

ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS

Jurgita Lenkauskaitė

**SOCIALINIS ŽINOJIMO KONSTRAVIMAS
TAIKANT PROBLEMINĮ MOKYMĄSI
UNIVERSITETINĖSE STUDIJOSE**

Daktaro disertacija
Socialiniai mokslai, edukologija (07 S)

Šiauliai, 2014

Disertacija rengta 2009–2014 metais Šiaulių universitete.

Mokslinė vadovė – prof. dr. Natalija Mažeikienė (Vytauto Didžiojo universitetas, socialiniai mokslai, edukologija – 07 S)

© Jurgita Lenkauskaitė, 2014

© Šiaulių universitetas, 2014

TURINYS

ĮVADAS.....	5
1. SOCIALINIS ŽINOJIMO KONSTRAVIMAS ŠIUOLAIKINIAME EDUKACINIAME DISKURSE.....	18
1.1. Konstruktyvistinė ir socialinė epistemologija – prielaidos studijų proceso kaitai	18
1.2. Socialinis žinojimo konstravimas ir episteminiai demokratijos pagrindai pragmatizmo teorijoje.....	23
1.3. Galios santykiai ir socialinis žinojimo konstravimas kritinėje M. Foucault teorijoje.....	29
1.4. Kasdienio žinojimo konstravimas socialinės fenomenologijos perspektyvoje.....	36
1.5. Mokslinio žinojimo konstravimas atviros (demokratinės) visuomenės kontekste, remiantis K. R. Popperio teorija.....	41
2. PROBLEMINIS MOKYMASIS SOCIALINIO ŽINOJIMO KONSTRAVIMO ASPEKTU.....	47
2.1. Probleminio mokymosi apibrėžtis ir prielaidų socialiniam žinojimo konstravimui pagrindimas	47
2.2. Probleminių užduočių, skatinančių socialinį žinojimo konstravimą, pa(si)rinkimas	53
2.3. Probleminio mokymosi proceso planavimas ir realizavimas, remiantis episteminės įvairovės bei demokratijos principais	59
2.4. Galios santykių virsmas kintant dėstytojo vaidmeniui probleminiame mokymesi.....	67
2.5. Vertinimas, kaip įgalinimas, probleminio mokymosi procese.....	73
3. SOCIALINIO ŽINOJIMO KONSTRAVIMO TAIKANT PROBLEMINĮ MOKYMAŠI UNIVERSITETINĖSE STUDIJOSE EMPIRINIO TYRIMO METODOLOGIJA.....	79
3.1. Bendroji tyrimo proceso logika	79
3.2. Tyrimo strategija ir metodai.....	80
3.2.1. <i>Veiklos tyrimo strategija</i>	80
3.2.2. <i>Mišrių metodų prieiga</i>	86
3.3. Tyrėjos vaidmens refleksija	90
3.4. Tyrimo etikos principai.....	92
4. SOCIALINIO ŽINOJIMO KONSTRAVIMO TAIKANT PROBLEMINĮ MOKYMAŠI UNIVERSITETINĖSE STUDIJOSE EMPIRINIO TYRIMO REZULTATAI.....	94
4.1. Mišraus probleminio mokymosi taikymas – tradicijos ir inovacijos derinimas.....	94
4.2. Skirtingi žinojimo konstravimo iniciatoriai: dėstytojų ir studentų vaidmenys identifikuojant problemas.....	97

4.3. Autentiškų, realaus pasaulio problemų reikšmė socialiniam žinojimo konstravimui	102
4.4. Socialinė aplinka kaip kritinė terpė studentų sukonstruotam žinojimui patikrinti.....	111
4.5. Socialinio žinojimo konstravimo patirtys studentų komandose	113
4.5.1. <i>Heterogeniškumo reikšmė formuojantis komandoms</i>	114
4.5.2. <i>Episteminės įvairovės, kaip susitikimo su Kitu, patirtis</i>	116
4.5.3. <i>Individualaus ir komandinio indėlio reikšmė konstruojant žinojimą</i>	119
4.5.4. <i>Komandos dydžio sąsajos su žinojimo konstravimu</i>	124
4.6. Problemų sprendimas – socialinis konsensusas vs atrasta tiesa.....	126
4.7. Studentų ir dėstytojų vaidmenų kaita ir galios santykių virsmo patirtys.....	130
4.7.1. <i>Studentų patirtys organizuojant probleminio mokymosi procesą</i>	130
4.7.2. <i>Studentų vaidmenys ir jų reikšmė kuriant naujus galios santykius</i>	134
4.7.3. <i>Studentų požiūrių į kintančius dėstytojų vaidmenis įvairovė</i>	146
4.7.4. <i>Dėstytojų refleksija apie savo vaidmenis probleminiame mokymesi</i>	159
4.8. Informacijos šaltinių įvairovės reikšmė socialiniam žinojimo konstravimui	162
4.9. Įgalinantis vertinimo pobūdis probleminiame mokymesi	169
4.10. Mokslo raidos ir atviros visuomenės idėjų realizavimas probleminiame mokymesi.....	178
4.11. Probleminio mokymosi edukacinis poveikis	184
IŠVADOS IR DISKUSIJA.....	200
REKOMENDACIJOS	209
LITERATŪRA	211
PRIEDAI (kompaktinėje plokštelėje)	

IVADAS

Temos aktualumas. Žinojimas šiandieniniame pasaulyje įgyja svarbiausio resurso reikšmę. Studijų procesas tampa neatskiriama žinių visuomenės dalimi. „Darni mokslo ir studijų sistema grindžia žinių visuomenės plėtotę, žiniomis grįstos ekonomikos stiprėjimą“ (LR mokslo ir studijų įstatymas, 2009). Konstruoti žinojimą nesaugumo amžiuje (taip A. Hargreaves (2008) apibūdina žinių visuomenę), kai niekas negali būti autoritetingu tiesos šaltiniu, tampa neišvengiama būtinybe ir nemenku iššūkiu. Didžiausią susidomėjimą šiandieninėje visuomenėje kelia praktinė ir produktyvi žinojimo funkcija, įgalinanti veikti ir keisti esamas sąlygas. Sparčiai senstant žinioms, didžiausią reikšmę įgyja ne jų turinys, bet žinojimas apie žinių kūrimo metodus ir procedūras (Ruhloff, 2007), taigi, ir gebėjimas konstruoti žinojimą.

Žinių visuomenės sąlygomis studijų proceso centre atsiduria visą gyvenimą besimokantis žmogus, gebantis ne vien reprodukuoti ar vartoti žinojimą, bet jį kurti, spręsti išskylančias problemas, aktyviai išreikšti save visuomeniniame gyvenime, įsitvirtinti darbo rinkoje. Studijų turinio ir metodų atnaujinimas, orientuotas į studentą ir jo mokymosi pasiekimus, akcentuojamas kaip pagrindinis artimiausio dešimtmečio Europos aukštojo mokslo evoliucijos uždavinys (Bolonijos procesas 2020 metais – Europos aukštojo mokslo erdvė naujame dešimtmetyje).

Žinojimas, apibūdinamas kaip „žinios, įkūnytos veikloje ir nuo jos neatsiejamos“ (Jucevičienė, Mozūriūnienė, 2009, p. 1131), pabrėžia veikiančių subjektų aktyvumą. Žinojimo neįmanoma tiesiogiai perduoti, jis yra pasiekiamas konstruojant (Laroche, Bednarz, 2009; Gordon, 2009). Remiantis konstruktyvizmo principais, žinios nėra duotos iš anksto, jas besimokantieji konstruoja savo sąmonėje ir socialinėje sąveikoje.

Individualus žinojimo konstravimas edukologijoje plačiai analizuojamas siejant jį su psichologiniu–kognityviniu pagrindu. Kognityvinės psichologijos atstovo J. Piaget teorija apie žinių įsisavinimą asimiliacijos ir akomodacijos būdais aktyviai remiasi mokslininkai, analizuojantys psichologinius žinių konstravimo aspektus (Qayumi, 2001). Individualus aspektas atskleidžia tik siaurą žinojimo konstravimo sritį. Vis dėlto tradicinė švietimo sistema labiausiai orientuojasi į individualaus žinojimo plėtimą ir mąstymo gebėjimų lavinimą, nepakankamai dėmesio skirdama socialiniam žinojimo konstravimo aspektui (Gergen, 1999). Iškyla poreikis šį aspektą stiprinti, išryškinant jo reikšmę ugdyimo(si) sferoje, taip pat ir universitetinėse studijose.

Socialinis žinojimo konstravimas reiškiasi mikro-, mezo- ir makrolygmens sąveikų procesuose. Mikrolygmeniui galima priskirti sąveiką, vykstančią besimokančiųjų grupėje, klasėje, bendraujant su pedagogu. Daugelis edukologijos mokslo specialistų apsiriboją šio lygio sąveika. Mezolygmuo numato institucinį, organizacinį žinojimo konstravimą. Šiuo lygmeniu remiasi besimokančios organizacijos koncepcija, kuri tampa aktualiu švietimo vadybos objektu. Taigi, žinojimo konstravimas neretai analizuojamas vadybos mokslo kontekste kaip vadybinė situacija (Augustinaitis, 2004; Jucevičienė, 2007; Jucevičienė, Mozūriūnienė, 2009). Makrolygmenyje vyksta platesnių socialinių struktūrų veikimą išreiškiantis žinojimo konstravimo procesas. Pastarasis turi glaudžias sąsajas su mikro- ir mezolygmens sąveikomis, nes jose pasireiškia platesnio masto procesai – istoriniai, kultūriniai, politiniai, ekonominiai ir t. t.

Sociologijos mokslo atstovai pripažįsta, kad aukštojo mokslo sistema yra neatskiriama didesnės socialinės sistemos arba visuomenės ir jos raidos dalis (jos posistemis) (Leonavičius, Rutkienė, 2010). Taigi, makroprocesai, vykstantys šiuolaikinėje visuomenėje, turi glaudžias sąsajas su ugdymo(si), taip pat ir universitetinių studijų, procesu. Ši idėja atsispindi ir edukologijos mokslininkų darbuose: „Edukologija iš prigimties yra socialinis mokslas. Todėl visi be išimties visuomenės socialiniai-kultūriniai būviai, ypač bendroji mentalinė kultūra, veikia ne tik teorines koncepcijas, bet ir žmogaus ugdymo metodų bei priemonių sistemą“ (Juodaitytė, 2012, p. 10). Makrolygmens vaidmuo išryškėja išvelgiant, kaip ugdymo(si) procese atsispindi visuomenėje vyraujančios tendencijos, pavyzdžiui, demokratijos procesas, galios santykiai, socialinių individų gyvenamojo pasaulio išraiškos ir pan.

Sąsaja tarp švietimo ir šiandieninės visuomenės prioritetų akcentuojama Lietuvos strateginiuose dokumentuose. Juose pabrėžiamas kiekvieno asmens tapsmas visaverčiu demokratinės visuomenės nariu, aktyviai dalyvaujančiu socialiniame, ekonominiame ir kultūriniame gyvenime (Valstybinė švietimo 2013–2022 m. strategija, 2013). Vertinant iš universitetinių studijų perspektyvos, demokratinė visuomenė neturėtų būti suprantama tik kaip aplinka, kurioje žmogus gyvena. Labai svarbus akcentas – prisidėjimas prie tokios aplinkos kūrimo, jau studijų procese plėtojant jos principus.

Galima išvelgti gana ryškius skirtumus tarp ugdymo demokratijoje ir ugdymo demokratijai (K. R. Popperis, cit. iš Bailey, 2000). Ugdymas demokratijoje numato objektyvių žinių apie tą visuomenę, kurioje besimokantieji gyvena, perdavimą, nesiūlant jiems aktyvaus demokratinės visuomenės kūrimo perspektyvos. Ugdymas demokratijai, lyginant su ugdymu demokratijoje, yra daug sudėtingesnis ir gali labiau pasireikšti žinojimo konstravimo srityje. Jis traktuojamas ne tik kaip demokratinės sistemos supratimas ir priėmimas, bet ir kaip gebėjimas praktikuoti jos metodus (K. R. Popperis, cit. iš Bailey, 2000). Palaikant nuomonę, kad šiuolaikinės demokratinės visuomenės pagrindas yra neabejingi, gebantys prisiimti atsakomybę, įsitraukę į valstybę ir už jos ribų vykstančius procesus piliečiai (Weber, 2007), ugdymas demokratijai numato, kad jau švietimo institucijoje jaunas žmogus turi galimybę praktiškai įgyvendinti demokratinės visuomenės funkcijas. Jis gali aktyviai, savarankiškai veikti, išsakyti savo nuomonę, išklausti kitus, ieškoti konsensuso sprendžiant problemas ir pan. Tai galima sieti su svarbiu mokslo ir studijų ateičiai universitetų „trečiosios misijos“ įgyvendinimu (Lietuvos mokslo ir studijų ateities vizija: Mokslioji Lietuva 2030, 2012). „Trečioji misija“ šalia mokslo ir studijų akcentuoja svarbų universiteto vaidmenį dalyvaujant visuomeniniuose procesuose, dedamas pastangas keisti visuomenę, prisidėti prie jos problemų sprendimo.

Tradicinis ugdymas turi mažai sąsajų su demokratijos tendencijomis ir žinojimo konstravimu. Rekonstruojant Lietuvos švietimą nemažai dėmesio skiriama ugdymo demokratizavimo procesams (žr. Demokratijos mokykla (sud. G. Kvieskienė), 1997; Rado, 2003). Socialinio žinojimo konstravimo kontekste akcentuojama orientacija į besimokantįjį Lietuvoje geriausiai išplėtotą nagrinėjant mokymosi paradigmos apraiškas (Juodaitytė, 2003; Jucevičienė, Lipinskienė, 2001; Lipinskienė, 2002; Malinauskienė, 2012; Valuckienė, Tubutienė, 2008; Vizgirdaitė, 2013 ir kt.) Lietuvoje nemažai dėmesio skiriama naujosios mokymosi paradigmos analizei, siekiant atpažinti demokratizavimo, galios raišką, orientaciją į besimokančiojo poreikius. Vis dėlto demokratizavimas žinojimo srityje, socialinių epistemologų (Solomon, 2006; Code, Phillips, Ruitenberg, Sie-

gel, Stone, 2012) keliama episteminės įvairovės idėja nėra pakankamai iširta ir įdiegta į studijų praktiką. Užsienio literatūroje apie paradigmas kalbama iš plačios pažinimo perspektyvos – išskiriant ontologinį, epistemologinį ir metodologinį lygmenis (Guba, Linkoln, 1998), Lietuvoje mokymosi paradigma daugiau analizuojama iš ontologinės perspektyvos, mažiau gilinantis į galimas implikacijas pažinimo procesams, epistemologiniam lygmeniui.

Episteminiai demokratijos pagrindai ir episteminė įvairovė glaudžiai siejasi su galios santykių kaita, hierarchinius principus atmetančia studijų proceso dalyvių sąveika. Pasak J. Dewey (remiantis Brinkmann, Tanggaard, 2010), mokymosi procese dalyvaujantys asmenys neturėtų būti skirstomi į ekspertus (pedagogus, kurie žino) ir naujokus (besimokančiuosius, kurie nežino), tačiau turėtų būti akcentuojama, kad kiekvienas asmuo žino skirtingus dalykus ir turi savitą patirtį. Taigi, ugdymas(is) vyksta ne perduodant žinojimą, o juo dalijantis. Hierarchiniai galios santykiai tokioje perspektyvoje netenka stabilaus statuso. M. Foucault (1999) teigimu, galia egzistuoja visur, neįmanoma sukurti visuomenės be galios santykių. Vis dėlto pripažįstant, kad galios santykiai yra visuomenės konstruktas, leidžiama gyvuoti idėjai, jog tie santykiai nėra amžini ir nekintantys. Tokiu būdu ugdymo(si) procese galimas naujų galios santykių modelis, kuriame griežta eksperto ir naujoko asimetrija pakeičiama platesniu subjektų ratu. Į žinojimo konstravimo procesą galima įtraukti naujus veikėjus, studijų procesas gali vykti naujose aplinkose, tikslinga svarstyti naujas problemas, taigi, iškyla naujos vertybės, kiti autoritetai, kiti žinojimo šaltiniai (ne vien knygos ir dėstytojas), pasikeičia tiesos sampratos verifikavimas. Ekspertais gali tapti nauji žmonės, o naujokais netgi tiek, kurie iki šiol buvo ekspertinėje pozicijoje. Nauji galios santykiai teikia galimybę universitetinių studijų dalyviams mąstyti kritiškai, veikti aktyviai ir konstruktyviai, kas sudaro naujas sąlygas socialiniam žinojimo konstravimui. Vis dėlto ne visi besimokantieji tam yra pasiruošę. Daugeliui ugdymo(si) proceso subjektų tenka įveikti pilną prieštaravimų pereinamąjį periodą, kuriam būdingas skirtingų diskursų koegzistavimas.

Demokratijos idealai geriausiai atsispindi atviroje visuomenėje (Popper, 1998). Joje žinojimo kūrimas nėra tam tikros privilegijuotos grupės prerogatyva. Kiekvienas ugdymosi proceso dalyvis turi galimybę naudotis įvairiais šaltiniais, dalytis savo žinojimu, priimti kitų dalyvių žinojimą, jį kritiškai vertinti ir tokiu būdu artėti prie tiesos idealo, kuris niekada nėra pasiekiamas, kaip objektyvus ir nekintantis. Demokratijos principai įgyja reikšmę studijų procese, kai jis atsiveria skirtingų subjektų patirčių ir interesų įvairovei, įtraukia į aktyvų žinojimo konstravimo procesą iki tol jame marginalizuotus asmenis ar patirtis. Demokratiniams idealams artimos episteminės įvairovės pripažinimas veda prie siekio atsigręžti į besimokančiuosius, jų situaciją, kontekstą, jų žinojimą, kaip gyvenamojo pasaulio patirtį. Prielaidas episteminėi įvairovei sudaro tai, kad išsiplėčia studijų procese dalyvaujančių subjektų sąrašas, konstruojami nauji galios santykiai. Igalinami ne tik studentai, kaip tam tikra grupė, bet atkreipiamas dėmesys į tai, kad ši grupė pati nėra homogeniška. Taigi, įgalinami studentai, turinys darbinės patirties, pasižymintys autentiška, gyvenimiška, asmenine patirtimi, dalyvaujantys įvairių organizacijų veikloje. Išsiplėtus aplinkoms, kurios pasidaro svarbios universitetinėse studijose, įgalinamas socialinių partnerių, įvairių žmonių, su kuriais bendraujama ir bendradarbiaujama, analizuojant ir sprendžiant jiems aktualias problemas, žinojimas.

Epistemologiniai pagrindai, vyraujantys visuomenėje, skatina atkreipti dėmesį į švietimo, taip pat ir universitetinių studijų, silpnąsias vietas ir įgalinti aukštojo mokslo didaktikos kaitą. Lietuvoje pastebimos negatyvios tendencijos, galinčios tapti rimta kliūtimi šalies vystymuisi, siekiant realizuoti prioritetinius siekius universitetinėse studijose. Dabartinė švietimo sistema pripažįstama kaip nelanksti, per mažai dėmesio skiriama kritinio mąstymo gebėjimams stiprinti, nepakankamai skatinama kurti ir įgyvendinti idėjas. Dažnai mokymo programos grindžiamos kartojimu, jos nestimuliuoja mąstymo, analizės ir kūrybos procesų (Valstybinė švietimo 2013–2022 m. strategija, 2013). Universitetinėse studijose vis dar mažai bendradarbiaujama su socialiniais partneriais, nepakankamai patenkinamos sąlygos, leidžiančios įgyvendinti „trečiąją misiją“, priartinti universitetą prie praktikos ir veiklos pasaulio. Visa tai menkina socialinio žinojimo konstravimo galimybes.

Iškilus poreikiui konkrečiai ir praktiškai įgyvendinti episteminius idealus studijų procese, ugdymo klausimais besidomintys mokslininkai ir praktikai orientuojasi į atitinkamų edukacinių strategijų paiešką. Vienas iš pasiūlytų būdų spręsti tradiciniame ugdyme kylančias problemas yra probleminio mokymosi įdiegimas (Barrows, 1999; Weber, 2007). Probleminio mokymosi taikymas pats savaime nenumato esmingos studijų kaitos. Kai kurių autorių (Baškys, 1977; Machmutovas, 1983 ir kt.) darbuose jis pasitelkiamas kaip konkretus tradicinio mokymo tobulinimo metodas arba technika. Siekiant epistemologinės kaitos universitetinių studijų procese apie probleminį mokymąsi tikslinga kalbėti plačiau. Taigi, disertacijoje palaikoma idėja, kad probleminis mokymasis yra edukacinė strategija, kai kada įvardijama ir kaip ugdymo filosofija, apimanti mokymo ir mokymosi visumą, pradedant nuo mokymosi aplinkos, užduočių modeliavimo ir baigiant mokymosi (si)vertinimu, įtraukianti principus, kurie akcentuoja dėmesio sutelkimą į besimokančiuosius, jų aktyvią veiklą (Walton, Matthews, 1989; Savin-Baden, 2000; Eng, 2000). Probleminis mokymasis, kaip lanksti ugdymo(si) strategija, leidžia atliepti daugelį šiuolaikinio aukštojo mokslo tikslų, susijusių su aktyvių savo žinojimą konstruojančių subjektų įgalinimu studijų procese. Disertacijoje taip pat atkreipiamas dėmesys, kad probleminis mokymasis sudaro plačias edukacines galimybes į studijų procesą įtraukti naujus dalyvius, atliepti bendradarbiavimo su universitetą supančia aplinka poreikį, kas ypač gerai pasireiškia derinant probleminį mokymąsi su kita jam artima inovacija – mokymu si tarnaujant bendruomenėms (angl. *service learning*).

Probleminio mokymosi aukštajame moksle ištakomis dažniausiai laikomos 1960 m. McMaster universiteto medicinos mokykloje Kanadoje pradėtos realizuoti biomedicinos studijos (Weber, 2007). Probleminis mokymasis neretai traktuojamas kaip inovatyvus ir įdomus požiūris į medicinos mokymąsi (Bligh, 1999), šioje srityje jis plačiausiai taikomas ir analizuojamas. Tačiau vien taikymas medicinos studijose (dėl jų specifiškumo, dažniausiai pasitaikančio objektyvistinio požiūrio į problemas ir jų sprendimo, kaip tiesos atskleidimo) neišsemia visos probleminio mokymosi esmės. Probleminio mokymosi taikymas, pavyzdžiui, socialiniuose moksluose, leidžia į šią studijų strategiją pažvelgti plačiau, išryškinti studijų procese glūdinį socialinio žinojimo konstravimo potencialą, sąsajas su episteminės demokratijos ir įvairovės pagrindais. Socialinės realybės, socialinių problemų prigimtis siejasi ne tiek su individualia besimokančiųjų patirtimi, bet ir su socialiniu identitetu ir vietiniu, įkūnytu žinojimu, socialinių grupių, organizacijų ir bendruomenių veiklos savitumu.

Socialinis žinojimo konstravimas taikant probleminį mokymąsi gali būti siejamas jau su studijose analizuotinos problemos pasirinkimu. Problema tampa studijų procesą struktūruojančiu pagrindu. Tai pakeičia nusistovėjusią tradicinio mokymo(si) praktiką, kai studijų dalyko turinys analizuojamas jį skirstant į atskiras temas. Realaus pasaulio, kompleksinės problemos sudaro galimybę kurso medžiagą analizuoti integruotai. Autentiškos problemos skatina studentų motyvaciją jas analizuoti ir spręsti pasitelkiant kuo daugiau resursų, kad sprendimas būtų maksimaliai veiksmingas, nes jis realiai arba bent jau potencialiai siejasi su išbandymu praktikoje. Taigi, svarbūs tampa realaus pasaulio kontekstas, atviro pasaulio idėjos įgyvendinimas. Taip pat studentai turi galimybę atskleisti, kaip jų žinojimas artėja prie tiesos, kuri išreiškiama socialinės sąveikos aplinkoje prieinamu konsensuso būdu, o ne pripažįstama kaip egzistuojanti anapus besimokančiųjų. Į studijų procesą įsitraukus naujiems veikėjams konstruojant žinojimą išryškėja jų vertybių, savitų normų svarba, susiduriama su naujais studijų proceso ekspertais, kita tiesos samprata, kitais šaltiniais, iš kurių kyla žinojimas, kitu realybės sudėtingumo matymu ir pan.

Siekiant probleminio mokymosi netapatinti su siauru praktinių problemų sprendimu, verta jį sieti su mokslo ir studijų vienovę akcentuojančiu tyrinėjimu pagrįstu mokymusi (angl. *inquiry based learning*) (Powell, 2009). Jis atliepia žinių visuomenės diktuojamą poreikį ugdyti ne tik praktinį veikėją, bet ir praktiką, savo veikloje taikančią mokslinius tyrimus, aktyviai konstruojantį savo žinojimą. Probleminiame mokymesi žinojimas yra suprantamas kaip tęstinis procesas, keliant įvairias idėjas, diskutuojant apie jas. Mokslo ir studijų vienovei iššūkį kelia jau tas faktas, kad dažniausiai studentai mokosi iš antrinių informacijos šaltinių: paskaitų konspektų ir vadovėlių. Paskaitų konspektus studentai teigia vertinantys todėl, kad juose mokomoji medžiaga geriau susisteminta, o atsiskaitymui reikalingos medžiagos yra nedaug ir drauge pakankamai (Barkauskaitė ir kt., 2005). Tai nesudaro palankių sąlygų laisvam studentų tyrinėjimui, įvairių šaltinių panaudojimui studijų procese.

Neatskiriama nuo realaus pasaulio problemų kompleksškumo probleminiame mokymesi įsitvirtina ir praktinis socialinio konstravimo modelis, kai studentai dirbdami bendrakursių komandose, bendradarbiaudami su dėstytojais ir kitais suinteresuotais asmenimis (pvz., įmonėmis, bendruomenėmis, visuomenės grupėmis, žmonėmis, susiduriančiais su analizuojama problema) derina savo žinojimą, jį plečia, išbando išsakydami kitiems ir pritaikydami praktikoje. Studijų kokybės parametru perorientavimas į studentą, į mokymosi pasiekimus yra neatskiriama nuo socialinio dialogo pagrindų stiprinimo (Bolonijos procesas 2020 metais – Europos aukštojo mokslo erdvė naujame dešimtmetyje). Studijų procesas orientuojamas ne tik į studentus, jų patirtis ir interesus, bet ir į universitetą supančią aplinką, išryškinant dialogo su socialiniais partneriais svarbą.

Bendradarbiaudami mažose grupelėse studentai įgalinami aktyviau veikti. Derinant individualaus ir komandinio darbo prieigas sukuriama sąlygos aktyviau reikštis tiems asmenims, kurie tradicinėse studijose tą daro retai. Pasak K. Burch (2001), probleminio mokymosi dinamika aktyvina studentus – ypač moteris, mažumas, introvertus – kuriems įprastai tradicinio kurso metu nesuteikiama galimybė pasireikšti. Tai taip pat artina probleminį mokymąsi prie demokratinio proceso. Studentų grupė yra tarsi realaus socialinio gyvenimo mikrokosmosas. Socialiai sukonstruoto žinojimo prigimties pripažinimas numato ir perkonstravimo galimybes. Tokiu būdu ugdyme(si) atsiranda vietos kritinės teorijos praktiniam realizavimui.

Remiantis situaciniu požiūriu į žinojimą (angl. *situated knowledge*), įgytas tik akademiname kontekste žinojimas yra sunkiai pritaikomas realaus pasaulio problemoms analizuoti ir spręsti. Todėl probleminiame mokymesi siekiama plėsti mokymosi aplinkas. Tokiu būdu studijose svarbesnę galią įgauna įvairių bendruomenių nariai, bibliotekų personalas, įmonių darbuotojai ir kt. subjektai, galintys praturtinti studentų žinojimą ir padėti analizuoti bei spręsti problemas, su kuriomis yra artimai susiję. Taip sudaromos platesnės galimybės episteminei įvairovei reikštis, suardomas tradicinėms studijoms būdingos galios santykių struktūros.

Išsiplėtus studijų procese dalyvaujančių socialinių veikėjų ratui, akcentuojant mokymosi resursų įvairovę, studentų aktyvumą konstruojant žinojimą, dėstytojas probleminiame mokymesi tampa studentų mokymosi pagalbininku (Savin-Baden, 2007). Jo funkcijos nukreiptos ne į episteminio autoriteto demonstravimą, bet į palankių sąlygų studentų mokymuisi ir mąstymui, taigi, ir aktyviam žinojimo konstravimui, modeliavimą. Daugeliu tradicinių savo funkcijų, pavyzdžiui, mokymosi klausimų kėlimą, studijų turinio struktūravimą, studentų pasiekimų vertinimą, dėstytojas dalijasi su kitais studijų proceso dalyviais.

Probleminio mokymosi strategijos potencialas sudaryti sąlygas socialiniam žinojimo konstravimui, pagrįstam visuomenėje vykstančiomis makrolygmens sąveikomis, kol kas palieka laisvą nišą moksliniams tyrimams. Probleminis mokymasis tarptautiniu lygmeniu yra plačiai taikomas ir analizuojamas, dažniausiai konkrečių institucijų ir mokomųjų dalykų kontekstuose. Susidomėjimo probleminiu mokymusi mastą atspindi ne tik įvairių autorių skelbiami tyrimų rezultatai, bet ir atliekamos probleminio mokymosi tyrimų metaanalizės bei apibendrinimai (žr. Ravitz, 2009; Walker, Leary, 2009), taip ieškant naujų probleminio mokymosi tyrimo galimybių. Daugelis mokslininkų skiria dėmesį tam tikram probleminio mokymosi elementui analizuoti. Taigi, aprašomos probleminiam mokymuisi svarbios problemos, jų bruožai, probleminio mokymosi ciklas, žingsniai, analizuojamos studentų įgyjamos kompetencijos, jų vertinimas, institucinio rėmimo svarba ir pan.

Lietuvoje probleminis mokymasis yra dar neišsivertinusi naujovė, siūlanti galimybes ugdymosi virsmui, tačiau kartu ir kelianti iššūkius tradicinei ugdymo(si) teorijai bei praktikai ir reikalaujanti išbandymo naujame sociokultūriniame kontekste, įgytos patirties analizės, vertinimo bei tolesnio taikymo tobulinimo. Anksčiau probleminis mokymas Lietuvoje buvo žinomas kaip mokymo būdas, realizuojamas per probleminę pamoką, keliant ir analizuojant problemines situacijas (Baškys, 1977; Machmutovas, 1983). Per pastarąjį dešimtmetį probleminio mokymosi tema yra parengta viena disertacija (Čiučiulienė, 2004), kurioje autorė nagrinėjo probleminio mokymosi proceso modelį, sudarantį prielaidas verbalinės komunikacijos žodžiu emancipavimui mokantis anglų kalbos. Šiek tiek plačiau probleminis mokymasis yra aprašytas ir analizuotas medicinos srityje (Šveikauskas, 2005; Šveikauskas, Kirikova, 2007; Medicinos probleminis mokymasis: ikiklinikinės studijos I, II, 2008). Probleminis mokymasis Lietuvoje menkai įtraukiamas į mokslinę diskusiją, o labiau pristatomas pateikiant metodines rekomendacijas, skirtas jo taikymui (Mažeikienė, Lenkauskaitė, 2011; Eidukaitienė, Laukaitienė, Kalvaitienė, 2012; Acienė, Kreiviniene, 2013a, b).

Menkas probleminio mokymosi ištirtumas Lietuvoje, neišnaudotos potencialios jo galimybės sudaryti sąlygas socialiniam žinojimo konstravimui, neretai pasitaikantis su-

siaurinimas akcentuojant tik problemų sprendimą, o ne jo analizės procesą, atveria kelią naujiems moksliniams tyrimams. Disertacijoje pasitelkiant probleminį mokymąsi, kaip edukacinę strategiją, siekiama atkreipti dėmesį į platesnius visuomenėje vykstančius žinojimo konstravimo procesus ir jų sąsajas su ugdymo(si) teorija ir praktika. Socialinis žinojimo konstravimas kaip kelių priėgų – pragmatizmo, kritinės, fenomenologinės teorijos – sąveika galėtų praturtinti edukologijos moksle vykstančią diskusiją apie studijų kaitos perspektyvas. Šiame kontekste svarbios gali tapti įvairių autorių – J. Dewey, M. Foucault, K. R. Popperio, P. L. Bergerio, Th. Luckmanno, K. J. Gergeno, feminizmo atstovų ir kt. – idėjos, pagrindžiančios universitetinėse studijose vykstančius episteminius procesus, besisiejiančius su demokratiniais idealais, galios santykių kaita, studijų proceso dalyvių gyvenamojo pasaulio patirtimi.

Probleminiai klausimai:

- Kaip keičiasi universitetinių studijų turinys, dalyvių sąveika, įgyjamų kompetencijų struktūra ir jų vertinimas taikant į socialinį žinojimo konstravimą orientuotą probleminį mokymąsi?
- Kaip universitetinėse studijose vyksta probleminių užduočių konstravimas, socialinės realybės prigimties supratimas, komandinio darbo organizavimas, dėstytojo vaidmens pasikeitimas, remiantis tokiais socialinio žinojimo konstravimo idealais, kaip episteminė demokratija, episteminė įvairovė, įgalinimas, kritinis mąstymas, pagarba studijų proceso dalyvių socialinės patirties vertingumui, gyvenamajam, kasdienio žinojimo pasauliui?
- Kokias prasmes ir nuomones atskleidžia probleminio mokymosi procese dalyvaujantys universiteto studentai ir dėstytojai apie socialinėje sąveikoje konstruojamo žinojimo procesą, jo pozityvius ir tobulintinus aspektus?

Tyrimo objektas – socialinio žinojimo konstravimo prielaidomis pagrįsto probleminio mokymosi universitetinėse studijose taikymas.

Tyrimo tikslas – ištirti socialinio žinojimo konstravimo prielaidas, kylančias iš visuomenėje pasireiškiančių makro- ir mezolygmens sąveikų, ir jas atliepiančių universitetinių studijų procesą, vykstantį taikant probleminį mokymąsi.

Tyrimo uždaviniai:

1. Konceptualizuoti socialinį žinojimo konstravimą remiantis pragmatizmo, kritinės ir socialinės fenomenologijos teorijomis;
2. Identifikuoti ir analizuoti probleminio mokymosi strategijos esminius aspektus, variacijos galimybes, pagrįsti sąsajas su universitetinių studijų dalyvių socialiniu žinojimo konstravimu;
3. Atliekant veiklos tyrimą ir anketinę apklausą, atskleisti probleminio mokymosi universitetinėse studijose taikymo patirtį, išryškinant probleminio mokymosi veiksnius, turinčius edukacinį poveikį socialiniam žinojimo konstravimui;
4. Atlikti į socialinio žinojimo konstravimo pamatinius principus orientuoto probleminio mokymosi taikymo analizę, atskleidžiant probleminiame mokymesi dalyvavusių dėstytojų ir studentų patirties autentiškumą, konstruojamas prasmes.

Tyrimo metodologiniai pagrindai

Mišrių metodų priega numato tiek kiekybinių, tiek kokybinių duomenų rinkimą, siekiant geriau suprasti tyrimo problemą (Creswell, 2003; Tashakkori, Teddlie, 2003; Johnson, Onwuegbuzie, Turner, 2007). Kokybiniai ir kiekybiniai duomenys integruojami įvairiapusiškai interpretuojant tyrimo rezultatus. Tyrime taikyta mišrių metodų priega palaikoma P. Bourdieu ir L. Wacquant (2003) išreikšta nuostata, kad visuomenės kaip objektyvios struktūros suvokimas turi būti papildomas subjektyviomis prasmėmis individams kuriant visuomenę. Atitinkamai kiekybinio tyrimo duomenys per respondentų nuomonių raišką gali padėti atpažinti egzistuojančius priežasties-pasekmės ryšius konstruojant žinojimą, o kokybiniai duomenys atspindi, kokias prasmes individai suteikia analizuojamiems procesams.

Konstruktivistinėje paradigmoje svarbiausias tampa rekonstruojantis supratimas, leidžiantis aiškinti, kaip vyksta realybės konstravimas. Remiantis konstruktyvizmu, pasaulis suvokiamas kaip mąstančių individų, realybę konstruojančių sąmonės srautu sąveika (Guba, Linkoln, 1998). Realybę galima tirti tik kaip pliuralistinę ir reliatyvistinę (Schwandt, 1998). Taigi, tyrime tikslinga atskleisti žinojimo ir nuomonių įvairovę. Disertacijoje ypač remiamasi socialinio konstruktyvizmo (Berger, Luckmann, 1999; Gergen, 1999) idėjomis, akcentuojant objektyvius ir subjektyvius kontekstus universitetinių studijų dalyviams konstruojant savo žinojimą ir juo dalijantis. Tyrimo rezultatai yra konstruojami tyrimo metu, todėl epistemologinės pozicijos, pasitelkiant konstruktyvizmo paradigmą, susipina su tyrimo ontologija (Guba, Linkoln, 1998).

Kritinės teorijos idėjos suteikia prielaidas socialinės tvarkos kaitai (Guba, Linkoln, 1998). Šiai teorijai būdinga sąveikos epistemologija. Ji realizuota pasirinkus veiklos tyrimo strategiją, kuri kaitos universitetinėse studijose leido siekti per aktyvų bendradarbiavimą tarp tyrėjos ir tyrimo dalyvių. Gilinantis į socialinių problemų sprendimą, pastebima veiklos tyrimo praktikos ir principų bei kritinės teorijos sintezė (DePoi, Hartman, Haslett, 1999). Idealu tyrime laikomas galios santykių socialinėse grupėse ir institucijose demokratizavimas, skatinant episteminę įvairovę, socialinį teisingumą ir marginalizuotų asmenų ir jų grupių universitetinėse studijose atpažinimą ir įgalinimą.

Interpretatyvioji fenomenologinė analizė akcentuoja tiek interviu dalyvių konstruojamų prasmų svarbą, tiek ir tyrėjo interpretacijas, paremtas jo patirtimi ir turimu žinojimu (Smith, Flowers, Larkin, 2009). Interviu duomenų interpretacijai pasitelktos įvairių autorių, ypač analizuotų konceptualizuojant socialinį žinojimo konstravimą, idėjos. Toks analizės būdas yra paremtas A. Y. Jackson ir L. A. Mazzei (2012) įsitikinimu, kad interpretuojant tyrimo rezultatus verta pasinaudoti jau įvardytais filosofiniais konceptais ir taip leisti teorijoms „veikti“.

Tyrimo strategija ir metodai

Disertaciniame darbe taikyta veiklos tyrimo strategija labai svarbi socialiniams mokslams, kurių pagrindinė paskirtis – siūlyti, kaip tobulinti darbą su žmonėmis ir jų grupėmis. Veiklos tyrimo vykdytojas atvirai skelbia, jog vykdo objektui tobulinti skirtą veiklą (O'Brien, 1998, cit. iš Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008). Veiklos tyrimo vertingumas tas, kad leidžia aiškiai sujungti teorines išvalgas ir praktinę veiklą bendradarbiaujant mokslininkams ir praktikams. Šioje disertacijoje taikant veiklos tyrimo strategiją buvo bendradarbiaujama su probleminio mokymosi proceso dalyviais, akcentuojama tyrimo objektui tobulinti skirta veikla, skatinamas veiklos tyrimo dalyvių gerosios

patirties reprezentavimas ir jų grįžtamasis ryšys. Veiklos tyrimo strategija realizuota per problemų identifikavimą, plano joms spręsti parengimą, įgyvendinimą, refleksiją, tobulinimą, vertinimą.

Pristatomas veiklos tyrimas vyko instituciniu lygmeniu (jame dalyvavo Šiaulių ir Vytauto Didžiojo universitetai). Vykdytas veiklos tyrimas glaudžiai susijęs su projektu „Studijų programų atnaujinimas diegiant probleminio mokymo metodą“ (PROMOK), kuriame aktyviai dalyvavo disertacijos autorė J. Lenkauskaitė ir jos vadovė prof. dr. N. Mažeikienė. Veiklos tyrimo metu vyko studijų programų ir dalykų atnaujinimas, taikant probleminį mokymąsi. Diskusijose, seminaruose apie probleminio mokymosi taikymą dalyvavo apie 60 dėstytojų. Diegiant probleminį mokymąsi atnaujinta apie 70 studijų dalykų. 2011–2012 m. m. realizuodami savo atnaujintus studijų dalykus dėstytojai išbandė probleminio mokymosi veikimą praktiškai.

Veiklos tyrimo strategija pasirinkta dėl poreikio universitetinių studijų dalyviams ištraukti iš socialinį žinojimo konstravimą. Potencialia priemone tam pasirinkus Lietuvoje inovatyvią probleminio mokymosi strategiją, buvo reikalingas jo modeliavimas, projektuojant tradicinių studijų kaitą.

Tyrimo metodai

Teoriniai metodai: mokslinės literatūros analizė, lyginimas, metaanalizė siekiant konceptualizuoti socialinį žinojimo konstravimą remiantis pragmatizmo, kritinės ir socialinės fenomenologijos teorijomis; atskleisti probleminio mokymosi charakteristiką ir potencialias galimybes socialiniam žinojimo konstravimui.

Empiriniai metodai: *pusiau struktūruotas interviu* su Šiaulių ir Vytauto Didžiojo universitetų studentais ir dėstytojais, atrinktais remiantis tikslinės atrankos principais. Tyrimo imtis – 31 studentas ir 11 dėstytojų. Interviu siekta per studentų ir dėstytojų patirtis, išgyventas probleminio mokymosi metu, atskleisti socialinio žinojimo konstravimo procesus.

Remiantis įvairiais šaltiniais identifikuotų priklausomų ir nepriklausomų tyrimo kintamųjų pagrindu parengtas kiekybinio tyrimo instrumentas – *anketa*. Kiekybinis tyrimas taikytas siekiant atskleisti studentų nuomonę apie tai, kaip probleminis mokymasis buvo realizuotas jų studijuojame kurse (kaip buvo formuluojamos ir pateikiamos problemos, kokią kurso dalį sudarė probleminis mokymasis, kokiose aplinkose jis vyko, kokie probleminio mokymosi dalyvių vaidmenys išryškėjo, kaip buvo vertintas probleminio mokymosi procesas bei rezultatas ir pan.). Taip pat anketa pravertė tam, kad būtų galima atskleisti edukacinį probleminio mokymosi poveikį socialiniam žinojimo konstravimui, nes studentai galėjo išreikšti savo nuomonę apie tai, kokias kompetencijas, susijusias su socialiniu žinojimo konstravimu, jie įgijo probleminio mokymosi metu.

Statistiniai metodai: faktorinė analizė, neparametrinis statistinis metodas, aprašomosios statistikos metodai.

Ginamieji teiginiai:

- Probleminis mokymasis, universitetinėse studijose taikomas kaip strategija, gali būti priemonė realizuoti šiuolaikinės visuomenės idealus, akcentuojančius demokratijos, laisvės, lygybės, solidarumo, atviros visuomenės principus ir sudaryti palankias sąlygas studijų dalyviams socialinės sąveikos aplinkoje konstruoti savo žinojimą. Tam būtina iš probleminį mokymąsi žvelgti ne kaip į siaurą, konkrečiai metodologiškai taikomą mokymosi metodą, bet kaip į visą studijų teoriją apimančią filosofiją, kurios

dėka universitetinių studijų praktika keičiasi iš esmės – pradedant nuo studijų turinio modeliavimo, pereinant visą procesą, įtraukiant naujus dalyvius, keičiant tradicinių dalyvių vaidmenis, kintant supratimui apie būtinas įgyti kompetencijas ir jų vertinimą.

- Probleminio mokymosi taikymas socialiniuose moksluose leidžia atsiriboti nuo objektyvistinių ištakų taikant jį medicinos moksluose. Taip sudaromos palankios prielaidos episteminės įvairovės, tiesos, kaip konsensuso, raiškai universitetinėse studijose.
- Veiklos tyrimo metu per gana trumpą laiką siekiant edukaciniame kontekste įgyvendinti šiuolaikinės visuomenės epistemologinius idealus, pasireiškia ne tik geroji patirtis, bet ir iškyla sunkumų, įtampos, konfliktinių situacijų, sąlygotų žinojimo ir patirties, per ilgą laiką sukonstruotų platesnėje visuomenės terpėje. Probleminis mokymasis numato studentų savarankiškumą, atsakomybę, aktyvumą, smalsumą, siejasi su labai dideliu neapibrėžtumo laipsniu, kuriam studentai nėra pasiruošę. Identifikuojamos ir priešingos apraiškos – studentai pripratę prie pasyvaus, direktyvaus, nukreipiančio ir drauge apibrėžtą ir aiškumą suteikiančio mokymo ir atitinkamo dėstytojo vaidmens, todėl išryškėja studentų negebėjimas pasinaudoti įvairiais resursais, skirtingų aplinkų teikiamais privalumais, nepasitikėjimas savo patirtimi, kaip vertingu žinojimo šaltiniu. Ankstesnis mokymosi ir studijų būdas, besimokančiųjų socializacijos patirtis susidūrus su probleminiu mokymusi iššaukia skirtingų diskursų koegzistavimą, kurio atpažinimas gali tapti universitetinių studijų kaitos prielaida, padedančia įgalinti diskursyvinės galios priemonėmis marginalizuotus asmenis ir jų grupes, išryškinti studijų dalyvių gyvenamojo pasaulio svarbą.
- Probleminis mokymasis padeda įveikti tradicinėse studijose kylančias epistemologinio lygmens problemas, susijusias su universiteto kaip aplinkos, kurioje konstruojamas žinojimas, uždarumu, nepakankamu kitų socialinių veikėjų bei pažinimo aplinkų įtraukimu į žinojimo konstravimo procesą. Laukiamos universitetinių studijų kaitos tikimasi pasiekti pasitelkiant autentiškas socialinio pasaulio problemas, aktyviai įtraukiant į žinojimo konstravimo procesą ne tik komandoje dirbančius studentus, juos konsultuojančius dėstytojus, bet ir įvairių organizacijų, įmonių, bendruomenių narius, taip leidžiant jiems prisidėti prie žinojimo konstravimo studijų metu. Priartinant universitetines studijas prie praktikos pasaulio akcentuojama dirbančių, įvairių organizacijų veikloje dalyvaujančių studentų patirtis. Taip sudaromos sąlygos universitetinėse studijose konstruojant žinojimą suprasti, kokia tiesos samprata išryškėja socialinėje aplinkoje, kaip čia suvokiamas realybės sudėtingumas, kokie pasireiškia tiesos verifikavimo būdai, kaip žinojimo konstravimui praverčia šaltinių (ne vien knygų) įvairovė ir pan.
- Dėstytojų ir studentų patirtys, identifikuoti nesusikalbėjimo elementai gali pasitarnauti kaip prielaida atnaujinti universitetinių studijų didaktiką, leidžiant studentams aiškiau suprasti probleminio mokymosi taikymo privalumus, atviriau deklaruojant probleminį mokymąsi kaip ugdymo filosofiją, kuria grindžiamos universitetinės studijos.

Disertacinio tyrimo teorinis reikšmingumas ir mokslinis naujumas

Disertacijoje atskleista, kaip probleminio mokymosi strategijos taikymas prisideda prie demokratijos plėtros epistemologiniame lygmenyje universitetinėse studijose. Trans-

formuojamoji probleminio mokymosi reikšmė sudaro disertacijos naujumą, nes pirmą kartą edukologijoje probleminio mokymosi taikymo procesais pagrindžiami socialinio žinojimo konstravimo principai. Atskleisti galios santykiai, reprezentuojantys gajų edukacinį diskursą su subtiliai išreikštais hierarchiniais ryšiais. Pademonstruotos galimybės ir sunkumai universitetinių studijų dalyviams tampant aktyviais žinojimą socialinės sąveikos aplinkoje konstruojančiais subjektais. Identifikuotos demokratiškumo apraiškos epistemologiniame lygmenyje ir jų nepakankamumas, susijęs su studijų proceso dalyvių pasyvumu, smalsumo, atsakingumo stoka, universiteto, kaip aplinkos, kur vyksta žinojimo konstravimas, uždaramu. Tyrimo rezultatai leidžia įsitraukti į diskusijas dėl tolesnių socialinio žinojimo konstravimo ir didaktinių probleminio mokymosi aspektų sąsajų paieškos ir analizės.

Praktinis tyrimo rezultatų reikšmingumas

Veiklos tyrimo metu įvairiose Šiaulių ir Vytauto Didžiojo universitetų studijų programose buvo planuojamas probleminio mokymosi procesas ir numatomos galimos variacijos, atsižvelgiant į esamą situaciją, sąlygotą socioedukacinio konteksto. Taigi, įgalintas kritinis požiūris į esamą studijų situaciją, sudaromos prielaidos reflektyviam jos vertinimui ir siekiamos kaitos projektavimui. Probleminio mokymosi taikymui palengvinti yra parengtos metodinės rekomendacijos, medžiaga seminarams. Parengti tyrimo instrumentai leidžia atskleisti probleminio mokymosi edukacinį poveikį ir dalyvių patirtis. Išgryninta veiklos tyrimo strategija tampa instrumentu taikant transformuojantį probleminį mokymąsi. Analizuojant probleminio mokymosi taikymą, identifikuota geroji patirtis, tobulintinos universitetinių studijų sritys.

Disertacijos struktūra: disertaciją sudaro keturios dalys, išvados ir diskusija, rekomendacijos, literatūros sąrašas, priedai. Disertacijos apimtis – 220 p. (be priedų).

Disertacinio tyrimo rezultatų aprobavimas

Disertacijos tema paskelbtos publikacijos:

Lenkauskaitė J. (2010). Probleminio mokymosi taikymas aukštajame moksle, realizuojant besimokantiesiems prasmingas studijas. *Profesinės studijos: teorija ir praktika*. Nr. 6. ISSN 1822-3648. P. 107–113. Šiauliai: Šiaulių kolegijos Leidybos centras.

Lenkauskaitė J. (2011). Probleminio mokymosi aukštojoje mokykloje bruožų ir studentų kompetencijų sąsajos. *Jaunųjų mokslininkų darbai*. Nr. 3(32). ISSN 1648-8776. P. 39–48.

Поцявичене Р., **Ленкаускайте Ю.** (2011). Проблемное обучение в контексте социального конструктивизма: от метода к системе. *Актуальные вопросы современной психологии и педагогики*. Часть I. ISBN 978-5-4353-0001-7. С. 105-111. Липецк: Издательский центр „Гравис“.

Kaffemanienė I., **Lenkauskaitė J.** (2012). Probleminio mokymosi patirtys universiteto studentų refleksijose raštu. *Studijos šiuolaikinėje visuomenėje*. Nr. 3(1). ISSN 2029-431X. P. 107–118. Šiauliai: Šiaurės Lietuvos kolegija.

Lenkauskaitė J., Mažeikienė N. (2012). Challenges of introducing problem-based learning (PBL) in higher education institutions: selecting and using problems. *Socialiniai tyrimai*. Nr. 2(27). ISSN 1392-3110. P. 78–88.

Lenkauskaitė J., Mažeikienė N. (2013). The Role of Experience of Students in Problem-Based Learning: Prospects of Lifelong Education. *Lifelong Learning: Continuous Education for Sustainable Development: Proceedings of the 11th International Cooperation*. Vol. 11, part I / eds. N. A. Lobanov, V. N. Skvortsov. ISBN 9785829012670. P. 75-78. Saint-Petersburg: Leningrad State university.

Parengtos metodinės rekomendacijos dėstytojams:

Mažeikienė N., **Lenkauskaitė J.** (2011). *Probleminis mokymasis aukštojoje mokykloje*. ISBN 9786094300851. Šiauliai: VšĮ Šiaulių universiteto leidykla. 145 p.

Disertacijos tema skaityti pranešimai mokslinėse konferencijose, vesti seminarai:

2014 m. vasario 25 d. Šiaulių valstybinėje kolegijoje vestas seminaras „Sisteminis mokymosi taikymas aukštojoje mokykloje: esminiai bruožai ir variacijos“.

2013 m. lapkričio 15 d. tarptautinėje mokslinėje-praktinėje konferencijoje „Socialinis ugdymas VII: postmodernios visuomenės iššūkiai vaikų ir jaunimo socializacijai“ skaitytas pranešimas „Atviros visuomenės idėjų realizavimas universiteto studentų probleminiame mokymesi“.

2012 m. vasario 23 d. respublikinėje mokslinėje praktinėje konferencijoje „Studijos šiuolaikinėje visuomenėje“ skaitytas pranešimas „Probleminio mokymosi patirtys universiteto studentų refleksijose raštu“.

2012 m. birželio 6 d. konferencijoje „Socialinių transformacijų raiška“ skaitytas pranešimas „Studentų mokymosi patirties kaita tradicines studijas keičiant probleminiu mokymusi“.

2012 m. gegužės 10–11 d. „Jaunųjų mokslininkų konferencijoje“ pristatytas pranešimas „Analysis of Students' Experience in Problem-Based Learning: the Aspect of Social Epistemology“.

2011 m. gegužės 6 d. tarptautinėje mokslinėje konferencijoje „Sveikata. Visuomenė. Mokslas“ skaitytas pranešimas „Probleminio mokymosi perspektyvos aukštajame moksle“.

2011 m. birželio 8 d. jaunųjų mokslininkų ir doktorantų konferencijoje „Socialinių inovacijų plėtra: tarpdisciplininiai tyrimai“ skaitytas pranešimas „Probleminio mokymosi aukštajame moksle taikymas ir tyrimas peržengiant disciplinų ribas“.

2011 m. spalio 21 d. tarptautinėje mokslinėje-praktinėje konferencijoje „Socialinis ugdymas VI: socialinės ir švietimo politikos dermės nepakankamumo veiksnių įtaka kaimo vaikų socialiniam mobilumui“ skaitytas pranešimas „Probleminis mokymasis – inovatyvi ugdymo(si) sistema, skatinanti socialinę integraciją“.

2010 m. balandžio 15 d. tarptautinėje mokslinėje konferencijoje „Aukštojo mokslo erdvės: iššūkiai ir galimybės“ skaitytas pranešimas „Probleminio mokymosi taikymas aukštojoje mokykloje, padedant realizuoti kiekvienam besimokančiajam prasmingas studijas: hermeneutinis požiūris“.

2010 m. spalio 15 d. Šiaulių universitete vestas seminaras dėstytojams „Probleminio mokymosi samprata“.

2010 m. lapkričio 12 d. Šiaulių universitete vestas seminaras dėstytojams „Probleminis mokymasis: studijų proceso ir dalyko organizavimas, mokymosi pasiekimų vertinimas“.

2010 m. lapkričio 19 d. IX tarptautinėje mokslinėje konferencijoje „Mokytojų rengimas XXI amžiuje: pokyčiai ir perspektyvos“ skaitytas pranešimas „Probleminio mokymosi integravimo į tradicines studijas aukštojoje mokykloje analizė: socialinės sąveikos aspektas“.

2009 m. lapkričio 20 d. VIII tarptautinėje mokslinėje konferencijoje „Mokytojų rengimas XXI amžiuje: pokyčiai ir perspektyvos“ skaitytas pranešimas „Probleminis mokymasis aukštojoje mokykloje: hermeneutinis požiūris“.

Mokslinės stažuotės:

- 2011 m. sausio – kovo mėn. Dortmundo technologijos universitetas, Vokietija.
- 2012 m. rugsėjo mėn. – 2013 m. birželio mėn. Ciuricho universitetas, Šveicarija.

1. SOCIALINIS ŽINOJIMO KONSTRAVIMAS ŠIUOLAIKINIAME EDUKACINIAME DISKURSE

1.1. Konstruktyvistinė ir socialinė epistemologija – prielaidos studijų proceso kaitai

Žinojimo prigimties ir principų, tikrovės pažinimo klausimus teoriškai nagrinėja epistemologija. Ji turi glaudžias sąsajas su edukologijos mokslo raida, nes epistemologija glūdi kiekvienos edukacinės teorijos šerdyje, nesvarbu, ar tai yra daroma atvirai, ar ne (Bailey, 2000). Dėl implicitinio pobūdžio episteminiai edukologijos pagrindai ne visada aiškūs studijų proceso dalyviams. Preskriptyvinis epistemologijos charakteris sudaro sąlygas pasitelkti atitinkamą epistemologiją tikslingai siekiant planuojamo edukacinio poveikio.

Nuo to, kaip suvokiama tikrovė, kokia yra tiesos traktuotė, kas laikoma tiesos šaltiniu, kaip suprantamas tiesai atstovaujantis autoritetas, kokiais principais paremtas žinojimo įgijimas, kokios strategijos ir metodai leidžia žinojimą pasiekti, stipriai priklauso edukacinė teorija ir praktika.

Naujųjų laikų mokslinio pažinimo reikalavimai deklaruoja absoliučiai visuotinės ir būtinos tiesos su aiškiai išreikštu objektyvumu buvimą (Paulikaitė-Gricienė, 2005). Moderni mokslinio pažinimo samprata labai aiškiai atskiria pažinimo objektą, subjektą, tiesą ir metodą, kuriuo ji pasiekama. Moderniojo mokslo palaikoma epistemologinė pozityvizmo perspektyva išplaukia iš suvokimo, kad egzistuoja objektyvi, nuo sąmonės nepriklausanti realybė, taigi jos pažinimas turi būti vykdomas laikantis nešališkumo, objektyvumo pozicijų (Guba, Linkoln, 1998). M. Hollis (2000) taip pat pastebi, kad moderniojo mokslo sampratoje egzistuoja atstumas, iš kurio nešališkas Protas tiria nepriklausomą gamtos pasaulį. Pozityvizmo požiūriu, tiesa galioja absoliučiai visur ir visada, lieka ją tik atrasti.

Mokymas, kaip objektyvių žinių perdavimo/perėmimo procesas, giliai išsisknijęs pozityvizmo principais besiremiančioje realistinėje pedagogikoje, siekiant užtikrinti tęstinumą, kas aiškiai prasilenkia su sparčia šiuolaikinės visuomenės kaita. K. W. Stickers (2004) teigimu, troškimas užsitikrinti ateitį žmogų veda prie to, kad jis nori teisingo atsakymo, tiesos, kuri ne tik man ar ribotam skaičiui bendruomenės narių dabar galiotų, bet galiotų visiems galimiems nariams visais laikais.

M. Hollis (2000) apžvelgia skirtingas pažinimo tradicijas, kurias atspindi supratimas ir aiškinimas. Autorius pastebi, kad natūralizmo šalininkai yra įsitikinę, kad ir žmonės, ir visuomenės privalo paklusti gamtos tvarkai, todėl visiems mokslams tinka tas pats metodas. Universalizuojant objektyvistinį požiūrį socialinis pasaulis prilyginamas fiziniam pasauliui, kuriame veikia dėsningumai, kuriuos gali pažinti objektyvus, nešališkas pažinimo subjekto protas. Toks požiūris epistemologijoje supriešina subjektą ir objektą.

Alternatyva pozityvistiniam požiūriui yra bandymas sukurti interpretacinį socialinį mokslą. Jo esmė ta, kad socialinis pasaulis turi būti suvokiamas iš vidaus, o ne aiškina- mas iš išorės. Hermeneutika, kuri gali būti priešpriešinama gamtamoksliniam pažinimui, taip pat pabrėžia situacijos vidujiškumą. Hermeneutika neigia pažįstančio subjekto ir

pažįstamo objekto dichotomiją, taigi, ir objektyvaus pažinimo galimybę (Paulikaitė-Griecienė, 2005). Socialiniai mokslai gali remtis intersubjektyvumu, o ne gamtos mokslams būdingu objektyvumu. Universitetinių studijų atveju pažinimas vyksta ne įsisavinant abstrakčias tiesas, bet ištraukus į tam tikrą situaciją. Svarbią reikšmę įgauna prasmės supratimas bei individualus ir grupinis besimokančiųjų prasmių konstravimas. L. Duoblienė (2006) taip pat pažymi, jog socialiniuose moksluose svarbu ne gebėti paaiškinti, o suvokti, nes paaiškinimas suponuoja objektyvių žinių buvimą.

Realizmas, objektyvumo samprata ir pozityvizmas labiau tinka gamtos ir fizinio pasaulio procesams aprašyti, o socialinis pasaulis aprašomas iš kitų teorinių perspektyvų – pragmatizmo, konstruktyvizmo ir kritinės teorijos.

Konstruktyvizmas šiolaikiniame edukaciniame diskurse yra viena iš labiausiai paplitusių teorijų, padedančių pagrįsti žinojimo prigimtį. Postmodernistiniu posūkiu besidomintys autoriai pripažįsta, kad šis mūsų visuomenės virsmas skatina būtent konstruktyvistinį mąstymą (Reich, 2004b). Pažįstantis subjektas, pasak konstruktyvizmo, yra ir veikiantis subjektas. Kai kurie postmodernizmo autoriai atvirai nepriskiria savęs konstruktyvistams, tačiau jų teorijos leidžia kelti prielaidą apie jose implicitiškai (neišreikštai, numanomai) glūdinčius konstruktyvizmo pagrindus. Tokius pagrindus galima atskleisti, pvz., M. Foucault, P. Bourdieu teorijose, kai jie kalba apie įvairias socialines, į galią orientuotas, tiesos ar praktikos konstrukcijas.

Konstruktyvizmo nuostata, akcentuojanti, kad nėra žinojimo anapus žmogaus, o priešingai – žinojimą konstruoja žmonės savo sąveikos su pasauliu procese (Gordon, 2009), turėjo didelį poveikį didaktikos kaitai (Larochelle, Bednarz, 2009). Konstruktyvizmu siekiama pagrįsti, kad žinojimas nėra duotos ontologinės realybės atspindys, bet siejasi su prasmes kuriančio subjekto aktyvumu (Reusser, 2006).

Konstruktyvizmo supratimas labai platus. Yra daug konstruktyvizmo versijų: individualus, socialinis, psichologinis, kognityvinis, radikalus, kritinis konstruktyvizmas ir pan. (Gordon, 2009). Tokia įvairovė palanki skirtingų edukologijos mokslo autorių interesams. Vieni iš jų ypač orientuojasi į kognityvinio konstruktyvizmo esmines idėjas ir ugdyje pabrėžia individo mokymosi procese nuolat aktyviai naujomis žiniomis papildomas mąstymo struktūras ir pan. (Brown, Collins, Duguid, 1989; Honebin, Duffy, Fishman, 1993; Aebli, 2002; Reusser, 2006). Kognityvinio konstruktyvizmo atstovas K. Reusseris dažnai kalba apie „aha“ patyrimą, kurį besimokantieji gali pasiekti tik savo aktyvaus žinojimo konstravimo dėka. Vis dėlto šis „aha“ išgyvenimas arba galų gale ateinantis supratimas glaudžiai siejamas su teisingo atsakymo radimu, su pateikiamos informacijos įsisavinimu, kai naujas žinojimas tampa turimo žinojimo dalimi.

Kai kurie edukologijos mokslininkai ir praktikai remiasi radikaliu konstruktyvizmu. Jo atstovas E. von Glasersfeld (1991) įsitikinęs, kad „konstruktyvizmas nepretenduoja į ontologinės realybės aprašymą, kadangi jis neigia ontologiškai „tikro“ žinojimo galimybę. Faktiškai jis nekelia jokių reikalavimų „tiesai“ tradicine prasme ir turi būti labiau suprantamas kaip darbinė hipotezė, kuri gali pasirodyti vienaip ar kitaip naudinga“ (p. 203). Pagrįsdamas radikalų konstruktyvizmą, kaip episteminę priegą, E. von Glasersfeld (1997, 2009) akcentuoja jos veiksmingumą ugdyto praktikoje, pabrėžia tai, kad žinojimas konstruojamas tik remiantis asmenine patirtimi.

Taigi, konstruktyvizmas gali pagrįsti individų kuriamą savo žinojimo procesą. Tai galima sieti su individualistine epistemologija. Žinojimas tradiciškai suprantamas kaip individo veikla ir gebėjimai bei iš jų kylantis individui svarbus rezultatas. Tradicinė

epistemologija sietina su episteminiu individualizmu (Schützeichel, 2007). Remiantis individualistine epistemologija, svarbiausia ugdymo(si) funkcija tampa patobulinti individualaus mąstymo kokybę suteikiant daugiau žinių ir plečiant mąstymo gebėjimus. Besimokantieji asmeniškai turi įsisavinti temą, rengti kursinius darbus, laikyti egzaminus, gali būti atitinkamai nubausti ar paskatinti. Besimokantieji, nors ir sudaro grupę, nedažnai yra traktuojami ir vertinami kaip grupė, retai vertinama, kaip socialinė aplinka (pvz., šeima) prisideda ar neprisideda prie mokymosi proceso (Gergen, 1999).

Šiuolaikinėje visuomenėje daug dėmesio skiriama pasidalytam žinojimui (angl. *shared knowledge*), dialogui, vedančiam į naują žinojimą (Porschen, 2008; Noorderhaven, Harzing, 2009). Todėl apibrėždami žinojimo konceptą daugelis mokslininkų akcentuoja būtent socialinio aspekto svarbą. Žinojimas pasireiškia kaip žinios ikūnytos veikloje, ir yra neatsiejamas nuo gebėjimo veikti socialinėje aplinkoje (Wiater, 2007; Jucevičienė, Mozūriūnienė, 2009). Kaip pastebi W. Wiater (2007), svarbu, kad žinojimas nebūtų painiojamas su duomenimis ir informacija. Žinojimas nėra lygiavertis turimai informacijai, tačiau tiesiogiai siejasi su žmogaus gebėjimais išreikšti idėjas, panaudoti informaciją veikiant. Taigi, abejotina tampa galimybė žinias perduoti/perimti, kas ilgą laiką manyta esant esminiu ugdymo(si) veiksmu.

Ribotai su socialinės sąveikos ir informacijos socialinėje aplinkoje taikymu tradicinėse studijose susiduriantiems studentams neretai dideliu iššūkiu tampa socialinio aspekto sustiprinimas studijose – komandinis darbas, įvairių netradicinių veikėjų įtraukimas į mokymosi procesą, veikla bendradarbiaujant su socialiniais partneriais, turimos informacijos pritaikymas sprendžiant realaus pasaulio problemas.

Šiandieninės visuomenės diktuojamas poreikis ugdymui sietinas tiek su konstruktyvizmo (ypač socialinio konstruktyvizmo), tiek su socialinės epistemologijos autorių įdirbiu. Strateginės nuostatos į mokslo ir studijų kaitą pabrėžia būtinybę plėtoti besimokančią visuomenę, parentą demokratiškumo, atvirumo principais, kiekvieno asmens tapsmu visaverčiu demokratinės visuomenės nariu, aktyviai dalyvaujančiu socialiniame, ekonominiame ir kultūriniame gyvenime, prisidedančiu prie moksliosios visuomenės kūrimo Lietuvoje (Valstybinė švietimo strategija 2013–2022 m., 2013; Lietuvos mokslo ir studijų ateities vizija: Moksloji Lietuva 2030, 2012).

Socialinio žinojimo aspekto svarstymą galima aptikti įvairių mąstytojų darbuose jau nuo Platono laikų. Šios idėjos yra labai skirtingos, todėl pateikti konkretų socialinės epistemologijos apibrėžimą yra ganėtinai sudėtinga. Socialinės epistemologijos idėja neatmeta individualaus žinojimo lygmens, tačiau siekia parodyti, kaip jis gali būti praturtinamas šalia jo pasitelkiant ir socialinę dimensiją.

Socialinė sąveika gali būti suvokiama kaip žinojimo konstravimo prielaida. Pagrindinė socialinės epistemologijos charakteristika yra ta, jog episteminiams tikslams pasiekti yra pasitelkiami skirtingi veikėjai: keli žmonės užsiima žinių kūrimu ir dalijimusi (Simon, 2010).

A. Goldman (2006) teigimu, socialinė epistemologija yra socialinės žinių ir informacijos dimensijos analizavimas. Bendriausia prasme socialine epistemologija yra laikoma filosofinė disciplina, tirianti būdus ir mastą, kuriuo žinios ir episteminės (pažintinės) praktikos yra socialinės.

Pasak J. Simon (2010), socialinės epistemologijos terminas neretai siejasi su gana specifiniu diskursu, prasidėjusiu nuo 1980 m. ir apimančiu Anglijos-Amerikos episte-

mologiją, feministinę teoriją ir mokslo filosofiją. Tai siaura socialinės epistemologijos traktuotė. Tačiau filosofijoje ir kitose disciplinose gausu nuorodų į tai, kad pažinimas gali būti traktuojamas kaip socialinis reiškiny. Istorijos tėkmėje įvairūs filosofai įvairiai suvokė socialinę žinojimo dimensiją, todėl neretai skirtingi autoriai laikomi šios teorijos pirmtakais. Vakarų filosofijoje pirmiausia aptartas socialinės epistemologijos elementas yra viešas pareiškimas – kalbėtojo pateikiamas deklaratyvus teiginys klausytojams. Tai yra ketvirtas žinojimo kelias šalia atminties, suvokimo, išvadų darymo. Svarbus epistemologinis klausimas yra, ar žinios, gautos iš kitų asmenų, kokybiškai skiriasi nuo pasiektų savo atminties, suvokimo ar išvadų darymo būdu. Daugelis filosofų pripažįsta, kad beveik visas mūsų žinojimas yra gautas sąveikaujant su kitais. Laikantis šios prielaidos paradoksalus tampa ilgą laiką vyravęs įsitikinimas, kad žinojimas yra individo pasiekta būseną.

Pvz., feministinė tradicija griežtai kritikuoja individualistinę epistemologiją ir pateikia alternatyvų modelį, pagal kurį pažinimo subjektai egzistuoja skirtinguose kontekstuose, sąveikauja vieni su kitais, yra priklausomi nuo bendruomenių, kurių dalimi patys yra. Daug socialinių epistemologų taip pat pasitelkė įvairius sociologinius ir istorinius metodus tam, kad suprastų būdus, kuriuose žinojimas pasirodo kaip socialinis (pvz., M. Foucault).

Socialinės epistemologijos terminą pirmasis pavartojo S. Fuller (1988). Jo socialinė epistemologija iš principo yra epistemologiškai orientuota mokslo politika, turinti tikslą pakeisti mokslą, keisdama jo socialinę struktūrą. S. Fulleris akcentuoja institucinį ir politinį mokslo ir jo tikslų kontekstą, priverčiant mokslą atkreipti dėmesį į socialinį poreikį ir padaryti jį atsakingesnį visuomenei.

Vienas žymiausių socialinės epistemologijos atstovų yra A. Goldman (1994, 1996, 1999, 2010). Jis plėtoja veritistinę socialinę epistemologiją ir taiko ją įvairiems atvejams moksle, teisėje, politikoje ir švietime. A. Goldmanas ypač pabrėžia tiesos vaidmens reikšmę žinojimo konstravimo procesuose.

Taigi, socialinės epistemologijos teoretikai siūlo skirtingas kryptis, į kurias socialinė epistemologija turėtų orientotis. Ji turėtų būti laikoma ne vien retrospektyvia ar aprašomąja, bet ir tam tikras gaires teikiančia, padedančia pagerinti epistemines praktikas, jas labiau pritaikyti prie šiuolaikinės visuomenės poreikių. Taip socialinės epistemologijos dėmesio centre atsideria, pavyzdžiui, episteminiai demokratijos pagrindai (Fuerstein, 2008).

Gausūs ir įvairūs socialinio pažinimo aspektai atskleidžia įvairiapusių požiūrių galimybes ir poreikį traktuoti pažinimą ne vien kaip individualią veiklą. Disertaciniame darbe siejant socialinę pažinimo dimensiją ir studijų veiklą, bus analizuojamos kelios socialinės epistemologijos idėjos, leidžiančios nušviesti ir atliepti šiuolaikinius švietimo iššūkius. Socialinis aspektas, svarbus pažinimui edukaciniame diskurse, gali būti nagrinėjamas tiek makro-, tiek mezo-, tiek mikrolygmeniu. Ugdymo mokslui ir praktikai svarbu tapti atviriems šiandieninei visuomenei ir joje vykstantiems procesams, egzistuojančioms problemoms. Kartu svarbu gilintis į socialinius procesus, vykstančius organizacijose – universitete, bendruomenėse, įmonėse ir pan. Universitetinėse studijose vykstančios sąveikos taip pat gali įkūnyti savotišką visuomenės mikro modelį, pasitelkti būdus ir priemones, leidžiančias ugdytis kompetencijas, reikalingas sėkmingai orientacijai ne tik ugdymo(si) institucijoje, bet ir už jos ribų.

Nuo individualaus žinojimo pereinant prie pasidalyto žinojimo įvyksta svarbus lūžis ne tik epistemologijoje, bet ir edukologijoje. J. Aczel (2002) pastebi, kad postmodernizme tapo aiškiai matomos problemos dėl supratimo, kad žinojimas, galvojimas, tikėjimas ir pan. yra būdingas individualiam žmogui. Tai siejosi su tradicinės epistemologijos prielaidomis, kad, laikydamasis tam tikrų taisyklių, atskiras individas gali pasiekti žinojimą, kuris yra universalus. Tradiciniai mokymo programos dokumentai, klasės praktikos ir patikrinimo politika numano, kad atskiras studentas yra ugdymo(si) pastangų centras, nepriklausomas nuo bendramokslių ir kitų visuomenės narių. Atkreipus dėmesį į socialinę žinojimo dimensiją, edukacinėje praktikoje iškyla nemažai problemų ir iššūkių. Įprastinė nuostata, kad žinojimas yra atskiro subjekto prerogatyva, veda prie nenoro dalytis žinojimu ir tokiu būdu skatinti jo augimą. Siekiama tradiciškai demonstruoti žinojimą, kaip savo nuosavybę ir vertybę pačią savaime, vertinančiam dėstytojui. Toks supratimas turi gilią prielaidą apie universalią, objektyvią tiesą (ją kuria mokslas kaip institucija), o dėstytojas yra legituotas institucinio mokslo žinių atstovas, pripažintas autoritetas. Dar sudėtingesnė situacija iškyla, kada dirbama grupėmis ir sąmoningai nesiekiamas dalytis žinojimu arba palaikoma idėja, kad grupėje atsiranda individų, kurie vis tiek imsis analizės ir sprendimo net ir be aktyvaus kitų grupės narių dalyvavimo. Ši dažna grupinio darbo tendencija taip pat tiesiogiai siejasi su tradicine epistemologija, pabrėžiančia žinojimą, kaip atskiro individo nuosavybę.

Pati koncepcija „socialinis“ epistemologijoje gali būti vartojama skirtingomis prasmėmis. Kaip pastebi R. Schützeichel (2007), socialinė epistemologija atsigręžia į individualių pažinimo subjektų komunikacijos ir dalijimosi žinojimu santykius. Tačiau individų socialinį veikimą galima suprasti įvairiai, pvz., kaip suminių arba nesuminių individualizmą arba kolektyvistinę poziciją. Suminiame individualizme individai, o ne socialinės bendruomenės yra suprantami kaip subjektai ir žinių nešėjai. Nesuminis individualizmas numato, kad grupinių sprendimų negalima kildinti iš individualių intencijų. Daugelis socialinių fenomenų kyla iš grupių ar kolektyvų. Kolektyvistinė pozicija pažymi, kad „žinojimas“ yra priklausomas nuo episteminių bendruomenių egzistencijos.

Socialinis žinojimo aspektas edukaciniame diskurse įgauna nevienareikšmę prasmę. Iš vienos pusės iškyla būtinybė paisyti besimokančiųjų socialinio konteksto ir siekis ugdyti besimokančiuosius, aiškiai suvokiančius tokio konteksto svarbą, kai jie sprendžia konkrečias socialines problemas. Kartu studentų grupėje vykstantis bendradarbiavimas yra svarbus socialinis veiksnys, padedantis kurti naują žinojimą, kaip individualaus žinojimo sumą. Studentų žinojimo konstravimo praktikoje galima aptikti tiek objektyvizacijos, tiek subjektyvizacijos aspektų. Objektyvuojančios praktikos sudaro jų sociokultūrinį pagrindą, jų priklausomybę tam tikrai episteminei grupei, į kuriuos jie turi atsižvelgti veikdami, bet gali transformuoti subjektyvizacijos procese.

Socialinis žinojimo aspektas išryškėja kalbant apie tai, kad kiekvienas besimokančysis gyvena tam tikrame sociokultūriniame kontekste, veikiančiame jo žinojimą. Socialiniu žinojimo konstravimu besidomintys autoriai (Berger, Luckman, 1999; Gergen, 1999) palaiko idėją, kad žinojimas nėra tik individualaus kognityvinio, bet ir socialinio proceso produktas. Socialinis žinojimo konstravimas pabrėžia tiek kasdienio žinojimo svarbą, tiek platesnį supratimą, kalbant apie objektyvizuotą žinojimo formą – legitimaciją, institucionalizaciją, socializaciją, kurios parodo, kaip atsiranda bendras žinojimas ir intersubjetyvumas.

A. K. Jha (2012) teigimu, ugdymo praktikoje paisant konstrukcionizmo idėjų išryškėja hierarchijos pašalinimas, kada ekspertai perduoda nešališkas, universalias žinias studentams. Konstrukcionizmu besiremianti pedagogika ragina atsižvelgti į kontekstą, kuris veikia žinojimą. Tokiu būdu aktualumą įgauna pragmatinis sukonstruoto žinojimo pritaikymas, alternatyvūs požiūriai, komandinis darbas ieškant konsensuso, realių problemų sprendimas.

Disertaciniame darbe pirmiausia bus aptariamos svarbą šiuolaikiniam edukaciniam diskursui įgaunančios socialinės epistemologijos idėjos, glaudžiai besisiejantios su konstruktyvizmo pagrindais, taip užtikrinant socialinio žinojimo konstravimo galimybes. Vėliau pasitelkus probleminio mokymosi universitetinėse studijose atvejį bus atkreipiamas dėmesys į šio mokymosi būdo sudaromas sąlygas atliepti šiandieninės visuomenės socialinio žinojimo konstravimo poreikį bei kylančias problemas.

1.2. Socialinis žinojimo konstravimas ir episteminiai demokratijos pagrindai pragmatizmo teorijoje

Viena iš konstruktyvizmo formų yra pragmatinis konstruktyvizmas, kuris aiškina, kaip žinojimas yra konstruojamas socialinėje sąveikoje, sprendžiant aktualias problemas ir laikantis tam tikrų pamatinių vertybių – demokratijos, episteminės įvairovės ir pan. Pragmatizmo teorija labiausiai akcentuoja žmogaus aktyvumą, veiklumą, patirtį. Pragmatizmas artimai siejasi su visuomenės gyvenimu, kintančiomis žmonių reikmėmis (Ozmon, Craver, 1996). Episteminę pragmatizmo poziciją išreiškia jau jo pradininkai. Pragmatizmo teorija įveda ypač svarbių pakeitimų į tradicinį tiesos suvokimą. Ch. S. Peirce'as, gilindamasis į tiesos klausimą, labiausiai pabrėžė daugumos suvokimo, nuomonės ir tarpusavio susitarimo reikšmę (Duoblienė, 2006). V. Džeimsui (1995) tiesa turėjo labai aiškius praktinės naudos kriterijus. Ch. L. McCarthy (2005) teigimu, tradicinis tvirtinimas, kad kažkas yra žinoma, glaudžiai susijęs su tvirtinimu apie tiesą, kuri yra žinoma. Tačiau tradicinė žinojimo koncepcija šiuo metu yra suprantama kaip problemiška ir „tiesa“ yra didelė šios problemos dalis. Perspektyvios tampa neopragmatizmo atstovo R. Rorty (1999) idėjos, nurodančios, kad nieko negalima pasakyti apie tiesą, išskyrus tai, kad galima apibūdinti įtikinimo procedūras, kurias naudoja visuomenė. Tiesos pašalinimas iš žinojimo koncepcijos ir atsisakymas teorijos apie tai yra filosofinio pragmatizmo inovacija.

Pastebima, kad pragmatizmas ir konstruktyvizmas neretai yra suprantamos kaip artimos pozicijos ir jas linkstama priskirti „silpnoms teorijoms“. Pragmatizmo ir konstruktyvizmo ryšius analizuojantys autoriai akcentuoja, kad „silpnos“ šios teorijos tampa universalios tiesos pagrindimo rėmuose, nes jos yra „stiprios“, jei laikomės atviros, daugialypės, eksperimentuojančios ir antidogmatinės tiriančios krypties (Reich, 2004a).

Į episteminę diskusiją įsitraukė ir vienas garsiausių pragmatizmo atstovų J. Dewey, pragmatizmo klausimus labiausiai susiejęs su edukaciniu diskursu. J. Dewey argumentuoja, kad tiesa nėra kažkas absoliutaus ar grynai atsitiktinio. Jo nuomone, tiesa yra priklausoma nuo tokių faktorių, kaip interesai, įpročiai ar kontekstas. Pragmatistų teigimu, idėjos reikšmė arba tiesa kyla iš jos socialinių pasekmių (Garrison, 2004). J. Dewey patei-

kia pavyzdį su spyna: nėra absoliutaus raktų, atrakinančio visas spynas, ir bet kokio raktų nepakanka tam tikrai konkrečiai spynai atrakinti. Todėl kai norime sukonstruoti spynai tinkantį raktą, turime atsižvelgti į objektyviai duotas aplinkybes (Hickman, 2004b). Taigi pragmatizmas yra priešingas esencializmui ir daugeliu aspektų artimai siejasi su konstruktyvizmu. Esmės egzistuoja, bet jos nėra amžinos. Pragmatizmas siekia, kad žinojimą konstruojantys subjektai nuolat vertintų savo reikšmių, esmių, identitetų konstrukcijų pasekmes. „Jūs būsite pažinti pagal jūsų darbo vaisius“, – tokia pozicija apibendrina pragmatizmo palaikomą žinojimo konstravimo esmę (Garison et al., 2004).

Pabrėžiamas žinojimo konstravimo reliatyvizmas vis dėlto neturėtų būti siejamas su subjektyviomis žinojimo konstrukcijomis. Konstrukcijos ir kartu tikrovės versijos visada atspindi sąsajas su jau egzistuojančia tikrove. Konstruojantys subjektai visada yra sąistomi ryšių su savo laiku, socialiniais ir kultūriniais kontekstais. Pragmatizmo atstovai nelinkę pasitenkinti bet kokia konstrukcija, vietoj to jie bando pasiekti pagrįstą ir praktiškai veiksmingą, gyvybingą tikrovės konstrukciją. Praktika apriboja konstrukcijas ir jų kūrimo metodus, nes juos valdo interesai, galios, sėkmės ir nesėkmės, išmatuojamumas, neišmatuojamumas ir t. t., susikalbėjimas rutininėje bendruomenių praktikoje ir institucijose (Reich, 2004 b). Gyvybingos konstrukcijos yra galimos tik artimai sąveikaujant su socialine aplinka, kurioje tos konstrukcijos (realiai ar bent jau potencialiai) turėtų veikti. Siejant tai su edukaciniu diskursu pasidaro svarbus mokymosi subjektų dalyvavimas socialinėje aplinkoje, į mokymosi procesą įsitraukiant įvairiems veikėjams, kurie gali laiduoti kuriamų konstrukčių gyvybingumą. Konstravimo ir praktikos socialiniame kontekste veikimas yra abipusis. Konstravimas, kaip projektas, padeda praturtinti, dekonstruoti ir rekonstruoti praktiką. O praktika veikia kaip konstrukčių gyvybingumo testavimas. Taigi, konstravimas įvertinamas, kaip esminis faktorius kuriant naują žinojimą, o socialinio konteksto vaidmuo leidžia sukurti veiksmingus konstruktus ir juos išbandyti. Pragmatizmo teorijoje tiesa glūdi anapus objektyvizmo ir reliatyvizmo (Sullivan, 2002).

Veikiant globalizacijos, demokratijos procesams, atsiranda vietos mąstymo pliuralizmui, kuris įgalina įvairiausias interpretacijas. Interpretacijų konfliktas neišvengiamas horizontaliajame mąstyme. Tačiau pabrėžiama ir tai, kad egzistuoja vertikalusis mąstymas, kuris leidžia vienas interpretacijas priimti, kitas – atmesti. Pragmatizmo atstovų teigimu, „teisingesnis“ žinojimas yra tas, kuris išbandytas ir veikia praktiškai. Žinios nėra tai, kas atspindi tiesą, bet tai yra perspektyviausia pasaulio interpretacija (Gordon, 2009).

Pragmatinio konstruktyvizmo idėjas palaikančio M. Gordon (2009) nuomone, pragmatinis konstruktyvizmo diskursas yra ne tik aprašantis, bet ir normatyvinis. Nurodomoji teorija apima ne tik teorinius pagrindus apie žinojimą ir mokymą, bet ir rekomendacijas, ir patarimus mokymo(si) proceso dalyviams. Taigi pragmatizmo idėjos nesunkiai randa savo vietą šiuolaikiniame, konstruktyvistinės ir socialinės epistemologijos principais grindžiamame edukaciniame diskurse. Ugdymas nėra arba neturi būti suprastas kaip stabilių idėjų perdavimas iš kartos į kartą, bet tai turi būti būdas perkonstruoti socialinius santykius taip, kad žmonės turėtų galimybę adekvačiai reaguoti į besikeičiantį pasaulį (Brinkmann, Tanggaard, 2010).

J. Dewey (pagal Brinkmann, Tanggaard, 2010) siekė parodyti, kad praktinių veiksmų ir mąstymo atskyrimas neteisingas ne tik kaip filosofinė tezė, tačiau sukelia problemines socialines pasekmes, atskirdamas tuos, kurie žino (pvz., yra išmokyti teorinių mąstymo formų), ir tuos, kurie nežino, bet gali dirbti, jei yra tinkamai apmokyti tų, kurie

žino. Ši situacija turėtų būti pakeista į tai, kad žmonės žino skirtingus dalykus ir visa tai, ką mes žinome, turi turėti koki nors ryšį su praktiniu veikimu. Aptartos idėjos atskleidžia dvigubą svarbą ugdymuisi, taip pat ir universitetinėms studijoms. Iš vienos pusės, keičiasi studijų turinys, kuris nuo pasitikėjimo ekspertų išdėstyta programa pereina prie mokymosi, priklausomo nuo situacijos, ir aktyvaus veikimo joje. Iš kitos pusės, atkreipiamas dėmesys į socialinę žinojimo dimensiją, kuri suteikia galimybes įvairiems subjektams veikti kartu, dalytis savo žinojimu ir taip jį plėsti.

Objektyvus žinojimas, kuriuo remiasi tradicinė epistemologija, šiuolaikinėje edukologijoje pirmenybę perleidžia į veiksmą, atlikimą orientuotai epistemologijai. Perkeliant šias mintis į edukacinį diskursą, galima modeliuoti į veikimą nukreiptą edukacinę praktiką, kai vien teoriniai svarstymai atrodo nepakankami tam tikro dalyko mokymuisi. Tai gerai pastebima vertybių ugdymosi srityje. Pavyzdžiui, autonomijos neįmanoma perduoti metodologiškai, ji negali būti subjektui perduota argumentuojant. Būtina atsisakyti metodų, kurie moralę ir etiką suvokia kaip kognityvinius žinių dėmenis ir bando juos argumentuoti perduoti kitiems žmonėms. Priešingai, ugdymas visada yra suvokiamas kaip veikla. Kas nori pasiekti, kad besimokantieji ugdytųsi, tas moko sąveikauti tarpusavyje ir negali tikėtis, kad ši sąveika vyks pagal iš anksto numatytą planą (Volkers, 2008).

Aktyvaus veiklumo pabrėžimą galima sieti su socialine pažinimo dimensija. Pažinimas, kaip kontempliacija, dažniausiai nurodo į vienišo, mažlaus išminčiaus vaizdą, o veikla akcentuoja orientaciją ir prisitaikymą supančioje aplinkoje, socialinę sąveiką. Veiksmas siejasi su intersubjektyvumu, nes vyksta tam tikro susitarimo rėmuose arba nurodo naujo susitarimo būtinybę, kai veiksmai nebeatitinka ankstesnės nustatytos tvarkos. Pragmatizmo filosofijos atstovas Ch. S. Peirce'as apibrėžia ryšius tarp realybės ir bendruomenės kaip abipusiškus. Realybė priklauso nuo bendruomenės apsisprendimo. Realybė (ji pati, ne tik tiesa) susideda iš bendruomenės prieitų susitarimų. Bendruomenės interpretacijos realybę ne atspindi, o konstruoja (Stickers, 2004).

Aktyvus subjektų veikimas atkreipia dėmesį į ateityje reikalingą žinojimą, „kaip atlikti naujus žingsnius žaidime ir kaip pakeisti pačias žaidimo taisykles“ (Aczel, 2002). Dewey, be kita ko, iš pragmatizmo pozicijų kalba ir apie galią, kuri, jo nuomone, atsiranda naudojant praktikoje. Jo teorijoje galia yra veiklos, darymo, darbo galia. Skiriant daug dėmesio mokymui (treniravimui), neatkreipiamas dėmesys į veikiantįjį, jo iniciatyvą, išradingumą ir pan. Testais pagrįstas mokymas(is) labiausiai akcentuoja treniravimąsi ir atsiminimą. Šiuolaikinis politinis kontekstas, pabrėžiantis standartus, testus ir atskaitomybę, nėra palaikomas tų pedagogų, kurie pirmenybę teikia konstruktyvistiniam ir pragmatiniam mokymosi modeliui (Gordon, 2009).

Pasak J. Dewey (Дьюи, 2000), žmogaus aktyvumas ypač pasireiškia eksperimentuojant. Eksperimentuodamas žmogus mokosi mokytis. J. Dewey patirtį apibūdina kaip eksperimentavimą. Priskiriant svarbią reikšmę eksperimentavimui atsiranda naujas požiūris į pažinimą, išnyksta patirties ir racionalaus žinojimo bei pagrindimo priešprieša. Patirtis – tai nėra pojūčių ar įgautų žinių suma, patirtis padeda valdyti veiklą, kelti hipotezes ir jas tikrinti. Kai veikiama ne aklai, iš įpratimo ar remiantis tradicijomis, veiksmai tampa racionalūs, patirtis įgauna ugdymosi funkciją. Patirties ir proto antitezė žmogaus gyvenime netenka prasmės. Žiūrint plačiau, teorija ir praktika taip pat negali būti priešpriešinamos.

Verta pastebėti J. Dewey keltą idėją, kad ugdymo institucijos dažnai atima iš besimokančiųjų galimybę eksperimentuoti ir verčia mokytis to, kokią informaciją apie pasaulį yra sukaupę kiti žmonės. Pragmatizmas ragina mokytis ne pačių faktų, bet pažinimo metodu. Tik pats atrasdamas studentas gali identifikuoti prasmes, egzistuojančias visuomenėje, ir panaudoti šį žinojimą savo studijų procese.

Vis dėlto pedagogai dažniausiai per greitai nori apriboti mąstymą. Per didelė įvairovė, pliuralizmas atrodo kaip veiksniai, pažeidžiantys studijų procesą. Iškyla pasyvaus žmogaus paveikslas, kuris yra patenkintas palikdamas daiktus tokius, kokie jie „yra“. Tačiau jie nėra „tokie“, mes konstruojame mokymosi pasaulį, kuris veikia tai, kaip mes matome ir gyvename. Norint įgalinti besimokančiuosius, kad jie atskleistų savo galimybes ir savo identitetą, reikia keisti mokymosi procesą, leisti dalyvauti, apsvarstyti alternatyvas, reflektuoti prasmę (Garison et al., 2004).

Šiuolaikinio pragmatizmo atstovas R. Rorty (cit. Mažeikis, 2006) pastebi, kad socializacijos procesas pirmiausiai yra siejamas su tiesa kaip adekvatumu visuomeninėms normoms ir konvencijoms. Priešingai, socializacijos įvairovė bei individuacija daugiau siejama ne su tiesos, o su laisvės paradigmomis. Studentas įgyja ir pozityvią laisvę kurti savo žinojimą, valdyti jį, naudodamasis įvairiais šaltiniais, aktyviai dalyvaudamas žinių valdymo procese, savotiškai eksperimentuodamas, įsijungdamas į įvairias bendruomenes. Pasak R. Rorty (cit. Mažeikis, 2006), tik įvaldęs įvairius socializacijos modelius, žmogus yra pasiruošęs individuacijai.

Formalųjį ugdymą institucijoje J. Dewey (2013) vadina paviršutinišku lyginant su kitais. Bendravimas, pasak jo, turi ugdomąją reikšmę, padeda įgyti daugiau įvairesnės patirties, užtikrina bendrą supratimo lygį. Vien formalus ugdymas institucijoje tampa tolimas nuo realybės ir negyvas arba abstraktus ir knyginis.

Sąveika mokytojas-mokinys ar dėstytojas-studentas yra gana formalizuota ir ribota, nes kitose aplinkose grynu pavidalu nesireiškia, kai turime omenyje tik mokantį mokytoją ir besimokantį mokinį. Be to, tai dažnai nėra *socialiniai ryšiai* tikrąja to žodžio prasme. Apie tokius santykius J. Dewey (2013) yra teigęs, kad „daugumos žmonių, priklausančių socialinei grupei, tarpusavio santykiai primena mašinos veikimą. Individai neretai naudojami kitais siekdami savų tikslų, neatsižvelgdami į kitų žmonių jausmus ar moralines nuostatas, neklausdami jų sutikimo ir galvodami tik apie galutinį rezultatą“ (p. 7). Jei tokie santykiai susiklosto, pvz., tarp dėstytojo ir studento, negalima jų vadinti socialine grupe, net jei jie veikia kartu.

Pragmatizmas siekia, kad būtų sprendžiamos realios gyvenimo problemos. Ugdymo turinio pagrindas – sąveika su autentiška aplinka. J. Dewey (Дьюи, 2000) pastebėjo, kad geriausias mokymosi ugdymo institucijoje rezultatas – gebėjimas mokytis iš paties gyvenimo. Svarbios ne pačios žinios savaime ir jų kaupimas, tačiau gebėjimas jas panaudoti asmeniškai reikšmingoms problemoms spręsti. J. Dewey išplėtojo problemomis pagrįsto mokymosi modelį (Hickman, 2004b). Analizuodama pragmatizmo teorijoje savitu būdu sprendžiamus episteminius klausimus, S. Sullivan (2002) atkreipia dėmesį, kad, pasak J. Dewey, žinojimas nėra suprantamas kaip tikslaus pasaulio atspindėjimo rezultatas, bet kaip eksperimentinio tyrimo metodas, kuriuo naudodamiesi žmonės nagrinėja jiems išylančias problemas.

J. Dewey edukologijos mokslo teorijai ir praktikai siūlo remtis holistine filosofija, integruojančia mąstymą, jausmus ir veiklą, kas neretai dar yra atskiriama. Kad būtų ska-

tinamas besimokančiųjų gebėjimas reflektuoti praktikos sąlygas ir konstruktyvių sprendimų galimybes, reikalingos naujos ugdymo formos. Tokiu būdu mokymosi negalima redukuoti į reprodukciją (atkartojimą, kopijavimą) ir imitavimą. Konstruktyvizmu ir pragmatizmu besiremiantis ugdymas yra raktas atliepti naujus visuomenės iššūkius ir padėti jai keistis į laisvesnę ir demokratiškesnę.

J. Dewey (Дьюи, 2000) teorijoje ypač akcentuojamos demokratijos idėjos. Remiantis Dewey idėjomis, pagrindžiami episteminiai demokratijos pagrindai (Anderson, 2006). Demokratiją Dewey laikė ne vien valstybės valdymo, bet apskritai socialinio gyvenimo forma. Tai svarbu ir kalbant apie socialinį žinojimo konstravimą. Remiantis J. Dewey, galima ieškoti atsakymų į klausimus, kas yra žinojimu disponuojantis subjektas ir kieno žinojimas yra vertingas, kaip jis dera (turi būti derinamas) su kitų individų žinojimu. Pasak J. Dewey mokslinį palikimą aktyviai analizuojančio K. Reich (2012), remiantis J. Dewey, galima išskirti du demokratijos kriterijus. Jais gali būti atskleista ir episteminės įvairovės esmė. Pirmasis principas pažymi, kad kiekvienoje socialinėje grupėje egzistuoja tam tikri socialiniai interesai. Antras principas kyla iš to, kad J. Dewey mano, jog kiekvienoje socialinėje grupėje egzistuoja sąveika ir kooperaciniai ryšiai su kitomis grupėmis. Šie du principai turėtų būti įgyvendinami kartu. Demokratija gali efektyviau augti, kai sąveika vyksta ne tik socialinės grupės viduje, atkreipiant dėmesį į pagrindinius interesus vienoje lokaliroje bendruomenėje ar vienoje tautoje. Taip pat numatoma, kad žmonės tampa kompetentingi suvokti ir priimti skirtingas perspektyvas ir interesus sąveikaudami su kitomis grupėmis. Pritaikant demokratijos ir įvairovės sąvokas edukaciniam kontekstui atkreipiamas dėmesys į interesų pasidalijimą grupėje ir bendradarbiavimą už jos ribų. Pvz., mikrolygmeniu galima kalbėti apie komandinį darbą, bendram tikslui sutelkiantį heterogeninę grupę, kurios nariai pasižymi gebėjimų, interesų, požiūrių, patirčių ir kitokia įvairove. Kalbant apie susidūrimą su kitomis grupėmis ir jų atstovaujamaiais interesais, verta svarstyti besimokančiųjų bendravimą ir bendradarbiavimą su skirtingais žmonėmis už ugdymo institucijos ribų, dalyvavimą įvairių bendruomenių, organizacijų veikloje.

Demokratinės tendencijas ugdyme analizuojantis D. Morse (2007) atkreipė dėmesį į patirties svarbą ugdymuisi demokratijos kontekste. Autoriaus teigimu, iki pasirodant J. Dewey veikalams asmens patirtis filosofijoje buvo nuvertinama. Kartu įsitvirtino hierarchiniai santykiai, nes tikima, kad ne pats žmogus, o kažkas iš aukščiau atlieka reguliacines funkcijas. Patirtis yra unikali ir nenutrūkstama. Patirčių pliuralizmo pripažinimas yra būtina demokratijos sąlyga. Vienas pagrindinių demokratijos bruožų yra lygybė. Būtinai atvirumas vienas kitam kaip unikaliai egzistencijai. Demokratijai reikalinga laisva skirtybių interakcija. Demokratinis gyvenimo būdas turi užtikrinti, kad įvairovė sudarys sklandžią visumą be kokio nors išorinio reguliavimo. Pragmatizmo atstovai (pvz., Hickman, 2004a), pripažindami episteminės įvairovės reikšmę, dažniausiai remiasi dviem tezėmis: kiekvienos nuomonės vertė yra reliatyvi iš kokios nors ypatingos perspektyvos; jokia perspektyva nėra tokia privilegijuota, kad galėtų būti vienintelė ar esanti virš kitų.

Heterogeniškumas bendradarbiaujant skirtingiems subjektams, iš vienos pusės, tiesiogiai veda į demokratijai reikalingą nuomonių įvairovę, konsensuso paieškas, o iš kitos pusės, yra susijęs su išylančiomis problemomis. J. Dewey vartoja solidarumo terminą, kuris gali būti pasitelktas ir edukaciniame diskurse kalbant apie sėkmingą komandinį darbą, aktyviai dalyvaujant visiems nariams. J. Dewey švietimo paradoksu įvardija bū-

tinybę laviruoti tarp laisvės ir solidarumo. Pasak K. Reich (2012), demokratinis paradoksas tarp laisvės (įvairovės) ir solidarumo pasirodo kaip edukacinis paradoksas: jei besimokantiejiems reikia tinkamų sąlygų asmeniniam augimui ir įvairovės realizavimui, tai tuo labiau reikia atsižvelgti į socialiai marginalizuotus asmenis, kuriems reikalingas solidarumas ir kompensacinis palaikymas. Demokratijos klestėjimui svarbu, kad būtų subalansuota laisvė/įvairovė ir solidarumas.

Pragmatizmo ir įvairovės problematiką analizuojantis W. J. Gavin (2012) akcentuoja, kad įvairovės apibrėžimai yra skirtingi. Ji turi „slaptą“ ir „manifestinį“ įvaizdį. Paviršutiniškai ji gali pasirodyti kaip kažkas išsprendžiamo, bet gilesniame lygmenyje ji pasirodo kaip siektinas idealas, kurį vis turime patvirtinti, ir ji, kaip idealui būdinga, negali būti visiškai pasiekama. Autoriaus teigimu, įvairovė turi kontekstą, egzistuoja laike ir erdvėje, tai jos manifestinis turinys. Tačiau čia egzistuoja ir latentinis turinys, kai kitas yra asimiliuojamas į dominuojančią kultūrą, taip įvairovė įgyja tragišką dimensiją. J. Dewey niekada nesutiktų, kad įvairovė yra tragedija. Vietoj „sulydymo“ įvairovei apibūdinti, jo nuomone, geriau tinka „orkestro“ metafora.

Šiuolaikinio pragmatizmo atstovas R. Rorty (cit. Reich, 2012) plėtoja idėją apie į aktyvumą orientuotą, nuolat palaikomą atitinkamais veiksmais, demokratijos pobūdį. Demokratija numato gyvą bendruomenę, kurios standartai ir gyvybingumas yra sukurti jos viduje. Nėra jokio transcendentinio demokratijos patvirtinimo. Kaip patirtis, demokratija visada yra eksperimentinio pobūdžio. R. Rorty teigimu, negali būti jokio ilgalaikio sprendimo, kurio realybės paaiškinimas būtų labiau pateisinamas ar efektyvesnis nei kitai. Visi konstruktai yra atviri interpretacijoms. Tai yra pažįstančių ir veikiančių subjektų sukurtos tikrovės versijos, kurios nesuponuoja visuotinių, validžių kriterijų egzistavimo. Socialinė grupė, kuri gali įvertinti tiesos ar naudingumo pagrindus, yra platesnė nei tiesiog mokslinių ekspertų grupė, veikianti specifiniame lauke, ir atspindi demokratijos teorijos idėjas (Anastas, 2012).

K. Reicho (2012) teigimu, J. Dewey demokratijos principai yra lemiami švietime. Švietimas, pasak J. Dewey, yra būtina sąlyga visuomenės ir mokslo vystymuisi. Autoritarinius ryšius svarbu keisti demokratinės sąveikos įvairove. Neopragmatizmo atstovai siūlo kritiškai vertinti tokius teoretikus kaip, pvz., J. Dewey, besąlygiškai tikinčius progresu, vykstančiu, kai visi švietimo sistemos veikėjai atlieka savo pareigas. Postmodernus būvis nukreiptas į kritinį ir reflektyvų mąstymą, į vaidmenų išsiskaidymą, susipynimą, į alternatyvias priemones švietimo problemoms spręsti, į didelio neapibrėžtumo situacijas, pasižyminčias įvairove.

K. Reichas (2012) akcentuoja svarbų klausimą kalbėdamas apie demokratiją švietimo kontekste: kokias aktyvaus dalyvavimo formas galima pasiekti įvairiose bendruomenėse? Autorių neramina mintis, jog nesėkmingai organizuojant dalyvavimą bendruomenių veikloje iškyla pavojus, kad interesai dar labiau išsiskaidys ir taip susikurs erdvė naujoms neproduktyvioms galios kovoms.

Disertacijos kontekste, orientuojantis į demokratinių principų ugdyme(si) realizavimą, taip pat svarbu stebėti, kad įvairovė keltų ne sąmyšį, bet laiduotų sėkmingą tarpusavio bendradarbiavimą socialiniame žinojimo konstravime. Taigi, pragmatizmo keltas idėjas apie demokratinių principų įgyvendinimą tikslinga plėtoti, kas ir bus daroma toliau disertacijoje, pasitelkiant kritinę M. Foucault teoriją.

1.3. Galios santykiai ir socialinis žinojimo konstravimas kritinėje M. Foucault teorijoje

Tradicinėse studijose dalyvaujančių subjektų vaidmenų modelis yra savitas, gana aiškiai apibrėžtas. Tai dėstytojas, turintis eksperto-autoriteto statusą, studentai – dėsto- mo dalyko naujokai ir perduodamas/perimamas (dažniausiai paskaitų forma) studijų turinys (tiesa). Šiame kontekste iškyla hierarchinis galios santykių modelis. Kiekvienas paminėtas tradicinių studijų elementas prisideda prie hierarchinių santykių palaikymo. Dėstytojas tradiciškai suvokiamas kaip legitimus mokslo bendruomenės atstovas, kuris yra geriausiai susipažinęs su mokslo bendruomenės sukurtu žinojimu. Dėstytojo episteminio autoriteto legitimumą užtikrina daugybė procedūrų – visas dėstytojo studijų ir kvalifikacijos gavimo bei kėlimo procesas laidoja jo išskirtinumą ir aukštesnį statusą studento atžvilgiu. Populiarios žinių perdavimo formos (pvz., tradicinės paskaitos) įtvirtina asimetrinius santykius tarp dėstytojų ir studentų (Parton, Bailey, 2008). Ugdymo turinys, pateikiamas kaip objektyvi tiesa, legitimuojamas episteminiu dėstytojo autoritetu, atstovaujančiu mokslui kaip institucijai. Curriculum modelis, nukreiptas į informacijos perdavimą, yra fundamentaliai autoritarinis, taigi, netolerantiškas, ribotas (Bailey, 2000).

Šiandieninėje studijų realybėje toks modelis nėra pakankamas. Šiuolaikinė visuomenės situacija, aukštojo mokslo elitinio statuso kaita į masinį verčia atkreipti dėmesį į tai, kad mokymasis nėra tapatus mokymui ir besimokantieji įgyja aktyvų vaidmenį mokymosi procese. J. B. Biggs (2003) nuomone, anksčiau efektyviai veikusi paskaitų forma, pasikeitus laikmečiui, praranda savo efektyvumą. P. Jucevičienės (2007) teigimu, mokymas labiau pabrėžia žinių kiekybę nei kokybę, esminis metodas mokyme yra informacijos teikimas. Verta ieškoti naujų studijų formų, susijusių su potencialiomis galimybėmis priimti, išlaisvinti ir tikslingai panaudoti studentų įvairovės sąlygojamas mokymosi situacijas. Dėstytojų statusas taip pat keičiasi, ne visada dėstytojas atstovauja eksperto pozicijai. Dėstydamas jis remiasi ne vien savo atliktais tyrimais, išvalgomis, tačiau pasitelkia ir komentuoja atrinktą dalį kitų autorių atliktų tyrimų ir pateiktų teorijų (Edwards, Usher, 2000). Dėl šių ir panašių kaitos tendencijų kyla atnaujintų studijų suvokimo ir realizavimo poreikis, verta naujai permąstyti studijų procese dalyvaujančių subjektų santykius. Siekiant edukacinės naudos studentams, svarbu kurti aplinką, palankią kritiniam mąstymui, leidžiančią atpažinti galios santykius ir juos keisti.

Geriau suprasti susiklosčiusią situaciją ir jos kaitos būdus galima pasitelkiant makrolygmens sąveikų veikimą ir analizuojant, kaip galios santykiai vystosi visuomenėje ir kaip jie sąveikauja su mezolygmeniu, pasireiškiančiu universiteto kaip institucijos sąveika su kitomis institucijomis, ir mikrolygmeniu, atspindinčiu konkrečios žinojimą konstruojančių subjektų grupės sąveiką universitetinėse studijose. Pasinaudojant M. Foucault teorija, įvairių subjektų veiklą, jų sąveiką galima analizuoti iš galios pozicijų. Kaip analizuodamas epistemines įvairovės problematiką pastebi K. Reich (2012), nereikėtų suprasti, kad M. Foucault viską redukuoja į galią. Jis greičiau galią suvokia kaip centrinę matmenį diskursuose, praktikose, rutinoje ir institucijose. Mąstytojas tiesiog prideda naują, dažnai implicitinius dalykus aiškiau atskleidžiančią analizės perspektyvą. M. Foucault diskurso galia parodo, kaip svarbu nepamiršti kritinio išorinių galios santykių tyrimo, taip pat ir pastebėti galios veikimą, kuris nuolat daro įtaką žinojimo konstravimo procesuose dalyvaujančių subjektų diskursams ir veiksams.

M. Foucault teorijoje galima išvelgti socialinio konstravimo perspektyvą, nes jis savo nagrinėjamus fenomenus atskleidžia ne kaip duotybę, bet kaip gaminimą, kūrimą. Svarbi vieta jo teorijoje tenka žinojimo konstravimui. Nagrinėjant M. Foucault teoriją, galima pastebėti, kaip žinojimo konstravimo klausimus jis palaipsniui susieja su plačiai išvystyta galios santykių analize. M. Foucault episteminiams klausimams skyrė daug dėmesio jau ankstyvajame savo kūrybos periode. Naudodamasis *epistemos* sąvoka jis bandė atskleisti žinojimo susiformavimo bei perdavimo mechanizmą, atsakyti į klausimą, kaip gimsta tam tikras žinojimo tipas, kodėl vieną žinojimo tipą keičia kitas ir pan. (Gumauskaitė, 2002). Vėlesniuose darbuose, ypač veikaluose „Disciplinuoti ir bausti“ bei „Seksualumo istorijos“ pirmoje knygoje „Valia žinoti“, jau aiškiai išskristalizuoja valdžios/galios koncepcija, su kuria mąstytojas glaudžiai susiejo žinojimo problematiką.

M. Foucault (1999) siekia išvengti painiavos dėl terminų ir paaiškina, kad jo *valdžios* konceptas turi ne politinį, bet socialinį matmenį: „Valdžia aš vadinu ne valdžią kaip institucijų ir aparatų visumą, užtikrinančią piliečių pavaldumą kokioje nors konkrečioje valstybėje. <...> valdžią pirmiausia reikia suvokti kaip daugybę jėga grindžiamų santykių, imanentiškų tai sričiai, kurioje jie reiškiasi, ir ją iš esmės organizuojančių <...> kaip strategijas, kurių dėka santykiai įveiksinami ir kurių bendras piešinys arba institucinė kristalizacija įsikūnija valstybės aparatuose, įstatymų formuluotėse ir socialinės hegemonijos formose“ (p. 72). Taigi, valdžios/galios konceptas yra pagalbinė priemonė socialiniams santykiams analizuoti. Į tai atkreipiamas dėmesys deklaruojant, kad galios samprata įgauna prasmę tik turint omenyje kitus žmones, nes ji išreiškia socialinį santykį. Tokiu būdu galia yra ne statiškas, o dinamiškas fenomenas, priklausantis nuo kintančių asimetrinių santykių tarp atskirų asmenų, jų grupių, institucijų (Imbusch, 2012).

Savo paskaitoje „Diskurso tvarka“ M. Foucault (1998b) analizuoja, kaip kiekviena visuomenė kontroliuoja, daro atranką, organizuoja ir perskirsto diskurso gamybą, pasitelkdama tam tikras procedūras, kurios turi prislopinti diskurso galias ir pavojus. Autorius aptaria įvairias pašalinimo procedūras, artimai susijusias su visuomenėje išgalėjusiais draudimais. Pavyzdžiui, egzistuoja objekto tabu, aplinkybės ritualas, privilegijuota kalbančiojo subjekto teisė. Pašalinimo procedūroms taip pat būdingas perskyrimas ir atmetimas, pavyzdžiui, pripažįstant tam tikrų subjektų (M. Foucault mini bepročio atvejį) diskursą niekiniu ir negaliojančiu.

M. Foucault (1999) labai kritiškai kalba apie tiesą, kuri yra pateikiama kaip objektyvi. Mąstytojo nuomone, „mes tematome tiesą – kaip turtą, derlumą ir jėgą, švelnią ir sykiu apgaulingai universalią. Bet užtat nieko nežinome apie valią tiesai – tą neįtikėtiną pašalinimo mašineriją“ (p. 14). Pasak M. Foucault (1999), tiesa iš prigimties nėra laisva, nes jos gamybą persmelkia valdžios santykiai. Filosofo nuomone, būtina suprasti, kad šalia kitų pašalinimo sistemų egzistuoja valia tiesai, kuri turi institucinę atramą – pedagogiką, knygų, leidybos, bibliotekų sistemą ir pan. Šią valią atgamina visuomenėje paplitę žinojimo panaudojimo būdai, jam suteikiama vertė, jo paskirstymo, perskirstymo, priskyrimo formos.

Autorius pastebi, kad mūsų civilizacija elgiasi su diskursu labai pagarbiai, jį šlovina, išlaisvina nuo suvaržymų. Vis dėlto galima išvelgti visuomenėje egzistuojančią baimę dėl diskurso dauginimosi. „Draudimai, užtvaros, slenksčiai išdėstomi taip, tarsi siektume bent iš dalies suvaldyti veržlų diskurso dauginimąsi, atsikratyti pavojingiausios jo turtų

dalies ir suteikti jį lydinčiai betvarkei pavidalus, padedančius išvengti visiškai nekontroliuojamos situacijos“ (Foucault, 1998b, p. 34). M. Foucault ragina suprasti visuomenėje paslėptus, tačiau veikiančius ir diskursą siekiančius apriboti mechanizmus.

Mąstytojo nuomone, švietime labai gerai atsispindi diskursų nusavinimas. „Mokymo sistema tam ir skirta, kad ritualizuotų kalbėjimą, nustatytų ir priskirtų vaidmenis kalbantiems subjektams, sudarytų doktrinos šalininkų grupę, paskirstytų ir nusavintų diskursus, jų galias ir žinojimo pavidalus“ (Foucault, 1998b, p. 30). Universitetinėse studijose taip pat gausu diskursus retinančių priemonių. Pasitelkiami ritualai, taisyklės įtvirtina episteminių dėstytojo autoritetą, o studentui „balsas“ neretai suteikiamas tik tam, kad būtų pakartota tai, ką sako dėstytojas. Vis dėlto „balso“ suteikimas turėtų sietis ir su episteminė kaita (McLeod, 2011). Universitetinėse studijose taip pat galima identifikuoti diskurso suvaldymą, ribojimą. Neretai apie besimokančiuosius kalbama kaip apie vienitą grupę, nesiekiant suvokti jų patirties įvairovės, kurią, pavyzdžiui, sąlygoja darbinė veikla, šeiminių padėtis, savitas socialinis identitetas. Tradiciškai universitetinėse studijose ribojamas ir socialinių partnerių diskursas.

S. Mills (1997) (cit. Duoblienė, 2009) pateikia pavyzdžius apie švietimą, kai žinojimui yra atrenkami pašalinant nereikalingus. Visi žinojimai sukuriami kaip galių kovos dėl pretenzijų į tiesą rezultatas. Žinojimų formuotojais tampa ekspertų vaidmenį atliekantys žmonės, kuriems konkrečioje situacijoje priklauso valia tiesai. Žinoma, jie nėra galutinė žinojimų formavimo instancija, nes už jų stovi visas galių santykių tinklas.

Vienas iš akivaizdžiausių būdų įtvirtinti nusistovėjusius galios santykius ugdymo sferoje yra kontrolės užtikrinimas. Pasak L. Duoblienės (2009), kontrolė Foucault teorijoje tapo korekcinium, bet žmogaus teises varžančiu ir asmenybės sklaidą žlugdančiu įrankiu. Apie kontrolę, svarbią ugdymo procesui, M. Foucault rašo pasitelkdamas, pavyzdžiui, panoptikumo terminą, analizuodamas egzaminų sistemą.

M. Foucault (1998a) išsamiai apibūdina panoptikumą ir jo paskirtį: sukuriama architektūrinis pavidalas, kurio centriniame bokšte pasodintas prižiūrėtojas, o kiekvienoje vienetėje uždaromas individas, kuriuo gali tapti ir mokinys. Asmuo tobulai individualizuotas ir nuolat matomas, šoninės sienos užkerta bet kokį kontaktą su kaimynais. Jis tampa informacijos objektu, bet niekada komunikacijos subjektu. Tai garantuoja tvarką. Galas mainų žaidimui, individualybių santarai, kolektyvizmui, triukšmui, plepalams. Panoptikumą charakterizuoja nepalaujama priežiūra, visa aprėpiantis ir budrus žvilgsnis, nuolatinio registravimo sistema. Panoptikumai, kaip priežiūros ir stebėjimo dariniai, turi ryšį su diskurso įvairovės mažinimo siekiu, kadangi stebėjimo, priežiūros, disciplinavimo procese siekiama užtikrinti vieningą pageidaujamą elgesį.

Panoptikumai panaudojami patirties įgijimui, elgsenos modifikavimui, individų muštravimui arba permuštravimui. Panoptinė schema švietime sudaro mechanizmą, kuriame valdžios (ir žinojimo) santykiai tiksliai, iki smulčiausių detalių suderinti su kontroliuojamais procesais.

Panoptikumo idėja atskleidžia, kokios sąlygos turi būti patenkintos, kad būtų geriausiai realizuojama kontrolės idėja. Pirmiausia, labai svarbu demonstruoti išorinio autoriteto galią, kad ji būtų be perstojo jaučiama ir užkirstų kelią bet kokiems nukrypimams nuo tvarkos. Kitas svarbus momentas – besimokančiųjų atskyrimas vienas nuo kito, taip užkertant kelią ne tik esamos tvarkos pažeidimams, bet ir epistemines įvairovės apraiškų galimybei.

Apžvelgdamas gero muštravimo priemones, M. Foucault (1998a) priskiria svarbią reikšmę egzaminui, išryškinančiam valdžios ir žinojimo santykių sąsajas. „Egzamine derinama prižiūrinčios hierarchijos ir normalizuojančios sankcijos technika. Egzamino metu individai atsiveria, atsiranda galimybė juos diferencijuoti ir paskirti sankciją“ (Foucault, 1998a, p. 221). Tradicinis egzaminas – tai atsiskaitymas, kai studentas turi atgaminti, pakartoti tai, kas jam buvo dėstytojo pristatyta. Studentas turi įrodyti, kad sėkmingai įsisavino pateiktą informaciją. Kintant universitetinėms studijoms, akcentuojant svarbą jų metu identifikuoti ir spręsti socialines problemas, egzamino esmė stipriai transformuojasi. Šiuo atveju niekam, taigi ir dėstytojui, iš anksto nėra žinoma tiesa, nėra žinomas atsakymas, nėra išankstinio sprendimo pavyzdžio. Dėstytojas nėra atsakymais apsiginklavęs sargybinis, jis tiek pat nesaugus (nežino, ar atsakymas yra teisingas), kaip ir studentas. Taigi, griūva tradicinių vaidmenų – sargybinio ir kalinių sistema, kadangi buvęs sargybinis nebeturi privalumų ir hegemoninės galios.

Neretai galia siejama su negatyvumu, galia (angl. *power over*) numato kito žmogaus kontrolę ar įtaką jam, trukdant atlikti tam tikrus veiksmus (Imbusch, 2012). Vis dėlto nagrinėti galią, kaip negatyvų fenomeną, būtų M. Foucault teorijos supaprastinimas. M. Foucault pabrėžia kuriantįjį galios aspektą. Pasak K. Reich (2012), nors Foucault niekada neignoravo brutalių vykdomosios valdžios (galios) padarinių, jis atmeta paprastą dualistinę nusikaltėlio ir aukos, galingo ir bejėgio schemą. Patys veikiantys subjektai gali nepastebėti, kad galia veikia ne tik juos, bet ir per juos, iš jų.

Postruktūralizme galia nebesisieja su aiškiai išreikšta karaliaus, diktatoriaus galia, bet veikia demokratinėje visuomenėje, kur įgauna subtilią formą. Galios ryšius sudaro įprasti žmonės, tiesiog atliekantys kasdienes veiksmus (Gergen, 1999). Tokiu būdu vertė įgauna studijų proceso dalyvių kasdienis žinojimas. Nauji galios santykiai konstruojami atsižvelgiant į studijų proceso dalyvių asmeninę, profesinę patirtį.

M. Foucault (1999) nesutinka valdžiai suteikti tik galią sakyti „ne“, nesugebant nieko gaminti, tik nustatinėti ribas. „Kodėl atmetame visa, dėl ko ji galėtų produktyviai veikti, būti strategiškai turtinga ir pozityvi?“ (Foucault, 1999, p. 67). Autorius, kalbėdamas apie tam tikro žinojimo susiformavimą, kviečia nesiorientuoti vien į slopinimą: „Reikia liautis aprašinėti valdžios efektus negatyviais terminais <...> Valdžia produkuoja; ji kuria realybę; kuria objektų sritis ir tiesos ritualus“ (Foucault, 1998, p. 231).

Edukacinėje praktikoje galios mechanizmai veikia turbūt vienu iš subtiliausių būdų, todėl yra sunkiai atpažįstami ir dėl tos priežasties išvengiantys kritinės transformacijos. Išsamiai M. Foucault teorijos ir švietimo klausimų sąsajas nagrinėjęs A. Volkers (2008) įsitikinęs, kad reflektivaus mąstymo atpažįstant galios santykius ugdymo(si) procese labai stinga. Jo nuomone, pedagogai praktikai savo veiklą retai supranta kaip galios realizavimą. Teiginys, kad jie taiko galią, jiems atrodo absurdiškas.

Galia nėra aprašoma kaip represyvus fenomenas. Galios santykiai represyvūs tampa tik tada, kai vieno asmens norų ir interesų įgyvendinimas yra ribojamas (frustruojamas) kito asmens galios įgyvendinimo. Šalia tokio sąmoningai išgyvenamo spaudimo galios santykiai gali būti aprašomi ir kita subtilia spaudimo forma. Čia kalbama apie visuomenės (kultūros) ideologiją, kuri galios santykius daro neatpažįstamus arba ignoruoja galios santykių kritiką. Asmenys arba negali atpažinti socialinių santykių kaip galios santykių, arba jie atpažįsta galios santykius, bet negali suformuluoti santykių alternatyvų ir jų įgyvendinti. Nuostatos, kad galia vienu individų yra užgrobama ir taikoma, M. Fou-

cault atsisako, nors neneigia, kad kai kurie žmonės gali kentėti nuo tam tikros galios santykių formos. Modernios galios santykiai nesileidžia analizuojami naudojantis schema „galios turėtojas – engiamasis“, kur galios turėtojas turi legitimią arba nelegitimią galią (Volkers, 2008).

M. Foucault (1999) pabrėžia, kad galia nepriklauso nuo kokio nors atskiro subjekto pasirinkimo ar sprendimo: „Nieiškokime štabo, kuris vadovautų jos racionaliems veiksmams <...> niekas nevaldo viso visuomenėje veikiančio (ir verčiančio ją veikti) valdžios santykių tinklo“ (Foucault, 1999, p. 74). Autorius valdžios racionalumu laiko jos taktikos būdų racionalumą, kuriems būdingas lokalumas, jungimasis vieniems su kitais, išryškinant visumą. Analizuojant M. Foucault mintis galima atrasti jose glūdint didelį dėmesį kasdinei praktikai ir lokaliai veikimui, kuris siejasi su makrolygiu (visuomenėje) arba mezolygiu (institucijose) pasireiškiančiais santykiais, tačiau tas ryšys nėra priežastinis, egzistuoja įvairiausi diskursai. M. Foucault (1999) nuomone, valdžią įgalinančios sąlygos – tai judanti jėgos santykių platforma, nuolatos žadinanti dėl jų nelygybės įvairias valdymo formas, kurios ir visada lokaliai ir nestabilios. Valdžia yra visur dėl to, kad kiekvieną akimirką ji atsigamina lokaliu lygmeniu, susiklosčius tam tikriems santykiams. „Valdžia yra visur ne dėl to, kad apglobia viską, bet dėl to, kad iš visur spinduliuoja. <...> Valdžia – tai pavadinimas, suteikiamas sudėtingai strateginei situacijai, susiklosčiusiai vienoje ar kitoje visuomenėje (Foucault, 1999, p. 73).

Laikantis M. Foucault teorijos, tenka pripažinti, kad galios santykiai tuo pačiu yra intencionalūs (tikslingai nukreipti) ir nesubjektyvūs. Galia neegzistuoja be įvairių ketinimų ir tikslų. Tačiau tai nereiškia, kad ji kyla iš asmeninio subjekto pasirinkimo (Foucault, 1999). Galios santykiai gali būti prilyginami disciplinuojančioms visuomenės institucijoms (mokyklos, ligoninės, kalėjimo) technikoms. Šitos institucijos remiasi disciplinuojančiomis technikomis, kurios individus koordinuoja laike ir erdvėje, ir taip sukuria save kontroliuojančius subjektus.

Galia įmanoma ne tik iš viršaus į apačią, bet ir įvairiomis kryptimis. M. Foucault idėjas analizuojantis A. Volkers (2008) pateikia pavyzdį, kad karo metais žmonės patys supranta tam tikras priemones (ėmimas į karą, bausmės), kaip būtinas, ypač neturtingose šeimose ir ten, kur egzistuoja didžiausias vargas. Studentai taip pat neretai palaiko idėją, kad būtinas autoritetinis žinių pateikimas, griežta studijų proceso kontrolė. Tokiu įsitikinimu skatinamas asimetrinis dėstytojo-studento galios pobūdis.

Galios santykiai ugdymo institucijose egzistuoja ne todėl, kad jose konkretūs pedagogai būtent tokius galios santykius sąmoningai nori įgyvendinti savo valia. Daug dažniau patys pedagogai jaučiasi valdomi galios santykių. M. Foucault (cit. Volkers, 2008) analizuoja tris tipiškus mokytojo ir mokinio santykius. Pirmiausia mokytojas gali būti pavyzdžiu mokiniui. Toliau mokytojas dėl savo turimų kompetencijų gali vadovauti mokiniui, kai centre yra dalyko žinių ir gebėjimų perdavimas. Galiausiai mokytojas gali perimti Sokrato funkciją, kad būtų atskleistas teisingas žinojimas. Visos trys formos remiasi nežinojimu ir atmintimi. Mokytojas atskleidžia mokinio klaidas ir padeda rasti teisingą atsakymą. Iš čia kyla reikalavimas tylėti, kai mokytojas kalba, nes tik taip galima priimti teisingą kalbėjimą. M. Foucault istorinė analizė rodo, kad mūsų visuomenė, padedant atitinkamoms praktikoms, yra padidintai disciplinuota.

Konstruojamas galios santykių pobūdis numato ir perkonstravimo galimybes. „Valdymas ir žinojimas jungiasi būtent diskurse. Kaip tik dėl šios priežasties diskursą reikia

suvokti kaip eilę pertrūkusių segmentų, kurių faktinė funkcija nėra nei tolydi, nei pastovi <...> diskurso pasaulį paranku įsivaizduoti kaip sankaupą daugybės diskurso elementų, galinčių veikti įvairiausiomis strategijomis. <...> Diskursas gamina ir transportuoja valdžią, ją stiprina, bet ir sekina, ją eksportuoja, paverčia trapiu daiktu, leidžia ją blokuoti“ (Foucault, 1999, p. 79).

Galios teorija pabrėžia, kad nuolat vyksta interesų kovos ir pasikeitus situacijai galios santykiai gali būti pakeičiami, apverčiami (Volkers, 2008). Nors galios santykio išvengti neįmanoma, jį galima reflektuoti (Duoblienė, 2009). Tai labai svarbi idėja edukaciniame kontekste, nes numato kritinės minties ir galios santykių kaitos perspektyvą.

M. Foucault kalba apie pasipriešinimo taškus, kurie valdžios tinkle yra visur. Tokio pasipriešinimo pobūdis labai įvairus. Tai gali būti spontaniški, pavieniai atvejai, jie gali būti nesutaikomi arba pasirengę deryboms. Analizuojant tai edukologijos kontekste galima pastebėti pastangas reformuoti ugdymo procesą, bet drauge išlaikyti tradicines formas, nors ir dedamos pastangos radikaliai kaitai. Tokie prieštaravimai iškyla ne tik skirtingų mokyklų ar paradigmų atstovų atvejais, bet ir pačiuose individuose, kuriuos pasipriešinimo taškai „sukarpo“ ir „naujai sumodeliuoja“. Taigi, netgi atskiro individo mąstymas ir veikla neretai nėra nuosekli, o yra tam tikras modelis, atspindintis dinamiškus, diferencijuotus santykius. M. Foucault skatina atkreipti dėmesį į lokalius diskursus ir kelti klausimus: kokie kiekvienu atveju yra, staiga ėmę veikti, tiesioginiai, lokaliniai valdžios santykiai. Kaip jie sudaro sąlygas diskursams ir kaip šie diskursai juos palaiko? Valdymo-žinojimo santykius autorius analizuoja kaip persmelktus nuolatinių modifikacijų, nesibaigiančių judėjimų, kartais išprovokuojančių keistus posūkius.

M. Foucault (1999) pastebi, kad nekalbama apie vieną diskursą, o susiduriama „su daugybe diskursų, kuriuos gamina daugelis mechanizmų, funkcionuojančių įvairiose institucijose“ (p. 30). Pasak filosofo, jie kyla iš įvairių židinių ir yra jungiami sudėtingo tinklo. Tai galima pastebėti ir universitetinėse studijose, kur sudėtingi santykiai iškyla tarp studentų, dėstytojų ir studentų, administracijos darbuotojų.

L. Duoblienės (2009) teigimu, galią ir išsilaisvinimą iš jos skiria labai trapi riba. Išsilaisvinti iš veikiančio galios / žinojimo mechanizmo, autorės nuomone, gali padėti kritiškas žvilgsnis. Refleksijos ir kritinio mąstymo įgalinimas suponuoja naujų diskursų ir galios santykių atsiradimą. Studentai daugeliu atvejų dėl turimos ugdymosi patirties pasižymi gana menku kritiniu mąstymu, todėl galimybė naudotis alternatyviomis priemonėmis, bendrauti su skirtingais žmonėmis, neatskiriant studentų vieno nuo kito, tačiau leidžiant bendrai diskutuoti dėl žinojimo plėtotės, gali turėti pozityvių pasekmių galios žaidimų lauke.

Siekiant studentų emancipacijos poreikio patenkinimo, dėstytojui svarbu kurti tokią aplinką, kuri būtų nukreipta į pozityvią sąveiką su studentais. Tai ir motyvuojantis turinys, prasmingi besimokančiajam tikslai, į studento pažangą nukreiptas ir ją skatinantis vertinimas ir pan. G. Kress (2007) teigimu, šiuolaikiniame ugdyme vyksta autoriteto ir valdžios pokyčiai. Naujasis mokymasis vyksta skirtingose ir kitose mokymosi aplinkose, kur pasireiškia kitokia ir kitų subjektų galia ir principai. Dėstytojas, kaip pagalbininkas, padeda mokytis, bet nebėra ekspertas mokymesi. Ugdymo erdvėje pasireiškia naujų subjektų įvairovė, jų kuriamų prasmų skirtingumas.

Postmodernios pavergimo strategijos yra subtilus galios demonstravimas, kuris lemia, kad galios padarinius subjektai prisiima kaip savo laisvą sprendimą. Tokiu būdu

galia išvengia pasipriešinimo kilimo ir įgauna hegemonines formas. Tai atspindi pagrindinį pavojų mūsų laikų demokratinėms galimybėms. Turbūt viena iš subtiliausių galios demonstravimo formų vyksta švietimo institucijose, kuriose mokytojų/dėstytojų galia yra legitimuojama pasitelkiant ekspertų statusą. Tačiau, ypač aukštojoje mokykloje, kur vyrauja studentų patirčių įvairovė, studijuojant patenkama į skirtingas neuniversitetines aplinkas, svarbu atkreipti dėmesį į galios išcentravimą ir tolygesnį paskirstymą tarp įvairių studijų procese dalyvaujančių subjektų.

Siekiant edukacinėje praktikoje realizuoti demokratijos idėjas, prasminga prie jų grįžti ir M. Foucault teorijoje, kuri padeda interpretuoti istoriškai labai subtilius, permainingus, sudėtingus galios ir dominavimo padarinius bei apibūdinti jų neišvengiamą svarbą visose praktikose, rutinoje ir institucijose. M. Foucault suteikia kriterijus galios ryšių stebėjimui ir interpretacijai. Šitai atskleidžiamos galios padarinių kritinės refleksijos perspektyvos, taip pat ir demokratinė kovų sąlygos, turint tikslą nustatyti hegemoninės galios ribas. Nekvestionuodamas universalios galios egzistavimo M. Foucault vis dėlto svarbiu laiko sieki, kad ji nebūtų hegemoniška, o tenkintų demokratinės visuomenės poreikius. Todėl būtina esamą galios variantą reflektuoti ir esant reikalui bandyti pakeisti priimtinesniu, tenkinančiu įvairių grupių interesus, pvz., tokia kaita yra įmanoma vadovaujantis konstruktyvizmo teorijos perspektyvomis apie tai, kad neegzistuoja viena, laiko neribota tiesa, kad tiesa visada atstovauja kieno nors interesams ir varijuoja. Transiitinis periodas, kuris edukaciniame diskurse pasirodo kaip perėjimas nuo mokymo prie mokymosi paradigmos, atskleidžia, kad skirtingi galios laukai susiduria tarpusavyje ir sukelia konfliktus. Savo darbuose M. Foucault (cit. Reich, 2012) paaiškino, kaip asmuo egzistuoja tarp galios ir pasipriešinimo taškų. Be pačių subjektų veikimo galia tampa bejėgė. Norint apsaugoti demokratines idėjas nuo hegemoninės galios, tikslinga plėtoti savo kritinį, reflektyvų mąstymą.

Disciplinuojančios galios esmė ta, kad ji ne tik turi poveikį veiklai, bet struktūriškai ir nematomai susijungia su visomis disciplinomis (apimant ir mokslus) ir nurodymais, tvarka (tokia, kaip žinių sistemos). Disciplinuojanči galia reiškia, kad mes priimame rutiną ir institucijas kaip savaime suprantamas, nesiimdami stebėti galios aspektų mūsų paklusnumo ar kitų pavergimo forma. M. Foucault iš mūsų pareikalauja suabejoti visais hegemoniniais reikalavimais ne tik ten, kur jie pasirodo universaliomis formomis, bet ir ten, kur jie yra priimami kaip sveiko proto reiškiniai.

Pasak K. Reich (2012), įvairovė, išskylanti demokratijoje, geba apriboti hegemoninės galios pretenzijas. Bet ji nėra pakankama tam, kad sudarytų laisvės be dominavimo sąlygas. Net demokratinės bendruomenės viduje galia pasireiškia daugialypiais būdais. Gyvenimas demokratijoje suponuoja kovą už demokratinius principus. Laikant šituos principus savaime suprantamais, kaip aukštesnės galios duotybę, galų gale gresia nusivylimas ir pralaimėta kova dėl demokratijos (Reich, 2012). Šitie teiginiai numato būtinybę kalbėti apie žinomą konstruojančių subjektų įgalinimą ir jų emancipaciją. Studentų emancipacija susijusi su išsivadavimu nuo autoritetų, pvz., dėstytojo, vieno pripažinto šaltinio, vienos tiesos. J. Dewey (Дьюи, 2000) nuomone, laisvė nuo suvaržymų turi prasmę tik kaip priemonė pozityviai laisvei: laisvei kelti tikslus, protingai spręsti, įvertinti pasekmes, pasirinkti šaltinius, kad būtų pasiekti išsikelti tikslai.

Taigi, galima teigti, kad šiuolaikinio studijų proceso veikėjų vaidmuo keičiasi, akcentuojant demokratinės visuomenės idėją, episteminę įvairovę, kai į ugdymosi procesą įsitraukia netipiški veikėjai (pvz., įvairių bendruomenių nariai), tradiciniai veikėjai taip

pat tampa ne hierarchinėje struktūroje nepajudinamai išsidėstę – aktyvus mokantis dėstytojas ir jo klausantis pasyvus studentas. Mokymasis tampa jų abiejų prioritetine veikla, iš autoritetingos visažinio mokytojo pozicijos dėstytojas pereina į paramos teikėjo, konsultanto, įgalinančio mokyti asmens poziciją. Nauji galios santykiai, savo ruožtu, formuojasi studentų grupėse, kurios šiandienos studijų praktikoje veikia gan intensyviai.

1.4. Kasdienio žinojimo konstravimas socialinės fenomenologijos perspektyvoje

Kalbant apie socialinį žinojimo konstravimo aspektą, svarbu turėti omenyje, kad žinojimą konstruoja žmonės, kurie gyvena tam tikrame socialiam ir kultūriniam kontekste, o ne yra atskiri, nuo nieko nepriklausomi, autonomiški individai (Reich, 2004b). Šią tezę ypač aktyviai propagavo socialinio konstruktyvizmo, kartais įvardijamo kaip socialinis konstrukcionizmas, šalininkai (Berger, Luckmann, 1999; Gergen, 1999 ir kt.). Edukacinio diskurso plotmėje tikslinga kalbėti apie socialinės aplinkos svarbą žinojimui, kasdienio, vietinio žinojimo konstravimą ir jo reikšmę studijų procesui.

Viename iš populiariausių žinojimo sociologijos veikalų „Socialinis tikrovės konstravimas“ P. Berger ir T. Luckmann (1999) parodo, koks svarbus vaidmuo konstruojant žinojimą tenka dvilypumui, kylančiam iš objektyvaus visuomenės faktiškumo ir subjektyvių prasmų. Įvairiapusiškoje žinojimo analizėje abu šie dėmenys turėtų vaidinti lygiaverčius vaidmenis. Tokiu būdu dėmesys sutelkiamas į pagrindinius sociologijos ir fenomenologijos tyrimo objektus.

Žinojimo sociologijos teoretikų įdirbis edukaciniame kontekste palankus dėl galimybės atskleisti socialinę žinojimo kilmę, besimokančiųjų žinojimų įvairovę, intersubjektyvaus veikimo galimybę jiems analizuojant ir sprendžiant problemas. Žinojimo sociologijos autoriai skiria nemažą dėmesį ugdymo procesui svarbiems conceptams – socializacijai, institucionalizacijai ir pan.

P. Berger ir T. Luckmann (1999) teigimu, visuomenei būdingas dialektinis procesas, apimantis objektyvizaciją ir internalizaciją. Pirminės socializacijos metu vaikas internalizuoja pasaulį kaip vienintelį egzistuojantį ir vienintelį suvokiamą. Antrinė socializacija labiausiai susijusi su darbo ir žinojimo pasidalijimu (pvz., tam tikro specialaus žodyno įsisavinimu). Pirminės socializacijos metu internalizuoto žinojimo realumo akcentas atsiranda tarsi automatiškai. Antrinės socializacijos metu jį reikia įtvirtinti taikant specialius ugdymo metodus. Tapatumas yra nuolatos patvirtinamas kitų žmonių dažniausiai per pokalbį (ypač svarbu, jei tai daro reikšmingi kiti). Taigi, viskas, ką reikia žinoti apie visuomenę ir jos tvarką, yra suteikiamas žmogui, kartu duodant įrankį gintis nuo nepageidaujamų problemų.

Antrinė socializacija yra besitęsianti, jos problematika išryškėja ir universitetinėse studijose, kai studentai aktyviau susipažįsta su savo būsima profesija, bando įgyti jai reikalingų kompetencijų, formuojasi atitinkamą tapatumą. Sudėtingas antrinės socializacijos procesas nevyksta automatiškai, o yra užtikrinamas tam tikrais specialiai pasitelkiamais būdais. Į besimokančiųjų patirtį, universitetą supančio pasaulio analizę nukreiptos mokymosi priemonės studentams padeda ugdyti supratimą apie savo ir kitų žmonių patir-

čių, konstruojamų prasmų įvairovę ir jų reikšmės pripažinimą bendrame darbe, žinojimo konstravime.

Subjektyvumas ir kasdienis žinojimas glaudžiai siejasi su egzistenciškai išgyvenama patirtimi. Socialinė fenomenologija, kaip fenomenologijos atmaina, susijusi ir su egzistencializmu. Subjektyviai konstruojamos prasmės turi ir egzistenciškai svarbios patirties reikšmę, taigi, kasdienio žinojimo koncepcija leidžia papildyti mokslinį supratimą, pragmatinį veiklos supratimą egzistenciškai svarbiomis patirtimis.

Egzistencinės fenomenologijos, akcentuojančios gyvenamojo pasaulio ir kasdienės patirties idėjas, svarba pasireiškia ir studijų procese, ypač išskylant tam tikrai probleminei situacijai, pažeidžiančiai sveiko proto sritį, pavyzdžiui, išgyvenant virsmą, susidūrus su tam tikra ribine situacija. Tokie išgyvenimai gali sietis ir su studijų prasmės pajautimu. Fenomenologinėje tradicijoje galima aptikti požiūrį, kad tiesa pasiekama pajaučiant ir patiriant (Ozmon, Craver, 1996).

Tikrovė, žinojimas ir tiesa žvelgiant iš socialinio konstruktyvizmo perspektyvos niekada neegzistuoja nepriklausomai nuo suvokiančio individo. Konstruktyvistinis požiūris palaiko idėją, kad socialinė realybė yra konstruojama sąveikoje su aplinka. Tačiau realybės kaip objektyvios duotybės samprata yra išsisknijusi labai giliai. P. Berger ir T. Luckmann (1999) pabrėžia, kad „tik šitaip – kaip objektyvus pasaulis – socialiniai dariniai gali būti perduodami naujai kartai“ (p. 81). Institucinis pasaulis suvokiamas kaip objektyvi tikrovė. Pasak šių mokslininkų, socialinio pasaulio objektyvumas reiškia tai, kad jis iškyla prieš žmogų kaip kažkas jam išoriško. Taigi, jam suteikiamas nuo žmogaus veiklos ir suvokimo nepriklausomas ontologinis statusas. Vis dėlto autoriai pažymi, kad svarbu nuolat prisiminti, jog institucinio pasaulio objektyvumas, kad ir koks įtikinamas jis atrodytų individui, yra žmogaus sukurtas, sukonstruotas objektyvumas. Žinojimo visuma yra perduodama kitai kartai, kuri socializuodamasi perima ją kaip objektyvią tiesą ir šitaip internalizuoja ją kaip subjektyvią tikrovę.

Kad įgautų „tikros“ tikrovės bruožų, socialinė tikrovė yra sudaiktinama. „Sudaiktinimas yra toks žmogaus veiklos kūrinių suvokimas, tarsi jie būtų kažkas kita, o ne vien žmogaus kūriniai – gamtos faktai, kosmoso dėsnių padariniai arba dieviškosios valios apraiškos“ (Berger, Luckmann, 1999, p. 115). Dėl sudaiktinimo institucijų socialinis pasaulis tarsi susilieja su gamtos pasauliu. Suinstitucintos objektyvacijos yra legitimuojamos, kad būtų ir toliau palaikomos. Šiame procese pirmiausia svarbu žinoti nustatytus vaidmenis ir vertinti, ar jie teisingi, ar klaidingi. Antrasis legitimacijos lygmuo pasižymi rudimentinių teorinių teiginių, pvz., patarlių, naudojimu. Trečiajame lygmenyje pasitelkiamos išbaigtos teorijos. Simboliniai pasauliai atspindi paskutinį legitimacijos lygmenį. Visuomenėje kuriamos teorijos visuotinai išplečiant jų galiojimo lauką.

Verta diskutuoti ir apie naują požiūrį į tiesą, kylančią ne iš jos objektyvaus, neutralaus pažinimo pobūdžio, bet iš subjektyvios (sąlygiškai, nes tiesa yra išbandoma sąveikos su kitais individualiais procese) ir intersubjektyvios interpretacijos. Kaip pastebi D. Vandenberg (2009), epistemologinis lankstumas reikalauja, kad dėstytojas vestų dialogą su studentais, siekdamas užtikrinti, kad jis padės suprasti jų, o ne dėstytojo pasaulį. Studentai nestudijuoja tuščių sąvokų. Jie nepasiekia tiesos, jei informacija neatskleidžia kažko svarbaus pasaulyje jiems. Tiesa atsiskleidžia per kažkieno leidimą jai būti.

Iš socialinių mokslų pozicijos žvelgiant svarbu mokyti ne tiesos, bet padėti suprasti, kad egzistuoja socialinio konstravimo principai ir kartu perkonstravimo galimybė.

Subjektyvioje realybėje galima surasti tam tikrų objektyvių dėsningumą, o objektyvi realybė neišvengiamai turi apimti subjektyvumą. Dualistinių antinomijų dirbtinumą pabrėžia P. Bourdieu (žr. Bourdieu, Wacquant, 2003). Jis atstovauja pakankamai stipriam struktūralistiniam požiūriui aprašydamas socialines struktūras – socialinius, profesinius laukus, kapitalo rūšis ir jų įvairias konfigūracijas skirtinguose laukuose. Tačiau P. Bourdieu bando susieti objektyvias struktūras su subjektyvumu. Pavyzdžiui, įveddamas habitus sampratą autorius parodo, kaip internalizuotos, objektyvios struktūros pasireiškia individo subjektyvumo forma. Be to, reikia pabrėžti, jog jis nėra fenomenologas, o veikiau kritinės teorijos atstovas. P. Bourdieu pabrėžia ir kritikuoja socialinę nelygybės reprodukciją, atskleidžia, kaip individai akumuliuoja skirtingą galią ir kapitalą – ekonominį, kultūrinį, socialinį ir turi skirtingas pozicijas lauke.

Pasinaudojant P. Bourdieu (žr. Bourdieu, Wacquant, 2003) išvalgomis, tyrimas neapsiriboja vien subjektyvių prasmų konstrukcija ir rekonstrukcija. Tam tikri dėsningumai yra būdingi ir subjektyviai prasmų konstrukcijai. P. Bourdieu sulieja fenomenologinį ir struktūrinį požiūrį į vientisą, epistemologiniu atžvilgiu nuoseklų socialinio tyrimo būdą. Socialinis pasaulis gyvena dvigubą gyvenimą: tai objektyvi iš išorės suvokiama struktūra (socialinė fizika), kurios apraiškas galima stebėti, nustatyti ir sužymėti, bei socialinė fenomenologija, kuri pripažįsta kasdienio pažinimo, subjektyvios prasmės vaidmenį nepaliaujamai kuriant visuomenę.

Kalbant apie universitetinėse studijose pasireiškiančius legitimacijos mechanizmus, verta prisiminti institucionalizacijos praktikas. Visuomenė kaip objektyvi tikrovė pasireiškia instituciniame pasaulyje. Jame vyksta naujos kartos įtraukimas į egzistuojančią tvarką. Kuo daugiau ši tvarka įgauna savaime suprantamumo požymių, tuo lengviau ji sulaukia palaikymo ir palankaus elgesio. Šiandieniniame demokratijos kontekste autoritariška institucija gali sukelti priešišumą ir sąlygoti alternatyvų paiešką, kas yra priešinga institucionalizacijos esmei. Verta prisiminti tezę apie dvejoją žinojimo realizaciją, kurią sudaro „objektyvuotas socialinės tikrovės suvokimas ir nuolatinis šios tikrovės kūrimas“ (Berger, Luckmann, 1999, p. 89). Svarbus dėmesys diskusijoje apie socialinį žinojimo konstravimą edukaciniame kontekste turėtų būti skiriamas subjektyvios tikrovės palaikymui ir transformavimui.

Ypač aktyviai idėją apie socialinį pasaulį, kaip žmonių prasmų konstrukta, palaikė H. Garfinkelis (žr. Valantiejus, 2005). Kalbėdamas apie reiškinių, „kurie yra matomi, bet nepastebimi“, tyrimą, autorius akcentuoja, kad socialinę tikrovę formuoja sąveikaujančių žmonių pastangos įtikinti vienas kitą socialinės tvarkos realumu, kitaip tariant, sukurti tvarkos iliuziją. Tai, kas iš tikrųjų realu, tėra metodai, kuriuos žmonės pasitelkia kurdami socialinės tikrovės prasmes. Socialinio gyvenimo faktų žinojimas yra sveiko proto sritis. Tai visuomenės nariams yra institucionalizuotas realaus pasaulio žinojimas. Iškilusi problema, netelpanti į sveiko proto rėmus, yra tvarkos pažeidimas, kuris turi būti atitaisytas.

Fenomenologiškai analizuojant socialinius reiškinius ypač svarbus tampa intersubjektyvumo klausimas. Ji aktyviai analizavo A. Schutz (1967), atskleisdamas fenomenologijos ir sociologijos jungtį. Neproblemiškas žinojimo cirkuliavimas tarp tam tikros grupės, bendruomenės narių remiasi implicitiškai jų mąstyme ir elgesyje glūdinčia prielaida, kad tam tikras žinojimas yra bendras visiems bendruomenės nariams. H. Garfinkelis (2005) kalba ne tik apie žinojimą, bet ir apie pagarbą įprastiems gyvenimo

faktams, sveiko proto sričiai. Probleminė situacija, iškilusi tokia sveiko proto pripildytame kontekste, leidžia pastebėti, kaip žinojimas yra konstruojamas, kokios procedūros atliekamos, kaip jos racionalizuojamos. Probleminė situacija parodo, kad ne kiekvienas bendruomenės narys gerbia tam tikras normas, jų laikosi. Tai sukelia kitų bendruomenės narių nuostabą ir pastangas atkurti tvarką, būdingą sveiko proto sričiai.

Žinojimas kasdieniame gyvenime žmogui įprastai nėra problemiškas. Žmogui nėra būdinga apmąstyti tai, kas yra tikra, ar tai, ką jis žino, kol jis nesusiduria su tam tikra problema (Berger, Luckmann, 1999). Socialinio konstruktyvizmo atstovai pripažįsta, kad „tikrovė“ ir „žinojimas“ laikomi savaime suprantamais dalykais. Tačiau tokia pozicija trukdo supratimui, kad „tikrovės“ ir „žinojimais“ skirtingiems žmonėms gali būti skirtingi. P. Bergeris ir T. Luckmannas pabrėžia, kad „konkreiems socialiniams kontekstams būdingos specifinės „tikrovės“ ir „žinojimo sancaupos“ (Berger, Luckmann, 1999, p. 13). Žmogiškasis žinojimas visuomenėje yra tam tikru būdu sutvarkomas. Tai žmogui atrodo savaime suprantama, natūralu. Toks supratimas, mąstymo būdas, pasiskolinus Schelerio terminiją, įvardijamas kaip „reliatyvi natūrali pasaulėžiūra“ (Berger, Luckmann, 1999, p. 19). Fenomenologinė prieiga gali padėti suprasti konstruktyvistinį veikimą žmonėms įgyjant žinojimą ir naudojantis juo.

Gyvenamasis pasaulis yra filosofinė sąvoka, laikui bėgant atrandanti vis platesnį pritaikomumą kitose mokslo srityse. H. Barz, R. Tippelt (2009) teigimu, E. Husserlio plėtotas gyvenamojo pasaulio paradigma akcentuoja idėją, kad kasdienis žinojimas, kaip pirmasis, teikia pagrindus, patikimumo šaltinius visoms kitoms žinojimo formoms. Gyvenamasis pasaulis yra tam tikras interpretacijų horizontas. Taip pat galima atkreipti dėmesį į žmonių vietinio žinojimo (angl. *local knowledge*) svarbą. Vietinis žinojimas yra viena iš svarbesnių šiuolaikinės antropologijos, etnografijos, etnometodologijos sąvokų, nurodanti į konkrečioje vietoje esančio žmogaus žinojimo savitumą.

Žmogaus ugdydas(is) yra sėkmingesnis tuo atveju, kai jo žinojimas vertinamas kaip reikšmingas. Analizuojant į besimokantįjį orientuotą edukacinį diskursą, labai svarbi vieta tenka tokio subjekto patirčiai, jo žinojimui. Patirties sąvoka ypač akcentuojama fenomenologijos kontekste. Gyvenamojo pasaulio konceptas padeda paaiškinti žinojimų įvairovės kilmę. M. Kauppert (2008) kalba apie patirties vietą, erdvę (vok. *Raum*), kuri neturi būti suvokiama kaip empirinė vieta, bet apie ją mąstoma kaip apie virtualią. Kadangi subjekto žinios yra išlaikomos jo nuosavoje patirties vietoje, šios žinios gali būti tik jo paties reprezentuojamos, t. y. papasakojama kaip savo patirties susidarymo istorija.

Vis dėlto savo patirties svarbos suvokimas ir gebėjimas ja naudotis studijų procese nėra savaime suprantamas dalykas ir lengvai įvykdoma užduotis. Griežtas subjekto ir objekto atskyrimas, kuris gali būti suvokiamas kaip vienas iš svarbiausių objektyvaus pažinimo dėmenų tradicinėse studijose, ilgą laiką prisidėjo prie besimokančiųjų patirtį ir jų situaciją ignoruojančių pozicijų palaikymo. Šiandien edukologijos mokslo atstovams plačiai kalbant apie studentų aktyvumą mokymosi procese, patys studentai dar neretai išsako pastebėjimus, kad dėstytojo, kaip eksperto, pateikiama informacija yra žymiai vertingesnė už žinojimą, sukonstruojamą pačių besimokančiųjų. Iš vienos pusės, tai patvirtina egzistuojančio galios diskurso gajumą, iš kitos – skatina ieškoti būdų, kaip galima būtų pakeisti šį per daugelį metų susiformavusį požiūrį. Taigi, edukologijos mokslo teorijoje ir praktikoje pasidaro svarbu analizuoti ir spręsti klausimą apie tokį studijų organizavimą, kuris sudarytų atitinkamas sąlygas aktyviai taikyti turimą patirtį mokymosi procese.

Dar vienas svarbus konceptas, išskylantis kalbant apie kasdienio žinojimo konstravimą, yra situacinis žinojimas (angl. *situated knowledges*). Šį konceptą, kaip pabrėžianti žmonių gyvenimo vietą ir specifiškumą, plėtojo D. Haraway (1988). Situacinis žinojimas susijęs su specifiškai feministinėje teorijoje suprantamu objektyvumu. Vietoj objektyvumo, kuris atsiskleidžia kaip dėsnis, galiojantis visur ir visada, feministinėje teorijoje objektyvumas egzistuoja, tačiau tik kaip dalinis, specifinis ir ypatingas. Būti objektyviam nereiškia būti neutraliam ar laisvam nuo verčių. Priešingai – tai reiškia būti pripildytam situacinio, atsakingo, dalinio gyvenimo verčių (Liao, 2006). Lokalumas siejasi ne tik su atsakingumu ir konkretumu, bet ir su kritiškumu, nes tai, kas galioja vienam, gali visiškai netikti kitam. Žinojimas turėtų būti suprantamas kaip žinojimai. Priimant šią idėją pripažįstama, kad egzistuoja „situacinių žinojimų epistemologijos“ (Lang, 2009). Kaip teigia autorė, visos žmogaus perspektyvos yra įkūnytos, esančios konkrečiame geografiniame, socialiniame, politiniame kontekste, kiekvienas požiūris visada yra kylantis iš kažkur. Situacinėje epistemologijoje žinojimas yra suprantamas kaip priklausantis įkūnytam pažinimo subjektui. Tai nėra nepriklausomo, izoliuoto ir racionalaus autonominio mąstymo produktas. Didžiąja dalimi žinojimas yra konstruojamas dialogo būdu, su kitais žinojimo subjektais. Ši idėja, suabejojanti tvirtinimu, kad žinojimas yra „atrandamas“ autonominio, racionalaus episteminio veikėjo ir vieno asmens „perduodamas“ kitam, keičia edukacinį kontekstą iš esmės.

Stiprus subjekto/objekto atskyrimas yra naudojamas epistemologų, siekiant pagrįsti tvirtinimą apie suvokimu pagrįstą žinojimą. Čia subjektas yra izoliuotas nuo tyrimo objekto, taigi, yra objektyvus ir nešališkas. Subjektas taip pat yra autonomiškas, laisvas ieškoti tiesos be kitų dalykų ar žmonių. Feministinė teorija kritikuoja tokią poziciją, pripažindama konteksto svarbą (Droege, 2002).

Integruojant studentų patirtį į mokymosi procesą, žinių įgijimas tampa ne simboliškas, o kontekstualus, mentaliniam procesui nepriskiriant vienintelės vadovaujančios pozicijos mokymesi. Svarbu sudaryti sąlygas, leidžiančias atsiskleisti patirčių įvairovei ir pasinaudoti jos teikiamais privalumais mokymosi procese. Išryškėjanti patirčių įvairovė leidžia suvokti fenomenologinės prieigos reikšmę šiuolaikinėje edukologijos teorijoje ir praktikoje. Pagal minėtą prieigą, universali gyvenamojo pasaulio forma neegzistuoja, gyvenamasis pasaulis visada yra dalinis, susiformavęs veikiant tam tikram sociokultūriniam kontekstui, todėl beprasmiška bandyti unifikuoti su autentiška patirtimi glaudžiai susijusį žinojimą bei supratimą.

Edukologijos mokslo teoretikų ir praktikų pabrėžiama studentų patirtis jau pati savaime turi didelę reikšmę mokymosi visą gyvenimą kontekste. Tačiau užtikrinus sąlygas bendrai konstruktyviai įvairių patirčių studentų veiklai atveriamos dar platesnės mokymosi, kaip socialinio proceso, perspektyvos, nukreiptos ne tik į atskiros asmenybės vystymąsi, bet ir į grupės ar net visuomenės progresą. Ypač palankiai vertinama heterogeninės grupės veikla, kur skirtingų patirčių studentai turi galimybę ne tik išsakyti savo požiūrius, bet ir juos įvairiapusiškai analizuoti, derinti, vertinti. Pozityvi patirtis įgyjama, kai darbo komandoje metu keliamos įvairios hipotezės, jos svarstomos, vertinamos ir po diskusijų priimamas bendras sprendimas, kuris nepretenduoja į tiesos statusą, bet yra išdiskutuotas iš įvairių perspektyvų ir tikima jo naudingumu. Taigi vyksta praktinis konstruktyvizmo idėjų realizavimas. Tik tokią – įvairiomis patirtimis, skirtingais interesais ir jų derinimu paremtą – edukacinio proceso perspektyvą pragmatizmo atstovas

J. Dewey (2013) suvokia kaip prasmingą demokratinės visuomenės raidai. Prie jos aiškiai prisideda ir naujų galios ryšių formavimasis, paremtas ne dėstytojo, kaip vienintelio tiesą žinančio ir atskleidžiančio, autoritetu, bet demokratiniais principams artimesniu pliuralistiniu patirčių ir interesų koegzistavimu.

Socialinės fenomenologijos atstovai neišplėtojo objektyvių procesų aiškinimo kritinės teorijos kontekste ir neparodė, kaip socialiniai procesai – legitimacija, socializacija, institucionalizacija – virsta galia, prievarta individų gyvenamojo pasaulio atžvilgiu. Taigi, jie nesiūlo ir kovos su hegemonine galia priemonių. Tai geriausiai daro kritinės teorijos atstovai. Be jau pristatytų M. Foucault idėjų, disertacijoje analizuojama ir kritinė K. R. Popperio teorija.

1.5. Mokslinio žinojimo konstravimas atviros (demokratinės) visuomenės kontekste, remiantis K. R. Popperio teorija

Demokratiniai principai, episteminės įvairovės pripažinimo svarba išryškėja ne tik kasdieniame gyvenime, bet ir moksle, jo vystymesi. Prieš universalistinę mokslo laikyseną griežtai pasisako konstruktyvizmo atstovai. Mokslinį universalizmą jie laiko metodiškai neprasmingu šiuoiaikiniame gyvenime, išvelgia jame hegemoninės galios pretenziją, kuri prieštarauja pliuralistinėms mokslo tendencijoms ir laisvės siekiui (Reich, 2004b). Kartu galima pažymėti, kad mokslinis žinojimas yra konstruojamas ir evoliucionuoja. Mokslinio žinojimo konstravimas nėra vien mokslininkų užsiėmimas. Universitetinėse studijose pabrėžiant, pvz., tyrinėjimu pagrįsto mokymosi svarbą, į mokslinio žinojimo konstravimą įsitraukia ir besimokantieji. Tai ypač svarbu kalbant apie socialinius mokslus, nes šių mokslų objektas numato supratimą apie tai, kas vyksta visuomenėje, pabrėžia praktinį dalyvavimą socialinėje tikrovėje, praktinę socialinės tikrovės konstravimo patirtį. Besimokantieji patys yra įvairių bendruomenių, socialinių sluoksnių atstovai, turi savo socialinį identitetą, kai kurie studentai turi darbo patirties ir pan. Visa studentų socialinė patirtis yra vertingas žinojimo šaltinis.

Analizuojant mokslinio žinojimo konstravimą, disertacijoje bus pasitelkiamos kritinio racionalizmo teorijai ir mokslo filosofijai atstovaujančio K. R. Popperio idėjos. Įvairios šio filosofo idėjos yra sulaukusios ugdymo(si) problematiką analizuojančių autorių dėmesio (Bailey, 2000; Chitpin, Evers, 2007; Chi-Ming, 2013 ir kt.). K. R. Popperio teorijos analizė leidžia atkreipti dėmesį ir į episteminių klausimų svarstymą, nes akcentuoja skirtingų pažinimo šaltinių įvairovę, jų kritinį įvertinimą, žinojimą konstruojančių subjektų bendras pastangas siekti tiesos idealo ir pan. Derinant šio autoriaus idėjas su anksčiau aptarta M. Foucault teorija, galima pateikti įvairiapusišką kritinę analizę, sudarančią sąlygas nagrinėti tiek žinojimo kilmės kontekstą, tiek galimybes įgyvendinti episteminės įvairovės principus, išsvengiant episteminio autoriteto hegemonijos.

Švietimo problematiką atviroje visuomenėje nagrinėjantis ir K. R. Popperio idėjomis besiremiantis R. Bailey (2000) kritikuoja autoritarizmą ugdymo srityje, išreikštą perduodamu turiniu. Autorius kritikuoja tai, kad kokio nors asmens ar šaltinio autoritetas yra pasitelkiamas perteikti informacijai. Tradiciniame ugdyme tokiais epistemineis autoritetais yra mokytojai/dėstytojai ir vadovėliai, kurie perteikia sąvokas ir nuomones, vertinamas kaip būtinas. R. Bailey (2000) pastebi, kad pasikliovimas autoritetu yra susijęs su

įvairiomis problemiškomis pasekmėmis. Pirmiausia, reikia būti tiksliam. Tradiciniame ugdyme mokytojas ar dėstytojas turi būti neabejotinas pristatomos srities ekspertas, pateikiantis unifikuotą konceptų seriją. Antra, klaidos atsakomybė priklauso nuo besimokančiojo. Jeigu yra manoma, kad informacija pristatoma tiksliai ir aiškiai, ko tikimasi iš autoriteto, problema yra informacijos priėmėjo pusėje. Trečia, ugdymas tampa vienos krypties iniciatyva, nuo autoriteto link nežinančio. Taigi į mokymosi procesą negali būti įtrauktas joks atradimas, jokia staigmena. Galiausiai, testas išryškina besimokančiojo gebėjimą atgaminti informaciją neiškreipta forma.

Minėtos problemiškos pasekmės, kylančios iš nuostatos, kad ugdyme įmanomas žinių perdavimo/perėmimo procesas, parodo šiandieninėse studijose vengtinus dalykus ir leidžia apmąstyti kaitos tendencijas.

Pastebima, kad beveik visos epistemologijos deda savo pastangas tam, kad surastų patikimus autoritetus, į kuriuos asmenys galėtų kreiptis, kad patvirtintų savo įsitikinimus (Bailey, 2000). K. R. Popperis skatina nepasitikėti jokia autoritetu ir kiekvieną įsitikinimą vertinti kaip potencialiai klaidingą. Tradicinę epistemologiją propaguojančios edukologijos klaida K. R. Popperis laiko tai, kad besimokantiesiems iš kartos į kartą bandoma perteikti patikimų žinių bagažą. Jo nuomone, racionalūs individai yra ne tie, kurie veikia remdamiesi tik patikimomis žiniomis. Jie daro savo sprendimus pasitelkdami geriausią savo žinojimą, kuriuo tiki tol, kol jį sukritikuos kiti arba jie patys (Bailey, 2000).

Remiantis K. R. Popperio teorija, žinojimo konstravimas turėtų vykti be autoritetų. Tai pagrindžiama pažinimo šaltinių analize. Filosofo nuomone, nė vienas pažinimo šaltinis negali būti laikomas autoritariniu, nė vienas iš jų nėra idealus ir kiekvienas gali atvesti prie klaidos. „Nėra galutinių pažinimo šaltinių. Sveikintinas kiekvienas šaltinis, kiekvienas pasiūlymas, ir kiekvienas šaltinis, kiekvienas pasiūlymas yra atviras kritiniam tyrinėjimui“ (Popper, 2001, p. 67).

Patikimų, autoritarinių šaltinių klausimas yra esmingai susijęs su universitetinėmis studijomis. Šiandieniniame edukaciniame diskurse suabejojama tradiciniu kliovimusi dėstytojo ir vadovėlio autoritetu. Į studijų procesą įsitraukiant įvairiems netradiciniams veikėjams (pvz., įvairių organizacijų, įmonių nariams, su studijų procese sprendžiamomis problemomis susijusiems asmenims), šaltinių, kuriais remiantis gali būti konstruojamas žinojimas, ratas labai išsiplečia. Kiekvieno besimokančiojo patirtis taip pat svarbus žinojimo šaltinis. Be to, žinojimo šaltiniu tampa ir bendra patirtis, kuri formuojasi studentams bendradarbiaujant tarpusavyje ir su įvairiais socialiniais veikėjais. Kiekvieno šaltinio perspektyva įneša tam tikro naujumo į žinojimą, kuris konstruojamas derinant iš skirtingų šaltinių gaunamą informaciją, o ne bandant atrasti patikimiausią šaltinį. Autoritetinio šaltinio eliminavimas taip pat siejasi su kintančiais galios santykiais.

K. R. Popperis klausimus, susijusius su autoritariniu šaltiniu, žinojimo kilme („Iš kur žinai? Koks tavo tvirtinimo šaltinis?“), yra linkęs keisti visiškai kitokiu: „Kaip mums tikėtis surasti ir pašalinti klaidą?“ (Popper, 2001, p. 64). Šis klausimas numato žinojimą konstruojančių subjektų, kaip racionalių asmenybių, aktyvumą ir yra nukreiptas į vieną iš svarbiausių K. R. Popperio idėjų, kad mokslinis žinojimas didėja per klaidų ir silpnų eliminavimo procesą, kas tampa įmanoma nuolat pasitelkiant kritinį mąstymą.

Remiantis K. R. Popperio (cit. Bailey, 2000) nuomone, besimokantieji nėra pasyvūs išorinio pasaulio informacijos kaupėjai, jie aktyviai interpretuoja ir konstruoja savo žinojimą. Informacija nėra tiesiog srautas, ji yra besimokančiųjų atrenkama ir filtruojama.

Ypač akcentuojamas besimokančiųjų, kaip savo aplinkos tyrinėtojų, aktyvumas. Kritikuotina idėja, kad besimokantieji lėtai stato savo žinių statinį per atsargų, laipsnišką patirties kaupimą. K. R. Popperio nuomone, yra visiškai priešingai, todėl organizuojant ugdymo(si) procesą būtina remtis pedocentrizmu ir atsižvelgti į tai, kaip vaikai mokosi. Ši idėja svarbi ir suaugusių žmonių mokymesi, studijų procese, ypač pabrėžiančiame sudėtingų autentiškų problemų analizę. R. Bailey (2000) atkreipia dėmesį į tai, kad žmonės turi visą savo gyvenimą vengti būti tiesiog pasyviais informacijos perėmėjais. Tai ypač pavojinga vaikystėje, kai mokyklose vaikai vertinami kaip neišmanėliai, norima, kad jie pasyviai sėdėtų ir mokytųsi. Autoriaus nuomone, augantis jaunas asmuo turi būti stimuliuojamas problemomis ir bandyti jas spręsti. Jam turi būti padedama tik tada, kai ta pagalba yra reikalinga. Šie pastebėjimai ypač svarbūs disertacijos kontekste, nes atkreipia dėmesį į studentų pasyvų vaidmenį, kurį jie įsisavina mokyklose ir sunkiai įveikia studijų procese. Taigi, studijavimas, pasitelkiant problemas, gali būti išties labai sudėtingas asmenims, kurie yra pratę mokyti remdamiesi konkrečiomis mokytojo instrukcijomis.

Tiesos klausimas, pristatomas K. R. Popperio teorijoje, glaudžiai siejasi su jo keltomis idėjomis apie klaidos paieškas ir pastangas ją pašalinti. Autorius įsitikinęs, kad žmonės tiesos kriterijaus neturi, bet turi kriterijus, kurie „gali leisti atpažinti klaidą ir melagingumą“ (Popper, 2001, p. 69). Tokiu būdu žmonės gali artėti prie tiesos, kaip idealo, nes ji filosofo nuomone, niekada nėra pasiekama.

Svarbiu universitetinių studijų aspektu gali tapti Popper siūlomas teorijų verifikavimas ir falsifikavimas. K. R. Popper (2001) tvirtinimu, nėra nė vienos nepaneigiamos teorijos. Kiekviena iš jų gali tarnauti tik kaip hipotezė, todėl siūloma ieškoti teorijos galiojimo ribų, kelti naujas hipotezes ir teorijas. Nė viena teorija negali atskleisti pasaulio sudėtingumo, o priešingai – linksta supaprastinti pasaulio vaizdą ir pateikti tik dažniausiai pasitaikančias jo tendencijas, abstrakčius apibendrinimus.

K. R. Popperis (cit. Bailey, 2000) mano, kad mokymasis vyksta per drąsų hipotezių kėlimą ir atmetimą: kėlimas reiškia mutacijas, o atmetimas reiškia atranką. Tai panašu į pragmatinį konstruktyvizmą, skatinantį besimokančiuosius būti savarankiškais mąstytojais, tyrėjais, tačiau pabrėžiantį, kad šis procesas negali vykti bet kaip. Hipotezės negali būti laikomos tinkamomis, kol dėl jų nėra bendrai susitariama, kol jos nėra išdiskutuotos ir atmettos tos, kurios pripažįstamos netinkamomis.

K. R. Popperio palaikoma žinojimą konstruojančių subjektų aktyvumo idėja siejasi su tuo, kad yra mokomasi iš patirties. Vis dėlto filosofas atmeta empirikų „tabula rasa“ idėją. Besimokantieji negali būti tiesiog tušti indai, į kurios yra pilamos žinios. Pažinimo subjektas yra aktyvus konstruodamas savo žinojimą. Jis nelaukia pasyviai, kaip mano klasikinis empirizmas, informacijos srauto iš aplinkos. Idėjos, teorijos ir mąstymas yra patikrinami kritikos ir patirties (Bailey, 2000). Žmonės nuolat sprendžia problemas, taip konstruodami savo žinojimą, besiplėtojantį bandymų, klaidų atradimo ir jų pašalinimo būdu.

Mokslinio žinojimo konstravimo kontekste svarbų vaidmenį vaidina K. R. Popperio kelta trijų pasaulių hipotezė. Nors mokslininkų ji nėra visuotinai pripažįstama, bet gali būti pasitelkta analizuojant socialinę mokslinio žinojimo evoliucijos prasmę. K. R. Popper (2001) tvirtinimu, galima išskirti tris skirtingus žmogaus patirties pasaulius: „pirma, fizinių objektų arba fizinių situacijų pasaulis, antra, sąmonės, psichikos būsenų ar, galimas daiktas, mūsų nusiteikimo veikti pasaulis, trečia, objektyviojo mąstymo turinio,

ypač mokslinio ir poetinio mąstymo ir meno kūrinių, pasaulis“ (p. 73). Pastebima (Bailey, 2000), kad tris įvardytus subpasaulius galima atskirti, bet jie sąveikauja tarpusavyje. Pirmas su antru, antras su trečiu. Nėra tiesioginės sąveikos tarp pirmo ir trečio pasaulio. Fizinių objektų pasaulį ir abstrakčių idėjų pasaulį turi sujungti (kaip tarpininkas) antras pasaulis. Subjektyvų pasaulį sudarančios patirtys yra asmeninės ir, K. R. Popperio nuomone, negali būti patiriamos kitų žmonių. Didžiausią dėmesį filosofas skiria 3-iajam pasauliui. Pasitelkiant jo idėją yra kritikuojama tradicinė epistemologija, nes ji tyrinėja pažinimą ar mąstymą subjektyvia prasme. Popperio įsitikinimu, tai priklauso 2-ajam subjektyviam pasauliui. Kalbant apie mokslinį žinojimą, omenyje turimas 3-iasis pasaulis, objektyvių teorijų, objektyvių problemų ir objektyvių argumentų pasaulis. Nereikėtų suprasti, kad tai statiška ir nekintanti realybė. K. R. Popper (2001) tvirtina atvirkščiai. 3-iajam pasauliui svarbiausi yra kritiniai argumentai ir diskusijos būseną arba kritinio argumentavimo būseną. Taigi, jis kinta priklausomai nuo mokslinį žinojimą konstruojančių subjektų veiklos.

Ugdymo(si), taigi ir universitetinių studijų, veikla turėtų būti priskiriama 3-iajam pasauliui. Remiantis R. Bailey (2000), ugdymas gali būti suprantamas kaip pastangos padėti besimokantiesiems tyrinėti idėjų pasaulį. Supratimo veikla yra subjektyvi, taigi, tai 2-ojo pasaulio procesas. Tačiau siekiant supratimo reikia interpretuoti, individualiai perkurti teorijas, kas tampa 3-iojo pasaulio objektu ir įsitvirtina 3-iajame pasaulyje. Nuo tada įvairios idėjos, žinojimas gali būti diskutuojamas ir kritikuojamas. Popperio nuomone (remiantis Bailey, 2000), besimokantysis ateina į pasaulį, kuris *a priori* egzistuoja prieš jį, bet *a posteriori* jo kultūrai. Šis pastebėjimas išryškina svarbią ugdymosi(si) funkciją. Besimokantysis ugdymosi dėka patenka į 3-iają pasaulį, naudojasi jame sukauptu žinojimu, kaip objektyviu. Kartu pabrėžiant aktyvią besimokančiojo veiklą, pastebima, kad jis 3-iają pasaulį ne tiesiog absorbuoja, bet jį atnaujina ar perkuria savo mintyse, kritiškai vertina. Disertacijoje kalbant apie socialinius mokslus, glaudžiai susijusius su socialine realybe, galima teigti, kad besimokančiojo patirtis yra svarbus žinojimo šaltinis ir mokslinė prasme. Besimokantieji yra socialiniai veikėjai, kurie aktyviai konstruoja socialinę realybę. Jie patys priklausydami visuomenei, socialinėms grupėms, sluoksniams kuria realybę, yra jos neatsiejama dalis, taigi, gali prisidėti ir prie jos pažinimo.

Vienas iš svarbiausių dalykų, kuriuos besimokantysis turi įvaldyti, kad jo studijų procesas būtų sėkmingas, yra argumentavimo ir diskusijų gebėjimai. Tai būtent tie gebėjimai, kurie padeda plėsti mokslinį žinojimą ir aktyviai įsitraukti į 3-iojo pasaulio kūrimą

Ugdymas, akcentuojantis kritinę diskusiją, neretai praktiškai įgyvendinamas susiduria su sunkumais. Tai, R. Bailey (2000) nuomone, siejasi su tuo, kad teisingas atsakymas tampa svarbesnis nei gilinimasis į tai, kaip tas atsakymas yra gaunamas. Taigi, ugdyme neretai užsiimama neįrodomų įsitikinimų perdavimu/perėmimu. Studentai yra tiesiog apmokomi, kai jiems pateikiami įrodymai, kurie yra atskirti nuo kritinio nagrinėjimo ir neatviri kritinei diskusijai. Kai ugdymas kaip apmokymas yra įprastas, kritinis mąstymas darosi neįmanomas. Kaip pastebi K. R. Popperio idėjų reikšmę ugdyme analizuojantis L. Chi-Ming (2013), kritinė diskusija sunkiai realizuojama, nes neretai (ypač kai kuriose visuomenėse) žmonės nemėgsta nei išsakyti kritikos, nei būti kritikuojami. Taigi, kritinei diskusijai priskiriama neigiama konotacija, o Popperis vertino jos pozityvius aspektus, teikiamą galimybę plėtoti mokslinį žinojimą.

K. R. Popperio teorijoje išryškėjanti žmonių sąveikos ir kritinės diskusijos svarba leidžia šią teoriją pagrįsti kaip socialinę (Chi-Ming, 2013). Artimai su kritinės diskusijos idėja siejasi viena iš esminių Popperio sąvokų *atviroji visuomenė*. Jos problematika analizuojama populiariame K. R. Popperio veikalė „Atviroji visuomenė ir jos priešai“ (Popper, 1998).

Laisva, atvira visuomenė yra tai, kas geriausiai paskatina laisvą idėjų srautą. „Atviroji visuomenė ir jos priešai“ gali būti apibūdinama kaip demokratijos istorija ir tai, kas jai trukdo. K. R. Popper (1998) manė, kad atvira visuomenė yra daugiau nei utopiška svajonė. Jis buvo įsitikinęs, kad tai yra tiek realybė, tiek idealas. Tai yra civilizotos visuomenės tikslas, bet taip pat pasiekimas, kuris iš dalies yra realizuotas Vakarų demokratijos forma.

Atvira arba demokratiška visuomenė numano ne tik atitinkamą valdymo būdą, bet ir tai, kad žmonės, gyvenantys tokioje visuomenėje, geba aktyviai dalyvauti jos palaikymo ir kūrimo procese. Demokratijos svarba edukacinei teorijai ir praktikai jau buvo diskutuota kalbant apie J. Dewey, M. Foucault teorijas. K. R. Popperis papildė šias teorijas savo įžvalgomis apie kritinės diskusijos esmę. Demokratija yra vienintelė valdymo forma, kuri leidžia kritinį racionalizmą, atnaujinimą, pabrėžiant diskusijų, debatų ir skirtingų nuomonių svarbą. Tik visuomenėje, kurioje toleruojama daug požiūrių ir nuomonių, galime tikėtis priartėti prie tiesos. K. R. Popper (2001) tikisi, kad pasitelkus diskusijas ir kritiką galima atrasti silpnąsias žinojimo vietas prieš padarant rimtų klaidų. Dar kartą sugrįžtant prie autoritarinio šaltinio kritikos galima paminėti, kad demokratinėje visuomenėje kiekvienas narys yra vertingas žinojimo konstravimo ir kritikos šaltinis. Demokratinėje atvirumo ir kritiškumo sąveikoje atsiranda nauja pačios socialinės realybės samprata. Socialinė realybė yra kuriama ištraukiant įvairiems veikėjams. Atvira visuomenė priešinga totalitarinei visuomenei, nes pastarojoje galioja objektyvios, iš anksto duotos tikrovės samprata, tiesa yra valdoma pasitelkiant autoritetą.

Atvira visuomenė yra analogiška mokslinei bendruomenei, kurioje idėjos ir teorijos yra kritikuojamos ir išbandomos. Panašiai kaip mokslininkai ištraukia į problemų sprendimo procesą tikrindami hipotezes, demokratinė visuomenė plėtojasi palaikydama ir skatindama diskusijas apie problemas, išskylančias socialinėje, ekonominėje ar politinėje aplinkoje, ir preliminarinius sprendimų siūlymus (Bailey, 2000). Atvira visuomenė yra žymiai sudėtingesnė nei uždara. Uždaroje visuomenėje kiekvienas narys yra laimingas būdamas savo vietoje (Popper, 1998). Atvirai visuomenei būdingi iššūkiai, kai žmogus pats turi būti aktyvus, priimti sprendimus, pasirinkti jam tinkamas alternatyvas. Tokioje visuomenėje nebeužtenka žinoti, ką turi atlikti būdamas „savo vietoje“, o turi ištraukti į drąsų žinojimo konstravimą, kuris nuolat evoliucionuoja, pastebint klaidas ir jas šalinant.

R. Bailey (2000), remdamasis atviros (demokratinės) visuomenės idėjomis ir Popperio įdirbiu šioje srityje, svarsto ugdymo ir demokratijos sąsajas. Autorius pabrėžia, kad ugdymo(si) teorijoje ir praktikoje demokratija gali pasireikšti dvejopai. Iš vienos pusės, demokratija gali būti suvokiama kaip tam tikras visuomenės būvis. Vykstant ugdymo(si) procesui besimokantieji tiesiog yra informuojami apie visuomenės, kurioje gyvena kultūrą. Šiuo atveju ugdymas yra suvokiamas tradicine prasme – kaip tam tikrų objektyviomis laikomų žinių perdavimas. Iš kitos pusės, galima svarstyti ugdymo(si) demokratijai klausimą. Jis yra labai sudėtingas. Besimokantysis nebėra suvokiamas vien kaip žinių

perėmėjas, bet jis yra visuomenės kaitos subjektas, jis gali laisvai reikšti savo nuomonę ir turi priimti nuomonę, kurią išsako kiti. Šis aspektas numato, kad demokratinės visuomenės nariai turi ne tikrai suprasti, kas yra demokratija, ir pritarti jos veiklos metodams, bet turi gebėti ir juos praktikuoti. Popperio įsitikinimu, ugdymo(si) misija yra jautrus balansas tarp dviejų sričių – susipažinimo su bendruomenėje dominuojančiais įsitikinimais ir žiniomis ir kritinės prieigos tų žinių atžvilgiu. Disertacijoje palaikoma ugdymo demokratijai idėja ir akcentuojama, kad studentai turi patys bandyti įgyvendinti demokratijos veikimo principus, taip jie ugdomi kritinį mąstymą, mokosi ištraukti į kritinę diskusiją, palankią žinojimo konstravimui ir raidai.

Atviroje visuomenėje pasireiškia dar vienas aspektas, svarbus disertacijos kontekste – ugdymas(is) atviroje visuomenėje įgyja kaimynystės (angl. *neighbourhood*) efektą. Į ugdymo procesą įsijungia ne tik besimokantysis ir jo artimieji, bet ir kiti visuomenės nariai (Friedman, cit. Bailey, 2000). Akcentuojant episteminę įvairovę, būtinybę universitetines studijas priartinti prie socialinio pasaulio, pabrėžiamas aktyvus įvairių įmonių, organizacijų, kitų asmenų dalyvavimas studijų procese, bendras socialinių problemų identifikavimas ir analizavimas.

Atviroje (demokratinėje) visuomenėje svarbu atkreipti dėmesį į dėstytojo vaidmenį, kuris galėtų padėti konstruoti mokslinį žinojimą, drąsiai kelti hipotezes, siūlyti ir kritikuoti įvairias idėjas. R. Bailey (2000) atkreipia dėmesį į tai, kaip svarbu sukurti tokią mokymosi aplinką, kurioje besimokantieji galėtų ramiai pristatyti savo esamą žinojimo ir supratimo lygį mokytojui/dėstytojui, savo bendramoksliams ir sau patiems. Autoriaus nuomone, jei besimokantieji nesijaučia laisvi tyrinėti savo pasaulio supratimo, jie linksta rodyti tai, ką jie galvoja, ko iš jų tikisi mokytojas/dėstytojas. Taigi, atkreipiamas dėmesys į palankių sąlygų esamo žinojimo atpažinimui ir plėtojimui sukūrimą. Dideliu trukdžiu čia gali būti aiškiai išreikštas dėstytojo episteminis autoritetas. Atvira visuomenė yra orientuota į galios santykių kaitą, į besimokančiojo įgalinimą ir nuolatinį žinojimo konstravimą/perkonstravimą.

2. PROBLEMINIS MOKYMASIS SOCIALINIO ŽINOJIMO KONSTRAVIMO ASPEKTU¹

2.1. Probleminio mokymosi apibrėžtis ir prielaidų socialiniam žinojimo konstravimui pagrindimas

Universitetines studijas šiandieninė visuomenė įpareigoja virsmo situacijai. Šiuolaikinio žinojimo prigimtis numato jo aktyvaus konstravimo būtinybę užtikrinant episteminius demokratijos pagrindus. Išryškėja poreikis suteikti galimybę studijų procese dalyvauti įvairiems socialiniams veikėjams, objektyvistinę tiesos sampratą keisti nauja, kylančia iš sąveikos su socialine aplinka. Masiniam aukštajam mokslui pakeitus elitinį, susiduriama su didėjančia besimokančiųjų socialine įvairove, kuri tampa ne tik iššūkiu organizuojant studijų procesą, bet ir svarbiu resursu socialiai konstruojant žinojimą. Pripažįstant studentų patirties ir padėties reikšmę studijose, jie įgyja galimybę aktyviai dalytis savo žinojimu, išsakyti nuomonę, išklausti kitą ir ieškoti konsensuso svarstant įvairius klausimus, analizuojant problemas.

Didžiuliai žinių srautai ir greitai senstantis studijų turinys – tai tik dar vienas iš daugelio iššūkių, kurio tradicinės studijos nepajėgios atliepti. Orientavimasis į žinių perdavimo/perėmimo procesą užkerta kelią autentiškos realybės raiškai studijų procese. Suvokus žinojimo konstravimo svarbą, paaiškėja, kad žinios nėra iš anksto duotos, išankstinis studijų turinio projektavimas pasidaro sunkiai įmanomas. Nepamainomais šaltiniais aktyviame žinojimo konstravime tampa įvairių subjektų autentiška patirtis, vietinis žinojimas, sąveika tarp tradicinių ir netradicinių studijų proceso dalyvių.

Susidomėjimo probleminiu mokymusi priežastys neretai išvelgiamos būtent nusi-vylime tradicinėmis universitetinėmis studijomis, į paskaitas orientuotu, apibrėžtą žinių turinį perteikiančiu, nuo realybės nutolusiu, tiesos monopolį pabrėžiančiu ugdymu. Didė-jantis nepasitenkinimas tradiciniu ugdymu motyvuoja dėstytojus ieškoti naujų edukaci-nių strategijų, akcentuojančių visuomenės situaciją atliepiančią epistemologinį virsmą. Ky-la poreikis taikyti tokias mokymosi strategijas, kurios leistų studentams realizuoti savo lūkesčius studijose ir kartu bendrauti vienas su kitu, dirbti įvairių žmonių komandoje, spręsti realaus pasaulio problemas, mokyti vienas kitą, mokytis vienas iš kito (Savin-Baden, 2000). Viena iš tokių strategijų yra būtent probleminis mokymasis (PM).

Probleminis mokymasis yra gana nauja edukacinė prieiga, tačiau jis įgyvendinamas plačiai ir įvairiai: egzistuoja daug PM formų, įvairiai jį interpretuojančių specialistų ir diegiančių institucijų. PM įvairovė sukelia diskusijų dėl šio reiškinio sąvokos ir apibrė-žimo. Vienareikšmiškai apibrėžti probleminį mokymąsi darosi sudėtinga. Jis nutolo nuo savo ištakų, kurios suponavo gana rigidišką, su medicinos studijomis siejamą, probleminio mokymosi sampratą.

¹ Aprašant probleminio mokymosi strategiją šiame skyriuje remtasi disertacijos autorės ir jos vadovės parengtomis metodinėmis rekomendacijomis dėstytojams: Mažeikienė N., Lenkauskaitė J. (2011). *Probleminis mokymasis aukštojoje mokykloje*. ISBN 9786094300851. Šiauliai: VšĮ Šiaulių universiteto leidykla. 145 p.

Probleminis mokymasis, kaip universitetinių studijų realizavimo būdas, buvo pradėtas taikyti biomedicinos studijų srityje McMaster universiteto medicinos mokykloje (Kanada) 1969 m. H. S. Barrows ir R. M. Tamblyn (1980) atlikti probleminio mokymosi tyrimai McMaster universitete labiausiai išpopuliarino šios aukštosios mokyklos probleminio mokymosi modelį. Probleminio mokymosi ištakas ir raidą analizuojantys mokslininkai (Savin-Baden, Wilkie, 2004; Savin-Baden, Major, 2004) pastebi, kad ankstyvasis probleminis mokymasis labiausiai akcentavo naują požiūrį į medicinos studijas, atkreipė dėmesį į tai, kad rengiant medicinos srities darbuotojus efektyvu pasitelkti užduotis, kuriose studentai susidurtų su imituotų pacientų problemų analize ir sprendimu. Plačiausiai probleminis mokymasis paplito būtent medicinos studijose. Taigi mokslinėje ir metodinėje literatūroje dažniausiai pristatomi ir aprašomi atvejai atspindi medicinos mokyklų patirtį (Barrows, Tamblyn, 1980; Tosteston, Adelstein, Carver, 1994; Hoffman, Hosokawa, Blake, Headrick, Johnson, 2006; Šveikauskas, Kirikova, 2007; Azer, 2008; Arzuman, 2010 ir kt.).

Ankstyvasis probleminio mokymosi supratimas apėmė keletą esminių aspektų (Barrows, Tamblyn, 1980):

- Kompleksinėms, realaus pasaulio situacijoms, neturinčioms vieno „teisingo“ atsakymo“, skiriamas pagrindinis dėmesys organizuojant mokymąsi;
- Studentai dirba komandose, kuriose susiduria su problema, siekia identifikuoti mokymosi spragas ir priimti perspektyvų sprendimą;
- Naują informaciją studentai įgyja savivaldaus mokymosi būdu;
- Dėstytojai veikia kaip pagalbininkai;
- Problemos padeda plėtoti klinikinių problemų sprendimo gebėjimus.

Minėti probleminio mokymosi bruožai išliko aktualūs ir probleminiam mokymuisi plėtojantis. Tačiau laikui bėgant probleminis mokymasis tapo lankstesne edukacine strategija, tinkančia ne tik medicinos studijoms. Taigi, disertacijoje kalbant apie probleminį mokymąsi socialiniuose moksluose, dėmesys labiausiai sutelkiamas ne į medicinos studijoms svarbius bruožus, pvz., klinikines problemas, bet į socialiniams mokslams aktuales PM aspektus.

Jau pradėjus taikyti probleminį mokymąsi McMaster universitete, bandytos identifikuoti tam tikros jo variacijos. PM pradininkas H. S. Barrows (1999) pasiūlė PM taksonomiją, kurios pakopos gali padėti pasiekti PM tikslų. Autorius siūlė realizuoti probleminį mokymąsi taikant atvejo analizę. Elementariausi PM būdai realizuojami, kai atvejai pasitelkiami paskaitų metu, kaip pateikiamos informacijos iliustracijos, arba prieš paskaitą, kad vėliau pateikiama informacija padėtų pristatytus atvejus analizuoti ir suprasti. Taip pat numatoma galimybė pateikti situaciją, kurią studentai turėtų išanalizuoti ir jos pagrindu pasirengtų kito užsiėmimo diskusijai. Dar vienas PM variantas realizuojamas, kai studentai susitinka su klientais tam tikroje imituotoje aplinkoje ir atlieka tyrimą. Taksonomija pabaigiamą probleminio mokymosi variantu, kuriame studentų prašoma ne tik išspręsti problemą, bet papildomai įvertinti išteklius, kuriuos jie naudojo problemos sprendimo procese. Studentai taip pat raginami įvertinti savo ankstesnį mąstymą ir turėtas žinias. Perėjimas nuo vienos taksonomijos pakopos prie kitos suteikia galimybę probleminį mokymąsi taikyti, atsižvelgiant į studentų gebėjimą studijuoti probleminio mokymosi būdu.

Analizuojant pateiktą PM taksonomiją, galima pastebėti, kad visi probleminio mokymosi variantai orientuojami į atvejus, kuriuos studentai saugiai stebi analizuojamus

dėstytojo arba patys bando spręsti imitacinėje aplinkoje. Plėtojantis probleminiam mokymuisi buvo pripažinta, kad toks PM realizavimas nėra labai efektyvus, kadangi besimokantieji studijavo ne realiuose kontekstuose ir situacijose. Tai lėmė realioje praktikoje reikalingų gebėjimų nepakankamumą. Nebuvo atsižvelgta į realios socialinės situacijos kompleksiskumą ir sudėtingumą. O besimokant realioje situacijoje studentams reikia sujungti turimą žinojimą, pasitelkti duomenų rinkimą, tarpasmeninio bendravimo gebėjimus, refleksiją ir samprotavimo gebėjimus. Pažymėtina, kad PM labiau nukreiptas į mokymąsi kontekstuose, kurie atitinka studentų interesus, studijas sujungia su veikla darbo pasaulyje, skatina savarankiško mokymosi, tyrimo atlikimo gebėjimus.

Apsiriboti pagrindinių probleminio mokymosi bruožų analize arba susitelkti į siūlomą taksonomiją, kaip PM taikymo būtinybę, nėra tikslinga, nes probleminis mokymasis jau nebėra suprantamas kaip griežtai struktūruota prieiga. Probleminiame mokymesi iškyla daug elementų, sąlygotų naujų šios edukacinės strategijos taikymo kontekstų. Disertacijoje probleminį mokymąsi siekiama analizuoti platesniame – episteminę problematiką išryškinančiame kontekste, todėl svarbūs tampa ne tiek konkretūs PM bruožai, bet pagrindai, kurie sąlygoja jo kilmę ir raidą.

Probleminio mokymosi ištakų, nulėmusių McMaster universiteto patirtį, JAV aptinkama ir anksčiau: jau 1900 m. studentai Jeilio universitete pradėjo dirbti laboratorijose, kad geriau suprastų studijuojamus konceptus, 1916 m. J. Dewey iškėlė nemažai svarbių idėjų apie problemų sprendimą ir jų aktualumą bendruomenei (Weber, 2007). Kai kurie autoriai (Čiučiulkienė, 2004) pastebi, kad probleminio mokymosi idėjos remiasi ilgalaike tradicija, kurios ištakos siekia net antikinę Graikiją. Probleminio mokymosi epistemologinę kilmę bandoma sieti su skirtingomis teorijomis ir filosofinėmis idėjomis, pvz., su Sokrato metodu, racionalizmu, empirizmu, pozityvizmu, egzistencializmu, postmodernizmu ir kt. (Savin-Baden, Major, 2004). Taigi, pastebima, kad priklausomai nuo teorinių pagrindų probleminio mokymosi suvokimas, drauge ir taikymas universitetinėse studijose, gali labai varijuoti. Dėl besiplečiančios PM įvairovės, kurią nulemia istorinės, socialinės, institucinės šios edukacinės strategijos diegimo aplinkybės, prabilta netgi apie probleminio mokymosi krizę, kas atspindi požiūrio į šią strategiją nelankstumą, norą išsprasti probleminį mokymąsi į tam tikrus apibrėžtus, statiškus rėmus. Probleminiam mokymuisi plėtojantis pastebima tendencija, kuri numato, kad kalbėti apie „grynąjį“ probleminį mokymąsi nėra prasminga. Šiandieninis probleminis ne tik analizuojamas kaip išskirtinis kitų edukacinių naujovių atžvilgiu (Mills, Treagust, 2003; Osteen), bet ir glaudžiai susipina su jomis, pvz., su projektiniu mokymusi (Kjaersdam, Enemark, 1994; Williams, Williams, 1997), su tyrinėjimu pagrįstu mokymusi (Kahn, O'Rourke, 2005; Levy et al., 2011) ir pan.

Mokslinėje literatūroje galima išskirti du požiūrius į probleminį mokymąsi. Vienas iš jų skirtas aprašyti konkrečiai probleminio mokymosi taikymo metodikai, antras orientuojamas į filosofinių PM pagrindų paiešką. Traktuojant PM kaip aiškiai ir detaliai aprašytą mokymosi metodą, siekiama, kad studentai įgytų praktinės patirties, sustiprintų problemų sprendimo įgūdžius ir savarankiško mokymosi gebėjimus. Apibrėžiant probleminį mokymąsi kaip edukacinę strategiją, svarbią šiandieniniams visuomenės poreikiams atliepti, siekiama neprisirišti prie siauros probleminio mokymosi kaip metodo sampratos, bet akcentuojamos plačios jo galimybės (Engel, 1997). Filosofinius pagrindus pabrėžiantis probleminio mokymosi suvokimas numato, kad būtina suprojektuoti

visą edukacinę aplinką, kaip vientisą, nukreiptą į studentus ir juos įgalinčią (Eng, 2000). Probleminį mokymąsi, kaip suaugusiųjų mokymosi būdą, nagrinėjusių autorių teigimu, probleminis mokymasis yra toks “mokymosi modelis, kuris orientuotas į besimokantįjį ir mokymosi procesą, užtikrinant aktyvią sąveiką tarp mokinčiojo ir besimokančiojo per visą procesą” (M. Teresevičienė, D. Oldroyd, G. Gedvilienė, 2004, p. 91).

Disertacijoje, siekiant platus ir įvairiapusio požiūrio į PM teoriją ir praktiką, palai-koma idėja, kad PM yra ištisa edukacinė strategija, netgi tam tikra ugdymo filosofija, apimanti supratimo apie mokymą ir mokymąsi visumą (Walton, Matthews, 1989; Savin-Baden, 2000). Probleminio mokymosi esminiai bruožai (realaus pasaulio problemos, komandinis darbas, naujos vertinimo strategijos ir pan.) įgauna reikšmę ne tik kaip inova-tyvaus studijų būdo elementai, bet ir sudaro sąlygas naujam požiūriui į edukacinę teoriją ir praktiką. Šiam požiūriui sustiprinti svarbu už probleminio mokymosi bruožų pastebėti glūdinčias šiandieninei edukacinei teorijai ir praktikai svarbius episteminius idealus. Gi-linantis į probleminį mokymąsi, kaip strategiją ar filosofiją, atsiskleidžia galimybė ana-lizuoti probleminiame mokymesi glūdinčias prielaidas, svarbias universitetinių studijų dalyvių socialiniam žinojimo konstravimui.

Probleminį mokymąsi analizuojantys autoriai akcentuoja, kad PM yra į studentą orientuota mokymosi prieiga, kuri įgalina besimokančiuosius atlikti tyrimus, integruoti teoriją ir praktiką bei taikyti žinias ir gebėjimus plėtojant gyvybingą tam tikros proble-mos sprendimą (Savery, 2006). Apibrėžiant probleminį mokymąsi atkreipiamas dėmesys į studentus, kaip aktyviai veikiančius asmenis, kurie įgyja galimybę patys siekti žinoji-mo, jį kurti atlikdami tyrimus, diskutuodami su kitais žmonėmis, o ne perimdami žinias iš jas suteikiančio autoriteto. Įgalinimo didaktika (žr. Arnold, 2003), kurią galima sieti su kritine teorija, yra svarbi kalbant apie prielaidas, tinkamas tam, kad studentai ga-lėtų tapti aktyviais savo žinojimą konstruojančiais subjektais. Studentų įgalinimą dar labiau sustiprina suvokimas, kad dėstytojas probleminiame mokymesi atlieka pagalbinin-ko vaidmenį (Hmelo-Silver, 2004). Tai pagrindžiama kritinės teorijos akcentuojamomis emancipacijos ir galios santykių virsmo idėjomis.

Akcentuojant besimokančiųjų vaidmenį probleminiame mokymesi savo svarbą įgauna ir fenomenologinė perspektyva. Kai kurie autoriai ypač reikšminga laiko proble-minio mokymosi suteikiamą galimybę studentams suvokti savo mokymosi procesą, jo reikšmę, save, kaip besimokančius asmenis (Savin-Baden, 2000). Tai teikia prielaidas mokymąsi traktuoti kaip neatskiriamą savo gyvenamojo pasaulio sritį.

Daugumoje probleminio mokymosi traktuočių akcentuojama studentų patirtis ir jų aktyvumas, kas probleminį mokymąsi priartina prie pragmatizmo filosofijos. Problemi-nis mokymasis apibrėžiamas kaip patyrimu pagrįstas mokymasis, nukreiptas į tyrimą ir keblių realaus pasaulio problemų, kurios studentams tampa stimulu mokytis, sprendimą. Studentai sprenddami problemas savivaldaus mokymosi būdu siekia identifikuoti pagrindi-nę problemą ir sąlygas, būtinas geram sprendimui (Boud, Feletti, 1997; Torp, Sage, 2002).

Keblios, nestruktūruotos realaus pasaulio problemos yra vienas iš pagrindinių pro-bleminio mokymosi elementų. Tokių problemų esmę taip pat nesunku susieti su studentų aktyvumu studijų procese. Neturėdamos aiškaus sprendimo realaus pasaulio problemos leidžia studentams suabejoti vienos, objektyvios tiesos buvimu. Tai motyvuoja juos kon-struoti savo žinojimą ir konsensuso su kitais studijų proceso veikėjais būdu, artėti prie tie-

sos, nors jos ir neįmanoma galutinai pasiekti (remiantis R. Popper (2001) išvalgomis).

Probleminiame mokymesi, atidžiai parinkus tinkamas problemas, susidaro galimybė išprovokuoti kognityvinį konfliktą, kurio sprendimas svarbus ir socialinei aplinkai. PM labiau pabrėžia ne konkrečių žinių įgijimą, bet gebėjimą konstruoti reikiamą problemą spresti žinojimą. Probleminis mokymasis akcentuoja, jog turi būti ugdomi mokymosi visą gyvenimą gebėjimai ir reikėtų daugiau vadovautis suaugusiųjų mokymosi principais, pabrėžiant formaliojo ir neformaliojo ugdymo(si) jungtį.

Probleminį mokymąsi traktuojant kaip strategiją, būtina vengti paviršutiniško jo sutapatavimo su problemų sprendimu. Probleminis mokymasis, priešingai nei problemų sprendimas, apima problemos bei jos konteksto analizės procesą, turimo žinojimo aktyvinimą ir informacijos paiešką, komandinį darbą ir tik galiausiai vertingo sprendimo radimą (Zumbach, 2003). Taigi, probleminiame mokymesi pats studijų procesas, o ne jo rezultatas – išspręsta problema – turi didžiausią reikšmę. Dėmesio sutelkimas į studijų procesą kartu sudaro prielaidas gilintis į tai, kaip šio proceso metu yra konstruojamas žinojimas, o ne kokių studijų turinį studentai įsisavina. Akcentuojama informacijos paieška suponuoja įvairių šaltinių pasitelkimą studijų procese. Tai svarbu dėl to, kad konstruojant žinojimą siekiama išvengti vieno šaltinio autoritetinės nuomonės, ką griežtai kritikavo jau K. R. Popper (2001).

Komandinio darbo akcentavimas taip pat turi gilesnę prasmę nei ta, kad darbą keliose padaryti galima greičiau ir lengviau. Komandinio darbo idėja probleminiame mokymesi norima iškelti episteminės įvairovės ir demokratijos idealus. Pastebėta, kad probleminis mokymasis atrodo patrauklesnis mažumoms ar kitoms marginalizuotoms grupėms negu tradicinis mokymas (Savin-Baden, Major, 2004). PM, realizuojamas įvairių žmonių komandose, potencialiai siūlo platesnes saviraiškos galimybes, skatina nuomonių pliuralizmą, episteminę lygybę ir solidarumą.

Probleminio mokymosi, kaip filosofijos, suvokimas siekia gerokai toliau ir giliau už studijų programos ar dalyko projektavimo ribų. Toks paradigminis virsmas jau senokai domina ugdymo specialistus (Barr, Tagg, 1995). Jis galimas tik iš esmės pakitus pačiam tradicinių studijų sampratai. Tradiciniame mokymosi procese kaupiamos žinios retai siejamos su besimokančiųjų turima patirtimi, socialiniais identitetais, įvairiomis veiklomis socialinėje aplinkoje. Toks mokymasis mažai panašus į veiklą, kuri bus vykdoma baigus studijas. Priešpriešas aukštajame moksle nagrinėjantis P. Ramsden (2000) tradicinį studentų mokymąsi įvardija kaip imitavimą. Jo nuomone, didžioji dalis to, ką studentai išmoksta, jiems neatrodo asmeniškai svarbi, be to, „žongliravimas“ formulėmis ir atmintinai išmoktomis žiniomis negarantuoja gebėjimo spresti realias problemas. P. Ramsden (2000) teigimu, studentai neretai mokosi ne tiek studijuojamų dalykų, tačiau to, kaip įtikti konkretiems dėstytojams ir gauti gerus pažymius. Tokiems studentams svarbu įsiminti ir atgaminti informaciją, o ne pakeisti savo supratimą. Dėmesio sutelkimas ties įsiminamu turiniu nėra vien studentų atradimas ar problema. Įsiminimą ir atgaminimą reikiamu metu (pvz., per egzaminus) skatina ir tradicinis studijų organizavimas, atgamtos medžiagos kiekio vertinimas. Analizuojant tradicinių studijų trūkumus išryškėja poreikis taip organizuoti mokymą(si), kad būtų tiesiogiai skatinamas sąmoningas studentų aktyvumas. Probleminis mokymasis, įgalinantis studentų savivaldų mokymąsi, savarankišką problemų sprendimą, žinojimo konstravimą, o ne reproduktivumą, yra vienas iš būdų įveikti tradicinių studijų trūkumus.

Tradiciniame mokymesi labai populiarius žinių kaupimas tarsi padėjimas saugoti į banką, tikintis, kad galbūt jų kada nors prireiks. Tradicinis – „bankinis“ ugdymas dažnai padaro žmones dar pasyvesnius pritaikydamas juos prie pasaulio, kurį jie ir taip gauna jau esantį (Freire, 2000). Toks ugdymas labai kritikuotinas, kai pripažįstama į besimokančiųjų orientuotų studijų svarba, realaus pasaulio problemų analizė studijų procese. Kritinio mąstymo ir abejonės nebuvimas leidžia tiesiog plaukti pasroviui, išvengiant kliūčių, bet ir nematant prasmės. Kritinės teorijos atstovas P. Freire (2000) „bankiniam“ priešingu laikė probleminių ugdymą, kuris yra susijęs su aktyviu besimokančiojo vaidmeniu, žinojimo konstravimu. Pabrėžiamas probleminio mokymosi giluminis pobūdis, o „bankinio“ – paviršutiniškas. Tradicinio ir probleminio mokymosi skirtumai pateikti 1 lentelėje.

1 lentelė

Tradicinio ir probleminio mokymosi skirtumai

(sudaryta remiantis M. Savin-Baden, C. H. Major, 2004; S. Azer, 2008)

Tradicionis mokymasis	Probleminis mokymasis
Nagrinėjami teoriniai aspektai, mažai susiję su realiu gyvenimu	Studentai mokosi pritaikyti žinojimą prie realaus gyvenimo situacijų
Studentai vartoja informaciją	Studentai kuria informaciją
Dėstytojas klausia, studentai – atsako	Studentai kelia klausimus ir ieško atsakymų
Studentai atsakomybę ir savęs suvokimą traktuoja kaip nesusijusius su mokymusi	Studentai traktuoja atsakomybę ir savęs suvokimą kaip susijusius su mokymusi
Studentai yra privatūs asmenys, visiškai nerizikuojantys arba rizikuojantys minimaliai	Studentai yra vieši asmenys, prisiimanys daug rizikos
Studentai studijuoja tai, kas jiems užduota	Studentai studijuoja savo pačių atrastus šaltinius
Studentai pasyviai klauso dėstytojo didelėje grupėje	Studentai aktyviai dirba mažoje grupėje
Studentai mokosi iš dėstytojo	Studentai mokosi vieni iš kitų
Studentai mokosi konkuruodami vieni su kitais	Studentai mokosi bendradarbiaudami
Studentai mokosi tam, kad išlaikytų egzaminą	Studentai mokosi, kad suprastų dalykų esmę
Studentai susiduria su „sausais“ faktais	Studentai mato praktinį pritaikymą ir tinkamumą to, ko išmoko
Studentai remiasi dėstytojo rekomenduotais vadovėliais	Studentai remiasi dideliu skaičiumi įvairių šaltinių

Lentelėje pateikti teiginiai atspindi, kad studijos, pereinant nuo tradicinio prie probleminio mokymosi, gali pasikeisti iš esmės. PM artimai siejasi su realaus gyvenimo situacijomis ir kuriama žinojimo pritaikomumu jose. Dėstytojo vaidmuo pasikeičia, jis nebėra vienintelis tiesos šaltinis, todėl studentai įvaldo mokymosi resursų įvairovę, ima mokytis komandose vieni iš kitų. Mokymosi šaltiniais taip pat gali tapti įvairūs neįprasti tradicinėms studijoms dalyviai (įmonių, organizacijų darbuotojai, žmonės, susiduriantys su studentų analizuojamomis problemomis). Mokymasis tampa neatskiriama studentų gyvenimo dalimi, susijusia su savęs suvokimu, atsakomybės ir rizikos prisiėmimu.

Taip pat galima pastebėti, kad probleminis mokymasis padeda įveikti susvetimėjimą, intelektualizmą. Veikla pasidaro reikšminga pačiam individui ir jį supančiai aplinkai. Pasak G. Mažeikio (2005), „susvetimėje žmogaus veiklos produktai praranda tiesioginį ryšį su žmogaus esme“ (p. 266). Analizuojamos problemos tarsi užklausia žmogų ir leidžia jam tapti veiklos subjektu. Probleminis mokymasis sukuria neapibrėžtumu pasižyminčias situacijas, kurioms būdingas episteminio autoriteto nebuvimas, todėl žinojimo konstravimo klausimą besimokantieji aktyviai sprendžia patys pasitelkdami įvairius šaltinius.

Perėjimas nuo tradicinio prie probleminio mokymosi gali sukelti nerimą, netgi priešiskumą. Rengiantis taikyti probleminį mokymąsi būtina suprasti, kad jo diegimo pradžioje gali kilti stipri pokyčių baimė. Studijų proceso dalyviai dažniausiai bijo, kad bus sugriautas įprastas darbo supratimas, jiems sunku suprasti ir priimti naujus savo vaidmenis, išsipareigojimus, nerimaujama dėl to, ar mokymosi rezultatai bus aiškiai pamatuoti ir tinkamai įvertinti (Margetson, 1997; Hung, Jonassen, Liu, 2008).

Probleminio mokymosi sunkumai dažniausiai siejami ne su atskirų studijų dalyvių baimėmis, bet su visos studijų sistemos tam tikroje šalyje ypatumais. Probleminis mokymasis sunkiai pritaikomas tų šalių universitetinėse studijose, kur besimokantieji nėra pakankamai mokomi savarankiškumo mokyklose ir ikimokyklinėse įstaigose. Probleminis mokymasis sėkmingai taikomas, pvz., Olandijos aukštajame moksle, nes visos Olandijos švietimo sistemos grandys yra nukreiptos į savarankiškumo ugdymą (Weber, 2007). Jeigu įprastas mokymosi procesas yra orientuotas į žinių perdavimą/perėmimą, sunku tikėtis, kad probleminis mokymasis, akcentuojant jo teikiamas prielaidas žinojimo konstravimui, bus priimamas lengvai.

Probleminis mokymasis atkreipia dėmesį į tai, kad savaime suprantamais dalykais laikomi studijų proceso elementai tėra konstruktai, sukurti veikiant tikrovės ir tiesos konstravimo mechanizmams, visuomenėje kontroliuojamiems diskurso kūrimo būdams. Tai supratęs pasidaro įmanoma tradicinių studijų kritika ir naujų strategijų, geriau atliepiančių šiuolaikinės demokratinės visuomenės episteminius idealus, paieška.

Probleminio mokymosi strategija numato radikalią kaitą studijose. Požiūrio į studijų visumą virsmas susijęs tiek su studijų turinio, tiek su studijų proceso organizavimo, dalyvių vaidmenų kaita, tiek su naujais principais ir būdais vertinimo procese.

2.2. Probleminių užduočių, skatinančių socialinį žinojimo konstravimą, pa(s)rinkimas

Esminis PM stimulus, skatinantis mokymąsi, yra realaus pasaulio problemą pristatanti užduotis². Tokia užduotis dažnai yra suvokiama kaip „gaidukas“ (angl. *trigger*) (Azer, 2008), kuri „paspaudus“ pradeda sparčiai rutuliotis studijų procesas. Tradicinis mokymasis stimulu laiko dėstytojo dažniausiai paskaitų forma teikiamą informaciją. Ši informacija neretai studentui svarbi pasidaro tik prieš egzaminą, kaip priemonė atgami-

² *Problema pristatanti užduotis* mokslinėje literatūroje neretai įvardijama tiesiog kaip *problema*. Disertacijoje šios sąvokos vartojamos sinonimiškai, turint omenyje, kad studijų procese pateikta ar identifikuota problema tampa mokymąsi skatinančia užduotimi.

nus ją gauti įvertinimą. „Problema“ turi kitokią konotaciją, ji pristatoma kaip kažkam (pageidautina ir pačiam studentui) svarbi „čia ir dabar“, suponuoją stiprų analizės ir sprendimo poreikį. Paspaudus „gaiduką“, susipažįstama su svarbia situacija, kuri įtraukia besimokančiuosius į studijų procesą.

Į besimokantįjį orientuotas mokymasis numato pasitelkimą tokių problemų, kurios skatina studentų motyvaciją, kelia jų susidomėjimą ir susirūpinimą. Tradiciškai studentai pagiriami už teisingą atsakymą, o žvelgiant iš konstruktyvizmo, kritinio racionalizmo perspektyvų, mokantis reikia siekti ne atskleisti tiesą, bet pateikti įtikinamą problemos sprendimą tam tikru laiko momentu. Tradicines studijas pagrindžianti realizmo teorija (žr. Bitinas, 2000) remiasi idėjomis, kad pasaulis yra realus, o ne kažkieno sukonstruotas. Ugdymo esmė – visuomenės sukauptos neginčijamos patirties (tiesos) tiesioginis perteikimas augančiajai kartai. Jeigu manoma, kad žinias galima perduoti, tai pritariama minčiai, kad kuo mažiau problemų (kaip perdavimo trikdžių), tuo geriau. Tačiau jeigu tik neatitikimas tarp to, kas žinoma ir kas nežinoma, skatina tikrąjį mokymąsi, tai į problemas žiūrima visai kitaip. Kognityvinis konfliktas ar sumišimas yra laikomas mokymosi stimulu (Piaget, 1972).

Vien kognityviniu konstruktyvizmu probleminis mokymasis neapsiriboja. Pasak K. Reusser (2005), problemos nėra tiesiog „šaltos“ kognityvios struktūros, jos priklauso „karštomis kognicijoms“, jos teikia dinamiką mūsų proto struktūroms ir motyvuoja bei nukreipia mūsų ieškojimus ir mokymąsi. Tokiu būdu probleminį mokymąsi pagrindžia ir socialinio bei pragmatinio konstruktyvizmo idėjos.

Daugelis probleminiu mokymusi besidominčių autorių problemos charakteristikai skiria daug dėmesio (Duch, 2001; Savin-Baden, Major, 2004; Zumbach, 2006; Weber, 2007; Jonassen, Hung, 2008; Walker, Leary, 2009 ir kt.). „Problema“ neturėtų būti suprantama neigiama prasme, kaip trukdis. Pristatant probleminę užduotį, kalbama apie atvejį, fenomeną, klausimą, meninį arba mokslinį projektą, kai nėra žinomas kelias, kuriuo gali būti pasiektas užsibrėžtas tikslas (Weber, 2007). Problema gali būti sukurta vienam kursui, o gali būti išskaidyta visoje studijų programoje. Ji gali būti specifinė, susijusi su dalyku, o gali būti ir tarpdisciplininė. Problemą pateikti ir padėti studentams ją analizuoti bei spręsti gali vienas dėstytojas, tačiau gali būti ir keli komandiniu būdu dirbantys dėstytojai.

Vienas iš probleminio mokymosi pradininkų H. S. Barrows (1999), pristatydamas PM mokymosi taksonomiją, atkreipė dėmesį, kad PM, pagal pateikiamas užduotis, gali būti orientuotas arba į dėstytoją, arba į studentą ir stipriai varijuoti savo struktūruotumo laipsniu. Atitinkamai parenkamomis problemomis galima siekti skirtingų tikslų, pavyzdžiui, padėti studentams įsisavinti studijų programą, padėti bendruomenei, išspręsti tarpasmeninius santykius klasėje, studentų grupėje (Delisle, 1997). Taigi, probleminiam mokymuisi kalbama apie skirtingus problemų tipus. Galima parinkti ir pateikti tokias problemas, kurios būtų nukreiptos į dėstytojo pateikiamą informaciją ir turėtų labai aišką struktūrą, padėtų studentams geriau įsiminti tai, kas dėstoma. Disertacijoje siekiama kalbėti apie problemas, kurios labiau motyvuotų studentus patiems atlikti su problemos analize susijusius tyrimus, skatintų juos konstruoti savo žinojimą.

Mokslinėje literatūroje atkreipiamas dėmesys į labai skirtingas veiklas, kurias studentai gali atlikti, susidūrę su problemomis. Pastebima, kad būtina kalbėti ne tik apie problemų, bet ir apie žinių tipus, įvaldomus sprendžiant skirtingas problemas (Savin-Ba-

den, Major, 2004). Nuo probleminio mokymosi supratimo priklauso ir požiūris į problemą bei jos panaudojimas PM procese. Suprantant probleminį mokymąsi kaip konkretų metodą, gali būti pasitelkiamos aiškiai apibrėžtos problemos, skatinančios besimokančiuosius tiesiog pritaikyti konkrečias problemų sprendimo technikas. Probleminį mokymąsi suvokiant kaip filosofiją, pagrindžiamą į studentą orientuoto mokymosi principais, konstruktyvizmo teorija, atitinkamai galima pasitelkti problemas, kurios leistų išlaisvinti besimokančiųjų patirtį, PM procese pasitelkti diskusijas, tyrimus, įvairius šaltinius, tartis dėl problemos sprendimo.

Pagal klasikinį probleminio mokymosi variantą dėstytojas, imituodamas problemos realumą, kuria problemos aprašymą – tekstą – atvejo analizę (angl. *case study*) ir skatina studentus auditorijoje bei universiteto aplinkoje analizuoti šį tekstą ir kitus pateiktus – realius ar dirbtinai sukurtus – dokumentus. Tradicinė PM taksonomija baigiama orientuojantis į studentų aktyvumą ir simuliacinę situaciją (naudojant realią situaciją imituojančius žaidimus, vaidinimus, programinę, technologinę įrangą ir t. t.). Tačiau imitacija neįgalina patirčių, emocijų, kylančių sprendžiant realias problemas, raiškos, todėl yra svarbus socialinis kontekstas, kuriame organizuojamas probleminis mokymasis. Taigi, socialiniame kontekste realizuojamas probleminio mokymosi modelis gali papildyti atvejo analizės ir imituotos problemos modelį.

Socialinė aplinka yra kritinė besimokančiojo žinojimo terpė, galinti atkreipti dėmesį į silpnas problemų sprendimo vietas, sudaranti sąlygas žinojimo konstravimo raidai. Socialinės aplinkos reikšmė problemose labai gerai išryškėja, pavyzdžiui, integruojant problemų sprendimo ir tarnavimo bendruomenėms (angl. *service-learning*) prieigas, kaip papildančias viena kitą, ir šitaip atskleidžiant mokymosi užduočių sudėtingumą, kompleksiskumą (Peterson, 2005). Netradiciniai probleminio mokymosi ir kitų mokymosi strategijų jungimo variantai numato, jog studentai susiduria su problemine situacija realioje aplinkoje (organizacijoje, bendruomenėje, įmonėje). Šiuo atveju studentų grupė atpažįsta problemas organizacijoje ir jas sprendžia. Organizacijos nariai gali tapti lygia-teisiais studijų proceso dalyviais, aktyviai veikiančiais žinojimo konstravimo procese ir padedančiais naujai spręsti episteminius klausimus. Probleminis mokymasis tarnaujant bendruomenei (angl. *problem-based service-learning*) yra nukreiptas į realių, bendruomenei svarbių problemų sprendimą. Taigi, priklausomai nuo problema siekiamo studijų tikslo, galima parinkti atitinkamas edukacines aplinkas, PM jungti su kitomis studijų strategijomis. Pvz., Aalborgo universitete probleminis mokymasis aktyviai derinamas su projektiniu, akcentuojant ryšius su išoriniais partneriais (Barge, 2010). Tokiu būdu padidėja universitetinėse studijose analizuojamų problemų realumo laipsnis.

Ne visos ir ne bet kokios problemos skatina mokymąsi ir gali būti naudingos studijų procese. Manoma, kad tik tam tikro pobūdžio problemos yra naudingos edukaciniu požiūriu. Turint omenyje, kad probleminis mokymasis yra į besimokančiuosius orientuota strategija, nes tik būdama tokia ji gali paskatinti žinojimo konstravimą, identifikuojami problemų bruožai, kurie prisideda prie studentų mokymosi motyvacijos:

- Kai tik įmanoma, svarbu naudoti autentiškas problemas, situacijas iš realaus gyvenimo;
- Pradėti reikia nuo problemų, apie kurias studentai jau turi žinių (tai stiprina jų pasitikėjimą ir entuziazmą);
- Naudojamos problemos, keliančios susidomėjimą, svarbios praktikai. Reikia rasti kontekstą, kuris domintų studentus;

- Problema turi turėti galvosūkį, paslaptį ar kokią nors dramą;
- Problemoms aprašyti ir pristatyti reikėtų naudoti įvairius video klipus, aktorius, medijos pristatymus, o ne vien popierinius atvejus (Savin-Baden, Major, 2004).

Studentus motyvuojančios problemos suteikia jiems aktyvaus žinojimo konstravimo, o ne žinių reprodukovimo galimybę. Svarstydami įdomią, įtraukiančią problemą studentai kelia įvairias hipotezes apie jos atsiradimo priežastis, aktyviai diskutuodami ir nagrinėdami skirtingus šaltinius, ieško tinkamiausio problemos sprendimo. Tinkamai pa(si)rinktos problemos atskleidžia praktinę žinojimo taikymo prasmę, leidžia giliau analizuoti problemą, ilgam įsiminti surastą informaciją, skatina studentus toliau mokytis. Taip kuriami pagrindai vienam iš probleminio mokymosi tikslų – mokytis visą gyvenimą.

Probleminiame mokymesi pasitelkiamos problemos varijuoja nuo paprastų iki sudėtingų. Problemų sudėtingumas dažniausiai siejamas su tuo, kiek įvairių žinių, konceptų studentai turi pritaikyti, kad išspręstų problemą. Šios žinios ir konceptai dažniausiai turi sudėtingas, nelineines sąsajas (Jonassen, Hung, 2008). Efektyvi problema pirmiausia turi žadinti studentų susidomėjimą ir motyvuoti juos siekti gilesnio konceptų supratimo (Duch, 2001). Problemos sudėtingumą nulemia ir jos sprendimo procedūrų painumas. Probleminis mokymasis dėl savo sudėtingumo, kurį neretai sunku apibrėžti ir analizuoti, kartais įvardijamas kaip „neaiškus pasaulis“ (Hamdy, 2008). Probleminio mokymosi sudėtingumas nėra svarbus pats savaime, jis turi prisidėti prie studijomis siekiamų tikslų. Taigi, svarbu, kad, pristatant sudėtingą problemą, būtų įvertinama studentų patirtis ir galimybės ją išspręsti. Sudėtinga problema turi skatinti, o ne slopinti studentų motyvaciją, siekį konstruoti žinojimą turimų ir naujai įgyjamų kompetencijų pagrindu. Pasinaudojus postmodernistų mintimis galima teigti, kad studentams būtina pratintis prie neapibrėžtumo, kaip neišvengiamos šiandieninės visuomenės situacijos. M. Fullan (1998), iliustruodamas postmodernizmo sampratą ugdymo filosofijoje, pažymi didžiulę neapibrėžtumo reikšmę ir nurodo, kad ugdymo procesui nebūtina aiški situacija, planas, rezultatai.

Problema turi būti pakankamai sudėtinga, kad reikalautų būtinos visų studentų komandos narių efektyvios kooperacijos ieškant jos sprendimo. Būtina paskirti skirtingus mokymosi klausimus individualiems tyrimams. Probleminio mokymosi galia – grupės gebėjimas sintetinti, ką grupės nariai išmoko, ir sujungti naują žinojimą su turimu (Duch, 2001).

Problemos edukacinį potencialą lemia jos autentiškumas (Savin-Baden, Major, 2004; Delisle, 1997). Studijų, užtikrinančių sėkmingą studentų karjerą, tikslas – sudaryti sąlygas studentams įgyti gebėjimų spręsti realaus pasaulio problemas anapus auditorijos ribų. Realaus pasaulio problemos verčia studentus ieškant atsakymo žvelgti už įprastinių vadovėlių ir tradicinių resursų. Problemos scenarijus turi pristatyti žinias tokia forma, kuria žinojimas pasireiškia realaus gyvenimo situacijose. Taigi turi maksimaliai susieti dalyko turinį su realiu profesinės veiklos pasauliu. Kad studijų metu pateikiamos problemos būtų labai artimos realiam pasauliui, kai kuriose aukštosiose mokyklose gaji praktika kvieisti specialistus iš praktikos, kad jie studentams galėtų rengti atvejų aprašymus (Halfer, 1997). Realios problemos artimai siejasi su socialiniu žinojimo konstravimu, nes atskleidžia sudėtingą problemų kilmę, padeda suprasti, kad tikrovė yra konstruojama socialinėje aplinkoje ir ją pažinti galima per aktyvų dalyvavimą tokioje aplinkoje.

Probleminiame mokymesi problemos labai varijuoja savo struktūruotumu. Realios gyvenimo problemos retai kada įgauna gerai suformuotų ir aiškių problemų formą. Problema negali būti pernelyg siaura, turi sietis su plačiais klausimais, įgalinti įvairius nagrinėjimo kelius. Nevisiškai aprašyta ir apibrėžta, paini, neaiškios struktūros (angl. ill-structured) problema skatina studentų tyrinėjimą, leidžia atskleisti situacijos sudėtingumą, iškelti įvairias hipotezes, numatyti kelis sprendimus. Kai kurie probleminio mokymosi praktikai labai apriboja problemų teikiamas galimybes ir naudoja struktūruotas problemas, kurios prilygsta matematinėms užduotims, kai yra žinoma, iš kur problema kilo, kokių būdu reikia pasiekti sprendimą, kuris yra vienintelis ir teisingas. Besimokantieji turi tik atlikti reikiamus veiksmus ir gauti teisingą atsakymą.

Problemos gali būti labai struktūruotos, kai kalbama apie algoritmines problemas, problemas-istorijas, taisyklių taikymu besiremiančias problemas. Visiškai priešingame poliuje atsiduria strateginio veikimo problemos; politikos analizės problemos, projektavimo problemos, dilemos (Jonassen, 2000; Jonassen, Hung, 2008).

Nestrukūruotos, nevisiškai apibrėžtos, neaiškios problemos atveju nėra žinomos nei išeities sąlygos, nei galimi sprendimo keliai. Tokias problemas sprendžiant dažniausiai neįmanoma iš anksto nustatyti „teisingo“ sprendimo. Anot PM nagrinėjančių autorių (pvz., Zumbach, 2003), būtent nestrukūruotos problemos siūlo tarpdisciplininio mokymosi galimybę, laisvę patiems besimokantiejiems atlikti tyrimą. O sterili, nuo konteksto priemaišų apvalyta, aiški struktūruota problema su vienu teisingu atsakymu nemoko studentų analizuoti ir spręsti realių problemų. Įgytus gebėjimus spręsti gerai struktūruotas problemas sunku perkelti į realų pasaulį ir jame pritaikyti.

Sudėtingos, neaiškios struktūros problemos turi nemažai pranašumų. Neturėdamos vieno aiškaus teisingo atsakymo, tokios problemos verčia ieškoti įvairialypių sprendimų (Botti, Noguez, 2004), priartėti prie tarpdisciplininių sprendimų ir skirtingų perspektyvų. Yra svarbus ne teisingas atsakymas, o jo paieškos procesas. Vadovaujantis nuostata, jog bet koks realaus pasaulio problemos sprendimas turi alternatyvų ir prieštaravimų, studentai mokosi kurti kelis galimus sprendimus ir pasirinkti, nustatyti geriausiai tinkantį.

J. Dewey (Дьюи, 2000) pastebėjo, kad geriausias mokymosi ugdymo institucijoje rezultatas – gebėjimas mokytis iš paties gyvenimo. Svarbios ne pačios žinios savaime ir jų kaupimas, tačiau gebėjimas jas panaudoti asmeniškai reikšmingoms problemoms spręsti. „Teisingesnis“ žinojimas tas, kuris išbandytas ir veikia praktiškai. Žinios nėra tai, kas atspindi tiesą, bet tai yra perspektyviausia pasaulio interpretacija (Gordon, 2009). Vadinasi, probleminis mokymasis, laikantis šio požiūrio, labiausiai išryškina komandinio darbo gebėjimus, gebėjimus apsiukeisti informacija, diskutuoti sprendžiant realaus pasaulio problemą.

Taip pat pastebima, kad problemos turi būti aktualios (Botti, Noguez, 2004). Aktualumas pasireiškia tiek tuo, kad besimokantieji, analizuodami problemas, turi suprasti kurso turinį, tiek tuo, kad problemos turi būti svarbios besimokantiejiems. Problemos ryšys su studentų gyvenamuoju pasauliu yra būtinas, kad jie įsitrauktų į kompleksinį scenarijų ir judėtų link problemos sprendimo. Problemos scenarijus turi motyvuoti giliau suprasti problemą. PM procesas užima daugiau laiko, todėl būtina studentų motyvacija, jiems svarbu suprasti problemos prasmę. Kai studentai yra susiję su problema, jie labiau siekia ją spręsti. Problemų scenarijai gali sietis su studentų gyvenimu, einamaisiais įvy-

kiais vietiniame, nacionaliniame ar tarptautiniame kontekste. Matydami savo ryšį su problema studentai ne tik supranta savo pačių veiklos svarbą, bet ir pradeda suprasti, kaip sprendimus priima, analizuoja, modeliuoja profesionalai. Kalbant apie tai, ar problema atitinka studentų raidos lygiui, svarbu įvertinti intelektinę raidą, prieš tai įgytą žinojimą ir psichologinius, emocionalių poreikius bei interesus. Problemos atitikties studentų patirčiai numato, kad problema atsižvelgia į kultūrinį ir socialinį studentų identitetą ir namų bei bendravimo aplinkų situacijos specifiškumą.

Kai kurie autoriai bando klasifikuoti problemas ir taip numatyti galimybes studentus palaipsniui įtraukti į vis sudėtingesnių problemų analizę ir sprendimą. Tai prasminga manant, kad skirtingų problemų taikymas leidžia studentams įgyti skirtingo tipo žinių ir gebėjimų (Schmidt, Bouhuijs, 1980). Pavyzdžiui, bandoma išskirti kritiškumo lygius, kurie gali atsispindėti probleminėse užduotyse (Barnett cit. Savin-Baden, Major, 2004): kritinis mąstymas (angl. *critical thinking*) yra individualus kognityvinis aktas; kritinė mintis (angl. *critical thought*) yra bendrai vystoma ir būtinai turi socialinį komponentą; kritika yra kritiškumo disciplinos atžvilgiu forma, pasireiškianti platesniame kontekste negu debatai disciplinos rėmuose. Gali būti siūlomos alternatyvios perspektyvos ir atveriamas kelias į studento transformaciją. Pasinaudojant siūlomais lygiais, galima problemas projektuoti taip, kad pirmais metais jos ugdytų kritinį mąstymą, antrais – kritinę mintį, trečiais – kritiką.

Problemas taip pat bandoma skirstyti į paaiškinimo problemas, strategines problemas, problemas-dilemas, problemas-užduotis, taikymo problemas (Moust, Bouhuijs, Schmidt, 2007; Walker, Leary, 2009). Neretai probleminiame mokymesi kombinuojami problemų tipai ir jos įgauna kompleksinį pavidalą. Pavyzdžiui, aiškinimo ir strateginės problemos neretai yra susipynusios. Kai problemoje susijungia keli tipai, jos geriau padeda suprasti profesinį pasaulį, pagrindinius mechanizmus, procesus ar struktūras sprendžiant problemas.

Kai kurių tipų problemos gali ypač gerai prisidėti prie episteminių idealų siekio šiandieninėje visuomenėje. Problemos-dilemos sudaro sąlygas studentams kritiškai vertinti įvairias nuomones, susijusias su specifiniu objektu. Tai teikia galimybę episteminės įvairovės supratimui, nes besimokantieji turi apsvarstyti įvairias pozicijas. Taip pat tai sudaro sąlygas suprasti tiesos prigimties klausimą, remiantis konstruktyvizmo perspektyva.

Taikymo problemos suteikia studentams galimybę įgytas žinias išbandyti praktikoje. Tai leidžia įvertinti konstruojamą žinojimą. Sudarant galimybę susidurti su realiu socialiniu pasauliu ir jo dalyviais, studentai taip pat gali naujai suvokti tiesos, episteminio autoriteto klausimus.

Kaip jau buvo minėta, vienas esminių elementų didaktinėje probleminio mokymosi sistemoje – tinkamai pasirinkta problema, kaip centrinė figūra, apie kurią vyksta visos studijų procesas. Kadangi probleminis mokymasis labiausiai paplitęs medicinos studijose, tai įvairūs autoriai daugiausia dėmesio skiria užduotims, kurios padėtų mokyti sprendžiant klinikinės problemas. Tačiau medicinos moksluose paplitusių problemų prigimtis labai skiriasi nuo tų, kurios vyrauja socialinėje sferoje. Kartu ir problemos sprendimas yra visiškai skirtingas. Medicinoje išspręsti problemą – reiškia išsiaiškinti tikslią, objektyvią negalavimo priežastį ir ją pašalinti.

Socialiniuose moksluose problema neretai pasižymi dideliu nestruktūrotumo laipsniu, nėra aiškus ne tik problemos sprendimas, bet sudėtinga ir tiksliai įvardyti jos prie-

žastis. Socialinių mokslų problema atspindi socialinės realybės specifiškumą ir tokios problemos sprendimas orientuotas ne į teisingo atsakymo atradimą, tačiau į konteksto, kuriame ta problema iškilo, analizę ir sprendimą diskutuojant, ieškant kompromiso, bendradarbiaujant su įvairiais į mokymosi procesą įsitraukusiais, problemos sprendimu suinteresuotais subjektais. Vis dėlto dėl tradicinio mokymosi, kaip tiesos atskleidimo, sampratos socialinei realybei neretai priskiriamas objektyvumo bruožas. Problema ir socialiniuose moksluose dažnai laikoma tai, kad realybėje įvyko tam tikrų nukrypimų nuo normų, taigi, sprendžiant problemas lieka grąžinti veikėjus į jų nustatytas vietas, pasirūpinti, kad nebūtų pažeidinėjamos visuotinės taisyklės. Atkreipiant dėmesį ne vien į tradicinį ugdymo komponentą – perduoti sukauptas žinias ir padėti studentams prisitaikyti visuomenėje, bet akcentuojant šiandien vis didesnę svarbą įgaunanti besimokančiojo, kaip visuomenės kaitos generatoriaus, vaidmenį, probleminis mokymasis labiausiai orientuojasi ne į jau žinomų sprendimų atskleidimą besimokantiesiems, bet į naujų, kritiškai apmąstytų problemų sprendimą, nepaneigiant problemų analizės svarbos. Taigi, studijų praktikoje būtina daugiau dėmesio skirti intersubjektyvumui, žinojimo konstravimo procesams. Tradicinį pozityvistinį medicininį PM modelį tikslinga pakeisti nauju, atsižvelgiant į daugialypes problemas ir daugialypius sprendimus. Probleminio mokymosi esmė yra pažvelgti į skirtingas perspektyvas, o ne matyti galutinį atsakymą tarsi nenuginčijamą dėsnį prieš akis. Ne aiškinimas, kaip objektyvios tiesos ir tikrovės atskleidimas, o suvokimas ir interpretavimas sudaro ugdymo(si) šerdį (Gallagher, 1992). Ši esminė socialinių mokslų ypatybė gali būti sėkmingai atskleista tinkamai pasirinkus problemą ir jos sprendimo kelią. Mokantis probleminio mokymosi būdu yra atrandamos įvairios sukonstruotos prasmės, naujas prasmes kuria besimokantieji. Visos jos taip pat gali pasižymėti įvairove ir konkuruoti tarpusavyje.

Akcentuojant studentų aktyvumą mokymosi procese, pačios problemos identifikavimas taip pat galėtų kilti iš besimokančiojo iniciatyvos. Tačiau pastebima, kad PM programose problemos dažniausiai yra formuluojamos dėstytojo, o ne studentų, kas jau mokymosi pradžioje užkerta kelią įsitraukusiam į mokymosi procesą studentų dalyvavimui ir suponuoja prielaidas, kad mokymasis yra šalutinė, atskira nuo studentų gyvenamojo pasaulio, veikla.

2.3. Probleminio mokymosi proceso planavimas ir realizavimas, remiantis episteminės įvairovės bei demokratijos principais

Probleminio mokymosi įgyvendinimas yra lankstus, tačiau rengiantis taikyti šią inovatyvią edukacinę strategiją svarbu projektuoti jos procesą, kad būtų galima pasiekti užsibrėžtų PM tikslų. Vienas iš svarbiausių PM proceso planavimo aspektų – naujas studijų programos dizainas, studijų programos, atskiro kurso ar kursų bloko (modulio) turinio struktūravimas apie problemas. Toks turinio planavimas radikaliai skiriasi nuo tradicinio studijų turinio išdėstymo.

Tradiciniame studijų procese studijų programos struktūra atspindi skirstymą į atskiras disciplinas (dalykus), o kurso turinys struktūruojamas išskiriant atskiras temas ir mokymosi objektus. Tokia studijų turinio pateikimo logika remiasi klasikinei mokymo

paradigmai atstovaujančia realizmo filosofija. Remiantis ja, pabrėžiama kiekvienos disciplinos svarba ir būtinybė jos mokytis atskirai. Tradicinio studijų turinio perteikimo pozicija kritikuojama iš mokymosi paradigmos perspektyvų teigiant, kad konservatyvus ugdymo turinys yra pedagoginio autoritarizmo priežastis (Bitinas, 2000). Jis numato mokymąsi pagal dėstytojo griežtai struktūruotą planą, kuriame sunku rasti vietos besimokančiojo „balsui“, drauge ir žinojimo konstravimui.

Probleminių mokymų siekiama skirtingas disciplinas ir dalykus studijuoti integruotu būdu. Taigi, studijų turinys planuojamas ne dalyką suskaidant temomis, bet parenkant problemas, kurias nagrinėjant būtų susiduriama su įvairiomis disciplinomis ir derinami jų duomenys. Medicinos, tikslųjų technologijos mokslų studijų metu, be specialybės dalykų, PM į analizuojamus probleminius atvejus dažnai įtraukia etikos ir socialinius-kultūrinius aspektus. Socialinių mokslų studijų programose analizuojamos problemos aprėpia tos pačios studijų krypties skirtingų dalykų temas arba skirtingų socialinių mokslų krypčių žinias.

Planuojant studijų procesą ir jį įgyvendinant svarbus ne tik didaktinis turinys. Paradoksalu, tačiau biurokratinis faktorius, įkūnytas dalyko programoje, vaidina didžiulį vaidmenį studijose – jis nepakenčia jokios dviprasmybės ir turi tiesioginius padarinius studentų gyvenimui (Thorkelson, 2008). Biurokratinės praktikos, anot E. Thorkelson (2008), nusako, ko mokytis ir kaip to mokytis: biurokratinės praktikos gamina būtinas besimokančiųjų metažinias. Biurokratinė forma nėra tikslas pats savaime, bet vis dėlto išky-la kaip mokymosi proceso funkcionavimo būtinybė. Šis funkcionavimas palaiko institucinę tvarką ir pirmiausia *status quo* politiką. Yra aiškus laiko, vietos, dalyko programos reikalavimų apibrėžimas, kurių reikia laikytis. Biurokratinis studijų aspektas atspindi M. Foucault keltas idėjas apie galios santykių imanentišką veikimą visuomenėje. Probleminiame mokymesi kai kurie rigidiški biurokratiniai principai pakeičiami lankstesniais. Pvz., PM studentai dažniausiai gali susitikti bendroms diskusijoms, kur jie nori ir kada nori. Arba bent jau neretai turi realią galimybę rinktis sau palankius susitikimo vietą ir laiką. Neretai studentai išbando įvairias erdves ir bendravimo būdus bei pasirenka savo studijoms tinkamiausius.

Suvaldyti pasikeitusį studijų procesą yra sudėtinga, jis kelia iššūkius, ypač žiūrint iš biurokratinės ir galiojančių galios santykių pozicijos. Probleminio mokymosi metu studentai ne stengiasi prisitaikyti prie biurokratinės studijų struktūros, bet ir patys kuria naujas taisykles, mokosi naujų būdų, kaip gali pasiekti jiems svarbų žinojimą.

Konstruojant studijų programą pagal PM galima pasirinkti *dalinį/mišrują/hibridinį* arba *pilnos formos* probleminio mokymosi modelį (Azer, 2008; Forsythe, 2002). Pilnos formos (paskaitos visai nevyksta) probleminio mokymosi aplinkoje studentai darbui grupėse susitinka dažniausiai 2 ar 3–4 valandas per savaitę. Kitą laiką studentai dirba savarankiškai su informacijos šaltiniais (skaitydami bibliotekoje ir namuose ar atlikdami tyrimus, interviu, apklausas). Dalinės/ mišriosios/hibridinės PM formos atveju problemų aptarimo susitikimai ir seminarai derinami su paskaitomis. Pavyzdžiui, grupės susitinka vieną kartą per savaitę vienai valandai. Pilnos formos PM reikia modeliuoti užduotis, apimančias visą kurso programą, o dalinės formos atveju užduotys gali aprėpti tik dalį kurso. Būtina pabrėžti, jog reikalavimas studentams lankyti grupių susitikimus ir diskusijas sudaro esminį elementą organizuojant PM studijas. Studento nedalyvavimas PM seminare, kai vyksta problemos aptarimas, suardo visą PM organizavimo koncepciją,

todėl siūloma studentui neskirti balų už užduotį praleidus vieną iš dviejų sesijų (Forsythe, 2002).

Pastebėta tendencija, jog pilnos formos PM modelis yra veikiau idealusis tipas. Tuo tarpu PM diegimo institucinės patirties analizė rodo, kad *realiame* instituciniame kontekste pasirenkamas mišrusis/hibridinis PM modelis. Per pastarąjį dešimtmetį Lietuvoje atlikti tyrimai atskleidžia ugdymo praktiką paradigmų kaitos perspektyvoje, kai naujojo liberaliojo mokymosi realybė susiduria su tradicine, į žinių perdavimą orientuota – mokymo paradigma. Tačiau vyksta ne tik susidūrimas, galimas ir koegzistavimas, skirtingų paradigmų elementų derinimas. Edukacinės naujovės gali būti integruotos su tradicine, prieš tai susiklosčiusia mokymo(si) tradicija. Tai atsispindi mišraus probleminio mokymosi taikymo atveju. Kai kurie autoriai (Fyrenius, Bergdahl, Silen, 2005; Baškys, 1977; Rajeckas, 1999) pabrėžia paskaitos vertę studijuojant probleminio mokymosi būdu. Paskaitos metu dėstytojo užduodami klausimai, pasak M. Zhang, M. Lundeberg, T. J. McConnell, M. J. Koehler, J. Eberhardt (2010), paskatina diskusijas, studentų aktyvumą analizuojant problemines situacijas.

Kaip rodo Harvardo medicinos mokyklos patirtis (Armstrong, 1997), mišrus PM modelis gali būti labai sėkmingas. Šis hibridinis PM modelis pasireiškia per studijų programos struktūrą, turinio išdėstymo formas, edukacinio proceso dalyvius, dėstytojo vaidmens pasikeitimą. Diegiant mišrųjį, hibridinį modelį siūloma derinti naujas PM užsiėmimų formas – PM seminarus (angl. *tutorials*), kai dalyvaujant dėstytojui mažose grupėse aptariamos problemos, su tradicinėmis paskaitomis, kai dėstytojas pateikia atitinkamą turinį, rekomenduojamų studijuoti šaltinių sąrašą. Vis dėlto, taikant probleminį mokymąsi ir siekiant išprovokuoti virsmą studijų procese, reikia būti atidiems ir nesitikėti, kad tai įvyks tradicinėse studijose pritaikius siaurą probleminio mokymosi aspektą, pvz., dėstomą medžiagą pailiustravus autentiškais probleminėmis situacijomis.

Hibridinis PM numato ir tradicinių bei netradicinių mokymosi aplinkų derinimą. Dalis užsiėmimų vyksta universiteto patalpose (auditorijose, bibliotekose, grupinio darbo erdvėse). Kita dalis užsiėmimų organizuojama už universiteto ribų – įmonėse, bendruomenėse. Skirtingos mokymosi aplinkos suponuoja ir įvairių, dažnai neįprastų, dalyvių įsitraukimą į studijų procesą. Į auditoriją paskaitoms ir užsiėmimams gali būti kviečiami kitų dalykų dėstytojai, dirbantys praktikai. Studentams lankantis organizacijose, įmonėse jų patarėjais, vadovais, konsultantais tampa ir tradicinių studijų procesą mažai įsitraukę dalyviai (praktikai, socialiniai veikėjai, artimai susiję su studentų analizuojamomis problemomis). Tai sudaro sąlygas analizuoti problemas iš įvairių perspektyvų, suvokti, jog ne vien dėstytojas ir spausdinti literatūros šaltiniai gali būti svarbiais resursais žinojimo konstravimo procese.

Probleminio mokymosi diskusijos – seminarai. Tuo atveju, kai studentai dirba PM būdu universiteto auditorijose ir kitose mokymosi erdvėse, pagrindinės diskusijos vyksta PM seminarų metu. Studentų grupė yra padalijama į mažesnes 6–8 narių PM grupes, ir kiekviena iš šitų grupių veikia nepriklausomai nuo kitų PM grupių. Grupės gali būti ir mažesnės – 4–5 studentų. Taip bus garantuojamas kiekvieno studento aktyvumas (Duch, 2001). Probleminio mokymosi procesas apima šiuos etapus: pradžioje dėstytojui padedant vyksta preliminarus problemos aptarimas; uždavinių, skirtų problemai spręsti, identifikavimas ir pasidalijimas tarp komandos narių; tada individualiai studijuojami šaltiniai, rengiamas kitas susitikimas, pakartotinai svarstant problemą ir pateikiant grįžta-

mąjį ryšį, galiausiai parengiama grupės ataskaita. Probleminio mokymosi ciklas gali būti kartojamas, tokiu būdu problemą analizuojant giliau.

Pirmame seminare studentai dažniausiai nustato savo žinojimo spragas ir apibrėžia tolesnio mokymosi uždavinius. Pagrindinis dėstytojo vaidmuo, dirbant šiuo būdu, yra paskatinti ir palengvinti diskusiją. Po pirmos diskusijos vyksta studentų savarankiškos studijos, ieškant informacijos iš įvairių šaltinių, siekiant užpildyti žinių spragas ir atskleisti analizuojamos problemos priežastį. Savarankiško mokymosi metu studentai ieško informacijos šaltinių, kurie leistų geriau suprasti ir pažinti problemą. Siekiama, kad besimokantieji naudotų kuo platesnį informacijos šaltinių sąrašą – žurnalų straipsnius, vadovėlius, e. knygas, internetinius tinklalapius, interviu (pokalbius), dokumentų analizę, įvairius tyrimus ir pan. (Döbeln, 1999)

Pagal idealųjį PM modelį, studentams neturėtų būti iš anksto pateikiamas literatūros sąrašas. A. C. Myers Kelson ir L. H. Dislehorst (2008) atlikę realios institucinės PM diegimo praktikos tyrimus JAV, nustatė, kad apie 60 procentų apklaustų institucijų kartu su problemos aprašymu nepateikia literatūros ir rekomenduojamų studijuoti šaltinių sąrašo. Mokslininkų darbuose aprašytas idealus PM modelis suponuoja studentų savarankiškumą dirbant su šaltiniais, o realiame instituciniame kontekste dėstytojo vaidmuo gali būti stipresnis: studentams pateiktas literatūros sąrašas padeda jiems suprasti, kokie autoriai ir kokie konceptai turi būti nagrinėjami sprendžiant problemą.

Pateiktas literatūros sąrašas vis dėlto yra rekomendacinio pobūdžio ir studentai turi būti skatinami jį papildyti savo atrastais įvairių tipų šaltiniais. Svarbi PM idėja, kad studijų metu besimokantieji turi prisitaikyti prie aplinkos, kurioje nėra jokio ekspertinio informacijos šaltinio (Forsythe, 2002). Panašiai K. R. Popperis yra kalbėjęs apie žinojimo konstravimą be autoritetų. M. Foucault (1998a) pateiktos muštravimo technikos gali būti susiejamos ir su mokymosi šaltinių atranka ir reglamentavimu, kas turi būti skaitoma, kokie mokymosi šaltiniai laikomi tinkamais (yra įvairių technikų, kaip tikrinti, ar studentai skaitė tuos šaltinius, kuriuos nurodė dėstytojai, ir ar juos suprato tokiu būdu, kokiu numato dėstytojas ir dalyko turinys).

Probleminis mokymasis socialiniuose moksluose vaizdžiai iliustruoja įvairių interpretacijų galimybę neegzistuojant vienai apibrėžtai, objektyviai tiesai. Probleminio mokymosi metu studentai išitraukia į platų socialinių sąveikų lauką, kuris nebėra lengvai nuspėjamas ir valdomas. Tai dažnai siejasi su prarastos kontrolės klausimais ir bandymais grąžinti situaciją į buvusią padėtį, labiau kontroliuojant ir detalizuojant situaciją. Mokymasis atviroje visuomenėje vis dėlto galėtų būti palanki alternatyva, padedanti išspręsti problemas dėl vienpusiškos tiesos ir nelygiaverčių galios santykių.

Po pirmo seminaro vykstanti individuali mokymosi fazė gali gerai pasitarnauti savo patirties refleksijai, analizuojamo turinio suvokimui iš savo situacijos perspektyvų. Tokiu būdu sudaromos sąlygos atsiskleisti patirčių įvairovei ir pasinaudoti jos teikiamais privalumais mokymosi procese. Išryškėjanti patirčių įvairovė leidžia suvokti fenomenologinės prieigos reikšmę šiuolaikinėje edukologijos teorijoje ir praktikoje. Universali gyvenamojo pasaulio forma neegzistuoja, gyvenamasis pasaulis visada yra dalinis, susijęs su socialinės grupės istorija (Stickers, 2004), todėl beprasmiška bandyti unifikuoti su autentiška patirtimi glaudžiai susijusį pažinimą bei supratimą. Suvokti patirtį vien kaip subjektyvų fenomeną taip pat nebūtų visiškai pagrįsta. Šiame kontekste galima pasitelkti feminisčių atstovautą *standpoint* teoriją, pagal kurią žmogaus žinojimas glaudžiai sieja-

si su jo gyvenamojo pasaulio perspektyva. Panašią poziciją palaiko ir socialinio konstruktivizmo atstovai, pabrėžiantys, kad žinios atsiranda ne iš realistinio pasaulio atspindžio, bet yra sukuriamos visuomenės ir socialinių diskurso bendruomenių (Reich, 2004b). Todėl mokymosi teorija ir praktika turi orientuotis į studijų proceso dalyvių gyvenamojo pasaulio kontekstą.

J. Dewey pabrėžia patirties, kurią jis skirsto į pirminę ir antrinę, svarbą. Šioms patirtims Dewey mokslinį palikimą analizuojantis S. Neubert (2004) skiria nemažą dėmesį. Pirminė patirtis kyla iš neprobleminių veiksmų ir įprastuose gyvenimo kontekstuose. Šita patirties vienovė yra sugriaunama sutinkant probleminę situaciją. Ateina galimų veiklos pasekmių refleksija. Apie šią antrąją patirtį J. Dewey kalba kaip apie antrinę ar reflektatyvią. Tai yra pažinimo pasiekimo, teorijų sukūrimo lygmuo nuo kasdienių konfliktinių situacijų sprendimo iki mokslinių tyrimų ir filosofinės refleksijos.

„Antrinė patirtis“ pristato konstravimo procesą, kuris atsako į konkrečias pirminės patirties problemas aplinkybes. Antrinės patirties produktai yra suprantami kaip hipotetinės konstrukcijos, kurių patikimumas turi būti pritaikomas ir patikrinamas. Refleksija ir pažinimas turi eksperimentinių bruožų, ar tai būtų kasdiniame gyvenime, ar moksle, ar filosofijoje. Probleminis mokymasis savo esme nukreiptas į nusistovėjusios tvarkos pažeidimus, suponuojančius reflektatyvios patirties būtinybę, poreikį išbandyti savo konstruktus socialinės sąveikos aplinkoje.

Vėliau po pirmo susitikimo įvyksta dar vienas komandos susitikimas, kai studentai vėl sugrįžta prie problemos analizės. Šį kartą problemos analizė vyksta esant aukštesniam supratimo lygiui, įvertinus surinktą informaciją (Savery, Duffy, 1995). Antras grupės susitikimas skirtas įvertinti ir pajungti naujam problemos aptarimui tai, ką studentai sužinojo savarankiškų studijų metu. Studentų grupė bando formuluoti sutartinį atsakymą į problemą, diskutuoja ir siekia konsensuso.

K. R. Popper (2001) pristatyta kritinė teorija ir mokslinio žinojimo konstravimas svarbūs aptartam probleminio mokymosi procesui. Autorius kalba apie nuolatinę hipotezių kėlimą ir svarstymą bei apie tai, kad žinojimas visada yra atviras klaidai ir abejonėi. Tai tiesiogiai siejasi su probleminiu mokymusi socialiniuose moksluose, kuris numato hipotetinių-deduktyvų mąstymą ir palieka laisvos erdvės naujoms interpretacijoms, priklausančioms nuo nagrinėjamų šaltinių, analizuojamo konteksto ir pan. Jau probleminio mokymosi klasikais pabrėžia idėjos svarbą apie jo, kaip ciklinio proceso, pobūdį. K. R. Popper (2001) įsitikinęs, kad mokslinis žinojimas didėja per klaidų ir silpnųjų eliminavimo procesą pasitelkiant kritinę diskusiją. Probleminiame mokymesi svarbu vis iš naujo sugrįžti ir atnaujinti problemos sprendimą, pasitelkiant naują žinojimą. Tam gerai pasitarnauja mokymosi skirstymas į individualaus ir grupinio darbo fazes bei skiriamas ilgesnis laikas PM užduotims atlikti, per kurį studentai turi galimybę papildomai susitikti ir iš naujo aptarti problemos sprendimą.

Remiantis pragmatizmu, tiesa išskyla kaip šalutinis veiklos produktas sprendžiant problemas. Taigi, probleminės situacijos (atvirumas joms) ir jų sprendimas yra laikomas išeities pozicija, leidžiančia artėti prie tiesos, nes ji, pagal konstruktivizmą, kritinį racionalizmą, tarnauja kaip žinojimą konstruojančių subjektų veiklą nukreipianti perspektyva, nors niekada iki galo nėra pasiekiamas.

Į probleminį mokymąsi besigilinantys autoriai pristato kelių žingsnių problemos analizės scenarijus, apimančius pirmojo, antrojo seminaro veiklas bei studentų savaran-

kišką mokymąsi ir tyrimą. Anot kai kurių autorių (Azer, 2008, Schmidt, Moust, 2000), tai galėtų būti 7 žingsnių analizės procesas. Kiti autoriai (Weber, 2007) teigia, kad gali būti pasitelkiama 3, 10 arba 12 žingsnių analizė. Probleminį mokymąsi analizuojant ne kaip konkretų metodą, bet kaip lanksčią edukacinę strategiją, svarbiau suprasti, kokią edukacinę naudą socialiniam žinojimo konstravimui turi PM procese galintys vykti žingsniai, o ne jų besąlygiškai laikytis. Taigi, nepriklausomai nuo žingsnių skaičiaus, visos problemos svarstymo procesas apima 3 stadijas (Weber, 2007): problemos supratimą, mokymąsi ir problemos sprendimą.

Aprašytos probleminio mokymosi stadijos apima studentų jau turimo žinojimo prisiminimą ir pastangas jį pritaikyti pirminiame probleminio mokymosi etape. Tai siejasi su indukcinio probleminio mokymosi pobūdžiu. Disertaciniame darbe palaikoma nuomonė, kad probleminiame mokymesi aktyviai dera tiek induktyvios, tiek deduktyvios mokymo(si) teorijos aspektai. Induktyvinė mokymosi pusė ypač pasireiškia akcentuojant studentų turimas žinias ir jų patirtį. Probleminis mokymasis apima induktyvų samprotavimo procesą, pateikiant bendrą išvadą apie problemą. Ši išvada, hipotezė tada yra išbandoma su kitais duomenimis, kas atspindi deduktyvų mąstymą. Ši indukcijos ir dedukcijos kombinacija dažnai yra įvardijama kaip hipotetinis-deduktyvinis mąstymas (Bisanz, Bisanz, Korpan, 1994). Kitose PM proceso stadijose studentai tęsia žinojimo konstravimo procesą, įgydami naujų žinių iš įvairių šaltinių ir aplinkų, diskutuodami grupėje su kitais komandos nariais.

Socialiniuose moksluose (kitaip nei tiksluosiuose) „teisingiausio“ sprendimo radimas gali tapti problemiškas, kadangi nėra objektyvių, nepriklausančių nuo konteksto, sprendimo kriterijų ir absoliučiai kompetentingo eksperto, kuris galėtų atskleisti tikrąją problemos priežastį ir įvertinti sprendimą kaip tinkamiausią. Hipotezių tikrinimas vyksta ne linijiniu būdu, o ratais, grįžtant prie tos pačios problemos, atnaujinant jos svarstymą remiantis naujai įgytu žinojimu ir nauju supratimu.

Probleminis mokymasis sudaro sąlygas praktiniam socialinio konstruktyvizmo realizavimui. Be to, realybėje pademonstruoja konstruktyvizmo ir pragmatizmo ryšius. Apibendrinamas konstruktyvizmo ir pragmatizmo sąsajas K. Reich (2004b) teigia, kad abi šias teorijas vienija metafizikos atsisakymas. Iš to kyla siekis vengti teorijos ir praktikos dualizmo. Probleminis mokymasis, pabrėždamas realių problemų sprendimą autentiškos socialinės sąveikos kontekste, besimokantiejiems leidžia patiems lengvai identifikuoti gyvybingą teorijos ir praktikos ryšį. K. Reich (2004b) manymu, kuo didesnė praraja tarp projekto ir realybės, tuo didesnis metafizinis dualizmas ir tuo neįmanomesnis tampa mokslo, kuris turi tiktai praktiniam gyvenimui, mūsų gyvenamai kasdienybei, pamatuojamumas. Probleminiais projektais, nukreiptais į realių bendruomenių problemų sprendimą, siekiama priartinti mokslą prie kasdienio gyvenimo ir pritaikyti jame.

Probleminiame mokymesi galima išvelgti demokratinių principų įgyvendinimą. Pasak J. Dewey (žr. Reich, 2004b), demokratija yra atvira kitiems, ji yra pliuralistinė, atvira vystymuisi, ji turi atverti įvairius kelius ir kartu skatinti individualų savo dalyvių augimą.

Remiantis kritine teorija probleminiame mokymesi akcentuojama idėja, kad žmogus pats gali valdyti savo mokymosi procesą. Studentams suteikiamas „balsas“. Savo nuomonę galima apginti nuo tradicinių autoritetų ir diskusijų grupės narių. Įsigali demokratinis studijų būdas, lygiavertė dalyvių sąveika. Studentai yra labiau motyvuoti,

kai jie mano esant vertinga tai, ką jie studijuoja ir kai jų mokomoji veikla yra įtraukta į asmeniškai reikšmingas užduotis (Ferrari, Mahalingham, 1998).

Komandinis darbas yra vienas iš svarbiausių probleminio mokymosi proceso elementų. Tinkamai vykstantis komandinis darbas padeda realizuoti socialinį žinojimo konstravimą. Pastebima, kad tradiciškai suvokiamas komandinis darbas, taikomas PM procese, įgauna naujų bruožų, turi būti permąstomas ir atnaujinamas. Tikimasi, kad studentai įsitrauks į sudėtingas problemas ir patys nuspręs, kokios informacijos jiems reikia, kokius gebėjimus jie turi įsigyti norėdami išspręsti problemą. Siekiama, kad studentai susietų mokymąsi su savo interesais, taptų savarankiškais tyrėjais (Savin-Baden, 2000).

Kai kurie autoriai pastebi, kad komandinis darbas PM priveda studentus prie netinkamo elgesio, kartais sukelia nusiminimą (pvz., Dolmans, Wolfhagen, van der Vleuten, Wijnen, 2001). Toks pavyzdys gali būti, kai naujos mintys yra atneštos į diskusiją be ryšių su kitomis mintimis, studentai kuria mokymosi problemas (klausimus), kurios aiškiai neapibrėžia to, kas turi būti studijuojama. Per bendrą aptarimą būna sunku produktyviai dirbti komandoje, nes studentai būna studijavę skirtingus klausimus. Besimokantieji ne visada aktyviai įsitraukia į studijų procesą, nesiekia įnešti savo indėlio konstruojant žinojimą. Šitie studentai priverčia kitus atlikti darbą, skirtą visai komandai. Tai pastebėję kiti studentai pradeda mažiau prisidėti prie komandinės veiklos. Taigi, neišnaudojamos potencialios PM galimybės besimokantiems tapti aktyviais socialinio žinojimo konstravimo dalyviais.

Autoriai (Dolmans, Wolfhagen, van der Vleuten, Wijnen, 2001) pastebi, kad iškilus sunkumams komandoje dėstytojai dažnai linkę perimti iniciatyvą į savo rankas. Priežastis, kodėl PM procese patiriama komandinio darbo nesėkmė, dažnai yra ta, kad problema, su kuriomis susiduriama ugdymo(si) metu, siekiama spręsti, naudojant metodus, nukreiptus į dėstytoją, o ne į studentus. Tai kyla iš pačių dėstytojų ugdymosi patirties. Dauguma dėstytojų yra susidūrę tik su modeliu, kuris orientuojasi į mokymą, todėl susidūrus su problemomis yra pasitelkiama įprasčiausia jų įveikimo forma. Taigi, galima pastebėti, kokią svarbią reikšmę turi institucinė praktika, įprasti galios santykiai, kuriais remiantis bandoma įveikti visas kliūtis. Identifikavus šias aplinkybes būtų tikslinga įgalinti studentų žinojimo konstravimą, deleguojant jiems vertinimo galimybes, leidžiant tapti tam tikros žinojimo srities ekspertais ir taip įgyvendinti kitokį galios modelį, nei įprasta tradicinėse studijose.

Komandinis darbas pats savaime negarantuoja mokymosi sėkmės, bet yra būtina sąlyga skatinti studentų sąveikai, mokantis PM būdu. Iškylančios problemos rodo, kad komandinį darbą neretai dar reikia tobulinti (Dolmans, Wolfhagen, Vleuten, Wijnen, 2001). Gaires komandinio darbo tobulinimui gali teikti probleminio mokymosi principai ir tikslai.

Studentams bendradarbiaujant, vedant derybas ir pasiekiant konsensuą vyksta žinojimo konstravimas. Iš pradžių siekdami individualių mokymosi pasiekimų komandos nariai virsta bendradarbiaujančiais besimokančiais, specifinio tipo bendruomene, grupiniu pažinimo subjektu. Mokymasis bendradarbiaujant nurodo į procesą, kai individai dirbdami iš skirtingų perspektyvų pradeda suprasti sudėtingus ir išplėstus konceptus. Hipotetinis-deduktyvinis problemos sprendimo procesas, problemos sprendimo neaiškumas ir kelių galimų sprendimų buvimas, žinojimo stoka, didelis neapibrėžtumas sudaro palankias prielaidas atskirai dirbančiam studentui supaprastinti situaciją, sumažinti jos

sudėtingumą. Šiuo atveju mokymasis bendradarbiaujant yra naudingas, kadangi suteikia galimybę suvokti sudėtingus konceptus iš skirtingų subjektų pasaulio matymo perspektyvos, pamatyti to paties reiškinių suvokimo įvairovę ir taip išvengti paviršutiniškumo bei supaprastinimo. Dirbdami kartu studentai atskleidžia problemos įvairalypiškumą ir sudėtingumą, neleidžia vertinti reiškinių iš vienos (vieno žmogaus) perspektyvos. Grupės individai įneša skirtingas patirtis, mato skirtingus problemos aspektus, atsineša supratimo unikalumą į problemos sprendimą. Diskutuodami kartu studentai juda nuo buitinių sąvokų ir supratimo prie mokslinio supratimo ir žinojimo.

Anot A. C. Myers Kelson ir L. H. Dislehorst (2008), komandinio darbo metu studentai mokosi derėtis, efektyviai bendrauti ir bendradarbiauti, nustatyti žinių spragas, pagilinti konceptų žinojimą, dalytis požiūriais, tikrinti savo idėjas, didina motyvaciją ir susidomėjimą, kadangi studentai diskutuoja ir įveikia neaiškumą bei neapibrėžtumą (angl. *uncertainty*), mokosi vienas iš kito, ne tik iš ekspertų ir pan.

Būtina atkreipti dėmesį į tai, kad grupės darbas nėra statiškas dalykas, tai – dinamiškas procesas, pasižymintis tam tikra raida. PM autoriai (Tuckman, 1965, cit. Azer, 2008) išskiria grupės darbo ciklo stadijas: orientacija (dėstytojas pateikia problemą, suformuluoja grupės tikslus ir darbo taisykles); kova (tarp grupės narių už vaidmenis); kovos įveikimas; tikra tarpusavio priklausomybė; užduoties atlikimo užbaigimas.

Taikant komandinį darbą PM laikomasi nuostatos, kad jis teikia geresnius rezultatus nei darbas atskirai. Tačiau tai pasiekama tik esant teigiamai tarpusavio priklausomybei, kai visi grupės nariai dalyvauja ir yra pripažįstami kaip dalyvaujantys žinojimo konstravimo procese. Tuo atveju, kai įvyksta atskirų narių ignoravimas ir eliminavimas iš grupės, teigiama tarpusavio priklausomybė pažeidžiama ir mokymosi rezultatai yra nepasiekiami. Bendradarbiaujančioje grupėje pasireiškia teigiama tarpusavio priklausomybė, individuali atsiskaitomybė, heterogeniškumas, pasidalyta lyderystė ir pan. (Duek, 2008).

Problemų, susijusių su socialine grupės dinamika, sprendimas PM procese jo dalyviams neretai yra labai sudėtingas (Tipping, Freeman, Rachlis, 1995). Organizuojant darbo grupėje procesus, vienas iš svarbių aspektų, kuriuos reikia įvertinti ir siekti užtikrinti, yra dalyvių lygybė ir galimybė būti išgirstam, pasireikšti, išreikšti savo identitetą, patirtį ir interesus. Šalyse, kuriose ypač didelė socialinė ir kultūrinė įvairovė, keliamas klausimas, kaip PM metu studentai su įvairiais identitetais (moterys, juodaodžiai, migrantai, negimtakaliai, studentai su savita gyvenimo patirtimi) gali visavertiškai dalyvauti grupės darbe ir nebūti užgožti (Duek, 2008).

Viena iš dažniausių studentų balso užgožimo situacijų – tai dėstytojo dominavimas studentų atžvilgiu. Šiuo atveju dėstytojas pernelyg kontroliuoja auditoriją, pateikia daug klausimų arba klausimai yra labiau uždaro tipo ir numato „taip-ne“ atsakymus, dėstytojas neretai nutraukia pasisakymus, nurodo, kam eilė kalbėti. Tokiu atveju studentai nutildomi arba dalyvauja esant stipriai dėstytojo kontrolei ir reguliavimui. Faidley ir kt. (2008) atskleidė ir aprašė įvairius darbo grupėje tipus bei modelius. Vienas iš jų įvardytas kaip *dėstytojo dominavimas, arba sokratinis, tipas*, kuriam būdinga, kad dėstytojas aktyviai veikdamas „veda“ studentus link „tiesos“.

Kita situacija, pasak J. E. Duek (2008), kai studentų balsai užgožiami, – kai tarp pačių studentų atsiranda skirtingas galių ir privilegijų pasiskirstymas. Įvairūs tyrimai rodo, kad nors bendras PM vertinimas grupėje yra teigiamas, tačiau dažniausiai labiau privilegijuotos besimokančiųjų grupės (dažniausiai vyrai) jaučia didesnę pasitenkinimą.

Daug autorių pabrėžia berniukų, vaikinių polinkį kontroliuoti grupės bendravimą ir pokalbį, daugiau klausti ir atsakinėti, būti labiau vertinamiems mokytojo ir kitų dalyvių. Jie linksta tapti bendravimo ir komunikacijos centru. O mergaitės mažiau savimi pasitiki. Mokykloje išugdyti elgesio modeliai persikelia į aukštesnes mokymosi ir aukštesnes studijų pakopas. Nepaisant to, kad moterų aukštesiose mokyklose yra nemažai ir jos sudaro netgi besimokančiųjų daugumą, mišrioje grupėse studijų procese moterys dažniau yra nutildomos ir užgožiamos. Vieno studento dominavimo ir atsargios sąveikos grupė studentų yra vertinama kaip prasčiausias tipas. Sąveikaujanti grupė, kurioje nėra nei autoritariško dėstytojo, nei vieno ar kelių dominuojančių studentų, labiausiai atitinka demokratinius principus ir yra palankiausiai vertinama PM dalyvių (Faidley ir kt., 2008).

Grupės dinamikos tyrimai leidžia atskleisti skirtingus studentų vaidmenis. Labai ryškus yra grupės lyderio, dominuojančio veikėjo vaidmuo (Duek, 2008). Šis asmuo paprastai nukreipia grupės diskusijos kryptį, kalba daugiausiai iš visų, netgi gali užvaldyti visą kalbėjimo erdvę. Atskiras grupės darbo vaidmens tipas, kuris gali sutapti su lyderio vaidmeniu, – pernelyg didelio įnašo vaidmuo, kuris pasireiškia tuo, kad asmuo įsigilina į užduotį, nagrinėjamą problemą ir drauge siekia dominuoti, mokyti kitus. Tokie hiperįnašo atstovai sukelia grupės narių frustraciją, nusivylimą, bejėgiškumą ir nematomumo, neišgirstumo jausmą. Šis vaidmuo pasireiškia kaip pernelyg aktyvus kalbėjimas ir kitų užgožimas, „paskaitų skaitymas“ ir pamokymas.

Mokslinėje literatūroje pabrėžiama mokymosi iš labiau kompetentingų asmenų nauda. Ši mintis dažniausiai siejama su L. Vygotskio (Выготский, 1991) vardu. Tai yra svarbus kognityvinio vystymosi aspektas, kuris neretai susiduria su tam tikromis problemomis. C. Pauli (2006) palaiko idėją, jog labai svarbu, kad mokydami visi komandos nariai (taip pat ir mažiau kompetentingi) galėtų įsitraukti. Todėl ypač svarbu, kad stipresni grupės nariai savo mąstymo eigą verbalizuotų ir aiškiai parodytų savo kognityvines ir metakognityvines strategijas. Tai svarbios komandinio darbo kompetencijos, kurios neretai atsiduria antrame plane, kai susikoncentruojama ties individualiu žinojimo aspektu.

2.4. Galios santykių virsmas kintant dėstytojo vaidmeniui probleminiame mokymesi

Didėjant studentų savarankiškumui probleminiame mokymesi, atitinkamai mažėja dėstytojo kontroliuojančios funkcijos, dėstytojas tampa pagalbininku. Pagrindinė dėstytojo kaip pagalbininko funkcija – seminarų metu skatinti studentų samprotavimą apie problemą, siūlyti ir padėti (per)formuluoti studentų mokymosi uždavinius, kelti naujas hipotezes, užduoti turimą žinojimą aktyvinančius klausimus. Dėstytojas (mokytojas) šiandien nebėra žinių savininkas ar perdavėjas, o padeda mokytis per modeliavimą, kouchingą, skatindamas besimokančiųjų refleksijas (Huang, Lubin, Ge, 2010).

Probleminiame mokymesi dėstytojas yra ekspertas, gebantis modeliuoti geras mokymosi ir mąstymo strategijas, o ne studijų turinio ekspertas. Toks dėstytojo vaidmens pasikeitimas susijęs su tuo, kad disciplinos žinios nebėra vertingos pačios savaime. Šiandieniniame edukaciniame diskurse susiduriama su „postdiscipliniškumu“ (angl. *postdisciplinarity*) fenomenu, teigia M. Savin-Baden ir K. Wilkie (2004), argumentuodamos,

kad žinių konstravimas nebevyksta tik akademinėje aplinkoje, o gali vykti mokyklose, bendruomenėse, įmonėse ir kt.

Žodis *disciplina* disertacijos kontekste įgauna dvejopą reikšmę. Discipliną, kaip dalyką, studijų sritį, galima susieti su M. Foucault (1998a) disciplinos kaip drausmės samprata. Šis sugretinimas kyla iš to, kad atskira disciplina, kaip studijų ir tyrimų sritis, numato tam tikrą drausmę – savo taisykles, autoritetus, bazinius šaltinius, savo tiesas, savitą metodologiją ir pan. Probleminis mokymasis, skatindamas tarpdiscipliniškumą, kaip priemonę suvokti realios probleminės situacijos kompleksiškumą, tuo pačiu išlaisvina iš vienos disciplinos diktato ir apribojimų.

Žvelgiant iš M. Foucault (cit. Volkers, 2008) teorijos perspektyvų, tradicinis ugdymas kritikuojamas už tai, kad instrumentalizuoja dėstytojų ir studentų santykius, dedamos visos pastangos sukurti sąlygas, kad būtų galima perduoti žinias. Probleminis mokymasis pagrįstas atsitraukimu nuo nusistovėjusios kurso programos ir perėjimo prie aktyvaus žinojimo kūrimo. Pragmatinis veikimas bendruomenėje laikomas svarbesniu veiksmu už objektyvių žinių, tačiau neturinčių aiškių sąsajų su jų panaudojimu supančioje aplinkoje, įgijimą.

Studijų proceso struktūravimas apie problemas, o ne dėstymas atskirois temomis keičia galios santykius. Tradiciškai studijų turinys numato tam tikrą hierarchiją, kai, remiantis K. J. Gergen (1999), mokslininkų atrastą tiesą ugdymo turinio rengėjai pateikia kaip mokymo temas, kurias studijuoja besimokantieji, tokiu būdu tapdami žinių vartotojais. Universitete tradiciškai kurso aprašas rengiamas mokslui, kaip institutui, atstovaujančio dėstytojo, tvirtinamas kitų akademinės bendruomenės narių, šitaip užtikrinant diskurso galią (remiantis M. Foucault, 1998b), reglamentuojant, kokios temos gali sudaryti kurso turinį, o kokios turi likti už jo ribų. Problemų analizavimas tradicinį instituciskai patvirtintą studijų turinį išardo. Kas yra svarbūs analizės objektai, pasirodo susiduriant su realia problema, kuri visada suponuoja tarpdisciplininį žinojimą. Šis, kaip buvo minėta, emancipuoja studijų proceso dalyvius iš kontroliuojančių vienos disciplinos apribojimų. Sprendžiant sudėtingas, ne visai struktūruotas problemas, kurios reikalauja, kad patys besimokantieji atliktų tyrimus, tarpdiscipliniškumas tampa būtinybe (Didion, Wiemer, 2009).

PM seminaruose atsiskleidžia demokratiškesni socialiniai santykiai nei tradicinių studijų užsiėmimuose (Barrett, 2004). Pagrindiniu dėstytojo vaidmeniu tampa tinkamas problemos parinkimas ir studentų diskusijos plėtojimas, mokymosi proceso skatinimas, *fasilitacija* (Savin-Baden, 2007). Verčiant iš anglų kalbos žodis „*facilitate*“ reiškia daryti dalykus lengvesnius, patogesnius ir efektyvesnius. PM atveju tai pagalba komandai dirbti kartu ir judėti į priekį analizuojant problemą. Dėstytojui, norinčiam gerai atlikti pagalbinko vaidmenį, tenka atsisakyti tradicinių funkcijų – būti ekspertu, skaityti paskaitą, pateikti visą turinį, jam žinomą informaciją ir šaltinius. Dėstytojui patariama dėmesingai klausytis, tinkamai užduoti skatinančius klausimus, siekiant palengvinti studentų mokymąsi ir problemos analizavimą. Šalia dėstytojo gali atsirasti kitų dalyvių, kurie tampa naujais studijų šaltiniais. Be pačių studentų, kurie tampa sau mokytojais, į studijų procesą gali įsijungti kiti dėstytojai, kviestiniai svečiai iš praktikos pasaulio, kiti aukštosios mokyklos darbuotojai (bibliotekininkai, administracinis, mokslinis personalas ir t. t.).

Fasilitacija nėra traktuojama kaip aiškiai struktūruoti ir griežtai apibrėžti veiksmai, bet yra suvokiama kaip problemos analizės ir su tuo susijusio studentų mokymosi plė-

tojimas. Fasilitacija yra susijusi su kontekstu, kuriame probleminės situacijos analizė ir vertinimas vyksta. Universalus fasilitacijos modelis yra neįmanomas kaip šablonas, užtikrinantis, kad kiekvienas dėstytojas bet kokios programos kontekste fasilituoja probleminio mokymosi komandą. Dėstytojui atliekant pagalbininko funkciją labai svarbu išlaikyti balansą ir netapti per daug ar per mažai padedančiu, nelaiku konsultacijas teikiančiu asmeniu (Salonen, Vauras, 2006). Tai svarbu dėl to, kad būtų orientuojamasi į studijų proceso dalyvių žinojimo konstravimą, o ne į savo iš anksto sukurtą planą. Dėstytojo pagalba būtina atsiliiepti į komandos problemas. Skirtingos situacijos reikalauja skirtingos pagalbos probleminiame mokymesi (Savin-Baden, Major, 2004). Tai patvirtina mintį apie dėstytojo funkcijų nestruktūruotumą, kuris kelia nemažai iššūkių, kai dėstytojui tenka reaguoti greitai ir lanksčiai į iškilusias problemas. Sėkmingas probleminio mokymosi procesas pagrįstas balanso išlaikymu tarp komandos narių diskusijų, jų individualaus pasiruošimo seminarui ir dėstytojo intervencijos, kuri negali būti per didelė.

Probleminio mokymosi fasilitatoriaus vaidmens atsiradimas gali būti susijęs su įvairiais iššūkiais (Hmelo-Silver, 2004):

- Būtina mokymo ir mokymosi koncepcijos kaita, siekiant suprasti, kaip įgyvendinti probleminį mokymąsi;
- Fasilitatoriaus atsakomybė įgalinti studentų mokymąsi virsta dideliu iššūkiu, jei ankstesnė dėstytojo veikla apėmė paskaitų skaitymą ir patarimų teikimą;
- Reikia pripažinti galimus fasilitatoriaus veiklos iššūkius, sunkumus ir problemas: fasilitatoriui dirbant su mažomis studentų grupėmis, gali kilti ginčų ir konfliktų grupėje, pasireikšti neigiama grupės dinamika;
- Pasikeitęs dėstytojo vaidmuo kelia nerimą visų pirma patiems dėstytojams ir studijų organizatoriams;
- Daugelis fasilitatorių patiria pasiruošimo probleminiam mokymuisi nepakankamumą, žinių apie PM stygių.

Pagalbos studentams probleminiame mokymesi būdai gali būti labai įvairūs. M. Savin-Baden ir C. Major (2004) teigimu, egzistuoja hierarchinis būdas, kuriame dėstytojas veikia labai aktyviai ir prisiima atsakomybę už studentų mokymąsi. Kooperacinis būdas pasižymi tuo, kad dėstytojas dalijasi savo galia su PM komanda ir įgalina studentų savi Valdų mokymąsi, žinojimo konstravimą. Savarankiškas būdas charakterizuojamas tuo, kad dėstytojas suteikia laisvę veikti komandai savo būdu. Jo pagrindinis uždavinys sudaryti sąlygas, kuriose komanda mokytusi savo surastu būdu, valdytų konfliktus ir pan. Pagalbą dėstytojas gali teikti direktyviai, kas numato, kad bus siekiama, jog studentai įsisavintų reikiamą žinių turinį. Liberalus požiūris į dėstytojo vaidmenį atspindi, kad studentams suteikiama laisvė tiek konstruojant žinojimo turinį, tiek pasirenkant mokymosi metodus. Pragmatinis įgalinimas siejasi su mokymosi procesu, o ne turinio įsisavinimu. Pagalba studentams yra susijusi su konkrečiu laiku ir kontekstu.

Diegdami mišrų probleminio mokymosi variantą, dėstytojai šalia savo, kaip pagalbininko funkcijos, akcentuoja ir tradicinę dėstytojo funkciją, kuri susijusi su informacijos teikimo, studijų proceso kontrole. Pagal šį požiūrį, dėstytojui neretai tenka perimti iniciatyvą į savo rankas, kad problemų analizės ir sprendimo procesas vyktų sėkmingai. Pastarąją poziciją pabrėžiantys autoriai akcentuoja paskaitų svarbą probleminio mokymosi procese ir dėstytojo klausimų reikšmę, motyvuojant studentus problemų sprendimui ir aktyvinant jų kognityvinius gebėjimus.

Nuolatinio pedagogo aktyvaus dalyvavimo problemų analizės ir sprendimo procese idėją palaiko C. Pauli (2006). Pasitelkdama didaktiką kognityvinės psichologijos pagrindais remiančio H. Aebli idėjas, autorė teigia, kad pedagogas savo didaktiniais klausimais turi aktyvinti svarbius besimokančiųjų ankstesnio žinojimo aspektus. Kalbama ne apie pasiteiravimo klausimus, bet apie klausimus, kaip didaktinę priemonę problemos sprendimo procesui valdyti. Pastebima, kad besimokantiesiems leidžiama patiems analizuoti problemas ir prireikus pagalbos nėra iš karto pasitelkiama masyvi intervencija. Tik kraštutiniu atveju klausimai yra suformuluojami labai tiksliai ir siaurai, kad paskatintų tolesnį problemos sprendimą. Autorė pastebi, kad svarbu atkreipti dėmesį tiek į turinio lygmenį, tiek į sąveikos kokybę – kaip besimokantieji dalyvauja problemos sprendimo procese, kokią atsakomybę ir vaidmenį prisiima už kokonstruktiją.

P. Salonen ir M. Vauras (2006) svarsto problemą, kaip mokymosi procese pereinama nuo kitų asmenų vadovavimo iki savivaldaus mokymosi. Autoriai iškelia socialinės sąveikos svarbą per vadovaujančios paramos ar kokonstravimo procesą. Pasak Vygotskio, kognityvinė individo raida vyksta iš išorės į vidų, ji yra vadovaujama kompetingtesnio partnerio ir juda nuo svetimo asmens reguliacijos link savivaldumo. Paramos arba pastolių (angl. *scaffolding*) sąvoka yra vartojama statyboje, kaip laikina pagalba pastato statymo procese. Atitinkamai ir edukaciniame kontekste ši paramos metafora reiškia struktūrą, kurią pasitelkę pedagogai padeda besimokantiesiems konstruojant žinojimą. Aprašoma pagalbos samprata labai svarbi nagrinėjant mikrolygio sąveikas, pasireiškiančias edukaciniame kontekste. Vis dėlto, siekiant platesnio supratimo, kas įvyksta keičiantis dėstytojo vaidmeniui, galima nagrinėti makrolygio sąveikas, vykstančias visuomenėje.

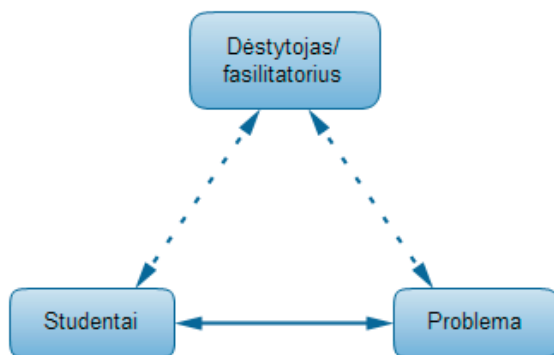
Probleminis mokymasis atkreipia dėmesį į galios ryšius ir jų svarbą edukaciniame kontekste, nes neretai siejasi su nusistovėjusio galių santykio pažeidimu. Remiantis M. Foucault teorija, verta studijuoti galios funkcijas ir padarinius (rezultatus), o ne ištakas. Todėl, kad galia yra įsikūnijusi į ryšius, o ne tiesiog egzistuoja kaip valdymas, fokusavimasis vien į tai, „kieno galia kam pasireiškia“, yra ribotas tyrimas (Volkers, 2008). M. Foucault (1999) teigia, kad valdžia „yra visur ne dėl to, kad apglobia viską, bet dėl to, kad iš visur ji spinduliuoja“ (p. 73). Žinojimo konstravimo praktika aprašo ne tik subjekto dalyvavimą galios ryšiuose, bet taip pat, kaip jis supranta save ryšyje su kitais, kaip subjektas keičiasi dalyvaudamas pasaulyje. PM atveria naujas, įvairialypes tokio dalyvavimo galimybes, todėl galios ryšiai dar labiau išsiplečia. Naujos situacijos, jose išskylančios galios kovos, priverčia pažinimo subjektus naujai konstruoti savo žinojimą. Kalbama ne apie vieną linijinį galios ryšį, bet apie daugialypius, sudėtingus galios ryšius, pvz., vienus tarp studentų, kitus tarp akademinės bendruomenės, dėstytojo-studento ir pan. (Jackson, Mazzei, 2012). Tuose kompleksiniuose ryšiuose tenka laviruoti, kritiškai vertinant tai, kaip esi sukonstruotas ir kaip stengiesi konstruoti savo žinojimą. Dėl to, kad galios ryšiai yra konstruojami, esama situacija atliepia laikiną specifinių galios ryšių įkūnijimą ir gali būti pakeista, jei ugdymosi proceso subjektų netenkina. PM siekiama įtraukti studentus į tokią veiklą, kad jie suvoktų galios santykių labilumą ir kaitos galimybes ir gebėtų šiuo savo žinojimu pasinaudoti.

Ne visi dėstytojai sutinka su pasikeitusiu vaidmeniu, jiems sunku prarasti turėtą kontrolę ir tenka mokytis atsakomybės pasidalijimo. Klausimų uždavimas, kuris dažnai akcentuojamas kalbant apie probleminio mokymosi dėstytojo funkcijas, yra problemiškas.

Konkretūs klausimai gali labai aiškiai žymėti kelią, kuriuo besimokantieji turi eiti. Todėl dėstytojas turi stengtis užduoti klausimus, kurie skatintų pačius studentus mąstyti apie problemą, ieškoti jos analizės ir sprendimo kelio (Savin-Baden, Wilkie, 2004). Vietoj to dėstytojai dažnai suteikia per daug informacijos. Taip stengiamasi išlaikyti kontrolę, nes egzistuoja įsitikinimas, kad kitokiu būdu studentai neįgis jiems būtinų žinių. Teorinis pagalbos studentams supratimas neretai praktikoje tampa sakymu, ką jie turi daryti. Pastangos tapti komandos nariu dėstytojui dažnai tampa tuo, kad jo žodis vis dėlto yra lemiamas. Dėstytojai probleminiame mokymesi susiduria su iššūkiu keisti supratimą apie tai, kas yra mokymas ir mokymasis.

Dėstytojo, kaip pagalbininko, funkcijos sudėtingumas turi būti siejamas ne su konkreto pedagogo nenoru ar nesugebėjimu ją realizuoti. Tradicinis dėstytojo vaidmens institucionalizavimas gali padėti suprasti, koku būdu pasireiškia galia per dėstytojo vaidmenį. Egzistuoja daugybė legitimacijos procedūrų, kurios patvirtina, kad dėstytojas yra įgaliotas mokslo, kaip instituto, tam tikros disciplinos atstovas. Studijuodamas ir keldamas kvalifikaciją dėstytojas susipažįsta su mokslo bendruomenės sukurtu žinojimu ir įgyja teisę jį perteikti tokio žinojimo stokojantiems studentams. Probleminis mokymasis pažeidžia šią tvarką. Žinojimo konstravimas užtikrina visų studijų proceso dalyvių aktyvų veikimą ir numato, kad kiekvieno subjekto žinojimas ir patirtis yra svarbūs.

Siekiant atskleisti dėstytojo vaidmens pobūdį probleminio mokymosi procese, galima pasitelkti PM būdingą didaktinio trikampio modifikaciją (1 pav.).



1 pav. Dėstytojo vaidmuo probleminiame mokymesi

Tradiciškai didaktinio trikampio kampuose vaizduojamas pedagogas, besimokantieji ir objektas, į kurį nukreiptas mokymasis (Reusser, 2006). Trikampio kampus jungiančioms kraštinėms gali tekti nevienoda svarba. Pvz., orientuojantis į dėstomą turinį, labiausiai išryškėja kraštinė, jungianti mokymosi objektą ir pedagogą. Tai labiausiai atspindi tradicinėse studijose. Probleminiame mokymesi mokymosi objektas pakeistas į problemą, kaip vieną iš esminių studijų orientyrų. Pateiktas paveikslas atspindi, kad probleminiame mokymesi tvirčiausios sąsajos yra tarp studentų ir problemų, nes probleminis mokymasis dažnai ir pristatomas kaip į studentą orientuota ir apie problemas struktūruojama edukacinė strategija. Dėstytojas taip pat svarbus probleminio mokymosi dalyvis ir jo indėlis parenkant problemas neretai lemiamas. Tačiau problemos pateikiamos studentų analizei bei sprendimui ir tuo dėstytojo funkcija apsiriboja. Dėstytojo san-

tykis su studentais taip pat labai svarbus, tačiau jo funkcija, padedant analizuoti ir spręsti problemas, eliminuoja vyraujančią dėstytojo, kaip episteminio autoriteto, vaidmenį.

Realaus pasaulio nepilnai struktūruotos (angl. *ill-structured*) problemos, kurios labiausiai akcentuojamos probleminio mokymosi procese, turi glaudžias sąsajas su galios kaita universitetinėse studijose. Pasitelkus tokias problemas studijų procese neišvengiamai kyla netvarka ir chaosas. Problema tampa nusistovėjusios tvarkos, sveiko proto pasaulio pažeidimu (remiantis Garfinkel, 2005). Pažodinis *ill-structured problem* sąvokos vertimas nurodo priešingą sveikatai (taigi, ir sveikam protui) reikšmę, nes *ill* – tai *sergantis, nesveikas*. Būtent tokios – painios, neaiškios, *nesveikos* – problemos dominuoja realiame pasaulyje. Tradiciškai dėstytojo pateikiama struktūruota informacija, vadovėliuose užfiksuoti dėsniniai, schemas supaprastina žinojimą apie realybę, neatspindi jos kompleksiskumo. Tačiau tai yra mokslinės bendruomenės pripažintas žinojimo pateikimo būdas, kuris šioje bendruomenėje yra savaime suprantamas, kaip sveiko proto išdava, ir jį gerbia „kiekvienas bendruomenės narys“ (Garfinkel, 2005).

Nepilnai struktūruotos problemos atveju susiduriama su mokymosi aplinkų ir šaltinių įvairove. Besimokantieji įgyja žinojimą ne tik akademinėje aplinkoje (pvz., auditorijoje, laboratorijoje), kuri yra kontroliuojama, apsaugota nuo nemokslinio žinojimo. Reali socialinė aplinka, kurioje vyksta žinojimo konstravimas probleminio mokymosi metu, pasižymi tuo, kad joje egzistuoja daug elementų, tradiciškai nelaikomų mokslinio žinojimo dalimi.

Naujais žinojimo šaltiniais vietoj tradicinių (vadovėlių, mokslinių publikacijų, dėstytojo pateikiamos informacijos) tampa studentų socialinė patirtis, liudijimai apie ją, besimokančių tarpusavio sąveika, ryšiai su socialine aplinka. Išsiplėtus žinojimo šaltinių ratui studijose įgyvendinamas episteminės įvairovės principas. Jis glaudžiai siejasi su atvirojo pasauliu ir episteminiais demokratijos pagrindais, kuriuos pabrėžė K. R. Popper (2001), akcentuodamas, kad nė vienas žinojimo šaltinis negali būti laikomas autoritariniu. Į universitetines studijas įsitraukus netradiciniams veikėjams pastebimas vieno iš akademinėje bendruomenėje galiojančių draudimų – privilegijuotos kalbančiojo subjekto teisės (remiantis Foucault, 1998b) – pažeidimas. Vietoj mokslinio autoriteto monologo įteisinamas dialogas, kuriame įvairūs subjektai gali pasakyti, ką jie galvoja. Dėstytojas (kaip mokslinės bendruomenės atstovas) negali numatyti visų faktorių, išskylančių analizuojant nestruktūruotas realaus pasaulio problemas, todėl jo galia sumenksta, pasireiškia naujas galios pasiskirstymas.

Atliekant pagalbininko funkcijas dėstytojui tenka labiau pasitikėti studentais ir deleguoti jiems didelę dalį atsakomybės. Tokiu būdu kinta tradicinis galios santykių modelis, taigi ir žinojimo konstravimas. Remiantis M. Foucault teorija, galios santykiai yra pakeičiami. Žinojimo konstravimas tampa studentų ir kitų su analizuojama problema susijusių asmenų prerogatyva. Tai ypač išryškėja didelėse studentų grupėse, kuriose pasidaro labai sunku studentams padėti, juos konsultuoti, stebėti jų komandų dinamiką ir pan. Tokiu atveju dėstytojas gali pasitelkti tarpininkus iš studentų tarpo, kurie vykdo pagalbininko funkcijas mažose grupelėse ir informuoja dėstytoją apie svarbius komandos įvykius. B. J. Duch (2001) tai pavadina bendraamžio tutoriaus modeliu ir aprašydama jį pastebi, kad tokiu tarpininku gali būti studentas, kuris anksčiau yra studijavęs kursą, jis gali teikti pagalbą studentams, stebėti, kaip konstruojamas jų žinojimo procesas.

Dėstytojo kaip pagalbininko funkcija pasidaro sudėtinga taikant į studentus, jų žino-

jimo konstravimą orientuotą edukacinę strategiją, kokia ir yra probleminis mokymasis. Dėstytoji tenka įsisąmoninti, kad studentų mokymasis ir žinojimo konstravimas priklauso nuo daugybės įvairių komponentų, tokių kaip motyvacija, gabumai, savęs suvokimas, socializacija, lytis, kultūrinė, socialinė kilmė ir pan. (Weber, 2007). Dar sudėtingesnė situacija iškyla į studijų procesą įsitraukus netradiciniams socialiniams veikėjams. Taigi dėstytojas turi gebėti šią įvairovę valdyti ir studentus motyvuoti atpažinti šios įvairovės bruožus ir panaudoti kaip potencialą studijose, o ne trukdį siekiant PM tikslų.

Dėstytojas turi suprasti save ne tik kaip įgalinantį kitus mokyti, bet ir save kaip besimokantį (Savin-Baden, Major, 2004; Savin-Baden, Wilkie, 2004). Pagalba studentams vyksta ne tik verbalinėmis, bet ir neverbalinėmis priemonėmis. Neverbalinė kalba gali padėti studentams pasijusti saugiau ir užduoti klausimų, kurių jie nedrįsta. Verbalinė kalba taip pat skiriama palaikyti studentų iniciatyvoms, padrašinti kelti klausimus. Jie neturėtų būti konkretūs, provokuojantys dėstytoją pateikti „teisingą“ atsakymą. Suprasti tiesos socialiniuose moksluose problematiką turi ne tik dėstytojas, bet su jo pagalba ši supratimą turi pasiekti ir studentai.

Labai svarbus yra grįžtamojo ryšio suteikimas, kuris turėtų būti neformalus ir ne abstraktus (Savin-Baden, Major, 2004). Svarbu, kad dėstytojas pateiktų grįžtamąjį ryšį per savo prizmę, ką konkrečiai jis galvoja ir kodėl, o ne nurodytų, kas probleminiame mokymesi yra gerai ir ką reikia keisti. Taigi, pati dėstytojo vartojama kalba sudaro svarbią sritį probleminiame mokymesi, kaip orientuotame į įvairias alternatyvas, diskusijas ir konsensuso paieškas, o ne tiesos atskleidimą ir episteminio autoriteto pademonstravimą.

2.5. Vertinimas, kaip įgalinimas, probleminio mokymosi procese

Vertinimas probleminiame mokymesi įgyja svarbią reikšmę visam studijų procesui, o ne vien jo užbaigimui – rezultatų susumavimui. Apskritai vertinimas labai veikia studijų procesą. Šiame kontekste svarbu prisiminti minėtą P. Ramsden (2000) idėją, kad studentai neretai mokosi ne tiek studijuojamų dalykų, tačiau to, kaip įtikti konkretiems dėstytojams ir gauti gerus pažymius. Tradicinėse studijose vertinimas dažniausiai yra išimtinė dėstytojo prerogatyva ir orientuojasi į tai, kaip gerai studentai įsitema episteminų autoritetų (dėstytojų, vadovėlių) pateiktą informaciją. Probleminis mokymasis orientuojasi į visai kitas kompetencijas, skatina žinojimo konstravimą, suteikia galimybę kritiškai vertinti informaciją, tikrinti hipotezes ir priimti geriausius problemų sprendimus, neigia autoritarinių šaltinių buvimą, todėl ir vertinimas išgyvena virsmą.

Analizuodami probleminio mokymosi efektyvumą, tyrėjai (Dochy, Segers, Van den Bossche, Gijbels, 2003) nustatė, kad kuo geriau pasirinktas tyrimo instrumentas sugebėjo įvertinti studentų gebėjimus, o ne žinias, tuo efektyvesniu pripažįstamas probleminis mokymasis. Tai galioja ne tik tyrimams, bet ir vertinimui, pasitelkiamam probleminio mokymosi procese. Adekvačiai parinkti vertinimo būdai gali atskleisti daug probleminio mokymosi pranašumų. Jeigu tradiciškai siekiama testais išmatuoti studentų įgytas žinias, probleminio mokymosi pranašumai neišryškėja.

Anot J. Mergendoller ir kt. (2006), PM skiriasi nuo tradicinių edukacinių strategijų, nes pirtvarkant studentų-dėstytojų sąveiką, taikant aktyvų savarankišką studentų moky-

maši bendradarbiaujančiose grupėse, kur problemos sprendžiamos skirtingais keliais ir gaunami skirtingi atsakymai, studentai įgyja daug naujų kompetencijų.

Užuot siekė tiesos, studentai siekia perkeliamųjų gebėjimų, kurie leidžia jiems įgyti pranašumą postmoderniame pasaulyje (Aczel, 2002). Pasitelkiant nestruktūruotas užduotis, studentams patenkant į aplinkas, artimas jų būsimos profesinės veiklos aplinkoms ir pan., studentai įgyja didelį perkeliamųjų gebėjimų bagažą, leidžiantį jiems pasitikėti savimi nestandartinėse situacijose, suvokti mokymosi visą gyvenimą svarbą. Tai padeda aiškiai pastebėti mokymosi, kaip objektyvių žinių įsisavinimo, nepakankamumą.

Įvairių autorių (Albanese, Mitchell, 1993; Vernon, Blake, 1993; Kalaian, Mullan, Kasim, 1999; Berkson, 1993) atliktuose PM tyrimuose ir jų metaanalizėse atspindi, kad tradiciniu būdu besimokantys studentai pademonstruoja geresnius rezultatus sprenddami standartizuotus testus, jų rezultatai yra geresni bazinių žinių srityje. O probleminis mokymasis laiduoja geresnius besimokančiųjų gebėjimus spręsti problemas, veikti praktinėse situacijose, mokyti savivaldžiai, rinkti informaciją, vertinti save; skatina didesnę dėmesį sutelkti į supratimą, o ne į informacijos reprodukovimą.

Taigi, vertinimas, kuris gerai atspindi tradicinių studijų ypatumus, netinka probleminio mokymosi procesui ir rezultatams vertinti. Vertinimas turi atitikti PM filosofiją ir atspindėti tuos mokymosi pasiekimus, kuriems ugdyti(s) skirtas PM procesas. Kadangi probleminio mokymosi procese studentai įgyja daug naujų gebėjimų (žr., pvz., Savin-Baden, 2000; Hutchings, O'Rourke, 2004), nebesiorientuojama kaip tradicinio mokymosi atveju į informacijos įsiminimą ir atgaminimą, vertinimas tampa nemažu iššūkiu. Vertinimas PM tampa besimokantįjį įgalinančios PM edukacinės strategijos dalimi (Eng, 2000). Tradicinė vertinimo sistema ne tiek skatina studijų progresą, kiek ieško studentų klaidų, kurios suprantamos kaip neatitiktis episteminio autoriteto pateiktai tiesai. Tradicinis mokymasis dažnai vertinimą paverčia destruktviu, baimę studentams keliančiu, ir manipuliatyviu, kontroliuojančiu ir sankcionuojančiu, procesu. Be to, tradicinis vertinimas atskiria studijų procesą ir jo rezultatą (Savin-Baden, Major, 2004). Vertinimas PM procese nukreiptas prieš minėtas tradicinio vertinimo ydas, jis turi galingą poveikį studentams, skatina mokymosi procesą.

PM atveju vertinimas laikomas ypatinga studijų dalimi (McDonald, 2010), todėl svarbu, kad vertinimas vyktų nuolat, o ne tik kurso pabaigoje. Nuolat vykstančiu vertinimo procesu siekiama ne kontroliuoti ir sankcionuoti besimokančiuosius, ką pabrėžia M. Foucault, kalbėdamas apie mokymosi programą dubliuojančius egzaminus, bet skatinti studijų dalyvių aktyvumą, suteikti galimybes jiems kritiškai mąstyti apie vykstantį procesą ir jo raidos galimybes.

Autoriai, kalbėdami apie probleminio vertinimo ypatumus, pabrėžia būtinybę derinti suminį ir ugdomąjį vertinimą. Ugdomasis vertinimas yra besivystančio ar tebevykstančio mokymo(si) dalis. Jis apima grįžtamojo ryšio studijų proceso dalyviams pateikimą, siekiant gerinti mokymą(si) ir tobulinti studijų programą bei procesą. Skirtingai nei ugdomasis vertinimas, suminis vertinimas vyksta tam tikro laikotarpio ar kurso pabaigoje ir yra skirtas informuoti, kiek studentas išmoko ir kaip buvo dėstytas kursas (Elizondo-Montemayor, 2004).

Pagrindiniai suminio vertinimo tikslai (Azer, 2008):

- Užtikrinti, kad studentai pasiekė atitinkamas kompetencijas ir gebėjimus;
- Nustatyti mokymosi efektyvumą ir pasiekimo lygius;

- Oficialiai liudyti, kad studentai įvykdė reikalavimus atitinkamoje mokymosi stadijoje.

Organizuojant suminį vertinimą galima derinti dėstytojo ir bendrakursių (angl. *peer*) vertinimą. Dažnai dėstytojams kyla klausimas, kaip rašyti pažymį grupei studentų. Susiklostė dvi praktikos: (1) grupės nariams rašomi tie patys balai ir (2) grupės nariams rašomi skirtingi balai. Kai kurie dėstytojai naudoja vertinimo būdą, kai rašomas balas visai grupei. F. Forsythe (2002) aprašo, kaip galima rašyti pažymius už grupės darbą. Bendrą dėstytojo balą, kurį sudaro atlikto darbo įvertinimas, padaugintas iš grupės narių skaičiaus, grupė turi diskutuodama pasidalyti. Puikiai dirbantys nariai gali gauti aukščiausius balus. Jei grupės narys nedirbo ir nedalyvavo grupės darbe, jis gali visai negauti balų už užduotį. Taip pat studentai gali pasidalyti balus po lygiai, jeigu nuspręs, kad jų įnašas buvo vienodas.

Pagrindinis ugdomojo vertinimo tikslas – paskatinti būsimą mokymąsi ir skatinti studentų refleksijas. Anot S. Azer (2008), ugdomojo vertinimo tikslai:

- Leidžia studentams apžvelgti, ką jie išmoko, suprato, leidžia gauti grįžtamąjį ryšį iš dėstytojo, kaip pagerinti savo pasiekimus;
- Suteikia studentams galimybę suprasti suminio vertinimo reikalavimus, vertinamas kompetencijas ir gebėjimus;
- Suteikia studentams galimybę stebėti savo pažangą ir atkreipti dėmesį į kompetencijas ir gebėjimus, kuriuos reikės įgyti;
- Skatina studentus sukurti ryšį tarp mokymosi ir vertinimo bei pakeisti mokymosi stilių pritaikant prie kurso poreikių.

Ugdomajam vertinimui tarnauja studijų dalyvių pastabos, grįžtamasis ryšys vieni kitiems. Yra daugybė dalykų, kurių neįmanoma įvertinti tradiciniais metodais, bet įmanoma vertinti pateikiant pasiūlymus, komentarus.

R. Macdonald (2005) apibrėžia probleminio ir tyrinėjimu pagrįsto mokymosi vertinimo principus. Jo nuomone, vertinimas turi pereiti nuo faktų atgaminimo link žinių pritaikymo, jis turi orientuotis į vis sudėtingesnes situacijas, apimančias intelektualų ir praktinį veikimą įvairiuose kontekstuose. Vertinimas turi atspindėti profesinį problemų sprendimo kontekstą, kuriame studentai ateityje dirbs, parodyti, kaip studentai, atstovaudami įvairioms specialybėms, susidoroja su mąstymo ir veikimo užduotimis. Taigi, svarbu, kad vertinimas būtų glaudžiai susijęs su studijų procesu. Pabrėžiant studijų dalyvių žinojimo konstravimą, didelis dėmesys sutelkiamas į studijų procesą, o ne į galutinį rezultatą. Priešingai nei tradicinėse studijose, probleminiame mokymesi rezultato neįmanoma atskirti nuo proceso.

Suminio vertinimo metu besimokantieji stengiasi pabrėžti, ką jie žino ir gali, ir kiek įmanoma paslėpti tai, ko jie nežino ir negali padaryti (Macdonald, 2005). Tokia nuostata gali sietis su tradicinio vertinimo patirtimi. Tradiciniame vertinime ekspertų pastebimos ir ištaisomos klaidos gražina besimokantįjį į apibrėžtas normalumo ribas. Dažnai pats vertinamasis subjektas neturi galimybės išreikšti savo nuomonės, dalyvauti diskusijoje dėl vertinimo. G. Parton ir R. Bailey (2008) populiarių mokymo(si) praktikoje klaidų vengimą priskiria prie induktyvinės teorijos problemų. Šiuo atveju žinios turi būti įgytos be klaidų, o pastarosios yra vertinamos kaip neigiamos. Probleminis mokymasis klaidas, atvirkščiai, mato kaip pozityvų mokymosi impulsą. Studentai įpranta reflektuoti savo patirtį mokymosi procese ir mokydami iš klaidų tobulėti profesinėje srityje. Šioje vie-

toje galima prisiminti K. R. Popperio nuomonę, kad žinojimas gali plėstis tik mokantis iš klaidų.

Probleminio mokymosi metu studentai konstatuoja, ką jie jau žino ir gali bei apibrėžia žinių bei kompetencijų spragas. Taigi vertinimas leidžia studentams būti atviriems ir sąžiningiems. Vertinama ne tai, ką studentai žino ar ko nežino, o tai, kaip jie moka identifikuoti mokymosi poreikius ir kaip moka reflektuoti tolesnį kompetencijų plėtojimą. Taigi, įvairios naujosios vertinimo formos (bendrakursių, savęs ir grupės vertinimas) siekia padėti studentams įvertinti, *kaip gerai* jie studijuoja, o ne *kiek* jie išmoko (Macdonald, 2005). Vertinimas PM metu nukreiptas į patį žinojimo konstravimo procesą, o ne į rezultatą, kaip galutinį pasiekimą.

PM metu ugdomi gebėjimai dažnai nukreipti į studentų mokymąsi visą gyvenimą, todėl nėra lengva juos išmatuoti ir įvertinti. Probleminio mokymosi veiklos vyksta įvairiose aplinkose, taigi, pasidaro kompliktuotas vertinimas, sutelktas dėstytojo rankose, nes jis nepajėgus stebėti viso PM proceso, kuris geriausiai atspindi žinojimo konstravimo veiklas. Probleminio mokymosi teoretikai ir praktikai, siekdami, kad vertinimas atspindėtų probleminio mokymosi esmę, ieško savitų ir ypatingų vertinimo strategijų, būdų, instrumentų.

Užtikrinant studentų kompetencijų plėtojimą, demokratinį mokymosi proceso dalyvių galių pasiskirstymą, siūloma, be dėstytojo atliekamo vertinimo, taikyti kitų studijų dalyvių (pvz., studentų, socialinių partnerių) atliekamo vertinimo strategijas (McDonald, 2010). Pastebima, kad PM tikslinga taikyti įvairius vertinimo būdus ir instrumentus – testus, klausimynus, darbų aplankus, simuliacijas, esė, reflektyvius žurnalus, pranešimus ir kt. (Azer, 2008; Macdonald, Savin-Baden, 2004; Painvin et al., 1979). Vertinimas, remiantis kai kuriais instrumentais (pvz., mokymosi žurnalais), gali būti subjektyvus, bet tai įveikiama pasitelkiant skirtingų vertintojų grupes (Eng, 2000). Kelių vertinimo metodų taikymas kartu gali kompensuoti vieno metodo nepakankamumą ir geriau atskleisti probleminio mokymosi situaciją.

Probleminio mokymosi vertinimo strategijos pasižymi įvairove. Tai savęs vertinimas, bendrakursių vertinimas, dėstytojo atliekamas vertinimas. Savęs vertinimas ir bendrakursių vertinimas naudojami dažniausiai ugdomajam vertinimui, o dėstytojo vertinimas – suminiam ir ugdomajam vertinimui.

Integruojant įvairias edukacines inovacijas su probleminio mokymosi filosofija siūloma skirti didesnę dėmesį ne mokymosi rezultato (projekto pristatymas, bendruomenėje sukurtas produktas ir kt.) vertinimui, bet mokymosi proceso vertinimui, ypač pabrėžiant ugdomojo vertinimo svarbą.

Savęs vertinimas – viena iš vertingiausių vertinimo strategijų probleminio mokymosi procese. Savęs vertinimas įtraukia studentus į savo darbo ekspertavimą. Tai gali apimti esė, pristatymą, pranešimus, refleksyviuosius dienoraščius ir kt. Ši vertinimo strategija labai dera su probleminiu mokymusi. Savęs vertinimas leidžia studentams mąstyti rūpestingiau apie tai, ką jie daro ar nežino, ką turi sužinoti, kad atliktų tam tikras užduotis.

Tačiau studentai turi pasiruošti savęs vertinimui. Vienas iš sunkumų, susijusių su savęs vertinimu yra tendencija, kad studentai įvertina tai, ką jie turėjo omenyje, o ne ką jie iš tikrųjų pasiekė. Paprastai dėstytojai apibrėžia bendriausią savęs vertinimo dokumento formatą, pateikia užpildymui formą su klausimais, kurie padėtų studentams atlikti savęs vertinimą ir nukreiptų jų veiklos ir pasiekimų apmąstymą.

Bendrakursių vertinimas, priešingai nei savęs vertinimas, leidžia studentams eksperimentuoti kolegų darbus taikant iš anksto nustatytus kriterijus. Šis vertinimas gali būti ugdomasis ir suminis. Vertinimo bendradarbiaujant atveju studentai vertina save pagal kriterijus, suderintus su dėstytoju ir tarpusavyje. Dėstytojas vertina studentus, naudodamas tuos pačius kriterijus. Dėl galutinio įvertinimo yra tariamasi. Ši vertinimo strategija labai naudinga taikant probleminį mokymąsi, nes yra glaudžiai susijusi su komandinėmis situacijomis, į kurias studentai ateityje pateks dirbdami. Vertinimas bendradarbiaujant pabrėžia kooperuotą ir bendradarbiaujančią probleminio mokymosi aplinkos prigimtį, skatina studentų motyvaciją, atsakomybę ir reflektyvųjį mąstymą.

Anot B. McDonald (2010), bendrakursių, tarpusavio vertinimas leidžia ugdyti tokius gebėjimus, kaip aktyvus klausymasis, bendravimas, tolerancija, savidisciplina, savikontrolė, bendradarbiavimas, derybų gebėjimai, atvirumas, empatija, pasitikėjimas, komandinio darbo gebėjimai, darbo krūvio padalijimo gebėjimai, atkaklumas, kūrybingumas, pilietiškumas. Kartu nustatydami vertinimo kriterijus ir užduoties atlikimo standartus, studentai prisiima atsakomybę, pradeda suprasti, jog vertinimas susijęs ne tik su dėstytojų veiksmais, bet gali išplaukti iš tarpusavio atsakomybės.

Tačiau daugelis studentų mano, kad šiuo metu pakankamai sunku pritaikyti bendrakursių vertinimo būdą dėl konkurencingos, individualistinės mokymosi aplinkos. Prie šios vertinimo strategijos trūkumų galima būtų priskirti tokius dalykus kaip favoritizmas (palankesnis studentų požiūris į savo draugus, geresnis savo draugų vertinimas), nepakankamas rimtumas atliekant užduotį.

Norint taikyti šią vertinimo strategiją, studentai turi būti mokomi, jų veikla turi būti dėstytojo prižiūrima ir jiems turi būti suteikiama pagalba vertinimo proceso metu. B. McDonald (2010), aptardama dėstytojo galimą pagalbą bendrakursių vertinimo procese, pažymi, jog dėstytojas turi prižiūrėti vertinimo procedūrą, skatinti studentų refleksijas, padėti studentams įvertinti įvairius mokymosi stilius, padėti studentams išvengti konfliktų, skatinti studentus suvokti kultūrinę vienas kito įvairovę ir kartu vertinimo objektyvumą, turi padėti užtikrinti vertinimo skaidrumą.

Siekiant išvengti tradicinėse studijose vyraujančio požiūrio į vertinimą, kaip tiesos atitaisymo veiksmą, probleminis mokymasis siūlo vertinimo formų ir metodų įvairovę, leidžiančią į vertinimo procesą įtraukti daugiau suinteresuotų asmenų ir pabrėžiančią ugdomąją, o ne suminę vertinimo reikšmę. Tam, kad vertinimas derėtų su probleminio mokymosi principais, daugelis autorių (Macdonald, Savin-Baden, 2004; Savin-Baden, Major, 2004; Macdonald, 2005) siūlo aktualizuoti įvairius su vertinimu susijusius klausimus, juos naujai apmąstyti. Siekiant, kad vertinimas atitiktų siekiamus studijų rezultatus, būtų pritaikytas probleminiam mokymuisi, R. Macdonald (2005) siūlo atkreipti dėmesį į šiuos klausimus ir juos naujai apmąstyti:

Pirmiausia pravartu apmąstyti vertinimo tikslą. Jis probleminiame mokymesi nutolsta nuo tradicinio vertinimo tikslo – kontroliuoti, sankcionuoti, ištaisyti klaidas ir atskleisti tiesą. Probleminio mokymosi procese išryškėja vertinimo tikslas įgalinti studentus aktyviai mokytis ir suteikti grįžtamąjį ryšį; išmatuoti, taip pat įvertinti mokymąsi atsižvelgiant į siekiamus studijų rezultatus; patikrinti pačius vertinimo kriterijus ir standartus. Svarbiausias dalykas – orientuotis į tai, kad geras vertinimas prisidėtų prie studijų dalyvių augimo, skatintų jų žinojimo konstravimą.

Kitas svarbus klausimas – ką vertiname? Tradicinis vertinimas skirtas nustatyti,

kiek studentai išmoko, paprastai kalbant apie žinias ir įsisavintą studijų turinį. Tuo tarpu probleminis mokymasis pabrėžia gebėjimų tobulinimą. Gebėjimai, požiūriai bei vertybės suvokiami kaip svarbūs studentų darbui ateityje. Probleminis mokymasis siekia tobulinti studentų gebėjimus veikti profesiniame kontekste, pripažįstant reikšmę siekti naujų žinių ir gebėjimų ir žiūrint į mokymąsi holistiškai.

Su probleminio mokymosi principais būtina derinti ir vertinimo laiką. Jeigu yra vertinama kurso pabaigoje, studentai išnaudoja didžiąją laiko dalį bandydami stebėti, kokių pagrindų jie bus vertinami ir atsakyti taip, kaip nori dėstytojas. Probleminiame mokymesi yra pasitelkiama nuolatinio vertinimo metodų įvairovė, taip siekiant vertinimą priartinti prie paties probleminio mokymosi proceso.

Vertinančių asmenų skaičius probleminiame mokymesi išsiplėčia. Tradiciniame vertinime į klausimą „Kas vertina?“ atsakymas akivaizdus – tai dėstytojo prerogatyva. Probleminis mokymasis daro poveikį studentų autonomijos didėjimui. Suteikiant didesnę atsakomybę už mokymąsi, prasminga suteikti daugiau atsakomybės ir už vertinimą, kaip yra pasiekti mokymosi tikslai. Nuo probleminio mokymosi dalyvių įvairovės taip pat gali priklausyti vertinantys asmenys. Pvz., socialiniai partneriai, kurie aktyviai dalyvavo studijų procese, gali tapti ir vertinančiais subjektais.

Nuo aplinkos, kurioje vyksta studijos gali priklausyti ir tai, kur vyksta vertinimas. Probleminiame mokymesi vertinimas gali vykti visur, kur studentai mokosi – namuose, internete ir virtualioje aplinkoje, darbo vietoje, auditorijoje ir kt. Svarbiausia, kad vertinimas prisidėtų prie studentų mokymosi, todėl tai gali vykti ne tik oficialiose mokymosi patalpose. Didėjantis elektroninių mokymosi aplinkų naudojimas išplečia mokymosi ir grįžtamojo ryšio gavimo aplinkas beveik neribotai.

Atsakant į klausimą „Kaip vertinti?“, probleminiame mokymesi ypač pabrėžiamas grįžtamasis ryšys. Dažnai studentai gauna grįžtamąjį ryšį per vėlai, kad jis padėtų pagerinti jų studijas arba tokia forma, kuri nepadeda patobulinti mokymosi. Kad būtų naudingas, grįžtamasis ryšys turi būti laiku ir nukreiptas į ateitį, o ne verčiantis atsigręžti į praeitį. Tradiciškai studentai gauna labai mažai grįžtamojo ryšio arba visai jo negauna. Iškeliant kriterijus, pasitelkiant savęs ir bendrakursių vertinimą, grįžtamojo ryšio kokybė turėtų padidėti.

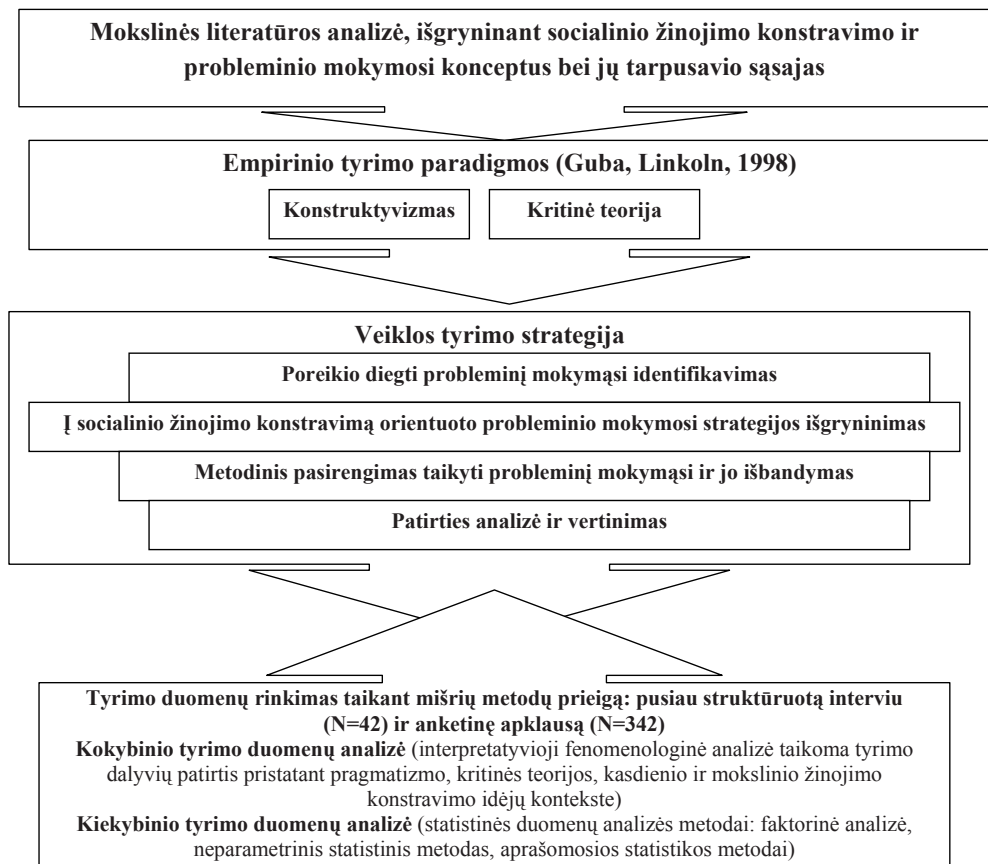
Probleminio mokymosi vertinimas pasižymi didesne formų ir instrumentų įvairove nei vertinimas tradicinėse studijose. Mišrioji/hibridinė probleminio mokymosi forma numato tradicinio ir naujojo vertinimo derinimą. PM įvesti ugdomojo vertinimo metodai (savęs vertinimas, darbų aplankas, bendrakursių vertinimas), orientuoti į mokymosi skatinimą ir PM proceso įvertinimą, galėtų būti papildyti tradiciniais suminio vertinimo metodais, dėstytojo atliekamam vertinimui, pertvarkytu ir adaptuotam probleminiam mokymuisi.

Vertinimas yra viena iš populiariausių galios demonstravimo formų, kartu ir demonstravimo atitikties/neatitikties normai veiksmas. M. Foucault (1998a) egzamino, kaip priemonės kontroliuoti ir sankcionuoti besimokančiuosius, sampratos probleminiame mokymesi vengiama. PM taikomu ugdomuoju vertinimu yra paskatinamas studijų proceso dalyvių įgalinimas. Vertinime dalyvaujant įvairiems subjektams, pasitelkiant vertinimo formų ir metodų įvairovę išvengiama hegemoninių galios santykių ir episteminio autoriteto demonstravimo.

3. SOCIALINIO ŽINOJIMO KONSTRAVIMO TAIKANT PROBLEMINĮ MOKYMĄSI UNIVERSITETINĖSE STUDIJOSE EMPIRINIO TYRIMO METODOLOGIJA

3.1. Bendroji tyrimo proceso logika

Prielaidas empiriniam tyrimui (jo dizainas pateiktas 2 pav.) sudarė mokslinės literatūros analizė, kurios metu išgryninti pagrindiniai disertacijos konceptai (socialinis žinojimo konstravimas ir probleminis mokymasis), atskleistos potencialios jų sąsajos. Mokslinės literatūros analizė atspindi tarpdisciplininį disertacijos pobūdį. Siekiant aktualizuoti ugdymo(si), kaip visuomenės posistemio, klausimus, disertacijoje šalia edukologijos krypties mokslinės literatūros analizuoti ir filosofijos bei sociologijos šaltiniai.



2 pav. Disertacinio tyrimo dizainas

Empirinis tyrimas pagrįstas konstruktyvizmo ir kritinės teorijos paradigmomis, kurių derinimas numato, kad disertacijoje siekiama ne tik atskleisti realybę, kaip socialinių veikėjų konstrukta, bet ir sudaryti prielaidas socialinės tvarkos kaitai (žr. Guba, Lincoln, 1998). Suvokimas, kad socialinis pasaulis yra konstruojamas, jau suponuoja jo kaitos galimybę, kuri geriausiai išreiškiama kritinės paradigmos idėjomis. Problemiškos universitetinių studijų sritys identifikuotos, jų kaita projektuota ir realizuota įgyvendinant veiklos tyrimo strategiją. Ją realizuojant pasirengta į socialinį žinojimo konstravimą orientuoto probleminio mokymosi taikymui ir jis išbandytas universitetinėse studijose.

Tyrimo duomenims rinkti pasitelkta mišrių metodų prieiga, padedanti geriau suprasti tyrimo problemą. Tyrimo rezultatai interpretuojami ir diskutuojama apie jų panaudojimo galimybę tobulinant socialinio žinojimo konstravimo principais pagrįstą probleminių mokymąsi.

3.2. Tyrimo strategija ir metodai

3.2.1. Veiklos tyrimo strategija

Disertaciniame darbe taikyta veiklos tyrimo strategija labai svarbi socialiniams mokslams, kurių pagrindinė paskirtis – siūlyti, kaip tobulinti darbą su žmonėmis ir jų grupėmis. Veiklos tyrimo vykdytojas atvirai skelbia, jog vykdo objektui tobulinti skirtą veiklą (O'Brien, 1998, cit. Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008). Veiklos tyrimo vertingumas tas, kad leidžia aiškiai sujungti teorines išvalgas ir praktinę veiklą bendradarbiaujant mokslininkams ir praktikams. Taikant veiklos tyrimo strategiją buvo bendradarbiaujama su probleminio mokymosi proceso dalyviais, akcentuojama tyrimo objektui tobulinti skirta veikla, skatinamas veiklos tyrimo dalyvių gerosios patirties reprezentavimas ir jų grįžtamasis ryšys. Veiklos tyrimo strategija realizuota per problemų identifikavimą, plano joms spręsti parengimą, įgyvendinimą, refleksiją, tobulinimą, vertinimą.

Gilinantį į socialinių problemų sprendimą, galima pastebėti veiklos tyrimo praktikos ir principų bei kritinės teorijos sintezę (DePoi, Hartman, Haslett, 1999). Veiklos tyrimas atspindi pedagoginę intervenciją, kuria siekiama pakeisti nusistovėjusią tvarką, ir laukiamus bei gautus tokios intervencijos rezultatus. Galios santykių neišvengiamumas visuomenėje vis dėlto palieka galimybę jų kaitai, kuria ir naudojasi veiklos tyrimo dalyviai.

Veiklos tyrimas gali būti sėkmingai pasitelkiamas edukacinėms reformoms, labai tinkamas pereinamojo laikotarpio aplinkybėmis (Somekh, Zeichner, 2009). Disertacijoje remiamasi ne tiek veiklos tyrimo pradininku laikomo K. Lewino idėjomis, kaip pagerinti žmogaus gyvenimą, bet svarbesnė vieta suteikiama ideologiniam impulsui, skatinant socialinių teisingumą, idealu laikant galios santykių socialinėse grupėse ir institucijose demokratizavimą.

Pristatomas veiklos tyrimas vyko instituciniu lygmeniu (jame dalyvavo du universitetai). Kai kurie autoriai (pvz., Li, Du, Stojcevski, 2009) atskleidžia, kad probleminio mokymosi diegimas numato kaitą įvairiuose universiteto lygmenyse (individualiame – grupiniame – institucijos), ypač pabrėžiant institucinės kaitos svarbą. Veiklos tyrimas

orientuotas ne vien į studijų proceso, realizuojamo studijuojant konkrečius dalykus, kaitą, bet ir į institucinį vystymąsi. Taigi, pristatomas tyrimas atspindi pastangas prisidėti prie universitetinėse studijose vykstančios reformos, orientuotos į aktyvų besimokančiųjų vaidmenį, universitetą supančios socialinės aplinkos svarbą žinojimo konstravimo procese ir pan.

Veiklos tyrimas glaudžiai susijęs su Šiaulių ir Vytauto Didžiojo universitetuose vykusiū projektu „Studijų programų atnaujinimas diegiant probleminio mokymo(si) metodą“ (PROMOK), kuriame aktyviai dalyvavo disertacijos autorė J. Lenkauskaitė ir jos vadovė N. Mažeikienė, atlikdamos konsultantų, ekspertų ir tyrėjų vaidmenis. Projektas parengtas pagal 2007–2013 m. Žmogiškųjų išteklių plėtros veiksmų programos 2 prioriteto „Mokymasis visą gyvenimą“ VP1-2.2-ŠMM-07-K priemonę „Studijų kokybės gerinimas, tarptautiškumo didinimas“. Pagrindinis projekto tikslas – sukurti metodologines ir informacines probleminio mokymo(si) sąlygas, užtikrinančias specialistų konkurencingumą darbo rinkoje. Projekte buvo numatyta diegti probleminį mokymąsi parengiant metodologines sąlygas, tobulinant dėstytojų kompetenciją, atnaujinant, ekspertuojant studijų programas. Švietimo ir mokslo ministerijos patvirtintas projektas atspindi nacionalinį probleminio mokymosi diegimo į universitetines studijas palaikymą ir valstybės bei universiteto kooperaciją sprendžiant aktualias edukologijos mokslui ir praktikai problemas.

Šiaulių ir Vytauto Didžiojo universitetai projektui ir veiklos tyrimui pasirinkti dėl tam tikrų ypatumų, kurie suponavo tiek įvairovės galimybę priimant ir vertinant probleminio mokymosi koncepciją ir taikant šią strategiją, tiek panašumus, kurie leido nuosekliai integruoti probleminį mokymąsi kaip permanentinio universitetinių studijų tobulinimo strategiją.

Šiaulių universitetas (ŠU) yra pristatomas kaip šalies, o ypač Šiaurės Lietuvos regiono, kaitą skatinanti valstybinė aukštoji mokykla (Šiaulių universiteto statutas, 2013). Vytauto Didžiojo universitetas (VDU) savęs netapatina su konkrečiu regionu, bet pabrėžia siekį kurti Lietuvos ateitį ir prisidėti prie pasaulio mokslo ir kultūros raidos (Vytauto Didžiojo universiteto statutas, 2012).

Šiaulių ir Vytauto Didžiojo universitetai pasižymi stiprių humanitarinių ir socialinių mokslų branduoliu, kas, planuojant taikyti ir analizuoti PM socialinių mokslų srityje, tapo svarbia prielaida pasirenkant universitetus.

Orientacija į socialinius mokslus Šiaulių universitete galima aptikti jau nagrinėjant jo įsikūrimo ištakas. Šiaulių universiteto kilmė siejama su Šiaulių mokytojų instituto (vėliau reorganizuoto į pedagoginį institutą) įsteigimu 1948 m. Šiaulių pedagoginio instituto pagrindu įsteigus Šiaulių universitetą, socialinių mokslų sritis jame išliko stipri.

Vytauto Didžiojo universiteto istorija³ prasidėjo 1920 m. įsteigus Aukštuosius kursus, kurių pagrindu atidarytas Lietuvos universitetas, vėliau pavadintas Vytauto Didžiojo universitetu. 1950 m. universitetas buvo uždarytas ir tik 1989 m. bendromis Lietuvos ir išeivijos lietuvių mokslininkų pastangomis paskelbtas jo atkūrimo aktas. Apžvelgiant VDU istoriją, akcentuojama, kad universitete laikytasi liberalios studijų politikos, ypatingas dėmesys skirtas humanitariniams ir socialiniams mokslams, atlikusiems tautos

³VDU istorija. Prieiga per internetą: <<http://www.vdu.lt/lt/apie-vdu-kaune/vdu-vakar-ir-sian-dien/vdu-istorija>>

sutelkimo, istorinės atminties puoselėjimo vaidmenį. Svarbi detalė VDU istorijoje susijusi su aktyviu išeivijos lietuvių mokslininkų dalyvavimu universiteto veikloje. Dauguma šių išeivijos intelektualų dirbo Jungtinių Amerikos Valstijų universitetuose, todėl atkurtas VDU iš kitų šalies aukštųjų mokyklų išsiskyrė modernia, Harvardo universiteto (JAV) modeliu pagrįsta studijų koncepcija, pirmenybę teikiančia ne siauroms ir specializuotoms studijoms, o plačiam, bendrajam universitetiniam išsilavinimui, orientuotam į visapusišką asmenybės ugdymą. VDU iki šiol akcentuojama *artes liberales*, t. y. laisvųjų menų universiteto, idėja. Amerikietiško modelio pagrindu universitete taikyti ir instituciskai įteisinti metodai, pabrėžiantys studentų savarankiškumą studijose.

Probleminio mokymosi taikymas orientuotas į universitetuose vykdomų studijų tobulinimo tęstinumą ir tam tikrą universitetinių studijų organizavimo specifika. Vytauto Didžiojo universitete laikomasi aiškios kaupiamojo balo sistemos. Dalį pažymio viso universiteto studentai gauna iš namų darbo, kurį dažniausiai sudaro komandinis užduoties atlikimas. Šis studijų elementas svarbus kaip institucinė prielaida probleminio mokymosi diegimui, nes PM taip pat pabrėžia studentų aktyvumą mokymosi procese, jų bendradarbiavimą atliekant užduotis. Probleminiu mokymusi siekta patobulinti užduočių formuluotes, jas labiau orientuojant į realaus pasaulio problemų sprendimą. Institucines prielaidas probleminiam mokymuisi VDU taip pat suponavo vykdytas mokymosi tarnaujant bendruomenėms (angl. *service learning*) diegimo projektas „Pilietiškumo ugdymas: universitetų dialogas su bendruomene“ (*CIVICUS*) (2004 10–2006 09), kurio metu buvo išsamiai analizuojama įvairių šalių mokymosi tarnaujant bendruomenei patirtis universitetuose, šios patirties analizė pristatyta mokslinėse publikacijose.

Šiaulių universitete mokymosi tarnaujant bendruomenei idėjos realizuotos vykdant vadinamąsias kooperuotas studijas. Dėstytojų dalyvavimas taikant šią ugdymo inovaciją Šiaulių universitete tapo reikšminga prielaida probleminio mokymosi diegimui, akcentuojančiam universiteto ir jį supančios aplinkos santykius, realizuojamus per autentiškų problemų identifikavimą, analizę ir sprendimą.

Tyrimo orientavimas į socialinių mokslų sritį pagrindžiamas tuo, kad Lietuvoje probleminis mokymasis anksčiau taikytas tik medicinos studijose. Socialinių mokslų specifika sudaro palankias prielaidas realizuoti probleminį mokymąsi šioje srityje, kartu reikalauja nemažai dėmesio, nes tiesiog perkelti PM iš medicinos studijų nėra įmanoma dėl mokslo sričių skirtumų ir probleminio mokymosi taikymo tikslo. Įžvelgiant glaudžius socialinių mokslų ir episteminės demokratijos ryšius (žr. Bouwel, 2009), patvirtinamas socialinių mokslų srities universitetinių studijų aktualumas disertaciniame tyrime, atskleidžiančiame į socialinį žinojimo konstravimą orientuoto PM ypatumus. Praktinė paskata taikyti probleminį mokymąsi ir analizuoti bei tobulinti jo taikymą išryškėja kaip atsakas į neretai pasikartojantį priekaištą dėl socialinių mokslų absolventų nekonkurencingumo darbo rinkoje, teorijos ir praktikos sąsajų trūkumo ir pan.

Pristatomas veiklos tyrimas įgyvendintas keliais etapais:

I etapas: problemų identifikavimas. 2010 m. analizuojant esamą universitetinių studijų situaciją, kitų šalių patirtį, svarbias universitetinių studijų problemas, iškelta idėja apie studijų proceso tobulinimo galimybę taikant probleminį mokymą(si). Nuspręsta šias idėjas realizuoti instituciniu lygmeniu ir jų pagrindu parengus projektą teikti Švietimo ir mokslo ministerijai. Disertacijos autorė, susipažinusi su moksline ir metodine literatū-

ra probleminio mokymosi klausimais, aktyviai įsitraukė į diskusijas aptariant projekto pagrindimą ir planuojant galimas veiklas. Turėta geroji patirtis vykdant kooperuotas studijas (savitą mokymosi tarnaujant bendruomenėms versiją) taip pat pasitarnavo kaip galimybė tęsti pradėtą įdirbį, gilinantis į probleminio mokymosi perspektyvas. Bendriausia identifiukuota problema, į kurios sprendimą planuota orientuoti projekto veiklas, – sukurti sąlygas studentų savarankiškam darbui. Siekiant identifiukuoti konkretesnes spęstinas problemas, disertacijos autorė ir visa projekto rengimo komanda nuo 2010 m. rugsėjo mėn. dalyvavo diskusijose su studijų programų kuratoriais, katedrų vedėjais skatinant juos išsakyti savo išvalgas dėl tobulintinų studijų sričių, įvertinti studijų programų pertvarkymo mastą, analizuoti programų pertvarkymo scenarijus. Taigi, praktikai įgalinami patys gilintis į iškylančias problemas ir planuoti veiklos pokyčius.

Lygiagrečiai su šiomis veiklomis 2010 m. gegužės–gruodžio mėn. disertacijos autorė analizavo probleminio mokymosi konceptą užsienio ir šalies mokslininkų darbuose, gilinosi į probleminio mokymo taikymo praktiką šalies ir užsienio aukštosiose mokyklose. Tai padėjo kelti naujus klausimus ir konceptualizuoti diskusijas su praktikais (pagal PM pertvarkomų studijų programų kuratoriais, dėstytojais).

II etapas: pasirengimas diegti probleminių mokymąsi Šiaulių ir Vytauto Didžiojo universitetuose (tyrėjų ir praktikų bendradarbiavimas planuojant PM taikymą universitetinėse studijose). Identifikavus pagrindines problemas universitetinėse studijose, kaip iššūkius, kuriuos gali atliepti probleminio mokymosi taikymas, buvo organizuojamos įvairios veiklos, kuriomis siekiama padėti dėstytojams pasirengti probleminio mokymosi diegimui. 2010 m. spalio–sausio mėn. įvyko 6 seminarai po 8 val., skirti probleminio mokymosi esmės ir integravimo į studijų procesą rekomendacijoms pristatyti (seminaruose dalyvavo 61 dėstytojas). Du seminarus, tikslingai nukreiptus į probleminio mokymosi taikymą universitetinėse studijose, vedė disertacijos autorė. Kitų lektorių seminaruose svarstyti bendresni studijų programų pertvarkymo šiandieninėse universitetinėse studijose klausimai. Šiuose seminaruose disertacijos autorė tikslingai dalyvavo, kad, pristatydama probleminių mokymąsi savo vedamuose užsiėmimuose, išlaikytų viso seminarų ciklo nuoseklumą ir dalyvautų vykstančiose diskusijose, fiksuotų dėstytojų keliamus klausimus, gilintųsi į jų analizę, vykstančią bendradarbiaujant mokslininkams ir praktikams.

Pirmasis 8 val. trukmės seminaras „Problemio mokymosi samprata“, kurį vedė disertacijos autorė, įvyko 2010 m. spalio 15 d. Seminaru siekta, kad jame dalyvaujantys dėstytojai susipažintų su PM samprata ir bruožais, PM proceso organizavimu, PM ugdomomis studentų kompetencijomis, PM metu nagrinėjamų problemų pobūdžiu, tradicinio kurso turinio pertvarkymu pagal probleminių mokymąsi. Pusė seminaro laiko buvo skirta teoriniam PM pristatymui ir diskusijoms apie analizuojamų idėjų įgyvendinimo galimybes konkrečiuose dėstomuose dalykuose. Kitą seminaro dalį sudarė praktinis užsiėmimas, kurio metu dėstytojai, dirbdami grupėse, sudarytose pagal studijų programas, modeliavo ir pagrindė studijų metu galimas spęsti problemas. Po grupinio darbo užsiėmimų vyko bendri aptarimai, kurių metu išryškinti teigiami probleminio mokymosi aspektai, išsakytos abejonės, kelti ir svarstyti diskusiniai klausimai.

2010 m. lapkričio 12 d. įvyko antrasis disertacijos autorės vestas seminaras „Problemio mokymasis: studijų proceso ir dalyko organizavimas, mokymosi pasiekimų vertinimas“. Seminaro metu buvo aptariami studijų programų ir dalykų pertvarkymo

pagal PM principai, analizuotas dėstytojo vaidmuo probleminiame mokymesi. Daug diskusijų, dėstytojų abejonių ir klausimų sulaukė studentų mokymosi pasiekimų vertinimo aptarimas. Po šių klausimų teorinio aptarimo ir diskusijų vyko praktinis užsiėmimas, kurio metu dėstytojai planavo savo dalyko aprašo pertvarką integruojant PM, modeliauo studentų gebėjimų vertinimo rubriką. Praktinis užsiėmimas baigtas bendru aptarimu, dėstytojų refleksija apie vykdytą veiklą ir iškilusių klausimų diskutavimu. Trečioje šio seminaro dalyje dėstytojai pristatė ir aptarė stažuotčių užsienio universitetuose, aktyviai taikančiuose PM, patirtį. 2010 m. rugsėjo mėnesį dėstytojų, besirengiančių taikyti probleminį mokymąsi, grupės vyko į Mastroichto ir Šefildo universitetus susipažinti su ten taikomu probleminiu mokymusi ir šia patirtimi grįžus pasidalyti su kitais PM taikyti planuojančiais dėstytojais.

Seminarų metu dėstytojai naudojos jiems suteikta galimybe pristatyti savo jau turimą studijų organizavimo patirtį, artimą probleminio mokymosi idėjoms. Tokie pristatymai ir po jų vykusios diskusijos padėjo formuoti teigiamą probleminio mokymosi, kaip nuoseklios studijų proceso veiklos, sampratą. Jie taip pat pasitarnavo kaip idėjų šaltinis kitiems dėstytojams, planuojantiems probleminio mokymosi veiklas.

Seminaruose buvo akcentuotos probleminio mokymosi variacijų galimybės, daug dėmesio skirta besimokančiųjų žinojimo konstravimo įgalinimui. Visų šių svarstytų klausimų tikslas – inicijuoti dėstytojų diskusijas apie tai, kaip organizuoti studijas, kad studentams būtų suteiktos galimybės tapti drąsiais, savarankiškais žinojimo konstravimo subjektais. Užsiėmimais su dėstytojais siekta, kad jie patys diskutuotų apie galimus pokyčius, reflektuotų savo ir kitų kolegų veiklą, planuotų ir vertintų savo projektus, skirtus probleminiam mokymuisi taikyti.

Be seminarų artimas bendradarbiavimas su dėstytojais pasireiškė konsultacijų metu. Konsultacijos vyko tiek grupėse specialiai numatytu laiku, tiek individualiai pagal konkrečių dėstytojų poreikius. Grupinėse konsultacijose dalyvavo dėstytojai pagal jų atstovaujamas studijų programas. Čia buvo aptariami daugeliui dėstytojų nerimą kėlę klausimai, diskutuojama dėl jų sprendimo. Individualiai su dėstytojais bendradarbiauta dėl specifinių, konkrečiam dėstytojui svarbių, dažnai susijusių su jo dėstomo dalyko išskirtinumu, klausimų.

Bendradarbiavimas su dėstytojais dažniausiai vyko tokiu principu, kad disertacijos autorės ir jos vadovės, kaip PM eksperčių pateikiami teoriniai probleminio mokymosi pagrindai išprovokuodavo dėstytojų diskusijas, savo patirties refleksiją ir galimybių taikyti PM analizę. Pristatytų teorinių aspektų ir dėstytojų išsakytų pastebėjimų pagrindu disertacijos autorė rengė rekomendacijas, kurios galėjo pasitarnauti kaip gairės dėstytojams planuojant PM diegimą. Tokios rekomendacijos, pvz., buvo pasiūlytos siekiant padėti dėstytojams atnaujinti savo studijų dalykų aprašus ir parengti metodinius nurodymus studentams bei medžiagą jų savarankiškoms studijoms pagal PM. Naudodamiesi rekomendacijomis dėstytojai turėjo galimybę toliau bendradarbiauti ir diskutuoti su disertacijos autore ir jos vadove apie išskylančius klausimus, abejones planuojant probleminio mokymosi integravimą į studijų dalykus ir projektuojant patį studijų procesą. Dažniausiai diskutuojamų klausimų pavyzdžiai pateikiami 2 lentelėje.

Bendradarbiaujant su dėstytojais dažniausiai diskutuojamų klausimų pavyzdžiai

Pagrindinės diskusijų sritys	Diskutuojami klausimai
Studijų dalykų turinys	Kaip pateikti studijų dalykų turinį, kad jis atspindėtų probleminio mokymosi logiką?
	Kaip turi atrodyti problemų formuluotės?
Studentų skaičius PM	Kaip organizuoti probleminį mokymąsi didelėje studentų grupėje?
Modulių atnaujinimo ypatumai	Kaip elgtis, jei atnaujinamas dalykas yra tik vienas iš modulio dalykų (bazinių temų)? Pertvarkyti visą modulį, ar galima apsiriboti numatytu dalyku?
PM sąsajos su kitomis edukacinėmis inovacijomis	Kokios projektų metodo taikymo galimybės?
	Koki produktą gali sukurti komanda naudodama projektų metodą? Koks probleminio mokymosi ir atvejo analizės santykis?
Studijų metodai	Kokie studijų (mokymosi) metodai labiausiai tinka PM?
Vertinimas probleminiame mokymesi	Kokia yra egzamino samprata PM? Tai teorinių žinių ir supratimo patikrinimas (raštu ir žodžiu), ar gali jis apimti ir kitas atsiskaitymo/vertinimo formas?
	Ar planuojami tarpiniai atsiskaitymai, siekiant patikrinti, kokia linkme vyksta studentų mokymasis? Koku būdu ir kokiais intervalais jie galėtų vykti?
	Kokiais būdais gali būti įvertintas studijų procesas? Ar būtina į vertinimo metodus įtraukti ne tik studijų rezultatų vertinimą, bet ir proceso vertinimą?
	Kaip gali būti įvirtinamas studentų savęs/kitų komandos narių vertinimas? Kaip jis siejasi su kitomis vertinimo formomis?
Medžiagos studentų savarankiškam darbui rengimas	Ar apraše, skirtame studentui, reikia pateikti konkrečias problemas, kurios bus sprendžiamos studijuojant dalyką?

Apibendrinamos viso bendradarbiavimo su dėstytojais metu išryškėjusius esminius PM taikymui svarbius aspektus, disertacijos autorė ir jos mokslinė vadovė parengė ir publikavo metodines rekomendacijas dėstytojams apie probleminio mokymosi taikymo galimybes: Mažeikienė N., Lenkauskaitė J. (2011). *Probleminis mokymasis aukštojoje mokykloje: metodinės rekomendacijos dėstytojams*. Knygoje autorės susistemino svarbiausią informaciją, galinčią padėti dėstytojams sėkmingai taikyti probleminį mokymąsi. Metodinėse rekomendacijose pateikta probleminio mokymosi koncepto užsienio ir šalies mokslininkų darbuose analizė, taip pat pristatoma probleminio mokymosi taikymo patirtis šalies ir užsienio aukštosiose mokyklose bei pasiūlomos metodinės rekomendacijos dėl probleminio mokymosi integravimo į studijų procesą. Rengdamos metodines rekomendacijas autorės realizavo idėją pristatyti probleminio mokymosi traktuočių ir patirties įvairovę, kuri dėstytojams leistų pasirinkti sau tinkamiausią probleminio mokymosi variantą, jį kūrybiškai adaptuoti ir integruoti į dėstomą dalyką.

III etapas: probleminio mokymosi realizavimas universitetinėse studijose. Integruojant probleminių mokymąsi buvo atnaujinta apie 70 studijų dalykų, kiekvienas dėstytojas parengė metodinius nurodymus studentams ir teorinį konspektą jų savarankiškomis studijoms. 2011–2012 m. m. probleminis mokymasis buvo išbandytas studijų procese, tiesa, ne visi dėstytojai jį išbandė visapusiškai, kaip edukacinę strategiją. Instituciniu lygmeniu buvo nuspręsta diegti PM 4 socialinių mokslų srities studijų programose: *Viešasis administravimas* (ŠU), *Verslo administravimas* (ŠU), *Verslo administravimas* (VDU), *Specialioji pedagogika* (ŠU). PM taikytas ir optometrijos (ŠU) studijų programoje, tačiau ši patirtis tyrime, orientuotame į socialinius mokslus, neanalizuota. Viso proceso metu bendradarbiavimas su probleminio mokymosi dalyviais tęsėsi, aptariant jų patirtį, identifikuojant tobulintinas veiklos sritis. Tyrėjos ir dėstytojų bendradarbiavimas šiame procese vyko dažniausiai individualiai. Disertacijos autorė probleminio mokymosi taikymą išbandė ir pati, integruodama jį į studijų dalyką „Ugdymo sociologija“, dėstyta studijų programose *Edukologija* bei *Pradinio ugdymo pedagogika ir ikimokyklinis ugdymas*. PM disertacijos autorė taikė ir *Edukologijos* studijų programoje dėstydamą dalyką „Probleminis mokymasis“.

IV etapas: duomenų apie probleminio mokymosi patirtį rinkimas, analizė, vertinimas. Pasibaigus probleminio mokymosi taikymo semestru buvo atliekamas kokybinis tyrimas – pusiau struktūruotas interviu su Šiaulių ir Vytauto Didžiojo universitetų dėstytojais ir studentais (N=42). Taip pat buvo atliktas kiekybinis tyrimas – anketinė studentų apklausa (N=342). Mišrių metodų prieiga numato ir kiekybinių, ir kokybinių duomenų rinkimą, siekiant išspręsti išsikeltus tyrimo klausimus. Kokybinis ir kiekybinis tyrimai panaudojami kartu, siekiant nagrinėti skirtingus, tačiau glaudžiai susijusius vieno reiškinių aspektus, taip sukuriant vientisą analizuojamo reiškinių vaizdą ir gilesnę svarstomų problemų supratimą. Tyrimo dalyviai atstovavo 8 bakalauro studijų programoms: *Viešasis administravimas* (ŠU), *Verslo administravimas* (ŠU), *Verslo administravimas* (VDU), *Ekonomika* (VDU), *Viešoji komunikacija* (VDU), *Specialioji pedagogika* (ŠU), *Pradinio ugdymo pedagogika* (ŠU) ir *Edukologija* (ŠU). Taigi, PM į studijų programą diegė ir tyrime dalyvavo daugiau programų negu buvo planuota pagal PROMOK projektą. Tai rodo dėstytojų motyvaciją praktiškai išbandyti probleminio mokymosi veikimą.

3.2.2. Mišrių metodų prieiga

Siekiant įvairiapusiškai išanalizuoti tyrimo klausimus, pasitelkti du duomenų rinkimo metodai – pusiau struktūruotas interviu su studentais bei dėstytojais ir anketinė studentų apklausa. Kokybinių ir kiekybinių tyrimų sąveikai mokslininkai skiria nemažai dėmesio (Kelle, 2008; Tashakkori, Teddlie 2003 ir kt.). Kai kurie iš jų mišrių metodų prieigą laiko perspektyvesniu variantu už kokybinių ir kiekybinių tyrimų supriešinimą. Dalies tyrėjų nuomone, tai užbaigia *paradigmų karą* ir atspindi *trečiąjį metodologinį judėjimą* (angl. *third methodological movement*), pirmąjį siejant su kiekybiniais, antrąjį su kokybiniais tyrimo metodais (Flick, 2008). Mišrių metodų prieiga atspindi ontologinius tyrimo pagrindus, kuriais remiantis realybė ir žinojimas yra subjektų konstruojami, tačiau tos konstrukcijos siejasi su tam tikra visuomenės tvarka, su joje neišvengiamai egzistuojančiais galios santykiais, intersubjektyvumo apraiškomis.

Šiaulių universitete yra sukaupta turininga kokybinių edukacinių tyrimų taikymo patirtis (žr. *Kokybiniai edukaciniai tyrimai* (sud. A. Juodaitytė), 2012). Vienu iš veiksmingiausių kokybinių tyrimų metodų yra laikomas interviu. Disertacijoje pusiau struktūruoto interviu metodas taikytas realizuojant siekį suprasti, kaip tyrimo dalyviai suvokia pasaulį, konstruoja prasmes, interpretuoja savo patirtį. Atskleidžiama, kaip prieš tai egzistuojantis tyrimo dalyvių supratimas sujungiamas su nauja patirtimi, kokią prasmę tai įgauna pažinimo subjektams.

Interpretatyvi fenomenologinė analizė, taikyta interviu tekstams analizuoti, akcentuoja ne tik interviu dalyvių konstruojamų prasmų svarbą, bet ir tyrėjo interpretacijas, paremtas jo patirtimi ir turimu žinojimu (Smith, Flowers, Larkin, 2009). Interviu duomenų interpretacijai, diskusijai pasitelktos įvairių autorių, ypač analizuotų konceptualizuojant socialinį žinojimo konstravimą, idėjos. Toks analizės būdas yra paremtas A. Y. Jackson ir L. A. Mazzei (2012) įsitikinimu, kad interpretuojant tyrimo rezultatus verta pasinaudoti jau įvardytais filosofiniais konceptais ir taip leisti teorijoms „veikti“, jas „įdarbinti“. Empirinio tyrimo rezultatai struktūruojami taip, kad būtų galima atskleisti socialinio žinojimo konstravimo ir probleminio mokymosi sąsajas.

Kokybinio tyrimo imtis – interviu su 31 studentu ir 11 dėstytojų iš Šiaulių ir Vytauto Didžiojo universitetų (interviu protokolai pateikti priede nr. 2). Kokybiniame tyrime taikyta tikslinė atranka. Bendradarbiavimo su dėstytojais metu išsiaiškinta, kurie iš jų taiko probleminį mokymąsi savo dėstomuose studijų dalykuose, o kurie labiausiai orientuojasi į dalyko atnaujinimą ir, jei įgyvendina PM, tai minimaliai – panaudodami vieną kitą jo elementą. Remiantis kriterine atranka (žr. Patton, 2002; Rupšienė, 2007), interviu vykdomas su tais dėstytojais, kurie ne tik dalyvavo PM seminaruose, atnaujino savo studijų dalykus, bet ir išbandė probleminį mokymąsi studijų procese, orientuodamiesi į jo, kaip edukacinės strategijos, veikimą. Tyrime dalyvavusių dėstytojų charakteristika pateikta 3 lentelėje.

3 lentelė

Interviu dalyvavusių dėstytojų charakteristika

Eil. nr.	Dėstytojos vardas ⁴	Pedagoginio darbo universitete stažas (metais)	Institucija	Studijų programa
1.	Dėstytoja Dalia	13 m.	ŠU	Specialioji pedagogika
2.	Dėstytoja Eugenija	36 m.		
3.	Dėstytoja Donata	5 m.		
4.	Dėstytoja Elena	16 m.		
5.	Dėstytoja Danutė	18 m.		
6.	Dėstytoja Inga	14 m.		
7.	Dėstytoja Aldona	24 m.	VDU	Verslo administravimas
8.	Dėstytoja Jūratė	9 m.	ŠU	Verslo administravimas
9.	Dėstytoja Edita	29 m.	VDU	Verslo administravimas, Ekonomika
10.	Dėstytoja Gražina	7 m.	VDU	Viešoji komunikacija
11.	Dėstytoja Salomėja	11 m.		

⁴ Tyrimo dalyvių vardai pakeisti

Interviu dalyvavę studentai pasirinkti vykdant mišrią tikslinę atranką, kai tyrėjas viename tyrime taiko du ir daugiau imties sudarymo būdus (Patton, 2002; Rupšienė, 2007). Vykdamas kriterinę atranką, tyrėja pasirenko tyrimo dalyvius iš abiejų veiklos tyrime dalyvavusių universitetų, skirtingų studijų programų. Tyrime remtasi ir „Sniego gniūžtės“ (žr. Patton, 2002; Rupšienė, 2007) atrankos principais, kai tyrimo dalyviai rekomendavo atlikti interviu su tam tikrais studentais, turinčiais savitos ir turingos PM patirties. Tyrimo dalyvių atranka sudarė sąlygas atskleisti probleminio mokymosi patirčių įvairovę, atspindėjo ne tik individualius tyrimo dalyvių ypatumus, bet ir tam tikrą intersubjektyvumą, besisiejantį su atstovaujamos studijų programos ir universiteto specifika. Tyrime dalyvavusių studentų charakteristika pateikta 4 lentelėje.

4 lentelė

Interviu dalyvavusių studentų charakteristika

Studento (-ės) vardas	Institucija	Studijų programa
Gvidas, Akvilė, Agnė, Luka, Gustė, Lina, Rasa, Rūta, Greta	VDU	Viešojoji komunikacija
Sigita	VDU	Verslo administravimas
Tomas, Roberta, Daina	ŠU	Verslo administravimas
Vilija, Goda, Ugnė	ŠU	Pradinio ugdymo pedagogika ir ikimokyklinis ugdymas
Rugilė, Marta, Monika, Augustė, Vaiva, Kornelija, Žemyna, Gertrūda	ŠU	Edukologija
Skaistė, Vilma, Kristina, Mantė, Rokas, Loreta, Saulė	ŠU	Specialioji pedagogika

Remiantis įvairiais PM analizuojančiais šaltiniais identifikuotų priklausomų ir nepriklausomų tyrimo kintamųjų pagrindu parengtas kiekybinio tyrimo instrumentas – anketa (žr. priedą nr. 1). Nepriklausomi tyrimo kintamieji apima studentų charakteristikas. Tai – lytis, amžius, šeiminių padėtis ir kt. Kitą nepriklausomų tyrimo kintamųjų dalį sudaro probleminio mokymosi charakteristikos. Tai – PM metu analizuojamos problemos bruožai (realumas, sudėtingumas, aktualumas kursui, besimokančiajam ir pan.), jos pateikimo forma, PM santykis su kitais mokymosi būdais, PM komandos dydis, PM dalyviai, jų vaidmenys, darbo aplinkos, informacijos šaltiniai, problemos analizės ir sprendimo būdai, dėstytojo konsultacijų formos, dažnumas, mokymąsi vertinantys asmenys, vertinimo formos ir pan. Probleminio mokymosi charakteristikos padeda atskleisti variacijas, kurios buvo įgyvendintos taikant PM Šiaulių ir Vytauto Didžiojo universitetuose. Taip pat probleminio mokymosi charakteristikos kartu su studentų charakteristikomis iliustravo veiksnius, kurie varijuodami turi skirtingą poveikį probleminio mokymosi rezultatams. Šie rezultatai, t. y. studijuojant probleminio mokymosi būdą įgytos kompetencijos, identifikuoti analizuojant mokslinę ir metodinę literatūrą, skirtą probleminiam mokymuisi. Priklausomų tyrimo kintamųjų bloką sudaro probleminio mokymosi kompetencijos, atspindinčios socialinio žinojimo konstravimo aspektus. Tai – socialinio pasaulio kompleksiško suvokimas; teigiamas probleminių užduočių, komandinio darbo vertinimas; gebėjimas kurti pozityvią komandos atmosferą, atlikti vaidmenis, padedančius komandai siekti bendro tikslo, plėtoti diskusijų kultūrą; dėstytojo, kaip pagalbininko, vaidmens

suvokimas; gebėjimas derinti skirtingų disciplinų žinias, vertinti problemos priežastis ir pasekmes; įvairių informacijos šaltinių, sprendimo alternatyvų svarbos suvokimas; gebėjimas susitvarkyti su painumu, neapibrėžtumu; gebėjimas identifikuoti turimas žinias ir jų trūkumą; pažinimo džiaugsmo, pasididžiavimo problemas sprendžiančia komanda išgyvenimas; pasitikėjimas savimi, iniciatyva; gebėjimas planuoti laiką; vertinti savo ir kitų darbą ir kt. Priklausomus tyrimo kintamuosius išreiškiančių anketos teiginių ir atsakymų formato pavyzdys pateiktas 5 lentelėje.

5 lentelė

Anketos teiginių ir atsakymų formato pavyzdys

Teiginiai apie probleminę mokymąsi	Visiškai nesutinku	Nesutinku	Ko gero nesutinku	Ko gero sutinku	Sutinku	Visiškai sutinku
Probleminio mokymosi užduotys leido suprasti, koks sudėtingas ir kompleksiškas yra pasaulis	●	●	●	●	●	●
Įgijau gebėjimų kurti pozityvią atmosferą grupėje	●	●	●	●	●	●

Kiekybinio tyrimo duomenys analizuoti taikant statistinius metodus: faktorinė analizė, neparametrinis statistinis metodas, aprašomosios statistikos metodai. Kiekybine apklausa studentams baigus kursą siekta atskleisti edukacinę probleminio mokymosi poveikį socialiniam žinojimo konstravimui, nes studentai galėjo išreikšti savo nuomonę, kokias kompetencijas, susijusias su socialiniu žinojimo konstravimu, jie įgijo PM metu.

Kiekybinio tyrimo imtis – 342 studentai, išbandę probleminę mokymąsi Šiaulių ir Vytauto Didžiojo universitetuose. Anketinėje apklausoje dalyvavo 295 (86 proc.) moterys ir 47 (14 proc.) vyrai. Respondentų amžius varijavo nestipriai – jauniausiam respondentui buvo 18 metų, vyriausiam – 24. Didžioji dalis (84 proc.) respondentų pateko į amžiaus intervalą tarp 20–22 metų. 97 proc. respondentų buvo nevedę/netekėjusios, 3 proc. – vedę/ištekėjusios. Anketinėje apklausoje dalyvavusių studentų pasiskirstymas pagal studijų programas ir studijuotus dalykus atspindi 6 lentelėje.

6 lentelė

Kiekybinio tyrimo dalyvių pasiskirstymas pagal studijų programas ir dalykus

Tyrimo dalyvavusių studentų skaičius	Studijų dalykas	Studijų programa	Universitetas
24	Marketingo logistika	Verslo administravimas	ŠU
10	Finansinių išteklių valdymas		
34	Ugdymo sociologija	Edukologija, Pradinio ugdymo pedagogika ir ikimokyklinis ugdymas	ŠU

20	Lietuvių kalbos didaktika	Specialioji pedagogika	ŠU
24	Bendroji ir specialioji pedagogika		
28	Gamtos didaktika		
31	Žaidimo teorija		
35	Dalykinė komunikacija	Viešasis administravi- mas	ŠU
75	Firmos finansų valdymas	Verslo administravimas, Ekonomika	VDU
61	Kiekybiniai viešosios komunikacijos tyrimo metodai	Viešojo komunikacija	VDU

3.3. Tyrėjos vaidmens refleksija

Disertaciniame tyrime aiškiai atsispindi tyrėjos subjektyvumas, todėl tampa svarbu savo vaidmenį reflektuoti. Subjektyvumas tyrime išryškėja pasirenkant analizuojamas teorijas, idėjas, apsisprendžiant dėl tyrimo strategijos ir metodų, pateikiant interpretacijas, diskusiją, rekomendacijas. Tyrėjos pasirinkimai gali būti aiškinami pasitelkiant individualias-biografines ir profesines jos veiklos aplinkybes. Čia tyrėjai tenka žinojimo sociologijos principus taikyti sau pačiai, stengiantis atsakyti į klausimą, kaip tam tikros temos analizė susijusi su istoriškai, kultūriškai ir instituciškai susiklosčiusiomis tyrimo paradigmomis, strategijomis, metodais. Taigi, prie tyrėjos subjektyvumo būtų galima priskirti ir istorinį-kultūrinį savitumą, kurį nulemia tyrėjos gyvenimas ir veikimas tam tikrame istoriniame, kultūriniame, instituciniame kontekste. Todėl norėčiau aptarti esminius biografinius ir profesinius savo veiklos aspektus, kurie gali paaiškinti ir pagrįsti mano pasirinktas tyrimo prieigas.

Siekdama atskleisti tyrimo objektą pasirinkau analizuoti kelias, mano nuomone, besisiejiančias ir viena kitą papildančias teorijas, leidžiančias pagrįsti šiandieninio edukacinio virsmo būtinybę ir galimybę. Edukacinių fenomenų ir filosofinių idėjų jungties paieškos yra vienas iš svarbiausių mano studijų proceso akcentų. Bakalauro studijose (studijų programa – *Filosofija ir visuomenės mokslai*) susipažinau su pagrindinėmis filosofijos koncepcijomis ir įgijau edukologijos bakalauro kvalifikacinį laipsnį. Filosofijos ir edukologijos mokslų sąsajos išliko svarbios ir magistrantūros studijose. Baigta magistro studijų programa *Tarpkultūrinis ugdymas ir tarpininkavimas* turėjo svarų indėlį suvokiant socialinius žinojimo konstravimo pagrindus, kultūrinį žinojimo savitumą ir reliatyvizmą. Magistro darbe (tema *Kooperuotų studijų adaptavimo patirties ugdymo metodų tarpkultūrinio perkeliavimo kontekste*) pateikta kooperuotų studijų (angliškas atitikmuo – *service learning*) taikymo Lietuvoje patirties hermeneutinė analizė sukėlė susidomėjimą probleminiu mokymusi, nes problemų analizė ir sprendimas yra svarbi kooperuotų studijų dalis, taip pat leido įsigilinti į kultūrų skirtumus ir nuo jų priklausančius edukacinių

strategijų ypatumus. Edukacinės kooperuotų studijų inovacijos perkėlimo iš kitos šalies analizė leido man suprasti, jog universitetinėse studijose tam tikrų metodų ir edukacinių strategijų naudojimas kyla iš atitinkamos ugdymo filosofijos, kuri, savo ruožtu, yra tam tikrų platesnių intelektualinių istorinių procesų išraiška. Taigi, analizuodama *service learning* strategiją, supratau pragmatinės amerikiečių filosofijos, atsiradusios tam tikrame kultūriniame-istoriniame kontekste, įtaką konkrečioms metodams ir ugdymo praktikoms. Ši magistrantūros studijose įgyta patirtis disertaciniame tyrime man buvo svarbi siekiant suprasti, kaip PM diegimo Lietuvoje patirtis remiasi įvairiomis ugdymo, mokslo filosofijos, žinojimo sociologijos, epistemologijos idėjomis, atspindi tam tikras istorines, regionines, institucines, pedagogines praktikas.

Doktorantūros studijų metu siekiau susipažinti su probleminio mokymosi esme ir taikymo patirtimi ne tik studijuodama mokslinę ir metodinę literatūrą, bet ir stebėdama PM patirtį ir diskutuodama apie ją su mokslininkais, tyrėjais, praktikais. Šias galimybes įgyvendinau savo mokslinių stažuotčių metu Dortmundo technologijos universitete (Vokietija) ir Ciuricho universitete (Šveicarija). Dortmundo technologijos universiteto Aukštojo mokslo didaktikos centre artimai susipažinau su tarptautiniu probleminio mokymosi veiksmingumo tyrimu, kurį darbo grupė rengė kaip tik mano stažuotės metu. Bendradarbiavimas su centro mokslininkais ir tyrėjais padėjo identifikuoti tarpkultūrinius probleminio mokymosi taikymo ypatumus, leido suprasti PM tyrimo atlikimo galimybes. Stažuodamasi Ciuricho universitete turėjau galimybę bendrauti ir bendradarbiauti su probleminį mokymąsi taikančiais bei analizuojančiais dėstytojais iš Edukologijos instituto, ypač Pedagoginės psichologijos ir didaktikos katedros, bei Ciuricho pedagoginės aukštosios mokyklos. Ši patirtis sustiprino supratimą apie probleminio mokymosi taikymo specifiką, sąlygotą kultūrų reliatyvumo. Ciuricho universitete turėjau galimybę susipažinti su ypač stipriu psichologiniu kognityviniu probleminio mokymosi pagrindu. Tai padėjo geriau suprasti įvairių episteminių prielaidų, kurias kaip svarbiausias pasirenka PM mokslininkai ir praktikai, reikšmę taikant ir analizuojant probleminį mokymąsi. Diskutuodama su psichologinės kognityvinės krypties atstovais, geriau suvokiau disertacijoje plėtojamos epistemologinės prieigos, pagrįstos socialiniu konstruktyvizmu, skirtingumą ir savitumą. Iš to kilo didesnis pasitikėjimas disertaciniame tyrime akcentuotus PM episteminius principus grįsti savo, kaip dėstytojos ir tyrėjos, patirtimi bei remtis sociokultūrine ir institucine situacija.

Veiklos tyrimas numato glaudų tyrėjų ir praktikų bendradarbiavimą. Disertacinis tyrimas taip pat orientuotas į aktyvų mano, kaip tyrėjos, dalyvavimą planuojant ir įgyvendinant pokyčius universitetinėse studijose, susijusius su probleminio mokymosi taikymu. Aktyvus dalyvavimas viso PM taikymo procese, o ne tik atliekant apklausas suponuoja artimą mano, kaip tyrėjos, santykį su tyrimo objektu ir dalyviais, užtikrinantį galimybę lanksčiai reaguoti į veiklos tyrime iškylančius iššūkius. Reflektuodama veiklos tyrimo patirtį, galiu pastebėti, kad man buvo labai svarbu suprasti probleminio mokymosi inovatyvumo ir tęstinumo dualizmą. Veiklos tyrime bendradarbiaudama su dėstytojais suvokiau, kad perspektyva, kurią buvau susiformavusi teoriškai nagrinėdama probleminį mokymąsi ir jo sąsajas su socialiniu žinojimo konstravimu, negali būti vienintelė PM taikymui. Taigi, veiklos tyrimo metu organizuojant seminarus, konsultacijas dėstytojams buvo svarbu ne tik pristatyti PM, kaip studijų virsmą skatinančią edukacinę strategiją, bet ir įgalinti dėstytojus dalytis savo gerąją patirtimi, aktualizuoti turimą žinojimą ir

pasirinkti tinkamiausią savo dėstomam dalykui probleminio mokymosi variantą. Tai man siejosi su tam tikru prieštaravimu, kurį tyrimo metu turėjau įveikti. Mano, kaip jaunos dėstytojos ir doktorantės, pedagoginė ir studijų patirtis įgyta tokiu istoriniu aukštojo mokslo laikotarpiu, kai universitetai įvairių politinių švietimo dokumentų ir studijų kokybės užtikrinimo procedūrų yra skatinami atsiverti kitoms suinteresuotoms pusėms (socialiniams partneriams), orientuotis į studentą. Tai padėjo man išsiugdyti atvirumą naujai, nepažintai praktikai, savotišką smalsumą, kuris kartais pasireiškia netgi kaip atsiribojimas nuo prieš tai, per pastaruosius kelis dešimtmečius, istoriškai susiklosčiusių edukacinių formų, nusistovėjusio dėstytojo vaidmens suvokimo.

Bendradarbiavimas su dėstytojais, besiruošiančiais taikyti probleminį mokymąsi, buvo viena iš galimybių geriau suprasti tyrimo objektą. Kitą galimybę realizavau pati praktiškai išbandydama probleminį mokymąsi studijų dalykuose *Ugdymo sociologija* ir *Probleminis mokymas(is)*. Pastarasis buvo ypač reikšmingas, nes pastebėjau, kad jo metu įgytos teorinės žinios apie pačią probleminio mokymosi strategiją padeda studentams sąmoningiau dalyvauti PM procese, suvokti jo visumą ir reikšmę universitetinėse studijose. Taigi, taikant probleminį mokymąsi, tikslinga jį pristatyti studentams kaip edukacinę strategiją, pagrįsti kaip dėstytojo pasirinktą ugdymo filosofiją.

Probleminį mokymąsi galiu įvardyti kaip savo ugdymo filosofiją. Manau, ji palanki man, kaip nedidelę dėstytojos darbo patirtį turinčiai doktorantei, nes dirbdama su studentais eksperimentuoju ir ieškau naujų formų, strategijų, kurios padėtų visiems studijų proceso subjektams dalytis turima patirtimi ir tapti vieni kitiems žinojimo šaltiniais. Probleminis mokymasis būtent ir leidžia studijų procesą suvokti ne kaip objektyvių žinių perteikimo, bet kaip socialinio žinojimo konstravimo galimybę.

Realizuodama PM pastebėjau, kad problemines užduotis studentai sutinka gan palankiai, jie ypač džiaugiasi galimybe savo žinojimą pritaikyti socialinėje aplinkoje, bendrauti su neįprastais studijų dalyviais ir pasitelkti jų patirtį kaip žinojimo šaltinį. Vis dėlto studentų savarankiškumą akcentuojančios PM veiklos nėra įprastos studentams, ir juos nuolat tenka drąsinti kelti įvairias hipotezes, priimti savitus problemų sprendimus, t. y. pasitikėti savo konstruojamu žinojimu. Iš savo studijų perspektyvos galiu taip pat pasakyti, kad socialinis žinojimo konstravimas, autentiškų problemų analizė edukaciniame kontekste labiau siejama su pažeidimu nei norma. Visi studijų proceso subjektai dalyvauja galios santykių žaidime, kuriame dar labai ryškus klovimasis episteminiu autoritetu, dažniausiai atstovaujama dėstytojo ir tam tikrų, neretai jo rekomenduotų, mokslo šaltinių, vadovėlių. Įgyvendinti į socialinį žinojimo konstravimą orientuotą probleminį mokymąsi, kaip ištisą strategiją, keičiančią studijų turinį, jų organizavimą, dalyvių vaidmenį ir vertinimą, yra nemažas ir ilgo laiko reikalaujantis iššūkis.

3.4. Tyrimo etikos principai

Atliekant tyrimą vadovautasi esminiais etiniais principais: savanoriškumo, konfidencialumo ir anonimiškumo, pagarbos ir kt. (Kardelis, 2002; Rupšienė, 2007; Žydžiūnaitė, 2006; Квале, 2009).

Planuojant kokybinį tyrimą, gautas žodinis tyrimo dalyvių sutikimas jame dalyvauti. Su tyrimo dalyviais suderintas jiems patogus interviu atlikimo laikas ir vieta. Kiekybi-

nis tyrimas vyko bendradarbiaujant su universitetų pedagoginiu personalu. Visi tyrimo dalyviai supažindinti su tyrimo tikslu, jo nauda, dalyvių teisėmis, galimybe atsisakyti dalyvauti tyrime. Prieš atliekant interviu, gautas tyrimo dalyvių sutikimas įrašyti interviu į diktofoną. Tokio sutikimo negavus, interviu užsirašomas ranka.

Anonimiškumą siekiama išlaikyti pakeitus kokybinio tyrimo dalyvių vardus. Pateikiant jų charakteristikas naudoti duomenys, kuriais remiantis apsunkinama galimybė identifikuoti konkretų kalbantį asmenį (pvz., dėstytojų interviu atveju nurodoma studijų programa, o ne dėstomas dalykas, jų pedagoginio darbo universitete stažas, o ne amžius ir pan.). Anketinėje apklausoje anonimiškumas išlaikomas neprašant tyrimo dalyvių rašyti savo vardų ir pateikti kitos asmeninės informacijos. Gautos informacijos konfidencialumas išlaikomas užtikrinant, kad niekas, išskyrus tyrėją, negali naudotis tyrimo dalyvių pateikta informacija.

Atliekant tyrimą laikomasi pagarbos tyrimo dalyviams principo. Jų nuomonė ir patirtis priimama kaip reikšminga ir gerbtina. Siekiama, kad tyrimo nauda jo dalyviams nusvertų galimą žalą. Tai buvo ypač svarbu užtikrinti kokybiniame tyrime, kuriame galimas didesnis dalyvių pažeidžiamumas. Kadangi tyrimo dalyviai dalijosi jiems nauja patirtimi, kuri kai kada buvo susijusi su atsiradusia įtampa, neaiškumais, buvo siekiama tyrimo dalyvius neformaliai išklaudyti ir suteikti jiems neformalų grįžtamąjį ryšį.

4. SOCIALINIO ŽINOJIMO KONSTRAVIMO TAIKANT PROBLEMINĮ MOKYMĄSI UNIVERSITETINĖSE STUDIJOSE EMPIRINIO TYRIMO REZULTATAI

4.1. Mišraus probleminio mokymosi taikymas – tradicijos ir inovacijos derinimas

Tyrimu atskleista, kad visais analizuotais atvejais **buvo realizuojamas mišrus, o ne grynas probleminio mokymosi tipas**. Dėstytojai, susipažinę su galimomis PM variacijomis, pasirinko jo įgyvendinimo būdą. Tai jie galėjo daryti laisvai, įvertindami kurso tematiką, studentų auditoriją, savo, kaip dėstytojo, resursus ir pan. Taikant mišrų probleminį mokymąsi kiekviename kurse vyko tiek probleminio mokymosi, tiek tradicinės studijų veiklos, t. y. buvo skaitomos paskaitos. Tiesa, probleminio mokymosi ir tradicinio mokymosi proporcijos buvo gana skirtingos. Vienuose kursuose probleminio mokymosi veiklos buvo vyraujančios, o kai kuriuose kituose probleminis mokymasis realizuotas labai fragmentiškai, iliustruojant dėstomą medžiagą realiais visuomenėje vykstančiais atvejais ir pasiūlant tokius atvejus pagal dėstytojo pateiktą modelį išanalizuoti studentams.

Interviu metu kalbėdami apie probleminio mokymosi organizavimą dėstytojai atskleidžia, kad dažniausiai buvo taikomas mišrus PM modelis, kuriame dera ir PM veiklos, ir tradicinės studijų veiklos. Dėstytojų nuomone, **grynajam PM taikymui jie neturi pakankamai patirties**:

Dar buvo ir teorijos egzaminas, paskaitos dar šiokios tokios. Tai jie ten dar papildomai tą balą turėjo gauti vėlgi iš akademinų tradicinių dalykų. Praktiškai apie pusę <...> visiškai taip įsileist vien į tą tokį probleminį mokymą aš pabijojau, nes tikrai neturiu patirties (dėstytoja Dalia)⁵.

Interviu ištraukoje atskleidžiama, kad dėstytojos kurse PM veiklos sudarė maždaug pusę kurso, taigi, buvo derinamos su tradicinėmis studijomis. Toks atsargumas diegiant PM motyvuojamas tiek studentų, tiek dėstytojų patirties dirbti šiuo inovatyviu būdu stoka. Mišrus tipas iliustruoja tarpinį variantą pereinant nuo tradicinio mokymo link mokymosi. Tarpinis variantas, žinoma, padeda išvengti kraštutinumų, tačiau neišlaisvina studentų ir dėstytojų tiek, kad jie galėtų laisvai eksperimentuoti studijų procese ir įgyti patirties, kurios jie teigia stokoja. Suvokiant PM ne tik kaip atskirą metodą, bet ir kaip išsistą filosofiją, šis mokymosi būdas turėtų būti taikomas plačiau, išreikšti pamatinius studijų proceso principus, pagrindines studijų procese dalyvaujančių subjektų nuostatas. Interviu patvirtina probleminio mokymosi teoretikų keltą idėją apie PM iššūkius dėstytojams, turintiems tik tradicinio dėstymo patirties. Studijų procese siekiama išlaikyti tam tikrą apibrėžtumą, kuris remiasi tradiciniu dėstytojo vaidmeniu.

Kai kuriais atvejais probleminis mokymasis buvo **taikomas kaip atvejo analizė**. Tai irgi nuosaikus PM variantas. Tenka pažymėti, kad pagal klasikinę H. S. Barrows

⁵ Tyrimo dalyvių kalba netaisyta. – Aut. past.

(1999) PM užduočių taksonomiją, atvejo analizė yra vienas iš elementariausių PM variantų.

Tai aš sakyčiau, atvejo analizė ir buvo kaip pagrindas tam probleminiam dėstymui. Ir man visas tas kursas taip ir buvo sudarytas, kad jie kažkokią teorinę medžiagą patys pasiskaito, nes yra mokomoji knyga išleista ir aš dar internetinius konspektus įdedu jiems. Esu suformulavus klausimyną, kaip visą tą dalyką analizuot, reiškia, kokių atsakymų reikia ieškoti ir jie tų atsakymų turi patys ieškot (dėstytoja Aldona).

Atsargus PM taikymas suponuoja prielaidą, kad studijų procese bandoma atstovauti gana priešingoms pozicijoms, neįgalinant virsmo – tęsti iki šiol vykdytas veiklas ir integruoti dalį inovacijų, kurios daugiausia buvo sąlygotos instituciniu mastu vykdyto projekto. Nors ir sutikdami su pagrindinėmis PM nuostatomis ir tvirtindami, kad jos neprieštarauja turimoms, dėstytojai nedrąsiai diegė PM inovaciją, nes tai dar nėra tapę jų patirties dalimi.

Interviu dėstytojai atskleidžia, kad galvodami apie PM modelio pasirinkimą **išgyveno baimės pojūtį, kad negalės pakankamai kontroliuoti PM proceso:**

Nerimo buvo iš tikrųjų. Nes aš iš tikrųjų bijojau, kad aš nesuvaldysiu tos situacijos. Tai dar koks produktas turi būti, tai aš dar kažkaip įsivaizdavau. Bet kaip procesas turi vykti, tai iš tikrųjų nelabai. Iš tikrųjų tikrai bijojau, kad jie ir nedirbs ar dirbs labai chaotiškai. Ir tikrai netgi bijojau konfliktų (dėstytoja Dalia).

Išgyventas nerimas lėmė, kad buvo pasirinktas mišrus PM variantas, nes jis numato didesnę dėstytojo intervenciją į studijas. Interviu atskleistas tvirtinimas, kad dėstytoja įsivaizdavo PM produktą, o proceso – ne, siejasi su noru kontroliuoti tai, kas sunkiai pasiduoda kontrolei. Nestruktūruotų problemų analizė ir sprendimas sukuria neaiškumo ir neapibrėžtumo situaciją. Nerimas dėl galimo chaoso atspindi negatyvų požiūrį į neapibrėžtumą.

Interviu su studentais metu paaiškėjo, kad mišrų probleminių mokymąsi kai kurie iš jų vis dėlto laiko nepakankamu. Probleminių mokymosi sumanymą jie pripažįsta tinkamu, tačiau mano, kad jo realizavimui **trūksta studentų aktyvaus dalyvavimo įgalinimo**. Žemiau pateikiamas pavyzdys, kaip studentas metaforiškai suvokia šį įgalinimą:

Idėja yra labai gera. Man idėja tai tikrai patiko. Bet įgyvendinimas man užkliuvo, nes nesijautė to proceso, kad mes čia tikrai sprendžiam problemą <...> Jautėsi tas neužbaigtumas kažkoks, kad dar trūko kažko <...> Jeigu prieš probleminių mokymąsi buvo lyg aš stovėčiau prie jūros ir žiūrėčiau į ją. Tai probleminis mokymasis šiuo atveju buvo, kad įbridau, pėdas sušlapau. Nes iki tikro probleminio mokymosi, kai tu turi tikrą atvejį ir tu gyvai su juo dalyvauji, dar trūko. Kad jau pats plaukiotum. Bet nuo paprastos sausos teorijos, kur nesušlampi visiškai, irgi skyrėsi (Rokas).

Interviu ištraukoje glaustai pateikiamas tradicinio ir skirtingai realizuojamo probleminio mokymosi apibūdinimas. Kalbėdamas apie tradicines studijas studentas teigia, kad tai yra veikla, labai mažai paliečianti jį kaip studentą asmeniškai. Jo pavartota meta-

fora apie jūrą ir žvelgimą į ją akivaizdžiai siejasi su tradiciniame mokymesi vyraujančia „akies epistemologija“ (žr. Brinkmann ir Tanggaard, 2010), kai studentas turi susikaupęs stebėti ir įsidėmėti tai, ką jam perteikia dėstytojas, o pats, kaip veikėjas, išlieka gana pasyvus, neeksperimentuoja su daiktais ir jų neišbando studijų procese. Probleminio mokymosi idėja numato tokią galimybę, tačiau pasirinkta jo, kaip mišraus, įgyvendinimo variacija neretai įtraukia studentą nepakankamai aktyviai, leidžia „sušlapti pėdas, tačiau dar ne pačiam plaukioti“. Tai neužtikrina pragmatizmo keltų idėjų apie besimokančiųjų aktyvumą, didelę reikšmę jų patirčiai ir eksperimentams, ką, pasak J. Dewey, apriboja formalusis ugdymas. Interviu išreiškiami panašūs pastebėjimai apie ribojančią studijų realybę, nes studentas neturėjo galimybės „plaukti“, kas numato aktyvų veikimą, iššūkius, sunkumus, pavojus, pergales ir t. t.

Anketinėje apklausoje studentai turėjo galimybę atskleisti savo nuomonę apie tai, kokiomis proporcijomis vyko tradicinis ir probleminis mokymasis jų studijuotuose PM kursuose. Reikia atkreipti dėmesį, kad tai yra subjektyvus studentų vertinimas ir jis nebūtinai sutampa su dėstytojo dalyko apraše užfiksuotu procentiniu pasiskirstymu, taip pat šis studentų vertinimas gali varijuoti net vienos komandos rėmuose. Taigi, tradicinio ir probleminio mokymosi laikas kurse, studentų nuomone, buvo labai įvairus. Pagal jų atsakymus, **laikas, skirtas probleminiam mokymuisi**, apėmė nuo 5 iki 90 proc. viso kurso, studijuoto PM būdu laiko. Tai patvirtina ir kitais tyrimo metodais atskleistą faktą, jog probleminiam mokymuisi, diegiant jį skirtinguose studijų dalykuose, buvo skirta nevienodai dėmesio. Vis dėlto studentų, teigusių, kad probleminis mokymasis apėmė iki 20 proc. jų studijuoto kurso laiko, nėra daug (apie 3 proc.). Galima teigti, kad tai buvo individualaus probleminio mokymosi suvokimo išdava, nesusijusi su kuriuo nors studijuotu kursu ir jo programa, numatančia labai mažą probleminio mokymosi reikšmę studijose. Dažniausiai pasitaikantis studentų nurodomas derinys, kad probleminis ir tradicinis mokymasis sudarė lygias dalis. Taip pat dažnas derinys – 60–70 proc. probleminio mokymosi ir 30–40 proc. tradicinio mokymosi. Kaip buvo minėta, probleminio ir tradicinio mokymosi santykio įvardijimas yra subjektyvus, todėl gali būti skirtingas netgi tarp tą patį dalyką studijavusių studentų. Tai, kad didžioji studentų dalis mano, jog probleminis mokymasis sudarė pusę ar didesnę kurso dalį, rodo, kad jie **probleminiame mokymesi jautėsi veikiantys aktyviai**, daugiau **dalyvaujantys** nei tradicinių studijų procese. Tokią nuomonę iliustruoja studentų pastebėjimai, išsakyti interviu metu:

Iš tikrųjų tame darbe pasijaučiau tokia labiau studentė <...> Aš pasijaučiau tarsi tikrai kažką mokyčiausi ir tai labiau sudarė tokį studijavimo pojūtį (Rasa).

Tai, kad besimokantieji probleminiame mokymesi pagaliau pasijunta studentais nėra stebinanti išvalga, nes PM dažnai atspindi pirmąją patirtį, kurioje studentams suteikiama galimybė konstruoti savo žinojimą, o ne vien jaustis, kad yra mokomi ir dalyvauja dėstytojų bei universiteto administracijos suprojektuotame studijų procese.

Anketinėje apklausoje studentų buvo prašoma įvertinti, kiek maždaug **valandų per savaitę** jie skyrė **probleminiam mokymuisi**. Gauti rezultatai (7 lentelė) atspindi, kad daugiau nei pusė respondentų per savaitę probleminiam mokymuisi skyrė nuo 1 iki 3 valandų. 26 proc. respondentų teigė, kad šiam mokymosi būdui skyrė 3–5 val. Taigi, didžioji respondentų dalis pažymėjo, jog probleminis mokymasis vyko ne tik numatytu auditoriniu laiku, tačiau šiuo mokymosi būdu dažnai buvo studijuojama ir papildomai.

Laikas, per savaitę skirtas probleminiam mokymuisi (N=342)

Laikas	Atsakiusių studentų skaičius	Pasiskirstymas procentais
Iki 1 val.	35	10,2
1-3 val.	188	55,0
3-5 val.	89	26,0
Daugiau nei 5 val.	30	8,8
Iš viso	342	100,0

Studentai taip pat vertino, **kaip laiko atžvilgiu pasiskirstė jų veiklos probleminiame mokymesi**. Didžiausią laiko dalį dauguma studentų skyrė komandiniam darbui. Didžiausia dalis respondentų įvardijo, kad komandinis darbas sudarė apie 50 proc. jų probleminio mokymosi veikloms skirto laiko; individualus darbas apėmė apie 30 proc. ir darbas dėstytojui vadovaujant sudarė apie 20 proc. Subjektyvus šių veiklų pasiskirstymas laiko atžvilgiu taip pat gali būti interpretuojamas įvairiai, nes iš interviu metu gautų duomenų paaiškėjo, jog studentai turėjo investuoti daug laiko organizuodami komandinio darbo užsiėmimus, suburdami komandą vienu laiku į vieną vietą. Taigi, pasiskirstymas procentais nebūtinai reiškia, kad probleminis mokymasis vyko dažniausiai komandoje, tai gali reikšti ir tai, jog ši forma labiausiai atkreipė studentų dėmesį, o individualus darbas ir darbas dėstytojui vadovaujant yra įprastas ir neretai vyksta tarsi savaime, nereikalaujant papildomų organizacinių pastangų.

4.2. Skirtingi žinojimo konstravimo iniciatoriai: dėstytojų ir studentų vaidmenys identifikuojant problemas

Problemos formulavimas ir pateikimas. Vienas iš svarbiausių sėkmės faktorių diegiant PM yra tinkamai parinkta problema (Duch, 2001). Kadangi probleminė užduotis tampa centru, į kurį orientuojasi visas mokymosi procesas, pateikti aktualią problemą, nuspręsti, kiek problemų bus analizuojama kurso metu, yra svarbus ir sudėtingas uždavinys. Autentiška problema socialinio žinojimo konstravimo kontekste svarbi tiek dėl sudėtingos socialinės realybės reprezentavimo, socialinių problemų kilmės supratimo, tiek kaip išeities pozicija, kelianti iššūkį mokymuisi ir žinojimo konstravimui, siekiant ją visapusiškai išanalizuoti ir priėjus konsensusą išspręsti.

Analizuojant tyrimo duomenis paaiškėjo, kad dėstytojais rinkosi **skirtingų tipų problemas** ir jas **skirtingai pateikė** studentams. Jau klasikine tapusi H. S. Barrows (1999) PM taksonomija numato, kad PM labai skiriasi, atsižvelgiant į tai, ar pasirenkant analizuojamas problemas yra orientuojamasi į studentus, ar į dėstytojus. Į problemos identifikavimo procesą įtraukus studentus sudaromos prielaidos jiems suprasti subjektyvų ir socialiai sukonstruotą problemų prigimtį, kartu ir jos sprendimo, kaip socialinio konsensuso galimybę, o ne traktuoti problemą kaip objektyvų trukdį.

Iš tyrimo rezultatų aiškėja, kad kai kurie dėstytojai pasirinko tradicinį probleminio mokymosi variantą, kai problema išsamiai pristatoma ir pateikiama studentams analizuo-

ti rašytinio atvejo, pateikto dėstytojo, pavidalu. Pagrindinis darbas grupėse tokiu atveju vyksta auditorijoje, neretai jis papildomas individualiu darbu už auditorijos ribų, kada studentai ruošiasi grupinėms diskusijoms. Šiuo atveju studentų žinojimo konstravimas labiausiai yra sutelktas į kognityvinius procesus, nulemtus to, ką studentai sužino iš dėstytojo, vieni iš kitų ir įvairių rašytinių šaltinių, kiek sėkmingai aktyvina savo turimą žinojimą. Socialinis aspektas, sąlygotas realios aplinkos ir veikimo joje, pasireiškia silpnai.

Kiti dėstytojai rinkosi problemos tipą, labiau įtraukiantį studentus į realų socialinį pasaulį, kas skiriasi nuo problemos analizės, neišeinant iš universiteto ribų. Studentams buvo sudaromos galimybės lankytis įmonėse, organizacijose, bendruomenėse, bendrauti ir bendradarbiauti su žmonėmis, artimai susijusiais su analizuojama problema. Kai kurie dėstytojai šias veiklas skatino atlikti jau pateikę trumpą problemos aprašymą, kiti kėlė tikslą, kad realaus pasaulio aplinkoje studentai patys identifikuotų aktualias problemas.

Kai kurie dėstytojai leido studentams pasirinkti, kokias problemas jie nori analizuoti ir spręsti – iš dėstytojo pateikto sąrašo ar pačių studentų identifikuotas (iš mokslinės literatūros, realaus pasaulio aplinkos) ir kartu su dėstytoju suformuluotas.

Ruošiantis taikyti probleminių mokymąsi dėstytojams buvo svarbu apsispręsti, kokia forma jie studentams pateiks suformuluotas užduotis. Tai galima padaryti įvairiais būdais, kurių pasirinkimas atspindi požiūrį į probleminio mokymosi procesą ir šio požiūrio nulemtą socialinio žinojimo konstravimo pobūdį.

Kaip paaiškėjo iš studentų atsakymų (žr. 8 lentelę), dažniausiai problemos buvo formuluojamos ir pateikiamos dviem būdais – dėstytojas tik trumpai apibrėždavo temą, kurią studentai turės išanalizuoti praktinio projekto metu (36,3 proc.), arba pateikdavo išsamų problemos scenarijų (35,1 proc.).

8 lentelė

Probleminių užduočių pateikimo forma (N=342)

Užduočių pateikimo forma	Atsakiusių studentų skaičius	Pasiskirstymas procentais
Dėstytojas trumpai suformulavo temą, kurią reikėjo atpažinti ir išanalizuoti praktinio projekto metu	124	36,3
Paskaitų/seminarų metu auditorijoje dėstytojas pateikė išsamų problemos scenarijų raštu arba žodžiu	120	35,1
Pasirinkote problemą iš dėstytojo pateikto sąrašo	52	15,2
Atpažinote ir identifikavote problemą patys praktinėje veikloje	46	13,5
Iš viso	342	100,0

Tyrimo duomenys atspindi, kad dėstytojai, pateikdami problemines užduotis, aktyviai rinkosi gana skirtingas perspektyvas. Pirmoji gali būti siejama su didesnės laisvės studentams suteikimu, o antroji – su didesniu dėstytojo vadovavimu studijų procesui. Kaip paaiškėjo iš interviu, neretai dėstytojui trumpai formuluojant problemą aktyviai į šį procesą įsitraukdavo ir studentai, pakreipdami problemos formuluotę sau priimtina linkme. Tai atspindi bendradarbiavimo kultūrą tarp dėstytojų ir studentų vienoje iš svarbiausių PM sričių – duodant startą mokymuisi. Aktyvus studentų įsitraukimas į proble-

mų formulavimą suponuoja galimybę jiems suvokti konstruktyvią socialinių problemų kilmę. Studentai įgyja gana neįprastą tradicinėms studijoms vaidmenį – kelti mokymosi klausimus, atspindinčius jų episteminius interesus, o ne vien atsakyti į jau suformuluotus klausimus, atspindinčius tai, ką studentams *būtina* sužinoti studijų metu.

Rečiau pasitaikė atveju, kai problema buvo pasirenkama iš dėstytojo pateikto sąrašo (15,2 proc.) arba studentai patys identifikavo problemą praktinėje veikloje (13,5 proc.). Pirmoji perspektyva taip pat susijusi su didesniu dėstytojo vadovavimu, o antroji – su studentų iniciatyva. Tačiau jos atspindi dvi radikalesnes problemos identifikavimo galimybes – ypač pasyvią studento, renkantis iš dėstytojo nuožiūra sudaryto sąrašo, ir ypač aktyvią, kai studentai problemos „užsakymo“ savarankiškai ieško socialinėje aplinkoje.

Analizuojamos problemos pasirinkimas iš dėstytojo pateikto sąrašo leidžia studentams pasijusti saugiau, nes jau iš anksto žinoma, kad tema yra tinkama, nereikia jos derinti nei su dėstytoju, nei tuo labiau su kitais asmenimis (pvz., su problema susiduriančiais). Tačiau čia išskyla sunkumų, susijusių su tuo, jog dėstytojo pateiktos problemos ne visada sudomina studentus. Be to, interviu metu studentai atskleidė, kad renkantis temas pagal sąrašą paskutiniems tenka analizuoti ne tai, kas jiems įdomu, o tai, kas paprasčiausiai liko nepasirinkta kitų studentų.

Interviu metu dėstytojai ir studentai reflektavo gana neįprastą tradicinėms studijoms situaciją, kai dėstytojas užduoties pateikimo atsakomybę dalijasi su kitais mokymo(si) proceso veikėjais, pvz., leidžia studentams formuluoti jų interesus atitinkančią problemą arba, jeigu studentai turi galimybę lankytis tam tikroje bendruomenėje, laukia, kol problemos idėją studentai parsineš iš ten. Taigi, pripažįstama, kad pažinimo šaltinis egzistuoja išorėje, o ne universitetinėje sistemoje. Tokiu būdu studijose pasireiškia K. R. Popperio akcentuota atviro pasaulio idėja.

Ypač pabrėžiamas problemos identifikavimo bendradarbiaujant pobūdis. Pastebima, kad kai kuriais atvejais **problemos kyla patiems studentams diskutujų su dėstytoju metu**:

O dabar jie patys aktyviai įsitraukia į diskusiją ir jie nusprendžia. Studentai nusprendžia, kad tai yra problema. Studentai nusprendžia, kad reikia ją išspręsti (dėstytoja Elena).

Interviu atsispindi konstruktyvus problemos identifikavimo aspektas, kai po diskusijų nusprendžiama, jog tam tikras realybės aspektas gali būti (o ne yra – kaip duotybė) suprantamas kaip problemiškas ir keliantis iššūkį sprendimo galimybei.

Interviu metu studentai atskleidžia **naudą to, kad jie patys gali prisidėti prie probleminės užduoties pasirinkimo**. Tai jie išsako supriešindami su užduotimis, kurios, jų požiūriu, yra jiems primestos, „prievartinės“:

Laisvas pasirinkimas lemia ir darbą. Nes, pažiūrėkit, mums duoda priverstinai mokyti. Na, kaip priverstinai. Tu stoji, tu turi mokyti. Bet vis tiek, tu esi priverstas. Tu mokaisi, tu tik mintyse: „Aš išmoksiu ir man tas bus nebeįdomu“. Pavyzdžiui, čia aš laisvai pasirinkau temą. Aš nekaliau, aš daug ką įsiminiau praktiškai. Ir aš dabar kalbėdama su kitais žmonėmis tai galiu pritaikyti (Rugilė).

Kadangi mes jau pasirinkdami tą, kas mums įdomu, tiesiog save motyvuojame dirbti. Tuo labiau, jeigu mus domina ši problema, mes aktyviai dalyvausime visame tos problemos sprendimo procese ir, manau, bus tikrai įdomiau negu nagrinėti tą temą, kuri yra mums paskirta (Monika).

Patiko, kad galima pasirinkti temą, kuri yra aktuali mums, o ne kuri yra kažkieno padiktuota. Ir dėl to tas susidomėjimas yra tiesiog, kad kažką daryti, sužinoti (Žemyna).

Savarankišką problemos pasirinkimą studentai sieja su mokymosi stimulu, skatinančiu ne vienadienį medžiagos įsiminimą, bet to, kas išmokta, pritaikymą socialinėje aplinkoje.

Tradicinės studijos ir jų organizavimas temomis, kurias dėstytojas dar iki susitikimo su studentais yra suskirstęs, sulaukia neigiamo studentų vertinimo. Panaši situacija susiformuoja, kai dėstytojas studentams pateikia temas, kurias šie turi išanalizuoti savarankiškai. Šiuo atveju dėmesio centre atsiduria ne studentų interesai, bet dirbtinai sukuriamos **sąlygos, ribojančios** ne tik **studentų laisvę rinktis**, bet ir nukreipiančios studentų dėmesį į neproduktyvų lenktyniavimą. Sėkmė lydi tuos studentus, kurie greičiau išsirenka jiems patrauklią temą (pvz., pirmi gauna dėstytojų temų sąrašą į rankas). Studentų žinojimo konstravimas šiuo atveju neatspindi savarankiško proceso, o yra bandomas išprovokuoti dirbtinai:

...lieka dvi-trys temos, kur tu net nebeturi jokios laisvės rinktis ir turi imti tai, kas yra (Monika).

Galimybė identifikuoti problemas patiems pasirodė ypač **patraukli studentams, turintiems savo interesų sritis**, kurios gali būti išsamiau analizuojamos ir probleminio mokymosi metu:

Tai papuolė stipriai į interesų lauką, ir aš kadangi domiuosi ir buvau faktiškai, na, galima sakyti, iš dalies informaciją surinkęs apie tuos pokyčius. Maždaug galėjau manipuliuoti tuo, ką aš turiu ir žinau (Gvidas).

Mes iš karto nusprendėm, kad mums yra įdomi reklama, aš asmeniškai turėjau labai didelę motyvaciją reklamai, nes tris metus mes kūrėm socialinę reklamą prieš AIDS (Agnė).

Pasirinkdami juos dominančią problemą studentai turi galimybę pastebėti ne tik savo studijų tęstinumą, bet ir mokymosi sąsajas su darbo patirtimi.

Dėstytojai, pasirinkę ne rašytinį atvejį, o leidę **problema identifikuoti pačioje praktinėje veikloje**, taip pat pastebi tokio problemos formulavimo privalumus. Pvz., džiaugiamasi, kad „studentai turėjo galimybę dar kartą sugrįžti į praktikos vietą ir patikslinti problemos formuluotę“ (kaip teigia dėstytoja Danutė), kas nėra įmanoma gaunant dokumentą su jau užfiksuota baigtine informacija. Tokiu būdu studentai pastebi socialinių problemų kompleksiskumą ir konstruktyvistinį pobūdį, tačiau nepatiria papildomo streso, jeigu jiems problema ne iš karto yra aiški. Sugrįžimas į socialinę aplinką padeda suprasti sprendžiamos problemos konteksto svarbą, situatyvaus mokymosi esmę, tai, kad studijos nėra nešališkos, objektyvios informacijos kaupimo būdas.

Tyrimo metu paaiškėjo, jog studentams neretai buvo leidžiama pasirinkti jiems priimtina problemą pateikimą iš kelių alternatyvų. Taigi, toje pačioje grupėje vieni studentai rinkosi problemas iš dėstytojo pateikto sąrašo, kiti bandė jas identifikuoti patys arba adaptavo ir analizavo dėstytojo trumpai, abstrakčiai suformuluotas temas.

Probleminių užduočių skaičius taip pat susijęs su tam tikrais PM ypatumais, nulimtais to, kokius episteminius pagrindus studijomis siekiama realizuoti. Ruošdamiesi

problemėniam mokymuisi dėstytojai dažniausiai planavo, kad viso semestro metu studentai atliks 1-2 problemines užduotis. Tačiau pasitaikė ir kurso dėstyto atvejais, kai suplanuota analizuoti ir spręsti iki 10 probleminių situacijų. Problemų skaičius siejosi su keliais probleminio mokymosi aspektais. Mažas probleminių užduočių kiekis rodo tai, kad daugelis dėstytojų pasirinko mišrų probleminio mokymosi pobūdį, kai vyksta ir probleminių užduočių atlikimas, ir yra skaitomos paskaitos, todėl probleminių užduočių analizė sudarė tik nedidelę kurso apimtį. Iš kitos pusės, viena ar dvi problemos numato didesnio išsigilino į jas galimybę, kas sunkiai pasiekama pasirinkus analizuoti daugiau smulkių problemų, kada siekiama kuo greičiau išspręsus vieną pereiti prie kitos. Didelio skaičiaus problemų pateikimas numato didesnę dėstytojo indėlį struktūruojant kursą, kai dėstytojas savo nuožiūra jau iš anksto suskaido dideles problemas į mažesnes. O apie stambias problemas galima pasakyti, kad kiekvienoje iš jų glūdi potencialiai daug probleminių užduočių. Pateikiant vieną ar porą probleminių užduočių per semestrą, iniciatyva identifikuoti smulkesnes problemas atitenka studentams, jos nėra iš anksto aiškiai dėstytojo suformuluojamos ir išskyla problemos analizės procese.

Anketinės apklausos metu studentų įvardytas jų analizuotų probleminių užduočių konkrečiame kurse skaičius varijavo nuo 1 iki 10 (9 lentelė).

9 lentelė

Probleminių užduočių, analizuotų kurse per semestrą, skaičius (N=342)

Probleminių užduočių skaičius	Atsakiusių studentų skaičius	Pasiskirstymas procentais
1	167	48,8
2	95	27,8
3	17	5,0
4	16	4,7
5	10	2,9
6	4	1,2
7	3	0,9
8	6	1,8
9	21	6,1
10	3	0,9
Iš viso	342	100

Iš lentelės matyti, kad daugiausia studentų (48,8 proc.) atsakė, jog per semestrą viename kurse jie analizavo vieną problemine užduotį. 27,8 proc. respondentų teigė analizavę dvi užduotis. Vadinas, kaip ir planavo, dėstytojai pasirinko vieną dvi problemas, kad semestro metu studentai jas galėtų išsamiai išanalizuoti.

Kitas argumentas, kuris paaiškina mažą probleminių užduočių skaičių, skiriasi nuo pirmojo, akcentuojančio studentų savarankiškumą studijų procese, sprendžiant dideles, kompleksines problemas. Kai kuriais atvejais mažas probleminių užduočių skaičius rodo ir dėstytojų nuosaikumą ir atsargumą diegiant probleminį mokymąsi. Taigi, kai kuriuose kursuose problemos pasitarnauja tik kaip pora atvejų, iliustruojančių dėstomą medžiagą ir leidžiančių studentams tik minimaliai priartėti prie realaus pasaulio problemų supratimo.

mo ir savarankiško sprendimo galimybių. Nė viename kurse nebuvo išbandomas grynasis probleminis mokymasis, kuris numato, kad studijų procesas yra organizuojamas vien analizuojant ir sprendžiant problemas, atsisakant teorinių paskaitų.

Nedidelė dalis respondentų (7 proc.) atsakė, jog analizavo 9-10 problemų. Tokio didelio skaičiaus problemų pasirinkimo aplinkybės paaiškėjo interviu su studijų dalyko dėstytoja ir studentais metu, kai buvo atskleista, kad viena užduotis buvo skaidoma į atskiras dalis ir kiekvieną seminarą analizuota viena iš tos pačios problemos dalių. Šiame atvejuje atsispindi dėstytojos iniciatyva pateikti labai aiškia ir konkrečią problemą, o ne jų grupę apimančią bendresnę problemą. Taip užtikrintas neretai dėstytojų ir studentų išsakomas siekis, kad probleminis mokymasis ینهštų mažiau sumaišties ir neaiškumo į studijų procesą. Tačiau tokiu atveju prasilenkiama su probleminio mokymosi idėja, akcentuojančia kompleksinių problemų analizės ir sprendimo būtinybę, padedančią suvokti sudėtingą socialinių problemų kilmę.

Likę 16,5 proc. respondentų įvardijo, kad analizavo ir sprendė nuo 3 iki 8 problemų. Analizuojant tyrimo rezultatus galima pastebėti, kad net vienoje grupėje ne visi studentai įvardijo vienodą spęstų problemų skaičių. Tai parodo problemų cikliškumą, ką akcentuoja daugelis probleminių mokymąsi nagrinėjusių autorių, kai vienos problemos sukelia kitas problemas: besimokantys probleminio mokymosi būdu studentai sprendžia problemas, kurių sprendimas išauga į naujas problemas, todėl sunku tiksliai įvardyti, kiek buvo analizuotų problemų.

Taigi, studentai kai kuriais atvejais skirtingai interpretuoja probleminės užduoties sampratą. Kai kurie iš jų tos pačios problemos analizės ir sprendimo žingsnius priskiria atskiroms problemoms. Tai nėra netikėta turint omenyje daugelio analizuojamų probleminiame mokymesi situacijų kompleksiskumą. Skirtingai suprastas problemų skaičius leidžia kelti prielaidą, jog analizuojant problemas ne tiek akcentuojama jų struktūrinė sandara, o labiau gilinamasi į problemos turinį ir episteminius aspektus ją sprendžiant.

4.3. Autentiškų, realaus pasaulio problemų reikšmė socialiniam žinojimo konstravimui

Daugelis autorių, rašydami apie tinkamos problemos taikant PM pasirinkimo svarbą, atkreipia dėmesį į keletą **esminių probleminės užduoties bruožų**. Vienos iš labiausiai paplitusių rekomendacijų probleminio mokymosi įgyvendintojams yra pasirinkti realias, autentiškas problemas. **Problemų realumas ir autentiškumas** yra prielaida, motyvuojanti studentus, pabrėžianti socialinį jų žinojimo konstravimo pobūdį. Analizuodami ir spęsdami realias problemas studentai praktiškai susipažįsta su konstruktyvizmo idėjomis, pastebi, kad jie patys gali būti aktyvūs socialinio žinojimo konstravimo veikėjai, o kartu stebi socialinio konstruktyvizmo rezultatus – socialinę tikrovę ir joje identifikuojamas problemas.

Studentai aktualizuoja PM autorių (pvz., Strobel, Barneveld, 2009) keltą idėją apie motyvacijos probleminiame mokymesi svarbą. Studentų teigimu, **su realybe artimai susijusios problemos kelia jų mokymosi motyvaciją**, nes motyvacija sužinoti apie gyvenime reikalingus dalykus yra didesnė negu motyvacija analizuoti vadovėlio medžiaga,

kurios pritaikomumas nėra aiškus. Taigi, socialinė problemų prigimtis skatina studentus labiau jomis domėtis ir ištraukti iš jų sprendimą.

Pastebima, jog svarbu analizuoti šiandienos visuomenei **aktualias problemas**. Tai **leidžia** studentams **pasijusti** tos **visuomenės dalimi**, o ne nutolusiu nuo realybės problemų, abejingu „dramblio kaulo bokšto“ gyventoju:

Mes nagrinėjame tai, kas yra opu. Manau, kiekvienam yra miela ir malonu žinoti ir turėti žinių ta tema, kuri yra svarbi ganėtinai. Tai yra puiki proga išsigilinti į tas peripetijas (Agnė).

Galbūt dėstytojai kartais pateikia tuos duomenis ne visuomet naujausius, ar ne? O čia tu susirandi viską, kas yra kaip šiandien ar vakar. Tai va tas duomenų naujumas, tas bandymas suvesti, kaip jie siejasi su mūsų visais tais įvykiais, galbūt atrasti ryšius su tais literatūriniais visais duomenimis. Man tai patiko toksai darbas, nes jis, manau, tikrai prisideda prie to profesinio tobulėjimo žymiai (Sigita).

Savo interviu studentai aktualizuoja pragmatizmo (ypač J. Dewey) akcentuojamas idėjas apie būtinybę sieti mokymąsi su socialine aplinka, joje kylančiomis problemomis.

Kai kurie studentai vis dėlto pabrėžė gana paviršutiniškus autentiškos problemos sprendimo privalumus. Kadangi **tema aktuali**, todėl yra **daug informacijos**, kuri studentams bus lengvai prieinama. Šią idėją galima susieti su siaurai suprantamu pragmatizmo kaip utilitarizmo principu, kartais iškylančiu edukologijos teorijoje ir praktikoje. Akcentavimas, kad informacijos apie nagrinėjamą problemą yra daug, nukreiptas ne tiek į žinojimo konstravimą, kiek į reprodukovimą, sukurtu žinojimo perėmimą ir perteikimą dėstytojui.

Probleminio mokymosi patirtį studentai traktuoja **kaip vertingą dėl pritaikomumo realioms problemoms spręsti**. Studentai atskleidžia savo PM patirtį, kurios metu išgyveno pojūtį, kad jie patys gali būti socialinio pasaulio kaitos iniciatoriai, studentų mokymosi rezultatai gali pasitarnauti pagerinant realią situaciją bendruomenėje, kurios problemos yra analizuojamos:

Aš manau, čia buvo tikrai pliusas, nes jiems [bendruomenės, kurios problemos buvo spręstos, nariams – J. L.] irgi yra iš to nauda. Po to mes nusiuntėm tą savo pristatymą, jie pažadėjo atsižvelgti į mūsų pastangas ir padaryti pakeitimus. <...> Kažkas kažką padarys, kažkokius gal pakeitimus, atsižvelgs, tai aišku, pas tave atsiranda daugiau motyvacijos, tu gali kažką pakeisti (Akvilė).

Interviu ištraukoje vyrauja pozityvus požiūris į PM, tačiau galima aptikti ir gana aiškiai išreikštą neužtikrintumą. Nors sprendžiant realias problemas studentų mokymosi motyvacija didėja, bet abejonė dėl realaus mokymosi rezultato pritaikymo išlieka. Tai iliustruojama žodžiais *kažkas kažką padarys, kažkokius gal pakeitimus*. Tokios abejonės gali būti paaiškinamos tuo, kad ankstesnės studijos nebuvo orientuotos į bendradarbiavimą su žmonėmis už auditorijos ribų, todėl PM tampa reiškiniu, apie kurį studentai negali spręsti iš patirties, dėl to jo rezultatai nėra lengvai nuspėjami.

Realių problemų sprendimas **leido** jau dirbantiems studentams **reflektuoti** jų **darbo patirtį** ir numatyti jos tobulinimo galimybes. Tiesa, šias galimybes studentai vertino kol kas tik kaip potencialias:

Galima jau „X“ įmonėje kokiam vadovui pasiūlyti tokių dalyką. Jis, pavyzdžiui, vadovas yra senas, jis nežinos tokių dalykų, niekada nesigilinęs. Tai jis gal pagalvos „gal ir gera mintis“. Jeigu pasiteisintų, tai tu automatiškai kiltum irgi karjeros laiptais (Tomas).

Šiuo atveju pastebimos galimybės išbandyti studentų priimtus sprendimus darbo aplinkoje, taip sujungiant besimokančiųjų akademinę ir darbinę veiklą. Studentai neatmeta galimybės, kad jų studijų procese sukonstruotas žinojimas potencialiai gali praturtinti darbo pasaulį, tačiau realybėje tai sunkiai įgyvendinama. Studentas teigia, kad siūlyti teoriškai išgvildentų idėjų savo darbdaviui jis kol kas nedrįsta paaiškindamas: „Žinau, kad ten dideli viršinininkai.“ Galima pastebėti hierarchijos egzistavimą darbo vietoje, kas sąlygoja atotrūkį tarp akademinės ir darbo veiklos ir užkerta kelią galimybėms socialinio žinojimo konstravimo procesą iš akademinės aplinkos perkelti į platesnę socialinę aplinką bei realizuoti šių aplinkų papildomumo potencialą.

PM atveju sprendžiant realią problemą pastebima, kad studijų rezultatas turi nemažas pritaikymo galimybes, **išliekamąją vertę** ir jis taip paprastai *neišeis į šiukšlių dėžę*:

...tas tyrimas <...> nėra tik popierinis variantas, nėra tik šiaip kažkoks tyrimas, kuris po to išeis į šiukšlių dėžę, bet galima ir įvykdyti pagal tą, ką mes rašėm. Kažkaip tas jausmas buvo geras (Rasa).

Problemos analizavimas ir sprendimas studentams siejasi ir su išgyventu **prasmės pojūčiu**:

Iš tikrųjų, ką mes dabar rašėm – tuos planus, galėtumėm panaudoti tam vaikui vedant pamokas. O kai neįsivaizduoji [vaiko – J. L.], iš tikrųjų, toks beprasmis, ką parašai. O čia iš tikrųjų galėtum, pasiimtum tą vaiką, galėtum prvesti kažkokį užsiėmimą <...> Ir kažkaip tas darbas atrodo, kad yra tikrai daug prasmingesnis, nes tu rašai jau konkrečiai kažkam (Vilma).

Probleminiame mokymesi ypač ryškus išgyventos patirties supriešinimas su tradicinių studijų metu išgyvenama patirtimi. Su realiu pasauliu mažai besisiejanti **tradicinių studijų užduotis verčia** studentus **išgyventi beprasmybę**:

Studentas jaučia, kad ta užduotis – parašyt kažkokį ten referatą <...> esė, ar dar kažką, kuris nuguls į stalčių, o galbūt net bus neskaitomas <...> Tu į jį įdedi tiek daug darbo, o jis net nebus skaitomas. Tai kam tada įdėt daug darbo? (Akvilė).

Paliečiamas svarbus tradicinių studijų aspektas, kurį siekia įveikti PM. Interviu atskleidžia, kad tradicinėse studijose vyraujanti sistema yra panaši į bankinę (pagal Freire, 2000), kurios esminis aspektas – kaupti žinias, nors jos neturi potencialo būti pritaikomos. Panašiai kalba E. Fromm (2005), analizuodamas mokymąsi, orientuotą į turėjimą (jis priešingas mokymuisi, orientuotam į buvimą), kuriam svarbu viską detalai įforminti, išsaugoti, užfiksuoti. Interviu pastebima, kad į turėjimą orientuotas mokymasis ateina iš dėstytojo „užsakymo“ parengti darbą, kuris, studentės nuomone, skirtas tik saugojimui (šiuo atveju, stalčiuje). Taigi galima stebėti tam tikros į turėjimą ir kaupimą orientuotos studijų sistemos veikimą, kurioje dalyvauja visi studijų proceso veikėjai – tiek dėstytojai,

ties studentai. Atskleidžiama, kad ši sistema nėra aiškiai išreikšta, tačiau jos veikimas vyrauja studijose ir yra latentinio pobūdžio. Tai yra tam tikras galios diskursas, veikiantis tiek subjektus, tiek iš jų. Nors dėstytojas užduoda rašyti darbą, kaip svarbų studentų gebėjimų ugdymuisi, tačiau studentas *jaučia*, kad užduoties atlikimui skirtas laikas ir įdėtos pastangos yra neadekvačiai įvertinamos – geriausiu atveju dėstytojas darbą perskaitys ir padės *į stalčių*, blogiausiu – neskaitys net jis pats. Interviu studentė užduoda retorinį klausimą: *kam tada įdėti daug darbo?* Iš viso interviu aiškėja, kad tai nėra klausimas, skirtas pateisinti studentės neatsakingam požiūriui į mokymąsi, bet jis labiau susijęs su alternatyvų paieška, kaip galima susiklosčiusią situaciją pagerinti. Vienas iš sprendimo būdų tampa PM, kurio metu kai kurie studentai turėjo galimybę bendrauti ir bendradarbiauti su įvairiais žmonėmis už auditorijos ribų, bendrai analizuoti ir spręsti tiek jiems, tiek studentams rūpimas problemas.

Reali problema kėlė studentų susidomėjimą, nes ji atspindėjo dinamišką, o ne statišką pasaulio vaizdą, pvz., užfiksuotus vadovėlyje faktus. Realiame pasaulyje egzistuojanti problema leido studentams įsitraukti į šią realybę aktyviai konstruojant savo žinojimą (*patikrinti-įsitikinti*), o ne vien likti nuošaliu stebėtoju, iš kurio tikimasi pasyvaus vaidmens – tikėti tuo, kas rašoma knygose:

...čia tikri skaičiai, tikri duomenys <...> Neįdomu tirti, kas egzistuoja, tarkim, vien tik tai knygoje, ko neįmanoma patikrinti (Sigita).

Analizuodami realiai socialinėje aplinkoje egzistuojančias problemas, studentai patys atskleidė **teorijos ir praktikos ryšius**. Probleminės užduotys, suponuojančios teorijos jungimą su studentų atliekamais empiriniais tyrimais, leido studentams įprasinti teoriją naujame, **šiuolaikiniame kontekste**, drauge stiprino pojūtį, kad žinojimas yra konstruojamas ir priklauso nuo visuomenės raidos. Besimokantieji tokiomis aplinkybėmis tampa drąsiais pažinimo subjektais, keliančiais argumentus, pagrindžiančius abejones dėl besąlygiško pasitikėjimo skaitomuose šaltiniuose pateikta informacija, ir ieškančiais tos informacijos patvirtinimo ar paneigimo realiaame socialiniame pasaulyje. Studentai socialinėje aplinkoje suranda įrodymus, keltų hipotezių patvirtinimus, įsitikina knygose aptiktų tvirtinimų (ne)gyvybingumu:

Maždaug ta knyga išleista prieš dešimt metų, gal šiais laikais yra visai kitaip. Tai tos anketos ir leido kaip ir susieti tą teoriją su praktika <...> Čia reikėjo mums patiems susirasti teoriją ir tą teoriją pritaikyti praktikoje. Tas ryšys toks atsiranda. Atrodo, kad tikrai taip yra. Ne tik, kad parašyta, kaip yra (Kornelija).

Adekvačiai parinktos PM užduotys taip pat leido studentams kritiškai įvertinti unifikotos informacijos pateikimą. Sudarytos sąlygos atlikti tyrimus autentiškoje socialinės sąveikos aplinkoje davė studentams galimybę suvokti, kaip **svarbu suteikti balsą tiems, kurių nuomonę norima išgirsti**, o ne tik skaityti ar klausyti, ką apie juos kalba kiti žmonės ar šaltiniai:

Tos knygos gali mums tikrai bendrą, manau, nuomonę sudaryti. O būtent mes norėjome išsiaiškinti tai, kaip yra šiandieninėje visuomenėje. Tai geriausias būdas ir yra įsijungti į tą visuomenę, klausyti ir tą informaciją gauti iš jos, kad galėtume palyginti (Monika).

Į studijų procesą įtraukiant netradicinius veikėjus galima stebėti probleminio mokymosi metu įgyvendinamą diskurso kritiką ir galių kaitą. Įgalinant naujus veikėjus pažeidžiamas tradicinėse studijose ryškiai atsispindintis tabu, susijęs su tam tikrų subjektų diskursų draudimu (Foucault, 1998a). PM atveju mokslinėje diskusijoje gali dalyvauti ir prie žinojimo konstravimo ženkliai prisidėti tie asmenys, kurie neturi nieko bendro su instituciškai suprantamu moksliniu žinojimu.

Integruodami autentiškus atvejus į studijų procesą dėstytojai taip pat reflektavo savo pastangas realiomis problemomis **sudominti ir motyvuoti studentus, suartinti teoriją ir praktiką**, leisti besimokantiesiems pamatyti jų sankirtoje išskylančias problemas:

Ten, tarkim, viena iš dalių yra susipažinimas su dokumentais, su teisine baze visa. Tos temos paprastai studentams būna nuobodžios, neįdomios. Iš savo patirties prisimenu, man pačiai labai nepatikdavo skaityti tuos įstatymus, ten tuo labiau nieko nesupranti <...> Mano vienas iš tikslų buvo, kad jie ne tiktai perskaitytų tą dokumentą ir tik tiek, bet, bet kad jie pamatytų, kaip tas dokumentas atrodo gyvenime, kaip ta politika, kuri reglamentuota teisės aktuose, kaip jos laikomasi mokykloje, kaip kuriamos mokyklos, kaip dirba mokytojai pagal tai, kas surašyta tuose teisiniuose aktuose. Ieškojau situacijos tokios, galvojau, kokią užduotį duoti, kad jie galėtų pasinaudodami tais dokumentais tas situacijas analizuoti (dėstytoja Inga).

Analizuojant realias problemas, ypač studentams turint galimybę bendrauti su tas problemas patiriančiais žmonėmis, iškyla nemenkas iššūkis siekti, kad **studentų analizė** nebūtų **nukreipta į perdėm praktinius dalykus**, „subuitinta“, kas prasilenkia su PM siekiu integruoti praktiką ir teoriją. Dėstytojai interviu metu pastebi, kad studentams sudėtinga glaudžiai integruoti teoriją ir praktiką. Susidūrę su praktikos pasauliu studentai siekia jį analizuoti jo paties kontekste, nesiedami su teorija, mat laiko ją nutolusia nuo praktikos. Studentams trūksta patirties integruoti teoriją ir praktiką, nes tokį sujungimą provokuojančių užduočių yra mažai:

Aišku, jiems, matyt, reikia daugiau tokių užduočių, kad jie pamatytų, kad tos teorijos nėra jau tokios nuo dangaus nukabintos (dėstytoja Gražina).

Interviu ištraukoje atsispindintis dėstytojos pastebėjimas apie teorijos ir praktikos jungtį gali būti paaiškinamas K. R. Popper (2001) idėja apie sąsajas tarp subjektyvaus (2-ojo) ir mokslinio (3-iojo) pasaulio. Siekiant mokslinio žinojimo plėtros svarbu remtis ne tik subjektyviu patirties pasauliu, bet ir diskutuoti apie jį, kritiškai mąstyti, pasitelkti kitų autorių idėjas ir taip pereiti į 3-iojo pasaulio sritį.

Realias problemas sprendusių studentų patirtys neretai labai pozityvios. Vis dėlto interviu su dėstytojais metu pastebėta, kad problemos neretai buvo sumodeliuotos remiantis dėstytojų patirtimi ir **nesudarė studentams galimybės veikti** realioje socialinėje aplinkoje bei patikrinti sprendimo veiksmingumo autentiškame kontekste. Dėstytoja, dėsciusi edukologijos krypties kursą, teigia:

Bet vis dėlto studentai nedirbo ir nesprendė to laiko „čia ir dabar“ problemas. Jeigu mes paėmėm atvejį, kad tu turi parengti kažkokią ugdymo programą, rekomendacijas, pamokų kažkokius planus ir taip toliau, tai vis dėlto tai buvo realiam atvejui, bet jie su realiu laiku kontakto vis dėlto neturėjo. Jos buvo tokios, sakykim, penkiasdešimt procentų realios (dėstytoja Dalia).

Toks užduoties pateikimas ir analizė auditorijoje bei universitetinėje aplinkoje dėstytojais pasirodė patogesnis, nes leido išvengti papildomų organizacinių sunkumų. Vis dėlto verta atkreipti dėmesį į tai, kaip dėstytoja apibūdina realią problemą. Ji ją įvardija kaip „čia ir dabar“ problemą. Rašytiniuose atvejuose pateiktos problemos yra atskirtos nuo autentiško laiko ir erdvės. Tokių atvejų analizavimas taip pat yra mažiau susijęs su studentų egzistenciniais išgyvenimais, nes leidžia atvejį analizuoti kaip tolimą, abstraktų, nereikalaujantį empatiško įsijautimo.

Dėstytojai pabrėžia **autentiškų atvejų** analizavimo svarbą mokantis. Dėstytoja patirtyje susijungia atvejų analizė, demonstruojama dėstytojos, **padedanti suprasti paskaitos esmę**. Po to pagal pavyzdį studentai atlieka atvejo analizę. Paskaitų esmę padedantys suprasti atvejai jau H. S. Barrows (1999) taksonomijoje yra laikomi vienais primityviausių PM variantų, nes mažai įgalina aktyvų studentų indėlį į jų pažinimo procesą.

...aš per paskaitą pateikiu pavyzdžius, juos aš paimu, laikraščiuose yra kažkokie sprendimai, kaip jie ten buvo spęsti ir taip toliau.<...> Ir šiaip aš skatinu ne knygas skaityti, o ieškoti situacijų, kur yra, kokios yra problemos, kaip jos yra sprendžiamos (dėstytoja Aldona).

Interviu ištraukoje išryškėja pozityviai vertinama autentiškų problemų analizės patirtis, nors ji stipriai veikiama dėstytojos pavyzdžių ir vertinimo gairių. Dėstytoja pabrėžia, kad ji *parodo, kaip reikia analizuoti*. Vadinas, mokymasis kyla iš pasyvios studentų veiklos – stebėjimo. Vėliau studentai įgyja minimalią galimybę patys aptikti autentiškų problemų aprašymus, bet galutiniame mokymosi etape jų, kaip savarankiškų pažinimo subjektų, veikla vėl apribojama – atvejus jie analizuoja pagal dėstytojos pateiktą metodologiją.

Rašytinius atvejus kai kurie dėstytojai **bandė papildyti nusakydami** platesnį **socialinį kontekstą**, kuriame iškyla probleminė situacija. Tokių, realybę bandančių atspindėti, atvejų pateikimas argumentuojamas dėstytojų interviu:

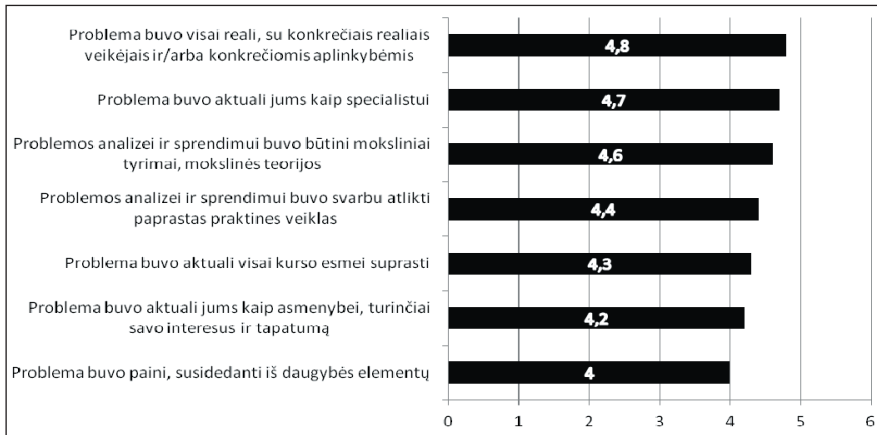
Formalios problemos tai, tarkime, nurodytos funkcijos ir prašau suskirstyti pagal atsakomybes. Neformali problema, kai tiesiog aprašomas vienos merginos gyvenimas. Kur ji dirba, ką ji veikia, kur ji važinėja, kaip bendrauja su vadovu, net jos asmeninis gyvenimas buvo aprašomas. Tai tas studentai tikrai sprendė mieliau. Jiems įdomu (dėstytoja Jūratė).

Kai kurie dėstytojai abejoja vien atvejo analizės pakankamumu, kad studentai motyvuotai įsitrauktų į problemos svarstymą ir sprendimą. Todėl savo dėstytoje kurse dėstytojai stengėsi studentams suteikti galimybę bendrauti su žmonėmis, glaudžiai susijusiais su nagrinėjama problema. Pastebima, kad studentams svarbu **ne tik kognityvinis, bet ir emocinis įsitraukimas į analizuojamą situaciją**, ką ir garantuoja realios problemos ir socialinė sąveika jas sprendžiant:

Aš manau, kad studentų suinteresuotumas ir įsigilinimas į tą situaciją yra kur kas tikresnis negu būtų dėstytojo, pavyzdžiui, pateikiama lygiai tokia pat aprašyta situacija. Ji būtų negyva dėl to, kad studentai jau vien iš karto pajaučia emociškai visą situaciją. Pavyzdžiui, kalbėdami apie sutrikusios raidos vaikus ir šeimas, kalbėdami su pedagogais apie šeimų situaciją arba apie vaikus jie įsigilina ir pradeda išgyventi tą situaciją. O kai tu įsigilini, tada galbūt ir motyvai didesni yra pagalvoti, kaip spęsti galima būtų tą situaciją (dėstytoja Donata).

Realios problemos studentus motyvuoja labiau konstruoti savo žinojimą, įtraukia juos į autentišką socialinį kontekstą. Vis dėlto dėstytojai neretai dėl organizacinių ir kitų sunkumų buvo linkę problemos realumą apriboti vien pateikiamu jos aprašymu atvejyje.

Anketine apklausa buvo siekiama identifikuoti, kokius probleminės užduoties bruožus PM procese labiausiai ir mažiausiai pastebėjo studentai. Jų buvo prašoma išreikšti savo pritarimą/nepritaringumą (nuo *visiškai nesutinku* – 1 iki *visiškai sutinku* – 6) tam, kokiais bruožais pasižymėjo jų nagrinėjamos ir sprendžiamos problemos. Analizuojant tyrimo duomenis galima pastebėti (3 pav.), kad labiausiai studentai pritaria teiginiui, jog **problema buvo visai reali**. Didžioji dalis tyrime dalyvavusių studentų (69 proc.) nurodė, kad visiškai sutinka arba sutinka su šiuo teiginiu.



3 pav. Analizuotų problemų bruožų vertinimas (N=342)

Kaip galima pastebėti, nors daugelis studentų pritaria, kad probleminiame mokymesi sprendė realias problemas, realybės supratimas įvairiose probleminėse užduotyse buvo skirtingas. Kai kurie studentai neatsiejama nuo problemos realumo laiko aplinkybę, kad jiems teko spręsti problemas heterogeninėje komandoje, kas turi panašumų į jų būsimo darbo pasaulį. Jie patyrė, kaip gali atrodyti realus jų veiklos procesas.

Reikia pabrėžti, kad dauguma probleminių situacijų buvo suformuluotos dėstytojo ir tai ne konkrečioje socialinėje aplinkoje identifikuotos problemos. Be to, šios problemos, pagal prieš tai pateiktus duomenis, buvo analizuojamos auditorijoje ir universitetinėje aplinkoje, turint mažai kontaktų su universitetą supančia socialine realybe.

Problemos aktualumas studentams kaip tam tikros specialybės atstovams taip pat svarbus aspektas formuluojant problemas. Iš tyrimo paaiškėjo, kad problemos aktualumas yra bruožas, kuris stipriai pasireiškė studentų mokymosi procese. 65 proc. respondentų visiškai sutiko arba sutiko su šiuo teiginiu. Aktualios studentams problemos motyvuoja studentus konstruoti žinojimą, kaip vertingą jų mokymuisi ir gyvenimui.

Trečiasis aukštai vertinamas problemos bruožas buvo tas, kad ji **numatė galimybę atlikti mokslinius tyrimus, taikyti mokslines teorijas**. 64 proc. su teiginiu visiškai sutinka arba sutinka. Šiam teiginiui studentai pritaria šiek tiek labiau nei teiginiui, kad problemai išspręsti užteko paprastos praktinės veiklos. Tai svarbus probleminio moky-

mosi aspektas, nes neretai savarankiškos studentų veiklos, ypač kai jie turi galimybę išeiti į organizacijas, bendruomenes, supaprastinamos ir „subuitinamos“, moksliskumo elementas nustumiamas į antrą planą, kartu ne toks aiškus lieka teorijos ir mokslinio pažinimo vaidmuo sprendžiant praktines problemas. Probleminio mokymosi teoretikai ir praktikai neretai pabrėžia šios mokymosi sistemos panašumą į tyrimais grįstą mokymąsi (angl. *inquiry-based learning*). Kai kurios aukštojo mokslo institucijos probleminį mokymąsi diegia būtent kaip moksliniais tyrimais grįstą mokymąsi. Todėl yra būtina, kad į praktines veiklas, kurias studentai atlieka sprenddami problemas, būtų įtraukta mokslinė veikla. Pasiremiant K. R. Popperio idėjomis taip pat galima pastebėti perėjimo iš praktinio subjektyvaus pasaulio į mokslinį pasaulį galimybes ir privalumus. Tai leidžia jungti dvi svarbias žinojimo sritis (mokslinį ir praktinį žinojimą), kas labai dažnai tradiciniame mokymosi procese yra supriešinama.

Šiek tiek prasčiau vertinamas teiginys, kad **problemos buvo svarbios visai kurso esmei suprasti**. Su teiginiu visiškai sutiko arba sutiko 49 proc. respondentų. Svarbu, kad analizuodami problemas studentai pajustų, jog tai nėra atskiros, nereikšmingos kursui užduotys, todėl tiek sprendžiant vieną problemą, tiek analizuojant jas kelias sistemingo probleminiam mokymuisi teikia tai, kad problemos siejasi su plačiu kontekstu, o ne apima atskirą siaurą elementą ir yra tarsi priedas prie tradicinių studijų. Probleminiu mokymuisi neretai siekiama pakeisti visą studijų sistemą, todėl tai laikoma ne tik atskiru metodu, bet ištisa filosofija arba ugdymo(si) sistema. Atskirų probleminio mokymosi elementų taikymas nepaveda realizuoti šio siekio.

Būtinybė mokymosi procese labiau orientuotis į studentus kaip asmenybes, turinčias savo interesus ir tapatumą, pabrėžiama mokslinėje literatūroje (Savin-Baden, 2000). Tyrimo rezultatai rodo, kad nemaža dalis studentų suabejojo, kad **problema** buvo **aktuali** jiems kaip **asmenybei**. Nemaža dalis respondentų (42,7 proc.) pasirinko tarpinį galimų atsakymų variantą: trečdalis (29,8 proc.) teigė, kad ko gero sutinka su teiginiu, o 12,9 proc. teigė, kad ko gero nesutinka, kad analizuotos problemos buvo jiems kaip asmenybėms svarbios. Iš šių tyrimo rezultatų kyla pastebėjimas, jog svarbu siekti, kad formuluojamos problemos būtų aktualios ne tik studentui kaip specialistui, bet ir kaip asmenybei. Tai įmanoma padaryti aktyviau propaguojant idėją, jog studentai gali gilintis į problemas, kurios siejasi su jų interesais, yra artimos jų sociokultūriniam kontekstui ir pan. Kaip gerą patirtį šiuo aspektu galima paminėti komunikacijos krypties studentų analizuotas jaunimo problemas: jaunimo subkultūrų reprezentacijos įvairiose medijose; studentų komunikacinio raštingumo tyrimas ir pan.

Socialiniame gyvenime pasitaikančios probleminės situacijos dažniausiai yra nestruktūruotos, painios, susidedančios iš daug elementų, kompleksinės. Kiekybinio tyrimo rezultatai atskleidė, kad didelė dalis studentų nėra tvirtai įsitikinę arba abejoja, kad jų spęstos **problemos** buvo **painios, susidedančios iš daugybės elementų**: 29,8 proc. respondentų teigė, kad ko gero sutinka su teiginiu, 15,8 proc. teigė, kad jie ko gero nesutinka, o 12,3 proc. nesutiko su teiginiu. Atliekant anketinę apklausą ir kitais tyrimo metodais atskleisti rezultatai leidžia kelti prielaidą, kad nemaža dalis dėstytojų stengiasi problemas išgryninti ir pateikti jau aiškiai suformuluotas, kad studentai neimtų analizuoti pašalinių, ne taip tiesiogiai su kurso medžiaga susijusių problemos elementų. Tai palengvina ugdymo(si) proceso dalyvių veiklą, tačiau apriboja galimybę pasiekti svarbius probleminio mokymosi tikslus – susipažinti su socialinio pasaulio kompleksiskumu

ir gebėti aktyviai konstruoti savo žinojimą sprendžiant autentiškas, neturinčias aiškios struktūros problemas.

Su realybės problemomis susijusios užduotys yra kompleksinės, sudėtingesnės, palyginus su tradicinėmis, dažnai kylančiomis iš konkrečios atskiros temos ir pateikiamomis tą temą išstudijavus. **Mokymasis, organizuojamas remiantis problemomis**, o ne studijuojant atskiras temas, neretai studentus **priverčia jaustis neužtikrintai**:

Dažniausiai kai tu gauni kokią nors užduotį, tu tikiesi, tu esi jai jau pasiruošęs teoriškai. Šiuo atveju taip nebuvo (Akvilė).

Tolerancija neapibrėžtumui yra viena iš svarbiausių nuostatų, padedančių sėkmingai veikti šiuolaikiniame daugiakultūriame, sparčios kaitos kontekste. Kai akademinėje aplinkoje studentai įpranta prie aiškios ir griežtos struktūros, pasiūlymas analizuoti ir spręsti aiškia struktūra nepasižyminčias (angl. *ill-structured*), kompleksines problemas dažnai tampa ne tik iššūkiu, bet ir nepasitenkinimo šaltiniu. Tačiau tai svarbus iššūkis, nes neapibrėžtumas siejasi su šiuolaikinės visuomenės siekiamybe – žinojimo konstravimu, o ne jo reprodukuavimu.

Ribojančius realių problemų pateikimą veiksnius sudarė **studentų patirties** analizuoti nestruktūruotas problemas **stoka**. Dėstytojai atskleidė, kad autentiškų problemų analizė siejosi su neapibrėžtumu, kėlusiu sumaištį ir žadinusiu studentų nepasitikėjimą:

Neapibrėžtumas buvo žymiai didesnis <...> Kai kurie studentai teigė, kad labai sunku analizuoti realias ataskaitas. Tai skyrėsi nuo vadovėlio, buvo anglų kalba, įvairios situacijos (dėstytoja Edita).

Dėstytoja pastebi, kad studentams sunku priimti faktą, jog jie gali tapti aktyviais pažinimo subjektais ir patys konstruoti naują žinojimą, kuris skiriasi nuo to, kuris pateiktas tokių, atrodytų, patikimų šaltinių, kaip vadovėlis. Pasikliovimas autoritetingu šaltiniu yra vienas iš leitmotyvų, vyraujančiu daugelyje dėstytojų ir studentų pasisakymų, kalbant apie PM kaip tradicinės studijas pakeičiančią mokymosi strategiją. Taip pat dėstytoja pastebi, kad įvairios situacijos yra dar vienas mokymosi PM iššūkis. Įvairovė aiškiai siejasi su neapibrėžtumu, todėl mokymesi lieka mažiau aiškumo.

Probleminės užduoties sprendimo sudėtingumą kita dėstytoja sieja su **maža studentų patirtimi ir negausiomis teorinėmis žiniomis**:

Šita užduotis buvo sudėtinga. Nes turint galvoje, jog tai buvo antro kurso studentai, dar pakankamai nedaug turintys teorinių žinių ir patirties. Ir jų tos teorinės žinios ir praktinis mokymasis dar nėra toksai išplėtotas (dėstytoja Salomėja).

Ši ir panašios dėstytojų interviu ištraukos atspindi nepasitikėjimo studentų savarankiško darbo galimybėmis nuostatą, kuri glaudžiai susijusi su nemažos dalies studentų nepasitikėjimu savimi. Pastebima, kad tokios nuostatos turi veidrodinį efektą ir sudaro sąlygas formuotis užburtam ratui, kurio lūžio vieta nebeaiški – kadangi studentai gali įgyti pakankamai patirties, jeigu jiems negalima leisti aktyviai veikti dėl jų gebėjimų ir žinių stokos. Dar vienas svarbus aspektas, išryškėjęs interviu – žinių ir patirties įgijimo linijinis pobūdis. Studentams per sunku analizuoti realaus pasaulio problemas, nes jie dar nėra sukaupe pakankamai patirties. Vis dėlto, žvelgiant į mokymąsi kaip į šakotinį procesą, problemos analizė ir sprendimas yra stimulus papildyti turimas žinias ir patirtį, o ne vien pritaikyti jas sprendimui priimti. Dar vienas aspektas, išryškėjęs interviu, tai

kokybinis parametras, skirtas patirčiai nusakyti (*nedaug patirties*). Fenomenologijos atstovai, atvirkščiai, patirčiai priskiria kokybinį dėmenį, tokiu būdu kiekvieno žmogaus patirtis tampa svarbiu šaltiniu žinojimo konstravimo procese.

Susidūrę su sunkumais, kuriuos patiria studentai analizuodami realaus pasaulio problemas, kai kurie dėstytojai buvo linkę abejoti probleminio mokymosi tinkamumu socialinių mokslų sričiai. Pabrėžiama socialinių mokslų specifika, ypač išryškėjanti autentiškose situacijose, kurios yra **kompleksiškos ir neturi aiškaus sprendimo**, kaip objektyvaus tiesos mato:

Bet vis tiek aš esu linkus dar šiek tiek abejoti, kad tikrai tokie, pavyzdžiui, kaip mano mokslai, kaip edukologija, tikrai yra labai palankūs tam tikram problemiam mokymuisi ta prasme, kad problemos čia yra iš tikrųjų labai daugiasluoksnės, daugialypės, labai sudėtingos, nėra vieno aiškaus teisingo sprendimo (dėstytoja Dalia).

Interviu ištraukoje atsispindi nuostata, kad mokymosi sėkmė yra teisingo atsakymo radimas. Tai daugiau siejasi ne su probleminiu mokymusi, bet su tradicinėmis studijomis, akcentuojančiomis tiesos, kaip duotos iš anksto ir egzistuojančios nepriklausomai nuo pažinimo subjekto, buvimą ir svarbų dėstytojo vaidmenį ją perduodant. Problemų kompleksškumas, sudėtingumas, kas pateikiama kaip jų sprendimo trukdžiai, žvelgiant iš episteminės demokratijos pozicijų, yra privalumai. Socialinių mokslų specifika sudaro palankias sąlygas analizuoti problemą iš įvairių perspektyvų, remiantis skirtingų subjektų autentiška patirtimi. Tokiu būdu tikimasi artėti prie tiesos idealo neturint iliuzijų pasiekti ją vienažart ir visiems laikams (žr. Popper, 2001), kas dažniausiai kaip būtinybė deklaruojama tradicinio ugdymo kontekste.

Tyrimo rezultatai atspindi, kad neapibrėžtumo vengimas, gajus mūsų kultūroje, darė poveikį probleminių užduočių pasirinkimui, jų supaprastinimui prieš pateikiant jas analizuoti ir spręsti studentams.

4.4. Socialinė aplinka kaip kritinė terpė studentų sukonstruotam žinojimui patikrinti

Studentai savo interviu pastebėjo, kad jiems svarbu ne tik analizuoti ir spręsti problemą, artimai susijusią su realybe, tačiau jie įsitikinę, kad tos problemos sprendimo **rezultatą** taip pat **prasinga išbandyti**, patikrinant, kaip jis veikia realioje **socialinėje aplinkoje**. Taigi, interviu dalyviai atskleidžia, kad socialiai konstruotas žinojimas turi savo patikimumo kriterijus, kurie artimai susiję su pačia socialinio žinojimo konstravimo prigimtimi, t. y. kad į problemos sprendimą yra aktyviai įtraukiami veikėjai iš autentiškos socialinės aplinkos:

Tik gal būtų buvę iš tikrųjų dar įdomiau, kad būtumėm patys galėję tą vaiką matyti ir pas jį lankytis. Patikrinti savo iškeltas hipotezes, ar jos yra teisingos. Tiesiog gal tai būtų dar labiau viską sustiprinę, kad iš tikrųjų studentai būtų turėję maksimalų tokį atsakomybės jausmą, kad mes esame dar atsakingi už tą vaiką ir mes tikrai turim jam kažką labai gero padaryt (Mantè).

Interviu ištraukoje kalbama apie kitokią tiesą arba teisingumą negu įprasta tradicinėse studijose, kada atsakymas teisingas, jeigu jis tiksliai atitinka autoritetingą vadovėlio ar dėstytojo pristatytą mintį. Šiuo atveju svarbu ne akademinis autoritetingumas, tačiau galimybė įsigilinti į autentišką atvejį, suprasti jo ypatumus. Hipotezės teisingumo reikavimas čia įgauna moralinį atsakomybės atspalvį – nepakenkti subjektui, kurio problema yra analizuojama ir sprendžiama, padėti jam. Atsiskleidžia mokymosi ir tarnavimo kitam jungties galimybė, potencialiai glūdinti PM prigimtyje. Problemos sprendimo išbandymas socialinėje aplinkoje artimai susijęs su pragmatinio konstruktyvizmo idėjomis apie didesnę „teisingumą“ to sprendimo, kuris išbandytas ir veikia praktiškai (žr. Gordon, 2009).

Kai kuriuose dėstytojų interviu akcentuojamas **tyrimo atlikimas**, kuris **leido** studentams **susidurti su realybės pasauliu** ir probleminius klausimus svarstyti žinant ne tik švietimo sistemos dokumentus, bet ir asmens perspektyvą, kaip konkrečiu jo atveju veikia ar neveikia deklaruojamos švietimo sistemos nuostatos:

Jie turėjo susitikti su asmeniu, kuris turi negalią ir su juo pokalbį turėjo jie. Mes kartu generavom klausimus. Sudarė tokį galimų klausimų sąrašą, o po to apie tą galimų klausimų sąrašą jie konsultavosi su dėstytoju, čia su manimi, ir mes kartu jį tobulinom, aš pasiūliau galbūt papildomų klausimų, ką svarbu būtų išsiaiškinti. Tai buvo toks kaip mini tyrimas, jie tyrinėjo to asmens ugdymosi patirtį bendrojo lavinimo mokykloje – kokią pagalbą jis gaudavo realiai. Matyti turėjo tą švietimo sistemą iš asmens, kuris turi negalią, pozicijų. Kaip jis joje dalyvavo. Tai buvo toks jų susidūrimas su gyvenimu, per pokalbį, per interviu su konkrečiu žmogum (dėstytoja Inga).

Apibūdinamas atvejis leidžia išvengti unifikuoto žinojimo ir įgalina pačius besimokančiuosius konstruoti savo žinojimą apie švietimo sistemos veikimą, analizuojant konkretaus asmens situaciją.

Studentai pastebi ribojantį PM užduočių, susijusių su realių problemų analize ir sprendimu, pobūdį, kai **koncentruojamasi į projektavimą, o ne tyrimo atlikimą socialinėje aplinkoje**:

Nors tyrimas pats yra kaip ir projektas, užduotį atlikti – tai yra sukurti projektą, tyrimo atlikti nereikia, tai gal šitoj vietoj jisai savo užmoju šiek tiek, pripažinsiu, prasilenkia su realybe įgyvendinimo atžvilgiu (Gvidas).

Studentai, kurie turėjo galimybę savo problemos sprendimus išbandyti socialinėje aplinkoje, atskleidžia ne tik pozityvią patirtį, bet pastebi ir nemažai išskylančių problemų, leidusių jiems **identifikuoti** savo **sprendimo trūkumus ir projektuoti patobulinimo galimybes**. Jų probleminis mokymasis iš tiesų įgijo prasmingo ciklinio mokymosi, nukreipto į žinojimo konstravimą, kaip tęstinį veiksmą, pobūdį. Tai iliustruoja studentų tyrimo, atlikto su specialiujų poreikių turinčiais vaikais, patirtis:

Šiaip atrodė viskas gan paprasta. Taip iš pradžių atrodė, pasirašei tuos klausimus, nueisi, paklausi, tau atsakys, plačiai atsakys, kad tu turėsi labai daug ką analizuoti. Bet iš tiesų kai nueini ten ir matai, kad vaikui, kadangi mes apklausinėjom vaiką specialiųjų ugdymosi poreikių, ir tas vaikas kompleksinių sutrikimų daug turėjo, tai labai sudėtinga perteikti jam tą klausimą. Nes jį visą reikia perdirtbti taip, kad jisai jį suprastų <...> Tai mes vadovaudamosi ta pateikta medžiaga dar

tobulinom tuos savo klausimus. Tačiau kai nuėjom, tai pasirodė, kad vis tiek jie dar nebuvo tiek ištobulinti, kiek turėjo būti (Saulė).

Interviu ištrauka atskleidžia, kad konstruktai, kurie jau yra patikrinti kitų (įprastinių) mokymosi proceso veikėjų, ne visada puikiai veikia socialinėje aplinkoje, kas įrodo jos reikšmę probleminiame mokymesi ir suponuoja idėją, jog realybės pasaulis galėtų tapti ne tik išėities pozicija konstruojant probleminio mokymosi užduotis, tačiau ir kritine aplinka, padedančia atskleisti sukonstruoto problemos sprendimo ribas.

Išbandydami savo sukonstruotus instrumentus praktikoje studentai pastebi jų veikimo trūkumus. Kartais jie suabejoja ir pačios užduoties tinkamumu, nes **susidūrimas su žmonėmis**, o ne vien skaitymas apie juos atvejų aprašymuose, dar aiškiau **reikalauja** iš studentų **tokių gebėjimų, kaip lankstumas, empatija**. Studentų patirtyse išryškėja abejonės dėl dėstytojo pateiktos PM užduoties:

Ir šiaip buvo sunku suformuluoti klausimus, kad suprastų vaikas. Nes kiti klausimai kad ir su dėstytojos pagalba, bet buvo tokie, mano manymu, netaktiškai suformuluoti. <...> Ta užduotis... Aš gal prisikabinčiau tiesiog (Skaistė).

Interviu ištraukoje atsiskleidžia tai, kad socialinė aplinka tampa labai svarbiu studentų mokymosi veiksmu, kuris kai kada gali koreguoti tradicinių studijų veikėjų įprastus sprendimus, šiuo atveju tai, kad užduotį iš anksto suformuluoja ir pateikia dėstytojas. Problemos sprendimo procese studentai susiduria su nenumatytomis aplinkybėmis, jų auditorinėje aplinkoje priimti sprendimai pasirodo negaliojantys.

4.5. Socialinio žinojimo konstravimo patirtys studentų komandose

Probleminio mokymosi užduočių pobūdis labai artimai susijęs su jų analizės ir sprendimo būdu, t. y. autentiškos, **realaus pasaulio problemos** yra sudėtingos, neretai jų analizės procese išaugančios į naujas problemas, todėl joms išspręsti nepakanka vieno žmogaus įdirbio, tai **reikalauja sutelkto komandinio darbo**, kuris geriausiai išreiškia socialinio žinojimo konstravimo potencialą, nes komandiniame darbe išryškėja skirtingos pozicijos, požiūrių įvairovė. Problemų analizės ir sprendimo esmė komandoje apibūdinta interviu ištraukoje:

Kažkaip man atrodo, kad ta užduotis pati sunkesnė, bet grupei to probleminio mokymo būdu ją daug lengviau išspręsti negu kad vienam atlikti kažkokią asmeninę užduotį (Vilma).

Viena iš sudėtingiausių studentų įvardijamų probleminio mokymosi sričių buvo būtent komandinis darbas, labai glaudžiai susijęs su viso probleminio mokymosi esme. Nuo jo didžia dalimi priklausė vykstantis žinojimo konstravimo procesas, pažinimo platumas ir gylis, pasiektas rezultatas ir pats požiūris į probleminį mokymąsi. Išylančios komandinio mokymosi metu problemos verčia svarstyti socialinio aspekto mokymosi procese klausimus, formuluoti rekomendacijas, kaip jį tobulinti, ir neapsiriboti vien teoriniais tvirtinimais apie komandinio darbo privalumus. Empiriniai duomenys neretai aiškiai demonstruoja, kad vien studentų paskatinimas dirbti grupėse lauktos sėkmės neatneša, o iškelia daug gana netikėtų klausimų ir nesusipratimų.

Komandinio darbo pobūdį kai kurie studentai būtent ir įvardija kaip svarbiausią probleminio mokymosi sritį, nes jiems buvo **svarbu analizuoti ir spręsti** ne tik PM užduotį, tačiau ir savo **bendro mokymosi proceso problemas**:

[Probleminiame mokymesi] analizuojama kažkokia problema, kuri yra aktuali. Bet aš kažkaip suvokiu galbūt ir iš kitos pusės probleminį mokymąsi, kad yra situacija pati ir ta komanda, ir darbas komandinis, ir užduotis, tarkim, jau kažkokia sunkesnė, jau nebe tradicinė, kito lygmens. Ji sukelia kažkiek ir tokių problemų. Ta visa virtuvė ir sudaro tą probleminį mokymąsi, kai tau reikės pačiam spręsti kolektyve kylančias problemas (Gvidas).

Įžvelgiamas dvigubas probleminio mokymosi pobūdis, kai PM problemų analizė papildoma ir komandinio darbo problemų analize bei sprendimu. Tai atskleidžia probleminiame mokymesi išryškėjusią studijų proceso, o ne vien rezultato reikšmę. Žinojimo konstravimas sukelia studijose sudėtingumą, besisiejantį su skirtingu kiekvieno komandos nario supratimu, savitu žinojimu, bendravimo būdu ir pan.

Kiekybinio tyrimo duomenys atskleidė, kad daugiausia tyrimo dalyvių mėgsta mokytis diskutuodami su kitais žmonėmis. Šis mokymosi būdas glaudžiai dera su komandiniu darbu, kuris sudarė didelę probleminio mokymosi dalį. Pusė apklaustų studentų teigė, kad jie yra ir anksčiau susidūrę su komandinėmis veiklomis – atskiruose kursuose tai buvo studijų dalis, svarbi kurso pasiekimų vertinimui.

4.5.1. Heterogeniškumo reikšmė formuojantis komandoms

Pirmasis etapas, susijęs su komandiniu darbu, yra studentų komandų formavimasis. Tai neretai studentų suvokiamas kaip gana elementarus procesas. Studentai **dažnai dirba tose pačiose grupėse** jau nebe pirmą kartą, gerai pažįsta savo komandos narius ir žino, ko gali iš jų tikėtis:

Mūsų komanda buvo susidirbusi ir mes pažinjom vienas kitą ir žinjom daugiau mažiau, ką kiekvienas gali iš mūsų <...> Galbūt tai, kas mus sujungė, tai yra tas, kaip pasakyti, požiūris galbūt apskritai į viską – tiek į gyvenimą, tiek į studijas, tiek į viską, kaip viskas turi būti, kas yra teisinga, kas yra neteisinga (Akvilė).

Tai jau pripranti ir po truputį komandas pasirenki su tais žmonėmis, už kuriuos tu garantuotas paprasčiausiai, su kuriais, tu žinai, kad bus produktyvus, efektyvus darbas ir nebus kažkokių tai papildomų problemų (Greta).

O dirbti sekėsi būtent dėl to gerai, nes mes jau viena kita pažįstam, žinom, kad galim pasitikėti, kad darbus atliksim. Kad visos esam savarankiškos, mokam ieškoti tų šaltinių, mokam tiesiog prisiimti atsakomybę tiek už savo, tiek už visos komandos darbą (Augustė).

Studentų interviu pastebima, kad sudarant komandas labai **svarbu atrasti žmones, kurių požiūriai panašūs**. Tai garantuoja darnų darbą, išvengiant papildomų organizacinių problemų. Šiuo atveju PM procesas gali būti labiausiai nukreiptas į pačių problemų analizę ir sprendimą. Interviu duomenys atskleidžia, kad episteminiams rezultatams pasiekti būtinas ne tik mokslinis žinojimas, bet labai svarbus visai kito tipo žinojimas,

labiau besisiejantis su kasdieniu žinojimu, leidžiantis į komandą susiburti „tinkamiems“ asmenims:

<...> problema yra tame, kad skirtingi prioritetai. Tiesiog vieni siekia daug, kiti siekia padaryti. Ir gaunas kiauulystę, kuri kaip visada, kad už visą grupę darbą daro du-trys žmonės (Agnė).

Gi lengviausia grupėje už kažko užsislėpti, tu ne prieš save atsakai <...> Ir joms yra labai patogu būti su mumis. Žino, kad nepaliksim, padarysim iki galo (Agnė).

Kartais žmogus galbūt jusiai negali, neturi tiek sugebėjimų, bet jis stengiasi ir dirba ir bando tave išklaudyti, tai ir tada tu kažkaip vistiek susidirbi su tuo, bet kartais žmonės tiesiog kvailai užsispiria vat ir viskas (Akvilė).

Kai kuriuose interviu nuskambėjo tam tikros patirčių refleksijos, kada komandinis darbas dėl susiformavusios grupės laikytas sėkmingu. Vienas iš teigiamai vertinamų aspektų yra **komandos narių heterogeniškumas mokymosi patirčių, gebėjimų atžvilgiu:**

<...>mes iš labai skirtingų sričių visi ir kiekvienas tam tikro srityje galbūt stipresnis, kitoj silpnėsnis (Akvilė).

Kadangi mūsų universitete tas platus studijų pasirinkimas, tai galbūt aš nesu mokinūsis tų dalykų, ką mano grupiškai mokinosi. Nes mes renkamės, kas kam labiau patinka. Tai va, šiuo klausimu ir buvo pasiskirstyta, kad galbūt tu šitą dalyką studijavai, galbūt čia daugiau žinai (Sigita).

Studentės akcentuoja heterogeniškumą, kylantį iš to, kad komandos nariai turi skirtingas studijų patirtis ir atitinkamai jų žinojimas yra skirtingas. Tokiu būdu komandoje konstruojamas naujas žinojimas yra įvairiapusiškas, sujungiantis skirtingas perspektyvas.

Pastebima ir kita **heterogeniškumo** komandoje **perspektyva**, labiau **sąlygojama** ne mokymosi patirties, bet apskritai **pačios asmenybės:**

Vienos mergaitės yra gabesnės, kitos yra mažiau gabios. Vienos yra drąsesnės, kitos mažiau drąšios. Todėl kai skirstosi grupėm, galbūt būtų dar gera idėja neleisti žmogui pasirinkti, kad grupėse būtų kuo įmanoma įvairesnių žmonių. Ne tik vien tik silpni ar tik stiprūs. Nes paprastai būna, kad grupės susidaro – aš stiprus ir aplink save traukiu kitus stipresnius žmones. Mūsų bus stiprus pranešimas. Bet reikia, kad įvairių žmonių būtų (Vilija).

Studentės nuomone, heterogeniškumas turi būti privaloma komandos ypatybė. Studentė labiau akcentuoja ne darbo rezultata, pvz., pranešimą (ne tiek svarbu, kad *pranešimas būtų stiprus*), bet skirtingų žmonių komandoje susidarančią galimybę atsiverti įvairovei, įgalinti vieniems kitus, suprasti kitų komandos narių, kaip asmenybių, savitumą. Tai studentei ypač svarbu, kaip būsimai pedagogai, kuri turės dirbti ne tik su „stipriais“ žmonėmis. Interviu išsakytos mintys artimos demokratines idėjas palaikančių autorių (pvz., J. Dewey) mintims apie solidarumą žmonių grupėje.

Kai kurie dėstytojai interviu pastebi, kad studentų **komandos** jų dėstytuose kursuo-

se buvo **homogeniškos** gebėjimų atžvilgiu. Problemiška situacija susidarė komandose, kuriose **nebuvo aiškių lyderių** ir jas sudarė studentai, **neturintys pakankamų gebėjimų mokytis savarankiškai** ir spręsti realaus pasaulio problemas:

Problemu sprendimas tai tikrai yra iššūkis studentams, ypač iššūkis yra silpniesiems studentams. O kažkaip, kai jie susiskirstė į grupes, tai kažkodėl atsitiko taip, kad kažkodėl taip ir susiskirstė į vieną grupę lyderiai, į kitą grupę, negaliu sakyti, autsaideriai, bet silpniesni, sakykim. Ir užtat labai nevienodos ir tų studentų patirtys buvo (dėstytoja Dalia).

Studentams, kurie nėra nuolatinės grupės nariai, **tenka burtis į komandą atsitiktinai**. Jie neretai savo patirtį pristato kaip iššūkį. Nemažai problemų iškilo tose **studentų komandose**, kurios dar neturėjo ankstesnės bendro darbo patirties. Užduodamas svarbus klausimas dėl visų studentų **teisės į vienodas mokymosi sąlygas**:

Taip gaunasi, kad išlieka tie, kas sėkmingi, ta prasme, kam sekasi sukurti idealias grupes, suburti tokius bendraminčius. O ką daryti tiems, kurie nemoka to daryti, ką daryti tiems, kurie lieka tie trys žmonės, kurie nespėja užsirašyti į kitas grupes. Tai ką, jie pasmerkti nieko neišmokti? <...> Maždaug gaunasi taip, kad skęstančiųjų gelbėjimas – pačių skęstančiųjų reikalas (Gvidas).

Interviu ištrauka iliustruoja gajų PM požiūrį, susiaurinantį jį iki mokymosi spręsti problemas, kai pagrindiniu veiklos orientyru tampa problemos sprendimo radimas. Tačiau įgyta socialinio žinojimo konstravimo komandose, kuriose iškyla įvairių iššūkių, patirtis yra ypač svarbi PM, nors dažnai ir ignoruojama, nes tiesiogiai nesisieja su sėkmingu ir greitu problemos sprendimu. Išmokimas interviu siejamas su problemos sprendimo radimu. Pasisakyme nuskamba mintis, kad yra reikalingas išorinis *gelbėtojas*, padedantis organizuoti studijų procesą. Tai svarbu supratus, kad didelę reikšmę studijose turi žinojimas, padedantis kurti bendraminčių grupes. Interviu išsakomas žinojimas, kilęs iš komandos formavimo ir darbo joje patirties, atspindintis liberalų keltas idėjas apie rinkos ekonomikos poveikį, sąlygojantį, kad išlieka stipriausi. Studentas pastebi, kad tokių apraiškų buvimą studijų procese reikėtų silpninti.

4.5.2. Episteminės įvairovės, kaip susitikimo su Kitu, patirtis

Episteminę įvairovę interviu duomenys atskleidžia skirtingai, tiek kaip trukdį studijų procese, tiek kaip nepamainomą galimybę žinojimo raidai. Kai kuriuose interviu palaiškoma nuomonė, kad komandinis darbas sudėtingesnis už individualų, ir prioritetą linkstama skirti būtent pastarajam. Komandinis darbas sudaro prielaidas socialiniam žinojimo konstravimui, kuris **nėra paprastas dėl būtinybės ieškoti kompromisų, diskutuoti, atsižvelgiant į įvairias perspektyvas**, kas neretai sąlygoja nuomonių nesutapimą ir negebėjimą susikalbėti:

Komandinis darbas kartais yra man, nu dažniausiai netgi, sudėtingesnis. Kada tu pats sprendi, pats su savim pasiginčiji, pats nusprendi, o kai yra daugiau žmonių reikia taikytis, reikia bandyti viską išdiskutuoti ir dažnai kyla konfliktų ir nesusipratimų (Akvilė).

Užsimenama apie PM metu vykstantį svarbų socialiniam žinojimo konstravimui internalaus (vidinio) dialogo virsmą į eksternalų (išorinį). Socialinio konstruktivizmo atstovo L. Vygotskio nuomone (žr. Ahn ir Class, 2011), išorinis dialogas yra vidinio dialogo pirmtakas. Todėl labai svarbu mokantis sąveikauti su kitais asmenimis, kurie gali praturtinti turimą žinojimą. Interviu atskleidžiama, kad universiteto studentai jau turi pakankamai potencialo konstruoti žinojimą patys (*pats su savim pasiginčiji*), tačiau remiantis L. Vygotskio ir kitų socialinei epistemologijai atstovaujančių autorių idėjomis, dalijimasis žinojimu socialinėje aplinkoje gali sąlygoti produktyvesnį žinojimo konstravimą.

Po probleminio mokymosi semestro studentai atskleidė nemažai komandinio darbo privalumų. Vienas iš privalumų yra tas, kad studentų komanda **gali apsvarstyti problemą iš įvairių perspektyvų**, nes didesniai skaičiumi žmonių prieinami įvairesni mokymosi šaltiniai:

...Kai dirbi grupėje, kitas galbūt grupės narys yra radęs kažkokių kitų šaltinių, kuriuose yra pateikiama kitokia nuomonė. Gali lyginti, daryti kažkokias išvadas, susidaryti nevienareikšmę nuomonę (Monika).

Vis dėlto studentai atskleidžia, kad jiems yra **sudėtinga** dirbti komandoje, nes reikia **suprasti ir priimti vieniems kitus**:

Bandydavai suprasti kiekvieną žmogų, ką jis nori pasakyti, kaip jis pateikia tą problemos sprendimą skirtingais būdais. Labai psichologiškai išsekina (Roberta).

Nes yra daug skirtingų požiūrių, daug skirtingų asmenybių visiškai, skirtingo matymo, auklėjimo. Nu visiškai skirtingų žmonių. Ir kiekvieną išklaustyti ir dar priimti... turi pats turėti ir savyje tą prasme gerą tokią savybę, kad sugebėt visų nuomones priimti (Gertrūda).

Dirbdami komandoje studentai pastebi, kad stengėsi **suprasti kiekvieno asmens patirties ir žinojimo savitumą**, ko turi būti paisoma, kad studijų procesas vyktų sėkmingai:

Nes tu žinai, kada ką pasakyt, kada galbūt kažko neminėti, nes žmogus netgi gali sureaguoti kaip nors neigiamai galbūt (Gertrūda).

Studentai akcentuoja, kad **žinojimas**, prie kurio prieita dirbant komandoje, yra **nevienpusiškas**, o pasiektas, apmąstant skirtingas perspektyvas, kas siejama su skirtingų žmonių komandoje dalyvavimu ir jų kontekstualių žinojimu, nes kiekvienas yra *vienoj pusėj*:

...į vieną dalyką gilinantis ištisai, kai esi vienoj pusėj, nepagalvoji, kad gali būti visai kitaip. O kai yra dar dvi galvos, tai jos apie tuos kitus kelius ir pagalvoja (Morta).

...diskusiniai klausimai, jeigu tu su savim diskutuotum, tai tikriausiai būtų iš tos pačios pusės negu kad kitų grupės narių, kurie galbūt turi netgi kitokį vaizdą negu kad tu turi (Augustė).

Studentų interviu taip pat akcentuota, kad komandinis darbas teikia **galimybes dalytis patirtimi** ir taip **mokyti vienam iš kito**:

...mes nuolat dalinomės savo nuomone, ją galėjom išsakyti. Tuo pačiu tos nuomonės pasidalinimas yra ir patirties pasidalinimas, kad mes praplečiam savo akiratį tokiu darbu (Sigita).

Ir dirbant grupelėje galbūt didžiausias gėris būtų tas, kad tu semiesi patirties iš kito. Tu augi taip (Vilija).

Interviu atskleidžia probleminio mokymosi metu episteminiame kontekste vykstančią besimokančiųjų emancipaciją, sąlygotą plataus žinojimo šaltinių rato, kuri sudaro ne tik tradiciniai skirtingų komandos narių surasti mokslo šaltiniai, bet ir studentų patirtis, jų kontekstualus žinojimas.

Tai pat studentai patyrė, kad komandiniame darbe jie turi geresnes sąlygas **išklausti kitų nuomonę**, dažniau **išsakyti ir atstovauti savajai** negu tradicinėse studijose:

Išmoksti darbo grupėje <...> gerbti kito nuomonę, išreikšti savo nuomonę. Nes tarkim, kai sėdi auditorijoje kitą kartą ir patyli, jeigu žinai, kad yra kalbančių. Kad ir nori kažką pasakyti, bet nedirsti. O dirbant grupėj tai jau savo nuomonę išsakai (Skaistė).

Pastebima, kad mažoje bendraamžių grupėje išsakyti nuomonę yra drąsiau negu tradicinių paskaitų metu prieš visą auditoriją ir dėstytoją. Nors komandinis darbas neretai kritikuojamas už tai, jog vieni studentai gali pasislėpti už kitų, interviu atskleidžiama, kad tradicinėse studijose kai kurie studentai visiškai nedemonstruoja savo *balso*. Ir jeigu komandiniame darbe į tai atkreipiamas didelis dėmesys, tai tradicinių studijų metu šis reiškinys yra priimamas kaip gana normalus. Drąsos tema yra paliečiama įvairių studentų, kai jie kalba apie tradicines paskaitas ir pasyvumą jų metu. Išsakyti savo nuomonę auditorijoje, kurioje įprasta tvarka yra tylėti ir klausyti, kai kuriems studentams yra tikrai didelis iššūkis. Besimokančiųjų anonimiškumas tradicinėse studijose yra norma, o savo nuomonės išsakymas – tam tikras pažeidimas. Komandiniame darbe priešingai – yra kritikuojamas savo nuomonės neišsakymas.

Studentai atskleidė praktinę patirtį, kaip **žinojimas** jų grupėje buvo **patikrinamas kitų komandos narių**:

...vienas rado tą, o kitas tą ir po to, kai susėda visi, pradėdi spręsti tą problemą ir žiūri, kad va, aš nežinojau to, o šitas nežinojo to, o šitas mano teiginys neteisingas. Tiesiog save taip pasitikrini toj grupėje (Loreta).

...kai tu parašai ir aptari grupėje, tu išgirsti dar kokias penkias nuomones <...> paskui pasižiūri, kad iš tikrųjų reikėtų kažko to. Toks kaip ir palaikymas, kaip ir kritika, bet ta kritika nebuvo taip pikta išsakoma. <...> Ir kažkaip labai, labai teigiamai nuteikia tas darbas grupėje, nes buvo tikrai tokia pagalba dirbant grupėje (Vilma).

Taigi, komandoje sudaromos sąlygos kritiniam mąstymui ir diskusijai plėtotis, klaidoms identifikuoti, ką plačiai yra aptaręs K. R. Popper (2001) savo teorijoje apie tris pasaulius, iš kurių 3-iasis būtent ir egzistuoja kritinės diskusijos dėka. Interviu akcentuota idėja, kad kritika pasitarnauja pozityviems, o ne negatyviems tikslams, turi glaudžias sąsajas su mokslinio žinojimo konstravimo potencialu.

Interviu studentai atskleidžia, kad jiems **prireikė** tam tikro **laiko, kol suprato vieni kitus**:

Buvo bent jau pusė iš nepažįstamų žmonių. Tai kol supranti, kaip žmogus bendrauja (Roberta).

Vis dėlto interviu pastebima, kad kritinė diskusija komandoje ne visada plėtojasi konstruktyviai. Kartais susiduriama su diskusijų kultūros problema ir studentų **nepakankatumu kitai nuomonei**:

Ir tikrai man liūdna žiūrėt, kai universiteto studentai nemoka diskutuoti. Yra du teiginiai iš vienos pusės pakankamai kultūringi ir tokie gražiu tonu, du teiginiai iš kitos pusės. O paskui jau pradeda tonas kilt (dėstytoja Dalia).

Interviu atskleidžia, kad susidūrimas su *Kitu* ir jo priėmimas nėra savaiame suprantami ir lengvai vykstantys procesai. Tai gali būti susiję su tradicinėse studijose vyraujančia individualistine epistemologija, neteikiančia studentams galimybės užmegsti artimesnius santykius su *Kitu*.

4.5.3. Individualaus ir komandinio indėlio reikšmė konstruojant žinojimą

Kaip didžiausią problemą komandiniame darbe studentai įvardija kai kurių narių nepakankamą prisidėjimą prie bendro darbo proceso ir rezultatų. Tai siejama su stebima arba turima **ankstesne nekonstruktyvia komandinio darbo patirtimi**, nevedančia į socialinį žinojimo konstravimą:

Mes matom, kaip tėvai kolektyvuose dirba, pas mus patirtis iš mokyklos ir partiniai dalykai iš kitur pareina, ta visa suvoktis yra suformuota dėl tų vaidmenų pasidalijimo, kad rezultato visi gero nori, maksimumo. Bet nėra sąmoningumo to, kad aš už savo indėlį ir gaunu, o ne už kito (Agnė).

Mes nemokam dirbti grupelėse. Mes nemokam pasisakyti. Mes nemokam ginti savęs, savo nuomonės. Mes nemokam priimti naujų idėjų, jokių inovacijų nenorim. Mokytoja atėjo, pravedė pamoką, visi parašė kontrolinį ir išėjom visi. Visi laimingi. Kiekvienas atsako už save (Vilija).

Komandinis darbas tampa sudėtingas ir nekonstruktyvus ir dėl to, jog individualų indėlį studentai būna linkę prisiimti sau, kaip savo nuosavybę ir **nenori savo žinojimu dalytis** su kitais. Sunkumus komandiniame darbe, kylančius dėl nepakankamo dalijimosi informacija, žinojimu, studentai bando paaiškinti iš vyraujančios individualistinės epistemologijos pozicijų:

Mes gal nemokam dirbti grupėje iš tikrųjų. Mes visi esam pratinami dirbti individualiai. Mokykloje tai išvis yra baisiai pratinama. Mes jau nuo mokyklos atsinešam tai, „jei tu sugalvoji, niekam nesakyk, nes kitas nukopijuos ir tada tavo mintis pabėgs“ (Agnė).

Interviu ištrauka patvirtina J. Dewey (2000) akcentuotą mintį apie treniravimą, kuris ugdymo institucijose atima iš besimokančiųjų galimybę laisvai eksperimentuoti. Taigi, įvairios mokyklinės praktikos *priratinata* besimokančiuosius galvoti ir elgtis, remiantis individualistiniu požiūriu. Tokiu būdu atmetama mokslo plėtros verifikuojant ir falsifikuojant (pagal Popperį) idėja, kas pasiekama tik dalijantis žinojimu su kitais. Interviu pagrindžiamas požiūris, kad mokymosi patirtis labiausiai remiasi turėjimo principais, nukreiptais į žinias, kaip savaiame svarbų dalyką, kuris gali būti vienu nuosavybė, o kiti gali jo stokoti. Tokiu būdu nepripažįstama žinojimo kaip socialinio konstrukto svarba, socialinės aplinkos reikšmė patikrinant žinojimo veikimą.

Interviu dėstytojai išsako nuomonę, kad mokykloje būsimi studentai mokosi skirtingai negu tikimasi iš jų probleminiame mokymesi. Pastebima, kad neretai **komandinis darbas mokykloje pasirodo iškreiptu pavidalu**, kai į bendrą darbą ne visi besimokantieji turi įnešti savo svarų indėlį:

Bet, žodžiu, jie kiekvienas galvoja, kad čia kitas pasireišk. Taip jie mokosi. Iš mokyklos tokią patirtį atsineša. Kad čia kažkas galės patinginiauti, kažkas pasiklausyti, o kažkas viską padarys (dėstytoja Danutė).

Pastebima, kad **ankstesnė komandinio darbo patirtis skyrėsi nuo probleminiame mokymesi** akcentuojamos. Studentai atskleidžia, kad anksčiau net ir komandinės užduoties kartais atlikdavo individualiai paeiliui:

Mes kartais pasiskirstydavome, kartais vieni atsiskaitydavo, kartais kiti, ir buvo tokia situacija, kai mes jau buvom labai daug padarę ir pasakėm vienai panelei, kad tu paruošk, ir jinai nepasiruošė, jinai pasiruošė labai atlaidžiai, jinai nesuprato, apie ką šneka, o mes, kaip įpratę būdavom, kad mes padarom, o kiti ilsisi, tai irgi nieko nesiruošėm, tai buvo labai didelė gėda, nes dėstytojas suprato, kad va čia niekas nėra pasiruošęs (Akvilė).

Interviu atskleidžiama, kad universitetinės studijos, kaip ir mokyklinė patirtis, nepabrėžia episteminės įvairovės, kritinių diskusijų svarbos konstruojant žinojimą, taigi, esminių socialinio žinojimo konstravimo idėjų studentai neįsisavina.

Reflektuodami komandinio darbo patirtį dėstytojai pastebi, jog sunku išvengti **nesąžiningumo atvejų**, kai komandos nariai, sąmoningai **neįnešę savo indėlio** į bendrą darbą, **gauna gerą įvertinimą**, nes stiprus lyderis komandoje gali atlikti reikiamus darbus už kitus žmones:

Bet jeigu toje grupėje dirba studentas, kuris mažiau nori dirbti, jis taip pat gauna pakankamai gerą įvertinimą <...> Tai, žodžiu, idėjas iškelia vienas žmogus, ne grupė. Grupė dažniausiai nesukuria kažkokios idėjos. Ir taip jau sakoma, kad grupinis protas nėra aukštesnis negu kad individualus (dėstytoja Eugenija).

Dėstytoja palaiko nuomonę, kad individai kelia idėjas, jos negimsta komandoje. Tačiau idėjų kūrimas yra tik vienas iš komandinio darbo PM metu bruožų. Svarbių komandos narių vaidmenų yra kur kas daugiau. Idėjos yra ir ranguojamos, kritikuojamos, tobulinamos ir pan. Socialinis žinojimo konstravimas neapsiriboja tik idėjų kėlimu, kuris gali būti siejamas su individualiu veiksmu. Pvz., remiantis K. R. Popper (2001) idėjomis, kritinė diskusija atlieka lemiamą vaidmenį žinojimo konstravime.

Probleminiame mokymesi gali būti realizuojami skirtingi darbo grupėje tipai (žr. Faidley et al., 2008), kurie leidžia labiau orientuotis į individualų arba bendrą probleminių klausimų svarstymą. Vis dėlto mokslinėje literatūroje labiausiai akcentuojama, kad sėkminga problemų analizė ir jų sprendimas vyksta derinant individualaus ir komandinio darbo prieigas. Iš interviu duomenų paaiškėjo, kad daugelis studentų komandų būtent taip ir bendradarbiavo, nors abi mokymosi formas derino ir jų derinius vertino gana skirtingai. Interviu duomenys atskleidžia, kad probleminiu mokymusi inicijuotas studentų žinojimo konstravimas vyko įvairiai. Tai padeda suprasti konstruktyvistinės prieigos realioje edukacinėje aplinkoje lankstumą. Vienas iš būdų buvo dirbti bendrai, susirinkus vienoje aplinkoje. Susirinkę kartu studentai pasiskirstydavo darbus ir dirbdavo

tiesiog individualiai, tiek komandoje. Visą laiką **dirbdami bendrai studentai siekė darbo vientisumo**:

Viena iš mūsų turėjo nešiojamą kompiuterį, viena sėdėdavo prie stacionaraus. Ir ten pasiskirstydavome, ką kuri ieškos. Ir va taip ieškodavom. Po to, ką rasdavom, rezultatus viena kitai perskaitydavom. Ir kas tikdavo, į vieną darbą sudėdavom. Viena, kuri buvo ne prie kompiuterio, tai jinai iš knygų informacijos ieškojo <...> Aš manau, kad bendrai dirbant geresni rezultatai būna. Nes turėjau patirčių iš ankstesnių semestrų, tai tikrai po vieną dirbti ir nuobodu yra, ir nemanau, kad taip efektyvu. Nes čia tai grynai dirbom komandoj ir tas darbas būna vientisas ir nuoseklus, o ne taip, kad ten viena apie vieną, kita apie kitą ir tie dalykai kartu nesiriša. Taip matosi, kad fragmentais (Gustė).

Ir tiesiog atrasdavom bendrą laiką ir eidavom visi kartu daryt. Susėsdavom, vieni skaitydavo literatūrą, kiti internete kažko ieškodavo, kiti iš anglų kalbos vertėsi. Taip pasiskirstydavome (Luka).

Toks individualaus ir komandinio darbo derinimo pobūdis neatrodė patrauklus visiems studentams. Kai kurie iš jų pasisakė už dažniausiai probleminiam mokymesi naudojamą modelį, kai individualiai **pasiskirstytus mokymosi klausimus** kiekvienas studentas **analizuoja savarankiškai, o paskui apie juos diskutuoja bendro susitikimo metu**:

Sakykim, man asmeniškai nepatinka, kai visi kartu dirbam. Nes tada, mano manymu, yra eikvojamas laikas <...> Ypač, pavyzdžiui, gerai buvo susirinkti, kai mes jau būdavom ką nors padarę individualiai. <...> Bet be grupėj darbo neišejo irgi (Rokas).

Gal savaiame gavosi tai, kad ir grupėj dirbdavom, eidavom ir į biblioteką, susitikdavome visos kartu darbo kambariuose, rinkdavom tą medžiagą, rašėm kartu ir rekomendacijas. Bet šiaip ir asmeniškai kiekviena individualiai turėdavo kažką atsinešti pasirošus, nes taip susitarėm tiesiog (Vilma).

Man buvo gerai ir namie parašyti, bet man reikėjo ir diskusijose aptarti (Rūta).

Atskleidžiama, kad net pasiskirsčius individualiai atliekamus darbus studentai jausdavo atsakomybę už bendrą produktą ir prireikus padėdavo kitiems komandos nariams. Taigi, **bendradarbiavimas vyko viso mokymosi proceso metu**, ne tik galutinėje problemos sprendimo pateikimo fazėje:

Ir mes, būdavo, kad pasiskirstom, kad tu rašai šitą temą, galbūt, tu šitą. Ir jeigu iškyla kažkokių sunkumų, tai tiesiog kitas žmogus padėdavo, perimdavo, sakydavo „Gal aš šita tema turiu daugiau ką pasakyt, aš ja anksčiau domėjausi ir panašiai“ <...> Ir paskui sudėdavom į vieną, tą tekstą bandydavom sujungti, pako-reguoti (Sigita).

Tačiau pasitaikė atveju, kai gero bendro rezultato siekis studentus pastūmėjo tiesiog **atlikti darbą už kitus grupės narius**:

Kažkas, kas silpniau moka, gali už mūsų pasislėpti. Mes jam: „Gerai, nepada-rei, ką darysi. Aš noriu gero pažymio, tai aš už tave padarysiu“ (Mantė).

Interviu atskleidžiama, kad komandinis darbas vis dėlto redukuojamas į individualų ir svarbiausias jame tampa išoriškai matomas rezultatas – išspręsta problema, nors komandos viduje iškyla didelių sunkumų – vieni studentai neatlieka užduočių, kiti pasitelkia paternalistines priemones – atlieka darbą už komandos narius, taip likdami nusi-vylę komandiniu darbu ir sudarydami sąlygas pasyviems komandos nariams tokią savo poziciją užimti ir toliau.

Kai individualus darbas PM procese turėdavo būti atliktas iš anksto, studentai kar-tais susidurdavo su nesklandumais. Tai būna susiję su vieno ar net visos grupės **neatsa-kingu požiūriu į individualų darbą** arba jo nuvertinimu:

...jeigu paskiri, tarkim, atsinešti informaciją apie tą ir tą, ir jis neatsineša, automatiškai tas grupės darbas sustoja ties ta vieta. Nes tiesiog yra informacijos trūkumas ir, aišku, sunkiau pasidaro. Sutrikdo iš tikrųjų grupės darbą (Skaistė).

Aišku, dažniausiai visi nepasiskaitę ateina (Greta).

Pasitaikė atvejų, kai komandos nariai **bendradarbiavo labai mažai** ir kiekvienas **rengė savo darbo dalį**. Tokį darbo pobūdį kai kurie komandos nariai vertina kaip nepri-imtina:

Nes buvo tas užciklinta, kad aš padarau savo darbą ir viskas. Mano dalis yra, sakykim, įvadas ir viskas, daugiau aš nebedarysiu nieko. Mano darbas yra tyrimo metodas ir viskas. Nebuvo tokio bendrumo. Mes darėm dalimis. Va čia buvo proble-ma pagrindinė (Rasa).

Priėti prie susitarimo apie individualaus ir komandinio darbo derinimą nepa-vyko ir kai kuriose kitose grupėse. Interviu atsispindi stipresnė orientacija į individualų darbą, nes studentams buvo sunku suderinti laiką, kurį jie galėtų leisti problemą analizuo-dami ir sprenddami bendrai:

Ir iš tikrųjų buvo sunku, nes vieni norėjom parašyti savo darbą – labiau susi-grupuoti, išskaidyti darbą į dalis, ir kiekvienas būtų atlikęs savo darbo dalį. Paskui būtumėm sujungę, apjungę kaip į vieną grupės dalyką. Likusi dalis grupės norėjo labiau, kad sėdėti visą laiką kartu ir visą laiką kartu dirbti. O iš tikrųjų ne visiems buvo galimybės, nes visi dirba (Rūta).

Iškilo ir tokia patirtis, kad **visi komandos nariai individualiai rašė tą patį darbą**, o paskui lygino gautus variantus ir ieškojo derinimo galimybių. Tokio darbo pobūdžio privalumus jie įžvelgia lygindami jį su kitų studentų komandų patirtimis:

Kitos grupės tikrai žinau, kad su tragiškai dideliais sunkumas susidūrė, ban-dydami kiekvieno asmens skirtingai interpretuotą gabaliuką paversti vienu darbu. Nes tie asmenys individualiai interpretavo tą savo gabaliuką, kursai nedera prie kito gabaliuko, tarkim (Gvidas).

Iškelta mintis apie individualias interpretacijas, kaip bendro darbo trukdžius. Paste-bima, kad įvairovė yra didelis iššūkis ir jos bandoma išvengti visą darbą atliekant indi-vidualiai, o tada tiesiog lyginant ir išrenkant geriausią variantą. Tokiu atveju socialinis žinojimo konstravimas vyksta labai minimaliai.

Kai kurie studentai savo patirtį, įgytą probleminio mokymosi metu, lygina su anks-čiau sukaupta studijų patirtimi ir pastebi, kad probleminis mokymasis **mažiau siejasi su individualiu lenktyniavimu dėl išorinių motyvų**, pvz., geresnio pažymio, o **labiau akcentuoja užduočių atlikimo kokybę**:

Kai individualiai rašydavom tuos planus ir viską, kažkaip norėdavosi, kad tik geriau, kad tik daugiau medžiagos, kad vos ne pažymį geresnį gauti. Gal iš tikrųjų toks noras būti geresniu už kitus. O čia kažkaip net nebeliko. Iš tikrųjų net nenorėjom, nesistengėm, kad ten būtų pažymys kažkoks labai geras. Tiesiog norėjom viską išanalizuoti, kaip supratom, kaip sugalvojom, kad būtų viskas aiškiai, konkrečiai padaryta. Tiesiog toks buvo orientuotas gal labiau į kokybę tas darbas (Vilma).

Individualistinis požiūris į žinojimą ir studijas komandiniame darbe pakeičiamas išryškėjusia **atsakomybe už bendrą veiklą**:

O kai tu žinai, kad ne tik už save esi atsakingas, bet ir už kitų žmonių, tai stengiesi nepavesti kitų žmonių. Ta atsakomybė tokia yra. Kad ne tik už save, bet ir už kitus (Kornelija).

Tačiau nelygiavertis visų komandos narių indėlis **atsakomybę už grupę kartais skatina vertinti kontroversiškai**:

Kai esi vienas pats už save atsakingas, visada yra geriau negu esi atsakingas už komandą. Ir tai vienas pagrindinių tų probleminio mokymo trūkumų, kiek mes pastebėjom grupėj, tai leidžia pasislėpti mažiau norintiems dirbti žmonėms (Mantė).

Mokslinėje literatūroje vienu iš komandinio darbo privalumų laikoma tai, kad didėja jos narių atsakomybė ne tik už save, bet ir už visą komandą. Vis dėlto empiriniai duomenys neleidžia šio teiginio suabsoliutinti. Kai kada probleminiame mokymesi studentai ne tik neprisiėmė atsakomybės už komandą, bet ir patys už save.

Taigi probleminis mokymasis dėl savo sudėtingumo negali būti redukuojamas į individualų darbą, todėl turėtų būti siekiama abiejų šių mokymosi būdų integracijos. Probleminio mokymosi, kaip susidedančio iš komandinio ir individualaus indėlio, modelį akcentuojantys studentai **abejoja** dėl nuomonės, **kad neprisidedantys prie komandos darbo jos nariai atneša tam tikrą naudą**:

Nes girdėjau komentarų, kad draugė sako „Tai ir gerai, kad to nėra. Tegul nedaro. Mums mažiau vargo, mažiau bumbės, kad čia tas ir tas negerai. Tegul nedaro“. Na, nežinau, ar čia yra geras požiūris, ar negeras (Agnė).

Interviu išsakyta abejonė leidžia kelti prielaidą, jog labai svarbu, kad visi komandos nariai įsitrauktų į bendrą veiklą. Vis dėlto cituojamas atvejis liudija, kad kai kurie studentai vengia kitų kritikos, kuri galbūt nėra konstruktyvi, ir priima kai kurių komandos narių veiksmus kaip vargą, iš kurio lengviausia išsivaduoti jo išvengiant.

Neigiamą komandinės veiklos patirtį apibūdinę studentai yra įsitikinę, kad **kai kurie nariai** įsitraukė į jų komandą tik dėl to, jog **tikėjo, kad darbas bus padarytas ir be jų indėlio**. Tai iškreipia probleminio mokymosi esmę, pagal kurią tik visų komandos narių indėlis gali padėti konstruktyviai analizuoti ir spręsti problemas, socialiai konstruojant žinojimą.

Arba dirbant, tarkim, grupėje jautėsi toksai pasyvus požiūris į visą tą darbą. Vos ne kad „aš žinau, kad vis tiek viskas bus padaryta“, nes mes žiūrim atsakingai (Monika).

Kai buvo sudėtingesnės komandos, buvo labai daug streso ir vargo, tada gausi, kad tu turi daryt darbus už kitus, kas labai yra nemalonu ir erzina, kai pagalvoji, kam aš turiu tai daryti (Akvilė).

Interviu atskleidžia, kad probleminis mokymasis ne visada diegiamas sistemingai. Nors ir sudaromos komandos, kas nusako PM esmę, tačiau socialinė sąveika kai kuriose iš jų silpna, nėra pasidalijimo žinojimu ir diskusijos analizuojant bei sprendžiant problemą.

Dėstytojų nuomone, tai, kad kai kurie studentai **sąmoningai vengia prisidėti prie komandinio darbo** ir tikisi būti įvertinti už kitų indėlį, yra Lietuvos visuomenės problema, atsispindinti ir ugdymo institucijoje:

Aišku, gaunasi kartais, kad ir to darbo už du ar už pusantro arba gal kitą sykį mažiau to darbo, nes visi dirba savo darbą. Nu čia bendražmogiškas dalykas. Nes jeigu visi gyvenime dirbtų savo darbą, tai Lietuvoj būtų žymiai lengviau gyvent. Čia visiems lietuviams reikia šitų dalykų išmokyti (dėstytoja Gražina).

Interviu metu išsakydami pasipiktinimą dėl to, kad kai kurie komandos nariai nepakankamai prisidėjo prie probleminio mokymosi proceso, studentai vis dėlto kartais pripažįsta, jog darbo metu jų **nepritartimas tokiam elgesiui nebuvo išreikštas**, buvo nutylimas:

Aišku, jauti ten kažkokį nepasitenkinimą, kai tu įdedi kažkiek ten darbo. Tarkim, iš vakaro ruošiesi, sėdi prie tų knygų, o kitas – ne, ir dar atėjęs tyli. Tai viduj gal ir sukelia to nepasitenkinimo. Bet garsiai tai tikrai nebuvo sakoma, kad čia negerai (Skaistė).

Pastaroji citata ir neretai studentų akcentuojama mintis, jog „jie negali susipykti, nes jiems ir toliau reikės kartu dirbti“, atspindi susiklosčiusią nekonstruktyvią situaciją, kai vengiant konfliktų nukenčia žinojimo konstravimas, formuojasi negatyvus požiūris į komandinį darbą. Komandinis darbas pripažįstamas kaip pozityvus, kai komanda funkcionuoja sklandžiai, o, susidūrus su problemomis, nėra apie tai diskutuojama, tokiu būdu neužtikrinant komandinio darbo dinamikos ir visą komandos darbą pagrindžiant linijišku priežasties-pasekmės principu. Dažname interviu nuskamba nuomonė, kad susiformavusi komanda pati savaime sąlygoja PM (ne)sėkmę.

4.5.4. Komandos dydžio sąsajos su žinojimo konstravimu

Tyrimo rezultatai, atskleidžiantys komandinio darbo probleminiame mokymesi ypatumus, gali būti papildomi duomenimis, gautais iš studentų atsakymų apie jų komandos narių skaičių. Pasirodo, kiekybinė komandos sudėtis turi nemažai įtakos komandos veiklos kokybei. Kai kuriuose savo pasisakymuose **neveiksmingą probleminio mokymosi procesą** studentai buvo **linkę priskirti per dideliame narių komandoje skaičiui**. Tai svarbūs pastebėjimai, sąmoningai ieškant optimalaus komandos dydžio.

Galbūt nebuvo motyvacijos kitiems žmonėms. Nes tarkim, jeigu trys žmonės, keturi, galbūt didesnė ta motyvacija kartu dirbti. Nes daugiau darbo. O kai penkiese, tai manau, kad yra per daug. Nes buvo taip, kad aš rašiau tą, ką rašiau, ir kolega rašė. Ir mes realiai aprašėm tą patį (Rasa).

Jeigu labiau individualiau viskas būtų buvę, daugiau darbo vienam žmogui, man būtų labiau patikę <...> Bet šiaip tokiam darbui, aš manau, reikia mažiau

žmonių. Mūsų buvo gal kokie šeši. Ir manau, kad netgi dar mažiau galėtų būti. Nes lengviau pasiskirstyti ir darbais, ir visa kita <...> kuo daugiau žmonių, tuo turi viską bendriau daryti ir neatsižvelgti į kiekvieno indėlį (Rokas).

Atskleidžiama, kad didesnėje komandoje susidaro palanki terpė nuomonių niveliavimui, neatskleidžiant individualių požiūrių įvairovės.

Dėstytojų interviu taip pat išsakomas pastebėjimas, kad neretai **narių skaičius PM komandoje buvo per didelis**, kad jie visi produktyviai galėtų dalyvauti problemos analizės ir sprendimo procese:

Nu ten jau akivaizdžiai yra du-trys chorvedžiai, dar du juodadarbiai, o visi kiti šiaip prisišlieję, gal linksmintojo funkciją atliko (dėstytoja Gražina).

Interviu duomenys patvirtina kai kurių autorių akcentuotą idėją, kad komandinis darbas ir problemos mastas turėtų būti glaudžiai susiję. Jeigu problema yra paprasta, verčiau rinktis individualią jos analizės prieigą, o siekiant, kad studentai konstruktyviai dirbtų komandoje, būtina atkreipti dėmesį, jog problema būtų pakankamai kompleksiška. Numatant komandos dydį, matyt, reikėtų ne tik paisyti vyraujančios pedagoginėje-psichologinėje literatūroje nuomonės apie optimalų komandos narių skaičių, tačiau ir atkreipti dėmesį į probleminio mokymosi užduoties kompleksškumą, bandant užtikrinti, kad numatytam komandos narių skaičiui ji bus nei pernelyg paprasta, nei pernelyg sudėtinga.

Anketinės apklausos duomenys (žr. 10 lentelę) atspindi, kad dažniausiai probleminio mokymosi metu studentai dirbo 4–5 žmonių komandoje. Tai pažymėjo 52 proc. respondentų. Taip pat nemaža dalis studentų (20 proc.) mokėsi komandose, kurias sudarė 6–7 nariai. Kai kurios komandos buvo labai mažos (vos 2–3 nariai) arba labai didelės (8–9 nariai).

10 lentelė

Problemio mokymosi komandos narių skaičius (N=342)

PM komandos narių skaičius	Atsakiusių studentų skaičius	Pasiskirstymas procentais
2-3	53	15,5
4-5	179	52,3
6-7	69	20,2
8-9	41	12
Iš viso	342	100

Pastebėta, kad skirtingose studijų programose vyrauja skirtingos tendencijos, susijusios su studentų komandų dydžiais, t. y. ten, kur dalyką studijuoja daug studentų, komandos formuojamos didesnės nei ten, kur studentų grupėje mažai. Šis faktas ir gauti interviu duomenys, atspindintys komandos narių skaičiaus ir komandinio darbo kokybės sąsajas, verčia atkreipti dėmesį į optimalų komandos dydį, siejant jį su analizuojamų problemų kompleksškumu, o ne vien vadovautis studijuojančių tam tikrą dalyką, kuriame diegiamas PM, studentų skaičiumi.

4.6. Problemų sprendimas – socialinis konsensusas vs atrasta tiesa

Vienas iš svarbiausių probleminio mokymosi akcentų yra studijų procese pasireiškianti **episteminė įvairovė**:

Daugiau protų, daugiau skirtingų požiūrių, skirtingų pjūvių ir tai yra labai reikalinga (Gvidas).

Didelės reikšmės teikimas episteminei įvairovei suponuoja prielaidą, kad problemų sprendimas atsiranda ne kaip atrandama tiesa, bet kaip artėjimas prie jos remiantis įvairiais šaltiniais. Toks požiūris artimas K. R. Popperio deklaruotoms idėjoms. Svarbiais šaltiniais PM procese tampa patys besimokantieji, kurių asmeninė ir mokymosi patirtis laiduoja skirtingus požiūrius.

Vis dėlto neretai studentai tvirtinimą apie episteminės įvairovės reikšmę pateikia tik kaip prielaidą, nes realiai jų probleminio mokymosi metu **socialinis žinojimo konstravimas vyko ribotai**, mat ne visi komandos nariai įsitraukė į studijas taip, kaip tikėjosi kiti:

Jei visa komanda būtų dirbusi, gal būtų kokybė pakilus. Gal mes būtume galėję padaryti išsamiau, giliau, gal mes būtumėm labiau atsižvelgę į anglišką literatūrą, daugiau prielaidų, daugiau išvalgų (Agnė).

Ribotas visų komandos narių įsitraukimas į probleminio mokymosi procesą vedė prie to, kad problema buvo nepakankamai giliai ir išsamiai išanalizuota. Vadinas, interviu palaikoma perspektyva, kad problemos sprendimas yra konstruktyvus procesas, kuris gali būti vystomas aktyviai įsitraukiant skirtingiems episteminiams veikėjams.

Konsensuso episteminės įvairovės aplinkoje studentai buvo linkę siekti skirtingai. Kai kuriuose interviu pastebima, kad PM procese iš pradžių **ramios diskusijos virto** daug įtampos komandoje sukėlusiais **ginčiais**, kol galų gale buvo **prieitas kompromisas**:

Daug ginčijomės. Aišku, tas ginčijimasis iš pradžių buvo tokioj gražioj formoj, paskui jis buvo šiek tiek stipresnis <...> Bet paskui ir su tom dviem radom kompromisą ir pakreipėm darbą tiek, kad jis tenkintų tiek mus tris, tiek jas dvi (Rūta).

Prieštaravimas tarp pozityvios atmosferos ir gana aštrių diskusijų komandoje buvo sprendžiamas prioritetu pasirenkant **aiškų nuomonių išsakymą**, o ne nutylėjimą dėl ramaus sambūvio. Toks darbo komandoje pobūdis interviu vertinamas gana pozityviai, nes jis ugdo svarbius gebėjimus ir **didina problemos sprendimo kokybę**:

O tas darbas, tai bent jau aš paaugau tuo, kad mokėti ieškoti kompromisų su žmonėm, kad ir kiek jie kitokie būtų <...> Išmokau labiau argumentuot savo nuomonę, ją labiau racionalizuoti, suprasti, ko pati noriu (Rūta).

Bet dabar gal ir gerai, kad buvo tokia grupė, nes gavom gerą įvertinimą. O kita grupė, kurie galbūt būtų buvę labiau atsipalaidavę ir mažę „Ai, padarysim rytoj, ne šiandien“, tai būtų tiesiog rezultatas buvęs prastesnis, nors grupėje būtų buvę labai gera (Rūta).

Pastebima, kad **dėl gero rezultato**, pagrįsto įvairiomis perspektyvomis, **verta kurti heterogenines komandas**, o ne paisyti stabilių draugystės ryšių:

Jie nori su savo draugais būti toj grupelėj. Tačiau reikia išmaišyti, kad jų būtų kuo įmanoma įvairesnių žmonių, įvairesnių požiūrių (Vilija).

Kai kurie studentai pastebi, kad diskusijose jiems tekdavo ne tik derinti skirtingas nuomones, bet ir nutylėti savo turimą. Toks požiūris kilo iš įsitikinimo, kad prieštaringos nuomonės kertasi tarpusavyje ir yra nesuderinamos, todėl siekiama iš anksto užkirsti kelią galimai priešpriešai. Studentai įsitikinę, kad tokiu būdu jie sukuria pozityvią atmosferą komandoje ir **nepateikia savo nuomonės kaip vienintelės tiesos**:

Kartais ir norisi kaip tik paprieštaraut. Šiaip iš tikrųjų stengies dar kažką ir panašaus pasakyt, bet ir savo įdėti (Lina).

Atrodo, tu žinai, atrodo, norėtum pasakyti, bet ir kiti reiškia savo nuomonę. Ir visą laiką toks kaip prieštaravimas gaunasi. Ir kitą kartą galvoji, gal geriau tada dabar patylėti, tegul. Tai nenorėdama, kad tiesiog grupės nariai galvotų, jog jų nuomonė yra netinkama ar tik mano yra teisinga, tai kartais tiesiog ir nutylėdavau. Nors eigoje tiesiog gindavau ir savo nuomonę. Tiesiog jos nereikšdavau kategoriškai, kad nesusidarytų tokios nuomonės apie mane kokios nors neigiamos ar kaip vienintelės ir teisingos grupėje (Monika).

Kitoje komandoje taip pat atskleidžiama, kad viena nuomonė negali būti teisinga, tačiau čia išsakomos pozicijos yra labiau ginamos, **konsensuą stengiamasi rasti išklaušius nuomonių įvairovę**:

...mes šešiese buvom ir visų skirtingos nuomonės, kaip spręsti tą problemą. Ir pavyzdžiui, vienas vienaip galvoja, kitas iš viso nebuvo susidūręs su tuo. Aš buvau asmeniškai susidūręs „X“ įmonėje su tuo atveju ir aš sakau, kaip daryti. Aš teigiu, kaip darytų „X“ įmonė, bet yra ir kitų variantų, kaip daryti. Ir pavyzdžiui, nebūtinai tas variantas, kurį aš sakiau, yra tinkamas tam (Tomas).

Interviu ištraukoje studentas pastebi, kad jo praktinė patirtis dirbant įmonėje padėjo jam probleminiame mokymesi, nes jis galėjo remtis turima patirtimi. Vis dėlto suvokiama, kad šios patirties negalima suabsoliutinti, kaip visuotinai galiojančios tiesos. Taigi, komanda turi pakankamai galimybių konstruoti sprendimą pati.

Interviu atskleidžiamos dvi **problemiškos perspektyvos ieškant konsensuso**. Viena iš jų – **pernelyg aktyvūs ginčai**, kita – **komformistinis požiūris** į problemos analizę ir sprendimą. Abiem atvejais tenka ieškoti konstruktyvios išeities. Pirmuoju atveju diskusijas nutraukti prieš prasidedant ginčui, o antruoju – suteikti visiems komandos nariams galimybę pasisakyti, tinkamais klausimais išprovokuoti jų nuomonės raišką:

Kadangi kiti turi problemų keliant diskusijas. Jie nemoka nutraukti arba laviruoti. Ir diskusija kartais virsta ginču. Pas mus to nebuvo, nes visos diskusijos iš tikrųjų prieš pačią pykčio kulminaciją, jeigu taip galima pasakyti, būdavo nutraukiamos ir būdavo pereinama prie kitų visai (Goda).

Tiesiog reikia žinoti, ką jam pasakyti, kad jisai išsakytų savo nuomonę. Ir diskusijose dalyvavo ir tie, kas linkę prisitaikyti (Goda).

Problemų sprendimas diskutuojant, derinant pozicijas, pasitelkiant įvairius šaltinius ir tokiu būdu siekiant prieiti konsensuą daugeliui studentų pasirodė neįprastas. Interviu problemų **sprendimo sunkumai susiejami tiek su patirtimi**, atsinešta iš mokyklos, ku-

riuje nereikėdavo reikšti savo nuomonės, **ties su baime**, vyraujančia pirmuose studijų kursuose:

Mokyklų būdavo viskas sukramtyta ir paduota, reikėdavo pasiimti iš mokytojo ir tai tingėdavom. O čia turi pats pasukti galvą universitete. <...> Probleminį mokymą taikyti reikėtų, čia mano asmenine nuomone, tik trečiam-ketvirtam kurse. Nes pirmam-antram kurse tu dar esi fuksas, visko bijai, neišspęsi (Tomas).

Inovacijų baime ir nenoru kelti netipiškas idėjas studentai **pagrindžia** komandos **priimto sprendimo neoriginalumą**. Įprasta mokymosi patirtis, kuriai būdinga įsisavinti jau paruoštus rezultatus, sukelia sunkumų, kai studentai patys turi organizuoti procesą, kurio metu siekia problemos sprendimo:

Bijo jos, nenori jokių inovacijų, kažko tai labai labai, jos nori pačiu lengviausiu, pačiu paprasčiausiu keliu. Už tai galbūt ir tas įvertinimas nėra toks aukštas galų gale, nes nėra labai kažkokių įdomių idėjų. Nes viskas eina per idėjas. O jos nori tokio paprastesnio, greitesnio, mažiau kad darbo reikalautų. Tai ne visą laiką tas kelias yra geriausias (Vilija).

Užsimenama apie tradicinėse studijose vyraujančią **aiškumą ir apibrėžtumą**, kurią probleminiame mokymesi **pakeitė sumišimas**, sąlygotas studentams suteiktos laisvės ir iniciatyvos:

Buvo pateikti keletas kriterijų, kažkiek užvesta ant kelio, bet pagrinde tai buvo grynai mūsų laisvas pasirinkimas, kaip mes tai norim. Todėl buvo nemažai tokio sąmyšio pradžioj, nes buvo neaišku, ką iš tikrųjų reikia daryt, nes mes gi dažniausiai būnam įpratę, kad mums vos ne papunkčiui yra sudėliota, ką mes turim padaryt, o čia jau grynai savarankiškai improvizuot ir žiūrėt (Akvilė).

Atsidūrę neapibrėžtoje situacijoje kai kurie studentai stengėsi patys atlikti tas funkcijas, kurias buvo įpratę matyti atliekamas dėstytojo. Taigi, jie aiškino vieni kitiems, mokė vieni kitus. Tačiau šalia to pastebima, jog labai svarbiais mokymosi komponentais tapo supratimas ir informacijos papildymas savomis išvalgomis. Galima kelti prielaidą, jog kai kuriose probleminio mokymosi komandose priimant sprendimus glaudžiai derėjo tiek objektyvistinis požiūris **į mokymąsi – paaiškinti kitiems, atskleisti tiesą**, tiek (inter)subjektyvistinis-interpretacinis, **pagrįstas kiekvieno komandos nario supratimu ir jo pasidalijimu**:

Viena su kita bendravom ir aiškinom. Tas labai padėjo. Kad visos trys mes labai gilinomės ir stengėmės viena kitai išaiškint, kiek pačios supratom. Ten iš naujo skaidres perskaitinėjom. Ir dalinomės, kiekviena papildėm, ką supratom (Gustė).

Interviu metu atskleidžiama, kad kai kuriose komandose problemų sprendimo priėmimas vyko kaip ciklinis procesas, **kai prie sprendimo grįžtama ir jis vėl koreguojamas**. Tai vienas iš produktyviausių probleminio mokymosi variantų, atskleidžiančių vienos galutinės tiesos nebuvimo idėją ir socialinio žinojimo konstravimo reikšmę:

Ir tai kiek kartų dar koregavom, tai labai labai daug (Agnė).

Kai kuriuose interviu pastebima, kad **ciklinis problemos analizės ir sprendimo priėmimo procesas** buvo vertinamas **kaip potenciali PM galimybė**, kuria studentai vis dėlto nesinaudojo:

Mes kažkaip parašëm ir daugiau nesigilinom. Man atrodo, jeigu būtumëm iš naujo kažką vartę, skaite, tikrai būtų reikėję keisti ir naujų faktų atsirastų. Bet kadangi mes to nedarëm, tai nereikėjo keisti (Gustė).

Studentų požiūrį į problemos sprendimą gali padėti suprasti dėstytojų išsakomos išvalgos. Kai kurie dėstytojai pastebi, kad jiems **studentų priimtas problemos sprendimas neatrodo pakankamai geras**, ne visai atitinkantis dėstytojo lūkesčius, netinkamas įgyvendinti praktikoje:

...pati įsivaizduot, koks vis dėlto turėtų būti tas rezultatas ir jiems truputėlį nusakyt. Sakau, taip, kaip aš įsivaizdavau iš tikrųjų, tai mano lūkesčių iki galo taip neatitiko <...> Tai mano galva, aš kai žiūriu, tai man atrodo, kad tai realiai praktikai iš tikrųjų jis dar po gerokų korekcijų galėtų būti tinkamas (dėstytoja Dalia).

Interviu ištraukoje atsispindi dėstytojos išankstinis PM rezultato suvokimas, kurį ji bandė perteikti ir studentams. Tokiu būdu apribojamos studentų galimybės aktyviai konstruoti savo žinojimą. Dėstytoja pastebi, kad **sprendimas**, pasiektas studentų, **nebuvo tinkamas įgyvendinti praktikoje**. Tačiau analizuojamu atveju studentai neturėjo galimybės sąveikauti su praktikos pasauliu, taigi, ir išbandyti savo sprendimo, išsiklausyti į žmonių, artimai susidūrusių su analizuojama problema, pozicijas. Problemos analizavimas akademinėje aplinkoje susiaurino studentų sprendimo galimybes.

Dėstytoja vis dėlto linkusi problemos **sprendimo nesėkmės prisiimti sau**, kaip nepakankamo savo vaidmens išraišką:

Tai gal ir dėl to, kad man reikėjo truputėlį kažkaip rast būdą, kaip pažiūrėt, kaip vis dėlto jie ten dirba. Tarpinius tokius kažkokius rezultatus šiek tiek pačiai pamatyt ir užbėgt už akių gal, nukreipt kažkur. Gal iš tikrųjų mano vaidmens ir pritrūko šiek tiek, dabar kai galvoju (dėstytoja Dalia).

Dėstytojos pastebėjimai svarbūs siekiant, kad studentai priimtų sprendimą, artimą jos, kaip mokslo pasaulio atstovės, pozicijai. Vis dėlto, jeigu yra orientuojamasi į socialinį žinojimo konstravimą, svarbu studentams sudaryti sąlygas susidurti su realiu autentišku kontekstu.

Kai kurie dėstytojai ypač orientuojasi į studentų mokymą(si) **priimti teisingą sprendimą**, kuris pasidaro akivaizdus, įvaldžius tam tikrą modelį:

Ir tas racionalusis požiūris moko vadovą, kaip jis turėtų elgtis, kokius žingsnius praeit, kokius kiekvienam tam žingsnyj darbus turi padaryti, kaip jis juos turi padaryti, kaip jam nedaryti klaidų. Ir tas požiūris veda į tai, kad jeigu tu tą visą atliksi, tai tu tada priimsi teisingą sprendimą (dėstytoja Aldona).

Panašiai R. M. Harden ir M. H. Davis (1998) apibūdino probleminį mokymąsi, pagrįsdami jį *taisyklės/pavyzdžio* principu. Problemos sprendimo taisyklė yra pristatoma iš pradžių, tada pateikiamas problemos pavyzdys. Vis dėlto toks PM variantas yra orientuotas į rėmimąsi tam tikru objektyviu tiesos apibrėžtumu.

Kiti dėstytojai pastebi, kad **studentai patys yra linkę į vieno „teisingo“ sprendimo paieškas**. Tikima, kad tas sprendimas yra jau „užkoduotas“ dėstytojo galvoje ir jį reikia bandyti „atspėti“:

Tarkim, aš tikrai sakiau: „Galit atlikti užduotį šitaip. Bet jeigu sugalvosit patys kažką kitaip, tikrai darykit“. Ta nežinomybė jiems sukelia labai didelį nepasiti-

kėjimą, pasimetimą. Ir tada jie nebežino, kaip čia reikia daryti. Nes lyg ir gaunasi, kad jie vis tiek nori atlikti užduotį taip, kaip tikisi dėstytojas, nes jie bus vertinami pagal dėstytojo kažkokius reikalavimus (dėstytoja Donata).

Interviu ištrauka leidžia kelti prielaidą, kad studijų proceso dalyviai nenoriai priima neapibrėžtumą ir galimybę analizuoti problemas, neprisirišant prie objektyvios tiesos kriterijų. Dėstytojos pasisakyme galima išvelti būtinybę PM taikyti kaip išties strategiją, nes vertinimo, neorientuoto į besimokantįjį kontekste (kai vertinimo kriterijus nustato dėstytojas), studentų raginimas priimti savitą problemos sprendimą netenka prasmės.

4.7. Studentų ir dėstytojų vaidmenų kaita ir galios santykių virsmo patirtys

4.7.1. Studentų patirtys organizuojant probleminio mokymosi procesą

Probleminis mokymasis suteikia studentams galimybę iš tradicinių žinių vartotojų tapti žinojimo kūrėjais. Dėl to jie įgyja galią aktyviai dalyvauti organizuojant studijų procesą, o ne pasyviai naudotis tik jo rezultatais.

Studentai pastebi, kad **universitetinėse studijose galiojanti tvarka** labiau akcentuoja mokymosi rezultata, o ne procesą. Tokia tvarka kritikuojama kaip **laikiną rezultatą teikianti**, tačiau **neugdanti svarbių mokantis visą gyvenimą perkeliamųjų kompetencijų**, į ką orientavosi probleminio mokymosi procesas:

Kaip suprantu, iš tos inercijos, su kuria mes susiduriame universitete su tais grupiniais darbais, tikrai neretas net nesusimąsto apie tai ir daro kaip galutinį produktą. Viskas tvarkoj tikrai tam kartui, nes tai nežaidžia visur ir ateityje kažkur, tarkim. Mat kaip šito projekto atžvilgiu matau, kad tai stiprios žinios ateičiai, kad tai buvo fundamentaliai svarbu (Gvidas).

Kai kurie studentai pastebi, kad ir PM komandoje, iškilus organizaciniams sunkumams, jie, kaip įprasta, daugiau **orientavosi ne į darbo procesą, bet į rezultatą**:

Bet vėlgi mano tie kolegos buvo užsiėmę. Tai kažkaip buvo sunku suderinti, kad visiems tas kažkoks laikas tiktų. Dėl to taip ir buvo prasčiau <...> Mes galbūt tiesiog stengėmės padaryti darbą. Nebuvo ten tų diskusijų aršiu, nei nieko tokio (Rasa).

Žinojimo konstravimas vis dėlto yra stipriai į procesą orientuotas, pabrėžiantis diskusijų reikšmę, todėl orientuojami į atliktą darbą, kaip galutinę tiesą, o ne į procesą, kaip jos siekimą.

Organizaciniai dalykai studentams buvo **ypač sudėtingi**, nes tokia patirtis nauja ir neiįprasta universitetinėse studijose, kur daugiausia dėmesio skiriama moksliniams rezultatams įsisavinti, o ne organizuoti jų pasiekimo procesą:

[Sunkumai] galbūt ne dalykiniai, bet tiesiog kontaktavimas su žmonėmis. Mūsų daugiau žmonių buvo, gal šeši ar septyni. Kaip visus vienu metu surinkti į vieną vietą. Aišku, yra tas ir interaktyvus bendravimas, bet irgi ne visi vienu metu gali (Sigita).

Studentų aktyvumas derinant komandinio darbo **organizavimą ir informacijos analizę** buvo **žymiai didesnis** negu įprastose studijose, kur žinojimas pateikiamas kaip užfiksuota mokslo žinių sistema:

Nes mes išmokom sisteminti duomenis, nuosekliai viską susidėti. Ir, aišku, ten viskas, ta mąstysena visai kitaip eina ir tu jau komandinį tą darbą, viską derini ir tu mokais iš to. O kad sėdi, tu gauni informaciją susistemintą ir tu mokaisi (Vaiva).

Kai kurie studentai pozityviai įvertino galimybę patiems organizuoti savo studijas dėl **atsiradusios laisvės**, išnykusių suvaržymų, siejančių mokslinį žinojimą su jo įgijimu akademinėje aplinkoje:

Šiaip kas antrą savaitę būdavo probleminiai seminarai, bet mes susitikdavome beveik kiekvieną savaitę po vieną kartą, nes reikėdavo ar tai kažkokios medžiagos, ar dar kažko. Tai ar bibliotekoj, ar pas kažką namuose, ar kažkur. Tiesiog tokia truputėlį laisvė buvo nuo to, kad nereikėtų sėdėti tose auditorijose ir ten kažką daryti. Truputį laisviau ir kažkaip gal darbas truputį lengviau ėjosi (Vilma).

Interviu dėstytojai pastebi, kad probleminiame mokymesi studentai **igyja** ne tik problemų sprendimo, bet ir **perkeliamųjų gebėjimų**, kurių pradžioje labai trūksta dėl kitos mokymosi patirties:

Tai iš tikrųjų ne tik kaip pačią problemą spręsti, bet kaip tarpusavyje spręsti ją. Tai jie sugaišo pusę praktiškai semestro to laiko, kol jie rado tą būdą, kaip iš viso su tuo reik dirbti. O paskui sako: „Kai jau mes pradėjom kažkaip dirbti, atsiradom kažkokį ritmą darbo, tai tada kažkaip ir paaiškėjo, kaip tą problemą reikia spręsti“ (dėstytoja Dalia).

Interviu atskleidžiama PM patirtis, kai besimokantieji patys ieškojo jiems priimtinausio studijų ir žinojimo konstravimo būdo. Dėstytojos cituojami studentų žodžiai atspindi, kad komandinį darbą jie suvokė kaip artimai susijusį su pačia probleminio mokymosi esme. Atradus komandinio darbo ritmą priartėjama prie problemos sprendimo. Tai nurodo, kad socialinio žinojimo konstravimo procese beveik neatskiriamai susijungia mokslinis žinojimas (suponuojantis problemos sprendimą) ir žinojimas, artimiau susijęs su kasdiene veikla, sugebėjimu bendradarbiauti įvairių žmonių komandoje.

Vis dėlto dėstytojos interviu atskleidžiama nuostaba dėl to, kad studentai negebėjo dirbti komandoje ir jiems **prireikė labai konkrečių instrukcijų** norint organizuoti savo studijų procesą. Galima kelti prielaidą, kad šių studentų ankstesnis įprastas mokymosi būdas skyrėsi nuo PM siūlomo, todėl atsirado daug neaiškumų.

Aš iš tikrųjų nežinojau, kad jie taip nemoka dirbti grupėje. Kad nelabai moka, tai aš įtariau. Bet kad taip nemoka iš tikrųjų, kad reikia labai elementarius dalykus paaiškinti taip, kaip aš jiems aiškinau, kaip vaikams, apie darbą grupėje, apie tuos vaidmenis, atsiskaitymą ir taip toliau (dėstytoja Dalia).

Dėstytoja pastebi, kad studentams daug dalykų, susijusių su komandiniu darbu, teko aiškinti. Aiškinimas suponuoja objektyvios tiesos buvimą, todėl skiriasi nuo supratimo, kuris galėtų įgalinti pačius besimokančiuosius reflektuoti savo veiklą. Kai aiškinimas užima didelę pedagoginės intervencijos dalį, studijos mažai kuo skiriasi nuo tradicinių, jos vyksta pagal instrukcijas ir socialinis žinojimo konstravimas remiasi ne pačių studentų

iniciatyva, kilusia iš sąveikos su socialine aplinka, tačiau iš dėstytojo supratimo, koks turi būti komandinis darbas.

Sunkumų analizuojant ir sprendžiant problemas iškilo ir dėl studentų negebėjimo organizuoti savo mokymosi proceso. **Orientacija į rezultata**, kuri reikia įsisavinti tradicinio mokymosi procese, studentams suteikia **labai mažai žinojimo ir patirties, kaip tą rezultata pasiekti**:

Gal jie iš tikrųjų neturi to igūdžio, kaip planuoti tą darbą. Kokia yra reikšmė, kaip labai svarbu yra ir čia irgi dirbti. Nesvarbu, kad tu turi tos laisvės labai daug, bet dirbti tikrai kryptingai, teisingai, racionaliai ir taip toliau. Jie gal truputėlį per chaotiškai, per stichiškai jie blaškėsi (dėstytoja Dalia).

Tai, kad komandinis darbas buvo mažai organizuojamas iš išorės, sukėlė studentams nemažų sunkumų. Komandose, kuriose dėstytojo vaidmuo buvo silpnesnis ir neorientuotas į aiškinimą, kaip elgtis, **studentai jautė dėstytojo intervencijos stygių**:

Gal mus pervertina, nes jie [dėstytojais – J. L.] mano, kad mes esam pakankamai sąmoningi susitvarkyti viduj. Tai, kas vyksta viduj, tai yra tiesiog juodoji skylė (Agnė).

Studentės nuomone, komandos viduje vykstantys procesai yra išoriškai nematomi, paslėpti. Tiesa, studentai dažniausiai nelinkę jų viešinti PM darbo metu, nes tai gali pakenkti jų santykiams. Todėl siekiama pademonstruoti išoriškai gražų rezultata, nors vidinis procesas vyksta pagal visiškai kitokią logiką, nei potencialiai numato PM principai. Komandoje buvo ryškus nesusikalbėjimo atvejis, kuris galų gale sąlygojo, kad visą darbą atliko pora komandos narių, o bendras darbas buvo puikiai įvertintas. Šie ir panašūs pastebėjimai atspindi, kad studijų patirtyje nepelnytai ignoruojamas pats procesas, o svarbiu laikomas (dažnai ir pažymiu vertinamas) tik rezultatas.

Studentės patirtis sudarė prielaidas susiformuoti nuomonei, kad komandinio darbo procesas – „juodoji skylė“ turi būti tam tikru būdu apšviesta. Vienas iš pasiūlymų, išvengiant papildomo krūvio dėstytojams, buvo **skirti tutorių iš komandos narių**, kuris galėtų būti aktyviu tarpininku tarp dėstytojų ir studentų:

Man asmeniškai dėstytojų gaila, jeigu jiems užkraut grupės stebėjimą. Gal, nežinau, paimt kažkokią specifika, kad vienas iš grupės yra išrenkamas stebinčiuoju (Agnė).

Pastebima, kad dirbant su žmonėmis tiek ugdymo institucijoje, tiek už jos ribų iškyla panašių problemų. Iš savo komandinio darbo probleminiame mokymesi patirties studentai daro išvadas, kad būtina atkreipti dėmesį į konfliktų sprendimą, lyderystės klausimus, atsakomybės prisiėmimą, komunikavimą komandoje. Neretai studentai apgailestauja, kad jiems šių dalykų teko mokytis „bandymų ir klaidų būdu“. Išsakomi pageidavimai, kad **universitete būtų galimybė lankyti kursus, kuriuose būtų plačiau supažindinama su komandinio darbo specifika**, nes daugelio patirtis mokymosi institucijoje šiuo aspektu yra menka:

Visuose grupiniuose darbuose, ar tai būtų studentų darbo grupė, ar tai būtų grupė darbuotojų kontoroje dirbančių kartu, visur kyla tos pačios problemos <...> šitoj vietoj reiktų išmokti mums būtent bendradarbiauti, spręsti konfliktų problemas, kažkam tai prisiimti lyderystę, kažkam tai prisiimti atsakomybę arba kažkam

bandyti visus taikyti ar bandyti kažkam komunikuoti, kad visi pasitemptų ir panašiai (Gvidas).

Interviu ištrauka atskleidžia, kad studijų procese ir apskritai gyvenime reikalingas žinojimas apie grupinio darbo procesus. Vis dėlto keliama idėja ir įgyjant tokio pobūdžio žinojimą orientuotis į akademiškumą – lankyti kursus apie tai, sužinoti bendrus dėsningumus. Galima pastebėti, kad studentai neigiamai atsiliepia apie mokymąsi bandant ir klystant, o labiau siekia įgyti apibendrintų žinių. Tai atspindi skirtingų diskursų koegzistavimą. Iš vienos pusės pripažįstama, kad studijų aplinkoje svarbus žinojimas, kuris aktualizuojamas ir visos visuomenės gyvenime. Iš kitos pusės, šį žinojimą siekiama įgyti ne konstruojant, kai sprendžiamos realios problemos, bet perimant iš autoritetinių akademinės aplinkos šaltinių.

Studentai pastebi, kad dėl socialinių mokslų specifikos, sąlygojančios jų darbą su kitais žmonėmis, probleminio mokymosi metu įgytos kompetencijos buvo ypač svarbios. Įvairių studijų programų studentai pastebi, kad **kiekvieno jų profesinis kelias siejasi su bendradarbiavimu**, jie patys turi tapti komandos nariais, kad priimtų sprendimus, derančius su klientų pageidavimais:

viešieji ryšiai reikalauja nemažai komandinio darbo, nes vis tiek ateityje tau reikės dirbti komandoje. <...> turi bendrauti su klientais ir turi išmokti išgirsti juos ką jie, ko jie nori? Negali sakyti, aš priėmiau sprendimą individualiai, aš padariau jums strategiją. Ne, turi girdėti, ką jie sako, ko jie nori, kaip jiems atrodo galbūt <...> vyksta komunikacija (Akvilė).

...manau, kas liečia mūsų ateitį, mes visą laiką nedirbsim vieni, vien tik individualiai. Tai šiuo atveju, manau, tai bus privalumas, kad mes dirbam grupėse, kad mes mokam suderinti skirtingus požiūrius ir kažkaip priėti vieningos tos bendros nuomonės (Sigita).

Edukologijos krypties studentai pastebi, kad jiems svarbu mokytis komandinio darbo ne tik dėl to, kad vėliau turės dirbti kolektyve, bet ir todėl, kad **turės bendradarbiaujančius kolektyvus kurti** savo auklėtinių ar mokinių tarpe:

Žmogus, kuris nori dirbti su vaikais, tuo labiau su darželio vaikais, net ne su pradinėse klasių mokiniais, jis turi mokėti dirbti ir komandoje. Nes tai vis tiek darbas su vaikais. Vaikai ir yra komanda. O nuo ko pirmiausiai mes tai išmokstame? Dirbdami su vyresniais žmonėmis, su kuriais yra truputėlį lengviau, kadangi jie iškart išsako savo nuomonę ir su jais reikia apsitarti. O su vaikais gali būti sunkiau ir universitete mes to turime išmokti (Goda).

Taigi, studentai pastebi, kad jų profesinės veiklos procese labai svarbu ne tik patiems bendradarbiauti, bet ir įgalinti tai daryti kitus.

Interviu pabrėžiama, kad universitete įgyta **komandinio darbo patirtis pasitarnauja ir kitose aplinkose**, kuriose tenka bendrauti ir bendradarbiauti su įvairiais žmonėmis:

Ir žmonėms, kurie iki tol neturi problemų, universitete dirba grupėje, komandoje, jie neturi problemų ir išėję į praktiką. Žmonės, kurie vengia grupinio darbo, jie labai iš tikrųjų kartais ir padejuoja, kad yra labai sunku. Nes sunku susitarti su mokytojais, sunku susikalbėti su mokiniais. O tai yra tiesiog patirties stoka (Goda).

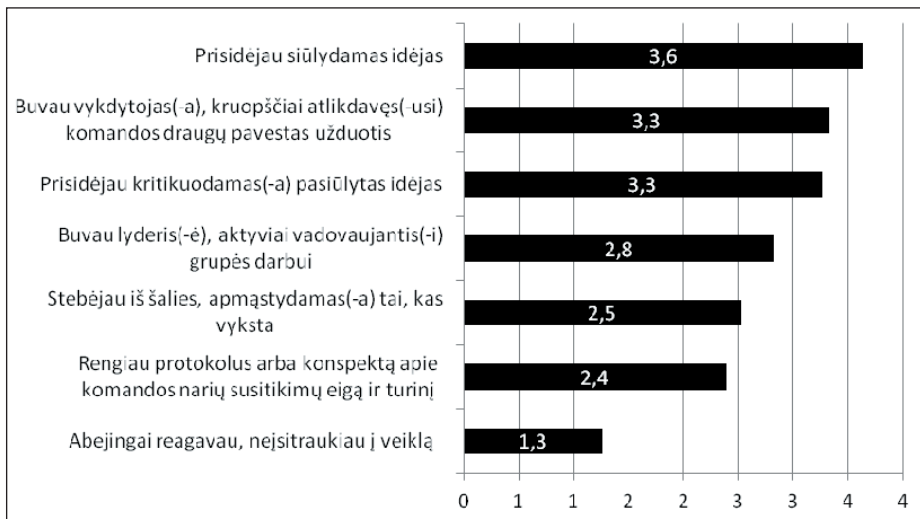
Pastebima, kad komandinio darbo nauda nėra greitai pastebima ir akivaizdi, tačiau išsakoma nuomonė, kad įgiję komandinio darbo gebėjimų studentai **galėtų padėti keisti šiandieninę mokykloje paplitusį nekonstruktyvų bendravimą:**

...gal dar visus metus nesimatys ta tokia nauda. Nes tai nėra dalykas, kuris greit pasimato. Nes žmonės dar neturi patirties tam. Bet po metų, po dviejų iš to bus taip, kad studentai kai įpras, jie po to nebegalės dirbti. Jie mokės, ypač pedagogai, mokės suburti savo klasės grupę, kuri dirbs vieningai, kuri bus vieninga, o nebus susiskaldę žmonės, kurie grupelėmis. Kaip dabar dažnai yra, kad klasėje kažkokios grupelės, kažkokios kaip ir sektos, kažkas tokio. Vietoj to, kad kiekvienas būtų, kaip sakoma, visi už vieną, vienas už visus (Goda).

Studentų interviu atskleidžia, kad praktinis komandinio darbo organizavimas jiems svarbus ne tik kaip laikinas, konkretų dalyką studijuoti padedantis procesas, bet tai ir patirtis, kuri bus svarbi jų, kaip socialinių mokslų atstovų, profesinėje veikloje.

4.7.2. Studentų vaidmenys ir jų reikšmė kuriant naujus galios santykius

Atliekant anketinę apklausą studentų buvo prašoma įvertinti, kokie jų vaidmenys PM komandoje reikšėsi labiausiai. Respondentai galėjo įvertinti savo vaidmenų raišką nuo 1 (*visai nepasireiškė*) iki 5 (*labai stipriai pasireiškė*). Studentų vaidmenų PM komandoje reitingas pateikiamas 4 pav. Respondentų nuomone, prie probleminio mokymosi komandos veiklos jie **labiausiai prisidėjo siūlydami idėjas**. Net 96 proc. respondentų pažymėjo, kad toks jų vaidmuo pasireiškė (nuo *pasireiškė* iki *labai stipriai pasireiškė*) PM komandoje. Probleminio mokymosi procesas yra aiškiai susijęs su minčių lietaus bei smegenų šturmo metodais. Dažnai jie taikomi tik gavus ar identifikavus problemą ir pasitelkiant ankstesnį žinojimą. Idėjų išsakymas vyksta ir tolesniuose problemos analizės bei sprendimo etapuose, kai studentai grįžta į komandą po individualaus darbo fazės ir pristato savo atrastas idėjas, testuoja jas išsakydami kitiems. Panašus procesas vyksta ir probleminio mokymosi pabaigoje, kai studentai siūlo savo idėjas siekdami priimti veiksmingiausią problemos sprendimą. Taigi, aukštai studentų įvertintas idėjų siūlymo vaidmuo gali pasitarnauti kaip rodiklis, kad probleminis mokymasis daugelyje komandų vyko neprasilenkdamas su jo esminiais reikalavimais – visiems komandos nariams lygiateisiškai dalyvauti diskusijoje. 4 proc. respondentų išsakė nuomonę, kad jų vaidmuo prisidėti prie PM komandos veiklos siūlant idėjas pasireiškė mažai. Iš interviu duomenų aiškėja, kad kai kuriais atvejais studentai patys nerodė iniciatyvos siūlyti idėjas, o kiti atvejai siejosi su kai kurių studentų idėjų ignoravimu probleminiame mokymesi. Nors ir labai reti, šie atvejai yra verti dėmesio, siekiant užtikrinti episteminę įvairovę ir lygybę kiekvienoje PM komandoje. Pozityviai vertinamas tas faktas, kad neatsirado nė vieno probleminio mokymosi dalyvio, kuris teigtų, jog jo vaidmuo prisidėti prie komandinio darbo siūlant idėjas visai nepasireiškė.



4 pav. Studentų vaidmenys probleminio mokymosi komandose (N=342)

Antrasis pagal svarbą studentų vaidmuo PM komandose buvo **vykdytojo**, kruopščiai atlikdavusio komandos narių pavestas užduotis. Kad toks jų **vaidmuo** pasireiškė PM procese, patvirtino 82 proc. respondentų. Tai, kad didžioji dauguma studentų buvo kitų komandos narių pavestų užduočių vykdytojai, nebūtinai reiškia jų pasyvų vaidmenį, iniciatyvos stoką. Atkreipiant dėmesį, kad beveik visi studentai sutinka, jog prie PM proceso jie prisidėjo siūlydami idėjas, vykdytojo vaidmuo gali būti traktuojamas kaip bendradarbiavimo komandoje išraiška, kai visi nariai grupėje turėjo tiek galimybę išsakyti savo nuomonę, tiek pareigą atlikti grupės deleguotas užduotis. Probleminis mokymasis būtent ir numato, kad komandoje studentai kels savo mokymosi uždavinius ir juos pasidalys.

Taip pat aukštai pagal svarbą kaip vykdytojo vaidmenį respondentai įvertino ir savo kaip **pasiūlytų idėjų kritiko vaidmenį** PM komandoje. Šis vaidmuo siejasi su idėjų generavimo veikla, nes probleminis mokymasis reikalauja, jog iš daugybės pasiūlytų idėjų būtų atrinktos pačios perspektyviausios, t. y., reikalinga ne tik idėjų gausa, bet ir kritinis jų testavimas komandoje. Taigi, beveik visi PM komandų nariai prisidėjo siūlydami idėjas, didžioji respondentų dalis (apie 84 proc.) taip pat atliko svarbų vaidmenį šių idėjų atrankos procese. Tai, kad pirmuosius tris aptartus uždavinius, kurie iš pirmo žvilgsnio atrodo gana skirtingi, gebėjo atlikti dauguma studentų, rodo jų aktyvų dalyvavimą probleminio mokymosi procese, sąmoningai įsitraukiant į skirtingus, tačiau vienodai svarbius probleminio mokymosi etapus.

Kiek daugiau nei pusė respondentų (61 proc.) teigė, kad PM komandoje jie atliko **lyderio**, aktyviai vadovaujančio grupės darbui, **vaidmenį**. Tiesa, tik 7 proc. respondentų pažymėjo, jog toks jų vaidmuo pasireiškė labai stipriai. Remiantis tyrimo duomenimis, galima daryti prielaidą, jog lyderio vaidmenį studentai traktavo ne tik kaip vieno žmogaus komandoje atliekamą funkciją vadovauti visam probleminio mokymosi procesui, tačiau ir kaip kitų komandos narių iniciatyvos raišką organizuojant tam tikras komandinio darbo veiklas, inicijuojant diskusijas ir pan. Taip pat interviu duomenys atskleidžia, kad ne visose PM komandose buvo pastovus lyderis. Kai kuriose komandose jis buvo

sąmoningai keičiamas tam tikrais intervalais, kai kuriose kitose komandose studentai palaikė poziciją, kad kiekvienas iš jų yra lyderis ir formalus komandos vadovas jiems nėra būtinas.

Maždaug pusė respondentų (49 proc.) teigė, jog PM komandoje pasireiškė jų, kaip **stebėtojų iš šalies**, apmąstančių tai, kas vyksta, **vaidmuo**. Kita respondentų dalis teigė, kad toks jų vaidmuo buvo arba minimalus, arba visai nepasireiškė. Tai, kad komandos darbo stebėtojo iš šalies vaidmuo nėra vertinamas kaip vienas iš svarbiausių, atspindi studentų aktyvumo aspektą, akcentuojamą probleminio mokymosi procese. Tyrimo duomenys rodo, jog tik 5 proc. respondentų pažymėjo, jog komandos darbo stebėjimas iš šalies, apmąstant tai, kas vyksta, buvo jų vaidmuo, kuris pasireiškė labai stipriai, kiti šį vaidmenį prisiėmė kaip fragmentišką, galbūt daugiau siedami su reflekyvia veikla, padedančia atkreipti dėmesį į tobulintinas komandinio darbo sritis.

Vienas iš mažiausiai pasireiškusių studentų vaidmenų PM komandoje buvo **protokolų arba konspektų** apie komandos narių susitikimų eigą ir turinį **rengimas**. Kad toks vaidmuo jų PM veikloje pasireiškė, patvirtino 45 proc. respondentų. Tik kai kurios komandos turėjo nuolatinius protokoluotojus, kurie dažniausiai ir atliko šį gana techninį darbą. Kaip interviu metu atskleidė kai kurie informantai, PM procese buvo pastebėta, jog kai kuriems komandos nariams šis darbas yra priimtinas ir sekasi gerai, todėl jis ir buvo deleguotas konkrečiam asmeniui:

Va, sakykim, mergaitė labai stipriai rašo. Jinai greitai viską sugeba pasižymėti, viską susekti, sukontroliuoti <...> Tai va, jinai viską pasirašydavo. Aš paskui neatsimenu, ji man viską pasako (Vilija).

Vis dėlto daugelyje komandų protokoluotojo vaidmuo fragmentiškai tekdavo kiekvienam komandos nariui.

Prasčiausiai studentai įvertino vaidmenį, charakterizuotą kaip **abejingas reagavimas, neįsitraukimas į veiklą**. Tyrimo duomenys atskleidžia, kad tik 4 proc. respondentų mano, kad šis vaidmuo pasireiškė jų probleminio mokymosi komandoje. Taigi, labai maža dalis studentų identifikavo savo veiklą komandoje kaip pasyvią. Šie duomenys nusako bendrą tendenciją, nors iš interviu duomenų buvo galima pastebėti, kad kai kurios komandos savo narius traktavo kaip labai pasyvius ir sąmoningai neprisidedančius prie bendro darbo. Šie rezultatai gali sąlygoti prielaidą, kad studentai savo vaidmenį vertina kaip aktyvesnį nei jų kolegos, nes, išsiskiriant supratimui apie mokymosi veiklą, kai kurie studentai linkę vertinti kitų veiklą iš savo pozicijų. Tokiu atveju mokymasis, nevykstantis pagal jų planą, studentams atrodo kaip nesėkmingas, neefektyvus.

Apibendrinant studentų vaidmenis PM komandoje, galima teigti, jog jie buvo įvairialypiai, tačiau daugiausia siejosi su aktyvia veikla komandoje, kas užtikrina konstruktyvų bendradarbiavimą analizuojant ir sprendžiant problemines užduotis.

Iš interviu duomenų aiškėja, kad **vaidmenų pasiskirstymas** analizuojant ir sprendžiant problemas kai kuriems studentams buvo **gana problemiškas**. Jau išankstinė nuomonė dėl vaidmenų pasiskirstymo komandoje siejosi su nuogaštavimu **dėl nelygiaverčio darbų pasidalijimo**:

Ar tave čia galų gale ir egoizmas pradeda kamuoti, ar ne per daug užkraus darbo visa komanda, ar nebusi tas atpirkimo ožys, kuris viską daro, o komanda nieko nedaro. Iš pradžių gal tokie jausmai kilo (Greta).

Interviu ištraukoje išryškėja požiūris į darbą grupėje, kaip į hierarchiškai organizuotą, pagrįstą vienu narių galios primetimu kitiems. Tokiomis sąlygomis sunkiai įmanomas demokratiškas procesas komandoje konstruojant žinojimą. Nuogaustaujama, kad kai kurie komandos nariai turės galimybę savo galia valdyti kitus. Buvo iš anksto mąstoma apie asimetriškus galios santykius, kai vieni dominuoja, o kiti paklūsta.

Pradėjus dirbti komandoje kai kurie nuogaustavimai išsisklaidė, nes **vaidmenų pasiskirstymas vyko savaime**, studentai jautė, kad jų indėlis studijų procese buvo tolygus, nors ir atliekant skirtingas veiklas:

Bet nebuvo taip, kad tiesiog susėstume ir nutartume, tas bus lyderis, o visi kiti ne. Tiesiog kažkaip savaime. Vieni labiau dėliojo kartu informaciją, kiti žiūrėjo, kad jinai būtų padaroma, kiti kažkam padėjo. Ta prasme, buvo toks komandinis darbas (Rasa).

O po to kažkaip pradėjo ryškėti, kad viena mergina, tarkim, nuolat kažką pasižymėdavo, išryškėjo kaip ir raštininkė, taip galima pavadinti. Kitos dvi buvo merginos, tai jos, galima sakyti, kritikuodavo. Ta prasme, pasakydavo pastabas, kas blogai, kas gerai. Mes iš pradžių lyg ir keitėmės tais vaidmenimis, bet paskui kažkaip nusistovėjo ir pasiliko (Vilma).

Vis dėlto pasitaikė atvejų, kada vaidmenys komandoje ne tik nepasiskirstė savaime, tačiau ir susitarimas dėl jų atlikimo vyko komplikuoti. Pvz., vienu atveju studentai pastebė, kad jų buvo **prašoma priskirti kitiems tam tikrus vaidmenis**:

...sako: „Tai duokit mums darbų. Duokit mums darbų, mes padarysim“. Ir mes vienai davėm. Tai jinai: „Aš nesuprantu, kaip čia reikia daryti“. Nu realiai tai yra labai lengvas būdas išsisukti nuo darbo (Agnė).

Interviu ištrauka atspindi, kad kitų deleguoti vaidmenys šiuo atveju nebuvo funkcionalūs. Patiems nerandantiems komandoje savo vietos studentams sunku priimti ir iš šorės deleguotas jiems veiklas.

Kitas atvejis atspindi panašią išeities poziciją, tačiau veda į kitokią rezultatą, kai komandos **narys vis dėlto identifikuoja, kuo jis galėtų būti naudingas žinojimo konstravimo procese**:

...po to viena panelė užstrigo, jinai ginčijosi, kad nesuprantanti, nežinanti <...> Pagal testo duomenis, jinai buvo tobulintoja. Net visi atsikvėpėm, nes jinai surado savo vietą, kaip jai geriausia save pažymėt toj grupėj, ir mums buvo darbas padarytas, ir mums buvo ramiau (Akvilė).

Interviu ištraukoje aiškiai atsispindi komandos orientavimasis į bendrą rezultatą ir kartu atsakomybė už komandą ir už kiekvieną jos narį.

Įprastos studijos, kai studentai atlieka veiklas, deleguoti dėstytojo, kelia nesusipratimų studentų komandoje. Interviu ištraukose galima stebėti tam tikrą mokymo paradigmos veikimą, kai vieni studentai laukia nurodymų iš kitų. Tuo tarpu pastarieji **nėra pasirenge perimti tradicinę dėstytojo funkciją** ir laukia savanoriškos kitų komandos narių iniciatyvos:

Ir tada atsiranda toks dalykas, natūrali žmogaus gynyba. Jisai klausia: „Tai kodėl man nieko nesakėt? Kodėl nesakėt, kad tu padaryk tą?“. Ir tada atsiranda: „Nejaugi mes tau turim sakyti?“ (Agnė).

Tokiose komandose, kur jos narių vaidmenys yra priešaringi, kyla konfliktinės situacijos, kada vieni **studentai kaltina kitus neprisidedant prie komandinio darbo**, o šie **ginasi esantys suvaržyti**:

Tu pabandyk pasakyti, kad jis nieko nedarė, ir jis tau sakys „Aha, aš tau nieko nedarau, bet tu neleidi man daryti“ (Agnė).

Kai kurie studentai pateikia pavyzdžių, kad, jų nuomone, tam tikri komandos nariai būdavo **marginalizuojami** komandoje ir negalėjo pakankamai įsitraukti į bendrą veiklą:

Oi, buvo viena mergaitė, kurią ignoravo visi. Aš iš tikrųjų nesupratau, kodėl ignoravo, nes jinai labai protinga yra ir kelia gerus probleminius klausimus. Bet, manau, kad ją ignoravo gal dėl to, kad jinai šneka tyliau, kartais labiau savo nuomonę pasilaiko, nes kartais gal nemano, kad reikia plėšytis ir rėkaut tą savo nuomonę išsakant (Rūta).

Studentai pastebi, kad solidarumo raiška komandoje buvo būtina, kad kiekvienas jos narys galėtų produktyviai įsitraukti į bendrą veiklą. **Kitų ignoruojamus asmenis** arba žmones, kurie patys mažiau linkę garsiai išsakyti savo nuomonę, studentai teigė **drašinę, skatinę** atkreipti dėmesį į jų įžvalgas:

Ir pati aš garsiai ją gindavau, kad žiūrėkit, klausykit, ką sako, tai gera mintis (Rūta).

Tarkim, kai kalbi dviese, tai jinai labai daug gerų minčių turėdavo. Bet grupelėje jinai neišsakydavo savo minčių ir nepasiūlydavo tai, ką galėdavo pasiūlyti. Nedraši šiaip. Neišnaudojo savo galimybių tiek, kiek galėjo. <...> Bandėm visos, bet toks žmogus „Ai, ne, ne, nu nežinau“. O paskui jau kai pasikalbi dviese, ji tada: „O, taip galėjom daryti tą, pakeisti taip ir taip“. Paskui kitą susitikimą jau tada pasakydavome, jau iškeldavome jos tą mintį (Kristina).

Solidarumas komandiniame darbe buvo ypač akcentuojamas siejant jį su socialinių mokslų specifika. Edukologijos krypties studentės pastebi, jog jos komandiniame darbe turėjo progą **įgalinti kitus narius** arba tam matė potencialą, kuris kartais liko neišnaudotas:

Kas probleminiame mokymesi iš tikrųjų atsiskleidžia – mes galim pamatyti, kas ką moka ir kam ką galima padėti. Vietoj to mes užsisklendžiam savyje ir slepiam savo stiprybes (Goda).

Galbūt iš vienos pusės gal mes ir blogai padarėm. Nes mes ją galėjom skatinti: „Tu daryk“. Bet mes galbūt nutylėjom (Rugilė).

Interviu metu atskleista, kad kai kurie vaidmenys buvo gana neįprasti tradicinėms studijoms, susiję su probleminio mokymosi specifika, būtinybe svarstyti įvairius požiūrius ir siekti konsensuso. Pvz., studentai atkreipia dėmesį, kad jie mokymosi procese **provokavo diskusijas**, turėjusias pozityvų poveikį problemų analizei ir sprendimui:

O diskusijos man asmeniškai patinka, nes man patinka išgirsti kitus. Kad aš ir nesu teisi, bet man patinka priversti iki tiek žmogų, kad jis vis tiek išdėstytų [savo nuomonę – J. L.] (Rugilė).

Kėliau klausimus, kurie priverstė diskutuoti. Ir manau, tai padėjo parašyt gana gerą darbą (Rūta).

Interviu pastebima, kad žinojimo konstravimas vyko keliant klausimus, skatinant visus komandos narius išdėstyti savo žinojamą. Taigi, įgalinami kiti komandos nariai, be to, diskusijos, kaip pastebi K. R. Popper (2001), užtikrina žinojimo raidą.

Taip pat pastebima, kad **implicitinis žinojimas**, padedant komandos nariams, **gali virsti eksplisiciniu**, aiškiai išreikštu:

Ir tarkim, gal aš turiu tą mintį, bet nemoku jos išreikšt. Ir kitas atėjo: „O, manau, kad tu mąstai taip“ (Saulė).

Studentai interviu metu reflektavo, kokie jų patirties aspektai jiems padėjo lengviau susidoroti su komandinio darbo iššūkiais. Studentai, kurie turi **komandinio darbo patirties kitose aplinkose**, atrado sąsają su PM procesu ir pozityviai vertino galimybę savo patirtį plėtoti toliau:

Kadangi atstovybėj su studentais dirbant vis tiek panašus dalykas yra. Tik jis taip nesivadina. Nes visas tas darbas, visi tie projektai tiesiog nėra tokie oficialūs. Bet viskas tuo principu dirbama. Ir aišku, džiaugiausi, nes patirtis, praktika (Goda).

Išskirtinė studentų **patirtis** (pvz., **darbo**), susijusi su nagrinėjama problema, taip pat labai **pasitarnavo PM procese**:

Turėjom žmogų iš praktikos, kuris dirba versle. Ir būtent su logistika kas susiję. Jisai mums daug ką papasakodavo, daug ką patys būdavom perskaitę. Tada diskutuodavom (Diana).

Jeigu mūsų grupėje nebūtų buvę žmonių, kurie dirbo su tuo dalyku iš tikrųjų, labai būtų neįmanoma iš tikrųjų spręsti (Roberta).

Kiekybinio tyrimo metu atskleista, kad šiek tiek daugiau nei pusė (58 proc.) tyrime dalyvavusių studentų turi darbo patirties, kas sudaro sąlygas didesniai studentų heterogeniškumui ir potencialiai gali būti siejama su problemų analizės ir sprendimo gebėjimais. Tačiau respondentų darbo patirtis nėra didelė (dažniausiai vieni metai arba trumpiau). Tai galėjo paveikti tyrimo rezultatus, kurie rodo, kad apie darbo patirtį kalbama kaip apie svarbią, bet ji nesiejama su probleminiu mokymusi taip dažnai ir glaudžiai, kaip galima buvo tikėtis.

Pastebima, kad studentai **yra heterogeniški patirties atžvilgiu**. Probleminis mokymasis, kaip patirtinio mokymosi rūšis, leidžia studentams jų patirtį plėsti. Interviu pastebima, kad yra patogu, kad tai vyksta ugdyimo institucijos iniciatyva ir studentai neturi investuoti papildomų resursų:

Galbūt netgi kalbu už visą universitetą, tai daug pirmakursių studentų, kurie yra labai įvairūs žmonės, su įvairiom patirtim, vieni dalyvavę anksčiau komandinuose projektuose ir gal dar net sudėtingesniuose, kai kurie net ir mokykloj dalyvauja tarptautiniuose projektuose, o kiti, kiti niekur nedalyvauja. Kiti dalyvauja ten, kur juos pastumia, pavyzdžiui, iš to patiria, o kiti visai neturi jokios patirties (Gvidas).

Dėstytojų interviu pastebima, kad **heterogeninėje gebėjimų atžvilgiu komandoje** studentai diskutuodami įgyja mokymosi vienas iš kito patirties. Taigi, sėkmingai realizuojama mokymosi iš daugiau gebančių bendraamžių idėja. Tačiau kyla abejonių, ar

tokias komandas galima vertinti vien teigiamai. Čia išryškėja dilema, susijusi su tam tikra **nelygybe**, kai labiau gebantys komandos nariai turi **prisiimti atsakomybę už visus komandos narius**:

Per tas diskusijas daug tiesos atsiranda. Jeigu tas silpnesnis galų gale studentas ar tas mažiau žinantis iš vienos srities, galbūt kitas daugiau paaiškins. Ir tokiu būdu jau savaime studentų supratimas didėja. Tai yra mokymasis vienas iš kito. Aš už. Bet sakau, tai yra daug tų dalykų, kuriuos sunku įvertinti, kurie ne visiems veikia, ne visada teigiamai veikia. Kartais, tarkim, to pavyzdžio, kaip sakiau, tų stiprių ir silpnųjų atveju ne visuomet jis naudingas ir sukeliantis nepasitenkinimą pačiu mokymosi procesu, nes tau reikia nuolat vežti arba uždirbinėti pažymį kitam. Tai irgi nesmagu. Ir tai irgi muša motyvus galbūt (dėstytoja Donata).

Pastebėta dilema siejasi su solidarumo klausimu, akcentuotu pragmatizmo atstovų, pvz., J. Dewey, pagal kurį solidarumas ir pagalba silpnesniems yra būtina visuomenės raidos sąlyga, kas turėtų būti įsisavinama jau ugdymo(si) institucijoje. Tačiau, žinoma, solidarumo klausimas yra labai sudėtingas, nes solidarumas negali prieštarauti laisvei, saviraiškai. Solidarumas taip pat neretai gali išsigimti ir įgauti negatyvų pavidalą, kai studentai tiesiog atlieka darbus vieni už kitus.

Lyderio galia ir komandos narių įgalinimas. Probleminio mokymosi teoretikai ir praktikai pastebi svarbią lyderio reikšmę studijų procese. Studentai taip pat apie lyderio vaidmenį kalba kaip apie vieną iš ryškiausių. Tiesa, lyderiai komandose buvo skirtingi, įvairavo jų funkcijos, nevienodas buvo ir tapimo lyderiu procesas. Kai kurios studentų komandos nusprendė elgtis gana formaliai – išsirinkti lyderius, kai kurie jų studijų procese keitėsi, kai kurie liko stabilūs.

Atsiskleidė ir tokia patirtis, kai studentai sąmoningai **nesiekė, kad jų grupėje išskirtų lyderis**, tai jie grindė visų komandos narių lygybe:

Galbūt mes nusprendėm, kad pas mūsų nebus to tokio lyderio. Kodėl mes turim išskirti? Mes visi lyderiai esam. Mes visi turim savo nuomonę, galim reikšti (Rugilė).

Interviu atsispindi studentų poreikis save išreikšti ir bendradarbiauti lygiomis teisėmis. Visiems komandos nariams siekiant saviraiškos, lyderio kompetencijos pripažįstamos ne kaip išskirtinės, bet kaip svarbios kiekvienam žmogui.

Vis dėlto dažnai **lyderis komandoje iškildavo pats prisiimdamas sau tokį vaidmenį** ir nesikeitė viso probleminio mokymosi metu. Lyderio komandoje svarbą studentai akcentuoja nurodydami į veiklos produktyvumą:

...gyvenimas mane išmokė to, kad ir galbūt netgi dalis šito darbo patvirtino, kad reikia priimti sprendimus kažkam, nes jeigu visi lauks, kol kažkas kitas priims, gerai nebus. Taip nukenčia ir laikas, ir produktyvumas, ir visa kita (Gvidas).

Kai kuriais atvejais, kai studentai prisiima lyderio poziciją patys, pabrėžiamos labai plačios lyderio funkcijos: **viso mokymosi proceso koordinavimas, atsakomybė už visų komandos narių veiklą ir bendradarbiavimą**. Tokios lyderio funkcijos išryškėjo atvejuje, kai studentai analizavo ir sprendė vieno komandos nario suformuluotą problemą, kuria jis aktyviai domėjosi dar iki PM:

Kadangi temą sugalvojau aš pats, tai faktiškai nuo tos akimirkos ir buvau koordinatoriumi visur, visų procesų, ir supratau, kad reikės drąsiai priimti atsakomybę už kitų asmenų aktyvų dalyvavimą ir teks su jais bendradarbiauti (Gvidas).

Kita studentė pastebi, kad ji lyderio vaidmenį komandoje **prisiėmė natūraliai**, nes tai buvo artima jos ankstesnei patirčiai ir asmeninėms nuostatomis:

Bet man geriausiai sekasi vadovauti, sutelkti kitus į darbą. Aš labai, būdavo anksčiau, kai mokykloje mokiausi, seniūnuose dalyvaudavau ir mokinių demokratinėje asociacijoje, tai daug visokiausių projektų. Mano darbas yra sutelkti, padėti, paaiškinti, sujungti žmones, kad jie dirbtų, kad jie norėtų dirbti dėl kitų ir kitiems. Galbūt dėl to ir mano profesija yra tokia – mokytoja. Mano tikslas yra ne mokyti, mano tikslas yra galbūt parodyti tam tikrą kelią, kuriuo tu turi eiti. Čia kaip tas pasakymas, kurį aš labai mėgstu – „mokytojas turi praverti duris, o mokinys turi praeiti“ (Vilija).

Studentė savo kaip lyderės vaidmenį labiausiai susieja su pasirinkta studijų kryptimi – edukologija. Išsakoma nuomonė, kas lyderis, kaip ir pedagogas, turi sutelkti žmones bendram darbui, ne mokyti, bet sudaryti sąlygas mokymuisi, taigi, ir žinojimo konstravimui.

Stabilus lyderio vaidmuo sąlygojo tam tikras problemas. Pripratę prie aktyvaus lyderio, prie to, kad jis organizuoja darbą, siūlo idėjas ir pan., **kiti komandos nariai priiima gana pasyvius vaidmenis:**

...buvo ir per mūsų užduotis, buvo tokių dienų, kad aš tiesiog ateidavau pervargus nuo visko ir sakydavau: „Gerai, aš visus techninius dalykus, viską padarysiu, jūs sakykit“. Ir tiesiog kaip ir neįvykdavo normali paskaita, nes jos tiesiog sėdėdavo, šnekėdavo. Nejausdavo tos mano lyderystės ir žmonės pasiduodavo. Ir dėl to aš visą laiką stengiuosi pabėgti nuo tų pačių žmonių, kad jie tiesiog prie to nepriprastų (Goda).

Ne mažiau problemiška situacija susiklostė komandoje, kurioje **lyderis buvo išrinktas formaliai**, nes niekas nenorėjo priimti lyderio atsakomybės. Lyderis šioje komandoje tiesiog **naudojosi jam suteikta galia ir priėmė sau palankius sprendimus**, nors komandos nariai su tuo nesutiko:

Nes pasakė taip lyderis, nu ir ten gaunasi balaganas. Tai kokio tu dešimto vertas, jeigu tu ten nedarei nieko ir iš viso ne lyderis turėjai būti? Galbūt ir mūsų čia buvo klaida pasirenkant lyderį. Aišku, galėjom pasirinkti geresnį lyderį (Tomas).

Bet, pavyzdžiui, moderatorius save gal jau pervertino. Kai turėjo tokią galią, tai sau užsidėjo šiek tiek balų. Nors dauguma gal būtume šiek tiek kitaip vertinę (Roberta).

Interviu ištrauka atspindi, kad lyderio pozicija pati savaime užtikrina jo žodžio svarumą (*nes pasakė taip lyderis*), vadinasi, žinojimą bandoma pagrįsti autoritetą, kad ir formalų, turinčiu šaltiniu. Laikui bėgant studentai supranta, kad toks pagrindimas yra klaidingas, ką ypač akcentavo K. R. Popper (2001), kritikuodamas rėmimąsi autoritariu šaltiniu.

Interviu atskleidė, kad **lyderiui priskiriamas pozityvios atmosferos komandoje kūrimas:**

...tu nenori kažko pasakyti, kas galbūt jas užsklęstų jų viduje ir jos nenorėtų su tavim dirbti, bendradarbiauti ir panašiai. Tu kitąkart pritari jų nuomonei netgi nemanydamas, kad tai yra teisingusias kelias eiti (Vilija).

Interviu reflektuojama savo lyderio pozicija, kuri buvo nukreipta į **kitų žmonių nuomonių atskleidimą**, palankių sąlygų sudarymą tam, kad kiekvienas komandos narys galėtų pasireikšti:

Galbūt buvo sunku tai, jog atrodo, kartais norisi pasakyti, bet ta tokia nuomonė, jog čia gal ne visada reikia primesti tą savo nuomonę, toksai galbūt nenoras parodyti, kad pagalvotų, jog čia esu viršiausia ar tarkim, kiti yra ne tokie pat stiprūs grupės nariai. Tai kartais toks prislopindavo ir neleisdavo galbūt visiškai atsiskleisti, kiek norėtusi (Monika).

Pastangos kurti pozityvią atmosferą komandoje kai kuriais atvejais vedavo į savo nuomonės išsakymo apribojimą. Tai kyla iš požiūrio, kad gali užgožti kitus, todėl reikia stengtis „neišsišokti“. Pasireiškė lyderio funkcija – **kitų komandos narių įgalinimas**, jų gebėjimų identifikavimas ir pastangos, kad šie gebėjimai būtų panaudoti:

Bet kai jau pradėjom dirbti, galbūt ne pirmą tą mūsų susitikimą, o jau antrą, pamačiau, kad tos mergaitės turi tam tikrą nedrąsumą, bet jos yra pakankamai gabios, jos gali pasiekti tų rezultatų, joms trūksta tik motyvacijos. Tai mano kaip grupės lyderės pareiga buvo suteikti tam tikrą motyvaciją joms, kad jas paskatinti dirbti, siekti tų aukštesnių rezultatų <...> Tai aš labai stengdavausi pamatyti. Va, sakykim, mergaitė labai stipriai rašo, labai gerai rašo. Jinai greitai viską sugeba pasižymėti, viską susekti, sukontroliuoti. Reikia žiūrėti, kaip grupėje susidarbama. Kiekvienas žmogus yra vis kitoks (Vilija).

Interviu ištraukoje atskleidžiama, kaip grupės lyderė siekė įgalinti darnią heterogeninės komandos veiklą. Tačiau visai nekalbama apie kritinės diskusijos plėtojimą, kas galėtų prisidėti prie žinojimo konstravimo, o atvirkščiai, kaip pozityvus dalykas pabrėžiamas turimos nuomonės nutylėjimas dėl to, kad kiti komandos nariai išreikštų savąjį. Tai gali būti siejama su K. R. Popper (2001) kelta idėja apie 2-ąjį ir 3-įjį pasaulius. Kadangi jie tarpusavyje susiję, kritinės diskusijos plėtojimas pirmiausia suponuoja subjektyvią skirtingų nuomonių raišką. Be to, greičiausiai, neįmanoma įžengti į 3-įjį pasaulį, kuriame konstruojamas mokslinis žinojimas.

Interviu studentai išreiškia nuomonę, kad lyderis turi suprasti egzistuojančius skirtumus tarp žmonių ir panaudoti atitinkamus metodus, kad **išprovokuotų pasireikšti** tuos **žmones**, kurie tradiciškai nėra linkę išsakyti savo nuomonės patys:

Ir va tada, kai tų žmonių prievartos būdu klausai, tu, kurie nenori paprastai kalbėti, kai tu klausai, klausai, klausai, jie tada kažką tau atsako. Kaip grupės lyderis tu turi tai numatyti, kad yra ir silpnesnių žmonių. Jie gal nepasisako (Vilija).

Studentai taip pat atskleidžia, kad lyderiui jų komandoje buvo **deleguojami darbo kuravimo darbai** ir **priskiriama didelė atsakomybė**, ypač nesėkmės atveju:

Na, tai jisai visų pirma turėjo kuruoti tą mūsų darbą. Na, žinot, jeigu kažkas nepasiseka, tai lengviausia pasakyti, kad lyderis turėjo tai atlikti, jis turėjo peržiūrėti, jis turėjo išsiaiškinti ir taip toliau (Sigita).

Atvirkščiai negu komandose, kuriose lyderis pirmiausia provokavo kitų narių nuomonės raišką, kai kada apie lyderį komandoje kalbama kaip apie žmogų, **pirmiausia išsakantį savo nuomonę** analizuojamos problemos atžvilgiu. Taip pat pastebima, kad ši nuomonė potencialiai galėjo nebūti vienintelė, tačiau dažniausiai priešingų lyderiui nuomonių komandoje neiškildavo:

Na, gal lyderis daugiau pasakydavo, kaip jam atrodė, kaip viskas turi būti. Tai mes tada irgi žiūrime, ar mes pritariame tai nuomonei, ar ne, kaip mums atrodo. Jis tikrai visada išklausydavo mūsų nuomones ir atsižvelgdavo į jas tikrai. Bet dažniausiai į visa tai mūsų požiūriu sutapdavo, didelių kažkokių problemų neiškilo šiuo klausimu. Na, tas sprendimų priėmimas kažkokių didelių sunkumų mums nesukėlė (Sigita).

Interviu išsiskiria atvejais, kai studentas pats aktyviai prisiėmė labai daug funkcijų, atsakomybę už komandos darbą. Studentas išsamiai išdėstė savo, kaip lyderio, funkcijas ir požiūrį į jas. Pirmiausia jis apibrėžia savo vaidmenį, kaip kitų **komandos narių nuraminimą**:

Ir kolegas savo, dvi merginas, kurias pasikviečiau, aš nuraminau, sakau, mes labai puikiai išvairuosim, nes metodiškai tą dalyką įforminti ir paruošti tyrimo projektą gana bus paprasta, iš tikrųjų. Nereikės net to papildomo stipraus, galbūt išsilavinimo kažkur tai šioje srityje, ta prasme, iš kitų kolegų aš to nereikalavau <...> Aš jas iš karto, per tą patį kartą nuraminau, sakau, aš labai puikiai aiškiai matau, merginos, prieš akis metodiką ir įgyvendinsim tai, padarysim tai, ko mūsų prašo (Gvidas).

Studentas buvo pasirinktos problemos iniciatorius, kadangi ja domėjosi ir anksčiau, todėl teoriškai buvo pasiruošęs probleminio mokymosi projektą parengti. Jis teigia iš anksto matęs, kaip projektas turėtų atrodyti. Kadangi tai studento sugalvota tema, kurią nagrinėti pradžioje jis norėjo vienas, kiti komandos nariai, matyt, nesijautė pakankamai stiprūs šioje srityje. Interviu ištraukoje išryškėja tarp studentų užsimezgę neiprasti **galios santykiai**, kuriuos galima būtų apibūdinti kaip **paternalistinius**, kai vienas komandos narys demonstruoja rūpinimąsi kitais. Kalbėdamas apie vykusį probleminio mokymosi procesą studentas pastebi, jog jo pasirinkta tema buvo gana sudėtinga išankstinių žinių apie ją neturinčioms kitoms komandos narėms, ypač dėl to, kad jos buvo merginos:

...aš toj temoj gaudausi ir aš mergaitėms padėsiu daugiau-mažiau, man svarbiausia buvo, ne ar jos branduolinėj energetikoj, suprantat, man svarbiausia buvo, ar jos suprato kursą, ar jos supranta tą pusmečio metodologiją, kurios mes esame išmokyti <...> Ir dėl to sutikau iš dalies ant savo pečių nešti daugiau, tą didesnę dalį to projekto svorio. Ir dėl to aš joms kosminių reikalavimų nekėliau <...> Editą atleidau nuo atsakomybės, nes jinai kaip mergina ir apskritai kaip branduolinėj energetikoj <...> Man svarbu - tu sudėk taip, kad aš matyčiau, kad tu moki šito pusmečio kursą (Gvidas).

Prisiėmęs atsakomybę sau už projekto turinį komandos lyderis atskleidžia aspektus, kuriais prie projekto turėjo prisidėti kiti komandos nariai. Pirmiausia jis matė **atsakomybę įvertinti, kiek kiti komandos nariai supranta studijuoto kurso esmę**. Taip pat atskleidžiama, jog lyderis turi **stebėti, kad komandoje nebūtų nieko neveikiančių narių**:

Geriau reikia dirbt, nes negali žmogus visada plaukti pasroviui. Ir kitus to reikia išmokyti (Gvidas).

Studentas pastebi, kad iškilus poreikiui jis buvo pasiruošęs priimti gana tradicines mokytojo funkcijas – **mokyti, aiškinti, atsakyti į iškilusius klausimus**:

...Aš tave išmokinsiu, šiandien aš tau paskirsiu tiek laiko, kiek tau reikės, kad tu suprastum viską, nes tu man, sakau, tiktai palinksėti ir pasakyti, kad tu supranti. Jeigu tu nesupranti, aš, sakau, skirsiu tau laiko atsakyti į visus klausimus (Gvidas).

Atskleidžiama, kad iš kitų komandos narių lyderis tikėjosi tik gana pasyvaus vaidmens, kuris apsiriboję jų patvirtinimu apie įgytas kurso metu žinias. Studentas pats nustatė kriterijus, kurie liudytų apie pakankamus komandos narių mokymosi pasiekimus. Taip pat iš merginų nebuvo tikimasi svaraus indėlio sprendžiant problemą. Taigi, šiuo atveju socialinis žinojimo konstravimas komandoje buvo apribotas, nes problemą analizavo ir sprendė iš esmės vienas žmogus, o kiti buvo įpareigoti išmanyti dėstytojo pateiktą kurso turinį.

Vis dėlto iškyla ir priešingas pastebėjimas, kad lyderio pastangos prisiimti tradicines mokytojo funkcijas nepasiteisina. Studentų bandymai aiškinti, kaip turi būti atliktas vienas ar kitas darbas, baigdavosi nesėkme. Tokiu atveju ateina nusivylimas komandiniu darbu ir **lyderiai atlieka anksčiau kitiems pavestus darbus patys**:

Aš pasakiau vieną kartą, antrą kartą, dar trečią. Negali, pasidarysiu pati. Nu čia gal blogai tas požiūris, bet oi. Su anketa lygiai tas pats buvo. Anketą darė keturis kartus. Ketvirtas kartas buvo lygiai toks pat absurdiškas. Nu aš negalėjau patikėti. Bet man atrodo absurdiška, jeigu aš turiu jai paimt ir parodyt „Čia darai taip, čia darai taip“. Aš jai suaiškinau. Vieną kartą aš jai buvau suaiškinus. Kitą kartą pakritikavau. Vis tiek nepadaro žmogus darbo. Darai po to pats (Agnė).

Interviu pastebima, kad prisiimtas vaidmuo mokyti kitus (ypač tai akcentuojama moraline prasme – mokyti atsakomybės) nėra maloni, tačiau būtina kaip lyderiui, atsakingam už grupės ir jos narių progresą. **Atsakomybės ugdymas** akcentuojamas ne tik kaip svarbus atliekant konkrečią „čia ir dabar“ probleminio mokymosi užduotį, tačiau taip pat atsakomybė pabrėžiama kaip būtina savybė mokymuisi ateityje:

Man nėra kaipas čia būti tuo teisėju, ir sakyti „tu daryk taip ar anaip, ar dar kažkaip“. Nejaučiu aš malonumo tame, bet kažkam reikia sakyti šituos žodžius ir kažkam reikia tave išmokyti atsakomybės kitą kartą, nes matėsi, kad jos yra trūkumas (Gvidas).

Komandos lyderis taip pat prisiėmė **darbo planavimo funkciją**. Jis nusprendė, kad komanda atliks darbą kiek neįprastu būdu – visi komandos nariai ne pasiskirstys analizuojant problemą išskylančius klausimus, bet analizuos problemą kiekvienas atskirai. Tai gana individualistinė prieiga. Tokiu būdu komandos lyderis siekė išvengti skirtingų interpretacijų nesuderinamumo ir turėti įrodymą, jog kurso esmę suprato kiekvienas komandos narys:

Sakau, kiekvienas paimame ir pasirašome nu tokį, pagal tą planą, ką galime sudėt, o po to susirinksim kartu ir visi ir ištiesinsim, ir padarysim. Nors iš esmės gausis taip, kad kiekvienas individualiai darom tą patį, bet atskirai (Gvidas).

Pagal atliktus darbus **lyderis įvertino komandos narių indėlį**. Jis pastebėjo, kad vienos komandos narės požiūris įnešė į problemos analizę ir sprendimą jo neįžvelgtų aspektų. Tačiau lyderis pasirinko tokią poziciją, kad **darbą užbaigs jis pats**:

Viskas, ačiū, Edita, iš tavęs kiek man reikėjo, aš tikrai gavau, toliau šitą laivą nuvairuosiu aš <...> radau tokių kai kurių skirtingų aspektų, gal kai kur platesnio požiūrio (Gvidas).

Kitos savo **komandos narės indėlį lyderis įvertino kaip nepakankamą**:

Supratau, kad ten buvo net nepasistengta, padarė labai neatsakingai (Gvidas).

Planuodamas laiką, turimą problemai išspręsti, komandos lyderis pastebi, jog laiko resursai yra nepakankami, kad trečioji komandos narė dar galėtų suprasti studijuotą kursą ir konstruktyviai įsitraukti į problemos sprendimą:

...Mes jau darbo pabaigoje arba bent jau 75 procentus perkopėm ir mes neturim laiko tau, dabar dar skirti valandų ir laiko duot, iš naujo tave apmokyt, supažindint su viskuo, tave supažindint su pusės metų kursu ir užvest tave ant kelio, kad tu galėtum kažkokį jau, kaip čia pasakius, reikšmingą įnašą padaryti. Kad tavo darbo dalis būtų reikšminga mūsų darbui (Gvidas).

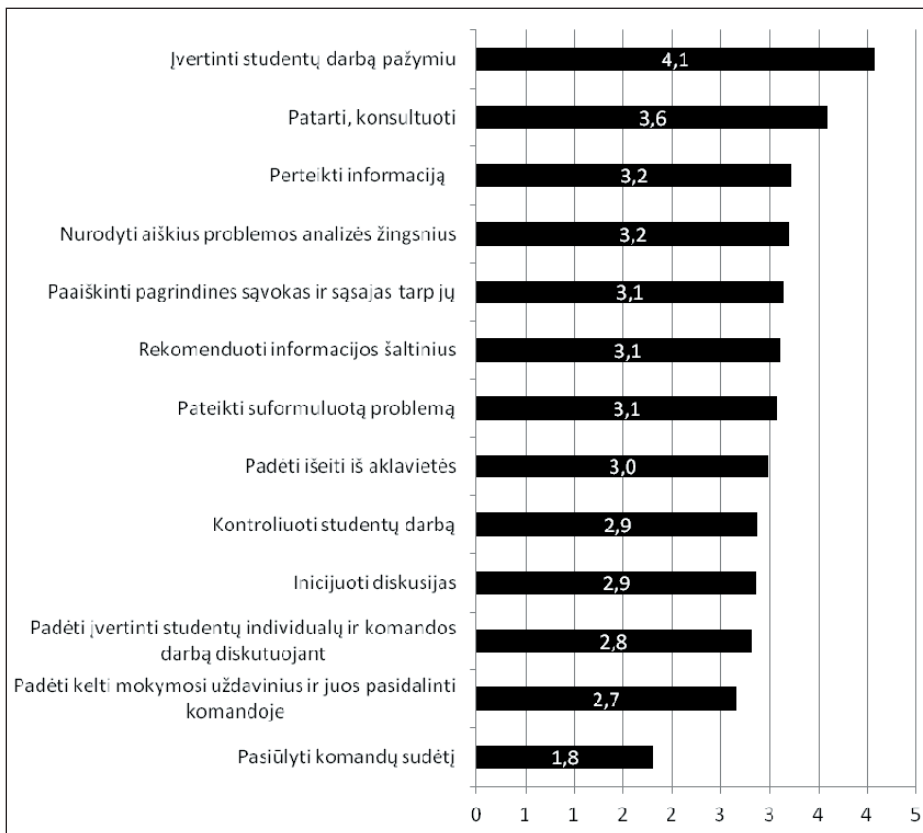
Skirtinguose interviu atskleidžiama lyderio vaidmens suvokimo įvairovė, kas siejasi su neapibrėžta PM situacija ir skatina studentus kurti savo vaidmenis patiems bendradarbiaujančiose komandose. Kai kuriose komandose vyrauja pasidalytoji lyderystė, kiti lyderiai yra formalūs, kai kurie iš jų savo statusą panaudoja savanaudiškiems tikslams. Probleminis mokymasis sudaro galimybes iškilti lyderiams-įgalintojams. Kai kurie lyderiai reflektuoja savo veiklą kaip gana individualistinį studijų modelį – nusivylę kitų narių indėliu, jie visą probleminio mokymosi užduoties sprendimą prisiima sau, o kai kuriais atvejais jau iš anksto nusprendžia, kad problemos sprendimas – jų prerogatyva, kitiems komandos nariams pavedama labai tradicinė studijų užduotis – suprasti dėstomą kurso medžiagą. Taigi, galima pastebėti, kad šalia siekiamo epistemologinio idealo, pagrįsto konstruktyvizmu ir socialine sąveika, probleminiame mokymesi pasireiškia tradicinėms studijoms būdingas polinkis į individualistinę epistemologiją.

4.7.3. Studentų požiūrių į kintančius dėstytojų vaidmenis įvairovė

Probleminio mokymosi mokslinėje ir metodinėje literatūroje labai dažnai pateikiama dėstytojo, taikančio PM strategiją, vaidmens analizė. Neretai pabrėžiama, kad jo vaidmuo skiriasi nuo stereotipiškai suvokiamo dėstytojo, kaip viso studijų proceso planuotojo, informacijos perteikėjo ir studentų įvertintojo jiems išlaikius egzaminą, vaidmens. Probleminiame mokymesi dėstytojo vaidmuo ne menkesnis nei tradicinėse studijose, bet jis orientuotas į šiek tiek kitus dalykus – studentų konsultavimą, pagalbą jiems mokantis, jų pačių savarankiškos veiklos įgalinimą ir pan.

5 pav. pateiktas dėstytojo vaidmenų reitingas, atspindintis studentų nuomonę, kurios dėstytojo funkcijos labiausiai, o kokios mažiausiai pasireiškė probleminio mokymo-

si procese. Respondentai galėjo įvertinti dėstytojų vaidmenų raišką nuo 1 (*visai nepasireiškė*) iki 5 (*labai stipriai pasireiškė*).



5 pav. Dėstytojų funkcijos probleminiame mokymesi (N=342)

Labiausiai pasireiškusia dėstytojo funkcija tapo **įvertinti studentų darbą pažymiu**. Kad ši dėstytojo funkcija reišktųsi (nuo 3 – *pasireiškė* iki 5 – *labai stipriai pasireiškė*) jų probleminio mokymosi procese, pažymėjo 92 proc. respondentų. 3 proc. apklaustųjų teigė, kad ši dėstytojo funkcija nepasireiškė visai, vadinasi, vertinimas kai kuriais išimtiniais atvejais buvo deleguotas kitiems studijų proceso veikėjams. Vertinimas pažymiu yra tradicinė dėstytojo funkcija, tačiau svyruojanti jos raiška rodo, jog probleminiame mokymesi dėstytojas neretai šią funkciją pasidalija su kitais studijų proceso dalyviais. Vertinimas pažymiu susijęs su tam tikra apdovanojimo ir baismės sistema, persmelkiančia visą studijų procesą. Be to, asmuo, rašydamas pažymį, prisideda prie studentų episteminių nuostatų ugdymosi.

Antroji, studentų nuomone, PM procese stipriai pasireiškusi dėstytojų funkcija buvo **patarti, konsultuoti**. Tam, kad ši funkcija jų studijų metu pasireiškė, pritarė 87 proc. respondentų. Konsultavimas, patarimas gali būti laikomas vienu iš esminių probleminio mokymosi dėstytojo vaidmenų, todėl svarbu, kad jį studentai taip pat identifikuotų kaip aktyviai besireiškusių.

79 proc. respondentų pastebėjo, kad svarbi išliko ir tradicine laikoma dėstytojo funkcija – **perteikti informaciją**. Nors, kaip galima buvo pastebėti iš anksčiau analizuotų duomenų, dėstytojas nebėra laikomas pagrindiniu informacijos šaltiniu, tačiau šiuo atveju, kai buvo taikomas mišrus probleminio mokymosi modelis, dėstytojas, kaip informacijos perteikėjas, dažnai figūravo studijų procese. Taigi, pastebima, kad dėstytojo funkcijos taip pat tampa mišrios – akcentuojamos ir tradicinėmis laikomos, ir probleminio mokymosi iškeltos dėstytojo funkcijos.

Mažiau, studentų nuomone, reiškėsi funkcija, besisiejanti būtent su probleminio mokymosi specifika – **nurodyti aiškius problemos analizės žingsnius**. Kad ši funkcija pasireiškė, nurodo 77 proc. respondentų. Iš vienos pusės, 23 proc. nurodė, jog ši dėstytojo funkcija visai nepasireiškė arba pasireiškė mažai, liudija, kad studentai šiek tiek pasigedo aiškaus problemos analizės ir sprendimo struktūravimo. Tai nemaža dalis iš jų patvirtino ir interviu metu. Tačiau iš kitos pusės, probleminis mokymasis nebuvo diegiamas pagal kokį nors konkretų modelį, kuris neretai siejasi su daugiau ar mažiau problemos analizės ir sprendimo žingsnių turinčia struktūra. Šiuo atveju probleminis mokymasis labiau orientavosi į bendrąją jo koncepciją, buvo diegiamas kaip tam tikrų episteminių principų derinys. Ypač buvo akcentuojamas šios sistemos lankstumas, todėl nemaža dalis dėstytojo aiškiai nenurodė, kokie žingsniai turi būti atlikti, kad problema būtų išanalizuota ir išspręsta, tai galėjo vykti gana lanksčiai, neretai ir pasikartojančiais ciklais.

75 proc. respondentų pastebėjo, kad dėstytojas PM procese ėmėsi **aiškinti pagrindines sąvokas ir sąsajas tarp jų**. Iš interviu analizės aiškėja, kad kai kuriais atvejais dėstytojo aiškinamos sąvokos lieka mažiau svarbios studentams nei tos, kurias jie bando išsiaiškinti patys ir perteikti vieni kitiems. Tiesa, mokslinių konceptų ir ryšių tarp jų klausimas galėtų būti taip pat probleminio mokymosi tobulinimo aspektu. Probleminių mokymąsi pagrindžiančioje teorijoje akcentuojamas konceptijų ir sąvokų žemėlapių potencialas analizuojant ir sprendžiant problemas nebuvo pakankamai išnaudotas pristatomu PM atveju.

Tokia pat raiška, kaip ir prieš tai aptarta dėstytojų funkcija, studentų nuomone, pasižymėjo dėstytojų vaidmuo **rekomenduoti informacijos šaltinius**. Kaip jau buvo minėta, ne visi dėstytojai rekomendavo tam tikrus šaltinius, kai kurie rekomendavo svarbiausiųjų dalį. Iš informacijos šaltinių, pasitelktų analizuojant ir sprendžiant problemas, analizės padaryta išvada, jog ne tiek svarbu rekomenduoti konkrečius literatūros šaltinius, kiek svarbu, atsižvelgiant į šiuolaikines informacijos paieškos galimybes, skirti pakankamai dėmesio informacijos atrankos gebėjimų ugdymui.

Labai panašiai pasireiškusi dėstytojo funkcija, kaip ir abi anksčiau aptartos, buvo **pateikti suformuluotą problemą**. Dalis dėstytojų šią funkciją prisiėmė sau. Maždaug 11 proc. respondentų teigia, kad ši dėstytojo funkcija labai stipriai pasireiškė. Vis dėlto daugeliu atvejų dėstytojai problemos formulavimo funkciją dalijosi su kitais probleminio mokymosi veikėjais. Kaip buvo pastebėta analizuojant probleminės užduoties pateikimą, dažnu atveju į problemos formulavimo procesą gana aktyviai įsitraukė patys studentai, kai kada ir įvairių socialinių grupių, bendruomenių nariai.

69 proc. respondentų pastebėjo PM procese besireiškiančią dėstytojų funkciją – **padėti išeiti iš aklavietės**. Kadangi ši funkcija nelaikoma prioritetine, galima bandyti atrasti to priežasčių. Pirmiausia, ne visi studentai pripažįsta, jog jiems buvo tekę pasiekti

aklavietę jų PM procese, neretai jie sąmoningai vengdavo sudėtingų klausimų ar aštrių diskusijų. Kitas dalykas – dėstytojai ne visada dalyvavo studentų PM susitikimuose ir nepastebėdavo kiekvienos aklavietės, į kurią patekdavo studentai. Kai kada studentai patys nesikreipdavo į dėstytojus su tokiu prašymu, nes kai kuriais atvejais nenorėdavo parodyti savo nežinojimo, o kai kada (pvz., iškilus bendradarbiavimo sunkumams PM komandoje) netraktavo to, kaip dėstytojo veiklos dalies. Vis dėlto studentai, kurie susidūrė su sunkumais ir juos išsprendė dėstytojo padedami, pripažįsta, kad pagalba išėiti iš aklavietės yra labai svarbi probleminio mokymosi progresui.

Kad dėstytojų funkcija **kontroliuoti studentų darbą** stipriai pasireiškė, pažymėjo 59 proc. studentų. Kad ši funkcija, studentų manymu, reikšėsi nelabai stipriai, galima laikyti probleminio mokymosi koncepcijos realizavimo nuopelnu, nes tai pabrėžia studentų, kaip savivaldžių, savo žinojimą konstruojančių subjektų, veikimą. Tačiau kai kurie tyrimo dalyviai interviu metu pažymėjo, kad dėstytojų kontrolės PM veikloje jiems trūko. Todėl žema dėstytojo, kaip kontrolės vykdytojo, funkcijos raiška kai kuriais atvejais gali būti ir studentų nepasitenkinimo rodiklis, atspindintis, kad jie pasigedo stipresnės šios funkcijos išraiškos.

Šiek tiek daugiau nei pusė respondentų (59 proc.) manė, jog dėstytojo funkcija **iniiciuoti diskusijas** stipriai pasireiškė PM procese. Tai nurodo, jog ši funkcija nebuvo prioritetinga, kurią dėstytojai atliko. Diskusijos dažniausiai buvo PM komandos veikla, į kurią dėstytojas kaip iniciatorius įsitraukdavo nedažnai. Vis dėlto kai kuriais atvejais, norėdamas sustiprinti diskusijų moksliskumą ar pakreipti jas kita linkme, dėstytojas tapdavo ir diskusijų iniciatoriumi.

Taip pat kiek daugiau nei pusė apklaustų studentų (58 proc.) teigė, jog jie pastebėjo PM procese reiškiantis dėstytojų funkciją – **padėti įvertinti studentų individualų ir komandos darbą diskutuojant**. Ši funkcija atsiduria gerokai žemesnėje pozicijoje nei kita su vertinimu susijusi funkcija – įvertinti studentų darbą pažymiu. Dėstytojų maža pagalba vertinti darbą diskutuojant gali būti siejama su tuo, kad reflektyvus vertinimas nebuvo labai populiarus analizuotu atveju taikant probleminį mokymąsi. Taip pat pastebima, kad funkcijos, kurios labiau siejasi su studentų komandine veikla, vertinamos prasčiau pagal dėstytojų funkcijų raišką. Matyt, studentai komandoje prisiimdavo didelę veiklos dalį sau, kaip savo iniciatyvą, ir komandos veikloje mažiau dalyvavo kiti subjektai – šiuo atveju dėstytojas.

Prielaida, panaši į paskutiniąją, kyla ir analizuojant mažiausiai PM procese, studentų nuomone, pasireiškusias dėstytojo funkcijas. 53 proc. respondentų teigė, kad PM procese pasireiškė dėstytojo funkcija **padėti kelti mokymosi uždavinius ir juos pasidalyti komandoje** ir tik 20 proc. respondentų manė, jog PM procese pasireiškė dėstytojo funkcija **pasūlyti komandų sudėti**. Taigi, studentų komandinėse veiklose dėstytojo funkcija pastebimai mažėja, kas rodo studentams suteiktas galimybes savarankiškai organizuoti savo komandinę veiklą bei pastangas tai daryti.

Studentų vaidmenys probleminio mokymosi procese yra stipriai veikiami netipiškų tradicinėms studijoms dėstytojo vaidmenų. Dėstytojų ir studentų vaidmenis PM vertinant iš galios santykių perspektyvos pastebima tam tikra galios persiskirstymo situacija, kai griūna tradicinė hierarchija, kur dėstytojas, kaip ekspertas, žinovas, autoritetas, perduoda žinias studentui – naujokui, nežinančiam, žinių stokojančiam asmeniui. Proble-

minis mokymasis dėl studijų dalyvių vaidmenų kaitos, susijusios su išskylančiu poreikiu konstruoti žinojimą, lemia neaiškumą, neapibrėžtumą, kas kartais paskatina norą grįžti prie tradicinių studijų.

Iš tyrimo aiškėja, kad kai kurie studentai **pasigedo įprastinių seminarų**, kai dėstytojas pateikia medžiagą, kurią reikia išmokti:

Bet kita vertus, tie trumpi seminarai – aišku. Pasiruošei tai, ką tau padavė dėstytoja, jau tai išmokai konkrečiai (Skaistė).

Interviu ištrauka atskleidžia, kad studijas studentė sieja su aiškumu, konkretumu, episteminiu dėstytojo autoritetu. Ilgai trunkantis probleminio mokymosi procesas lyginant su trumpais seminarais atrodo pernelyg neapibrėžtas. PM metu suteikta didelė laisvė studentams konstruoti savo žinojimą, autoritetinio šaltinio vengimas sukelia abejonių studentams, besiorientuojantiems į konkrečius turinio išmokimą.

Susidūrimas su **aiškumo, apibrėžtumo stoka** probleminiame mokymesi studentams **kėlė nemažai nepasitenkinimo** dėstytojo vaidmeniu. Kolegų išsakytomis pastabomis dėstytojams besidalijanti studentė pati abejoja tokių pastabų adekvatumu:

Buvo labai daug žmonių, kurie teikė priekaištų dėstytojams. „Tai kad čia neišaiškina, tai kad čia nežinom“. Ir taip toliau. <...> Ir buvo priekaištai: „Tai čia vieną kartą sako taip, kitą kartą sako anaip“. Tai tie žmonės ne robotai ir jie negali atkartoti. Nu tokio supratimo nėra, tokio įsiklausymo. Toks dar mokyklinis lygmuo. Atrodo, nori, kad atneštų viską ant lėkštutės. Ir dar prieitų ir čia tau parodytų – „čia klaidelė, pataisyk“ (Agnė).

Dėstytoja pasakė viską, ko reikia darbui. Ir vėlgi kas išgirdo, kas neišgirdo. Bet jinai po to sulaukė iš grupės labai daug priekaištų, po to visų vertinimų, kad jinai keičia nuomonę (Agnė).

Interviu ištraukoje studentė perteikia kolegų nuomonę apie tai, kad informacija, pateikiama dėstytojų, turi būti nekintama. Taigi, orientuojamasi į tradicinį dėstytojo, kaip žinias ir objektyvią tiesą atskleidžiančio, paaiškinančio asmens vaidmenį. Pati interviu dalyvė tokį kolegų požiūrį kritikuoja ir atkreipia dėmesį į tai, kad studentai stokoja įsiklausymo ir supratimo. Interviu palaikoma nuomonė, kad dėstytojai, dalyvaudami žinojimo konstravimo procese, nepareigoti perteikti tiesos, tiksliai nurodyti klaidas. Dėstytojo, kaip episteminio autoriteto, statusas, kuris, interviu dalyvės požiūriu, būdingas mokyklai, studijų metu keičiasi. Dėstytojo ir studento susitikimas labiau nukreiptas į aktyvų bendradarbiavimą, o ne į instrukcijų pateikimą, numatantį tik jų vykdymą.

Studentai atskleidžia **teigiamai vertinantys tai**, kad **dėstytojai** probleminiame mokymesi **nesiorientuoja į labai didelį apibrėžtumą**:

Man irgi anksčiau atrodydavo, kad reikia [apibrėžtumo]. Nu man dabar atrodo, kad visiškai nereikia. Nes mes esam skirtingos. Ir ta pati užduotis yra tokia laisva, kad mums ir pasirinkti, kuria puse, kuria linkme mes tą užduotį pasuksim ir kaip mes viską parašysim. Man kaip tik dabar duokit daugiau laisvės, man kartais to apibrėžtumo visiškai nebereikia užduoty (Gertrūda).

Studentai, kurie iš dėstytojo probleminiame mokymesi nebesitikėjo tradicinio vaidmens, bandė į jį pažvelgti iš naujų pozicijų ir nuspręsti, kaip jiems dėstytojas gali būti naudingas atliekant PM veiklas. Studentai išžvelgė būtinybę patiems **būti aktyviems, kad sulauktų jiems reikiamos dėstytojo pagalbos**:

Nes dėstytojas nežino, ko tau reikia, turi eiti ir prašyti (Rūta).

Dėstytojų vaidmuo buvo toksai, kad man reikėjo, aš supratau, kad mums reikės pavyzdžių (Gvidas).

Interviu ištraukose atspindi studentų supratimas, kad probleminiame mokymesi dėstytojas ne pateikia žinias, kaip iš anksto duotas, bet yra pasiruošęs studijų procese suteikti pagalbą, kurios besimokantiejiems prireikia.

Iš studentų pasisakymų aiškėja, kad toks **dėstytojo vaidmuo** nėra nuvertinamas. Priešingai – jam priskiriama **fundamentali prasmė**, nes pasinaudojant dėstytojo pagalba yra padedami mokymosi pamatai:

Aišku, buvo ir taip, kad tiesiog visa grupė: „O tai ką dabar daryti?“. Tada dėstytojos paklausiam ir išsiaiškinam. Sunku statyti namą neturint pamatų (Rokas).

Interviu ištraukoje galima išvelgti dėstytojų ir studentų bendradarbiavimą. Nors dėstytoja pateikia fundamentalias žinias, tačiau tolesnę žinojimo *statybą* vykdo jau patys studentai. Panašų požiūrį į šiandieninio pedagogo, kaip laikino pagalbininko, vaidmenį išsako mokslininkai (pvz., Salonen, Vauras, 2006), akcentuodami perėjimą nuo mokymo-*si* proceso, kurį valdo išorinis autoritetas, iki savivaldaus mokymosi.

Aptartais atvejais dėstytojo vaidmuo buvo padiktuotas studentų poreikių. Kai kada ir patys dėstytojai iš anksto sprendė, ko studentams reikia, ir **teikė pagalbą** savo nuožiūra. Pirmiausia tai siejosi su **specifinių mokslinių terminų vartojimu**:

...Dėstytoja kai kuriuos terminus, kurie yra grynai specifiniai finansiniai, kur galbūt buitinėj kalboj jų nėra ir gal mažiau žinomi, jinai mums juos pateikė, paaiškino (Sigita).

Pristatomas dėstytojos vaidmuo atspindi, kad ji, atstovaudama mokslo pasauliui, siekia perteikti studentams pagrindinius jo konceptus. Kai kurie mokslininkai (pvz., L. Vygotsky) palaiko mokymosi iš labiau patyrusių asmenų idėją, kai besimokantysis, pedagogo padedamas, įsisavina naujus konceptus, taigi, jam pasidaro artima mokslinio pasaulio realybė.

Interviu metu kai kurie studentai pristato kiek kitokią PM metu pasireiškusių patirtį apie mokslinių terminų vartojimą. Jie atskleidžia, kad dėstytojo vartojami **moksliniai terminai** yra jiems tolimi, svetimi, o **artimi, įdomūs ir suprantami** jie **tampa tik vartojami bendrakursių**:

O dabar ir tas pats žodynas netgi plėtėsi, nes kažkaip nori-nenori skaitant tą literatūrą tu skaitai kažkokius žodžius ir pradedi grupėj po truputį juos naudoti. Ir kažkaip pradėjom naudoti ten tokius terminus. Ir nebuvo taip, kad „oho, kaip keistai tu čia kalbi“. Tapo taip jau įprasta <...> kalbantis tie tokie terminai tiesiog tokie priimtinesni tapo. Kažkaip pradėjom juos vartoti ir kažkaip labai nesvetimi pasidarė <...> Tiesiog dėstytojas pasako ir pamiršti. Užsirašai reikšmę į užrašus, bet net neskaitai, nes: „O, Dieve, čia kažkoks žodis sunkus. Kur aš jį panaudo-siu?“. O čia kai pats atrandi, dar kartais pasidaro įdomu: „Aha, o ką jis daugiau gali reikšti, ką plačiau galėčiau apie jį sužinoti?“. Pasidomi, pasižiūri. Ir paskui žiūri, kad jau tam tekste jis visai gražiai skamba ir net pati pasakai. Kažkaip labai daug buvo priimtinau, kai pats susiradai ir paskui kai stebėjai grupėj (Vilma).

Atskleistas procesas, kurio metu svetimas dėstytojo žodynas tampa savas studentams patiems atrandant ir vartojant mokslines sąvokas. Studentams konstruojant savo žinojimą mokslinių sąvokų vartojimas inicijuojamas aktyvios jų veiklos – patys studentai skaito mokslinius tekstus, gilinasi į nežinomas sąvokas, o ne pasyviai užsirašinėja, kaip jas pristato dėstytojas. Mokslinės sąvokos, kurių prasmę atranda ir supranta patys studentai, tampa jiems, kaip žinojimą konstruojantiems subjektams, parankia priemone. Kai šias sąvokas pateikia dėstytojas, jos traktuojamos kaip dėstytojo, mokslo pasaulio atstovo, gyvenamojo pasaulio dalis, kuri studentams atrodo neprieinama ir sunkiai pri- taikoma.

Pastebima, kad dirbant savarankiškai, o ne vien klausantis dėstytojo paskaitų kai kuriems studentams **pasikeitė požiūris į studijuojamą dalyką**, jis tapo įdomesnis, arti- mesnis ir labiau suprantamas:

Nes man tas dalykas labai nepatiko, man jisai labai neįdomus buvo, aš jo visiškai nesupratau. Ir tas darbas kažkiek leido man suprasti, apie ką mes čia mokėmės visą tą semestrą. Ir labiau susidomėjau tuo dalyku <...> Tai, ką dėstytojai sakė, tai, man atrodo, buvo labai abstraktu ir aš tikrai labai nesupratau. O kai pati giliniš, tai daugiau tų aiškumų atsiranda (Gustė).

Pateiktoje interviu ištraukoje studentė atskleidžia savo patirties virsmą nuo visiško studijuojamo dalyko nesupratimo iki didesnio susidomėjimo juo. Savo nesupratimą stu- dentė grindžia tuo, kad dėstytojų pateikiama informacija jai atrodė labai abstrakti. Iš dė- stytojo, kaip mokslo pasaulio atstovo, tradiciškai yra tikimasi, kad jis pristatys nešališką tiesą, kuri būtent ir pasižymi abstraktumu, objektyvumu. Probleminio mokymosi metu studentai turi galimybę gilintis į socialinės realybės problemas ir atskleisti jai būdingus ypatumus, kurie dažnai yra kontekstualūs, priklausantys nuo problemas analizuojančių subjektų požiūrių, pasitelkiamų šaltinių ir pan.

Interviu atskleidžiama, kad ne tik dėstytojo pristatomi konceptai ir informacija daž- nai yra nutolusi nuo studentų gyvenamojo pasaulio, bet ir pats **dėstytojas, kaip asmuo** tradicinėse studijose yra tolimas, o probleminiame mokymesi, kai jis turi galimybę dirbti su studentų komanda, **tampa artimas**:

Labai noriu pasakyti tą faktą, kad paskaitų metu dėstytojas yra tolimas, šal- tas. <...> O kai jisai ateina į grupelę, jisai tampa artimas, šiltas. Su juo norisi ben- drauti. Su juo norisi būti. Tu matai visai kitokį dėstytoją. Tu matai dėstytoją- drau- gą, dėstytoją-kolegą, dėstytoją kažką arčiau, o ne tik dėstytoją. Tu gali iš jo semtis kaip iš žinių šaltinio, bet ne kaip iš kažkokio tai visažinio žmogaus, kuris yra tikrai tolimas. <...> Jo siekis yra ne tave sukirsti, kad tau būtų blogiau, bet jo tikslas yra padėti, kad tau būtų geriau (Vilija).

Interviu išsakomas pastebėjimas atspindi vieną svarbiausių dėstytojo vaidmens PM virsmų – iš šalto ir tolimo visažinio dėstytojas tampa artimu žinojimo šaltiniu. Taigi, dė- stytojas nebėra tas asmuo, kuris įgaliotas neklystančiai perduoti mokslinę tiesą, jis PM tampa vienu iš žinojimo šaltinių, bet ne galutiniu, autoritariniu. Tokiu būdu PM realizuo- jama K. R. Popper (2001) idėja apie *pažinimą be autoriteto*.

Studentai pastebi, kad probleminiame mokymesi **nejautė egzistuojant hierarchi- nių santykių tarp dėstytojo ir savęs**:

Patiko, kad buvo nuoširdus bendravimas. Ne taip, kad aš esu viršesnis, tu esi studentas, tu manęs visada klausyk ir aš kalbėsiu vos ne aukštesniu tonu (Rugilė).

Galima pastebėti, kad probleminiame mokymesi studentai suvokia, jog dėstytojas neužima autoritarinės pozicijos jų atžvilgiu, bet yra linkęs puoselėti demokratinius santykius, bendradarbiavimą socialinio žinojimo konstravimo procese.

Probleminiame mokymesi dėstytojo vaidmuo dažnai apibūdinamas kaip **konsultanto, mokymosi pagalbininko (fasilitatoriaus)**. Tokį vaidmenį studentai ne tik teigiamai vertino jų probleminio mokymosi procese, bet tai taip pat sukėlė edukologijos krypties studentų norą **tapti mokytojais, kurie ne moko, bet atlieka pagalbininko vaidmenį mokiniui mokantis pačiam:**

Dėstytoja pilnai gražiai atliko savo pareigas. Tai ji buvo visada pasiruošusi padėti. Ir ji išaiškino viską pradžioje. Dabar pergalvojau, kad visgi mums reikėjo pasiklausti. Jeigu mums nebuvo aišku, tai mes galėjom pasiklausti <...> Man dėstytojos vaidmuo kaip asmens, kuris visada pasiruošęs tau padėti mokytis, o ne tas, kuris tave moko, yra toks, kurį ir propaguoju ir kurio aš, jeigu būsiu mokytojas, būtinai sieksiu. Kad mokytojas būtų pagalbininkas, draugas, kuris, kas neaišku, tą padeda išsiaiškinti, o ne priverstinai deda į galvą mokiniams (Rokas).

Dėstytojo konsultacijas studentai sieja su savo atliktų probleminių užduočių rezultatu kokybe. Jų nuomone, komandos, kurios inicijavo konsultacijas su dėstytojais, pateikė kokybiškesnius problemos analizės ir sprendimo variantus:

Tikrai buvo ne viena grupė, kur žinau, kad priėjo prie dėstytojos ir pasikonsultavo, dėstytoja skyrė laiko ir, manau, tai buvo užtektinai. Ir galbūt tai ir išskyrė tuos, kas gavo dešimtukus ar gerus įvertinimus (Gvidas).

Tai ta dėstytojo funkcija tokia gavosi kaip patarėjo, kažkokio tai konsultanto, kuris paaiškina, pataria, nukreipia reikiama linkme ar pasako kažkokių tai pastabų, į kurias atsivielgiant mes tobulinam savo darbus. Ir manau, kad būtent dėl šios dėstytojo funkcijos mes pasiekėme tokių puikių rezultatų. Nes jeigu nebūtume turėję tokios galimybės, tai turbūt ir būtų palikę mums įvairių neaiškumų, dėl kurių būtų kilę problemų (Monika).

Studentai pastebi, kad dėstytojo funkcija nėra juos nuolat lydėti probleminiame mokymesi, tačiau **iškilius sudėtingoms situacijoms svarbu, kad dėstytojas įsitrauktų ir suteiktų konsultaciją**, leidžiančią studentams toliau nagrinėti ir spręsti problemą, konstruoti savo žinojimą:

...atėjo dėstytoja. Jinai kažką, ji tik tą akmenuką pajudino iš kelio, ir viskas, darbas vyksta (Vilija).

Bet va mums tereikėjo duoti tą kabluką. Bet tam ir yra dėstytojai, kad duotų kabluką (Rugilė).

Studentų reflektuojama dėstytojo probleminiame mokymesi funkcija panaši į pagalbininko, ramsčio, pastolių funkciją, kurią neretai pasitelkia edukologijos mokslo atstovai, norėdami parodyti, kad dėstytojas atlieka laikiną darbą, reikalingą žinojimo *statybose*.

Kokybiniu tyrimu atskleidžiama, kad dėstytojai, nors ir buvo pasiruošę konsultacijoms, neretai nesulaukdavo iniciatyvos iš studentų, **studentai vengė kreiptis į dėstytojus** su jiems iškilusiais klausimais:

Ir kiek šiaip klausdavom, tikrai mielai ir maloniai viską aiškina. Kad mažai kas klausia vėlgi (Agnė).

Studentai, reflektuodami savo patirtį, pripažįsta, kad vienas iš tobulintinių jų mokymosi aspektų būtų būtent **intensyvesnis bendradarbiavimas su dėstytojais**:

Bet vėlgi jeigu dabar vėl reikėtų daryt tą darbą iš naujo <...> stengtumemės kažkaip galbūt su dėstytoju daugiau komunikuot. Nes atrodo, kai dariau, kad viskas ten gerai, kad viską ten ir suprantam. Bet dabar kai pagalvoji, tai tikrai yra kur tobulėt (Rasa).

Tiesa, kai kurie studentai pastebi, kad **probleminiame mokymesi jiems užduoti klausimus buvo lengviau**, nes dėstytojas nebebuvo suvokiamas kaip visažinis, objektyvių žinių saugotojas. Susiklosčiusią situaciją, kad kai kurie studentai mažai užduoda klausimų, galima interpretuoti pasitelkiant studentų refleksijas apie ankstesnę mokymosi patirtį, kuri sąlygojo, jog **klausimų vengiama užduoti dėl baimės**:

Tu jo [dėstytojo – J. L.] net nenori klausti, bijai jo, o Jėzau, o gal jis supyks ant manęs (Vilija).

Tokie santykiai pasidarė, aš net nežinau, ne tai kad draugiški, bet tokie labai kaip lygių žmonių, galima taip sakt. Nes vis tiek dėstytoja. Anksčiau nesinorėdavo užduoti klausimų, taip galvodavom: „Ką čia pagalvos, gal kažką blogo pagalvos“. Nes jeigu kažko nežinai, tai vadinsi, tu kažkoks vos ne blogesnis už kitus. O dabar, kadangi tai buvo toks kaip ir naujas dalykas, tai tiesiog buvo nei gėda klausti, nei nieko. Ir dėstytoja sakė: „Aš irgi kažko nežinau, čia man irgi pirmas kartas“ (Vilma).

Interviu ištrauka atskleidžia, kad tradicinėse studijose nežinojimas yra traktuojamas kaip absoliučiai negatyvus dalykas, kurį identifikavęs dėstytojas susiformuos neigiamą nuomonę apie studentą. Tai prasilenkia su probleminiame mokymesi kelta idėja, kad kiekvienas žmogus turi tam tikrą žinojimą ir jis yra ne nekintanti būseną, tačiau gali būti nuolat papildomas bendradarbiaujant su kitais, taigi, ir su dėstytoju. Mokymasis diskutuojant ir iš klaidų – tai mokslinio žinojimo vystymosi būdai (žr. Popper, 2001). Kita svarbi interviu ištraukoje atsiskleidusi mintis – tai tradicinėse studijose vyraujanti konkurencija, dėl kurios studentai bijo užduoti klausimų, nes nenori pasirodyti, kad kažko nežino, ką gali žinoti to neklausiantys kolegos. Probleminiame mokymesi studentų klausimus paskatinančiu faktoriumi tampa dėstytojo prisipažinimas, kad jis taip pat dalyvauja tam tikrame PM eksperimente ir jam daug dalykų nėra žinoma. Taigi, santykiai tarp studentų ir dėstytojų tampa lygiavertiškesni, ne hierarchiniai, bet orientuoti į bendradarbiavimą, žinojimo konstravimą neapibrėžtoje situacijoje. Be to, bendradarbiavimo santykiai padeda sušvelninti konkurenciją, nulemtą studentų atskyrimo ir stebėjimo (jei panaudotume Foucault (1998a) išplėtotą panoptikumo idėją).

Kaip minėta, probleminiame mokymesi dėstytojo pagalba dažniausiai inicijuojama pačių studentų ir jų poreikių. Taigi, konsultacijų turinys taip pat buvo apibrėžiamas pačių studentų. Jie pastebi, kad, netgi turėdami didelių nesutarimų komandoje, apie tai su dėstytojais nesikalbėjo. Studentai pateikia prielaidą, kad tai atspindėjo **tradicinį požiūrį į dėstytoją, kuris** yra nutolęs nuo studentų gyvenamojo pasaulio ir **gali teikti tik akademinio turinio konsultacijas**:

Mes stengėmės neparodyt dėstytojams, kad yra nesutarimų tam tikrų vidinių <...> Tiesiog man atrodo, čia mūsų problemos, kurias mes patys turim išsispręst ir patys suprasti. O dėl ko konsultavo, tai kokią literatūrą pasirinkti, koki temą pavadinimą. Kažkaip nesusimąsčiau, kad tai galėtų dėstytojas. Tiesiog gal tas, ne tai, kad nėra ryšio, bet vis tiek yra laikomas atstumas tarp dėstytojo ir studento. Tiesiog gal mūsų visuomenėje yra priimta taip laikyt tą atstumą šioki tokį (Rūta).

...ar dėstytojas turi spręsti šitas problemines situacijas, kai jos kyla dėl darbo grupėje specifikos, aš manau, kad tai neprivalo būti dėstytojo kompetencija, ir dėstytojas nebūtinai turi būti už tai atsakingas (Gvidas).

Interviu ištraukose išryškėja, kad studentai linkę atskirti socialinius ir kognityvinius žinojimo konstravimo aspektus, kai kalba apie dėstytojo vaidmenį. Studentai pastebi, kad jie vadovavosi didelio valdžios atstumo nuostata, vyraujančia mūsų visuomenėje. Tai atspindi egzistuojančius hierarchinius santykius tarp dėstytojų ir studentų, kurie tinkami žinių perdavimui, bet mažai gali prisidėti prie socialinio žinojimo konstravimo. Todėl dėstytojo galima pasiklausti, kaip autoritetingo asmens, apie studijuojamus objektus ir šaltinius, tačiau dėstytojo vaidmuo eliminuojamas, kai kalbama apie socialinės sąveikos problemas žinojimo konstravimo procese. Tai sunkiai suderinama su probleminio mokymosi idėja, kad dėstytojas galėtų stebėti grupių dinamiką ir padėti studentams plėtoti savo komandos veiklą, nukreiptą į sėkmingą žinojimo konstravimą.

Kituose interviu atsispindi, kad dėstytojo konsultacijos ypač gerai vertinamos, kai jos padeda ko-konstruoti problemos analizę ir sprendimą. Interviu pastebima, kad **dėstytojo patarimai nebuvo besąlygiškai priimami**, tačiau buvo derinami su studentų nuomone, analize ir galimybėmis. Taigi, galios santykiai yra perstruktūruojami. Dėstytojo, kaip centrinės figūros, apie kurią orientuojasi ugdymas, balsą pakeičia įvairių subjektų daugiabalsiškumas. Pagrindiniu orientyru priimant sprendimus tampa įsiklausymas į tą įvairovę ir konsensuso radimas:

Manau, tai yra daug geriau, nes dėstytojas tau pataria, o tu jau priimi galutinį sprendimą. Kuomet tu dirbi, tu pats įsivaizduoji, koks tavo darbas turėtų būti. O kai dėstytoja pataria, tiesiog gali įsivaizduoti kartu su ta dėstytoja ir tuomet jau gali pats atsirinkti, ar tu gali priimti tą idėją ir ją realizuoti, ar geriau pasilikti prie savos (Ugnė).

Ir labai malonu iš dėstytojos pusės <...> Na, tiesiog kaip mes kad išsiskom savo nuomonę, tai jinai taip pat išsakė savo nuomonę (Kristina).

Iš dėstytojo kai kurie studentai jau **nebereikalauja episteminio autoriteto pozicijos prisiėmimo**, nes patys studentai nagrinėja, kas jiems įdomu:

Tai nereiškia, kad dėstytoja turėjo būti visų tų sričių specialistė. Tai manau, kad gerai. Nes kiekvieną studentą dominantą tema yra skirtinga ir jam nėra primesta (Augustė).

Tam, kad dėstytojo **konsultacijos** būtų **veiksmingos**, svarbu atkreipti dėmesį į tai, kad jos vyktų **tinkamu laiku**. Sėkmingam mokymuisi, studentų nuomone, labiausiai pasitarnavo konsultacijos, kurios vykdavo jiems susidūrus su neaiškumais, kurių studentai vieni patys negalėjo įveikti:

...apie ką mes konsultuosimės, jeigu mes nieko patys nesiaiškinsime ir nežiūrėsime. Tai aišku, turėjo labai daug ir mūsų indėlis, bet, manau, kad tas bendradarbiavimas toks, aišku, jis buvo ne nuolatinis, bet toks tarpinis, būtent tais momentais, kada mums kažkas buvo neaišku, tai buvo labai naudingas ir rezultatyvus (Monika).

Dėstytojas buvo kaip pagalbininkas, kuris nori visada mums padėti, bet jis pats savo paslaugų nesiūlo (Mantė).

Interviu ištraukose galima pastebėti, kad studentai prisiima atsakomybę už savo studijas ir dėstytojų konsultacijas vertina ne kaip išankstines rekomendacijas, bet kaip atsaką į jų studijų procese išskylančius sunkumus. Vadinasi, PM kontekste praktiškai pasireiškia konstruktyvizmo, pragmatizmo atstovų idėjos, kad žinojimo konstravimas yra aktyvus veiksmas.

Kartu pastebima, kad **ne laiku vykstančios konsultacijos**, nekylančios iš studentų probleminių klausimų, yra **neprasmingos**, nors jos organizaciniu aspektu yra paprastesnės, pvz., paskyrus konsultacijai tam tikrą laiką:

Buvo viena paskaita paskirta konsultacijom, man atrodo, bet jinau buvo paskirta tokiu laiku, kol dar niekas nelabai ką turėjo (Agnė).

Anketinės apklausos duomenys atskleidė, kad **populiariausias konsultacijų** su dėstytoju būdas probleminiame mokymesi buvo **grupinė konsultacija** per paskaitas ir seminarus. Daugiau kaip pusė respondentų tokiu būdu su dėstytoju konsultavosi kartą per savaitę ir dažniau. **Individualiai paskaitų ir seminarų metu** po 30 proc. respondentų konsultavosi kartą per savaitę ir dažniau bei kelis kartus per mėnesį. Mažiau populiaru buvo **grupinė konsultacija el. paštu/telefonu ar kitu būdu** ne paskaitų metu. Maždaug po 20 proc. respondentų šiuo būdu su dėstytoju konsultavosi kartą per savaitę ir dažniau bei kelis kartus per mėnesį. 38 proc. respondentų tokiu būdu su dėstytoju nesikonsultavo niekada. **Individuali konsultacija el. paštu, telefonu ar kitu būdu** vyko rečiausiai. Daugiau nei pusė respondentų šiuo būdu su dėstytoju niekada nesikonsultavo. Tyrimo rezultatai atskleidžia, kad studentai atlikdami PM užduotis savo komandą dažniausiai suvokė kaip neskaidomą visumą, todėl išskylantis poreikis konsultuotis su dėstytoju buvo laikomas visos komandos reikalu. Taip pat tyrimo rezultatai gali būti susiję ir su tuo faktu, kad konsultacijas ne visada išprovokuodavo studentų poreikis, o paskirtu konsultacijoms laiku dėstytojai būtent lankė studentų grupes, todėl ir konsultavo jų narius bendrai. Kitas aspektas, kurį atskleidė tyrimo duomenys, yra tas, jog konsultacijos (tiek grupinės, tiek individualios) dažniausiai vykdavo paskaitų ir seminarų metu. Taigi, tradicinė studijų forma buvo svarbi ir organizuojant konsultacijas, studentams priimtinausia buvo komunikuoti su dėstytojais akis į akį.

Neįprasta studentams dėstytojo, kaip konsultanto, funkcija kai kada sąlygojo, jog mokymosi procese **liko neišspręstų klausimų**:

Tikrai buvo iškilę tų klausimų, į kuriuos mes neturėjom atsakymų. Tai taip ir palikom (Gustė).

Skirtingai **studentai** vertina probleminio mokymosi patirtį, kai vieną kursą jiems dėstė **keli dėstytojai**. Kai kurie studentai tuo džiaugėsi, kaip galimybe išgirsti skirtingas nuomones ir to pagrindu priimti iš perspektyvų įvairovės kilusį sprendimą. Tačiau

nemažai daliai studentų **tai sukėlė dar didesnę sumaištį**, kuri buvo sąlygota jau paties probleminio mokymosi naujumo ir neapibrėžtumo:

Mes turėjom keturis dėstytojus, ir tai sukėlė mums labai didelį sąmyšį ir mums labai tai nepatiko. <...> Akivaizdžiai dėstytojai tarpusavyje nesukomunikavo ir vieni sakydavo vienaip, kiti sakydavo kitaip <...> žodžiu, buvo visiškas chaosas. Būdavo ir dėl pačios užduoties. Su vienais šneki, vienaip atsako – į tą reikia galbūt labiau atkreipt dėmesį, su kitais – į kitą (Akvilė).

Interviu kritikuojamas konkretumo trūkumas ir atskleidžiamas noras turėti išankstinį apibrėžtumą, o ne kurti jį studijų procese. Taip pat pastebima, kad šiuo atveju į dėstytojų pasisakymus buvo žvelgiama ne kaip į įvairias pozicijas, galimas interpretacijas, bet su galutinės tiesos lūkesčiu, todėl išsiskyrusios pozicijos skatino nepasitenkinimą ir pyktį. Interviu ištrauka atspindi problemas, kurios iškyla studentams atsiduriant žinojimo konstravimo situacijoje. Pateikiama ištrauka gerai iliustruoja tokio konstravimo galimybę – tam palankias sąlygas sudarė nuomonių įvairovė. Vis dėlto studentai labiau yra pratę prie aiškių instrukcijų, kurių ir minėtu atveju tikėjosi iš **dėstytojų**, todėl pastarųjų **nuomonių įvairovė vertinama** ne kaip probleminio mokymosi galimybė, bet **kaip trukdis**:

Man tai labiausiai trūko konkretumo, nu susišnekėjimo tarpusavy, nes tai labai tave išbalansuoja, kai tu pradedi daryt darbą ir tau vienas dėstytojas pasako taip, čia teisingai maždaug, ta linkme einant, o po to kitas pradeda visai kažką kita šnekėt, ir tu tada pradedi galvot, velnias, tada vėl tu sėdi, žiūri, galvoji, tai kaip čia reikia daryt (Akvilė).

Studentė, kritikuodama dėstytojų nekonkretumą ir bendros nuomonės neturėjimą, vis dėlto, pati to neakcentuodama, pastebi, kad nesulaukę aiškių instrukcijų iš dėstytojų studentai patys paskatinami konstruoti savo žinojimą – „sėdi, žiūri, galvoji, tai kaip čia reikia daryt“.

Studentai, kalbėdami apie dėstytojų vaidmenį probleminio mokymosi procese, svarbia laiko kontrolės temą. Pastebima, kad probleminiame mokymesi kontrolė yra žymiai mažesnė nei tradicinėse studijose. Iš vienos pusės, tai leidžia studentams pasijusti savarankiškesniems ir organizuoti savo studijų procesą patiems, tačiau iš kitos pusės, tai siejasi su daugeliu problemų komandose, kurias, studentų manymu, galima išspręsti panaudojant **didėsę dėstytojo kontrolę**:

Nes tikrai buvo tokių momentų, kada galvoji: „Ai, čia viskas tebūnie aišku“. Nors neaišku, bet tegul būna aišku, gal jau galim eiti. Atsiranda toks požiūris šiek tiek neigiamas į tą mokymosi tokį procesą. Tai galbūt manau, kad šiek tiek tos kontrolės reikėtų didesnės, kad tiesiog palaikyti stabilų tą visą procesą <...> Ir po to tenka tam pačiam, kaip sakiau, asmeniui grupėje, kuris labiausiai ar tiesiog gal atsakingiausiai į tai žiūri ir tikrai nori tų gerų rezultatų, dirbti visus darbus (Monika).

Atkreipiamas dėmesys, kad išorinės kontrolės nebuvimas studentus ne tiek skatina atrasti naują – vidinę motyvaciją, tačiau labiau siejasi su praradimu to, kas įprasta, noru grįžti į saugią, nors ir išorės subjektų kontroliuojamą aplinką. Galima pastebėti, kad hierarchiniai galios santykiai šiuo atveju yra palaikomi studentų, todėl pasitvirtina M. Foucault (1999) idėja, kad galia veikia ne tik iš viršaus į apačią, bet įvairiomis kryptimis,

ją palaiko skirtingi galios santykiuose dalyvaujantys asmenys, nepriklausomai nuo to, kokią poziciją jie užima galios santykių struktūroje.

Kontrolės trūkumas pastebimas ir **planuojant** PM susitikimų komandoje **laiką**:

Jeigu sąžiningai pasakius, trūko kontrolės. Iš tikrųjų trūko. Vienos susirenka, kitos neateina, kitos vėluoja ir panašiai. Iš tikrųjų trūko kontrolės. Galėjo būti konkrečiai nustatytas laikas, kada tu ateini <...> aš kiek girdėjau, ir kiti paskutinėm dienom atlieka, nes jiems ta laisvė suteikta (Rugilė).

Kiti studentai, priešingai, išvelgia **pozityviai vertina** tai, **kad laiko planavimas buvo paliktas studentų nuožiūrai**, ir atsirado galimybės jį planuoti lanksčiai, atsižvelgiant į konkrečias aplinkybes:

Tarkim, neskirtas tas laikas, bet vis tiek susitinki tada, kada tu jauties, kad tu gali kažką padaryt (Morta).

Susidūrę su **kontrolės stoka** probleminiame mokymesi studentai teikia tam tikras rekomendacijas, kaip galima būtų ją padidinti ir tuo, jų nuomone, pasiekti geresnių studijų rezultatų:

Tiesiog gal turėtume siųsti dėstytojui ataskaitas, ką mes jau padarėme. Tada būtų kažkokia paskata daryt, o ne pastoviai viską pasilikit paskutinei dienai. Nes bent jau pas mus taip buvo. Gal kažkokio tokio koordinavimo. Bet suprantat, aš sakau, dėstytojui šitiek žmonių tai yra beprotiškai sunku. Bet nežinau net, ką čia būtų geriau padaryt. Nors vėl pagalvojus, mes jau suaugę žmonės, tai mus koordinuot nelabai jau reikia. Bet kažkokio tokio sužiūrėjimo, kad viskas vyktų (Rasa).

Probleminio mokymosi pradžioje studentai atskleidžia patyrę dvejopus jausmus: vieni jų siejosi su įdomių permainių laukimu, kiti – su **nerimu, kad nebus aiškaus autoriteto**, nurodančio, ką jiems daryti, ir teks daug dalykų spręsti savarankiškai. Neįprasta mokymosi situacija kėlė nepasitikėjimą savo jėgomis:

Iš vienos pusės apsidžiaugiau iš tikrųjų, kad įdomiau yra negu kad paskaitoj sėdėti. Pavyzdžiui, eiti į biblioteką, ieškoti knygų, o negu kad klausytis atsisėdus paskaitos. Bet iš kitos pusės buvo: „Ką mes čia vienos padarysim, kas čia dabar bus?“ (Kornelija).

Kai kurie studentai atskleidžia nuomonę, kad jie galėtų labiau bendradarbiauti su dėstytojais, tačiau **studentų statusas** mokslo pasaulyje tradiciškai **siejasi su jų žinojimų nuvertinimu**:

...dėstytojai ir iš mūsų gali pasimokyti. Tiesiog kad mes dar neturim tokio laipsnio, kad mūsų mintys ir mūsų pastebėjimai ar kažkokie išradimai vadinamieji būtų taip eskaluojami ir visiem pripažinti (Gertrūda).

Studentai taip pat kalba apie probleminio mokymosi metų įvykusių jų **emancipaciją nuo dėstytojo**. Apie emancipaciją kalbama ne tik neigiama prasme (nuo kažko), bet ir teigiama prasme (kažkam). Pastebima, kad studentai, emancipavęsi nuo dėstytojo, patiria pažinimo laisvę, džiaugiasi galėdami mokymosi rezultatus pasiekti savarankiškai:

Daugiausia išmoksti, kai niekas aplinkui tave nevaikšto, niekas tavęs nestumdė iš vieno taško į kitą ir tie pasiekimai būna daug smagesni, nes tu supranti, kad tu

pats tai padarei. Džiaugsmo daugiausia sukelia rezultatas. Ir galbūt ne galutinis, bet tas tarpinis, kiekvienos dalies (Akvilė).

Emancipacija nereiškia autoriteto praradimo. **Dėstytojai, deleguodami studentams atsakomybę** už savo mokymąsi, **kelia savo autoritetą** jų akyse:

O tai, kad dėstytoja leido rinktis laisvai, tai manau, tikrai nesumažina jos kaip dėstytojos autoriteto, galbūt netgi ir pakelia. Kadangi ji ne tik primeta savo kažkokią nuomonę, bet ir leidžia studentams rinktis individualiai, tiesiog žvelgiant kaip į asmenybę (Monika).

Savarankiškai veikdami studentai įsitikina, kad jie patys gali pasiekti daug – **suprasti, teikti išvalgas, konstruktyviai dalyvauti diskusijose**, o ne vien referuoti dėstytojo pateiktą medžiagą:

Kai tu, kai po to galų gale supranti, kai jau daeina, jau susidėlioja iš tokių smulkmenų, ir kai ne tik gali atkartoti tai, kas yra parašyta knygoje, bet gali priitaikyti, gali iš to diskutuoti, toliau rutulioti, tada tu supranti – va čia yra nauda, čia aš pasiekiau. Kai tu pats visa tai pasieki, pasieki tą tašką, kad aš supratau ir dabar galiu kažkokias išvalgas duoti, tai kažkaip tada galbūt įvertini save, savo darbą, savo sugebėjimus, žinias, ką tu išmokai. <...> Taip kad, čia, aš manau, yra didžiausias atpildas, didžiausia reikšmė – suvokimas, kad tu pats gali kažką padaryti. Kad tau nereikia bėgti kažkur klausti, bet dabar tu jau pats gali, jau kažkam gali paaiškinti (Akvilė).

Interviu atspindima emancipacijos situacija ir savo sukonstruoto žinojimo, kaip įgytos galios, išgyvenimas. Episteminiis autoritetas netenka prasmės – *nereikia bėgti kažkur klausti*. Studentė atkreipia dėmesį į konstruktyvų žinojimo aspektą, t. y., kad savo išvalgas galima toliau plėtoti, diskutuoti. Interviu išsakytos mintys artimos Popperio keltoms idėjoms apie 2-ojo ir 3-iojo pasaulio ryšius. Supratimas neapsiriboja subjektyvumu, bet yra nukreipiamas socialine linkme – apie jį diskutuojama, jis pristatomas kitiems, juo galima dalytis.

Studentai interviu atskleidžia, kaip jie PM metu patyrė, kad **ne reprodukuoja informaciją, o konstruoja savo prielaidas, išvadas, atlieka kūrybinį darbą**. Tokią galimybę studentai sieja su problemiška situacija, kai nėra labai daug literatūros, nagrinėjamoje srityje atliktų tyrimų:

Taip, buvo sunku, buvo mažai literatūros, bet nuo to gal buvo tik įdomiau. Tu susiduri su problemomis, tave priverčia dar labiau gilintis, dar labiau analizuoti visą tą situaciją. Nelabai net įdomu yra tada, kada tu gali padaryti lengvai viską. <...> Kur tavo asmeninės prielaidos ir išvados? Ir mes netgi su ta drauge sukūrėm savo schemą. Ir mes jautėmės labai gerai, nes jos nebuvo. Ir sakom „Oho, jau čia aukštesnis lygis“. Ir sukūrėm sąvokų porą. Tikrai buvo įdomu (Agnė).

Interviu studentė reflektuoja savo mokslinio žinojimo konstravimo patirtį. Ji pastebi, kad kartu su kolege aktyviai veikdamos jos pačios sukūrė schemą, porą sąvokų. Studentės jautėsi prisidėjusios prie žinojimo vystymosi. Galima pastebėti, kad šiuo atveju nebuvo ieškoma episteminiio autoriteto, o priešingai – konstruojama tai, kas tradiciškai laikoma tokių autoritetų prerogatyva.

4.7.4. Dėstytojų refleksija apie savo vaidmenis probleminiame mokymesi

Kai kurie dėstytojai interviu metu atskleidžia, kad probleminis mokymasis, kaip edukacinė strategija, **atitinka jų darbo stilių ir interesus**, todėl įdomu išbandyti ją praktiškai:

Man rodos, kad tai yra man priimtina pagal mano, kaip čia pasakyt, darbo stilių, pagal tai, kaip aš esu linkusi bendrauti su studentais. Man visai patinka gal truputėlį nuklyst nuo tų kažkokių šablonų, nuo savo pasirašyto paskaitos konspekto ar ten dar kokių nors tokių dalykų <...> Gal tam tikra prasme, sakykim, tai yra susiję su mano pačios disertaciniu tyrimu. Savotiškai tu negali tokių dalykų ar parašyti apie tai, ar jų tyrinėti, jeigu pats tuo netiki ir jeigu pats vienaip ar kitaip, vienais ar kitais metodais ir būdais nesi nusiteikęs kažkaip pabandyt pritaikyt (dėstytoja Dalia).

Apibūdinusi savo nuostatas, artimas toms, kurias deklaruoja PM, dėstytoja susieja savo gyvenamojo pasaulio sferą su taikoma inovacija, iš tokio nuoseklumo kyla interesas praktinei veiklai, taigi, dėstytoja ryžtasi savo supratimą pritaikyti studijų procese ir taip ją išbandyti sąveikoje su studentais.

Vienas iš ryškiausių PM dėstytojo vaidmenų yra **konsultanto vaidmuo**. Dažnai dėstytojai teigia, kad jis **kilo iš studentų poreikių**, o ne buvo inicijuojamas jų pačių:

Aš iš tikrųjų prisilaikiau tokio ganėtinai pasyvaus vaidmens. Tokio labiau konsultanto pagal pareikalavimą (dėstytoja Dalia).

Kad konsultavimas, kylantis iš studentų poreikių, būtų veiksmingas, labai svarbu **užtikrinti atitinkamas sąlygas, jog studentai nejaustų baimės bendradarbiauti su dėstytoju, klausti, diskutuoti**. Tai akcentuoja dėstytojai, pabrėždami, kad studentai neretai bijo klausti, manydami, kad jų klausimas yra kvailas:

Vienas dalykas, kas, manau, svarbu ne tik probleminiam mokymuisi, bet apskritai taikant tuos bendradarbiavimo metodus arba grupinį darbą, tai dėstytojo gebėjimas sukurti saugią atmosferą studentams, tokią be baimės, kad jie nebijotų klausti kvailo klausimo, kaip jiems atrodo, kvailo, kuris iš esmės visai nekvailas, kad jie tiesiog saugiai psichologiškai jaustųsi, kad būtų tas toks bendradarbiavimo ryšys su dėstytoju, kad jie žinotų, kad jie visada gali paklausti, į bet kurį klausimą jiems bus atsakyta, kad jie visada sulauks pagalbos, o ne kažkokių pasiūlyimų (dėstytoja Inga).

Dėstytojai pastebi, kad užtikrinti optimalias sąlygas tam, kad studentai konsultuotųsi su jais, nėra lengva, nes tai priklauso ne tik nuo atskiro dėstytojo nuostatos, bet nuo **plačiau veikiančio** esamo galios diskurso, palaikančio **hierarchinių santykių tarp dėstytojo ir studentų modelį**:

Dalis studentų išdrįsta pasiklausti per dieną net keletą kartų. O manau, kiti neišdrįsta. Ne todėl, kad aš daryčiau atstumą tarp jų ir savęs. Tas atstumas, matyt, kažkoks savaime yra (dėstytoja Eugenija).

Kai kurie kiti dėstytojai taip pat pastebi, kad **studentų klausimų**, kaip šios veiklos pasekmės, PM metu **sulaukdavo labai mažai**:

Tai vėlgi to patarėjo vaidmens, kur aš taip tikėdavau vis klausimų, kaip atlikti užduotį arba „mes darėm šitą, o mums kilo klausimas toks, tas neišeina, to nesuprantam“. Tada lyg ir būtų patarėjo vaidmuo, tada galima būtų inicijuoti tolimesnę diskusiją, nes galbūt visiems studentams kiltų įvairių klausimų. Bet šiuo atveju jokių klausimų nekilo. Ir tada, manau, mano funkcijos sumažėja kaip patarėjo sprendžiant tam tikrą problemą (dėstytoja Donata).

Susiklosčiusi situacija, kai studentai mažai klausinėja savo iniciatyva, vertė dėstytojus ieškoti kitų konsultavimo išėties pozicijų. Kai kurių dėstytojų konsultacijos kilo ne iš išsakytų studentų **poreikių**, bet iš numanomų, kuriuos **identifikuoja ir bando atliepti patys dėstytojai**:

Todėl, kad aš pajautau, kad jie neranda tų žinių, kurių reikia užduočiai atlikti. Ir aš jiems tada mesteliu arba paskaitą su vaizdo įrašu kokiū. Mes išsianalizuojam, kaip čia reiktų vertinti tą dalyką. Arba grynai teorinę paskaitą vieną (dėstytoja Danutė).

Dėstytoja atskleidžia miršaus PM įgyvendinimo modelį, nusakydama, kaip ji derino PM su tradicinėmis studijų veiklomis. Dėstytojos vartojama leksika leidžia kelti prielaidą apie gana gajų tradicinių studijų palikimą. Pvz., dėstytoja pastebi, kad studentai *neranda žinių*, vadinasi, jos nėra konstruojamos socialinės sąveikos procese, jos, kaip tradiciškai manoma, jau yra užfiksuotos, todėl dėstytojas gali jas parodyti per savo teorinę paskaitą. Taip pat dėstytojos įsitikinimas, kad tam tikrų žinių studentams *reikia* užduočiai atlikti, liudija apie jos numanomą aiškų problemos sprendimo rezultatą, kurį studentai turi pasiekti.

Dėstytojai pastebi daug klausimų sulaukę ne tiek susijusių su analizuojamos problemos turiniu, kiek su pačiu PM proceso organizavimu, nes susiduriama su žymiai išaugusiu neapibrėžtumu. Dėstytojai pastebi, kad tokiu atveju jų funkcija buvo **labiau detalizuoti ir struktūruoti problemines užduotis**. Ketinimas ateityje tai daryti dar kruopščiau leidžia kelti prielaidą, jog kompleksinės realaus pasaulio problemos yra sudėtingos spręsti studentams, pratusiems prie tradicinio mokymosi, kuriame aiškumas ir apibrėžtumas, kylantis iš dėstytojų nurodymų ir rekomendacijų, yra gerokai didesnis nei PM.

Kilo labai daug klausimų, todėl teko daug ką detalizuoti (dėstytoja Edita).

Vis dėlto užduotis yra tikrai kompleksinė. Ir ją sudaro ne viena, bet daug tokių mažesnių užduočių. Ir jas organizuoti, ir jas matyti, tą tokią seką aiškiai, pasidalinti darbais to viso tokio ilgo proceso metu nėra lengva. Už tai atsižvelgiant į šitą patirtį šiais metais stengiamės šiek tiek struktūruoti dar labiau (dėstytoja Salomėja).

Kai kurie dėstytojai, iškilusioje neapibrėžtumo situacijoje, pasirinko **aktyvaus konsultanto kelią, nuolat būnant arti studentų ir stengiantis jiems kaskart aiškinti**, koks rezultatas yra dėstytojo laukiamas, kaip jis turėtų būti pateikiamas ir pan.:

Tai aš labai lanksčiau nuo grupės prie grupės. Gal net kartais ir per daug. Bet aš matydavau, kad tas mano lankstymas ir konsultavimas yra reikalingas. Nes jiems iš tikrųjų buvo daug neaiškumų. Ypač pradiniuose etapuose. O ir iki pat pabaigos kai kurie nesuprasdavo, kokio galutinio rezultato aš noriu, kaip jį apipavidalinti tiksliau raštu (dėstytoja Danutė).

Vis dėlto dėstytoja trumpam suabejoja, ar jos intervencijos nebuvo per daug. Tačiau

toliau tęsia mintį argumentuodama, kad jos *lakstymas* tarp grupių padėjo studentams tiksliau padaryti darbą, kokio *ji norėjo*. Taigi, lieka neatsakytas klausimas, ar studentai daug konsultavosi dėl to, jog siekė atskleisti dėstytojos lūkesčius, ar jie tikrai rūpinosi **savo** studijų procesu ir rezultatu.

Dėstytojai teigia, kad PM situacijoje neapibrėžtumas, susijęs su jų įprasta veikla, taip pat padidėja. Interviu atskleidžiama, kad tvarkytis su neapibrėžtomis situacijomis, kylančiomis iš netikėtų studentų klausimų, reikia mokytis ir dėstytojams. Šiuo atveju aiškiai pastebimas **dėstytojo ir studento kokonstruktivus bendradarbiavimas, bandant analizuoti tam tikrą problemą**, o ne atskleidžiant tiesą, kaip dėstytojo pristatomo žinojimo turinį:

Ir tikrai studentai suprastų, kad dėstytojas ne tas, kuris viską žino, o tas, kuris gali padėti surasti atsakymus. Tai tikrai aš palaikau, aš už. Bet ir man pačiai reikia to mokytis. Arba tai yra irgi patirties klausimas, profesionalumo klausimas, kuris auga su metais. Nes, sakau, saugiau yra turėti kažkokias ribas paskaitos ir turinį numatytą, suplanuotą iš anksto negu būti atviram. Bet kita vertus, klausimai mane visada džiugina. Ir tarkim, tikrai gaunu klausimų, į kuriuos, tarkim, nežinau atsakymų. Ir tada tenka pasukt namuose galvą. Ir tada bandai, atrodo, kitą savaitę atsakyt į tą klausimą arba bent jau būti pamąsčius apie šitą klausimą, kaip būtų galima į jį atsakyt (dėstytoja Donata).

Bendradarbiavimas tarp dėstytojo ir studentų svarbus dėl galimybės jiems keistis savita patirtimi. Interviu pastebima, kad **dėstytojai**, kurie šalia akademinės veiklos, užsiima glaudžiai su ja besisiję praktine veikla, gali būti svarbus žinojimo šaltinis studentams, nes **konsultacijų metu gali atskleisti savo patirtį, požiūrį**:

Galbūt kartais ir pats produktas galėtų būti geresnis, jeigu jie pasikonsultuotų. Ta prasme aš nežadu už juos rašyt nieko. Bet kitą sykį tiesiog tu dar kažkokią papildomą įžvalgą duodi. Tuo labiau, kad dėstytojai neretai nėra vien tiktai dėstytojai. Kaip studentai įsivaizduoja, jie tik sėdi ir paskaitas skaito. Ne, tu turi ir kitokių – praktinių patirčių ir tu gali jiems pagelbėti (dėstytoja Gražina).

Aš esu viena iš jų ir aš rodau savo patirtį. Aš visada daug pavyzdžių pateikiu <...> Tiesiog užvedi ant kelio. Bet esi vienas iš jų. Nesakai: „Va, žiūrėkit. Yra tiktai taip ir ne kitaip“. Direktyvumo ir mokymo čia negali būti. Bet čia yra dalijimasis, supratimas, daugiau tos interakcijos, daugiau yra sąveikinis modelis arba ta paradigma, sakyčiau, tarpe tarp mokymo ir mokymosi. Einant į mokymąsi, aišku. Kad kuo daugiau studentai galėtų būti aktyvūs, savarankiški, atrasti patys kažką (dėstytoja Elena).

Dėstytojai taip pat pastebi, kad teorijos dėstymas yra **tam tikros dėstytojo pozicijos išsakymas**, kuris **neturėtų būti suabsoliutinamas** ir laikomas vieninteliu teisingu požiūriu:

Tai va, aš galvoju, kad teorija yra svarbi. Kad bet kuris dėstytojas, nebent jis pristato savo teoriją, tai yra teorinės paskaitos. Jeigu ne, tai yra interpretacijos. Ir aš studentam tikrai visada tą sakau: „Tai yra interpretacijos, kaip aš suprantu šitą teoriją“ (dėstytoja Elena).

Dėstytojo pristatoma patirtis ir požiūris galėtų pasitarnauti kaip postūmis studentams mokytis savarankiškai, iš įvairių šaltinių, netgi savo patirtį suvokiant kaip žinojimo

šaltinį. Tai leidžia suprasti, kad teorijos gali būti įvairiai interpretuojamos, kas priklauso nuo pačių žinojimą konstruojančių subjektų situacijos ir pan.

Dėstytojai kalba apie **studentų kritinio mąstymo ugdymo būtinybę** mokymosi procese:

Nes dažnai dėstytojai, aišku, kiekvienas turi savo nuomones, savo subjektyvų suvokimą. Studentas dar... gal universitetas nepripratina prie to kritiško mąstymo ir kad tu kritiškai vertintum, atsirinktum, ar tas dėstytojas tau teisybę sako, ta prasme, čia svarbu ar nesvarbu. Atrodo, jeigu dėstytojas pasakė, tai pasakė (dėstytoja Gražina).

Dėstytojos interviu ištraukoje išryškėja idėja labiau vertinti ne šaltinį, iš kurio kyla idėja, bet pripažinti tų šaltinių įvairovę, kaip galimybę svarstomą reiškinį pamatyti iš skirtingų perspektyvų. Dėstytojos išsakoma pozicija artima K. R. Popperio minčiai, kad klaidinga kalbant apie idėjos teisingumą ieškoti patikimo šaltinio ir pasikliauti tuo, kad autoritetingu laikomo šaltinio idėja neabejotina. Autorius, priešingai, buvo įsitikinęs, kad kiekviena idėja gali būti paneigta.

Kokonstruktyvią veiklą bendraujant dėstytojui ir studentams akcentuojanti dėstytoja pastebi, kad labai **svarbu atsižvelgti į konkrečią studijų situaciją**, konkrečius jos veikėjus, o ne laikytis iš anksto sukurto plano, kad sąveika tarp dėstytojo ir studentų vyktų sėkmingai:

Nesvarbu, kad tas modulis jau yra parengtas, kad čia visa ta struktūra ir visas tas procesas apgalvotas. Bet kaskart su skirtingais studentais vis tiek truputėlį kitaip darai, net ir užduotis kitokias duodi, nes neišvengiamai. Ir tos grupelės, irgi aš matau, kad jos skirtingai funkcionuoja, skirtingi studentai <...> Negali būti, kad tik studentai veikia arba tik aš veikiu. Visada jie padaro kažką, aš tada į tai reaguodama padarau kažką ar pasakau kažką. Jie atgal sureagoja vėl. Tai yra nuolat toks procesas, kai mes keičiamės (dėstytoja Elena).

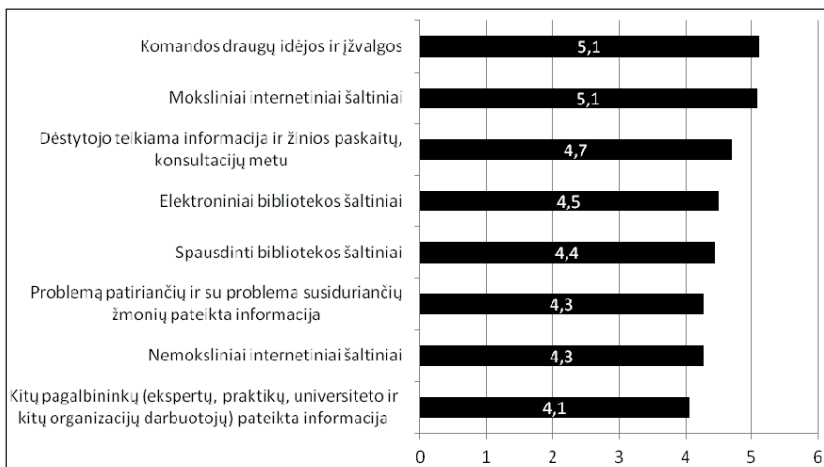
Žinojimo kokonstravimas numato, kad visi studijų dalyviai yra aktyvūs ir reagoja vienas į kitą. Tokiu būdu žinojimas konstruojamas „čia ir dabar“, taigi, priklauso nuo veiksmų, kuriuos atlieka socialiniai veikėjai.

4.8. Informacijos šaltinių įvairovės reikšmė socialiniam žinojimo konstravimui

Probleminis mokymasis pasižymi naudojamų informacijos šaltinių mokymosi procese įvairove. Tai išplaukia iš studentų, kaip aktyvių žinojimą konstruojančių subjektų, traktuotės, gajos probleminio mokymosi teorijoje ir praktikoje. Anketinės apklausos metu studentų buvo prašoma įvertinti įvairius informacijos šaltinius pagal tai, kiek jie buvo svarbūs (nuo 1 – *visai nesvarbu* iki 6 – *labai svarbu*) sėkmingam probleminio mokymosi užduoties atlikimui (žr. 6 pav.).

Svarbiausiu informacijos šaltiniu probleminiame mokymesi respondentai pripažino **komandos draugų idėjas ir išvalgas**. 97 proc. apklaustųjų teigė, kad šios išvalgos buvo svarbios sėkmingam PM užduoties atlikimui. Tyrimo visumos kontekste tai yra adekvatus duomenys, dar kartą paliudijantys, jog PM komandose studentai mokėsi vieni iš kitų, turėjo galimybę išsakyti idėjas, jas kritiškai įvertinti ir atrinkti geriausias. Komandinio

darbo procese svarbus buvo ankstesnis studentų žinojimas ir jų turėta patirtis, kas sudarė prielaidas idėjų įvairovei, pasitarnavusiai kaip informacijos šaltinis jau pačioje probleminio mokymosi pradžioje. Įsibėgėjus PM procesui komandos narių idėjos ir išvalgos, kaip informacijos šaltinis, pasipildė naujais duomenimis, kuriuos studentai surinko savo individualaus mokymosi fazėje. Tai, kad komandos draugų idėjos ir išvalgos studentams tapo svarbiausiu informacijos šaltiniu, rodo teigiamas tendencijas žinojimo dalijimosi srityje. Interviu metu išsakytos neigiamos patirtys, susijusios su nenoru, negebėjimu dalytis informacija tarpusavyje, kas, studentų nuomone, yra sąlygota ankstesnės mokymosi patirties ir visuomenės gyvenimo ypatumų, nėra sumenkinamos gautų gana priešingų kiekybinio tyrimo rezultatų, tačiau gali būti laikoma labiau konkrečių komandų nei bendra visų tyrimo dalyvių patirtimi. Iš kitos pusės, interviu metu studentai atskleidė gilesnes išvalgas ir specifiškesnius savo patirties atvejus, o kiekybinis tyrimas labiau atspindi bendrą vaizdą ir gali būti siejamas su labiau paviršutiniškais pastebėjimais, nes kiekvienoje komandoje vyko tam tikri pasikeitimai informacija, nors nebūtinai juose dalyvavo visi komandos nariai ir tokiu būdu, kokiu jie vieni iš kitų tikėjosi.



6 pav. Informacijos šaltiniai probleminiame mokymesi (N=342)

Tokia pat svarba, kaip komandos draugų idėjos ir išvalgos, respondentų nuomone, teko **moksliniams internetiniams šaltiniams**. Šie duomenys leidžia pateikti kelias išvalgas. Pirmiausia, svarbu atkreipti dėmesį į tai, jog studentai dar kartą patvirtina lygiavertę komandinio darbo ir mokslinės analizės, kuri dažniausiai suvokiama kaip individuali, svarbą. Tai artima probleminio mokymosi, susidedančio iš komandinės ir individualios veiklos, esmei. Taip pat šių dviejų informacijos šaltinių lygiavertiškumas rodo vienovę, vedančią į holistinį rezultatą, nesumenkinant nė vieno iš pagrindinių galimų PM resursų. Be to, moksliskumas labai dažnai pabrėžiamas PM procese ir tai džiugu, jog studentai nesiremia vien savo nuomone, nesupaprastina realaus pasaulio problemų, o siekia praktiką ir teoriją integruoti. Kita išvalga siejasi su tuo, jog studentams svarbūs informacine prasme moksliniai šaltiniai yra internetiniai. Iš vienos pusės, tai gali reikšti, jog studentai renkasi jiems prieinamiausią mokslinės literatūros paieškos būdą. Iš kitos pusės, verta atkreipti dėmesį, kad virtuali informacijos paieška pasižymi kitomis ypatybėmis nei mokslinių šaltinių paieška bibliotekoje. Studentų šiandien naudojama internetinė infor-

macijos paieška tampa labai plati, šakojasi į skirtingas dalis, o ne vyksta linijiniu būdu, kas dažnai atsitinka skaitant vieną spausdintą šaltinį nuo pradžios iki pabaigos. Toks nelinijinis informacijos srautas gerai dera su probleminio mokymosi esme, nes studentai turi galimybę vertinti įvairius šaltinius, juos atsirinkti, stebėti įvairesnes pozicijas analizuojamu klausimu ir pan.

Dauguma respondentų (90 proc.) pažymėjo, kad jų probleminio mokymosi procese buvo svarbi **dėstytojo teikiama informacija ir žinios paskaitų, konsultacijų metu**. Iš vertintų informacijos šaltinių dėstytojo pateikiamai informacijai teko trečia pagal svarbą pozicija. Taigi, tyrimo duomenys atskleidžia, kad informacija ir žinios, gaunamos iš dėstytojo, probleminiame mokymesi atlieka ne pagrindinį, tačiau papildomą vaidmenį. Pirmas pozicijas vis dėlto užima informacijos šaltiniai, iš kurių studentai rinko informaciją savarankiškai. Taip pat neatmetamas faktas, jog ir tuo atveju, kai informacija yra pateikiama dėstytojo, tai siejasi ne su pasyviu studentų vaidmeniu. Kaip paaiškėjo interviu metu, probleminio mokymosi procese pasitaikė nemažai atvejų, kuomet konsultacijos ir informacijos teikimas vyko sąlygotas studentų iniciatyvos. Iš kitos pusės, tai, kad net 90 proc. respondentų dėstytojo pateiktą informaciją laiko svarbia probleminio mokymosi užduoties atlikimo sėkmei, rodo studijų procese vyravusią dermę tarp probleminio mokymosi užduočių ir paskaitų turinio, kas neleido problemų sprendimo praktiškumui užgožti mokslinės minties potencialo.

Dar šiek tiek žemiau pagal svarbą jų probleminio mokymosi procese respondentai įvertino **elektroninius bibliotekos šaltinius**. 82 proc. apklaustųjų teigė, kad elektroniniai bibliotekos šaltiniai prisidėjo prie sėkmingo PM užduoties atlikimo. Įdomu tai, kad studentai elektroninius bibliotekos šaltinius įvertino kaip šiek tiek svarbesnius už spausdintus bibliotekos šaltinius. Tai, matyt, galima būtų laikyti patvirtinimu prielaidos apie studentams patogesnius ir priimtinesnius paieškos, naudojant IT, būdus, kas jau buvo svarstyta kalbant apie tai, kodėl vienas iš svarbiausių resursų studentams probleminiame mokymesi tapo moksliniai internetiniai šaltiniai.

Analizuojant tyrimo duomenis, pastebima, kad svarbūs PM procese, respondentų nuomone, informacijos šaltiniai yra tiek žmonių teikiami, tiek studentų aptinkami internete ar bibliotekoje. Tai, kad nė viena pusė žymiai nenusveria kitos, rodo, jog PM procese buvo pasitelkta informacijos šaltinių įvairovė. Taigi, tolesnis informacijos šaltinių pagal svarbą rikiavimas taip pat atspindi vyraujančią tendenciją. Po elektroninių ir spausdintų bibliotekos šaltinių informacijos respondentai svarbia laiko **informaciją, gautą iš žmonių**, šiuo atveju iš tų, kurie analizuojamą problemą patiria arba kitaip susiduria su ja. Tai, kad šių žmonių teikiama informacija padėjo sėkmingai atlikti probleminę užduotį, teigė 74 proc. respondentų. Studentai probleminio mokymosi proceso metu praplėtė ratą žmonių, su kuriais bendrauja įprastų studijų procese. Kai kurie respondentai turėjo galimybę dalyvauti organizacijų veikloje, artimai besisiejančioje su jų svarstomomis problemomis, kiti – atliko apklausas ir siekė išsiaiškinti visuomenės dalies nuomonę apie vieną ar kitą problemą ir pan. Tiek gana intensyvus bendradarbiavimas su žmonėmis, artimai susijusiais su analizuojama problema, tiek fragmentiškas susitikimas su jais (pvz., apklausos metu) sudarė galimybę priartėti prie analizuojamos problemos socialiniame kontekste ir pastebėti jos autentišką raišką, o kartu ir įsitikinti svarbios mokymosi procesui informacijos rinkimo iš įvairių šaltinių galimybe. Kita vertus, tai, jog informacija iš žmonių, susiduriančių su svarstoma problema, kitų šaltinių kontekste užima gana žemą

poziciją, rodo, jog ne visi studentai turėjo galimybę tinkamai pasinaudoti (arba nepasinaudojo tinkamai) probleminio mokymosi potencialu – analizuoti ir spręsti problemas autentiškame socialinio pasaulio kontekste.

Vienodą svarbą atliekant probleminę užduotį studentai suteikė informacijai, gautai iš su problema susiduriančių žmonių, ir nemokslinių internetinių šaltinių informacijai. Nors **nemoksliniai internetiniai šaltiniai** nėra prioritetiniai, daugiau nei 70 proc. respondentų mano, kad jie buvo svarbūs sėkmingam PM užduoties atlikimui. Internetinę paiešką studentai dažnai suvokia kaip patogią ir teikiančią susistemintą informaciją, kurią galima greitai aptikti ir greitai pritaikyti. Vis dėlto informacijos atrankos kokybei turėtų būti skiriamas deramas dėmesys, nes probleminiame mokymesi, kai studentams labai dažnai suteikiama galimybė informacijos šaltinius atrasti patiems, iškyla pavojus remtis greičiausiai prieinama, abejotinos kokybės informacija. Tai jokių būdu nereiškia, jog studentams būtina nurodyti konkrečius mokslinius šaltinius (PM koncepcija neretai teigia visiškai priešingą dalyką), tačiau konsultavimas dėl informacijos šaltinių paieškos ir atrankos, matyt, galėtų tapti vienu iš dėstytojo veiklos aspektų.

Studentų teigimu, dėstytojai dažniausiai pasirenko tarpinį variantą sprenddami klausimą, ar rekomenduoti studentams literatūros sąrašą ar ne. 55 proc. studentų teigia, kad dėstytojai rekomendavo tik tam tikrus, pačius būtiniausius literatūros šaltinius. 25 proc. respondentų atsakė, kad dėstytojai jiems rekomendavo visą sąrašą literatūros šaltinių ir kiek mažiau – 20 proc. respondentų pažymėjo, kad literatūros sąrašo dėstytojai nerekomendavo ir visus šaltinius teko susirasti patiems studentams.

Vertintų informacijos šaltinių, kurie buvo svarbūs PM procese, reitingo apačioje atsidūrė **kitų pagalbinių pateikta informacija**. Apie 70 proc. respondentų pažymėjo, jog jiems buvo svarbi informacija, kurią pateikė ekspertai, praktikai, universiteto bei kitų organizacijų darbuotojai. Iš vienos pusės, tyrimo duomenys gali būti interpretuojami kaip rodiklis, jog studentai turėjo tam tikrų kontaktų su išvardytais asmenimis ir galėjo gauti iš jų ekspertinę nuomonę. Iš kitos pusės, tai, kad analizuojamų problemų ekspertų informacija nebuvo ypač svarbi studentų PM procese, rodo sprendimo galios suteikimą ne „teisingą“ atsakymą galintiems pateikti profesionalams, tačiau patiems studentams, jiems diskutuojant tarpusavyje, su dėstytojais, kartkartėmis – su analizuojamą problemą patiriančiais asmenimis, naudojantis besimokantiesiems prieinamais kitais informacijos šaltiniais.

Su studentų savarankiškumo klausimu siejosi ir mokymosi šaltinių pasirinkimo galimybės. Dėstytojai, kalbėdami apie šaltinių analizuojant problemas įvairovę, pastebi, kad studentai išmoksta semtis informacijos ne tik iš įprastų rašytinių šaltinių, bet **ir mokosi vienas iš kito, dalydamiesi žinojimu bei patirtimi:**

Kad šaltinių turėjo peržiūrėti ne vieną, kol surado, kas jiems tinka. O daugiau kokių informacijos šaltinių? Jie vienas kitam irgi informacijos šaltiniai. Kadangi kiekvienas po dalelę turi. Refleksijose labai aiškiai matėsi tas dalinimasis teorinėmis žiniomis, dalinimasis stebėjimo duomenimis, viskuo. Kai kurios pačios yra dirbančios, tai dar papildomas šaltinis, kad turi darbo patirtį (dėstytoja Danutė).

Studentai pastebi, kad jiems tradicinėse studijose sunku **tapti žinojimo šaltiniais dėl autoritetinių šaltinių egzistavimo:**

Žodžiu, mūsų idėjos ir mintys nėra rimtai priimamos. Pavyzdžiui, kad ir mes savo nuomonę būtinai turim pagrįsti ta literatūra. O galbūt aš kažką visai naujo

sugalvojau. Bet aš turiu ją pagrįsti literatūra. Gal nėra apie tai literatūros net (Gertrūda).

Dėstytojai pastebi, kad **studentai gali tapti žinojimo šaltiniais ne tik savo komandos nariams, bet skirtingos komandos gali mokytis vienos iš kitų:**

Tarp kitko, šį semestrą ką mes darome jau aktyviau, tai seminarų metu diskutuojame ir prašome, kad jie pristatytų, darytų tokias grupines prezentacijas. Vadinasi, kitos grupės jau girdi, ką daro, kaip daro, su kokiais sunkumais susiduria ir kaip juos sprendžia kitos grupės. Dar viena mokymosi forma atsiranda. Iš kitų patirčių mokytis (dėstytoja Salomėja).

Plačiai studentai aptaria šaltinių, pasitelktų probleminiame mokymesi, klausimą. Pastebima, kad mokantis šiuo būdu **šaltinių įvairovė labai prasiplėtė**. Tai leidžia kelti prielaidą, jog nė vienas šaltinis nelaikytas galutinę tiesą atskleidžiančiu, ir problemų sprendimas priimamas **derinant įvairius šaltinius**, tuo siekiant atlikti kaip galima išsamnę analizę:

Sužinojom, kad galima ieškoti nebūtinai iš knygų, kad galima straipsniuose, kad galima iš kažkur dar kažką atrasti, kad galima su kažkuo pasikonsultuoti. Nes anksčiau kažkaip tiesiog žinai, kad yra knyga, tai pasiimi ir rašai. O čia tiesiog mokėmės, kaip tą medžiagą aprašyti, kaip tą medžiagą panaudoti, kaip tą medžiagą kažkur įtraukti (Vilma).

Ir tuomet tą, ką internete radai, bandai kažkaip su kažkuo tikrinti, lyginti (Morta).

Tai va tokie gal, kad reikėjo ne vienu šaltiniu remtis, susieti, sujungti, kad viską tu logiškai. Nes jeigu paimsi iš vieno, iš kito ir ten visai nesiderina (Kornelija).

Prieštaringų vertinimų sulaukė probleminiame mokymesi kelta idėja, kad studentai turėtų informacijos apie jų analizuojamas problemas ieškoti patys, todėl dėstytojas neprivalo jiems pateikti rekomenduojamos literatūros sąrašo. Nemažai daliai studentų tai buvo dar vienas iššūkis, dar vienas aspektas, vedęs į neaiškumo ir sutrikimo būseną. Kai kurie dėstytojai pastebi, kad **mokslinius šaltinius rekomenduoti būtina**, nes priešingu atveju pasirenkami labiausiai prieinami šaltiniai, neatsižvelgiant į jų kokybę. Tai rodo dar vieną aiškią problemą, kad studentams nuolat pateikiant konkrečius mokymosi šaltinius nėra skatinami bendrieji – jų atrankos ir kritinio vertinimo – gebėjimai:

Tai aš galvoju, kad verta nurodyti įvairius šaltinius ir pasakyti, kad studentai visada atviri kitiems ieškojimams. Ir jeigu tik ras, tai – valio. Bet tai irgi yra menas. Nes jeigu pasakai, kad studentai gali skaityti, ieškotis patys, labai dažnai studentai randa daug internetiniuose puslapiuose neaiškios kokybės šaltinių, kurių kritinės atrankos jie nepadaro (dėstytoja Donata).

Kai kurie dėstytojai palaiko idėją, kad studentams turėtų būti rekomenduojami **ne tik konkretūs šaltiniai, tačiau pateikiamos ir bendros rekomendacijos, kur kokių šaltinių galima ieškoti:**

Kartais ir nurodant konkrečią knygą. Bet labai dažnai tiesiog nurodant vietas, žurnalų pavadinimus, kuriuose reikėtų ieškoti tų straipsnių (dėstytoja Salomėja).

Studentai pastebi, kad **nebuvo užtikrinti dėl savo pasirinktų šaltinių patikimumo**, kai dėstytojai jiems nepateikė literatūros sąrašo:

Manau, [literatūros sąrašas – J. L.] tikrai būtų padėjęs. Nes mes daugiausia tai internetu rėmėmės. O manau, kad vis tiek literatūra, knygoje būtų daugiau informacijos <...> internete tai yra labai daug nuomonių skirtingų. Ir tu nežinai, kuri ta nuomonė yra tikra, o kuri ne (Gustė).

Neįpratę prie savarankiškos šaltinių paieškos kai kurie studentai **išsako abejonę dėl šaltinių patikimumo**, atskleisdami poreikį, kad jiems **kažkas iš išorės patvirtintų, kur egzistuoja „tiesa“**:

Tas savarankiškas darbas tai šiek tiek išgąsdino. Ne tai, kad darbas, bet galbūt kad reikėjo savarankiškai ieškoti literatūrą. Nes jeigu ieškaisi, tai tiesiog nežinai, ar tu čia teisingai susiradai, ar neteisingai. [Kai dėstytojas nurodo literatūrą] manau, kad tai yra geriausia. Nes tarkim, tu žinai, ką tau reikia konkrečiai išmolti. Ir galbūt tu tą dalyką, jeigu nurodo dėstytojas, tu turi geriau išmolti negu pats pasiimi šūsnį knygų. Iš vienos pastraipą pasirenki, iš kitos penkis puslapius ir mokaisi. Ir nežinai iš tikrųjų, ar tai yra vertinga. O jeigu nurodo dėstytoja, mano manymu, tai gali lengviau ir greičiau išmolti, konkrečiau <...> Nueini, pasiimi vadovėlį ir galvoji, čia to reikia ar nereikia. Tai paskui turi su dėstytoja tartis, gerai ar negerai (Skaistė).

Interviu atskleistas požiūris mokymąsi sieja su įsiminimu to, kas rašoma knygoje. Todėl studentė linkusi iš anksto žinoti, koks turinys yra priimtinas dėstytojui, ir jį mokytis. Apie žinojimo konstravimą, derinant įvairių šaltinių informaciją, kaip apie kitą studijų priegai, studentė atsiliepia nepalankiai. Nepalankiai šiuo atveju vertinamas ir socialinis aspektas, kai reikia su kitais subjektais derinti studijuojamų dalykų turinį. Vis dėlto ir toks derinimas studentės suvokiamas kaip klausimas autoritetingos asmenybės apie objektyvią tiesą, o ne žinių konstravimas, konsensuso paieškos.

Studentai pastebi, kad **nežinia dėl šaltinių pasirinkimo labiausiai vyrauja PM pradžioje**:

Pirma mintis buvo tokia, kad bus labai sudėtingas darbas ir kad nežinom, nuo ko pradėt. Čia reikės daug konsultuotis su dėstytoja, kad reikės literatūros prašyti kažkokios, kuria būtų galima remtis. Kažkaip atrodė labai sunku (Luka).

Taip galvojam: „Oho! Iš kur ieškot?“. Paskui iš tikrųjų, kol dėstytoja neparodė, kad čia iš to ir iš to ir ką maždaug mes ten galėtumėm parašyti, ir taip tada: „O, čia, čia, čia“. Susižiūrėjom internete, dar kur nors ir iškart buvo lengviau. Bet tas, kai sužinojom, kad neturėsime literatūros sąrašo, tai buvo ooo. O jau įpratę gaut viską ir tada eit ir ieškot. Kiti netgi dėstytojais susako puslapius, tada eini ir ieškai. Iš pradžių toks pasimetimas, bet paskui: „O, viskas gerai čia“ (Vaiva).

Interviu studentai atskleidžia pirmąjį įspūdį sužinojus, kad literatūros sąrašo dėstytojas nepateiks. Jis dažniausiai susijęs su nerimu. Jį studentai pagrindžia ankstesnės studijų patirties palikimu. Studentai taip pat atskleidė, kad įsibėgėjus studijų procesui, tiesa, konsultuojantis su dėstytoju dėl literatūros paieškos galimybių, rasti reikiamų šaltinių **nebebuvo taip sudėtinga, kaip atrodė pradžioje**.

Panašią minčių raidą atskleidžianti studentė analizuoja priežastis, dėl kurių **literatūros sąrašas neturėtų būti pateikiamas**:

Pradžioj gal ir buvo pikta, kad nebuvo nurodyta. Po to mes iš dalies supratom, kodėl. Nes iš tikrųjų į tą dalyką galėjai pažiūrėti iš kelių pusių. Ir iš ko pažiūrėsi, iš

ten literatūra skiriasi. Ir žinokit, kai darėm tą darbą, susipažinom su daug literatūros, kurios mes iki trečio kurso dar nebuvom matę (Mantė).

Kai literatūros sąrašo dėstytojai nepateikia, studentai nurodo, kad jie susipažįsta su literatūros įvairove, pastebi egzistuojant skirtingus požiūrius į tą patį dalyką.

Studentai interviu atskleidė, kad jie vykdo atranką dėstytojo pateikiamame sąrašė, o **PM atveju literatūros sąrašas žymiai prasiplėtė**, nes nebuvo apribotas studentų domėjimosi laukas:

Mes pripratę žiūrėti, kad konkrečiai nurodytų. Į tuos, kurie už brūkšnio, mes nežiūrėsime. Ir čia, jeigu būtų nurodyta literatūra, mes turbūt būtume daug mažiau ja pasinaudoję <...> Priešingai nei, aš manau, jeigu būtų nurodyta toks pat sąrašas, mes būtume visų net nežiūrėję. Nes automatiškai mes būtume po vieną ar po du išsirinkę iš kiekvieno ir viskas. Tas sąrašas būtų ženkliai sutrumpėjęs. O dabar mes galėjom su viskuo susipažinti, išsirinkti, ir tai yra naudingiau (Goda).

Probleminį mokymąsi gretindami su tradicinėmis studijoms, studentai pastebi, kad savarankiškas jų **darbas ieškant informacijos ugdo atsakomybę ir motyvaciją**:

Taigi visos knygos, visi konspektai. Viskas būdavo paduota, žinodavom, iš ko ko puslapio reikia kažką. Kontroliniai viskas būdavo po ranka. O čia – viskas, pats turi ieškoti informacijos <...> Iš tikrųjų ne tiek, kiek geresnis, kiek efektyvesnis. Nes atsakomybė studentui atsiranda. Daugiau jis mokosi savarankiškai. Ir ne tiek, kiek teoriją paskaitysiu, nueisiu į egzaminą ir viskas. O čia turi pats ieškoti ir domėtis (Diana).

Idėją, kad **pateikti galutinį literatūros sąrašą nėra tikslinga**, studentai pagrindžia teiginiu, kad taip **apribojamas jų savarankiškumas**, o labiau **atspindima dėstytojo pozicija** svarstomu klausimu:

...Rašydami kursinius darbus ir visa kita jie gauna literatūrą. Tame aš nematau prasmės. Jie rašo ne tai, ką galvoja, ką nori, bet rašo tai, ką dėstytojas nurodo ir šiaip – taip labai tiesiogiai (Rūta).

Interviu išsakyti pastebėjimai leidžia atskleisti, kad skirtingos pozicijos dėl literatūros sąrašo pateikimo kyla iš skirtingų galios santykių ir turi skirtingas pasekmes. Kai literatūros sąrašą rekomenduoja dėstytojas, jis pateikia tam tikrus rėmus studentų konstruojamam žinojimui, kuris tada artimai siejasi su dėstytojo deklaruojama pozicija. Kai studentai turi galimybę patys ieškoti tinkamos literatūros, jų žinojimo konstravimo procesas tampa laisvesnis nuo dėstytojo, taip pat ir nuo jo atstovaujamos „tiesos“ sampratos.

Neturėdami dėstytojo pateikto literatūros sąrašo studentai pastebi ugdesi svarbias šiandieninėms studijoms informacijos atrankos, kritinio mąstymo kompetencijas:

...Ugdėmės kompetenciją savarankiškai dirbti ir savarankiškai galvoti, kuri informacija atrodo svarbesnė. Ir tų minčių, kai skaitėm tas visas knygas, rinkom tą informaciją, tų minčių buvo be galo daug. Ten galėjai tų skaidrių pridaryti šimtus šimtais. Bet vat ugdeisi tą mąstymą, kad tau reikia esmės (Rugilė).

Nes dabar iš tikrųjų ko mokiniui reikia? Kai mums viską paduoda, sukramto: „Va, čia ta medžiaga, jūs ją mokykitės“. Nes ta medžiaga, kurią padavė, yra teisinga, ir taip turi būti. O [probleminiame mokymesi – J. L.] mes jau turim atsirinkti, kur jinai teisinga, kur ne (Morta).

Tokiu būdu mes, patys studentai, išigilinam labiau į visą tą temą, į visą medžiagą. Mes ją atrenkam, kuri mūsų nuomone yra svarbi, kuri ne (Ugnė).

Studentai interviu metu teigiamai įvertina PM jiems suteiktą galimybę savarankiškai pasirinkti ir analizuoti literatūros šaltinius. Tyrimo dalyviai pastebi, kad PM metu studijose vyrauja tradicinėms studijoms nebūdingas supratimas to, „kas yra teisinga“. Tradiciniame mokymesi tai priklauso nuo šaltinio: „medžiaga, kurią padavė dėstytojas, yra teisinga“. PM teisinga tai, kas atskleidžia problemos esmę, ką studentai identifikuoja kaip teisingą, remdamiesi savo nuomone, išigilinimu į šaltinių įvairovę.

4.9. Įgalinantis vertinimo pobūdis probleminiame mokymesi

Analizuojant PM kaip visą edukacinę strategiją, svarbia tema tampa vertinimas. Būtent nuo jo pobūdžio nemažai priklauso ir pats studijų procesas.

Studentai interviu metu išsakė pastebėjimą, kad **kai vertinimas** sutelktas **vien dėstytojo** rankose, **studentai mokosi** ne tiek dėl savo žinojimo, bet **kaip įtikti dėstytojui** ir tokiu būdu gauti gerą pažymį:

Dėstytojas, kaip sako, turi savo sistemėlę ir studentai tą sistemėlę perpranta. Kiekvienas dėstytojas turi sistemėlę. Ir va, mes perprantam tą sistemėlę ir mes pagal ją varom (Gvidas).

Taigi, dėstytojo vertinimas sudaro prielaidas paviršutiniškam mokymuisi, kuris labiau siejamas su mokymosi imitavimu (Ramsden, 2000) nei su prasminga studentams jų žinojimo konstravimo veikla.

Sistemiškai diegiamas probleminis mokymasis numato nemažas permainas ir studentų pasiekimų vertinimo srityje. Pirmiausia, dėstytojas neretai nebėra vienintelis studijų rezultato ir proceso vertintojas. Į vertinimo procesą įsitraukia ir daugiau veikėjų. Tai logiškai išplaukia iš PM principo, jog dėstytojas nėra viso studijų proceso vadovas ir jame nedalyvauja taip aktyviai, kad galėtų jį adekvačiai įvertinti. Taip pat neretai probleminio mokymosi procesas nėra užbaigiamas tradiciniu žinių patikrinimo egzaminu. Vertinimas PM yra labiau nukreiptas į visą studijų procesą. Neretai pasitelkiamas ne tik vertinimas pažymiu, bet ir reflektyvus vertinimas, labiausiai pabrėžiantis ugdomąjį vertinimo pobūdį ir tobulėjimo galimybę.

Anketinės apklausos duomenys atskleidžia, kad be dėstytojo, kaip pagrindinio vertintojo, 56 proc. respondentų darbą vertino ir kiti PM komandos nariai. 42 proc. tyrimo dalyvių turėjo galimybę probleminį mokymąsi pažymiu įsivertinti ir patys. Tik 6 proc. studentų atskleidė, kad jų mokymąsi taip pat vertino kiti žmonės. Tai buvo arba organizacijų, kuriose jie dalyvavo, nariai, arba kitų studentų komandų nariai. Taigi, tyrimo duomenys rodo, jog kiek daugiau nei pusė studentų buvo vertinami ne vien tik dėstytojo, bet ir kitų PM proceso dalyvių.

11 lentelėje pateikiami kiekybinio tyrimo rezultatai, iliustruojantys, kaip vertinant studentų probleminį mokymąsi derėjo dėstytojo ir pačių studentų vertinimas. Daugiau nei trečdalis respondentų (36 proc.) pastebėjo, jog pažymys kiekvienam komandos nariui buvo skirtingas, tai buvo sąlygota to, kaip kiekvieno komandos nario indėlių į bendrą

PM procesą įvertino tiek dėstytojas, tiek patys studentai. Taigi, populiariausias probleminio mokymosi vertinimo būdas atspindi galios vertinant diferencijavimą ir kartu pastangas identifikuoti individualų studentų indėlį, siekiant išvengti vertinimo klaidos, kai visi komandos nariai gauna vienodus balus, nors studijų procese pasireiškia skirtingai. Kiek mažesnę dalį probleminio mokymosi vertinimo sudarė modelis, pagal kurį individualius įvertinimus komandos nariams parašė pats dėstytojas, tokiu būdu įvertindamas kiekvieno studento indėlį į bendrą komandos darbą. Šis atvejis taip pat atspindi individualaus indėlio svarbą, tačiau nesisieja su galios pasidalijimu vertinimo procese.

11 lentelė

Probleminio mokymosi komandoje vertinimo būdai

Probleminio mokymosi vertinimo komandoje būdas	Atsakiusių studentų skaičius	Pasiskirstymas procentais
Dėstytojas parašė kiekvienam nariui individualius įvertinimus (indėlį į grupinį darbą vertino dėstytojas, atsižvelgdamas į jūsų nuomonę)	122	36
Dėstytojas parašė kiekvienam nariui individualius įvertinimus (indėlį į grupinį darbą vertino pats dėstytojas)	94	27
Dėstytojas parašė bendrą pažymį grupei, kuri grupės nariai turėjo derybų būdu pasidalinti	81	24
Dėstytojas parašė visiems grupės nariams vienodus įvertinimus, neakcentuodamas individualaus indėlio svarbos ir galimybės komandos nariams pasiskirstyti pažymius	45	13
Iš viso	342	100

Maždaug ketvirtadalis (24 proc.) respondentų teigė, kad jų komandai **dėstytojas parašė bendrą pažymį, kurį studentai turėjo derybų būdu pasidalinti**. Šis vertinimo modelis daugeliu atvejų tiek dėstytojams, tiek studentams buvo naujas. Jis buvo išbandytas dėl to, kad gerai atspindi probleminio mokymosi esmę, nes leidžia atitinkamomis proporcijomis derinti dėstytojo ir studentų pateikiamą vertinimą. Kadangi dėstytojas nedalyvauja visame studentų probleminio mokymosi procese, jis vertindamas pateikia tik gaires pagal tai, kokią išpūdį yra susidaręs iš probleminio mokymosi proceso ir rezultato. Studentai, savo ruožtu, šį apibendrintą vertinimą dalijasi konkrečiai, atkreipdami dėmesį į kiekvieno komandos nario indėlį.

Pagal mažiausiai paplitusį probleminio mokymosi vertinimo modelį, **dėstytojas visiems komandos nariams parašė vienodus įvertinimus**. Šis modelis yra gana problemiškas, nes studentai interviu metu išsakė nepasitenkinimą dėl galimybės vieniems studentams „pasislėpti“ už kitų ir būti įvertintiems ne pagal savo studijų rezultatus. Šis vertinimo modelis, studentų pastebėjimu, yra gana populiarus taikant grupinius darbus tradicinėse studijose. Toks vertinimas nedera su PM idėja apie galios vertinant suteikimą skirtingiems subjektams.

Tyrimo duomenys atskleidžia, kad probleminis mokymasis neretai buvo vertinamas ne tik pažymiu. 73 proc. respondentų teigimu, jų **mokymasis buvo vertinamas ir reflek-**

tyviu būdu rengiant aptarimus, diskusijas, analizę raštu ir pan. apie tai, kaip jiems sekėsi. 37 proc. iš reflektiviame vertinime dalyvavusių studentų pažymėjo, kad reflektivus vertinimas vyko pildant pateiktą savęs ir (arba) bendrakursių vertinimo anketą, 36 proc. respondentų vertinimai buvo išsakomi grupinėse diskusijose, 34 proc. reflektivų vertinimą atliko rašydami trumpą analizę kiekvieno užsiėmimo (arba daugelio iš jų) pabaigoje, 26 proc. – rengdami ataskaitą, 20 proc. – rašydami reflektivų dienoraštį. Galima pastebėti, kad reflektivus vertinimas probleminio mokymosi procese pasižymėjo metodų įvairove. Kiti kiekybinio tyrimo duomens atskleidžia, kaip dažnai reflektivus vertinimas vyko PM procese. 38 proc. respondentų pažymėjo, kad reflektivus vertinimas vyko kiekvieną užsiėmimą, 33 proc. respondentų teigimu, reflektivus vertinimas įvyko paskutiniame semestro užsiėmime, 19 proc. buvo reflektiviai vertinami ir vertino atlikę atskirą užduotį, 10 proc. respondentų atveju toks vertinimas vyko keliuose užsiėmimuose per semestrą. Taigi, kiek daugiau nei trečdalis su reflektivių vertinimu susidūrusių studentų teigia, kad jis vyko nuolat, panašios respondentų dalies teigimu, reflektivus vertinimas vyko vieną kartą – semestro pabaigoje. Kadangi reflektivus vertinimas glaudžiai susijęs su ugdomoju poveikiu, labai svarbu, kad jis taptų neatskiriama studijų dalimi, tokiu būdu būtų orientuojamasi ne į vieną kartą pamatuojamus ir įvertinamus mokymosi rezultatus, bet į nuolatinį žinojimo ir patirties vystymąsi.

Probleminiame mokymesi dėstytojai dažniausiai neturi galimybės stebėti viso studijų proceso ir mato tik galutinį rezultatą, todėl **studentai teigiamai traktuoja** jiems suteikiamą galimybę vertinti save:

Aišku, objektyviai dėstytojas gali vertinti, bet jis nežino, kiek to darbo aš pats idėjau. Gal aš tiesiog turiu scenos baimę ir panašiai, gal aš negaliu taip gerai atsiskleisti taip, kaip aš atsiskleidžiau rinkdamas medžiagą ir panašiai. Tai va tas labai gerai, kad pačios galėjom įsivertinti (Vaiva).

Interviu studentė pastebi, kad savęs vertinimas padeda reflektuoti savo stipriausias puses, kurios nebūtinai išryškėja galutinio atsiskaitymo metu. Objektyvumas dėstytojo vertinime labiau susijęs su visiems studentams vienodais vertinimo kriterijais, kurie gali neaprepti sėkmingos studentų, kaip skirtingų ir ypatingų individų, veiklos.

Kitų komandos narių reflektivus vertinimas, išsakant savo požiūrį į jų indėlį, studentų nuomone, pasitarnavo kaip **ugdomasis**, padedantis kiekvienam komandos nariui tobulėti ir konstruktyviai įsitraukti į veiklą, siekiant bendro tikslo:

Piktai nesakai, gražiai pasakai: „Tu šiandien praktiškai nieko neturėjai, mes turėjom už tave viską padaryti. Tai nežinau, ar tau beduoti kažkokią užduotį, ar nebeduoti, nes gal tu nepajėgsi“. Ir tam žmogui, man atrodo, yra toks postūmis: „Galbūt aš turiu pasistengti ir padaryti“ <...> labai daug bendravom, labai daug kartu dirbom ir formavosi tas toks bendras požiūris į tą darbą, iš tikrųjų. Ir tas vertinimas, ir visa kita labai susiję buvo (Vilma).

Taip pat studentai palankiai sutiko idėją, kad vertinimas vyko viso PM proceso metu, tai **supriešinama su** tradicinėse studijose populiariausiu vertinimo būdu – **egzaminu**, taikomu kurso pabaigoje ir neretai turinčiu didžiausią įtaką:

Labai aiškiai pasimato, kaip kas iš tikrųjų mokėsi. Nes tarkim, egzaminas tai būna loterija. Vienam pasisėkė, kitam nepasisėkė. Kad ir kiek ten mokeisi, niekam nesimato (Morta).

Egzaminas – tradicinis studentų pasiekimų vertinimo būdas – aiškiai išreiškia hierarchinių galių santykių egzistavimą. Dėstytojas vertina pagal iš anksto nustatytus tiesos kriterijus, reitinguodamas studentus pagal tai, kaip jiems pavyko įsiminti dėstytojo pateiktą informaciją. Taigi, kaip pastebi M. Foucault (1998a), tradiciškai egzamine pasireiškia normalizuojančios sankcijos technika.

Interviu metu studentai teigia, kad galimybė save vertinti veikia skatinančiai, nes tampa įmanoma gauti **įvertinimą už savo pastangas**, o ne už sėkmę egzamino metu:

Mes iš tikrųjų pasirašėm dešimt vien už tas pastangas <...> Buvo tikrai tu klaidų, bet gerai. Nes iš tikrųjų tas ir būna pikčiausia, kai kiti, atrodo, nu visiškai matai, kad nesistengė. Ir tu labai stengeisi, ir tau nepasisėkė ir tas pažymys būna mažesnis (Morta).

Studentai taip pat pastebi, kad probleminis mokymasis ir jo vertinimo specifika **motyvuoja studentus dalyvauti visame studijų procese**, nes tai, o ne vienkartinė sėkmė ar nesėkmė egzamino metu, garantuoja teigiamą vertinimą:

Asmeniškai pasakysiu, kad man šitas būdas patiko vien dėl to, kad jeigu tu lankai paskaitas, tu sprendi, tu tikrai turėsi teigiamą. O pavyzdžiui, kai tu ne probleminį mokymą mokais, tau gali nepasisėkti. Nes tada automatiškai studentas turi lankyti paskaitas, jis yra priverstas, ar nepriverstas – motyvuotas (Tomas).

Vertinimui tampant ne vien dėstytojo prerogatyva, vis dėlto iškyla įvairių problemų. Studentai pastebi, kad **vertinimas yra sudėtingas** dėl to, kad **nelengva atsiriboti nuo subjektyvumo**, kai reikia įvertinti savo draugų indėlį. Susitelkimas vertinant vien į rezultatą yra beveik neįmanomas, nes išryškėja studentų orientacija į tarpusavio santykius:

[Problemos vertinant iškyla] dėl draugysčių. Čia dėl to, kad neduok Dieve, susipyksiu ir neduok Dieve, kažkas į mane skersai pažiūrės. Čia viskas tik dėl to. Jeigu grupė būtų tokia, kad pavyzdžiui, vien panelės ar vaikinai, kurie tarpusavyje išvis mažai bendrauja ir būtent dėl šito projekto jie susipažino ir pradėjo dirbti, ir tada jie įvertintų realiai darbą, o ne draugystę (Goda).

Kita problema, jog studentai su savo bendrakursiais bendrauja betarpiškiau nei su dėstytojais. Jie **ima derėtis** su savo komandos nariais, **kad būtų teigiamai įvertinti už darbą, kurio nėra atlikę**:

Buvo viena studentė, kuri nelankė paskaitų. Mes vis tiek turėjom ją vertinti. Ir ją sutikus ji vis tiek paprašė, kad bent teigiamai įvertintumėm, nors ji nebuvo išvis nieko darius. Man kadangi negaila, tai aš ją įvertinau tais penkiais, man nebuvo sunku. Bet šiuo atveju tada gali kilti problemų (Rokas).

Bet sako, jūs man iš solidarumo bent teigiamą pažymį parašykite. Iš tikrųjų mes ją gąsdinom nuliu iš pradžių <...> Tada mes nusprendėme jai rašyti penkis (Gvidas).

Interviu atskleidžia, kad teigiamo įvertinimo iš komandos viena kolegė prašė apeliuodama į demokratinei visuomenei svarbų solidarumo principą. Tačiau šiuo atveju solidarumas suprantamas ne kaip sėkmingo socialinio žinojimo konstravimo prielaida, bet labiau esencialistine prasme – siejant su tam tikru statusu (visi yra studentai, todėl galima susitarti dėl pažymio). Galima pastebėti, kad vertinimas šioje komandoje nebuvo ugdo-

masis, ką akcentuoja PM principai. Prieitas sprendimas rašyti teigiamą vertinimą prie bendro darbo neprisidėjusiai kolegei neišplaukė iš veiklos PM komandoje esmės, o labiau buvo sąlygotas tiesiog studentams suteiktos teisės vertinti ir įsivertinti.

Studentai interviu išsako, kokių **abejonių** jiems **kyla bendrakursių vertinimo metu ir kaip plėtojasi supratimas apie vertinimą:**

Teigiamas pažymys reiškia, tai jau kažkiek tai yra darbo atlikta. Jei nėra, tai kodėl tada penki? (Gvidas).

...atėjo toks laikas, kai nusprendėm, kad nėra ko rašyt gerus pažymius kitiems, kai jie nieko nedirba (Augustė).

Interviu atskleidžiama, kad studijų procese atsiranda nauji galios santykiai, kuriuos studentai bando argumentuodami pagrįsti.

Adekvatus vertinimas PM procese, studentų nuomone, **siejasi** ne tiek su kiekvieno komandos nario vienuodu indėliu į žinojimo konstravimo procesą, kiek su jo **pastangomis, priklausančiomis nuo asmens galimybių:**

Galbūt tam kažkam čia buvo labai sunkus darbas. Pagal jo pastangas jam čia buvo išvis kažkoks kosmosas, jis ten jau padaręs nežinau ką. Man vėl kitaip. Bet šiaip, manau, yra labai sunku pasakyti, ypač komandiniam darbe, kuris dirbo daugiau ar kas mažiau. Nes komandoj tu esi atsakingas už visą komandą. Nemanau, kad tai būtų ir komandinis darbas, jeigu skirstytų, čia dirbo daugiau, čia dirbo mažiau. Čia jau, manau, komandos narių reikalas, kaip jie patys susikoordinuoja ir kaip jaučia atsakomybę (Rasa).

Interviu atskleidžiama studentės nuomonė, kad vertimą būtina sieti su komandos narių heterogeniškumu, o ne su jų lygybe, niveliuojant asmeninius ypatumus.

Tačiau PM vertinime iškykla ir problemų, pvz., **vertinimą siekiama panaudoti kaip keršto įrankį:**

Tai viena mergina, kuri tikrai labai neprisidėjo prie to mūsų darbo, ji buvo atitinkamai įvertinta. Už tai supyko ant mūsų ir sakė: „Na, palaukit. Kitą kartą aš jus visas taip pat įvertinsiu“ (Saulė).

Vertinimas interviu atsiskleidžia kaip galia, kuri panaudojama destruktiviems tikslams, o ne tam, kam jis buvo sukurtas – leisti vertinti tiems, kurie artimiausiai susipažinę su vykusiu studijų procesu, todėl gali pateikti adekvačiausią vertinimą.

Studentai interviu taip pat pastebi, kad savęs ir kitų komandos narių vertinimas buvo labai sunkus, tačiau neišvengiamai reikalingas dėl gebėjimų reflektavimo. Laikytis objektyvumo čia padėjo iš anksto įvestos **su vertinimu susijusios taisyklės, susitarimai:**

Kiekvieną susitikimą mes turėdavom įvertinti kitą grupės narį ir save pažymiais <...> Tiesiog buvo toks susitarimas, ir jeigu tu nepasiruošei ar tu išvis nieko nedarei, vadinas, tas bus tavo balas mažas, žemas <...> Tas įsivertinimas buvo labai labai sunkus. Bet kad įsivertinti save irgi reikia, nes kartais turi labai iš šono pasižiūrėti, kiek tu gali ir ką tu gali padaryti (Vilma).

Išsakomas ir priešingas požiūris – probleminio mokymosi **vertinimą turėtų atlikti dėstytojas**, nes kai kurie **studentai vertinimu piktnaudžiauja:**

Jau geriau būtų, kad kai probleminis mokymas, kad pati dėstytoja vertintų. Nes pavyzdžiui, jeigu lyderis nori dešimt, o jis nebuvo nusipelnęs to dešimt, tai buvo didelės diskusijos kilusios ir iki konflikto. Tai, kad patiems vertinti save, tam lyderiui vertinti, tai čia buvo neteisinga (Tomas).

Daugeliu atvejų probleminis mokymasis buvo vertinamas tiek dėstytojo, tiek studentų, jau iš anksto siekiant užkirsti kelią minėtoms ir panašioms problemoms, išskylančioms sutelkus vertinimo teisę į vienas rankas. **Bendradarbiavimas su dėstytoju vertinant** studentų suvokiamas kaip **pozityvus**:

Gerai tiek dėstytojui, nes jis pilnai nedalyvaudamas viso mokymosi to darbo procese gali adekvačiau vertinti tiesiog pats. Manau, ne tik žiūrėdamas į darbą, bet ir į patį procesą. Tai, manau, kad čia yra pliusas ir pačiam dėstytojui vertinant (Monika).

Studentai pastebi, kad ir patys **inicijavo bendradarbiavimą su dėstytojais dėl komandos narių vertinimo**. Interviu studentai pristato situaciją, kai komandinis darbas buvo įvertintas aukščiausiu balu, tačiau atsižvelgdami į PM procesą ir komandos narių indėlį vienam nariui studentai balą sumažino iki minimumo, o dėstytojui pateikė motyvus, kodėl tai padaryta:

Nes natūraliai dėstytojui galbūt kyla klausimas, kodėl, kodėl ne visiems dešimt? Staiga, nors darbas bendras maksimumu balų įvertintas, kodėl ne visiem dešimt. Tai galbūt todėl ir buvo iš karto kreiptasi į dėstytoją ir pasakyta, kad mes vieną žmogų nenorėtume vertinti visiškai pilnam balų kiekiui (Gvidas).

Interviu ištraukoje atskleidžiama, kaip studentų vertinimo galia buvo legimituota ir pagrįsta studentų sukurtu (patobulintu to, ką siūlė dėstytojas) vertinimo mechanizmu.

Tačiau ir vertinime bendradarbiaujant studentams bei dėstytojams pasitaikė nusivylimas atvejų, nes, pvz., **nebuvo išlaikytos visų dalyvių vertinimo proporcijos**:

Mes po kiekvieno užsiėmimo refleksyviai viską išsakydavom ir įvertindavom. Tik, deja, nebuvo atsižvelgta galutiniam variante. <...> Tai paskutinį kartą, kai mes pamatėm savo visus balus, tai iš tikrųjų buvo visoms vienodai (Mantė).

Dar vienas atvejis, sukėlęs didelės dalies studentų nepasitenkinimą PM vertinimu, buvo susijęs su tuo, kad **dėstytojas pakeitė numatytas vertinimo taisykles** ir vertinimą atliko pats, atsižvelgdamas į studentų atsakymus, ginant darbą, parengtą problemos analizės ir sprendimo pagrindu:

Darbo gynimas sudarė, iš pradžių buvo žadėta, kad lyg dešimt procentų, bet paskui taip išėjo, kad visas tas pažymys darbo gynimo atspindėjo visą darbą. Kaip ir šimtas procentų išėjo (Sigita).

Studentė pastebi, kad toks vertinimo būdas nebūtinai atskleidė kiekvieno studento indėlį į žinojimo konstravimo procesą. Panašėjęs į tradicinį egzaminą **dėstytojos vertinimas studentams sukėlė stresą** ir labiau **atspindėjo gebėjimą elgtis konkrečioje darbo gynimo situacijoje, o ne pažintinius bei socialinius gebėjimus besireiškiančius viso PM proceso metu**:

Gal iš tikrųjų kažkas ir liko šiek tiek nepatenkintas tuo, nes galbūt kažkam koją pakišo tas viešas gynimas, galbūt įtampos pridėjo. Gal tas žmogus tikrai daug

dirbo, bet tiesiog nemokėjo tuo metu greitai apsiginti, pasakyti tai, ką mano. Ir galbūt tas pažymys tikrai buvo mažesnis nei galėjo būti (Sigita).

Taigi, kai kada studentai pastebi, kad jų vertinimo pastangos buvo eliminuotos iš galutinio vertinimo. Susiklostė situacija, kad visą studijų procesą orientuojant į probleminį mokymąsi, galutinis etapas – vertinimas – vėl buvo sutelktas į vieno vertintojo rankas. Taip ne tik gražinant sankcionuojančią galią jam, tačiau ir sukeliant studentų abejones dėl savo aktyvaus dalyvavimo studijų procese galimybės. Jie pasijuto apgauti, nes jų įgalinimas studijų proceso vertinime buvo tik regimybė. Ne veltui vertinimo problemas studentai pabrėžia, kaip vieną iš svarbiausių veiksnių, skatinusių vėl grįžti prie tradicinių studijų. Jose galios santykiai, susiję su vertinimu, aiškiai įvardijami nuo pat pradžių ir lieka nepakitę, taip nesuteikiant studentams nepagrįstų vilčių, kad vertinimo galia disponuoja ir jie.

Svarbią reikšmę studentai priskiria ugdomajam vertinimui, kuris mokslinėje literatūroje taip pat artimai siejamas su probleminio mokymosi esme. Studentai interviu metu atskleidžia, kaip **tarpinis dėstytojos vertinimas atliko ugdomąją funkciją PM procese:**

Taip pat buvo darbo viduryje, mes turėjom pristatyti tą tokią pačią struktūrą, kiek mes esam padarę to darbo. Ir dėstytoja peržiūrėdavo, įvertindavo, maždaug nukreipdavo, kas kaip turėtų būti, ar čia gerai, ar ne, kažkokius komentarus palikdavo. Ir toliau vėl mes tęsdavom tą darbą (Sigita).

Tačiau buvo atvejų, kai studentai labai pasigedo būtent ugdomojo vertinimo pobūdžio, grįžtamojo ryšio atlikus PM veiklas. **Vertinimas** dėstytojo dažnai buvo **pateikiamas ir neaptariamas**, ko teigia norėję studentai:

Nebuvo tokio kažkokio apibendrinimo, kuris leistų susidaryti nuomonę, ką mes padarėm negerai ir ką mums kitą kartą reiktų daryti <...> Kai tiek darbo įdedi, nori to atgalinio ryšio. Kad ir ne to pagyrimo tiek, bet tos tokios sveikos kritikos (Mantė).

Dėstytojai taip pat patvirtina, kad **bendradarbiavimas tarp jų ir studentų vertinant vyko gana pasyviai:**

Ir aš jiems tada jau surašiau viską, tą pažymį, kiek kiekvienas iš jų gauna už tą projektinį darbą, išsiuntinėjau jiems ir aš jau buvau skyrus jiems tokį laiką prieš egzaminą kaip ir konsultacijai. Ir tiesiog sakiau, kad jeigu jie nori, tegu seniūnai paklausinėja, ar būtų norinčių ateiti dar kartą ir diskutuoti apie vertinimą, rezultata, taip toliau. Bet jie nenorėjo (dėstytoja Dalia).

Interviu atskleidžia, kad studentai ir dėstytojai iniciatyvos stoką linkę priskirti vieni kitiems. Galima pastebėti, kad skirtingi studijų proceso dalyviai palaiko bendradarbiavimo vertinant idėją, tačiau praktikoje ji buvo nepakankamai įgyvendinta, kas galėtų tapti svarbiu PM tobulinimo aspektu ateityje.

Vertinimo pagrindimą studentai pripažįsta netgi **svarbesniu už patį vertinimo faktą**, nes tik suprasdami, kodėl yra vienaip ar kitaip įvertinti, jie gali tobulėti:

Aš manau, turėtume vertinimą aptarti. Kad kiekvienas žmogus žinotų. Nes aš manau, universitete vertinimas nėra svarbus visiškai. Svarbi yra dalis „kodėl“.

Sakykim, aš kai rašau darbą, kai aš jį atiduodu, dėstytoja perskaito mano darbą, jina parašo septyni, parašo dešimt ar kiek ten ji parašo. Bet jina neparašo, kodėl. Kaip aš galiu kaip studentė žinoti, ką aš padariau blogai, ką aš padariau ne taip, ką man reiktų pataisyti? (Vilija).

Patyrę nepasitenkinimą dėl to, kad vertinimas nebuvo ugdomojo pobūdžio, studentai teikia pasiūlymus, kaip galima būtų patobulinti vertinimo procedūrą, kad ji taptų naudinga jų studijoms. Siūloma **vertinimą daryti skaidresnį**, sudarant sąlygas studentams **pamatyti, kaip jų indėlį į bendrą darbą reflektuoja kolegos**. Tai besimokantiejiems leistų formuluoti atitinkamas išvadas ir mokytis iš patirties:

Ir pavyzdžiui, kad ir daryt kažkokį ant lapelių kiekvienas tas refleksijas, kurios būtų visiem paskui viešai matomos. Tiesiog nepasirašyt vardo: „Aš manau, kad viskas buvo gerai iš tos pusės, nes... Man tas nepatiko, nes...“. Ir kad visi pamatytų. Manau, kad tada būtų naudingiau. Nes nebijodami, kad gal juos identifikuos kažkas, bet galėdami paskaityti. O gal kažkokia nuomonė yra, kuri man bus naudinga. Būtų naudingiau negu tai, kad dabar yra viskas labai slaptai. Niekas nesužinojo, kas ir kaip ir dėl ko. Gal dėl to paskui nėra atsižvelgiama, nepadaramos išvados (Goda).

Vis dėlto ne visi studentai orientuojasi į probleminio mokymosi tobulinimą, kai susiduria su tam tikrais juos netenkinusiais tokio mokymosi būdo aspektais. Kai kurie studentai teigia, kad jie mieliau grįžtų prie tradicinio studijų būdo su tradiciniu egzamino vertinimu dėl **PM vertinimo neadekvatumo, nepakankamo studentų indėlio įvertinimo**:

Man asmeniškai atrodo, kad aš ten idėjau daug daugiau darbo negu buvo mano tas galutinis vertinimas. Manau, kad gal dėstytoja į tai neatsižvelgė, mano manymu. Kažkaip biškį likau nepatenkinta. <...> Ne, dėstytoja žinojo, kad aš asmeniškai ėmiau [interviu – J. L.] viena. Gal iki tos paskaitos pamiršo, nežinau. Ai, nesiaiškinau (Skaistė).

Interviu atskleidžiama, kad nepasitenkinimas ir kilusios problemos mokantis nauju būdu nebuvo keliamos į viešumą ir diskutuojamos, kas galėtų priartinti PM prie jo siekiamybės – konstruktyvaus visų studijų proceso dalyvių dialogo.

Panašiai kaip studentai, dėstytojai plačiai svarsto vertinimo probleminiame mokymesi klausimą. Dėstytojai retrospektyviai pastebi, kad pagal įdėtas pastangas **PM vertinimas turėjo sudaryti didesnę dalį**. Nepakankamas įvertinimas prisidėjo prie studentų nepasitenkinimo PM:

Šiaip globaliai žiūrint už tą projektą iš tikrųjų, kai pagalvoji, jie ne tiek jau daug ir gavo. Galėjo gaut truputėlį ir daugiau. Iš esmės tai penkiasdešimt procentų. Bet už patį tą tokį gryną bendrą kolektyvinį produktą, kai pasižiūri, tai ne tiek turbūt daug, kiek būtų galima duoti, jeigu galvojant, kad tai iš tikrųjų iš jų tai pareikalavo ne taip ir mažai. Gal ir dėl to nusivylimo dabar, kai aš galvoju, šiek tiek. Kai jie gal tikrai idėjo daug darbo, nebuvo įvertinti tiek, kiek jie norėjo (dėstytoja Dalia).

Dėstytojai palaiko idėją, kad PM vertinimo negalima sutapatinti su tradiciniu žinių vertinimu ir **tenka ieškoti naujų vertinimo būdų**, labiausiai atspindinčių PM esmę:

Tada dėstytojas pasijaučia, kad jis negali apčiuopti studento žinių. Ir tada jau reikėtų, manau, vertinti kitu būdu, ar kažkokiu ese, nežinau. Tikrai kažkokiu laisvesniu, kur pasimatytų studento supratimas apie discipliną, bet ne žinios tam tikrais punktais, aspektais (dėstytoja Donata).

Naujos **vertinimo formos**, kai studentai išsako savo **refleksijas**, taip pat svarbios siekiant dėstytojams labiau susipažinti su vykstančiu PM procesu ir adekvačiau vertinti studentų darbą:

Galbūt vėlgi dėl to, kad kiekvienos grupės to darbo proceso mes nepajėgūs esame sekti, tai galime tikrai komentuoti tai, ką sužinome iš jų pačių refleksijų ir pasakojimo. Manyčiau, kad naujų formų įvedimas, sakykime, reguliariųjų refleksijų, grupinio darbo refleksijų aprašymas, fiksavimas kaip galėtų būti tokia viena iš formų, kuri leistų mums daugiau susipažinti su tais vaidmenimis grupinio darbo metu (dėstytoja Salomėja).

Dėstytojai atskleidžia **išsikeltų vertinimo kriterijų svarbą** norint pasiekti, kad studentai vieni kitus vertintų kiek galima objektyviau:

Žodžiu, labai jie taip objektyviai ir argumentuotai įvertino. Nebuvo taip, kad, pavyzdžiui, kaip ankstesniais laikais, kai bendras balas. Pabandai išklausti, kas čia daugiau, kas čia mažiau ko darė. Tai „ai, čia mes visi vienodai“. Nu ir pasiusk, kaip nori, taip vertink. O dabar, sakau, jie turėjo aiškius kriterijus. Tai man tas labai užtikrino ir lankomumą, ir dalyvavimą, ir netylėjimą, ir kad galvoti turėsi visą laiką čia atėjęs (dėstytoja Danutė).

PM vertinimo patirtį interviu ištraukoje dėstytoja supriešina su ankstesne, kai dėstytojui vertinant studentai nebuvo linkę atskleisti savo indėlio į darbą. Vertinimo iniciatyvos sutelkimas į studentų rankas šiuo atveju pasitvirtina kaip geroji patirtis, naujų galios santykių, atspindinčių naują studijų situaciją, sukūrimas.

Dėstytojai atskleidžia **didesnį dėmesį vertindami kreipę** ne į rezultatą, tačiau **į darbo procesą, į įdėtas pastangas** jį organizuojant:

Man, deja, neatrodė, kad tas rezultatas toks geras, jeigu jau taip. Bet iš tikrųjų aš jas visokeriopai palaikiau ir stengiausi vertinti labai pozityviai ir gerai. Gal net labiau už procesą negu už rezultatą. Taip sakant, gal tas projektas, ką jos ten padarė, tai aš tikėjau geriau. Bet kadangi joms iš tikrųjų teko susitvarkyti su tais dar šalutiniais dalykais. Ir su tuo darbo grupėse įgūdžių nebuvimu, koordinavimu visu tuo (dėstytoja Dalia).

Dėstytojai savo pasisakymuose taip pat **akcentuoja ugdomąjį vertinimo pobūdį**, kuris labai dera su PM esme:

Nes aš galvoju, kad ypač mokymasis negali būti įvertintas iš vieno karto. Kai tu kažką paprašai arba susitari, kad jie padarys, ir jau nekeičiamas dalykas <...> Ir man labai patinka: „Dar nerašykite to vertinimo, aš dar noriu...“. Ir tikrai ateina žmogus dar paieškojęs: „Va, aš dar radau tą ir tą“. Tai va, leisti žmogui dar paieškoti. Ne tuo kažkokiu vertinimu, ypač jeigu vertinimas yra nelabai palankus studentui, nu taip nenuslopinti jo motyvacijos (dėstytoja Elena).

Vis dėlto dėstytojo vaidmuo nebuvo vertinamas vien kaip įgalinančio, padedančio asmens. Jis atliko ir **stebėtojo funkciją**, kurią studentai **siejo su vertinimu**, todėl ši dėstytojo funkcija kėlė nerimą:

Dėstytojos vaidmuo buvo daugiau stebėti, kaip mes veikiame. Ir iš tikrųjų kartais gal būdavo, kad ateina dėstytoja ir klausosi, kaip mes diskutuojame. Staiga visos mintys visiems dingsta, nes žinai, kad tave kažkas ateina vertinti (Diana).

Studentės patirtis susijusi su tradicine dėstytojo funkcija – stebėti studentų darbą ir vertinti. Studentė išsako panoptikumo (Foucault, 1998a) praktikai būdingą jausmą, kad esi stebimas ir bet koks tavo judesys gali užtraukti tam tikrą sankciją. Tai studentus kaustė ir trukdė laisvai mąstyti. Šiuo atveju bendradarbiavimas tarp dėstytojų ir studentų neužsimezgė, vertinimas buvo suvokiamas kaip trukdis, o ne kaip ugdomoji priemonė.

4.10. Mokslo raidos ir atviros visuomenės idėjų realizavimas probleminiame mokymesi

Mokslinio žinojimo konstravimas probleminiame mokymesi tampa svarbia studentų veikla. Tradicinės studijos labiau akcentuoja tai, kad studentai turi perimti mokslininkų jau sukurtą žinojimą. Studijose paplitę individualūs darbai nesudaro galimybės diskusijoms, kaip svarbiausiai priemonei plėtoti mokslinį žinojimą (Popper, 2001). Dirbdami komandoje studentai pastebi išskylančias **abejones dėl problemos sprendimo**:

Ir kai tu sėdi trise ir diskutuojai, atrodo, visai kita išlenda. Tu iš pat pradžių manai taip, o kai kalbi, tu kalbi: „O gal taip? O jeigu taip? Kodėl?“ , kai trise, atrodo. O vienas pagalvoji: „Ai, gerai gal“. O kai trise, sukelia kitas tokių abejonę: „O gal ne taip?“. Tada pradėdi domėtis, o gal tikrai ne taip. Tai naudingiau, man atrodo, grupėj dirbti negu vienam (Kornelija).

Lygindami PM patirtį su ankstesne mokymosi patirtimi studentai pastebi, kad PM labiau pabrėžė **atvirumą ir dalijimąsi žinojimu dėl geresnio problemos sprendimo**, o ne uždarumą, pasilikant informaciją sau kaip nuosavybę, kuri svarbi savaime, nes kiti ja nedisponuoja:

Kartais iš tikrųjų jeigu randi kažką, kažkokią medžiagą, nenori, kad kitas irgi turėtų, nes gali padaryt geriau. O čia to nebuvo. Man atrodo, kad tas variantas tikrai daug geresnis negu kad dirbti asmeniškai, siekti kažko, kad būtum geresnis už kitus (Vilma).

Mokslinio žinojimo plėtrą galima artimai susieti su anksčiau aptarta žinojimo **šaltinių įvairove**. Studentai pastebi, kad rėmimasis vienu šaltiniu nėra pakankamas atliekant problemos analizę ir artėjant prie jos sprendimo:

Rinkdavome turbūt iš įvairių knygų. Nes iš patirties galima ir apsirikti. Kad ir „X“ įmonėje dirbdamas, kad ir yra didelė įmonė, jie irgi daro klaidų. Ir aš kai žiūrėjau probleminį mokymąsi, mokiausi, tai pavyzdžiui, ir pastebėdavau daug įmonėje klaidų bedarant. Tai yra natūralu, žmogiška klysti. Reikia galvot, gilintis iš visų pusių (Tomas).

Be rašytinių šaltinių įvairovės, taip pat nuomonių derinimo komandoje ir bendradarbiaujant su dėstytoju PM procese, studentams neretai atsivėrė ir dar viena galimybė –

naujų, netradicinių asmenų įsitraukimas į studijų procesą. Šie asmenys dažniausiai buvo tiesiogiai susiję su studentų sprendžiamomis problemomis ir galėjo pateikti asmeninę perspektyvą, svarbią siekiant problemą analizuoti kaip įmanoma išsamiau ir jos sprendimą derinti su realaus pasaulio poreikiais.

Studentai atskleidžia **į jų studijų procesą aktyviau įsitraukus universiteto**, ypač bibliotekos, **darbuotojus**, nes studentams reikėdavo pagalbos, kad jie galėtų tinkamai pasinaudoti literatūros šaltinių įvairove:

Mes taip pat naudojomes ir bibliotekos kompiuteriu, ir bibliotekos knygomis, ir taip pat erdve, aišku, kad naudojomes bibliotekoje, pačiom bibliotekininkem, duodavo patarimų. Kitą kartą tu negali rasti, tu nežinai. Paklausi, tau taip pat yra suteikiama informacija (Vilija).

Jeigu kažko nerasdavome, paklausdavome ir bibliotekoje dirbančio asmens, kuris tikrai kompetentingas buvo ir labai puikiai parodė, kur maždaug galėtume ieškoti (Monika).

Interviu studentai atskleidžia, kad kai kuriose komandose į problemos analizės procesą **įsitraukė labai daug žmonių**:

Iš tikrųjų visi padėjo, kas yra aplinkui <...> Grupiokėms buvo gan įdomu ir keista, kaip pašaliniai žmonės iš tikrųjų gali tiek padėti, prisidėti ir tiek geranoriškai. Ir jos tai pamačiusios, kad kai kuriems dalykams galima iš pašalės gauti pagalbą, jos nustemba (Goda).

Interviu studentė mini, kad įvairių žmonių įsitraukimas į studijų procesą stebino kitas jos komandos nares. Tai, remiantis M. Foucault (1998b), galima sieti su įprastų studijų tradicija, pagal kurią akademinėje veikloje dalyvauja tik dėstytojas ir studentai, o kitų subjektų diskursas yra pašalinamas kaip netinkamas.

Netradicinių veikėjų dalyvavimas studijų procese **praplėtė perspektyvų ratą**, iš kurių studentai nagrinėjo probleminę situaciją:

Galui sakyti, kas man labai patiko, kad mes galėjom pasikviesti dar vieną pašalinį žmogų. Kad nebuvom mes įsprausti į tuos rėmus, kad būtent tu turi tiksliai orientuotis aplinkui ir tu nieko daugiau negali pasikviesti <...> Davė pretekstą ieškotis informacijos ir kalbėti su kitais žmonėmis būtent apie tą aspektą, iš kurios pusės jis atėjo kalbėti, būtent davė tą pretekstą domėtis (Rugilė).

Nauji asmenys mokymosi procese ne tik padeda aiškiau suprasti analizuojamą problemą ir ją adekvačiau išspręsti, bet ir siejasi su tuo, kad **studentai suvokia tarpdiscipliniškumo reikšmę** savo studijose ir **tampa atviri nuomonių įvairovei**:

Tai tiesiog netgi Goda kalbėjosi su kūno kultūros pirmakursiais ir klausė jų: „Ką patartumėt, kaip ką?“. Turėjom ne tik iš mūsų universiteto, bet ir iš kito universiteto, kurie pasiūlė, kokius pratimus atlikti, būtent tuos fizinius, kokius reikia <...> Gilindamiesi į tokią sritį, mes turime klausiti tų, kurie tai išmano. Visų pirma, ar mes einame tikslingai, ar einame ta kryptimi, kuria mes turime eiti pagal tą mūsų temą. Ir tiesiog tokiu būdu net ir žmogus mato, kad galbūt jo profesija yra aktuali ne tik jo profesijoje, bet ir kitose profesijose, kitose mokymo disciplinose (Ugnė).

PM proceso metu studentai **pajuto aktyviai dalyvaujantys visuomenėje**, tampan-
tys jai atviri ir ją pačią atveriantys sau:

Aš manau, kad tiesiog mes socializuojamės visuomenėje. Kadangi sėdėdami mes paskaitoje tai bendraujame tik su dėstytoju. O čia mes kažkur turime eiti, kažką turime daryti, klausti, pateikti save, kadangi neprisistatės ir tiesiog nepateikęs savęs teigiamai tu retai kada gausi norimą rezultatą (Monika).

Studentai išsako įsitikinimą, kad net PM procese **atvirumas visuomenei galėjo būti dar didesnis**; apsiekitimas informacija, tam tikrų visuomenės problemų sprendimas turi būti atviras, tai galėtų prisidėti prie tam tikrų visuomenės grupių, su kuriomis susijusi nagrinėjama problema, gerovės:

Tik tiek, ką aš manau, kad tai nebuvo labai gerai, pavyzdžiui, iš mūsų pačių pristatymo, kad tai buvo pristatoma tik uždarai mūsų grupei. Ko pageidavo mano grupiokės, ko aš negalėjau suprasti. Tai duotų naudos, jeigu tai būtų atviras pristatymas. Kadangi situacija kaip mūsų apie fizinį aktyvumą iš tikrųjų reali, tai iš tikrųjų įdomi ir svarbi <...> Ir jeigu tai būtų vykęs viešas pristatymas ar kažkas tokio, manau, kad naudos būtų dar daugiau buvę (Goda).

Interviu atskleidžiama, kad komandos narės vis dėlto nebuvo nusiteikusios nei atviram bendradarbiavimui su referentine bendruomene, nei atvirai diskusijai apie priimtą problemos sprendimą. Patogesnis variantas joms atrodo parengti darbą, įteikti jį dėstytojui ir daugiau neaptarinėti:

Grupiokės nori geriau atiduoti rašto darbą negu kad pradėti diskusiją ir aptarti. Nes manau, kad iš tikrųjų diskusija yra naudingiau, pristatymas toks žodinis negu rašto. <...> Čia iš tikrųjų nuo žmogaus priklauso. Nuo to, kad jisai bijo ieškoti kažko kito, bijo kažką naują išbandyt (Goda).

Apibūdinta situacija atspindi tradicinį studijų modelį ir nesiremia PM principais, palaikančiais diskusijos plėtojant mokslinį žinojimą idėją.

Pirmas bandymas taikyti probleminį mokymąsi buvo atsargus kalbant apie bendradarbiavimą su supančiu universitetą socialiniu pasauliu. Tačiau tokio bendradarbiavimo reikšmė vertinama pozityviai, todėl dėstytojai atskleidžia **bandymą tobulinti PM būtent per aktyvią sąveiką su žmonėmis**, besisiejančiais su studijų procese analizuojamomis problemomis. Dėstytojai pastebi svarbų aspektą, kad problemos analizė iš auditorinės aplinkos galėtų persikelti į socialinę aplinką, kurioje problemos sprendimas galėtų būti išbandomas, įvairūs socialiniai veikėjai suteiktų autentišką grįžtamąjį ryšį studentams:

Aš tikrai gal bijojau ir į organizaciją truputėlį veržtis. Truputėlį dar pabijojau. Pati dar labai taip nesaugiai čia tame jaučiausi. Bet iš tikrųjų mes jau čia šiek tiek susiderinom su viena mokykla. Ir aš galvoju, kad nuo rudens, jeigu man pavyks iš tikrųjų susiderint viską iki galo, tai kad jie eitų iš tikrųjų jau spręsti tą problemą ir į organizaciją. Tikrą, realią, gyvą problemą. Ir dar aišku, kaip pateiktą tą sprendimą toki, kurį galėtų paskui kažkas imt ir taikyt. Ir jie gautų tą grįžtamąjį ryšį ne iš manęs, bet iš tikrųjų iš tų žmonių, kurie yra gyvi ir kurių tą problemą, jeigu taip galima kabutėse sakyti, sprendžia (dėstytoja Dalia).

Dėstytojai interviu akcentuoja, kad **socialinėje aplinkoje studentai gali stebėti perspektyvų įvairovę**:

Praplėsti tą jų akiratį, tą perspektyvą pamatyti įvairesnę, ne tiktai dėstytojo matymą, ne tik dėstytojo išgirsti poziciją, bet ir kitų veikėjų, kurie patyrė tai, buvo tose situacijose, ir kaip jiems atrodo ir netgi palyginti, kiek sutampa tos pozicijos,

nesutampa. Parodyti, kad nėra tos vienos tiesos, kad yra įvairių pozicijų, o jų, kaip profesionalų, vaidmuo gebėti tai surinkti, įvertinti, analizuoti ir daryti sprendimus, atsižvelgiant į tai (dėstytoja Inga).

Bendradarbiavimas su žmonėmis, artimai susijusiais su analizuojamomis problemomis, dėstytojų nuomone, **priartina studentų mokymąsi prie realybės pasaulio** ir leidžia jame palikti savo indėlį:

Man šitoj užduotyj, mes kai diskutavom, labai patiko ta idėja, kad jie turi eiti ir kalbėtis su tais žmonėm, kurie tuose fakultetuose sėdi ir kurie turi kažkokius tai sprendžiamuosius balsus, galų gale vėliau tą projektą pristatyti ir taip toliau (dėstytoja Gražina).

Atsivėrimą visuomenei ir studentų bendradarbiavimą su žmonėmis, glaudžiai besisiekiančiais su analizuojama problema, dėstytojai **laiko svarbiu aspektu studentų profesinių įgūdžių ugdymuisi**:

Kai kurie studentai sakė, kad ir pristatė viską pačiam fakultete. Tai jau čia buvo kaip ir antras žingsnis. Tai yra faktiškai tai, ką viešųjų ryšių specialistas daro kiekvieną dieną. Tai yra, tu susitinki su klientu, gauni jo užduotį. Darai tą, kas tau patinka, bet tu vėliau vėl grįžti pas klientą (dėstytoja Gražina).

Dėstytojai atskleidžia nusistovėjusios akademinės tvarkos poveikį atviros visuomenės idėjų įgyvendinimui probleminio mokymosi metu. Nors sąveika autentiškoje socialinėje aplinkoje su žmonėmis, patiriančiais studijų procese analizuojamas problemas, turi didelį potencialą studentų žinojimo konstravimui, tačiau **akademinė aplinka riboja** tokio probleminio mokymosi įgyvendinimo galimybes:

Jeigu nori iš esmės tą probleminį mokymą įgyvendinti, tai mokymosi aplinkos arba studijų aplinkos turėtų būti labai plačios, labai daug kur išeiti. Bet žinant, kad riboja laikas, riboja tam tikros struktūros, valandų skaičius, kreditų skaičius ir kitos galimybės, praktikos tam tikra specifika (dėstytoja Elena).

Anketinės apklausos rezultatai rodo, kad ne visi studentai aiškiai pajuto papildomų veikėjų dalyvavimą jų studijų procese. Taigi, potenciali PM galimybė pasitelkti įvairius socialinės aplinkos subjektus, galinčius suteikti autentiškos informacijos apie analizuojamą problemą, nebuvo pakankamai išnaudota. Mažiau nei pusė apklaustųjų (41 proc.) teigė, kad į jų probleminio mokymosi procesą **įsitraukė jų artimieji, pažįstami žmonės**, kurie palaikė jų veiklą, suteikė reikiamos informacijos. Taigi, daugiausia studentų, atsakiusių, jog be tradicinių studijų veikėjų jų mokymosi procese dalyvavo „papildomi“ žmonės, minėjo savo artimuosius ir pažįstamus. Tik šiek tiek daugiau nei trečdalis (36 proc.) respondentų pastebėjo, kad jų probleminio mokymosi procese **dalyvavo žmonės, kurie patiria studentų analizuojamas problemas**. Taigi, su esminiais, pagal PM koncepciją, neįprastais studijų proceso veikėjais bendravo nedaugelis studentų ir tai galėtų tapti viena iš probleminio mokymosi tobulinimo perspektyvų. 28 proc. respondentų teigė, kad nauji žmonės jų PM procese buvo **bibliotekos darbuotojai, padėję ieškoti informacijos**. Nors kaip paaiškėjo iš anksčiau analizuotų duomenų, bibliotekos šaltiniai nebuvo labai aukštai studentų vertinami pagal svarbą jiems atliekant PM užduotį, vis dėlto pastebima, kad kontaktų su biblioteka ir jos darbuotojais padaugėjo. Kadangi studentai kai kuriais atvejais negaudavo dėstytojo pateikiamo literatūros sąrašo, jie kreipdavosi į

bibliotekos darbuotojus, kad šie jiems padėtų ieškant reikiamos informacijos. Šis bendradarbiavimas gali būti vertinamas labai pozityviai, nes bibliotekininkai gali ne tik padėti rasti konkretų reikiamą informacijos šaltinį, tačiau ir paaiškinti pačius informacijos paieškos bei atrankos principus, kas gali padėti studentams efektyviau ieškoti informacijos patiems. 22 proc. apklaustųjų teigimu į studijų procesą dar **įsitraukė bendruomenių ir organizacijų**, kuriose studentai atliko savo praktines užduotis, **nariai**. 10 proc. apklaustųjų teigė, kad probleminio mokymosi procese dalyvavo **universiteto mokslinis ir pedagoginis personalas**, 6 proc. patvirtino, jog į jų studijų procesą įsitraukė **ekspertai, praktikai**, kurie jų analizuojamas problemas taip pat sprendžia. Mažiausia dalis respondentų (1 proc.) pastebėjo, kad jų probleminio mokymosi procese taip pat dalyvavo **universiteto administracija ir techninis personalas**.

Su atviros visuomenės idėjomis potencialiai gali sietis ir **aplinkų įvairovė**, kuriose PM metu dirbo studentai. Beveik visi jie teigė, jog atlikdami probleminio mokymosi užduotis, dirbo akademinėje aplinkoje – auditorijoje bei bibliotekoje. Dažnai buvo išnaudojamas bibliotekos aplinkos multifunktionalumas. Studentai rinkdavosi grupinio darbo kambariuose, taip pat grupėmis ir individualiai naudodavosi bibliotekos siūlomais šaltiniais bei konsultavosi su bibliotekos darbuotojais. Taip pat daugiau kaip pusė (60 proc.) tyrimo dalyvių atsakė, kad dirbo namuose, maždaug ketvirtadaliui (apie 25 proc.) studentų probleminio mokymosi metu teko lankytis įmonėse, organizacijose. Atkreipiamas dėmesys, kad nepaisant PM procese akcentuojamos mokymosi aplinkų įvairovės, nedidelė dalis studentų vis dėlto pažymėjo, kad visas jų probleminio mokymosi procesas vyko bibliotekoje, kiti studentai atskleidė PM užduotis atlikę tik namuose.

Iš tradicinių ugdymo(si) erdvių persikeliant į kitas, dažnai neįprastas, **studentai patiria pozityvių emocijų**:

Iš tikrųjų tie darbo kambariai buvo toks kaip ir atradimas. Nes kažkaip nematėm tokio reikalo, būtinybės kažkaip ten eiti <...> Kažkaip smagu, susitinki tarsi ne darbui, o tokiam pasisėdėjimui. Bet tas pasisėdėjimas yra darbas kartu. Tai kažkaip neveikdavo taip neigiamai (Vilma).

Studentai pozityviai vertina **galimybę lanksčiai pasirinkti darbo aplinką**, atsižvelgiant į PM metu susiklosčiusią situaciją:

Tai tas buvo gal net dažniau, kad mes interaktyviai bendraudavom. O jeigu iškildavo kažkokių neaiškumų, jau tada rengdavom susitikimą ir sutardavom visos, kad va po paskaitos ar prieš paskaitą paskiriam tam darbui kažkiek laiko ir išsiaiškinsime visus tuos klausimus, kurie mums dar yra neaiškūs (Sigita).

Taip pat teigiamai studentai vertina galimybę **pakeisti akademinę auditorijos aplinką į mažiau disciplinuojančią**, tačiau nuteikiančią tarpusavio bendradarbiavimui komandoje:

Kai jau ateini į paskaitą, tai tokia kaip jau oficiali turi sėdėti, tenai rašyti, klausyti. O nueini į biblioteką, mes daug laiko praleidžiam, tai tokia neformali visa aplinka. Nes ten jau savo noru einam. Pavyzdžiui, į universitetą tai turi eiti. O į biblioteką tavęs jau niekas neverčia. Nori eiti, nori neiti. Čia toks kaip ir aplinkos pakeitimas. Ir pats tu jautiesi kažkaip ne taip varžomas (Kornelija).

Bet man labiau patiko dirbti bibliotekoj, nes uždara patalpa, kurioje esam tik mes vienos. Ten niekas nešneka, niekas netrukdo. Ir gal ten drąsu. Jeigu nėra

dėstytojos, gali labiau savo nuomonę reikšt. O jeigu yra dėstytoja, tai gal prisibijai kažką ne taip pasakyti. Tiesiog galbūt laisviau jautiesi (Skaistė).

Studentai atskleidžia, kad veikla grupinio darbo kambariuose, į kuriuose dėstytojai užeidavo, kad atliktų savo, kaip konsultanto funkciją, mažiau varžė studentus išsakyti savo nuomonę. Bendradarbiaudami komandoje jie neįjautė hierarchinių galios santykių ir galėjo laisviau reikšti savo nuomonę. Jie tarsi pasijautė išėję iš panoptokumo, kuriame dėstytojas bet kada gali priėti, klausytis, vertinti.

Studentai pastebi **pozityvius bendradarbiavimo** atskiruose grupinio **darbo kambariuose** ir bibliotekos, kaip daugiafunkcės erdvės, **aspektus**:

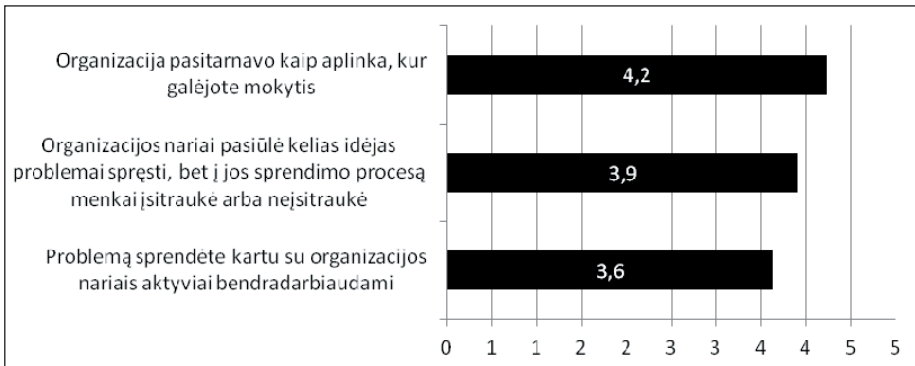
O čia sėdi atskirai, žinai, kad visi esantys tame kambaryje turi tą patį tikslą ir, manau, tai tikrai yra lengviau. Ir po ranka gali bet kada turėti informacijos šaltinių (Monika).

Akademinės aplinkos pakeitimą kita kai kurie studentai sieja su **informacijos atskyrimu nuo konkrečios aplinkos** ir lankstesniu jos taikymu įvairiose situacijose:

Dažnai būna, kad visa informacija susitapatina su tam tikra aplinka. Jeigu mes toj auditorijoje išgirdom tą informaciją, vadinasi, kitoj auditorijoje pas kitą dėstytoją tas netiks. Tikrai ne. Tiesiog reikia išėiti už tų sienų ir naudotis tuo, ką turim (Goda).

Kai kurie probleminio mokymosi atvejai derėjo su mokymusi tarnaujant bendruomenėms, studentai savo veiklas analizuojant bei sprendžiant problemas, be kitų aplinkų, vykdė ir organizacijose arba bendruomenėse. Ketvirtadalis tyrimo dalyvių (25 proc.) teigia probleminio mokymosi metu lankęsi tam tikroje organizacijoje. Pastebėta, kad studentų apsilankymai organizacijose dažniausiai nevyko reguliariai viso PM metu. Pusė respondentų, kurie PM metu lankėsi organizacijoje, atskleidžia joje buvę kartą per semestrą ar kelis kartus per kelis mėnesius.

Nedažno apsilankymo organizacijoje faktą patvirtina ir didžiosios dalies atsakiusiųjų teiginys, kad jie per semestrą organizacijoje praleido nuo 1 iki 5 valandų. 8 proc. respondentų, atsakiusių, kad PM metu lankėsi organizacijoje, teigė, jog net nebendravo su jos nariais. Didžioji dalis (70 proc.) respondentų atsakė, kad organizacijoje bendravo su 1–4 žmonėmis. Respondentams buvo pasiūlyta įvertinti kelis teiginius, atskleidžiančius organizacijos narių įsitraukimo į studentų probleminį mokymąsi laipsnį. Studentai galėjo išreikšti savo sutikimą nuo 1 (*visiškai nesutinku*) iki 6 (*visiškai sutinku*). Tyrimo duomenys atskleidžia, kad daugiausia respondentų pritarė teiginiui, jog organizacija pasitaravo kaip aplinka, kur jie galėjo mokytis (žr. 7 pav.). Šiek tiek mažiau respondentų išsakė nuomonę, kad organizacijos nariai pasiūlė kelias idėjas problemai spręsti, bet į jos sprendimo procesą menkai įsitraukė arba neįsitraukė. Aktyvų organizacijos narių įsitraukimą į probleminio mokymosi procesą pažymintis teiginys, jog studentai problemą sprendė kartu su organizacijos nariais aktyviai bendradarbiaudami, sulaukė mažiausiai respondentų pritarimo.



7 pav. **Organizacijos narių įsitraukimo į PM procesą laipsnis** (N=86)

Tyrimo duomenys apie PM metu pasireiškusių studentų dalyvavimą įvairių organizacijų veikloje, tų organizacijų narių indėlį į probleminio mokymosi procesą atskleidžia, jog bendradarbiavimas su organizacijomis vyko gana pasyviai. Probleminio mokymosi užduočių sprendimui dažniausiai buvo pasirenkamos universiteto arba įprastos tradiciniam studijų procesui aplinkos. Todėl potenciali PM galimybė labiau atsiverti socialiniam pasauliui ir atviros visuomenės indėlį panaudoti sprendžiant realaus pasaulio problemas buvo realizuota minimaliai.

4.11. Probleminio mokymosi edukacinis poveikis

Probleminio mokymosi edukacinio poveikio vidinė struktūra buvo tirta pasitelkiant faktorinę analizę. Ši analizė leido pirminių tyrimo priklausomų kintamųjų skaičių sumažinti iki bendrų faktorių. 38 teiginiai, atspindintys probleminio mokymosi edukacinį poveikį, taikant faktorinės analizės Varimax metodą buvo sugrupuoti į 5 faktorius (12 lentelė).

12 lentelė

**Probleminio mokymosi edukacinis poveikis:
faktorinės analizės duomenys (KMO-0,92) (N=342)**

Faktorių pavadinimai ir požymiai (skalės teiginiai)	L	r/itt
1. Problemų prigimties supratimas ir gebėjimų jas spręsti ugdymasis (Cronbach $\alpha = 0,88$)		
Supratau, kad probleminė situacija yra ne kliūtis, o postūmis mokytis ir tobulėti	0,69	0,70
Supratau, kad, radus naujos informacijos, neretai tenka koreguoti problemos sprendimą	0,68	0,51
Išmokau prisiimti atsakomybę už savo individualų ir bendrą darbą sprendžiant problemą	0,65	0,64

12 lentelės tęsinys

Išmokau identifikuoti, kokių žinių turime ir kokių trūksta, kad pavyktų suprasti nagrinėjamą problemą	0,60	0,55
Išmokau geriau susitvarkyti su neapibrėžtomis, neaiškiomis, painiomis situacijomis	0,58	0,64
Išmokau pritaikyti abstraktų knyginių žinojimą prie konkrečių gyvenimo situacijų ir kontekstų	0,58	0,61
Supratau, kad siekiant išanalizuoti problemą svarbu gilintis į jos priežastis ir pasekmes	0,57	0,61
Išmokau analizuoti ir spręsti problemines situacijas pasitelkdamas skirtingų disciplinų ir dalykų žinias	0,56	0,62
Probleminis mokymasis leido aiškiau suprasti, kokias problemas sprendžia mano būsimos profesijos specialistai	0,50	0,55
Išmokau abejoti vieno šaltinio informacija ir ieškoti kitų ją patvirtinančių arba paneigiančių šaltinių	0,49	0,47
Probleminio mokymosi užduotys leido suprasti, koks sudėtingas ir kompleksiškas yra pasaulis	0,48	0,47
Sprendžiant problemą išmokau panaudoti mokslines idėjas ir teorijas ir/arba mokslinio tyrimo metodus ir priėgas	0,44	0,54
Analizuodami problemines situacijas komandoje išmokome integruoti kiekvieno nario indėlį į bendrą problemos sprendimą	0,40	0,53
2. Pažinimo subjekto įsigalėjimas (Cronbach $\alpha = 0,83$)		
Probleminio mokymosi metu labai dažnai jaučiau pažinimo džiaugsmą	0,67	0,58
Pagerinau gebėjimą bendradarbiauti su įvairiais žmonėmis	0,66	0,52
Tapau daug labiau pasitikintis savimi ir savarankiškesnis, organizuodamas savo mokymąsi	0,64	0,60
Galiu įvardinti, kokie probleminio mokymosi būdu studijuoto kurso konceptai yra svarbiausi, kaip jie tarpusavyje siejasi	0,62	0,55
Mokymosi procese įgijau gebėjimų veikti aktyviai ir iniciatyviai, nelaukdamas, ką lieps dėstytojas	0,53	0,55
Supratau, kad savo idėjų tinkamumą galiu patikrinti išsakydamas jas kitiems	0,51	0,59
Išmokau tiksliai planuoti savo bei grupės darbą ir užduotis atlikti laiku	0,43	0,55
Supratau, koks mokymosi būdas man tinkamiausias, ir išmokau juo dirbti	0,44	0,48
Nepritariu ar priešingą nuomonę išmokau reikšti aiškiai	0,43	0,44
3. Komandinio darbo gebėjimų ugdymasis (Cronbach $\alpha = 0,75$)		
Supratau, kad grupėje galime pasidalinti darbus atsižvelgiant į kiekvieno nario gebėjimus bei interesus	0,61	0,59
Įgijau gebėjimų kurti pozityvią atmosferą grupėje	0,60	0,52
Supratau, kas yra reflektyvus vertinimas ir kaip galiu jį panaudoti analizuojant savo ir kitų studentų mokymąsi	0,59	0,47
Supratau, kad dirbant komandoje galima išmokti žymiai daugiau negu dirbant vienam	0,50	0,51
Didžiuojuosi, kad mano komanda sugebėjo išspręsti tokias svarbias problemas	0,48	0,54

4. Probleminio mokymosi iššūkių vertinimas (Cronbach $\alpha = 0,68$)		
Nusivyliau komandiniu darbu, nes ne visi nariai elgėsi atsakingai ir kompetentingai	0,73	0,52
Supratau, kad komandinis darbas sukelia daug konfliktų, sunku prieiti prie bendro susitarimo	0,68	0,51
Supratau, kad mūsų komandai labai trūko instrukcijų, kaip ką daryti	0,58	0,43
Nusivyliau probleminio mokymosi vertinimu dėl jo neobjektyvumo	0,57	0,39
Supratau, kad geriau savo nuomones nereikšti, nes ji niekam grupėje nerūpi	0,51	0,31
5. Požiūrių į sprendžiamą problemą įvairovė ir naujų asmenų dalyvavimas mokymosi procese (Cronbach $\alpha = 0,62$)		
Supratau, kad nėra vieno realios problemos sprendimo	0,55	0,30
Įsitikinau, kad tos pačios problemos sprendimas gali būti skirtingas, priklausantis nuo sprendžiančių žmonių požiūrių	0,53	0,42
Iškylus sunkumams išmokau paprašyti savo komandos draugų, dėstytojo, kitų žmonių paaiškinimo, pagalbos	0,50	0,46
Supratau, kaip visuomenėje tam tikros grupės arba asmenys tampa ypač pažeidžiami	0,48	0,39
Supratau, kad ne visas žinias perduoda dėstytojas, galima mokytis ir iš kitų šaltinių bei žmonių	0,35	0,28
Supratau, kad siekiant išspręsti problemą būtina bendrauti/bendradarbiauti su konkrečiais žmonėmis, su kuriais problema siejasi	0,32	0,32

Faktorių *Problemu prigimties supratimas ir gebėjimų jas spręsti ugdymasis* sudaro teiginiai, išreiškiantys realios problemos esmę ir jos sprendimo procesą paaiškinantys kaip mokymosi būdą. Šis faktorius bendriausia prasme nusako probleminio mokymosi esmę, nes analizuoja jo pagrindinį dėmenį – problemą, apie kurią orientuojasi visas studijų procesas. Pirmas teiginys, kurio faktorinis svoris aukščiausias ($L=0,69$), apibūdina faktoriaus esmę, atskleidamas probleminės situacijos pozityvią reikšmę mokymosi procese. Kiti teiginiai patikslina, kaip sprendžiama problema veikia mokymosi progresą, t. y. problema sprendžiama cikliniu būdu, jos sprendimas nėra vieno, teisingo atsakymo radimas, mokymosi procese sprendimą tenka koreguoti, į problemą būtina gilintis plačiai, įtraukiant ir jos priežasčių bei pasekmių analizę; identifikuojamas turimas žinojimas ir jo spragos, siekiant jas užpildyti; sprendžiant problemą derinamas individualus ir komandinis darbas, kiekvieno komandos nario indėlis, teorija ir praktika, gali būti pasitelkiamos mokslinės idėjos, mokslinio tyrimo metodai, derinamos skirtingų disciplinų ir dalykų žinios, įvairių šaltinių pateikiama informacija. Labiau išryškinantys problemos esmę teiginiai nurodo sudėtingą ir kompleksiską realaus socialinio pasaulio prigimtį, leidžia geriau orientuotis mažai struktūruotose situacijose, susipažinti su realių profesionalų sprendžiamomis problemomis.

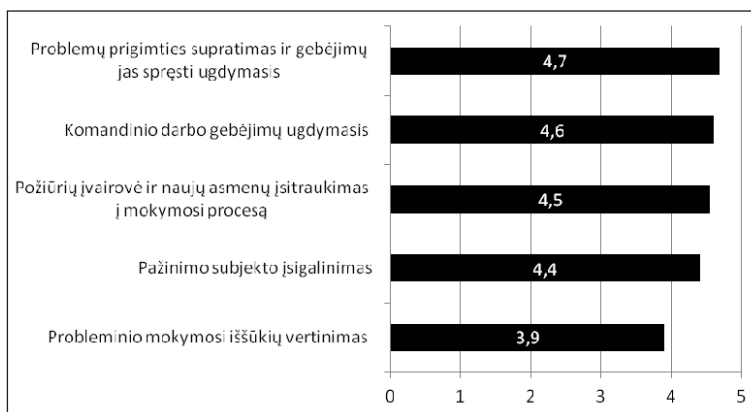
Faktorius *Pažinimo subjekto įsigalėjimas* nusako asmeninio ir profesinio tobulėjimo pojūtį probleminio mokymosi procese ir apima teiginius, pabrėžiančius pažinimo džiaugsmą, gebėjimo bendrauti ir bendradarbiauti su įvairiais žmonėmis patobulinimą, pasitikėjimą savimi, savarankiškumą, besisiekiančių kurso konceptų supratimą, aktyvumą ir iniciatyvumą, suvokimą, kaip pasitikrinti idėjų tinkamumą, planuoti darbą, aiškiai reikšti nuomonę.

Faktorius *Komandinio darbo gebėjimų ugdymasis* atskleidžia, kokią poveikį probleminis mokymasis turėjo įvairiems su komandiniu darbu susijusiems gebėjimams ugdytis. Faktoriaus teiginiai akcentuoja svarbą atsižvelgti į heterogeninės gebėjimų atžvilgiu komandos sudėtį, pastangas kurti pozityvią atmosferą komandoje, reflektiviai vertinti visų komandos narių indėlį į bendrą veiklą, taip pat išreikšia pasididžiavimo komanda jausmą ir prioritetą prieš individualią veiklą.

Faktorių *Probleminio mokymosi iššūkių vertinimas* sudaro teiginiai apie nusivylimą komandiniu darbu dėl kai kurių narių neatsakingo požiūrio į jį ir kylančių komandoje konfliktų. Faktorius atskleidžia PM trūkumus dėl jo nestruktūruotumo, objektyvumo stokos vertinant, to, kad kiti komandos nariai nepaiso kolegų išsakytos nuomonės.

Faktorius *Požiūrių į sprendžiamą problemą įvairovė ir naujų asmenų dalyvavimas mokymosi procese* apima teiginius, nusakančius problemos sprendimą kaip negalutinį rezultatą, priklausantį nuo įvairių ją sprendžiančių žmonių požiūrių. Taip pat atskleidžiama, kad mokymosi procese dalyvauja platus asmenų ratas, kuris gali prisidėti sprendžiant problemą, dėstytojas nebėra vienintelis autoritetingas informacijos perdavėjas. Naujiems nariams ištraukus į studijų procesą taip pat galima geriau suprasti, kaip visuomenėje atsiranda pažeidžiami asmenys ir jų grupės.

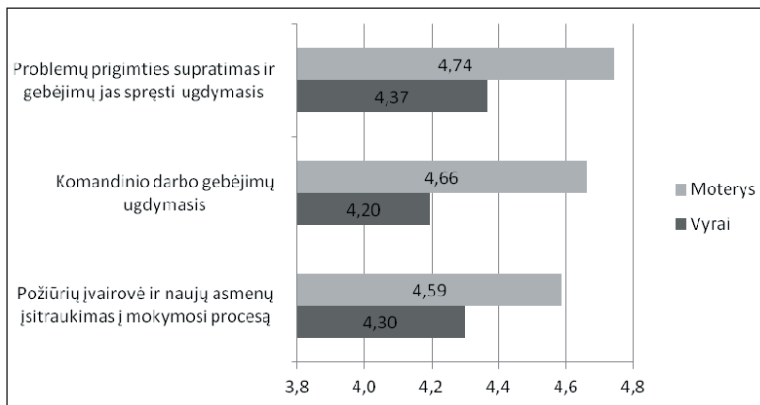
8 pav. pateiktas anksčiau aptartų 5 PM edukacinio poveikio faktorių pagal svarbą reitingas.



8 pav. **Probleminio mokymosi edukacinio poveikio faktorių reitingas pagal svarbą**

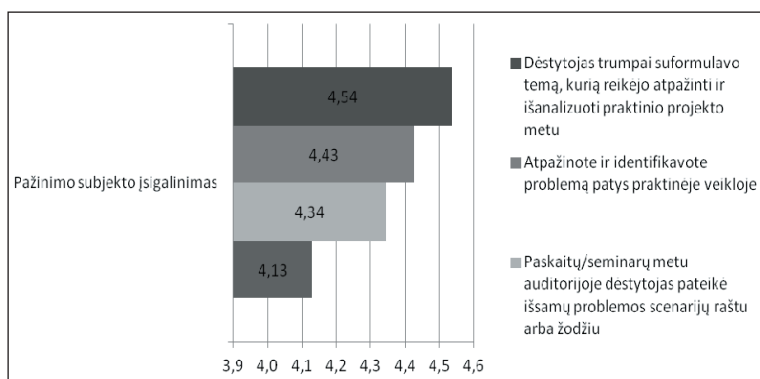
Analizuojant faktorių reitingą, galima teigti, kad didžiausią poveikį probleminis mokymasis turėjo tam, kad studentai ėmė geriau suprasti realaus pasaulio problemas ir ugdėsi gebėjimą jas spręsti. Antrasis pagal svarbą faktorius nusako komandinio darbo gebėjimų ugdymąsi. Dar šiek tiek mažesnę poveikį probleminis mokymasis padarė sukonkretinančiam problemų analizės ir sprendimo procesą faktoriui, išreiškiančiam idėją, jog problemų sprendimas priklauso nuo požiūrių įvairovės ir svarbus tampa įvairių naujų subjektų įsitraukimas į mokymosi veiklą. Pažinimo subjekto įsigalėjimas užima ketvirtą vietą PM poveikio reitingų lentelėje. Galima stebėti, kad su komandiniu darbu susiję gebėjimai gerokai lenkia asmeninį tobulėjimą. Žemiausioje pozicijoje atsiduria probleminio mokymosi iššūkių vertinimas.

Kiekybiniu tyrimu atskleista, koki poveikį probleminis mokymasis turėjo skirtingų lyčių studentams. Atlikus Kruskal-Wallis testą, nustatyti statistiškai reikšmingi skirtumai tarp to, kaip skirtingų lyčių studentai vertina problemų prigimties supratimą ir gebėjimų jas spręsti ugdymąsi (faktorius 1) ($p=0,00$), komandinio darbo gebėjimų ugdymąsi (faktorius 3) ($p=0,00$), požiūrių įvairovės ir naujų asmenų įsitraukimo į mokymosi procesą svarbą (faktorius 5) ($p=0,01$). Visais išvardytais atvejais merginų PM kompetencijų vertinimai buvo aukštesni už vaikinų pateiktus vertinimus (9 pav.). Galima teigti, kad merginos aktyviau įsitraukė į svarbiausius probleminio mokymosi procesus ir aiškiau pastebėjo jų naudą savo kompetencijų plėtojimui.



9 pav. PM pasireiškusių kompetencijų vertinimo skirtumai priklausomai nuo studentų lyties

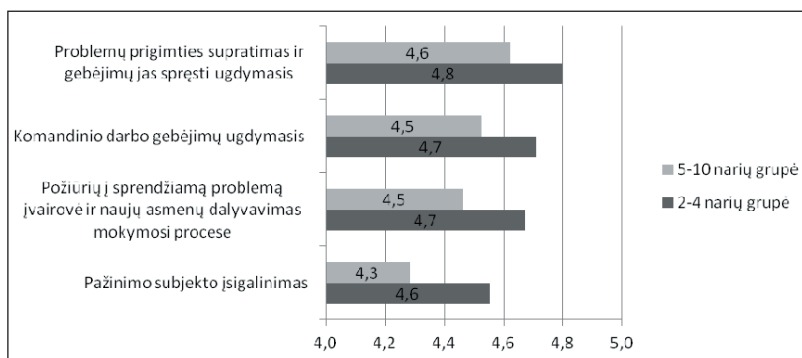
Tyrimo rezultatai atskleidžia, kad nuo to, kaip buvo suformuluotos ir studentams pateiktos probleminio mokymosi užduotys, priklauso pažinimo subjektų išgalinimas PM procese (faktorius 2) ($p=0,03$) (10 pav.).



10 pav. PM kompetencijų vertinimo skirtumai priklausomai nuo problemų formulavimo ir pateikimo

Studentai pažymėjo, kad labiausiai jie jautė pažinimo džiaugsmą, pasitikėjimą savimi, pastebėjo pagerėjusius gebėjimus bendradarbiauti su kitais žmonėmis, veikti aktyviai ir iniciatyviai, kai dėstytojas trumpai suformulavo temą, kurią reikėjo atpažinti ir išanalizuoti praktinio projekto metu. Žemiausiai savo, kaip pažinimo subjekto, išgalinimą vertina tie studentai, kurie pasirinko problemą iš dėstytojo pateikto sąrašo. Tyrimo rezultatai atspindi tendenciją, kad aktyviau probleminiame mokymesi jau nuo jo pradžios, t. y. problemos identifikavimo, dalyvaujantys studentai jaučia didesnę pasitenkinimą probleminio mokymosi procesu ir labiau pastebi besiplėtojančias savo kompetencijas, susijusias su asmeniniu ir profesiniu tobulėjimu.

Nagrinėtuose probleminio mokymosi atvejuose komandas sudarė skirtingas narių skaičius. Jau kokybinio tyrimo rezultatai atskleidžia, kad skirtingas komandos dydis turi nemažą poveikį probleminio mokymosi procesui ir jo rezultatams. Šias išvalgas patvirtina kiekybinio tyrimo duomenys, pagal kurios išryškėja statistiškai reikšmingi skirtumai tarp PM pasiektų kompetencijų vertinimo priklausomai nuo komandos dydžio. Studentai, kurie mokėsi 2–4 narių komandoje, geriau nei 5–10 narių komandoje besimokę studentai vertina savo patobulėjusį supratimą apie problemų prigimtį ir gebėjimą jas spręsti (faktorius 1) ($p=0,01$), komandinio darbo gebėjimus (faktorius 3) ($p=0,01$), labiau akcentuoja požiūrių sprendžiamą problemą įvairovę ir naujų asmenų dalyvavimo mokymosi procese svarbą (faktorius 5) ($p=0,01$), taip pat aukščiau vertina pažinimo subjekto išgalinimo gebėjimus mokymosi procese (Faktorius 2) ($p=0,00$) (11 pav).

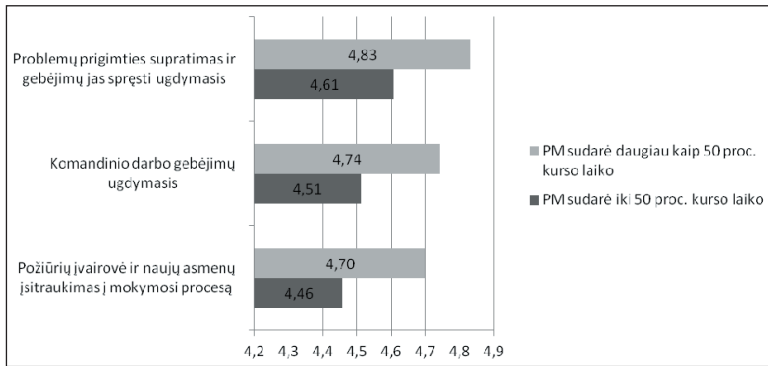


11 pav. PM kompetencijų vertinimo skirtumai priklausomai nuo komandos narių skaičiaus

Galiama teigti, kad mažoje probleminio mokymosi komandoje sukuriama palankesnė sąlyga PM kompetencijų plėtojei. Nedidelis narių skaičius užtikrina pozityvesnę atmosferą sukūrimą, kai kiekvienas komandos narys gali išsakyti savo nuomonę, konstruktyviai dalyvauti diskusijoje, jaustis svarbus priimant sprendimus. Tyrimo duomenys parodo, kad mažoje PM grupelėje aukščiau vertinamos tiek su sprendžiamos problemos turinio supratimu, tiek su PM procesu susijusios kompetencijos.

Vienas iš svarbiausių probleminio mokymosi kompetencijų buvo aukščiau įvertintų studentų, kurie teigė, kad jų PM mokymasis sudarė daugiau nei 50 proc. studijuoto kurso laiko, nei studentų, teigusių, kad jų PM sudarė iki 50 proc. kurso laiko. Mišrus PM pobūdis lėmė, kad ši mokymosi inovacija buvo derinama su tradicinėmis studijomis. Tyrimo duomenys atskleidžia, kad tuo atveju, kai kurse PM skirtas laikas sudarė didžiąją dalį, pagerėjo studentų supratimas apie problemų prigimtį ir gebėjimas jas spręsti (fakto-

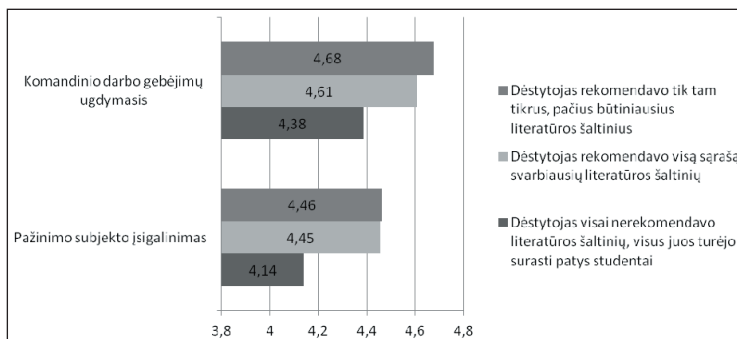
rius 1) ($p=0,01$), plėtojosi komandinio darbo gebėjimai (faktorius 3) ($p=0,01$), didesnė reikšmė priskiriama požiūrių įvairovei ir naujų asmenų įsitraukimui į mokymosi procesą (faktorius 5) ($p=0,01$) (12 pav.).



12 pav. PM kompetencijų vertinimo skirtumai priklausomai nuo PM laiko kurse

Probleminio mokymosi inovacija nagrinėtuose atvejuose Šiaulių ir Vytauto Didžiojo universitetuose buvo išbandoma gana atsargiai, todėl vengiama visą kurso laiką skirti vien PM veikloms. Tačiau laiko stoka gali būti ta sąlyga, kuri lemia mažesnes galimybes išgilinti į problemą, silpniau užtikrina komandinio darbo raidą bei nepakankamai skatina problemą analizuoti iš įvairių perspektyvų. Siekiant, kad PM kompetencijos plėtotųsi kiek galima sėkmingiau, tikslinga probleminio mokymosi veikloms kurse skirti didžiąją laiko dalį.

Studentų savarankiškumą probleminiame mokymesi gerai atspindi tai, kaip jie susiranda reikiamą informaciją, kaip derina įvairius informacijos šaltinius. Disertacijos tyrime atskleista, kad skirtingi dėstytojai laikėsi skirtingos pozicijos studentams rekomenduodami literatūros šaltinius. Vieni dėstytojai pateikė visą sąrašą, kiti rekomendavo tik būtiniausius šaltinius, o tretieji visi nepateikė rekomenduojamų literatūros šaltinių sąrašo. Paaiškėjo, kad šis faktas turėjo įtakos studentų komandinio darbo gebėjimų ugdymuisi (faktorius 3) ($p=0,03$) ir pažinimo subjekto išigalinimui (faktorius 2) ($p=0,00$) (13 pav.).

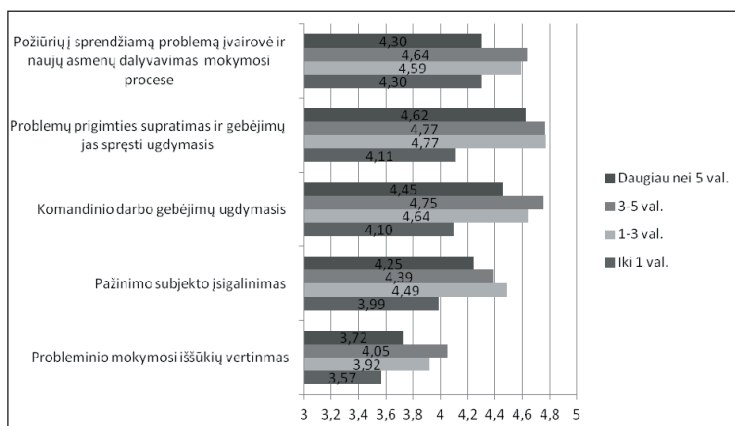


13 pav. PM kompetencijų vertinimo skirtumai priklausomai nuo dėstytojo rekomenduotų literatūros šaltinių sąrašo

Labiausiai šios kompetencijos plėtojosi, kai dėstytojas rekomendavo tam tikrus, pačius būtinausius literatūros šaltinius, o mažiausiai minėtos kompetencijos vystėsi, kai dėstytojas visai nerekomendavo literatūros šaltinių.

Tyrimo duomenys liudija, kad probleminio mokymosi procese ieškant informacijos svarbus yra studentų ir dėstytojų bendradarbiavimas. Palankiausias variantas studentų kompetencijoms ugdytis susiklosto tada, kai jie turi galimybę gauti svarbiausių literatūros šaltinių sąrašą, kurį papildo savo atrastais informacijos šaltiniais. Šie tyrimo rezultatai patvirtina sąveikos paradigmos gajumą nagrinėjamais probleminio mokymosi atvejais.

Tyrimas atskleidė, kad probleminio mokymosi kompetencijoms įtakos turėjo laikas, kurį studentai skyrė probleminio mokymosi užduočių atlikimui (14 pav.).



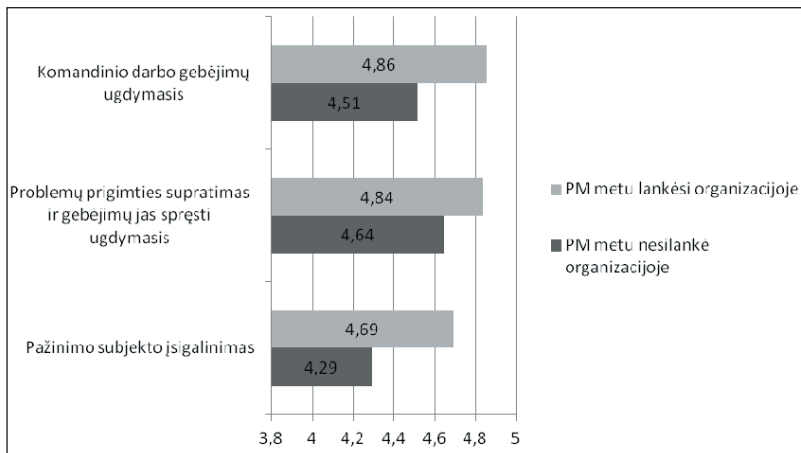
14 pav. PM kompetencijų vertinimo skirtumai priklausomai nuo laiko, per savaitę skirto probleminiam mokymuisi

Paiškėjo, kad probleminio mokymosi kompetencijas aukščiausiai vertina tie studentai, kurie probleminiam mokymuisi skyrė 1–3 arba 3–5 val. per savaitę. Studentai, kurie pažymėjo PM užduotims atlikti skyrė daugiau nei 5 val. arba mažiau nei 1 val. per savaitę, įgytas probleminio mokymosi kompetencijas vertina prasčiau. Studentų, kurie per savaitę vidutiniškai probleminiam mokymuisi skyrė apie 3 val., geriau suvokė požiūrių į sprendžiamą problemą įvairovę ir naujų asmenų dalyvavimo mokymosi procese svarbą (faktorius 5) ($p=0,046$). Minėti studentai taip pat geriau suprato problemų prigimtį ir ugdėsi gebėjimus jas spręsti (faktorius 1) ($p=0,00$), geriau vertino savo PM metu išsiugdytus komandinio darbo gebėjimus (faktorius 3) ($p=0,00$), kompetencijas, susijusias su pažinimo subjekto įsigalėjimu (faktorius 2) ($p=0,01$) bei probleminio mokymosi iššūkių suvokimu (faktorius 4) ($p=0,045$).

Tyrimo rezultatai parodo, kad probleminio mokymosi kompetencijos geriausiai plėtojasi, kai PM veikloms atlikti skiriamas laikas nėra nei per ilgas, nei per trumpas. Optimaliais laiko intervalais įvardyta nuo 1–3 val. ir nuo 3–5 val. per savaitę. Iki vienos valandos per savaitę laikas gali būti traktuojamas kaip per trumpas probleminio mokymosi atlikimui, nes jo nepakanka tiek grupiniam, tiek individualiam darbui atlikti, todėl nukenčia PM užduočių atlikimo kokybė. Kai PM skiriamas tik trumpas laikas, jis tampa šalutiniu mokymosi būdu šalia tradicinių studijų, todėl nepakankamai užtikrina PM kom-

petencijų plėtotę. Daugiau nei 5 val. per savaitę skyrimas probleminiam mokymuisi taip pat negarantuoja pakankamos PM kompetencijų plėtos. Toks ilgas laikas, kurį studentams tenka skirti PM užduotims atlikti, gali būti susijęs su nepakankamu PM esmės suvokimu, iš ko galėjo kilti būtinybė skirti daug laiko, kuris nebuvo produktyviai išnaudotas ir negarantavo darbo kokybės. Taip pat atskleistus rezultatus gali paaiškinti tas faktas, kad kai kurie studentai PM užduotims atlikti skyrė tik paskutines semestro savaites, todėl jiems teko dirbti intensyviai, tačiau rezultatai nebuvo tokie sėkmingi, kaip tų studentų, kurie visą semestrą skyrė dalį savo laiko probleminio mokymosi veikloms.

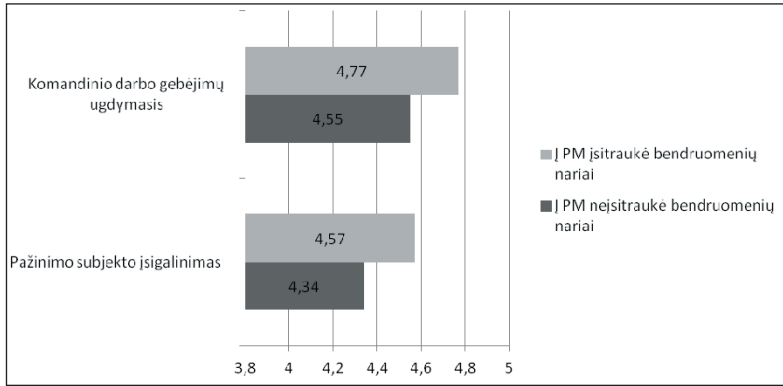
Kai kurie studentai PM metu turėjo galimybę lankytis bendruomenėse, kuriose jie aktyviau susidūrė su analizuojamų problemų realumu. Šie studentai geriau nei tie, kurie nesilankė bendruomenėse, ugdėsi komandinio darbo gebėjimus (faktorius 3) ($p=0,00$). Studentai, kurie lankėsi bendruomenėse, taip pat geriau vertino problemų prigimties supratimą ir gebėjimą jas spręsti (faktorius 1) ($p=0,01$), taip pat kompetencijas, susijusias su savo, kaip pažinimo subjekto, įsigalimumu (faktorius 2) ($p=0,00$) (15 pav.).



15 pav. PM kompetencijų vertinimo skirtumai priklausomai nuo to, ar studentai lankėsi organizacijoje

Tyrimo duomenys patvirtina prielaidą, kad studentai PM metu kompetencijas geriau plėtojasi naudodamiesi mokymosi aplinkų įvairove, o ne vien studijuodami akademinėje universiteto aplinkoje. Besilankydami organizacijose studentai turi galimybę dirbti heterogeninėje komandoje, susidurti su analizuojamomis problemomis autentiškoje jų raiškos aplinkoje. Visa tai padeda plėtoti pagrindines probleminio mokymosi kompetencijas.

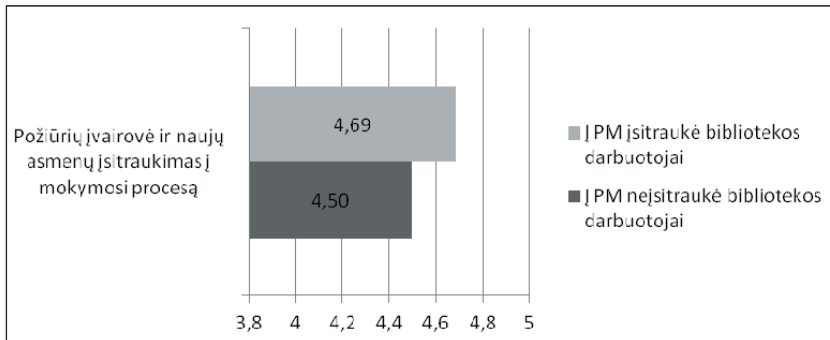
Pagal tyrimo duomenis, didžiajai daliai studentų PM metu lankytos organizacijos ir bendruomenės pasitarnavo kaip palanki aplinka PM užduotims atlikti. Tačiau kai kurie studentai turėjo galimybę bendrauti ir bendradarbiauti su lankyto bendruomenių, organizacijų nariais. Tie studentai, į kurių probleminio mokymosi procesą įsitraukė bendruomenių nariai, geriau nei tie, į kurių PM procesą bendruomenių nariai neįsitraukė, vertina savo PM metu išsiugdytus komandinio darbo gebėjimus (faktorius 3) ($p=0,03$), kompetencijas, susijusias su savęs, kaip pažinimo subjekto, įgalinimu (faktorius 2) ($p=0,01$) (16 pav.).



16 pav. **PM kompetencijų vertinimo skirtumai priklausomai nuo to, ar į PM procesą įsitraukė bendruomenių nariai**

Tyrimo duomenys atskleidžia, kad studentai PM metu bendraudami ir bendradarbiaudami su lankyto bendruomenių nariais įgyja palankesnes sąlygas dirbti komandoje, į kurios sudėtį įeina ne tik studentai, kaip įprasta, bet ir nauji, neįprasti studijų proceso subjektai. Taigi, komandinis darbas įgyja dar daugiau lankstumo. Taip pat bendradarbiaudami su bendruomenių nariais studentai įgauna didesnę laisvę pažinimui, suvokia save kaip aktyvius savo žinojimą konstruojančius subjektus, kurie gali integruoti informaciją, gautą iš įvairių šaltinių.

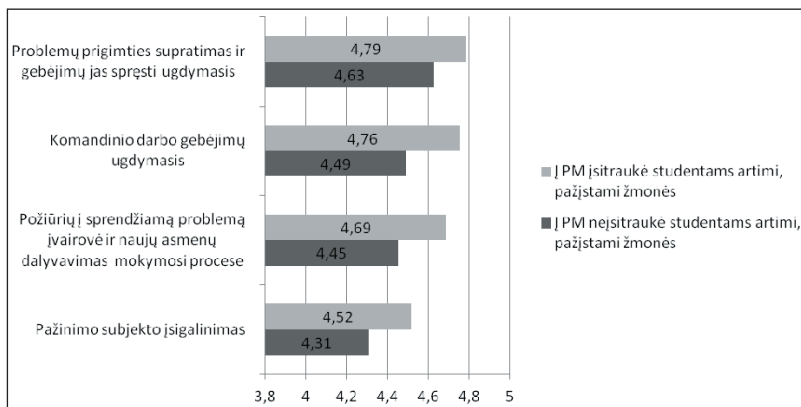
Į studentų mokymosi procesą įsitraukę bibliotekos darbuotojai taip pat turėjo įtakos studentų kompetencijų PM metu vystymuisi. Paaiškėjo, kad tie studentai, į kurių probleminių mokymąsi įsitraukė bibliotekos darbuotojai, geriau nei kiti studentai vertino savo kompetencijas, susijusias su požiūrių įvairove ir naujų asmenų dalyvavimu mokymosi procese (faktorius 5) ($p=0,02$) (17 pav.).



17 pav. **PM kompetencijų vertinimo skirtumai priklausomai nuo to, ar į PM procesą įsitraukė bibliotekos darbuotojai**

Tyrimas atskleidė, kad nuo bibliotekos darbuotojų įsitraukimo į PM mokymosi procesą priklauso tai, jog studentai geriau suvokia galimybes skirtingai spręsti realias problemas, pasinaudoti kitų žmonių patirtimi. Vadinas, bibliotekos darbuotojai studentams pasitarnauja kaip svarbus informacijos šaltinis ir tarpininkas, padedantis plėsti žinojimą, reikalingą problemoms spręsti.

Nemaža dalis studentų atskleidžia, kad į jų probleminio mokymosi procesą įsitraukė jų artimi, pažįstami žmonės. Paaiškėjo, kad šių asmenų įsitraukimas padėjo studentams ugdytis svarbiausias PM kompetencijas, kurios sudaro tyrime identifikuotų faktorių esmę. Studentai, į kurių PM procesą įsitraukė jiems artimi, jų pažįstami žmonės, geriau vertina savo supratimą apie problemų prigimtį ir gebėjimų jas spręsti ugdymąsi (faktorius 1) ($p=0,02$), komandinio darbo gebėjimų ugdymąsi (faktorius 3) ($p=0,00$), kompetencijas, susijusias su požiūrių į sprendžiamą problemą įvairovę ir naujų asmenų įsitraukimu į mokymosi procesą (faktorius 5) ($p=0,01$) bei savęs, kaip pažinimo subjekto, įgalinimo kompetencijas (faktorius 2) ($p=0,00$) (18 pav.).

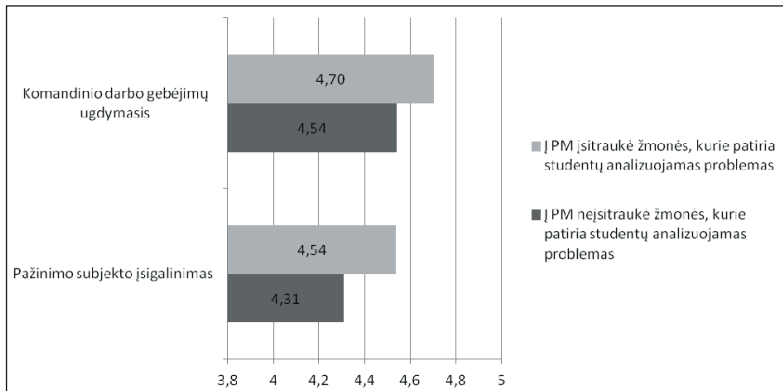


18 pav. PM kompetencijų vertinimo skirtumai priklausomai nuo to, ar į PM procesą įsitraukė studentams artimi, pažįstami žmonės

Iš tyrimo rezultatų paaiškėjo, kad studentams pažįstamų, artimų žmonių įsitraukimas į PM procesą teigiamai veikia probleminio mokymosi kompetencijų plėtojimą. Studentai neretai būna nustebę, kad jiems artimi žmonės gali padėti mokytis, tačiau probleminis mokymasis priartina studentų akademinę veiklą prie jų gyvenamojo pasaulio ir spręsdami realias socialines problemas studentai identifikuoja, kad juos supantys žmonės yra socialinio pasaulio dalis ir gali prisidėti prie jų mokymosi sėkmės, socialinio žinojimo konstravimo.

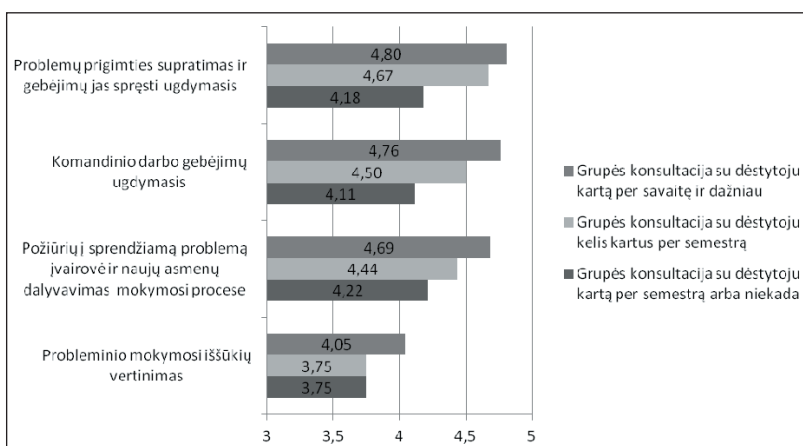
Kai kurie studentai turėjo galimybę ne tik auditorijoje analizuoti problemas, dažnai pateiktas atvejų pavidalu, tačiau jie taip pat galėjo susidurti su žmonėmis, kurie patys patiria analizuojamas problemas. Tokiu atveju studentai geriau vertina savo komandinio darbo gebėjimus (faktorius 3) ($p=0,02$), kompetencijas, susijusias su savęs, kaip pažinimo subjekto, įgalinimu (faktorius 2) ($p=0,01$) (19 pav.).

Susidūrę su analizuojamas problemas patiriančiais žmonėmis studentai išplečia savo bendradarbiavimo ratą, todėl ugdomi komandinio darbo gebėjimus. Taip pat studentai, kaip ir kas kartą išėję iš akademinės aplinkos ir bendraudami su neįprastais tradiciniam mokymosi procesui asmenimis, geriau išsąmonina savo, kaip įsivalinusių pažinimo subjektų, tapatumą.



19 pav. PM kompetencijų vertinimo skirtumai priklausomai nuo to, ar į PM procesą įsitraukė žmonės, kurie patiria studentų analizuojamas problemas

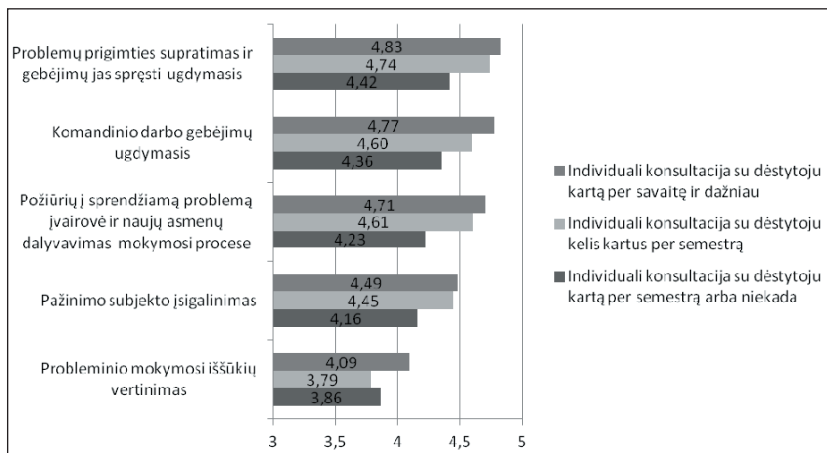
Tradicinių studijų proceso dalyvių reikšmė probleminiame mokymesi išliko ryški, tačiau jų vaidmuo šiek tiek pasikeitė. Kalbant apie dėstytojo vaidmenį, svarbiausia jo funkcija pagal PM koncepciją turėtų būti konsultavimas. Konsultavimas gali vykti įvairiais būdais, įvairiose aplinkose, tačiau nagrinėtais atvejais populiariausia buvo konsultacija, atliekama auditorijoje, konsultuojami tiek PM komandos nariai kartu, tiek individualiai. Tyrimo rezultatai atskleidžia, kad daugelio probleminio mokymosi kompetencijų ugdymasis priklauso nuo konsultacijų su dėstytoju dažnumo. Geriausiai savo PM kompetencijas vertina studentai, kurie konsultavosi su dėstytoju kartą per savaitę ir dažniau, o blogiausiai tie, kurie konsultavosi kartą per semestrą arba niekada (20 pav.). Dažnai su dėstytoju besikonsultuojantys studentai geriau vertina tiek problemų prigimties supratimą ir gebėjimus jas spręsti (faktorius 1) ($p=0,00$), tiek komandinio darbo gebėjimus (faktorius 3) ($p=0,00$), geriau suvokia požiūrių į sprendžiamą problemą įvairovę ir naujų asmenų įsitraukimo į PM procesą būtinybę (faktorius 5) ($p=0,00$), pozityviau reaguoja į probleminio mokymosi iššūkius (faktorius 4) ($p=0,03$).



20 pav. PM kompetencijų vertinimo skirtumai priklausomai nuo grupės konsultacijos su dėstytoju dažnumo

Tyrimo rezultatai rodo, kad dėstytojo konsultacijų dažnumas yra svarbus veiksnys studentų PM kompetencijoms plėtotis. Tai atspindi probleminiame mokymesi išgyvenamą virsmo situaciją, kai studentai jaučia poreikį intensyviai bendradarbiauti su dėstytoju.

Panaši tendencija pastebima analizuojant probleminio mokymosi kompetencijų priklausomybę nuo individualių konsultacijų su dėstytoju (21 pav.).

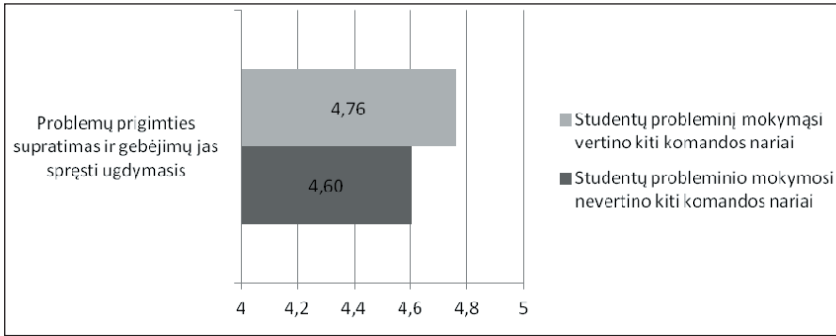


21 pav. PM kompetencijų vertinimo skirtumai priklausomai nuo individualios konsultacijos su dėstytoju dažnumo

Dažnesnės konsultacijos lėmė tai, kad studentai geriau vertina tiek problemų prigimties supratimą ir gebėjimus jas spręsti (faktorius 1) ($p=0,00$), tiek komandinio darbo gebėjimus (faktorius 3) ($p=0,00$), geriau suvokia požiūrių į sprendžiamą problemą įvairovę ir naujų asmenų įsitraukimo į PM procesą būtinybę (faktorius 5) ($p=0,00$), geriau vertina savęs, kaip pažinimo subjekto, įsigalginimą (faktorius 2) ($p=0,03$), pozityviau reaguoja į probleminio mokymosi iššūkius (faktorius 4) ($p=0,03$).

Pastebima, kad šiuo atveju reikšmingi skirtumai identifikuoti ir tarp skirtingu intensyvumu besikonsultavusių studentų įgytų kompetencijų, susijusių su savęs kaip pažinimo subjekto įsigaliniu, ko nebuvo analizuojant grupinės konsultacijos intensyvumo rezultatus. Vadinasi, grupinės konsultacijos dažnumas nėra toks svarbus tam, kad studentai save suvoktų kaip emancipuotą pažinimo subjektą, nes šiuo atveju stipriai suveikia priklausymo grupei faktorius. Individualios konsultacijos atveju studentai turi galimybę, be kita ko, būti paskatinti mąstyti ir veikti kaip aktyvūs pažinimo subjektai.

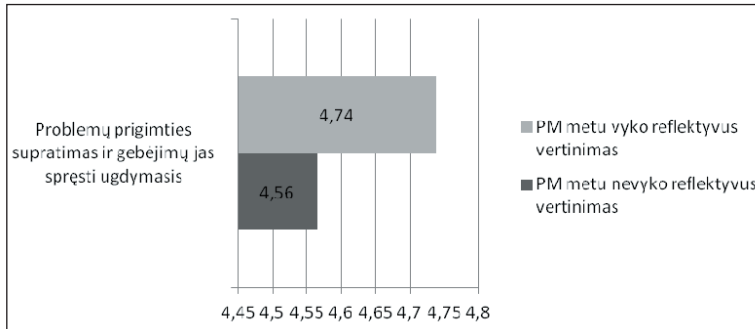
Vertinimo pasikeitimas įsitraukus naujiems subjektams taip pat susijęs su kai kurių probleminio mokymosi kompetencijų plėtojimu. Paaiškėjo, kad tie studentai, kurių probleminį mokymąsi vertino kiti studentai, geriau už kitus studentus vertina savo problemų prigimties supratimą ir gebėjimų jas spręsti ugdydamasi (faktorius 1) ($p=0,03$) (22 pav.).



22 pav. PM kompetencijų vertinimo skirtumai priklausomai nuo to, ar probleminių mokymąsi vertino kiti komandos nariai

Tyrimo rezultatai atskleidžia, kad kitų komandos narių vertinimas pasitarnavo kaip ugdomasis, padedantis studentams tobulinti savo problemų sprendimo įgūdžius ir plėtoti supratimą apie problemų prigimtį. Dėstytojo vertinimas, kuris dažnai vyksta kurso pabaigoje, neužtikrina laukiamo ugdomojo poveikio. Be to, komandos narių vertinimas dėl referentinės grupės pobūdžio gali būti priimamas palankiau ir į jį grupės nariai gali kreipti daugiau dėmesio, nes kiekvieno nario vertinimas susijęs su bendra grupinio darbo situacija. Norint, kad komandai sektųsi, būtina, kad kiekvienas jo narys įneštų laukiamą įnašą į bendrą darbą. Būtent kitų narių vertinimas atspindi, ar įnašas yra pakankamas, ar ne.

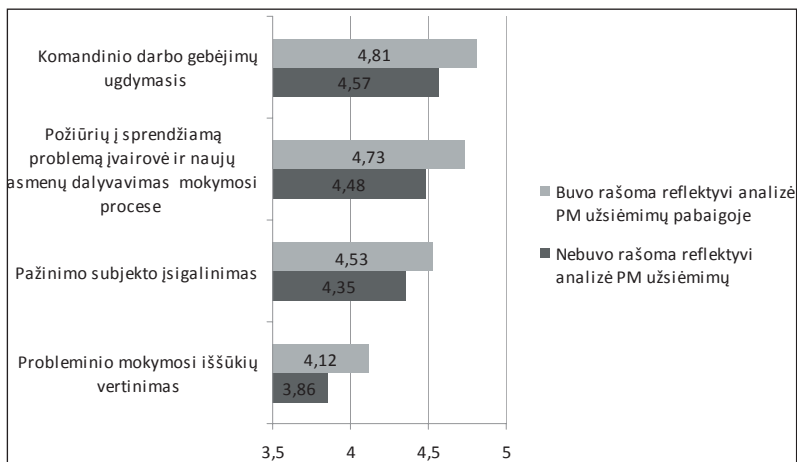
Panašią situaciją atskleidžia reflekyvaus vertinimo analizė. Studentai, kurių PM metu vyko reflekyvus vertinimas, aptariant, kaip jiems sekasi, geriau už kitus vertina savo supratimą apie problemų prigimtį ir gebėjimų jas spręsti ugdymąsi (faktorius 1) ($p=0,03$) (23 pav.).



23 pav. PM kompetencijų vertinimo skirtumai priklausomai nuo to, ar PM metu vyko reflekyvus vertinimas

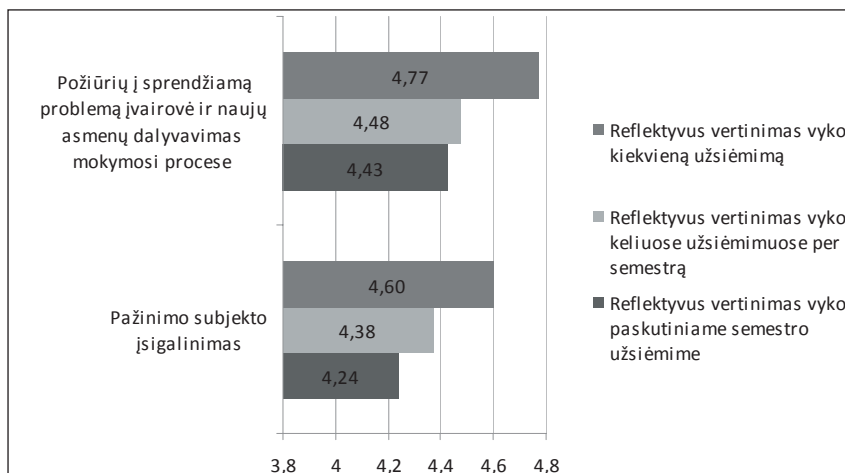
Akivaizdų ugdomąjį poveikį turintis reflekyvus vertinimas leidžia studentams giliau suprasti analizuojamas problemas, plėtotis gebėjimus jas spręsti, nes įgyjama galimybė grįžti prie sprendžiamos problemos, ją iš naujo apmąstyti, įvertinus tai, ką apie studentų mokymąsi yra pasakę kiti ugdymosi proceso nariai arba kokią nuomonę kritiškai įvertinę savo patirtį yra priėję jie patys.

Populiariausias būdas išsakyti savo refleksijas apie PM patirtį buvo reflektyvios analizės rašymas PM užsiėmimų pabaigoje. Tokią analizę rašę studentai geriau už likusius savo kolegas vertino įgytus komandinio darbo gebėjimus (Faktorius 2) ($p=0,01$), pozityviau vertino požiūrių į sprendžiamą problemą įvairovę bei naujų asmenų įsitraukimą į mokymosi procesą (faktorius 5) ($p=0,02$), jie taip pat geriau vertino savo kaip pažinimo subjekto išgalinimą (faktorius 2) ($p=0,02$), bei užėmė pozityvesnę poziciją probleminio mokymosi iššūkių atžvilgiu (faktorius 4) ($p=0,03$), (24 pav.).



24 pav. PM kompetencijų vertinimo skirtumai priklausomai nuo to, ar buvo rašoma reflektivi analizė PM užsiėmimų pabaigoje

Reflektivi analizė PM kurso pabaigoje leido studentams sėkmingiau integruotis komandoje, pastebėti skirtingus požiūrius į sprendžiamą problemą, geriau įgalinti save kaip pažinimo subjektus, teigiamai priimti probleminio mokymosi iššūkius. Vadinasi, reflektivi analizė padėjo plėtoti daugelį svarbiausių PM kompetencijų. Jos rašymo dažnis taip pat galėjo turėti įtakos PM kompetencijų plėtotei. Tai liudija ir tyrimo rezultatai, atskleidžiantys, kad studentai, kurių reflektyvus vertinimas PM metu vyko kiekvieną užsiėmimą, geriau už kitus studentus vertino požiūrių į sprendžiamą problemą įvairovę bei naujų asmenų įsitraukimą į mokymosi procesą (faktorius 5) ($p=0,00$), jie taip pat pozityviau vertino savęs kaip pažinimo subjekto išgalinimą (faktorius 2) ($p=0,00$) (25 pav.).



25 pav. PM kompetencijų vertinimo skirtumai priklausomai nuo reflekyvaus vertinimo PM procese dažnumo

Tyrimo duomenys atskleidžia, kad reflekyvus vertinimas turėtų tapti neatskiriama kiekvieno PM užsiėmimo dalimi, nes tik tokiu atveju plėtojasi dauguma laukiamų PM kompetencijų. Mažiausią poveikį kompetencijų ugdymuisi turi reflekyvus vertinimas, vykstantis paskutiniame PM semestro užsiėmime, nes tada jis praranda didžiąją dalį savo ugdomosios galios.

IŠVADOS IR DISKUSIJA

1. Konstruktivistinė ir socialinė epistemologija nusako pagrindinius disertacijoje akcentuojamo episteminio virsmo, atspindinčio edukacinėje teorijoje ir praktikoje, aspektus. Socialinis žinojimo konstravimas pagrindžiamas įvairių konstruktivistinės ir socialinės epistemologijos idėjas akcentuojančių teorijų sąveika:
 - Pragmatizmo teorija akcentuoja konstruktivistinę žinojimo prigimtį, besimokančiųjų aktyvumą eksperimentuojant, naują tiesos sampratą, kylančią iš žinojimo išbandymo ir sėkmingo veikimo socialiniame pasaulyje. Pragmatizmas, ypač jo atstovo J. Dewey idėjos, palaiko demokratijos, kaip socialinio gyvenimo formos, sampratą ir jos principų realizavimą ugdymo praktikoje.
 - Pragmatizmo keltas idėjas praplečia ir papildo kritinės teorijos atstovai. M. Foucault teorija atspindi galios santykių ir žinojimo kūrimą visuomenėje. Galios santykių raiškos išvengti neįmanoma, tačiau edukaciniame kontekste aktualizuojami būdai apriboti hegemoninę galią ir paskatinti epistemines demokratijos apraiškas. Universitetinėse studijose to labiausiai siekiama įgalinant jose dalyvaujančių subjektų refleksijas, kritinį mąstymą.
 - Kritinio racionalizmo idėjas palaikančio K. R. Popperio įnašas svarbus suvokiant, kaip mokslinis žinojimo konstravimas vyksta be autoritetų, naudojantis įvairiais šaltiniais, kai remiantis atviros (demokratinės) visuomenės pagrindais į studijų procesą įsitraukia skirtingi socialiniai veikėjai. Artėjimą prie tiesos, kaip galutinai niekada nepasiekiamo idealo, įkūnija kritiniai argumentai ir diskusijos būseną, pripažįstanti nuomonių įvairovės svarbą ir kiekvienos idėjos atmetimo galimybę.
 - Kasdienio žinojimo konstravimas, teikiantis pagrindus kitoms žinojimo formoms, disertacijoje pristatomas remiantis socialinės fenomenologijos idėjomis. Ji padeda atskleisti objektyvios ir subjektyvios tikrovės konstravimo sąsajas. Vietinis žinojimas, gyvenamojo pasaulio patirtis nurodo studijų proceso dalyvių, kaip socialinių veikėjų, unikalią poziciją ir žinojimą, be to, įprasmina jų bendradarbiavimą, sudaro sąlygas episteminės įvairovės raiškai.
2. Su visuomenėje akcentuojamais idealais besisiejantys episteminiai demokratijos pagrindai, episteminės įvairovės principai yra svarbūs universitetinėse studijose, bet nėra pakankamai ištirti ir į jas įdiegti. Tai suponuoja universitetinių studijų kaitos būtinybę ir atitinkamų edukacinių strategijų paiešką. Probleminis mokymasis, kaip lanksti edukacinė strategija, leidžia žinojimą konstruojantiems subjektams artimiau įsitraukti į realių socialinių problemų analizę ir sprendimą, jungti mokslinio ir kasdienio žinojimo konstravimą, kurti palankius aktyviai žinojimo plėtrai galios ir įgalinimo santykius. Tai realizuojama orientuojant studijų turinį į autentiškas problemas, sudarant sąlygas kritinei įvairių studijų dalyvių diskusijai, jų vaidmenų kaitai, pasitelkiant įgalinantį vertinimą. Probleminis mokymasis universitetinėse studijose padeda užtikrinti demokratinės visuomenės idealais pagrįstą episteminių virsmą, išreiškiamą episteminės įvairovės, lygybės, emancipacijos nuo nekintančių autoritetų, solidarumo idėjomis.

3. Siekiant kaitos edukologijos teorijoje ir praktikoje, kur ilgą laiką buvo akcentuojamas mokymo, kaip objektyvių žinių perteikimo-perėmimo procesas, svarbu įgalinti naujus ugdymo(si) subjektų vaidmenis, keisti jų santykius, užtikrinti naują supratimą apie studijų procesą ir rezultatus. Ši kaita nėra sparti, nes tradicines studijas palaikantis diskursas yra giliai įsišaknijęs ir dažniausiai įgauna slaptas formas, veikia subtiliai, nepastebimai. Disertacijoje pristatoma veiklos tyrimo strategija apima esamos problemos masto identifikavimą, planą kaitai pasiekti, jo realizavimą ir analizę. Glaudus bendradarbiavimas tarp tyrėjų ir praktikų sudaro palankias galimybes ne tik taikyti probleminį mokymąsi, nesistengiant jo unifikuoti ir adaptuoti kaip visiems vienodos edukacinės strategijos, bet ir kritiškai vertinti PM poreikį ir realizavimo galimybes įvairiuose kursuose, diskutuoti ir priėti konsensusą dėl jo taikymo.
4. Empiriniame tyrime atskleista, kad visi probleminį mokymąsi taikę dėstytojai pasirinko mišrų PM variantą, kai vyksta tiek probleminio mokymosi, tiek tradicinės studijų veiklos (pvz., yra skaitomos paskaitos). Šis PM variantas padeda išvengti kritikuotinų tradicinių studijų ir probleminio mokymosi kraštutinumų. Mišrus probleminis mokymasis dėstytojams priimtinesnis dėl mažesnio neapibrėžtumo ir jų patirties stokos taikant PM. Tačiau neretai taikomas kaip rašytinių atvejų analizė, jis silpnai siejasi su socialinės realybės pasauliu, neužtikrina studentams galimybės konstruoti žinojimą bendradarbiaujant su kitais socialiniais veikėjais. Siekis kontroliuoti studijų procesą, išreiškiamas mišraus PM varianto taikymu, siejasi su dėstytojo, kaip mokslui atstovaujančio episteminio autoriteto, galios raiška universitetinėse studijose.
5. Taikant probleminį mokymąsi, studijų turinys įsisavinamas ne analizuojant atskiras temas, o integruotai sprendžiant problemas. Dažniausiai problemos buvo formuluojamos ir pateikiamos dviem būdais – dėstytojas trumpai apibrėždavo temą, kurią studentai turės išanalizuoti praktinio projekto metu arba pateikdavo išsamų problemos scenarijų. Tyrimo rezultatai atskleidžia patirtis, kai studentai bendradarbiauja su dėstytojais identifikuodami problemas. Tai studentai vertina ypač pozityviai, nes taip suformuluotas užduotis jie suvokia kaip neprievartines, kas glaudžiai siejasi su PM metu išryškėjančiomis episteminės įvairovės, demokratijos, atviros visuomenės idėjomis.
6. PM metu analizuojamos problemos pasižymi įvairiais bruožais. Tyrimo dalyviai ypač akcentuoja problemų realumą, o su juo susijusio kompleksiskumo linę vengti:
 - Tyrimo rezultatai atspindi, kad PM metu analizuotas problemas studentai dažnai vertina kaip realias, aktualias jiems kaip specialistams, tačiau mažai aktualias, kaip asmenybėms, turinčioms savo interesus ir tapatumą. Taigi, problemos labiau išreiškia realaus pasaulio autentiškumą, bet mažiau siejasi su autentiška studentų patirtimi.
 - Probleminio mokymosi patirtį sprendžiant realias problemas studentai traktuoja kaip vertingą dėl jos praktinio pritaikomumo, išliekamosios vertės, išgyvento prasmės pojūčio, atskleisto teorijos ir praktikos ryšio, teorijos įprasminimo šiandieniniame kontekste.

- Studentai, išbandę realių problemų sprendimą socialiniame kontekste, patiria tai kaip galimybę identifikuoti savo sprendimo trūkumus ir jį tobulinti. Tyrimo dalyviai atskleidžia, kad žinojimo konstruktai, kuriuos jau patikrino kiti tradiciniai universitetinių studijų dalyviai (pvz., dėstytojai), ne visada veikia socialinėje aplinkoje, kas įrodo jos reikšmę probleminio mokymosi procese.
 - Kiekybinio tyrimo rezultatai atskleidžia, kad studentai abejoja, ar jų PM metu analizuotos problemos buvo painios, susidedančios iš daugybės elementų. Kokybinio tyrimo rezultatai rodo, kad kompleksinės problemos, siejamos su neapibrėžtumu, studentams ir dėstytojams kelia sunkumų, verčia jaustis neįtikrintai. Problemų painumo ir kompleksiško vengimas numato, kad neretai dėstytojai stengiasi problemas išgryninti ir aiškiau struktūruoti. Tai palengvina studijų proceso dalyvių veiklą, tačiau apriboja galimybę pasiekti svarbius probleminio mokymosi tikslus – susipažinti su socialinio pasaulio kompleksiskumu ir gebėti aktyviai konstruoti savo žinojimą sprendžiant autentiškas, aiškias struktūros neturinčias problemas.
7. Problemų sprendimo patirtį tyrimo dalyviai atskleidžia kaip socialinio konsensuso pasiekimą arba tiesos atradimą. Suprasdami konsensuso reikšmę, studentai pozityviai vertina darbą heterogeninėje komandoje, pasižyminčioje nuomonių įvairove. Problemos sprendimas, kaip konsensusas, išryškėja studentams atskleidus, kad priėmę sprendimą po išsamesnės analizės vėl prie jo grįždavo ir vėl koreguodavo. Tačiau atskleidžiami ir trūkumai siekiant problemos sprendimo – pernelyg aktyvūs ginčai arba komandos narių konformistinis požiūris, netipiškų ir originalių idėjų baimė. Sunkiai su PM principais ir socialiniu žinojimo konstravimu dera problemų sprendimas kaip tiesos atradimas. Jis tyrimo dalyvių kai kada atskleidžiamas kalbant apie tai, kad studentai gali rasti teisingą atsakymą, įvaldę tam tikrą modelį, taip pat pastebint studentų pastangas atlikti užduotį taip, kaip tikisi dėstytojas, o ne ieškoti originalaus problemos sprendimo varianto.
8. Komandinis darbas PM tampa vienu iš svarbiausių studijų proceso sričių, kuriai studentai skiria didžiąją PM laiko dalį. Universitetinių studijų dalyvių darbo komandoje patirtis kontroversiška:
- Realioms problemoms analizuoti ir spręsti tyrimo dalyviai renkasi heterogenines komandas, kurių nariai pasižymi mokymosi patirčių, gebėjimų įvairove. Vis dėlto pasaulėžiūros, požiūrio į studijas skirtumų studentai komandiniame darbe nepageidauja. Tyrimo dalyviai akcentuoja, kad žinojimas, prie kurio prieta dirbant komandoje, yra nevienpusiškas, komandoje realizuojamos galimybės dalytis patirtimi ir taip mokytis vienas iš kito, dažniau išsakyti savo nuomonę ir jai atstovauti, patikrinti vieniems kitų žinojimą.
 - Akcentuojama, kad komandoje svarbu analizuoti ir spręsti ne tik PM užduotį, tačiau ir savo bendro studijų proceso problemas, todėl iškyla dilema dėl teisės į vienodas mokymosi sąlygas skirtingose komandose. Problemų komandiniame darbe kyla dėl nepakantumo kitai nuomonei, dėl to, kad ne visi studentai yra pasirošę vienodai prisidėti prie komandinio darbo. Ankstesnės universitetinės studijos ir mokyklinė grupinio darbo patirtis nepabrėžia episteminės įvairovės, kritinių diskusijų svarbos konstruojant žinojimą, taigi, studentai, prieš pradėdami dirbti PM būdu, stokoja esminių socialinio žinojimo konstravimo pagrindų.

Komandinis darbas kai kada redukuojamas į individualų ir svarbiausias jame tampa išoriškai matomas rezultatas – išspręsta problema, nors komandos viduje iškyla didelių sunkumų – vieni studentai neatlieka užduočių, kiti pasitelkia paternalistines strategijas – atlieka darbą už kitus komandos narius.

- Pats probleminio mokymosi vyksmas, o ne vien galutinis rezultatas sudaro probleminio mokymosi esmę ir atskiria jį nuo panašių edukacinių strategijų. Studentai palankiai vertina patirtį, įgytą organizuojant komandinį darbą, nes mano, kad to prireiks jų profesinėje veikloje, mokantis visą gyvenimą. Vis dėlto dėstytojai atskleidžia, kad studentams prireikė labai konkrečių instrukcijų norint organizuoti savo studijų procesą, nes ankstesnė mokymosi patirtis labiausiai siejosi su mokslo rezultatų įsisavinimu, o ne proceso, siekiant konstruoti žinojimą, organizavimu. Studentai komandiniame darbe atskleidė jautę dėstytojo intervencijos stygių, todėl siūlė priemones, kurios, jų nuomone, galėtų padėti spręsti išskylančias problemas – vykstančiam procesui stebėti skirti tutorių iš komandos narių, universitete rengti kursus, kuriuose būtų plačiau supažindinama su komandinio darbo specifika.
9. Probleminio mokymosi metu kintantys studentų ir dėstytojų vaidmenys sukuria naujus galios santykius, kurie atspindi mažėjančią hierarchiją, tačiau kartais sukelia įtampą studijų procese:
- Kiekybinis tyrimas atskleidžia, kad studentai labiausiai mano prisidėję prie darbo PM komandose siūlydami idėjas, atlikdami komandos narių pavestų užduočių vykdytojo vaidmenį ir kritikuodami išsakytus pasiūlymus. Taigi, komandos nariai PM metu buvo aktyvūs tiek generuodami, tiek kritikuodami idėjas, tiek jas įgyvendindami, kas atspindi jų indėlį į žinojimo konstravimo plėtrą.
 - Svarbus vaidmuo tenka PM komandos lyderiui. Studentai atskleidžia skirtingas patirtis – kai kuriose komandose realizuota pasidalytosios lyderystės idėja, kitose lyderiai iškilo natūraliai arba buvo formaliai paskirti. Stabilus lyderio vaidmuo kai kada siejosi su kitų komandos narių prisiimamu gana pasyviu vaidmeniu. Formaliai paskirto lyderio atveju studentai patyrė, kad jis naudojosi suteikta galia ir priėmė sau palankius sprendimus. Lyderio vaidmenį studentai siejo su pozityvios atmosferos komandoje kūrimu, kitų komandos narių įgalinimu, jų gebėjimų identifikavimu ir pastangomis, kad šie gebėjimai būtų panaudoti. Kai kuriais atvejais komandos lyderis prisiėmė viso studijų proceso koordinavimą, atsakomybę už visų komandos narių veiklą ir bendradarbiavimą, siekė atlikti gana tradicines dėstytojo funkcijas – mokyti, aiškinti, atsakyti į iškilusius klausimus, įvertinti, kiek kiti komandos nariai supranta studijuojamo kurso esmę. Atskleidžiama lyderio patirtis realizuojant paternalistinius galios santykius, kai vienas komandos narys demonstruoja globą ir rūpinimąsi kitais. Toks vaidmenų pasiskirstymas mažai siejasi su PM esme ir socialiniu žinojimo konstravimu.
 - Dėstytojas PM metu atlieka pagalbininko vaidmenį. Jis tyrimo dalyvių suvokiamas įvairiai – vieni dėstytojai įsitraukia į studijų procesą tik studentų prašomi, kiti teikia konsultacijas patys identifikavę mokymosi spragas. Dėstytojų konsultacijų vaidmuo labai svarbus, tačiau jų pastangos teikti aiškias instrukcijas, kiek galima labiau detalizuoti ir struktūruoti problemines užduotis atkreipia dė-

mesį į studijų rezultatą, kurio nori dėstytojai, o ne į tą, kurio siekdami studentai aktyviai išreiškia savo, kaip žinojimą konstruojančių subjektų, pozicijas.

- Dėstytojai ir studentai išreiškia pastebėjimą, kad PM metu dėstytojas vietoj visažinio episteminio autoriteto, nutolusio nuo studentų, tampa jiems artimu žinojimo šaltiniu, galinčiu atskleisti savo patirtį, požiūrį, išsakyti savo poziciją, kurią studentai teigia galėję kritiškai įvertinti. Tokiu būdu realizuojamas kokonstruktivus dėstytojų ir studentų bendradarbiavimas analizuojant ir sprendžiant problemas.
 - Mišraus PM taikymo atveju dėstytojo vaidmenys taip pat tampa mišrūs – akcentuojami tiek tradiciniais laikomi vaidmenys (pvz., įvertinti studentų darbą pažymiu, perteikti informaciją), tiek tie, kurie iškyla probleminio mokymosi metu (pvz., patarti, konsultuoti, teikti pagalbą). Kai kurie studentai pozityviai vertina emancipaciją nuo dėstytojo, kaip episteminio autoriteto, kas jiems suteikia galimybę patiems pasiekti tam tikrų išvalgų, dalyvauti diskusijose, ne reprodukuoti informaciją, o konstruoti savo prielaidas, išvadas, atlikti kūrybinį darbą. Studentai pastebi neįtę hierarchinių santykių tarp savęs ir dėstytojo, kas leido jiems drąsiau užduoti klausimų, konsultuotis. Vis dėlto kai kurie studentai atskleidžia pasigedę tradicinių dėstytojo funkcijų: įprastinių seminarų, kai pateikiama medžiaga, kurią *reikia* išmokti, organizavimo, aiškesnių instrukcijų pateikimo, didesnės dėstytojo kontrolės studijų procese.
10. Į socialinį žinojimo konstravimą orientuotam probleminiam mokymuisi būdinga šaltinių įvairovė, nė vieno iš jų nelaikant autoritariniu. Tyrimo dalyviai atskleidžia, kad svarbiausiu šaltiniu studentams tampa komandos draugų idėjos ir išvalgos. Jie mokosi vienas iš kito, dalydamiesi žinojimu bei patirtimi. Dėstytojai pastebi, kad studentai gali tapti žinojimo šaltiniais ne tik savo komandos nariams, bet ir skirtingos komandos gali mokytis vienos iš kitų. Mokslinius (ypač internetinius) šaltinius studentai taip pat laiko svarbiais. Studentai atskleidžia įvairią savo patirtį, kai jiems patiems teko ieškoti šaltinių, nes daugumos kursų dėstytojai rekomendavo tik pagrindinius šaltinius, kuriuos studentai papildė savo atrastais. Vieni tai suvokia kaip pozityvų impulsą patiems pasirinkti informaciją ir ugdytis kritinio mąstymo gebėjimus, nes, jų įsitikinimu, dėstytojo pateikti šaltiniai labiau atspindi jo poziciją. Kiti studentai teigia, kad jiems trūko literatūros sąrašo, kurio nepateikė dėstytojas. Šis požiūris atspindi studentų poreikį, kad dėstytojas vis dėlto išreikštų savo episteminių autoritetą, nurodydamas, kur egzistuoja „tiesa“.
11. Probleminio mokymosi procese pasireiškia įgalinantis vertinimo pobūdis. PM principais pagrįstas vertinimas yra laikomas labai svarbia PM, kaip edukacinės strategijos, sritimi. Vertinimas PM nebėra tik dėstytojo prerogatyva, į jo procesą įsitraukia daugiau veikėjų. Tyrimo rezultatai atskleidžia, kad studentų darbą, be dėstytojo, pažymiu dažniausiai vertino kiti PM komandos nariai. Patys studentai taip pat neretai turėjo galimybę pažymiu įsivertinti savo pasiekimus. Tai studentai suvokia kaip palankias sąlygas įsivertinti pastangas, priklausančias nuo asmens galimybių. Studentai atskleidžia pozityvią ugdomojo vertinimo prasmę, viso studijų proceso metu išsakant refleksijas, kurios pravertė socialinio žinojimo konstravimo procesui. Tai gi, PM vertinimas orientavosi į mokymosi progresą, o ne į studentų rangavimą ir sankcionavimą, kas vyksta tradicinio egzaminavimo metu. Vis dėlto tyrimo dalyviai

atskleidžia PM vertinimo sudėtingumą, nes nelengva atsiriboti nuo subjektyvumo, kai kada studentai panaudoja vertinimą kaip keršto įrankį arba prašo kitų studentų įvertinti juos už darbus, kurių nėra atlikę. Pasitaikė studentų nusivylimo PM atveju būtent dėl vertinimo, nes, jų nuomone, pasireiškė bendradarbiavimo su dėstytojais stoka, vertinimas nebuvo aptariamas, nebuvo atsižvelgta į visų dalyvių pateiktus vertinimus.

12. Tyrimo rezultatai atskleidžia dalyvių patirtį PM prisidedant prie mokslo raidos ir atviros visuomenės idėjų įgyvendinimo. Studentai pastebi, kad jiems dirbant komandose iškyla abejonių dėl problemų sprendimo ir susidaro palankios sąlygos diskusijoms. Tyrimo dalyviai pabrėžia atvirumą ir dalijimąsi žinojimu dėl geresnio problemos sprendimo, o ne uždarumą, pasiliekant informaciją sau kaip nuosavybę, kuri svarbi savaime, nes kiti ja nedisponuoja. Moksliniam žinojimo konstravimui ir atviros visuomenės idėjoms įgyvendinti labai pravertė studentų pasitelkiama šaltinių įvairovė, į studijų procesą įsitraukę įvairūs socialiniai veikėjai. Netradicinių veikėjų (žmonių, artimai besisiejiančių su analizuojamomis problemomis) dalyvavimas studijų procese praplėtė perspektyvų ratą, iš kurių studentai nagrinėjo problemą. Tokiu būdu jie suvokia tarpdiscipliniškumo reikšmę savo studijose ir tampa atviri nuomonių įvairovei. Kai kurie tyrimo dalyviai pastebi, kad atvirumas visuomenei galėtų būti dar didesnis, ir numato tai, kaip PM tobulinimo sritį. Tyrimo duomenys apie PM metu pasireiškusių studentų dalyvavimą įvairių organizacijų veikloje, tų organizacijų narių indėlį į probleminio mokymosi procesą atskleidžia, jog bendradarbiavimas su organizacijomis vyko gana pasyviai. Probleminio mokymosi užduočių sprendimui dažniausiai buvo pasirenkamos universiteto arba įprastos tradiciniame studijų procesui aplinkos. Todėl PM suponuojama galimybė labiau atsiverti socialiniam pasauliui ir panaudoti tai sprendžiant realaus pasaulio problemas buvo realizuota minimaliai.
13. Atskleidžiant studentų ir probleminio mokymosi charakteristikų edukacinį poveikį studentų kompetencijoms, susijusioms su socialiniu žinojimo konstravimu, galima pastebėti tokias tendencijas:
 - Merginos aiškiau nei vaikinai pastebi probleminio mokymosi proceso naudą savo kompetencijų plėtojimui. Aktyviau probleminiame mokymesi jau nuo jo pradžios, t. y. problemos identifikavimo, dalyvaujantys studentai jaučia didesnę PM poveikį savo kompetencijų tobulinimui. Taip pat geriau savo kompetencijas vertina tie studentai, kurių PM buvo ne fragmentiškas, o sudarė didžiąją kurso dalį.
 - Teigiama poveikį studentų kompetencijų, susijusių su socialiniu žinojimo konstravimu, tobulinimui sudarė bibliotekos darbuotojų, studentams pažįstamų, artimų žmonių įsitraukimas į PM, taip pat galimybė lankytis bendruomenėse ir organizacijose už universiteto ribų, bendrauti ir bendradarbiauti su žmonėmis, kurie yra susiję su studentų analizuojamomis problemomis. Vadinasi, episteminė įvairovė, identifikuojama skirtingų subjektų požiūriuose, yra svarbi socialiniam žinojimo konstravimui. Tokiu būdu išnyksta vieno neklystančio, autoritetingo šaltinio reikšmė.
 - Geriau savo kompetencijas vertina studentai, dirbę mažose komandose, kur buvo jaučiama kiekvieno nario nuomonės svarba, taip pat tie studentai, kurie

turėjo galimybę dažnai konsultuotis su dėstytoju individualiai ir grupėmis, gauti iš jo būtinausių literatūros šaltinių sąrašą. Tai atspindi besiformuojančią bendradarbiavimo kultūrą, kurioje aktyvūs visi žinojimą socialiai konstruojantys subjektai.

- Tyrimo rezultatai atskleidžia, kad kitų komandos narių vertinimas pasitarnavo kaip ugdomasis, padedantis studentams tobulinti savo problemų sprendimo įgūdžius ir plėtoti supratimą apie problemų prigimtį. Reflektyvus vertinimas, ypač kai jis buvo taikomas dažnai, taip pat sudarė palankias sąlygas studentams plėtoti kompetencijas, susijusias su socialiniu žinojimo konstravimu.

Disertacijoje pristatyta teorinė analizė ir empirinis tyrimas leidžia išvelgti skirtingų diskursų koegzistavimą, pasireiškiantį šiandieniniame universitetinių studijų kontekste. Tradicinį edukacinį diskursą, besiremiantį pozityvizmo epistemologine perspektyva ir glaudžiai su ja susijusia realizmo ugdymo filosofija, siekiama keisti nauju, pagrįstu konstruktyvizmo ir socialinės epistemologijos idėjomis. Vykstant kaitos procesui tradicinis diskursas nėra tiesiog išstumiamas, natūralu, kad jis ir toliau reiškiasi įvairiomis formomis. Vis dėlto svarbu diskutuoti apie tai, kad tradiciškai įgyvendinamų studijų elementai ne tik sudaro sąlygas edukacinio proceso tęstinumui, bet neretai ir užgožia kritinio mąstymo galimybes, leidžiančias identifikuoti subtiliai veikiančius ir transformacijai nepasiduodančius galios santykius.

Probleminis mokymasis, kaip nauja, neįprasta edukacinė strategija ir ugdymo filosofija, iliustruoja tradicijos ir inovacijos susidūrimo metu išskylančius skirtingus požiūrius, kai iš vienos pusės, palaikomas siekis atnaujinti universitetines studijas, realizuoti jas remiantis visuomenėje akcentuojamomis demokratijos tendencijomis, o iš kitos pusės, linkstama gražinti buvusią tradicinių studijų tvarką. Apie kelis probleminio mokymosi aspektus šiame kontekste gali būti plačiau diskutuojama. Vienas iš jų yra studijų procese pasitelkiamų problemų struktūruotumas. Kompleksiškų problemų analizė ir sprendimas mokslinėje literatūroje pagrindžiamas kaip vienas iš svarbiausių PM privalumų, tačiau empirinis tyrimas rodo, kad studijų proceso dalyviai linksta vengti kompleksiskumo, realizuodami probleminį mokymąsi. Disertacijoje pabrėžiama socialinių mokslų specifiška, nusakanti socialinės realybės kilmę ir prigimtį, ypač išryškėja autentiškose situacijose, kurios yra kompleksiškos ir neturi aiškiai struktūruoto sprendimo, kaip objektyvaus tiesos mato. Pasitelkiamas kompleksines problemas studijų procese tikslinga grįsti K. R. Popperio kelta idėja apie žinojimo konstravimą, kaip artėjamą prie tiesos, atsisakant iliuzijų ir pretenzijų ją galutinai pasiekti. Šiame kontekste išryškėja ir pragmatizmo, ypač pragmatinio konstruktyvizmo, episteminiai principai. Remiantis jais, tiesa yra konsensuso sprendžiant socialinės sąveikos problemas padarinys, o ne objektyvios, nuo žmonių veiksmų ir sąmonės nepriklausančios realybės atspindys. Taip socialinė problemų sprendimo aplinka, kaip kritinė terpė žinojimo konstruktams patikrinti, patenka į mokslinės analizės lauką.

Kompleksinių realaus pasaulio problemų vengimas kelia diskusinį klausimą ir apie tai, kaip reiškiasi galios santykiai universitetinėse studijose. Plėtojant šį diskusinį klausimą tikslinga „įdarbinti“ M. Foucault mokslines idėjas. Remiantis socialinio žinojimo konstravimo prielaida, kad žinojimas nėra duotybė, išankstinis studijų turinio projektavimas tampa labai sudėtingas, o kartais net neįmanomas. Vis dėlto tyrimo metu išryškėjan-

tis studentų ir dėstytojų siekis studijų procesą organizuoti pasitelkiant struktūruotas problemas, leidžia kalbėti apie galios santykius, veikiančius studijų proceso dalyvius (ir per juos besireiškiančius). Dėstytojai, atstovaujantys mokslui, kaip socialiniam institutui, struktūruodami problemas, pademonstruoja jiems suteiktą episteminių autoritetą ir atlieka alternatyvaus ir galimai prieštaraujančio diskurso pašalinimo procedūras – nurodo, kokios temos turi sudaryti kurso turinį, o kokios turi likti už jo ribų. Remiantis M. Foucault, svarbu atkreipti dėmesį į tai, kokias socialines pasekmes turi tam tikri galios santykiai. Spręsdami struktūruotas problemas studentai išitraukia į sukonstruotą galios žaidimą ir labiau išlieka žinojimo vartotojais, o ne jo kūrėjais, studijų procese pasireiškia hierarchiniu būdu organizuoti galios santykiai.

Kritinio mąstymo pasitelkimas, aktualizuotas M. Foucault teorijoje, gali būti analizuojamas kaip būdas atpažinti veikiančius galios santykius ir juos transformuoti, siekiant įgyvendinti demokratinius principus ir apriboti autoritetų (mokslininkų, dėstytojų) hegemoninę galią. Tokia kaita, pavyzdžiui, pasireiškia studentams išitraukiant į probleminių užduočių formulavimą. Studentai taip gali išreikšti savo episteminius interesus, panaudoti turimą patirtį. Probleminiame mokymesi kelta idėja įgalinti naujus socialinius veikėjus (pvz., žmones, patiriančius ir sprendžiančius studentų analizuojamas problemas) studijų procese gali būti siejama su pažeistu draudimu, kuris tradicinėse studijose pasireiškia tam tikrų subjektų diskursų suvaržymu. PM atveju prie mokslinio žinojimo konstravimo gali prisidėti ir tie asmenys, kurių nuomonė ir patirtis tradiciškai suprantamame mokslinio žinojimo kontekste yra marginalizuojami. Vietoj mokslinio autoriteto monologo įteisinamas dialogas ir polilogas, kuriame įvairūs suinteresuoti subjektai įgauti „balsą“ ir gali atstovauti savo nuomonei. Atliktas tyrimas atskleidžia pozityvius socialinio žinojimo konstravimo aspektus į studijų procesą ištraukus naujiems veikėjams, tačiau toks socialinių dalyvių įgalinimas dar vyksta gana pasyviai ir vangiai.

Iškelti diskusiniai klausimai suponuoja ir mokslinio žinojimo šaltinių problematiką. Dėstytojo pateikiamas literatūros sąrašas iš anksto apibrėžia žinojimo turinį, todėl susiaurina galimybes jo konstravimui. Tešiant mokslinę diskusiją tikslinga pagrįsti žinojimo šaltinių įvairovę. Tam pasitarnauja K. R. Popperio keltos idėjos apie pažinimą be autoritetų ir tai, kad nė vienas šaltinis negali būti laikomas galutiniu. Tai atkreipia dėmesį į atviros (demokratinės) visuomenės principų, akcentuotų K. R. Popperio teorijoje, įgyvendinimą. Taip pat šiame kontekste galima diskutuoti ir apie tai, kokias pasekmes galios santykiams sukelia episteminio autoriteto nebuvimas ir buvusių autoritetų (dėstytojo, jo skaitytų paskaitų konspektų, iš anksto apibrėžto literatūros sąrašo ir pan.) pozicijų susilpninimas. Tyrime atskleista, kad probleminio mokymosi atveju studentai vieni kitiems tampa pagrindiniais žinojimo šaltiniais. Studentų patirčių, vietinio žinojimo, gyvenamojo pasaulio reikšmės iškėlimas numato, kad universitetinėse studijose svarbi vieta tenka fenomenologinei analizei, kurią tikslinga plėtoti, kaip prieigą, pabrėžiančią universitetinėse studijose dažnai ignoruojamas sąsajas tarp mokslinio ir kasdienio žinojimo. Empirinis tyrimas atskleidžia, kad studentų socialinė patirtis ir socialinis identitetas, apibrėžiantys individo „vietą“, „situaciją“ ir žinojimą, studijų procese kol kas pasireiškia gan fragmentiškai.

Su demokratijos principų ir episteminės įvairovės įgyvendinimu konstruojant žinojimą gali būti siejamas dar vienas, kontroversiškai vertinamas klausimas apie solidarumo raišką universitetinėse studijose. J. Dewey pagrindžia solidarumo reikšmę ir pagalbą

silpnesniems, kaip demokratinės visuomenės raidos sąlygą. Tačiau solidarumo sampratą ir galimą jo raišką tikslinga analizuoti detaliau. Svarbu atkreipti dėmesį į solidarumo ir laisvės bei saviraiškos dermę. Heterogeninėje komandoje pasireiškianti pagalba silpnesniam nariui gali suteikti svarbų impulsą socialiniam žinojimo konstravimui. Tačiau svarbu atkreipti dėmesį į tai, kad solidarumo įgyvendinimas nebūtų supriešintas su laisve ir saviraiška. Tyrime atskleistos tam tikros neigiamos tendencijos, kai vieni studentai atlieka už kitus jų darbus, „iš solidarumo“ teigiamai vertina prie veiklos neprisidėjusius komandos narius ir taip skatina procesus, kurie vadybos moksle vadinami „socialiniu dykinėjimu“. Taigi, tikslinga plėtoti demokratijos principų supratimą ir svarstyti jų realizavimo galimybes universitetinių studijų kontekste.

Disertacijoje atskleisti potencialūs probleminio mokymosi pagrindai, siekiant realizuoti socialinį žinojimo konstravimą universitetinėse studijose, gali būti toliau plėtojami, pagrindžiant juos aktualiomis šiandieninei edukacinei teorijai ir praktikai ugdymo filosofijos idėjomis. Konstruktivizmo ir socialinės epistemologijos idėjų įvairovė disertacijoje atskleista pasirinkus kelias, tyrėjos nuomone, tarpusavyje derančias ir viena kitą papildančias teorijas. Į socialinio žinojimo konstravimą orientuoto probleminio mokymosi analizė gali būti tęsiama „įdarbinant“ kitas teorijas, gilinantįs į tyrime identifikuotų prieštaravimų įveikimo galimybes.

REKOMENDACIJOS

Universitetinių studijų dalyviams:

- Mišraus probleminio mokymosi varianto taikymas, ypač apsiribojant rašytinių atvejų analize, nesudaro pakankamą galimybių universitetinių studijų dalyviams aktyviai įsitraukti į socialinio žinojimo konstravimo procesą. Todėl dėstytojams patartina diegti PM ne fragmentiškai, kaip vieną iš studijų metodų, bet orientuotis į PM, kaip išsitos edukacinės strategijos, sampratą ir taikymo privalumus. Tada keičiasi ir studijų turinio pateikimas, ir proceso organizavimas bei vertinimas.
- Parenkant probleminio mokymosi užduotis rekomenduojama daugiau dėmesio skirti dėstytojų ir studentų bendradarbiavimui, taip susiejant studijų turinį, realaus pasaulio problemas ir įvairius studentų interesus, jų patirtis. Realaus pasaulio problemos pasižymi kompleksiskumu, kurio PM dalyviai linkę vengti. Vis dėlto patartina aktyviau taikyti ne dėstytojo išgrynintas problemas, bet tokias, kurios nepasižymi aiškia struktūra, tačiau gerai atspindi socialinio pasaulio prigimtį.
- Dėstytojams ir studentams rekomenduojama problemų sprendimą labiau sieti ne su tiesos atradimu, bet su prieitu socialiniu konsensusu. Todėl prasminga sudaryti sąlygas priimtą sprendimą išbandyti socialiniame kontekste, kuris gali tapti priemone sprendimą patvirtinti arba atskleisti jo trūkumus.
- Siekiant užtikrinti visų PM komandos narių lygiavertį dalyvavimą žinojimo konstravimo procese, studentams rekomenduojama dirbti mažose komandose (iki 4 narių). Palanku, kad studentai dirbtų heterogeninėse komandose, kuriose jie mokytųsi priimti kitoniškumą ir konstruktyviai juo pasinaudoti, plėtotų kritines diskusijas, skatinančias žinojimo konstravimą. Tyrimo rezultatai atskleidžia, kad kai kada paliktas savieigai komandinis darbas nebeatliepia savo paskirties, todėl dėstytojams rekomenduojama stebėti PM komandose vykstančią dinamiką (arba pasitelkti stebintį tarpininką-tutorių), siekiant išvengti konfliktų, inicijuoti diskusijas su studentais apie komandinio darbo procesą, išskylančius sunkumus, bendradarbiauti ieškant jų sprendimo būdų.
- Tyrimo rezultatai atkreipia dėmesį į dėstytojų ir studentų kritinio mąstymo ugdyimo(si) būtinybę. Kritinis mąstymas užtikrina galimybę identifikuoti studijų procese susiklosčiusius galios santykius, kurie nėra aiškiai pastebimi, bet pasižymi latentinio pobūdžio poveikiu. Taigi, svarbu suprasti, kaip studijų procese pasireiškia episteminio autoriteto veikimas, kai dėstytojas, pvz., aiškiai struktūroja studijų turinį, nurodo tikslus studijų šaltinius, kontroliuoja studijų procesą ir vienas pats vertina studentų pasiekimus. PM akcentuoja studentų emancipaciją ir galios santykių kaitą, tačiau studijų dalyvių kritinis mąstymas taip pat reikalingas siekiant išvengti naujų hegemoninės galios apraiškų, kurios kartais pasireiškia PM komandose.
- Remiantis tyrimo rezultatais, dėstytojai turėtų rekomenduoti studentams būtiniausias jų žinojimo konstravimui šaltinius, tačiau studentai patys taip pat turėtų aktyviai ieškoti tinkamų resursų. Studijų šaltinių įvairovė turėtų būti didelė, vengiant pripažinti autoritarinių šaltinių, kurie atskleidžia tiesą, egzistavimo galimybę. Tikslinga išplėsti studijų aplinkas ir į PM procesą įtraukti įvairius socialinius veikėjus, kurie taip pat gali tapti žinojimo šaltiniais.

- Rekomenduojama, kad studijų proceso ir rezultatų vertinimą atliktų ne tik dėstytojas, bet ir kiti studijų procese dalyvavę veikėjai. Naujų vertintojų įgalinimas numato vienintelio episteminio autoriteto apribojimą ir episteminės įvairovės raišką. Universitetinių studijų dalyviams siūloma dažnai taikyti reflektyvų vertinimą, kuris pasižymi ugdomuoju pobūdžiu. Tokiu būdu vertinimas gali tapti integralia į socialinį žinojimo konstravimą orientuoto probleminio mokymosi proceso dalimi.

Mokslininkams, tyrėjams:

- Disertacijoje, analizuojant probleminio mokymosi taikymą, pasitelktos pragmatizmo, kritinės ir socialinės fenomenologijos teorijos. Jos skirtingai atliepia konstruktivizmo ir socialinės epistemologijos idėjas. Teorijų trianguliacijos taikymas rekomenduojamas dėl jų sąveikos ir papildomumo, teikiamos galimybės išryškinti stipriuosius teorijų aspektus, padedančius geriausiai pagrįsti analizuojamą studijų procesą.
- Problemnis mokymasis Lietuvoje labiausiai išplėtotas ir aiškiausiai siejamas su medicinos studijomis, kur PM pasižymi orientacija į teisingą problemos išsprendimą. Disertaciniame tyrime kai kurie dalyviai taip pat išreiškė siekį sprendžiant problemą atskleisti objektyvią tiesą, išsakė abejones dėl galimybės PM pritaikyti socialiniams mokslams, kuriuose vyrauja kompleksinės problemos, neturinčios vieno teisingo sprendimo. Todėl tikslinga tęsti probleminio mokymosi analizę socialinių mokslų kontekste, gilintis į visą PM procesą, sudarantį sąlygas socialiniam žinojimo konstravimui, o ne vien į problemos sprendimą.
- Mišrių metodų prieiga padeda įvairiapusiškai atskleisti tyrimo dalyvių žinojimą, gauti duomenų tiek apie objektyvaus, tiek apie subjektyvaus žinojimo dimensijas. Kiekybinio tyrimo metodai leidžia identifikuoti PM veiksnius, išryškinti svarbiausius faktorius, pateikti kiekybines tyrimo rezultatų išraiškas. Kokybinio tyrimo metodai pravartūs atskleidžiant subjektyviają tyrimo dalyvių patirtį, jų konstruojamas prasmės. Mišrių metodų prieiga rekomenduojama dėl galimybės ne supriešinti, bet papildyti tyrimo rezultatus, gautus skirtingais būdais.
- Disertacijoje taikyta interpretatyvioji fenomenologinė analizė leidžia įvertinti tyrimo dalyvių gyvenamojo pasaulio reikšmę universitetinėse studijose. Ši analizė perspektyvi dėl suteikiamos galimybės sieti mokslinio ir kasdienio žinojimo konstravimą, užtikrinti holistinį požiūrį į studijų dalyvius, įvairią jų patirtį.
- Disertacijos tyrime dalyvavo dviejų universitetų įvairių socialinių mokslų srities studijų programų, skirtingų studijų dalykų dėstytojai ir studentai. Studentų grupės, kuriose taikytas PM, buvo įvairaus dydžio. PM strategiją dėstytojai įgyvendino lanksčiai, todėl susidarė skirtingi PM realizavimo variantai. Šie ypatumai svarbūs dėl to, kad leidžia atskleisti PM dalyvių patirčių įvairovę. Mokslininkams ir tyrėjams patartina taikyti tikslinės tyrimo dalyvių atrankos būdus, orientuojantis į tai, kad būtų atskleistas unikalus ir įvairiapusiškas PM dalyvių patyrimas.

LITERATŪRA

1. Acienė E., Kreiviniene B. (2013a). Probleminio mokymosi metodo taikymas socialinio darbo magistrantūros studijose. In: *Inovatyvūs studijų metodai II pakopos socialinio darbo studijų programoje: metodinė priemonė dėstytojams* (sud. Ingrida Baranauskienė). Vilnius: BMK leidykla.
2. Acienė E., Kreiviniene B. (2013b). Probleminio mokymosi metodo taikymas socialinio darbo magistrantūros studijose. In: *Inovatyvūs studijų metodai II pakopos socialinio darbo studijų programoje: metodinė priemonė studentams* (sud. Ingrida Baranauskienė). Vilnius: BMK leidykla.
3. Aczel J. (2002). Does epistemology matter for educational practice? In: *Annual Conference of the Philosophy of Education Society of Great Britain*. Prieiga per internetą: <http://oro.open.ac.uk/7179/1/PESGB_Aczel_2002.pdf> [žiūrėta 2011 03 24].
4. Aebli H. (2002). *Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage*. Stuttgart: Klett.
5. Albanese M. A., Mitchell S. (1993). Problem-based learning: A review of literature on its outcomes and implementation issues. *Academic Medicine*, 68, 52–81.
6. Anastas J. W. (2012). From Scientism to Science: How Contemporary Epistemology Can Inform Practice Research. *Clinical Social Work Journal*, 40, 157–165.
7. Anderson E. (2006). The Epistemology of Democracy. *Episteme: A Journal of Social Epistemology*, 3(1-2), 8–22.
8. Armstrong E. (1997). A hybrid model of problem-based learning. In: Boud D. and Feletti G. E. (Eds.). *The challenge of problem-based learning*. London: Kogan Page, 136–150.
9. Arnold R. (2003). Systemtheoretische Grundlagen einer Ermöglichungsdidaktik. In: Arnold R., Schüssler I. (Hrsg.). *Ermöglichungsdidaktik – Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen* (14–36). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
10. Arzuman H. (2010). *Education Guide for Faculty Members: Problem Based Learning (PBL)*. Malaysia; KKMED Publications.
11. Augustinaitis A. (2004). Šiuolaikinio žinojimo sandara. *Informacijos mokslai*, 29, 31–45.
12. Azer S. (2008). *Navigating Problem-based learning*. Sydney: Elsevier Press.
13. Bailey R. (2000). *Education in the open society: Karl Popper and schooling*. Aldershot: Ashgate.
14. Barge S. (2010). *Principles of Problem and Project Based Learning. The Aalborg PBL Model*. Prieiga per internetą: <http://www.aau.dk/digitalAssets/62/62747_pbl_aalborg_modelen.pdf> [žiūrėta 2011 03 24].
15. Barkauskaitė M., Pečiuliauskienė P., Martišauskienė E., Statauskienė L., Dautaras J., Banionytė E., Guoba A. (2005). *Aukštųjų mokyklų studentų naudojimosi mokymo priemonėmis ir informacijos šaltiniais: tyrimo ataskaita*. Prieiga per internetą: <http://old.smm.lt/svietimo_bukle/docs/tyrimai/Ausk_t_mokyklų_studentu_naud_mokym_priem.pdf> [žiūrėta 2012 10 11].
16. Barr R. B., Tagg J. (1995). *From Teaching to Learning – A New Paradigm for Undergraduate Education*. Prieiga per internetą: <<http://ilte.ius.edu/pdf/BarrTagg.pdf>> [žiūrėta 2011 03 10].
17. Barrett T. (2004). Researching the Dialogue of PBL Tutorials: a Critical Discourse Analysis Approach. In: Savin-Baden M. and Wilkie K. (Eds.). *Challenging Research into Problem-based Learning* (93–102). Buckingham: Open University Press.
18. Barrows H. S. (1999). A taxonomy of problem-based learning methods. In: Rankin J. A. (Ed.). *Handbook on problem-based learning* (19–27). New York: Forbes.
19. Barrows H. S., Tamblyn R. M. (1980). *Problem-Based Learning: An Approach to Medical Education*. New York: Springer Publishing Company.
20. Barz H., Tippelt R. (2009). Lebenswelt, Lebenslage, Lebensstil und Erwachsenenbildung. In: *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (117–136). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
21. Baškys V. (1977). *Probleminis mokymas pradinėse klasėse*. Vilnius: Lietuvos TSR aukšt. ir spec. vid. mokslo m-jos Leidybinė red. taryba.
22. Berger P. L., Luckmann Th. (1999). *Socialinis tikrovės konstravimas*. Vilnius: Prada.

23. Berkson L. (1993). Problem-based Learning: Have the expectations been met? *Academic Medicine*, 68(10), 79–88.
24. Biggs J. B. (2003). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. Buckingham: Society for Research into Higher Education and Open University Press.
25. Bisanz J., Bisanz G., Korpan C. (1994). Inductive reasoning. *Thinking and Problem Solving*, 12, 179–213.
26. Bitinas B. (2000). *Ugdymo filosofija*. Vilnius: Enciklopedija.
27. Bitinas B., Rupšienė L., Žydžiūnaitė V. (2008). *Kokybinių tyrimų metodologija*. Klaipėda: S. Jokužio leidykla-spaustuvė.
28. Bligh J. (1999). Problem-based learning in medicine. In Rankin J. A. (Ed.). *Handbook on problem-based learning* (3–11). New York: Forbes.
29. *Bolonijos procesas 2020 metais – Europos aukštojo mokslo erdvė naujajame dešimtmetyje*. Prieiga per internetą: <<http://kokybe.viko.lt/uploads/Liuvono%20komunikatas.pdf>> [žiūrėta 2013 01 11].
30. Botti J., Noguez A. C. (2004). PBL Scenario Essentials. *Proceedings of the PBL International Conference*, Cancun, Mexico.
31. Boud D., Feletti G. E. (1997). Changing Problem-Based Learning. In: Boud D., Feletti G. E. (Eds.). *The challenge of problem-based learning* (1–14). London: Kogan Page.
32. Bourdieu P., Wasquant L. (2003). *Įvadas į refleksyviąją sociologiją*. Vilnius: Baltos lankos.
33. Bouwel J. Van. (2009). *The Social Sciences and Democracy*. London: Palgrave Macmillan.
34. Brinkmann S., Tanggaard L. (2010). Toward an Epistemology of the Hand. *Studies in Philosophy and Education*, 29, 243–257.
35. Brown J. S., Collins A., Duguid P. (1989). Situated Cognition and the Culture of Learning. *Educational Researcher*, 18, 32–42.
36. Burch K. (2001). PBL, Politics, and Democracy. In: Duch B. J., Groh, S. E., Allen D. E. (Ed.). *The Power of Problem-Based Learning* (193–207). Sterling: Stylus.
37. Chi-Ming L. (2013). A Popperian Approach to Education for Open Society. *Educational Philosophy and Theory*, 45(8), 845–859.
38. Chitpin S., Evers C. W. (2007). Teacher professional development as knowledge building: a Popperian analysis. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11, 419–433.
39. Code L., Phillips D. C., Ruitenberg C. W., Siegel H., Stone L. (2012). Epistemological Diversity. In: Ruitenberg C. W., Phillips D. C. (Eds.). *Education, Culture and Epistemological Diversity* (121–145). New York: Springer.
40. Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
41. Čiučiulkienė N. (2004). *Probleminis mokymasis – verbalinę komunikaciją anglų kalba emancipuojantis procesas*. Daktaro disertacija. Kaunas: KTU.
42. Delisle R. (1997). *How to use problem-based learning in the classroom*. Alexandria, VA: ACSD.
43. *Demokratijos mokykla* (1997). (Sud. G. Kvieskienė). Vilnius: Presvika.
44. DePoi E., Hartman A., Haslett D. (1999). Critical Action Research: A Model for Social Work Knowing?. *Social Work*, 44(6), 560–569.
45. Dewey (2013). *Demokratija ir ugdymas: įvadas į ugdymo filosofiją*. Klaipėda: Baltic Printing House.
46. Didion D., Wiemer M. (2009). Forschendes Lernen als interdisziplinäres Element des Studiums Fundamental. *Journal Hochschuldidaktik*, 2, 7–9.
47. Döbeln G. (1999). Four Years of Problem-Based Learning: A Student's Perspective. In: Rankin J. A. (Ed.). *Handbook on problem-based learning* (99–105). New York: Forbes.
48. Dochy F., Segers M., Van den Bossche, P., Gijbels D. (2003). Effects of problem-based learning: a meta-analysis. *Learning and Instruction*, 13, 533–568.
49. Dolmans D., Wolfhagen I., Vleuten C., Wijnen W. (2001). Solving problems with group work in problem-based learning: hold on to the philosophy. *Medical Education*, 35, 884–889.
50. Droege P. (2002). Reclaiming the Subject, or a View from Here. In: Seigfried Ch. H. (Ed.). *Feminist Interpretations of John Dewey* (160–185). Pennsylvania: the Pennsylvania State University Press.
51. Duch B. (2001). Writing Problems for Deeper Understanding. In: Duch B. J., Groh, S. E., Allen

- D. E. (Ed.). *The Power of Problem-Based Learning* (47–59). Sterling, VA: Stylus.
52. Duek J. E. (2008). Whose Group Is It, Anyway? Equity of Student Discourse in Problem-Based Learning (PBL). In: Evensen D. E., Hmel C. E. (Eds.). *Problem-Based Learning a Research Perspective on Learning Interactions*. (75–108). New York: Routledge.
 53. Duoblienė L. (2006). *Šiuolaikinė ugdymo filosofija: refleksijos ir dialogo link*. Vilnius: Tyto alba.
 54. Duoblienė L. (2009). Foucault idėjų sklaida švietime: disciplinuojančios mokyklos demaskavimas. *Problemos*, 75, 44–57.
 55. Džeimsas V. (1995). *Pragmatizmas*. Vilnius: Pradai.
 56. Edwards R., Usher R. (2000). *Globalisation and pedagogy: space, place and identity*. London: Routledge.
 57. Eidukaitienė V., Laukaitienė A., Kalvaitienė D. (2012). *[problema orientuoto mokymo(si) metodika*. Prieiga per internetą: <[http://www.esparama.lt/es_parama_pletra/failai/ESFproduktai/2012_I_problema_orientuoto_mokymo\(si\)_metodika.pdf](http://www.esparama.lt/es_parama_pletra/failai/ESFproduktai/2012_I_problema_orientuoto_mokymo(si)_metodika.pdf)> [žiūrėta 2012 09 15].
 58. Elizondo-Montemayor L. (2004). Formative and Summative Assessment of the Problem-Based Learning Tutorial Session Using a Criterion-Referenced System. *Journal of the International Association of Medical Science Educators*, 14, 8–14.
 59. Eng C. S. (2000). *Problem-Based Learning – Educational Tool or Philosophy*. *Asia-Pacific conference on problem-based learning*. Prieiga per internetą: <http://www.tp.edu.sg/pbl_sweeeng.pdf> [žiūrėta 2011 03 20].
 60. Engel C. E. (1997). Not just a method but a way of learning. In: Boud D., Feletti G. E. (Eds.). *The challenge of problem-based learning* (17–27). London: Kogan Page.
 61. Faidley J., Salisbury-Glennon J., Glenn J., Hmelo C. E. (2008). How Are We Doing? Methods of Assessing Group Processing in a Problem-Based Learning Context. In: Evensen D. E., Hmelo C. E. (Eds.). *Problem-Based Learning a Research Perspective on Learning Interactions*. New York: Routledge.
 62. Ferrari M., Mahalingam R. (1998). Personal cognitive development and its implications for teaching and learning. *Educational Psychologist*, 33, 35–44.
 63. Fyrenius A., Bergdahl B., Silen C. (2005). Lectures in problem-based learning—Why, when and how? An example of interactive lecturing that stimulates meaningful learning. *Medical teacher*, 27, 61–65.
 64. Flick U. (2008). *Triangulation*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
 65. Forsythe F. (2002). *Problem-based Learning*. Prieiga per internetą: <www.economicsnetwork.ac.uk/publications/handbook/pbl> [žiūrėta 2011 03 20].
 66. Foucault M. (1998a). *Disciplinuoti ir bausti*. Vilnius: Baltos lankos.
 67. Foucault M. (1998b). *Diskurso tvarka*. Vilnius: Baltos lankos.
 68. Foucault M. (1999). *Seksualumo istorija*. Pirma knyga: *Valia žinoti*. Vilnius: Vaga.
 69. Freire P. (2000). *Kritinės sąmonės ugdymas*. Vilnius: Tyto alba.
 70. Fromm E. (2005). *Turėti ar būti*. Kaunas: Verba vera.
 71. Fuerstein M. (2008). Epistemic Democracy and the Social Character of Knowledge. *Episteme: A Journal of Social Epistemology*, 5, 1, 74–93.
 72. Fullan M. (1998). *Pokyčių jėgos: skverbimasis į ugdymo reformos gelmes*. Vilnius: Tyto alba.
 73. Fuller S. (1988). *Social Epistemology*. Bloomington: Indiana University Press.
 74. Gallagher S. 1992. *Hermeneutics and Education*. Albany: State University of New York Press.
 75. Garfinkel H. (2005). *Etnometodologiniai tyrimai*. Vilnius: Vilniaus universiteto Specialiosios psichologijos laboratorija.
 76. Garrison J. (2004). Dewey's Konstruktivismus: Vom Reflexbogenkonzept zum sozialen Konstruktivismus. In: Hickman L. A. et al. (Hrsg.). *John Dewey: zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus* (59–75). Münster: Waxmann.
 77. Garrison J., Hickman L., Neubert S., Reich K., Stickers K. (2004). Dewey zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus – eine Diskussion. In: Hickman L. A. et al. (Hrsg.). *John Dewey: zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus* (146–200). Münster: Waxmann.
 78. Gavin W. J. (2012). The Context of Diversity versus the Problem of Diversity. In: Green J. M., Neubert S., Reich K. (Eds.). *Pragmatism and diversity: Dewey in the context of late twentieth century debates* (25–42). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
 79. Gergen K. J. (1999). *An invitation to social construction*. London: Sage.

80. Glaserfeld E von. (1991). *Wege des Wissens*. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
81. Glaserfeld E von. (1997). *Radikaler Konstruktivismus: Ideen, Ergebnisse, Probleme*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
82. Glaserfeld E von. (2009). Why Constructivism must be Radical. In: Larochelle M., Bednarz N., Garrison J. (Eds.). *Constructivism and Education* (23–28). Cambridge, New York: Cambridge University Press.
83. Goldman A. (1994). Argumentation and Social Epistemology. *Journal of Philosophy*, 91, 27–49.
84. Goldman A. (1996). Education and Social Epistemology. *Proceedings of the Philosophy of Education Society*, 68–79.
85. Goldman A. (1999). *Knowledge in a Social World*. Oxford: Oxford University Press.
86. Goldman A. (2006). Social Epistemology. In: Zalta E. (Ed.). *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Prieiga per internetą: <<http://plato.stanford.edu/entries/epistemology-social/>> [žiūrėta 2012 05 25].
87. Goldman A. (2010). Why Social Epistemology Is Real Epistemology. In: Haddock A., Millar A., Pritchard D. (Eds.). *Social Epistemology*. Oxford: Oxford University Press.
88. Gordon M. (2009). Toward A Pragmatic Discourse of Constructivism: Reflections on Lessons from Practice. *Educational Studies*, 45, 39–58.
89. Guba E. G., Lincoln Y. S. (1998). Competing paradigms in qualitative research. In: Denzin N. K., Lincoln Y. S. (Eds.). *The landscape of qualitative research: Theories and issues* (195–220). Thousand Oaks, CA: Sage.
90. Gumauskaitė V. (2002). Michelio Foucault valdžios koncepcijos metmenys. *Filosofija, sociologija*, 2, 35–38.
91. Halfer J. P. (1997). Case writing: case writers' perspective. In: Boud D., Feletti G. E. (Eds.). *The challenge of problem-based learning* (151-159). London: Kogan Page.
92. Hamdy H. (2008). The fuzzy world of problem based learning. *Medical teacher*, 30, 8, 739–741.
93. Haraway D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599.
94. Harden R. M., Davis M. H. (1998). The continuum of problem-based learning. *Medical Teacher*, 20(4), 317–322.
95. Hargreaves A. (2008). *Mokymas žinių visuomenėje: švietimas nesaugumo amžiuje*. Vilnius: Homo liber.
96. Hickman L. A. (2004a). Pragmatismus, Konstruktivismus und Grundfragen einer Philosophie der Technologie. In: Hickman L. A. et al. (Hrsg.). *John Dewey: zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus* (99–113). Münster: Waxmann.
97. Hickman L. A. (2004b). John Dewey: Leben und Werk. In: Hickman L. A. et al. (Hrsg.). *John Dewey: zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus* (1–12). Münster: Waxmann.
98. Hmelo-Silver C. E. (2004). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235–266.
99. Hoffman K., Hosokawa M., Blake Jr. R., Headrick L., Johnson G. (2006). Problem-based learning outcomes: Ten years of experience at the University of Missouri-Columbia School of Medicine. *Academic Medicine*, 81(7), 617–625.
100. Hollis M. (2000). *Socialinių mokslų filosofija*. Vilnius: Lietuvos rašytojų sąjungos leidykla.
101. Honebin P. C., Duffy T. M., Fishman B. J. (1993). Constructivism and the design of learning environments: Context and authentic activities for learning. In: Duffy T. M., Lowyck J., Jonassen D. H. (Eds.). *Designing Environments for Constructive Learning* (87–108). Berlin: Springer-Verlag.
102. Huang K., Lubin I. A., Ge X. (2011). Situated learning in an educational technology course for pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 27, 1200-1212.
103. Hung W., Jonassen D. H., Liu R. (2008). Problem-based learning. In: J. M. Spector, J. G. van Merriënboer, M. D., Merrill, & M. Driscoll (Eds.). *Handbook of research on educational communications and technology* (485–506). Mahwah, NJ: Erlbaum.
104. Hutchings B., O'Rourke K. (2004). Medical Studies to Literary Studies: Adapting Paradigms of Problem-based Learning Process for New Disciplines. In: Savin-Baden M., Wilkie K. (Eds.).

- Challenging Research in Problem-based Learning* (174–190). Berkshire, England: Open University Press.
105. Imbusch P. (2012). Macht und Herrschaft in der wissenschaftlichen Kontroverse. In: Imbusch P. (Hrsg.). *Macht und Herrschaft. Sozialwissenschaftliche Theorien und Konzeptionen*. Wiesbaden: Springer.
 106. Jackson A. Y., Mazzei L. A. (2012). *Thinking with theory in qualitative research: Viewing data across multiple perspectives*. London: Routledge.
 107. Jha A. K. (2012). Epistemological and Pedagogical Concerns of Constructionism: Relating to the Educational Practices. *Creative Education*, 3, 2, 171–178.
 108. Johnson R. B., Onwuegbuzie A. J., Turner L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112–133.
 109. Jonassen D. H. (2000). Toward a Design Theory of Problem Solving. *Educational Technology Research and Development*, 48(4), 63–85.
 110. Jonassen D. H., Hung, W. (2008). All Problems are Not Equal: Implications for Problem-Based Learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 2(2), 5–28.
 111. Jucevičienė P. (2007). *Besimokantis miestas*. Kaunas: Technologija.
 112. Jucevičienė P., Lipinskienė D. (2001). Edukacinė, studentą įgalinanti studijuoti, sistema mokymosi paradigmos kontekste. *Socialiniai mokslai*, 2(28), 55–59.
 113. Jucevičienė P., Mozūriūnienė V. (2009). Organizacijos žinojimo santykis su organizacijos žiniomis: pažinimo ir formalizavimo ribos. *Ekonomika ir vadyba*, 14, 1129–1138.
 114. Juodaitytė A. (2003). *Vaikystės fenomenas: socialinis edukacinis aspektas*: monografija. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
 115. Juodaitytė A. (2012). Edukologijos mokslo sklaida: ugdymo sociologijos ir socialinės pedagogikos integraciniai ryšiai. In: *Švietimas ir ugdymas: metodologinių kontekstų kaita ir prakseologija* (10–23). Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
 116. Kahn P., O'Rourke K. (2005). Understanding enquiry-based learning. In: Barrett T., Mac Labhairn I., Fallon H. (Eds). *Handbook of Enquiry & Problem Based Learning*. Galway: CELT.
 117. Kalaian H. A., Mullan P. B., Kasim R. M. (1999). What can studies of problembased learning tell us? Synthesizing and modeling PBL effects on National Board of Medical Examination performance: Hierarchical Linear Modeling meta-analytic approach. *Advances in Health Sciences Education*, 4, 209–221.
 118. Kardelis K. (2002). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Kaunas: Judex.
 119. Kauppert M. (2008). Wie erschließt sich der Erfahrungsraum? Zur Transformation des Lebenswelttheorems. In: J. Raab et al. (Hg.). *Phänomenologie und Soziologie. Positionen, Problemfelder, Analysen* (243–252). Wiesbaden: VS-Verlag.
 120. Kelle U. (2008). *Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung: Theoretische Grundlagen und methodologische Konzepte*. Wiesbaden: VS Verlag.
 121. Kjaersdam F., Enemark S. (1994). *The Aalborg Experiment Project Innovation in University Education. The Faculty of Technology and Science*. Aalborg University: Aalborg University Press.
 122. *Kokybiniai edukaciniai tyrimai: teorijos, duomenų rinkimas ir analizė* (2012) (sud. A. Juodaitytė). Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
 123. Kress G. (2007). Thinking About Meaning and Learning in a World of Instability and Multiplicity. *Pedagogy: An International Journal*, 2(1), 19–34.
 124. Lang J. C. (2009). The DDI, ESK, and ME: Troubling the Epistemology of the Dominant Discourse on Indoctrination via Feminist Epistemologies of Situated Knowledges. *Philosophy of Education*, 403–412.
 125. Larochelle M., Bednarz N. (2009). Constructivism and Education: beyond epistemological correctness. In: Larochelle M., Bednarz N., Garrison J. (Eds.). *Constructivism and Education* (3–23). Cambridge, New York: Cambridge University Press.
 126. Leonavičius V., Rutkienė A. (2010). *Aukštojo mokslo sociologija: studijų pasirinkimas ir vertinimas*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla.
 127. Levy P., Little S., McKinney P., Nibbs A., Wood J. (2011). *The Sheffield Companion to Inquiry-based Learning*. The University of Sheffield: CILASS.
 128. Li H., Du X., Stojcevski A. (2009). Educational transformation to PBL – what has changed.

- In: Gabb R. (Ed.). *Proceedings of the 2nd International Research Symposium on PBL*. Victoria University Press.
129. Liao H.-A. (2006). Toward An Epistemology of Participatory Communication: A Feminist Perspective. *The Howard Journal of Communications*, 17, 101–118.
 130. Lietuvos mokslo ir studijų ateities vizija: *Moksloji Lietuva 2030* (2012). Prieiga per internetą: <http://www.kikas.lt/lt/dokumentai/Moksloji_Lietuva_trumprastis.pdf> [žiūrėta 2013 10 05].
 131. Lietuvos Respublikos mokslo ir studijų įstatymas (2009). *Valstybės žinios*, 2009-05-12, nr. 54-2140.
 132. Lipinskienė D. (2002). *Edukacinė studentą įgalinanti studijuoti aplinka*. Daktaro disertacija. Kaunas: KTU.
 133. Macdonald R. (2005). Assessment Strategies for Enquiry and Problem-Based Learning. In: Barrett T., Mac Labhainn I., Fallon H. (Eds.). *Handbook of Enquiry & Problem Based Learning* (85–93). Galway: CELT.
 134. Macdonald R. F., Savin-Baden M. (2004). A Briefing on Assessment in Problem-based Learning. *LTSN Generic Centre Assessment Series*. Prieiga per internetą: <<ftp://www.bioscience.heacademy.ac.uk/Resources/gc/assess13.pdf>> [žiūrėta 2011 03 15].
 135. Malinauskienė D. (2012). *Į vaiką orientuoti ugdymo tyrimai: socialinis-edukacinis kontekstas: mokslo darbų apžvalga*. Šiauliai: VšĮ Šiaulių universiteto leidykla.
 136. Margetson D. Why is Problem-based learning a Challenge? In: Boud D., Feletti G. E. (Eds.). *The challenge of problem-based learning* (36–44). London: Kogan Page.
 137. Mažeikienė N., Lenkauskaitė J. (2011). *Probleminis mokymasis aukštojoje mokykloje*. Šiauliai: VšĮ Šiaulių universiteto leidykla.
 138. Mažeikis G. (2005). *Filosofinės antropologijos pragmatika ir analitika*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
 139. Mažeikis G. (2006). Postmoderni pragmatinė edukologija: teorinės prielaidos ir modeliai. *Acta paedagogica Vilnensia*, 16, 9–17.
 140. McCarthy Ch. L. (2005). Knowing Truth: Peirce's epistemology in an educational context. *Educational Philosophy and Theory*, 37, 2, 157–176.
 141. McDonald B. (2010). *Improving Teaching and Learning Through Assessment. A Problem-Based Learning (PBL) Approach*. Common Ground Publishing.
 142. McLeod J. (2011) Student voice and the politics of listening in higher education. *Critical Studies in Education*, 52, 2, 179–189.
 143. *Medicinos probleminis mokymasis: ikiklinikinės studijos. I dalis* (2008). Prieiga per internetą: <<http://www.kmu.lt/pm/data/Vitae%20Litera%20Medicin%20ikiklinikines%20studijos%20I%20A4.pdf>> [žiūrėta 2012 05 12].
 144. *Medicinos probleminis mokymasis: ikiklinikinės studijos. II dalis* (2008). Prieiga per internetą: <<http://www.kmu.lt/pm/data/Vitae%20Litera%20Medicin%20ikiklinikines%20studijos%20II%20A4.pdf>> [žiūrėta 2012 05 12].
 145. Mergendoller J., Maxwell L. N., Bellisimo Y. (2006). The Effectiveness of Problem-based Instruction: A Comparative Study of Instructional Methods and Student Characteristics. *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 1, 2, 49–69.
 146. Mills J.E., Treagust D. F. (2003). Engineering Education – Is Problem Based or Project-Based Learning the Answer? *Australasian Journal of Engineering Education*, 11, 2–16.
 147. Myers Kelson A. C., Distlehorst L. H. (2008). Groups in Problem-Based Learning (PBL): Essential Elements in Theory and Practice. In: Evensen D. H., Hmelo C. E. (Eds.). *Problem-Based Learning: A Research Perspective on Learning Interactions* (167–184). New York, London: Routledge.
 148. Morse D. (2007). The Necessity of Criticism: Dewey, Derrida, and Democratic Education Today. In: Ryder J., Wegmarshaus G. (Eds.). *Education for a Democratic Society. Central European Pragmatist Forum*. Amsterdam, New York: Rodopi.
 149. Moust J. H. C., Bouhuijs P. A. J., Schmidt H. G. (2007). *Introduction to Problem-based Learning*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
 150. Neubert S. (2004). Pragmatismus – thematische Vielfalt in Dewey Philosophie und in ihrer heutigen Rezeption. In: Hickman L. A. et al. (Hrsg.). *John Dewey: zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus* (13–27). Münster: Waxmann.

151. Noorderhaven N., Harzing A. W. (2009). Knowledge-Sharing and Social Interaction within MNEs. *Journal of International Business Studies*, 40, 5, 719-741.
152. Osteen J. *Comparing/Contrasting Problem and Project-Based Learning Approaches*. Priega per internetą: <<http://www.coe.uga.edu/epltt/images/pbl.gif>> [žiūrėta 2011 03 18].
153. Ozmon H. A., Craver S. M. (1996). *Filosofiniai ugdymo pagrindai*. Vilnius: Leidybos centras.
154. Painvin C., Neufeld V., Norman G., Walker I., Whelan G. (1979). The 'Triple Jump' Exercise: A Structured Measure of Problem-Solving and Self-Directed Learning. *Proceedings of the 18th Annual Conference on Research in Medical Education*, November Washington DC.
155. Parton G., Richard B. (2008). Problem-based learning: a critical rationalist perspective. *London Review of Education*, 6, 3, 281–292.
156. Patton M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks: Sage.
157. Pauli C. (2006). „Fragend-entwickelnder Unterricht“ aus der Sicht der soziokulturalistisch orientierten Unterrichtsforschung. In: Baer M., Fuchs M., Füglistner P., Reusser K. & Wyss H. (Hrsg.). *Didaktik auf psychologischer Grundlage. Von Hans Aebli's kognitionspsy-chologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung* (192–206). Bern: h.e.p.
158. Paulikaitė-Gricienė, M. (2005). *Tikrovės balso besiklausant: patirties mąstymas H. G. Gadamerio filosofinėje hermeneutikoje*. Kaunas: Technologija.
159. Peterson T. O. (2005). Assessing performance in problem-based service-learning projects. *New directions for teaching and learning*, 100, 55-63.
160. Piaget J. (1972). Intellectual evolution from adolescence to adulthood. *Human Development*, 15, 1–12.
161. Popper K. R. (1998). *Atviroji visuomenė ir jos priešai*. Vilnius: Pradai.
162. Popper K. R. (2001). *Rinktinė*. Vilnius: Pradai.
163. Porschen S. (2008). *Austausch impliziten Erfahrungswissens*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
164. Powell N. (2009). Problem-Based Learning or Project-Based Learning: A False Dichotomy? In: iPED Research Network (Eds). *Academic Futures: Inquiries into Higher Education and Pedagogy* (176–190). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.
165. Qayumi S. (2001). Piaget and His Role in Problem Based Learning. *Journal of Investigative Surgery*, 14, 63- 65.
166. Rado P. (2003). *Švietimas pereinamuju laikotarpiu: švietimo politikos kūrimo kryptys Vidurio Europos ir Baltijos šalyse*. Vilnius: Garnelis.
167. Rajeckas V. (1999). *Mokymo organizavimas*. Kaunas: Šviesa.
168. Ramsden P. (2000). *Kaip mokytis aukštojoje mokykloje*. Vilnius: Aidai.
169. Ravitz J. (2009). Summarizing Findings and Looking Ahead to a New Generation of PBL Research. *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 3, 1, 4–11.
170. Reich K. (2004 b). Konstruktivismus – Vielfalt der Ansätze und Berührungspunkte zum Pragmatismus. In: Hickman L. A. et al. (Hrsg.). *John Dewey: zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus* (28–45). Münster: Waxmann.
171. Reich K. (2004a). Beobachter, Teilnehmer und Akteure in Diskursen – zur Beobachtertheorie im Pragmatismus und Konstruktivismus. In: Hickman L. A. et al. (Hrsg.). *John Dewey: zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus* (76–98). Münster: Waxmann.
172. Reich K. (2012). Diverse Communities – Dewey's Theory of Democracy as a Challenge for Foucault, Bourdieu, and Rorty. In: Green J. M., Neubert S., Reich K. (Eds.). *Pragmatism and diversity: Dewey in the context of late twentieth century debates* (165–194). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
173. Reusser K. (2005). Problemorientiertes Lernen – Tiefenstruktur, Gestaltungsformen, Wirkung. *Beiträge Zur Lehrerbildung*, 23(2), 159–182.
174. Reusser K. (2006). Konstruktivismus – vom epistemologischen Leitbegriff zur Erneuerung der didaktischen Kultur. In: Baer M., Fuchs M., Füglistner P., Reusser K. & Wyss H. (Hrsg.). *Didaktik auf psychologischer Grundlage. Von Hans Aebli's kognitionspsy-chologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung* (151–168). Bern: h.e.p.
175. Rorty R. (1999). *Philosophy and social hope*. London: Penguin Books.
176. Ruhloff J. (2007). Schwund des Wissens in der Wissensgesellschaft? In: Müller H. R., Stravoravdis W. (Hrsg.). *Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft* (19–34). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

177. Rupšienė L. (2007). *Kokybinio tyrimo duomenų rinkimo metodologija*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
178. Salonen P., Vauras M. (2006). Von der Fremdregulation zur Selbstregulation. Die Rolle von sozialen Makrostrukturen in der Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden. In: Baer M., Fuchs M., Füglistner P., Reusser K. & Wyss H. (Hrsg.). *Didaktik auf psychologischer Grundlage. Von Hans Aebli's kognitionspsychologischer Didaktik zur modernen Lehr- und Lernforschung* (207–217). Bern: h.e.p.
179. Savery J. R. (2006). Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions. *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 1, 1, 9–20.
180. Savery J. R., Duffy T. M. (1995). Problem Based Learning: An instructional model and its constructivist framework. *Educational Technology*, 35, 31–38.
181. Savin-Baden M. (2000). *Problem-based learning in Higher education: Undold Stories*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education and Open University Press.
182. Savin-Baden M. (2007). *Facilitating Problem-Based Learning*. Buckingham: Open University Press.
183. Savin-Baden M., Major C. H. (2004). *Foundations of problem-based learning*. Maidenhead: Open University Press.
184. Savin-Baden M., Wilkie K. (2004). Exploring the Impact of Discipline-based Pedagogy on Problem-based Learning through Interpretive Meta Ethnography. In: M. Savin-Baden and K. Wilkie (Eds.). *Challenging Research into Problem-based Learning* (190–205). Buckingham: Open University Press.
185. Schmidt H., Bouhuijs P. A. (1980). *Instruction in Task-orientated Groups*. Utrecht: Het Spectrum.
186. Schmidt H., Moust J. (2000). Factors Affecting Small-Group Tutorial Learning: A Review of Research. In: Evenson D., Hmelo C. (Eds.). *Problem-based Learning: a Research Perspective on Learning Interactions* (19–51). London: Lawrence Erlbaum Associate.
187. Schutz A. (1967). *The Phenomenology of the Social World*. Evanston: Northwestern University Press.
188. Schützeichel R. (2007). Sociale epistemology. In: Schützeichel R. (Hg.). *Handbuch Wissenssoziologie und Wissensforschung* (290 – 305). Konstanz: UVK.
189. Schwandt T. (1998). Constructivist, Interpretivist Approaches to Human Inquiry. In: Denzin N. K., Lincoln Y. S. (Eds.). *The landscape of qualitative research: Theories and issues* (221–259). Thousand Oaks: Sage.
190. Simon J. (2010). *Knowing together: A social epistemology for socio-technical epistemic systems*. Ph.D. thesis. University of Vienna.
191. Smith J., Flowers P., Larkin M. (2009). *Interpretative Phenomenological Analysis. Theory, Method and Research*. London: Sage.
192. Solomon M. (2006). Norms of Epistemic Diversity. *Episteme: A Journal of Social Epistemology*, 3, 1–2, 23–36.
193. Somekh B., Zeichner K. (2009). Action research for educational reform: remodelling action research theories and practices in local contexts. *Educational Action Research*, 17, 1, 5–21.
194. Stickers K. W. (2004). Der Einfluss von Charles S. Peirce und William James auf die Soziologie des Wissens bei Max Scheler – ein Dialog zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus in historischer Perspektive. In: Hickman L. A. et al. (Hrsg.). *John Dewey: zwischen Pragmatismus und Konstruktivismus* (46–58). Münster: Waxmann.
195. Strobel J., Barneveld A. (2009). When is PBL More Effective? A Meta-synthesis of Meta-analyses Comparing PBL to Conventional Classrooms. *The Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 3(1), 44–58.
196. Sullivan S. (2002). The Need for Truth: Toward a Pragmatist-Feminist Standpoint Theory. In: Seigfried Ch. H. (Ed.). *Feminist Interpretations of John Dewey* (210–238). Pennsylvania: the Pennsylvania State University Press.
197. Šiaulių universiteto statusas (2013). *Valstybės žinios*, 2010, Nr. 157-7982.
198. Šveikauskas V. (2005). Probleminio mokymosi ypatybės studijuojant mediciną. *Medicina*, 41, 885-891.
199. Šveikauskas V., Kirikova L. (2007). *Probleminio mokymosi procesas*. Prieiga per internetą: <<http://www.kmu.lt/pm/medziaga/cd/pm/pm%20procesas.pdf>> [žiūrėta 2011 02 23].

200. Tashakkori A., Teddlie C. (2003). *Handbook of mixed methods in social and behavioral research*. Thousand Oaks: Sage.
201. Teresevičienė M., Oldroyd D., Gedvilienė G. (2004). *Suaugusiųjų mokymasis: andragogikos didaktikos pagrindai*. Kaunas: VDU.
202. Thorkelson E. (2008). The Silent Social Order of the Theory. Classroom. *Social Epistemology*, 22, 2, 165–196.
203. Tipping J., Freeman R., Rachlis A. (1995). Using faculty and student perceptions of group dynamics to develop recommendations for PBL training. *Academic Medicine*, 70, 1050-1052.
204. Torp L., Sage S. (2002). *Problems as possibilities: Problem-based learning for K-16 education*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
205. Tosteston D. C., Adelstein S. J., Carver S. T. *New pathways to medical education: Learning to learn at Harvard Medical School*. Cambridge: Harvard University Press.
206. Valantiejus A. (2005). Haroldas Garfinkelis, etnometodologija ir matomų, tačiau nepastebimų reiškinų tyrimai. In: Garfinkel H. *Etnometodologiniai tyrimai*. Vilnius: Vilniaus universiteto Specialiosios psichologijos laboratorija.
207. Valstybinė švietimo 2013–2022 metų strategija. *Valstybės žinios*, 2013-12-30, Nr. 140-7095.
208. Valuckienė J., Tubutienė V. (2008). Edukacinės paradigmos virsmo galimybės ir problemos taikant kooperuotų studijų metodą. In: *Kooperuotų studijų sociokultūrinė adaptacija Lietuvoje* (166–194). Šiauliai: VšĮ Šiaulių universiteto leidykla.
209. Vandenberg D. (2009). Critical Thinking about Truth in Teaching: The epistemic ethos. *Educational Philosophy and Theory*, 41, 2, 155–165.
210. *VDU istorija*. Prieiga per internetą: <<http://www.vdu.lt/lt/apie-vdu-kaune/vdu-vakar-ir-siandien/vdu-istorija>> [žiūrėta 2013 12 10].
211. Vernon D. T. A., Blake R. L. (1993). Does problem-based learning work? A meta-analysis of evaluative research. *Academic Medicine*, 68, 550-563.
212. Vizgirdaitė J. (2013). *Studentų mokymosi bendradarbiaujant universitetinėse studijose edukacinis įgalinimas*. Daktaro disertacija. Kaunas: KTU.
213. Vytauto Didžiojo universiteto statusas (2012). *Valstybės žinios*, 2010, Nr. 65-3197.
214. Volkens A. (2008). *Wissen und Bildung bei Foucault: Aufklärung zwischen Wissenschaft und ethisch-ästhetischen Bildungsprozessen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
215. Walker A., Leary, H. (2009). A Problem Based Learning Meta Analysis: Differences Across Problem Types, Implementation Types, Disciplines, and Assessment Levels. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 3(1), 12–43.
216. Walton H. J., Matthews M. B. (1989). Essentials of problem-based learning. *Medical Education*, 23, 6, 542–558.
217. Weber A. (2007). *Problem-Based Learning*. Bern: h.e.p.-Verl.
218. Wiater W. (2007). *Wissensmanagement. Eine Einführung für Pädagogen*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
219. Williams A., Williams P. J. (1997). Problem-based Learning: an appropriate methodology for technology education. *Research in Science and Technological Education*, 15(1), 91–103.
220. Zhang M., Lundeborg M., McConnell T. J., Koehler M. J., Eberhardt J. (2010). Using questioning to facilitate discussion of science teaching problems in teacher professional development. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, 4, 57–82.
221. Zumbach J. (2003). *Problembasiertes Lernen*. Münster: Waxmann.
222. Zumbach J. (2006). *Problemorientiertes Lernen im Hochschulunterricht – Selbstgesteuertes Lernen anhand authentischer Probleme*. Prieiga per internetą: <https://www.sbg.ac.at/media/research/zumbach/download/1999_2006/book_chapters/Zumbach_Beitrag.pdf> [žiūrėta 2011 02 23].
223. Žydžiūnaitė V. (2006). *Taikomųjų tyrimų metodologijos charakteristikos*. Vilnius: LR ŠMM ir Pedagogų profesinės raidos centras.
224. Выготский Л. С. (1991). *Педагогическая психология*. Москва: Педагогика.
225. Дьюи Дж. (2000). *Демократия и образование*. Москва: Педагогика-Пресс.
226. Квале С. (2009). *Исследовательское интервью*. Москва: Смысл.
227. Machmutovas M. (1983). *Probleminio mokymo organizavimas mokykloje*. Kaunas: Šviesa.

Jurgita Lenkauskaitė

**SOCIALINIS ŽINOJIMO KONSTRAVIMAS TAIKANT
PROBLEMINĮ MOKYMAŠI UNIVERSITETINĖSE
STUDIJOSE**

Daktaro disertacija
Socialiniai mokslai, edukologija (07 S)