmų planus. Kursą kuravusios dėstytojos teigimu, ši veikla institucijoje atskleidė KS tarnystės idėją. Studentai patys rodė iniciatyvą, nes matė, kad ten šiuo metu projektai nevyksta. Todėl jie savarankiškai susipažino su jau vykusiais projektais, apie juos referavo, pateikė analizę ir pasiūlymus, kokius projektus ši institucija dar galėtų rengti, jeigu jiems būtų suteikta tokia proga. Įvardydami savo santykius su Filharmonija, kaip bendravimą su klientu, kuriam siūloma paslauga ir prekė (studentų idėjos ir projektai), studentai džiaugėsi jų „prekių“ ir paslaugų pripažinimu: „*Nors pavestas darbas mums atrodė šiek tiek sudėtingas, bet mums jis pavyko puikiai. Direktoriai ar pavaduotojai su mumis bendravo noriai, maloniai ir greitai priėmė mūsų siūlomą prekę. Todėl šis darbas atnešė mums daug komunikacinės patirties. Ir buvo gera proga pasimokyti oficialaus bendravimo su vartotoju*“.

Tyrimas atskleidė, jog **pilietinis KS potencialas gan menkai išreikštas**, mažiausiai jį išvelgia studentai ir socialiniai partneriai, kurie kartais net nesuteikia progos studentams įsitraukti į prasmingas veiklas. Pasak vienos dėstytojos tai – „*mūsų kultūros dalis*“, t.y. Lietuvos kaip posovietinės šalies ypatumai. Visgi pilietinio aktyvumo dimensijos kartais netikėtai atsiskleidžia per savitos užduoties tipą, tinkamai KS dalinei praktikai parinktą socialinį partnerį (institucija, organizacija) ar refleksyvias veiklas, holistinį asmenybės tobulėjimą, kritinį mąstymą suvokiant visuomenės įvairovę.

Viena studentų grupė, kuri džiaugėsi savo KS pasiekimais, atliko užduotį reikšmingą Šiaulių miestui. Jiems teko sugalvoti turistinį maršrutą Šiaulių turizmo informacijos centrui. „*O koks jis turėtų būti mes nusprendėm patys – nuo kur iki kur, kokie objektai, kokie turi būti apie juos aprašymai, pasakojimai ir t.t.*“ (grupės narys). Šią užduotį vykdę studentai su užsidegimu kalbėjo apie nuveiktus darbus, apie kūrybinį procesą, kuomet jie rinko įvairiausią informaciją ir turėjo laisvę teikti įvairias idėjas: „*kai kurių objektų net nėra Šiauliuose, ką mes pasiūlėm pastatyti ir įrengti. Legendos irgi buvo surinktos ne iš kokių knygų, mums Puronas pasakojo apie kapines, surinkom įdomiausius faktus, kas mums pasirodė patrauklu, kas būtų įdomu turistams. 69 pakopų laipteliai, kurie veda aukščiau saulės, buvo mūsų pačių sukurta legenda, nes dėstytoja pasiūlė, kad gal galit patys pasiūlyti kažką, kas pritrauktų žmones*“. Studentai džiaugėsi geranorišku socialinių partnerių bendradarbiavimu, įdomia užduotimi, kuri leido derinti teorines žinias bei praktiškai įgyvendinti kūrybines idėjas. Labiausiai jie akcentavo savo darbo prasmingumą – „*man patinka, kad ta užduotis yra ne šiaip sugalvota, kad tik dirbtume, kad turėtume ką veikti, bet kad realiai tai bus panaudota, kaip mūsų sukurta produktas*“. Tai vienas tų atvejų kai studentai, tariant vienos dėstytojos žodžiais „*emociškai susitapatina su užduotimi*“, t.y. jaučia emocinį pasitenkinimą savo mokymosi veikla ir tuo pačiu, studentai vertino galimybę realiai prisidėti prie miesto gerovės kūrimo ir, pasak grupės nario, įsiamžinti savo darbais: „*Anūkams galėsi pasigirti, va ir aš prisidėjau*“. Kiti studentai tikisi, kad šis maršrutas padės turizmo plėtrai Šiaulių mieste, nes netikėtai sutikę turistus iš Vokietijos studentai pasiūlė išbandyti savo sukurta maršrutą, o turistai liko maloniai juo nustebinti: „*Galbūt įgyvendinus maršrutą, tai būtų didelis postūmis turizmui Šiaulių mieste <...> jei jau patys turistai taip gerai įvertino*“.

Kai kurie dėstytojai realizuodami savo kursų pagal KS metodą pabrėžia pilietiškumą kaip vieną iš esminių KS bruožų. Interviu metu viena dėstytoja pabrėžia, kad akademinės veiklos ir kognityvinės kompetencijos bei asmeninės ir pilietinės kompetencijos yra būtinos „*lygsvaros palaikymui tarp intelektinės raidos, kuo universitetas susirūpinęs, ir tarp asmenybės brandinimo*“. Anot dėstytojų, tiek asmeninės, tiek intelektinės kompetencijos daugiau numato ne tiek intelektinę raidą, tačiau „*gebėjimą atkoduoti ir spręsti socialines problemas, mokėti analizuoti atvejus, planuoti veiklą ir panašiai*“. Tuo tarpu pilietinės kompetencijos, orientuotos į „*asmenybę, kaip tokią*“, kalba apie tai, koks žmogus turėtų būti: „*kad jis neturi būti abejingas visuomenės pokyčiams, aplinkai, kad jis turėtų išsakyti savo aiškią asmenybinę ir pilietinę poziciją*“. Suprantama, asmenybės brandimas ir formavimasis vyksta visą gyvenimą ir universitetas, ar tuo labiau vienas modulis, parengtas pagal KS metodą, negali užtikrinti visapusiškos asmenybės susiformavimo. Nepaisant to, akcentuojama, kad ketveri bakalauro studijų metai vis dėlto yra labai intensyvūs ir KS metodo taikymas suteikia

universitetui galimybę ne tik kurti teorines-mokslines žinias, tačiau ir įgalinti studentus jas tinkamai taikyti bei užtikrinti visapusiškos asmenybės augimą: „<...> kad nevirstų universitetas vien intelektualų kalve, o bandytų auginti žmogų kaip brandžią asmenybę, kuriam ne tas pats, kad kažkur stato atominę elektrinę, kuri gali pakenkti žmonėms, arba, kad kažkur šiukšlyną kažkam užveisė; gal labai globalines problemas sakau, bet iš tiesų, gausu ir smulkių problemų ir jos „bėginėja gatvėmis“; jei žmogus nukrito ant žemės, jam blogai, ar tu praeisi pro šalį ar nepraeisi. Juk universitetas to tarsi nemoko. „Aš gi susirūpinęs savo aukštu intelektu, kas čia per bėda?“ O reikia, kad tai jam tai būtų bėda, nes kitaip gėris nesklis“.

Daugelis dėstytojų pripažįsta, kad būtent refleksyvosios užduotys, taikomos KS metu, yra orientuotos į holistinį studentų ugdymą ir tobulina studijuojančiųjų kognityvines, socialines, pilietines ir asmenines kompetencijas, taipogi kritinę nuostatą į mokymąsi, mokslinio tyrinėjimo elementų perkėlimą į studijų procesą, atsakomybę už studijas ir visuomenėje vykstančius procesus, savianalizę ir profesionalumą; sudaro sąlygas studentams akademinės žinias paversti praktiniais gebėjimais bei patirtimi, „įgalina mąstyti apie savo mąstyseną, jausti savo jauseną“.

Nors daugelis dėstytojų ir studentų patyrė sunkumus dėl refleksyviųjų užduočių, kai kuriuose kursuose (pvz. *Socialinės pedagogikos ir psichologijos* studijų programoje) refleksija buvo geriau išreikšta ir glaudžiau siejama su pilietiniu sąmoningumu. *Socialinės pedagogikos* studijų programos studentai jau pirmaisiais studijų metais turėjo stebimąją socialinio pedagogo praktiką įvairiose socialinėse arba socioedukacinėse tarnybose, mokymo ir globos institucijose bei atliko refleksyvias užduotis. Anot dėstytojos, tos užduotys yra paremtos labai „minimaliais pamąstymais“: „pamąstymo apie save, kas aš, ko aš siekiu einant į tą instituciją, koks ten mano tikslas, ką aš turėsiu daryti, koks aš esu, koks aš baigiau“. Visgi iš dėstytojų pastebėjimų tokios minimalios refleksijos gali ir nepakakti, nes pasitaiko nemalonių situacijų, kai, pavyzdžiui, jau dirbantys specialistai, mokytojai atsisako atlikti tam tikras, jiems privalomas pareigas: „Aš neisiu su specialiosios mokyklos mokiniais, nes man su jais gėda; arba, aš nenoriu eiti į šeimas, kurios skurstančios, nes man ten priklu“. Tuomet, anot jos, ir kyla klausimas, kodėl šie žmonės rinkosi tokią specialybę. Dėl minimų priežasčių, tik pradedant studijuoti socialinės pedagogikos, socialinio darbo specialybėse, pirmiausia skatinamas studento pokalbis su savimi, idant jis būtų tikras dėl savo pasirinkimo. Paskaitų metu yra kalbama su studentais apie jautrumą socialinėms problemoms, į studijų programą įtraukiamos stebimosios praktikos, studentai pamato socialinių tarnybų darbo specifiką. Tokia patirtis „slopina studentų išorinį romantizmą ir pastato ant žemės“ ir būtent dėl to, anot dėstytojos, nebūna metų, kad nors vienas studentas neatsiimtų pareiškimų ir nenutrauktų studijų. Vis dėlto toks poelgis parodo, jog tas studentas „pasikalbėjo su savimi“ ir suvokė apsirikęs rinkdamasis specialybę: „Tu turi žinoti,

jeigu tu negali dirbti su neįgaliu žmogumi, tu nepradėk to darbo dirbti. Jeigu tu negali dirbti su socialiai remtinu žmogumi, tu nesiimk to. Juk žmogus ne mašina, tu negali jam liepti, įsakyti. Nekokybiškas darbas bus. Tą darbą turi dirbti tie žmonės, kurie nori ir kurie gali“. Šiame kontekste KS siejamos su konkrečiau modulių ir studijų programos tikslais, todėl tokio mokymosi metu taip pat atsiranda erdvė pasireikšti atsakomybei už visuomenėje vykstančius reiškinius, savo pilietinės pozicijos išsakymui. Anot dėstytojos, refleksyviųjų užduočių esmė kooperuotose studijose yra įgalinti studentą studijuoti, t. y. sudaryti materialiąsias, ir socialines-psichologines sąlygas, kurios laiduotų studento savikūros sėkmingą realizavimą.

Pabrėžiama, jog kiekvieno kiekvienas savo profesijos atstovas, siekdamas sėkmės, turėtų pamąstyti apie visuomeninę savo veiklos naudą. Aiškindama studentams patirties apmąstymo svarbą profesinėje veikloje, dėstytoja kartais cituoja garsų rusų profesorių A. Mudriką, kuris kalba apie refleksiją, kaip apie žmogaus socializacijos mechanizmą: *„Apskritai žmonės, kurie savęs neklausia, kas jie tokie, kokie jie yra, ko jie iš savęs nori, kur link jie eina, tai jų ir nepaliečia tas socializacijos mechanizmas. O juk yra daugybė žmonių, kurie visą amžių nugyvena taip savęs ir nepaklausę tokių esminių, asmenybinių dalykų. Todėl gali atsitikti, kad tu gyveni gyveni ir nepasišneki su savim“.* Suprantama, refleksija nėra paprastas procesas, nes anot dėstytojos, pokalbis su savimi yra savo mąstymo apmąstymas ir savo jausenos išjautimas, kuriam reikia pribrešti: *„Kai apie tai kalbi atrodo, kad tai nieko nėra, o iš tiesų tai nėra paprasta pamatyti savyje tą vertybinę, intelektualinę ir jausminę virsmą. Žmogus apie tai kalbėdamas ir rašydamas jau turi būti tam tikros asmenybinės brandos, kad jie apie tai kalbėtų. O kaip kitaip, jei ne per refleksyvias praktikas, išjudinti žmogaus intelektą ir sielą apmąstymams?“.*

Nors suvokimo lygmenyje kai kurie dėstytojai ir įvardija pilietinio sąmoningumo svarbą, tačiau realioje KS patirtyje atsispindi šio sąmoningumo nepakankamumas tiek studentų, tiek socialinių partnerių, tiek ir dėstytojo gebėjimo tikslingai ugdyti šias kompetencijas lygmenyse. Pabrėžiama, jog KS metu išryškėjo tam tikras studentų pasyvumas ir jie dažniau laukė iniciatyvos, pasiūlymų ir kvietimų veiklai iš socialinių partnerių, nei patys jos ėmėsi. Dėstytojų nuomone, studentai sunkiai atpažino pilietinius institucijų veiklos aspektus, veiklos prasmę ir vietą platesniame visuomeniniame kontekste: *„Buvo akcentuojamas darbas tik toje konkrečioje institucijoje, bet tikrai mažai kam pavyko pagalvoti, kad ta institucija yra ir visuomenės dalis ir nuo tos ląstelės, nuo tos institucijos, kas ten vyksta, nuo tų trupinių pradeda keistis visuomenė. Tai kiek tu to gėrio atneši į tą trupinį yra tikimybė, kad tas gėris padaugės, o kiek neatnešei, tiek nepadaugės“.*

Studentų pilietinių nuostatų ir gebėjimų stoką kai kurie dėstytojai sieja su tuo, kad mokymosi aplinka nepateikia aiškiai išreikštų pilietinių vertybių bei veiklos būdų: *„Čia ir mano kaip*

dėstytojo bėda, kad tų pilietinių idėjų vyksmo, to, kas vyksta visuomenėj nebuvo labai daug. Priežastys čia gali būti tos, jog studentai yra dar labai jauni, kad čia man kaip dėstytojai dar su savim reikia daug pakalbėti, nes mes nesame įpratę apie tai kalbėti per akademines studijas. Bet juk akademinės studijos yra ir vertybių virsmas. O pilietiškumas priklauso nuo mūsų vidinių ir dvasinių pokyčių ir vertybių virsmo“.

Visgi kai kurie studentai KS patirtį glaudžiai siejos su pilietinio dalyvavimo prasmėmis, pasak Filosofijos ir visuomenės mokslų studijų programos studento, kuris buvo išitraukęs į jaunimo politinės organizacijos veiklą ir prisidėjo prie miesto problemų viešinimo, jo veikla KS metu *“atitiko visuomenės poreikius, nes <...> informavau visuomenę apie verslininkų ketinimus amfiteatro vietoje statyti komercinį pastatą. Kaip paaiškėjo po piketo daugelis žmonių apie tokią galimybę nieko nebuvo girdėję. Atsirado nemažai palaikančių bei dėkojančių žmonių už tai, kad kovojame prieš verslininkų savivalę bei informuojame visuomenę apie vykstančius dalykus jų mieste”*. Kito, sociokultūrinės antropologijos studijų programos studento, dalyvavusios tautinių mažumų bendruomenės veikloje, teigimu KS metu jis turėjo galimybę atkreipti visuomenės dėmesį į tolerantiškumo vienas kitam nuostatas, pasiūlant ir rengiant glaudesnę skirtingų bendruomenių ir organizacijų bendradarbiavimo renginį: *“<...> šiandieninėje visuomenėje tiek daug susiskaldymo ir susvetimėjimo, kurį ir mažina tokie renginiai kaip „susiburkime kartu“.*”

Kito kurso, kuris siejamas su antikorupcinės veiklos analize, ypatumas atskleidė ne tik gilesnį kurso turinio suvokimą, bet ir KS metu atsiradusią galimybę ugdyti pilietines studentų kompetencijas. Studentai pripažino, jog jei ne kooperuotos studijos, jie nebūtų suvokę antikorupcinės politikos esmės ir jos vaidmens vykdant korupcijos prevenciją viešajame sektoriuje: *„Jeigu mes nebūtumėm pabuvę STT ir jeigu mes nebūtume nagrinėję tų įstatymų, aš iki šios dienos nebūčiau supratęs, kas yra ta korupcijos tikimybės rizikos analizė“*. Nors tokia patirtis jiems neleido aprėpti kurso temų visumos ir įsigilinti į antikorupcinės politikos specifiką visos šalies mastu, tačiau jie įsigilino į konkrečios organizacijos konkretų atvejį, suvokė jo esmę ir ypatumus, o tai, pasak dėstytojos, ir yra pats didžiausias tokių studijų plusas.

Kita vertus, galimybė gilintis į konkretų atvejį, pavyzdžiui, atliekant korupcijos tikimybės rizikos analizę, labai motyvavo studentus atlikti šią užduotį kruopščiai, leido įsigilinti į visas tokio atvejo detales, kas galiausiai lėmė tai, jog praktikos gale studentai puikiai išmanė tokios veiklos specifiką. Pristatydami galutinius produktus studentai nekantriai ir labai entuziastingai siekė perteikti visas sukauptas žinias ir patirtį ir, anot dėstytojos, jie atrodė kaip *bombos, kurios susprogs, jei neduos pasisakyti*. Atliekant praktiką pasikeitė studentų pilietinės nuostatos, jie suvokė kovos su korupcija problemišumą Lietuvoje. Pirmiausia jie kritiškai įvertino vykdomą antikorupcinę politiką,

suprato, jog daugelis antikorpinių programų yra tik formalumas, jų keliami tikslai ir uždaviniai mažinti korupcijos lygį šalyje yra labai sunkiai įgyvendinami. Studentai pamatė teisinės bazės spragas, todėl neretai stebėjosi: „*Kaip taip gali būti? Kaip tokius aktus, kaip tokius įstatymus galima priimti?*“. Dar vienas studijų rezultatas – nors studentai puikiai žinojo, jog *korupcija yra blogai*, tačiau KS praktikos metu jie susidūrė su šio reiškinių paplitimo mastu ir problemišku, todėl kurso pabaigoje nuogaštavo: „*kažin kaip mes išgyvendinsim tą korupciją, čia tikriausiai tik mūsų vaikai suvoks*“.

Taikant KS metodą *Korupcijos ir antikorpinės politikos* kurse išryškėjo bendradarbiavimą su organizacijomis nulėmęs **sociokultūrinis kontekstas**. Siekiant įgyvendinti šį modulį, didžiausių problemų kėlė tam tikri organizaciniai dalykai: organizacijų nenoras priimti studentus KS praktikai („*išgirsta modulio pavadinimą ir nebenori priimti*“). Šio modulio dėstytoja, ieškodama tinkamų organizacijų KS praktikai, susidūrė su problema – „*mūsų niekas nenorėjo įsileisti*“, t. y. daugelis institucijų atsisakė priimti studentus, motyvuodamos tuo, jog KS praktika nėra įprastinė, tradicinė praktika, todėl reikia pasirašyti naujas sutartis ar tiesiog atsisakė nepateikdamos jokių paaiškinimų. Dėstytojos manymu, atsisakymo priežastys galėjo būti susijusios su šio modulio specifika, t. y. jog viešos institucijos privalo vykdyti antikorpinę politiką, pavyzdžiui, „*kai kurios organizacijos nenori įsileisti studentų, kadangi bijo parodyti, jog nieko nedaro arba kad viskas yra formalu*“. Dėl šios priežasties buvo stengiamasi prisitaikyti prie studentus priėmusių organizacijų ir atsižvelgiant į jų specifiką formuluoti užduotis. Buvo siekiama, kad priimančiosioms institucijoms ši praktika būtų maksimaliai naudinga, o studentai turėtų teisę eksperimentuoti ir spręsti kokį tyrimą bei kokia forma jiems atlikti. Taigi studentams buvo suteikta laisvė, jie „*nebuvo spaudžiami į rėmus*“, o institucijos galėjo pačios spręsti, „*ką tiems studentams daryti*“.

Dėstytoja tokią susiklosčiusią situaciją aiškina kaip mūsų šalies, kurioje aukštas korupcijos lygis, ypatumą, nes organizacijų nenoras priimti studentus gali būti traktuojamas kaip vienas iš sisteminių korupcijos požymių, kada dėl neskaidrios organizacijos politikos paviešinimo baimės atsisakoma bendradarbiauti: „*Aš manau, kad kokiose Skandinavijos šalyse, Švedijoje, Norvegijoje, Suomijoje ar kad ir Didžiojoje Britanijoje, kurios yra aukštame kovos su korupcija lygmenyje, tokių problemų nekiltų ir studentai būtų priimti su džiaugsmu, nes juk jie ateina padėti; o ten, kur, pavyzdžiui, mes esantys žemiau, nieko nenori, nenori viešumo, nes viskas išlenda*“. Suprantama, jog tam tikros organizacijos, dirbančios su slapta informacija nėra ir negali būti prieinamos kaip mokymosi aplinkos, tačiau kitos organizacijos, turinčios vykdyti antikorpines programas, apie kurių tikslus ir priemones kalbama žiniasklaidoje, dėl baimės, jog studentai pamatys ir paviešins šių organizacijų neveiklumą, nenori įsileisti studentų. Kita vertus, tokia neigiama patirtis bei

problemiškos kovos su korupcija situacijos suvokimas turėjo stiprų ugdomąjį poveikį, lėmė studentų pilietinių nuostatų kaitą bei pilietinių vertybių ugdymą, o reali galimybė susipažinti ir prisidėti prie institucijų vykdomos antikorupcinės veiklos leido studentams pasijusti reikalingiems ir galintiems prisidėti prie antikorupcinės valstybės politikos kūrimo: „*Pasižiūrėjus į studentus, pagalvoji, Dieve, Dieve, kad visi tokie būtų, nebūtų ir tos korupcijos, nebūtų ką tirti*“.

Tradicinės mokymosi aplinkos pasirinkimas praktikai remiasi profesinio profilio pagrindinių kompetencijų turiniu, o parinktos neįprastos KS praktikos organizacijos leidžia išryškinti kitų, tam pačiam profesiniam profiliui priklausančių kompetencijų svarbą. Susipažinimas su antikorupcijos įstatymais STT leido studentams pagilinti teises žinias, praktika mokykloje leido tobulinti pedagogines ir švietimo vadybos kompetencijas. Kartu praktika šiose institucijose leido suvokti visuomenėje vykstančių reiškinių, visuomeninio blogio raišką, priežastis, kovos galimybes ir taip lavinti aktyvaus ir principingo pilietiškumo kompetencijas.

Studentų įsitraukimas į organizacijos, kovojančios su įstatymų pažeidėjais (STT), susipažinimas su normų laužymo ir nukrypimo nuo teisinių standartų atvejais leido prisiliesti prie visuomenės normų ir vertybių paribių pažinimo, geriau suvokti visuomenėje vykstančius procesus, vertinti reiškinius ne vien iš specialistų, bet ir iš piliečių pozicijos.

3.4.5. Apibendrinimas: *Viskas išsisprendžia kai yra kalbama, o ne tik formaliai pasirašoma sutartis*

Visų tyrimo etapų duomenys byloja apie teigiamai įvertintą KS veiksmingumą ir naudą visoms dalyvių grupėms, tačiau kartu išryškino ir inovatyvaus metodo adaptavimo metu kylančius iššūkius, atskleidusius tokio tipo studijų organizavimo sunkumus, dalyvių kompetencijų stokas ir bendradarbiavimo patirties trūkumą. Pastaroji dimensija labiausiai atsiskleidė išanalizavus interviu duomenis, kurie kontekstualizavo teigiamas ir neigiamas KS dalyvių patirtis. Remiantis šiais duomenimis galima daryti prielaidą, kad vienas iš mokymosi pagal kooperuotų studijų metodo edukacinį veiksmingumą silpninančių veiksnių – kooperacijos gebėjimų, kuriais grįstas šis metodas, stoka. Tai įvardijo ir patys dalyviai interviu ir metodologinių seminarų bei susitikimų metu aktualizavę KS patirtis. Daugelis jų teigė, kad visos (tyrime įvardintos) problemos (skirtingos KS koncepto sampratos, KS studijų proceso organizavimo trikdžiai, vaidmenų kaita ir kt.) gali būti sprendžiamos tik nuolat tarpusavyje komunikuojant ir dalinant patirtimi, sėkmingais sprendimais ir kartu ieškant išeičių, t.y. **glaudžiai bendradarbiaujant visoms trimis pusėms, o ne tik užtvirtinant partnerystę formaliomis sutartimis**. Dėstytojai kalbėjo, kad „*reikia visoms trimis pusėms dažniau susėsti ir diskutuoti*“, socialiniai partneriai minėjo tiesioginio ir glaudesnio kontakto su dėstytoju

palaikymo poreikį - „*bent susiskambinti, aptarti užduotis ir kylančius keblumus*“, o studentai taip pat pritarė glaudesniai dėstytojų ir socialinių partnerių bendradarbiavimui – „*jie galėtų labiau bendradarbiauti, nes kartais organizacijos net nežino, kad mes ateisim*“. Anot vieno dėstytojo, reikėtų glaudesnio ir pačių dėstytojų bendradarbiavimo – dalinimosi gerosiomis KS patirtimis, kūrybiniais didaktiniais ar tarpdisciplininiais sprendimais, arba tiesiog išėjimais iš studentų patiriamų konfliktinių situacijų: „*kooperatyvumo ugdymui kompetencijų aš, o tikriausiai ir dauguma kitų dėstytojų turi minimaliai, jos remiasi iš esmės tik gyvenimo patirtimi. Čia pasminga iškelti idėją dėl dėstytojų kooperavimosi padedant spręsti studentams kooperuotų studijų metu kylančius sunkumus*“.

Kitaip tariant, geriausi rezultatai KS metu buvo pasiekti, kai visi dalyviai investavo daugiau laiko ir pastangų siekdami sukurti abipusį mokymąsi įgalinančią aplinką, kuri padėjo įveikti kompetencijų stokas ar tokio tipo studijų organizavimo nesklaidumus. O tiksliau, kai **studentai** buvo motyvuoti ir **atsakingai žiūrėjo į savo mokymąsi, dėstytojais padėjo studentams** formuluoti ir derinti užduotis, kontaktavo su socialiniais partneriais, moderavo refleksiškas veiklas, padėjo spręsti konfliktus ir pan., ir kai **socialiniai partneriai priėmė mentoriaus vaidmenį**, o kartu ir atsakomybę už studento mokymosi veiklą bendruomenėje/organizacijoje. Vienos dėstytojos žodžiais tariant, kooperuotų studijų idėja praktikoje realizuojama tada, kai studentas, dėstytojas ir socialiniai partneriai veikia išvien it „**alpinistai surišti viena virve**“.

3.5. MOKSLINĖ DISKUSIJA

Disertaciniame tyrime buvo siekiama atskleisti mokymosi tarnaujant bendruomenei sociokultūrinės adaptacijos Lietuvos universitete veiksnius ir identifikuoti adaptuoto metodo edukacinio veiksmingumo ir studijų proceso organizavimo dimensijas, analizuojant metodo diegimo patirtį Šiaulių universitete. Tyrime išryškėjo, kad JAV kilmės metodo perkėlimas ir adaptavimas savitame socioedukaciniame Lietuvos kontekste yra sudėtingas kompleksinis procesas, kuriame vyksta konceptualios ir praktinio taikymo metodo modifikacijos, priklausomai nuo įvairių institucijų, dalyvių (dėstytojų, studentų, socialinių partnerių) charakteristikų, ir konteksto veiksnių.

Mokymosi tarnaujant bendruomenei metodas Šiaulių universiteto atveju buvo savitai interpretuotas ir virto kūrybine moksline MTB atmaina – Kooperuotomis studijomis, savo idėja labiau tinkančia lokaliai socioedukacinei aplinkai. Tyrimo duomenys patvirtina šios inovacijos sprendimą – vietoje tarnystės akcentuoti kooperaciją, į mokymosi procesą įtraukiant platesnį spektrą socialinių partnerių. Pastebėtina, kad KS išlaikė MTB būdingą filosofinį pagrindimą, bei esminius MTB bruožus: patirtinis ir refleksiškus mokymasis realaus pasaulio aplinkoje; bendro žinojimo kūrimas sprendžiant realaus gyvenimo problemas visų dalyvių (dėstytojo, studentų ir socialinių

partnerių) kooperacijoje; demokratiškumo (**abipusiškumo, solidarumo ir sociokultūrinės įvairovės**) ir **pilietinio dalyvavimo** principais grįsti santykiai su socialiniais partneriais. Vis dėlto KS dalyviai akcentavo pragmatinį metodo pobūdį – mažinti atotrūkį tarp akademinės, socialinės ir verslo sferų, užtikrinant sėkmingą studentų karjeros plėtotę ir kur kas mažiau dėmesio kreipė pilietinių, visuomeninių tikslų įgyvendinimui. Dalyviai teigiamai vertino KS galimybes studentų susipažinimui su praktinės veiklos socialiniu pasauliu, studentų dalykinių kompetencijų raišką, gebėjimą žinias pritaikyti praktikoje, atliekant KS užduotis. Tai gali būti siejama su silpnu nevyriausybinio sektoriumi bei visuomeninio, pilietinio dalyvavimo tradicijų, kai visuomenės nariai *mokosi dalyvauti dalyvaudami*, stygiumi Lietuvoje, dėl ko visuomenėje stinga socialinio dialogo, pilietinės iniciatyvos (Bell et al., 2008; Delhey, 2003; Juknevičius, Savicka, 2003; Howard, 2002). Šias mokslininkų išvalgas patvirtina ir tyrimo dalyviai, daugiausia dėstytojai, kalbėdami apie savitas šių sampratų interpretacijas ir demokratinio pilietinio dalyvavimo tradicijų stygių, aiškino nurodydami į sociokultūrinį, istorinį šalies kontekstą, o kartu ir į šiuolaikinių vertybinių transformacijos įtaką: „<...> *savanorystės tradicijų nėra. Dažnai savanorystė asocijuojasi su pionierių ir komjaunuolių laikais, kai komjaunuoliai ir pionieriai neva savanoriškai tvarkydavo aplinką, užsiiminėdavo pačiom įvairiausiom veiklom <...> O jaunesnė karta susiduria su vertybių kaita, vartotojiška kultūra – „greitai, daug ir pigiai, gražiai ir blizgančiai“* (dėstytoja).

Taip pat išaiškėjo **nepakankamas KS dalinės praktikos – mokymosi kooperacijoje – suvokimas** ir negebėjimas jos atsieti nuo tradicinės praktikos sampratos. Bene sunkiausiai dalinės praktikos ir kooperuotumo idėja buvo perprantama socialiniams partneriams, kurie neretai į KS žiūrėjo kaip į tradicinę formalią praktiką, nejausdami atsakomybės už besimokantį studentą, neskirdami, arba skirdami mažai laiko jiems padėti. JAV atveju, analizuojant MTB skirtą mokslinę literatūrą siekiama atskirti mokymąsi tarnaujant nuo kitų visuomeninio dalyvavimo formų (savanorystės, tarnystės bendruomenei, filantropinės veiklos ir kt.). Tuo tarpu Lietuvoje MTB perkeliavimo ir suvokimo analizės ašimi tapo KS dalinės praktikos sampratos atskyrimas nuo tradicinės praktikos. Kaip byloja tyrimo duomenys, kai kuriais atvejais pasireiškė itin formalus socialinių partnerių požiūris į studentų praktinę veiklą bei gebėjimo sukurti abipusiu bendradarbiavimu grįstos edukacinės aplinkos stoka. Bendradarbiavimo sunkumus kilusius KS metu dalyviai aiškino KS idėjos nesupratimu, studijų proceso administravimo trikdžiais ir glaudesnio dialogo trūkumu: pasigesta metodininkų iniciatyvos koordinuojant kontaktų su socialinių partneriais užmezgimą ir palaikymą bei KS idėjos išaiškinimą, tradicinės studijų sistemos neatitikimas KS ypatumų (pvz., KS dalinės praktikos dubliavimasis su tradicine praktika, sutarčių neatitikimas KS koncepto ir pan.), taip pat išryškintas dėstytojų ir socialinių partnerių (o ne per tarpininką – studentus

ar metodininkus) glaudesnių ryšių palaikymas. Tikėtina, kad tokia situacija susidarė dėl to, jog skirtingai nei JAV, ar kitose vakarų Europos šalyse, Lietuvoje stinga įvairesnių aukštojo mokslo institucijų ir visuomenės bendradarbiavimų formų ir patirties plėtojant socialinį dialogą. Lietuvos mokslininkų (Reingardienė, 2005; Putinaitė, 2004;) nuomone sovietinis palikimas Lietuvoje suformavo **kitokias ugdymo institucijų santykio su visuomene tradicijas**, dėl ko pilietinis universitetų aktyvumas plėtojant išorinius ryšius vis dar kontroversiškas klausimas. Kartu tai liečia ir vidines institucijos hierarchizuotas akademinės ir administracinio aparato ypatybes (Samalavičius, 2003). Todėl edukacinė inovacija, kuri keičia pedagoginę sistemą, kartu susiduria ir su administravimo problemomis, kurias minėjo KS dalyviai.

Nors pilietiškumo ir kooperacijos bei abipusio mokymosi aspektai kėlė iššūkius istoriškai ir kultūriškai susiformavusiems dalyvių vaidmenims ir elgesio modeliams, vis dėlto atsiskleidė **KS, kaip kitoniškumo praktika** (*practice of otherness*), kuri priskiriama MTB konceptui (Radest, 1993). Disertaciniame tyrime išryškėja vienos iš svarbiausių kritinio mąstymo kompetencijos ir tolerancijos nuostatos ugdymo galimybės už universiteto ribų KS metu. Tradiciniu būdu dėstomi kursai pabrėžia žinių įgijimą ir akademinį analitinių gebėjimų demonstravimą, tuo tarpu tolerancijos kitoniškumui ugdymas, dėstant tradiciniu būdu, yra problemiškas. KS metu tolerancijos lavinimas vyksta kultūriškai heterogeniškoje bendruomenėje, kurių gyvenimo būdas, vertybės, ideologija smarkiai skiriasi nuo daugumos išpažįtamų vertybių ir identiteto. Susidūrimas su prieš tai mažai žinomomis, „keistomis“ ir svetimomis bendruomenėmis išprovokuoja ne tik siekį atstovauti savo daugumos tradiciniam kultūriniam ir religiniam identitetui, bet ir verčia studentus daugiau sužinoti apie bendruomenę, savarankiškai mokytis, ieškoti informacijos papildomam argumentavimui, kas didina akademinį kurso efektyvumą. Tokio mokymosi metu studentai iš pasyvių informacijos „gavėjų“ virsta aktyviais besimokančiais, kurie studijuoja visą laiką, stebi savo žinių, gebėjimų bei nuostatų kaitą ir tikslingai dirba, siekdami pašalinti tam tikrų kompetencijų stoką. Įgyjamų žinių, patirties įvairovė, vienos dėstytojos žodžiais tariant, kartu didina ir studentų „atvirovę“ kitoniškumui. Pavyzdžiui, susipažinimas su antikorupcijos įstatymais STT leido studentams pagilinti teisinės žinias, praktika mokykloje leido tobulinti pedagogines ir švietimo vadybos kompetencijas. Kartu praktika šiose institucijose leido suvokti visuomenėje vykstančių reiškinių, susipažinti su normų laužymo ir nukrypimo nuo teisinių standartų atvejais, priežastimis, kovos galimybes ir taip lavinti aktyvaus ir principingo pilietiškumo kompetencijas. Taip atsiskleidžia vienas esminių KS kaip kūrybinės MTB versijos Lietuvoje edukacinių tikslų – tobulinamas studentų gebėjimas išvelgti epistemologinę įvairovę, socialinių problemų suvokimas bei, Bernstein (2009) žodžiais tariant, gebėjimas spręsti problemas „pilietiniu tonu“. Tačiau šių tikslų įgyvendinimas glaudžiai siejasi su kurso turiniu ir

atsakingu tinkamos ar net neįprastos KS dalinės praktikos (socialinių partnerių) aplinkos parinkimu, kuris leistų išryškinti bendrųjų, o ypač tarpkultūrinių ir pilietinių, kompetencijų svarbą. Užsienio MTB tyrimai taip pat patvirtina šį ryšį ir pateikia tyrimų duomenis apie sėkmingesnę bendrųjų kompetencijų raišką ir dermę su dalykinėmis kompetencijomis kai metodas taikomas socialinių, humanitarinių mokslų moduluose (Roldan et al. 2004). Be to pastebima, kad MTB idėja fizinių ar gamtos mokslų srityje ne itin populiari baiminantis, kad MTB metu studentai pernelyg mažai dėmesio skirs esminiams kurso turinio tikslams, dalykinių kompetencijų raiškai.

Disertacinis tyrimas atskleidė **KS metodo galimybes be dalykinių kompetencijų sėkmingai ugdyti bendrąsias, įskaitant pilietines, kompetencijas**. Vis dėlto dėstytojams, tradiciškai prioritetu laikantiems dalykinių kompetencijų ugdymą, inovatyvaus KS metodo taikymas sukelia abejonių dėl nepakankamų mokymosi rezultatų siekiant aukštesnio dalykinių kompetencijų lygio. Tarp dėstytojų vyravo nuomonė, kad iškeliant nemažą KS ugdymo tikslų sąrašą, reikėtų apsispręsti dėl prioritetų: „<...> ar į KS žiūrėti kaip į kooperatyvumo ir bendruomeniškumo ugdymo instrumentą ar kaip į dalyko žinių, gebėjimų, kompetencijų įgijimo instrumentą“. Kai suteikiamas prioritetas daugiau dalykinėms kompetencijoms, o ne pilietinėms, dirbant pagal KS, daugiau laikomasi darbo bendruomenėje kaip dalinės dalyko praktikos sampratos, kas atspindi sociokultūrinę Lietuvos ugdymo ir specialistų rengimo kontekstą – tokio tipo praktika dėstytojams ir studentams yra geriau žinoma ir suprantama. Šis dalykinių kompetencijų ugdymo idealas, užsienio literatūroje, skirtoje MTB (pvz., Harkavy, Benson, 1998), siejamas su platoniskąja ugdymo filosofijos tradicija, kurios nuo seno laikosi dauguma amerikietišku ir Vakarų Europos elitinių universitetų ir koledžų. Tai yra idealistinė ugdymo teorija, tiekianti pirmenybę grynajai teorijai ir grynajam mokslui ir yra susijusi su elitine platoniskąja valstybės valdymo teorija. Tuo tarpu KS, kaip savita MTB atmaina, remiasi pragmatizmo, tiksliau Dewey (1933, 1976, 2007) idėjomis apie realaus pasaulio pažinimą plėtojant dalyvaujančio demokratiškumo (*participatory democracy*) principais. Atitinkamai šie mokymo idealai yra susiję su paslaugas teikiančio (*Service university*), masinio universiteto vizija. Taikant šį metodą kitose šalyse (visų pirma, JAV) dalykinių kompetencijų ugdymas neatsiejamas nuo tarnystės bendruomenei ir pilietinių kompetencijų plėtojimo. Čia remiamasi nuostata, jog bet kurios srities specialistas tuo pačiu metu yra ir pilietis, ne tik atliekantis tiesiogiai su profesija susijusias užduotis, bet sąveikaudamas su kitais žmonėmis priima sprendimus, susijusius su bendruomenės ir visuomenės vertybėmis. Autoriai (Harkavy, 2004), tyrinėjantys MTB taikymo sunkumus, dėstytojų siekį skirti išskirtinį dėmesį dalykinių kompetencijų ugdymui sieja su disciplininiu etnocentrizmu (*disciplinary ethnocentrism*) ir tribalizmu (*tribalism*), kurio laikosi dauguma dėstytojų ir mokslininkų, kurie yra puikūs savo dalykinės srities atstovai. Savo pagrindine misija šių vertybių laikąsi dėstytojai ir tyrėjai

laiko perteikti studentams savo disciplinos žinias ir suformuoti jiems gebėjimus, liekant savo mokslo ribose, nevengiant profesinio tribalizmo kaip disciplininės izoliacijos ir elitiškumo.

Kita vertus, KS metu išryškinta bendrųjų ir dalyko gebėjimų ugdymo dialektika ir problemiškas pačių dalyvių manymų atsirado dėl kompetencijų stokos užtikrinti KS ugdymo tikslų visumos įgyvendinimą. Labiausiai pasireiškė **refleksijos, kaip edukacinio tikslo ir priemonės, gebėjimų trūkumas**. MTB atveju, taip pat buvo pastebėta, kad refleksyvios veiklos gali būti silpniausiai MTB metu išplėtotą mokymosi strategija (Bringle, Hatcher, 1999; Eyler et al., 1996). Tokia situacijos priežastis grindžiama prielaida, kad dėstytojai patirties apmąstymo gebėjimą suvokia kaip savaime suprantamą ir neatsiejamą mokymosi proceso elementą, t.y. kiekvieno besimokančiojo jau turimą savybę. KS atveju, tiek studentai, tiek ir dėstytojai, daugumoje atvejų buvo pirmą kartą susidūrę su refleksyviomis praktikomis, o ypač su rašytine refleksija. Visiems KS studentams buvo pasiūlyta pildyti refleksyviuosius dienoraščius ir žurnalus, o dėstytojai, remdamiesi šia medžiaga, turėjo vertinti studentų veiklą organizacijoje, stebėti dalykinių ir pilietinių kompetencijų raidą. Anot Bringle ir Hatcher (1999) refleksyvieji žurnalai yra viena tinkamiausių ir efektyviausių refleksijos formų. Todėl dėstytojas, realizuojantis kursą pagal MTB turėtų apmastyti edukacines intervencija, kuriomis būtų galima struktūruoti refleksyviojo žurnalo pildymo turinį, pildymo dažnumą, o taip pat ir jo aptarimą su dėstytoju, savo grupės nariais ar net bendruomenės nariais. Vis dėl to, dauguma dėstytojų ir studentų neįvertino refleksyviųjų praktikų svarbos ir būtinumo, laikė jas, daugiau trukdžiu, neišvengiama būtinybe. Dėstytojai pripažino savo negebėjimą ugdyti ir vertinti studentų refleksyvumą. Tyrimo duomenys byloja, kad refleksyviųjų gebėjimų ugdymo sėkmę ir vaidmens įvertinimą lėmė tai, jog kai kurie KS kursai buvo įgyvendinami fakultete, kur į ugdymo procesą nuo seno įtraukiamos refleksyviosios užduotys praktikų metu. Todėl dėstytoja ir studentai prieš pradėdami KS kursą jau turėjo refleksyvumo patirties. Tai patvirtina mokslinėje literatūroje apie MTB efektyvumą minima ryšį tarp nepriklausomų kintamųjų (studentų pradinis refleksyvumo lygis, refleksyvumo patirtis, dėstytojo pradinis refleksyvumo ugdymo, vertinimo kompetencijos lygis) ir priklausomų kintamųjų (pilietinės kompetencijos, asmeninis augimas, profesinė savivoka). Atsižvelgiant į šiuos tyrimo rezultatus, galima pasiremti mokslininkų (Eyler, Giles, Schmeide, 1995) analizuojančių MTB refleksyvias veiklas nuomone, jog nėra vieno teisingo refleksijos formos pasirinkimo būdo, todėl siūlomas sprendimas - įvairios MTB refleksyvių veiklų variacijos priklausomai nuo studento interesų ir tobulėjimo lygio, į ką vertėtų atsižvelgti taikant refleksyvias veiklas KS metu.

Dar vienas svarbus veiksnys, išryškėjęs KS adaptacijos metu susijęs su KS dalyvių prisitaikimu prie vieno iš naujos mokymosi paradigma grįstos pedagoginės sistemos elementų –

mokymo(si) dalyvių vaidmenų pasikeitimo. Apklausus dėstytojus interviu būdu nustatyta, kad dėstytojų požiūris į mokymosi procesą yra grįstas „*pusiausvyros palaikymu*“ tarp mokymo veiklų auditorijoje ir mokymosi socialinėje aplinkoje. Daugelis dėstytojų išsako nuomonę, jog reali KS patirtis yra labai svarbi edukacinio proceso dalis ir „*visada praturtina, tik vieną kartą šiek tiek daugiau, kitą - šiek tiek mažiau*“. Visgi skirtingai nei teigiama mokymosi paradigmoje, dėstytojai yra linkę išlaikyti mokymo ir mokymosi dermės poziciją, kuri mokslinėje literatūroje priskiriama sąveikos paradigmai (Jucevičienė 2005a, 2006; Čiužas, Jucevičienė, 2006; Čiužas, 2007). Tyrimas atskleidė, jog KS mokymosi rezultatai yra kur kas geresni, kuomet dėstytojas stengiasi kontroliuoti studentų mokymosi procesą ir bendradarbiavimą su socialiniais partneriais, - dalyvauja „nuo starto iki finišo“. Nors KS metu dėstytojui tenka besimokančiojo ir naujų žinių kūrimo bendraautorius vaidmenys, tačiau nepakankamas studentų gebėjimas mokytis savarankiškai (giluminio mokymosi gebėjimų stoka) bei kylantys komunikaciniai, bendradarbiavimo, problemų sprendimo keblumai santykiuose su socialiniais partneriais sąlygojo ryškesnio, didesne kontrole pasireiškiančio dėstytojo vaidmens poreikį. Galima daryti išvadą, jog dėstytojo vaidmuo bei didaktinės kompetencijos keičiasi mokymosi paradigmoje numatomų principų linkme, tačiau sociokultūriškai savita edukacinė tikrovė lemia lėtą ir laipsnišką dėstytojų didaktinių kompetencijų ir studentų giluminio mokymosi gebėjimų raišką.

Nepaisant KS metu kilusių iššūkių, daugeliu atveju užsimezgusi universiteto ir įvairių socialinių dalininkų partnerystė buvo naudinga visoms įsitraukusioms dalyvių pusėms (studentams, dėstytojams, socialiniams dalininkams). Dalyviai pripažino, kad norint ateityje išvengti studijų organizavimo sunkumų, konceptualaus nesusikalbėjimo bei įveikti kompetencijų stoką reikia užtikrinti nuolatinę komunikaciją ir **glaudų visų KS dalyvių grupių bendradarbiavimą**. Tokiu būdu pabrėžiamas abipusės naudos bei **simbiotinių santykių palaikymas**, kuris KS atveju įvardijamas kaip **utilitarinė kooperacija**. MTB tyrimuose (Jacoby and Associates, 2003; Bailis, 2000), kur vis daugiau dėmesio kreipiama į MTB institucionalizacijos, ugdymo institucijų ir socialinių dalininkų partnerystės kūrimo ir palaikymo analizei, pažymima, kad stiprūs universiteto–visuomenės bendradarbiavimo santykiai gali būti ilgalaikiai tuomet, kai juose vyrauja pastovi ir atvira komunikacija, grindžiama pasitikėjimu ir abipuse pagarba, žinių demokratizavimo principais, aiškiu pareigų pasidalinimu ir bendrų vizijų, žinojimo kūrimu. Tokiu būdu yra išsprendžiama ir šiuolaikinėje dinamiškoje, nuolat kintančioje visuomenėje kylanti dilema – „kas turi nuspręsti, ko reikia mokytis?“ (Kress, 2007), nes atsakymas gimsta universiteto ir visuomenės bendradarbiavimo metu.

IŠVADOS

1. **JAV kilmės mokymosi tarnaujant bendruomenei adaptavimas Lietuvos aukštojo mokslo ir studijų kontekste yra kompleksinis, kūrybinis, interpretatyvus procesas**, kuriam būdingos konceptualios metodo modifikacijos ir saviti praktinio metodo diegimo ypatumai, priklausantys nuo sociokultūrinių šalies / regiono, konteksto veiksnių, istoriškai ir kultūriškai susiformavusių ugdymo institucijos, studijų organizavimo ir administravimo, pedagoginės sistemos charakteristikų, KS dalyvių suvokimo ir elgesio modelių, metodo idėjos suvokimo bei taikymo patirčių. Teorinėje dalyje išanalizavus mokymosi tarnaujant bendruomenei idėją ir adaptaciją Šiaulių universitete išryškėjo šie **sociokultūriniai JAV ir Lietuvos savitumai lėmę konceptualias metodo (termino ir turinio) transformacijas ir praktinio diegimo institucijos ir pedagoginės sistemos lygmenyse ypatumus:**

- ◆ **Ryškus JAV ir Lietuvos istoriniai ir kultūriniai skirtumai sąlygojo naujo termino, – *kooperuotos studijos*, – atsiradimą.** Mokymosi tarnaujant bendruomenei metodas siejamas su demokratinės, multikultūrinės, pilietiškai aktyvios visuomenės idėjos realizavimu ir remiasi ilgamete pragmatine, utilitarizmo bei komunitarizmo JAV patirtimi. Tarnystės samprata siejama su esminių demokratiškumo principų – *abipusiškumo, solidarumo ir įvairovės* – plėtojimu vietinės bendruomenės aplinkoje. Tarnystės sampratos neatitikimas Lietuvos kultūriniam kontekstui siejamas su religine tarnystės Dievui idėja, kuri akcentuoja altruistinį atsidavimą ir tarnystę krikščioniškajai bendruomenei, todėl yra per siaura taikyti šiuolaikinėje sekuliarizuotoje, pragmatinėje Lietuvos visuomenėje; taip pat atsižvelgiama į sovietinės tarnystės tėvynei ir partijai konotaciją, turinčią neigiamą emocinį atspalvį. Todėl naujas kooperuotų studijų terminas, vietoje tarnystės akcentuojantis utilitarinę kooperaciją, atliepia šiuolaikinį švietimo politikos diskursą – plėtoti pilietinę universiteto misiją stiprinant postsovietinėms šalims būdingą silpną pilietinę visuomenę ir skatinti visuomeninį, pilietinį dalyvavimą, o kartu realizuoti žinių visuomenės ir ekonomikos kūrimo idėją. Tai lėmė ir **metodo turinio kaitą** – kooperuotos studijos tapo *mokymosi tarnaujant bendruomenei ir kooperatyvaus mokymosi* kūrybinio konstruktui. Kooperuotos studijos nukreiptos ne tik į universiteto bendradarbiavimą su vietinėmis bendruomenėmis, kaip numato JAV taikomas mokymosi tarnaujant bendruomenėms metodus, bet ir su kitais socialiniais partneriais – nevyriausybinėmis organizacijomis, verslo įmonėmis, viešojo sektoriaus institucijomis.

- ◆ **Praktiniame metodo diegimo lygmenyje išryškėjo JAV ir Lietuvos universiteto ir visuomenės bendradarbiavimo formų ir patirties skirtumai, lėmę naujų vadybinių, administracinių sprendimų poreikį.** JAV mokymasis tarnaujant bendruomenei yra ilgalaikių ir nacionalinių programų dalis, kartu egzistuojantis kaip alternatyvus universiteto ryšių su vietos bendruomene, socialiniais partneriais palaikymo būdas, šalia į profesinį tobulėjimą orientuotų praktikų, stažuotų ir pilietiniais, visuomeniniais tikslais grįstų savanorystės programų. Tuo tarpu Lietuvos aukštųjų mokyklų, tame tarpe ir Šiaulių universiteto, partnerystė su socialiniais partneriais dažniausiai apibrėžiama tradiciškai per dalykinę praktiką, orientuotą į profesinį rengimą. Tai pareikalavo naujos, precedento neturinčios, kooperuotų studijų organizavimo ir administravimo sistemos (modulių pertvarkymas, trišalių sutarčių parengimas ir pan.) sukūrimo ir naujų kontaktų užmezgimo, praplečiant socialinių dalininkų spektrą, atitinkantį adaptuoto metodo tikslą – mokymosi metu užtikrinti visapusišką profesinį ir asmenybinį, socialinį, pilietinį studentų tobulėjimą.
 - ◆ **Inovatyvaus metodo adaptacija pedagoginės sistemos lygmenyje pareikalavo naujų didaktinių sprendimų, ypač refleksyvios veiklos taikymo bei kompetencijų vertinimo aspektais.** Per ilgametę MTB taikymo JAV ugdymo institucijose praktiką yra parengta begalės su MTB studijų proceso organizavimu bei vertinimu susijusių metodinių priemonių, išskiriamos įvairios technikos, skirtos refleksyvių veiklų taikymui, kompetencijų tobulėjimo mokymosi metu (prieš, per, po MTB) matavimui ir vertinimui. Tokios metodinės patirties stoka Lietuvoje (Šiaulių universitete) paskatino adaptuoti MTB metu taikomas studentų kompetencijų vertinimo rubrikas, pritaikyta struktūruotos rašytinės refleksijos formą (sukurti refleksyvūs dienoraščiai, žurnalai), kuri MTB tyrinėjančių mokslininkų išskiriama, kaip viena iš efektyviausių priemonių. Ypatingas dėmesys skirtas kooperuotų studijų metu ugdomų bendrųjų kompetencijų, tame tarpe pilietiškumo, bendradarbiavimo, aiškinimo ir vertinimo aiškinimui siekiant, kad nauja pedagoginė sistema atitiktų adaptuoto metodo turinį, grindžiamą patirtiniu, refleksyviu ir kooperatyviu mokymusi socialinėje aplinkoje, skatinančiu visapusišką dalykinių ir bendrųjų kompetencijų ugdymą.
2. Tyrimas atskleidė, kad visi dalyviai (dėstytojai, studentai ir socialiniai partneriai) teigiamai vertina kooperuotų studijų metu kuriamą abipusiu mokymusi paremtą partnerystę ir metodo edukacinį veiksmingumą:

- ◆ Kooperuotų studijų dalyviai palankiai **vertina metodo galimybes derinti akademinę ir socialinę aplinkas**, sukurti naują, į realaus socialinio pasaulio problemų sprendimą orientuoto mokymosi turinį, į studijų procesą įtraukiant socialinius partnerius ir vietines bendruomenes. Dalyviai išryškino studentams sudarytas galimybes mokytis skirtingose edukacinėse aplinkose, išbandyti save realiose praktinėse situacijose, pažinti skirtingų socialinių erdvių vertybes, požiūrius ir interesus, bei tokio **mokymosi rezultata** – **visapusišką profesinį, intelektualinį, asmeninį, socialinį bei pilietinį tobulėjimą**.
- ◆ **Atskiros KS dalyvių grupės** (studentai, dėstytojai ir organizacijų nariai) **skirtingai įvertino KS edukacinio veiksmingumo rezultatus**. Studentai labiausiai pabrėžė KS metu sudarytą galimybę bendrauti su skirtingais žmonėmis, ugdytis toleranciją kitoniškumui, mokytis matyti reiškinius iš skirtingų perspektyvų, kas nurodo į kritinio mąstymo tobulėjimą ir vertinimo horizonto praplėtimą. **Dėstytojai**, kalbėdami apie metodo veiksmingumą, pritarė studentų išskirtos KS naudos vertinimui, tačiau papildomai suteikė ypatingą reikšmę dėstytojų pedagoginių kompetencijų tobulinimui. **Socialiniai partneriai** savo vertinimuose akcentavo studentų susipažinimą su praktinės veiklos socialiniu pasauliu, studentų gebėjimą taikyti teorines žinias praktikoje atliekant naudingas užduotis organizacijose, studentų profesinės veiklos nuostatų raišką.
- ◆ **Vis dėl to dalyviai labiau akcentavo pragmatinę kooperuotų studijų naudą visoms įsitraukusioms pusėms, nei pilietinių, visuomeninių idealų plėtojimą**. Kooperuotų studijų diegimas Šiaulių universitete atskleidė **silpnai išreikštą pilietinių, savanorystės ir bendruomeninių idealų bei visuomeninio dalyvavimo, įsitraukimo principų gyvybingumą**. Šiais idealais paremtą bendradarbiavimą KS dalyviai vertina mažiau nei entreprenerišką, dalykinę partnerystę nukreiptą į individualius utilitarinės kooperacijos rezultatus, naudingus visoms bendradarbiaujančioms pusėms.

3. **KS edukacinis veiksmingumas ir rezultatai priklauso nuo įvairių dalyvių charakteristikų ir edukacinių veiksmų:**

- ◆ **Studijų formos (dieninė, vakarinė, neakivaizdinė)**, kurioje taikomos KS. Metodo taikymas dieninės studijų formos moduluose atskleidė reikšmingą poveikį dieninio skyriaus studentams, o mažesni – vakarinio ir neakivaizdinio.
- ◆ **Socialinių partnerių / organizacijos / bendruomenės, kurioje vykdoma KS praktika, tipo**. Socialinių partnerių veiklos pobūdis (NVO, vietinė bendruomenė, verslo įmonė ar kt.) turi įtakos studentų dalykinių arba bendrųjų/perkeliamųjų kompetencijų išryškėjimui ir tobulinimui KS metu. Nustatyta, kad bendrųjų kompetencijų, o ypač pilietinių,

kompetencijų lavinimui palankesnės edukacinės sąlygos NVO ir visuomeninę / bendruomeninę veiklą plėtojančiose organizacijose. Tuo tarpu viešojo sektoriaus organizacijose ir verslo įmonėse labiau išryškinama praktinė profesinė veikla, realių praktinių problemų sprendimas.

- ◆ **Studentui suteikiamos edukacinės pagalbos universitete ir organizacijoje pobūdžio.** KS veiksmingumo studentų kompetencijų tobulinimui vertinimas priklauso nuo to, kokia edukacinė pagalba KS metu studentams buvo suteikiama. Nustatytas teigiamas vertinimas, kai studentas glaudžiai bendradarbiavo su dėstytoju, dažnai lankėsi konsultacijose ir kartu turėjo mentorių KS praktikos vietoje.
- ◆ **Visų dalyvių sąveika – kooperacija.** Kooperuotų studijų taikymas išryškino visų dalyvių grupių interesų derinimo problemą (pvz. formuluojant užduotį), tačiau tais atvejais, kai dėstytojas, studentas ir socialiniai partneriai tarpusavyje komunikavo, KS rezultatai buvo kur kas sėkmingesni, nei tuomet, kai studentas buvo tik mediatorius tarp socialinių partnerių ir dėstytojo.

4. **KS metu kilę iššūkiai susiję su metodo idėjos supratimo skirtumais, kompetencijų ir patirties stoka, byloja apie istoriškai ir kultūriškai susiformavusius KS dalyvių vaidmenis, suvokimo ir elgesio modelius:**

- ◆ KS diegimo metu **išryškėjo pernelyg reglamentuotos studijų organizavimo ir administravimo sistemos veiksniai, turinčius įtakos KS realizavimui.** Kilo sunkumų susijusių su tradicinės studijų sistemos liberalizavimu: lankstesnio tvarkaraščių grafiko sudarymo, sąveikos tarp universiteto ir praktikos vietos reglamentavimu sutartyse, jas pritaikant KS ir atskiriant nuo tradicinės praktikos sutarčių, krūvio apskaitos, tinkamos komunikacijos tarp edukacinio proceso dalyvių užtikrinimu.
- ◆ Išaiškėjo **nepakankamas dalyvių KS dalinės praktikos – mokymosi kooperacijoje – suvokimas** ir negebėjimas jos atsieti nuo tradicinės praktikos sampratos. Dalyviams buvo sunkiai įsisavinama kitokia nei tradicinės praktikos metu vykdoma mokymosi veikla, nepakankamai suprasta visų dalyvių kooperacijos, kaip abipusio mokymosi sąlyga. Bene sunkiausiai dalinės praktikos ir kooperuotumo idėja buvo perprantama socialiniams partneriams, kurie neretai į KS žiūrėjo kaip į tradicinę formalią praktiką, neidentifikavo savęs kaip mentorių ir nesistengė sukurti studentų mokymąsi įgalinančią edukacinę aplinką. Tokie tyrimo rezultatai byloja apie inovatyvių universiteto ir visuomenės bendradarbiavimo formų ir patirties stoką.

- ◆ **KS metu atsiskleidė studentų giluminio ir savivaldaus mokymosi gebėjimų trūkumas.** Vienas ryškiausių kooperuotų studijų aspektų – pasikeitę mokymo(si) dalyvių vaidmenys bei išaugęs ugdymo dalyvių ratas, sumažino dėstytojo galią ir suteikė daugiau laisvės studentams mokymosi procese. Nors KS metu dėstytojui tenka besimokančiojo ir naujų žinių kūrimo bendraatoriaus vaidmenys, tačiau nepakankamas studentų gebėjimas mokytis savarankiškai, bei kylantys komunikaciniai, užduoties formulavimo ir atlikimo, bendradarbiavimo, problemų sprendimo keblumai santykiuose su socialiniais partneriais sąlygojo ryškesnio, didesne kontrole pasireiškiančio dėstytojo vaidmens poreikį. Tyrimas atskleidė, jog KS rezultatai yra kur kas geresni, kai dėstytojas stengiasi kontroliuoti studentų mokymosi procesą ir bendradarbiavimą su socialiniais partneriais, – dalyvauja *nuo starto iki finišo*.
- ◆ **Nustatytas dėstytojų kompetencijų nepakankamumas.** KS veiksmingumui turi įtakos ne tik studentų, kurie yra pagrindinė metodo tikslinė grupė, bet ir kitų dalyvių grupių kompetencijų stoka. Išryškėjo **dėstytojų nepasirengimas vertinti KS ugdomas kompetencijas**. Dėstytojams trūko gebėjimo vertinti bendrųjų kompetencijų grupes ir jų raišką pagal KS kompetencijų vertinimo rubrikas.
- ◆ **Dėstytojų ir studentai neįvertino refleksyviųjų veiklų kaip svarbaus edukacinio tikslo ir mokymosi priemonės, o greičiau laikė jas (refleksyviųjų dienoraščių pildymą), daugiau trukdžiu, neišvengiama būtinybe.** Daugelis dėstytojų pripažino savo negebėjimą ugdyti refleksyvumą ir patys, kaip ir studentai, neturėję tokios patirties. Tyrimo duomenys byloja, kad kai kuriais atvejais, šių gebėjimų ugdymo sėkmę lėmė tai, jog kai kurie KS dalykai (susiję su socialine, specialiąja pedagogika) buvo įgyvendinami fakultete, kur į ugdymo procesą nuo seno įtraukiamos refleksyvosios užduotys praktikų metu, kaip dalykinių kompetencijų ugdymo sąlyga.

REKOMENDACIJOS:

- ◆ Kooperuotų studijų, kaip Mokymosi tarnaujant bendruomenei versijos, sociokultūrinė adaptacija atskleidė, jog įvairesnių **universiteto ir socialinių dalininkų partnerystės formų tradicijų stoka silpnina abipusio mokymosi bendradarbiaujant idėjos veiksmingumą**. Todėl taikant KS ateityje reikėtų į tai atsižvelgti ir stengtis investuoti daugiau laiko (dėstytojam, metodininkams) į dialogiškų santykių su socialiniais partneriais užmezgimą, bendrų vizijų ir interesų išdiskutavimą ir glaudesnių ryšių viso KS metu palaikymą.
- ◆ Tyrimas įvertino įvairių studijų proceso veiksnių ir dalyvių charakteristikų (studijų forma, turėta tradicinės praktikos patirtis, studijų forma, konsultacijų dažnumas, mentoriaus KS praktikos vietoje turėjimas ir t.t.) įtaką KS teigiamų rezultatų vertinimui. Remiantis šiais duomenimis siūloma atsižvelgti į Kooperuotų studijų sėkmės nevienodumą priklausomai nuo pradinių studentų charakteristikų. Siekiant vienodos sėkmės turi būti taikomos skirtingos, papildomos, išlyginamosios edukacinės priemonės.
- ◆ **KS diegimo sėkmė priklauso nuo studijų formos**. Ypač reikšmingą poveikį KS turėjo dieninio skyriaus studentams, o mažesni – vakarinio. Rekomenduojama KS taikyti vykdant studijas dienine forma, kai dauguma studentų didžiąją dalį laiko skiria studijoms, nedirba, turi mažiau praktinės patirties nei kitų studijų formų studentai. Taigi KS praktika būtų reikšminga tobulinant dieninio skyriaus studentų kompetencijas.
- ◆ Tyrimas atskleidė nepakankamą pradinį studentų refleksyviųjų gebėjimų lygį. Šis faktas turėjo neigiamos įtakos sėkmingam KS metodo diegimui. Siekiant sėkmingo KS metodo poveikio rekomenduojama didesnę dėmesį skirti išlyginamajam (papildomam) refleksyviųjų kompetencijų ugdymui. Tyrimas atskleidė nepakankamas dėstytojų kompetencijas ugdyti ir vertinti refleksyviąsias studentų kompetencijas. Tad toliau taikant KS metodą siūloma papildomą dėmesį skirti įvairių refleksyvių veiklų analizei ir parinkimui, siejant su kurso tikslais, turiniu ir su studentų refleksyvios patirties (ne)turėjimu.
- ◆ Tyrimas atskleidė nepakankamą dėstytojų pasirengimą vertinti studentų kompetencijas (ne tik žinias, bet ir gebėjimus bei nuostatas) veikloje. Diegiant KS metodą siūloma ypatingą dėmesį skirti dėstytojų kompetencijai vertinti studentų gebėjimus ir nuostatas, žinių pritaikymą praktinėje veikloje.
- ◆ Tyrimas atskleidė, kad KS metu išryškėja dėstytojo vaidmenų kaita ir vyksta edukacinių aplinkų išsiplėtimas, didėja ugdomąjį vaidmenį atliekančių asmenų (mokytojų) skaičius. Diegiant KS metodą siūloma didesnę dėmesį mokymo metu skirti dėstytojo naujo vaidmens

išaiškinimui, kitų proceso dalyvių vaidmenų aprašymui, aiškinti svarbą ir būdus kaip dėstytojas gali koordinuoti sąveiką tarp skirtingų KS proceso dalyvių ir aplinkų.

- ◆ **Tyrimas atskleidė vadybinius ir administracinius faktorius, kurie turi neigiamą įtaką KS realizavimui.** Diegiant KS metodą rekomenduojama ypatingą dėmesį skirti studijų laiko planavimui, tvarkaraščių sudarymui, tinkamos komunikacijos tarp edukacinio proceso dalyvių užtikrinimui, sąveikos tarp universiteto ir praktikos vietos reglamentavimui sutartyse, kurios būtų pritaikytos KS ir ženkliai skirtųsi nuo tradicinės praktikos sutarčių. Taip pat atkreipti dėmesį, ar KS dalinė praktika tame pačiame semestre nesidubliuoja su tradicine dalykine praktika, nes tai apsunkina studentų laiko mokymuisi skirtingose socialinėse aplinkose, pagal skirtingus metodus, paskirstymą, silpnina giluminio mokymosi galimybes.

LITERATŪRA

1. Abel, C. F. (2004). A Justification of the Philanthropic Model. In B. W. Speck, Sh., L. Hoppes (Eds.). *Service Learning: History, theory, and issues* (pp. 45–58). US: Preager Publishers.
2. Aldrich, H., & Shimazoe, J. (2010). Group work can be gratifying: Understanding and overcoming resistance to cooperative learning. *College Teaching*, 58(2), 52–57.
3. Andreotti, V., & de Souza, L. (2008). Global learning in the ‘knowledge society’: Four tools for discussion. *Journal of international Educational Research and Development Education*, 31 (1), 7–12.
4. Andreotti, V. (2007). An ethical engagement with the Other: Spivak’s ideas on education. *Critical Literacy*, 1(1), 69–79.
5. Astin, A. W., Vogelgesang, L. J., Ikeda, E. K., & Yee, J. A. (2000). *How service-learning affects students*. Report by the Higher Education Research Institute University of California, Los Angeles.
6. Astin, A., & Sax, L. (1998). How undergraduates are affected by service participation. *Journal of College Student Development*, 39, 251–263.
7. Aukštikalnytė, D. (2001). Pedagoginė praktika kaip būsimų mokytojų bendravimo kompetencijos gerinimo prielaida. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 8, 205–215.
8. Autukevičienė, B. (2007). Studento praktikanto ir pradedančiųjų dirbti ikimokyklinio ugdymo pedagogo saviugdos ir karjeros planavimo ypatumai. *Pedagogika*, 86, 44–51.
9. Balčiūnienė I. (2007). *Religinio ir pilietinio ugdymo suderinamumas ir papildomumas*. Daktaro disertacija, Šiaulių universitetas.
10. Balčiūnienė, I. (2006). Refleksyvių metodų analizė ir įvertinimas dirbant pagal kooperuotų studijų programą. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 4(11), 44–53.
11. Babacevic, J. (2010). Masters or servants? Power and discourse in Serbian higher education reform. *Social Anthropology / Anthropologie Sociale*, 18 (1), 43–56.
12. Baker-Boosamra, M., Guevara, J.A., & Balfour, D.L. (2006). From service to solidarity: Evaluation and recommendations for international service learning. *Journal of Public Affairs Education*, 12 (4), 479–500.
13. Baranauskienė, R. (2000). Reflektyvaus studijų modelio ypatumai mokymosi kontekste. *Socialiniai mokslai: Edukologija*, 5 (26), 60–67.
14. Baranauskienė, R. (2003). Anglų kalbos mokytojų studijų reflektinioji praktika – aukštojo mokslo paradigmos virsmo ir jo raiškos įgalinimo veiksnys. *Socialiniai mokslai*, 2 (39), 61–69.
15. Barnett R. (1994). *The Limits of competence. Knowledge, higher education and society*. London: The Society for Research into Higher education and Open University Press.
16. Barnett R. (1990). *The Idea of higher education*. London: The Society for research into higher education and Open University Press.
17. Barrows H. S. (1999). A taxonomy of problem-based learning methods. J. A. Rankin (Ed.), *Handbook on problem-based learning*, (pp.19–27). New York: Forbes.
18. Barzelis A., Barcytė L., Mažeikienė N. (2008). Tarpkultūrinės kompetencijos ugdymas ir raiška kooperuotose studijose (service-learning). N. Mažeikienė (Sud.), *Kooperuotų studijų sociokultūrinė adaptacija Lietuvoje* (pp. 262–327). Šiauliai: VšĮ Šiaulių universiteto leidykla.
19. Battisoni, R. M. (1997). Service-learning as civic learning: Lessons we can learn from our students. *Education for citizenship: Ideas and innovations in political learning*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
20. Bell, S., Marzano, M., Cent, J., Kobierska, H., Podjed, D., Vandzinskaite, D., Reinert, H., Armaitiene, A., Grodzińska-Jurczak, M., Muršič, R. (2008). What Counts? Volunteers and

- their Organisations in the Recording and Monitoring of Biodiversity. *Biodiversity and Conservation*, 17 (14), 3443-3454.
21. Bellah, R. N., Madsen, R., Sullivan, W.M., Swidler, A., Tipton, S.M. (1985). *Habits of the Heart: Individualism and commitment in American life*. New York: Harper & Row.
 22. Berry, H. A. (1990). Service-learning in international and intercultural settings. In J.C. Kendall and Associates (Eds.), *Combining service and learning: A resource book for community and public service*, (pp. 311–313). Raleigh, NC: National Society for Internships and Experiential Education.
 23. Bernstein, J.L. (2009). Perspectives on Citizenship Education. Introduction: educating today's democratic citizens. *Learning and Teaching: The International Journal of Higher Education in the Social Sciences*, 2 (3), 1–11.
 24. Billig, Sh. H., Welch, M. (2004). Service-learning and civically engaged scholarship: Challenges and strategies in higher education and K-12 Settings. In W. Welch, Sh., H. Billig, (Eds.), *New Perspectives in Service-Learning: Research to advance the field*, (pp. 221–241). US: Information Age Publishing Inc.
 25. Billig, S. H., Furco. A. (2002). *Service-learning through a multidisciplinary lens*. Greenwich: Information Age Publishing.
 26. Billig, S., Furco, A. (2002). Supporting a strategic service-learning research plan. In S. Billig, A. Furco (eds) *Service-Learning Through a Multidisciplinary Lens*, (pp. 217–230). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
 27. Boyle-Baise, M., Sleeter, C. E. (2000). Community service learning for multicultural education. *Educational Foundations*, 14 (2), 33–50.
 28. Boyle-Baise, M., Brown, R., Hsu, Ming-Chu, Jones, D., Prakash, A., Rausch, M., Vitols, Sh., Wahlquist, Z. (2006). Learning Service or Service Learning: Enabling the Civic. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 18, 17–26.
 29. Boyle-Baise, M., Efiom, P. (2000). The Construction of meaning: Learning from Service Learning. In C. R. O'Gray (Ed.), *Integrating Service Learning and Multicultural Education in Colleges and Universities*, (pp. 209–227). US: Lawrence Erlbaum Associates.
 30. Bourdieu, P. (1989). Social space and symbolic power. *Sociological Theory*, 7 (1), 14–25.
 31. Bridges, D. (2004). Influence of higher education on regional development: Higher education and economic development. *Socialiniai mokslai*, 2 (44), 7–16.
 32. Bryman A. (2004). *Social Research Methods*. Oxford University Press.
 33. Bringle, R.G., Hatcher, J.A. (2009). Innovative Practices in Service-Learning and Curricular Engagement. *New Directions for Higher Education*, 147, 37–46.
 34. Bringle, R. G., Hatcher, J.A., Clayton, P.H. (2006). The scholarship of civic engagement: Defining, documenting, and evaluating faculty work. *To Improve the Academy*, 25, 257-279.
 35. Bringle, R. G., Hatcher, J. A. (1999). Reflection in service learning: making meaning of experience. *Educational Horizons*, 77 (4), 179–185.
 36. Bringle, R. G., Games, R., & Malloy, E. A. (1999). Colleges and universities as citizens: Issues and perspectives. In R. G. Bringle, R. Games, E. A. Malloy (Eds.), *Colleges and universities as citizens* (pp. 1–16). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
 37. Brindle, R. & Hatcher, J. (1996). Implementing service learning in higher education. *Journal of Higher Education*, 67, 221–39.
 38. Bringle, R. G., Hatcher, J. A. (1995). A Service-Learning Curriculum for Faculty. *Michigan Journal of Community Service-learning*, 2, 112–122.
 39. Brookfield, S. (2005). *Discussion as a Way of Teaching: Tools and Techniques for Democratic Classrooms*, San Francisco: Jossey Bass.
 40. Bruce, J., Brown, S. (2010). Conceptualising service-learning in global times. *Critical Literacy: Theories and Practices*, 4 (1), 6–15.

41. Bruce, J., Martin, T., Brown, S. (2010). Seeking change: A model for critical service-learning in physical education teacher education. In M.P. Miller, J. Rendell (Eds.), *Service learning in physical education and other related professions: A global perspective*. Sudbury: Jones & Barlett Publishers.
42. Bubnys, R. (2009). *Reflektyvus mokymasis kaip edukacinis fenomenas ugdant specialiuosius pedagogus aukštojoje mokykloje*. Daktaro disertacija, Šiauliai.
43. Bulajeva, T. (2005). Aukštojo mokslo internacionalizavimas globalizacijos sąlygomis. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 14, 179–186.
44. Butin, D. (2007). Justice-learnig: Service-learning as justice-oriented education. *Equity & Excellence in Education*, 40 (2), 177–183.
45. Butin, D. (Ed.).(2005). *Service-learning in higher education: Critical issues and directions*. New York: Palgrave Macmillan.
46. Butin, D. (2003). Of what uses is it? Multiple conceptualization of service-learning within education. *Teachers College Record*, 105 (9), 1674–1692.
47. Butler, J. (1997). *Excitable Speech: A Politics of the Performative*. (pp. 129–133) New York: Routledge.
48. Butler, J. (1993). *Bodies That Matter: On the Discursive Limits of "Sex"*. New York: Routledge.
49. Cambell, D.E. (2000). Social Capital and Service Learning. *PS: Political Science and Politics*, 33 (3), 641–645.
50. Chi, B. (2000). *Service-Learning as "Citizenship Education": the Promise and the Puzzles*. Washington, D.C.: Corporation for National Service.
51. Clark, C.T. (2003). Unfolding narratives of service learning: Reflection on teaching, literacy, and positioning in service relationships. *Journal of Adolscent & Adult Literacy*, 46 (4), 288–297.
52. Clifford, J. (2006). *Kultūros problema : XX amžiaus etnografija, literatūra ir menas*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
53. Codispoti, F. (2004). A Justification of the Communitarian Model. In B. W. Speck, Sh., L. Hoppe, (Eds.), *Service Learning: History, Theory, and Issues* (pp. 99–118). US: Preager Publishers.
54. Cohen, J., Kinsey, D. (1994). "Doing good" at scholarship: A service learning study. *Journalism Educator*, 48, 4–14.
55. Colby, A., Ehrich, T., Beaumont, E., Stephens, J. (2003). *Educating citizens: Preparing America's undergraduates for lives of moral and civic responsibility*. San Francisco: Jossey-Bass.
56. Conner, J. (2010). Learning to unlearn: How a service-learning project can help teacher candidates to reframe urban students. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1170–1177.
57. Connor, K., Seifer, S. (2005). *Reflection in Higher Education Service-Learning*. Scotts Valley, CA: National Service-Learning Clearinghouse. Prieiga per internetą: http://www.servicelearning.org/instant_info/fact_sheets/he_facts/he_reflection/
58. Cook, N. (2008). Shifting the focus of development: Turning 'helping' into self-reflexive learning. *Critical Literacy: Theories and Practices*, 2 (1), 16-26.
59. Covitt, B. (2002). Motivating environmentally responsible behavior through service-learning. In S. H. Billig & A. Furco, *Advances in service-learning research: Vol.2. Service-learning through a multidisciplinary lens* (pp. 177–197). Greenwich, CT: Information Age.
60. Čiubrinskas, V. (2007). *Socialinės ir kultūrinės antropologijos teorijos*. Kaunas: Morkūnas ir Ko.
61. Čiučiulkiienė, N. (2004). *Problemimis mokymasis – verbalinę komunikaciją anglų kalba emancipuojantis procesas*. Daktaro disertacija. Kaunas.

62. Čiužas, R. (2007). Mokytojo ir mokinio vaidmenų kaita edukacinės paradigmos virsmo sąlygomis. *Pedagogika*, T. 87.
63. Čiužas, R., Jucevičienė, P. (2006). Lietuvos mokytojų didaktinė kompetencija. Švietimo problemos. Analizė. Vilnius: LR ŠMM. 5 (8), 1–8.
64. Deeley, S. J. (2004). The impact of experience: A comparative study of the effects of International Partnership for Servicelearning students within welfare agencies in Scotland and Jamaica In H. Tonkin (Ed.), *Servicelearning across cultures: Promise and achievement* (pp. 197–232). New York: The International Partnership for Service learning and Leadership.
65. Delhey, J., Newton, K. (2003). Who trust? The *origins of social trust in seven societies, European Societies*. 5 (2), 93–137.
66. Dewey, J. (2007). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Biblio Bazaar.
67. Dewey, J. (1976). *The School and Society*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
68. Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston: D. C. Heath and Company.
69. Dewey, J. (1984). *The Public and its Problems*. In *The Later Works of John Dewey*, Vol. 2. J.A. Boydston (Ed.). Carbondale: Southern Illinois University.
70. Donskis, L. (2004). Švietimas ir politika: ateities inte-lektualinės strategijos. Pranešimas konferencijoje: *Pilietinis švietimas ir politinis raštingumas Lietuvoje: kokią valstybę turėsime?, 2004–09–28, Vilnius*
71. Dvora, Y. (2010). Afterword: a policy ethnographer’s reading of policy anthropology. In Cr. Shore, S. Wright, D. Pero (Eds.), *Policy worlds: anthropology and the analysis of contemporary power*. Oxford: Berghahn
72. Egger, J. B. (2008). No Service to Learning: “Service-Learning” Reappraised. *Springer Science & Business Media, LLC, Acad. Quest*, 21, 183–194.
73. Eyler, J. (2002). Stretching to meet the challenge: Improving the quality of research to improve the quality of service-learning. In S. Billig, A. Furco (Eds.) *Service-Learning Through a Multidisciplinary Lens*, (pp. 3–14) Greenwich, CT: Information Age Publishing.
74. Eyler, J. (2001). Creating Your Reflection Map. *New Directions For Higher Education*, 114, 35–43.
75. Eyler, J.S., Giles, D.E., Stenson, C.M., Gray, C.J. (2001). *At a glance: The effects of service-learning on college students, faculty, institutions, and communities 1993-2000*. Washington, DC: Corporation for National Service, Learn and Serve America.
76. Eyler, J., Giles, D. (1999). *Where’s the learning in service-learning?* San Francisco: Josey-Bass.
77. Eyler, J., Giles D., Schmeide, A. (1996). *A Practitioner’s Guide to Reflection in Service-Learning*. Nashville TN: Vanderbilt University.
78. Eyler, J., Giles, D. (1996). *The impact of service-learning program characteristics on student outcomes*. Paper presented at the National Society for Experiential Education conference, Snowbird, UT.
79. Giles, D., Eyler, J. (1994). The Theoretical Roots of Service-Learning in John Dewey: Toward a Theory of Service–Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 1 (1), 77–85.
80. Erlich, T. (Ed.) (2000). *Civic responsibility and higher education*. Phoenix, AZ: Orynx Press.
81. Ervin, A. M. (2000). *Applied Anthropology: Tools and Perspectives for Contemporary Practice*. US: Allyn & Bacon.
82. Evans-Cowley, J. (2006). Service-Learning in Disaster Recovery: Rebuilding the Mississippi Gulf Coast. *Journal of Higher Education Outreach and Engagement*, 11 (4), 109–124.

83. Feagin, J., Orum, A., Sjoberg, G. (Eds.). (1991). *A case for case study*. Chapel Hill, NC: University of North Carolina Press.
84. Felder, R. M., Brent, R. (2001). Effective strategies for cooperative learning. *Journal of Cooperation and Collaboration in College Teaching*, 10, 69–75.
85. Frazier, D. (1997). A multicultural reading and writing experience: read aloud as service-learning in English class. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 3, 98–103.
86. Freire, P. (2000). *Kritinės sąmonės ugdymas*. Vilnius.
87. Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
88. Friedman, J. (2000). Globalization, class and culture in global systems. *Journal of world-systems research*, 3, 636–656.
89. Friedman, J. (1994). *Cultural identity and global process*. London: Sage.
90. Furco, A. (2003). *Self-assessment rubric for the institutionalization of service-learning in higher education*. Providence, RI: Campus Compact.
91. Furco, A. (2002a). Institutionalizing service-learning in higher education. *Journal of Public Affairs*, 6, 39–67.
92. Furco, A. (2002b). Is service-learning really better than community service? A study of high school program outcomes. In A. Furco, S.H. Billig (Eds.), *Advances in service-learning research: Vol. 1. Service-learning: The essence or the pedagogy* (pp. 23–50). Greenwich, CT: Information Age.
93. Furco, A. (1996). *Service-Learning: A Balanced Approach to Experiential Education*. In Corporation for National Service (ed.), *Expanding Boundaries: Serving and Learning*. Columbia, Md.: Cooperative Education Association.
94. Gadamer, H. G. (1991). *Truth and Method*. New York: Crossroad,
95. Geertz, Cl. (1983). *Local Knowledge: Further Essays in Interpretative Anthropology*, Princeton: Basic Books.
96. Gelmon, Sh., Sherman, A., Gaudet, M., Mitchell, C., Trotter, K. (2004). Institutionalizing service-learning across the university: International comparison. In Welch, W., Billig, Sh., H. (Eds.). *New Perspectives in Service-Learning: Research to advance the field*, (pp. 195–217). Information Age Publishing Inc. US.
97. Giles, D. E., Eyler, J. (1994). The theoretical roots of service-learning in John Dewey: Toward a theory of service-learning. *Michigan Journal of Service-Learning*, 1, 77–85.
98. Giles, D., Jr. (1991). Dewey's theory of experience: Implications for service-learning. *Journal of Cooperative Education*, 27 (2), 87–90.
99. Giles, D.E., Honnet, P., Migliore, S. (Eds.) (1991). *Research Agenda for Combining Service and Learning in the 1990s*. Raleigh, N.C.: National Society for Internships and Experiential Education.
100. Gilles, R.M., Adrian, F. (2003). *Cooperative Learning: The social and intellectual Outcomes of Learning in Groups*. London: Farmer Press.
101. Giles, D.E., Eyler, J. Jr. (1994). The Theoretical Roots of Service-Learning in John Dewey: Toward a Theory of Service-Learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*. 1994, 1 (1), 77–85.
102. Giles, D., Eyler, J. (1998). A service learning research agenda for the next five years. In R. Roads and J. Howard (eds.) *Academic Service Learning: A Pedagogy of Action and Reflection*. New Directions for Teaching and Learning, Vol. 73. (pp. 65–72). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
103. Goldberg, L. R., Coufal, K. L. (2009). Reflections on Service-Learning, critical thinking, and cultural competence. *Journal of College Teaching & Learning*, 6 (6), 39–50.
104. Godfrey, P. C. (1999). Service-learning and management education: A call to action.

- Journal of Management Inquiry*, 5 (4), 363–378.
105. Gonzalez, J., Wagenaar, R., van der Meer, I., Beneitone, P. (2006). Europos švietimo struktūrų suderinimas: universitetų indėlis į Bolonijos procesą, *Tuning projektas*.
 106. Gottlieb, K., Robinson, G. (Eds.) (2002). *A Practical Guide for Integrating Civic Responsibility into the Curriculum*. Washington, D.C.: Community College Press.
 107. Gray, M., Ondaatje, E. H., Zakaras, L. (1999). *Combining service and learning in higher education*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.
 108. Gray, M., Feschwind, S. Ondaatje, E., Robyn, A., Klein, S., Sax, L., Astin, A., Astin, H. (1996). *Evaluation of Learn and Serve America, Higher Education: First year Report, I*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
 109. Green, A. E. (2003). Difficult Stories: Service-Learning, Race, Class, and Whiteness. *College Composition and Communication*, 55, 276–301.
 110. Green, A.E. (2001). But you aren't white: Racial perspectives and service-learning. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 8 (1), 18–26.
 111. Gudaitytė, D., Vilkienė, V. (2003). Europinių mobilumo projektų sąlygojamo kooperatyvaus mokymosi raiška mokytojus rengiančioje neuniversitetinėje aukštojoje mokykloje. *Socialiniai mokslai*, 2 (39), 18–29.
 112. Guba, E.G., Lincoln, Y.S. (1998). Competing paradigms in qualitative research, In N.K. Denzin, Y.S. Lincoln (Eds.), *The landscape of qualitative research: Theories and issues* (pp. 195–220). Thousand Oaks, CA: Sage.
 113. Hahn, C. (2006). *Clear-Cut Concepts vs. Methodological Ritual: Etic and Emic Revisited*. Paper presented at the annual meeting of the International Communication Association, Dresden International Congress Centre, Dresden, Germany.
 114. Harkavy, I. (2004). Service-Learning and the development of democratic universities, democratic schools, and democratic good societies in the 21st century. In W. Welch, Sh. H. Billig, (Eds.). *New perspectives in Service-Learning: Research to advance the field*, (pp. 3–22). US: Information Age Publishing Inc.
 115. Harkavy, I., Benson, L. (1998). De-Platonizing and Democratizing Education as the Bases of Service Learning. *New Directions For Teaching and Learning*, 73, 11–20.
 116. Harmon, M. (1981). *Action Theory for Public Administration*. New York: Longman.
 117. Hart, S. (2006). Breaking literacy boundaries through critical service-learning: Education for the silenced and marginalized. *Mentoring & Tutoring*, 14 (1), 17–32.
 118. Hartley, M. (2009). Reclaiming the democratic purpose of American higher education: Tracing the trajectory of the civic engagement movement. *Learning and Teaching. The International Journal of Higher Education in the Social Sciences*, 2 (3), 11–31.
 119. Hatcher, J. A., Erasmus, M. A. (2008). Service-learning in the United States and South Africa: A Comparative analysis informed by John Dewey and Julius Nyerere. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 15 (1), 49–61.
 120. Hepburn, M. (1997). Service Learning in Civic Education: A Concept with Long, Sturdy Roots. *Theory Into Practice* 36 (3), 136–142.
 121. Howard, M.M. (2002). The weakness of postcommunist civil society. *Journal of Democracy*, 13 (1), 157–169.
 122. Howard, J. (1998). Academic Service Learning: A Counternormative Pedagogy. *New Directions for Teaching and Learning*, 73, 21–29.
 123. Howard, R. (1993). *Community Service: Encounter with Strangers*. Westport, Conn.: Praeger.
 124. Ivanauskienė, V., Liobikienė, N. (2005). Socialinio darbo studentų savirefleksijos gebėjimų ugdymas teoriniuose kursuose. *Socialinis darbas*, 4 (1), 118–121.
 125. Young, C. A., Shinnar, R.S., Ackerinan, R. L., Carruthers, C.P., Young, D. A. (2007).

- Implementing and Sustaining service-learning at the institutional level. *Journal of Experiential Education*, 29 (3), 344–365.
126. Jacoby, B., and Associates. (2003). *Building partnerships for Service-Learning*. Jossey-Bass A Wiley Imprint.
 127. Jacoby, B. (1996). *Service-learning in higher education: Concepts and practices*. San Francisco: Jossey Bass.
 128. Jay, G. (2008). Service Learning, Multiculturalism, and the Pedagogies of Difference. *Pedagogy: Critical Approaches to Teaching Literature, Language, Composition, and Culture*, 8 (2), 255–281.
 129. Janiūnaitė, B. (2000). Edukacinių novacijų diegimo ypatumai Lietuvos švietimo sistemos modernizavimo kontekste: metodologiniai aspektai. *Socialiniai mokslai*, 3 (24), 97–111.
 130. Jansen, J. (2004). Importing Outcomes-Based Education into South Africa: Policy Borrowing in a Post-Communist World. In D. Phillips & K. Ochs (Eds.), *Educational Policy Borrowing: Historical Perspectives*, (pp. 199–220). Oxford Studies in Comparative Education. Oxford: Symposium Books.
 131. James-Deramo, M. (Ed.) (1999). *Best practices in cyber-serve: Integrating Technology with Service-Learning Instruction*. Virginia Tech Service–Learning.
 132. Jarvis, P., Holford, J., Griffin, C. (2006). Beyond the learning society: Globalization and the moral imperative for reflective social change. *Lifelong Education*, 25 (3), 201–211.
 133. Johnson, D.W, Johnson, R.T., Smith, K. (2007). The state of cooperative learning in postsecondary and professional settings. *Educational Psychology Review*, 19, 15-29.
 134. Johnson, D.W, Johnson, R.T (1994). *Learning together and alone, cooperative, competitive, and individualistic learning*. Needham Heights, MA: Prentice–Hall.
 135. Johnson, D. W., Johnson, R. T., Holubec, E. J. (1993). *Circles of learning*. Edina, MI: Interaction Book Company.
 136. Johnson, D. W., and Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.
 137. Johnson, D.W, Johnson, R.T. (1975). *Learning together and alone, cooperation, competition, and individualization*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice–Hall.
 138. Jonutytė, I. (2007). *Savanorystė socialinio ugdymo sistemoje*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
 139. Jotautienė, M., Janiūnaitė, B., Večkienė, N. (1999). PHARE programos diegimo, modernizuojant Lietuvos profesinio rengimo sistemą, metodologiniai aspektai. *Socialiniai mokslai*, 3 (20), 22–33.
 140. Jucevičienė, P. (2007a). *Besimokantis miestas, Kauno technologijos universitetas*. Kaunas: Technologija.
 141. Jucevičienė, P. (2007b). Learning partnership networks in the learning city community of scholars and practitioners. *Lifelong Learning in Europe LLinE*, 12 (1), 37-41.
 142. Jucevičienė, P. (2006). Teaching in higher education: teacher as a learner. *Socialiniai mokslai*, 3 (53), 72–79.
 143. Jucevičienė P. (2005a). *Mokytojų didaktinės kompetencijos atitiktis šiuolaikiniams švietimo reikalavimams: tyrimo ataskaita*. Tyrėjų komanda: Jucevičienė, P. (tyrinėtojų komandos vadovė), Simonaitienė, B., Bankauskienė, N., Šiaučiukienė, L., Kaunas.
 144. Jucevičienė P. (2005b). *Responding to the challenge of globalization-quality of the learning university. Higher Education Facing Globalization and Europeanization*. Kaunas: Technologija.
 145. Jucevičienė, P. (2003). Intensyvus transnacionalinis kooperatyvus mokymasis. EMISTE MODULE seminaras, Insbrukas, 18–23.
 146. Jucevičienė, P., Lepaitė, D. (2000). Kompetencijos sampratos erdvė. *Socialiniai mokslai*, 1

- (22), 44–50.
147. Juknevičius, S.; Savicka, A. (2003). From Restitution to Innovation: Volunteering in Postcommunist Countries. In P. Dekker, L. Halman, (Eds.). *The Values of Volunteering: Cross-Cultural Perspectives Cross-cultural studies*, (pp. 127–142). Kluwer Academic/Plenum Publishers: New York.
 148. Juraitė K. (2005). Mokymosi tarnaujant bendruomenei ir pilietiškumo ugdymo vertinimo metodai. *Tyrimai ir realijos*, 10, 113–119.
 149. Juraitė K., Kuznecovienė J., Reigardienė J., Zdanevičius A. (2005). *Service – Learning and Citizenship Education in Lithuanian Higher Education*. Report of Literature Review. Kaunas.
 150. Kaliba Ch. J., Campbell E.K., Shapiro C. (2006). The Practice of Service Learning in Local School-Community Contexts. *Educational Policy*, 20, 683–717.
 151. Keith, N.Z. (2005). Community service learning in the face of globalization: Rethinking theory and practice. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 11 (2), 5–24.
 152. Kendall, J. (1990). *Combining service and learning: A resource book for community and public service*. Raleigh, NC: National Society for Internships and Experiential Education.
 153. Kendrick, J. (1996). Outcomes of service-learning in an Introduction to Sociology course. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 3, 72–81.
 154. Kilpatrick W.H. (1922). *The Project Method: The Use of the Purposeful Act in the Educative Process*. New York: Teachers College, Columbia University.
 155. King, J. (2004). Service learning as a site for critical pedagogy: A case of collaboration, caring, and defamiliarization across borders. *Journal of Experiential Education*, 26 (3), 121–137.
 156. Breakey, Ch. (2006). The hidden Curriculum. In Ch. Breakey (Ed), *Autism Spectrum and Further Education: A guide to Good Practice* (pp. 155–176). London: Jessica Kingsley Publisher.
 157. Knutson M.K., Yen, S.C., Merino, N. (2002). Service-learning and academic outcomes in an undergraduate child development course. In S. H. Billig, A. Furco (Eds.), *Advances in service-learning research: Vol. 2. Service-learning through a multidisciplinary lense* (pp. 199–213). Greenwich, CT: Information Age.
 158. Kohl, H. (1994). *I won't learn from you and other thoughts on creative maladjustment*. New York: The New Press.
 159. Kolb D.A. (1984). *Experiential learning: Experience as a source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
 160. Kraft, R. (1998). Service Learning: An Introduction to its Theory, Practice, and Effects. *Advances in Education Research*, 3, 7–23.
 161. Kress, G. (2007). Thinking about meaning and learning in a world of instability and multiplicity. *Pedagogies: An International Journal*, 2 (1), 19–34.
 162. Kuznecovienė J. (2005). Mokymosi tarnaujant bendruomenei, rengimo darbui ir pilietiškumo ugdymo poveikis studentų mokymosi rezultatams. *Profesinis rengimas: tyrimai ir aktualijos* 10, 100–111.
 163. Laurėnas, V. (2004). Pilietinės visuomenės dilemos Lietuvoje, *Sociologija. Mintis ir veiksmai*, 1, 5–21.
 164. Lenkauskaitė, J. (2010). Probleminio mokymosi taikymas aukštajame moksle, realizuojant besimokantiems prasingas studijas. *Profesinės studijos: teorija ir praktika*, 6, 107-113.
 165. Lenkauskaitė, J., Mažeikis, G. (2008). Dėstytojų gebėjimai adaptuoti kooperuotų studijų metodą: Šiaulių universiteto, Šiaulių bei Panevėžio kolegijų patirtis. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 1 (17), 82-88.
 166. Lepaitė, D. (2002). *Kompetencijų plėtojančių studijų programų lygio nustatymo*

- metodologija*. Kaunas: Technologija.
167. Lepaitė, D., Kliminskas, R. (2002). Bendrųjų kompetencijų plėtojimo situacijos tyrimo metodologija ir jos taikymas Panevėžio suaugusiųjų mokymo centro atveju. *Socialiniai mokslai*, 2 (39), 82–91.
 168. Lileikis, S. (2005). Altruizmo prigimtis ir ugdymas. *Soters*, 15 (43), 111–118.
 169. Lileikis, S. (2007). *Jaunuolių altruizmo ugdymas: sociokultūrinis kontekstas: asmenybės socializacijos perspektyva*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
 170. Lincoln, Y. S., Guba, E. G. (2000). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
 171. Lipinskienė, D. (2002). *Edukacinė studentą įgalinanti studijuoti aplinka*. Daktaro disertacija, Kauno technologijos universitetas.
 172. Liu, G. (2000). Knowledge, Foundations, and Discourse: Philosophical Support for Service-Learning. In D. Lisman, I. Harvey, (Eds.). *Beyond the Tower: concepts and models for service-learning in Philosophy* (pp. 11–34), US: Stylus Publishing.
 173. Liukinevičienė, L. (2007). *Kooperuotos studijos: Organizavimas ir administravimas aukštojoje mokykloje*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
 174. Mabry, J. B. (1998). Pedagogical variations in service-learning and student outcomes: How time, contact, and reflection matter. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 5, 32–47.
 175. Markus, G., Howard, J., King, D. (1993). Integrating community service and classroom instruction enhances learning: Results from an experiment. *Educational Evaluation and policy Analysis*, 15, 410–419.
 176. Mažeikienė N. (Sud.) (2008). *Kooperuotų studijų sociokultūrinė adaptacija Lietuvoje*. Šiauliai: VšĮ Šiaulių universiteto leidykla.
 177. Mažeikienė, N. (2001). *Socializacijos ir ugdymo diagnostikos instrumentų kultūrinis perkeliavimas: Makiavelizmo ir autoritarizmo matavimo aspektais*. Daktaro disertacija. Socialiniai mokslai, edukologija. Šiauliai: Šiaulių universitetas.
 178. Mažeikis G. (2003). Kooperuotų studijų programa. Mažeikis G., Šidlauskienė V., Karvelienė R. *Kooperuotos studijos* (pp. 7–66). Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
 179. Mažeikis, G. (2004). *Kooperuotų studijų vadovas*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla
 180. Mažeikis G. (2007). *Kompetencijų ugdymo sistema taikant Kooperuotų studijų metodą*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
 181. Mažeikis, (2008a). Adaptation of Service-Learning in Lithuania: A Hermeneutic Perspective. *Socialiniai tyrimai*, 1 (11), 6–20.
 182. Mažeikis, G. (2008b). Visuomenės subkultūracija ir alternatyvaus pilietiškumo raida. *Filosofija. Sociologija*, 19 (1), 35–43.
 183. Mažeikis G., Lenkauskaitė J. (2008). Kooperuotų studijų (service-learning) adaptavimas Lietuvoje hermeneutinės pedagogikos požiūriu. N. Mažeikienė (Sud.). *Kooperuotų studijų sociokultūrinė adaptacija Lietuvoje* (p. 30–104). Šiauliai: VšĮ Šiaulių universiteto leidykla.
 184. McCarthy, A. M., & Tucker, M. L. (1999). Student attitudes toward service-learning: Implications for implementation. *Journal of Management Education*, 23(5), 554–573.
 185. McElhaney, K.A. (1998). *Student outcomes of community service learning: a comparative analysis of curriculum-based and non-curriculum-based alternative spring break programs*. A dissertation. University of Michigan.
 186. Merkys, G. (1997). Transskulturelle Validität und Kulturspezifität: Neue Perspektiven empirischer Referenz. Bericht über den 40. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in München 1996. *Schwerpunktthema: Wissen and Handeln* (pp.162–169). Hogrefe Verlag, Goettingen.

187. Merkys, G. (1999). Sprachliche Adaptation und Transkulturelle Validierung der Erhebungsinstrumente: einige methodologische Erfahrungen aus der kulturvergleichenden pädagogisch--psychologischen Forschung. *An International Journal for Psychology and Education*, 6, 22–35.
188. Myers-Lipton, S. J. (1996). Effect of a comprehensive service-learning program on college students' level of modern racism. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 3, 45–54.
189. Melchior, A. & Bailis, L. (2002). Impact of Service-Learning on Civic Attitudes and Behaviors of Middle and High School Youth: Findings from Three Evaluations. In A. Furco & S. Billig (Eds.) *Service-Learning: The Essence of the Pedagogy*, (pp. 201–222). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
190. Merrill, M., Pusch, M. D. (2007). Apples, oranges, and kumys: Multiple methods, matrices, and models for research on students doing intercultural service-learning. In S. B. Gelmon & S. H. Bilig (Eds.), *From passion to objectivity: International and cross-disciplinary perspectives on service-learning research* (pp. 21–40). Charlotte, NC: Information Age Publishing.
191. Miller, D. L. (1973). *George Herbert Mead. Self, language, and the world*. Austin and London: University of Texas Press.
192. Mitchell, T. (2007). Critical service learning as social justice education: A case study of the citizen scholars' program. *Equity and Excellence in Education*, 40 (2), 101–112.
193. Monkevičienė, O., Stankevičienė, K. (2007). Mokymo praktikos vadyba: mentoriavimo kompetencijos. *Pedagogika*, 85, 61–67.
194. Mudrock, G. P. (1983). *Outline of World Cultures*. Nes Haven (Ed.), CT: Human Relations Area Files Press.
195. Murdock, G. P. (1970). 2000 Kin Term Patterns And Their Distribution *World Cultures* 11 (1), 102–117, Reprinted from *Ethnology* 9, 165–207.
196. Murdock, G. P., Douglas R. W. (1969) Standard Cross Cultural Sample, *Ethnology*, 8, 329–369.
197. OECD. (1996). *The Knowledge-based economy, Organisation for economic co-operation and development*, Paris.
198. Ostrow, J. (1995). Self-consciousness and social position: On college students changing their minds about the homeless. *Qualitative Sociology*, 18, 357–375.
199. Pasque, P. A., Smerek, R. E., Dwyer, B., Bowman, N., Mallory, B.L. (2005). *Higher education collaboratives for community engagement and improvement*. Ann Arbor, MI: National Forum on Higher Education for the Public Good.
200. Perry, L.B., Tor, G. (2008). Understanding educational transfer: theoretical perspectives and conceptual frameworks. *Prospects*, 38, 509–526.
201. Phillips, D. (2006). Investigating policy attraction in education. *Oxford Review of Education*, 32 (5), 551–559.
202. Phillips, D. (2005). Policy Borrowing in Education: Frameworks for Analysis. In Zajda, J. (Ed.) *International handbook on globalisation, education and policy research: Global pedagogies and policies*. Netherlands: Springer.
203. Phillips, D., Ochs, K. (2004). Researching policy borrowing: some methodological challenges comparative education. *British Educational Research Journal*, 30 (6), 773–784.
204. Phillips, D., Ochs, K. (2003). Processes of policy borrowing in education: Some analytical and explanatory devices. *Comparative Education*, 39 (4), 451–461.
205. Pocevičienė, R. (2009). Kooperuotų studijų (KS) metodas: jo tinkamumas dokumentų valdymo modulio realizavimui. *Profesinės studijos: Istorija ir praktika*, 5, 122–132.
206. Popper, K. (2002). *The Logic of Scientific Discovery*. Routledge.

207. Porter Honnet, E., Poulson, S.J. (1989). *Wingspread Principles of Good Practice for Combining Service and Learning*. The Johnson Foundation.
208. Pukelis, K. (2004). *Mokymo rengimo idealinio modelio parametrai*. Monografija, Kaunas: VDU.
209. Pusch, M., Merrill, M. (2008). Reflection, reciprocity, responsibility, and committed relativism: Intercultural development through international service learning. In V. Savicki (Ed.), *Developing intercultural competence and transformation: Theory, research, and application in international education* (pp. 297–321). Sterling, VA: Stylus.
210. Putinaitė, N. (2004). Ar Lietuvos universitetai turi pilietinę misiją? Pranešimas konferencijoje: *Pilietinis švietimas ir politinis raštingumas Lietuvoje: kokią valstybę ir visuomenę turėsime? 2004–09–28*, Vilnius.
211. Putnam, R.D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.
212. Putnam, R. D. (1993). *Making democracy work: Civic traditions in modern Italy*. Princeton NJ: Princeton University Press.
213. Radest, H. (1993). *Community Service: Encounter with Strangers*. Westport, CT: Praeger.
214. Ramsden, P. (2000). *Kaip mokytis aukštojoje mokykloje*. Vilnius: Aidai.
215. Regulska, J.(1999). NGOs and their vulnerabilities during the time of transition: The case of Poland. *Voluntas*, 10 (1), 61–72.
216. Reingardienė, J. (2005). Universiteto vaidmuo pilietinėje visuomenėje: organizaciniai aspektai. *Profesinis rengimas: tyrimai ir aktualijos*, 10, 88–99.
217. Rhoads, R.A. (1997). *Community service and higher learning: Explorations of the caring self*. Albany, NY: State University of New York Press.
218. Rhoads, R.A., Howard J.P., (Eds.). (1998). *Academic service-learning: A pedagogy of action and reflection: New directions for teaching and learning*, (pp. 65–72). San Francisco: Jossey-Bass.
219. Rice, K., Pollack, S. (2000). Developing a critical pedagogy of service learning: Preparing self-reflective, culturally aware, and responsive community participants. In C.R.O'Grady (Ed.), *Integrating service learning and multicultural education in colleges and universities* (pp. 115–134). Mahwah, NJ: Erlbaum/Rosenberger, C.
220. Robinson, G. (1999). *Community colleges broadening horizons through service learning, 1997–2000*. Washington, DC: American Association of Community Colleges.
221. Rocheleau, J. (2004). Theoretical Roots of Service-Learning: Progressive Education and the Development of Citizenship. In B. W. Speck, Sh., L. Hoppe, (Eds.). *Service Learning: History, Theory, and Issues*, (pp. 3–22). US: Praeger Publishers.
222. Romano, A. (2010). Studying anthropology in the age of the university reform, *Social Anthropology*. *Anthropologie Sociale*, 18 (1), 57–73.
223. Radest, H. (1993). *Community service: encounter with strangers*. Westport, Ct.: Praeger.
224. Roldan, M., Strage, A., David, D. (2004). A Framework for assessing academic Service-Learning across disciplines. In W. Welch, Sh. H. Billig (Eds.), *New Perspectives in Service-Learning: Research to advance the field*, (pp. 39–59). US: Information Age Publishing Inc.
225. Rorty, R.(1989). *Contingency, irony, and solidarity*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
226. Rupainienė, V., Janiūnaitė, B., (2008). Pradinės mokyklos bendruomenės bendradarbiavimo ypatumai diegiant ugdymo programas naujovės. *Pedagogika*, 91, 73–79.
227. Sallee, M. W., Harris, S. C. (2007). An Eastern perspective on Western education: The experiences of international students engaged in service learning. In S. B. Gelmon & S. H. Billig (Eds.), *From passion to objectivity: International and cross disciplinary perspectives*

- on service learning research*, (pp. 41–62). Charlotte, NC: Information Age Publishin.
228. Samalavičius, A. (2003). *Universiteto idėja ir akademinė industrija*. Vilnius: Kultūros barai.
 229. Sanden M. L., Zdanevicius A. (Eds.) (2006). *Democracy, citizenship and universities*. Kaunas: Vytautas Magnus University Press.
 230. Sanden, M.L. (2005). Švedijos aukštojo mokslo ir demokratijos, pilietiškumo bei pilietinės visuomenės santykis. *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos*, 10, 10–23.
 231. Sotioru, P. Articulating a Hermeneutic Pedagogy: The Philosophy of Interpretation. *JAC*, 13 (2). Prieiga per internetą: http://www.jacweb.org/Archived_volumes/Text_articles/V13_I2_Sotioru.htm
 232. Savin-Baden M., Major C. H. (2004). *Foundations of problem-based learning*. Maidenhead: Open University Press.
 233. Savin-Baden, M. (2000). *Problem-based Learning in Higher Education: Untold Stories*. Philadelphia: SRHE and Open University Press.
 234. Schriewer, J. (2003). Globalisation in Education: process and discourse. *Policy Furutre in Education*, 1 (2), 271–283.
 235. Schriewer, J. (2000). World System and Interrelationship Networks, in T.S. Popkewitz (Ed.) Educational Knowledge. *Changing Relationships between the State, Civil Society, and the Educational Community* (pp. 305–343). Albany, State University of New York Press.
 236. Schriewer, J. (1992). The Method of Comparison and the Need for Externalization: methodological criteria and sociological concepts, in J. Schriewer, B. Holmes (Eds.), *Theories and Methods in Comparative Education*, (pp. 25–83). Comparative Studies, Volume 1. Frankfurt am Main: Peter Lang.
 237. Semetelli, A. (2004). Critique of the Philanthropic Model, In Speck, B. W., Hoppe, Sh., L. (Eds.), *Service Learning: History, Theory, and Issues* (59–72). US: Preager Publishers.
 238. Sharan, Y. (2010). Cooperative Learning for Academic and Social Gains: valued pedagogy, problematic practice. *European Journal of Education*, 45,(2), 300–313.
 239. Sheffield, E. C. (2007). *Root Metaphors, Paradigm Shifts, And Democratically Shared Values: Community Service-Learning As A Bridge-Building Endeavor*. Onio Vallley Philosophy of Eduaction Society, Missouri State University. 105–117.
 240. Sheffield, E., C. (2005). Service in Service-Learning Education: the Need for Philosophical Understanding. *The High School Journal*, (Oct/Nov), 46–53.
 241. Shore, Chris. (2010). Beyond the multiversity: neoliberalism and the rise of the schizophrenic university. *Social Anthropology*, 18(1),15–29.
 242. Shore, Cr., Wright, S. (1999). Audit culture and anthropology, *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 7, 759–63.
 243. Sigmon, R.L., (1990). Service-Learning: Three principles. In J.C. Kendall and Associates (Eds.), *Combining Service and Learning: A Resource Book for Community and Public Service*, Vol 1, (pp. 37–56). Raleigh, North Carolina: National Society for Internships and Experiential Education.
 244. Sigmon, R. L. (1994). *Linking service with learning in liberal arts education*. Washington, DC: Council of Independent Colleges, (pp. 3–9). Prieiga per internetą: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/98/4a.pdf
 245. Shumer, R. (2006). *The Wisdom of Delphi: An Investigation of the Most Influential Studies in K-12 Service-Learning Research in the Past 25 Years*. S. Billig (Ed). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
 246. Shumer, R. (1993a). *Describing Service-Learning: A Delphi Study*. Report on a national Delphi study of service-learning types. Funded by Commission on National and Community Service.

247. Shumer, R. (1993b). *Academic Learning plus experiential learning equals complete learning*. National Society for Experiential Education, annual conference, San Francisco.
248. Smith, M. (2009). What History is good for: service-learning and studying the past. *The International Journal of Higher Education in the Social Sciences*, 2 (3), puslapiai. LATISS
249. *Socialiniai tyrimai*, 2008, 1(11). Šiaulių universitetas: VšĮ Šiaulių universiteto leidykla.
250. Spindler, G.D., Spindler, L. (2000). *Fifty Years of Anthropology and Education 1950–2000*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
251. Spindler, George D. (1955). *Education and Anthropology*. New York: Holt, Rinehart.
252. Spreen, C. A. (2004). Appropriating Borrowed Policies: Outcomes-Based Education in South Africa. In G. Steiner-Khamsi (Ed.), *The Global Politics of Education Borrowing and Lending* (pp.101-113).. New York: Teachers College Press.
253. Stankevičienė, K. (2004). Pedagoginės praktikos modelis ir jo veiksmingumas edukologijos (ikimokyklinio ugdymo) studijose. *Pedagogika*, 73, 64–69.
254. Stanton, T., D. Giles, N. Cruz. (1999). *Service Learning: A Movement's Pioneers Reflect on Its Origins, Practice and Future*. San Francisco: Jossey-Bass, 1999.
255. Stanton, T. K. (1990). Service-learning: Groping toward a definition. In J.C. Kendall and Associates (Eds.), *Combining Service and Learning: A Resource Book for Community and Public Service*, Vol. I, (pp 65-68). Raleigh, NC: National Society for Internships and Experiential Education.
256. Steinke, P., Burrell, S. (2002). Cognitive outcomes of service-learning: Reviewing the past and glimpsing the future. *Michigan Journal of Community Service Learning*, 8 (2), 5–14.
257. Steiner-Khamsi, G. (2004). *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. New York: Teachers College Press.
258. Steiner-Khamsi, G., Quist, H. (2000). The politics of educational borrowing: Reopening the case of Achimota in British Ghana. *Comparative Education Review*, 44 (3), 272–299.
259. Steinke, P., Fitch, P., Johnson, C., Waldstein, F. (2002). *An interdisciplinary study of service-learning predictors and outcomes among college students*. Service-learning through a multidisciplinary lens. Billig and Furco, Eds. Greenwich: Information Age Publishing.
260. Strage, A. (2001). Service-learning as a tool for enhancing student learning outcomes in a college-level lecture course. *Michigan Journal of Community Service-Learning*, 7, 5–13.
261. Schriewer, J. (2003). Globalisation in education: Process and discourse. *Policy Futures in Education*, 1 (2), 271–282.
262. Schriewer, J. (2000). World system and interrelationship networks. In T. S. Popkewitz (Ed.), *Educational knowledge: Changing relationships between the state, civil society, and the educational community* (pp. 305–343). Albany: State University of New York Press.
263. Šveikauskas V. (2005). Probleminio mokymosi ypatybės studijuojant mediciną. *Medicina*, 41, 885-891
264. Quiroga, D. (2004). Beyond the comfort zone. In H. Tonkin (Ed.), *Service learning across cultures: Promise and achievement* (pp. 131–145). New York: The International Partnership for Service learning and Leadership.
265. Thomas, N.L. (2009). Teaching for a strong, deliberative democracy. *Learning and Teaching: The International Journal of Higher Education in the Social Sciences*, 2 (3), 74–97.
266. Teresevičienė, M., Zuzevičiūtė, V. (2002). *Higher Education and Citizenship in Lithuania*. Internetinė prieiga: <http://www.srhe.ac.uk/Hern/eForum/Leiden/HERN-Leiden-Lithuania-Tereseviciene-text.pdf> [žiūrėta 2009 06 25].
267. Teresevičienė, M., Gedvilienė, G. (2001). Mokytojo profesinio tobulėjimo galimybės: patirtis ir refleksija. *Pedagogika*, 51, 133–145.
268. Tjedvoll, A. (2004). Paslaugų universiteto vystymasis lietuviškųjų idealistinės ir

- racionalistinės normų aspektu. *Socialiniai mokslai*, 2 (44), 17–28.
269. Tocqueville, Ch. A. (1996). *Apie demokratiją Amerikoje*. Vilnius: Amžius.
270. Toole, J., Toole, J. (1995). Reflection as a tool for turning service experience into learning experience. In J. Tool. (Eds.). *Enriching the curriculum through service learning*. San Francisco: Jossey Bass.
271. Torres, J. (Ed.). (2000). *Benchmarks for Campus/Community Partnerships*. Providence, R.I.: Campus Compact.
272. Tsay, M., Brady, M. (2010). A case study of cooperative learning and communication pedagogy: Does working in teams make a difference? *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10 (2), 78–89.
273. Tumėnienė, V. (2002). *Pedagogo novacinės veiklos ypatumai Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklose*. Daktaro disertacija, KTU.
274. Vaidelytė, E. (2004). Philanthropy in post-communist settings: a strategy or manifestation of social responsibility. *Sociologija. Mintis ir Veiksmas*, 1, 51–59.
275. Valuckienė, J., Tubutienė, V. (2008). Edukacinės paradigmos virsmo galimybės ir problemos taikant kooperuotų studijų (service-learning) metodą. N. Mažeikienė (Sud.), Kooperuotų studijų sociokultūrinė adaptacija Lietuvoje, (pp. 166-193) Šiauliai: VšĮ Šiaulių universiteto leidykla.
276. Vandzinskaitė, D., Mažeikienė, N., (2009). : Besimokantis dėstytojas: Kooperuotos studijos (service-learning) ir dėstytojo kompetencijų tobulinimas. Pranešimas konferencijoje *Mokytojų rengimas XXI: pokyčiai ir perspektyvos*, Šiaulių universitetas. Šiauliai.
277. Vandzinskaite, D., Kobierska, H., Schmeller, D., Grodzińska-Jurczak, M. (2010), Cultural Diversity Issues in Biodiversity Monitoring — Cases of Lithuania, Poland and Denmark. *Diversity*, 2, 1130–1145.
278. Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: human science for an action sensitive pedagogy*. US: State University of New York Press.
279. Verdery, M.; Burawoy, K. (1999). *Uncertain Transition: Ethnographies of Change in the Postsocialist World*. Rowman & Littlefield: Lanham.
280. Watson, J, B. (2004). A Justification of the Civic Engagement Model. In Speck, B. W., Hoppe, Sh., L. (Eds.), *Service Learning: History, Theory, and Issues*, (pp.73–84). US: Preager Publishers.
281. Wejeman, Z. (1997). Competition in the Activities of non-governmental organizations. In Wejeman, Z. *The Known-Unknown Sector* (pp. 48–57), vol.1. Rocznik: Warsaw.
282. Welch, M., Miller, P., Davies, K. (2005). Reciprocal validity. Description and outcomes of a hybrid approach of triangulated qualitative analysis in the research of civic engagement. In S. Root, J. Callahan, S. H. Billig (Eds.), *Improving Service-Learning practice. Research on models to enhance impacts* (pp. 119–140). Information Age Publishing.
283. Wilkinson, S. (1998). Focus group in feminist research: power, interaction, and the co-production of meaning. *Women's Studies International Forum*, 21, 25–111.
284. Williams, B.N. (2002). Linking theory with practice: Examining the case of servant leadership and community policing. *Public Voices*. Volume 5, Numbers 1–2, 67–72.
285. Wright, S., Ørberg, J. W. (2011). The double shuffle of university reform – the OECD/Denmark policy interface. In A. Nyhagen, T. Halvorsen (Eds.). *Academic identities – academic challenges? American and European experience of the transformation of higher education and research*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholar Press.
286. Wright, S., Rabo, A. (2010). Introduction: Anthropologies of university reform. *Social Anthropology/Antropologie Sociale*, 18 (1), 1–14.
287. Wright, S. (2005). Processes of social transformation: An anthropology of English higher education policy, in John Krejsler, Niels Kryger and Jon Milner (eds.), *Pædagogisk*

- Antropologi – et Fag i Tilblivelse*, 185–218. Copenhagen: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
288. Zaleskienė, I. (2008). Models of Social Participation and Students' Civic Activeness, *Socialiniai tyrimai / Social Research*, Nr. 1 (11), 74–84.
 289. Zdanevičius A. (2006). *Pilietinis ugdymas universitete*. Mokojoji knyga. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
 290. Ziegert, A. L., McGoldrick, E. (2004). Adding rigor to Service-Learning research: An Armchair Economists' Approach. In *New Perspectives in Service-Learning: Research to advance the field*. (pp. 3–22). Welch, W., Billig, Sh., H. (eds.). Information Age Publishing Inc. US.
 291. Zlotkowski, E. (2000). Service-Learning in the Disciplines. Strategic Directions for Service-Learning Research. *Michigan Journal of Community Service-learning*, Special Issue, 61–67.
 292. Zuzevičiūtė V. (2005). *Metakognityvinių strategijų modeliavimas universitetinėse studijose. Daktaro disertacijos rankraštis*. Kaunas: VDU.
 293. Želvys R. (2005). *Development of Lithuanian Higher Educational Policy in a Global Context: To What extent Can We manage Change? Higher education facing Globalization and Europeanization*. Kaunas: Technologija.
 294. Želvys R., Žilinskaitė R. (2004). *Lietuvos aukštojo mokslo reforma: laimėjimai ir problemos*. *Acta Pedagogica Vilnensia*. Vilnius: VU leidykla.
 295. Želvys R. (2006). Managing education at the Beginning of New Millenium: looking for the solutions of the Emerging Challenges. *Socialiniai mokslai*. Kaunas: Technologija.
 296. Žydžiūnaitė, V. (2001). *Farmakoteknikos specialybės studentų įgalinimas motyvuotoms studijoms, remiantis probleminiu mokymu ir refleksijomis*. Studija. Kaunas: Kauno medicinos mokykla.