

KAUNO TECHNOLOGIJOS UNIVERSITETAS

GINTARĖ VALINEVIČIENĖ

STUDENTŲ INDIVIDUALUS IR
KOLEKTYVINIS MOKYMASIS
ORGANIZACINIO MOKYMOŠI
EDUKACINĖSE APLINKOSE

Daktaro disertacija
Socialiniai mokslai, edukologija (07S)

2017, Kaunas

Daktaro disertacija parengta 2012–2017 m. Kauno technologijos universiteto Socialinių, humanitarinių mokslų ir menų fakultete Edukologijos katedroje Mokslinius tyrimus rėmė Lietuvos mokslo taryba.

Mokslinis vadovas:

Prof. habil. dr. Palmira JUCEVIČIENĖ (Kauno technologijos universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, 07S)

Interneto svetainės, kurioje skelbiama disertacija, adresas:
<http://ktu.edu>

Redagavo:

Aurelija Gražina Rukšaitė (Leidykla “Technologija”)

© G. Valinevičienė, 2017

ISBN 978-609-02-1374-2

Leidinio bibliografinė informacija pateikiama Lietuvos nacionalinės Martyno Mažvydo bibliotekos Nacionalinės bibliografijos duomenų banke (NBDB)

TERMINŲ ŽODYNĖLIS

Giluminis mokymasis (angl. *deep learning*) – tai toks mokymasis, kai studentai mokydami, analizuodami pateiktą medžiagą stengiasi ją suprasti, suvokti, o ne įsiminti atskiras jos detales (Ramsden, 1991).

Individualus mokymasis (angl. *individual learning*) – tai individo veikla, kurios metu gaunamos naujos arba modifikuojamos jau esamos žinios, elgesys, gebėjimai, vertybės ar nuostatos, vedančios į potencialų žinių susintetinimo, gylio, požiūrio ir elgesio pokytį, priklausomai nuo patirties (Gross, 2010). Šioje disertacijoje laikomasi šios patikslintos sampratos: *individualus mokymasis* – tai individo pažintinė, o dažnai – ir socialinė veikla, kurios metu pasiekiamas individo žinių ir žinojimo pokytis, lemiantis išaugusią individo kompetenciją.

Kolektyvinis mokymasis (angl. *collective learning*) – tai procesas, kuris reikalauja ne tik mokytis vienas iš kito, bet ir vystyti bendrą mokymosi proceso ir mokymosi rezultatų ir jų reikšmės supratimą. Kolektyvinio mokymosi procesai yra dinamiški ir reikalauja socialinės sąveikos (Garavan, McCarthy, 2008). Šioje disertacijoje laikomasi šios patikslintos sampratos: *kolektyvinis mokymasis* – tai grupės / komandos pažintinė ir socialinė veikla, kuriai vykstant pasiekiamas žinių ir žinojimo pokytis, nulemiantis padidėjusią grupės / komandos kolektyvinę kompetenciją.

Kolektyvinės žinios (angl. *collective knowledge*) – tai žinios, sudarytos iš bendrų mąstymo ir veiklos būdų (Wong, Silkin, 2000).

Metamokymasis (angl. *metalearning*) – tai procesas, kuris leidžia besimokantiems žinoti ir vis daugiau kontroliuoti savo suvokimą, mąstymo įpročius, mokymąsi ir saviugdą (Maudsley, 1979).

Organizacija (angl. *organisation*) – tai socialinis vienetas, kuris veikia siekiant tikslų, yra sąmoningai sukurtas kaip veiklų struktūra ir susijęs su išorine aplinka (Kirst-Ashman, Hull, 2014).

Organizacinis mokymasis (angl. *organisational learning*) – tai organizacijai svarbus mokymasis kuriant individualaus ir kolektyvinio lygmenų organizacines žinias (Argyris, 1992; Johnson, 2007; Jucevičienė, 2007; Knapp, 2010; Šajeva, 2010; Mazoriūnienė, 2010). Toks mokymasis yra orientuotas organizacijos tikslams pasiekti. Šioje disertacijoje laikomasi šios patikslintos sampratos: *organizacinis mokymasis* – tai organizacijos mokymasis individualiu, grupių / padalinių ir visos organizacijos, kaip sistemos, lygmenimis, kuriant organizacines žinias, kurios užtikrintų organizacijos tikslų siekį.

Žinių kapitalas (angl. *knowledge assets*) – nuolatos besivystančios organizacijos žinių kūrimo proceso sąnaudos ir rezultatai (Nonaka, Toyama, Konno, 2000). Tokių žinių pavyzdys gali būti individų gebėjimai ir „žinau kaip“ (angl. know-how), emocinės žinios ir kitos neapčiuopiamos žinios, leidžiančios organizacijos nariams veikti siekiant organizacijos tikslų.

Žinių kūrimas (angl. *knowledge assets*) – tai socialinis procesas, susijęs su naujų žinių įgijimu ir transformavimu, kuris negali būti valdomas, tik įgalintas. Visas žinias kuria individai, kurie į žinių kūrimo procesą įneša individualių detalių (Jucevičienė, Burkšienė, 2012).

LENTELIŲ SĄRAŠAS

| | |
|---|-----|
| 1 lentelė. Mokymų ir mokymosi skirtumai | 24 |
| 2 lentelė. Esminiai teiginiai apie grupinius procesus | 59 |
| 3 lentelė. Studentų gebėjimo mokytis savivaldžiai ir organizacijos veiklos principų žinojimo bruožai | 79 |
| 4 lentelė. Studentų savęs identifikavimo su organizacija bruožai | 79 |
| 5 lentelė. Organizacinio mokymosi bruožai SEKI etapuose | 80 |
| 6 lentelė. Užsiėmimo stebėjimo planas | 82 |
| 7 lentelė. Studentų gebėjimo mokytis savivaldžiai rezultatai | 99 |
| 8 lentelė. Studentų nuomonė, kaip pasireiškia organizacinis, individualus, kolektyvinis mokymasis, mokymasis iš patirties, savivaldus, savaiminis mokymasis | 100 |
| 9 lentelė. Projekto organizacijos bruožų raiškos įrodymai | 106 |
| 10 lentelė. Studentų savęs identifikavimo su organizacija įrodymai | 107 |
| 11 lentelė. Organizacinio mokymosi bruožai SEKI etapuose | 117 |
| 12 lentelė. Studentų organizacinio mokymosi praktikos vertinimo rezultatų pavyzdys (Studentas 1 atveju) | 119 |
| 13 lentelė. Studentų kompetencijos portfeliuose nurodytos ir įrodytos dalykinės ir organizacinio mokymosi kompetencijos | 121 |
| 14 lentelė. Studentų modulio galutinių rezultatų suvestinė | 122 |

PAVEIKSLŲ SĄRAŠAS

| | |
|--|----|
| 1 pav. Disertacinio tyrimo dizaino schema | 12 |
| 2 pav. Trys supratimo lygmenys | 19 |
| 3 pav. Žinių kaita nuo nepasidalintų žinių iki konstruotų žinių | 20 |
| 4 pav. Organizacinis mokymasis | 25 |
| 5 pav. Organizacinio mokymosi SEKI modelis | 29 |
| 6 pav. Probleminio mokymosi principai | 45 |
| 7 pav. Probleminio ir projekcinio mokymosi palyginimas | 46 |
| 8 pav. Metamokymosi vaidmuo kompetencijai įgyti | 53 |
| 9 pav. Probleminio mokymosi procesas | 60 |
| 10 pav. Studentų organizacinio mokymosi edukacinių aplinkų modelis | 72 |
| 11 pav. Empirinio tyrimo logika | 81 |
| 12 pav. Kompetencijos portfelio sąvado struktūra | 85 |
| 13 pav. Mokymosi dienoraščio struktūra | 85 |
| 14 pav. Studentų tarpinio atsiskaitymo rezultatai | 99 |

PRIEDŲ SĄRAŠAS

- 1 priedas. Empirinio tyrimo duomenų rinkimo metodai
- 2 priedas. Iš dalies struktūruoto interviu klausimynas
- 3 priedas. Fokusuotos grupės diskusijos klausimynas
- 4 priedas. Studentų veiklos organizacijoje įsivertinimo klausimynas
- 5 priedas. Studentų veiklos organizacijoje kolegų vertinimo klausimynas
- 6 priedas. Studentų organizacijos veiklos plano Ganto diagrama
- 7 priedas. Edukacinių maršrutų žemėlapių lankstinukų maketai

TURINYS

| | |
|---|------------|
| ĮVADAS | 8 |
| 1. STUDENTŲ INDIVIDUALŲ IR KOLEKTYVINĮ MOKYMĄSI UŽTIKRINANČIŲ ORGANIZACINIO MOKYMOSI EDUKACINIŲ APLINKŲ TEORINIS PAGRINDIMAS | 14 |
| 1.1. Individualus ir kolektyvinis mokymasis edukologijos ir vadybos disciplinų požiūriu..... | 14 |
| 1.2. Individualus ir kolektyvinis mokymasis organizacinio mokymosi procesuose..... | 22 |
| 1.3. Edukacinės ir mokymosi aplinkos ir jų santykis su universiteto <i>curriculum</i> | 32 |
| 1.4. Sąlygos, reikalingos studentų organizaciniam mokymuisi įgalinti universitete | 38 |
| 1.5. Organizacinio mokymosi edukacinių aplinkų didaktinis užtikrinimas ... | 42 |
| 1.6. Organizacinio mokymosi edukacinių aplinkų sudarymo studijų procese kaip studentų individualaus ir kolektyvinio mokymosi pagrindimas..... | 51 |
| 2. STUDENTŲ INDIVIDUALAUS IR KOLEKTYVINIO MOKYMOSI ORGANIZACINIO MOKYMOSI EDUKACINĖSE APLINKOSE TYRIMO METODOLOGIJOS PAGRINDIMAS | 75 |
| 2.1. Atvejo studijos strategijos pagrindimas ir tyrimo metodologinės nuostatos..... | 75 |
| 2.2. Empirinio tyrimo dizainas..... | 78 |
| 2.3. Tyrimo duomenų rinkimo metodų ir instrumentų pagrindimas | 82 |
| 2.4. Tyrimo organizavimas ir etika | 87 |
| 3. STUDENTŲ INDIVIDUALAUS IR KOLEKTYVINIO MOKYMOSI ORGANIZACINIO MOKYMOSI EDUKACINĖSE APLINKOSE TYRIMAS | 90 |
| 3.1. Tyrimo konteksto aprašymas | 90 |
| 3.2. Studentų organizacinio mokymosi edukacinių aplinkų kūrimo įgyvendinant universiteto studijų modulį tyrimas | 95 |
| 3.3. Tyrimo rezultatų apibendrinimas | 124 |
| IŠVADOS | 129 |
| REKOMENDACIJOS | 131 |
| LITERATŪRA | 133 |
| MOKSLINIŲ PUBLIKACIJŲ DISERTACIJOS TEMA SĄRAŠAS | 150 |
| PRIEDAI | 152 |

IVADAS

Šiuolaikiniai universitetai nuolat sąveikauja su visuomenės institucijomis ir atskirais žmonėmis – akademinų paslaugų užsakovais ir vartotojais. Universitetų veiklos pagrindas – fundamentalūs bei taikomieji moksliniai tyrimai ir studijos, kuriose studijuojantieji siekia įvaldyti universalias įvairių mokslų žinias, įgyti savarankiškai profesinei ir tiriamajai veiklai būtinų gebėjimų ir bendrųjų kompetencijų. Universitetai turi parengti būsimojus profesionalus dirbti šiuolaikinėse organizacijose. Šių organizacijų kasdienybė – inovacijų kūrimas ir diegimas nuolatiniame tobulėjimo procese.

Universitete, kuris veikia vadovaudamasis šiuolaikine edukacine paradigma, studijų procese akcentuojamas studentas, padidėja dėstytojo ir studento sąveika, vyrauja dvikryptis keitimasis informacija, vyksta žinių konstravimas. Studijų organizavimo tikslu tampa ne informacijos perteikimas, bet edukacinių aplinkų kūrimas. Itin svarbia universiteto funkcija tampa studento įtraukimas į aktyvias studijų veiklas, požiūrio į mokymą ir mokymąsi formavimasis, mokymo ir mokymosi aplinkų kūrimas. Ypač veiksmingomis priemonėmis, anot Salmon (2000), laikomos edukacinės aplinkos, skatinančios mokymąsi bendradarbiaujant ir įgalinančios studentus mokytis giliau, spręsti problemas, vystyti socialinius gebėjimus, kurių prireiks gyvenime. Chen (2012) nurodo, kad, kurdami edukacines aplinkas, universitetai turi suteikti studentams kuo realistiškesnes mokymosi patirtis, kurios akcentuotų iššūkius ir galimybes, kylančias XXI a. gyvenimo aplinkoje. Burksienė (2013) nurodo, kad kiekvienoje organizacijoje, priimant kompleksinius sprendimus, pvz., darnaus vystymosi sprendimus, vyksta organizacinis mokymasis. Todėl galima teigti, kad būtent mokėjimas mokytis organizacijose yra esminė kompetencija, kurią turi turėti kiekvienas darbo rinkai besiruošiantis studentas.

Organizacinis mokymasis – tai organizacijai svarbus mokymasis kuriant individualaus ir kolektyvinio lygmenų organizacines žinias (Argyris, 1992; Johnson, 2007; Jucevičienė, 2007; Knapp, 2010; Šajeva, 2010; Mazoriūnienė, 2010). Toks mokymasis yra orientuotas organizacijos tikslams pasiekti. Tačiau darbuotojai, norėdami vykdyti organizacinį mokymąsi, susiduria su nemenkomis problemomis. Tai iliustruoja ir KTU mokslininkų Jucevičienės ir Edintaitės (2012) atliktas tyrimas, nustatęs, kad kolegijų ir universitetų dėstytojai, siekdami organizacinio mokymosi, patiria daug problemų. Anot Dell, Hubert (2011), „organizacijose susiduriama su problema, kad ne visada darbuotojai suvokia, kas yra žinių kūrimo procesas“ (p. 65). Tai ypač aktualu šiuolaikinėje žinių ekonomikoje, kai organizacinis mokymasis yra inovacijų ir konkurencinio pranašumo variklis. Universitetai turi atliepti visuomenės poreikius – rengti specialistus, gebančius siekti organizacijos tikslų ir mokytis organizacijos labui. Todėl išryškėja poreikis universitetams kurti tokias edukacines aplinkas, kurios parengtų studentus nuolatiniam organizaciniam mokymuisi. Tam, kad universitetai galėtų ugdyti studentus, pasirengusius nuolatiniam organizaciniam mokymuisi, reikalingas supratimas, kas yra organizacinis mokymasis ir kaip jis turi atsispindėti universiteto *curriculum*. Deja, skirtingos mokslo disciplinos analizuoja skirtingus organizacinio mokymosi aspektus, ir nė viena nepateikia išsamaus sprendimo.

Žinių vadybos disciplinoje kalbant apie organizacijose vykstančius organizacinio mokymosi procesus, akcentuojamas pats rezultatas – individualios ir kolektyvinės žinios bei jų vaidmuo organizacijos žinių struktūroje. Žinių vadybos mokslininkai kolektyvinį mokymąsi analizuoja per žinių formavimosi proceso prizmę, per daug dėmesio neskirdami kolektyvinio žinojimo susiformavimo įgalinimui. Tiesa, mokslininkai pripažįsta, kad organizacinio mokymosi proceso etapai vyksta tam tikrose aplinkose (*Ba*) (Nonaka, Toyama ir Byosiere, 2001), tačiau mažai gilinamasi į efektyvių kolektyvinio mokymosi metodų panaudojimą organizacijose (Burkšienė, 2013), pasigendama išvalgų, kaip šios aplinkos turėtų būti konstruojamos, kad užtikrintų organizacinį mokymąsi individualiu ir kolektyviniu lygmenimis.

Žmogiškųjų išteklių vadybos mokslininkai analizuoja organizacinio mokymosi proceso organizavimą ir produktus – kolektyvinį intelektą (angl. *collective intelligence*) (Garavan, McCarthy, 2008; Woolley et al., 2010), kolektyvinį efektyvumą (angl. *collective efficacy*) (Budworth, 2011), kolektyvinę kompetenciją (angl. *collective competence*) (Döös, Wilhelmson, 2011). Gilinamasi į mokymosi darbo vietoje efektyvinimo niuansus, tokius kaip besimokančiųjų grupės sudėtis, apmokytų ir neapmokytų individų optimalus santykis grupėje, fizinės sąlygos ir technologijų panaudojimas mokymosi grupėje. Tačiau nesigilinama į mokymosi metu vykstančius individo mentalinius procesus, analizuojami atskiri mokymosi įgalinimo elementai, pasigendama sisteminio požiūrio.

Šiuolaikinės edukologijos erdvėje organizacinio mokymosi samprata ganėtinai nauja. Organizacinio mokymosi įgalinimą ugdymo procesuose analizavo vadybos mokslininkai (Abell, Oxbrow, 2001; McElroy, 2003; Collison, Parcell, 2006; Bartholomew, 2008; Steiner, 2009; Leistner, 2010), tačiau tokiu atveju besimokantieji jau vykdė savo darbinę veiklą, ir juos reikėjo tik įgalinti, kad vyktų organizacinis mokymas. Taip pat tirta, kaip individų sąveikos metu sukurtomis kolektyvinėmis žiniomis papildoma individo žinios.

Edukologijoje studentų individualus mokymasis analizuojamas kaip besimokančiojo mokymosi (Jensen, 2000; Jonassen, Land, 2000; Ramsden, 2000; Lipsniskienė, 2002; Biggs, 2003; Morris, Murray, 2005; Jarvis, 2006) ar pedagogo mokymo tikslas (Brumfit, 1991). Dažnai kolektyvinio mokymosi samprata vartojama painiojant su kooperatiniu mokymusi ar vartojant kolektyvinio mokymosi terminą kaip kooperatinio mokymosi, mokymosi bendradarbiaujant sinonimą komandiniam ar grupiniam mokymuisi nusakyti. Visi šie mokymosi tipai panašūs, nes reikalauja besimokančiųjų socialinės sąveikos, tačiau jie yra tik sudedamoji kolektyvinio mokymosi dalis. Studentų kolektyvinis mokymasis edukologijoje analizuojamas kaip metodas, siekiant ugdymo tikslų (Kay, Dyson, 2006; Janssen et al., 2010; Khatoun, Akhter, 2010; Anaya, Boticario, 2011; Vrioni, 2011; Baloch et al., 2012; Gedvilienė, et al., 2012; Zapatero et al., 2012). Apie kolektyvinį mokymąsi kaip mokymosi tikslą kalbama nebent analizuojant kooperatinio mokymosi ir mokymosi bendradarbiaujant procesus (Johnson ir Johnson, 2008; Vizgirdaitė, 2012). Tačiau nėra analizuota, ar galima pasiekti organizacinio mokymosi per individualų ir kolektyvinį mokymąsi mokant dalykų arba tarpdalykinėse programose aukštojo mokslo studijų procese.

Šiuolaikinės didaktikos pagrindu sukurtose universitetinėse studijų programose paprastai nekalbama apie organizacinį mokymąsi ir jo ugdymą, siekiant kompetencijos veikti organizacijoje. Paprastai apsiribojama paminint komandinio / grupinio darbo metodus arba praktiką. O organizacinis mokymasis pirmiausia yra siejamas su gebėjimu įgyjant reikiamų žinių ar jas konstruojant siekti organizacijos tikslų. Tam studentas turi identifikuotis su organizacija ir jos tikslais, įvaldyti organizacinio mokymosi kompetencijas, įgalinančius šių tikslų siekti.

Organizacinio mokymosi kompetencijos siekis yra ambicingas tikslas, kuriam įgyvendinti reikia specialios edukacinės sistemos. Deja, nė viena anksčiau paminėta disciplina nepateikia pakankamų mokslo žinių, leidžiančių jomis pasinaudojant tokią sistemą sukurti ir įgyvendinti. Todėl šioje disertacijoje siekiama išspręsti šią **mokslinę problemą**: *kokios organizacinio mokymosi edukacinės aplinkos turi būti užtikrintos, kad vyktų studentų individualus ir kolektyvinis mokymasis, ne tik pasiekiant dalykinių žinių įsisavinimo, bet ir organizacinio mokymosi kompetencijos?*

Atsakymams į šį mokslinio tyrimo reikalaujantį klausimą ir yra skiriamas šis disertacinis darbas. Jo **tyrimo objektas** yra studentų individualų ir kolektyvinių mokymąsi užtikrinančios organizacinio mokymosi edukacinės aplinkos.

Tyrimo tikslas – atskleisti studentų individualų ir kolektyvinių mokymąsi organizacinio mokymosi edukacinėse aplinkose.

Šio tikslo siekiama **tyrimo uždaviniais**:

1. Pagrįsti studentų individualų ir kolektyvinių mokymąsi užtikrinančias organizacinio mokymosi edukacines aplinkas.

2. Pagrįsti studentų individualų ir kolektyvinių mokymąsi užtikrinančių organizacinio mokymosi edukacinių aplinkų tyrimo metodologiją.

3. Nustatyti studentų individualaus ir kolektyvinio mokymosi raišką, organizacinį mokymąsi edukacinėse aplinkose.

Įgyvendinant šiuos uždavinius remiamasi šiomis **konceptualiosiomis pozicijomis**:

- Nagrinėjant *žmogaus mokymąsi*, vadovaujamosi sociokultūriniu konstruktyvizmu (Vygotsky, 1986), teigiančiu, kad pažinimo šaknys – sociokultūrinės, o mokymasis neatsiejamas nuo konteksto.

- Pabrėžiama mokymosi paradigma (Knowles, 1975; Alheit, 2002; Longworth, 2003), pripažįstanti, kad žmogus mokosi visur ir visada, visą savo gyvenimą, o yra mokomas tik tam tikroje gyvenimo atkarpoje (ar atkarpose).

- Nagrinėjant ir kuriant *edukacines aplinkas* vadovaujamosi įgalinamosios edukacinės aplinkos konceptu (Jucevičienė et al. 2010), išryškinančiu veiksnium, kurie lemia šios edukacinės aplinkos dinamiškumą ir jos galimybes transformuotis į įvairių besimokančiųjų asmenines mokymosi aplinkas.

- *Organizacinis mokymasis* nagrinėjamas akcentuojant Nonaka, Takeuchi (1995) sukurtą dinaminį žinių transformavimo (toliau – SEKI, angl. SECI) modelį, pagal kurį socialinės sąveikos metu tarp individų vyksta slypinčių ir išreikštų žinių tarpusavio sąveika ir transformacija. Šios socialinės transformacijos metu išreikštos ir slypinčios žinios pagausėja kokybiškai ir kiekybiškai (Nonaka, 1991). Šioje

disertacijoje SEKI modelis papildomas Johnson (2007) išvalga, kad šalia kolektyvinio vyksta ir darbuotojų individualus mokymasis, daugiausia – iš patirties.

- *Organizacinio mokymosi aplinkos* ir jų kūrimas nagrinėjama kaip pagrindinė prielaida organizaciniam mokymuisi vykti (Nonaka, Toyama, Konno, 2000). Tai reiškia, kad, norint studijų procese pasiekti organizacinio mokymosi, reikia studentų grupėje sukurti darbo organizacijos kontekstą; efektyvus žinių kūrimas priklauso nuo jų įgalinančio konteksto (Von Krogh, Ichijo, Nonaka, 2000), todėl darbo organizacijos kontekstas, kuriamas studentams, turi pasižymėti edukacine galia, t. y. padėti jiems suprasti ir įgyvendinti organizacijoje vykstančius procesus (tarp jų – ir organizacinį mokymąsi), kurie vyksta siekiant organizacijos tikslo.

- *Studentų edukacinis įgalinimas* nagrinėjamas kaip procesas, kurio metu galią turintys individai (dėstytojas, dekanatas ir kt.) dalijasi šia galia su studentais, siekdami suteikti pastariesiems galimybes „padidinti žinias, gebėjimus bei kompetenciją, ypač – mokytis visą gyvenimą, dalyvaujant sprendimų priėmimo procesuose, susijusiuose su jų ateities profesine veikla, ir imantis atsakomybės už savo asmeninio gyvenimo kūrimą bei kontrolę“ (Jucevičienė, Vizgirdaitė, 2012, p. 46).

Metodologinės tyrimo pozicijos:

- Tyrimo filosofijos pagrindą sudaro postmodernistinė interpretyvistinė nuostata, kai pabrėžiama, kad tyrėjas ir jo suvokimas yra lygiai toks pats svarbus, kaip ir tyrimo subjektai, todėl prilyginamas tyrimo dalyviui (Cochran-Smith ir Lytle, 2009).

- Tyrimo strategija – atvejo studija. Tai – detalus aplinkos, atskiro subjekto, tam tikrų dokumentų arba atskirų įvykių tyrimas (Creswell, 1998). Atvejo studija – tai toks tyrimas, kurio metu socialinės problemos analizuojamos ištiriant tik vieną ar kelis jų raiškos atvejus, numatant detalų, gilų vieno ar kelių atvejų ištyrimą, remiantis kuo didesniu skaičiumi socialinės informacijos šaltinių ir pritaikant kuo įvairesnius socialinių tyrimų metodus (Stake, 2005).

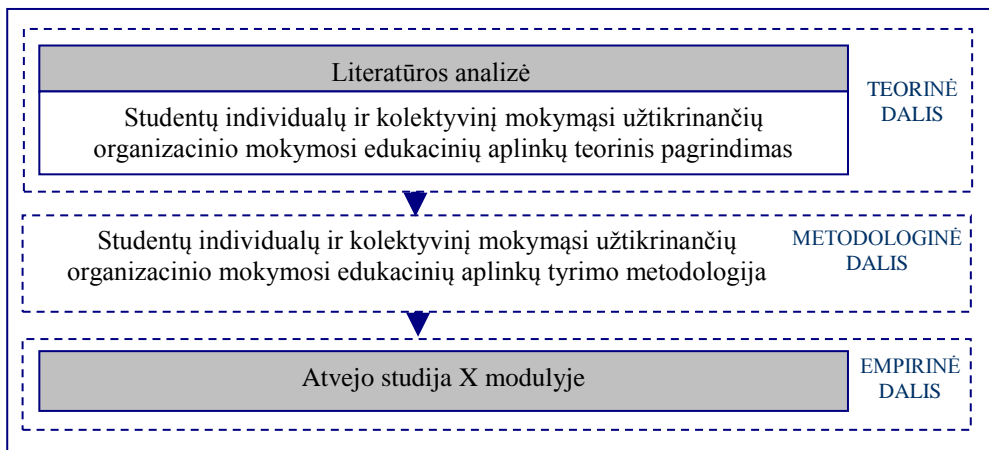
- Trianguliacijos principas taikomas siekiant tyrimo objektyvumo ir išsamumo. Trianguliacija taikoma šaltiniams (informacija apie tyrimo objektą renkama iš skirtingų edukacinės aplinkos veikėjų bei lygmenų), duomenų rinkimo metodams (informacija renkama skirtingais vienas kitą papildančiais metodais) ir duomenų apdorojimui (taikomi keli duomenų apdorojimo metodai).

Tyrimo metodai ir ištekliai

Organizacinėms mokymosi aplinkoms teoriškai pagrįsti ir esminiams konceptams išgryninti atliekama mokslinės literatūros analizė. Tirti pasirinkta edukologijos (aukštojo mokslo), filosofijos, žinių vadybos, organizacinės elgsenos, vadybos, tematikų mokslinė literatūra. Siekiant pagrįsti atvejo studijos metodiką, atlikta mokslinės literatūros analizė, atsižvelgta į mokslinės literatūros rekomendacijas, kitų mokslininkų atliktų edukacinių atvejo studijų struktūrą ir praktinę patirtį.

Empirinio tyrimo pagrindą sudaro teorinio modelio praktinis taikymo X studijų modulyje (18 studentų grupėje) atvejis. Kiekviename teorinio modelio taikymo etape analizuojama, kaip vyko taikymo procesas ir kokių rezultatų pasiekta.

Organizacinio mokymosi edukacinių aplinkų modelio įgyvendinimas (kaip vyko procesas?) pateikiamas kaip naratyvas, laikantis edukologinio naratyvo principų (Heikkinen, Huttunen, Syrjälä, 2007), remiantis refleksijos veikloje ir po jos pagrindu (Argyris, Schon, 1987). Duomenų šaltiniai: dėstytojų užrašai, pokalbių įrašai, paskaitų planai ir stebėjimo protokolai. Modelio taikymo rezultatų vertinimas (koks poveikio rezultatas?) paremtas studentų grįžtamojo ryšiu – nustatoma, kaip studentai vertino edukacines aplinkas, kokie yra jų mokymosi patyrimai ir rezultatai, ar pasiekti kiekvienam etapui keliami tikslai (Stukalina, 2010). Kiekvieno modelio įgyvendinimo etapo rezultatai analizuojami taikant indukcinę kokybinę turinio analizę, kai, pasitelkiant teorinėje disertacijos dalyje išskylančias charakteristikas ir kriterijus, empirinių duomenų tekste pasirenkami geriausiai turinį atspindintys teiginiai. Duomenų šaltiniai: interviu, dokumentai, sukurti studentams vykdant veiklą, studentų mokymosi dienoraščiai, kompetencijų portfelių savianalizės, fokusuotos grupės diskusijos įrašai.



1 pav. Disertacinio tyrimo dizaino schema

Darbo mokslinis naujumas ir teorinis reikšmingumas:

- Pagrįstas studentų organizacinį mokymąsi užtikrinančių edukacinių aplinkų modelis (SOMEA) ir išryškinti jo įgyvendinimo ypatumai. Šis modelis yra unikalus, jungiantis žinių vadybos ir edukologijos mokslo disciplinų teorinius konstruktus.

- Išryškinti studentų individualus mokymasis ir kolektyvinis mokymasis organizacinio mokymosi edukacinėse aplinkose.

- Patikslintos individualaus ir kolektyvinio mokymosi sampratos edukologijos ir žinių vadybos disciplinų sandūroje.

Darbo praktinį reikšmingumą sudaro:

- Disertaciniame darbe sudarytas studentų organizacinio mokymosi edukacinių aplinkų modelis (SOMEA) leidžia praktiškai pasiekti studentų individualaus ir kolektyvinio mokymosi derinimo universitete, šalia dalykinio turinio ugdant studentų gebėjimą konstruoti organizacines žinias.

- Šio modelio taikymas praktikoje turėtų palengvinti studentų įsiliejimą į darbo rinką ir suteikti pagrindus sėkmingai veikti šiuolaikinėse organizacijose.

- Nustatyti SOMEA modelio taikymo barjerai, galimos probleminės sritys ir rekomendacijos leidžia universiteto dėstytojams pritaikyti modelį konkrečiam kontekstui ir užkirsti kelią taikymo nesklaidumams.

Disertacijos **rezultatų sklaida ir aprobavimas** atliktas parengiant šiuos mokslo straipsnius ir juos publikuojant mokslo žurnaluose:

- Valinevičienė, Gintarė, Universiteto edukacinės aplinkos ir studento asmeninės mokymosi aplinkos sąveikos veiksniai naudojant saityną 2.0. // Informacijos mokslai = Information Sciences : mokslo darbai / Vilniaus universitetas. Vilnius : Vilniaus universiteto leidykla. ISSN 1392-0561. 2013, T. 63.

- Starkutė, Jovita, Valinevičienė, Gintarė Studentas - universiteto klientas ar akademinės bendruomenės narys? // Aukštojo mokslo kokybė = The quality of higher education / Vytauto Didžiojo universitetas. Kaunas : Vytauto Didžiojo universitetas. ISSN 1822-1645. 2013, nr. 10, p. 123-150. [Indėlis: 0,500]

- Jucevičienė, Palmira, Valinevičienė, Gintarė. Educational Environments for Students' Organizational Learning // Socialiniai mokslai = Social sciences / Kauno technologijos universitetas. Kaunas: Kauno technologijos universitetas. ISSN 1392-0758. 2015, nr. 87, p. 41-50. [Indėlis: 0,500]

Disertacijos rezultatai pristatyti tarptautinėse konferencijose (pranešimai ir publikacijos):

- Valinevičienė, Gintarė Jucevičienė, Palmira, Student collective learning for sustainable development decision-making in the future organizations. // The future of education for sustainable development and the social pillar of sustainability security and stability in the Baltic Sea region : Baltic University Programme teachers conference, 7-10 November, 2012, Kazimierz Dolny, Poland. p. [1-10].

- Jucevičienė, Palmira, Valinevičienė, Gintarė A conceptual model of organizational learning educational environment empowering student individual and collective learning. // INTCESS14 - International Conference on Education and Social Sciences [elektroninis išteklius], 3-5 February, 2014 Istanbul, Turkey : abstracts & proceedings / Edited by F. Uslu. Istanbul : International Organization Center of Academic Research. ISBN 9786056445309. p. [1-7].

- Jaleniauskienė, Evelina; Valinevičienė, Gintarė. Integrating technology with problem-based learning: the use of mindtools // MOOCs, informal language learning, and mobility : international conference, 20-21st October 2016, Milton Keynes, UK. [S.l.]: [s.n.], 2016. p. 11. [Indėlis: 0,500]

Darbo apimtis ir struktūra. Disertaciją sudaro įvadas, trys skyriai, išvados, rekomendacijos, literatūros sąrašas (323 pozicijų) autorės publikuotų mokslinių straipsnių disertacijos tema sąrašas ir priedai. Darbo apimtis – 150 p., 12 lentelių, 15 paveikslų, 7 priedai.

1. STUDENTŲ INDIVIDUALŲ IR KOLEKTYVINĮ MOKYMĄSI UŽTIKRINANČIŲ ORGANIZACINIO MOKYMOSI EDUKACINIŲ APLINKŲ TEORINIS PAGRINDIMAS

Šiame skyriuje, pasitelkus mokslinės literatūros analizę, siekiama aptarti individualaus ir kolektyvinio mokymosi sampratas edukologijos ir žinių vadybos disciplinų požiūriu, apibrėžti, kaip reiškiasi individualus ir kolektyvinis mokymasis vykstant organizacinio mokymosi procesams, išskiriant atskiras kolektyvinio mokymosi rūšis; atskleisti, kokios sąlygos turi būti sudarytos studentų organizaciniam mokymuisi užtikrinti ir kaip turi būti įgyvendinama organizacinio mokymosi edukacinių aplinkų seka studijų procese.

1.1. Individualus ir kolektyvinis mokymasis edukologijos ir vadybos disciplinų požiūriu

Siekiant analizuoti studentų individualų ir kolektyvinį mokymąsi universitete, yra tikslinga visų pirma apžvelgti individualų ir kolektyvinį mokymąsi įvairių disciplinų ir jų filosofinių krypčių požiūriu bei patikslinti individualaus ir kolektyvinio mokymosi sampratas šio disertacinio tyrimo kontekste.

Nors žmogaus mokymasis yra tapęs įvairių socialinių mokslų disciplinų (edukologijos, filosofijos, psichologijos, sociologijos ir įvairių vadybos disciplinų) objektu, šiame disertaciniame tyrime, turint mintyje jo objektą, apsiribojama edukologijos ir žinių vadybos disciplinomis.

Edukologijos mokslininkų darbuose, kuriuose analizuojama mokymosi samprata, vyrauja diskursas, nes laikomasi įvairių filosofinių krypčių, skirtingai traktuojančių individo ar individų grupių mokymąsi. Šiame disertaciniame tyrime pateikiama keletas krypčių, geriausiai atskleidžiančių individualaus ir kolektyvinio mokymosi sampratas.

Žvelgiant istoriškai, galima sakyti, kad individo mokymasis sąveikaujant su kitais individais edukologijoje yra ganėtinai nauja sritis, reikalaujanti daugiau tyrimų, nes iki šiol į mokymąsi žvelgiama tik iš individo vystymosi perspektyvos, neakcentuojant visos grupės kolektyvinio mokymosi. Tik praėjusio amžiaus pabaigoje besimokančiųjų tarpusavio sąveika grįstas mokymas(is) tapo plačiai pripažįstamas kaip pedagoginė praktika, skatinanti mokymąsi, aukštesnio lygio mąstymo procesus ir socialų studentų elgesį. Tiesa, šis požiūris savo kelią į pripažinimą skynėsi sudėtingai. XX a. viduryje kooperatinis mokymas(is) buvo beveik nežinomas ir daugumos edukatorių ignoruojamas. Visose švietimo institucijose (mokyklose, universitetuose) vyravo konkuruojančio individualaus mokymosi nuostatos. Kaip teigia Johnson, Johnson (2008), kultūrinis pasipriešinimas kooperatiniam mokymuisi buvo paremtas socialiniu darvinizmu, akcentuojančiu konkurenciją ir išlikimą kaip ateities sėkmės pagrindą. Individo mokymasis buvo skatinamas Skinner (1968) biheivoristinėmis programuoto mokymo ir elgesio modifikavimo teorijų žiniomis (Gilles et al., 2008, p. 10). Tačiau net ir tokia kontekste mokslininkai vykdė įvairius tyrimus, ir taip atsirado

filosofinių kryptių, pagrindžiančių individo aplinkos svarbą jo mokymuisi. Šiam disertacijos tyrimui itin svarbios kelios iš jų.

Kognityvinė kryptis pagrindinį dėmesį skiria vidiniams mąstymo procesams ir tam, kaip protas įprasmina iš aplinkos gaunamus stimulus. Ši kryptis susijusi su informacijos apdorojimu, saugojimu ir išgavimu, analize. Kaip teigia kognityvinio konstruktyvizmo atstovas Piaget (1929), individai pritaiko mąstymą naujoms idėjoms įsisavinti dviem būdais: asimiliuodami ir akomoduodami. Naujos žinios yra asimiliuojamos, jeigu jos atitinka vidines individo mąstymo struktūras, t. y. šios žinios yra integruojamos į asmens kognityvinę struktūrą. Jei pažinimo turinys prieštarauja individo patirčiai, individas arba ignoruoja šią informaciją, arba akomoduoja, sukurdamas naujas schemas savo vidinėje mąstymo struktūroje, taip vystydamas savo kognityvinius gebėjimus. Kaip nurodo kitas kognityvinės krypties atstovas Glasersfeld (1989), mokymasis – tai prasmų kūrimo procesas, kurio tikslas – suprasti aplinkinį pasaulį, o, gilėjant šiam supratimui, – keistis ir pačiam individui. Tiesa, būtina pažymėti, kad kognityvistai akcentuoja tik atskiro individo pažintinių struktūrų kūrimąsi, visiškai nesigilindami į aplinką, kurioje šie pažintiniai procesai vyksta. Tačiau joks mokymasis nevyksta uždaroje izoliuotoje aplinkoje, ir aplinkos vaidmenį reikia įvertinti. Tai suprato socialinio kognityvizmo atstovai.

Socialinė-kognityvinė kryptis pagrindinį dėmesį skiria socialinei aplinkai, kurioje vyksta mokymasis, ir mokymuisi kaip žmogaus, aplinkos ir elgesio sąveikos funkcijai. Ji pabrėžia socialinio konteksto svarbą. Anot Lave ir Wanger (1991), mokymasis yra kasdieninis reiškinys, kuris vyksta ne tik mokymosi įstaigoje, bet ir namuose, keliaujant, bendraujant su draugais ir kitais žmonėmis, taip pat – darbo vietoje. Ši teorija itin svarbi šios disertacijos kontekste, kadangi leidžia manyti, kad, mokydami tam tikroje aplinkoje, individai gali panaudoti ją kaip mokymosi informaciją. Tokiu atveju sąveika grupėje taip pat tampa socialine informacija, t. y. sudaromos prielaidos mokytis vieniems iš kitų. Tačiau ši teorija vis dėlto gilinasi tik į individo mokymąsi, nepaisant to, ar jis mokosi atskirai vienatvėje, ar sąveikaudamas su kitais individualais.

Konstruktivistinė kryptis pagrindinį dėmesį skiria tam, kaip besimokantieji konstruoja savo pačių patirtines žinias. Mokymasis yra prasmų konstravimo, kaip protinės veiklos ir socialinių interaktyvių mainų, procesas. Konstruktyvizmas – tai kelių teorijų visuma, apibūdinanti mokymo ir mokymosi procesą. Šią pakraipą formavo mokslininkai Piagetas, Bruneris, Neisseris, Goodmanas (Liuolienė, Sagaitienė, Žuvininkaitė, 2006). Pagrindinė konstruktyvizmo nuostata – mokymasis yra aktyvus procesas, patirtimi pagrįsto žinojimo kūrimas. Įrodoma, kad mokymosi tikslas yra ne įdiegti į atmintį žinias apie išorinį pasaulį, bet, remiantis savo patirtimi, sukurti individualius to pasaulio atspindžius. Remiantis konstruktyvizmo nuostatomis akcentuojamas socialinis mokymosi pobūdis.

Šios disertacijos kontekste itin svarbus yra **socialinis konstruktyvizmas**, kurio atstovai Vygotsky (1946) (cituojama Wertsch, 1985), Leontjev (1981). Šie mokslininkai sociocentristinio aktyvumo ir aukštųjų mentalinių funkcijų teorijoje akcentuoja žinių socialinę ir kognityvinę prigimtį, teigdami, kad žinios nėra perduodamos fiziškai vieno žmogaus kitam kaip plytos. Dewey (1922) taip pat yra pabrėžęs, kad žinios negali būti padalytos tarp asmenų kaip pyragas. Jos socialiai

konstruojamos per bendravimo pastangas, turint bendrus tikslus arba sąveikaujant. Socialinė sąveika, bendravimas gali paskatinti konstruoti ir transformuoti žinias, kartu besimokantiesiems kuriant sąvokas ir įgūdžius. „Bendradarbiavimo atmosferoje kalbėdamiesi, aiškindamiesi, ginčydamiesi, svarstydami ir užduodami klausimus, mokiniai formuoja savo pažinimo struktūras ir įgūdžius. Trumpai drūtai: kuo daugiau kalbėsi, tuo geriau išmoksti“ (Sahlberg, 2005, p. 20). Socialinių psichologų išvystyta grupių teorija paskatino bendradarbiavimo pedagogikos kūrimąsi ir vystymąsi. Pagal šią teoriją, kitų žmonių buvimas šalia užduoties atlikimo metu paskatina asmenį geriau atlikti darbą ir pasiekti geresnių rezultatų. Produktivesnė veikla ta, kai žmonės dirba siekdami bendro tikslo. Buvimas šalia skatina veikiančiuosius atlikti darbą kuo geriau ir pasiekti kuo geresnių rezultatų (Arends, 1998).

Socialinio mokymosi kryptis akcentuoja kitų individų poveikį individo mokymuisi. Mokslininkai Jarvis, Holford ir Griffin (2003) pastebi, kad dar 1934 m. Meadas įžvelgė socialinės grupės poveikį individui. Ryškiausias socialinio mokymosi teorijos atstovas Bandura (1925) sukūrė socialinio išmokimo teoriją, pagal kurią dažnai mes patys renkamės aplinkybes ir savo elgesiu jas keičiame (Jucevičienė, 2007). Besimokantysis gali išmokti skirtingo elgesio formų tiek per savo patyrimą, tiek stebėdamas kitus. Tarp žmogaus ir aplinkos visada yra sąveika, taigi mokymosi modelis gali būti bet kas, perduodantis ir suteikiantis informaciją, – asmuo, filmas, televizija, piešinys, instrukcija. Iš šios filosofinės krypties vėliau išsivystė daugiau socialine sąveika grįsto mokymosi teorijų.

Šiuolaikinėje edukologijoje besimokančiųjų sąveika yra kelių mokymo(si) technikų pagrindas. Tokios technikos, kaip kooperatinis mokymasis (angl. *cooperated learning*), studentų bendradarbiavimas (angl. *peer collaboration*) arba studentų vienas kito mokymas (angl. *peer-tutoring*), yra paremtos kolegų studentų tarpusavio sąveika (Gilles et al., 2008). Ypač daug dėmesio šiuolaikinės edukologijos darbuose skiriama mokymuisi bendradarbiaujant. Tačiau svarbu pažymėti, kad mokymasis bendradarbiaujant dažniausiai akcentuojamas kaip metodas efektyviam išmokimui pasiekti (Kay, Dyson, 2006; Hmelo-Silver, Chernobilsky, Jordan, 2008; Janssen et al., 2010; Khatoon, Akhter, 2010; Anaya, Boticario, 2011; Rozenszayn, Assaraf, 2011; Wang, Rose, Chang, 2011; Vrioni, 2011; Baloch, Abdulrhaman, Ihad, 2012; Gedvilienė, Krunkaitytė, Rafael, 2012; Zapatero, Maheshwari, Chen, 2012), išskyrus Vizgirdaitę ir Jucevičienę (2014), mokymąsi bendradarbiaujant nagrinėjusias kaip sistemą ir atkreipusias dėmesį į individų, kaip grupės, veiklos ir žinių bendrumą vykstant tokiam mokymuisi. Daug dėmesio skiriama naujosioms technologijoms, pabrėžiant technologijomis kuriamas aplinkas, įgalinančias studentus mokytis bendradarbiaujant nuotoliniu būdu (Larusson, Alterman, 2009; Chang et al., 2010; Aaron, Roche, 2011; Abdullah, Embi, 2011; Jyoon, Brice, 2011; Tsai, 2011; Capdeferro, Romero, 2012; Chang, 2012; Chiong, Jovanovic, Gill, 2012). Tačiau visi šie tyrimai buvo atliekami vertinant mokymąsi iš individo perspektyvos. Galima teigti, kad *edukologijoje individų grupės mokymasis beveik absoliučios daugumos atvejais analizuojamas kaip mokymosi metodas ar būdas individualiam besimokančiojo tobulėjimui, kur individo buvimas grupėje traktuojamas tik kaip aplinkos veiksnys, skatinantis*

individo mokymąsi, arba kaip mokymosi šaltinis. Tačiau neakcentuojamas mokymosi poveikis visai grupei, t. y. kas vyksta, vykstant kolektyviniam mokymuisi.

Todėl šiame disertaciniame tyrime į mokymąsi siekiama pažvelgti pasitelkiant ir **vadybos** mokslo disciplinos atstovų požiūrius. Įdomu tai, kad, anot Garavan ir McCarthy (2008), kolektyvinio mokymosi samprata žmogiškųjų išteklių vadybos literatūroje yra palyginti nauja sąvoka. Knapp (2010), remdamasis Edmondson ir jo kolegomis (2007), nurodo, kad vadybos mokslinėje literatūroje kolektyvinis mokymasis daugiausia buvo analizuojamas trimis kryptimis, siekiant: veiklos rezultatų gerinimo, veiklos tobulinimo ir grupės procesų skatinimo. Šio mokslo kontekste apsiribojama supratimu, kad kolektyvinis mokymasis yra daugiau negu atskirų individų mokymosi suma.

Tačiau vis didėjantis organizacijų poreikis mokytis ir kurti žinias, taip pat didėjantis žinių srautas paskatino vadybos mokslininkus atidžiau pažvelgti į žinių kūrimo procesus organizacijose. Tai nulėmė žinių vadybos (angl. *knowledge management*) disciplinos atsiradimą. Tiesa, žinių vadybos moksle vyrauja du požiūriai į žinių valdymą. Anot McElroy (2003), Jucevičienės, Šajevos (2012), pirmasis požiūris akcentuoja informacinių technologijų svarbą žinių kūrimui, o antrosios kartos požiūris akcentuoja žmogiškosios sąveikos faktorių. Šiame disertaciniame tyrime remiamasi būtent antrosios žinių valdymo kartos požiūriu, gilinantis į individų ir grupių tarpusavio sąveiką kuriant žinias.

Žinių vadybos atstovai mokymąsi supranta kaip darbuotojų individualiu arba kolektyviniu lygmeniu kuriamas organizacines žinias (t. y. žinias, kurios naudingos organizacijai, siekiant jos tikslų). Mokymasis apibrėžiamas kaip gebėjimas ir procesas spręsti problemas ir prisitaikyti, suvokiant, sąveikaujant, integruojant ir įsisavinant žinias, įgūdžius arba vertybes, visa tai įgyjant per mokymąsi, mokymą arba kaupiant patirtį, siekiant elgsenos, supratimo ir / arba veiklos pokyčių (Forrest, 2007). Kaip teigia Huberis, mokymasis apibrėžiamas kaip naujų žinių įgijimas ir turimų pagilinimas (cit. Lubitz, Wichramasinghe, 2006), kuris vyksta individualiu, grupės ir visos organizacijos lygmenimis. Pastaraisiais dviem lygmenimis vykstantis mokymasis bendrai vadinamas kolektyviniu mokymusi. Mokymasis individualiu lygmeniu yra susijęs su konkretaus individo atskirai atliekamu organizacijai reikalingu darbu. Individų mokymasis kolektyviniu lygmeniu vyksta, kai organizacijos nariai veikia padaliniuose, grupėse, komandose ar visos organizacijos mastu.

Taigi galima teigti, kad žinių vadybos disciplinoje *individualus mokymasis suprantamas kaip individo mokymasis per savo individualią veiklą, atliekant kasdienes darbo funkcijas ar sprendžiant problemas*. Tačiau svarbiausias skirtumas, lyginant, kaip traktuoja mokymąsi žinių vadyba ir edukologija, yra tai, kad žinių vadyba akcentuoja kolektyvinių žinių kūrimą. Taigi pabrėžiamas ne tik individo tobulėjimas, bet ir individo, kaip kolektyvinių žinių kūrėjo, vaidmuo, akcentuojant, kad individų sąveikoje sukuriamos žinios yra ne individualių žinių suma, bet įgyja pridėtinės vertės (sinergijos efektas), todėl keičia visų mokymosi proceso veikėjų žinias. Taigi, veikiant ir mokantis bendrai, kolektyviai sukonstruotos žinios – kolektyvinės žinios – yra taip pat įgyjamos individų, tačiau

kaip „bendras supratimas, gebėjimas veikti bendrai, taip pat – įkūnytos žinios veikloje“ (Jucevičienė, Šajeva, 2010, p. 48).

Kolektyvinio mokymosi konceptas žinių vadybos mokslinėje literatūroje daugiausiai analizuojamas organizacijų mokymosi kontekste, išskiriant tris mokymosi lygmenis: individualų, kolektyvinį ir organizacinį mokymąsi (Inkpen, 1995), akcentuojant, kad individo lygmens mokymasis yra kitų dviejų lygmenų pamatas. Taigi kolektyvinis mokymasis visada vyksta didesnėje ar mažesnėje žmonių grupėje, kurioje įgyjama bendros patirties, t. y. konstruojamos kolektyvinės žinios, tačiau žmonės konstruoja ir personalines žinias, mokydamiesi individualiu lygmeniu (Jucevičienė, 2007).

Mokslininkai (Hwang, Lin, 1987; Johnson, Johnson, 2008) nustatė, kad priklausymas grupei pats savaime nėra pakankamas veiksnys, skatinantis grupės aukštus pasiekimus ir produktyvumą. Būtent mokymasis vienam iš kito siekiant bendrų tikslų ar sprendžiant problemas yra esminis grupės kolektyvinio tobulėjimo variklis. Knapp (2010), remdamasis Garavan ir McCarthy (2008), nurodo, kad kolektyvinis mokymasis dažnai tapatinamas su komandos mokymusi, nes abu šie mokymosi tipai remiasi socialine sąveika, sinergijos reiškiniu, konstruojant bendrą supratimą ir prasmę. Pastaruoju metu požiūriai į mokymąsi akcentuoja tokius aspektus, kaip dalyvavimas (Sfard, 1998), bendras prasmų kūrimas (Stahl, 2006), diskursas ir dialogas (Wegerif, 2008), kaip pagrindas mokymuisi bendradarbiaujant vykti (Moen et al., 2012, p. ix).

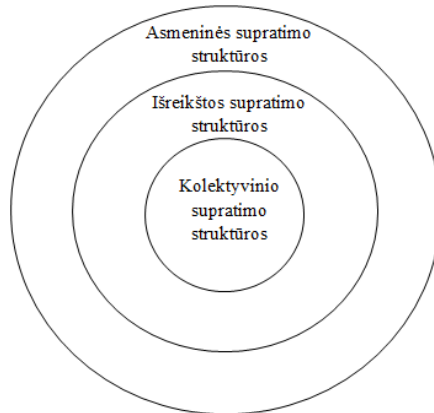
Kaip teigia Jucevičienė ir Mazūriūnienė (2009), turi vykti tam tikri procesai, kad socialinės transformacijos metu formalizuotos ir neformalizuotos žinios pagausėtų tiek kokybiškai, tiek kiekybiškai. Anot Nonaka (1991), šis procesas vyksta spirale: 1) iš neformalizuotų žinių į neformalizuotas žinias – socializacija; 2) iš neformalizuotų žinių į formalizuotas žinias – eksternalizacija; 3) iš formalizuotų žinių į formalizuotas žinias – kombinacija; 4) iš formalizuotų žinių į neformalizuotas žinias – internalizacija.

Bendravimo metu žmonių veiksmai, poelgiai, vertinimai vyksta konkrečiame kultūriniame kontekste, kuris nulemia šiame kontekste veikiančių individų tam tikros dalies slypinčių žinių supanašėjimą, taip pat ir naujų, bendrų slypinčių žinių kūrimą (Mozūriūnienė, 2010, p. 56). Tačiau tam, kad vyktų kolektyvinių žinių kūryba, socializuojantis turi vykti bendradarbiavimas. Anot Fullan (1998), bendradarbiavimo procesas yra sunkiausiai suvokiamas, palyginti su visais kitais pokyčiais. Jis nereiškia, kad individas turi paklusti daugumos valiai. „Bendradarbiavimas – tai bendros kūrybos procesas: du ar daugiau individų, turinčių vienas kitą papildančių įgūdžių, veikia kartu, kurdami bendrą supratimą, kurio nė vienas iš jų neturėjo anksčiau ir nebūtų galėję savarankiškai pasiekti“ (Fullan, 1998, p. 129). Ši mintis akcentuoja būtent bendro supratimo siekiamybę, o bendradarbiavimas suprantamas kaip būdas jam pasiekti.

Galima sakyti, kad *pagrindinė kolektyvinio mokymosi prielaida – grupės interakcijos procesas, kuriam vykstant sukuriama kolektyvinės žinios, t. y. bendras supratimas kaip pagrindinis kolektyvinio mokymosi rezultatas*. Tačiau mokslinėje erdvėje keliama diskusija, ar visos besimokančiųjų sąveikos formos veda į kolektyvinio supratimo atsiradimą. Pasak de Laat and Simons (2002), mokslininkai

apsitiko, kad dažnai kolektyvinis mokymasis tapatinamas su kitomis mokymosi sąveikaujant formomis (pvz., kooperatiniu mokymusi, kuris yra mokymosi individams sąveikaujant forma, bet nebūtinai veda kolektyvinio supratimo link). Neretai mokymasis vyksta grupėje, tačiau mokymosi rezultatai – individualūs, t. y. šiuo atveju grupė nepasiekia bendro supratimo, bet tik padeda vieni kitiems praturtinti savo individualias žinias. Park ir kt. (2013) nurodo, kad mokymasis grupėje dažnai lyginamas su mokymusi bendradarbiaujant (angl. *collaborative*) ir kooperatiniu mokymusi (angl. *cooperative*), nors abu šie konceptai nėra tapatūs. Skirtumus tarp mokymosi bendradarbiaujant ir kooperatinio mokymosi analizavę mokslininkai (Johnson, Johnson, 1999; McInnerney and Roberts, 2004, Vizgirdaitė, 2013) nurodo, kad mokymasis bendradarbiaujant akcentuoja visų narių įsitraukimą ir betarpišką dalyvavimą drauge atliekant veiklą, kurios procese kuriamos bendros žinios. Kitaip sakant – visa grupė mokosi kartu, siekiama bendro supratimo, visi nariai atsakingi už rezultatą. Toks mokymasis skatina bendradarbiavimo dvasią. O kooperuotas mokymasis dažniau pabrėžia konkurenciją atliekant užduotį, kai, siekiant bendro tikslo, pasiskirstoma individualiomis užduotimis (Kreijns et al., 2003; Misanchuk, Anderson, 2001) ir bendras rezultatas „sulipdomas“ iš atskirai kiekvieno grupės nario atliktų užduočių ar užduoties dalių (Vizgirdaitė, 2013).

Dixon (2000) savo sukurtame modelyje nurodo, kad darbuotojai gali turėti tris supratimo lygmenis (2 pav.). Tai reiškia, kad kolektyvinis mokymasis gali turėti kelis rezultatus, tai: individualios žinios (modelyje įvardinamos kaip asmeninės supratimo struktūros), kolektyvinės suvoktos žinios (bendros išreikštos reikšmės) ir kolektyvinis supratimas (kolektyvinio supratimo struktūros).



2 pav. Trys supratimo lygmenys (Dixon, 2000, p. 44)

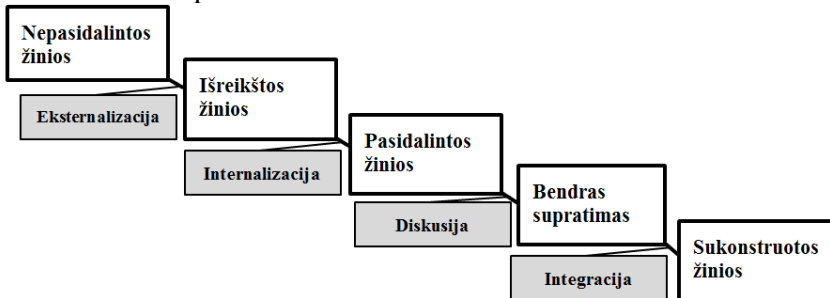
Tiesa, šį modelį galima kritikuoti remiantis edukologijos žiniomis, atsižvelgiant į tai, kad bendras kolektyvinis supratimas „perkeliamas“ ir į individualaus supratimo struktūras, kaip mokymosi sąveikaujant pasekmė. Taigi galima sakyti, kad nėra itin aiškaus atskyrio tarp individualaus mokymosi, kaip vien tik individualaus supratimo kūrimo, ir kolektyvinio mokymosi. Būdamas ir veikdamas grupėje, individas dažniausiai perima bendrą supratimą. O, sąveikaudamas su kitais, ne tik įsisavina grupės jau turimas kolektyvines žinias, bet

ir konstruoja naujas kolektyvines žinias. Be to, negalima ignoruoti ir tos galimybės, kad, drauge su kitais konstruodamas naujas kolektyvines žinias, individas dar nepamąsto ir „kitaip“, vystydamas savo asmenines turimas žinias, t. y. įgydamas naujų individualaus lygmens žinių.

Bendras suvokiamas žinias galima apibrėžti kaip tam tikrą grupės / komandos / padalinio žinių banką, kai galima sakyti „yra žinoma, kas yra žinoma“. O bendras žinojimas apima ir vadinamąsias slypinčias žinias, kai grupė / komanda / padalinys sugeba veikti drauge, tačiau aiškiai nežino, kaip jiems pavyksta veikti savime koordinuotai. Kitaip tariant, atsiranda neaiški kolektyvinė pajauta, kurioje vyrauja ne išreikštos, bet slypinčios veiksmo žinios. Pastarasis lygmuo yra sunkiausiai apčiuopiamas ir gali būti sukuriamas tik kaip ilgalaikės tarpusavio sąveikos pasekmė. Tačiau tai jau organizacinės psichologijos objektas.

Toks grupėse vykstančių kooperatinio mokymosi ir mokymosi bendradarbiaujant skirtumų išryškėjimas padeda suprasti, kad grupėje reikia atkreipti ypatingą dėmesį į aplinką ir procesus, kuriuose vyksta dalijimasis žiniomis.

Galima sakyti, svarbiausiu etapu mokymosi procese tampa derybos dėl bendro supratimo, t. y. siekis, kad visi grupės / padalinio (ar visos organizacijos, priklausomai kuriuo lygmeniu procesas vyksta) nariai turi susitarti dėl vieningos žinių sampratos, rasti bendrą susitarimą. Kaip jau minėta, paprastai kooperatinis mokymasis ne veda į bendrą supratimą, o yra tik atskirų individualių žinių vystymo derinys, nes grupės nariai yra atsakingi tik už savo individualų atlikimą ir savo individualų mokymąsi, siekiant bendro tikslo. Tačiau, kaip Beers ir kt. (2005) modelyje (3 pav.) nurodoma, jeigu dėl pasidalintų žinių vyksta derybos ir yra susitariama, tokiu atveju net ir kooperatinis mokymasis gali vesti link bendro susitarimo ir bendro supratimo.



3 pav. Žinių kaita nuo nepasidalintų žinių iki sukonstruotų žinių (Beers, et al., 2005)

Beers ir kt. (2005) aiškina, kad bendras žinių konstruktas gali atsirasti tik po to, kai socialinės interakcijos (3 pav. pažymėta kaip diskusija) metu grupės nariai susitaria dėl bendros žinių reikšmės, t. y. vienodai supranta keliamus tikslus, vienodai identifikuoja problemos sprendimo kelius ir pan. Rezultatas – pasiektas bendras, kolektyvinis žinojimas. Taigi, galima sakyti, įvyksta pokytis: nuo individo turimų žinių įliejimo į visos grupės sąveiką iki, vykstant sinergijai, sukuriamų bendrų žinių, kartu pakintant paties individo žinių konstruktui. Tačiau ar šiuo atveju tikrai vyksta tik kooperatinis mokymasis? Ar Beers ir jo kolegos (*ibid*) nesupainioja kooperatinio mokymosi su mokymosi bendradarbiaujant?

O gal tiesiog šie autoriai neįžvelgia, kad organizacinio tikslo pasidalijimo į atskirai atliekamus uždavinius procese galimos dvi priegijos:

1) Tam, kad *patys* pasidalintų darbus, kurie turi būti atliekami siekiant organizacinio tikslo, grupės nariai pirmiausia turi pasiekti šio tikslo kolektyvinio (bendro) supratimo. Todėl šiame įvadiniame veiklos etape turi vykti mokymasis bendradarbiaujant. Tai būtent ir aiškina Beersas su kolegomis, pateikdamas savo modelį. Pasidalinus užduotimis ir jas atliekant, vyksta individualus mokymasis, tiesa, taip pat pasitarnaujantis bendro tikslo siekiui. Vadinasi, antrame etape vyksta kooperatinis mokymasis.

2) O jeigu individualias užduotis grupės nariams padalina grupės koordinatorius, nors ir kiekvienam iš jų pristatydamas organizacinį tikslą, sunku tikėtis kolektyvinių žinių kaip grupės sinergijos rezultato. Šiuo atveju vyksta tik kooperatinis mokymasis. Jo Beers su kolegomis (*ibid*) neaiškina.

Taigi Beers su kolegomis (1995) iš tikrųjų aiškina mokymąsi bendradarbiaujant, nors jis ir vyktų įvadiniame kooperatinio mokymosi etape.

Jeigu kalbame apie organizacinį mokymąsi kaip organizacijos tobulėjimo ir vystymosi priemonę (Jucevičienė, Šajeva, 2010), tai jo būtinas rezultatas – organizacijai svarbios kolektyvinės žinios ir žinojimas, nors neišvengiamai susiformuoja ir individualaus lygmens žinios ir žinojimas. Beje, kiekvienas individas skirtingai susiformuoja asmenines žinias (asimiliuodamas ar akomoduodamas informaciją), priklausomai nuo jau turimų žinių, mąstymo konstrukto. Taigi individai keičia savo žinojimą, tačiau dažniausiai – skirtingai.

Žinojimas čia suprantamas ne tik kaip žinios, pritaikomos veikloje, bet ir žinios, kurios yra neatskiriama veiklos dalis (Cook ir Brown, 1999). Žinojime visada glūdi slypinčios žinios, nors gali būti ir neišreikštų (žmogus žino, bet neišreiškia jų – nepasako, neparašo) bei išreikštų (pasakytų, parašytų) žinių. Tačiau svarbiausias rezultatas yra padidėjusi kompetencija, leidžianti įgyvendinti žinias ir žinojimą vykdant veiklą.

Taigi *mokymosi, susijusio su veikla, rezultatas bendrąja prasme yra individo ar grupės žinios (apčiuopiamos, išreikštos) ir žinojimas (tik dalinai apčiuopiamos, nes yra išreikštų ir slypinčių žinių)*. Jucevičienė (2007), remdamasi Berliner, Gage (1993), nurodo, kad „terminas žinios siejamas su žmogaus atmintyje atgaminta vienokia ar kitokia įvairiais keliais ir būdais įgyta informacija“ (p. 127).

Tačiau negalima atskirti mokymosi nuo jo konteksto. Žinios nėra svarbios organizacijai, jeigu jos nėra „įgyvendinamos“ veikloje. Todėl galima teigti, kad mokymosi rezultatas yra pasikeitusios individo ar grupės / padalinio / organizacijos galimybės veikti, t. y. padidėjusi organizacinė kompetencija.

Nors kompetencija paprastai mokslinėje literatūroje dažniausiai analizuojama kaip individo lygmens mokymosi ir veiklos rezultatas, tačiau galima aptikti fundamentalių filosofinių darbų (Boreham, 2004) ir taikomųjų edukologijos tyrimų (Amhag, Jakobsson, 2009; Ruuska, Teighland, 2009), analizuojančių kolektyvinę kompetenciją (angl. *collective competence*).

Šiam disertaciniam tyrimui svarbu ir kolektyvinės, ir organizacinės kompetencijos sąvokos. Jas nesunku išvesti iš individo kompetencijos apibrėžimo (individo kompetencija – tai „asmens žinios, įgūdžiai, gebėjimai, požiūriai, vertybės,

glūdinčios žmogaus viduje ir lemiančios sėkmingus žmogaus konkrečios srities veiklos, darbo rezultatus“ (Jucevičienė, 2008, p. 138)), įvertinant tą patį loginį skirtumą, kuris aptinkamas tarp sąvokų „individualios žinios“, „kolektyvinės žinios“ ir „organizacinės žinios“. Todėl:

- **Kolektyvinė kompetencija** – tai grupės / komandos kolektyvinės žinios, įgūdžiai, gebėjimai, požiūriai, vertybės, svarbios bendrai veiklai, panaudojamos siekiant bendrų tikslų bei nulemiančios sėkmingus grupės / komandos veiklos rezultatus.

- **Organizacinė kompetencija** yra laikomos žinios, įgūdžiai, gebėjimai, požiūriai, vertybės, glūdinčios organizacijos individualiame ir kolektyviniame lygmenyse, svarbios organizacijos veiklai, panaudojamos siekiant organizacijos tikslų bei nulemiančios sėkmingus organizacijos veiklos rezultatus.

Apibendrinant edukologijos ir vadybos požiūrių į individualų ir kolektyvinį mokymąsi analizę, galima teigti, kad:

Individualus mokymasis – tai individo pažintinė, o dažnai – ir socialinė veikla, kurios metu pasiekiamas individo žinių ir žinojimo pokytis, lemiantis išaugusią individo kompetenciją.

Kolektyvinis mokymasis – tai grupės / komandos pažintinė ir socialinė veikla, kuriai vykstant pasiekiamas žinių ir žinojimo pokytis, nulemiantis padidėjusią grupės / komandos kolektyvinę kompetenciją; kaip kolektyvinio mokymosi lygiagretus procesas gali vykti ir mokymasis individualiu lygmeniu, kai individas, veikdamas grupėje / komandoje, čia esančią ar susidarančią informaciją permąsto santykyje su savo turimomis žiniomis / kompetencija, ir kaip to rezultatas gali padidėti individualaus lygmens žinios / kompetencija.

1.2. Individualus ir kolektyvinis mokymasis organizacinio mokymosi procesuose

Siekiant analizuoti studentų individualų ir kolektyvinį mokymąsi universitete, yra tikslinga apibrėžti organizacinio mokymosi procesus ir lygmenis, išryškinant individualų ir kolektyvinį mokymąsi kaip organizacinio mokymosi rezultatą. Svarbu pabrėžti organizacinio mokymosi specifiškumą, kontekstą ir aplinkas, kur reiškiasi individualus ir kolektyvinis mokymasis.

Norint giliau išanalizuoti organizacinio mokymosi esmę labai svarbu suvokti kontekstą, kuriame toks mokymasis vyksta, t. y. organizacijos, kaip fenomeno, esmę. Analizuojant organizacijos sąvoką, mokslinėje literatūroje aptinkama daug skirtingų sampratų, akcentuojančių skirtingas organizacijos prasmes, funkcijas, paskirtį ir bruožus. Tačiau dauguma šių sampratų akcentuoja organizaciją kaip sistemą, sudarytą iš kelių vienas kitą veikiančių elementų. Tai – žmonės, procesai, struktūros, kultūros.

Šiame disertaciniame darbe laikomasi Kirst-Ashman, Hull (2014) pateikiamos sampratos: organizacija – tai „(1) socialinis vienetas, kuris (2) veikia siekiant tikslų, (3) yra sąmoningai sukurtas kaip veiklų struktūra ir (4) susijęs su išorine aplinka“ (p. 127). Kiekvienas iš šio apibrėžimo elementų yra aktualus atliekant organizacinio mokymosi analizę, todėl verta kiek atidžiau pasigilinti į šią organizacijos sampratą žvelgiant iš organizacinio mokymosi perspektyvos:

1. *Organizacijos yra socialinės*. Visos organizacijos susideda iš žmonių – individų. Todėl ir organizacijoje vykstantiems procesams, tarp jų ir organizaciniam mokymuisi, įtaką daro individų veikla. Analogiškai organizacijos veikla daro įtaką individams. Socialinė organizacijų prigimtis nurodo, kad individų santykiai organizacijoje yra numatomi tam tikrų socialinių mechanizmų, taisyklių, normų. Argyris, Schon (1978), siekdami atsakyti į klausimą, kas yra organizacija, jeigu ji gali mokytis, organizaciją apibrėžė taip: „(1) daro sprendimus bendru vardu; (2) deleguoja, suteikdama individams teisę veikti bendru vardu; (3) nustato ribas tarp savęs kaip narių bendrybės ir likusio pasaulio“.

Dixon (2000) kaip kontrastą organizacijai pateikia grupę pavienių šiaip sau klaidžiojančių žmonių, „šaukiančių“ apie savo nuomonę. Tokia grupė negali veikti kolektyviai ir neturi „mes nusprendėme“ galios. Tokia galia atsiranda, kai dėl taisyklių ir procedūrų organizacijoje atsiranda „mes“ balso delegavimas.

2) *Organizacijos siekia tikslų*. Organizacijos veikia siekdamos tam tikrų tikslų. Būtent tikslingas veikimas organizacijas išskiria iš kitų individų grupių, o tikslų specifika kiekvieną organizaciją paverčia unikalia. Dixon (2000) nurodo, kad organizacijos, kaip kolektyvinis vienetas, yra pajėgesnės siekti kompleksiško tikslų, kurių individui būtų sunku pasiekti vienam. Seilius (1998) organizaciją suvokia kaip žmonių grupę, siekiančią bendrų tikslų, kai jos darbo sėkmė tiesiogiai priklauso nuo joje dirbančių žmonių sugebėjimo, mokėjimo vienodai teisingai suprasti, ką jie daro, ko jie siekia. Bendrus tikslus akcentuoja ir Janušonis (2011), jis teigia, kad organizacija – tai grupė žmonių, kurie savo bendra veikla įgyvendina bendrus tikslus ir tenkina savo poreikius bei interesus.

3) *Organizacijos turi tikslingą struktūrą*. Organizacijos veiklos vykdomos pasitelkiant tikslingus funkcinius vienetus (padalinius), kurie tarpusavyje susiję tam tikra sistema (organizacine struktūra). Visos organizacijos turi valdymo struktūrą, kuri apibrėžia santykius tarp skirtingų veiklų ir narių, paskirsto padalinius ir vaidmenis, atsakomybes ir autoritetus, kad vykdytų skirtingas užduotis (Business Dictionary, 2013).

4) *Organizacijos yra susijusios su išorine aplinka*. Organizacijos nuolat sąveikauja su išorinėje aplinkoje esančiais individualiais, kitomis organizacijomis, kurie papildo organizaciją naujomis žiniomis arba kelia iššūkius organizacijai.

Anot Laszlo (2001), šiuolaikinė organizacija – tai adaptyvi kompleksinė sistema, kuri veikia kaip gyvas organizmas, natūraliai mokosi ir absorbuoja informaciją, reaguoja ir taip prisitaiko prie kintančios aplinkos bei pati daro įtaką pokyčiams, todėl yra evoliucinio pobūdžio. Apibendrinant galima teigti, kad *organizacija yra socialinė žmonių grupė, veikianti pagal tam tikrą tikslingą struktūrą, siekdama tai organizacijai būdingų tikslų. Todėl ir organizacinis mokymasis yra suprantamas kaip priemonė organizacijos tikslams pasiekti*.

Šiuolaikinėse organizacijose jau suvokiama, kad, norint pasiekti tikslų, nebepakanka tiesiog vykdyti organizacijos įprastinę veiklą. Jeigu ankstesniais laikais „žinių kūrimas tradiciškai buvo universitetų veikla, tai dabar tai tapo ir verslo veikla“ (Blewitt, 2010, p. 478). Tai reiškia, kad mokymasis organizacijose tampa įprasta veikla, skatinančia organizacijos veiklos tobulinimą. Marquardt (2011) nurodo, kad organizacinis mokymasis vyksta organizacijose įvairiomis formomis

integruotai į verslo veiklas, t. y. veikloje akcentuojant mokymosi procesą. Todėl mokomasi, kaip mokytis; mokymasis padeda atsakyti į keliamus klausimus; mokymasis vyksta visos organizacijos mastu, vystant reikalingus gebėjimus, žinias, požiūrius; mokymasis yra visų organizacijos narių pareiga. Anot Dell, Hubert (2011), „organizacijose susiduriama su problema, kad ne visada darbuotojai suvokia, kas yra žinių kūrimo procesas, kuris dažnai vyksta atliekant kasdienes su darbu susijusias veiklas“ (p. 65), t. y. neretai organizacijos, pačios to nesuvokdamos, nuolat mokosi.

Tiesa, kartais žmogiškųjų išteklių vadybos mokslininkų darbuose organizacinis mokymasis apibūdinamas pernelyg tradiciškai – daugiau turint mintyje mokymą nei mokymąsi – kaip įvairūs būdai, taikomi naujam arba jau dirbančiam darbuotojui įgyti įgūdžių, reikalingų konkrečiam darbui atlikti. Kai kurie mokslininkai (Dessler et al., 2001; Appleby, 2007) tokį mokymą/si apibūdina kaip būdą įgyti daugiau pagrindinių žinių apie naujas technologijas ir praplėsti akiratį, atnešantį abipusės naudos tiek darbuotojui, tiek ir darbdaviui. Ramanauskienės (2005, p. 84) nuomone, „organizacinis mokymasis susideda iš žinių ir įgūdžių atnaujinimo procesų“, t. y. organizacinis mokymasis gali būti suprantamas tik kaip organizacijos veiklai reikalingų žinių ir įgūdžių šaltinis. Tačiau toks požiūris gali būti kritikuojamas kaip per siauras. O organizacinis mokymasis yra nuolatinis procesas, susijęs su organizacijos misija ir veikla. Tai patvirtina Marquardt (2011), jis pabrėžia, kad organizacinis mokymasis yra platesnė sąvoka negu mokymai (angl. *training*) (1 lent.).

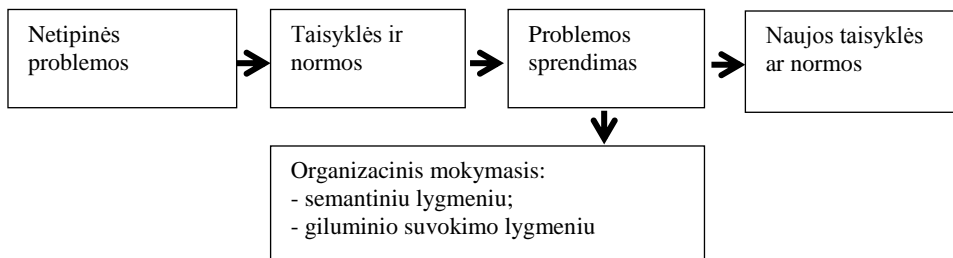
1 lentelė. Mokymų ir mokymosi skirtumai (Marquardt, 2011)

| Mokymai | Organizacinis mokymasis |
|--|---|
| Kyla ir vykdomi kitų, išorinių subjektų | Kyla iš paties besimokančiojo poreikių |
| Žinios sąlyginai fiksuotos | Akcentuoja nuolat kintančias žinias |
| Orientuoti į žinias, gebėjimus, įgūdžius ir veiklos pagerinimą | Orientuotas į vertybių, požiūrių ir inovacijų kūrimą ir rezultatus |
| Tinkami kertinėms kompetencijoms vystyti | Padeda organizacijoms ir individams mokytis, kaip mokytis ir kurti naujus problemų sprendimus |
| Akcentuoja patobulėjimą | Akcentuoja proveržį |
| Nebūtinai susiję su organizacijos misija ar strategija | Tiesiogiai siejamas su organizacijos vizija ir sėkmės siekiu |
| Struktūruota trumpalaikė mokymosi patirtis | Formalus, neformalus, ilgalaikis ir orientuotas į ateitį, besimokančiųjų inicijuotas |

Svarbūs organizacinio mokymosi bruožai – mokymasis yra integruotas į organizacijos veiklas, skatina nuolatinę kaitą, apima tiek formalias, tiek ir neformalias mokymosi veiklas. Remiantis Marquardt (2011) galima teigti, kad organizacinis mokymasis yra paties besimokančiojo inicijuotas, pirmiausia individualus procesas, kuris yra nuolatinis ir tęstinis, ne epizodinis, turintis ilgalaikį poveikį organizacijos veiklai. Paties besimokančiojo įsitraukimą pabrėžia Easterby-Smith, Lyles (2011), nurodydami, kad organizaciniam mokymuisi yra svarbus darbuotojų požiūris. Mokymasis yra ne tik tiesiog veikimas (pažintine prasme), mokymasis – tai buvimas organizacijoje (socialine prasme).

Nors yra daug organizacinio mokymosi sampratų, akcentuojančių skirtingus organizacinio mokymosi aspektus, šiam disertaciniam tyrimui tinkamiausia laikoma Dixon (2000, p. 6) pasiūlyta traktuotė, jis organizacinę mokymąsi apibrėžia kaip *sąmoningą mokymosi procesų naudojimą individualiu, grupiniu ir sistemos lygmenimis, siekiant nuolatos transformuoti organizaciją tokiu linkme, kuri padeda tenkinti susijusių veikėjų (angl. stakeholders) poreikius*. Plačiąja prasme tai galima suprasti kaip organizacijos „judėjimą“, keitimąsi, mokymąsi, siekiant išsikelti tikslų. Mokymasis nevyksta, kol organizacijos nariai iš gaunamos informacijos nesuformuoja savojo supratimo. Taip pat svarbu, kad mokymosi rezultatai būtų fiksuojami, t. y. iš daromų klaidų būtų pasimokoma ir patirtis būtų perduodama. Tai reiškia, kad organizacinio mokymosi esmė – išminktų žinių išreiškimas.

Naujai išmiktos pamokos tampa išreikšiamos pasitelkus taisykles ar normas, įvairiais procedūriniais dokumentais. Tai patvirtina Koskinen (2012), jis nurodo, kad mokslininkai organizacinę mokymąsi apibrėžia kaip procesą, kurio metu vystomos, kuriamos organizacijos taisyklės, normos, procedūros, rutinos, po to, kai išsprendžiamos organizacijoje kylančios problemos (ypač – netipinės), jos tampa mokymosi šaltiniu (4 pav.). Toks požiūris atrodo logiškas, nes kitais, rutininiais veiksmais, atvejais nesusidaro situacijos, reikalaujančios iš darbuotojų naujų žinių, todėl nesukeliamas poreikis mokytis. Esant netipinei situacijai, peržiūrimos esamos organizacijoje nusistovėjusios normos ir, sprendžiant problemą, jos modifikuojamos.



4 pav. Organizacinis mokymasis (Koskinen, 2012)

Galima sakyti, kad problemų sprendimo metu išmiktos pamokos tampa organizacijos veiklos tobulinimo pagrindu. Panašaus požiūrio laikosi ir Yeo (2007, p. 308), nurodydamas, kad *mokymasis dažniausiai vyksta per individualų ir kolektyvinį problemų nagrinėjimą, identifikavimą, mokymosi tikslų išsikėlimą*. Todėl galima teigti, kad problemų sprendimas yra ne tik vienas iš organizacinio mokymosi paskatų, bet ir paties organizacinio mokymosi proceso konceptas.

Sugretinus veiklos organizacijoje kontekstą su individualiu studentų mokymusi universitetuose, kyla klausimas: ar studentų individualiai sprendžiamos probleminės užduotys gali inspiruoti aukštesnio lygio mokymąsi, t. y. ar studentas gali modifikuoti iki šiol turėtas taisykles ir mąstymo konstruktus? Ar tokiam lygiui pasiekti vis dėlto reikalingas kolektyvinis mokymasis, kuris sistemiškai padeda pamatyti problemą?

Natūraliomis organizacijos veiklos sąlygomis socialinė sąveika ir jos nulemtas kolektyvinis mokymasis vyksta įvairiose organizacijos veiklose. Žinių vadybos

mokslininkai teigia, kad kolektyvinis mokymasis organizacijose vyksta vykdant įvairias organizacijos funkcijas: kuriant naujas paslaugas (Castaneda, Duarte, 2014), inovacijas (Chatenier et al, 2009), priimant sprendimus (Burkšienė, 2009). Swan ir kt. (2010) mano, kad kolektyvinis mokymasis organizacijoje vyksta padaliniuose ir komandose. Knapp (2010), žmogiškųjų išteklių tyrimų atstovas, kolektyvinį mokymąsi tapatina su grupės mokymusi organizacijose, kartais jį pavadindamas „komandos mokymusi“ (angl. *team learning*). Tačiau pats autorius pripažįsta, kad toks tapatinimas gali būti tik dėl gilesnio supratimo trūkumo. Knapp (2010), remdamasis Garavan ir McCarthy (2008), nurodo, kad kolektyvinis mokymasis dažnai tapatinamas su komandiniu mokymusi, nes, kaip ir komandinis mokymasis, remiasi socialine sąveika, pasireiškiant sinergijai bei įgyjant bendrą supratimą ir susiformuojant bendrą prasmę.

Žvelgiant į komandas organizacinio mokymosi aspektu, svarbu pabrėžti, kad komandos nariai privalo mokytis glaudžiai sąveikaudami, siekdami komandos (ir organizacijos) tikslų, sinergijos būdu pasiekdami bendro supratimo. Tiesa, šioje disertacijoje nesigilinama į komandinius procesus, o komandinio mokymosi sąvoka vartojama kaip grupinio mokymosi lygmens sampratos sinonimas.

Vienas iš aspektų, kodėl svarbus organizacinis mokymasis, yra tas, kad toks mokymasis daro įtaką ne tik lokaliems operaciniams darbo veiklos sprendimams. Burkšienė (2009) savo disertacijoje įrodė, kad organizacinis mokymasis gali būti priemonė visos organizacijos požiūriu į darnaus vystymosi problemas vystymui. Kaip teigia Pasteur, Pettit ir van Schagen (2006) bei Epstein (2008) (cituojama Burkšienė 2009, p. 77), „organizacinis mokymasis yra veiksmingas procesas, kurio metu mokomasi sisteminio požiūriu į globalų pasaulį bei sisteminio mąstymo, transformuojant organizacinį ir kolektyvinį supratimą“. Galima teigti, kad, šių autorių supratimu, organizacinis mokymasis yra veiksnys, padedantis organizacijoms keistis, keičiant visos organizacijos narių supratimą. Todėl galima teigti, kad organizacinis mokymasis gali paskatinti visos organizacijos žinojimo vystymąsi. Tačiau šis žinojimas turi daryti įtaką organizacijai. Argote (2012) nurodo, kad nors *mokymasis vyksta visais organizacijos lygmenimis (individualiu, kolektyviniu), tačiau tik tada, kai žinios įliejamos (angl. embedded) į organizacijos žinių saugyklą, vyksta organizacinis mokymasis*.

Kaip jau minėta, mokslininkai (Argyris, Putman ir McLain Smith, 1985; Senge, 1990; Senge ir kt., 1994; Nonaka ir Takeuchi, 1995; Longworth, 2003; Jucevičienė, 2007) išskiria du mokymosi lygmenis, kurie gali vykti organizacijoje: individualų ir kolektyvinį. Tačiau vis dėlto „individas yra esminis organizacinio mokymosi pamatas“ (Probst, Büchel, Romhardt, 2006, p. 15). Nonaka (1991) savo organizacinio mokymosi modelyje pabrėžia, kad mokymasis organizacijoje visada prasideda nuo individo ir baigiasi induvidu, net jeigu mokymasis vyksta socializacijos procese.

Beje, Ingram (2002) ir Argote (2012) akcentuoja dar vieną organizacinio mokymosi analizės lygmenį – tarporganizacinį mokymąsi. Tačiau šioje disertacijoje nebus gilinamasi į tarporganizacinio mokymosi aspektus.

Tiesa, bus gilinamasi į individo vietą organizacinio mokymosi procesuose. Kim (1998) būtent šią mintį akcentuoja, teigdamas, kad individo reikšmė

organizaciniam mokymuisi akivaizdi – organizacijos yra sudarytos iš individų. Beje, riba gali būti itin subtili, nes organizacijos gali mokytis, nepriklausomai nuo to, ar mokosi vienas kuris nors individas, tačiau visai be individų mokymasis neįmanomas. Johnson (2007) (cituojiama Mozuriūnienė, 2010, p. 13) tokį fenomeną aiškina tuo, kad organizacinis mokymasis turi ir slypinčio žinojimo, o slypintis žinojimas kuriamas individo „viduje“ (jo pašamonėje ar veiksmė), todėl žinių perdavimas ar perleidimas visuomet vyksta per individo dalyvavimą. Šis požiūris yra paremtas konstruktyvistinėmis nuostatomis. Todėl, net ir pripažįstant, kad individas yra organizacinio mokymosi pagrindas, reikia įvertinti individo mokymosi kontekstą organizacijoje.

Individo mokymasis individualiu lygmeniu, anot Jucevičienės (2007), Mozuriūnienės (2010), yra susijęs su jo asmeniškai atliekamu konkrečiu darbu organizacijoje, o kolektyviniu lygmeniu mokymasis vyksta, kai individai bendrai veikia padaliniuose, grupėse. Tokią nuostatą palaiko ir Johnson (2007), teiginys, kad žinios gali būti traktuojamos tik individo lygmeniu, nes jos reikalauja individo kaip pirminio nešėjo. Tačiau galima kalbėti apie žinias grupės lygmeniu, kurias sudaro kiekvieno „individo turimos žinios, reikalingos jo darbui grupėje, tarp kurių yra ir bendrų tai grupei žinių“ (Mazuriūnienė, 2010, p. 56).

Kolektyviniu lygmeniu mokosi individai, tačiau tai yra nebe individualus mokymasis, kuriam yra nuolatinė rizika nukrypti netinkama linkme. Kaip teigia Bandura (1977), žmogaus žinios, įgytos individualiai, visada yra subjektyvios, o, mokantis kolektyviniu lygmeniu (vieniems iš kitų ir drauge – „čia ir dabar“), žmogaus įgytos žinios tampa objektyvesnės. Tai reiškia, kad diskusijų, dialogų metu žmogus tikrinasi savo žinias, kalbėdamasis ir diskutuodamas su kitais organizacijos nariais. Idealiu atveju šių diskusijų metu kiekvienas narys išsako savo ir sužino kitų supratimą, naudodamasis mentaliniais modeliais. Mentaliniai modeliai yra priemonė išreikšti savo supratimą taip, kad jį suprastų kiti (Senge, 1990; Senge ir kt., 2012). Tai ypač efektyvu, kai vyksta mokymasis kolektyviniu lygmeniu. Anot Mozuriūnienės (2010, p. 54), nemažai autorių (Nelson, Winter, 1982; Civi, 2000) mano, kad „organizacinės žinios visada yra kolektyvinės žinios todėl, kad individo darbas visada yra kolektyvinis, nes jis yra sudedamoji organizacijos veiklos dalis. Kad ir koks individualus darbas būtų, jis vis tiek yra organizacijos bendros darbo sistemos ir proceso dalis, todėl laikomas kolektyviniu ir yra nusakomas tam tikrais ryšiais su kitais darbais“. Galima teigti, kad šie autoriai taip pabrėžia organizacijoje vykstančios nuolatinės individų sąveikos svarbą, t. y. socialinėje sąveikoje gimstančios žinios tampa kolektyvinės, nepriklausomai nuo to, kad jas „įsisavina“ individai. Individo supratimas – internalizuotas kolektyvinis supratimas. Tačiau reikia neužmiršti, kad jau šios disertacijos 1.1. poskyryje buvo įrodyta, kad, vykstant kolektyviniam mokymuisi (grupės ir visos organizacijos lygmenimis) kaip kolektyvinių žinių konstravimui, drauge vyksta ir individualus mokymasis, individams konstruojant savo individualias, netgi asmenines žinias.

Todėl teisūs yra mokslininkai (Senge, 1990; Laszlo, 2001; Easterby-Smith ir Lyles, 2003; Pasteur, Pettit ir van Schagen, 2006), kurie susieja skirtingus mokymosi lygius ir nagrinėja organizacinį mokymąsi sisteminiu požiūriu kaip individų mokymąsi individualiu, grupiniu ir visos organizacijos lygmenimis. Šioje

disertacijoje yra remiamasi Jucevičienės ir Mozuriūnienės (2011), vėliau Jucevičienės ir Burkšienės (2013) pateiktu organizacinio žinojimo, susiformuojančio organizacinio mokymosi metu, struktūros aiškinimu. Minėtos autorės, sujungdamos Nonaka ir Takeuchi (1995) SEKI modelio idėjas, leidžiančias išryškinti organizacinį žinojimą grupės ir visos organizacijos lygmenimis, bei Johnson's (2007) požiūrį, kad individai gali kurti individualias organizacijai reikšmingas žinias, pagrindžia, kad organizacinis žinojimas yra ne tik kolektyvinio, bet ir individualaus lygmens dimensija. Taigi, anot Burkšienės (2013), *organizacinį žinojimą struktūriniu požiūriu galima identifikuoti esant trijų lygmenų: a) individualaus žinojimo, reikalingo individualiai darbui atlikti organizacijoje; b) grupinio (padalinių, projektų grupių ir kt.); c) visos organizacijos (pvz., misijos, vizijos, tikslų ir pan. žinojimas).*

SEKI modelis šio disertacinio tyrimo kontekste itin svarbus, nes išryškina organizacinio mokymosi metu vykstančius individualaus ir kolektyvinio mokymosi procesus ir jų tarpusavio priklausomybę. Nors pirminė modelio idėja yra skirta pavaizduoti, kaip slypinčios žinios tampa išreikštos, tačiau organizacinio mokymosi proceso aspektu galima išvelgti pačios organizacinio mokymosi aplinkos sukūrimo kritinius aspektus. Kad vyktų organizacinis mokymas, reikalinga socialinė sąveika, jos metu skatinama refleksija (kuo aukštesnio lygmens, tuo geriau) ir galimybė išreikšti žinias, būtų pasiekiami bendro supratimo (bendrų susitarimų), suteikiant galimybę kiekvienam individui asmeniškai įsisavinti žinias (asimiliuoti arba akomoduoti, galbūt keičiant savo supratimą).

Vėlesniuose darbuose Nonaka kartu su Toyama ir Konno (1998) patobulino SEKI modelį, praplėsdami jį dviem papildomais organizaciniam mokymuisi būtiniais elementais: 1) žinių kapitalu ir 2) Ba (Ba – organizacinio mokymosi aplinka). Šie du elementai leidžia akcentuoti ne tik patį žinių kūrimo procesą, bet ir jo rezultatą – žinių kapitalą bei kontekstą, kuriame vyksta organizacinio mokymosi procesas, – Ba aplinkas. Taigi, anot Burkšienės (2012), išskiriamos šios pagrindinės organizacinio mokymosi struktūros charakteristikos:

- žinios kaip organizacinio mokymosi rezultatas ir organizacijos kapitalas;
- žinių kūrimo arba mokymosi procesas bei veikėjai – besimokantieji: individai ir jų grupės;
- mokymosi aplinka/os.

Žinių kapitalas

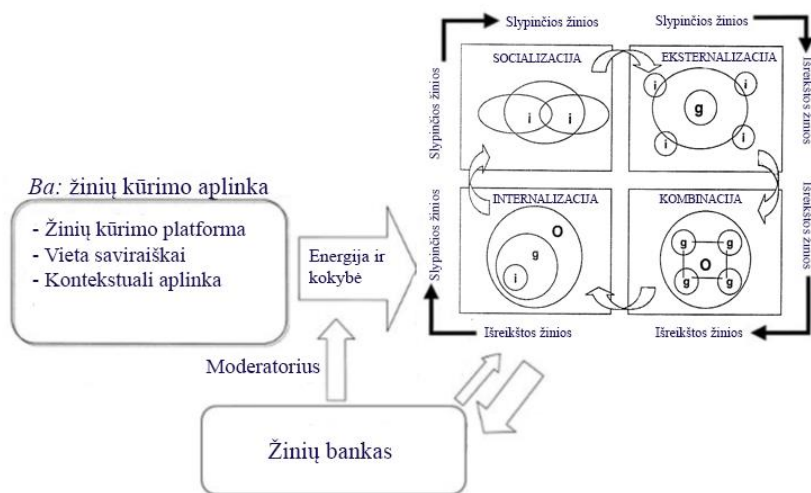
Anot Burkšienės (2012), patirties žinių kapitalą sudaro organizacijos narių žinios ir žinojimas. Tokių žinių pavyzdys gali būti individų gebėjimai ir „žinau kaip“ (angl. *know-how*), emocinės žinios ir kitos neapčiuopiamos žinios, leidžiančios organizacijos nariams veikti siekiant organizacijos tikslų. Anot Burkšienės (2012), žinių kapitalas sudaro pagrindą žinių kūrimo procesui. Šis kapitalas yra dinamiškas, todėl naujos žinios gali būti sėkmingai kuriamos naudojant jau esamą žinių kapitalą. Žinių kapitalas gali būti individų, grupių ar organizacijos žinios. Kaip jau diskutuota ankstesniame poskyryje, organizacijai svarbios ne tik žinios, bet ir jos narių žinojimas (t. y. ne tik išreikštos, bet ir slypinčios žinios) bei gebėjimas jas taikyti veikloje, t. y. kompetencija. Todėl šioje disertacijoje išeinama iš tradiciškai žinių vadyboje suvokiamos žinių kapitalo sampratos ribų, pabrėžiant,

kad žinių kapitalą organizacijoje gali sudaryti: individų žinios / kompetencija, grupių žinios / kompetencija, organizacijos žinios / kompetencija.

Žinių kūrimo procesas

Kaip teigia Jucevičienė, Burkšienė (2012), žinių kūrimas – socialinis procesas (McElroy, 2000; Casey, 2005), susijęs su naujų žinių įgijimu ir transformavimu, kuris negali būti valdomas, tik įgalintas (Yang, 2008). Visas žinias kuria individai, kurie į žinių kūrimo procesą įneša individualių detalių (Polanyi, 1962; Johnson, 2007). Anot Nonaka ir Takeuchi (1995), žinių kūrimas pateikiamas kaip ciklinis virsmas tarp slypinčių ir išreikštų žinių, apimantis keturis etapus: socializaciją, eksternalizaciją, kombinaciją ir internalizaciją (SEKI, angl. *SECI*).

Kaip jau minėta, organizacinis mokymasis gali vykti trimis lygmenimis: individo (I), grupės (G) ir visos organizacijos (O). Vera ir Crossan (2003) pristato daugialyę (angl. *multilevel*) teoriją apie mokymosi pasireiškimą I/G/O lygmenimis, teigdami, kad mokymasis vyksta įvairiais lygmenimis ir kad vienu lygmeniu vykstantis mokymasis daro įtaką mokymuisi kitais lygmenimis, žinioms sklindant iš vieno lygmens į kitą. Kaip žinios kuriamos šiais trimis lygmenimis, iliustruoja Nonaka, Reinmoeller (2000) papildytas SEKI modelis (5 pav.).



5 pav. Organizacinio mokymosi SEKI modelis (Nonaka, Reinmoeller, 2000)¹

Tiesa, šis modelis gali būti kritikuojamas, nes, kaip minėta anksčiau, kolektyvinis mokymasis negali vykti be individų mokymosi, t. y. net jeigu pasiekiamas kolektyvinis ar visos organizacijos lygmens rezultatas, tikėtina, kad papildomai susiformuos žinios / žinojimas ir individualiu lygmeniu. Taigi individualus mokymasis gali vykti visuose keturiuose SEKI etapuose:

- *Socializacijos etapas*, kurio metu organizacijos nariai perduoda (per bendrą veiklą, patirtį, bendravimą) dalį savo žinių ir slypinčio žinojimo, kuris virsta individų grupės kolektyvinėmis slypinčiomis žiniomis. Socializacijos metu individai

¹ I – individas, g – grupė, O – organizacija.

kuria žinias ir dalijasi patirtimi bei vysto bendrą supratimą. Dažnai tai vyksta per dialogą, stebėjimą, imitavimą ir praktiką, kai pasidalijama slypinčiomis žiniomis. Šio etapo metu sugeneruotos konceptualios nuostatos dažniausiai slypi elgsenoje, o kalboje – metaforose ar analogijose, kurios padeda „suprasti nesuprantamą per suprantamą ir susieja vaizdinį su loginiu modeliu“ (Nonaka ir Takeuchi, 1995, p. 67). Šiame etape vyksta individualus ir grupinis mokymasis.

- *Eksternalizacijos etapas* vyksta, kai organizacijos nariai perduoda savo slypinčias žinias, paversdami jas kolektyvinėmis išreikštomis žiniomis. Dirbant kartu grupėje ir naudojant savo žinojimą, slypinčias žinias ir jas išreiškiant (naujo žinojimo kūrimo metu – per refleksiją, metaforas, analogijas, vaizdinius), sukuriamas grupinės veiklos rezultatas – kolektyvinės išreikštos žinios (grupės / padalinio bendros idėjos, technologijos, procedūros, taisyklės ir t. t.). Taigi šiame etape išreikštos žinios yra verbalizuojamos, po to absorbuojamos ir internalizuojamos dalyvaujančių individų. Šiame etape vyksta individualus ir kolektyvinis mokymasis grupės lygmeniu.

- *Kombinacijos etapas* vyksta aukštesniu organizacijos lygmeniu (kaupiant, interpretuojant, sisteminant, skleidžiant ir restruktūrizuojant išreikštas žinias), kai kelių grupių (padalinių ir pan.) kolektyvinės išreikštos žinios derinamos su organizacinėmis, visai organizacijai priklausančiomis žiniomis. Taip formuojamos kolektyvinės išreikštos organizacijos lygmens žinios (sukurta technologija, taisyklės derinamos ir tampa organizacinėmis žiniomis), įtvirtintos veiklos aprašymuose, organizavimo principuose, strategijose, koncepcijose. Taip vyksta mokymasis organizacijos lygmeniu. Tiesa, itin mažose organizacijose (jeigu visą organizaciją sudaro, pvz., viena nedidelė grupė žmonių) eksternalizacijos ir kombinacijos etapai gali būti sujungti į vieną.

- *Internalizacijos etapas* vyksta, kai kolektyvinės išreikštos organizacijos lygmens žinios tolimesnėje veikloje paverčiamos grupiniu ir individualiu slypinčiu žinojimu (per mokymąsi veiklos metu), įsisavinant šias žinias grupinėje veikloje. Šios naujos žinios keičia organizacijos narių mąstymo modelius (Jucevičienė, Mozuriūnienė, 2009). Taigi žinios tarsi iš bendrai sukurto žinių „debesies“ pradeda leistis į kiekvienos grupės ir individo veiklą. Taip vyksta organizacijos, kolektyvo ir individo lygmens mokymasis.

Taip pat reikia pastebėti, kad organizacinis mokymasis yra ciklinio pobūdžio; aptartieji keturi etapai linkę kartotis (Nonaka, Takeuchi, 1995). Kaip jau minėta, mokymasis vyksta atitinkamame kontekste, t. y. aplinkoje. Todėl labai svarbu apibrėžti organizacinio mokymosi aplinkos (Ba) parametrus ir tikslus.

Organizacinio mokymosi aplinka

Organizacinio mokymosi aplinka (Ba) – tai aplinka, kurioje vyksta visi žinių kūrimo procesai. Ba gali būti fizinė, mentalinė, virtuali aplinka ar įvairios jų kombinacijos. Kitaip tariant, tai išteklių platforma, skirta organizacijos žinioms ir intelektualiniams gebėjimams koncentruoti, kad vyktų žinių kūrimo procesas. Ba dar apibūdinama kaip kontekstas, kuriame žiniomis dalijamasi, jos kuriamos ir panaudojamos (Nonaka, Toyama ir Byosiere, 2001).

Aiškindami žinių kūrimo ir konversijos procesą per SEKI modelį, Nonaka, Toyama ir Byosiere (2001) kiekvienam žinių konversijos etapui priskiria tam tikrą

Ba aplinką ir tvirtina, kad, suvokiant skirtumus tarp šių Ba bei kaip jos sąveikauja tarpusavyje, galima paskatinti sėkmingą žinių kūrimą. Autoriai skiria Ba į šiuos tipus: 1) pradžios (sukuriamoji) Ba, 2) dialogo Ba, 3) sisteminimo Ba, 4) panaudojimo Ba.

Pradžios (sukuriamoji) Ba yra erdvė, kurioje individai pasidalija emocijomis, jausmais ir mentaliniais modeliais. Šios Ba esmė yra tai, kad joje pasireiškia slypinčių žinių pasidalijimas socializacijos metu, individams tiesiogiai sąveikaujant.

Dialogo Ba yra terpė, kurioje individo mentaliniai modeliai ir įgūdžiai paverčiami bendromis formuluotėmis ir koncepcijomis. Šioje Ba eksternalizacijos metu vyksta slypinčių žinių konversija į išreikštas. Šis supratimas priartina prie refleksijos lygmens, reikalingo trikilpiam mokymuisi (klausinėjant – kodėl mes taip darome?), taigi sąmoningam klausinėjimui ir įtvirtintų vertybių bei paradigmų susiderinimui.

Sisteminimo Ba yra laikoma virtualiu pasauliu, o ne tam tikru laiku ir erdve. Šioje Ba, derinant įvairius išreikštų žinių elementus, kuriamos naujos sisteminės išreikštos žinios. Šis procesas efektyviai palaikomas bendradarbiavimo aplinkoje, panaudojant informacinių technologijų galimybes – interneto ar intraneto tinklus, grupines programas, dokumentus ir duomenų bazines. Šios technologijos leidžia išplėsti interakciją į „grupė – grupei/ grupėms“ lygmenį.

Panaudojimo Ba yra erdvė, kurioje vyksta išreikštų žinių pavertimas į slypinčias internalizacijos metu. Žinios komunikuojamos nuolatinio tobulėjimo ir mokymosi veikloje metu (angl. *on-the-job training*) ir aktyviai veikiant. Internalizacijos metu žinios stiprinamos, naudojant išreikštas tikro gyvenimo ar simuliacinio projekto žinias. Žinios sintetinės ir gausinamos per veiklą.

Kiekvienoje Ba sugeneruotos žinios tampa organizacijos žinių kapitalu, galimu panaudoti kuriant naujas žinias kitu lygmeniu.

Apibendrinus visa, kas pasakyta šiame poskyryje, galima teigti, kad organizacinis mokymasis gali vykti įvairiomis formomis ir keliais lygmenimis. Paprastai išskiriami trys mokymosi lygmenys:

Individualus mokymosi lygmuo (I) – vyksta individo žinių ir žinojimo pokytis, reikšmingas organizacijai, kurio rezultatas – individualios žinios (IŽ), padidėjusi individo kompetencija (IK).

Kolektyvinis mokymasis grupės lygmeniu (Kg) – akcentuojamas grupės žinių ir žinojimo pokytis, kurio rezultatas – grupės lygmens kolektyvinės žinios (KgŽ), padidėjusi kolektyvinė kompetencija (KgK). Tiesa, kaip šalutinis poveikis gali vykti ir individo asmeninis mokymasis.

Kolektyvinis mokymasis visos organizacijos lygmeniu (Ko) – akcentuojamas visos organizacijos žinių ir žinojimo pokytis, kurio rezultatas – visos organizacijos lygmens kolektyvinės žinios (KoŽ), padidėjusi kolektyvinė kompetencija (KoK).

Taigi **organizacinis mokymasis** – tai organizacijos mokymasis individualiu, grupių / padalinių ir visos organizacijos, kaip sistemos, lygmenimis, kuriant organizacines žinias, kurios užtikrintų organizacijos tikslų siekį.

Išsamiau šie lygmenys bus pristatomi 1.6. poskyryje, modeliuojant studentų individualų ir kolektyvinių mokymąsi universitete. Tačiau šiam tikslui pasiekti reikia apžvelgti organizacinio mokymosi universiteto aplinkose aspektus.

1.3. Edukacinės ir mokymosi aplinkos ir jų santykis su universiteto curriculum

Edukologijos mokslas tiria, kaip individų sąveikos metu sukurtomis kolektyvinėmis žiniomis pasipildo individo žinios. Anot Eriksson, Bostedt (2013), kolektyvinis mokymasis apima platų mokymosi būdų ir veikėjų spektrą. Kaip jau minėta ankstesniuose poskyriuose, kolektyvinis mokymasis gali vykti individams sąveikaujant – grupių / komandų, organizacijos lygmenimis. Universitetai turi suteikti tokias studentų mokymosi patirtis, kurios leistų jiems mokėti kurti kolektyvines žinias sąveikaujant su kitais. Taigi universitete studijų organizavimo tikslu tampa ne informacijos perteikimas, bet veiksmingų aplinkų kūrimas.

Edukacinės ir mokymosi aplinkos

Itin svarbia universiteto funkcija tampa studento įtraukimas į aktyvias studijų veiklas, teigiamo požiūrio į mokymą ir mokymąsi skatinimas, įgalinančių edukacinių aplinkų kūrimas. Ypač veiksmingomis priemonėmis, anot Salmon (2000), laikomos *edukacinės aplinkos, skatinančios mokymąsi bendradarbiaujant ir įgalinančios studentus mokytis daug giliau, spręsti problemas, vystyti socialinius gebėjimus, kurių prireiks gyvenime*.

Chen (2010) nurodo, kad, kurdami edukacines aplinkas, universitetai turi suteikti studentams kuo realistiškesnes mokymosi patirtis, kurios akcentuotų iššūkius ir galimybes, kylančias XXI a. aplinkoje. Siekiant nustatyti, kokie universitete kuriamų edukacinių aplinkų veiksniai įgalina studentų individualų ir kolektyvinių mokymąsi, pirmiausia reikia apžvelgti patį studentų veikimo universiteto edukacinėse aplinkose procesą, akcentuojant studentų mokymosi aplinkų susiformavimo iš universiteto studijų programoje kuriamų edukacinių aplinkų veiksnius.

Mokslinėje literatūroje bet kokia besimokantįji supanti aplinka, daranti įtaką jo mokymuisi, įvardinama kaip mokymosi aplinka. Anot Karenauskaitės (2006, p. 36), „mokymosi aplinkų kūrimas universitetuose susilaukė išskirtinio mokslininkų dėmesio, nes čia ugdomi būsimieji įvairių sričių aukščiausios kvalifikacijos / kompetencijos specialistai“. Kaip teigia Stanikūnienė (2007), mokslinėje literatūroje mokymosi aplinkų identifikavimo ir efektyvaus panaudojimo aspektais atlikta daug studijų (Kaminskienė, 2002; Lipinskienė, 2002; Skelton, 2002; De Corte, 2003; Vermunt, 2003; Cesevičiūtė, 2004; Jucevičienė, Karenauskaitė, 2004; Tautkevičienė, 2004; Jucevičienė et al., 2010; Jonassen, Land, 2012; ir kt.). Pastarosios aplinkos dažniausiai analizuojamos turint tikslą pagerinti ir palengvinti besimokančiojo, konkrečiau – aukštosios mokyklos studento, mokymo ir mokymosi procesus.

Tačiau, anot Cesevičiūtės (2003), mokymo ir mokymosi konteksto samprata šiuolaikiniuose užsienio ir Lietuvos edukologų darbuose konkretinama skirtingomis mokymosi ir edukacinės aplinkų sampratomis. Pirmoji ši skirtumą pastebėjo P. Jucevičienė (viešas verbalinis pranešimas, 1999), vėliau šią mokslinę mintį

plėtojo jos vadovaujama Kauno technologijos universiteto edukologų mokslinė grupė (Lipinskienė, Jucevičienė, 2001; Kaminskienė, 2002; Lipinskienė, 2002; Cesevičiūtė, 2003; Jucevičienė, Tautkevičienė, 2003; Tautkevičienė, 2004; Karenauskaitė, 2006; Stanikūnienė, 2007; Vizgirdaitė, 2012 ir kt.), kurios darbai šia tema yra svarbūs keliais aspektais: pirmiausia, kaip jau minėta, buvo išryškintas mokymosi ir edukacinės aplinkų sampratų santykis, atskleidžiant jų skirtumus; atlikti įvairių studijų programų suformuotų edukacinių aplinkų tyrimai, nustatant jų veiksmingumą ir jų lemiančius šių aplinkų veiksnius; sukurta edukacinių ir mokymosi aplinkų koncepcija.

Jucevičienė (2007) aptiko, kad *mokymosi aplinkos* sąvoka, plačiai aptariama informatikų darbuose, iš tikrųjų ne iki galo aprėpia visus mokymosi niuansus. Pirmiausia – nesigilina į įvairių informacinių aplinkų, supančių žmogų, edukacinį pajėgumą, taip pat nepaaiškina mechanizmų, kaip šios aplinkos tampa individo mokymąsi tiesiogiai veikiančia aplinka. Iš tikrųjų informatikos mokslas į tai ir neturėtų gilintis, nes tai – edukologijos uždavinys.

Šiuo metu šiuos klausimus sprendžianti koncepcija (Jucevičienė, 2013) akcentuoja trijų tipų aplinkas: a) potenciali mokymosi aplinka; b) edukacinė aplinka; c) asmeninė mokymosi aplinka. Formuluodama potencialios mokymosi aplinkos ir asmeninės mokymosi aplinkos sampratą ir santykį tarp jų, Jucevičienė (2007) rėmėsi Biggs (1999), teigiančiu, kad mokymasis vyksta ne tuomet, kai studentas gauna informacijos „porciją“, bet tuomet, kai jis, sąveikaudamas su ja supančia aplinka, keičia savo supratimą ir šią supančią aplinką ima matyti kitokiu būdu. Jucevičienei kuriant edukacinių ir mokymosi aplinkų koncepciją taip pat pasitarnavo MacGilchrist, Myers, Reed (2004), savo darbe teigę, kad mokymasis yra nuolatinis savo aplinkos tyrinėjimas ir veiklos refleksija.

Todėl Jucevičienė (2007) pirmiausia akcentavo *potencialias mokymosi aplinkas* – įvairių lygių, apimčių, tipų informacines erdves, supančias individą arba jo sudaromas asmeninėje veikloje, arba bendradarbiaujant su kitais žmonėmis. Tarp potencialių mokymosi aplinkų autorė išskyrė *edukacines aplinkas*.

Anot Jucevičienės ir kt. (2010), bendrąja prasme **edukacinė aplinka** – tai *dinamiška informacinė mokymosi veiklos erdvė, sukurta ir veikiama edukatoriaus bei nulemta ugdymo tikslo, ją atitinkančio turinio ir jo įsisavinimą paremiančių ugdymo formų, metodų bei priemonių, taip pat kitų toje aplinkoje esančių daiktų ir subjektų, turinčių kokią nors įtaką edukacinei informacijai ir / ar jos sklidimui iki besimokančiojo* (p. 99).

Teikdama didelę reikšmę edukacinėms aplinkoms, pripažindama jų specifiškumą ir tikėdamasi, kad jos sulauks didelio tyrinėtojų dėmesio, Jucevičienė (2007) pasiūlė edukacines aplinkas išskirti atskirai nuo potencialių mokymosi aplinkų (pastarosiomis laikant visas likusias informacines erdves, bet ne specialiai sukurtas ugdymo tikslais). Pripažįstant šio atskyrimo racionalumą, šiame disertaciniame darbe taip pat bus laikomasi tokio atskyrimo.

Karenauskaitė (2006), remdamasi Lipinskiene (2002), pastebėjo, kad, „vartojant mokymosi aplinkos sampratą, reikia aiškiai apibrėžti, jog edukacinė aplinka siejama su mokymu ir mokymusi, o mokymosi aplinka – tik su mokymusi“ (p. 37). Anot Tautkevičienės (2003), *mokymosi aplinka* plačiau prasme yra

suvokiama kaip erdvė, „kurioje besimokantysis, dirbdamas su informacijos šaltiniais bei didesnę patirtį turinčiais individualais, konstruktyvios, valingos, sąmoningos veiklos būdu, grindžiamos tikslingumu ir refleksija, įgyja žinias, gebėjimus ir vertybes“. Tiesa, čia kalbama jau ne apie potencialią mokymosi aplinką, bet apie *asmeninę mokymosi aplinką*, kurią besimokantysis pats susikonstruoja, jos veiksnius atpažinęs jį supančiose edukacinėse ir potencialiose mokymosi aplinkose (Jucevičienė, 2007).

Lipinskienė (2001), Cesevičiūtė (2003), Tautkevičienė (2004) nurodo, kad edukacinės aplinkos galimybės yra atrankinio pobūdžio, t. y. besimokantysis iš jį supančios edukacinės ar potencialios mokymosi aplinkos atsirenka tik sau asmeniškai priimtina aplinką. Todėl, anot Jucevičienės ir kt. (2010), „mokymosi, tobulėjimo procesų prasme individo žinoma ir priimtina mokymosi aplinką tikslumo dėlei reikėtų vadinti asmenine mokymosi aplinka. Asmeninė mokymosi aplinka – tai kiekvieno žmogaus individualiai pagal jo mokymosi tikslus, gebėjimus ir patirtį identifikuojama aplinka“ (p. 70).

Atrankinis mokymosi aplinkų pobūdis leidžia daryti prielaidą, kad, nepaisant to, kokią edukacinę aplinką kuria dėstytojai, kiekvienas studentas ją gali skirtingai priimti / nepriimti kaip savo asmeninę mokymosi aplinką. Tautkevičienė (2004) teigia, kad studentai formuoja asmenines aplinkas pagal turimą patirtį, kompetenciją, vertybines nuostatas, motyvaciją ir išsivystymo lygį. Priklausomai nuo to, kaip konkretus mokinys / studentas identifikuoja jam sukurtą edukacinę aplinką, jo mokymosi aplinka gali iš dalies sutapti, visiškai nesutapti arba visikai atitikti edukacinę aplinką. Jucevičienė (2003) išskiria tris edukacinės ir mokymosi aplinkos santykio variacijas: a) edukacinė aplinka ir mokymosi aplinka iš dalies sutampa; sutapimo laipsnis gali būti įvairus; b) mokymosi aplinka visai nesutampa su edukacine aplinka; šiuo atveju besimokančiajam edukacinė aplinka nedaro jokio poveikio; c) edukacinė aplinka ir mokymosi aplinka sutampa; šitai pedagogas pasiekia maksimalų efektyvumą.

Disertacijos autorės manymu, studento asmeninės mokymosi aplinkos ir edukacinės aplinkos sutapimo, nesutapimo ar persidengimo atvejus galima aiškinti pasitelkiant du požiūrius. *Pirma*, kaip jau minėta, studentas identifikuoja savo asmenines mokymosi aplinkas edukacinėje aplinkoje pagal savo galimybes. Šias galimybes nulemia turima patirtis, kompetencija, vertybinės nuostatos, motyvacija ir išsivystymo lygis. *Antra*, galimybė interpretuoti studento asmeninės mokymosi aplinkos ir edukacinės aplinkos sutapimo, nesutapimo ar persidengimo atvejus yra edukacinės paradigmos, kurioje veikiama, kontekstas.

Siekiant, kad studento asmeninė mokymosi aplinka apimtų kuo daugiau kuriamos edukacinės aplinkos, reikia sudaryti sąlygas, kad kuriama edukacinė aplinka būtų kuo artimesnė studento gebėjimams ir tikslams. Todėl labai svarbiu edukacinės aplinkos kūrimo aspektu tampa studento aprūpinimas visais reikalingais ištekliais bei studento įgalinimas. Jucevičienė ir kt. (2010) teigia, kad įgalinimas studijuoti gali būti suprantamas kaip edukacinė vertė, t. y. kaip parama aktualiai mokymosi kompetencijai įgyti kuriant turtingas edukacines aplinkas. Vadinas, įgalindama studentą studijuoti, aukštoji mokykla siekia tobulinti studento veiklą, jam suteikdama reikalingą paramą. Lipinskienė (2002) savo disertacijoje pateikia

edukacinės mokymąsi įgalinančios studijuoti aplinkos sampratą: „Edukacinė studentą įgalinanti studijuoti aplinka (ESIST) – tai tokia edukacinė aplinka, kuri lemia kiekvieno studento sėkmingas studijas, suteikdama jam mokymosi galios, ir apima kompetencines, psichologines, studijų ir organizacines-materialiąsias sąlygas“ (p. 32). Taigi pirmiausia turi būti įgyvendinamos pradinės sąlygos, kurias įvykdžius būtų galima kurti studentų individualų ir kolektyvinių mokymąsi įgalinančias universiteto edukacines aplinkas. Kitame poskyryje (1.4) bus pristatomos sąlygos, kurias įgyvendinus galima kurti organizacinio mokymosi edukacines aplinkas.

Šioms sąlygoms didelę įtaką turi universitete pripažįstama *curriculum* koncepcija. Todėl pirmiausia reikia tai aptarti.

Kokią *curriculum* koncepciją tikslinga pasirinkti?

Siekiant analizuoti studentų individualų ir kolektyvinių mokymąsi universiteto edukacinėse aplinkose, tikslinga apibrėžti pagrindines sąlygas, kurios įgalina studentų individualaus ir kolektyvinio mokymosi raišką universiteto *curriculum*. Tačiau ne bet kokia *curriculum* koncepcija yra tinkama. Todėl trumpai apžvelgsime, kas yra universiteto *curriculum*, ypatingą reikšmę skirdami edukacinėms aplinkoms, kurios įgalintų studentų organizacinį mokymąsi.

Siekiant atsakyti į klausimą, kaip turėtų būti formuojamas universiteto *curriculum*, visų pirma reikia įvertinti *curriculum* sampratos įvairovę. Dėl to, kas turėtų būti vadinama *curriculum*, nesutaria nei teoretikai, nei praktikai. Aukštojo mokslo *curriculum* tema pastaruoju metu kelia nemažai iššūkių edukologijos mokslo atstovams. Anot Barnett ir Coate (2005), aukštajame moksle *curriculum* samprata „pasimetė“ dėl nuolatinių aukštojo mokslo reformų ir neapibrėžtos studentų veiklos. Anot autorių, *curriculum* turėtų būti vienas iš pagrindinių terminų aukštojo mokslo kalboje, tačiau kyla nesusipratimų vartojant ir klasifikuojant *curriculum* sampratas. *Curriculum* terminijos painiavą pastebėjo Portelli (cituojuama Marsh, Willis, 1995), jis, skaitydamas profesinę literatūrą, aptiko per 120 skirtingų *curriculum* apibrėžimų. Dėl didelės literatūros *curriculum* tema apimties, anot Akker ir kt. (2003), *curriculum* sampratos suvokimas yra painus ir sukelia sumaištį mokslo pasaulyje. Tokių problemų kyla, nes nėra vieningai visiems priimtinos *curriculum* klasifikacijos, taip pat kyla painiava vartojant skirtingus terminus. Tačiau, anot Hunkins, Ornstein, (2012), mokslinėje literatūroje galima išskirti kelis *curriculum* apibrėžimų pogrupius, paremtus skirtingais požiūriais:

(1) *Planas edukaciniams tikslams pasiekti*. Šiuo požiūriu *curriculum* yra linijinis procesas, sudarytas iš kelių etapų: ugdymo tikslų išskėlimo, ugdymo rezultatų numatymo, ugdymo proceso organizavimo ir pasiektų ugdymo rezultatų vertinimo (Marsh, Willis, 1995).

(2) *Mokymosi patirtis*. Remiantis šiuo požiūriu, *curriculum* esmė yra besimokančiojo patiriamos patirtys ugdymo procese. Šio požiūrio ištakos siekia Dewey patirtinio mokymosi koncepciją (Sawyer, 2004; Hunkins and Ornstein, 2012). Anot Hunkins, Ornstein (2012), visos numatytos ugdymo veiklos – mokykloje ir už jos ribų – yra *curriculum* elementai.

(3) *Mokslo disciplina*. Šiuo požiūriu *curriculum* yra savarankiška mokslo disciplina, turinti savus pagrindus, žinias, tyrimo principus bei specialistus (Hunkins, Ornstein, 2012).

(4) *Mokymosi turinys*. Remiantis šiuo požiūriu, *curriculum* yra dalykas arba turinys, kuriame žinios organizuotos ir išgrynintos. Nors šis požiūris yra vyraujantis, jis taip pat yra ir kritikuojamas, nes nenurodo edukacinių *curriculum* tikslų. Anot kritikų, visų pirma *curriculum* turėtų nurodyti, ko siekiama ugdant, ir tik tada formuojamas ugdymo turinys.

Šiame darbe laikomasi antrojo požiūrio, akcentuojant, kad *universiteto curriculum pirmiausia yra besimokančiojo mokymosi patirtys, kurias studentai patiria mokydamiesi universitete ir už jo ribų*.

Kaip teigia mokymosi visą gyvenimą koncepcija (Longworth, 2003), mokymasis vyksta „visur ir visada“, ne tik edukacijos įstaigose. Mokymosi patirties aspektas aktualus ir kolektyvinio mokymosi kontekste, nes kolektyviai kuriamų žinių, kaip rezultato, negalima apibrėžti iš anksto, jis yra unikalus. Lygiai kaip unikaliu mokymosi turiniu tampa besimokančiųjų tarpusavio sąveika, kurios metu besimokydami vieni iš kitų studentai perima patirtis, kurias įgijo kitose aplinkose bei veiklose. Tokiu atveju tenka atmesti tradicinį *curriculum* kaip ugdymo plano supratimą, nes jis yra kiek per siauras ir neapima visų procesų ir patirčių, kurios kuriamos taikant studentų sąveika grįstus metodus. Šio darbo kontekste aktualūs keli požiūriai į *curriculum*, kurie leistų atskleisti studentų organizacinio mokymosi galimybes studijų aplinkoje.

Gosper, Ifenthaler (2013), remdamiesi Print (1994), nurodo, kad *curriculum* reikėtų interpretuoti labiau instrumentiškai, pabrėžiant tris perspektyvas:

- *curriculum kaip patirtis*, apibrėžta suplanuota ir iš anksto numatyta mokymosi patirčių seka;

- *curriculum kaip ketinimas*, charakterizuojamas iš anksto nustatytais mokymosi tikslais, uždaviniais ir siekiniais, nusakančiais, ką studentai turėtų išmokti;

- *curriculum kaip procesas*, akcentuojantis asmeninį augimą ir saviaktualizaciją per patirtines veiklas.

Pirmoji *curriculum* perspektyva leidžia manyti, kad *curriculum* yra dinamiškas procesas, nuolat kintantis studijų procese, kur vienas procesas daro įtaką kitam ir taip sukuriama patirtį teikiančių aplinkų seka. Tokį požiūrį pagrindžia ir didaktikos principas, skatinantis eiti nuo nežinomo prie žinomo. Tokiu atveju keičiasi ir mokymosi patirtis iš nežinojimo į sprendimo vykdymą, panašiai kaip ir problemos sprendimo procese. Antroji *curriculum* perspektyva – klasikinė, kelianti tikslus visam ugdymo procesui. Nors šiuolaikinė *curriculum* skirta literatūra pabrėžia laisvą požiūrį, vis dėlto tam tikri rėmai ar bent jau tikslai, kurių siekiama, yra reikalingi. Trečioji *curriculum* perspektyva šio darbo kontekste gali būti kritikuojama. Kaip ir klasikinės ugdymo teorijos, taip ir ši edukologijos teorija akcentuoja tik individualų asmens tobulėjimą ir jo žinių augimą, visiškai neskiriant dėmesio grupės ar kolektyvinių žinių augimui. Tačiau patirtinės veiklos aktualios tuo, kad jų metu gimsta naujos žinios – tiek individualios, tiek ir kolektyvinės, kurių oficialiai apibrėžtame *curriculum* ne visada galima numatyti. Todėl šiame darbe aktuali Petracchi ir Zastrow (2010) *curriculum* samprata. Autoriai nurodo, kad visas universiteto *curriculum* gali būti sudarytas iš keturių dedamųjų:

- a) programos misijos ir tikslų (įskaitant programos tikslą, siekiamybes, kontekstą ir profesines vertybes);
- b) išreikšto (oficialaus) *curriculum*;
- c) paslėpto (neoficialaus, atsirandančio) *curriculum*;
- d) vertinimo.

Šie autoriai itin akcentuoja per sąveiką atsirandančio oficialiai nenumatyto *curriculum* reikšmę. Todėl svarbu pabrėžti, kad dauguma mokslininkų (Marsh, Willis, 1995; Akker et al., 2003; Sawyer, 2004; Kentli, 2009; Petracchi, Zastrow, 2010; Hunkins, Ornstein, 2012) vieningai sutaria, jog aukštajame moksle egzistuoja ne tik oficialiai planuojamas ir išreiškiamas *curriculum* (programos, kursų aprašai, paskaitų planai), bet ir neplanuotas, ugdymo procese atsirandantis paslėptas *curriculum*. Taigi oficialus *curriculum* numato kuriamų edukacinių aplinkų sekos tikslą, uždavinius, metodus, mokymosi rezultatus ir kitus parametrus.

Tačiau edukacinės aplinkos (ir jų seka kaip ugdymo procesas) gali būti tik iš dalies planuojamos / numatomos. Iš tikrųjų jos yra tokios dinamiškos, kad sunku nuspėti, kokį realų pavidalą jos įgis kiekvienu konkrečiu momentu. Todėl edukacinių aplinkų koncepcija puikiai koreliuoja su Petracchi, Zastrow (2010) ir kitų mokslininkų (Kentli, 2009; Shepard ir Mostrom, 2012) pateikiamu *curriculum* prasmės aiškinimu.

Anot Petracchi, Zastrow (2010), išreikštas (oficialus) *curriculum* apima studijų programos kursų ar modulių aprašymus, instrukcijas, kurie tikslingai parengiami planuojant ugdymo procesą. O paslėptas *curriculum* reiškiasi realiose mokymosi aplinkose, šalia aplinkų, kuriose vykdomas oficialus *curriculum*. Kentli (2009) nurodo, kad *curriculum* dažniausiai suvokiamas kaip išreikštas, sąmoningas ir oficialiai planuojamas kursas, turintis savo tikslus. Tačiau „šalia“ didaktinio *curriculum* studentai patiria ir „nerašytą *curriculum*“, kuris yra neformalus ir iš anksto neplanuotas. Kentli (ibid) tokį *curriculum* įvardina kaip „paslėptą“, kuris sudarytas iš vertybių, studentų sąveikos, socializacijos procesų. Shepard ir Mostrom (2012) nurodo, kad kiekvienas išreikšto *curriculum* aspektas kartu turi ir paslėptą žinutę.

Kentli (2009), apibendrindama įvairias paslėpto *curriculum* teorijas, nurodo, kad paslėptas *curriculum* atsiranda besimokantiešiems sąveikaujant su aplinka. Paslėptas *curriculum* gali būti identifikuotas vertinant aplinkas, kuriose vyksta ugdymo procesas, ir nenumatytas, netikėtas sąveikas tarp pedagogų ir studentų bei studentų tarpusavyje.

Šio disertacinio tyrimo kontekste reikia akcentuoti ne tik oficialų, bet ir „paslėptą“ curriculum; šie abu tipai turi būti pripažįstami šiuolaikinių universitetinių studijų programų kūrėjų ir jų įgyvendintojų.

Dar daugiau – reikia atsakyti į klausimą, koks yra santykis tarp šių dviejų tipų *curriculum*, kaip vieningos visumos, ir universiteto studijų programoje kuriamų edukacinių aplinkų.

Siejant tokią *curriculum* traktuotę su edukacinių ir mokymosi aplinkų koncepcija, reikia pastebėti, kad „paslėptas“ *curriculum* susidaro ne tik dėl pačių edukacinių aplinkų dinamiškumo ir nenuspėjamumo, bet dar ir todėl, kad kiekvienu

momentu iš egzistuojančios edukacinės aplinkos konkretus studentas formuojasi savąją asmeninio mokymosi aplinką.

Taigi duotu momentu realiai egzistuojančios edukacinės aplinkos apima tiek edukacinių aplinkų planuotus elementus (oficialus curriculum), tiek ir paslėptą curriculum: besimokančiųjų tarpusavio bei pedagogo ir besimokančiųjų neplanuotoje sąveikoje atsirandančias žinias (sociokonstruktyvistinis požiūris), patirtis, taip pat neplanuotus žinių konstravimą nulemiančius informacijos šaltinius, sklindančius iš potencialių mokymosi aplinkų. Iš tokių edukacinių ir potencialių mokymosi aplinkų studentai susiformuoja asmenines mokymosi aplinkas, kurios kiekvienam studentui yra savitos ir dar mažiau nuspėjamos.

1.4. Sąlygos, reikalingos studentų organizaciniam mokymuisi įgalinti universitete

Šiame poskyryje bus išryškintos svarbiausios sąlygos, kurias turi užtikrinti universitetas savo curriculum, kad būtų įmanoma sukurti tokias edukacines aplinkas, kurios įgalintų studentų organizacinį mokymąsi.

Patogumo dėlei jas skirstysime į išorines ir vidines sąlygas. Išorinėmis sąlygomis laikoma tai, kas iš esmės reikalinga tam, kad universiteto curriculum būtų taip sukonstruotas, jog būtų palankus sudaryti studentų organizacinio mokymosi edukacines aplinkas. Vidinėmis sąlygomis laikomos dėstytojų ir studentų galimybės, kad būtų sėkmingai vykdomas organizacinis mokymasis.

Išorinės sąlygos

Anot Jucevičienės, Valinevičienės (2014), vertinant šalies politikos kontekstą, reikia atkreipti dėmesį į šalies aukštojo mokslo teisinį reguliavimą, t. y. įvertinti, kiek teisinės galios ir laisvės turi universitetas ar studijų programos kūrėjai kuriant studijų programas, leidžiančias vystyti įvairias kompetencijas, ne tik perteikiant dalykinį turinį. Organizacinio mokymosi įgyvendinimas studijų procese reikalauja pakankamos tolerancijos paslėptam curriculum įteisinti, pirmiausia – curriculum apibrėžti tik ugdymo siekinius, bet ne reglamentuoti konkrečius metodus ir būdus šiems siekiniams pasiekti. Taip pat, anot Jucevičienės, Valinevičienės (2014), svarbus veiksnys gali būti šalies bendra organizacijos kultūra.

Kitas svarbus veiksnys, kurį reikia įvertinti prieš kuriant studentų individualų ir kolektyvinį mokymąsi įgalinančias edukacines aplinkas, anot Jucevičienės, Valinevičienės (2014), yra paties universiteto politika ir filosofinė nuostata, nulemianti, kokia edukacinė paradigma yra pasirenkama studijų programai įgyvendinti.

Antrepreneriškame universitete, akcentuojančiame atviras ir į studentą orientuotas edukacines aplinkas, tikėtina, studentai turės daugiau individualaus ir kolektyvinio mokymosi raiškos galimybių. Anot Jucevičienės, Tautkevičienės (2003), „universitete, kuris vadovaujasi mokymosi paradigma, pabrėžiamas lanksčių, į besimokančiųjų orientuotų mokymosi aplinkų kūrimas“ (p. 103). Pasak Jucevičienės (2007), mokymasis vyksta įvairiose edukacinę vertę turinčiose žmonių gyvenimo ir veiklos erdvėse, kurios skatina individo asmeninį tobulėjimą, vykdomą per mokymosi pastangas.

Šio disertacinio tyrimo kontekste svarbu pabrėžti, kad organizacinio mokymosi *curriculum* siekinys – parengti būsimojus profesionalus kolektyvinei veiklai būsimoje darbo vietoje šiuolaikinėse organizacijose. Gedvilienė, Krunkaitytė, Rafael (2012) ir Žydzūnaitė, Crisafulli (2012) akcentuoja, kad būtent gebėjimas mokytis kolektyviai yra būtinas sėkmingos karjeros ir profesinių žinių formavimo(si) pagrindas. Todėl šioje disertacijoje laikomasi nuostatos, kad organizacinio mokymosi kompetencija yra viena iš kertinių būsimojams profesionalams, kurie, baigę studijas, dirbs vienokiame ar kitokiame organizacijoje.

Labai svarbu, kad universiteto studijų programa būtų sukonstruota laikantis šiuolaikinės edukacinės paradigmos principų. Kaip apibrėžiama šiuolaikinė edukacinė paradigma? Ką ji akcentuoja?

Kaip teigia Jucevičienė ir kt. (2010), „edukacinė paradigma parodo galių pasiskirstymą tarp dviejų pagrindinių universiteto grupių – dėstytojų ir studentų.“ (p. 40). Anot Jucevičienės (2002), Čiužo (2006), praeityje vyravusios *tradicinės (mokymo) paradigmos* dėmesio centre buvo dėstytojas su savo žiniomis ir patirtimi ir vyravo vienkryptis informacijos perdavimas. Todėl dėstytojo parengta edukacinė aplinka turėjo tapti vieninteliu studento asmeninės mokymosi aplinkos šaltiniu (*tu mokaisi tik tiek, kiek aš mokau...*). Anot Jucevičienės ir Valuckienės (2008), pagrindiniai mokymo paradigma grįsto proceso kriterijai yra orientuoti į mokymo tikslo nekintamumą, perteikiamų numatytų dalykinių žinių kiekį, poveikio besimokančiajam kryptingumą, iš anksto apibrėžtų mokymo rezultatų numatymą ir jų realizavimą. Organizacinio mokymosi aspektu svarbu paminėti, kad šioje paradigmoje studento tarpusavio sąveika yra minimali, todėl negali būti kalbos apie sąveikaujant kuriamas kolektyvines žinias.

O *mokymosi paradigma* (neretai vadinama *šiuolaikine edukacine paradigma* (angl. *modern*)) grįstame studijų procese studentas ir dėstytojas gali interaktyviai sąveikauti tarpusavyje arba kreiptis tiesiogiai į išorines žinių duomenų bazes ir ekspertus. Visapusiška interaktyvi sąveika apima visus mokymo / mokymosi dalyvius: kiekvienas studentas interaktyviai sąveikauja su dėstytoju, su kitais studentais ir su duomenų bazėmis bei ekspertinėmis sistemomis, jam nebereikia pirmiausia išklausti dėstytojo instrukcijų ir nurodymų. Tokiu atveju, esant poreikiui, studento asmeninė mokymosi aplinka gali „išsiplėsti“ už edukacinės aplinkos ribų. Kaip teigia Gudaitytė (2000), aukštosios mokyklos studentas, anksčiau tik klausytojas ir gautos informacijos pakartotojas, tampa aktyviu žinių kūrimo proceso dalyviu: mokymo paradigma yra keičiama naujosios mokymosi paradigmos, kurios esmė – savarankiškas mokymasis aukštojoje mokykloje turi peraugti į savarankišką profesinę veiklą.

Tokiu atveju oficialus *curriculum* tampa tik rekomendacijomis, orientuotomis į mokymosi tikslų pasiekimą. Paslėptas *curriculum* ir jo atveriamų galimybių įvairovė tampa viso ugdymo proceso ašimi. Šitai pasireiškia idealios sąlygos studentų individualiam ir kolektyviniam mokymuisi. Anot Jucevičienės ir Valuckienės (2008), pagrindiniai kokybės kriterijai mokymosi paradigma grįstam procesui vertinti yra orientuoti į *curriculum* pritaikomumą, atsižvelgiant į besimokančiojo individualius mokymosi poreikius, taip pat į savarankiško mokymosi edukacinių aplinkų sudarymą, studento kaip savivaldaus besimokančiojo suvokimą bei

priėmimà, studento asmeninė atsakomybė už mokymosi procesà ir rezultatus prisiėmimà.

Tam tikras tarpinis edukacinė paradigmos variantas tarp mokymo ir mokymosi paradigmu yra *sąveikos paradigma*. Šia paradigma grindžiant studijų programà, padidėja dėstytojo ir studento sąveikos galimybė, jei jas sudaro mokymo paradigma; studentai turi daugiau pasirinkimo galimybiu.

Anot Jucevičienė ir Valuckienė (2008), sąveikos paradigma grįsto proceso kokybę nusako taikomų mokymo(si) būdu ir metodų įvairovė, tarpusavio santykiai, kuriama ir palaikoma bendravimo ir bendradarbiavimo atmosfera, kai studentai, diskutuodami su dėstytoju, gali rinktis studijų metodus ir užduotis. Šitaip užtikrinamos sąlygos susidaryti kolektyvinio mokymosi edukacinėms aplinkoms.

Apibendrinant galima teigti, kad studentų individualus mokymasis gali vykti bet kuria edukacine paradigma grindžiamame universiteto *curriculum*. Tačiau siekiant, kad vyktų ne tik individualus, bet ir kolektyvinis studentų mokymasis, būtina studentų sąveika. Šią sąveikà bent minimaliai užtikrina sąveikos paradigma, o maksimaliai – mokymosi paradigma. *Siekiant įgalinti studentų individualų ir kolektyvinių mokymasi, universiteto curriculum, taigi – ir studijų programa, turi būti konstruojami remiantis sąveikos arba mokymosi paradigma, o organizacinio mokymosi gebėjimai turi būti formuluojami kaip curriculum, taigi – ir studijų programos, siekinys.* Tai – būtinos sąlygos.

Vidinė sąlygos

Tam, kad universiteto edukacinė aplinkose vyktų organizacinio mokymosi procesai, turi būti kuriamos tokios mokymasi įgalinančios edukacinė aplinkos. Lipinskienė (2002) išskiria tokias dėstytojo kompetencijos sąlygas, būtinas veikti studentų mokymasi įgalinančioje edukacinėje aplinkoje:

- *Dėstytojas turi būti įgalintojas.* Įgalintojas padeda studentui suvokti, ką šis jau žino ir gali atlikti duotu momentu bei ko jam dar reikia siekti. Įgalintojas sukuria klimatà, kuriame vyrauja abipusis pasitikėjimas, bendradarbiavimas, palaikymas, atvirumas, ir įtraukia besimokančiuosius į bendro planavimo, poreikių diagnozavimo, tikslų formulavimo, studijų planų kūrimo ir mokymosi rezultatų įvertinimo procesà. Anot Butrimė ir kt. (2009), edukacinėje aplinkoje turi būti skatinamas besimokančiojo savarankiškumas, atsakomybė, kurie sudaro būtinų mokymosi visà gyvenimà bendrųjų kompetenciju šerdį. Šias bendrąsias kompetencijas pabrėžia ir kiti mokslininkai (Jucevičienė, 2008; Teresevičienė, Gedvilienė, Zuzevičiūtė, 2006).

Toks besimokančiųjų veiklos palaikymas, suteikiant reikalingu resursu, edukologu vadinamas „paremiančio mokymo technologija“ (angl. *Scaffolding Teaching Technique*), kuri apibrėžiama kaip „laikina parama arba pagalba, kurià teikia mokytojai (dėstytojai – *disertacijos autorės past.*), kolegos, tėvai arba kompiuterinės sistemos, leidžiančios besimokančiajam atlikti sudėtingà užduotį arba procesà, kurio jis ar ji negalėtų padaryti vienas tol, kol besimokantysis pats gali atlikti užduotį savarankiškai“ (ERIC Thezaurus, 2011). Anot Collis, Moonen (2008), dėstytojui, naudojančiam paremiančio mokymo technologijà, t. y. siekiančiam įgalinti studentus mokytis, reikia turėti gana didelę įvairiu kompetenciju kompleksà. Teikiant grįžtamąjį ryšį, didelę įtakà turi dėstytojo gebėjimas teikti

pasiūlymus, o ne sprendimus, studentą skatinti ir palaikyti, o ne kritikuoti, būti atviram ir palankiai nusiteikusiam, pripažinti studento indėlį ir sėkmę, akcentuoti problemų priežastis ir požymius.

- *Dėstytojo kompetencija tinkama veikti organizacinio mokymosi edukacinėje aplinkoje.* Labai svarbu, kad dėstytojas pats gebėtų ne tik perteikti dalykines žinias, bet ir turėtų kitų didaktinių gebėjimų, t. y. gebėtų formuluoti ir pateikti mokymo bei mokymosi tikslus, motyvuoti mokytis, ypač – diskutuodamas su studentais apie mokymosi metodus, skatinančius mokytis ne tik individualiai, bet ir kolektyviai. Kitaip tariant, dėstytojas turi gebėti skatinti mokymąsi bendradarbiaujant. Anot Vizgirdaitės (2011), mokantis bendradarbiaujant edukatorius (dėstytojas) tampa mokymosi proceso dalyviu, kurio metu per bendras veiklas kuriamos bendros žinios ir pasiekiamas sinergijos efektas. Kuriant organizacinio mokymosi edukacinę aplinką, įgalinančią individualų ir kolektyvinį studentų mokymąsi, svarbu, kad dėstytojas išmanytų individualaus ir kolektyvinio mokymosi ir jo skatinimo bei palaikymo metodus, technikas ir pan. bei gebėtų lanksčiai kontroliuoti organizacinio mokymosi procesą. Esminis organizacinio mokymosi bruožas – mokymasis siekiant bendrų organizacijos tikslų. Todėl dėstytojas turi gebėti ne tik tinkamai suorganizuoti edukacinę aplinką, bet ir palaikyti organizaciniam mokymuisi reikalingą psichologinį klimatą.

Apibendrinant galima teigti, kad *edukatorius, siekdamas ugdyti studentų organizacinio mokymosi kompetenciją ir tam kurti edukacines aplinkas bei jose veikti, turi būti studentų veiklos įgalintojas ir turėti tam tinkamą kompetenciją.*

- *Studentų kompetencija.* Kuriant organizacinį mokymąsi įgalinančias edukacines aplinkas, svarbu įvertinti pradinės studentų charakteristikas, t. y. pasirengimą veikti būsimose organizacinio mokymosi pagrindu kuriamose edukacinėse aplinkose. Jucevičienė ir kt. (2010) šiuo aspektu pirmiausia pabrėžia studentų mokymosi pajėgumą: „Besimokančiųjų mokymosi pajėgumas – tai asmens kokybės, lemiančios jo santykį su jį supančiomis edukacinėmis ir potencialiomis mokymosi aplinkomis bei gebėjimą šias aplinkas transformuoti į asmenines mokymosi aplinkas“ (p. 75). Ar studentas gali veikti edukacinėje aplinkoje, priklauso nuo jo gebėjimų, t. y. nuo to, kokia jo pradinė kompetencija veikti aplinkoje.

Ši kompetencija siejama su studento gebėjimu įsisavinti edukacinėje aplinkoje esančią informaciją (pvz., raštingumas, gebėjimas koncentruoti dėmesį); gebėjimu naudoti informacijos komunikavimo priemonės, metodus, bendradarbiauti su informaciją teikiančiais subjektais; gebėjimu autonomiškai mokytis. Pasak Bulajevos (2002), autonomiją reikėtų suprasti kaip gebėjimą būti savarankiškam, mokančiam kritiškai reflektuoti ir daryti savarankiškus sprendimus. Helic (2006) įspėja, kad nors studijos suteikia didesnę mokymosi laisvę nei mokymasis mokykloje, tačiau reikalauja iš studentų didelės mokymosi motyvacijos, gerai išvystytą savarankiško darbo gebėjimų, asmeninės atsakomybės ir disciplinos. Anot Beresnevičienės (2001), mokymosi aplinka yra tik prielaida mokytis, nes studentai turėtų būti pasirengę prisitaikyti prie naujo mokymosi stiliaus, tapti savarankiškais, atsakingais už save besimokančiais, gebančiais prisitaikyti prie naujos interakcijos su bendraamžiais bei dėstytojais. Vizgirdaitė, Fridrikaitė (2012),

pasiremamos Iborra ir kt. (2010), teigia, kad mokymosi bendradarbiaujant metu nėra ir negali būti hierarchijos, todėl besimokantieji patys atsakingi už savo mokymosi procesą. Galima teigti, kad organizacinio mokymosi edukacinėje aplinkoje studentas turi gebėti mokytis savivaldžiai.

Motyvacija taip pat svarbus studentų mokymosi organizacinio mokymosi aplinkose veiksnys. Studentas turi suvokti, kodėl jis mokosi ir kokia yra mokymosi „varomoji jėga“. Aukštos motyvacijos studentas sieks panaudoti kuo daugiau mokymosi šaltinių (potencialių mokymosi aplinkų), kad pasiektų giluminį dalyko supratimą. O studentas, neturintis didelės motyvacijos mokytis, tenkinsis tik tais šaltiniais, kurie nurodomi kaip privalomi arba yra lengvai prieinami. Jeigu studentas jau yra susiformavęs savo mokymosi tikslą (kurį lemia studento poreikiai, sociokultūrinė aplinka kurioje veikia studentas), jis susidomės tokia edukacine aplinka, kurios edukacinis tikslas atitinka jo mokymosi tikslą.

Anot Lipinskienės (2002), svarbu įvertinti ir studento materialines galimybes bei mokymosi namuose sąlygas, įgalinančias visavertiškai mokytis. Todėl aktualu įvertinti, ar studentas turės pakankamai materialinių galimybių giluminiam mokymuisi. Neretai studento materialinės galimybės nulemia, kiek išteklių ir laiko (dėmesio) studentas gali sau leisti skirti mokymuisi.

Taigi, siekiant sukurti universitete sąlygas, kad būtų sėkmingai kuriamos ir sudaromos studentų organizacinio mokymosi edukacinės aplinkos, būtina užtikrinti:

• į įvairias mokymosi patirtis reaguojančio curriculum koncepcijos (curriculum kaip oficialaus ir paslėpto curriculum visuma) taikymą universiteto studijų praktikoje;

- universiteto curriculum studentų organizacinio mokymosi siekinį;*
- universiteto pasiryžimą įgyvendinti sąveikos ar mokymosi paradigmą curriculum ir atitinkamai studijų programoje;*
- dėstytojo, kaip studentų įgalintojo, vaidmens vykdymą;*
- dėstytojo kompetenciją, tinkamą kurti organizacinio mokymosi edukacines aplinkas ir jose veikti;*
- studento kompetenciją.*

1.5. Organizacinio mokymosi edukacinių aplinkų didaktinis užtikrinimas

Siekiant analizuoti studentų individualų ir kolektyvinį mokymąsi universiteto edukacinėse aplinkose, yra tikslinga kurti aplinkas, kurios įgalintų tokį mokymąsi. Jau ankstesniame poskyryje buvo užsiminta apie organizacinio mokymosi edukacines aplinkas. Šiame poskyryje siekiama nustatyti, kokios jau žinomos didaktinės sistemos ar jų elementai yra svarbūs studentų individualiam ir kolektyviniam mokymuisi universitete, užtikrinant jų organizacinį mokymąsi edukacinėse aplinkose.

Mokslinėje literatūroje nepavyko aptikti aiškios koncepcijos, kokie elementai sudaro organizacinio mokymosi edukacines aplinkas. Greičiausiai todėl, kad organizacinis mokymasis yra daugiau žinių vadybos objektas. Kaip jau minėta šio darbo įvadinėje dalyje, organizacinis mokymasis universitete tyrinėtas kaip dėstytojų organizacinis mokymasis (Edintaitė, 2013; 2014; Jucevičienė, Edintaitė, 2010; 2012), o studentų organizacinis mokymasis analizuojamas fragmentiškai,

tiriant mokymąsi tik atskirais aspektais, pvz., gilinantis į studentų kolektyvinį mokymąsi komandose (Van der Vegt, Bunderson, 2005; McMurtry, 2010). Todėl *organizacinio mokymosi edukacinės aplinkos esmę šioje disertacijoje siekiama pagrįsti analizuojant šiuolaikinės aukštojo mokslo didaktikos sistemas ir jose ieškant studentų organizacinį mokymąsi įgalinančių elementų.*

Kaip jau minėta, plačiąja prasme organizacinis mokymasis suprantamas kaip mokymasis siekiant organizacijos tikslų. Tam, kad būtų pasiektas organizacijos tikslas, yra būtina, kad organizacijos nariai (šiuo atveju – studentai) veiktų bendradarbiaudami. Tokiu atveju būtina organizacinio mokymosi sąlyga – mokymasis bendradarbiaujant.

Mokymasis bendradarbiaujant

Anot Fullan (1998, p. 129), „bendradarbiavimas – tai bendros kūrybos procesas: du ar daugiau individų, turinčių vienas kitą papildančių įgūdžių, veikia kartu, kurdami bendrą supratimą, kurio nė vienas iš jų neturėjo anksčiau ir nebūtų galėję savarankiškai pasiekti“. Anot Fullan (ibid), bendradarbiavimo procesas yra sunkiausiai suvokiamas iš visų pokyčių. Jis nereiškia, kad individas turi paklusti daugumos valiai. Galime teigti, kad bendradarbiavimas – tai bendras darbas, siekiant bendrų tikslų. Tačiau itin svarbu išryškinti mokymosi proceso svarbą siekiant bendrų tikslų. Anot Knapp (2010), bendradarbiauti ir dirbti vienoje grupėje – skirtingi dalykai, nes asmenys, dirbdami vienoje grupelėje, gali dirbti ir atskirai, siekdami to paties tikslo, tik jį pasidalinę, pvz., į uždavinius. Bendradarbiavimas reiškia, kad dirbama išvien taip, kad grupės laimėjimas yra svarbesnis už pavienio besimokančiojo rezultatą. Vizgirdaitė (2013), analizuodama mokymosi kolektyve sampratą, nustatė, kad mokymasis grupėje gali vykti bendradarbiaujant arba kooperuotai (šioje disertacijoje jau buvo gilintasi į šiuos aspektus).

Šiame disertaciniame tyrime laikomasi nuostatos, kad būtent mokymasis bendradarbiaujant yra organizacinio mokymosi pagrindas. Mokymasis bendradarbiaujant, anot Vizgirdaitės (2011), vyksta tada, kai visi grupės nariai sutartinai siekia bendrų tikslų, kuriamas bendras supratimas, grupėje dalijamasi atsakomybe už mokymosi rezultatus. Tačiau toks mokymasis nelengvai įgyvendinamas universiteto edukacinėse aplinkose, nes tradiciškai kiekvienas besimokantysis yra atsakingas už savo mokymosi rezultatus, moduliai / kursai konstruojami orientuojantis į studento individualų mokymąsi, o mokymasis bendradarbiaujant veikia suprantamas kaip metodas individualiam išmokimui efektyviai pasiekti.

Tik nuosekliai planuojant, žingsnis po žingsnio taikant mokymosi bendradarbiaujant procedūras, galima pasiekti kolektyvinio mokymosi. Kiekvienas narys turi būti atsakingas ne tik už save, už savo individualius pasiekimus, bet ir už visos grupės pasiekimus; turi siekti, kad visiems grupės nariams pasisektų, nes nuo to priklauso bendras rezultatas. Arends (1998) išskiria keturis mokymosi bendradarbiaujant esminius bruožus:

- studentai dirba komandomis;
- komandos sudaromos iš nevienodo pažangumo studentų;
- komandos sudaromos iš mišrių studentų grupių;
- apdovanojimo sistemos orientuotos į grupę, o ne į individą.

Jensen (2000) nurodo penkis pagrindinius mokymosi bendradarbiaujant principus:

- teigiama tarpusavio priklausomybė;
- tiesioginis bendravimas;
- asmeninė atsakomybė;
- bendro darbo įgūdžiai;
- grupinis apsvaistymas.

Kitas požiūris į organizacinį mokymąsi teigia, kad organizacinis mokymasis organizacijose vyksta tada, kai kyla netipinės situacijos (problemos) ir reikalingas žinių ir kompetencijų pokytis joms išspręsti. Todėl, kuriant organizacinio mokymosi edukacines aplinkas, svarbu panaudoti probleminio mokymosi principus.

Probleminis mokymasis

Pagrindinė paties probleminio mokymo idėja – ieškoti būdų ir priemonių kiekvieno besimokančiojo pažintiniam aktyvumui, savarankiškumui, kūrybiškumui ugdyti. Probleminiame mokyme daugiau dėmesio skiriama asmens kompetencijos puoselėjimui, kad, perimdami žinias, besimokantieji ne tik susiformuotų teisingą pasaulio vaizdą, bet ir išsiugdytų racionalaus mąstymo ir veiklos įgūdžius. Šiaučiukėnienė, Stankevičienė (2002) pabrėžia savitą probleminio mokymo struktūrą ir nurodo tokius jo komponentus: probleminės situacijos – pagrindinės mokinių mąstymo aktyvinimo priemonės sukūrimas; problemos formulavimas ir jos sprendimo plano sudarymas; problemos dekomponavimas, sprendimo organizavimas ir sprendimo tikrinimas.

Realių problemų sprendimą Jonassen, Land (2012) mini kaip vieną iš studentą įgalinančios edukacinės aplinkos bruožų. Anot Porath, Jordan (2009), probleminis mokymas suteikia rėmus mąstyti apie kūrybingą formos adaptavimą. Jis skatina ne tik intelektualinį įsitraukimą, bet ir naudojimąsi įvairiomis mokymosi aplinkomis. Tan (2009) mano, kad probleminis mokymasis skatina studentus ieškoti naujų problemos sprendimo būdų naudojant įvairius išteklius. Dėl to plėtojami gebėjimai komunikuoti ir formuluoti įvairius argumentus bei pateikti skirtingas išvadas, užkertančias kelią problemų sprendimo vienpusiškumui. Probleminis mokymasis yra būdas valdyti didėjančių žinių profesinėje erdvėje turinį, įgalinant vystytis gebėjimams, kurie bus pritaikyti būsimų specialistų profesinėje veikloje, nesvarbu, kokioje profesinėje srityje jie dirbtų. Žinių yra tiek daug, kad neįmanoma jų įsisavinti kaip iš anksto duoto turinio, taigi vienintelis būdas studijų procese – ne suteikti apibrėžtą turinį, o užtikrinti tinkamas sąlygas, kad studentai galėtų įgyti ir valdyti savo žinojimą.

Analizuojant probleminio mokymosi edukacinį įgalinimą ir institucinį diegimą pastebima, kad dauguma mokslinėje literatūroje pristatomų ir aprašomų atvejų atspindi medicinos mokyklų patirtį. Pastaruoju dešimtmečiu probleminis mokymasis vykdomas vis aktyviau, išplečiant šią strategiją į įvairias aukštojo mokslo studijų programas (pvz., inžinerija, ekonomika, socialinis darbas ir pan.), adaptuojamas skirtingose šalyse, taikomas įvairioms mokslo sritims, skirtingose institucijose. Taip probleminis mokymasis įgauna naujų bruožų, iškyla įvairūs jo modeliai. Skirtingų probleminio mokymosi modelių egzistavimas leidžia išryškinti universalesnio jo taikymo galimybes aukštojo mokslo studijų procese.

Pasak Savery (2006), probleminis mokymasis yra į studentą orientuota mokymosi prieiga, kuri įgalina besimokančiuosius atlikti tyrimus, integruoti teoriją ir praktiką bei taikyti žinias ir gebėjimus plėtojant gyvybingą apibrėžtos problemos sprendimą. Taigi paviršinis probleminio mokymosi tikslas yra rasti geriausią problemos sprendimą. Kartu probleminis mokymasis apima ir problemos bei jos aplinkos analizės procesą, žinių aktyvumą ir informacijos paiešką, komandinį darbą ir tik galiausiai – vertingo sprendimo radimą (Zumbach et al., 2009). Pats mokymosi procesas, o ne vien jo rezultatas – išspręsta problema – turi labai didelę reikšmę. Pagrindiniai probleminio mokymosi principai pateikiami 6 pav.

Probleminio mokymosi principai, būtini bruožai

(remiantis kelių autorių pateiktomis sampratomis)

- Studentų mokymąsi inicijuoja ir organizuoja realaus pasaulio situacijos, kurios neturi vienintelio ir auškaus sprendimo. Šios problemos vadinamos nepakankamai apibrėžtomis, painiomis ir blogai struktūruotomis (angl. *ill-structured*). Su tokiomis problemomis mes susiduriame ir realiame pasaulyje. Blogai struktūruota ir nepakankamai apibrėžta problema turi kelis aspektus, elementus, kurie lieka neaprašyti ir neapibrėžti. Taigi pateikta informacija nėra pakankama problemai išspręsti ir turi būti papildomai naujai gauta ir surasta medžiaga;
- Studijų programa ir ugdymas organizuojamas veikiau aplink problemas nei aplink studijų dalyko temas, todėl turi būti kuriamas inegruotas dalykų junginio ugdymas;
- Studentai dirba mažose grupėse, ir mokymasis įgauna grupinės veiklos pobūdį;
- Studentai, spręsdami problemą, atlieka tyrimą ir aktyvią pažintinę veiklą;
- Dirbant probleminio mokymosi būdu keičiasi dėstytojo vaidmuo. Didėjant studentų savarankiškumui, atitinkamai mažėja dėstytojo kontroliuojančios funkcijos; dėstytojas tampa pagalbininku (angl. *facilitator*). Pagrindinė dėstytojo kaip pagalbininko funkcija – seminarų metu skatinti studentų samprotavimą apie problemą, siūlyti padėti (per)formuluoti studentų mokymosi uždavinius, kelti naujas hipotezes, užduoti anksčiau įgytas žinias aktyvinančius klausimus ir pan.;
- Probleminiam mokymuisi būdingi specifiniai mokymosi pasiekimai. Pabrėžiamas pažintinių gebėjimų ugdymas ir motyvacijos skatinimas, mokymosi visą gyvenimą gebėjimų plėtojimas.

6 pav. Probleminio mokymosi principai (Mažeikienė, Lenkauskaitė, 2012)

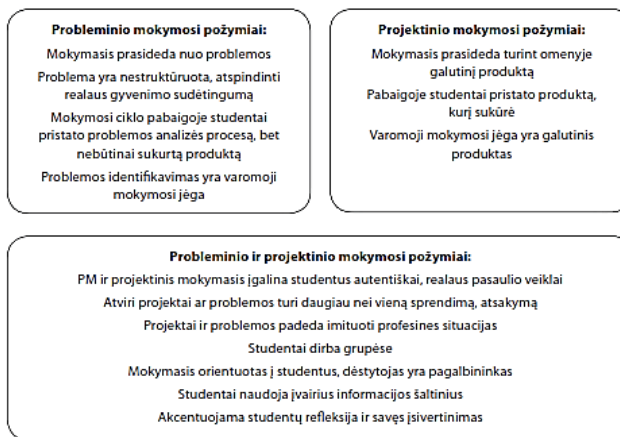
Jonassen (1997) išskiria kelis problemų tipus. Struktūruotos problemos (angl. *well-structured*) ir sunkiai struktūruojamos problemos (angl. *ill-structured problems*). Struktūruotos problemos yra ribotos apimties, turinčios aiškia sprendimo struktūrą, taisykles ir principus, apibrėžtus sprendimo parametrus. O sunkiai struktūruojamos problemos gali turėti keletą sprendimo variantų bei sprendimo būdų, o sprendimo sėkmė nėra aiškiai apibrėžta, problemoje yra daug neapibrėžtumo, ir jos sprendimas reikalauja rinktis iš kelių alternatyvų. Savery (2006) nurodo, kad sunkiai struktūruojamų problemų sprendimas dažniausiai kyla kompleksiškoje interdisciplininėje veikloje ir studijų procese sukelia daug sumaišties ir sunkumų.

Šiame disertaciniame tyrime laikomasi pozicijos, kad *probleminis mokymasis yra viena iš prielaidų organizaciniam mokymuisi vykti universiteto edukacinėse aplinkose, nes, kaip ir organizacinio mokymosi atveju, mokymasis kyla iš*

neišspręstos problemos, mokytiis reikalinga grupinė veikla sudaro prielaidas vykti kolektyviniam mokymuisi. Jeigu besimokantieji veikia bendradarbiaudami, yra dalijamasi žiniomis (idealiu atveju taip ir turi vykti, kitaip problema nebus sprendžiama integruotai). Probleminis mokymasis reikalauja platesnio supratimo, todėl studentai turi ne tik individualiai atkartoti dalyko žinias, bet *problemos identifikavimo stadijoje aktyviai socializuotis ir susikurti bendrą supratimą, kokie veiksmai reikalingi problemai spręsti ir koks yra komandos tikslas.* Tokiu atveju sukuriamas problemos sprendimo projektas, todėl šiame disertaciniame tyrime siekiama apžvelgti ir projektinio darbo, kaip mokymosi metodo, bruožus organizacinio mokymosi aspektu.

Projektinis mokymasis

Projektinis darbas apibrėžiamas kaip mokymo(si) būdas, kai studentai, bendradarbiaudami su dėstytojais ir kitais žmonėmis, „tiria ir sprendžia problemas, neatitrukę nuo socialinės tikrovės, kurioje jos iškyla. Tai lemia, kad darbas dirbamas turint prieš akis platesnę perspektyvą, siekiant gilesnio pažinimo, kad problema sprendžiama įvairiapusė, peržengiant tradicines profesijų ribas, o teorijos, metodai ir priemonės parenkamos atsižvelgiant į pasirinktą problemą“ (Staerfeldt, Mathiasen, 1999, p. 46). Tradiciškai projektinis mokymas(is) yra kildinamas iš pragmatizmo ir progresyvizmo ugdymo filosofijos kryptių (Ozmon, Craver, 1996; Du et al., 2009; Roessingh, Chambers, 2011), susiformavusių XIX a. pabaigoje. Projektinis mokymas(is) paprastai yra laikomas viena iš aktyviojo mokymo(si) formų ir gretinamas su kitomis šio mokymo(si) formomis, pvz., jau minėtuoju probleminiu mokymusi. Tačiau nuo probleminio mokymosi projektinis mokymasis skiriasi rezultatu – sukurtu problemos sprendimo projektu.



7 pav. Probleminio ir projektinio mokymosi palyginimas (Mažeikienė, Lenkauskaitė, 2012)

Anot mokslininkų (Donnelly, Fitzmaurice, 2005; Gibson, 2005; Bird, Iqbal, 2011; Spliid, 2011; Trujillo, 2011; Weerakoon, Ekaratne, 2011), svarbūs projektinio mokymo(si) elementai yra bendradarbiavimas (studentų grupėje ir su dėstytojais), komandinis darbas, tarimasis, diskusija. Galima išskirti šiuos projektiniam mokymuisi būdingus ypatumus (Targamadžė, Gražienė, 2012):

- besimokančiojo vaidmuo yra aktyvus;

- žinios yra suvokiamos kaip nuolat konstruojamos;
- problemų sprendimas – esminis projektinio mokymosi elementas;
- tyrimai yra skirti problemoms spręsti;
- problemos sprendžiamos veiklos būdu;
- teorija remiamasi kūrybiškai, ji nedominuoja;
- pabrėžiama konteksto svarba;
- akcentuojamas mokymo(si) turinio ir proceso integralumas;
- pabrėžiamas bendradarbiavimas, komandinis darbas.

Panašiai, kaip ir probleminio mokymosi atveju, projektinis mokymasis gali suteikti daug prielaidų vykti organizaciniam mokymuisi universiteto edukacinėse aplinkose. Problemos sprendžiamos veiklos būdu, besimokant sąveikoje. Projektinis mokymasis pats savaime jau sutelkia besimokančiuosius vienam tikslui, t. y. projekto įgyvendinimui, kaip rezultatui. Toks mokymasis reikalauja komandinio darbo tikslui pasiekti, vyksta žinių keitimasis ir bendro supratimo konstravimas. Tačiau projektinis mokymasis vyksta jau esant suformuluotai problemai ir konkrečiai užduočiai, o realiai organizacijose organizacinis mokymasis vyksta įvairiose situacijose, kur problema būna dar nesuformuluota. Taip pat svarbus yra studentų motyvacinis veiksnys. Projektas ar problema, kurią projektas sprendžia, turi būti realūs, o sprendimas aktualus ir pačiam besimokančiajam. Tik tada ši mokymosi strategija bus artima, ir besimokantysis sėkmingai susiformuos savo asmenines mokymosi aplinkas kuriamoje organizacinio mokymosi edukacinėje aplinkoje. Todėl dar viena ugdymo sistema gali pasitarnauti suteikiant ugdymui „realaus gyvenimiškumo“.

Mokymasis tarnaujant

Mokymasis tarnaujant (angl. *service learning*) – tai lanksti studijų sistema, jungianti konkrečias paskaitas, seminarus auditorijose ir tikslinį darbą viešojoje įstaigoje, nevyriausybinėje organizacijoje ir t. t. *Mokymasis tarnaujant siekia pritaikyti vietos reikmėms studentų žinias bei gebėjimus, aukštojo mokslo institucijose dėstomus kursus pritaikyti regiono poreikiams, taip suteikiant studijoms aiškesnę ir kilnesnę tikslą.* Šis metodas akcentuoja bendradarbiavimą tarp įvairių institucijų: aukštojo mokslo įstaigų, nevyriausybinių organizacijų, įmonių, bendruomenių, savivaldybių ir pan. Mokymasis tarnaujant nėra atskiras studijų dalykas, tai yra metodas, tiksliau – didaktinė sistema (įvairūs autoriai įvairiai vadina, tačiau šioje disertacijoje mokymasis tarnaujant laikomas didaktine sistema, nes jam įgyvendinti neretai reikia daryti gana sudėtingus organizacinius sprendimus ne tik konkretaus modulio / kurso viduje, bet netgi universiteto išorėje, bendraujant su socialiniais partneriais), kuri susieja paskaitas auditorijose su praktiniu darbu organizacijose ir taip supažindina, adaptuoja studentą darbo rinkai, o aukštojo mokslo programas panaudoja regiono poreikiams. Kitaip tariant, savo studijų metu studentas turi ne tik klausytis paskaitų auditorijose, bet ir atlikti įvairius praktinius darbus organizacijose pagal savo studijuojamą specialybę.

Mokymasis tarnaujant apibūdinamas kaip tarnavimas bendruomenėms, savanoriškos veiklos integravimas į akademinį studijų programas, susiejant su mokymosi tikslais. *Tuo pačiu metu įgyvendinami du tikslai – teikti naudą bendruomenėms ir siekti kurso ar programos užsibrėžtų ugdymo tikslų*

(Vandzinskaite, Mazeikiene, Ruskus, 2010). Kitaip tariant, studijoms keliamas dvigubas tikslas. Organizacinio mokymosi aspektu ši studijų sistema aktuali suteikiant studentams konkretų tikslą, dėl kurio reikia jiems mokytis kaip organizacijai, nes pagrindinis tokio tikslas – „ugdyti gebėjimą studijuoti ir dirbti bendradarbiaujant, paskirstant darbus komandoje ir taip skatinti atsakingumą, kritinį mąstymą, adaptyvumą, pilietinį ir socialinį dalyvavimą“ (Mažeikis, 2007, p. 7). Per bendrą veiklą studentai sutelkiami siekti vieno tikslo – atlikti konkrečiai bendruomenei naudingą konkrečią misiją. Tai motyvuoja ir skatina studentus mokytis vieniems iš kitų, taip pasiekiant aplinką, artimą realioms organizacijoms.

Lietuvoje egzistuoja kelios šios didaktinės sistemos pavadinimo versijos: mokymasis tarnaujant bendruomenei ir kooperuotos studijos, kildinamos iš angliško *service learning* termino. Tiesa, Mažeikis (2007) akcentuoja esminius šių skirtingų formų skirtumus, nes „kooperuotos studijos siūlo daugiau dėmesio skirti kooperacijai heterogeninėse grupėse, išsaugant jų dinamiką, raidos procesą. Tradicinis mokymasis tarnaujant mažai dėmesio skiria šiai kooperuoto mokymosi idėjai ir gali būti daugiau individualus mokymasis“ (p. 36). Organizacinio mokymosi aspektu aktualus tas turinys, kuriuo remdamasis šis autorius aiškina kooperatinių studijų metodą, bet dėl galimos terminų sumaišties (kooperuotas mokymasis, autorės nuomone, gali būti suprantamas kaip bendras mokymasis siekiant bendro tikslo, bet ne bendradarbiaujant, o atliekant užduotis individualiai ir jas „sulipdant“ į bendrą rezultatą), disertacijoje naudojamas mokymosi tarnaujant terminas.

Anot Mažeikio (2007), mokymasis tarnaujant yra kildinamas iš Dewey edukacinio progresyvizmo (angl. *educational progressivism*), kuris siejamas aptariant tokią samprotavimo eigą: problemos pažinimas–problemos apibūdinimas–hipotetinio sprendimo formulavimas–hipotetinio sprendimo pasekmių įvertinimas–geriausio iš numanomų sprendimų praktinis patikrinimas. Dewey progresyvioji edukologija siekia integruoti socialinį bendradarbiavimą ir nuoseklų darbą į mokymosi ir studijų procesą. Pasak jo, žinios ir gebėjimai yra ne įrašomos, o integruojamos į asmens socialinę, probleminę veiklą. O jeigu tokios socialiai integruotos, darbinės kooperuotos veiklos asmuo nevykdo, tai negalima integruoti ir žinių, vadinasi, ir edukacinis procesas lieka neefektyvus. Idėja, kad žinios ir gebėjimai yra kaskart iš naujo nukreipiami, sutampa su Dewey koncepcija, kad edukacija yra ne tik problemų sprendimas, bet ir rekonstravimas (angl. *education as reconstruction*). Tai yra kitoks to paties pavaizdavimas, reinterpretacija, kuri visada remiasi skirtumu, perkeliamumu. Šis rekonstravimas, o ne pakartojimas būtų siejamas su konkrečia socialine veikla, ir tik tada jis įgyja gyvą turinį. Tiesa, rekonstravimo sampratą Dewey sieja su konceptualiū mąstymu, su konceptualia rekonstrukcija (angl. *conceptual reconstruction*), nors taip pat kalba apie edukaciją kaip socialinę rekonstrukciją (angl. *social reconstruction*) (Mažeikis, 2007, p. 59).

Galima teigti, kad mokymosi tarnaujant metodas yra daugiau orientuotas į socialinės rekonstrukcijos principą. Socialinė rekonstrukcija yra tarsi realaus pasaulio platforma, kurioje studentai gali vystyti savo gebėjimus. Tačiau socialinis realaus pasaulio kontekstas neretai gali būti nenuspėjamas ir, užuot padėjęs siekti ugdymo tikslų, gali tapti ugdymosi barjeru. Pavyzdžiui, ugdant studentų

organizacinio mokymosi gebėjimus reikėtų juos integruoti į realias organizacijas, jų padalinius ir leisti pajusti realias organizacinio mokymosi situacijas. Deja, tai būtų laiko atžvilgiu imlus ir organizavimo prasme gana sudėtingas procesas, nes žinių kūrimo procese socializacijos etapas reikalauja „susigyvenimo“ kartu, todėl reikalinga sklandi adaptacija. Be to, besimokantysis turi save identifikuoti su organizacija, tam reikia laiko. Netgi, kaip leidžia teigti tyrimai (Burns, 1998; Keen ir Hall, 2009; Kahu, 2013), studentų praktikoms skirto laiko neužtenka, kad studentas identifikuotųsi su organizacija, o dažniausiai tam net nėra sąlygų, nes praktikantas nėra įdarbinamas, ir paprasčiausiai nėra būtinų sąlygų jam pasijusti organizacijos nariu. Todėl aukštajame moksle vis populiarsnė tampa konceptualiosios rekonstrukcijos pagrindu paremta realaus pasaulio situacijų simuliacija.

Organizacijos simuliacija

Simuliacija yra tam tikras modeliavimo būdas, kurio pagrindas – sukurti tam tikros situacijos modelį, turintį struktūrą ar sistemą (Stančić et al., 2007). Kai kuriais atvejais tai gali būti tik nuspėjamas situacijos modelis, pakeičiantis realaus patirtinio mokymosi situacijas. *Simuliacijų panaudojimas ugdymo veikloje leidžia natūraliai įgyvendinti mokymosi veikiant (angl. learning-by-doing) principą.* Paprastai tariant, taip, kaip vaikai mėgdžioja suaugusiuosius atlikdami žaidimus vaidmenimis, taip ir studentai simuliuoja realias gyvenimo sistemas, siekdami suprasti jų kompleksiskumą. Remiantis Jucevičiene, Simonaitiene (2009), simuliacija priskiriama prie aktyviųjų ugdymo metodų.

Stančić ir kt. (2007) teigia, kad simuliacijos metodas turi keletą privalumų, nes leidžia eksperimentuoti su fenomenu ar įvykiu ir leidžia pajusti realybę abstrakčiose mokslų srityse (autoriai pateikia informacinių mokslų lauką). Anot Hertel, Millis (2002), mokslo erdvėje nėra aiškaus simuliacijos apibrėžimo nei vieningos koncepcijos, kaip simuliacijos gali būti naudojamos aukštajame moksle. Mokslinėje literatūroje aptinkama įvairių simuliacijos formų. Itin svarbus simuliacijų aspektas – simuliacija padeda studentams saugiai įsilieti į aplinkas ir situacijas, kurios jiems anksčiau buvo nežinomos. Tai ypač svarbu tokiems mokslams, kaip mechanika, medicina, kriminologija ar vadyba, kur simuliacijų metodas taikomas dažniausiai.

Nors simuliacijos gali padėti kūrybiškai eksperimentuoti, prognozuoti ar vertinti, vis dėlto studijų kontekste svarbu, kad simuliacijos padėtų suintegruoti keletą ugdymo tikslų: (a) perteikti žinias; (b) ugdyti gebėjimus; (c) taikyti žinias ir gebėjimus. Taigi simuliacijos leidžia sukurti situacijas, kurios padeda siekti ugdymo tikslų, o ne atvirkščiai – taikyti ugdymo tikslus prie turimos realios situacijos. Anderson, Lawton (2009), apibendrinę mokslinėje literatūroje aptinkamus simuliacijos atvejus, nustatė, kad kuriant simuliacijas yra keliami tokie tikslai:

- *Mokymo(si)* – studentus paskatinti įsisavinti verslo proceso arba konkretaus dėstomo dalyko terminologiją, koncepcijas, principus; padėti studentams suvokti santykius tarp įvairių proceso dalių; pademonstruoti principinį veikimą konceptų, kurie iš pirmo žvilgsnio atrodo nesudėtingi; ugdyti žinių taikymą praktikoje; skatinti žinių perkėlimą iš akademinės edukacinės aplinkos į realias situacijas.

- *Požiūrio ugdymo* – pagerinti studentų požiūrį į studijų discipliną; suteikti bendras patirtis grupės diskusijoms; įtraukti į ugdymo(si) procesą.

- *Elgsenos ugdymo* – parengti studentus efektyviai priimti sprendimus realiose organizacijose; įgalinti studentus įgyvendinti teorinius konceptus; pagerinti studentų gebėjimą bendradarbiauti su kitais studentais; suteikti studentams praktinės patirties; ugdyti studentų gebėjimus priimti sprendimus.

Šio disertacinio tyrimo kontekste svarbu paminėti, kad organizacinio mokymosi gebėjimų ugdymas reikalauja visų trijų ugdymo tikslų, siekiant ne tik įsisavinti dalykines žinias, bet ir įgyti organizacinio mokymosi kompetenciją, kuri susidaro iš žinių, gebėjimų, požiūrių ir reiškiasi per veiklą. Simuliacija taikoma studentų grupėje kuriant organizaciją, kuri veiktų laikydamasi pagrindinių organizacijos ir jos veiklos principų, bet kartu būtų simuliacinė, nes nebūtų registruota ir nevykdytų finansinės veiklos. Taip pat šioje disertacijoje akcentuojama, kad *organizacija turi būti suprantama ne tik kaip verslo institucija. Organizacija galima laikyti ir studentų grupę, jeigu ji pasižymės organizacijai būdingais bruožais* (Munro, Cook, 2008). Todėl *simuliacijos metodas yra itin tinkamas organizacinio mokymosi edukacinėms aplinkoms kurti.*

Kriz (2003), tyrinėdamas efektyvių mokymosi aplinkų funkcionavimą skatinantį besimokančiosios organizacijos susikūrimą, rėmėsi Simon (1969) darbo rezultatais: a) modeliavimo didele apimtimi (angl. *design-in-the-large*) principu, kuris leidžia pakeisti ir permodeliuoti disfunkcines socialinės sistemos dalis, dažniausiai – realiose kompleksinėse organizacijose, bei b) modeliavimo maža apimtimi (angl. *design-in-the-small*) principu, kuris leidžia sumodeliuoti atskirus aspektus mažoje socialinės sistemos simuliacijoje. Kaip teigia Kriz (2003), tokios simuliacijos leidžia perkelti veikėjus, situacijas, išteklius ir jų dinamiką į edukacinę erdvę. Simuliacijos gali būti griežtai kontroliuojamos (angl. *rigid ruled*) arba leidžiama joms vystytis natūraliai (angl. *free form*). Formos tinkamumas priklauso nuo edukacinių tikslų ir visos edukacinės aplinkos orientacijos į konkretaus tikslo pasiekimą ar į gebėjimų ir procesų vystymą. Verta paminėti, kad simuliacijos metodo veiksmingumas įrodytas keliais aspektais (Anderson, Lawton, 2009). Tačiau šis metodas nėra itin populiarus aukštojo mokslo erdvėje dėl reikšmingų jo taikymo barjerų. Vienas pagrindinių mokslinėje literatūroje nurodomų barjerų yra metodo imlumas laikui bei imlumas kitiems materialiniams ir organizaciniais ištekliams (Lean et al., 2006), taip pat reikia įvertinti pradinės sąlygas. Kadangi simuliacija yra vienas iš aktyviųjų ir giluminį mokymąsi skatinančių metodų (Anderson, Lawton, 2009), tikėtina, kad simuliacijos principu kuriamai organizacinio mokymosi edukacinei aplinkai reikia papildomų sąlygų, kurios pagrindžiamos šioje disertacijoje ir apibendrinamos 1.6 poskyryje.

Apibendrinant galima teigti, kad net kelios didaktinės sistemos ar metodai, ypač akcentuojant kai kuriuos jų elementus, sudaro prielaidas sukurti universiteto edukacines aplinkas, kad vyktų organizacinis mokymasis kaip studentų individualus ir kolektyvinis mokymasis. Tačiau nė viena sistema neapima visų organizaciniam mokymuisi reikalingų elementų. Mokymasis bendradarbiaujant suteikia prielaidas komandos socialinei sąveikai, bendro tikslo siekimui, bendrų žinių konstravimui, t. y. kolektyviniam mokymuisi. Tačiau pats mokymasis bendradarbiaujant neapibrėžia turinio, kuris dažniausiai yra organizacinio mokymosi pagrindas

sprendžiant problemas veikloje. Todėl probleminio mokymosi elementai yra būtini papildant mokymąsi bendradarbiaujant.

Kai komandoje suformuluojama problema, galima panaudoti ir projektinio mokymosi elementus. Tačiau visos šios sistemos orientuotos į tikslą išspręsti problemą. O organizacinis mokymasis orientuotas į *organizacijos tikslo siekimą*, t. y. per problemų sprendimą siekiamas aukštesnis visai didelei grupei suprantamas ir identifikuotas organizacijos tikslas. Tokiu atveju organizacinis mokymasis reikalauja dar platesnio supratimo nei probleminis ar projektinis mokymasis – supratimo, kad veikiama siekiant *organizacijos veiklos tikslo* (studentai paprastai yra įpratę veikti *grupėje, siekdami mokymosi tikslo*). Todėl tikslinga, kad studentai, sprenddami visuomenei naudingą problemą – tokią, kuriai išspręsti reikalinga organizacija ir jos veikla, būtent ir veiktų tokioje organizacijoje. Deja, studijų procese ją galima tik simuliuoti.

Taigi, visų pirma, modulį įsisavinanti *studentų grupė (turima mintyje apie 20 studentų grupę) turi mokėti dirbti bendradarbiaudama*. Tam galima naudoti komandos formavimo ir mokymosi bendradarbiaujant elementus. Grupei suteikiama galimybė spręsti problemas, būtinai – identifikuojant save su tam tikra organizacija. Tam pasitelkiama simuliacija, kartu panaudojami probleminio mokymosi ir mokymosi tarnaujant elementai. O kai problemai spręsti komanda pasirengia veiksmų planą ir numato konkretų sprendimo projektą, šiame procese pasireiškia projektinio mokymosi elementai. Tačiau reikia nepamiršti – visą laiką komanda ar studentų grupė turi suvokti, kad mokymasis vyksta ne *per se*, o tam, kad būtų pasiekti organizacijos tikslai. Taigi *organizacinio mokymosi aplinkose turi būti keliamas trigubas tikslas – išspręsti visuomenei naudingą problemą, vystyti dalykines žinias ir kompetencijas bei išsiugdyti organizacinio mokymosi kompetenciją*. Kitame poskyryje pateikiamas conceptualus modelis, kaip organizacinio mokymosi edukacinės aplinkos gali būti sukuriamos universiteto studijų procese.

1.6. Organizacinio mokymosi edukacinių aplinkų sudarymo studijų procese kaip studentų individualaus ir kolektyvinio mokymosi pagrindimas

Šiame poskyryje siekiama teoriškai sumodeliuoti scenarijų, kaip turėtų atrodyti organizacinio mokymosi edukacinių aplinkų seka, kad šalia dalyko turinio įsisavinimo vyktų ir organizacinio mokymosi (taip pat individualaus ir kolektyvinio mokymosi) kompetencijos ugdymas.

Kaip jau minėta, kad gebėtų veikti organizacinio mokymosi aplinkose, studentai turi būti pasirengę savivaldžiai mokytis. Tačiau ne visi studentai yra pasirengę taip mokytis, todėl tam, kad vyktų organizacinis mokymasis, reikalingi tam tikri etapai, o kiekviename etape reikia skirtingų studentų kompetencijų, kurias įgalina / suteikia skirtingos edukacinės aplinkos. Galima sakyti, kad *studentų individualų ir kolektyvinį mokymąsi, kaip organizacinį mokymąsi, edukacinėse aplinkose nulemia edukacinių aplinkų seka, leidžianti „auginti“ studento organizacinio mokymosi kompetenciją*.

Šiai sekai išryškinti šiame disertaciniame darbe buvo parengtas *studentų organizacinio mokymosi edukacinių aplinkų sekų modelis*, sudarytas iš šių etapų:

Pirmas – studentų organizacinio mokymosi įgalinimo edukacinių aplinkų seka, kai studentas įgalinamas veikti organizacinio mokymosi edukacinėse aplinkose per tam reikiamų kompetencijų įgijimą.

Antras – studentų organizacinio mokymo įveiklinimo edukacinių aplinkų seka, kai studentų grupė yra įveiklinama veikti kaip organizacija.

Trečias – studentų organizacinio mokymosi edukacinių aplinkų ciklai, atspindintys studentų žinių kūrimo procesą, dėl kurio išauga studento organizacinio mokymosi kompetencija per simuliuojamus organizacinio mokymosi procesus.

Ketvirtas – studentų vertinimo edukacinių aplinkų seka, kuriose, pasitelkus formuojamojo vertinimo principus, vertinami studentų pasiekimai, akcentuojant jų patirtis ir individualią bei grupinę pažangą; vykdant ugdomąjį vertinimą, studentai taip pat vysto savo kompetencijas.

Toliau šiame poskyryje smulkiau pristatomas kiekvienas iš šių etapų, išryškinant edukacinių aplinkų charakteristikas.

I etapas. Studentų organizacinio mokymosi įgalinimo edukacinių aplinkų seka

Siekiant modeliuoti studentų organizacinio mokymosi įgalinimo edukacinių aplinkų seką, visų pirma reikia apibrėžti, kad studento įgalinimas, padedant jam įgyti kompetencijų, yra kertinė įgalinimo nuostata šiame disertaciniame darbe. Remiamasi Jucevičienės, Vizgirdaitės (2012) suformuota *įgalinimo* samprata: „Studentų edukacinis įgalinimas yra procesas, kurio metu galią turintis individas dalijasi šia galia su kitais, siekdamas suteikti studentams galimybes padidinti žinias, gebėjimus bei kompetenciją mokytis visą gyvenimą, dalyvaujant sprendimų priėmimo procesuose, susijusiuose su jų ateities profesine veikla bei imantis atsakomybės už savo asmeninio gyvenimo kūrimą bei kontrolę“ (p. 46). Šiame disertaciniame darbe studento įgalinimas universitete pasireiškia kaip: institucinių sąlygų sudarymas, kompetencijos suteikimas, teisių ir atsakomybių suteikimas.

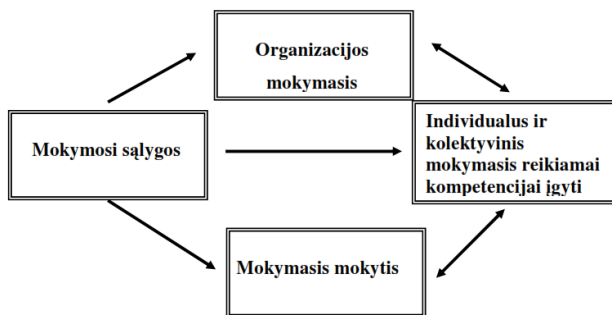
Organizacija turi gebėti nuolatos mokytis, todėl šio disertacinio tyrimo kontekste itin svarbu akcentuoti studento kompetencijas, kurios padeda sėkmingai mokytis organizacijoje. Taigi kokių kompetencijų studentas turi turėti, kad vyktų organizacinis mokymasis? Ankstesniame poskyryje jau nustatyta, jog tam, kad vyktų organizacinis mokymasis, būtina, kad darbuotojai gebėtų mokytis tiek individualiai, tiek ir kolektyviai. Dabartinė ugdymo sistema yra orientuota į individualų asmenybės mokymąsi, o kolektyvinio mokymosi įgūdžiai yra mažiau lavinami. Todėl *universitetai turi įgalinti studentą, kaip būsimą specialistą, veikti organizacijoje, joje išskiriant du kolektyvinius lygmenis: grupės / padalinio ir visos organizacijos bei kolektyvinio mokymosi šiais lygmenimis kompetenciją.*

Studentų organizacinis mokymasis studijų procese yra nauja koncepcija ir didaktinė prieiga, todėl, kuriant organizacinio mokymosi edukacinę aplinką, yra svarbu įvertinti ankstesnę studento mokymosi patirtį. Studento turima ankstesnė mokymosi patirtis gali susiformuoti iš ankstesnės nuostatos ar suformuoti mąstymo „rėmą“ (Jucevičienė et al., 2010), kuris padėtų arba trukdytų susiformuoti savo asmeninę aplinką iš edukacinės aplinkos. Taigi ankstesnė mokymosi bendradarbiaujant patirtis gali būti vertinama tiek teigiamai, tiek neigiamai. Todėl

labai svarbiu veiksmu tampa *studento parengimas mokytis „kitokioje“ aplinkoje, vystant gilesnį požiūrį į mokymąsi universitete.*

Vakarų šalyse atlikti tyrimai (Richardson, 2007; Bliuc et al., 2011) parodė, kad egzistuoja skirtingi studentų požiūriai į mokymąsi universitete: giluminis, paviršutinis ir strateginis. Anot Ullah, Richardson, Hafeez (2011), studentai gali turėti skirtingus požiūrius skirtingose situacijose. Anot Ramsden (1991), giluminis požiūris charakterizuojamas tuo, kad studentai, mokydamiesi, analizuodami pateiktą medžiagą, stengiasi ją suprasti, suvokti, o ne įsiminti atskiras jos detales. Studentai jaučia poreikį žinoti, sužinoti kažką nauja apie tai, kas jau yra žinoma. Šiems studentams studijos sėkmingos tuomet, kai jie įgyja reikalingų veiklai žinių, įgūdžių ir gebėjimų, kitaip tariant – aktualią kompetenciją, ir tai daro diskutuodami su bendramoksliais. Anot Starkutės, Valinevičienės (2013), studentų, propaguojančių giluminį požiūrį į mokymąsi, išitraukimas į akademinę bendruomenę yra neišvengiamas, nes tik sąveikaudami su akademinės bendruomenės nariais studentai gali įgyti gilesnių žinių ar netgi kurti naujas žinias. Todėl galima sakyti, kad *tam, kad vyktų organizacinis mokymasis universiteto edukacinėse aplinkose, reikia motyvuoti studentus siekti giluminio mokymosi.* Todėl studentas gali būti įgalinamas per pakankamą žinių apie mokymosi svarbą šiuolaikinėje visuomenėje suteikimą ir mokymosi mokytis gebėjimų lavinimą.

Organizacinio mokymosi kontekste itin svarbu, kad organizacijos nariai gebėtų prisitaikyti prie kintančių aplinkos sąlygų. O tam yra aktuali mokymosi mokytis (metamokymosi) kompetencija, kuri suteikia galimybę organizacijos nariams gauti naujų žinių ar įgyti naujų kompetencijų ir persiorientuoti siekiant organizacijos tikslų. Jensen, Lahn (2012) mokymąsi mokytis įvardina kaip individualaus ir kolektyvinio mokymosi organizacijoje prielaidą (8 pav.).



8 pav. Metamokymosi vaidmuo kompetencijai įgyti (Jensen, Lahn, 2012)

Pukevičiūtė (2007), remdamasi Bergmann, Daub, Meurer (2004), teigia, kad mokymasis mokytis yra aukščiausio lygmens mokymosi veikla, kai apmąstomi mokymosi žingsniai ir procedūros, keičiami tradiciniai mokymosi būdai. Organizacinį mokymąsi įgalinančioje aplinkoje sprendžiant problemines užduotis, kaip ir realioje organizacijoje, *studentui gali tekti keisti savo mąstymo rėmus (akomoduoti) arba prisitaikyti prie grupėje vyraujančio mokymosi, todėl jis turi būti pasirengęs išmokti naujų mokymosi būdų ir stebėti savo mokymąsi per refleksiją.* Todėl galima teigti, kad organizaciniam mokymuisi parengianti edukacinė aplinka turi įgalinti studento metamokymąsi.

Kaip jau minėta, organizaciniam mokymuisi ypač svarbus yra kolektyvinis mokymasis. Anot Aher (2012), kolektyvinis mokymasis yra paremtas mokymusi bendradarbiaujant. Organizacinio mokymosi metu visi studentai turi siekti bendro organizacinio tikslo, todėl viena iš pagrindinių sąlygų, keliamų studentui sėkmingai veikti organizacinio mokymosi edukacinėse aplinkose, yra gebėjimas mokytis bendradarbiaujant. Anot Vizgirdaitės, Fridrikaitės (2012), tam, kad mokymasis bendradarbiaujant vyktų universiteto aplinkoje, būtina kurti mokymosi bendradarbiaujant edukacines aplinkas (Jucevičienė, Vizgirdaitė, 2012).

Tačiau studentai (ypač – bakalauro studijų pakopos) neretai neturi realios darbo ar veikimo kitose organizacijose praktikos arba tokios veiklos neidentifikuoja kaip organizacinės. Todėl, siekiant įgalinti studentą veikti organizacinio mokymosi edukacinėse aplinkose, pirmiausia reikia jam *suteikti pagrindinių žinių apie organizacijų veiklos principus, bendrą tikslų kėlimą ir organizacinės struktūros svarbą*. Realu tikėtis, kad, turėdami organizacijų vadybos žinių, studentai panaudos savo supratimą ne tik komandinei veiklai, bet ir visos organizacijos veiklai plėtoti, siekiant bendrų organizacijos tikslų.

Apibendrinant galima teigti, kad studentų organizacinio mokymosi įgalinimas reiškiasi per pakankamų žinių, nuostatų ir gebėjimų suteikimą, kad studentas galėtų veikti organizacinio mokymosi edukacinėse aplinkose. Šias nuostatas, gebėjimus ir žinias sudaro:

- *metamokymosi gebėjimai, giluminio mokymosi nuostata ir gebėjimas mokytis savivaldžiai;*
- *mokymosi bendradarbiaujant gebėjimai;*
- *organizacijų vadybos žinios.*

Šių kompetencijų vystymas yra pirmųjų kelių modulio užsiėmimų pagrindas, kai šalia dalykinio turinio pristatymo turi būti keliamas papildomas tikslas – studentų parengimas organizaciniam mokymuisi, vystant jų atitinkamas kompetencijas. Studentų organizacinio mokymosi įgalinimo etapai:

1. *Modulio programos pristatymas.* Tam, kad studentai galėtų sėkmingai formuoti savo asmenines mokymosi aplinkas iš universiteto kuriamų edukacinių aplinkų, yra svarbu, kad edukacinės aplinkos tikslai tenkintų studentų sau keliamus mokymosi tikslus. Anot Jucevičienės ir kt. (2010), „jeigu edukacinis tikslas yra skirtas žmogui, tada jo formuluotė taip pat turi būti dvikryptė: reikia nurodyti, kokį turinį reikia įsisavinti, kartu išryškinant, kokią naudą tai teiks pačiam žmogui“ (p. 75). Giluminis mokymasis įmanomas tik studentams suprantant, ko tikimasi išmokti. Todėl, prieš pradėdamas studijuoti, studentas turi suprasti modulio ar studijų programos tikslus. Jau pirmo užsiėmimo metu turi būti pristatomas visas modulio turinys ir siekiniai, neapibrėžiant aiškaus kelio, kaip tų siekinių reikia pasiekti, kad studentas pasirengtų „persitvarkyti“ savo mokymosi patirtis. Organizacinio mokymosi aktualumą galima išryškinti per jų asmeninius pavyzdžius, įrodant, kad, turėdami organizacinio mokymosi kompetencijos, jie sėkmingiau dirbtų organizacijose. Kitame etape įvertinamos studentų jau turimos žinios ir organizacinio mokymosi patirtis.

2. *Ankstesnės organizacinio mokymosi patirties įvertinimas.* Ankstesnės studento mokymosi patirtys vaidina didelį vaidmenį, todėl kuriant edukacines

aplinkas visų pirma reikia nustatyti, kokius požiūrius ir ankstesnę patirtį studentai turi. Tiesa, pats diagnostinis etapas turi ugdomąjį poveikį, nes per diagnostinį pokalbį studentas bendrauja su patyrusiu organizacinio mokymosi specialistu, kuris ne tik klausinėja, bet kartu ir komentuoja bei tikslina studento supratimą, t. y. vyksta interakcija ir perduodamos žinios, keičiamas supratimas. Šio pokalbio metu kokybiškai vertinama, kokio lygmens yra studentas. Jeigu studentas turi mažai ankstesnės organizacinio mokymosi patirties, jam reikalinga papildoma pagalba. Kitaip tariant, tokį studentą dar reikia įgalinti. Pagal bendrą visos grupės lygį dėstytojas ar dėstytojų komanda gali nuspręsti, kokių papildomų žinių studentams gali prireikti, kad jie sėkmingai veiktų simuliuojamoje organizacijoje.

3. *Studentų parengimas savivaldžiai mokytis.* Šiuo tikslu kuriamos edukacinės aplinkos, leidžiančios studentui įgyti žinių ir formuoti požiūrį į mokymąsi modulio metu. Pristatomi metodai, būdai, studentas motyvuojamas savivaldžiai ugdytis, paskatinamas nustatyti savo mokymosi stilių, intelekto tipą (Gardner, 1999), vaidmens komandoje tipą Belbin (2004), vyksta grupės susipažinimo procesas. Supažindinama su mokymosi visą gyvenimą principais, mokymosi teorijomis, mokymosi darbo vietoje (organizacijose) principais. Sėkmingai veiklai studentas turi turėti pakankamai dalykinių žinių, todėl šalia mokymosi įgalinimo vyksta ir dalykinių žinių įsisavinimas, t. y. edukacinė aplinka turi du tikslus – padėti įsisavinti dalykines žinias ir žinias, reikalingas organizaciniam mokymuisi. Mezgamos užuominos apie problemas, kurias studentams reikėtų spręsti būsimojame organizacijoje.

4. *Studentų supratimo apie organizaciją plėtojimas.* Ne visi studentai studijų metu turi ankstesnės darbo patirties, todėl, simuliuojant organizaciją, gali pritrūkti žinių apie organizacijos vadybos procesus ir veiksnius. Šiam etapui įgyvendinti pakaktų užsiėmimo ar jo dalies; jis reikalingas studentams sėkmingai veikti organizacinio mokymosi įveiklinimo etape. Tikėtina, kad studentai vienaip ar kitaip savo gyvenimo aplinkose jau yra įgiję mokymosi ar organizacijų veiklos žinių, todėl įgalinimo fazėse nėra siekiama suteikti itin plataus žinių bagažo, be to, studentų organizacinio mokymo įveiklinimo edukacinių aplinkų sekos etapai natūraliai pratęsia studentų kompetencijos augimą.

II etapas: studentų organizacinio mokymo įveiklinimo edukacinių aplinkų seka

Šioje disertacijoje įveiklinimas (angl. *enabling*) laikomas įgalinimo sinonimu ir bendrąja prasme suprantamas kaip galimybių suteikimas. Šios galybės kuriamos per modulio užduoties formulavimą ir kuriant realią organizacijos aplinką, kuri leistų reikštis studentų individui ir kolektyviniam mokymuisi kaip organizaciniam mokymuisi. Pirmasis studentų organizacinio mokymosi įveiklinimo edukacinių aplinkų sekos etapas yra studijų užduoties, kuri reikalauja organizacinio mokymosi, suformulavimas.

1. *Studijų užduotis, kuriai reikia organizacinio mokymosi.* Organizacinio mokymosi edukacinėje aplinkoje turi būti panaudoti įvairūs šiuolaikinės aukštojo mokslo didaktikos sistemų elementai. Užduotis turi sudaryti prielaidas dažnai studentų socialinei sąveikai, bendro tikslo siekimui, bendrų žinių konstravimui, t. y. kolektyviniam mokymuisi. Taip pat organizacinis mokymasis vyksta sprendžiant

problemas veikloje, todėl probleminio mokymosi elementai yra būtini papildant mokymąsi bendradarbiaujant. Kad būtų galima vertinti galutinį rezultatą, panaudojamas projektinis mokymasis, kurio rezultatas – problemos sprendimo projektas. Kad studentai veiktų kaip organizacija, reikia juos sutelkti bendram tikslui per mokymąsi tarnaujant ir įveikinti organizacinius procesus, simuliuojant pačią organizaciją.

Studijų užduočiai turi būti keliamas trigubas tikslas:

1. *Išspręsti praktinę visuomenei / bendruomenei problemą.* Šią problemą, ją kildinant iš visuomenei aktualios situacijos, gali išspręsti studentų grupė, panaudodama turimas ir įgydama trūkstamas, bet reikalingas žinias ir kompetencijas. Todėl, siekiant šio tikslo, drauge ugdomos studentų dalykinės žinios (per problemos sprendimą ir projekto parengimą). Kaip minima projektinio mokymo principuose, problemos sprendimas turi būti baigtinis, o sprendimo išraiška – baigiamoji projekto ataskaita, kuri turi būti viešai pristatyta.

2. *Praktikuoti organizacinį mokymąsi.* Pagrindinis organizacinio mokymosi edukacinės aplinkos tikslas – šalia dalykinio turinio studentams suteikti organizacinio mokymosi kompetenciją. Ši kompetencija negali būti vystoma, jeigu ji nesireišk realioje veikloje. Kaip jau minėta, individualus mokymasis reiškiasi individams atliekant savo individualias užduotis (kurios turi vesti į bendrą tikslą), o kolektyvinis mokymasis reiškiasi per kolektyvines veiklas ir sąveiką, siekiant organizacinio tikslo. Šiai studijų užduoties daliai įgyvendinti studijų procese yra reikalingas organizacijos veiklos simuliacija, nuolatos studentams kuriant tokias edukacines aplinkas, kuriose galėtų vykti studentų individualus ir kolektyvinis mokymasis.

3. *Ugdymąsi dalykines ir organizacinio mokymosi kompetencijas.* Paties projekto atlikimas yra tik platforma, įveiklinanti studentų dalykinių žinių panaudojimą ir organizacinį (individualų ir kolektyvinį) mokymąsi. Tačiau šalia projekto atlikimo studentai taip pat turi nuolatos sąmoningai fiksuoti savo kompetencijų augimą. Todėl šio tikslo įgyvendinimo rezultatas – užfiksuotos studentų padidėjusios dalykinės ir organizacinio mokymosi kompetencijos. Šias kompetencijas ir jų augimą siūloma fiksuoti per nuolatinę refleksiją, kuri išreiškiama mokymosi dienoraščio forma. O galutinis rezultatas – kompetencijų portfelis, kuris padėtų užfiksuoti kompetenciją, jos įgijimo savirefleksiją ir konkrečius faktus.

Pagrindinė ašis vis dėlto yra problemos sprendimas, kai per problemos sprendimo veiklas studentai pasiekia ir kitų studijų tikslo sudedamųjų. Taigi šiame etape studentai yra supažindinami su konkrečia socialine problema, kurios sprendimas padėtų pasiekti visų trijų tikslų. Problema turi būti reali, aktuali ir išsprendžiama įvertinus studentų turimus išteklius ir galimybes, o problemos sprendimas turi tarnauti konkrečiai socialinei grupei ir taip suburti studentus bendram tikslui. Identifikavus problemą pradedamas jos sprendimo procesas. Tokia studijų užduotis labai kompleksiška, todėl studentai turėtų ją dekomponuoti į aiškius problemos sprendimo žingsnius.

2. *Probleminės studijų užduoties sprendimo projektavimas.* Šis etapas susideda iš kelių tarpusavyje persipynusių veiklų. Šiame etape studentai, jau identifikavę socialinę problemą, padedami dėstytojo ar dėstytojų komandos, turi pagal galimybes dekomponuoti (suskaityti) problemos sprendimą į konkrečias veiklas, kurias reikia atlikti problemos sprendimui pasiekti. Tai reiškia, kad studentai, pasitelkę turimas dalykinės žinias, turi įvertinti problemos sprendimo etapus bei numatyti sprendimo organizacinius aspektus sukuriant organizaciją ir problemai spręsti kuriant organizacines žinias, t. y. vykdant organizacinį mokymąsi.

Problemos dekompozicija. Kaip teigia Williams ir Williams (1997), tiek probleminis, tiek projektinis mokymasis turi prasidėti problema, kurią siekiama spręsti. Šioje disertacijoje laikomasi pozicijos, kad studijų užduočiai pakanka struktūruotos problemos, nes jos sprendimas per organizacinį mokymąsi jau savaime yra sudėtingas kelių dimensijų uždavinys. Organizacijai simuliuoti pakaktų vienos aiškiai išreikštos problemos, kurią nebūtų sunku struktūruoti ir kurios sprendimas galėtų būti aiškiai apibrėžiamas ir išskaidomas į keletą aiškių nuoseklių veiklų, įvertinant reikalingus išteklius (žmogiškuosius, laiko, organizacinius ir kitus). Tačiau dar kartą reikėtų pabrėžti, kad problema turėtų būti tokia, kad jai išspręsti būtinai prireiktų organizacijos ir organizacinių žinių sukūrimo.

Organizacijos veikloms planuoti itin tinkama Ganto diagrama. Tai – projektams valdyti taikoma planavimo metodika, kur kiekvienas sąrašas vertikalėje yra užduotis, kurias reikia įvykdyti, o horizontalėje – laiko periodas (Kontrimas, Bulbenkienė, 2012). Šiam etapui įgyvendinti studentams gali prireikti nemažai organizacinių žinių, todėl dėstytojo vaidmuo itin svarbus, išlaikant santykį tarp sprendimų laisvės studentams suteikimo bei profesionalios konsultacijos dalykiniais ir vadybos klausimais.

Kitas itin svarbus aspektas – problema ir jos sprendimo kelias turi studentus motyvuoti. Todėl siūloma panaudoti mokymosi tarnaujant principus, kad organizacija turėtų aiškius socialinius tikslus ir santykį su išorine aplinka. Ypač svarbu – kontaktai su universiteto socialiniais partneriais, su kuriais susijusių problemą spręstų ši studentų sukurta organizacija. Bendravimas su socialinės naudos gavėjais, kurių problemą sprendžia studentai, galėtų būti svarus motyvacinis veiksnys.

Sprendimo veiklų planavimas. Svarbu, kad simuliacinė organizacija turėtų visus reikalingus organizacijos bruožus: (1) būtų socialinis vienetas, kuris (2) veikia siekdamas tikslų, (3) yra sąmoningai sukurtas kaip veiklų struktūra ir (4) susijęs su išorine aplinka (Kirst-Ashman, Hull, 2014). Simuliaciniame organizacijos modelyje studentams turi būti suteikiama sprendimų laisvė ir atsakomybė. Dėstytojui ar dėstytojų komandai skiriamas patariamasis vaidmuo, tačiau studentų pageidavimu dėstytojas gali būti įtrauktas į visus organizacijos procesus. Veikla organizacijoje priklauso nuo studentų susitarimų, ir studentai patys atsakingi už sėkmę bei konkretų savo vaidmenį organizacijoje (nurodant vietą organizacijos struktūroje). Kuriant organizacijos aplinką, labai svarbu turėti mintyje organizacijos ir jos padalinių struktūrą ir dinamiką, informacijos perdavimo srautus, studentų įsipareigojimus atliekant užduotį. Anot vadybos atstovų (Hobday, 2000; López, Montes Peón, Vázquez Ordás, 2004), projektiniu valdymu paremta organizacinė struktūra yra

tinkamiausia vykdant kompleksines užduotis. Tokiu atveju organizacijos struktūra susidaro iš kelių projekto grupių (komandų), turinčių savo lyderį, kuris atskaitingas visos organizacijos vadovui. Greta projekto grupių gali būti ir keli „išteklių“ padaliniai, tokie kaip IT, rinkodaros ir pan., kurių paslaugomis gali naudotis projekto grupės. Itin mažose projektiniu valdymu paremtose organizacijose tokie išteklių padaliniai formuojami deleguojant atstovus iš projekto grupių arba tiesiog kiekvienam projekto nariui priskiriant papildomas funkcijas.

Apibendrinant galima teigti, kad šiame etape studentai patys sumodeliuoja organizaciją, kuri galėtų spręsti iškeltą problemą. Dėstytojui ar dėstytojų komandai skiriamas patariamasis vaidmuo. Organizacija turėtų būti kuriama projektinio valdymo organizacinės struktūros principu, jos kultūra turėtų būti paremta bendradarbiavimo principu ir vyrauti įgalinamosios, transformuojamosios lyderystės stilius. Taip sumodeliavus ir visiems pritarus šiam organizacijos simuliacijos modeliui, kolektyviai diskutuojama, kiek projekto grupių tikslinga kurti šioje organizacijoje, kokie yra studentų vaidmenys kiekvienoje projekto grupėje. Tai sutarus, pasiskirstoma vaidmenimis. Tam reikalingas tolesnis etapas.

3. *Projektą vykdančios organizacijos veiklos planavimas.* Šiame etape svarbus studentų laisvanoriškumo principas. Studentai iki šio etapo jau turi turėti pakankamai žinių, kokią problemą ir kaip organizacija spręs, kokie vaidmenys galimi ir kokia darbų apimtis bei atsakomybės laukia atitinkamoje pozicijoje. Tam itin pasitarnauja studentų įgalinimo etape surinkta studentų informacija apie save ir kitus grupės narius. Kiekvienas gali nustatyti savo lyderystės stilių, polinkį į tam tikrus komandos vaidmenis. Viena iš testavimo galimybių yra Belbin (2004) komandos vaidmenų testas, plačiai naudojamas žmogiškųjų išteklių specialistų. Dėstytojas šiame etape atlieka patarėjo vaidmenį, ypač – konsultuodamas ir koordinuodamas studentų pasiskirstymo vaidmenimis procesą. Studentų pasiskirstymas vaidmenimis yra išskiriamas kaip atskiras etapas, nes organizacinio mokymosi aspektu jo reikšmė itin didelė. Nuo to, kaip studentai pasiskirsto į grupes, priklauso jų mokymosi rezultatai ir sąveikos sėkmė. Apie optimalios grupės sandaros „formulę“ organizacinės psichologijos literatūroje yra gana plačiai diskutuojama, tačiau nėra vieno teisingo atsakymo. Anot Furnham (2012), grupės dydis priklauso nuo užduoties ir jos kompleksškumo, tačiau dažniausiai nurodoma, kad optimaliai organizacijose darbo komandos turėtų turėti nuo penkių iki septynių narių. Lygiai taip pat nėra vieningos nuomonės, kokios grupės – homogeninės ar heterogeninės – yra efektyvesnės mokantis komandose. Komandos narių skirtingumas skatina daugiadalykį ar tarpdalykį dialogą ir yra prielaida efektyviau kurti organizacines žinias, t. y. organizaciniam mokymuisi vykti, kita vertus – didina konfliktų galimybę. Universiteto studentų grupių sudarymo specifika savaime numato, kad studentai dažniausiai susirenka į grupes, būdami panašaus išsilavinimo lygmens, studijuojantys pagal tą pačią studijų programą, todėl grupės heterogeniškumo laipsnis ganėtinai mažas (nebent heterogeniškumas pasiekiamas lyties ir pan. aspektais). Formuojant komandas yra ir daugiau aspektų, į kuriuos galima atkreipti dėmesį (2 lent.).

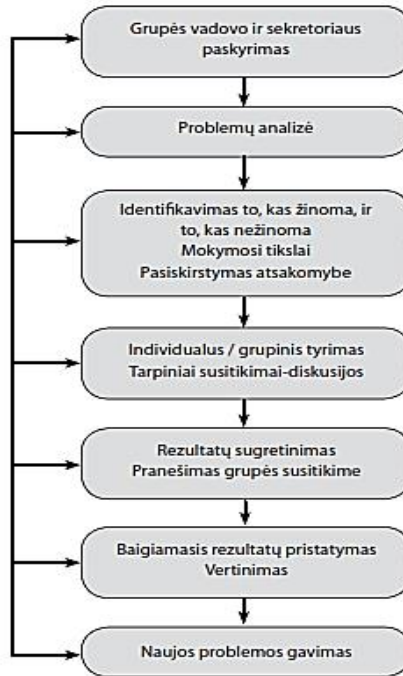
2 lentelė. Esminiai teiginiai apie grupinius procesus (sudaryta autorės pagal West, 2011)

| Autoriai | Teiginiai |
|---------------------------------------|--|
| Aneona, Caldwell (1992) | Panašus grupės narių amžius sutvirtina ryšius (bendravimą) projektų grupių viduje |
| Keller (2001) | Demografiniai grupės narių panašumai padeda puoselėti asmeninius ryšius, bendravimą, didina pasitikėjimą ir darną grupėje. Tarpfunkcinės grupės, kurių dalyviai yra labai skirtingo išsimokslinimo ir patirties, skatina kūrybišką mintį ir daro įtaką darbo atlikimui |
| Harrison, Price, Gavin, Florey (2002) | Komandos nariams daugiau bendraujant, suvoktų paviršutinio lygmens (demografinių) skirtumų poveikis socialinei integracijai sumažės, o suvoktų gilesnio lygmens (psichologinių) skirtumų poveikis socialinei integracijai teigiamai veiks užduočių atlikimą. Žmonės traukia prie panašių į juos, nes tikimasi, kad jų vertybės, požiūriai ir įsitikinimai bus sustiprinti arba paremti |
| Hackman (1987) | Sėkmingas grupės užduoties vykdymas turi prasidėti nuo aiškių ir patrauklių nurodymų |
| Hackman (1990) | Mažos grupės naudingesnės priimant sprendimus ir atliekant užduotis |
| McGrath (1984) | Mažos grupės, susidūrusios su sudėtingomis problemomis, gali priimti geresnius negu pavieniai individai sprendimus |
| Chatman, Flyn (2001) | Grupės lygmeniu elgesio integracija mažina demografinio skirtingumo poveikį. Grupės nariai, kurių asmenybės skiriasi, gali dažniau konfliktuoti ir taip sukelti problemų priimant grupinius sprendimus |

Organizacinis mokymasis vyksta veikloje, todėl nepakanka tiesiog sukurti organizaciją, ją susiskirstyti padaliniais (komandomis). Šią organizaciją reikia įveikinti, t. y. numatyti veiklas, kurios studentams padėtų pasiekti organizacinį mokymąsi. Grupei skiriamos užduotys turi būti įvairiapusiškos, kad skatintų atsiskleisti studentų potencialą. Kaip jau minėta ankstesniuose poskyriuose, organizacinį mokymąsi skatina probleminės užduotys, todėl organizacijai ir komandoms teikiama užduotis turi būti probleminė, ir jos sprendimo eiga turi apimti visus probleminio mokymosi proceso etapus (9 pav.).

Svarbu pažymėti, kad probleminio mokymosi etapų nepakanka, kad vyktų organizacinis mokymasis ir kad būtų pristatytas problemos sprendimo projektas. Todėl prireikia projektinio mokymosi, kuris leidžia ne tik pasiekti užduoties baigtinumą, bet ir suteikia organizacijai galimybę vieningai, struktūruotai ir detaliam pristatyti savo veiklos produktą tiek dėstytojui vertinti, tiek ir plačiajai visuomenei. Tokia rezultatų reikšmingumo akcentavimo prieiga leidžia tikėtis, kad studentai siekiamą tikslą supras kaip reikšmingą ir bus daugiau motyvuoti jo siekti. Kitas svarbus aspektas – organizacinis mokymasis reikalauja bendro sutarimo. Todėl labai svarbu akcentuoti mokymąsi bendradarbiaujant, kurio elementus reikia numatyti kaip kolektyvines užduoties atlikimo veiklas. Reikia įvertinti, kad tikslo siekis negali remtis vien individualiu darbu, kuris vėliau „sulipdomas“ į vieną rezultatą (kooperatinis mokymasis); reikia dalytis idėjomis ir drauge kurti bendrą rezultatą (mokymasis bendradarbiaujant). Žinoma, kad organizacinio mokymosi pasiekama veikloje, drauge vykstant ir kolektyviniam, ir individualiam mokymuisi. Todėl

skatinamas ir kolektyvinis, ir individualus studentų darbas. Studentai gali dirbti individualiai, bet svarbi užduoties atlikimo sąlyga yra pasidalijimas savo įžvalgomis su kitais organizacijos nariais (Diaz, Brown, Saimons, 2010).



9 pav. Probleminio mokymosi procesas (Mažeikienė, Lenkauskaitė, 2011)

Svarbus aspektas yra komandos narių savarankiškumas, tačiau natūralu, kad kolektyvinis mokymasis universiteto edukacinėse aplinkose reikalauja tam tikrų taisyklių, kurias turi parengti dėstytojas. Taisyklių nustatymas kolektyvinio mokymosi procese suteikia studentams galimybes komunikuoti tarpusavyje, o dėstytojui užtikrina reikalingą grįžtamąjį ryšį apie žinias ir įgūdžius, kurių studentai pasiekė mokymosi procese (Aher, 2012). Todėl reikia numatyti visos studentų organizacijos susitikimus su modulį koordinuojančiu dėstytoju.

Tikslas / užduotis ne tik turi įveiklinti organizacijos narius, bet ir subalansuoti organizacijos ir jos grupių / komandų / padalinių veiklą. Hao (2010), remdamasis Scardamalia (2002) ir papildydamas savo tyrimo rezultatais, teigia, kad rengiant aplinką, skirtą kolektyviniam mokymuisi, reikia įtraukti ir subalansuoti tokius elementus:

- paskirstytas pažinimas (angl. *distributed cognition*) – užduotis kuriama taip, kad mąstymo procesas būtų paskirstytas visiems grupės nariams, panaudojant visus įrankius ir žinių artefaktus;
- savanoriškumas (angl. *volunteerism*) – besimokantiesiems leidžiama patiems rinktis veiklas, kuriose jie nori dalyvauti;

- spontaniškas dalyvavimas (angl. *spontaneous participation*) – veiklos turi būti planuojamos taip, kad studentai patys galėtų kurtis ir skatinti nesudėtingas mokymosi veiklas;

- daugialypė raiška (angl. *multimodal expression*) – skirtingiems studentams informacija pateikiama naudojant skirtingus informacijos perteikimo būdus;

- didesnių mąstymo gebėjimų (angl. *higher order thinking*) reikalaujanti veikla – užduotis turi skatinti analizę, sintezę, vertinimą, rūšiavimą, skirstymą į kategorijas ir kt. veiklas;

- aplinka idėjoms gerinti (angl. *improvable ideas*) – besimokantieji sukuriama aplinka, kurioje jų keliamos idėjos gali būti kritikuojamos ir persvarstomos, siekiant jas pagerinti;

- idėjų įvairovė (angl. *idea diversity*) – tiriamos idėjos ir su jomis susijusios ar kontrastuojančios idėjos, skatinamos skirtingos idėjos;

- minties vystymosi skatinimas (angl. *epistemic agency*) – studentai skatinami priimti atsakomybę už savo ir kolegų mokymąsi;

- demokratiškas žinių kūrimas (angl. *democratised knowledge*) – visi žinių kūrime dalyvauja kaip lygiaverčiai partneriai;

- simetriška žinių pažanga (angl. *symmetric knowledge advancement*) – patirtis, žinios auga keičiantis tarpusavyje žiniomis, ir tas augimas pasiskirsto tolygiai.

Problemyų sprendimas. Schultz ir kt. (2010) atliktoje studijoje buvo tiriamas verslo vadybos studentų požiūris į komandinio darbo principu organizuojamas užduotis. Studentai nurodė penkis teigiamus ir šešis neigiamus komandinio darbo aspektus. Pagrindiniai teigiami darbo aspektai:

- geresni veiklos rezultatai;
- didesnis keliamų idėjų skaičius;
- geresnė mokymosi patirtis, potyriai;
- sumažėjusi darbo apimtis;
- kolektyvinis saugumo jausmas.

Neigiami aspektai:

- pažymių pasiskirstymas;
- tinginiavimas ir darbo vengimas;
- atskirtis tarp užduoties komandos ir studentų grupės universitete;
- komandos neefektyvumas;
- darbų organizavimo laiko sąnaudos;
- konfliktas tarp užduoties laukiamų rezultatų ir keliamų tikslų.

Siekdamas pašalinti šiuos neigiamus aspektus, dėstytojas, vadovaudamasis studijų veiklos modeliu, turėtų panaikinti ar sumažinti šių aspektų pasireiškimą. Atliekant ilgalaikes užduotis turėtų būti keletas „tarpinių stotelių“, kurių metu dėstytojas galėtų iširti / „diagnozuoti“ komandos veiklą ir, esant problemoms, ją subalansuoti. Gali būti kelios tokių „stotelių“ rengimo strategijos:

- *Praplėstas komandos veiklos planas* (angl. *team charter*), kuriame patys komandos nariai nurodo veiklos tikslus, kontekstą, darbų apimtį, komandos narius, pasiskirstymą, komandos narių vaidmenų indėlio matavimo instrumentus, veiklos tarpinius rezultatus ir terminus (Byrd ir Luthy, 2010). Šis veiklos planas labai

panašus į projektams valdyti naudojamus projekto inicijavimo dokumentus, kuriuose dokumentiškai apibrėžiama veikla, atsakomybės, siekiamybės ir kokybės matavimas.

- *Komandos narių savianalizė ir vertinimas* – šiam tikslui gali pasitarauti taip pat žmogiškųjų išteklių vadyboje populiarus „360 laipsnių“ vertinimas, kai darbuotojai vertina savo ir kolegų veiklą bei indėlį į projektą. Toks vertinimas vis labiau populiarėja aukštųjų mokyklų vertinimo sistemose (Bensimon, 1993).

- *Paskirtas laikas veiklai auditorijoje*. Anot Ferrari ir Pychyl (2012), reguliarūs susitikimai padeda įveikti kai kurias iš anksčiau aptartų problemų, pvz., socialinį dykinėjimą, prastą problemų sprendimą.

Galima teigti, kad *organizacijos kūrimo ir įveiklinimo etape reikia sudaryti optimalias sąlygas organizacinio mokymosi raiškai*. Tam aktualūs tokie aspektai:

- *Optimali grupės sandara* – organizacija padalijama į grupes (padalinius), komandos sudaromos atsižvelgiant į optimalų dydį, struktūrą, narių gebėjimus (van Schaik ir O'brien, 2015).

- *Aiškus narių socialinis identitetas* – organizacijos nariai turi save identifikuoti ne tik kaip studijų programos studentus ar padalinio komandos dalį, bet ir kaip visos organizacijos narius ir aiškiai suvokti savo vaidmenį organizacijos struktūroje (Hogg ir Terry, 2014), taip pat užduoties atlikimo struktūroje.

- *Palankus psichologinis mikroklimatas* – turi būti sudarytas palankus organizacijos klimatas, skatinantis efektyvų komandos ir visos organizacijos mokymąsi (Ceschi, Dorofeeva, Sartori, 2014).

- *Įveiklinanti užduotis* – užduotis, paremta probleminio, projektinio mokymosi ir mokymosi bendradarbiaujant principais, socialiai reikšminga ir kelianti įveikiamą iššūkį studentams.

- *Komandos veiklos subalansavimas* – per tolygų užduoties atlikimo veiklų paskirstymą (Cuadrado, Taberero, 2015).

- *Kylančių problemų sprendimas* – neigiamų komandinio darbo aspektų pašalinimas, taikant stebėseną ir komandos narių tarpusavio įsipareigojimus (Gregory, Thorley, 2013).

Apibendrinant galima teigti, kad studentų organizacinio mokymosi įveiklinimo edukacinių aplinkų seka susidaro iš probleminės studijų užduoties suformulavimo ir studentų įtraukimo į problemos sprendimą per organizacinį mokymąsi. Tam studentai turi numatyti identifikuotos problemos sprendimo būdus, planuoti veiklas ir reikalingus išteklius. Problema sprendžiama kuriant simuliacinę organizaciją, studentams pasiskirstant į projektines komandas, išryškinant komandų lyderius ir numatant kitas reikalingas funkcijas bei dalijimosi žiniomis aplinkas. Kad problemos sprendimas motyvuotų studentus, į procesą įtraukiami socialiniai partneriai – išorinės organizacijos. Dėstytojas ar dėstytojų komanda atlieka koordinuojamąjį-patariamąjį vaidmenį. Kaip šio etapo pasekmė yra sukuriama studentų organizacija, sprendžianti problemą ir rengianti bendrą projektą, kaip platformą organizaciniam mokymuisi vykti.

III etapas. Organizacinio mokymosi edukacinių aplinkų ciklai

Siekiant išsiaiškinti organizacinio mokymosi ciklinius procesus, kurie atskleistų individualaus ir kolektyvinio mokymosi procesus, šioje disertacijoje

pasitelkiamas Nonaka kartu su Toyama ir Konno (1998) patobulintas SEKI modelis, papildytas Johnson (2007) įžvalga (žr. 1.2 poskyrį). Be to, šioje disertacijoje modelis skirtas itin mažoms organizacijoms. Tai ypač aktualu kombinacijos etape. Kiekviename etape nusakomi vykstantys procesai ir aplinka, kuri reikalinga procesams vykti. Anot Burkšienės (2012), išskiriamos šios pagrindinės organizacinio mokymosi struktūros charakteristikos: organizacinės žinios kaip organizacinio mokymosi rezultatas ir kapitalas; šių žinių kūrimo arba organizacinio mokymosi procesas bei veikėjai – organizacijos nariai kaip besimokantieji: individai ir jų grupės; taip pat aplinkos Ba (šioje disertacijoje akcentuojamos tikslingai kuriamos edukacinės aplinkos, kurios ir įgalina organizacinį mokymąsi, – pastaba šios disertacijos autorės). Organizacinio mokymosi edukacinės aplinkos modeliuojamos organizacinio mokymosi cikliniame procese, nes naujai sukurtas organizacinės žinias internalizavus ir panaudojus veikloje, organizacija vėl dažniausiai susiduria su naujais iššūkiais, kuriems įsiveikti vėl prireikia naujų žinių, todėl vėl „sukasi“ naujas organizacinio mokymosi ciklas. Kiek tokių ciklų gali prireikti vienai problemai išspręsti, neįmanoma prognozuoti. Tai priklauso nuo problemos sudėtingumo, turimų išteklių, studentų gebėjimų ir kitų veiksnių.

Organizacinio mokymosi procesas. Anot Nonaka ir Takeuchi (1995), žinių kūrimas pateikiamas kaip ciklinis virsmas tarp slypinčių ir išreikštų žinių, apimantis keturis etapus: socializaciją, eksternalizaciją, kombinaciją ir internalizaciją (žr. 1.2. poskyrį). Šiame disertaciniame tyrime nėra gilinama į studentų žinių kaitą iš slypinčių į išreikštas. Kiekviename etape siekiama apčiuopti studentų individualaus ir kolektyvinio mokymosi raišką skirtingais lygmenimis:

- individualiu (I), kuris vyks kiekvienam studentui asmeniškai formuojant savo asmenines mokymosi aplinkas edukacinėse aplinkose;
- kolektyviniu grupiniu (Kg), kuris greičiausiai reikšis studentų organizacijos padaliniuose;
- kolektyviniu visos organizacijos (Ko) lygmeniu (kai mokymasis vyks visos organizacijos lygmeniu).

Galima manyti, kad kiekvienas problemos sprendimo etapas (problemos identifikavimas, problemos sprendimo kelių paieška, tinkamiausio būdo atranka ir įgyvendinimas) yra tarsi atskiras SEKI ciklas. Pavyzdžiui, ieškant problemos sprendimo būdų, reikalinga organizacijos narių socializacija, tuomet idėjų generavimas mažesnėse veiklos grupėse (padaliniuose), šių idėjų derinimas visos organizacijos lygmeniu ir internalizacija veiklos metu. Šios disertacijos autorės nuomone, kai kuriais atvejais eksternalizacijos etapas gali ir nepasireikšti, pvz., priimant itin svarbius visai organizacijai sprendimus. Tuomet bendras visai organizacijai supratimas konstruojamas kombinacijos fazėje, išvengiant eksternalizacijos atskirose komandose kaip tarpinės stotelės. Analogiškai galima diskutuoti, ar visada reikalingas kombinacijos etapas, kai padaliniai sprendžia skirtingus problemos aspektus, priimami operacinio lygmens sprendimai ir ne visada reikalingi organizacijos lygmens sprendimai. Tačiau tipiniu atveju visos keturios organizacinio mokymosi modelio SEKI fazės natūraliai reiškiasi vykstant probleminiam mokymuisi. Kiekvieno etapo metu įgyjamos žinios ir kompetencijos

papildo organizacijos žinių banką (žinių vadyboje vadinamą žinių kapitalu – angl. *knowledge assets*).

Žinių bankas. Kaip jau minėta, patirties žinių kapitalą sudaro organizacijos narių žinios ir žinojimas. Tai dažniausiai individų kolektyviniai gebėjimai – „žinau kaip“ (angl. *know-how*), emocinės žinios ir kitos žinios, leidžiančios organizacijos nariams veikti siekiant organizacijos tikslų. Žinių vadyboje priimta žinių kapitalo struktūroje įvardinti tik kolektyvines žinias. Šioje edukologijos disertacijoje pabrėžiama ne tik kolektyvinių, bet ir individualių žinių svarba. Taigi žinių kapitalą organizacijoje gali sudaryti: individų žinios (IŽ), grupių (padalinių) žinios (KgŽ), organizacijos žinios (KoŽ). Kiekviename etape vyksta skirtingų lygmenų mokymasis, todėl ir žinių banką papildo atitinkamos skirtingo lygmens žinios.

Socializacija. Šio etapo metu studentai tarpusavio interakcijos bendros veiklos metu perduoda dalį savo žinių ir slypinčio žinojimo, kuris virsta visos studentų grupės kolektyvinėmis slypinčiomis žiniomis. Ilgainiui studentų grupėje sukonstruojamas bendras supratimas apie dėstomą turinį, nusistovi bendri „nerašyti“ susitarimai, elgsenos normos. Socializacija vyksta kiekviename studentų organizacijos veiklos etape, netgi nebūtinai sprendžiant problemą. Dviejų ar daugiau organizacijos narių bendravimas su problemos sprendimu nesusijusiais klausimais taip pat prisideda prie bendro tarpusavio supratimo kūrimo. Tačiau būtent problemos sprendimo pirmose stadijose, kai organizacijoje dar tik formuojasi problemos, jos esmės ir organizacijos narių galimybių ją spręsti supratimas, socializacijos procesas vaidina itin didelį vaidmenį. Socializacijos etapo metu vyksta individualus ir grupinis mokymasis, kurio metu kiekvienas studentas papildo savo turimas žinias, ir kartu formuojasi visos grupės bendras žinojimas. Šios disertacijos autorės nuomone, socializacijos procesą galima palyginti su irklavimu, kai, patekus į bendrą galerą, net ir be žodžių, atsiranda supratimas, kaip reikėtų irkluoti, norint drauge pasiekti krantą. Nors pradžioje pastangos gali būti chaotiškos, ilgainiui visa įgula per bendras veiklas, kitų kolegų stebėjimą bei gerosios praktikos perėmimą savaime suvienodina veiklos būdus efektyviai dirbti.

Studentų socializacijai vykti reikalingos tam tikros *sukuriamosios edukacinės aplinkos*. Remiantis Nonaka, Toyana ir Byosiere (2001), galima išskirti tris pagrindines sukuriamosios Ba charakteristikas, kurios gali nulemti socializacijos procesą, tai: laiko leidimas drauge darbo vietoje (todėl svarbu, kad studentai susitiktų auditorijoje arba kitose, pvz., virtualiose aplinkose); neformalus susitikimai su kolegomis už universiteto ribų; sąveika su kitais žmonėmis už organizacijos ribų (kitoje veikloje, konferencijų metu ir pan.).

Socializacijos procesus yra sunku apibrėžti laike arba erdvėje, tai gali vykti bet kurioje aplinkoje, bet koku metu, tiek formaliai (specialiai organizuojamuose auditoriniuose užsiėmimų, problemos sprendimo grupės susitikimų metu ir pan.), tiek ir neformaliai (studentams tiesiog bendraujant ir kalbant apie užduotį už universiteto ribų). Ši aplinka gali būti specialiai sukuriamą arba savaime susidaryti. McInnis (2004) nurodo, kad studentai save identifikuoja kaip akademinės bendruomenės narius ne tik per specialiai organizuotas socialines veiklas, bet ir per mokymosi kartu su kitais studentais patirtis. Laikui bėgant studentai, anot Sovajassatakul ir kt. (2011), „socialiai susiklijuoja“ būtent per bendras veiklas.

Svarbu yra tai, kad studentai turėtų galimybę veikti drauge porose ar kitokiuose grupės narių dariniuose. Itin svarbios universiteto pastangos aktyvinant studentus per jų pačių organizuojamas veiklas, skatinant juos veikti savarankiškai, burtis į formalius ir neformalius tarpusavio užsiėmimus. Tam aktualios ne tik paskaitų metų sukurtos edukacinės aplinkos, bet ir universiteto bibliotekos (Tautkevičienė, 2004), muziejaus (Savickė, 2013), katedros ar fakulteto potencialios mokymosi aplinkos.

Anot Marton ir kolegų (2004), mokymosi įstaigose kuriamos mokymosi erdvės (angl. *learning space*) turi būti pritaikytos besimokančiųjų poreikiams ir būti įsisavinamos mokymosi tikslams, sukuriant mokymosi vietą (angl. *learning place*). Kitaip tariant, erdvės turi tarnauti kaip pagalba besimokančiajam. Studentų sąveika ir socializacija yra vienas esminių veiksnių ieškant problemos sprendimo, todėl projektiniu mokymusi paremtos aukštosios mokyklos suteikia studentams specialias patalpas, kur studentų grupės nuolatos bendrauja ir turi savo veiklos erdvę, yra aprūpintos materialiniais ištekliais ir veiklos erdvėmis (Schindler ir Eppler, 2003). Anot Peatross ir Peponis (1995), bendra mokymosi vieta skatina bendrumo jausmą ir studentų socializaciją, todėl studentų organizacija turėtų turėti organizacijai skirtas patalpas, kur studentai galėtų leisti laiką drauge. Taikantis prie netradicinio studento poreikių, yra galimos virtualios erdvės pritaikymo socializacijai galimybės (Larsson, Alterman, 2009; Chang et al., 2010; Aaron, Roche, 2011; Abdullah, Embi, 2011; Jyoon, Brice, 2011; Tsai, 2011; Capdeferro, Romero, 2012; Chang, 2012; Chiong, Jovanovic, Gill, 2012), ypač akcentuojant socialinių tinklų panaudojimą studentams mokantis (Jucevičienė, Valinevičienė, 2010; Pi, Chou ir Liao, 2013). Šiose erdvėse studentai gali susiburti į uždaras bendravimo grupes, dalytis dalykine ir asmenine informacija. Svarbiausia, tokios erdvės yra itin priimtinos šiuolaikiniams studentams, nes jos neformalios ir neatskirtos nuo kasdieninių gyvenimo erdvių. Tačiau pagrindinis virtualios erdvės trūkumas – jos ribotos galimybės perduoti slypinčias žinias ir emocinę pajautą. Privalumas – virtuali erdvė pati savaime reikalauja žinių išreiškimo verbaliniu būdu, todėl tinkama eksternalizacijos etape.

Kitas svarbus kuriamosios edukacinės aplinkos aspektas yra mokymąsi bendradarbiaujant ir probleminį mokymąsi skatinančių veiklų organizavimas. Užduotys turi būti konstruojamos taip, kad studentams reikėtų leisti kartu norint jas atlikti. Pavyzdžiui, pirminėse problemos sprendimo stadijose studentai turi drauge ieškoti informacijos ir itin artimai susipažinti su socialinės problemos erdve. Anot Kolb ir Kolb (2012), tam itin tinkamas patirtinis mokymasis per dalyvavimą ir stebėjimą, o Ariends (2014) pabrėžia mokymosi už auditorijos ribų (angl. *field learning*) naudą. Todėl socializacijos etape itin svarbu organizuoti studentų bendras išvykas, skirtas problemai spręsti reikalingai informacijai rinkti. Išvykos kartu padeda ne tik panaudoti įvairesnius informacijos šteklius, bet drauge skatina ir socializaciją. Studentai, būdami drauge išorinėse aplinkose, savaime reprezentuoja savo grupę, todėl tai sukelia bendrumo jausmą. Kartu gilinamasi į problemos sprendimo kertinius niuansus, geriau įsisavinamas problemos kontekstas.

Apibendrinant galima teigti, kad *socializacijos procesai gali vykti edukatoriaus specialiai organizuotose fizinėse ir virtualiose aplinkose, kurias*

studentai pripažįsta kaip savas. Šiose erdvėse studentai turi galimybę leisti laiką kartu, o užduotys sutelkia į bendras veiklas universitete ir už universiteto ribų.

Eksternalizacija. Šioje organizacinio mokymosi fazėje svarbu, kad studentai verbaliai išreiktų savo žinias ir priimtų bendrus sprendimus savo veiklos grupėse. Eksternalizacijos metu studentai susirenka į grupę analizuoti atskirus problemos sprendimo aspektus, pvz., vieną problemos sprendimo kelią. Diskusijos būdu studentai verbaliai išreiškia savo turimas žinias konkrečiu klausimu, šios žinios papildomos kolegų įžvalgomis, taip jos modifikuojamos ir konstruojamos į bendrą visai grupei supratimą, koks problemos sprendimo kelias tinkamiausias. Eksternalizacija vyksta tuose problemos sprendimo etapuose, kai reikia priimti operatyvius veiklos sprendimus, nebūtinai aktualius visos organizacijos lygmeniu. Diskusijos metu sukuriama konkrečiai studentų grupei aktualios žinios, pvz., bendri problemos sprendimo veiklos planai, tarpusavio elgsenos taisyklės, geriausi veiklos būdai. Vėliau šios žinios kombinacijos etapo metu gali būti perteikiamos visai organizacijai.

Grupės diskusijai vykti skirtos *dialogo edukacinės aplinkos*, padedančias įgyvendinti eksternalizacijos etapą, kai studentas savo individualias žinias, susijusias su užduoties sprendimu, gali paversti visos grupės žiniomis, pasidalydamas jomis padalinio susirinkimo metu. Būtina pažymėti, kad kuriamos ne tik dalykinės žinios, bet ir veiklos modeliai, geriausios praktikos. Tam itin aktualūs metamokymo gebėjimai, kai studentai pasidalina tarpusavio įžvalgomis apie tai, kaip jiems sekasi spręsti užduoties keliamą problemą, kokie metodai ar būdai efektyvūs, koks galėtų būti problemos sprendimo siūlymas ir pan. Jeigu vadybiniais veiksmais tai nebus užtikrinta, tikėtina, kad refleksija nebus efektyvi, bendro supratimo nebus pasiekta, todėl aplinka, skirta bendroms studentų diskusijoms, turi pasižymėti tam tikromis sąlygomis. Anot Jonassen (1999), tokios edukacinės mokymosi aplinkos turi turėti specialias problemos projektui spręsti skirtas erdves, reikalingus informacinius išteklius, galimybę diskutuoti ir kartu kurti žinias. Taigi eksternalizacijos fazėje labai svarbu sudaryti tinkamas psichologines bei fizines sąlygas diskusijoms vykti.

Anot Beebe ir Masterson (2014), dalijimasis žiniomis mažose grupėse vyksta efektyviai tik esant palankiam konstruktyviam psichologiniam klimatui. Studentai turi jaustis laisvi išreikšti savo nuomonę, turi būti laikomasi iš anksto apibrėžtų etikos susitarimų. Pavyzdžiui, toks metodas, kaip *smegenų šturmas*, reikalauja galimybės reikšti savo idėjas be jokios kritikos, vėliau atrenkant tinkamiausias mintis. Tai itin svarbu sprendžiant problemą, generuojant idėjas galimiems problemos sprendimo būdams parinkti. Mittal ir Dhar (2015) pabrėžia transformuojamosios lyderystės svarbą dalijimuisi žiniomis grupėje. Studentų grupės lyderis turi sukurti tokį grupės mikroklimatą, kuriame studentai jaustųsi saugūs ir vertinami, jų iniciatyvos skatinamos ir pripažįstamos. Anot Brandler ir Roman (2015), vienas iš būdų skatinti konstruktyvų tarpusavio dialogą yra grupinė refleksija. Todėl kiekvienas susitikimas turėtų prasidėti grupine jau nuveiktų darbų refleksija. Diskusijos metu sutartos veiklos gairės turi būti užfiksuojamos kaip studentų padalinio veiklos planai, susitarimai, geriausi veiklos būdai, sukuriama studentų grupės idėjų bankas. Taip būtų užtikrinamas nuoseklus problemos

sprendimo žingsnių planavimas ar esamų planų koregavimas, remiantis jau turima informacija.

Ne mažiau svarbus yra fizinės ar virtualios aplinkos suplanavimas. Fizinės aplinkos turi būti pritaikytos studentų grupės susirinkimams, pvz., baldai turi būti stumdomi, kad būtų galima suformuoti apskritą ratą (Baepler, Walker, Driessen, 2014), grupė turi turėti sąlygas privačiai diskusijai, erdvė turi turėti informacijos išteklių ir įrankių (pvz., kompiuterį, didelę rašymo lentą ar plakatų popieriaus, interneto ryšį). Galbūt todėl nemažai mokslininkų (Wasson, Ludvigsen, Hoppe, 2013) pabrėžia virtualių mokymosi aplinkų naudą probleminiam mokymuisi. Tokios aplinkos taip pat turi būti atitinkamai suprojektuotos, atsižvelgiant į tai, kad skirtingose problemos sprendimo stadijose bus panaudojami skirtingi probleminio mokymosi metodai ir įrankiai (Jaleniauskiene, Valinevičienė, 2016). Pavyzdžiui, idėjų generavimo stadijoje yra svarbios technologijos, padedančios išreikšti, grupuoti ir tirti idėjas. Problemų sprendimo paieškos stadijoje reikia virtualių įrankių, leidžiančių rinkti susijusią informaciją, apskaičiuoti optimalius sprendimo kelius ir alternatyvas. Pasirinkus konkretų problemos sprendimo kelią, grupei reikia erdvės operaciniams veiksams, nuolatiniam dialogui, dalijimuisi informacija ir struktūruotam saugojimui. Galima teigti, kad dialogo edukacinės aplinkos turi suteikti galimybę ne tik bendrauti verbaliai, bet ir kaupti grupės žinių banką (virtualia ar įprasta forma), kuris būtų prieinamas visiems grupės nariams.

Apibendrinant galima teigti, kad *eksternalizacijos fazėje studentai kuria grupei aktualias operacinio lygmens problemos sprendimo žinias, veikdami diskusijos edukacinėse aplinkose, pasižyminčiose palankiu psichologiniu klimatu, tam pritaikytose fizinėse ir virtualiose erdvėse, skatinančiose diskusiją, žinių verbalizavimą bei fiksavimą, grupinę refleksiją ir bendrų sprendimų priėmimą.*

Kombinacija. Šioje organizacinio mokymosi fazėje galimi du dalijimosi žiniomis būdai. Pirmasis būdas – kai bendro visos studentų organizacijos narių susirinkimo metu priimami organizacijos lygmens veiklos sprendimai. Šis būdas paprastai vyksta, kai organizacijoje priimami itin svarbūs strateginiai ar taktiniai sprendimai, pvz., kuriant organizacijos viziją, misiją ar problemos priminių aptarimų metu. Antrasis būdas – kai atskiros problemos sprendimo grupės (padaliniai) pristato savo sprendimus visai organizacijai, taip atskirų padalinių žinios sujungiamos į vieną bendrą organizacijos žinojimą. Šis būdas aktualus vėlesnėse problemos sprendimo stadijose, kai organizacija jau turi bendrą supratimą, ko siekiama, ir darbas skirstomas į veiklos grupes. Taip visų padalinių žinios yra susistemintos į vieną visiems organizacijos nariams priimtina sprendimą ir taip konstruojamos kolektyvinės išreikštos visos organizacijos lygmens žinios. Jos tampa organizacinėmis žiniomis ir yra įtvirtintos organizacijos veiklos aprašymuose, problemos sprendimo veiklos planuose, strategijose, simbolikoje, kituose organizaciją reprezentuojančiuose dokumentuose.

Kuriant kombinacijos fazę tinkamas *sisteminimo edukacinės aplinkos*, reikia atsižvelgti į pagrindinę šių aplinkų paskirtį – suburti visą organizaciją bendriems sprendimams priimti. Todėl ir fizinė aplinka turi būti pritaikyta visos organizacijos narių bendram darbui kartu, konstruktyviai diskusijai. Idealu, jeigu tai specialiai organizacijos veiklai skirtos patalpos, kuriose kiekvienas organizacijoje narys gali

pasinaudoti esamais informacijos ištekliais, ypač organizacijos žinių banku. Tai ypač aktualu studentų identifikavimuisi su organizacija. Patalpos turi turėti organizacijos simboliką, būti organizacijos narių buvimo vieta. Virtuali erdvė gali būti viena iš galimų sistemavimo edukacinių aplinkų, panaudojant informacinių technologijų galimybes – interneto ar intraneto tinklus, grupines programas, dokumentus ir duomenų bazines. Šios technologijos leidžia išplėsti interakciją į „grupė – grupei / grupėms“ lygmenį (Beranek ir Martz, 2005).

Kombinacijos etape didelį vaidmenį atlieka organizacijos vadovas, kurio pagrindinė funkcija – pasiekti, kad būtų susistemintos naujai sukurtos žinios, būtų galutinai priimtas sprendimas ir užfiksuotas žinių banke. Organizacijos vadovas ne tik turi moderuoti grupės susitikimus, bet kartu veikti ir kaip įgalintojas (Tamušauskaitė, 2012), kuriantis dalijimuisi žiniomis palankią aplinką. Anot Titi Amayah (2013), galima konkurencija tarp padalinių yra dažniausiai aptinkamas dalijimosi žiniomis organizacijoje barjeras, todėl organizacijos lyderiui tenka nelengva užduotis sujungti visus padalinius siekti bendro organizacijos tikslo. Bendrų studentų organizacijos susitikimų metu turi vyruoti tarpusavio tolerancijos klimatas, visi padaliniai ar pavieniai individai skatinami vienodai prisidėti prie sprendimų priėmimo. Priimant itin sudėtingus sprendimus, galima panaudoti koncepcijų žemėlapių metodą (Proctor, 2014), kai kiekvienas padalinys perteikia savo grupės supratimą kaip koncepcijos žemėlapi, tuomet iš visų padalinių žemėlapių konstruojamas vienas visai organizacijai bendras koncepcijų žemėlapis, atskleidžiantis visos organizacijos bendrą supratimą.

Kombinacijos etapas turi būti užbaigiamas bendru visos organizacijos sprendimu, kuris užfiksuojamas žinių banke. Taip sukuriami arba koreguojami bendri organizacijos lygmens dokumentai, pvz., tvarkos, taisyklės, sprendimai dėl problemos sprendimo veiklų arba nerašytos elgsenos taisyklės. Šie sprendimai įgyvendinami internalizacijos etape.

Internalizacija vyksta, kai žinios tarsi iš bendrai sukurto žinių „debesies“ pradeda leisti į kiekvienos grupės ir individo veiklą. Internalizacijos etapo metu studentai įgyvendina problemos sprendimo planus individualiai ar veikdami padaliniuose. Todėl ir *atlikimo edukacinės aplinkos* gali būti tiek specialiai organizuoti, tiek ir susikurti savaime, studentams tiesiog įgyvendinant numatytas problemos sprendimo veiklas, reprezentuojant organizaciją už jos ribų. Būtina pažymėti, kad studentai veikia atliepdami bendrus organizacijos ir bendrai sukurtas žinias. Pavyzdžiui, kurdami problemai spręsti reikalingą medžiagą, vadovaujasi visos organizacijos priimtomis taisyklėmis, šablonais, formomis. Reprezentuodami organizaciją už jos ribų, perteikia visos organizacijos nuostatus, turi supratimą ne tik apie savo ar savo padalinio veiklas, bet ir visos organizacijos veiklą. Kuriant veiklos edukacines aplinkas, studentai turi būti aprūpinami veiklai reikalingais ištekliais, vystomos tam reikalingos kompetencijos specialių mokymų metu. Idealu, jeigu veikla atliekama su kitų studentų pagalba.

Nors organizacinio mokymosi edukacinių aplinkų ciklai akcentuoja organizacinio mokymosi procesą, svarbu paminėti, kad visuose etapuose ir procese nuolatos auga ir studentų dalykinė kompetencija, o kiekvienas etapas artina prie problemos sprendimo ir galutinio projekto įgyvendinimo. Todėl šio etapo rezultatas

atliepia trigubą užduoties tikslą – vystomos studentų dalykinės kompetencijos, studentų organizacinio mokymosi kompetencija ir parengiamas vertinti problemos sprendimo projektas. Vertinimas vyksta atitinkamose vertinimo edukacinėse aplinkose.

IV. Vertinimo edukacinės aplinkos

Petracchi ir Zastrow (2010) nurodo, kad visas universiteto bet kokių studijų *curriculum* gali būti sudarytas iš keturių dedamųjų: a) programos misijos ir tikslų (įskaitant programos tikslą, siekiamybes, kontekstą ir profesines vertybes); b) išreikšto (oficialaus) *curriculum*; c) paslėpto (neoficialaus, atsirandančio) *curriculum*; d) vertinimo. Tačiau itin svarbu, kad, konstruojant modulio programą, visos šios dalys būtų vieningai suderintos pagal tą pačią filosofiją ar ugdymo paradigmą. Kaip jau minėta ankstesniuose poskyriuose, šioje disertacijoje studijų *curriculum* yra apibrėžiamas kaip mokymosi patirtis. Remiantis šiuo požiūriu, *curriculum* esmė yra besimokančiojo patiriamos patirtys ugdymo procese. Šio požiūrio ištakos siekia Dewey patirtinio mokymosi koncepciją (Sawyer, 2004; Hunkins and Ornstein, 2012). Anot Hunkins, Ornstein (2012), visos numatytos ugdymo veiklos mokykloje ir už jos ribų yra *curriculum* elementai, todėl ir vertinamas turi būti ne tik pačių studijų metu sukurtas rezultatas, o visų patirčių visuma. Tam pritaria Valuckienė (2009), teigdama, kad šiuolaikinėse studijose studento vertinimas turėtų būti grindžiamas studentų patirties vertinimu, todėl dėstytojas skatina pačius studentus įsivertinti savo mokymosi pažangą, susitaria dėl formalaus vertinimo būdų ir metodų, skiria dėmesio nenumatytų pasekmių vertinimui ir kolektyvinio mokymosi rezultatų pripažinimui. Mokslininkai (Petkunas, 2007; Petkunas, Juceviciene, 2006) nurodo, kad dėl sąveikos paradigma grindžiamų studijų (būtent šia paradigma grindžiamas kuriamas organizacinio mokymosi edukacinėse aplinkose modelis) vertinimo gali būti diskutuojama, todėl studentai drauge su dėstytoju susitaria dėl vertinimo būdų, metodų ir kriterijų. Dar viena svarbi koncepcija – vertinimas gali būti ugdomojo pobūdžio (Daukilas, 2010; Gedvilienė, 2013), kai per vertinimo ir įsivertinimo veiklas studentas ugdo savo kompetencijas. Atsižvelgiant į šias galimybes, organizacinio mokymosi edukacinių aplinkų kontekste studentų vertinimo sistema turi šiuos bruožus:

- vertinimas yra kompleksinis ir susideda iš keleto vertinamų veiklų (Campos, O'Hern, 2007);
- vertinamos studentų patirtys universitete ir už jo ribų bei jų rezultatai (Distanont et al., 2012);
- vertinama asmeninė pažanga, todėl daug dėmesio skiriama refleksijai ir įsivertinimui (Wills, Clerkin, 2009);
- vertinamas asmeninis ir kolektyvinis rezultatas, įvertinant individo indėlį kolektyviniam rezultatui pasiekti (de Jong et al., 2011; Dayaram, Fung, 2012);
- vertinimo metodai tuo pačiu metu vysto kompetencijas (Malik, 2009) (dalykinės ir organizacinio mokymosi);
- naudojami šiuolaikiniai vertinimo metodai, kurie padeda užčiuopti ir organizacinio mokymosi apraiškas bei rezultatus (mokymosi dienoraštis, koncepcijų žemėlapiai, kompetencijos portfelis, 360 vertinimas; projekto rezultato viešas pristatymas) (Frank ir Barzilai, 2004; Schelthout et al., 2004; Pazos et al., 2010);

- vertinimas vyksta viso modulio metu per kaupiamojo balo sistemą (Sadler, 2005);
- vertinimo sistema neprieštarauja ir suderinta su universiteto studijų proceso reguliavimu, todėl kiekviename universitete gali šiek tiek skirtis.

Galutinis šio etapo rezultatas – bendras viso modulio įvertinimas kaupiamojo balo principu, t. y. galutinis rezultatas – individualus kumuliatyvinis indeksas (IKI). Dėl kiekvienos vertinimo dedamosios ir jos svorio indekse dėstytojas ir studentas susitaria dar modulio pradžioje.

Apibendrinant galima teigti, kad studentų organizacinio mokymosi edukacinių aplinkų modelis (SOMEA) (10 pav.), pagrįstas teoriškai, leidžia tikėtis, kad galima įgalinti studentus veikti organizacinio mokymosi edukacinėse aplinkose, jeigu jiems padedama sukurti simuliacinę organizaciją, kuriai patikima spręsti socialiai reikšmingą ir jų veiklą motyvuojančią problemą, šio sprendimo kelią remiant mokymosi bendradarbiaujant, probleminio ir projektinio mokymosi didaktinių sistemų bei organizacinių žinių konstravimo ypatumais.

Studentų organizacinio mokymosi edukacinių aplinkų modelį sudaro 4 etapai:

I etapas. Studentų organizacinio mokymosi įgalinimo edukacinių aplinkų seka, kuri sudaryta iš:

1. *Modulio / kurso programos pristatymo*, kurio metu pateikiama modulio mokymosi tikslų struktūra ir pasiūlomas mokymosi kelias, pristatoma vertinimo sistema.
2. *Studentų ankstesnės organizacinio mokymosi patirties įvertinimo*, kurio metu, taikant ugdomąjį vertinimą, nustatomas organizacinio mokymosi kompetencijos lygmuo.
3. *Studentų parengimo savivaldžiai mokytis*, kurio metu studentams suteikiamos savaivaldaus ir metamokymosi žinios, motyvuojama giliai mokytis.
4. *Studentų supratimo apie organizaciją plėtojimo*, kurio metu studentams suteikiama žinių apie organizacijų veiklą; organizacijos struktūras ir funkcijas; organizacinę mokymąsi.

Numatomas etapo rezultatas: padidėjusios organizaciniam mokymuisi reikalingos kompetencijos leidžia veikti ir mokytis organizacijoje.

II etapas. Studentų pirminio organizacinio mokymo įveiklinimo edukacinių aplinkų seka, kuri sudaryta iš:

1. *Probleminės studijų užduoties, kuriai keliamas trigubas tikslas, pateikimo studentams*: (1) išspręsti praktinę problemą; (2) praktikuoti organizacinę mokymąsi; (3) ugdyti dalykines ir organizacinio mokymosi kompetencijas;

2. *Probleminės studijų užduoties sprendimo projektavimo*, kurio metu problema dekomponuojama (atliekamas problemos aktualumo išryškėjimas, sprendimo veiklų planavimas) bei struktūruojama (nustatomas problemos sprendimo kelias ir veiklos).

3. *Projekto vykdančios organizacijos veiklos planavimo*, kurio metu numatomos organizacijos valdymo struktūros (padaliniai) ir lyderiai; suformuojami padaliniai, paskirstomi vaidmenys; studentai susitaria dėl kolegialios elgsenos;

sudaromas preliminarus organizacijos veiklos planas; susitariama dėl aplinkų, kuriose vyks organizacijos mokymasis.

Numatomas etapo rezultatas: sukuriama studentų organizacija, sprendžianti problemą ir įgyvendinanti bendrą projektą, kaip platforma studentų organizaciniam mokymuisi vykti.

III etapas. Organizacinio mokymosi fazių įgalinimo edukacinėmis aplinkomis ciklai, kurie kartojasi kas kiekvieną problemos sprendimo fazę. Ciklas sudarytas iš keturių etapų, kurių metu kuriamos problemos sprendimo žinios papildo organizacijos *žinių banką*.

Socializacijos etape vyksta bendruomeninių ryšių plėtojimas, dalykinė socializacija, vystoma priklausymo organizacijai pajauta. Tam reikalingos *sukuriamosios edukacinės aplinkos*, kurios skatina organizacijos narius būti kartu, specialiose organizacijos patalpose ar kitose aplinkose. Aplinkose taikomi aktyvūs metodai, skatinantys dažną bendravimą.

Eksternalizacijos etape padalinio ar atskiros darbo grupės susirinkimų metu vyksta dalijimasis verbalizuotomis individualiomis problemos sprendimo žiniomis. Vyksta studentų grupės diskusija, siekiant konstruoti bendrą problemos sprendimo supratimą ir priimti bendrus sprendimus. Tam turi būti kuriamos *dialogo edukacinės aplinkos*, skatinančios studentų diskusijas formaliose ir neformaliose aplinkose. Edukacinėse aplinkose taikomi metodai turi skatinti žinių verbalizaciją ir apibendrinimą.

Kombinacijos etape visos organizacijos susitikimuose vyksta dalijimasis individualiomis arba grupinėmis problemos sprendimo žiniomis, siekiant priimti visai organizacijai svarbius sprendimus. Tam turi būti kuriamos *sisteminimo edukacinės aplinkos*, kuriose dalyvauja visi organizacijos nariai, ir taikomi metodai, skatinantys žinių sisteminimą.

Internalizacijos etape naujai sukurtos organizacinės žinios tampa individų ir grupių žiniomis, kurios taikomos tolimesnėje veikloje, laikantis bendrų susitarimų. Atlikimo edukacinėse aplinkose organizacijos sprendimai įsisavinami per problemai spręsti reikalingą veiklą. Taikomi metodai, skatinantys veiklą kartu ar individualiai.

IV etapas. Vertinimo edukacinės aplinkos, sudarytos iš problemos sprendimo projekto ataskaitos vertinimo edukacinių aplinkų; organizacinio mokymosi praktikos vertinimo edukacinių aplinkų; dalykinių ir organizacinio mokymosi kompetencijų vertinimo edukacinių aplinkų.

| I. Studentų įvadinio organizacinio mokymosi įgalinimo edukacinių aplinkų seka | | | |
|--|--|--|--|
| 1. Modulio / kurso programos pristatymas | 2. Ankstesnės organizacinio mokymosi patirties įvertinimas | 3. Parengimas savivaldžiai mokytis | 4. Supratimo apie organizaciją plėtojimas |
| - Pateikiama modulio mokymosi tikslų struktūra ir pasiūlomas mokymosi kelias; - Pristatoma vertinimo | - Nustatomas OM kompetencijos lygmuo, taikant ugdomąjį vertinimą | - Suteikiama savaivaldaus ir metamokymosi žinių; - Motyvuojama giliai mokytis | Suteikiama žinių: - apie organizacijų veiklą; - organizacijos struktūras ir funkcijas; - organizacinį mokymąsi |
| Rezultatas: padidėjusios organizacinio mokymosi kompetencijos leidžia veikti organizacijoje. | | | |
| II. Studentų pirminio organizacinio mokymo įveiklinimo edukacinių aplinkų seka | | | |
| 1. Studentams pateikiama probleminė studijų užduotis | 2. Probleminės studijų užduoties sprendimo projektavimas | | 3. Organizacijos veiklos planavimas |
| Studijų užduočiai turi būti keliamas trigubas tikslas: 1. Išspręsti praktinę problemą; 2. Praktikuoti organizacinį mokymąsi; 3. Ugdytis dalykinės ir organizacinio mokymosi kompetencijas | Problemos dekompozicija - Problemos aktualumo išryškimas; - Problemos struktūravimas | Sprendimo veiklų planavimas - Problemos sprendimo kelio ir veiklų nustatymas | - Organizacijos valdymo struktūros (padalinių) ir lyderių numatymas; - Padalinių suformavimas ir pasiskirstymas vaidmenimis; - Susitarimas dėl kolegialios organizacijos elgsenos; - Organizacijos veiklos plano sudarymas; - Susitarimas dėl organizacinio mokymosi aplinkų |
| Rezultatas: sukuriama studentų organizacija, sprendžianti problemą ir įgyvendinanti bendrą projektą. | | | |
| III. Organizacinio mokymosi fazių įgalinimo edukacinėmis aplinkomis ciklas | | | |
| SUKURIAMOJI EA buvimas kartu organizacijos patalpose ir kitose aplinkose; metodai, skatinantys dažną bendravimą | SOCIALIZACIJA bendruomeninių ryšių plėtojimas, priklausymo organizacijai pajauta ir dalykinė socializacija | EKSTERNALIZACIJA dalijimasis verbalizuotomis individualiomis problemos sprendimo žiniomis grupėje, siekiant priimti bendrus sprendimus | DIALOGO EA studentų diskusijos formaliose ir neformaliose aplinkose; metodai, skatinantys žinių verbalizaciją ir apibendrinimą |
| ATLIKIMO EA sprendimų įsisavinimas per tolimesnę veiklą; metodai, skatinantys veiklą kartu ar individualiai | INTERNALIZACIJA naujos organizacinės žinios tampa individų ir grupių žiniomis, kurios taikomos tolimesnėje veikloje, laikantis bendrų susitarimų | KOMBINACIJA dalijimasis individualiomis arba grupinėmis problemos sprendimo žiniomis visos organizacijos susitikimuose, siekiant priimti visai organizacijai svarbius sprendimus | SISTEMINIMO EA dalyvavimas organizacijos susitikimuose; metodai, skatinantys žinių sisteminimą |
| | | | |
| Rezultatas: dalykinės kompetencijos+organizacinio mokymosi kompetencijos+problemos sprendimas. | | | |
| IV. Vertinimo edukacinės aplinkos | | | |
| - Problemos sprendimo projekto ataskaitos vertinimas; - Organizacinio mokymosi praktikos vertinimas; - Dalykinių ir organizacinio mokymosi kompetencijų vertinimas | | | |
| Rezultatas: įgytų kompetencijų įvertinimas. | | | |

10 pav. Studentų organizacinio mokymosi edukacinių aplinkų modelis (SOMEA)

Studentų organizacinio mokymosi edukacinių aplinkų modelio (SOMEA) praktinis taikymas, siekiant nustatyti jo veiksmingumą, yra šios disertacijos empirinio tyrimo pagrindas.

Studijų procese turi būti kuriamos edukacinės aplinkos, kurios skatina ir suteikia studentams žinių, ugdo vertybes ir įgūdžius, kurių jiems prireiks profesinėje veikloje – organizacinio mokymosi edukacinės aplinkos.

Universiteto edukacinės aplinkų kūrimui įtakos turi įvairūs vadybiniai veiksniai, jie gali būti skirstomi į išorinius ir vidinius. Edukacinės studentų individualų ir kolektyvinių mokymąsi įgalinančios organizacinio mokymosi aplinkos studijų programos curriculum turi būti konstruojamas sąveikos arba šiuolaikinės edukacinės paradigmos dvasia. Kad ugdytų studentų organizacinio mokymosi kompetenciją, edukacinėje aplinkoje veikiantis studentas turi gebėti mokytis savivaldžiai, turėti materialines galimybes ir kompetenciją mokytis įvairiose erdvėse. Edukacinėje aplinkoje veikiantis edukatorius turi veikti kaip įgalintojas, dėstytojo kompetencija turi būti tinkama veikti organizacinio mokymosi edukacinėje aplinkoje.

Organizacinio mokymosi edukacinių aplinkų kūrimas universiteto curriculum reikalauja sujungti mokymosi bendradarbiaujant, probleminio mokymosi, projektinio mokymosi, mokymosi tarnaujant ir organizacijos simuliacijos edukacines sistemas. Kadangi organizacinis mokymasis universitete yra nauja koncepcija, šiame disertaciniame darbe buvo sukurtas studentų organizacinio mokymosi edukacinių aplinkų modelis (SOMEA). Modelyje daroma prielaida, kad studentai visų pirma turi būti parengiami veikti organizacinio mokymosi aplinkose. Todėl pirmajame etape kuriama studentų organizacinio mokymosi įgalinimo edukacinių aplinkų seka, kai studentas įgalinamas veikti organizacinio mokymosi edukacinėse aplinkose per tam reikiamų kompetencijų įgijimą. Šio etapo rezultatas – studentai yra pasirengę mokytis savivaldžiai, turi pakankamai dalykinių žinių ir žinių apie organizacijų veiklos principus.

Organizacinis mokymasis turi vykti veikloje, todėl antrajame SOMEA etape kuriama organizacinio mokymo įveiklinimo edukacinių aplinkų seka, kurioje studentų grupė yra įveiklinama veikti kaip organizacija, siekianti vieningo tikslo. Studentams pateikiama studijų užduotis, kuriai reikia organizacinio mokymosi: išspręsti praktinę problemą, praktikuoti organizacinę mokymąsi bei ugdytis dalykines ir organizacinio mokymosi kompetencijas. Studijų užduotis ir jos vertinimas turi susidaryti iš trijų rezultatų: projekto rezultato, padidėjusios studento organizacinės ir dalykinės kompetencijos bei sėkmingos studento veiklos organizacijoje. Šio etapo pabaigoje yra sukuriama studentų organizacija, sprendžianti problemą ir rengianti bendrą projektą, kaip platforma organizaciniam mokymuisi vykti. Tuomet studentai yra pasirengę tolesniam etapui – studentų organizacinio mokymosi edukacinių aplinkų ciklui.

Siekiant atskleisti ciklinius procesus, kurie vyksta studentams simuliacinėje organizacijoje kuriant organizacines žinias per individualų ir kolektyvinių mokymąsi, šioje disertacijoje pasitelkiamas patobulintas SEKI modelis. Ba mokymosi aplinkos įterpiamos į kiekvieną etapą ir vadinamos atitinkamomis edukacinėmis aplinkomis. Visi keturi etapai turi loginį eiliškumą – socializacijos metu per sąveiką individai

dalijasi žiniomis, eksternalizacijos metu šios žinios verbalizuojamos, dėl jų susitariama padalinio lygmeniu ir priimami sprendimai. Tuomet kiekvienas padalinys visos bendros studentų grupės susirinkimo metu šiomis žiniomis pasidalija organizacijos lygmeniu, priimami organizacijos lygmens sprendimai, kurių įgyvendinimas ir taikymas realioje praktikoje internalizacijos procese vyksta visais trimis lygmenimis. Visuose etapuose yra pildomas organizacijos žinių bankas.

Modelis baigiamas vertinimo edukacinėmis aplinkomis. Šio etapo galutinis rezultatas – bendras viso modulio įvertinimas kaupiamojo balo principu.

2. STUDENTŲ INDIVIDUALAUS IR KOLEKTYVINIO MOKYMOSI ORGANIZACINIO MOKYMOSI EDUKACINĖSE APLINKOSE TYRIMO METODOLOGIJOS PAGRINDIMAS

Šio skyriaus tikslas yra pagrįsti studentų individualaus ir kolektyvinio mokymosi organizacinio mokymosi edukacinėse aplinkose tyrimo metodologiją.

2.1. Atvejo studijos strategijos pagrindimas ir tyrimo metodologinės nuostatos

Šiame poskyryje pateikiamos pagrindinės metodologinės nuostatos, pagrindžiančios tyrimo dizainą. Tyrimui atlikti pasirinkta atvejo studijos strategija.

Atvejo analizės metodologijos pagrindimas

Atvejo analizė – tai detalus aplinkos, atskiro subjekto, tam tikrų dokumentų arba atskirų įvykių tyrimas (Creswell, 1998). Tyrimo metu socialinės problemos analizuojamos ištiriant tik vieną ar kelis jų raiškos atvejus, numatant detalų, gilų vieno ar kelių atvejų ištyrimą, remiantis kuo didesniu skaičiumi socialinės informacijos šaltinių ir pritaikant kuo įvairesnius socialinių tyrimų metodus (Stake, 2005). Atvejo analizė išsiskiria tuo, kad leidžia suprasti problemos ar objekto kompleksiskumą, praplečiant turimas žinias ar patirtį, patvirtinti tai, kas jau žinoma iš anksčiau atliktų tyrimų, ir leidžia generuoti naujas teorijas, įvertinti, kaip teorijomis pagrįstas poveikis ir intervencija įgyvendinama praktikoje. Atvejo analizė leidžia atskleisti detales ir elementus, taip pat jų jungimąsi į vientisą socialinį procesą, stebėti natūralią įvykių eigą, fiksuoti pokyčius. Anot Løkke ir Dissing Sørensen (2014), atvejo analizė socialiniuose moksluose yra tinkama siekiant patikrinti teorinės analizės metu suformuotą konstruklą. Tokiu atveju atvejo analizė yra ne tik tyrimo strategija, bet ir instrumentas. Atvejo analizė, kaip metodologinis įrankis, ypač tinka tikrinant disertacijos teorinėje dalyje pagrįsto modelio veiksmingumą, nes būtent tokia empirinio tyrimo prieiga leidžia sistemiskai atskleisti natūralų studentų organizacinio mokymosi vyksmą.

Galima išskirti keturias pagrindines atvejo studijų charakteristikas Yin (2009):

1. Atvejis yra „ribota sistema“. Tyrėjas kiek įmanoma tiksliau turi identifikuoti ir aprašyti atvejo ribas. Šiame disertaciniame tyrime aiškiai apibrėžiamos atvejo ribos laike, konkrečiame modulyje ir kontekste. Tyrimu nėra siekiama palyginti rezultatų tarp skirtingų grupių (tam būtų taikoma eksperimento ar kvaziekperimento strategija). Apsiribojama konkrečios studentų grupės konkrečiame studijų modulyje atvejo analize.

2. Atvejis yra kažko atvejis. Identifikavimas, kad atvejis yra atvejis kažko, yra svarbus apibrėžiant analizės vienetą. Tai labai svarbu atliekant duomenų analizę. Šio disertacinio tyrimo objektas yra studentų individualus ir kolektyvinis mokymasis organizacinio mokymosi edukacinėse aplinkose.

3. Turi išlikti atvejo visuma, vieningumas ir integruotumas. Šiame kontekste dažnai vartojamas terminas „holistinis“. Tuo pat metu, kai net vieno atvejo požiūriu ne viskas yra tiriama, reikalinga tyrimo kryptis (dalykas). Tai padėtų nustatyti tyrimo klausimai.

Šiame disertaciniame tyrime kiekviename studentų organizacinio mokymosi edukacinių aplinkų modelio etape numatoma modelio raiška ir rezultatai. Pasitelkus atvejo studiją siekiama nustatyti:

- *Kas vyko*, t. y. kaip buvo kuriamos organizacinio mokymosi edukacinės aplinkos, įveikinančios studentų individualų ir kolektyvinių mokymąsi?

- *Koks rezultatas*, t. y. koks rezultatas pasiektas kuriant organizacinio mokymosi edukacines aplinkas?

Šie klausimai tarpusavyje susiję ir leidžia integruotai pažvelgti į atvejį, išlaikant visumą ir vaizdo pilnumą.

4. Atvejui tirti panaudojami keli duomenų šaltiniai. Geriausia panaudoti įvairius duomenų šaltinius ir įvairius duomenų rinkimo metodus, būdingus natūraliai aplinkai, tokius kaip stebėjimas natūralioje aplinkoje, interviu, pasakojimų (pokalbių) ataskaitos. Šiame disertaciniame tyrime taikomas trianguliacijos principas leidžia tirti objektą analizuojant faktus ir studentų refleksiją.

Mokslinėje literatūroje aptinkama labai įvairių atvejo studijų rūšių, jos gali būti klasifikuojamos pagal paskirtį ar tyrimo orientaciją. Anot Yin (2009), atvejo studijas galima klasifikuoti į tris rūšis, tai: tiriamoji (angl. *exploratory*) – ši atvejo studija tiria kelių rūšių duomenis ir ieško bendrų sąsajų tarp jų; deskriptyvioji (angl. *descriptive*) – apibūdina teorijas, kurios padeda atsakyti į iškeltą klausimą; aiškinamoji (angl. *explanatory*) – paaiškina, kodėl atvejis ar asmuo yra tiriamas. Merriam (1988) išskiria tris tipus atvejo studijų pagal tai, kaip tiriamas objektas. Konkretizuota (angl. *particulistic*) atvejo studija koncentruojasi į vieno specifinio įvykio ar atvejo analizę, todėl labai tinkama tiriant praktines ugdymo problemas konkrečiame kontekste. Deskriptyvioji (angl. *descriptive*) yra paremta labai plačiu tiriama objekto aprašymu. Platus aprašymas – tai „visiškas, tiesioginis, išsamus tiriamojo vieneto apibūdinimas“ (p. 29). Euristinės (angl. *heuristic*) siekia pagilinti atvejo supratimą, „atrandant naujas prasmes, išplėsti skaitytojo patirtis, patvirtinti tai, kad jau žinoma“ (p. 30).

Šiame disertaciniame tyrime *taikoma deskriptyvioji atvejo analizė*, siekiant kokybine prasme išanalizuoti, kaip teorinis studentų organizacinio mokymosi edukacinių aplinkų (SOMEA) modelis buvo įgyvendinamas realioje edukacinėje aplinkoje, t. y. universitetinių studijų modulyje.

Tyrimo metodologinės nuostatos

Šiame disertaciniame tyrime pasirinkta kokybinės duomenų analizės strategija leidžia analizuoti ne tik apčiuopiamus edukacinių aplinkų niuansus, tokius kaip fizinė aplinka, bet svarbiausia – psichologinius veiksnius, kurie sudaro itin reikšmingą edukacinių aplinkų dalį ir tiesiogiai daro įtaką studentų mokymuisi.

Pats organizacinio mokymosi edukacinių aplinkų modelio įgyvendinimo proceso tyrimas pateikiamas kaip naratyvas, laikantis edukologinio naratyvo principų (Heikkinen, Huttunen, Syrjälä, 2007). Postmodernistinėje filosofijoje konstatuojama naratologija: praeities refleksija visada yra pasakojimas. Naratyvas nėra skirtas ontologiškai artikuliuotai realybei aprašyti, jis yra kaip konstatavimo „instrukcija“. Anot Becker (2000), atliekant atvejo studiją objektas negali būti atskirtas nuo konteksto. Pati atvejo studija yra orientuota į proceso aprašymą, nes tik tokiu atveju galima suprasti, kokie veiksniai įvairiu laiku daro įtaką objekto raiškai.

Todėl naratyvinė įvykių analizė, leidžianti perteikti vykčius procesus, yra itin tinkamas metodas rengiant atvejo studiją. Tiesa, pats Becker (2000) pabrėžia, kad metodas tik padeda perteikti procesą, be ne rezultatus. Tiriant, kaip reiškesi studentų organizacinio mokymosi edukacinės aplinkos taikymas (*kas vyko?* klausimas) konkrečiame modulyje, taikomas situacijos rekonstrukcijos per tyrėjo refleksiją principas (Argyris ir Schön, 1978). Todėl galima teigti, kad šis disertacinis tyrimas yra dalyvaujamojo pobūdžio (angl. *participatory inquiry*) (Lincoln, Lynham, Guba, 2011). Anot Cochran-Smith ir Lytle (2009), „postmodernistinis požiūris teigia, kad nei tyrimuose, nei ugdymo praktikoje yra neįmanoma visiškai atsiriboti nuo „savęs“, t. y. subjektyvumas visada lieka“ (p. 40). Heron ir Reason (1997) nurodo, kad visos dalyvaujamojo pobūdžio tyrimo formos gali būti apibrėžiamos kaip bendra kūryba drauge su kitais dalyvaujant socialiniame reiškinyje, taip gerinant to reiškinio praktiką. Anot Wells (2009, p. 52), „kai dėstytojas ir studentai drauge leidžia laiką, jie drauge konstruoja žinias ne tik kaip *curriculum* turinį, bet ir kaip nerašytas turinio interpretavimo taisykles“. Green ir Dixon (1993) teigia, kad bet kurioje klasėje / auditorijoje yra sukuriamas suvokimas, „kas yra žinios“, ir šis suvokimas nuolat kinta viso kurso metu, leidžiant laiką su dėstytoju. Todėl tyrėjui tiesiog stebėti procesus nepakanka. Tyrėjas turi tapti aktyviu dalyviu procese, prisijungdamas prie dėstytojų ir studentų jų veiklose, tačiau leisdamas procesams vykti natūraliai, neperimdamas eksperto vaidmens.

Anot Kolb (1984), mokymosi procesas vyksta, kai patirtis yra transformuojama į žinias. Suvokus, kas ir kodėl buvo daroma, pasikeičia praktinis supratimas, kaip reikėtų vykdyti veiklą. Todėl viena iš esminių šio disertacinio tyrimo filosofinių nuostatų yra Shon (1987) refleksijos veikloje (angl. *reflection-in-action*) ir refleksijos apie veiklą (angl. *reflection-on-action*) koncepcijos. Refleksija veikloje yra tarsi nuolatinė refleksija to, kas daroma, kaip daroma ir kaip tai atitinka planuojamą rezultatą. O refleksija apie veiklą skirta apsvarstyti konkrečios veiklos reikšmę plačiame kontekste ir sistemoje. Tokiu atveju dėstytojo ir tyrėjo užrašai, pokalbių įrašai, paskaitų planai, modulio medžiaga ir stebėjimo protokolai tampa informacijos ištekliais, leidžiančiais giliai atskleisti, kas konkrečiai buvo vykdoma, kokiais tikslais ir kokie sprendimai priimami, kokie barjerai, nukrypimai ar teorinio modelio papildymai galimi. Apibendrinant galima teigti, kad refleksija pagrįstas naratyvinis tyrimas leidžia perteikti modelio taikymo metu vykčius procesus.

Tiriant, kokie studentų organizacinio mokymosi edukacinių aplinkų modelio taikymo konkrečiame modulyje rezultatai (*koks rezultatas?*), studentų grįžtamasis ryšys yra pagrindinis informacijos šaltinis. Anot Stukalinos (2010), dažniausiai edukacinės aplinkos vertinimas būna paremtas studentų grįžtamuju ryšiu – nustatoma, kaip studentai vertina edukacinę aplinką, kokie yra jų mokymosi patyrimai ir rezultatai, ar pasiekti edukacinei aplinkai keliami tikslai. Šiame disertaciniame tyrime informacija analizei atlikti renkama iš kelių duomenų išteklių, parentų studentų grįžtamuju ryšiu: iš dalies struktūruoto interviu, dokumentų, sukurtų studentų veikloje, studentų mokymosi dienoraščių. Šiems dokumentams analizuoti taikoma kokybinė turinio analizė.

Kokybinė turinio analizė taikoma perteikti individų susikurtas individualias žinias ir pasikartojančias supratimo konstruktus atspindinčias kolektyvines žinias,

kai jos kuriamos studentų grupėje. Analizė gali būti atliekama keliais lygmenimis, išskiriant vyraujančias temas ir kategorijas (Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008). Pats tekstas yra pirminis turinys, tačiau itin svarbiu laikomas teksto kontekstas kaip latentinis turinys (Becker ir Lissmann, 1973). Anot Mayring (2000), kokybinė turinio analizė gali būti atliekama indukcijos arba dedukcijos principais. Indukcijos principu pagrįsta turinio analizė atliekama sisteminant analizuojamo teksto reikšmes į temas ir kategorijas, taip konstruojant reiškinių sisteminį atspindį (pvz., kuriant modelį). Dedukcinė turinio analizė atliekama, kai reiškinių teorinis konstruktas jau yra žinomas, o analizuojamame tekste ieškoma jį patvirtinančių teiginių, esant reikalui, papildant naujomis kategorijomis. Tačiau, anot Hsieh ir Shannon (2005), galimas ir mišraus metodo panaudojimas, kai, analizuojant duomenis ir pasiremiant teoriniu modeliu, aptinkama daug papildomos informacijos, kurią reikia sustruktūruoti. Kadangi šiame disertaciniame tyrime tikrinamas jau sukurtas teorinis modelis, dedukcinė prieiga ypač tinkama tikrinant ar taikant SOMEA modelį ir šitaip siekiant aptikti numatytus rezultatus. O indukcinė prieiga leidžia apsibrėžti, kokie taikymo barjerai ir probleminės sritys išryškėjo konkrečiame kontekste. Remiantis šiomis metodologinėmis nuostatomis buvo sudarytas empirinio tyrimo dizainas.

2.2. Empirinio tyrimo dizainas

Pats SOMEA modelis yra sukonstruotas kaip vienas paskui kitą einančių etapų seka. Todėl natūralu, kad ir tyrimo logika vaizduojama kaip procesas, kurio metu kiekviename etape atsakoma į tyrimo klausimus, atskleidžiant tame etape vykstančius procesus ir jų rezultatus (11 pav.). Kiekviename etape siekiama atsakyti į atvejo studijos klausimus:

- *Kas vyko?* Proceso aprašymas pateikiamas naratyvo principu.
- *Koks rezultatas?* (Ar pasiekti modelyje numatyti rezultatai? Kokios modelio taikymo probleminės sritys išryškėjo?) Atsakymai į šiuos klausimus pagrįsti kokybine prasme analizuojant keletą informacijos išteklių, taikomas trianguliacijos principas.

Empirinio tyrimo etapai atitinka SOMEA modelyje pateiktą proceso logiką. Būtina pažymėti, kad dalis tyrimo duomenų rinkimo metodų jau yra numatyti pačiame SOMEA modelyje. Tačiau, siekiant objektyvumo, taikomi papildomi tyrimo metodai. Pirmame priede pateikiama kiekvieno etapo metu naudojamų tyrimo duomenų rinkimo metodų ir analizės metodų išsklotinė.

I etapas. Studentų įvadinio organizacinio mokymosi įgalinimo edukacinių aplinkų seka

Šiame empirinio tyrimo etape siekiama atsakyti į klausimą: ar, taikant SOMEA modelį, įgalinamas studentų organizacinis mokymasis? Pats SOMEA modelio etapo įgyvendinimo procesas apibūdinamas naratyvu, pasiremiant tyrėjo refleksija, stebėjimu bei modulio dokumentų analize. Etapo rezultatas pateikiamas taikant kokybinę turinio analizę. Remiantis studentų grįžtamuju ryšiu, įvertinamas etapo rezultatas – padidėjusios organizaciniam mokymuisi reikalingos studentų kompetencijos, leidžiančios veikti ir mokytis organizacijoje. 3 lent. pateikiama duomenų analizavimo logika.

3 lentelė. Studentų gebėjimo mokyti savivaldžiai ir organizacijos veiklos principų žinojimo bruožai

| Tema | Kategorija | Bruožai |
|--|---|---|
| Gebėjimas mokyti savivaldžiai | Geba planuoti savo mokymąsi | Geba kelti asmeninius mokymosi tikslus, ieško būdų jiems pasiekti |
| | Taiko metamokymosi gebėjimus | Geba atpažinti mokymosi situacijas ir pritaikyti mokymosi žingsnius |
| | Motyvuotas giluminiam mokymuisi | Jaučia poreikį žinoti, sužinoti kažką naują apie tai, kas jau yra žinoma |
| Organizacijos veiklos principų žinojimas | Studentas turi veiklos organizacijoje patirties | Veikė formalioje ar neformalioje organizacijoje, turinčioje funkcinius padalinius |

Šių rezultatų pamatavimas yra numatytas modelio struktūroje, siekiant studentų grįžtamojo ryšio ir sukuriant modulio rezultatų vertinimo sistemą.

II etapas. Studentų organizacinio mokymo įveiklinimo edukacinių aplinkų seka

Šiame empirinio tyrimo etape siekiama atsakyti į klausimą: ar, taikant SOMEA modelį, įveiklinamas organizacinis mokymasis? Pats SOMEA modelio įgyvendinimo procesas apibūdinamas naratyvu, pasiremiant tyrėjo refleksija, stebėjimu bei modulio dokumentų analize. Etapo rezultatas pateikiamas taikant kokybinę turinio analizę. Remiantis studentų grįžtamoju ryšiu ir modulio vertinimo rezultatais, įvertinamas etapo rezultatas – sukurta studentų organizacija, sprendžianti problemą ir įgyvendinanti bendrą projektą. Organizacija turi pasižymėti organizacijai būdingais bruožais (žr. 1.2. poskyrį):

- veikiama siekiant tikslų;
- yra sąmoningai sukurta veiklų struktūra;
- susijęs su išorine aplinka.

Tačiau nepakanka tiesiog sukurti organizaciją. Studentai turi save identifikuoti kaip organizacijos narius. 4 lent. pateikiama duomenų analizavimo logika.

4 lentelė. Studentų savęs identifikavimo su organizacija bruožai

| Tema | Kategorija | Bruožai |
|--|------------------------------------|---|
| Studentų savęs identifikavimas su organizacija | Save identifikuoja su padaliniu | Save laiko padalinio nariu Jaučia atsakomybę už padalinio veiklos rezultatus |
| | Save identifikuoja su organizacija | Save laiko organizacijos nariu Jaučia atsakomybę už organizacijos veiklos rezultatus |

Duomenys apie studentų savęs identifikavimą su organizacija aptinkami studentų grįžtamoju ryšiu paremtuose ištekliuose.

III etapas. Organizacinio mokymosi fazių įgalinimo edukacinėmis aplinkomis ciklas

Šiame empirinio tyrimo etape siekiama atsakyti į klausimą: ar, taikant SOMEA modelį, pavyko pasiekti studentų organizacinio mokymosi per individualų ir kolektyvinį mokymąsi? Pats SOMEA modelio įgyvendinimo procesas apibūdinamas naratyvu, pasiremiant tyrėjo refleksija, stebėjimu bei modulio dokumentų analize, aprašoma, kaip vyko procesai studentams vykdant organizacinį mokymąsi sukuriamojoje, dialogo, sisteminimo ir atlikimo edukacinėse aplinkose.

Etapo rezultatas pateikiamas taikant kokybinę turinio analizę. Siekiama nustatyti, ar įvyko organizacinis mokymasis kiekviename SEKI etape skirtingais lygmenimis:

- individualiu (I), kuris vyko kiekvienam studentui asmeniškai formuojant savo asmenines mokymosi aplinkas edukacinėse aplinkose;
- kolektyviniu grupiniu (Kg), t. y. organizacijos padaliniuose;
- kolektyviniu – visos organizacijos (Ko) apimtimi.

Konkrečiame SEKI etape galima tikėtis jam būdingų organizacinio mokymosi bruožų (žr. 1.5 poskyrį).

5 lentelė. Organizacinio mokymosi bruožai SEKI etapuose

| Kategorija | | Bruožai |
|------------------|----|---|
| Socializacija | Kg | Studentai dalijasi žiniomis padaliniuose ar veiklos grupėse |
| | I | Studentai jaučia, kad per bendravimą su kitais nariais papildoma žiniomis |
| Eksternalizacija | Kg | Vyksta diskusija padaliniuose ar veiklos grupėse Priimami padalinių ar veiklos grupių sprendimai Parengiami padalinio lygmens veiklos planai, tvarkos, procedūros |
| | I | Keičiasi studento individualus supratimas į grupinį supratimą |
| Kombinacija | Ko | Vyksta diskusija visos organizacijos apimtimi Priimami organizacijos lygmens sprendimai |
| | I | Keičiasi studento individualus supratimas į organizacijos bendrai priimtą supratimą |
| Internalizacija | Ko | Remiantis bendrais organizacijos sprendimais, parengiami organizacijos lygmens veiklos planai, tvarkos, procedūros |
| | Kg | Koreguojami ir taikomi padalinio lygmens veiklos planai, tvarkos, procedūros atliepantys organizacijos lygmens sprendimus |
| | I | Studentai taiko organizacijos priimtus sprendimus veikloje Studentai susitapatina su organizacija, jai atstovauja |

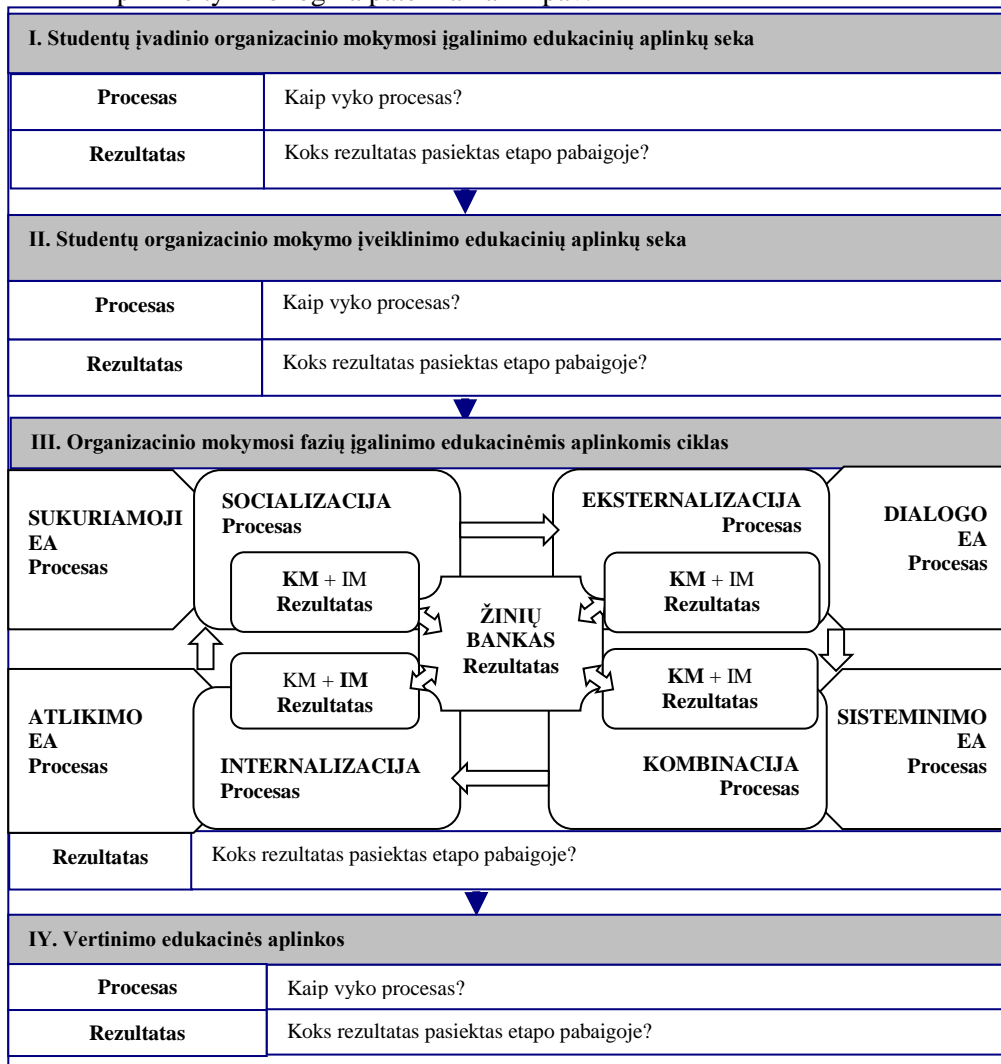
Organizacinio mokymosi bruožų raiška analizuojama remiantis studentų grįžtamuju ryšiu, modulio metu sukurtų dokumentų kokybine analize.

IV etapas. Vertinimo edukacinės aplinkos

Šiame paskutiniame empirinio tyrimo etape siekiama atsakyti į klausimą: kokios organizacinio mokymosi kompetencijos atsiskleidė vertinimo metu? Pats SOMEA modelio konkretaus etapo įgyvendinimo procesas apibūdinamas taikant naratyvą, pasiremiant tyrėjo refleksija, stebėjimu bei modulio dokumentų analize. Etapo rezultatas pateikiamas atliekant kokybinę turinio analizę. Remiantis modulio

metu sukurtų dokumentų analize, nustatomos modelio taikymo metu pasiektos kompetencijos.

Empirinio tyrimo logika pateikiama 11 pav.



11 pav. Empirinio tyrimo logika²

Apibendrinant galima teigti, kad studentų individualaus ir kolektyvinio organizacinio mokymosi įgalinimo edukacinių aplinkų tyrimo modelis pakartoja teorinėje dalyje pagrįstą SOMEA modelį, akcentuojant kontekstą, kuriame modelis taikomas, bei kiekviename etape atsakant į tyrimo klausimus – kaip vyko procesas ir kokių rezultatų pasiekta. Dalis duomenų rinkimo metodų įterpti į patį SOMEA modelį, tačiau, siekiant tyrimo objektyvumo, panaudoti papildomi stebėjimo ir dokumentų analizės metodai. Šie metodai aptariami kitame poskyryje.

² Čia ir kitur: KM – kolektyvinis mokymasis, IM – individualus mokymasis, EA – edukacinės aplinka.

2.3. Tyrimo duomenų rinkimo metodų ir instrumentų pagrindimas

Kaip jau aptarta 2.1. poskyryje, tyrimo duomenų analizei atlikti pasitelkiami naratyvo ir kokybinės turinio analizės metodai. Šiame poskyryje pateikiami informacijos rinkimo metodai ir instrumentai.

Stebėjimas

Stebėjimas – tai toks mokslinio tyrimo organizavimas, kai nekeičiant sąlygų siekiama gauti faktų apie žmogaus elgseną. Esminis stebėjimo bruožas yra planinga tyrimo technika, kurios tikslas yra iš anksto numatytas. Kaip pastebi Yin (2013), vienas iš trijų pagrindinių minimų atvejo tyrimo duomenų šaltinių yra tiesioginis stebėjimas, kuris gali būti orientuotas į žmonių elgesio, fizinės aplinkos, realių įvykių stebėjimą. Jis, kaip teigia minėtas autorius, gali būti dvejopas – vienu atveju laisvas stebėjimas, remiantis savo pojūčiais, kitu – į tikslą nukreiptas stebėjimas, taikant tam tikrus instrumentus. Neretai dalyvaujamojo pobūdžio atvejo studijose aptinkama laisvo stebėjimo apraiškų, kai tyrėjas reflektuoja įvykius per savo stebėtas veiklas ir patirtis. Šiame disertaciniame tyrime taikomi abu stebėjimo tipai. Dalis užsiėmimų buvo fiksuojama iš anksto parengtuose stebėjimo protokoluose, tačiau tirti ir laisvojo stebėjimo rezultatai, stebint studentų ir dėstytojų veiklas natūralioje aplinkoje, prisitaikant prie natūralios įvykių eigos.

Empiriniai duomenys, kuriuos tyrėjas užregistruoja savo protokoluose, yra pirminė medžiaga, kuri turi būti toliau analizuojama ir interpretuojama. Šiame darbe naudojamas struktūrizuoto stebėjimo metodas pagal iš anksto parengtą stebėjimo planą (6 lent.).

6 lentelė. Užsiėmimo stebėjimo planas

| | |
|--|--|
| Stebėjimo kontekstas | |
| Laikas (užsiėmimo nr.) | |
| Užsiėmimo tikslas | |
| Dalyviai, erdvė | |
| Užsiėmimo eiga | |
| Vyraujanti studentų pradinė nuotaika | |
| Vyraujanti dėstytojos pradinė nuotaika | |
| Taikomi metodai | |
| Studentų aktyvumas paskaitos metu | |
| Išskirtiniai pasisakymai, įvykiai | |
| Užsiėmimo rezultatas | |
| Ko pasiekta užsiėmimo metu | |
| Ar rezultatas atliepia užsiėmimo tikslus | |

Taikant dviejų tipų stebėjimą (struktūruotą ir laisvą), pasiekiami dvejopos naudos. Struktūruotas užsiėmimų stebėjimas padeda atskleisti studentų organizacinio mokymosi aspektus sąlyginai nepriklausomai nuo paties subjekto. O laisvasis stebėjimas leidžia atskleisti studentų ir dėstytojų pajautas per stebinčiojo refleksiją. Tai ypač svarbu, turint omenyje, kad organizacinio mokymosi konceptas studentams gali būti naujas ir sunkiai įvardinamas, be to, pačiame procese kuriama daug slypinčių žinių, todėl jas ne visada galima užčiuopti kitais metodais, kurie reikalauja žinių išreiškimo. Žinios gali reikštis veikloje, o stebėjimas ir jau patyrusio

organizacinio mokymosi specialisto interpretacija jas gali identifikuoti. Stebėjimas šiame disertaciniame tyrime pasirinktas siekiant užfiksuoti organizacinio mokymosi procesus, kuriuos studentai patiria universiteto edukacinėse aplinkose ir už universiteto ribų. Tai svarbu siekiant užfiksuoti studentų interakcijos metu kuriamas bendras organizacinės žinias (o gal net ir žinojimą). Tyrimo metodo trūkumas – stebėjimo rezultatai gali būti interpretuojami per daug subjektyviai. Šis metodas tik papildo kitus duomenų rinkimo metodus.

Iš dalies struktūruotas interviu

Interviu – tai duomenų rinkimo metodas, apimantis informantų klausinėjimą, siekiant suvokti jų patirtį ir sužinoti nuomonę tiriamuoju klausimu (Wells, 2009). Pasirinkus pusiau struktūruotą interviu metodą, esminiai klausimai, kuriais remiantis apklausiamas informantas, parengiami iš anksto. Kilus neaiškumams, pateikiami patikslinamieji klausimai. Interviu metu tyrėjas gali laisvai keisti klausimų tvarką, užduoti papildomų klausimų. Tokio interviu privalumas – gaunami išsamesni duomenys pokalbio tema. Nepaisant to, kad klausimai parengiami iš anksto, šis interviu laikomas kokybiniu, nes informantų atsakymai yra atviri (Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008).

Šiame disertaciniame tyrime iš dalies struktūruotas interviu atliekamas modulio pradžioje, siekiant įvertinti studentų ankstesnę organizacinio mokymosi patirtį bei organizacinio mokymosi žinias prieš pradėdant studijuoti organizacinio mokymosi edukacinėse aplinkose. Šis metodas numatytas SOMEA sudėtyje.

Klausimai šiam interviu buvo parengti pagal disertacinio tyrimo teorinės dalies medžiagą. Pradžioje interviu klausimynas suderinamas su modulio dėstytoja ir testuojamas su keliais informantais. Apklausos metu pastebėjus sunkumų, klausimai performuluoti į aiškesnius. Šis empirinis tyrimas yra vystomojo pobūdžio. Tokių tyrimų ypatumas yra tas, kad informantai, atsakydami į pateiktus klausimus, patys įgyja žinių, plėtoja supratimą. Tačiau pateikiami klausimai informantams turi būti aiškūs, suprantami, o interviu apimtis – ne per didelė, nenuvarginanti atsakinėjančiųjų. Todėl tikslinga:

1. Optimizuoti klausinėjimo apimtį.
2. Šia prasme reikia atsakyti į klausimą: kokios organizacinio mokymosi fazės yra akcentuotinos, siekiant nustatyti taikomo organizacinio mokymosi modelio efektyvumą? Būtų galima rengti mažesnės apimties interviu klausimus, jeigu bus akcentuojamos tik šios fazės.
3. Reikia turinio prasme suformuluoti tokius klausimus, kurių turinys būtų informantams suprantamas.

Būtina įvertinti, kad grindžiamas modelis, galima sakyti, atspindi priešakines edukologijos, taip pat ir vadybos mokslo pozicijas, kurios dar nėra visų universitetų studijų metodų teorinis pagrindas. Mokslininkai (Jucevičienė, Mozuriūnienė, 2009; Jucevičienė, Burkšienė, 2009) yra pastebėję, kad, atliekant ypač didelį naujumo laipsnį visuomenės mąstymo struktūrose turinčius mokslinius tyrimus ir jų pagrindu kuriant inovacijas, nagrinėjamą sudėtingą reiškinį reikia transformuoti į respondentams nesudėtingo turinio informaciją. Todėl interviu klausimai formuluojami paprastomis sąvokomis, siekiant sumažinti moksliskumo laipsnį, bet vis tiek gauti vertingų duomenų.

Klausimai formuojami fenomenografiniu principu, gilinantis į studento ankstesnius išgyvenimus. Prieš klausinėjant suformuojamas įvadas, paaiškinant šio interviu esmę, tikslus. Įvadinis klausimas formuluojamas taip: „Prisiminkite ankstesnę savo patirtį konkrečioje darbinėje veikloje kokioje nors organizacijoje, t. y. kokias patirtis jums yra tekę išgyventi?“ 2 priede pateikiami iš dalies struktūruoto interviu klausimai. Šiais klausimais siekiama „užvesti“ studentus ir, vartojant mokslinius terminus, per papildomus klausimus juos paaiškinti. Tokiu atveju siekiama šviesti, bet kartu palikti erdvės studentų pasisakymams ir refleksijai.

Interviu klausimynas suderinamas su modulio dėstytoja ir testuojamas, apklausiant kelis informantus. Apklausos metu pastebėjus sunkumą, kai kurie klausimai reformuluoti į aiškesnius.

Šiame disertaciniame tyrime interviu metu surinkti duomenys panaudoti tiek vykdant SOMEA modelio veiklas, tiek empirinio tyrimo tikslais.

Fokusuota grupinė diskusija

Fokusuota grupinė diskusija (angl. *Focus group*) – tai sutelkta į konkrečią platesnę ar siauresnę temą diskusinė grupė, kurios tikslas – organizuotas mažos žmonių grupės pokalbis, diskusija konkrečiu klausimu (Nachmais ir Nachmais, 2008). Socialiniuose moksluose šis duomenų rinkimo metodas dažniausiai naudojamas siekiant natūralios diskusijos tarp grupės dalyvių, leidžiančios išvelgti kelis to paties fenomeno aspektus. Idealiu atveju fokusuota grupė sudaroma iš mažos (6–10 asmenų) diversifikuotos grupės. Diskusijai vadovauja moderatorius, jis turi išlaikyti neutralią poziciją, išklausti skirtingus aspektus ir padėti apibendrinti. Šiame disertaciniame tyrime fokusuota grupinė diskusija atliekama modulio pabaigoje, siekiant surinkti studentų atsiliepimus apie modulio vykdymo metu vykčius procesus ir studentų organizacinę mokymąsi. Grupei pateikiami iš anksto parengti klausimai, pakartojantys modulio vykdymo pradžioje atliekamo interviu klausimus (žr. 3 priedą). Tik šiuo atveju klausimai orientuojami į studentų patirtį konkrečiai šiame modulyje ir sukurtoje organizacijoje. Prieš klausinėjant pravedamas įvadinis pokalbis, paaiškinant šios diskusijos esmę, tikslus, tyrėjo etikos principus. Įvadinis klausimas formuluojamas taip: „Prisiminkite savo patirtį veikiant kartu, kai buvo įgyvendinama gauta užduotis (tirtų studentų buvo prašoma: Prisiminkite savo patirtį veikiant „Senamiestyje KarTU“), t. y. kokias patirtis jums yra tekę išgyventi?“. Atsakymai į klausimus tiksliai užrašomi. Atlikus kokybinę turinio analizę, duomenys naudojami kaip studentų grįžtamasis ryšys, nustatant modelio taikymo rezultatus.

Studentų kompetencijos portfeliai

Studentų kompetencijos portfeliai, kaip vertinimo metodas, įtrauktas į SOMEA modelį, siekiant nustatyti, kokių kompetencijų studentai pasiekė viso modulio metu ir kaip jos vystėsi. Pirminis šio metodo tikslas – nustatyti, kokias kompetencijas studentai vystė modulio metu, ir jas įvertinti. Viena iš esminių kompetencijos portfelio dalių – studento refleksija, kai išsamiai atsakoma į klausimą, kaip ir kokiais būdais buvo vystoma dalykinė ar organizacinio mokymosi kompetencija.

Siūlomą kompetencijos portfelio struktūrą sudaro: turinys; kompetencijų sąvadas; gyvenimo aprašymas (CV); kiekvienos kompetencijos įrodymas (teigiamos

veiklos faktas, jį įrodantis dokumentas, veiklos savianalizė, atskleidžianti naudotas žinias, gebėjimus, asmenybės savybes); mokymosi dienoraštis; kompetencijų tobulinimo planas.

Kompetencijų sąvadas (12 pav.) padeda struktūruotai, „vienu žvilgsniu“ apžvelgti, kokios kompetencijos buvo vystomos modulio vykdymo metu ir studento pasirinktos kaip vertos įvertinimo.

| Kompetencija | Faktas (-ai) | Įrodymas (-ai) | Kompetencijos sudedamosios dalys | Argumentai (savianalizė) pateikti skyriuje |
|--------------|--------------|----------------|----------------------------------|--|
| | | | | |

12 pav. Kompetencijos portfelio sąvado struktūra

Buvo prašoma, kad studentai skirstytų kompetencijas į dalykines ir organizacinio mokymosi bei pateiktų kiek įmanoma daugiau kompetencijų, kurias, jų manymu, išsiugdė modulio metu. Buvo tikimasi, kad kiekvienai šiai kompetencijų sričiai studentai pateiks bent po tris kompetencijas.

Kaip empirinio tyrimo informacijos rinkimo metodas kompetencijos portfelis padeda ne tik surinkti duomenis apie modulio metu studentų patirtą mokymąsi per jų refleksiją, bet ir struktūruotai surinkti duomenis apie pasiektus rezultatus – išvystytas kompetencijas. Kompetencijos pagrindžiamos įvairiais dokumentuotais įrodymais, todėl patys įrodymai yra taip pat ganėtinai objektyvūs tyrimo informacijos šaltiniai. Šiame disertaciniame tyrime studentų kompetencijos portfeliai buvo analizuojami siekiant pagrįsti SOMEA modelio kiekvieno etapo įgyvendinimo rezultatus. O aprašant modelio taikymo procesą itin pasitarnauja studentų mokymosi dienoraščiai.

Studentų mokymosi dienoraštis

Studentų mokymosi dienoraščiuose fiksuojama, koku metu, kokiomis aplinkybėmis įvyko formalus, neformalus, informalaus mokymosi faktas ir kokios naujos žinios, gebėjimai, asmenybės savybės, požiūriai ir kt. buvo įgyti ar išplėtoti (Clipa et al., 2012). Galima mokymosi dienoraščio struktūra (13 pav.).

| Eil. Nr. | Mokymosi faktas | Data | Ką išmokau | Ką dar šioje srityje reikia patobulinti |
|----------|-----------------|------|------------|---|
| | | | | |

13 pav. Mokymosi dienoraščio struktūra

Taip pat mokymosi dienoraščiuose buvo skatinama fiksuoti savo paties ir visos grupės tobulėjimą ar kritines situacijas, savijautą, aktuales faktus. Buvo prašoma stebėti ir aprašyti ne mažiau nei 8–10 užsiėmimų. Taip studentai galėjo fiksuoti ir stebėti savo progresą ir kiekvieno užsiėmimo metu augančią kompetenciją. Mokymosi dienoraščiai vėliau gali „pasufleruoti“, kokios kompetencijos gali būti pagrįstos studentų kompetencijos portfeliuose.

Empirinio tyrimo tikslais studentų mokymosi dienoraščiai yra vertingas informacijos šaltinis tiriant patį SOMEA taikymo procesą ir taip papildant paties tyrėjo patirtis studentų patirtimis. Aprašant modelio taikymo rezultatus, studentų mokymosi dienoraščiai per asmenų išsiskaitymus padeda „apčiuopti“ ne tik faktus, bet ir pajautas bei nuotakas.

Studentų savęs ir kolegų vertinimas

Siekiant dvejopo tikslo studentų savęs ir kolegų vertinimas, kaip vertinimo metodas, yra numatytas SOMEA modelyje. Pirma – įvertinti, kaip studentas praktiškai įgyvendino savo organizacinį mokymąsi (tai yra vienas iš trigubos modulio užduoties tikslų) sukurtoje studentų simuliacinėje organizacijoje. Antrasis metodo tikslas – subalansuoti vertinimo sistemą, kai kiekvienas studentas vertinamas ne tik pagal galutinį rezultatą, bet ir pagal pastangas, kurias, jo paties ir jo kolegų manymu, jis dėjo siekdamas organizacijos tikslų.

Kadangi studentas atlieka du vaidmenis – veikia kaip kokio nors padalinio narys ir kaip visos organizacijos narys, vertinimo įrankis sukonstruotas siekiant dviejų pozicijų (įsi)vertinimo: kaip aš / kiti veikia padalinyje, kaip aš / kiti veikė organizacijoje. Vertinimas vykdomas pagal dešimtbalę skalę, siekiant paprastumo ir lengvesnio duomenų apdorojimo. Be to, toks vertinimas yra aiškesnis studentams, nes jie yra įpratę prie dešimtbalės sistemos vertinimo. Vertinimo teiginių pagrindas – šio disertacinio tyrimo teorinėje dalyje apibrėžti kriterijai, kurių reikia, kad sėkmingai vyktų organizacinis mokymasis. Siekiama įvertinti studento nuostatą bendradarbiauti siekiant bendro tikslo. Anot McArthur-Rouse (2008), veikiant organizacijoje, darbuotojus (šiuo atveju – studentus) turi sieti bendri dalijimosi informacija srautai, persidengiantis identiteto jausmas, vertybės ir elgesys padalinyje, o tam, anot Smither ir kt. (2016), kad tai skatintų organizacinį mokymąsi, reikalinga puiki komunikacija ir informacijos sklaida, kad žmonės teisingai vienas kitą suprastų, reikalingas aiškus santykis tarp atliekamų funkcijų struktūros, informacijos.

Siekiant kontekstualizuoti įrankį konkrečiam atvejui, galima pateikti specifinius klausimus, atspindinčius atvejo metu vykusias situacijas. Prieš pateikiant klausimus, įrankis testuojamas mažoje respondentų grupėje, siekiant įsitikinti, kad klausimai suprantami ir studentai savarankiškai, be papildomų instrukcijų, gebės teisingai atsakyti. Studentų savęs vertinimo įrankis pateikiamas 4 priede.

Siekiant įvertinti kitų studentų veiklą, kiekvienas studentas buvo prašomas įvertinti kitų padalinio narių veiklą. Klausimynas konstruojamas pagal lygiai tą pačią logiką, tačiau buvo skirtas vertinti savo padalinio kolegas. 5 priede pateikiamas studentų vertinimo įrankis. Atsižvelgiant į didelį šio metodo subjektyvumą, nulemtą įvairių veiksnių, savistaba laikoma ne pagrindiniu, o tik pagalbinio empirinių duomenų rinkimo būdu. Tačiau, derinant su kitais empirinių duomenų rinkimo metodais, leidžia susidaryti bendrą vaizdą apie nuotaikas ir dinamiką tiek paties informanto, tiek padalinio lygmeniu.

Apibendrinant galima teigti, kad duomenų rinkimo metodai, numatomi SOMEA modelyje studentų veiklos vertinimo tikslais, gali pasitarnauti atliekant studentų individualaus ir kolektyvinio organizacinio mokymosi įgalinimo edukacinių aplinkų tyrimą, atskleidžiant proceso rezultatus. Papildomi duomenų rinkimo metodai, pvz., stebėjimas, gali būti panaudoti teorinio modelio taikymo proceso analizei atlikti.

2.4. Tyrimo organizavimas ir etika

Šiame poskyryje pateikiamas tyrimo organizavimas ir etikos principai, kurių buvo laikomasi vykdant empirinį tyrimą.

Atvejo studijos atranka

Šio disertacinio tyrimo teorinėje dalyje pateikiamos pagrindinės vadybos sąlygos, reikalingos studentų organizacinio mokymosi edukacinėms aplinkoms kurti universiteto studijose (žr. 1.3 poskyrį). Todėl atvejo studiją įmanoma įgyvendinti tik tokioje studijų programoje, kurioje studijų programos *curriculum* konstruojamas sąveikos arba šiuolaikinės edukacinės paradigmos dvasia, o edukacinėje aplinkoje veikiantis edukatorius turi kompetencijų veikti kaip įgalintojas ir turėti pakankamai organizacinio mokymosi žinių veikti organizacinio mokymosi edukacinėje aplinkoje.

Šiame disertaciniame tyrime pasirinkta patogioji netikimybinė atranka, laikantis prielaidos, kad Kauno technologijos universiteto Edukologijos katedros dėstytojų kuriamos ir vykdomos studijų programos atitinka SOMEA pradinės sąlygas, reikalingas modeliui įgyvendinti. Tirti pasirinktas modulis *Mokymasis žinių ir informacinėje visuomenėje*, dėstomas pirmojo kurso Edukologijos ir Edukacinių technologijų magistrantūros studijų programų studentams. Šis modulis pasirinktas dėl jame dėstomo turinio ir dėstytojų turimos kompetencijos. Šiuos veiksnius galima įvertinti pasitelkus universiteto dokumentų analizę, studijų programos aprašus ir kitą susijusią informaciją. Vidiniai veiksniai apima paties edukatoriaus ir besimokančiojo aspektus, tokius kaip kompetencija, motyvacija ir ankstesnė mokymosi patirtis. Šiuos veiksnius galima įvertinti, pasitelkus pirminį interviu su studentais, klausinėjant apie jų ankstesnes patirtis bei nuostatas, taip pat – analizuojant studentų pateiktus dokumentus, pvz., gyvenimo aprašymus.

Atvejo studijos patikimumas

Atvejo studijos patogioji netikimybinė atranka gali kelti abejonių dėl tyrimo patikimumo. Tačiau, anot Shenton (2012), tyrimo patikimumas gali būti užtikrinamas, jeigu:

- pasirenkami tinkami metodai. Anot Yin (2013), metodai turi atitikti atvejo studijoje keliamus klausimus. Šiame disertaciniame tyrime taikomas visas rinkinys metodų ir įrankių, leidžiančių iš kelių perspektyvų tirti studentų organizacinį mokymąsi;
- tyrėjas yra gerai susipažinęs su tiriamąja aplinka. Lincoln ir Guba (2011) manymu, tam, kad tyrėjas galėtų perprasti fenomeną, reikalingas „ilgesnis įsitraukimas“ (angl. *prolonged engagement*) į aplinką, kuri tiriama. Šio disertacinio tyrimo autorė, kaip dėstytojos asistentė, nuolat dalyvavo dėstant pasirinktą modulį, Taigi nuolat dalyvavo ir tyrime;
- taikomas trianguliacijos principas. Kai informacija renkama skirtingais metodais ir priegomis. Šiame disertaciniame tyrime į tyrimo objektą žvelgiama tiek per tyrėjo, tiek per studentų refleksiją ir taikoma keletas informacijos rinkimo metodų, nurodytų ankstesniame poskyryje;
- tikrinamas atsakymų patikimumas. Siekiant išvengti informacijos neatitikimo, vienas informacijos šaltinis tikrinamas remiantis kitų informacijos šaltinių teiginiais. Šiame disertaciniame tyrime tyrėjo refleksija buvo nuolatos

lyginama su modulio medžiagoje nurodytais faktais bei studentų dienoraščiuose nurodytais faktais. Tokiu atveju išvengiama subjektyvumo ir neatitikimo realybėms;

- Pagrindžiamas atvejo kontekstas „jo kontekstas yra išsamiai aprašomas siekiant atspindėti realybę, kurioje vyko fenomenas“ (Lincoln ir Guba, 2011). Tokiu atveju leidžiama susidaryti nuomonę, kokiomis aplinkybėmis esant buvo padarytos vienokios ar kitokios tyrimo išvados ir kiek jos reikšmingos kituose kontekstuose. Šiame disertaciniame tyrime skiriama itin daug dėmesio tyrimo konteksto atskleidimui. Tam skiriamas visas 3.1. poskyris.

Nors tyrėjo etikos principai nėra įvardinami kaip tyrimo patikimumą įrodantis veiksnys, tačiau šiame disertaciniame tyrime vaidina didelį vaidmenį, siekiant užtikrinti tyrimo kokybę.

Tyrimo etika

Kadangi ši atvejo studija yra dalyvaujamojo pobūdžio, o dalis tyrimo informacijos rinkimo metodų yra pagrįsta tyrėjo refleksija, galima teigti, kad tyrėjo nuostatos yra itin svarbios. Šiame disertaciniame tyrime tyrėjas siekia laikytis nešališko objektyvaus požiūrio, į kiekvieną reiškinį žvelgiama per tyrėjo susidarytą nuomonę, tačiau kiek įmanoma pagrįstą faktais. Todėl trianguliacija ir informacijos patikimumo tikrinimas yra pagrindiniai principai, kurių buvo laikomasi atliekant tyrimo duomenų analizę. Prieš formuluojant kiekvieną apibendrinimą faktai dar kartą tikrinami, „persijojama“ studentų patirtis. Renkant tyrimo duomenis siekiama kiek įmanoma nešališkiau ir išsamiau fiksuoti faktus, vesti išsamius užrašus. Vienas iš sėkmės faktorių – įgytas informantų pasitikėjimas.

Atliekant interviu buvo laikomasi laisvanoriškumo principo, t. y. tyrimo dalyviai, sužinoję apie tyrimą, turėjo laisvą galimybę apsispręsti dėl dalyvavimo (jiems nebuvo daromas tiesioginis ar netiesioginis spaudimas). Buvo gautas visų tyrimo dalyvių žodinis sutikimas dalyvauti tyrime ir kad interviu būtų įrašomi. Organizuojant interviu, susitikimo vietą ir laiką pasiūlydavo tyrėjas, bet galutinį sprendimą priimdavo informantas. Dažniausiai interviu buvo pasirenkama neutrali ir neformali aplinka, siekiant sukurti pasitikėjimo atmosferą. Pokalbio metu užtikrinamas visiškas konfidencialumas, taip pat užtikrinama, kad tyrimo klausimai neturi jokios įtakos modulio turiniui ar vertinimui. Informantai geranoriškai reagavo į prašymą dalyvauti tyrime ir noriai dalijosi savo patirtimi. Taip pat buvo užtikrinta, kad dalyvavimas ir jų pateikiama informacija nebus ateityje panaudojama jokiais kitais tikslais, duomenys bus analizuojami tik tyrimo tikslais ir pateikiami apibendrintai arba koduojant informanto asmenybę.

Kadangi šio tyrimo autorė viso tyrimo metu kiek įmanoma laikėsi neutralios pozicijos ir neturėjo įtakos studentų vertinimui, ilgainiui studentai leido stebėti jų veiklas uždarose jų organizacijos padalinių virtualiose grupėse ar neformalių susitikimų metu. Šis pasitikėjimas itin pravertė tyrėjui studentams pateikiant mokymosi dienoraščius. Buvo galima justai, kad studentai atskleidžia daugiau negu atskleistų formalaus vertinimo atveju.

Siekiant pateisinti šį pasitikėjimą, šiame disertaciniame tyrime duomenys pateikti apibendrintai, studentų pasisakymai pateikiami neatskleidžiant jų identiteto (vardo, lyties, amžiaus, pareigų ir pan.).

Apibendrinant studentų individualaus ir kolektyvinio mokymosi organizacinio mokymosi įgalinimo edukacinių aplinkų tyrimo metodologiją, galima teigti, kad jos filosofijos pagrindą sudaro postmodernistinė interpretyvistinė nuostata. Tyrimo strategija – atvejo studija, vyraujant dalyvaujamojo pobūdžio deskriptyviai atvejo analizei. Siekiant tyrimo objektyvumo, išsamumo ir pilnumo, taikomas trianguliacijos principas informacijos šaltiniams, duomenų rinkimo metodams ir duomenų apdorojimui. Duomenys analizuojami ir pateikiami taikant naratyvo ir kokybinės turinio analizės metodus.

Studentų individualaus ir kolektyvinio organizacinio mokymosi įgalinimo edukacinių aplinkų tyrimo modelis pakartoja teorinėje dalyje pagrįstą SOMEA modelį, akcentuojant kontekstą, kuriame modelis taikomas, ir kiekviename etape atsakant į tyrimo klausimus, kaip vyko procesas ir kokių rezultatų pasiekta. Procesas pateikiamas naratyvu, aprašant tyrėjo refleksiją ir analizuojant atitinkamus dokumentus. O proceso rezultatai pateikiami kokybinės turinio analizės pagrindu, analizuojant įvairiais metodais surinktus duomenis. Dalis duomenų rinkimo metodų įtraukti į patį SOMEA modelį, tačiau, siekiant tyrimo objektyvumo, panaudoti papildomi stebėjimo ir dokumentų analizės metodai.

Tirti pasirinktas atvejis taikant patogiają netikimybinę atranką, laikantis prielaidos, kad Kauno technologijos universiteto Edukologijos katedros dėstytojų kuriamos ir vykdomos studijų programos atitinka SOMEA pradinės sąlygas, reikalingas šiam modeliui įgyvendinti. Tyrimo patikimumas užtikrinamas nuolat tikrinant informacijos patikimumą, išsamiai pagrindžiant atvejo kontekstą ir laikantis etikos principų.

3. STUDENTŲ INDIVIDUALAUS IR KOLEKTYVINIO ORGANIZACINIO MOKYMOŠI EDUKACINĖSE APLINKOSE TYRIMAS

Šio skyriaus tikslas – atskleisti studentų individualų ir kolektyvinį mokymąsi įgalinančių organizacinio mokymosi edukacinių aplinkų tyrimo eigą ir rezultatus.

3.1. Tyrimo konteksto aprašymas

Konteksto analizė apima organizacinio mokymosi edukacinių aplinkų sudarymo studijų procese vadybos (organizavimo) sąlygas: išorinius ir vidinius veiksnius. Išoriniai veiksniai – tai šalies švietimo politika, universiteto nuostatos ir filosofinis pagrindas, visos studijų programos filosofinė nuostata. O vidiniai veiksniai apima paties edukatoriaus ir besimokančiojo aspektus, tokius kaip kompetencija, motyvacija ir ankstesnė mokymosi patirtis.

Išorinių sąlygų kontekstas

Lietuvos švietimo politikos kontekstas apžvelgiamas remiantis Valstybine švietimo 2013–2022 m. strategija (2013), kurioje pateikiamos prioritetingos valstybės švietimo politikos kryptys. Galima teigti, kad Lietuvos švietimo politika siekia būti orientuota į lanksčių edukacinių aplinkų kūrimą visais ugdymo sistemos lygmenimis, ypač pabrėžiant bendrųjų gebėjimų, tokių kaip bendradarbiavimas, ugdymą. Todėl SOMEA taikymas universitetinėse studijose atitinka šalies švietimo prioritetus, kurie daro įtaką aukštojo mokslo institucijoms.

Tyrimas buvo atliekamas Kauno technologijos universiteto Socialinių, humanitarinių mokslų ir menų fakultete, Edukologijos katedroje (tuometinėje Ugdymo sistemų katedroje), pagal modulį *Mokymasis žinių ir informacijoje visuomenėje*. Anot Kauno technologijos universiteto 2014–2016 m. strateginio veiklos plano, Kauno technologijos universitetas nuo pat įsteigimo (1922 m.) yra viena svarbiausių šalies aukštųjų mokyklų, šalies ūkiui rengianti didžiąją inžinerijos ir gamtos mokslų specialistų dalį. Vertinant universiteto kontekstą yra svarbios universiteto filosofinės nuostatos. Universiteto misija – „teikti moksliniais tyrimais grįstas tarptautinio lygio studijas; kurti ir perduoti žinias bei novatoriškas technologijas darniai valstybės raidai ir inovacijų plėtojimui; formuoti atvirą talentus ir lyderius įkvepiančią kūrybingą aplinką“ (Kauno technologijos universitetas, 2014) – suponuoja, kad universiteto politika yra orientuota į studijuojančiųjų kompetencijos ugdymą ir tam organizuotas aplinkas, paremtas problemų sprendimu. „Universiteto veiklos prioritetai: 1. studijuojančiųjų kompetencijos ugdymas, užtikrinantis jų saviraišką ir sėkmingą karjerą. Šiam veiklos prioritetui įgyvendinti keliami šie tikslai: plėtoti moksliniais tyrimais ir daugiadalykiu požiūriu į problemų sprendimą grįstas bei į veiklą nukreiptas studijas“ (Kauno technologijos universitetas, 2014). Tokių aplinkų plėtojimas numatomas ir universiteto veiklos gerinimo plane: „Toliau kurti ir plėsti į studentą orientuotą dėstymą ir mokymąsi, kurį labai vertina studentai. Tai vykdyti remiantis kolegų tarpusavio stebėjimo sistema, probleminio mokymo programa arba taikomaisiais tyrimais“ (Kauno technologijos universiteto veiklos gerinimo priemonių planas, 2015, 2.1 punkt.).

Probleminio mokymosi nuostatos atsispindi ir KTU studijų reguliavime „Studento savarankiškas darbas – tai semestro projektų (mokslinių tyrimų, technologinių ir kt.) rengimas, probleminių užduočių atlikimas ...“ (Kauno technologijos universiteto laikinasis akademinis reguliavimas, 2012, 47 punkt.). Tai rodo palankų universiteto požiūrį į probleminio mokymosi pagrindu kuriamas edukacines aplinkas, kurios yra viena esminių SOMEA didaktinių priemonių.

Nors universitetas yra vertinamas kaip techniškas universitetas, socialinių mokslų šaka turi galias tradicijas. Reorganizacijos metu buvęs Socialinių mokslų fakultetas buvo sujungtas su Humanitarinių mokslų fakultetu, suformavo naują Socialinių, humanitarinių mokslų ir menų fakultetą. Šio fakulteto sudėtyje esanti Kauno technologijos universiteto Edukologijos katedra (ankstesnis pavadinimas – Ugdymo sistemų katedra) turi itin galias tradicijas. Ši mokslinė grupė veikia daugiau nei 50 metų (nuo 1962 m.). Tyrimo metu ji vienijo 22 mokslininkus. Katedroje greta pirmosios, trečiosios pakopų bei laipsnio nesuteikiančių studijų programų vykdomos Edukologijos ir Edukacinių technologijų magistrantūros studijų programos. Edukologijos magistrai Kauno technologijos universitete rengiami nuo 1993 metų. Būtent šių studijų programų studentai dalyvavo taikant SOMEA modelį praktikoje.

Katedros kontekstas turi didelę prasmę organizacinio mokymosi edukacinių aplinkų praktiniam įgyvendinimui dėl kelių priežasčių. Pirmoji priežastis – Edukologijos katedros studijų programos yra konstruojamos laikantis orientacijos į besimokantį filosofinių nuostatų, keliant mokymosi tikslus ir taikant inovatyvius ugdymo metodus. Šios nuostatos atsispindi programos aprašuose, pvz., „Programos didaktinė sistema grindžiama tradicinių ir aktyvaus mokymo (si) metodų taikymo ugdymo procese integracija“ (AIKOS, 2016). Būtent į besimokantį orientuotos studijos yra tinkamiausia aplinka kuriant studentų organizacinio mokymosi edukacines aplinkas universitete. Kitas itin svarbus aspektas – katedroje sukauptas žinių kapitalas edukacinių aplinkų ir organizacinio mokymosi srityje. Šios žinios ir tyrimų kryptys atsispindi katedros studijų ir mokslo programose.

Disertacinis tyrimas buvo vykdomas taikant SOMEA Edukologijos ir Edukacinių technologijų magistrantūros studijų programų pirmo kurso modulyje. Edukologijos ir Edukacinių technologijų magistrantūros studijos yra išskirtinės dėl didelio dėmesio teorijos ir praktikos sąjungai bei orientacijos į šiuolaikinę edukologiją, todėl pasirinktos kaip ideali platforma praktiškai taikyti studentų organizacinio mokymosi edukacinių aplinkų modelį.

Analizuojant studijų programos aprašus galima išvelgti, kad abi studijų programos yra orientuotos į studentų dalykinių ir bendrųjų kompetencijų vystymą.

Edukacinių technologijų magistrantūros programa numato:

Parengti plačios erudicijos, kūrybingus edukologijos magistrus, kurie turės ugdymo mokslo ir edukacinių technologijų taikymo sandūroje esančių šiuolaikinių ir aktualių žinių bei gebės jas savarankiškai ir atsakingai taikyti naujose situacijose; taip pat gebės: taikyti informacines ir komunikacines technologijas mokymo ir mokymosi procesuose, aktualia informacija ir duomenimis grįsti priimamus švietimo ir ugdymo sprendimus, tyrinėti edukacinius reiškinius ir tuo pagrindu plėtoti savo žinias, planuoti asmeninę karjerą ugdymo, mokymosi bei technologijų srityse, būti kompetentingi partneriai bendruose projektuose su kitų mokslo ir veiklos sričių ekspertais / specialistais. Jie gebės plėtoti

perkeliamuosius gebėjimus ir taikyti juos priklausomai nuo konteksto, prisiimdamas etinę ir socialinę atsakomybę (AIKOS, 2016).

Edukologijos studijų programos tikslas:

Padėti edukologijos magistrantui įgyti šiuolaikinių ir aktualias ugdymo mokslo ir edukacinės veiklos žinių; išsiugdyti gebėjimus jas savarankiškai taikyti naujose situacijose; tyrinėti edukacinius reiškinius ir tuo pagrindu plėtoti savo žinias; planuoti ir vystyti asmeninę karjerą ugdymo bei mokymosi srityse, taip pat būti kompetentingu partneriu bendruose projektuose su kitų mokslo ir veiklos sričių ekspertais / specialistais. Jis / ji turi gebėti plėtoti perkeliamuosius gebėjimus ir taikyti juos priklausomai nuo konteksto (AIKOS, 2016).

Šios disertacijos kontekste ypač svarbią reikšmę turi abiejų studijų programų orientacija į darbą su kitų organizacijų ar sričių specialistais bei į savęs, kaip specialisto, nuolatinį tobulinimą. Šios nuostatos sudaro prielaidą studentų organizaciniam mokymuisi. Yra ir daugiau studentų organizacinio mokymosi apraiškų, atsiskleidžiančių programų aprašuose: „Absolventas turi gilių šiuolaikinių ugdymo, vadybos mokslų tarpdisciplininių ir edukacinės veiklos tarporganizaciniu, organizacijos, grupių, individų lygmenimis žinių, geba jas savarankiškai taikyti naujose situacijose, tyrinėti edukacinius reiškinius ir tuo pagrindu plėtoti savo žinias.“ (AIKOS, 2016) Galima numanyti, kad nagrinėjamos studijų programos numato studentus rengti organizaciniam mokymuisi individualiu, kolektyviniu ir organizacijos lygmeniu, nors programų aprašuose tai konkrečiai neakcentuojama. Taip pat galima pastebėti, kad nors abi studijų programos turi nemažai skirtingų modulių, tačiau šias abi programas jungia kertiniai moduliai. Vienas iš jų – modulis *Mokymasis žinių ir informacinėje visuomenėje*. Būtent šio modulio turinys pasirodė tinkamiausias SOMEA taikyti.

Vidinių tyrimo sąlygų kontekstas

Tyrimo metu modulis *Mokymasis žinių ir informacinėje visuomenėje* dėstomas pirmo kurso Edukologijos ir Edukacinių technologijų magistrantūros studijų programų studentams nuo pat pirmųjų šių studijų programų sukūrimo metų ir yra laikomas kertiniu įvadiniu moduliu. Jau istoriškai šio modulio metu pirmakursiai magistrantai yra supažindinami su šiuolaikinės edukologijos naujovėmis, kurios neretai yra sunkiai įsisavinamos kiek siauresnį pedagoginį ar kitokį išsilavinimą turinčių studentų. Taip yra, matyt, ne dėl to, kad idėjos yra itin novatoriškos, bet dėl nusistovėjusio tradicinio pedagoginio požiūrio ir ankstesnės studentų mokymosi (einančio paskui mokymą) patirties. Modulyje *Siekiama išplėtoti mokymosi visą gyvenimą kompetenciją, grindžiamą esminių koncepcijų ir teorijų supratimu bei gebėjimu jas taikyti įgalinant savivaldų ir savaiminį mokymąsi. Gilinamasi į mokymosi visą gyvenimą esmę ir teorijas, besimokančios visuomenės esmę. Kaip žinių ir informacinės visuomenės prielaida akcentuojamas besimokantis individas ir jo kompetencijos augimas, savaiminis ir savivaldus mokymasis bei mokymasis darbo vietoje. Įvaldomi savaiminio mokymosi metodai. Išmokstama rengti ir prezentuoti kompetencijos portfelį. Gilinamasi į veiklos bendruomenę, besimokantį regioną, miestą, mokymosi partnerystėje tinklus (Kauno technologijos universitetas, 2016). Modulio apimtis – 120 akademinų valandų. Studijos trunka 16 rudens semestro savaitių, laikantis individualiųjų planų ir tvarkaraščio.*

Šio modulio turinys ir kontekstas dėl kelių priežasčių itin tiko siekiant ištirti, ar universitete galima įgalinti studentų individualų ir kolektyvinį mokymąsi kaip organizacinį mokymąsi.

Pirma – modulio studentų patirtis – mišri; ji paprastai studijuoja tiek naujai bakalauro studijas baigę, tiek jau profesinės patirties turintys asmenys, siekiantys edukologijos magistro laipsnio. Tokia įvairovė leidžia simuliuoti realistiškesnes organizacinio mokymosi situacijas, kai veikia heterogeniškos grupės. Juk organizacijose „po vienu stogu“ vieno tikslo siekdami veikia skirtingus pagrindus ir žinias turintys individai.

Kita priežastis, dėl kurios šis modulis yra itin tinkamas tyrimo tikslams, tai modulio turinys, leidžiantis sklandžiai įtraukti reikiamus SOMEA modelio elementus į natūralią dėstymo eigą. Kaip matoma iš modulio aprašymo, pats modulio turinys turi organizacinio mokymosi visais trimis lygmenimis elementų. Net aštuonios modulio užsiėmimų temos suteikia galimybes ugdyti organizaciniam mokymuisi reikalingas kompetencijas:

- *Informacinė, žinių, besimokanti, kūrybinė visuomenė. Mokymosi visą gyvenimą koncepcija.*
- *Besimokantis individas ir jo kompetencijos augimas.*
- *Kompetencija ir jos pripažinimas.*
- *Mokymąsi visą gyvenimą grindžiančios teorijos, edukacinė paradigma ir jos virsmas.*
- *Edukacinės ir mokymosi aplinkos.*
- *Mokymosi įprasminimas, įgalinimas organizacijoje.*
- *Mokymasis veiklos bendruomenėje ir mokymosi partnerystėje tinkluose.*
- *Besimokantis miestas (Kauno technologijos universitetas, 2016)*

Šios temos leidžia įgyvendinti šiuos modulio mokymosi tikslus:

- *Žinoti ir suprasti mokymąsi visą gyvenimą grindžiančias teorijas, suprasti, kuo skiriasi edukaciniai procesai, grindžiami skirtingomis edukacinėmis paradigmomis (mokymo, sąveikos ir mokymosi), bei gebėti pagrįsti sąlygas, įgalinančias švietimo institucijas ir pedagogus keisti mokymo paradigmą į mokymosi.*
- *Žinoti besimokančios visuomenės esmę ir svarbą informacinės, žinių ir kūrybinės visuomenės kontekstuose, suprasti mokymosi visą gyvenimą esmę ir besimokančios visuomenės raidą, veikiančią mokymosi visą gyvenimą koncepcijos diegimo.*
- *Suprasti savivaldų, savaiminį mokymąsi ir refleksiją, mokymąsi darbo vietoje; kvalifikacijos ir kompetencijos esmę bei jų skirtumus; gebėti būti savivaldžiu besimokančiuoju, reflektuoti, rengti, prezentuoti ir ekspertuoti kompetencijos portfelį; parinkti tinkamus mokymosi metodus mokytis darbo vietoje, aiškinti savaiminio mokymosi vyksmo ypatumus. Gebėti konstruoti individualius ir grupinius koncepcijų žemėlapius.*
- *Žinoti veiklos bendruomenės, mokymosi įgalinimo, edukacinės ir besimokančios organizacijos bei organizacinio mokymosi esmę; gebėti kurti ir vystyti besimokančią bendruomenę, įgalinti mokymąsi kuriant edukacines ir potencialias mokymosi aplinkas.*
- *Žinoti kaip vystyti besimokančią visuomenę, regioną, miestą, remiantis mokslininkų darbais, užsienio ir Lietuvos patirtimi; gebėti pasirinkti tinkamą besimokančios visuomenės, besimokančio regiono, besimokančio miesto vystymo strategiją; gebėti įvertinti šio vystymo teigiamas puses ir atskleisti problemas bei nurodyti jų sprendimo kelius bei būdus. Žinoti mokymosi partnerystėje tinklų esmę, jų*

parametrus ir gebėti šiuos tinklus tirti, kurti bei vystyti, taip pat – juose veikti (Mokymasis žinių ir informacinėje visuomenėje, Įvadinė paskaita, 2014).

Šie modulio siekiniai leidžia sklandžiau įgyvendinti pirmąjį SOMEA etapą – studentų įvadinį organizacinio mokymosi įgalinimą. Modulio dalykinis turinys leidžia studentus supažindinti su individo ir organizacijų mokymosi teorijomis, savivaldžiu mokymusi ir kitais studentų organizaciniam mokymuisi reikalingais konceptais, taip suteikiant studentams supratimą ir motyvuojant mokytis.

Trečia itin svarbi priežastis – modulio dėstytojos kompetencija studentų individualaus, kolektyvinio ir organizacinio mokymosi srityje ir kuriant universiteto edukacines aplinkas. Tai yra viena iš vidinių sąlygų, reikalingų siekiant įgyvendinti SOMEA modelį praktikoje.

Modulio *Mokymasis žinių ir informacinėje visuomenėje* vadovaujanti dėstytoja prof. Palmira Jucevičienė vadovauja šiam moduliui nuo pirmos modulio sukūrimo dienos. Profesorė taip pat vadovauja Kauno technologijos universiteto edukologų mokslinei grupei, kurios mokslinis įdirbis mokymosi ir edukacinių aplinkų srityje yra itin didelis (Lipinskienė, Jucevičienė, 2001; Kaminskienė, 2002; Lipinskienė, 2002; Cesevičiūtė, 2003; Jucevičienė, Tautkevičienė, 2003; Tautkevičienė, 2004; Karenauskaitė, 2006; Stanikūnienė, 2007 ir kt.; Jucevičienė, Celiešiūtė, 2012; Jucevičienė, Vizgirdaitė, 2012; Edintaitė, 2012; Jucevičienė, Valinevičienė, 2015). Edukacinių aplinkų tema aukštojo mokslo kontekste Jucevičienė su savo buvusiais doktorantais yra parengusi monografiją „Universiteto edukacinė galia“ (Jucevičienė ir kt., 2010). Galima teigti, kad būtent šios dėstytojos modulyje yra tikslingiausia kurti edukacines aplinkas, kurios įgalintų studentus gauti šiuolaikinės edukologijos žinių, tokių kaip organizacinis mokymasis. Neabejotinai tokia dėstytoja galės veikti kaip edukatorius įgalintojas, o tai yra viena iš svarbių SOMEA įgyvendinimo sąlygų.

Kitas svarbus dėstytojos profesinės kompetencijos aspektas yra mokslinė patirtis žinių valdymo bei organizacijų vadybos srityse. Žinių valdymo tema, vadovaujant prof. P. Jucevičienei, parengtos kelios disertacijos, analizuojančios organizacinį mokymąsi įvairių organizacijų kontekstuose (Mozuriūnienė, 2010; Burksienė, 2012; Tamušauskaitė, 2012; Edintaitė, 2013). Mokslininkė yra parengusi daugiau nei dvidešimt publikacijų žinių valdymo ir organizacinio mokymosi tema. Profesorė dėsto modulius vadybos krypties programose *Organizacinė elgsena, Žinių valdymas*. Vadovavo ar konsultavo rengiant daktaro disertacijas ir parengė šiomis temomis vadovėlius. Taigi jos turimos žinios yra itin aktualios, norint įveiklinti studentų grupę veikti kaip organizaciją siekiant bendrų tikslų.

Modulio vykdymo metu profesorei asistavo šio disertacinio darbo autorė doktorantė Gintarė Valinevičienė. Doktorantė asistavo vykdant šį modulį trejus metus iš eilės, o magistrantūros studijų metu pati yra įsisavinusi šį modulį kaip Edukacinių technologijų magistrantūros studentė. Nors asistentės vaidmuo nėra toks svarbus kaip modulio dėstytojo, tačiau tyrėjos turimas vadybinis ir edukologinis išsilavinimas, mokslinė bei praktinė patirtis taip pat pasitarnavo įgyvendinant tyrimo tikslus, tiek konsultuojant studentus, tiek organizuojant įvairias studentų sukurtos organizacijos veiklas. Galima teigti, kad susiformavusi dėstytojų (dėstytojos ir

asistentės) komanda buvo pakankamai kompetentinga ir patyrusi įgyvendinti SOMEA modelį praktikoje.

Šio disertacinio tyrimo metu modulį studijavo 18 studentų. Dešimt Edukologijos ir aštuoni Edukacinių technologijų magistrantūros studijų programų studentai. Tyrimo analizės vienetas yra visa magistrantų grupė, o ne pavieniai asmenys, todėl šiame disertaciniame tyrime nėra gilinamasi į informantų demografines charakteristikas. Mokslinėje literatūroje nepavyko aptikti studijų, nurodančių, kad studentų lytis, amžius, išsilavinimas ar kiti demografiniai rodikliai gali turėti įtakos organizacinio mokymosi užtikrinimui edukacinėse aplinkose. Tiesa, kai kurie autoriai mini ankstesnės profesinės patirties svarbą formuojant heterogeniškas grupes kaip aplinkas praturtinančią veiksnį (Valinevičienė, 2012).

Didelę reikšmę tyrimo kontekstui turėjo ankstesnė informantų patirtis vykdant veiklą organizacijose. Visi be išimties magistrantai turėjo veiklos kokiose nors organizacijose patirties. Daugumą sudarė veiklos švietimo organizacijose patirties turintys studentai, tačiau keletas studentų turėjo patirties verslo, valstybinėse ir ne pelno siekiančiose organizacijose. Galima teigti, kad ankstesnė studentų patirtis, veikiant organizacijose, buvo teigiama aplinkybė studentams praktiškai įgyvendinti organizacijos simuliaciją. Be to, iš skirtingų organizacijų atsineštos žinios ir patirtys leido suformuoti heterogeniškesnes grupes. Trys studentai turėjo vadovaujamojo darbo patirties. Ši informacija buvo itin naudinga planuojant studentų organizacijos struktūrą.

Apibendrinant galima teigti, kad visi studentai atitiko pradines sąlygas, reikalingas SOMEA įgyvendinti.

3.2. Studentų organizacinio mokymosi edukacinių aplinkų kūrimo įgyvendinant universiteto studijų modulį tyrimas

Šiame poskyryje pateikiama SOMEA modelio įgyvendinimo eiga ir rezultatai, vadovaujantis 2.2. poskyryje pateikta empirinio tyrimo logika. Kiekvieno etapo analizė vykdoma gilinantis į duomenų šaltinius, nurodytus 1 priede pateiktoje lentelėje.

I etapas. Studentų įvadinio organizacinio mokymosi įgalinimo edukacinių aplinkų seka

Šiame etape siekiama parengti studentus mokytis „kitokioje“ aplinkoje, vystant gilesnį požiūrį į mokymąsi universitete. Studentų įgalinimas vykdyti organizacinį mokymąsi reiškiasi per pakankamą žinių, nuostatų ir gebėjimų plėtojimą, kad studentas galėtų veikti organizacinio mokymosi edukacinėse aplinkose.

Procesas (kaip vyko?)

Modulio programos pristatymas. Modulio programos pristatymui skirta dalis pirmojo užsiėmimo. Studentams buvo pateikti modulio tikslai, numatomi kompetencijomis grįsti studijų rezultatai bei aštuonios modulio dalykinės temos. Tuomet trumpai buvo pristatyta modulio užduotis – visai studentų grupei, veikiant kaip organizacijai, parengti Kauno Senamiesčiui aktualios problemos sprendimo projektą. Studentams buvo trumpai pristatyta ši užduoties idėja, nesigilinant į jos sprendimą, bei preliminarus užsiėmimų tvarkaraštis, nurodant datas ir erdves,

kuriose vyks užsiėmimai. Visas modulis paskirstytas į 16 užsiėmimų, kurių metu studentams numatytos teorinės paskaitos ir modulio užduoties sprendimo pratybos. Šių užsiėmimų metu studentai turėjo parengti savo kompetencijų portfelius ir probleminės užduoties sprendimo projektą.

Studentų ankstesnės organizacinio mokymosi patirties įvertinimas. Jau pirmojo, įvadinio, užsiėmimo metu studentai buvo paraginti trumpai prisistatyti. Kiekvienas studentas pasisakė savo vardą, grupę, ankstesnę mokymosi patirtį, darbo patirtį bei savo lūkesčius magistrantūroje ir modulyje. Tokia įžanga yra tradicinė šiame modulyje, nes dažniausiai šio modulio paskaita yra pirmoji abiem grupėms kartu. Tai leidžia ne tik studentams susipažinti tarpusavyje, bet ir dėstytojų komandai įvertinti studentų ankstesnę patirtį bei pagal tai koreguoti modulio turinio pateikimą. Kaip papildoma pagalba studentams virtualioje mokymosi aplinkoje pateiktas inteligencijos tipo nustatymo testas bei Belbino komandos vaidmenų testas. Studentai paraginti įkelti savo gyvenimo aprašymus. Pagal surinktą ir apibendrintą informaciją dėstytoja drauge su asistente planavo vėlesnius užsiėmimus, reikalingus kitame SOMEA etape.

Siekiant nustatyti, ką jau žino apie organizacinį mokymąsi, modulio pradžioje studentai buvo kviečiami dalyvauti trumpame interviu, kur buvo paklausti, ar prieš pradėdami mokytis šį modulį žinojo, kaip pasireiškia organizacinis, individualus, kolektyvinis mokymasis, mokymasis iš patirties, savivaldus, savaiminis mokymasis. Pokalbio metu siekiama nustatyti, ar studentai turi tokio mokymosi patirties, kokia ji, kokie būtų jų gyvenime įvykę tokio mokymosi pavyzdžiai bei rezultatai. Rezultatai parodė, kad studentams organizacinis mokymasis, kaip mokymasis bendradarbiaujant vardan vieno tikslo, yra nauja patirtis. Kartu tai ir iššūkis dėstytojams, kaip tradiciškai nusistovėjusius individualaus mokymosi rėmus išplėsti iki supratimo, kad tik kartu mokydami studentai pasieks rezultatą ir kad būtent toks mokymasis yra reikalingas šiuolaikinėse organizacijose. Mąstymo „rėmams“ išplėsti skiriamas visas tolesnis etapas.

Studentų parengimas savivaldžiai mokytis. Siekiant studentus parengti veikti organizacinio mokymosi aplinkose, jau pirmojo užsiėmimo metu jiems buvo pateikiama itin išsami įžanga, pabrėžiant nuolatinio individo mokymosi svarbą individo, organizacijų, valstybės ir regiono lygmeniu. Buvo pasakojama, kas yra informacinė, žinių, besimokanti, kūrybinė visuomenė, supažindinama su mokymosi visą gyvenimą koncepcija. Ši įvadinė dalis būtina prieš pateikiant viso modulio veiklų pristatymą, nes padeda studentams suprasti tokio mokymosi teorinius pagrindus, svarbą ir motyvuoja savivaldžiai mokytis. Motyvacijos aspektas yra itin svarbus, nes kitokio mokymosi aukštosiose mokyklose patirtį turintys studentai jau turi susiformavę paskaitos „modelius“, dėl to, prieš pristatant probleminio mokymosi pagrindu suformuluotą užduotį, studentams reikėjo gerai suprasti, kodėl tokia modulio užduotis padės įsisavinti modulio tikslus bei pačių studentų mokymosi tikslus.

Antrojo užsiėmimo metu buvo skaitoma paskaita tema „Besimokantis žmogus“, jos tikslas – „suprasti šiuolaikinio mokymosi esmę individo lygmeniu ir gebėti būti besimokančiuoju“ (MŽIV modulio medžiaga, Jucevičienė, 2014). Studentams pristatytos esminės šiuolaikinės edukologijos sąvokos (savivaldaus,

savaiminio, atsitiktinio, asmeninio, organizacinio, individualaus, kolektyvinio mokymosi). Taip pat pateikiamas trumpas organizacinės elgsenos įvadas, siejant organizacijos elgseną su organizaciniu mokymusi. Šios žinios pateiktos tiek teoriškai jas atskleidžiant per įvairias ugdymo teorijas, tiek taikant analogijas iš studentų kasdienio gyvenimo (atsižvelgiant į jų ankstesnę patirtį). Kaip paaiškėjo iš grupinės refleksijos užsiėmimo pabaigoje, šios paskaitos pabaigoje studentai įgijo gilesnį supratimą apie mokymąsi visose gyvenimo erdvėse, ypač akcentuojant organizacinio mokymosi naudą. Šis studentų supratimas buvo įtvirtintas konsultacijų metu, t. y. jiems kalbantis su modulio dėstytojos asistente, taip pat atsakant į jos keliamus klausimus. Galima teigti, kad būtent pokalbis „akis į akį“ kai kuriems studentams padėjo perprasti esminius savivaldaus, savaiminio, atsitiktinio, asmeninio, organizacinio, individualaus, kolektyvinio mokymosi skirtumus.

Pratybų metu studentams pristatytas kompetencijos portfelis, kuris, taikant SOMEA modelį, yra panaudojamas kaip vertinimo įrankis. Studentai buvo supažindinti su mokymosi dienoraščio vedimo rekomendacijomis. Jie buvo paprašyti reflektuoti savo veiklą modulio įsisavinimo metu ir ją fiksuoti mokymosi dienoraščiuose, kurių pagrindu vėliau kompetencijos portfeliuose turėjo pagrįsti modulio metu išaugusias dalykines ir organizacinio mokymosi kompetencijas. Portfelio panaudojimo nauda yra dvejopa. Studentai, rengdami kompetencijos portfelį, sugebėjo apčiuopti išaugusias savo kompetencijas ir reflektuoti savo veiklą. Taigi vertinimo metodas taip pat atliko ir ugdomąją funkciją. O dėstytojams kompetencijų portfelis, kaip vertinimo metodas, leido pamatuoti studentų verbaliai išreikštas kompetencijas ir jų raišką.

Trečiojo užsiėmimo metu pristatomas su problemine užduotimi susijęs dalykinis turinys – edukacinės ir mokymosi aplinkos, šių aplinkų sekos, jų kūrimas, aptikimas, panaudojimas, edukaciniai maršrutai. Taigi galima sakyti, kad šalia mokymosi apie organizacinį mokymąsi yra pateikiamas ir modulio dalykinis turinys, bei turinys, reikalingas modulio užduočiai įgyvendinti. Pratybų metu studentams demonstruotas filmas, kurio siužete studentai turėjo išvelgti potencialias edukacines aplinkas. Tokių pratybų nauda dvejopa. Pirma – studentai geriau supranta potencialių ir edukacinių aplinkų konceptą, antra – aiškiau supranta galimą modulio užduoties rezultatą.

Ketvirtojo užsiėmimo metu buvo pristatyta tema apie besimokančią visuomenę ir jos vystymo strategijas, besimokantį miestą, Kauną (tai – miestas, kuriame veikia Kauno technologijos universitetas) kaip besimokantį miestą. Šios žinios padeda skatinti studentus mokytis tarnaujant, t. y. parodoma modulio užduoties svarba ne tik studentams, kaip besimokantiems individams, bet ir visuomenei. Pratybų metu studentai susitiko su universiteto socialiniais partneriais – Kauno Senamiesčio, kaip kultūrinio ugdymo erdvės, strategijos rengėjais. Toks susitikimas su aktyviais visuomenės veikėjais ar socialiniais partneriais, vienaip ar kitaip susijusiais su užduotimi, yra svarbus siekiant užtvirtinti studentų motyvaciją vykdyti modulio užduotį, nes būtent studentų atsakomybės jausmas už problemos sprendimo rezultatus padeda simuliuoti kuo realistiškesnę organizacijos aplinką. Prieš užsiėmimą studentams buvo rekomenduojama savarankiškai pasivaikščioti po

Kauno Senamiestį ir susipažinti su įvairiomis potencialiomis ir edukacinėmis aplinkomis.

Ketvirtuoju užsiėmimu baigiamas teorinių užsiėmimų ciklas ir kartu studentų įvadinio organizacinio mokymosi įgalinimo edukacinių aplinkų seka. Šis etapas baigiamas tarpiniu atsiskaitymu. Tarpinis atsiskaitymas reikalingas tiek siekiant įvertinti studentų dalykines žinias, tiek vykdant formalius universiteto studijų reguliavimo reikalavimus. Tačiau kitas svarbus aspektas – tarpinio atsiskaitymo metu suformuluoti probleminiai klausimai leido studentams geriau įsisavinti gana sudėtingas dalykines ir organizacinio mokymosi koncepcijas. Po tarpinio atsiskaitymo vykdytos dėstytojų konsultacijos kai kuriems studentams padėjo geriau įsisavinti žinias ir pasirengti organizaciniam mokymuisi.

Apibendrinant galima teigti, kad, įgyvendinant studentų įvadinio organizacinio mokymosi įgalinimo edukacinių aplinkų sekos etapą, studentams buvo suteikiamos teorinės organizacinio mokymosi ir dalykinio turinio žinios. Šios žinios užtvirtinamos konsultacijų metu ir per praktines užduotis. Žinios siejamos su asmeninėmis studentų patirtimis, siekiant plėtoti studentų savivaldaus mokymosi gebėjimus ir keičiant nusistovėjusius ankstesnės mokymosi patirties rėmus. Tai leido sudaryti studentų organizacinio mokymosi vėlesniuose etapuose prielaidas.

Rezultatas (ko pasiekta etapo pabaigoje?)

Šio etapo pabaigoje tikėtasi, kad studentų išplėtotos organizacinio mokymosi žinios leis jiems mokytis ir veikti organizacijoje. Viena iš svarbiausių prielaidų studentams įsisavinti organizacinį mokymąsi yra gebėjimas mokytis savivaldžiai. Tam studentai turi gebėti planuoti savo mokymąsi, taikyti metamokymosi gebėjimus ir būti motyvuoti giluminiam mokymuisi.

Analizuojant studentų mokymosi dienoraščius pastebėta, kad studentai gebėjo planuoti savo mokymąsi ir kelti skirtingus tikslus skirtingose erdvėse („Mokymasis vyko skirtingose erdvėse, susitikdavome įvairiose vietose. Kiekvienoje susitikimo erdvėje buvo skirtingos mokymosi sąlygos ir tikslai“), studentai jautėsi išmokę mokytis („Mokėjimas mokytis gali būti pritaikytas įvairias metodus, jų išplėtimas leido pakeisti požiūrį į mokymosi proceso grožį.“), jautėsi gebą reflektuoti savo veiklą ir taip ją tobulinti („Reflektuodama savo veiklą, tobulinau gebėjimą suvokti savo elgesį, santykius ir vertybes, permąstyti asmeninę patirtį.“). Kaip paaikškėjo fokusuotos grupinės diskusijos metu, studentai jautėsi turintys sąlygas tenkinti savo žingeidumą („Mane pačią labai veikia spontaniškumas ir gebėjimas lanksčiai žiūrėti į mokymosi procesą, todėl šis modulis buvo puikus pavyzdys, kaip reikia dirbti su žingeidžiais studentais.“). Su šiuo teiginiu vienbalsiai sutiko visi dešimt fokusuotos grupės diskusijos narių. Stebėjimo metu pastebėta, kad keletas studentų dalijosi papildomais informacijos šaltiniais, rasta internetu. Tai reiškia, kad studentai norėjo giliau suprasti tiek dalykines, tiek ir paties mokymosi žinias.

Rengdami savo kompetencijos portfelius, septyni iš aštuoniolikos studentų apsigynė mokymosi mokytis, mokėjimo reflektuoti ar savivaldaus mokymosi kompetencijas. Visi šie studentai planavo taikyti naujai įgytus savivaldaus mokymosi gebėjimus ir kitose savo gyvenimo aplinkose, pvz., darbe. 7 lent. pateikiamas aptiktų savivaldaus mokymosi gebėjimų vystymo įrodymų apibendrinimas.

7 lentelė. Studentų gebėjimo mokytis savivaldžiai rezultatai

| Kategorija | Bruožai | Informacijos ištekliuose aptinkami įrodymai | | |
|---------------------------------|---|--|---|---|
| | | Mokinio dienoraštis | Kompetencijos portfelis | Fokusuota grupinė diskusija |
| Geba planuoti savo mokymąsi | Geba kelti asmeninius mokymosi tikslus, ieško būdų, kaip juos pasiekti | Išmoko planuoti laiką ir rasti papildomų išteklių mokytis | Įrodyta laiko planavimo kompetencija | Dauguma studentų sutiko su teiginiu, kad teko planuoti savo mokymosi laiką ir žingsnius |
| Taiko meta-mokymosi gebėjimus | Geba atpažinti mokymosi situacijas ir pritaikyti mokymosi žingsnius | Studentai jautėsi mokantys mokytis skirtingose erdvėse (auditorijoje, namuose, virtualioje erdvėje, muziejuje) | Apgintos mokymosi skirtingose erdvėse, reflektavimo, mokėjimo mokytis kompetencijos | Dalykinės žinios apie edukacines aplinkas leido atpažinti mokymosi situacijas ir skirtingą mokymąsi skirtingose aplinkose |
| Motyvuotas giluminiam mokymuisi | Jaučia poreikį žinoti, sužinoti kažką nauja apie tai, kas jau, atrodo, yra žinoma | Studentai savo noru ieškojo papildomų mokymosi išteklių | Nuostata žinoti daugiau aptinkama įvairių kompetencijų savianalizėse | Studentai jautė žingeidumą, norą sužinoti daugiau, ieškoti papildomos informacijos |

Tam, kad patikrintų studentų žinias etapo pabaigoje, dėstytojų komanda parengė tarpinio atsiskaitymo probleminę užduotį. Kaip parodė tarpinio atsiskaitymo rezultatai, ne visi studentai įsisavino paskaitų metų akcentuotas žinias. Vidutinis studentų įvertinimų balas buvo aštuoni (pagal dešimtbalę sistemą). Jautėsi itin didelis kontrastas tarp geriausiai atsakiusių į probleminę užduotį ir kiek mažiau žinių pademonstravusių studentų (14 pav.).

| | | | |
|-------------|----|--------------|----|
| Studentas 1 | 9 | Studentas 10 | 10 |
| Studentas 2 | 6 | Studentas 11 | 9 |
| Studentas 3 | 7 | Studentas 12 | 8 |
| Studentas 4 | 8 | Studentas 13 | 10 |
| Studentas 5 | 10 | Studentas 14 | 7 |
| Studentas 6 | 6 | Studentas 15 | 6 |
| Studentas 7 | 7 | Studentas 16 | 7 |
| Studentas 8 | 10 | Studentas 17 | 9 |
| Studentas 9 | 8 | Studentas 18 | 7 |

14 pav. Studentų tarpinio atsiskaitymo rezultatai

Vertinant balais buvo studentų, surinkusių penkis balus iš dešimties. Todėl galima teigti, kad kai kuriems studentams buvo sudėtinga suprasti organizacinio mokymosi teorijas, ir šis etapas turėtų trukti daugiau laiko arba teorija turėtų būti dėstoma drauge su praktika. Tie studentai, kurie tarpinio atsiskaitymo metu buvo įvertinti sąlyginai žemais balais, vėliau kompetencijų portfeliuose vis dėlto pademonstravo gilesnį organizacinio mokymosi supratimą („Baigusi rengti savianalizės užduotis ir kompetencijų tobulinimo planą, supratau, kad galiu teigti, jog modulio pabaigoje suvokiu

mokymosi visą gyvenimą ir mokėjimo mokytis koncepcijas.“ / „Didžiausias šios dienos pasiekimas – supratau, kad jau daug ką matau kitaip. Vadinasi, žinių ir suvokimo ribos plečiasi!“ / „Tobulėjimas vyksta visur, grupėje, padalinyje, organizacijoje. Pajutau kaip ne daug žinau šioje srityje ir kaip dar daug reikia visko išmolti.“ / „Jaučiau, kad galvoje atsiranda visai kitoks požiūris į mokymosi procesą.“). Galima numanyti, kad organizaciniam mokymuisi reikalingos žinios buvo įsisavintos, tačiau skirtingu laiku, greičiausiai vykdant modulio užduotį ir realiai praktikuojant organizacinį mokymąsi sukurtoje organizacijoje.

Apibendrinant galima teigti, kad studentai ne tik įsisavino teorines žinias, bet ir kito jų požiūris į mokymąsi („Modulio metu per paskaitas ir savarankiškai studijuojant mokslinę literatūrą, buvo ne tik analizuotos šiuolaikinės mokymosi teorijos, bet ir pagilintas požiūris į savivaldų besimokantįjį. Kompetencijos įgijimo veikloje liudija tas faktas, kad rašant koliokviumą, ir ginantis jį žodžiu gautas geras įvertinimas. Jo metu išryškėjo kompetencija ir įvyko paradigmatis virsmas.“). Galima sakyti, kad modulio pabaigoje dauguma studentų jautėsi įgalinti būti savivaldžiais besimokančiais („Paskaitos metu ne karta girdėta ir įsisavinta savivaldaus besimokančiojo koncepcija. Pavyko ne tik išspręsti šios koncepcijos supratimą bet ją įgyvendinti ir praktiškai.“).

Siekiant nustatyti, ar studentai turi pakankamai žinių apie organizacijų veiklos principus, buvo analizuojami įvadinio interviu atsakymai. 8 lent. pateikiami geriausiai studentų atsakymus atspindintys fragmentai.

8 lentelė. Studentų nuomonė, kaip pasireiškia organizacinis, individualus, kolektyvinis mokymasis, mokymasis iš patirties, savivaldus, savaiminis mokymasis

| Kaip suprantate sąvoką? | Kokia tokio mokymosi patirtis? |
|--|--|
| Organizacinis mokymasis | |
| „Teoriškai ne, tik praktiškai.“ / „Pats svarbiausias dalykas – bendras tikslas, jeigu organizacija turi bendrą tikslą ir jei yra matoma, kokių trūksta kompetencijų darbuotojams pasiekti tokio tikslo, siekiama naujų žinių ir gebėjimų.“ / „Organizacijos nariai turi nuolat tobulėti, mokytis, kad pasiektų tam tikrą tikslą. Organizacinis mokymasis, kai jie bando kartu kažką išmolti organizacijos tikslui siekti.“ / „Tai toks dalykas, kai organizacijoje visi bendrai mokosi ir kiekvienas iš jų atskirai mokosi. Siekiant bendro tikslo.“ | „Teko mokykloje. Nežinau, ar jinaį tą sąvoką tam pritaikė...“ / „Kada pati organizacija gali spręsti, yra pajėgi spręsti tas problemas, kurios kyla jos viduje, tam, kad sureguliuotų ir santykius, ir pačios organizacijos veiklą.“ / „Tikrai ne, visur studijose buvo darbas komandose, grupėse <...> Buvo grupinis mokymasis, poromis, kompanijose, bet organizacijose tai ne.“ / „Tokio apibrėžto... Gal galiu pasakyti, kad dažniausiai jo trūksta, to organizacinio mokymosi, nes jisai labai fragmentiškas.“ / „Ne. Neturiu. Taip nėra, kad aš būčiau dirbus kokioje nors organizacijoje, būtų akcentuojama.“ |
| Kolektyvinis mokymasis | |
| „Tai kai visi kartu mokosi vieno dalyko. Jeigu kolektyvas turi atlikti kokį nors tikslą ir visi susitelkę gilinasi ir mokosi, kaip tai padaryti.“ / „Yra ta institucija, kuri vykdo savo veiklą, bet prie to paties ir mokosi kažkokių procesų vystymo, kažkoko veiklos koordinavimo.“ | „Tai kai mes būname visi kartu ir kažką dirbame, dalinamės ir pan., ir reflektuojame, ir kažką prisiimame, jei atitinka tuos tikslus, manau, tai yra kolektyvinis mokymasis.“ / „Mes kiekvieną dieną ryte turim tokį aptarimą vakarykštės dienos. Visą išsiaiškinam, kas gerai, kas blogai, ir aptariam, ką šiandien darysim. Taip ir mokomės. Viskas gaunasi procese.“ / „Kai studijavau bakalaurą. Dainuoti, groti, kartu pristatydavom. Turėdavome išmolti ir rezultatą parodyti bendrą.“ |

Lentelės tęsinys kitame puslapyje

| Kaip suprantate sąvoką? | Kokia tokio mokymosi patirtis? |
|---|---|
| Individualus mokymasis | |
| „Tu turi savo mintis, kurias galbūt gali integruoti į tą organizaciją siekiant organizacijos tikslų.“ / „Aš pati sau.“ / „Kai pats suinteresuotas plėsti savo žinias, kurios jam pagelbėtų dirbant, kad jaustųsi gerai, visavertis tos organizacijos narys.“ / „Tai vienas individualiai mokaisi ir dirbi, bet vis tiek sieki organizacijos pasiekimų.“ | „Vyksta nuolat.“ / „Taip, dabar. Mokausi, kad darbe turėčiau žinių. Ankstesni paprasti darbai skatino mokytis, domėtis tuo dalyku, kuriame aš esu.“ / „Tarkim, tas pats choras, jei yra koks kūrinys, tai namie mokaisi žodžius, kad atėjęs į chorą sudainuotum su visais.“ |
| Mokymasis iš patirties | |
| „Tai, kai kažką nuveikiu ir galvoju, kodėl aš taip padariau, kaip padariau, ir dėl ko taip padariau.“ / „Labai svarbu suvokti, ką tu gavai, ką turi ir kad tai naudinga. Ne visada suvokiam, kad išmokom ir kad pritaikėm, labai svarbu reflektuoti su savimi.“ | „Labai įdomus momentas, nes, ko gero, mano visas gyvenimas yra iš patirties mokymasis.“ / „Dažniausiai iš klaidų mokaisi.“ |
| Savivaldus mokymasis | |
| „Manau, kad žinau, tiesiog aš turiu nusibrėžus asmeninę viziją pagal specialybę ir tai išsikeliu kaip prioritetą, išsinagrinėju savo gabumus, interesus ir, kad pasiekčiau tą tikslą, žiūriu, ką mokytis, kaip mokytis, kur mano stipriausios savybės; viena iš krypčių, kodėl aš čia, nes tai įeina į mano viziją, tikslų pasiekim; tai, ką aš strateguoju, ir yra savivaldus mokymasis.“ | „Kai ateinu į paskaitas, ne viską pasiimu, o konceptualizuoju, ką man reikia, kiek man reikia ir kaip man reikia. Ir manau, kad tas konstravimas, numatymas, ko man reikia, ko nereikia, ir yra savivaldus mokymasis.“ |
| Savaiminis mokymasis | |
| „Savaiminis tai tas, kur netyčiom. Einu, pamatau ir išmoku. Bet jis yra pats skaniausias ir galvoju, kad dabartinės kartos vaikams, o jie tokie atėjo. Būtent jeigu mokytojai suprastų šią kartą ir suprastų savaiminį mokymą bei išnaudotų sukurdami specialias erdves, būtent erdves edukacines.“ / „Gyveni ir mokaisi. Savaiame tiesiog, kai pamatai kažką ir tu nesuvoki, kad išmokai.“ | „Pavyzdžiui, filmus žiūrėdamas mokaisi užsienio kalbų. Iš pasyvaus žodyno žodžiai ateina į aktyvų žodyną. Panaudojęs net nesupranti, iš kur tą žodį pavartojai.“ / „Taip, jūs minit sąvokas, o aš mokausi.“ |

Visi be išimties studentai teigė turintys veiklos organizacijoje patirties. Septyni iš aštuoniolikos studentų tvirtino turintys organizacinio mokymosi patirties ar bent jau suvokia, kaip turėtų vykti organizacinis mokymasis. Tačiau gilinantį į atsakymus galima tvirtinti, kad realiai tik vienas informantas dirbo organizacijoje, kur vyko organizacinis mokymasis. Tokios sąvokos, kaip individualus ar kolektyvinis mokymasis, buvo labiau suprantamos atskirame nuo organizacijos kontekste. Geriausiai studentai suvokė su savo individualiomis mokymosi patirtimis susijusias sąvokas, tokias kaip savaiminis mokymasis ar mokymasis iš patirties. Įdomu pastebėti, kad studentai, turintys ilgą pedagoginę patirtį, sunkiau skiria šiuolaikinės edukologijos terminus tarpusavyje ir neretai mano, kad mokymasis vyksta tik formalus švietimo įstaigose.

Paklausti, kokie, jų manymu, aspektai svarbūs individams ir grupėms mokantis (per veiklas) organizacijose, dauguma studentų įvardino bendradarbiavimo skatinimą kaip esminį veiksnį („Pagarba vienas kitam, bendravimas ir bendradarbiavimas, įvertinimas tų žmonių, kurie kažką padarė.“ / „Bendradarbiavimas ir bendravimas, žinių atidavimas kitam, pagalba.“ / „Turi būti priimtini tikslai, atmosfera įgalinti bendradarbiavimą. Turi būti mažiau

nuostatų, kurios lemia ne kolektyvinį, o tik savaiminį mokymąsi. Kolektyvas turi jaustis kolektyvas. Vadybininkai turi suvadybinti taip, kad tai yra grupė žmonių, einanti link vieno tikslo.“ / „Turi būti paties toks pats tikslas, nebūti parazitiniu augalu, neiekvoti žinių iš savęs. Bendradarbiauti. Būti atviram, atsiduoti bendram tikslui, kartu su visais, ne paviršutiniškai plaukti.“). Tačiau nemažai informantų įvardino organizacijos tikslų siekimą kaip būtiną veiksnį („Vieno kitam pagalba, pasitikėjimas. Aplinka labai svarbu. Be planavimo be tikslų išsikėlimo, be strategijos nieko neišeitų.“ / „Visų pirma žinoti organizacijos, kas ji yra, kokie planai, tikslai, kartu ir misiją, viziją ir žinoti, kas tu esi ir ką turi daryti, paskui, eina žmonės, kokia aplinka.“). Tai leidžia manyti, kad ugdomojo interviu metu po serijos klausimų ir dialogo su tyrėja studentai suvokė organizacinio mokymosi esmę, ir tai juos netiesiogiai paruošė SOMEA modelio įgyvendinimui.

Siekiant nustatyti, kokias patirtis studentai turėjo ankstesnėse universitetinėse studijose ir ar ši patirtis buvo nors kiek susijusi su studentų organizacinio mokymosi skatinimu, informantai buvo paprašyti nurodyti situacijas, kai, jų manymu, vyko organizacinis mokymasis studijų procese. Visi informantai teigė, kad jiems nėra tekę patirti organizacinio mokymosi universiteto aplinkoje („Kol kas ne. Grupinis labiau, ne organizacinis. Bendras tikslas – labiau mano tikslas, o ne organizacijos.“), dažniausiai studijose buvo apsiribojama komandinę ar mokymąsi grupėse skatinančiais metodais.

Galima sakyti, kad visi studentai turėjo vienokios ar kitokios veiklos organizacijose patirties, todėl galėjo susidaryti savo supratimą, kaip turėtų vykti organizacijos veikla ir organizacinis mokymasis. Apibendrinant galima teigti, kad pirmam etapui keliami tikslai buvo pasiekti ir studentai buvo parengti organizaciniam mokymuisi, kuris buvo numatytas tolesniuose etapuose.

II etapas. Studentų organizacinio mokymosi įveiklinimo edukacinių aplinkų seka

Šiame etape buvo siekiama įveiklinoti studentų organizacinį mokymąsi įgyvendinant modulio užduotį ir jai įgyvendinti sukurti organizaciją.

Procesas (kaip vyko?)

Studijų užduotis, kuriai reikia organizacinio mokymosi. Pati užduotis studentams buvo pristatyta įvadinio užsiėmimo metu, neatskleidžiant užduoties detalių. Tam, kad studentai būtų geriau pasirengę vykdyti šią užduotį, buvo įgyvendintas pirmasis etapas: studentai įgijo reikiamų teorinių žinių. Vienas iš esminių SOMEA modelio taikymo sėkmės veiksnių buvo socialinių partnerių įtraukimas, siekiant akcentuoti mokymąsi per tarnavimą visuomenei. Studentai susipažino su socialiniais partneriais, pagilino supratimą, kokia yra situacija ir kokių problemų sprendimas pasitarnautų Kauno Senamiesčio bendruomenei ir visam miestui. Socialinius partnerių grupę sudarė gerai žinomi ir svarbūs Kauno Senamiesčio atgaivinimo grupės atstovai.

Projektuojant užduotį buvo keliamas trigubas tikslas:

1. Išspręsti praktinę problemą, naudingą visuomenei. Užduoties sprendimas turėtų paskatinti Kauno gyventojus ir svečius kultūringai leisti laisvalaikį Kauno Senamiesčio erdvėse, kartu vystant įvairias kompetencijas.

2. Įveiklintų studentų organizacinį mokymąsi – sukurta studentų organizacija simuliuotų realios organizacijos elgseną ir studentus skatintų praktikuoti organizacinį mokymąsi realiose situacijose.

3. Vystytų dalykines ir organizacinio mokymosi kompetencijas – problemos sprendimo procesas skatina studentus gilinti edukacinių aplinkų kūrimo kompetenciją ir kartu per organizacijos veiklas vysto organizacinio mokymosi kompetencijas.

Užduoties formuluotė, pateikta studentams penktojo užsiėmimo metu:

Užsiėmimo tikslas – identifikuoti paramos Kaunui – besimokančiam miestui problema ir imtis jos sprendimo parengiamųjų veiksmų:

1. *Identifikuoti magistrantų paramos Kaunui – besimokančiam miestui problema.*
2. *Atlikti problemos dekompoziciją.*
3. *Numatyti problemos sprendimo kelią, etapus ir įgyvendinimo trukmę.*
4. *Iš dviejų akademinių grupių įkurti organizaciją problemos sprendimui įgyvendinti (MŽIV modulio medžiaga, Jucevičienė, 2014).*

Nors modulio užduotis buvo projektuojama dar prieš prasidedant moduliui, jos kontūrai išryškėjo tik modulio vykdymo metu kaip atsirandantis *curriculum*.

Probleminės studijų užduoties sprendimo projektavimas. Laikantis SOMEA modelyje numatytų principų, pasikeitė dėstytojų vaidmenys, nes, formuojant organizaciją ir sprendžiant problemą, atsakomybė buvo perduota patiems studentams. Dėstytojai tik parengė rekomendacijas ir veikė kaip konsultantai. Galbūt todėl penktojo užsiėmimo metu jautėsi lengvas studentų sumišimas, nes ši nauja patirtis buvo kiek neįprasta universitete. Siekiant studentus įtraukti į savarankišką problemos suformulavimą ir jos sprendimo projektavimą, užsiėmimo metu studentai buvo paskatinti dirbti grupėmis, generuojant problemos formuluotę. Kiekviena grupelė pristatė savą problemos formuluotę, ir buvo tariamasi dėl visiems priimtinos problemos formuluotės.

Trys studentų grupės išskyrė skirtingas problemines sritis, orientuotas į skirtingus visuomenės segmentus: vaikus, šeimas, suaugusiuosius. Po bendros diskusijos, padedant dėstytojams ir prisiminus anksčiau įgytas modulio žinias, buvo suformuluota tokia problema „Kaip suorganizuoti edukacinius maršrutus, pasinaudojant jau egzistuojančiomis edukacinėmis ir mokymosi aplinkomis Kauno senamiestyje?“ (MŽIV modulio medžiaga, Jucevičienė, 2014). Dėstytojų siūlymu taip pat buvo suformuluota: „Problemos sprendimo rezultatas (produktas) – 4 edukaciniai maršrutai po Kauno Senamiestį, panaudojant jo edukacines ir potencialias mokymosi aplinkas. Šių maršrutų prototipai parengti dauginti ir naudoti“ (MŽIV modulio medžiaga, Jucevičienė, 2014).

Visiems studentams vienbalsiai sutikus dėl tokios problemos formuluotės, studentai buvo paskatinti pagalvoti, kaip šią kompleksinę problemą dekomponuoti į smulkesnes problemas. Tam buvo suformuotos trys grupės, kurios suformulavo 5–7 probleminius klausimus. Kai kurie klausimai kartojo. Iš jų buvo suformuluota problemos dekompozicija:

- *Kokios edukacinės ir potencialios mokymosi aplinkos jau egzistuoja Kauno Senamiestyje? Ar įmanoma sudaryti tokių aplinkų „banką“ (aplinkų parametrai, jų pristatymo galimybės – pristatytojų kompetencija, pasirengimas)?*
- *Numatyti, ar edukacinius maršrutus ruošime tikslinėms grupėms, ar šie maršrutai turės tam tikrus alternatyvius kelius? Jeigu tikslinėms grupėms – kokioms?*
- *Kokiais principais rengsime edukacinius maršrutus tikslinėms grupėms?*
- *Kokiu pavidalu jie bus pristatyti?*

• *Kaip Kauno gyventojai ir svečiai sužinos apie edukacinius maršrutus? Kaip juos motyvuoti rinktis maršrutus?*

• *Kaip bus susitarta su aplinkų turėtojais („savininkais“)?*

• *Kokio turinio, priemonių ir organizacinių veiksmų reikia, kad edukaciniai maršrutai veiktų?*

• *Kokios organizacinės veiklos reikia, kad visa tai atliktume?*

• *Kokių išteklių reikia, kad veiktų organizacija ir kad veiktų prototipai?*

• *Kas įvertins maršrutų kokybę?* (MŽIV modulio medžiaga, Jucevičienė, 2014).

Baigiantis užsiėmimui, studentai buvo paraginti savarankiškai pagalvoti apie problemą, jos dekompoziciją ir kito susitikimo metu parengti žingsnius, kaip šią problemą spręsti. Siekiant šio aiškumo buvo suformuluota užduotis: *Sukurti edukacinius maršrutus, skirtus Kauno Senamiesčio lankytojams. Edukacinis maršrutas yra panašus į orientacinio sporto maršrutą, skirtumas tas, kad sportininkas orientacinio sporto maršruto punktą turi rasti ir jame pasižymėti, o keliautojas („ekskursantas“) edukaciniu maršrutu, radęs „punktą / tašką“, jame turi kai ką nuveikti – save patobulinti, sužinoti – ir tik tada gauti „žymą“. Kiekviename apsilankymo „taške“ (o jie pažymėti edukaciniame maršrute, arba maršrutą Senamiesčio lankytojai pasirenka patys iš pateiktų alternatyvų) „ekskursantas“ įgis konkrečią kompetenciją, kurią jūs turite aprašyti. Taip sudaromas bendras po edukacinio maršruto įgyjamų kompetencijų aprašas. Maršruto pabaigoje užsukęs į Kauno Rotušę, Senamiesčio lankytojas gaus jo įgytą kompetenciją liudijantį pažymėjimą* (Jucevičienė, 2014).

Tam, kad studentai geriau suprastų patį užduoties turinį, šeštasis užsiėmimas vykdytas Kauno Senamiestyje. Studentai, vaikščiodami po Kauno Senamiestį, turėjo atpažinti potencialias mokymosi ar edukacines aplinkas ir apgalvoti, kurios iš jų tinkamos rengiant edukacinius maršrutus. Užsiėmimo metu asistentė padėjo studentams šias aplinkas pastebėti. Vėliau, susirinkus neformalioje aplinkoje, buvo diskutuojama, kokių veiksmų reikia imtis, kad problema būtų išspręsta; kokios galėtų būti kuriamų edukacinių maršrutų tikslinės grupės. Šio užsiėmimo metu pastebėta, kad studentams yra sunku savarankiškai atpažinti potencialias mokymosi ir edukacines aplinkas, taip pat sudėtinga vieningai sutarti dėl problemos sprendimo būdų. Todėl, ruošdamasi kitam užsiėmimui, dėstytoja pateikė vieną iš galimų problemos sprendimo scenarijų, su kuriuo studentai turėjo galimybę susipažinti dar prieš užsiėmimą. Tačiau galutinai veiklos buvo išgrynintos tik po kelių užsiėmimų, kai studentai buvo labiau įsigilinę į edukacinių maršrutų kūrimą. Tam prireikė dar vieno išvykstamojo užsiėmimo. Aštuntasis užsiėmimas buvo vykdytas muziejuje, kur studentai iš muziejaus potencialių mokymosi aplinkų kūrė edukacinių aplinkų maršrutą. Panašu, kad realaus pavyzdžio pateikimas padėjo studentams geriau suvokti galimą problemos sprendimo būdą ir veiklas.

Studentai kūrė maršrutus grupelėse, ir vėliau kiekviena grupelė savo rezultatus pristatė kitoms grupelėms. Tai buvo tarsi būsimos veiklos imitacija, kurios metu išryškėjo esamos studentų žinios, žinių spragos ir atsiskleidė lyderiai. Pristatymų metu studentai, kurie ne iki galo suprato edukacinių maršrutų ir aplinkų esmę, mokydami iš kitų kolegų pateiktų pavyzdžių ir dėstytojos komentarų, įsisavino trūkstamas žinias. Taip pasirengta realiai organizacijos veiklai.

Projektą vykdančios organizacijos veiklos planavimas. Devintojo užsiėmimo metu studentai, padedant dėstytojams, susitarė dėl keturių tikslinių edukacinių maršrutų grupių:

- šeimai;
- vaikams;
- suaugusiems Lietuvos gyventojams;
- užsieniečiams (ypač – Kaune studijuojantiems studentams iš užsienio šalių).

Siekiant optimalaus studentų skaičiaus grupėse, studentams rekomenduota sukurti tris grupes – padalinius, atsakingus už maršruto parengimą šioms tikslinėms grupėms. Šiame etape studentai laisvanoriškai rinkosi grupes. Vėliau grupėms pasiūlyta išsirinkti lyderius, sugalvoti pavadinimą, pasiskirstyti vaidmenimis padalinio viduje. Greta visų padalinių buvo sukurtas visos organizacijos, kurią sudarė 4 padaliniai (grupės), papildomas – rinkodaros funkcinis padalinys, į kurio sudėtį įėjo atstovai iš kiekvieno padalinio.

Užsiėmimo metu susitarta dėl principinių organizacijos veiklų:

- *Susitariame dėl edukacinių ir potencialių mokymosi aplinkų parametrų.*
- *Nustatome aplinkas ir jas aprašome.*
- *Pasitikriname, ar šios aplinkos būtų patrauklios tikslinėms grupėms.*
- *Sukuriamo aplinkų banką.*
- *Sudarome preliminarūs keturis maršrutus.*
- *Projektuojame principinę maršruto įgyvendinimo schemą (kaip žmonės sužino apie edukacinį maršrutą? kur gauna maršrutus? kas juose? kokie laiko parametrai? kokių įgyja kompetencijų? kaip ir kur prisistato maršruto metu ir praėję maršrutą? kaip fiksuoja kompetenciją? už ką suteikiamas pažymėjimas? kas ir kaip suteikia? kaip pažymėjimas atrodo? koks tekstas? kada įrašomos į pažymėjimą kompetencijos?).*
- *Projektuojame kiekvieno maršruto įgyvendinimo konkrečią schemą.*
- *Parengiame keturis maršrutus (žemėlapiai, aprašai, plėtojamos kompetencijos).*
- *Parengiame pažymėjimo variantų prototipus (modulio Mokymasis informacinėje ir žinių visuomenėje medžiaga, 2014).*

Šių principinių veiklų pagrindu studentai buvo paraginti parengti Ganto diagramą, kurioje numatomas kiekvienas veiklos etapas, jam įgyvendinti reikalingi žmogiškieji išteklių, laikas. Šios veiklos turėjo atsispindėti ir padalinių vidiniuose planuose, kurių sudarymas buvo paliekamas visiškai studentų saviveiklai. Padalinių vadovai turėjo atsiskaityti organizacijos vadovei – modulio dėstytojai. Dėstytojos asistentei teko konsultanto ir koordinatoriaus vaidmuo.

Studentai savo padalinių veiklą fiksavo padalinių protokoluose, taip pat kiekvienas asmeniškai atspindėjo savo mokymosi dienoraščiuose.

Rezultatas (ko pasiekta etapo pabaigoje?)

Šio etapo pabaigoje tikėtasi, kad studentai suformuos organizaciją, kuri, sprendama visuomenei aktualią problemą, įgyvendins bendrą projektą. Organizacijos susikūrimo faktas užfiksuotas įvairiuose modulio vykdymo metu sukurtuose dokumentuose, studentų mokymosi dienoraščiuose, kompetencijų portfelių savianalizėse, aptartas fokusuotos grupės diskusijos metu.

Pačioje organizacijos sukūrimo pradžioje buvo sukurtas organizacijos veiklos planas Ganto diagramos pavidalu (žr. 6 priedą), apsibrėžta organizacijos vizija, misija ir tikslai. Pagal tai kiekvienas padalinys pasirengė savo veiklos planus („Pirmoji diena, kai visi dalyviai veikėme kaip organizacijos nariai. Buvo diskutuojama apie tvarkaraštį, kaip jį susidaryti, koks jis turėtų būti.“ / „Diena buvo puiki. Su visa organizacija keliavome...“). Studentai gana entuziastingai ėmėsi bendros veiklos organizacijoje ir

savuose padaliniuose („Komandinis darbas prasidėjo iškart, kai tik buvome suskirstyti į padalinius.“). Palaiptiesiems organizacija ir padaliniai ėmė gauti pavadinimus, savo simbolius, komunikacijos kanalus (tam itin pasitarnavo *Facebook* kaip platforma padaliniams dalytis medžiaga, diskutuoti) („Šio susirinkimo metu siūlėme bendrą organizacijos pavadinimą, išrinko mano sugalvotą „Senamiestyje KarTU“, kurį pateikėme *facebook.lt* portale kaip savo grupės variantą.“). Susikūrė atskiras rinkodaros padalinys. Nors nebuvo reikalaujama, studentai pradėjo protokoluoti savo padalinių susitikimus ir susitikimų metu priimtus sprendimus, bendraudami su kitomis grupėmis ir su dėstytoja, laikėsi organizacinės subordinacijos („Džiaugiuosi, kad šioje užduotyje nebuvau palikta viena, laisvai galėjau bendrauti ir bendradarbiauti, ne tik su savo, bet ir su kitų padalinių nariais ir, žinoma, vadovais.“). Kiekvienas padalinio narys turėjo aiškiai apibrėžtas funkcijas („Buvau viena iš trijų rinkodaros padalinio narių. Mūsų užduotis – paskleisti žinių universiteto viduje bei išorėje apie inicijuojamą projektą.“), dėl kurių susitarta padalinių kūrimo pradžioje ir fiksuojama padalinio dokumentuose.

Organizacijos nariai aiškiai suvokė, kad edukaciniai maršrutai kuriami konkreitiems paslaugos dalyviams („Mano padalinys kūrė edukacinį maršrutą, skirtą šeimai.“), todėl kiekviena grupė atliko žvalgomojus tikslinės grupės poreikių tyrimus. Apklausti mokytojai, kurie galėtų vesti mokinius į ekskursijas po Kauno Senamiestį, Kaune gyvenantys užsieniečiai, suaugusieji, norintys leisti laisvalaikį Kauno Senamiestyje, ir kitos socialinės grupės, susijusios su kiekvienu maršrutu, bandoma įsigilinti, kokia projekto nauda vietiniams verslininkams.

Organizacijos idėja buvo pristatyta visuomenei per žiniasklaidos priemones, draugijos „Šviesuva“ renginio metu. Galima teigti, kad studentų sukurta organizacija turėjo visus organizacijai būdingus bruožus (9 lent.).

9 lentelė. Projekto organizacijos bruožų raiškos įrodymai

| Kategorija | Bruožai | Informacijos ištekliuose aptinkami įrodymai | |
|--|--|--|--|
| | | Veiklos dokumentai | Stebėjimo protokolai |
| Veikiama siekiant tikslų | Yra aiškiai suformuluotas organizacijos tikslas | Suformuotos organizacijos veiklos vizija, misija ir tikslai | Padaliniai sukūrė tikslines bendravimo grupes socialiniame tinkle <i>Facebook</i> |
| Sukurta veiklų struktūra | Organizacija turi veiklos padalinius ir veiklos planus | Sukurta organizacijos struktūra Sukurti padalinių veiklos planai Sukurta visos organizacijos veiklos planas | Padalinių susitikimų metu kiekvienas padalinio narys atliko paskirtas užduotis |
| Organizacija susijusi su išorine aplinka | Organizacija teikia paslaugas išoriniams gavėjams | Sukurtos tikslinės paslaugų gavėjų grupės, pradėta gilintis į jų poreikius, atliktas žvalgomas tyrimas Parengta projekto ataskaita, rengti pristatymai visuomenės nariams | Susitikimų metu kalbama apie paslaugos gavėją ir jos poreikį, socialinę projekto reikšmę |

Taip pat svarbu, kad studentai save identifikavo kaip padalinio ir visos organizacijos narius. Apibendrinus galima teigti, kad organizacijos sukūrimas pavyko ir studentai įsiliejo į veiklas ganėtinai sklandžiai. Šio etapo pabaigoje buvo galima tikėtis studentų organizacinio mokymosi pradžios, o svarbiausia – nuostatos veikti kaip organizacijai. Tiesa, mokymosi dienoraščiuose studentai dažniausiai mini savo atsakomybes padalinyje, o bendros organizacijos vizijos pasigendama. Panaši tendencija atsispindi kompetencijų portfeliuose pateikiamose savianalizėse. Studentai kalba apie kompetencijas ir pasiekimus, kuriuos vystė veikdami padaliniuose, tačiau pasigendama atsakomybės už visos organizacijos tikslus.

10 lentelė. Studentų savęs identifikavimo su organizacija įrodymai

| Kategorija | Bruožai | Informacijos ištekliuose aptinkami įrodymai | | |
|------------------------------------|--|--|---|--|
| | | Mokymosi dienoraščiai | Kompetencijos portfeliai | Fokusuotos grupės diskusija |
| Save identifikuoja su padaliniu | Save laiko padalinio nariu Jaučia atsakomybę už padalinio veiklos rezultatus | Didžiojoje daugumoje mokymosi dienoraščių išreiškiama atsakomybės už padalinio veiklą nuostata | Daugumoje kompetencijos portfelių savianalizėse studentai kalba apie savo indėlį ir pareigybes padalinyje | Dauguma studentų pripažįsta save laikę padalinio nariais ir tapatinasi su padalinio veiklomis |
| Save identifikuoja su organizacija | Save laiko organizacijos nariu Jaučia atsakomybę už organizacijos veiklos rezultatus | Tik keletas studentų išreiškia rūpestį dėl organizacijos bendros veiklos | Tik keletas studentų savianalizėse pamini atsakomybės jausmą už visos organizacijos veiklą | Studentai pasijuto organizacijos nariais tik tada, kai padalinių veiklos susiliejo į vieną bendrą pristatymo ir ataskaitos rengimą |

Identifikacijos su organizacija bruožai aptinkami vėlesniuose etapuose, kai, būdami kartu ir veikdami bendroje aplinkose, studentai pamažu vis dėlto perėmė organizacijos pajautą („Mes juk taip pat dabar galim sakyti, kad esame ne tik magistrantai, bet ir besimokanti organizacija, kuri ieško edukacinių erdvių ir kuria edukacinius maršrutus. Manau, tas suvokimas sukasi ir kolegų galvose, nes po paskaitų kalbėjome apie tai, kad mes esame besimokanti organizacija, o kai nuvykstam į savo darbą, ten vėl esam besimokančios organizacijos nariai.“ / „Susivienijimas siekiant bendro tikslo neįtampa suartinti.“). Galima teigti, kad studentai įsitraukė į naujų kolektyvinių žinių iššūkius keliančias organizacijos veiklas ir taip buvo įveikinti praktikuoti organizacinį mokymąsi.

Buvo aišku, kad savęs identifikavimas su organizacija gali būti pasiekiamas tik per tam tikrą laiką ir per bendras veiklas. Tai reiškia, kad studentams turi būti keliami tokie mokymosi iššūkiai, kurie išsprendžiami tik organizacinėmis pastangomis, t. y. dirbant kartu, siekiant vieno tikslo kaip organizacijai.

Natūralu, kad, kaip ir kiekvienoje naujoje organizacijoje, taip ir šioje studentų organizacijoje kilo įvairių probleminių situacijų:

- konfliktinių situacijų („Žinoma, ne visada buvo galima išvengti konfliktų.“ / „Dažnai būdavo pamirštama bendras grupių darbas, buvo komunikacijos trūkumas ir dėl to kilo ginčai ir nesutarimai.“);

- padalinių vadovų autokratinės lyderystės apraiškos („Vyko darbų pasiskirstymas, o gal tiksliau – skirstymas... Buvau nusivylusi mūsų grupės darbu, nes jis nevyko bendravimo ir bendradarbiavimo principu. Keli žmonės pasitarė ir nusprendė, ką ir kas turėtų atlikti. Aš iš karto iškėliau šią problemą ir išreiškiau savo nuomonę, kuri kritikavo vadovės darbą.“ / „Nervino, kai vadovės žodis buvo dažniausiai lemiamas ir tik jos idėjos „užpatentuotos“. Kitų narių dažnai ignoruojamos arba nustumiamos į šalį.“);

- konkurencija tarp padalinių („kalbant apie visos organizacijos bendravimą, jaučiasi didelė konkurencija, kiekvienas padalinys tarsi slepia surinktą informaciją.“);

- sunkumai koordinuojant veiklas organizacijos lygmeniu („Situacija tokia, kad skinam savo laikino neveiklumo vaisius. Taip ir nesupratau, kas turėjo koordinuoti padalinių veiklą, kas ir ko nepadare, bet rezultatas toks, kad reikia kūliais verstis per galvą ir daryti tai, kas jau seniai galėjo būti padaryta. Kai planavom organizaciją, hierarchiniai ryšiai, jų užtikrinami įgaliojimai atrodė aiškūs, logiški ir nuoseklūs. Praktikoje stinga koordinavimo.“ / „Aišku, organizacijos veiklos strategijos nebuvimas labai stabdo visą veiklą, bet, ką padarysi, pasyviai patrypčiosime vietoje.“);

- lyderystės trūkumas funkciname rinkodaros padalinyje („nė vienas nesiėmė komandos formuotojo darbo, taigi buvo susidurta su iniciatyvumo ir komunikavimo trūkumu.“);

Tačiau šios probleminės situacijos paprastai būdingos ir realioms ką tik įsikūrusioms organizacijoms. Šios situacijos gali būti vertinamos ir pozityviai, nes pasitarnavo kaip itin realistiškos edukacinės aplinkos. Stebėjimų metu fiksuota, kad būtent konfliktinėse situacijose gimė realios diskusijos ir dalijimasis žiniomis. Tiesa, kai kurios konfliktinės situacijos tapo ir neigiamos studentų patirties šaltiniu ir demotyvuojančiu veiksniu.

Apibendrinant galima teigti, kad etapo pabaigoje sukurta organizacija, kaip platforma organizaciniam mokymuisi vykti, turėjo realioms organizacijoms būdingų bruožų. Organizacijos nariai save identifikavo tiek su veiklos vienetais (padaliniais), tiek ir su visa organizacija. Studentai buvo įveikinti vykdyti organizacinį mokymąsi.

III etapas. Organizacinio mokymosi edukacinių aplinkų ciklai

Siekiant atskleisti ciklinius procesus, kurie vyko studentams mokantis simuliacinėje organizacijoje, apžvelgiamas kiekvienas ciklo etapas, aplinkos bei etapo rezultatai. Šiam SOMEA etapui buvo skirti dauguma likusių modulio užsiėmimų. Studentų sukurtos organizacijos Ganto diagramoje buvo numatyta 40 veiklų. Būtent per šių veiklų vykdymą reiškėsi studentų individualus, kolektyvinis-grupinis ir kolektyvinis-visos organizacijos apimties mokymasis. Šias veiklas galima suskirstyti į kelis stambius blokus:

- edukacinių aplinkų parametrų išskyrimas;
- edukacinių aplinkų paieška ir jų banko sudarymas;
- edukacinio maršruto formos aptarimas;
- susitarimai su potencialių mokymosi ir edukacinių aplinkų turėtojais;
- galutinė edukacinio maršruto lankstinuko forma;
- projekto ataskaita;
- projekto pristatymas.

Tyrimo metu pastebėta, kad kiekvienas iš šių blokų yra tarsi atskiras organizacinio mokymosi (šiam disertaciniame darbe išreikšto SEKI modeliu) ciklas. Šių veiklų blokų produktai papildė organizacijos žinių banką tiek išreikštomis, tiek ir neišreikštomis žiniomis. Dėl didelės duomenų apimties šiame disertaciniame tyrime pasirinkti trys geriausiai studentų organizacinį mokymąsi iliustruojantys mikroatvejai.

Mikroatvejis A. Edukacinių aplinkų paieškos ir banko sudarymo veiklų blokas

Pagrindinis šio veiklų bloko tikslas buvo sudaryti potencialių mokymosi aplinkų, kurios galėtų tapti edukacinėmis aplinkomis, tinkamomis kuriant edukacinius maršrutus, sąrašą. Vaikstant po Kauno Senamiestį pastebėta, kad kai kurios potencialios mokymosi aplinkos gali būti pritaikytos skirtingoms tikslinėms grupėms, todėl yra tikslinga turėti šių aplinkų banką visos organizacijos lygmeniu.

Mikroatvejis B. Susitarimų su verslininkais sudarymo veiklų blokas

Pagrindinis šio veiklų bloko tikslas buvo susitikti su potencialių mokymosi aplinkų savininkais ir aptarti, kaip iš potencialios mokymosi aplinkos ši galėtų tapti edukacine aplinka, tinkama konkrečiai tikslinei grupei. Taip pat – koks galėtų būti šios aplinkos vaidmuo edukaciniame maršrute. Kad galėtų pristatyti savo idėjas potencialių mokymosi ir edukacinių aplinkų savininkams, studentai turėjo turėti aiškią edukacinio maršruto viziją, surinkti visą būtiną informaciją, reikalingą būsimam maršrutui aprašyti, ir, esant reikalui, derėtis su aplinkų savininkais dėl palankių „taško“ lankymo sąlygų.

Mikroatvejis C. Projekto pristatymo veiklų blokas

Pagrindinis šio veiklų bloko tikslas buvo parengti projekto (modulio užduoties galutinio produkto) pristatymą Kauno miesto gyventojams. Tam studentai turėjo ne atskirai pristatyti savo padalinio produktą – konkrečiai tikslinei grupei sukurtą edukacinį maršrutą, bet turėjo prisistatyti kaip studentų organizacija, sukūrusi Kauno Senamiestį gyvinančius ir mokymąsi visą gyvenimą skatinančius keturis edukacinius maršrutus, skirtus keturioms tikslinėms grupėms. Kad pristatymas būtų sklandus, studentai turėjo gerai išmanyti savo padalinio veiklos rezultatus, t. y. kiekvieną maršrutą, ir vieninga forma juos pristatyti visuomenei. Iš pažiūros paprasta veikla pareikalavo studentų organizacinio mokymosi gana įtemptomis sąlygomis, t. y. realistiškoje organizacijos aplinkoje, kai konkurenciją tarp padalinių tenka nuslopinti siekiant gero bendro organizacijos rezultato.

Toliau disertaciniame tyrime pateikiama kiekvieno SEKI modelio etapo raiška (procesas), pasitelkiant tris jau minėtus mikroatvejus kaip pavyzdžius. Atskleidžiamos kiekviename etape sukurtos edukacinės aplinkos: socializacijos etape – sukuriama edukacinė aplinka; eksternalizacijos etape – dialogo edukacinė aplinka; kombinacijos etape – sisteminimo edukacinė aplinka; internalizacijos etape – atlikimo edukacinė aplinka.

Siekiant atskleisti SEKI etapų rezultatus, šiame disertaciniame tyrime akcentuojamos kiekvieno etapo metu įgyjamos žinios ir kompetencijos, papildančios organizacijos žinių banką skirtingais lygmenimis (individualiu; kolektyviniu grupiniu, kolektyviniu visos organizacijos apimties). Atskleidžiami SEKI etapų individualaus ir kolektyvinio mokymosi rezultatai ir analizuojama vieno individo mokymosi raida.

Socializacija

Galima teigti, kad tyrimo metu socializacija vyko keliose *sukuriamosiose*³ *edukacinėse aplinkose*.

Procesas (kaip vyko?)

Mikroatvejis A. Sukuriamosios edukacinės aplinkos reiškėsi tiek per specialiai organizuotas tikslines studentų išvykas į Kauno Senamiestį ir muziejus, tiek ir susikūrė natūraliai, studentams drauge lankantis Senamiestyje ne užsiėmimų metu. Studentų grupės socializacija vyko vaikstant po Kauno Senamiestį ir ieškant potencialių mokymosi aplinkų. Studentai tiek užsiėmimų, tiek ir ne paskaitų metu grupėmis lankėsi ir leido laiką Kauno Senamiestyje, tikslingai ieškodami unikalių aplinkų, kurios galėtų tapti edukacinio maršruto dalimi. Stebėdami, kaip kiti kolegų fiksuoja edukacinį potencialą įvairiose aplinkose, kiti studentai palaipsniui perėmė supratimą, kas galėtų būti / tapti mokymosi aplinkomis. Skirtingą išankstinį supratimą turintys studentai, eidami kartu, pastebėdavo skirtingas potencialias mokymosi aplinkas arba skirtingus jų aspektus, todėl buvo svarbu stebėti, kaip grupės supratimas formavosi link daugiau ar mažiau vienodo „nerašyto“ potencialių mokymosi aplinkų standarto.

Mikroatvejis B. Studentų organizacinio mokymosi socializacijos etapas vyko studentų poroms ar grupėms pirmuosius kartus lankantis pas potencialių mokymosi ir edukacinių aplinkų savininkus. Po kiekvieno apsilankymo studentai pasitardavo ir reflektuodavo tarpusavyje ar padalinio susitikimo metu. Galima sakyti, kad buvo susikūrusios natūralios sukuriamosios edukacinės aplinkos, kurių metu studentai per natūraliai susiklosčiusias patirtis ir susitikimus perėmė vienas kito žinias ir supratimą, kokie veiklos modeliai ir komunikacija tinkami derinant su verslininkais edukacinio maršruto „taškus“.

Mikroatvejis C. Artėjant galutinio edukacinių maršrutų pristatymo laikui, socializacija tarp studentų padažnėjo ir pasikeitė socializacijos dinamika. Studentai pradėjo daugiau laiko leisti drauge (tiek realiose, tiek virtualiose erdvėse) ne tik su savo padalinio kolegomis, bet ir su kolegomis iš kitų padalinių, atsakingų už panašias veiklas, pavyzdžiui, dizainą. Studentai natūraliai veikė sukuriamosiose edukacinėse aplinkose, atskiromis grupelėmis dirbdami prie vieno ar kito pristatymo aspekto.

Rezultatas (ko pasiekta etapo pabaigoje?)

Socializacijos etapo metu kiekviename organizacinio mokymosi cikle studentai perėmė iš savo kolegų vienokią ar kitokią informaciją ir susiformavo savąsias žinias. Dar prieš tapdamos išreikštos, jos papildė organizacijos žinių banką kaip individo lygmens žinios. Tačiau tai – slypinčios žinios. Todėl reikia įvertinti, kad metodologinėje disertacijos dalyje aptartais tyrimo metodais galima aptikti tik išreikštas žinias. Kadangi yra žinoma, kad tik dalis slypinčių žinių gali būti išreikštos, tai, kas pateikiama žemiau, ir yra tik dalis susiformavusių individualaus lygmens slypinčių žinių.

³ Sukuriamoji edukacinė aplinka – tai socializacijos procesą įveiklinanti edukacinė aplinka (žr. SOMEA modelį 1.6. poskyryje).

Taigi, analizuojant mokymosi dienoraščių ir fokusuotos grupinės diskusijos atsakymus kaip išreikštas žinias, išryškėjo, kad individualiu lygmeniu organizacijos žinių banką tikrai papildė tokie socializacijos etapo rezultatai (jų galėjo būti ir daugiau, tačiau kai kurie, likę slypinčių žinių pavidalu, negalėjo būti nustatyti):

- Prasiplėtusios dalykinės žinios („Pradedu galvoje skaidrėt. Aiškiausia yra su formalaus švietimo edukacinėmis aplinkomis – bent prie durų iškaba yra „X universiteto Y fakultetas“ arba „Z mokykla.“ / „Mano manymu, kiekvienas komandos narys yra įvaldęs tam tikrus gebėjimus ar turi specifinių talentų, tad bendravimas suteikia galimybę gerinti savo gebėjimus ir pasiekti geriausių rezultatų.“);

- Pasikeitę elgsenos padalinyje būdai („Manyčiau, tai ne tik patirtis, bet ypač veiksmingas būdas praktikoje taikyti turimas žinias ir kurti naujas dirbant komandoje.“ / „Turėjau galimybę pajaušti, kaip reikia elgtis ir kaip ne dirbant komandoje.“);

- Pasikeitę mokymosi metodai ir nuostatos („Pastebėjau, kad mane žavi kitokie mokymosi būdai, kai paliekamos keturios sienos, iškeliaujama į gatves stebėti aplinkų. Supratau, kaip svarbu gauti teorinių žinių, ir, įsisavinus jas, galima daug ką pastebėti ir aplinkoje.“ / „Norėdama susibendrauti, atlikti užduotis ir įgyvendinti projekto idėją, privalėjau nuolat mokytis.“);

- Perimta geriausia veiklos praktika („Pastebėjau, kad kai kalbėjome su verslininkais, nesusirinkome visos mums reikalingos informacijos. Galiausiai atėjo į galvą mintis, kad reikėjo anksčiau pasiruošti šablonus, akcentuojančius, kokios konkrečiai informacijos mums reikės, taip, kaip padarė kitame padalinyje.“ / „Papildėm viena kitos turimą informaciją.“ / „Kiekvieną kartą, susitikus grupei ir pradėdant darbą, mes atlikdavome minirefleksiją, kuri padėdavo geriau organizuoti ir planuoti savo bei grupines veiklas.“);

Greta kiek lengviau apčiuopiamų individo lygmens žinių socializacijos metu susiformavo kolektyvinės grupės lygmens žinios. Tačiau jos neapčiuopiamos (slypinčios) ir reikėsi tik per studentų bendras pajautas („Nejučia pajautau, kaip perėmiau padalinyje tvyrojusias nuotaikas.“), identifikavimasi su padaliniu ar visa organizacija („Supratu, kad visi susirenka po darbo dienos siekti bendro tikslo ir pagelbėti besikuriančiam besimokančio senamiesčio vaizdiniai, pasidaro lengviau.“ / „Pajutome nuostatą, kad padalinyje yra siekiama bendrai organizacijos tikslų.“ / „Konsultacijoje dalyvavo ir padalinio nariai, sąmoningai juos pakviečiau kartu, kad girdėtų profesorės įžvalgas, susidarytų asmeninę nuomonę ir galėtų veikti tiek individualiai, pagal pareigų pasiskirstymą, tiek kartu su padaliniu ir organizacija. Labai džiaugiausi, kad buvome su komanda.“).

Apibendrinant galima teigti, kad socializacijos etapo metu vyko organizacinis mokymasis individualiu ir kolektyviniu lygmenimis, kai studentai nejučiomis dalijosi žiniomis, kūrė individualaus lygmens ir kolektyvines slypinčias žinias, keitė vienas kito supratimą, nuostatas, elgseną. Ilgainiui padaliniuose susiformavo vieninga kultūra. Tik dalis šių žinių vėliau buvo išreikštos eksternalizacijos etape.

Eksternalizacija

Socializacijos metu sukauptų žinių *eksternalizacija* vyko studentams natūraliai diskutuojant susitikimų metu, tiek specialiai surengtuose padalinių susitikimuose. *Dialogo edukacinės aplinkos*⁴ susikūrė savaime, studentų reguliarių susitikimų metu, tiek buvo kuriamos specialiai – inicijuojant visos grupės konsultacijas su dėstytojais. Reikia pažymėti, kad dialogas ir diskusija vyko tiek fizinėse, tiek virtualiose aplinkose – kiekviena grupė aktyviai diskutavo savo grupės paskyroje *Facebook* grupėje.

⁴ Dialogo edukacinė aplinka – tai eksternalizacijos procesą įveiklinanti edukacinė aplinka (žr. SOMEA modelį 1.6. poskyryje).

Procesas (kaip vyko?)

Mikroatvejis A. Po išvykų į muziejus ir Kauno Senamiestį studentai susirinko diskutuoti apie savo patirtį, įgytą stebint potencialias mokymosi aplinkas grupėse, ir priėmė bendrus grupės sprendimus, kaip turėtų būti apibrėžtos potencialios mokymosi aplinkos ir kurios aplinkos vertos dėti į grupės banką, kad būtų panaudotos vėliau.

Mikroatvejis B. Po kelių vizitų pas potencialių mokymosi ir edukacinių aplinkų savininkus pasijuto, kad studentams trūksta žinių, kaip turėtų vykti derybos, todėl netikėtai iškilo poreikis diskutuoti padalinyje. Dialogo edukacinės aplinkos natūraliai susikūrė tiek studentams susitinkant akis į akį, tiek ir dalijantis žiniomis ir įspūdžiais interneto erdvėje. Taip kiekviename padalinyje susiformavo bendras supratimas, kokie argumentai ir veiklos modeliai tinkamiausi kalbant su potencialių mokymosi ir edukacinių aplinkų savininkais, kiekvienas padalinys parengė prisistatomąjį tekstą, taip pat informacijos rinkimo šabloną.

Mikroatvejis C. Siekiant parengti pateiktis bendram pristatymui, kiekvienas padalinys turėjo priimti sprendimus, kaip bus pristatomas padalinyje rengiamas edukacinis maršrutas. Kaip susitikimų metu vykusių padalinių diskusijų rezultatas buvo parengti edukacinių maršrutų aprašai, kurie vėliau, kombinacijos etape, buvo suvienodinti pagal visos organizacijos standartą.

Rezultatas (ko pasiekta etapo pabaigoje?)

Dialogo metu padaliniuose kiekvienas studentas turėjo galimybę išreikšti savo žinias, ir taip buvo suformuotos bendros padalinio kolektyvinės žinios. Analizuojant sukurtus veiklos dokumentus pastebėta, kad beveik visi padalinių susitikimai buvo protokoluojami, grupės susitarimai išreikšti raštu, virtualioje grupėje pasidalijama bendrai sutartais dokumentų šablonais. Padalinių žinių bankai buvo papildyti tokiomis kolektyvinėmis žiniomis:

- Padalinio veiklos tobulinimo modeliais („Bevaikščiodami supratome, jog labai svarbu kiekvieną idėją užfiksuoti t. y. užsirašyti, nes gera mintis.“ / „Lėja staiga gimsta, tačiau labai greitai užsimiršta. Todėl pradėjome viską sistemingai užsirašinėti.“ / „Naujausiais pasiekimais nuolat dalydavomės portale *Facebook*, bendraudavome mobiliuoju telefonu ir e. paštu. Interneto erdvėje aptardavome, kaip geriausiai ir greičiausiai pasiekti norimų rezultatų, kaip pasirinkti geriausias darbo priemones, metodus ir pan. Taip pat aptardavome jau pasiektus rezultatus, dalydavomės naujomis įžvalgomis, kurie palengvina mokymosi procesą.“);

- Dokumentais („Darydavome minčių lietu, idėjų generavimą ir kaupimą idėjų banke, taip visų idėjos būdavo išgirstos ir galutiniai sprendimai priimami atsižvelgus į kiekvieną komandos narį, jo nuomonę, pasirinkus vieno ar kelių narių idėjas, jas patobulinus ar sujungus, gaudavosi galutiniai variantai.“);

- Padalinio veiklos planais („Po susirinkimo gimė aiški padalinio strategija.“ / „Ir bendru susitarimu nusprendėme, kokie bus edukacinio maršruto punktai, kas už juos bus atsakingas, ką mes galime pasiūlyti verslininkams ir ko mums dar trūksta. Baigus pokalbį jau kiekviena žinojome, ką turime padaryti.“ / „Buvo parengtas padalinio veiklos planas ir juo vadovautasi.“).

Diskusijos metu individualios studentų transformavosi į bendras viso padalinio žinias, todėl greta savo individualaus supratimo studentai susiformavo visos grupės supratimą („Aptarimo svarba labai didelė, joje išgryninamos visos idėjos, pastebėjimai. Visi kartu diskutuojame ir dalijamės, keičiamės informacija, pastebėtais dalykais. Tik po diskusijos padalinyje supratau, kokie aspektai svarbūs kuriant edukacines aplinkas.“ / „Yra daug geriau dirbti komandoje nei vienam, nes ne visada viską pastebi. Taip pat ne visada tavo nuomonė gali būti teisinga, dėl to, norint darbą padaryti gerai, reikia kritikos iš šalies. Man teko pakeisti savo nuomonę ir supratimą keletą

kartų.“). Taip pat dialogo aplinkose studentai pastebėjo, kad buvo vystomi įvairūs gebėjimai („Susitikimuose reikėjo mokytis aiškiai ir tiksliai išsakyti savo nuomonę, išklausti ir priimti bendrą nuomonę. Teko to mokytis.“ / „Nuolat skaičiau kolegų darbus, koreguodavau, komentavau, mokiausi kritiškai mąstyti, pastebėti klaidas, trūkumus ir teigiamus dalykus.“ / „Nuolatinis bendravimas su kolegomis padalinyje išugdė gebėjimą prisitaikyti vienas prie kito ir kartu vieningo sprendimo priėmimo gebėjimą, nes dirbant komandoje teko ne tik atidžiai išklausti kitų narių nuomonę, bet ir ją išanalizuoti ir priimti geriausią bendrą variantą.“).

Apibendrinant galima teigti, kad eksternalizacijos etape vyko kolektyvinis mokymasis grupėje, jo metu buvo sukurti bendri veiklos dokumentai, tvarkos, veiklos tobulinimo modeliai. Greta kolektyvinio mokymosi vyko studentų individualus mokymasis, jo metu keitėsi studentų individualus supratimas. Kiekvienas priėmė viso padalinio sugeneruotą supratimą, taip transformuodamas savąjį. Tiesa, tyrimo metu nepavyko pamatuoti, kiek tokio „persidengiančio“ supratimo galima aptikti.

Kombinacija

Jeigu socializacija ir eksternalizacija vyko tarsi savaimė, nereikalaujant dėstytojų pastangų, *kombinacijos* etapui prireikė dėstytojų specialiai organizuotos *sisteminimo edukacinės aplinkos*⁵. Šiuo tikslu buvo reguliariai rengiami visos organizacijos susitikimai, kur kiekvienas studentų organizacijos padalinys turėjo pristatyti savo veiklos rezultatus.

Procesas (kaip vyko?)

Mikroatvejis A. Bendro organizacijos susirinkimo metu kiekvienas padalinys turėjo pristatyti turimą edukacinių aplinkų banką. Būtent tokio bendro organizacijos susitikimo metu paaiškėjo skirtumai tarp konkrečių padalinių turimo potencialių mokymosi ir edukacinių aplinkų supratimo. Užsiėmimo metu buvo diskutuojama visos organizacijos apimtimi tol, kol buvo priimta visiems suprantama ir priimtina potencialių mokymosi aplinkų ir edukacinių aplinkų aprašo forma.

Mikroatvejis B. Bendro organizacijos susirinkimo metu buvo iškeltas klausimas, kaip sekasi lankytis pas potencialių mokymosi ir edukacinių aplinkų savininkus. Dėl jaučiamos konkurencijos tarp padalinių tokia diskusija neužsimezgė natūraliai, todėl sisteminimo edukacinės aplinkos turėjo būti inicijuotos dėstytojų. Kiekvienas padalinys pateikė savo pavyzdžius ir pasakojimus, kaip sekasi derėtis su potencialių mokymosi ir edukacinių aplinkų savininkais. Buvo plėtojama diskusija, kas, kodėl ir kaip veikia geriausiai, t. y. aptinkama geriausia veiklos praktika, remiantis jau esamais atskirų padalinių pavyzdžiais.

Mikroatvejis C. Pasirengimas bendram rezultatų pristatymui reikalavo visos organizacijos lygmens sprendimų, todėl buvo sušauktas visos organizacijos susitikimas, dalyvaujant dėstytojos asistentei. Susitikimas įvyko ne užsiėmimų metu, bet kilo iš poreikio koordinuoti veiklą. Taigi ši sisteminimo edukacinė aplinka susikūrė natūraliai. Susitikimo metu buvo diskutuojama, kaip turėtų būti struktūruojamas rezultatų pristatymas ir kokie geriausi jo vizualizavimo būdai. Taip susitikimo pabaigoje iš įvairių padalinių bei individų pasiūlymų susisteminta ir parengta preliminari pristatymo struktūra ir užsibrėžta pristatymo stilistika.

⁵ Sisteminimo edukacinė aplinka – tai kombinacijos procesą įveiklinanti edukacinė aplinka (žr. SOMEA modelį 1.6. poskyryje).

Rezultatas (ko pasiekta etapo pabaigoje?)

Diskusijos metu visos organizacijos narių susitikimų metu kiekvienas padalinys turėjo galimybę išreikšti savo padaliniuose sukonstruotas žinias, ir taip buvo suformuotos bendros organizacijos kolektyvinės žinios. Analizuojant studentų mokymosi dienoraščius, kompetencijos portfeliuose pateikiamas savianalizes ir sukurtus organizacijos veiklos dokumentus, pastebėta, kad beveik visi organizacijos lygmens susitikimai buvo išreikšti raštu, virtualioje grupėje pasidalijama bendrai sutartomis dokumentų struktūromis. Visos organizacijos žinių bankas buvo papildytas tokiomis kolektyvinėmis žiniomis:

- **Organizacijos veiklos tobulinimo modeliais** („Buvo kuriamas socialinis tinklas, stiprinami ryšiai su kitais organizacijos nariais, gerinama kartu dirbančių asmenų darbo kokybė.“ / „Tai labai ryškiai atsispindėjo padalinių vadovų susirinkimuose, kai nuomonių išklausa ir diskusijos padėjo pasisemti naujų idėjų, leido geriau pažvelgti į situaciją, spręsti probleminius veiklos aspektus.“);

- **Gebėjimais** („Šiems pristatymams buvo reikalingi gebėjimai suderinti visų organizacijos padalinių informaciją į vieną pristatymą. Tai buvo labai atsakingas ir svarbus momentas, kadangi teko suderinti skirtingus požiūrius ir skirtingus pristatymus į vieną visumą, besisiekiančią, sklandžią ir aiškią.“ / „Norėdami pasiekti aukščiausio bendradarbiavimo laipsnio, privalome gebėti išklausti, išgirsti ir suprasti. Ši kompetencija ypač svarbi kuriant organizaciją, nes tik bendrame įsiklausyme galima pasiekti užsibrėžto tikslo.“ / „Todėl ir mūsų organizacijoje „Senamiestyje KarTu“ labai svarbus žinių valdymas, kai individualios žinios, jomis pasidalinant reikiamu laiku ir vietoje, virsta kolektyvinėmis-organizacinėmis žiniomis.“ / „Taip pasireiškė gebėjimas žmones suburti bendrai veiklai ne tik grupės, kuriai vadovavau, bet ir organizacijos lygmeniu.“);

- **Dokumentais** („Komunikuodamas su kitais organizacijos nariais, supratau, kad tarp jų vis dėlto nėra vieningos nuomonės, kaip ir ką darys per pristatymą kaip organizacija, kiekviena grupė buvo pasirinkusi savo pristatymo variantą, dažniausiai žodini. Tad kilo mintis bendroje *Facebook* grupėje „Senamiestyje KarTU“ pranešti apie Šeimos grupės idėją parengti pristatymą skaidrių forma. Susidomėjimas buvo vieningas (matė žinutę 18 žmonių), ir nutarta rengti vieningą bendrą pristatymą, atspindintį ir organizaciją, ir galutinį rezultatą.“);

- **Organizacijos veiklos planais** („Buvo parengtas padalinio veiklos planas ir juo vadovautasi.“ / „Pradedama smulkmeniškai aptarinėti ėjimą pas verslininkus: kas bus sakoma, pas kuriuos bus einama ir pan.“);

- **Bendros veiklos dėl vieno tikslo nuostata** („Buvo pateikta užduotis siekiant paskatinti padalinius bendrauti ne tik viduje, bet ir tarpusavyje. Galutinis maršrutų susistemimas ir apibendrinimas – siekiant vieningo visų maršrutų pateikimo padėjo suvienyti pastangas.“).

Greta kolektyvinio organizacinio mokymosi vyko individualus mokymasis. Visos organizacijos susitikimų metu kiekvieno padalinio turimos žinios buvo sujungtos į bendras visos organizacijos žinias, todėl greta savo individualaus supratimo studentai perėmė ir visos organizacijos supratimą („Bendruose organizacijos susitikimuose atskirai analizavome kiekvieną problemą, siekėme argumentuotai viską paaiškinti ir bendradarbiauti su kitų padalinių nariais. Taip pamažu priėjome prie bendro supratimo, kaip turėtų būti organizuojami maršrutai.“). Kai kuriais atvejais individo žinios ne tik buvo papildytos, bet ir transformavosi į kitokį dalyko supratimą („Dabar, po kitų grupių pristatymų, mano požiūris pasikeitė, akiratis prasiplėtė.“). Greta veiklos žinių, organizacijos žinių bankas pasipildė ir slypinčiomis bei neišreikštosiomis žiniomis („Pajutau, kaip ir su kuo geriausia dirbti organizacijoje.“ / „Taip pat gerai pažinau savo grupės narius ir kai kuriuos organizacijos narius, kai kuriais nusivyliau, kai kurie kaip tik paliko labai gerą įspūdį.“).

Apibendrinant galima teigti, kad kombinacijos etapo pabaigoje studentų organizacijoje atsirado bendras supratimas, kaip veikti („know-how“), atliekant įvairias veiklas, parengtos bendros veiklos tvarkos ir planai, jų formos, priimti

susitarimai, perimtos gerosios praktikos. Individualiu lygmeniu vystėsi studentų gebėjimai ir formavosi bendros veiklos su kitais organizacijos nariais nuostatos.

Internalizacija

Kombinacijos etape sukurtos organizacinės žinios persikėlė į padalinius ar veiklos grupes ir buvo įkūnytos padalinių ir atskirų individų veikloje, t. y. *internalizuotos*. *Atlikimo edukacinės aplinkos*⁶ susiformavo natūraliai studentų grupėms vykdant bendrai organizacijoje suplanuotas veiklas. Kai kurių veiklų aplinkas inicijavo padalinių vadovai.

Procesas (kaip vyko?)

Mikroatvejis A. Studentai pastebėjo, kad po bendro susirinkimo jų supratimas pasikeitė. Ir tai atsispindėjo atlikimo edukacinėse aplinkose, kiekvienam studentui įnešant indėlį į bendrą padalinio edukacinių aplinkų banką, laikantis sutartos aplinkų aprašo formos. Savaitės laikotarpiu bankas buvo papildytas reikšmingu indėliu, leidžiančiu planuoti edukacinius maršrutus.

Mikroatvejis B. Organizacijos susitarimai buvo internalizuoti ir panaudoti tolimesnėje studentų veikloje. Vėlesniuose susitikimuose studentai teigė, kad po bendro susitarimo, kaip reikėtų elgtis susitikimuose su edukacinių maršrutų „taškų“ savininkais, turėdami parengtas šių „taškų“ aprašo formas, jie jautėsi labiau pasitikintys ir turimą žinojimą panaudojo kiekvieno susitikimo metu. Taigi atlikimo edukacinės aplinkos susikūrė natūraliai veikloje, tam neprireikė papildomos iniciacijos.

Mikroatvejis C. Kurdami projekto pristatymo pateiktis, studentai laikėsi vieningos informacijos išdėstymo tvarkos. Studentai, atsakingi už atskiras pristatymo dalis, vieningai suprato pristatymo esmę ir stilistiką. Pristatymo metu buvo galima pajusti, kad kiekvienas studentas supranta kitų padalinių edukacinių maršrutų esmę ir bendrą visų maršrutų sistemą.

Rezultatas (ko pasiekta etapo pabaigoje?)

Internalizacijos etape bendri organizacijos susitarimai ir veiklos žinios buvo įgyvendinti kasdieninėje studentų, padalinių ir visos organizacijos lygmeniu. Šiame etape individualus ir kolektyvinis mokymasis reiškiasi per tokias veiklas:

- Koreguojamas visos organizacijos veiklos planas („Po visos organizacijos susitikimo su profesore teko naujai perdėlioti bendrą organizacijos planą.“);
- Sutelkiamos pastangos siekiant vieno tikslo („Norime dirbti kartu vardan bendro padalinio ir visos organizacijos tikslo. Puikiai suvokiame visi, kad nuo kiekvieno asmeninio indėlio, nuo pagalbos vienas kitam priklausys organizacijos darbo sėkmė.“);
- Keičiami padalinių planai, atliepiantys organizacijos susitarimus („Po bendro susitikimo su visų padalinių atstovais supratome, kad mūsų padalinio plane nėra numatyta susitikimų su verslininkais kiekis. Taip pat neįvertinome, kad kiti padaliniai lankysis pas tuos pačius žmones, todėl mums bus kur kas mažiau darbo, nei pasirodė iš pirmo žvilgsnio.“);
- Individai veikia pagal visos organizacijos susitarimus („Sudarytas maršruto edukacinių aplinkų aprašas remiantis parametrais pagal bendro susirinkimo metu atrinktas edukacines aplinkas.“)

⁶ Atlikimo edukacinė aplinka – tai internalizacijos procesą įveiklinanti edukacinė aplinka (žr. SOMEA modelį 1.6. poskyryje).

- Individai koreguoja savo veiklą pagal visos organizacijos susitarimus („Atsižvelgusi į kitų padalinių žemėlapius, patobulinau savo parengtą maršruto žemėlapi.“);

- Bendra veikla peržengia padalinio ribas („Užtikrinau, kad kitas padalinio atstovas mano paruošą pasiūlymą pateiktų Gintaro ir sidabro galerijai.“);

- Studentai perkelia mokymosi aplinkas už universiteto ribų („Norėdama susibendrauti, atlikti užduotis ir įgyvendinti projekto idėją, privalėjau nuolat mokytis. Mokymasis buvo labai patrauklus tuo, kad jame nebuvo monotonijos ir vykdavo įvairiose erdvėse.“ / „Internetinėje erdvėje aptardavome, kaip geriausiai ir greičiausiai pasiekti norimų rezultatų, kaip pasirinkti geriausias darbo priemones, metodus ir pan. Taip pat aptardavome jau pasiektus rezultatus, dalydavomės naujomis įžvalgomis, kurie palengvina mokymosi procesą.“ / „Sprendimai dažnai būdavo priimami internetinėje erdvėje, sugebėdavome rasti bendrą, visus tenkinantį sprendimą.“).

Apibendrinant studentų organizacinio mokymosi mikroatvejus galima teigti, kad, kintant organizacinio mokymosi ciklams, organizacijoje kito mokymosi dinamika nuo individualaus mokymosi į kolektyvinį. Formuojant savo supratimą apie mokymosi ir edukacines aplinkas, studentai daugiau naudojosi kitų kolegų žiniomis tik savo asmeniniam supratimui konstruoti ar modifikuoti.

Rengdami pasiūlymus Kauno Senamiesčio potencialių mokymosi ir edukacinių aplinkų savininkams, studentai suprato mokymosi tarp padalinių ir patirties naudą, taip iškilio bendro sprendimo ir bendro supratimo, kas ir kaip turi būti daroma, poreikis. Taigi poreikis koordinuoti savo veiklą tarp padalinių atsirado ne dėl teorinių žinių ar dėstytojų pastangų, bet dėl studentų išplėto to supratimo ir augančios organizacinio mokymosi kompetencijos. O paskutiniame, kombinacijos, etape, ruošdamiesi pristatymui studentai mokėsi kolektyviai, nes ankstesnės jų praktikos įrodė šio mokymosi naudą siekiant bendro organizacijos tikslo. Stebėjimų metu buvo fiksuota, kaip studentai nejučia papildė vienas kitą arba kaip organizacijoje susikuria nerašytos taisyklės, kurios vėliau atsispindi kiekvieno individo veiklos stiliuje ar tiesiog žinojime, kaip elgtis tam tikroje situacijoje. Taigi reikšmingiausias šių ciklų rezultatas – studentų, kaip organizacijos, susivienijimas kolektyviniai mokytis vardan vieno tikslo; atsakomybės ne tik už padalinio, bet ir visos organizacijos rezultatus pajauta.

Galima teigti, kad, taikant SEKI modelį, studentų organizacijoje įvyko kolektyvinis organizacinis mokymasis, kurio metu buvo sukurti bendri veiklos dokumentai, tvarkos, veiklos tobulinimo modeliai, praplėsti veiklos planai. Sujungus visų padalinių bendrus turimus dokumentus, sukurtas bendras edukacinių aplinkų bankas, parengti vieningo formato edukacinių maršrutų žemėlapių lankstinukai (žr. 7 priedą), bendro pristatymo pateiktys.

Kaip minėta, šie veiklos įrodymai atskleidžia tik studentų išreikštas žinias, atsispindinčias atitinkamuose dokumentuose. Tačiau greta veiklos dokumentų tyrimo metu aptikta, kad ilgainiui per bendras veiklas studentai pasiekė nuostatą mokytis vardan vieno bendro organizacinio tikslo.

11 lent. pateikiama studentų organizacinio mokymosi įrodymų santrauka.

11 lentelė. Organizacinio mokymosi bruožai SEKI etapuose⁷

| Kategorija | | Bruožai | Informacijos ištekluose aptinkami įrodymai |
|------------------|-----------|---|---|
| Socializacija | Kg | Studentai dalijasi žiniomis padaliniuose ar veiklos grupėse | Studentai leido laiką kartu ir dalijosi žiniomis ekskursijos po Kauno Senamiestį metu (A atvejis), susitikdavo į aptarimus po vizitų pas edukacinių aplinkų savininkus (B atvejis), bendravo padaliniuose ir veiklos grupėse auditorijose, neformaliose ir virtualiose aplinkose (C atvejis). Studentų susitikimai užfiksuoti padalinių protokoluose, diskusijos vyko virtualioje erdvėje |
| | I | Studentas jaučia, kad per bendravimą su kitais nariais pasipildo savo žinojimą | Studentai bendrų veiklų metu pagilino supratimą apie edukacines aplinkas (A atveju), elgseną (B atveju), įgijo konkrečių technologinių ar komunikacijos įgūdžių (C atveju), pajuto motyvaciją praktikuoti giluminį mokymąsi, pajuto poreikį dirbti dėl bendro grupės tikslo |
| Eksternalizacija | Kg | Vyksta diskusija padaliniuose ar veiklos grupėse. Priimami padalinių ar veiklos grupių sprendimai. Parengiami padalinio lygmens veiklos planai, tvarkos | Studentai įsitraukė į padalinio diskusijas ir sprendimų priėmimo procesus, planų sudarymą, pasiskirstymą pareigomis, bendrai sukūrė dokumentus ar elgsenos modelius. Kiekvieno padalinio žinių bankas buvo papildytas edukacinių aplinkų aprašais pagal padalinio sudarytą formą (A atveju), įvadiniais tekstais edukacinių aplinkų savininkams ir vizitų planu (B atveju), parengtos pateiktys ir edukacinio maršruto aprašymai (C atveju) |
| | I | Keičiasi studento individualus požiūris į grupinį supratimą | Studentai perėmė viso padalinio sukonstruotą supratimą ir nuostatas bei papildė arba transformavo savo turimas žinias |
| Kombinacija | Ko | Vyksta visos organizacijos lygmens diskusija. Priimami organizacijos lygmens sprendimai | Studentai dalyvavo visos organizacijos lygmens diskusijose ir sprendimų priėmimo procesuose kuriant bendrus visai organizacijai dokumentus (edukacinių aplinkų aprašus A atveju, edukacinių maršrutų pristatymo formą C atveju) ar elgsenos modelius (derybų su verslininkais taktika B atveju). Didžioji dalis studentų plėtojo komunikacijos bei lyderystės gebėjimus visos organizacijos apimtimi |
| | I | Keičiasi studento individualus supratimas į organizacijos bendrai priimtą supratimą | Studentai teigia visos organizacijos susitikimų metu pagilinę ar pakeitę supratimą apie edukacines aplinkas (A atveju), elgseną (B atveju), įgijo atsakomybės už bendrus organizacijos rezultatus pajautą, kitų padalinių maršrutų koncepcijos supratimą (C atveju) |

Lentelės tęsinys kitame puslapyje

⁷ Sutrumpinimai: I – individualus mokymasis; Kg – kolektyvinis mokymasis grupėje; Ko – kolektyvinis mokymasis organizacijoje.

| Kategorija | Bruožai | Informacijos ištekliuose aptinkami įrodymai | |
|-----------------|-----------|---|---|
| Internalizacija | Ko | Remiantis organizacijos bendrais sprendimais parengiami organizacijos lygmens veiklos planai, tvarkos, procedūros | Studentai susitarė, parengė ir visos organizacijos lygmeniu taikė edukacinių aplinkų aprašus pagal bendrai sutartą formą (A atveju), taikė vieningą derybų su edukacinių aplinkų savininkais modelį (B atveju), parengė vieningą edukacinių maršrutų pristatymą, pateiktis, veiklos ataskaitą (C atveju). Skirtingų padalinių atstovai pradėjo dalytis informacija |
| | Kg | Koreguojami ir taikomi padalinio lygmens veiklos planai, tvarkos, procedūros, atliepiantys organizacijos lygmens sprendimus | Studentai suvienodino edukacinių aplinkų aprašus ir kiekviename padalinyje pakeitė aprašus į bendrai sutartą formą (A atveju), padalinyje perimta kitų padalinių patirtis lankant potencialių mokymosi ir edukacinių aplinkų savininkus (B atveju), padaliniuose rengiami dokumentai atspindėjo bendrus organizacijos susitarimus (edukacinių maršrutų pristatymo pateiktys, žemėlapiai ir projekto ataskaita C atveju) |
| | I | Studentai taiko organizacijos priimtus sprendimus veikloje Studentai susitapatina su organizacija, jai atstovauja | Studentai perėmė bendrų organizacijos susitikimų metu perteiktą gerąją praktiką ir ją taikė savo veiklose. Jie siekė naudotis organizacijoje susitarta derybų su potencialių mokymosi ir edukacinių aplinkų savininkais struktūra, laikėsi sutartų aprašų formų. Ilgainiui studentai jaučia atstovaujantys ne tik padaliniui ar atskiram edukaciniam maršrutui, bet visai organizacijai (B ir C atvejais) |

Galima teigti, kad kiekvieną organizacinio mokymosi ciklą vyko studentų individualus ir kolektyvinis mokymasis.

Vienas iš SOMEA modelio privalumų – modelio vertinimo sistema leido įvertinti ne tik pačius veiklos faktus, bet ir studentų nuostatas ir indėlį mokantis organizacijoje. Šie rezultatai buvo įvertinti pažymiais, taikant suminio vertinimo sistemą (to reikalavo ir pati modulio studijų programa). Vertinimas vyko skirtingose vertinimo edukacinėse aplinkose.

IV etapas. Vertinimo edukacinės aplinkos

Nors šis etapas SOMEA modelyje pavaizduotas paskutinis, reikia pabrėžti, kad studentų vertinimas vyko viso tyrimo metu, o vertinimo sistema jiems buvo pristatyta jau per pirmąjį užsiėmimą. Vertinimo sistema atliepia trigubą modulio užduoties tikslą, t. y. vertinama: 1) problemos sprendimo rezultatas; 2) organizacinio mokymosi praktika; 3) dalykinės ir organizacinio mokymosi kompetencijos. Šie vertinimai sumuojami, pasitelkiant sumuojamąją vertinimo sistemą. Vertinimo sistema paremta 360 laipsnių vertinimu, t. y. vertinimas paremtas dėstytojų, kolegų (simuliacinės organizacijos padalinių vadovų ir „pavaldinių“) ir pačių besimokančiųjų (įsi)vertinimu.

Procesas (kaip vyko?)

Problemos sprendimo projekto ataskaitos vertinimo edukacinė aplinka. Projekto rezultato – paruoštų keturių edukacinių maršrutų galutinė projekto ataskaita – vertinimas sudarė reikšmingą 40 proc. dalį galutinio modulio vertinimo „lygtyje“. Tokia reikšmė pasirinkta dėl dviejų priežasčių – kad atitiktų studijų reguliavimo reikalavimus ir kad motyvuotų studentus susitelkti bendroms organizacinėms pastangoms sprendžiant problemą. Siekiant realistiškiau simuliuoti organizaciją, galutinį projekto rezultatą vertino išoriniai vertintojai – socialiniai partneriai, jie vertino pagal iš anksto dėstytojos sudarytus vertinimo kriterijus. Vertinimo kriterijai apėmė kelias sritis: pačią problemos sprendimo kokybę, studentų organizacijos bendras pastangas bei galutinio pristatymo kokybę.

Galutiniame edukacinių maršrutų pristatyme visuomenei privalėjo dalyvauti ir atitinkamą prezentacijos dalį pristatyti kiekvienas studentas ir būti pasirengęs atsakyti į auditorijos klausimus iš bet kurios problemos sprendimo. Taip studentai buvo motyvuojami susiformuoti kolektyvines, ne tik savo asmenines žinias, sukauptas atliekant individualias užduotis. Galutiniam projekto pristatymui pasirinkta reikšminga vieta – Kauno miesto Savivaldybės didžioji salė. Ši vieta pasirinkta ne atsitiktinai. Taip norėta sutelkti studentus bendram darbui ir geram kolektyviniam rezultatui, kartu pabrėžiant naudą Kauno miestui, sureikšminti galutinį rezultatą ir padidinti studentų atsakomybės pajautą. Galima teigti, kad būtent atsakomybė prieš socialinius partnerius buvo kertinė paskata iš darbo padaliniuose susitelkti į darbą (ir mokymąsi) visos organizacijos lygiu.

Organizacinio mokymosi praktikos vertinimo edukacinė aplinka. Modulio galutinio vertinimo „lygtyje“ šis vertinimas buvo įvardinamas kaip „Aktyvus dalyvavimas – dalyvavimas pasisakant, diskusijose, projekto vaidmenų atlikimas“ (MZIV modulio medžiaga, Jucevičienė, 2014) ir sudarė ketvirtadalį suminio vertinimo. Studentų dalyvavimas buvo vertinamas pagal iš anksto numatytus organizacinio mokymosi kriterijus, tiek įsivertinant savo veiklą patiems, tiek vertinant savo kolegų indėlį į bendrą organizacijos veiklą.

12 lentelė. Studentų organizacinio mokymosi praktikos vertinimo rezultatų pavyzdys (Studentas 1 atveju)

| Studentas 1 | 9,71 | | | | | | Kolegų vertinimas | | | |
|---|-----------------|----------------------|----|---------------------------|-------------------------------|---------------------------------------|-------------------|--------------------|--------------------|--------------------|
| | Savo vertinimas | Padalinys (75 proc.) | | Organizacijoje (25 proc.) | Kolegų vertinimas (padalinys) | Dėstytojų vertinimas (organizacijoje) | VISO | Padalinio kolega 1 | Padalinio kolega 2 | Padalinio kolega 3 |
| Siekiu suprasti veiklos tikslus | 10 | 10 | 10 | 9,75 | 10 | 9,92 | 10 | 10 | 9 | 10 |
| Aš save laikau aktyviu nariu | 8,5 | 9 | 7 | 9,75 | 10 | 9,42 | 10 | 10 | 9 | 10 |
| Atlikdama (-as) užduotį jaučiau pareigą užduotį atlikti tinkamai ir laiku, nesvarbu, ar ji patinka, ar ne | 10 | 10 | 10 | 9 | 10 | 9,67 | 8 | 10 | 8 | 10 |
| Nuolat siekiu motyvuoti ir skatinti kitus narius veiklai | 10 | 10 | 10 | 8,75 | 10 | 9,58 | 8 | 10 | 8 | 9 |

Lentelė tęsiama kitame puslapyje

| Studentas 1 | Savęs vertinimas | | Padalinys (75 proc.) | | Organizacijos (25 proc.) | | Kolegų vertinimas (padalinyje) | | Dėstytojų vertinimas (organizacijoje) | | VISO | | Padalinio kolega 1 | | Padalinio kolega 2 | | Padalinio kolega 3 | | Padalinio kolega 4 | | |
|--|------------------|----|----------------------|------|--------------------------|------|--------------------------------|---|---------------------------------------|----|------|----|--------------------|----|--------------------|----|--------------------|----|--------------------|----|--|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | |
| Man rūpėjo išlaikyti gerą psichologinį klimą | 9,5 | 10 | 8 | 8,5 | 10 | 9,33 | | | | | | | 8 | 10 | 8 | 8 | | | | | |
| Siekiau teikti paramą kitiems nariams tada, kai jiems to reikėjo | 10 | 10 | 10 | 9,75 | 10 | 9,92 | | | | | | | 10 | 10 | 9 | 10 | | | | | |
| Stengiausi pasidžiaugti bendrais rezultatais | 10 | 10 | 10 | 9,75 | 10 | 9,92 | | | | | | | 10 | 10 | 9 | 10 | | | | | |
| Dalinausi savo sugalvotomis idėjomis, mintimis | 10 | 10 | 10 | 9,75 | 10 | 9,92 | | | | | | | 10 | 10 | 9 | 10 | | | | | |
| Rūpinausi, kad visi nariai kuo greičiau sužinotų aktualią informaciją | 9,5 | 10 | 8 | 9,5 | 10 | 9,67 | | | | | | | 9 | 10 | 9 | 10 | | | | | |
| Nuolat sekiau informaciją Facebook paskyroje | 10 | 10 | 10 | 9 | 10 | 9,67 | | | | | | | 8 | 9 | 10 | 9 | | | | | |
| Gerai žinojau ką aš turiu padaryti ir ką kiti turi daryti, kad mes visi pasiektume bendrą tikslą | 9,5 | 10 | 8 | 9,25 | 10 | 9,58 | | | | | | | 9 | 10 | 8 | 10 | | | | | |
| Turėjau pakankamų dalykinių modulio žinių reikalingų veiksniams | 10 | 10 | 10 | 9,75 | 10 | 9,92 | | | | | | | 10 | 10 | 9 | 10 | | | | | |
| Gebėjau rasti reikalingus išteklius (žmogiškuosius, materialiuosius, informacinius, laiko ir kt.), kad galėtume sėkmingai atlikti užduotis | 10 | 10 | 10 | 9,75 | 10 | 9,92 | | | | | | | 10 | 10 | 9 | 10 | | | | | |
| Gebėjau bendrauti (suprasti bendraujančiojo asmenybę ir komunikuoti šiai asmenybei priimtina stiliumi, laikantis etikos) | 9,5 | 10 | 8 | 9,5 | 10 | 9,67 | | | | | | | 10 | 10 | 9 | 9 | | | | | |
| Siekiau taupyti kitų ir savo darbo laiką jį išnaudojant efektyviai | 10 | 10 | 10 | 9,75 | 10 | 9,92 | | | | | | | 10 | 10 | 9 | 10 | | | | | |
| Gebėjau dirbti mokymosi bendradarbiaujant režimu (darbas komandoje bendrai (visiems kartu) atliekant užduotį, mokantis vienas iš kito) | 8,75 | 10 | 5 | 9,25 | 10 | 9,33 | | | | | | | 8 | 10 | 9 | 10 | | | | | |
| Gebėjau dirbti kooperacijos režimu (suprantant bendrą tikslą, suprantant, kaip jį padalinti į atskirus uždavinius) | 10 | 10 | 10 | 9 | 10 | 9,67 | | | | | | | 8 | 10 | 8 | 10 | | | | | |
| Konsultavau kitus narius kaip atlikti tam tikras užduotis | 10 | 10 | 10 | 9,25 | 10 | 9,75 | | | | | | | 10 | 10 | 9 | 8 | | | | | |
| Stengiausi, kad mano kritika kitų narių veiksniams būtų konstruktyvi (pasitildavau, kaip būtų galima pataisyti padėtį) | 10 | 10 | 10 | 8,75 | 10 | 9,58 | | | | | | | 10 | 10 | 8 | 7 | | | | | |
| Laikiausi formalių ir neformalių susitarimų | 10 | 10 | 10 | 9,5 | 10 | 9,83 | | | | | | | 9 | 10 | 9 | 10 | | | | | |

Tenka pastebėti, kad visi studentai savo darbą padalinyje įsivertino aukštesniais balais negu darbą organizacijoje. Šis fenomenas gali būti paaiškinamas tuo, kad socializacija ir veikla padaliniuose vyko daug dažniau nei visoje organizacijoje. Kaip minėta, studentams prireikė daugiau laiko ir pastangų, kad per bendras veiklas būtų pasiekti organizacijos tikslai ir priklausymo organizacijai pajauta.

Dalykinio ir organizacinio mokymosi kompetencijų vertinimo edukacinė aplinka. Modulio galutinio vertinimo „lygtyje“ šis vertinimas buvo įvardinamas kaip „Kompetencijos portfelis, sudarytas iš dalykinių bei organizacinio mokymosi kompetencijų įrodymų, savianalizės, mokymosi dienoraščio“ (MŽIV modulio medžiaga, Juzevičienė, 2014) ir sudarė ketvirtadalį suminio vertinimo. Studentai dar pirmojo užsiėmimo metu buvo paskatinti vesti savo mokymosi dienoraštį, o vėliau, susikūrus organizacijai, fiksuoti savo organizacinio mokymosi ir dalykinių kompetencijų augimą. Tačiau organizacinio mokymosi kompetencija yra itin plati ir daug realaus organizacinio mokymosi praktikavimo reikalaujanti kompetencija. Todėl studentams, dar tik žengiantiems pirmuosius profesinio gyvenimo žingsnius, realiai nėra įmanoma pasiekti organizacinio mokymosi meistriskumo lygmens, todėl tokios kompetencijos įrodyti studentams greičiausiai nepavyktų. Todėl dėstytojai paragino studentus įrodyti kompetencijas, kurios galėtų būti organizacinio

mokymosi kompetencijos sudėtyje, ypač akcentuojant individualų ir kolektyvinių mokymąsi.

13 lent. pateikiamos studentų kompetencijos portfeliuose nurodytos ir įrodytos dalykinės ir organizacinio mokymosi kompetencijos.

13 lentelė. Studentų kompetencijos portfeliuose nurodytos ir įrodytos dalykinės ir organizacinio mokymosi kompetencijos

| | Dalykinės kompetencijos | Organizacinio mokymosi kompetencijos |
|----|--|---|
| I | Informacinių technologijų panaudojimas mokymuisi Edukacinių aplinkų atpažinimo kompetencija Reflektavimo kompetencija Mokėjimas mokytis | Bendravimo ir bendradarbiavimo kompetencija Komunikacijos kompetencija Projektų rengimo kompetencija Reflektavimo kompetencija Laiko planavimo kompetencija Kūrybinio mąstymo kompetencija |
| Kg | Mokymosi skirtingose erdvėse kompetencija Reflektavimo kompetencija Informacinių technologijų panaudojimas mokymuisi | Bendravimo ir bendradarbiavimo kompetencija Komandinio darbo kompetencija Padalinio veiklos planavimo kompetencija Problemos iškėlimo grupėje kompetencija Bendros veiklos organizavimo kompetencija Vadovavimo grupei kompetencija Lyderystės kompetencija Komunikacijos kompetencija |
| Ko | Mokymosi skirtingose erdvėse kompetencija Informacinių technologijų panaudojimas mokymuisi | Derybų kompetencija Atstovavimo organizacijai viešuose renginiuose kompetencija Identifikavimosi su organizacija kompetencija Derybų kompetencija Komunikacijos kompetencija |

Pastebėta, kad dalykinių ir organizacinio mokymosi kompetencijų skaičius kiekviename portfelyje buvo vienodas. Didžioji dauguma studentų nurodė tas pačias dalykines kompetencijas, t. y. jos pasikartojė daugumoje portfelių. O organizacinio mokymosi kompetencijų įvairovė kur kas platesnė.

Analizuojant kompetencijų savianalizes paaiškėjo, kad dalis kompetencijų buvo vystoma skirtingais lygmenimis – individualiu ir kolektyviniu. Kitaip tariant, studentai plėtojo asmenines kompetencijas, kurios reikalingos individualiai veiklai organizacijoje, ir greta to nemažai kolektyvinei veiklai reikalingų kompetencijų. Kai kurie studentai netgi plėtojo visos organizacijos lygmeniu aktualias kompetencijas, pvz., atstovavimo organizacijai kompetenciją ar derybų su išoriniais partneriais kompetenciją. Ši tendencija taip pat pastebima dalykinių kompetencijų savianalizėse. Pavyzdžiui, modulio pradžioje studentai naudojami technologijomis kaip pagalba atliekant individualias užduotis, tačiau ilgainiui vis daugiau minimos bendradarbiavimą ir dalijimąsi žiniomis palaikančios technologijos, pvz., socialiniai tinklai. Taigi informacinių technologijų kompetencija augo tenkinat individualius, grupės ir visos organizacijos poreikius. Ilgainiui vieni studentai perdavė savo žinias kitiems studentams, ir visa organizacija modulio pabaigoje žinojo, kaip efektyviai panaudoti technologijas norint greito sprendimų priėmimo.

Rezultatas (ko pasiekta etapo pabaigoje?)

Šio etapo pabaigoje tikėtasi, kad visapusiška studentų veikla modulio metu bus išreikšta studentams ir universitetui priimtinu vertinimu pagal dešimtbalę sistemą. Šiuo tikslu buvo parengta studentų modulio galutinių rezultatų suvestinė (15 pav.).

14 lentelė. Studentų modulio galutinių rezultatų suvestinė

| | TA 20 proc. | | Akt 20 proc. | | KP 25 proc. | | | | | | | Egz. 40 proc. | | SUMA |
|--------------|-------------|----------|------------------------|----------|-------------------|---------|-----------------------|---------|----------------------------|----------|---------------------|------------------|----------|------|
| | Pažymys | 10 proc. | Dalyv. projekt. pažym. | 25 proc. | OM kompet. pažym. | 5 proc. | Dalyk. kompet. pažym. | 5 proc. | Mokymosi dienorašt. pažym. | 15 proc. | Bendras KP 25 proc. | Projekto rezult. | 40 proc. | |
| | | | | | | | | | | | | | | |
| Studentas 1 | 9 | 0,90 | 8,97 | 2,24 | 7 | 0,35 | 8 | 0,40 | 7 | 1,05 | 1,80 | 10 | 4,00 | 8,94 |
| Studentas 2 | 6 | 0,60 | 9,13 | 2,28 | 9 | 0,45 | 9 | 0,45 | 9 | 1,35 | 2,25 | 10 | 4,00 | 9,13 |
| Studentas 3 | 7 | 0,70 | 9,05 | 2,26 | 9 | 0,45 | 8 | 0,40 | 8 | 1,20 | 2,05 | 10 | 4,00 | 9,01 |
| Studentas 4 | 8 | 0,80 | 9,73 | 2,43 | 8 | 0,40 | 8 | 0,40 | 8 | 1,20 | 2,00 | 10 | 4,00 | 9,23 |
| Studentas 5 | 10 | 1,00 | 8,10 | 2,02 | 10 | 0,50 | 10 | 0,50 | 9 | 1,35 | 2,35 | 10 | 4,00 | 9,37 |
| Studentas 6 | 6 | 0,60 | 8,75 | 2,19 | 9 | 0,45 | 9 | 0,45 | 8 | 1,20 | 2,10 | 10 | 4,00 | 8,89 |
| Studentas 7 | 7 | 0,70 | 8,91 | 2,23 | 10 | 0,50 | 10 | 0,50 | 9 | 1,35 | 2,35 | 10 | 4,00 | 9,28 |
| Studentas 8 | 10 | 1,00 | 9,92 | 2,48 | 9 | 0,45 | 10 | 0,50 | 10 | 1,50 | 2,45 | 10 | 4,00 | 9,93 |
| Studentas 9 | 8 | 0,80 | 9,21 | 2,30 | 10 | 0,50 | 9 | 0,45 | 9 | 1,35 | 2,30 | 10 | 4,00 | 9,40 |
| Studentas 10 | 10 | 1,00 | 9,71 | 2,43 | 9 | 0,45 | 8 | 0,40 | 10 | 1,50 | 2,35 | 10 | 4,00 | 9,78 |
| Studentas 11 | 9 | 0,90 | 9,59 | 2,40 | 9 | 0,45 | 8 | 0,40 | 8 | 1,20 | 2,05 | 10 | 4,00 | 9,35 |
| Studentas 12 | 8 | 0,80 | 9,51 | 2,38 | 9 | 0,45 | 9 | 0,45 | 9 | 1,35 | 2,25 | 10 | 4,00 | 9,43 |
| Studentas 13 | 10 | 1,00 | 8,45 | 2,11 | 8 | 0,40 | 8 | 0,40 | 8 | 1,20 | 2,00 | 10 | 4,00 | 9,11 |
| Studentas 14 | 7 | 0,70 | 8,68 | 2,17 | 9 | 0,45 | 9 | 0,45 | 8 | 1,20 | 2,10 | 10 | 4,00 | 8,97 |
| Studentas 15 | 6 | 0,60 | 8,96 | 2,24 | 9 | 0,45 | 8 | 0,40 | 9 | 1,35 | 2,20 | 10 | 4,00 | 9,04 |
| Studentas 16 | 7 | 0,70 | 8,94 | 2,23 | 8 | 0,40 | 8 | 0,40 | 8 | 1,20 | 2,00 | 10 | 4,00 | 8,93 |
| Studentas 17 | 9 | 0,90 | 9,80 | 2,45 | 10 | 0,50 | 10 | 0,50 | 10 | 1,50 | 2,50 | 10 | 4,00 | 9,85 |
| Studentas 18 | 7 | 0,70 | 9,76 | 2,44 | 9 | 0,45 | 9 | 0,45 | 9 | 1,35 | 2,25 | 10 | 4,00 | 9,39 |

Visapusiška modulio vertinimo sistema atliepia keliamus modulio tikslus ir leidžia įvertinti tiek modulio dalykinio, tiek organizacinio mokymosi kompetencijų vystymąsi ir kartu atlieka ugdomąją funkciją („Galiausiai, pasibaigus projektui ir apžvelgus nudirbtus darbus bei darant šį kompetencijų portfelį, galutinai paaiškėjo, ko išmokome šio projekto metu, kad praktika, kurią gavome, mums įtvirtino perskaitytą teoriją ir analizuotas temas.“ / „Vis dėlto projektui praėjus galiu pasakyti, kad patobulėjau kaip asmenybė ir dar labiau apšlifavau aštrius savo kampus.“ / „Suvokiau, kiek daug žinau.“ / „Galų gale užplūsta didžiulis palengvėjimas, koks ilgas kelias nueitas ir kiek daug pavyko išmokti. Džiaugiuosi įgijusi tiek daug žinių ir gebėjimų, kurie praverčia dabar ir tikiuosi bus naudingi ir ateityje.“ / „Šis projektas – tai vienas iš pirmųjų projektų, kuriame man teko galimybė dalyvauti. Nors šis projektas reikalavo daug laiko, tačiau jo naudą pastebėjau labai greitai.“ / „Dalyvavimas socialiniame projekte ir jo metu rašytas dienoraštis padėjo man įgyti reflektavimo kompetenciją.“). Kitas svarbus momentas – studentai pajuto savo galią ir reikšmę visuomenei („Smagu buvo pateikti šį projektą, jautėmės labai reikšmingi.“ / „Sumaniai koordinuojant studijų veiklą, studentų darbai gali turėti realios naudos visuomenei.“). Tačiau svarbiausias SEKI modelio taikymo rezultatas – studentai susiformavo nuostata susiburti bendram organizaciniam tikslui siekti ir išsiugdę priklausymo organizacijai pajautą („Pristatinėjome savo edukacinius maršrutus Kauno miesto savivaldybėje. Susirinko daug įtakingų žmonių. Buvo labai nedrąsu atsakinėti, tačiau jaučiau didelį visų palaikymą, stovėjome kaip vieninga organizacija. Vėliau visi vieningai džiaugėmės savo nudirbtais darbais ir pasiektais rezultatais. Pristatymas praėjo puikiai, komisija mus įvertino labai gerai. Likome patenkinti ir mes, ir svečiai. Buvo didelė garbė pristatyti tokioje salėje ir tokiems garbiems svečiams. Įspūdziai visam gyvenimui.“).

Apibendrinant studentų organizacinio mokymosi edukacinių aplinkų kūrimo universiteto studijų modulyje tyrimą galima teigti, kad SOMEA modelis gali būti veiksmingai taikomas praktikoje, įveikiant įvairius iššūkius, atsirandančius taikymo metu. Šio disertacinio tyrimo metu taikant SOMEA modelį, visuose etapuose užsibrėžti uždaviniai buvo pasiekti.

Įgyvendinant studentų įvadinio organizacinio mokymosi įgalinimo edukacinių aplinkų etapą tikėtasi, kad studentų išplėtos organizacinio mokymosi žinios leis jiems mokytis ir veikti organizacijoje. Etapo pabaigoje organizaciniam mokymuisi reikalingos žinios buvo įsisavintos, tačiau kiekvienas studentas jas įsisavino skirtingu laiku. Kaip pagrindinė problema nurodoma laiko trūkumas giliau įsisavinti žinias, tai nulėmė trukdžius kituose etapuose. Kita vertus, galutiniai vertinimo rezultatai rodo, kad studentai vis dėlto pasiekė organizacinio mokymosi kompetencijų, Taigi vėlesni etapai ir praktinės veiklos leido mažesnę supratimo lygį turintiems studentams pasivyti labiau patyrusius kolegas. Todėl galima teigti, kad naujų žinių suteikimas šiame etape itin svarbus, tačiau kituose etapuose, realiai vykdydami probleminę užduotį bei praktikuodami organizacinį mokymąsi, studentai gali pasiekti reikiamą organizacinio mokymosi kompetencijos lygį, leidžiantį vykti studentų organizaciniam mokymuisi. Tiesa, šiame disertaciniame tyrime nėra gilinamasi į klausimą, kurie studentų įvadinio įgalinimo etapo edukacinių aplinkų elementai yra efektyviausi rengiant studentus organizaciniam mokymuisi tolesniuose etapuose.

Įgyvendinant studentų organizacinio mokymosi įveiklinimo edukacinių aplinkų etapą tikėtasi, kad studentai suformuos organizaciją, kuri, spręsdama visuomenei aktualią problemą, įgyvendins bendrą projektą. Šis tikslas pasiektas, nes studentai ėmėsi bendros veiklos organizacijoje ir savuose padaliniuose, palaipsniui buvo pasiekta studentų bendrumo jausmo, identifikuojant save ne tik su padaliniu ar veiklos komanda, bet ir su visa organizacija. Palaipsniui organizacija ir padaliniai įgavo pavadinimus, konkrečius veiklos planus, savo simbolius, komunikacijos kanalus, rašytas ir nerašytas veiklos taisykles, bendrumo pajautą. Tiesa, šiai pajautai susiformuoti prireikė daugiau laiko ir bendrų veiklų.

Aptariant studentų organizacinio mokymosi ciklus galima teigti, kad, nuosekliai pereinant iš vieno organizacinio mokymosi ciklo į kitą ciklą, kiekviename kitame cikle organizacinis mokymasis tobulėjo. Iš pradžių studentai daugiau naudojosi kitų kolegų buvimu tik savo asmeniniam supratimui formuluoti ar koreguoti. Taigi vyko individualus mokymasis, nesiekiant kolektyvinio supratimo. Tačiau pati užduotis, sukonstruota mokymosi bendradarbiaujant principu, per organizacinio mokymosi veiklas leido studentams suprasti mokymosi tarp padalinių ir patirties naudą, taip iškilio bendro sprendimo ir bendro supratimo, kas ir kaip turi būti daroma, poreikis.

Tyrimo metu nustatyta, kad organizacijos žinių bankas kiekvieno organizacijos lygmeniu buvo papildytas išreikštomis ir slypinčiomis žiniomis. Pirmosios atsispindi veiklos dokumentuose, o antrąsias buvo galima pastebėti, kai studentai nejučia papildydavo vienas kitą; taip pat fiksuojant, kaip organizacijoje susikuria nerašytos taisyklės, kurios vėliau atsispindi kiekvieno individo veiklos stiliuje ar tiesiog žinojime, kaip elgtis tam tikroje situacijoje. Kiekvieno naujo ciklo metu, vykstant

studentų organizaciniam mokymuisi, organizacijos žinių banke susiformavo kelių lygmenų žinojimas – individualus, kolektyvinis grupinis ir kolektyvinis visos organizacijos apimties. Ciklams pasikartojant, kolektyvinio organizacinio mokymosi žinios ir žinojimas vis augo, jų išraiška tapo aiškiau apčiuopiama, studentai lanksčiau veikė sukurtose edukacinėse aplinkose ir išplėtė savojo mokymosi aplinkas už universiteto ribų.

Apibendrinant viso empirinio tyrimo rezultatus galima teigti, kad teoriškai pagrįstas SOMEA modelis įgyvendintas sėkmingai ir tam labiausiai tikusiame kontekste. Galima spėlioti, ar, pakeitus pradinės modelio įgyvendinimo sąlygas, pvz., įgyvendinant kitoje šalyje ar kitame universitete, modelis veiktų. Tam reikalingi išsamesni tyrimai. Tačiau, sprendžiant pagal šio tyrimo rezultatus, yra keletas esminių sąlygų, kurios turi būti įgyvendintos.

3.3. Tyrimo rezultatų apibendrinimas

Empirinio tyrimo metu nustatyta, kad įmanoma pasiekti studentų individualaus ir kolektyvino mokymosi įgyvendinat studentų organizacinio mokymosi edukacinių aplinkų modelį studijų procese.

Nors šio disertacinio tyrimo metu buvo laikomasi tyrimo kokybės ir etikos užtikrinimo priemonių, nurodytų metodologijos dalyje, tikėtina, kad tyrimo išvadoms gali būti taikoma keletas metodologinių ir su kontekstu susijusių apribojimų.

Atvejo studija, kaip tyrimo strategija, turi metodologinių apribojimų. Dalyvaujamojo pobūdžio atvejo studijose, ypač taikant kokybinę duomenų analizę, neišvengiamas tyrėjo subjektyvumas. Anot Yin (2010), esant didelei tyrimo rezultatų priklausomybei nuo konteksto, galimas analitinis tyrimo duomenų generalizavimas. Šiame poskyryje empirinio tyrimo rezultatai vertinami juos lyginant su kitų autorių tyrimais. Pats disertacinio tyrimo objektas savaime kelia tyrimo apribojimų. Tiriant studentų individualų ir kolektyvinį mokymąsi, šiame disertaciniame tyrime teko apsiriboti tik išreikštų žinių matavimu, nesigilinant į slypinčių žinių kaitą iš individualių į kolektyvines žinias organizacinio mokymosi procese. Tai galėtų būti tolimesnių tyrimų objektas. Disertacinio tyrimo teorinėje dalyje pagrįstas studentų organizacinio mokymosi edukacinių aplinkų modelis (SOMEA) daro įtaką empirinio tyrimo eigai ir duomenų analizei. Empiriniame tyrime apsiribojama SOMEA taikymo proceso aprašymu ir rezultatų pateikimu pagal iš anksto apsibrėžtus bruožus. Nėra gilinamasi į organizacinio mokymosi edukacinių aplinkų efektyvumo veiksnius, organizacinio mokymosi barjerus, išorinės studijų aplinkos (pvz., šalies ar universiteto kultūros) poveikį studentų organizaciniam mokymuisi.

Vertinant su kontekstu susijusius apribojimus, reikia atkreipti dėmesį, kad pati studijų programa ir modulis, pagal kurį atliktas Modelio veiksmingumo tyrimas, leido sklandžiai įtraukti SOMEA veiklas. Dėstomas dalykinis turinys padėjo tarpusavyje sujungti dalykines ir studentams įgalinti reikiamas žinias. Tačiau natūraliai kyla klausimas: ar SOMEA modelis gali būti taikomas, pvz., tikslųjų mokslų studijoms? Atsakant į šį klausimą galima remtis keturių pagrindinių edukacinių sistemų, kuriomis paremtas SOMEA modelis, praktine patirtimi. Nors

organizacijų simuliacijos dažniausiai taikomos vadybos moksle, mokslinėje literatūroje gausu įvairių pavyzdžių, kai organizacijos simuliuojamos dėstant inžinerinius mokslus, mediciną ir kitas disciplinas. Vizgirdaitės (2013) disertacinio tyrimo išvadose teigiama, kad studentai gali būti įgalinami mokytis bendradarbiaujant, nepaisant dėstomo dalykinio turinio. Probleminio mokymosi praktika rodo, kad ši ugdymo sistema sėkmingai taikoma įvairiuose kontekstuose, įvairiuose dalykuose, pvz., sveikatos mokslų ir medicinos (Barrows, 1980; Collard et al., 2009; Marklin Reynolds, Hancock, 2010), inžinerijos mokslų (Lehmann, 2008; Hallinger, Lu, 2011), tiksliųjų mokslų (Harland, 2002, Fayer, 2010; Goldstein et al., 2011), vadybos srityje (Chaharbaghi, Cox, 1995). Mokymasis tarnaujant taip pat pasitelkiamas įvairiuose kontekstuose. Apibendrinant šių disciplinų studijų praktikas galima teigti, kad studentų organizacinio mokymosi edukacinių aplinkų modelis gali būti taikomas įvairiame kontekste, tačiau kiekvieną kartą, matyt, reikės šį modelį pritaikyti pagal atitinkamą situaciją. Pavyzdžiui, skiriant daugiau laiko ir pastangų įvadiniam etapams. Tačiau tai – tolimesnių tyrimų objektas.

Universitetams, norintiems pradėti diegti SOMEA modelį, reikės susidurti su kai kuriais iššūkiais. Universitetinio *curriculum* pokyčiai turi būti suderinti su valstybės aukštąjį mokslą reglamentuojančiais dokumentais. Tai ypač daro įtaką tiems universitetams, kurie turi ribotą autonomiją. Net ir tokiu atveju valstybės politikams reikėtų lanksčiau reglamentuoti studijų organizavimo tvarką, o švietimo dokumentuose turėtų atsispindėti siekis parengti studentus veikti organizacijose, suteikiant įsidarbinti reikiamus gebėjimus, tokius kaip organizacinis mokymasis. Potencialūs darbdaviai turėtų būti įtraukiami į studentų organizacijų veiklą kaip paslaugų užsakovai ir vertintojai (Kirst-Ashman ir Hull, 2012). Tai padėtų sprendžiant pastebimą mokslininkų (Knight ir Yorke, 2003) atotrūkį tarp universitete ugdomų gebėjimų ir realių darbo rinkos poreikių.

Šio tyrimo metu pastebėta, kad studentams yra sunku įsisavinti organizaciniam mokymuisi reikalingas fundamentalias žinias bei pasiekti savęs identifikavimo su organizacija. Studentams prireikė ne tik teorinių paskaitų, bet ir nemažai praktinių užsiėmimų. Kadangi modelis taikytas magistrantų grupėje, didžioji dauguma studentų jau turėjo veiklos organizacijose patirties (nors ir ne organizacinio mokymosi). Modelį taikant mažiau organizacinės patirties turinčioje studentų grupėje, gali prireikti daugiau laiko įgalinti studentus veikti organizacijoje. Tam gali prireikti daugiau teorinių ir praktinių vadybos žinių. Tokiu atveju reikėtų skirti daugiau laiko pirmiems dviem SOMEA modelio etapams, ypač – organizacijai įveikinti, siekiant išvengti galimų problemų ir studentų pasipriešinimo organizaciniam mokymuisi. Tai suponuoja, kad modelis turėtų būti įgyvendinamas esant ilgesniam mokymosi laikotarpiui, t. y. vieno modulio trukmė gali nebūti pakankama gilesnei organizacinio mokymosi kompetencijų plėtočiai. Todėl svarbiu aspektu tampa ir institucinės studijų proceso sąlygos.

Organizacijos simuliacijos mokslinėje literatūroje vienas pagrindinių nurodomų barjerų yra metodo imlumas laikui kitiems materialiniams ir organizaciniam ištekliams (Lean et al., 2006). Empirinio tyrimo metu pastebėta, kad būtent socializacija ir buvimas kartu padėjo studentams pasiekti nuostatos veikti drauge kaip organizacijai. Teorinėje literatūroje pasigendama fundamentalių tyrimų

studento, kaip organizacijos nario, savęs identifikavimo klausimu. Studentai mokymąsi aukštojoje mokykloje supranta kaip pasyvų, į pažymį orientuotą procesą. O organizacinis mokymasis reikalauja savivaldaus mokymosi ir bendrų mokymosi pastangų bendram organizacijos tikslui pasiekti. Taigi klausimas, kaip studentų grupei padėti pasijusti organizacija, reikalauja daugiau tyrimų. Anot Kolb ir Kolb (2005), universitetai turėtų atkreipti dėmesį į edukacinių aplinkų fizines sąlygas. Studentai, siekdami veikti kaip organizacija, turi turėti apibrėžtą fizinę vietą, kurioje būtų sąlygos studentų nuolatinei socializacijai, žinių eksternalizacijai ir kombinacijai vykti. Taip būtų galima užkirsti kelią dažnam reiškiniui, kai skirtingos projekto komandos nesidalija žiniomis tarpusavyje (Almeida ir Soares, 2014), net ir veikdamos po vienos organizacijos stogu. Vienas iš sėkmės veiksnių – veiklų organizavimas laikantis SEKI modelio, kiekvienam etapui kuriant jam tinkamas Ba – šios disertacijos atveju – edukacines aplinkas. Richtnér, Åhlström, Goffin (2014), analizuodami žinių spragų atsiradimą organizacijų projektinėse grupėse, pasitelkia SEKI modelį kaip sprendimą žinioms perteikti iš vienos projekto grupės į kitą, nes panašius projektus vykdančios projektų komandos paprastai neturi socializacijos ir pasidalijimo gerąją praktika su kitais padaliniais (kitomis projektų grupėmis) galimybės, todėl organizacijos žinių potencialas nėra optimaliai išnaudojamas. Tokiu atveju organizacija turi rūpintis, kad visos projektų grupės būtų įtrauktos į kombinacijos etapą, kurio metu sukuriama bendros organizacijos žinios, fiksuojamos gerosios praktikos ar problemų sprendimo būdai. Anot Analoui, Sambrook ir Doloriert (2014), būtent darbas ir buvimas kartu yra esminis sėkmės veiksnys, padedantis studentams dalytis neapčiuopiamomis žiniomis ir skatinantis socialinės priklausomybės grupei (organizacijai) jausmą. Pavyzdžiui, Alborgo probleminio mokymosi edukacinėje sistemoje numatoma, kad studentai kartu turi praleisti visus studijų metus, jiems turi būti suteiktos nuolatinės darbo grupėje vietos, aprūpintos informaciniais ištekliais (Kolmos, Krogh, Fink, 2004).

Idealiu atveju organizacinį mokymąsi įgalinančias edukacines aplinkas turinčios studijų programos struktūra galėtų apimti keletą įvadinių kursų, kurių metu būtų galima įgyvendinti pirmuosius du SOMEA etapus. Studentų organizacijos veikla turėtų tęstis visus studijų metus, o užduotis turėtų būti tarpdisciplininio pobūdžio. Tokiu atveju reikėtų dėstytojų komandos, turinčios būtinų įvairių dalykų bei tarpdisciplininių žinių ir organizaciniam mokymuisi reikalingų kompetencijų. Studentų vertinimo sistema apimtų didelės apimties modulio (sudaryto iš kelių kursų ir projektinės veiklos) rezultatus; būtų vertinamos ne tik dalykinės, bet ir organizacinio mokymosi kompetencijos. Taigi universitetai turi užtikrinti institucines sąlygas lanksčiau organizuoti studijų procesą ir suteikti tam reikiamas fizines aplinkas.

SOMEA taikymas praktikoje taip pat yra ribotas dėl imlumo dėstytojų kompetencijai. Šio tyrimo metu dėstytojų komanda turėjo tam reikiamas kompetencijas, t. y. turėjo patirties tiek dalykinėje, tiek ir organizacinio mokymosi srityje. Kitai dėstytojų komandai taikant šį modelį, pirmiausia reikėtų skirti laiko įgalinti pačius dėstytojus veikti SOMEA aplinkose. Dėstytojas, siekiantis įgyvendinti studentų organizacinį mokymąsi universitete, turi būti ne tik savo dalyko ekspertas, bet ir itin ryškus lyderis – įgalintojas, turintis pakankamai vadovavimo

žinių. Kuriant studentų organizaciją dėstytojas turi būti pasirengęs, esant reikalui, keisti savo edukacinį vaidmenį ir imtis organizacijos lyderio vaidmens. Anot Cullen, Greene (2011), JAV ir JK atlikti tyrimai parodė, kad, veikiant šiuolaikinėse edukacinėse aplinkose, dėstytojams nepakanka vien tik dalykinių įgūdžių. Dėstytojams reikia plėsti įgūdžius, įgyjant motyvavimo, komandinio darbo, lyderystės ir organizavimo įgūdžių. Wang, Teo ir Woo (2009) pateikiamoje atvejo studijoje nurodoma, kad, prieš atlikdami užduotis, studentai turi būti instruktuojami, kaip dirbti bendradarbiaujant. Taigi dėstytojas turi būti kompetentingas organizuoti mokymosi veiklas, priartintas prie veiklos organizacijoje. SOMEA modelyje kiekviename organizacinio mokymosi etape numatomos atitinkamos edukacinės aplinkos, taip pat galimos fizinės erdvės ir metodai. Tiesa, mokslinėje literatūroje pasigendama tyrimų apie sukuriamųjų, dialogo ir sisteminimo edukacinių aplinkų kūrimą studijose. Šis klausimas reikalauja išsamesnių tyrimų. Tačiau, kuriant organizacinio mokymosi edukacines aplinkas, ypatingą dėmesį reikėtų skirti metodams ir įrankiams, padedantiems studentams mokytis skirtingose problemos sprendimo stadijose (Jaleniauskiene, Valinevičienė, 2016). Toks darbas yra imlus laikui, nes dėstytojas turi veikti ne tik universiteto, bet ir išorinėse aplinkose. Tam gali prireikti informacinių technologijų žinių, nes tyrimo metu atskleista, kad studentai operatyvinius klausimus dažniausiai sprendavo virtualioje erdvėje.

Empirinio tyrimo metu nustatyta, kad dėstytojui (ar dėstytojų komandai) gali tekti susidurti su keletu organizacijos įveiklinimo stadijoje pasireiškiančių probleminių situacijų:

- Konfliktais, kurie būdingi bet kuriai organizacijai formavimosi stadijoje. Neaiškus vaidmenų pasiskirstymas, nepakankamai apibrėžtos veiklos, žinių ir koordinavimo trūkumas palaipsniui išsisprendė studentams pradėdant bendradarbiauti ir stebėti kitų padalinių veiklą. Galima sakyti, kad geroji kitų padalinių patirtis buvo perduoda į konfliktuojančius padalinius besiformuojant organizacijos kultūrai. Tačiau kartu tai buvo studentus demotyvuojantis veiksnys.

- Padalinių vadovų lyderystės autokratinio stiliaus apraiškos. Bhat ir kt. (2012), Singh (2008) savo tyrimuose empiriškai įrodo, kad, transformuojamasis lyderystės stilius (kai vadovas veikia kaip įgalintojas, darbuotojų vidinių galių atskleidėjas) turi statistiškai reikšmingą teigiamą poveikį dalijimosi žiniomis elgsenos skatinimui organizacijose, palyginti su administracinio pobūdžio lyderystės stiliumi. Šio disertacinio tyrimo metu pastebėta, kad padaliniuose, kurių vadovai veikė kaip įgalintojai, studentai išreiškė daugiau pasitenkinimo organizaciniu mokymusi, ir veiklos vyko sklandžiau. Net ir autokratinio stiliaus apraiškomis pasižymintys vadovai vėliau sušvelnino savo pozicijas, greičiausiai dėl organizacijoje palaipsniui pradėjusios formuotis bendradarbiavimo kultūros. López ir kt. (2004), atlikę tyrimą 185 Ispanijos organizacijose, nustatė, kad bendradarbiavimo principu grįsta organizacijos kultūra sudaro sąlygas vykti efektyviam organizaciniam mokymuisi.

- Konkurencija tarp padalinių. Anot Aher (2012), kolektyvinis mokymasis yra paremtas mokymusi bendradarbiaujant. Kolektyvinis mokymasis ir mokymasis bendradarbiaujant skiriasi nuo tradicinių mokymo metodų, nes studentai dirba kartu, o ne konkuruoja vieni su kitais individualiose veiklose. Šio empirinio tyrimo metu

pastebėta, kad dėl studijų užduoties prigimties studentai pasiekė bendradarbiavimo ir susitelkimo vardan vieno organizacijos tikslo.

- Sunkumai koordinuojant veiklas organizacijos lygmeniu. Anot Swan ir kt. (2010), jo atlikti tyrimai atskleidė skirtumus tarp komandinio mokymosi ir mokymosi projektinėje veikloje. Kooperuotas mokymasis vyksta, kai, siekdami bendro tikslo, grupės nariai individualiai atlieka užduotis ar galutinio darbo dalis, ir vėliau iš šių dalių, jas bendrai sudėjus, gaunamas bendras rezultatas. O komandinis mokymasis – tai mokymasis bendradarbiaujant, kai tikslo siekia iš karto visi drauge, nesidalindami į individualias užduotis (Vizgirdaitė, 2013). Apžvelgus ankstesnes studentų mokymosi universitete praktikas pastebima, kad iki šiol studentams tekdavo veikti tik komandos lygmeniu, todėl darbas padalinio komandoje jiems buvo gerai suprantamas, o darbas visos organizacijos lygmeniu buvo neįprasta studijų praktika. Pastebėta, kad, studentams suteikus laisvę patiems priimti sprendimus, pritrūko aiškios lyderystės ir veiklų koordinavimo visos organizacijos lygmeniu, todėl dėstytojams laikinai teko perimti lyderiavimo funkcijas.

Panašios probleminės situacijos būdingos realioms organizacijoms, ypač organizacijos formavimosi etape. Tiesa, šio disertacinio tyrimo kontekste šie barjerai gali būti traktuojami kaip galimybės, nes pasitarnavo kaip itin realistiškos edukacinės aplinkos. Kita vertus, siekiant išvengti studentų nepasitenkinimo, dėstytojui vertėtų skirti daugiau laiko ir dėmesio problemų prevencijai. Nepaisant problemų, visi studentai įsitraukė į organizacijos veiklas ir buvo įveikinti praktikuoti organizacinę mokymąsi. Galima teigti, kad studentų organizacinio mokymosi barjerai yra itin aktuali ir plati išsamesnių tyrimų reikalaujanti sritis.

Galima teigti, kad, taikant SOMEA modelį praktikoje, modulio dėstytojas turi turėti itin platų spektrą kompetencijų ir būti pasirengęs pats tapti besimokančiuoju. Praktikoje yra sudėtinga vienam asmeniui turėti platų spektrą kompetencijų, ypač jeigu studijose keliama tarpdisciplininių žinių reikalaujanti problema. SOMEA modelyje numatomas ugdomasis vertinimas itin imlus laikui ir nuolatiniam įsitraukimui. Todėl idealiu atveju modulyje turėtų drauge dirbti visa dėstytojų komanda.

Apibendrinant galima teigti, kad SOMEA modelis gali būti įgyvendinamas skirtinguose kontekstuose, tačiau kiekvienas dėstytojas (ar dėstytojų komanda) turėtų atsižvelgti į savo dėstomo dalyko turinį, turimas kompetencijas, studentų kompetencijas bei anksčiau įgytas žinias ir pagal tai planuoti užsiėmimų veiklas. Modelio veiksmingumui užtikrinti reikalingos institucinės sąlygos, kuriant edukacinių aplinkų dizainą reikia pritaikyti fizinę aplinką, didinti modulio apimtį. Siekiant generalizuoti SOMEA modelį, yra tikslinga atlikti išsamesnius modelio taikymo tyrimus skirtinguose kontekstuose, dėstant skirtingus dalykus, keičiant modulio ar netgi visos studijų programos dizainą. Būtina gilintis į organizacinio mokymosi edukacinių aplinkų efektyvumo veiksnius, barjerus bei išorinės studijų aplinkos poveikį studentų organizaciniam mokymuisi.

IŠVADOS

1. Teoriškai pagrindus studentų individualų ir kolektyvinį mokymąsi užtikrinančias organizacinio mokymosi edukacines aplinkas, išryškėjo:

- Kad organizacinis mokymasis vykėtų universitete bei šalia dalyko turinio ugdymo vykėtų ir organizacinio mokymosi (taip pat – individualaus ir kolektyvinio mokymosi) kompetencijų plėtojimas, studentai turi veikti kaip organizacija, sprendžianti visuomenei reikšmingą problemą. Studijų *curriculum* tai įgyvendinama per mokymąsi tarnaujant, mokymąsi bendradarbiaujant bei probleminį mokymąsi;

- Tam reikia taikyti studentų organizacinio mokymosi edukacinių aplinkų sekų modelį (SOMEA), sudarytą iš kelių etapų:

- studentų organizacinio mokymosi įgalinimo edukacinių aplinkų seką, kuriame studentas įgalinamas veikti organizacinio mokymosi edukacinėse aplinkose per tam reikiamų kompetencijų įgijimą,
- studentų įveiklinimo praktikuoti organizacinį mokymąsi edukacinių aplinkų seką, kurioje studentų grupė yra įveiklinama veikti kaip organizacija,
- studentų organizacinio mokymosi edukacinių aplinkų ciklus, kurie atspindi studentų žinių kūrimo procesą, kai vyksta studentų individualus ir kolektyvinis mokymasis per organizacinio mokymosi procesus,
- studentų vertinimo edukacinių aplinkų seka, kurioje, pasitelkus formuojamojo vertinimo principus, plėtojamas ir vertinamas studentų problemos sprendimo rezultatas, padidėjusios studento organizacinės ir dalykinės kompetencijos ir studento organizacinio mokymosi praktika;

- Taikant SOMEA modelį, studentų organizacinis mokymasis gali vykti trimis lygmenimis: kaip individualus mokymasis, kaip kolektyvinis grupinis mokymasis ir kaip mokymasis organizacijos struktūroje.

2. Studentų individualų ir kolektyvinį mokymąsi užtikrinančių organizacinio mokymosi edukacinių aplinkų tyrimo metodologija paremta pirmojoje disertacijos dalyje teoriškai pagrįsto SOMEA modelio taikymu praktikoje konkrečios studentų grupės atveju:

- Empiriniam tyrimui taikoma dalyvaujamojo pobūdžio deskriptyvioji atvejo analizė. Organizacinio mokymosi edukacinių aplinkų modelio įgyvendinimas (procesas) analizuojamas veiklos refleksijos pagrindu ir pateikiamas kaip naratyvas. Edukacinės aplinkos rezultatų vertinimas (rezultatas) paremtas studentų grįžtamuoju ryšiu – nustatoma, ar pasiekti kiekvienam etapui keliami tikslai;

- Tyrimo dizainas atkartoja SOMEA modelio logiką, jame esančius metodus papildant stebėjimo ir studentų fokusuotos grupės metodais. Siekiant tyrimo objektyvumo, išsamumo ir pilnumo, taikomas trianguliacijos principas informacijos šaltiniams bei duomenų rinkimo metodams.

3. Empirinis tyrimas atskleidė, kad, taikant SOMEA modelį, studentai gali pasiekti individualaus ir kolektyvinio mokymosi kaip organizacinio mokymosi, ne tik pasiekdami dalykinių žinių įsisavinimo, bet ir organizacinio mokymosi kompetencijos:

- Studentams yra sudėtinga keisti savo ankstesnio patirties suformuotas mokymosi nuostatas, mokymasis dažniau suprantamas kaip individualus, o mokymosi tikslai – asmeniniai. Ne visi studentai pasiekė kolektyvinio mokymosi lygmenį vienu metu. Tačiau, pasitelkus organizacinio mokymosi edukacinėse aplinkose numatytas veiklas, įvyko studentų mokymosi kaita nuo išskirtinai individualaus mokymosi į kolektyvinį mokymąsi. Ilgainiui per bendras veiklas ir socializaciją studentų supratimas ir žinios suvienodėjo, palaipsniui buvo pasiekta studentų bendrumo jausmo, identifikuojant save ne tik su padaliniu ar veiklos komanda, bet ir su visa organizacija, taip pasiekiant kolektyvinio mokymosi organizacijoje;

- Studentų organizacijoje vykęs organizacinis mokymasis patyrė įvairių kolektyvinio ir organizacinio mokymosi trukdžių, tokių kaip tarpasmeniniai konfliktai, autoritarinio stiliaus lyderystės demotyvuojantis poveikis, konkurencija tarp padalinių. Tai paskatino studentų darbą uždarose veiklos komandose (padaliniuose), bet ne organizacijoje;

- Kiekvieno naujo organizacinio mokymosi ciklo metu organizacijos žinių bankas pasipildė keliais lygmenimis – individualiu, kolektyviniu grupiniu ir kolektyviniu organizaciniu. Žinių banką sudarė problemos sprendimo (tarp jų ir dalykinės) žinios bei organizacinio mokymosi žinios. Įgyvendinant studentų organizacinio mokymosi edukacinių aplinkų sekų modelį, studentai vystė tiek dalykines, tiek organizacinio mokymosi kompetencijas bei parengė visuomenei aktualios problemos sprendimo projektą.

- Teoriškai pagrįstas studentų organizacinio mokymosi edukacinių aplinkų modelis įgyvendintas modelio pradinės sąlygas atitikusiame kontekste. Dėstytojų komanda turėjo tam reikiamas kompetencijas, studentai turėjo veiklos organizacijose patirties, dalykinis turinys palankus organizacinio mokymosi kompetencijai vystyti. Modelį taikant kitokiuose kontekstuose reikalingos atitinkamos modelio modifikacijos.

REKOMENDACIJOS

Individualaus ir kolektyvinio mokymosi organizacinio mokymosi aplinkose tyrimas suponavo keletą rekomendacijų.

Aukštųjų mokyklų katedrų ar studijų centrų vadovams

- Kurti studijų programas, paremtas studentų organizacinio mokymosi edukacinių aplinkų pagrindu. Tokios studijų programos struktūra turi numatyti keletą įvadinį modulių arba vieną didesnės apimties modulį, jų metu būtų galima įgalinti ir įveikinti studentų organizacinį mokymąsi. Idealiu atveju įvadinis modulis yra itin intensyvus, siekiant studentus suburti bendrai veikti ir leisti kartu laiką bent keletą kartų per savaitę. Studentų organizacijos veikla turėtų tęstis visus studijų metus, sprendžiant vieną ar kelias nestruktūruotas visuomenei aktualias problemas. Todėl ciklinės studijos būtų tinkamiausia studijų organizavimo forma.

- Modulio (-ių) vystomų kompetencijų tinklėlyje turi būti numatomos kelių disciplinų dalykinės kompetencijos, įtraukiant ir tokias perkeliamąsias kompetencijas, kaip problemų sprendimo, bendradarbiavimo, komunikacijos, IKT kompetencijos. Dėstytojai turi turėti sąlygas lanksčiai keisti ar papildyti modulio (-ių) turinį, priklausomai nuo studentų turimos patirties, aptinkamų studentų žinių spragų.

- Sukurti institucines sąlygas formuoti tarpdalykines dėstytojų komandas, kurios turėtų tiek dalykinių, tiek organizaciniam mokymuisi reikalingų kompetencijų. Kadangi modelio taikymas praktikoje reikalauja plataus spektro dėstytojo kompetencijos, rekomenduojama pasirūpinti dėstytojų lyderystės, konfliktų sprendimo, IKT, edukacinių aplinkų kūrimo kompetencijų vystymo galimybėmis.

- Suteikti fizinės aplinkas studentų socializacijai ir organizacijos buvimui kartu, pasirūpinti, kad studentams būtų prieinami informaciniai ištekliai (interneto ryšys, atitinkamos orgtechnikos ar kanceliarinės priemonės). Patalpose turi būti numatytos aplinkos mažų veiklos grupių ir visos organizacijos susitikimams, vieta organizacijos atributikai, žinių banko medžiagai laikyti.

- Vystyti socialinių partnerių tinklą, siekiant abipusės naudos per mokymąsi tarnaujant. Socialiniai partneriai gali tapti realių studentų organizacijos paslaugų užsakovais ir vertintojais. Siekti viešo rezultatų pristatymo.

Dėstytojams

- Taikyti sukurtą studentų organizacinio mokymosi edukacinių aplinkų teorinį modelį įvairiuose kontekstuose, dėstant įvairų dalykinį turinį, atitinkamai koreguojant modelio veiklas pagal kontekstą ir galimas problemines sritis.

- Skirtingose organizacinio mokymosi edukacinėse aplinkose numatyti atitinkamus metodus, priemones bei fizinės aplinkas. Sukuriamosiose edukacinėse aplinkose studentai turi turėti galimybę socializuotis, kartu leisti laiką. Dialogo edukacinėse aplinkose studentams reikia sudaryti sąlygas grupių ar padalinių susitikimams, žinių verbalizavimui, grupės žinių banko pildymui. Sistemavimo edukacinėse aplinkose turi būti sudarytos sąlygos visos organizacijos susitikimams ir bendrų sprendimų priėmimui. Atlikimo edukacinėse aplinkose studentai turi turėti sąlygas realiai taikyti praktinėje veiklose organizacijoje priimtus sprendimus.

- Atsižvelgiant į šiuolaikinio studento poreikius, rekomenduojama ypatingą dėmesį skirti informacinių komunikacinių technologijų panaudojimui. Siūloma ne apsiriboti turima institucine virtualia mokymosi aplinka, bet plėsti bendravimo ir bendradarbiavimo galimybes socialiniuose tinkluose. Itin naudinga išmokyti studentus panaudoti įvairius minčių struktūravimo, vizualizavimo įrankius. Studentų parengimas naudotis IKT problemos sprendimo procese gali būti įtraukiamas į studentų įvadinio įgalinimo etapą.

- Skatinti studentus reflektuoti savo veiklą ir fiksuoti mokymąsi individualiu ir kolektyviniu lygmenimis. Studentai gali vesti asmeninius ir grupinius mokymosi dienoraščius bei protokoluoti grupių ir organizacijos susitikimus. Tokia praktika būtina siekiant organizacinio mokymosi ir padeda įsivertinti pasiekimus, sumažina tarpasmeninių konfliktų ir socialinio tinginiavimo tikimybę.

- Parengti rekomendacijų rinkinį studentams, norintiems gilintis į savo mokymosi kokybės gerinimą, pvz., pateikiant daugiasluoksnio intelekto, mokymosi stiliaus, vyraujančių motyvatorių nustatymo testus, vaidmenų organizacijose, komandose testus ir pan. Parengti rekomendacijas padalinių lyderiams, nurodant įgalinamosios lyderystės naudą, pavaldinių motyvavimo būdus, komunikacijos gerinimo sprendimus.

- Taikant modelį, nuolatos reflektuoti savo ir / ar dėstytojų komandos veiklą bendruose susitikimuose, tobulinti taikymo problemines sritis, siekti komunikacijos, lyderystės, demotivacijos ir kitų problemų prevencijos.

Tyrėjams, mokslininkams

- Tikrinti ir tobulinti sukurta studentų organizacinio mokymosi edukacinių aplinkų teorinį modelį, atliekant reprezentatyviais duomenimis grįstus tyrimus skirtinguose kontekstuose, pvz., dėstant skirtingus dalykus ar kitoje kultūrinėje aplinkoje.

- Gilintis į studentų organizacinio mokymosi edukacinių aplinkų taikymo barjerus ir jų pašalinimo galimybes. Šio disertacinio tyrimo metu pastebėta, kad konfliktai organizacijoje ir skirtingi padalinių vadovų lyderystės stiliai darė įtaką studentų motyvacijai, padalinių dalijimuisi žiniomis tarpusavyje. Todėl rekomenduotina atlikti išsamesnius tyrimus, kaip pagerinti studentų dalijimąsi žiniomis tarp skirtingų veiklos grupių.

- Skirtingose organizacinio mokymosi ciklo fazėse reikia kurti skirtingas edukacines aplinkas, todėl yra tikslinga atlikti išsamesnius tyrimus, kokie metodai, įrankiai ir fizinės aplinkos veiksniai padeda efektyviai pasiekti edukacinėse aplinkose keliamų tikslų. Ypatingą dėmesį reikėtų skirti informacinių komunikacinių technologijų taikymui skirtingose problemos sprendimo stadijose.

LITERATŪRA

1. Aaron, L. S., & Roche, C. M. (2011). Teaching, learning, and collaborating in the cloud: Applications of cloud computing for educators in post-secondary institutions. *Journal of Educational Technology Systems*, 40(2), 95-111.
2. Abdullah, A., & Embi, M. A. (2011). The Role of Students in the Development of a Collaborative Learning Community through Networked Learning: A Malaysian Perspective. *International Journal of Learning*, 18(1).
3. Abell, A., & Oxbrow, N. (2001). *Competing with knowledge: The information professional in the knowledge management* Library Association Publishing.
4. Aher, S. B. (2011). A Framework for Recommendation of courses in E-learning System. *International Journal of Computer Applications*, 35(4), 21-28.
5. Al-Hazimi, A., Al-Hyiani, A., & Roff, S. (2004). Perceptions of the educational environment of the medical school in king Abdul Aziz university, Saudi Arabia. *Medical Teacher*, 26(6), 570-573.
6. Alheit, P. (2001). On a contradictory way to the 'learning society'. *Supporting Lifelong Learning: Volume III: Making Policy Work*, 30.
7. Allen, D. E., Duch, B. J., Groh, S. E. (2001). The power of problem-based learning : a practical "how to" for teaching undergraduate courses in any discipline. Sterling, Va : Stylus Pub.
8. Almeida, M. V., & Soares, A. L. (2014). Knowledge sharing in project-based organizations: Overcoming the informational limbo. *International Journal of Information Management*, 34(6), 770-779.
9. Alterman, R., & Larusson, J. (2010). Collaborative sensemaking in the blogosphere. In *Proceedings of the 32nd Annual Conference of the Cognitive Science Society* (pp. 1661-1666).
10. Amhag, L., & Jakobsson, A. (2009). Collaborative learning as a collective competence when students use the potential of meaning in asynchronous dialogues. *Computers & Education*, 52(3), 656-667.
11. Anaya, A. R., & Boticario, J. G. (2011). Content-free collaborative learning modeling using data mining. *User Modeling and User-Adapted Interaction*, 21(1-2), 181-216.
12. Analoui, B. D., Sambrook, S., & Doloriert, C. H. (2014). Engaging students in group work to maximise tacit knowledge sharing and use. *The International Journal of Management Education*, 12(1), 35-43.
13. Anderson, C., & Day, K. (2005). Purposive environments: Engaging students in the values and practices of history. *Higher Education*, 49(3), 319-343.
14. Anderson, P. H., & Lawton, L. (2009). Business simulations and cognitive learning developments, desires, and future directions. *Simulation & Gaming*, 40(2), 193-216.
15. Appleby, Y. (2007). *Bridges into learning for adults who find provision hard to reach* National Institute of Adult Continuing Education.
16. Arends, R. I. (1998). *Mokomės mokyti*. Vilnius: Margi raštai.
17. Arends, R. (2014). *Learning to teach*. McGraw-Hill Higher Education.
18. Argyris, C. (1972). *Integrating the individual and the organization* Transaction Publishers.
19. Argyris, C., & Schon, D. (1978). Organizational learning: A theory of action approach. *Reading, MA: Addison Wesley*.
20. Argote, L. (2013). *Organizational learning: Creating, retaining and transferring knowledge*. Springer.

21. Argote, L., McEvily, B., & Reagans, R. (2003). Managing knowledge in organizations: An integrative framework and review of emerging themes. *Management Science*, 49(4), 571-582.
22. Atvira informavimo, konsultavimo ir orientavimo sistema AIKOS (2016). Studijų programos „Edukologija“ aprašas. [žiūrėta 2017-04-03]. Prieiga internetu: http://www.aikos.ipc.lt/aikos/Aukst_kom_priemimas_c.htm?m=program&a=displayItem&id=62407S116
23. Atvira informavimo, konsultavimo ir orientavimo sistema AIKOS (2016). Studijų programos „Edukacinės technologijos“ aprašas. [žiūrėta 2017-04-03]. Prieiga internetu: http://www.aikos.ipc.lt/aikos/Aukst_kom_priemimas_c.htm?m=program&a=displayItem&id=62407S115
24. Baeppler, P., Walker, J. D., & Driessen, M. (2014). It's not about seat time: Blending, flipping, and efficiency in active learning classrooms. *Computers & Education*, 78, 227-236.
25. Baer, J. (2003). Grouping And Achievement In Cooperative Learning. *College Teaching*, 51(4), 169-174.
26. Baloch, H. Z., Abdulrhman, A., & Ihad, N. A. (2012). Mobile Collaborative Informal Learning Design: Study of Collaborative Effectiveness Using Activity Theory. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, 6(3).
27. Baker, A. C., Jensen, P. J., & Kolb, D. A. (2002). *Conversational learning: An experiential approach to knowledge creation*. Greenwood Publishing Group.
28. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191.
29. Barnett, R. (1993). Knowledge, higher education and society: A postmodern problem. *Oxford Review of Education*, 19(1), 33-46.
30. Barnett, R. (2011). Learning about learning: a conundrum and a possible resolution. *London Review Of Education*, 9(1), 5-13.
31. Barnett, R., & Coate, K. (2005). *Engaging the curriculum in higher education*. berkshire: SRHE.
32. Barrett, T., Moore, S. (2011). *New Approaches to Problem-based Learning: Revitalising Your Practice in Higher Education*. New York: Routledge.
33. Barrows, H. S. (1980). *Problem-based learning: An approach to medical education* Springer Publishing Company.
34. Bartholomew, D. (2009). *Building on knowledge: developing expertise, creativity and intellectual capital in the construction professions*. John Wiley & Sons.
35. Beebe, S. A., & Masterson, J. T. (2014). *Communicating in small groups: Principles and practices*. Pearson Higher Ed.
36. Beers, P. J., Boshuizen, H., Kirschner, P. A., & Gijsselaers, W. H. (2005). Computer support for knowledge construction in collaborative learning environments. *Computers in Human Behavior*, 21(4), 623-643.
37. Belbin, R. M. (2012). *Team roles at work*. Routledge.
38. Bensimon, E. M. (1993). *Redesigning collegiate leadership: Teams and teamwork in higher education*. Johns Hopkins University Press.
39. Beranek, P. M., & Martz, B. (2005). Making virtual teams more effective: improving relational links. *Team Performance Management: An International Journal*, 11(5/6), 200-213.

40. Beresnevičienė, D. (2001). Profesinės ir aukštosios mokyklos problemos. nuolatinis mokymasis vardan lygybės ir socialinio teisingumo kaip aukštojo mokslo misija. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 7, 175–188.
41. Bhat, A. B., Verma, N., Rangnekar, S., & Barua, M. (2012). Leadership style and team processes as predictors of organisational learning. *Team Performance Management*, 18(7/8), 347-369.
42. Biggs, J. B., Collis, K. F. (2014). *Evaluating the quality of learning: The SOLO taxonomy (Structure of the Observed Learning Outcome)*. Academic Press.
43. Bird, R., Iqbal, R., Romero, M., & James, A. (2011, June). Collaborative design of computer network using activity-led learning approach. In *Computer Supported Cooperative Work in Design (CSCWD), 2011 15th International Conference on* (pp. 146-153). IEEE.
44. Byrd, J. T., & Luthy, M. R. (2010). Improving group dynamics: Creating a team charter. *Academy of Educational Leadership Journal*, 14(1), 13.
45. Bitinas, B., Rupšienė, L., & Žydžiūnaitė, V. (2008). Kokybinių tyrimų metodologija. *Klaipėda: S. Jokužio leidykla-spaustuvė*, 113-117.
46. Blewitt, J. (2010). Higher education for a sustainable world. *Education Training*, 52(6/7), 477-488.
47. Boreham, N. (2004). A theory of collective competence: Challenging the neo-liberal individualisation of performance at work. *British Journal of Educational Studies*, 52(1), 5-17.
48. Bovill, C., Cook-Sather, A., & Felten, P. (2011). Students as Co-Creators of Teaching Approaches, Course Design, and Curricula: Implications for Academic Developers. *International Journal For Academic Development*, 16(2), 133-145.
49. Brandler, S., & Roman, C. P. (2015). *Group work: Skills and strategies for effective interventions*. Routledge.
50. Buche, M. W. (2013). Teaching Tip A Memory Game to Demonstrate the Power of Collaborative Efforts to Improve Team Performance. *Journal Of Information Systems Education*, 24(3), 167-175.
51. Budworth, M. (2011). Individual learning and group performance: The role of collective efficacy. *Journal of Workplace Learning*, 23(6), 391-401.
52. Bulajeva, T. (2002). Šiuolaikinio ugdymo ir saviugdos autonomijos problema. *Acta Pedagogica Vilnensia*, 9, 265-270.
53. Burkšienė V. (2012). Darnaus vystymosi organizacinis mokymasis. Daktaro disertacijos santrauka. Kaunas: KTU leidykla.
54. Burkšienė V., Jucevičienė P. (2013). Managerial Factors of Organizational Learning for Sustainable Development. *ECKM 2013 : proceedings of the 14th European Conference on Knowledge Management, 5-6 September, 2013*, Kaunas, Lithuania / Ed. by B. Janiūnaitė, A. Pundzienė, M. Petraitė. Reading : Academic Publishing Ltd, 2013. p. 91-98.
55. Burkšienė, V. (2013). Influence of persoal competency on sustainable developemnt knowledge creation in the organisations. *Socialiniai Tyrimai*, 3(32), 71-83.
56. Burns, L. T. (1998). Make sure it's service learning, not just community service. *The Education Digest*, 64(2), 38.
57. Butrimė, E., Zuzevičiūtė, V., & Jarmakovienė, J. (2009). Need For Application Of Blended Learning According To (He) Teachers And Students In Social Sciences. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 23(23).

58. Campos, J., & O'Hern, J. (2007). How Does Using Formative Assessment Empower Students in Their Learning?. *Online Submission*.
59. Capdeferro, N., & Romero, M. (2012). Are online learners frustrated with collaborative learning experiences?. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 13(2), 26-44.
60. Castañeda Zapata, D. I., Duarte Aponte, S. P., & D & A Farmaempaques SA, Bogotá. (2014). A model of organizational learning in practice. *Journal of Management*, 23(3), 239-290.
61. Cesevičiūtė, I. (2003). *Studentų komunikacinės kompetencijos ugdymas tikslinėje edukacinėje aplinkoje : Disertacijos santrauka*. Kaunas: Kauno Technologija.
62. Ceschi, A., Dorofeeva, K., & Sartori, R. (2014). Studying teamwork and team climate by using a business simulation: how communication and innovation can improve group learning and decision-making performance. *European Journal of Training and Development*, 38(3), 211-230.
63. Chaharbaghi, K., & Cox, R. (1995). Problem-based Learning: Potential and Implementation Issues. *British Journal Of Management*, 6(4), 249.
64. Chang, C., Chang, Y. (2010). College Science Students' Perception Gaps in Preferred-Actual Learning Environment in a Reformed Introductory Earth Science Course in Taiwan. *Journal Of Geography In Higher Education*, 34(2), 187-203.
65. Chang, W. L. (2010). An agent-based system for collaborative informal learning in a pervasive environment. *International Journal of Mobile Communications*, 8(2), 187-209.
66. Chen, F. H. (2010). A comparative study of collaborative learning in paper scribbles and group scribbles. *Australasian Journal of Educational Technology*, 26(5), 659-674.
67. Chiong, R., Jovanovic, J., & Gill, T. (2012). Collaborative learning in online study groups: An evolutionary game theory perspective. *Journal of Information Technology Education*, 11, 81-101.
68. Choo, C. W. (2006). *The knowing organization: How organizations use information to construct meaning, create knowledge, and make decisions* Oxford University Press, USA.
69. Clipa, O., Ignat, A., & Stanciu, M. (2012). Learning diary as a tool for metacognitive strategies development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 33, 905-909.
70. Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. Teachers College Press.
71. Cohen, S. G., & Bailey, D. E. (1997). What makes teams work: Group effectiveness research from the shop floor to the executive suite. *Journal of Management*, 23(3), 239-290.
72. Collard, A., Gelaes, S., Vanbelle, S., Bredart, S., Defraigne, J., Boniver, J., & Bourguignon, J. (2009). Reasoning versus knowledge retention and ascertainment throughout a problem-based learning curriculum. *Medical Education*, 43(9), 854-865.
73. Collis, B., & Moonen, J. (2008). Web 2.0 tools and processes in higher education: Quality perspectives. *Educational Media International*, 45(2), 93-106.
74. Collison, C., Parcell, G. (2006). *Learning to Fly 2e +CD: Practical Knowledge Management from Leading and Learning Organizations*. Capstone Publishing.
75. Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative* (pp. 146-166). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

76. Cuadrado, E., & Taberero, C. (2015). Affective balance, team prosocial efficacy and team trust: a multilevel analysis of prosocial behavior in small groups. *PLoS one*, 10(8), p. 74.
77. Cullen, T. A., & Greene, B. A. (2011). Preservice teachers' beliefs, attitudes, and motivation about technology integration. *Journal of Educational Computing Research*, 45(1), 29-47.
78. Čiužas, R. (2007). *Pedagogų didaktinės kompetencijos raiška kintant edukacinei paradigmai : Disertacijos sauntrauka*. Kaunas: Technologija.
79. Dayaram, K., & Fung, L. (2012). Team Performance: Where Learning Makes the Greatest Impact. *Research & Practice In Human Resource Management*, 20(1), 81-96.
80. Daukilas, S., Kačiniienė, I., Vaišnorienė, D., & Vaščila, V. (2008). E. mokymo/si technologijų kokybę sąlygojantys veiksniai aukštojoje mokykloje. *Aukštojo mokslo kokybė*, 2008, nr. 5, p. 132-151.
81. de Jong, T. A., Cullity, M., Haig, Y., Sharp, S., Spiers, S., & Wren, J. (2011). Enabling Group-Based Learning in Teacher Education: A Case Study of Student Experience. *Australian Journal Of Teacher Education*, 36(5), 92-105.
82. De Laat, M. F., & Simons, P. (2002). Collective learning: Theoretical perspectives and ways to support networked learning. *European Journal for Vocational Training*, 27(3), 13-24.
83. Delaine, D. A., Seif-Naraghi, S. B., Al-Haque, S., Wojewoda, N., Meninato, Y., & DeBoer, J. (2010). Student Involvement as a Vehicle for Empowerment: A Case Study of the Student Platform for Engineering Education Development. *European Journal Of Engineering Education*, 35(4), 367-378.
84. Dessler, G., Starke, F. A., & Cyr, D. J. (2001). *Management: Leading people and organizations in the 21st century* Prentice Hall Upper Saddle River, NJ.
85. Dewey, J. (1922). *Human nature and conduct: An introduction to social psychology* Carlton house.
86. Distanont, A., Haapasalo, H., Rassameethes, B., & Lin, B. (2012). Knowledge transfer pattern in collaborative product development. *International Journal of Intercultural Information Management*, 3(1), 59-81.
87. Dixon, N. M. (2000). *The organizational learning cycle: How we can learn collectively* Brookfield: Gower Publishing, Ltd.
88. Doderio, J. M., Arroyo, S., & Benjamins, V. R. (2004). Dynamic generation of agent communities from distributed production and content-driven delivery of knowledge. *Agent-mediated knowledge management* (pp. 416-426) Springer.
89. Donnelly, R., & Fitzmaurice, M. (2005). Collaborative project-based learning and problem-based learning in higher education: a consideration of tutor and student role in learner-focused strategies.
90. Döös, M., & Wilhelmson, L. (2011). Collective learning: Interaction and a shared action arena. *Journal of Workplace Learning*, 23(8), 487-500.
91. Du Chatenier, E., Verstegen, J. A., Biemans, H. J., Mulder, M., & Omta, O. (2009). The challenges of collaborative knowledge creation in open innovation teams. *Human Resource Development Review*, 8(3), 350-381.
92. Easterby-Smith, M., & Lyles, M. A. (2011). *Handbook of organizational learning and knowledge management* John Wiley & Sons.
93. Edintaite, G. (2012). University and non-university teachers' organizational learning. *Social Sciences*, 76(2), 51-60.

94. Edmondson, A. C., Dillon, J. R., & Roloff, K. S. (2007). 6 three perspectives on team learning: Outcome improvement, task mastery, and group process. *The Academy of Management Annals*, 1(1), 269-314.
95. Eriksson, L., & Bostedt, L. (2013). How to understand learning styles and strategies in the light of the paradox between individual and collective learning. *Building Learning Capacity for Life*, 100-119.
96. Fayer. L. (2010). Bringing problem based-learning into the science classroom. Marion, IL. : Pieces of Learning.
97. Ferrari, J. R., & Pychyl, T. A. (2012). „If I wait, my partner will do it”: The role of conscientiousness as a mediator in the relation of academic procrastination and perceived social loafing. *North American Journal of Psychology*, 14(1), 13-24.
98. Forrest, S. (2007). Learning and teaching: the reciprocal link. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 35(2), 74-79.
99. Frank, M., & Barzilai, A. (2004). Integrating alternative assessment in a project-based learning course for pre-service science and technology teachers. *Assessment & Evaluation In Higher Education*, 29(1), 41-61.
100. Frankfort-Nachmias, C., & Nachmias, D. (2007). *Study guide for research methods in the social sciences*. Macmillan.
101. Fullan, M. (1998). Pokyčių jėgos: Skverbimasis į ugdymo reformos gelmes. *Vilnius: Tyto Alba*, , 11-17.
102. Furnham, A., & Argyle, M. (Eds.). (2013). *The psychology of social situations: Selected readings*. Elsevier.
103. Garavan, T. N., & McCarthy, A. (2008). Collective learning processes and human resource development. *Advances in Developing Human Resources*, 10(4), 451-471.
104. Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. Basic books.
105. Gedvilienė, G. (2014). Mokytojų gebėjimai vertinti besimokančiųjų mokymosi laimėjimus. *Tiltai*, 62(1), 185-197.
106. Gedvilienė, G., Krunkaitytė, M., & Rafael, S. (2012). Communication and cooperation in group learning as A basis of social competence. *Applied Research in Health & Social Sciences: Interface & Intera*, 9(1), 40.
107. Gerring, J. (2006). *Case study research: Principles and practices*. Cambridge University Press.
108. Gibson, I. S. (2003). From solo-run to mainstream thinking: project-based learning in engineering design. *European Journal of Engineering Education*, 28(3), 331-337.
109. Gillies, R. M. (2008). *Cooperative learning: Integrating theory and practice*. Sage.
110. Goldstein, L. B., Burke, B. L., Getz, A., & Kennedy, P. A. (2011). Ideas in Practice: Collaborative Problem-Based Learning in Intermediate Algebra. *Journal Of Developmental Education*, 35(1), 26-37.
111. Gosper, M., & Ifenthaler, D. (2013). *Curriculum models for the 21st century: Using learning technologies in higher education* Springer.
112. Green, J. L., & Dixon, C. N. (1993). Talking knowledge into being: Discursive and social practices in classrooms. *Linguistics and education*, 5(3-4), 231-239.
113. Gregory, R., & Thorley, L. (Eds.). (2013). *Using group-based learning in higher education*. Routledge.
114. Gross, R. (2010). *Psychology: The Science of Mind and Behaviour*. Hachette UK.

115. Gudaitytė, D. (2000). *Aukštojo mokslo tapimo masiniu reiškiniu ypatumai : Pasaulinės tendencijos ir jų projekcija į Lietuvą : Daktaro disertacija : Socialiniai mokslai, edukologija (07S)*. Kaunas:
116. Hallinger, P., & Lu, J. (2011). Implementing problem-based learning in higher education in Asia: challenges, strategies and effect. *Journal Of Higher Education Policy & Management*, 33(3), 267-285.
117. Hao, N. (2010). The effects of domain knowledge and instructional manipulation on creative idea generation. *The Journal of Creative Behavior*, 44(4), 237-257.
118. Harland, T. (2002). Zoology Students' Experiences of Collaborative Enquiry in Problem-based Learning. *Teaching In Higher Education*, 7(1), 3-15.
119. Heikkinen, H. L., Huttunen, R., & Syrjälä, L. (2007). Action research as narrative: five principles for validation. *Educational Action Research*, 15(1), 5-19.
120. Helic, D. (2006). Technology-supported management of collaborative learning processes. *International Journal of Learning and Change*, 1(3), 285-298.
121. Heron, J., & Reason, P. (2006). The practice of co-operative inquiry: Research 'with' rather than 'on' people. *Handbook of action research*, 2, 144-154.
122. Hertel, J. P., & Millis, B. J. (2002). *Using simulations to promote learning in higher education: An introduction* Stylus Publishing, LLC.
123. Hmelo-Silver, C.E., Chernobilsky, J., Jordan, K. (2008). Problem-based learning: What and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235-266.
124. Hobday, M. (2000). The project-based organisation: An ideal form for managing complex products and systems? *Research Policy*, 29(7), 871-893.
125. Hogg, M. A., & Terry, D. J. (Eds.). (2014). *Social identity processes in organizational contexts*. Psychology Press.
126. Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277-1288.
127. Hunkins, F., & Ornstein, A. C. (2012). *Curriculum foundations, principles, and theory* Allyn and Bacon.
128. Hwang, C., & Lin, M. (1987). *Group decision making under multiple criteria* Springer.
129. Iborra, A., García, D., Margalef, L., & Pérez, V. (2010). Generating Collaborative Contexts to promote learning and development. *Collaborative Learning: Methodology, Types of Interactions and Techniques*, 47-80.
130. Ingram, P. (2002). Interorganizational learning. *Companion to Organizations*, , 642-663.
131. Inkpen, A. C. (1995). *The management of international joint ventures: An organizational learning perspective* Burns & Oates.
132. Yang, J. (2007). Knowledge sharing: Investigating appropriate leadership roles and collaborative culture. *Tourism Management*, 28(2), 530-543.
133. Yang, J. (2008). Individual attitudes and organisational knowledge sharing. *Tourism Management*, 29(2), 345-353.
134. Yeo, R. K. (2007). Turning to the problem is the answer to the question of how you can learn faster than others: applying PBL at work. *Industrial & Commercial Training*, 39(6), 307-314.
135. Yin, R. K. (2011). *Applications of case study research*. Sage.
136. Yin, R. K. (2013). *Case study research: Design and methods*. Sage publications.

137. Yoon, J., & Brice, L. (2011). Water project: computer-supported collaborative e-learning model for integrating science and social studies. *Contemporary Educ. Technol.*, 2(3), 250-263.
138. Jacoby, B. (1996). *Service-learning in higher education: Concepts and practices. the jossey-bass higher and adult education series*. ERIC.
139. Jaleniauskiene, Evelina; Valineviciene, Gintare (2016). Integrating technology with problem-based learning: the use of mindtools. *MOOCs, informal language learning, and mobility : international conference*, 20-21st October 2016, Milton Keynes, UK. p. 11.
140. Janssen, J., Kirschner, F., Erkens, G., Kirschner, P. A., & Paas, F. (2010). Making the black box of collaborative learning transparent: Combining process-oriented and cognitive load approaches. *Educational psychology review*, 22(2), 139-154.
141. Jarvis, P., Holford, J., & Griffin, C. (2003). *The theory & practice of learning* Psychology Press.
142. Jensen, E. (2000). *Brain-based learning* Brain Store San Diego, CA.
143. Jensen, G. M., & Mostrom, E. (2012). *Handbook of Teaching for Physical Therapists*. Elsevier Health Sciences.
144. Jensen, K., Lahn, L. C. (2012). *Professional learning in the knowledge society* Springer.
145. Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2008). *Cooperative learning* Wiley Online Library.
146. Johnson, W. H. (2007). Mechanisms of tacit knowing: Pattern recognition and synthesis. *Journal of Knowledge Management*, 11(4), 123-139.
147. Jonassen, D. H. (1997). Instructional design models for well-structured and III-structured problem-solving learning outcomes. *Educational Technology Research and Development*, 45(1), 65-94.
148. Jonassen, D. H. (1999). Designing constructivist learning environments. *Instructional design theories and models: A new paradigm of instructional theory*, 2, 215-239.
149. Jonassen, D., & Land, S. (2000). *Theoretical foundations of learning environments* Routledge.
150. Juceviciene, P., & Tautkeviciene, G. (2003). Academic library as a learning environment: how do students perceive it? //Education on-line (BEI), 2003.
151. Juceviciene, P., Karenauskaite, V. (2004). Learning Environment in Physics: the Context of Double Paradigm Shift //Education on-line (BEI), 2004.
152. Juceviciene P., Burkšienė V. A model of organizational learning for solution of problems of
153. Juceviciene, P. (2007). *Besimokantis miestas: Monografija* Technologija.
154. Juceviciene, P. (2008). Educational and learning environments as a factor for socioeducational empowering of innovation. *Social Sciences (1392-0758)*, 59(1)
155. Juceviciene, P. (2013). Požiūris į ugdymą–edukacinės ir mokymosi aplinkos santykio konceptualūs pagrindas. *V. Aramavičiūtė, L. Duoblienė (sud.), L. Jovaiša: nuo pedagogikos edukologijos link: mokslo studija. Vilnius: VU leidykla.*
156. Juceviciene, P., & Edintaitė, G. (2012). Organizational learning of teachers in higher education: Challenges and opportunities of knowledge management. *Proceedings of the 13th European,*
157. Juceviciene, P., & Mozuriūnienė, V. (2009). Organizacijos žinojimo santykis su organizacijos žiniomis: Pažinimo ir formalizavimo ribos. *Ekonomika Ir Vadyba*, 14, 1129-1138.

158. Jucevičienė, P., & Petkūnas, V. (2006). Change of educational paradigm under the influence of ICT implementation: Criteria of evaluating the teacher and student's roles. *Socialiniai Mokslai*, 2(52), 79-91.
159. Jucevičienė, P., & Tautkevičienė, G. (2004). Universiteto bibliotekos mokymosi aplinkos samprata. *Pedagogika*, (71), 101-105.
160. Jucevičienė, P., & Valinevičienė, G. (2010). A conceptual model of social networking in higher education. *Electronics and Electrical Engineering*, (6), 55-58.
161. Jucevičienė, P., & Valinevičienė, G. (2014). A conceptual model of organizational learning educational environment empowering student individual and collective learning. *Proceedings of INTCESS14- International Conference on Education and Social Sciences*, Istanbul, Turkey. 278-288.
162. Jucevičienė, P., & Valuckienė, J. (2008). Conventionality of the Quality of Studies: Context of the Expression of Educational Paradigm. *Social Sciences (1392-0758)*, 62(4).
163. Jucevičienė, P., & Vizgirdaitė, J. (2012). Educational empowerment of collaborative learning at the university. *Social Sciences*, 1(75), 41-51.
164. Jucevičienė, P., Gudaitytė, D., Karenauskaitė, V., Lipinskienė, D., Stanikūnienė, B., & Tautkevičienė, G. (2010). *Universiteto edukacinė galia: Atsakas 21-ojo amžiaus iššūkiams : Monografija*. Kaunas: Technologija.
165. Kahu, E. R. (2013). Framing student engagement in higher education. *Studies in higher education*, 38(5), 758-773.
166. Kay, R., & Dyson, L. E. (2006). Learning to Collaborate and Collaborating to Learn: An Experiential Approach to Teaching Collaborative Systems. *JTAER*, 1(2), 36-44.
167. Kaminskienė, G. (2002). Diferencijuoto mokymosi aplinka ir jos prielaidos Lietuvos bendrojo lavinimo vidurinės mokyklos aukštesnėse klasėse: daktaro disertacijos santrauka : socialiniai mokslai, edukologija (07 S) Kauno technologijos universitetas. Kaunas: Technologija.
168. Karenauskaitė, V. (2006). *Fizikos mokymuisi imlios edukacinės aplinkos raiška universitetinėse studijose daktaro disertacija : Socialiniai mokslai, edukologija (07S)*
169. Kauno technologijos universitetas (2014). Kauno technologijos universiteto 2014–2016 metų strateginis veiklos planas. [žiūrėta 2017-04-03]. Prieiga internetu: http://ktu.edu/lt/system/files/2014-2016_m_strateginis_veiklos_planas.pdf
170. Kauno technologijos universitetas (2016). Modulio „Mokymasis žinių ir informaciniame visuomenėje“ aprašas. [žiūrėta 2017-04-03]. Prieiga internetu: <https://moodle.ktu.edu/course/info.php?id=916>
171. Keen, C., & Hall, K. (2009). Engaging with difference matters: Longitudinal student outcomes of co-curricular service-learning programs. *The Journal of Higher Education*, 80(1), 59-79.
172. Kentli, F. D. (2009). Comparison of hidden curriculum theories. *European Journal of Educational Studies*, 1(2), 83-88.
173. Khatoun, S., & Akhter, M. (2010). An Innovative Collaborative Group Learning Strategy for Improving Learning Achievement of Slow Learners. *Journal of Research*, 4(2), 142-160.
174. King, R. W. Editor. (2009). Knowledge management and organizational learning. *Annals of information systems*, v. 4. London ; New York : Springer.
175. Kirst-Ashman, K. K., Hull, G.H. (2012). *Generalist practice with organizations and communities*. Belmont: Brooks/Cole Cengage Learning.

176. Kirst-Ashman, K., & Hull, G. (2014). *Brooks/Cole empowerment series: Understanding generalist practice* Cengage Learning.
177. Knapp, R. (2010). Collective (team) learning process models: A conceptual review. *Human Resource Development Review*, 9(3), 285-299.
178. Knight, P. T., & Yorke, M. (2003). Employability and Good Learning in Higher Education. *Teaching In Higher Education*, 8(1), 3.
179. Knowles, M. S. (1975). Self-directed learning. Routledge.
180. Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning in Higher Education. *Academy Of Management Learning & Education*, 4(2), 193-212.
181. Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2012). *Experiential learning theory*. In *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (pp. 1215-1219). Springer US.
182. Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
183. Kolmos, A., Krogh, L., & Fink, F. K. (2004). *The aalborg PBL model: Progress, diversity and challenges* Aalborg University Press Aalborg.
184. Koskinen, K. U. (2012). Problem absorption as an organizational learning mechanism in project-based companies: Process thinking perspective. *International Journal of Project Management*, 30(3), 308-316.
185. Koskinen-Smith, M., Lyles, M.L. (2011). Handbook of organizational learning and knowledge management. Chichester : Wiley.
186. Kreijns, K., Kirschner, P. A., & Jochems, W. (2003). Identifying the pitfalls for social interaction in computer-supported collaborative learning environments: a review of the research. *Computers in human behavior*, 19(3), 335-353.
187. Kriz, W. C. (2003). Creating effective learning environments and learning organizations through gaming simulation design. *Simulation & Gaming*, 34(4), 495-511.
188. Kukla, A. (2000). Social constructivism and the philosophy of science. Psychology Press.
189. Larusson, J. A., & Alterman, R. (2009). Wikis to support the “collaborative” part of collaborative learning. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 4(4), 371-402.
190. Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation* Cambridge university press.
191. Lean, J., Moizer, J., Towler, M., & Abbey, C. (2006). Simulations and games: Use and barriers in higher education. *Active learning in higher education*, 7(3), 227-242.
192. Lehmann, M. M., Christensen, P. P., Du, X. X., & Thrane, M. M. (2008). Problem-oriented and project-based learning (POPBL) as an innovative learning strategy for sustainable development in engineering education. *European Journal Of Engineering Education*, 33(3), 283-295.
193. Leistner, F. (2010). Mastering organizational knowledge flow: how to make knowledge sharing work (Vol. 26). John Wiley & Sons.
194. Lenkauskaitė, J., & Mazeikiene, N. (2012). Challenges of Introducing Problem-Based Learning (PBL) in Higher Education Institutions: Selecting and Using Problems. *Social Research*, 27(2), 78-88.
195. Lenkauskaitė, J., Mažeikienė, N. (2012). Challenges of Introducing Problem-Based Learning (PBL) in Higher Education Institutions: Selecting and Using Problems. *Socialiniai Tyrimai*, 2012(2), 78-88.

196. Leontjev, A. N. (1981). Problems of the development of the mind.
197. Lietuvių kalbos žodynas (2016). LKŽ. [žiūrėta 2017-04-03]. Prieiga internetu: <http://www.mokslobaze.lt/lietuviu-kalbos-zodynas-lkz.html>
198. Lietuvos Respublikos Seimas (2013). Valstybinė švietimo 2013–2022 metų strategija. Lietuvos respublikos Seimas. https://www.smm.lt/uploads/lawacts/docs/451_f91e8f0a036e87d0634760f97ba07225.pdf
199. Lin, W. (2008). The effect of knowledge sharing model. *Expert Systems with Applications*, 34(2), 1508-1521.
200. Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., & Guba, E. G. (2011). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. *The Sage Handbook of Qualitative Research*, 4, 97-128.
201. Lipinskiėnė, D. (2002). *Edukacinė studentų įgalinanti studijuoti aplinka : Daktaro disertacija : Socialiniai mokslai, edukologija (07 S)*. Kaunas: Kauno technologijos universitetas.
202. Liulienė, A. Sagaitienė, I. Žuvininkaitė D. (2006). Konstruktyvistinio požiūrio atspindys mokyme(si) naudojant kompiuterį. *Specialybės Kalba: Tyrimas Ir Dėstymas: Mokslinės Konferencijos Darbai: Mykolo Romerio Universitetas*, Vilnius.
203. Liz Atkins, & Susan Wallace. (2012). *Qualitative research in education*. SAGE Publications.
204. Lokke, A., & Sorensen, P. D. (2014). Theory testing using case studies. *Electronic Journal of Business Research Methods*, 12(1), 66-74.
205. Longworth, N. (2003). *Lifelong learning in action: Transforming education in the 21st century* Routledge.
206. MacGilchrist, B., Reed, J., & Myers, K. (2004). *The intelligent school*. Sage.
207. Maylor, H. (2001). Beyond the Gantt chart: Project management moving on. *European Management Journal*, 19(1), 92-100.
208. Malik, M. (2009). Developments in Teaching, Learning and Assessment Practices in Higher Education: A Self Explanatory Approach. *Pakistan Journal Of Social Sciences (PJSS)*, 29(1), 1-11.
209. Marklin Reynolds, J., & Hancock, D. R. (2010). Problem-based learning in a higher education environmental biotechnology course. *Innovations In Education & Teaching International*, 47(2), 175-186.
210. Marquardt, M. J. (2011). Building the learning organization : achieving strategic advantage through a commitment to learning. Boston: Nicholas Brealey Publishing.
211. Marsh, C. J., & Willis, G. (1995). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues* Merrill Englewood Cliffs, NJ.
212. Marton, F., Tsui, A. B., Chik, P. P., Ko, P. Y., & Lo, M. L. (2004). *Classroom discourse and the space of learning*. Routledge.
213. Maudsley, D. B. (1979). *A theory of meta-learning and principles of facilitation: An organismic perspective* (Doctoral dissertation, University of Toronto).
214. Mažeikis, G. (2007). Kompetencijų ugdymo sistema taikant kooperuotų studijų metodą. *Šiauliai: ŠU*.
215. McArthur-Rouse, F. J. (2008). From expert to novice: An exploration of the experiences of new academic staff to a department of adult nursing studies. *Nurse Education Today*, 28(4), 401-408.

216. McElroy, M.W. (2003). *The New Knowledge Management: Complexity, Learning, and Sustainable Innovation*. Butterworth Heinemann. ISBN: 0-7506-7608-6.
217. McInnerney, J. M., & Roberts, T. S. (2004). Collaborative or cooperative learning. *Online collaborative learning: Theory and practice*, 203-214.
218. McInnis, C. (2004). Researching the first year experience: Where to from here? *Higher Education Research and Development*, 20(2), 105-114.
219. McMurtry, A. (2010). Complexity, collective learning and the education of interprofessional health teams: Insights from a university-level course. *Journal of Interprofessional Care*, 24(3), 220-229.
220. Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation: Revised and expanded from qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
221. Mittal, S., & Dhar, R. L. (2015). Transformational leadership and employee creativity: mediating role of creative self-efficacy and moderating role of knowledge sharing. *Management Decision*, 53(5), 894-910.
222. Moen, A., Mørch, A. I., & Paavola, S. (2012). *Collaborative knowledge creation: Practices, tools, concept* Springer.
223. Morkūnienė, V. (2012). Mokymosi vertinimas ir įsivertinimas. *Šiuolaikinio Specialisto Kompetencijos: Teorijos Ir Praktikos Dermė*, 12(36), 79-86.
224. Mozuriūnienė, V. (2010). *Organizacijos žinojimo kūrimą sąlygojantys struktūriniai ir kultūriniai veiksniai multinationalinėje kompanijoje*. (Unpublished Dr. disert. (social. m.)). Kauno technologijos universitetas.
225. Mueller, J. (2014). A specific knowledge culture: Cultural antecedents for knowledge sharing between project teams. *European Management Journal*, 32(2), 190-202.
226. Munro, J., & Cook, R. (2008). The small enterprise as the authentic learning environment opportunity (SEALEO). *Aslib Proceedings*, 60(6), 686-700.
227. Nickel, C. E. (2010). *The effects of cooperative and collaborative strategies on student achievement and satisfaction in blended and online learning environments*. Old Dominion University.
228. Nonaka, I. (1991). The knowledge-creating company. *Harvard Business Review*, 69(6), 96-104.
229. Nonaka, I., & Reinmoeller, P. (2000). Knowledge Creation Architecture-Constructing the Places for Knowledge Assets and Competitive Advantage. In *Internationales Management/International Management* (pp. 21-46). Gabler Verlag.
230. Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How japanese companies create the dynamics of innovation* Oxford university press.
231. Nonaka, I., Konno, N., & Toyama, R. (2000). Emergence of “ba”. *Knowledge Emergence: Social, Technical, and Evolutionary Dimensions of Knowledge Creation*, 1, 13-29.
232. Nonaka, I., Toyama, R., & Konno, N. (2000). SECI, ba and leadership: A unified model of dynamic knowledge creation. *Long Range Planning*, 33(1), 5-34.
233. O'Dell, C., & Hubert, C. (2011). *The new edge in knowledge: How knowledge management is changing the way we do business* John Wiley & Sons.
234. Park, S., Cho, Y., Yoon, S. W., & Han, H. (2013). Comparing team learning approaches through the lens of activity theory. *European Journal of Training and Development*, 37(9), 788-810.
235. Pazos, P., Micari, M., & Light, G. (2010). Developing an instrument to characterise peer-led groups in collaborative learning environments: assessing problem-solving

- approach and group interaction. *Assessment & Evaluation In Higher Education*, 35(2), 191-208.
236. Pérez López, S., Manuel Montes Peón, J., & José Vázquez Ordás, C. (2004). Managing knowledge: The link between culture and organizational learning. *Journal of Knowledge Management*, 8(6), 93-104.
237. Peatross, F. D., & Peponis, J. (1995). Space, education, and socialization. *Journal of Architectural and Planning Research*, 366-385.
238. Petracchi, H. E., & Zastrow, C. (2010). Suggestions for utilizing the 2008 EPAS in CSWE-accredited baccalaureate and masters Curriculums—Reflections from the field, part I: The explicit curriculum. *Journal of Teaching in Social Work*, 30(2), 125-146.
239. Pi, S., Chou, C., & Liao, H. (2013). A study of facebook groups members' knowledge sharing. *Computers in Human Behavior*, 29(5), 1971-1979.
240. Piaget, J. (1929). *The child's conception of the world* Rowman & Littlefield.
241. Porath, M., & Jordan, E. (2009). Problem-based learning communities: Using the social environment to support creativity. *Problem-Based Learning and Creativity*, Cengage Learning, Singapore, , 51-66.
242. Probst, G. J. B. (2006). *Žinių vadyba : Sėkmės komponentai*. Vilnius: Knygiai.
243. Proctor, T. (2014). *Creative problem solving for managers: developing skills for decision making and innovation*. Routledge.
244. Pukevičiūtė, V. J. (2007). Mokymosi mokyti kompetencijos ugdymo aspektai. *Acta Pedagogica Vilnensia*, (19), 17-25.
245. Ramanauskienė, S. (2005). Globalūs pokyčiai ir moksloji organizacija. *Informacijos Mokslai*, 35, 80-93.
246. Ramsden, P. (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education: The course experience questionnaire. *Studies in Higher Education*, 16(2), 129-150.
247. Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education*. Routledge.
248. Richardson, S. (2007). The power of service learning. *Techniques: Connecting Education & Careers*, 81(1), 38-40.
249. Richtnér, A., Åhlström, P., & Goffin, K. (2014). “Squeezing R&D”: A study of organizational slack and knowledge creation in NPD, using the SECI model. *Journal of Product Innovation Management*, 31(6), 1268-1290.
250. Rupainienė, V. (2008). *Pradinės mokyklos bendruomenės bendradarbiavimas diegiant curriculum inovacijas skirtingų edukacinių paradigimų aspektu : Daktaro disertacija : Socialiniai mokslai, edukologija (07S)*.
251. Ruuska, I., & Teigland, R. (2009). Ensuring project success through collective competence and creative conflict in public–private partnerships—A case study of bygga villa, a swedish triple helix e-government initiative. *International Journal of Project Management*, 27(4), 323-334.
252. Sadler, D. R. (2005). Interpretations of criteria-based assessment and grading in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(2), 175-194.
253. Sahlberg, P. (2005). Curriculum change as learning: In search of better implementation. *International Conference on Curriculum Reform and Implementation in the 21st Century: Policies, Perspectives and Implementation*, 8-10.
254. Salmon, G. (2004). *E-moderating: The key to teaching and learning online* Psychology Press.
255. Savery, J. R. (2006). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1), 3.

256. Savickė, J. (2013). *Factors Behind the Construction of Students Personal Learning Environments in the Museum: Summary of Doctoral Dissertation*. Kaunas University of Technology.
257. Sawyer, D. B. (2004). *Fundamental aspects of interpreter education: Curriculum and assessment* John Benjamins Publishing.
258. Schelthout, W., Dochy, F., & Janssens, S. (2004). The use of self, peer and teacher assessment as feedback system in a learning environment aimed at fostering skills of cooperation in an entrepreneurial context. *Assessment & Evaluation In Higher Education*, 29(2), 177-201.
259. Schindler, M., & Eppler, M. J. (2003). Harvesting project knowledge: a review of project learning methods and success factors. *International journal of project management*, 21(3), 219-228.
260. Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.
261. Schultz, J. L., Wilson, J. R., & Hess, K. C. (2010). Team-based classroom pedagogy reframed: The student perspective. *American Journal of Business Education*, 3(7), 17.
262. Seilius, A. (1998). *Organizacijų tobulinimo vadyba : Monografija*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto I-kla.
263. Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Currency.
264. Senge, P. M., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., & Dutton, J. (2012). *Schools that learn (updated and revised): A fifth discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education* Random House LLC.
265. Sfard, A. (1998). On two metaphors for learning and the dangers of choosing just one. *Educational Researcher*, 27(2), 4-13.
266. Shenton, A. K. (2012). Strategies for ensuring trustworthiness: Qualitative research projects Division of Information and Communication Studies. *School of Informatics Northumbria University, Newcastle upon Tyne: Lippintonman Building*.
267. Skelton, A. (2002). Towards Inclusive Learning Environments in Higher Education? Reflections on a Professional Development Course for University Lecturers. *Teaching In Higher Education*, 7(2), 193-214.
268. Skinner, B. F. (1968). The technology of teaching. The century psychology series.
269. Smither, R., Houston, J., & McIntire, S. (2016). *Organization development: Strategies for changing environments*. Routledge.
270. Sovajassatakul, T., Jitgarun, K., & Shinatrakool, R. (2011). Team-based learning: Perceptions of instructors and students in Thai universities. *Journal of College Teaching & Learning (TLC)*, 8(11), 39-50.
271. Spliid, C. M. (2013). Discussion as media and tool in PBL project-groups: constructing learning and managing. *PBL Across Cultures*, 40.
272. Staerfeldt, E., Mathiasen, C. (1999). *Pedagogika ir demokratija*. Vilnius: Aidai.
273. Stahl, G. (2006). *Group cognition: Computer support for building collaborative knowledge* MIT Press Cambridge, MA.
274. Stake, R. E. (2005). *Qualitative case studies*. Springer.
275. Stančić, H., Seljan, S., Cetinić, A., & Sanković, D. (2007). Simulation models in education. *Međunarodna Znanstvena Konferencija the Future of Information Sciences: Digital Information and Heritage (1; 2007)*,
276. Stanikūnienė, B. (2007). *Aukštosios mokyklos dėstytojų edukacinės kompetencijos ir mokymosi aplinkų santykis daktaro disertacija : Socialiniai mokslai, edukologija (07 S)*

277. Starkutė, J., Valinevičienė, G., (2013). Studentas-universiteto klientas ar akademinės bendruomenės narys? *Aukštojo Mokslo Kokybė*, (10), 123-150.
278. Steiner, G. (2008). Supporting sustainable innovation through stakeholder management: a systems view. *International Journal of Innovation and Learning*, 5(6), 595-616.
279. Stukalina, Y. (2010). The Management of Integrated Educational Environment Resources: the factors to be considered. *European Journal Of Education*, 45(2), 345-361.
280. Swan, J., Scarbrough, H., & Newell, S. (2010). Why don't (or do) organizations learn from projects? *Management Learning*, 41(3), 325-344.
281. Šajeva, S. (2010). Organizacijos žinių valdymo sistemos brandumas : disertacijos santrauka. Kauno technologijos universiteto leidykla.
282. Šiaučiukėnienė, L., & Stankevičienė, N. (2002). Bendrosios didaktikos pagrindai. *Kaunas: Technologija*,
283. Tan, O. S. (2009). *Problem-based learning and creativity* Cengage Learning Asia.
284. Targamadžė, V., & Gražienė, V. (2012). Projektinio ir probleminio mokymosi (si) taikymo edukologijos studijų baigiamuosiuose darbuose rekomendacijos. V.: *VU leidykla*.
285. Tautkevičienė, G. (2004). *Studentų mokymosi aplinkų susiformavimui iš universiteto bibliotekos edukacinės aplinkos įtaką darantys veiksniai daktaro disertacijos santrauka : Socialiniai mokslai, edukologija (07S)*. Kaunas: Technologija.
286. Titi Amayah, A. (2013). Determinants of knowledge sharing in a public sector organization. *Journal of Knowledge Management*, 17(3), 454-471.
287. Tsai, W. T., Li, W., Elston, J., & Chen, Y. (2011). Collaborative learning using wiki web sites for computer science undergraduate education: A case study. *IEEE Transactions on Education*, 54(1), 114-124.
288. Uchiyama, K. P., & Radin, J. L. (2009). Curriculum mapping in higher education: A vehicle for collaboration. *Innovative Higher Education*, 33(4), 271-280.
289. Ullah, R., Richardson, J. T., & Hafeez, M. (2011). Approaches to studying and perceptions of the academic environment among university students in pakistan. *Compare*, 41(1), 113-127.
290. Vaatstra, R., & Vries, R. (2007). The effect of the learning environment on competences and training for the workplace according to graduates. *Higher Education*, 53(3), 335-357.
291. Valuckienė, J. (2009). Mokymosi paradigma grįstos studijos kaip atsakas v besikeičiančios visuomenės inžinesyius universitetinoms studijoms. *Ekonomika Ir Vadyba: Aktualijos Ir Perspektyvos*, 2(15), 311-317.
292. Van den Akker, J. JH, Kuiper, W., & Hameyer, U. (2003). *Curriculum landscapes and trends* Springer.
293. Van Der Vegt, G. S., & Bunderson, J. (2005). Learning And Performance In Multidisciplinary Teams: The Importance Of Collective Team Identification. *Academy Of Management Journal*, 48(3), 532-547.
294. Van Schaik, S., & O'brien, B. (2015). *More chickens, fewer eggs? On team-based learning, team performance and teamwork skills*. Springer.
295. Vera, D., & Crossan, M. (2003). Organizational learning and knowledge management: Toward an integrative framework.

296. Vermeulen, L., & Schmidt, H. G. (2008). Learning environment, learning process, academic outcomes and career success of university graduates. *Studies In Higher Education*, 33(4), 431-451.
297. Vizgirdaitė, J. (2011). Meaning of collaboration from Different Social Contexts to Common Understanding. *Social sciences* 74 (4), p. 71-82.
298. Vizgirdaitė, J. (2013). *Studentų mokymosi bendradarbiaujant universitetinėse studijose edukacinis įgalinimas : Doktoro disertacijos santrauka: Socialiniai mokslai, edukologija (07S)*. Kaunas: Technologija.
299. Vizgirdaitė, J., & Fridrikaite, L. (2012). Managerial factors conditioning the collaborative learning environment in the university studies. *Social Sciences*, 76(2), 61-73.
300. Vizgirdaitė, J., Jucevičienė, Palmira. Designing and implementing a didactic system as an educational empowerment of student collaborative learning in the university studies // *Procedia social and behavioral sciences : 5th World conference on educational sciences*. Amsterdam : Elsevier. 2014, vol. 116, p. 3830-3837
301. Von Glasersfeld, E. (1989). Cognition, construction of knowledge, and teaching. *Synthese*, 80(1), 121-140.
302. Von Krogh, G., Ichijo, K., & Nonaka, I. (2000). *Enabling knowledge creation: How to unlock the mystery of tacit knowledge and release the power of innovation* Oxford university press.
303. Von Lubitz, D., & Wickramasinghe, N. (2006). Dynamic leadership in unstable and unpredictable environments. *International Journal of Management and Enterprise Development*, 3(4), 339-350.
304. Vrioni, R. (2011). Effects of group learning on the academic performance of university students. *Problems of Education in the 21st Century*, 33, 111-117.
305. Wang, Q., Teo, T., & Woo, H. L. (2009). An integrated framework for designing web-based constructivist learning environments. *International Journal of Instructional Media*, 36(1), 81-92.
306. Wasson, B., Ludvigsen, S., & Hoppe, U. (Eds.). (2013). *Designing for change in networked learning environments (Vol. 2)*. Springer Science & Business Media.
307. Watson, W. E., Johnson, L., & Merritt, D. (1998). Team orientation, self-orientation, and diversity in task groups their connection to team performance over time. *Group & Organization Management*, 23(2), 161-188.
308. Wegerif, R. (2008). Dialogic or dialectic? the significance of ontological assumptions in research on educational dialogue. *British Educational Research Journal*, 34(3), 347-361.
309. Wells, G. (2009). Dialogic inquiry as collaborative action research. *The Sage handbook of educational action research*, 50-61.
310. Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind* Harvard University Press.
311. West, M. A. (2012). *Effective teamwork: Practical lessons from organizational research* John Wiley & Sons.
312. Wickramasinghe, V., & Perera, L. (2010). Graduates', university lecturers' and employers' perceptions towards employability skills. *Education Training*, 52(3), 226-244.
313. Williams, B. (2005). Case based learning—a review of the literature: is there scope for this educational paradigm in prehospital education?. *Emergency Medicine Journal*, 22(8), 577-581.

314. Wills, K. V., & Clerkin, T. A. (2009). Incorporating Reflective Practice Into Team Simulation Projects For Improved Learning Outcomes. *Business Communication Quarterly*, 72(2), 221-227.
315. Wilson, K., & Fowler, J. (2005). Assessing the impact of learning environments on students' approaches to learning: comparing conventional and action learning designs. *Assessment & Evaluation In Higher Education*, 30(1), 87-101.
316. Wong, S.S., & Silkin, S.B. (2000). Shaping collective cognition and behavior through collective learning. *Academy of Management Proceedings*, 60, 1-6.
317. Woolley, A. W., Chabris, C. F., Pentland, A., Hashmi, N., & Malone, T. W. (2010). Evidence for a collective intelligence factor in the performance of human groups. *Science (New York, N.Y.)*, 330(6004), 686-688.
318. Wragg, T. (2002). *The cubic curriculum* Routledge.
319. Zapatero, E. G., Stanley-Brown, J., Cinar, M., & Jones, D. L. (2012). An Interactive Assurance of Learning Networked Environment (IAOLNE) for Collaborative Student Learning and Real-Time Assessment: An Experimental Design. *Assessment & Evaluation In Higher Education*, 30(1), 87-101.
320. Zitter, I., De Bruijn, E., Jan Simons, P., & Ten Cate, T. J. (2011). Adding a design perspective to study learning environments in higher professional education. *Higher Education*, 61(4), 371-386.
321. Zoltan, R., Bordeianu, O., & Vancea, R. (2013). Groups And Teams As Building Blocks For Organizational Learning. *USV Annals Of Economics & Public Administration*, 13(1), 119-126.
322. Zumbach, J., Hillers, A., & Reimann, P. (2009). Supporting distributed problem-based learning: The use of feedback in online learning. T. roberts. *Online Collaborative Learning: Theory and Practice*, , 86-103.
323. Žydžiūnaitė, V., & Crisafulli, S. (2012). Žinių konstravimas aukštojoje mokykloje, kaip prielaida studento profesinio tapatumo vystymuisi. *Profesinės Studijos: Teorija ir Praktika*, 10(10), p.133–141.

MOKSLINIŲ PUBLIKACIJŲ DISERTACIJOS TEMA SĄRAŠAS

STRAIPSNIAI

Kitų tarptautinių duomenų bazių leidiniuose

1. Valinevičienė, Gintarė, Universiteto edukacinės aplinkos ir studento asmeninės mokymosi aplinkos sąveikos veiksniai naudojant saityną 2.0. // Informacijos mokslai = Information Sciences : mokslo darbai / Vilniaus universitetas. Vilnius : Vilniaus universiteto leidykla. ISSN 1392-0561. 2013, T. 63.
2. Starkutė, Jovita, Valinevičienė, Gintarė Studentas - universiteto klientas ar akademinės bendruomenės narys? // Aukštojo mokslo kokybė = The quality of higher education / Vytauto Didžiojo universitetas. Kaunas : Vytauto Didžiojo universitetas. ISSN 1822-1645. 2013, nr. 10, p. 123-150. [0,500]
[Indėlis grupėje: 0,500]
3. Jucevičienė, Palmira, Valinevičienė, Gintarė, Educational Environments for Students' Organizational Learning // Socialiniai mokslai = Social sciences / Kauno technologijos universitetas. Kaunas: Kauno technologijos universitetas. ISSN 1392-0758. 2015, nr. 87, p. 41-50. [0,500]
[Indėlis grupėje: 0,500]

Kituose recenzuojamuose mokslo leidiniuose paskelbti straipsniai Konferencijų pranešimų medžiagoje paskelbti straipsniai

1. Valinevičienė, Gintarė Jucevičienė, Palmira, Student collective learning for sustainable development decision-making in the future organizations. // The future of education for sustainable development and the social pillar of sustainability security and stability in the Baltic Sea region : Baltic University Programme teachers conference, 7-10 November, 2012, Kazimierz Dolny, Poland. p. [1-10]. [0,500]
[Indėlis grupėje: 0,500]
2. Jucevičienė, Palmira, Valinevičienė, Gintarė A conceptual model of organizational learning educational environment empowering student individual and collective learning. // INTCESS14 - International Conference on Education and Social Sciences [elektroninis išteklius], 3-5 February, 2014 Istanbul, Turkey : abstracts & proceedings / Edited by F. Uslu. Istanbul : International Organization Center of Academic Research. ISBN 9786056445309. p. [1-7]. [0,500]
[Indėlis grupėje: 0,500]

SL344. 2017-08-24, 21,5 leidyb. apsk. I. Tiražas 14 egz. Užsakymas 260.
Išleido Kauno technologijos universitetas, K. Donelaičio g. 73, 44249 Kaunas
Spausdino leidyklos „Technologija“ spaustuvė, Studentų g. 54, 51424 Kaunas

PRIEDAI

1 priedas. Empirinio tyrimo duomenų rinkimo metodai

| Etapas | Tyrimo vienetas | Duomenų rinkimo metodas | Informacijos šaltinis numatytas didaktinėje sistemoje | Informacijos šaltinis pasirinktas tyrimo tikslais |
|---|--|---|--|---|
| I. Studentų įvadinio įgalinimo organizaciniam mokymuisi edukacinių aplinkų seka | Raiška (kaip vyko procesas?) | | | |
| | 1. Modulio / kurso programos pristatymas | Stebėjimas Dokumentų analizė | Studentų mokymosi dienoraščiai | Stebėjimo protokolai Modulio medžiaga |
| | 2. Studentų ankstesnės OM patirties įvertinimas | Stebėjimas Dokumentų analizė Iš dalies struktūruotas interviu | Studentų gyvenimo aprašymai Interviu su studentais įrašai | Stebėjimo protokolai |
| | 3. Studentų parengimas savivaldžiai mokytis | Stebėjimas Dokumentų analizė | | Stebėjimo protokolai Modulio medžiaga |
| | 4. Studentų supratimo apie šiuolaikinę organizaciją plėtojimas | Stebėjimas Dokumentų analizė | | Stebėjimo protokolai Modulio medžiaga |
| | Rezultatas (koks proceso produktas?) | | | |
| | Rezultatas: paaugusios OM reikalingos kompetencijos leidžia veikti ir mokytis organizacijoje | Dokumentų analizė | Studentų tarpinio atsiskaitymo atsakymai Studentų mokymosi dienoraščiai | |
| II. Studentų pirminio įgalinimo organizaciniam mokymuisi edukacinių aplinkų seka | Raiška (kaip vyko procesas?) | | | |
| | 1. Studentams pateikiama probleminė studijų užduotis, kuriai reikia organizacinio mokymosi | Stebėjimas Dokumentų analizė | Studentų mokymosi dienoraščiai | Stebėjimo protokolai Modulio medžiaga |
| | 2. Probleminės studijų užduoties sprendimo projektavimas | | | |
| | 3. Projektą vykdančios organizacijos struktūros, vaidmenų nustatymas, veiklos planavimas | | | |
| | Rezultatas (koks proceso produktas?) | | | |
| Rezultatas: sukuriama studentų organizacija, sprendžianti problemą ir įgyvendinanti bendrą projektą | Stebėjimas Dokumentų analizė Iš dalies struktūruotas interviu | Studentų mokymosi dienoraščiai Studentų modulio refleksija | Modulio medžiaga Studentų veiklos stebėjimas ir dokumentai virtualioje erdveje | |

Lentelės tęsinys kitame puslapyje

| | | | | |
|--|--|------------------------------|---|--|
| III. Organizacinio mokymosi fazių įgalinimo edukacinėmis aplinkomis ciklas | Raiška (kaip vyko procesas?) | | | |
| | Sukuriamoji EA | Stebėjimas Dokumentų analizė | Studentų mokymosi dienoraščiai | Stebėjimo protokolai Modulio medžiaga |
| | Dialogo EA | | | |
| | Sisteminimo EA | | | |
| | Atlikimo EA | | | |
| Rezultatas (koks proceso produktas?) | | | | |
| | ŽINIŲ BANKAS Individualios ir kolektyvinės žinios atspindinčios viso etapo rezultatuose: dalykinės kompetencijos+OM kompetencijos+problemų sprendimo projektas | Stebėjimas Dokumentų analizė | Studentų mokymosi dienoraščiai Studentų kompetencijos portfeliai Studentų tarpusavio vertinimo anketa | Stebėjimo protokolai Studentų veiklos stebėjimas ir dokumentai virtualioje erdvėje |
| IV. Vertinimo edukacinės aplinkos | Raiška (kaip vyko procesas?) | | | |
| | Problemos sprendimo projekto ataskaitos vertinimo edukacinė aplinka | Stebėjimas Dokumentų analizė | Studentų mokymosi dienoraščiai | Stebėjimo protokolai Modulio medžiaga |
| | Organizacinio mokymosi praktikos vertinimo edukacinė aplinka | | | |
| | Dalykinio ir organizacinio mokymosi kompetencijų vertinimo edukacinė aplinka | | | |
| | Rezultatas (koks proceso produktas?) | | | |
| Rezultatas: įgytų kompetencijų įvertinimas | Dokumentų analizė | | Modulio medžiaga | |

2 priedas. Iš dalies struktūruoto interviu klausimynas

| Klausimų blokai ir tikslai |
|---|
| <p>Organizacinio mokymosi supratimas ir asmeninė kompetencija, kad vyktų organizacinis mokymasis Siekama nustatyti, ar studentas turi organizaciniam mokymuisi reikalingų žinių ir nuostatų: - savivaldaus mokymosi; - mokymosi bendradarbiaujant.</p> |
| <p>Ar, prieš pradėdamas mokytis šį modulį, žinojote, ką reiškia:</p> <p>Organizacinis mokymasis. Apibūdinkite. Ar turite tokio mokymosi patirties? Kokios? Papasakokite kelias pačias efektyviausias patirtis. Kaip kiekvienos metu jautėtės? Kaip vertinate šio mokymosi efektyvumą ir rezultatų naudą?</p> <p>Individualus mokymasis. Apibūdinkite. Ar turite tokio mokymosi patirties? Kokios? Papasakokite kelias pačias efektyviausias patirtis. Kaip kiekvienos metu jautėtės? Kaip vertinate šio mokymosi efektyvumą ir rezultatų naudą?</p> <p>Kolektyvinis mokymasis. Apibūdinkite. Ar turite tokio mokymosi patirties? Kokios? Papasakokite kelias pačias efektyviausias patirtis. Kaip kiekvienos metu jautėtės? Kaip vertinate šio mokymosi efektyvumą ir rezultatų naudą?</p> <p>Mokymais iš patirties. Apibūdinkite. Ar turite tokio mokymosi patirties? Kokios? Papasakokite kelias pačias efektyviausias patirtis. Kaip kiekvienos metu jautėtės? Kaip vertinate šio mokymosi efektyvumą ir rezultatų naudą?</p> <p>Savivaldus mokymasis. Apibūdinkite. Ar turite tokio mokymosi patirties? Kokios? Papasakokite kelias pačias efektyviausias patirtis. Kaip kiekvienos metu jautėtės? Kaip vertinate šio mokymosi efektyvumą ir rezultatų naudą?</p> <p>Savaiminio mokymosi? Apibūdinkite. Ar turite tokio mokymosi patirties? Kokios? Papasakokite kelias pačias efektyviausias patirtis. Kaip kiekvienos metu jautėtės? Kaip vertinate šio mokymosi efektyvumą ir rezultatų naudą?</p> <p>Kokie aspektai, jūsų manymu, svarbūs individams ir kolektyvams mokantis (per veiklas) organizacijose? (Organizacija gali būti suprantama tiek kaip darbovietė, tiek kaip neformalios veiklos, pvz., studentų atstovybėje.)</p> <p>Kokios sąlygos, individo nuostatos ar klimatas organizacijoje reikalingas siekiant bendro supratimo? (Organizacija gali būti suprantama tiek kaip darbovietė, tiek kaip neformalios veiklos, pvz., studentų atstovybėje.)</p> |
| <p>Ankstesnė veiklos organizacijose patirtis Šiame bloke siekiama diagnozuoti, kokia yra ankstesnė ir kokio pobūdžio patirtis veikiant organizacijose.</p> |
| <p>Ar jums yra tekę dirbti (dalyvauti) kokioje nors organizacijoje? (Organizacija gali būti suprantama tiek kaip darbovietė, tiek kaip neformalios veiklos, pvz., studentų atstovybėje.)</p> <p>Apibūdinkite šią organizaciją ir savo darbą:</p> <ul style="list-style-type: none">• operacinis (viena konkreti operacija);• funkcinis (su konkrečiai apibrėžtomis funkcijomis ir ryšiais organizacijoje);• nestruktūrizuotos veiklos – kūrybinis (reikalaujantis daugiau veiklų, nei formaliai apibrėžta, neapibrėžtas, kūrybinis). <p>Kiek laiko joje dirbote?</p> <p>Kaip vertinate savo darbą / buvimą šioje organizacijoje? (teigiamai, neigiamai, kaip dar?)</p> |

Lentelės tęsinys kitame puslapyje

Organizacinio mokymosi patirtis

Šio bloko tikslas – per studento asmenines patirtis gilinti supratimą apie mokymąsi organizacijoje ir nustatyti, ar studentas turi organizaciniam mokymuisi reikalingų žinių ir nuostatų.

Ar galite pasakyti, kad šioje savo darbovietėje būdamas:

- a) patobulėjote kaip asmuo, individualiai, tai pravers / praverčia asmeniniame gyvenime;
- b) patobulėjote kaip asmuo, tačiau bendraudamas su kitais organizacijos darbuotojais (matyt, tobulėjote drauge), kartais – netgi ne darbo klausimais;
- c) patobulėjote kaip darbuotojas, įgydamas individualių žinių ir gebėjimų;
- d) patobulėjote kaip darbuotojas, įgydamas kolektyvinių, organizacijos darbuotojams svarbių žinių.

Kaip buvo formuluojamos jūsų užduotys? Ar joms atlikti reikėjo papildomų žinių, gebėjimų?

Ar jų įgijimu, tobulinimu rūpinosi organizacija? O gal, jūsų nuomone, netgi jai nereikėjo rūpintis, nes tai – jūsų asmeninis reikalas.

Kokios jūsų kaip individo savybės padėjo pasiekti jūsų asmeninio tobulėjimo organizacijos veikloje?

Ar toks tobulėjimas buvo sąlygotas jūsų tikslingo planingo siekio tobulėti? Ar dažnai svarstote apie tai, kokie veiksmai padėjo patobulinti jūsų veiklą?

Organizacinio mokymosi patirtis SEKI cikle

Šio bloko tikslas – per studento asmenines patirtis gilinti supratimą apie mokymąsi organizacijoje per SEKI modelio fazes.

Socializacija

Ar galite pasakyti, kad darbas organizacijoje – tai ir buvimas su bendradarbiais „kartu“, kai po kurio laiko pastebi, kad su jais supanašėjai, „be žodžių“ žinai buvimo „drauge“ taisykles kaip „nerašytą“ pajautą. Kokios situacijos ir veiklos, jūsų manymu, skatino jus ir visą kolektyvą tobulėti?

Kokiais būdais pavykdavo pasiekti bendrų su kitais darbuotojais naujų žinių? Kaip organizacija rūpinosi, kad darbuotojai galėtų tobulėti kolektyviai, mokytųsi vieni iš kitų?

Ar dalyvaudavote padalinio / darbo grupės pasitarimuose? Ar šiuose pasitarimuose grupė generuodavo / sukurdavo naujas kolektyvines žinias?

Eksternalizacija

Kaip vieno darbuotojo turimos žinios galėdavo būti naudingos kitiems? Kokią įtaką dalijimasis žiniomis turėjo visos darbo grupės tobulėjimui? Kaip naudinga patirtis būdavo fiksuojama, dokumentuojama? Ar kiti, ne jūsų grupės žmonės, sužinodavo apie jūsų bendrus sprendimus?

Ar galite pasakyti, kad šie pasitarimai kartu būdavo ir jūsų bei kitų dalyvių tobulėjimo aplinka? Ar galite pasakyti, kad šioje aplinkoje tobulėjote be jokių pastangų, ar vis dėlto prirėkė nusiteikimo ir mokymosi pastangų? Gal galite papasakoti labiausiai atmintin įstrigusį tokio pasitarimo atvejį? Kaip jautėtės?

Kombinacija

Ar tekdavo, kaip savo darbo grupės atstovui, dalyvauti bendruose su kitų darbo grupių atstovais pasitarimuose? (Jeigu ne – tai kodėl?) **Gal galėtumėte papasakoti, kokioje aplinkoje jie vykdavo?** Kas labiausiai įsiminė? Ar galite pasakyti, kad visos darbo grupės lygiavertčiai dalyvaudavo generuojant bendras idėjas? **Kaip apibūdintumėte savo dalyvavimą generuojant bendras idėjas?** Kokių rezultatų paprastai pasiekdavote? Ar galite pasakyti, kad šitaip sugeneruodavote naujas darbo taisykles, veiklos planus, strategijas, kita (pasakykite)? Kitaip tariant, kaip paprastai organizacijoje būdavo priimami sprendimai – kaip darbo grupių / padalinių ir jų atstovų bendro darbo su vadovais rezultatas, ar vadovai priimdavo sprendimus patys?

Gal galite papasakoti labiausiai atmintin įstrigusį bendro grupių ar jų atstovų pasitarimo atvejį? Kaip jautėtės? Kaip jautėsi kiti dalyviai?

Internalizacija

Ar jums buvo žinoma organizacijos / jūsų padalinio metiniai, ketvirčio, mėnesio tikslai? Koks jūsų vaidmuo prisidedant prie šių konkrečių tikslų siekimo?

Kaip darbuotojai, padaliniai būdavo supažindami su organizacijoje priimtais sprendimais, taisyklėmis, veiklos tikslais, pokyčiais ir pan. Ar paprasčiausiai tai būdavo pateikiama kaip rašytinė informacija, kurią galėdavo paskaityti? Ar ši informacija būdavo pateikiama mokymų metu, ją aiškinant, diskutuojant ir pan.

Ar vykdavo mokymai? Ar šie mokymai būdavo siejami su naujos veiklos, pagrįstos šia informacija, praktikavimu? Ar galite pasakyti, kad ši nauja informacija, kuri jus pasiekdavo, ilgainiui tapdavo jūsų kasdieninės individualios veiklos organizacijoje rutina? Ar galite pasakyti, kad ši nauja informacija tapdavo kolektyvinės veiklos rutina? Ar tai, kas būdavo nutarta visos organizacijos lygmeniu, darbuotojų (ir jūsų) žiniomis tapdavo tiesiog spontaniškai dalijantis žiniomis organizacijoje?

Ar galite pasakyti, kad „mokymosi ratas“ vėl sukdavosi iš naujo? Tai yra jūsų įsisavintos žinios vėl „apsitrindavo“ „būnant“ su bendradarbiais drauge, nejučiomis vėl įgydavote naujos bendros patirties...

Ir vėl darbo grupėje generuodavote naujas idėjas., sprendimus...

Ir vėl darbo grupių atstovai sueidavo kartu generuoti jau organizacijos lygmens idėjų ir sprendimų...

Ir vėl šiais sprendimais pagrįstos taisyklės, veiklos normos būdavo skleidžiamos jau minėtais būdais organizacijoje...

Ir šis „mokymosi ratas“ vėl sukdavosi toliau...

Organizacinio mokymosi patirtis studijose

Šio bloko tikslas – nustatyti, ar studentas turėjo patirties praktikuodamas organizacinį mokymąsi studijų procese.

Ar galėtumėte nurodyti idealias sąlygas / aplinkas universiteto studijų procese, kurios skatintų / užtikrintų individualų, kolektyvinį mokymąsi, mokymąsi iš patirties, savivaldų ir savaiminį mokymąsi? Kokias sąlygas / aplinkas iš tikrųjų patiriate? Ar kada teko patirti universitete ar kitoje mokymo įstaigoje organizacinį mokymąsi? Jeigu – taip, kaip sekėsi? Papasakokite geriausią ir sunkiausią patirtis. Kaip kiekvienos metu jautėtės? Kaip vertinate šio mokymosi efektyvumą ir rezultatų naudą?

3 priedas. Fokusuotos grupės diskusijos klausimynas

| |
|--|
| Įvadinis klausimas |
| Prisiminkite savo patirtį veikiant „Senamiestyje KarTU“, t. y. kokias patirtis jums yra tekę išgyventi? |
| Organizacinio mokymosi supratimas ir asmeninė organizacinio mokymosi kompetencija |
| <p>Ar po mokymosi šiame modulyje sužinojote, ką reiškia:</p> <p>Organizacinis mokymasis. Apibūdinkite. Iliustruokite „Senamiestyje KarTU“ pavyzdžiu. Kaip vertinate šio mokymosi efektyvumą ir rezultatų naudą?</p> <p>Individualus mokymasis. Apibūdinkite. Iliustruokite „Senamiestyje KarTU“ pavyzdžiu. Kaip vertinate šio mokymosi efektyvumą ir rezultatų naudą?</p> <p>Kolektyvinis mokymasis. Apibūdinkite. Iliustruokite „Senamiestyje KarTU“ pavyzdžiu. Kaip vertinate šio mokymosi efektyvumą ir rezultatų naudą?</p> <p>Mokymasis iš patirties. Apibūdinkite. Iliustruokite „Senamiestyje KarTU“ pavyzdžiu. Kaip vertinate šio mokymosi efektyvumą ir rezultatų naudą?</p> <p>Savivaldus mokymasis. Apibūdinkite. Iliustruokite „Senamiestyje KarTU“ pavyzdžiu. Kaip vertinate šio mokymosi efektyvumą ir rezultatų naudą?</p> <p>Savarankiškas mokymasis. Apibūdinkite. Iliustruokite „Senamiestyje KarTU“ pavyzdžiu. Kaip vertinate šio mokymosi efektyvumą ir rezultatų naudą?</p> <p>Savaiminis mokymasis. Apibūdinkite. Iliustruokite „Senamiestyje KarTU“ pavyzdžiu. Kaip vertinate šio mokymosi efektyvumą ir rezultatų naudą?</p> <p>Kokie individualaus požiūrio aspektai, jūsų manymu, svarbūs individams ir kolektyvams mokantis organizacijose?</p> <p>Kokie gebėjimai ir žinios, jūsų manymu, svarbūs individams ir kolektyvams mokantis organizacijose?</p> |
| Organizacinis mokymasis individo lygmeniu |
| <p>Kaip buvo formuluojamos jūsų užduotys? Ar joms atlikti reikėjo papildomų žinių, gebėjimų?</p> <p>Ar jų įgijimu, tobulinimu rūpinosi organizacija? Kas ir koku lygmeniu?</p> <p>Kokios jūsų kaip individo savybės padėjo pasiekti jūsų asmeninio tobulėjimo organizacijos veikloje?</p> <p>Ar toks tobulėjimas buvo nulemtas jūsų tikslingo planingo siekio tobulėti?</p> <p>Ar dažnai svarstote, kokie veiksmai padėjo patobulinti jūsų veiklą „Senamiestyje KarTU“?</p> |
| Organizacinio mokymosi ciklas (SEKI) |
| <p>Socializacija</p> <p>Ar galite pasakyti, kad padalinyje po kurio laiko pastebėjote, kad su jais supanašėjote, „be žodžių“ žinojote buvimo „drauge“ taisyklės kaip „nerašytą“ pajautą?</p> <p>Kokios situacijos ir veiklos, jūsų manymu, skatino jus ir visą kolektyvą tobulėti?</p> <p>Eksternalizacija</p> <p>Kokiais būdais pavykdavo pasiekti bendrų su kitais padalinio ar visos organizacijos nariais naujų žinių?</p> <p>Kaip buvo rūpinamasi, kad darbuotojai galėtų tobulėti kolektyviai, mokytūsi vieni iš kitų?</p> |

Lentelės tęsinys kitame puslapyje

Kombinacija

Ar dalyvaudavote padalinio / darbo grupės pasitarimuose?

Ar galite pasakyti, kad šiuose pasitarimuose grupė generuodavo / sukurdavo naujas kolektyvines žinias?

Ar jos virsdavo kokiais nors oficialiais susitarimais, ar tai būdavo neformalus susitarimai? Kaip vieno darbuotojo turimos žinios galėdavo būti naudingos kitiems? Kokią įtaką dalijimasis žiniomis turėjo visos darbo grupės tobulėjimui? Kaip naudinga patirtis būdavo fiksuojama, dokumentuojama?

Internalizacija

Ar kiti, ne jūsų grupės žmonės sužinodavo apie jūsų bendrus sprendimus?

Ar galite pasakyti, kad šie pasitarimai kartu būdavo ir jūsų bei kitų dalyvių tobulėjimo aplinka?

Gal galite papasakoti labiausiai į atmintį įstrigusį tokio pasitarimo atvejį? Kaip jautėtės? Kaip jautėsi kiti dalyviai?

Gal galite papasakoti labiausiai į atmintį įstrigusį bendro grupių ar jų atstovų pasitarimo atvejį? Kaip jautėtės? Kaip jautėsi kiti dalyviai?

Ar jums buvo žinoma organizacijos / jūsų padalinio veiklos tikslai? Koks jūsų vaidmuo prisidedant prie šių konkrečių tikslų siekimo?

Ar galite pasakyti, kad ši nauja informacija tapdavo kolektyvinės veiklos rutina?

Ar tai, kas būdavo nutarta visos organizacijos lygmeniu, darbuotojų (ir jūsų) žiniomis tapdavo tiesiog spontaniškai dalijantis žiniomis organizacijoje?

Ar galite pasakyti, kad „mokymosi ratas“ vėl sukdavosi iš naujo? Tai yra jūsų įsisavintos žinios vėl „apsitrindavo“, „būdami“ su bendradarbiais drauge, nejučiomis vėl įgydavote naujos bendros patirties...

Ir vėl darbo grupėje generuodavote naujas idėjas, sprendimus...

Ir vėl darbo grupių atstovai sueidavo kartu generuoti jau organizacijos lygmens idėjų ir sprendimų...

Ir vėl šiais sprendimais pagrįstos taisyklės, veiklos normos būdavo skleidžiamos jau minėtais būdais organizacijoje...

Ir šis „mokymosi ratas“ vėl sukdavosi toliau...

4 priedas. Studentų veiklos organizacijoje savęs įsivertinimo klausimynas

| Įvertinkite pateiktus teiginius pagal 10 balų skalę: Nesutinku 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Sutinku | | |
|---|----------------------|----------------------|
| TEIGINYS | VERTINIMAS | |
| | PADALINYJE | ORGANIZACIJOJE |
| Siekiau suprasti veiklos tikslus | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| Aš save laikau aktyviu nariu | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| Jaučiau pareigą užduotį atlikti tinkamai ir laiku | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| Nuolat siekiau motyvuoti ir skatinti kitus narius veiklai | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| Man rūpėjo išlaikyti gerą psichologinį klimatą | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| Siekiau teikti paramą kitiems nariams tada, kai jiems to reikėjo | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| Stengiausi pasidžiaugti bendrais rezultatais | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| Dalinausi savo sugalvotomis idėjomis, mintimis | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| Rūpinausi, kad visi nariai kuo greičiau sužinotų aktualią informaciją | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| Nuolat sekiau informaciją <i>Facebook</i> paskyroje | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| Gerai žinojau, ką aš ir ką kiti turi daryti, kad pasiektume bendrą tikslą | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| Turėjau pakankamų dalykinių modulio žinių, reikalingų veiklai | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| Gebėjau rasti reikalingus išteklius, kad galėtume sėkmingai atlikti užduotis | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| Gebėjau bendrauti (suprasti bendraujančiojo asmenybę ir komunikuoti šiai asmenybei priimtiniu stiliumi, laikydamasis etikos) | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| Siekiau taupyti kitų ir savo darbo laiką, jį išnaudoti efektyviai | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| Gebėjau dirbti mokymosi bendradarbiaujant režimu (darbas komandoje bendrai (visiems kartu) atliekant užduotį, mokantis vienas iš kito) | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| Gebėjau dirbti kooperacijos režimu (suprasdamas bendrą tikslą, suprasdamas, kaip jį padalinti į atskirus uždavinius, kuriuos atskirai turi atlikti) | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| Konsultavau kitus narius, kaip atlikti tam tikras užduotis | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| Stengiausi, kad mano kritika, skirta kitų narių veiklai, būtų konstruktyvi | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |
| Laikiausi formalių ir neformalių susitarimų | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 | 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 |

5 priedas. Studentų veiklos organizacijoje padalinio kolegų vertinimo klausimynas

| MANO PADALINIO KITŲ NARIŲ VEIKLOS REFLEKSIJA | | | | | | |
|---|------------|---|---|---|---|---|
| Irašykite padalinio narių vardus jūsų norima tvarka ir įvertinkite teiginius pagal 10 balų skalę: Nesutinku 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 Sutinku | | | | | | |
| TEIGINYS | VERTINIMAS | | | | | |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| Siekė suprasti padalinio veiklos tikslus | | | | | | |
| Save laikė aktyviu padalinio nariu | | | | | | |
| Jautė pareigą užduotį atlikti tinkamai ir laiku, nesvarbu, ar ji patinka, ar ne | | | | | | |
| Nuolat siekė motyvuoti ir skatinti kitus narius veikti | | | | | | |
| Rūpinosi išlaikyti gerą psichologinį klimatą | | | | | | |
| Teikė paramą kitiems nariams tada, kai jiems to reikėjo | | | | | | |
| Stengėsi pasidžiaugti bendrais rezultatais | | | | | | |
| Dalijosi idėjomis, mintimis | | | | | | |
| Rūpinosi, kad visi nariai kuo greičiau sužinotų aktualią informaciją | | | | | | |
| Sekė informaciją <i>Facebook</i> paskyroje | | | | | | |
| Žinojo, ką turi padaryti ir ką kiti turi daryti, kad mes visi pasiektume bendrą tikslą | | | | | | |
| Turėjo pakankamų dalykinių modulio žinių, reikalingų veiklai | | | | | | |
| Gebėjo rasti reikalingų išteklių (žmogiškųjų, materialųjų, informacinių, laiko ir kt.), kad galėtume sėkmingai atlikti užduotis | | | | | | |
| Gebėjo bendrauti (suprasti bendraujančiojo asmenybę ir komunikuoti priimtiniu stiliumi, laikydamiesi etikos) | | | | | | |
| Siekė taupyti kitų ir savo darbo laiką, jį išnaudodami efektyviai | | | | | | |
| Gebėjo dirbti mokymosi bendradarbiaujant režimu (darbas komandoje bendrai (visiems kartu) atliekant užduotį, mokantis vienas iš kito) | | | | | | |
| Gebėjo dirbti kooperacijos režimu (suprantant bendrą tikslą, suprantant, kaip jį padalyti į atskirus uždavinius, kuriuos atskirai turi atlikti) | | | | | | |
| Konsultavo kitus narius, kaip atlikti tam tikras užduotis | | | | | | |
| Stengėsi, kad kritika kitų narių veiklai būtų konstruktyvi (pasiūlydavo, kaip būtų galima pataisyti padėtį) | | | | | | |
| Laikėsi formalių ir neformalių susitarimų | | | | | | |

6 priedas. Studentų organizacijos veiklos plano Ganto diagrama

„Senamiestyje KarTU“ veiklos planas

| Eil Nr | Veiklos pavadinimas | Savaitės | | | | | | | | | | | | |
|--------|--|----------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 |
| 1 | Sukurti organizaciją | █ | | | | | | | | | | | | |
| 2 | Susitarti dėl EPMA parametrų organizacijoje | █ | | | | | | | | | | | | |
| 3 | Susitarti dėl kiekvieno padalinio tikslinės/ių grupės/ių | █ | | | | | | | | | | | | |
| 4 | Padalinių/o nuotraukos sukūrimas | █ | | | | | | | | | | | | |
| 5 | Tikslo išsikėlimas (bendras tikslas) | █ | | | | | | | | | | | | |
| 6 | Minčių lietus apie būsimą projektą / maršrutą | █ | | | | | | | | | | | | |
| 7 | Visos organizacijos LTU> E2 ekskursija fiksuojant esamas ir potencialias erdves | | █ | █ | | | | | | | | | | |
| 8 | Rašomas dienoraštis | | █ | █ | | | | | | | | | | |
| 9 | Nuotraukų ir kitų buvusių ar būsimų įrodymų rinkimas ir sisteminis pildymas viso projekto metu (aptarimas) | | █ | █ | | | | | | | | | | |
| 10 | Pirmasis padalinio susirinkimas: minčių lietus, idėjų generavimas ir kaupimas idėjų banke | | █ | █ | | | | | | | | | | |
| 11 | Padalinio nariai vaikšto po senamiestį ir ieško esamų EE ir potencialių EE maršrutams | | | █ | █ | | | | | | | | | |
| 12 | Nustatyti tikslinių grupių galimus poreikius | | | █ | █ | | | | | | | | | |
| 13 | Apibrėžti aplinkų parametrus (padaliniams kartu) | | | █ | █ | | | | | | | | | |
| 14 | Bendra padalinių konsultacija / aptarimas dėl EA parametrų ir EA banko | | | █ | █ | | | | | | | | | |
| 15 | Kaune esamos EA ir PEA | | | | █ | █ | | | | | | | | |
| 16 | Išgrynintos maršrutų idėjos (žemėlapis, antspaudai, ir kiti techniniai faktai) ir parengtas pasiūlymas EPMA turėtojams | | | | █ | █ | | | | | | | | |
| 17 | Konsultacija pas prof. P. Jucevičienę | | | | █ | █ | | | | | | | | |
| 18 | Idėjos dėl edukacinio maršruto koregavimas ir tobulinimas | | | | | █ | █ | | | | | | | |
| 19 | Pristatyti pasiūlymas EPMA turėtojams (pasiūlymo pateikimas ir poreikių maršruto aprūpinimui konkretizavimas) | | | | | █ | █ | | | | | | | |
| 20 | Bendra padalinių konsultacija dėl EA banko / maršrutų pasiūlymo verslininkams aptarimas | | | | | █ | █ | | | | | | | |
| 21 | Patikrinti maršruto idėją pagal EPMA ir maršrutų parametrus (padaliniuose) | | | | | | █ | █ | | | | | | |
| 22 | Rezultatų aptarimas ir galutinis EE išgryninimas maršrutams | | | | | | | █ | █ | | | | | |
| 23 | Parengti trišalio susitarimo formą (maršrutų tęstinumui išlaikyti) | | | | | | | | █ | █ | | | | |

Lentelės tęsinys kitame puslapyje

| | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----|---|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| 24 | Apgalvoti galutinius antspaudus, kompetencijos fiksavimo ir užskaitymo sistemą | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 25 | Sukviesti EPMA turėtojus į susirinkimą | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 26 | Konsultacija | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 27 | Maršruto korekcija, tobulinimas | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 28 | Galutinė maršruto vizualizacija (apipavidalinimas) | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 29 | Išgryninimas ir detalus maršruto pateikimas kitiems 2 padaliniais vertinti, įtraukiant ir verslininkus | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 30 | Konsultacija dėl aplinkų / kompetencijų aprašų | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 31 | Aprašyti aplinkas pagal sutartus parametrus, pateikti jų potencialias versijas, skirtas tikslinėms grupėms | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 32 | Aprašyti kiekvienoje aplinkoje vystomas kompetencijas | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 33 | Konsultacija | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 34 | Pasirengti viso maršruto aprašymą, skirtą tikslinei grupei | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 35 | Bendra padalinių konsultacija dėl kompetencijų portfelio | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 36 | Reklamino maršruto filmuko kūrimas | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 37 | Papildomų erdvių ir būdų informacijos ir reklamos sklaidai pateška | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 38 | Informacijos pateikimas tinklalapiuose | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 39 | Padalinio sukurto maršruto ir egzistuojančių įgyvendinimo priemonių (reklama, filmai, žemėlapiai, žymų) pristatymas per verslininkus, senamiesčio bendruomenės atstovus ir t.t. | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 40 | Konsultacija | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 41 | Realaus maršruto išbandymas | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 42 | Parengti viso maršruto pristatymą, skirtą tikslinei grupei | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 43 | Galutinis apipavidalinimas, pažymėjimai, žemėlapiai ir atspaudai | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 44 | Bendra padalinių konsultacija | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 45 | Parengti maršrutų pristatymus (forma, būdai, asmuo/ys) | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 46 | Baigiamieji darbai | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 47 | Konsultacija | | | | | | | | | | | | | | | | |
| 48 | Sukurtų edukacinių maršrutų pristatymas senamiesčio bendruomenei, verslininkams, KTU, kolegoms, dėstytojams, savivaldybės atstovams Rotušėje | | | | | | | | | | | | | | | | |

7 priedas. Edukacinių maršrutų žemėlapių lankstinukų maketai

Edukacinis maršrutas

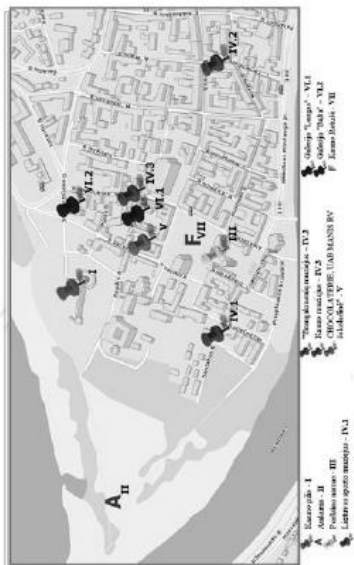
ŠEIMAI

Idėja: sutelkti šeimą per kūrybinę, pažintinę ir kultūrinę veiklą.

Maršrutas skirtas: šeimoms.

Tikslas: su šeima praleisti daugiau nei 7 minutes per dieną.

Sinchronizuoti maršrutus:








Maršruto instrukcija

Džiaugiamės, kad nusprendėte aktyviai leisti laisvalaikį ir pasirinkote ne šiaip sau pasivaikščioti po Kauno Senamiestį, bet keliauti edukaciniu maršrutu drauge su šeima. Žemiau pateikta informacija Jums padės sužinoti kaip viskas veikia ir nepaklysti kelionės metu. Linkime didžiausios sėkmės, keliaujant tobulėjimo keliu!

1. Išlankstykite lankstinuką ir atidžiai apžiūrėkite visas jo dalis (zėmelaplį, punktus, kontaktinę informaciją, darbo laiką).
2. Pirminusia Jums reikia išstudijuoti žemėlapią, kuriame pažymėti pagrindiniai edukacinio maršruto punktai, jie Jums padės orientuotis Kauno Senamiestyje. Tai atlikę, pasirinkite, kuriuos maršruto punktus ketinate aplankyti. Galima pasirinkti visus arba tik keletą Jums labiausiai patikusių punktų.
3. Būtinai atkreipkite dėmesį į punkto darbo laiką bei užsienio trukmę ir pagal tai suplanuokite savo maršrutą.
4. Pasitirinkite, ar maršruto punkte reikalinga registracija, jei - taip, būtinai prieš keliaudami užsiregistruokite.
5. Edukacinio maršruto punktus galite lankyti savo pasirinktu arba mūsų rekomenduojamam eiliškumui. Juos nebūtinai apėiti per vieną dieną. Laiko limitu čia nėra.
6. Apsilankę edukacinio maršruto punkte (muziejuje, galerijoje, parodoje, restorane, - priklausomai nuo jūsų pasirinkto maršruto) prisitvirtinkite personalui, kad čia lankotes edukacinio maršruto tikslais. Mūsų murodytų punktų personalas Jus mielai priims ir suteiks visą reikiamą informaciją ar įtrauks į veiklą (priklausomai nuo punkto tikslo).
7. Mėgaukitės pažinimo džiaugsmu! Nepanirškite kiekvieno punkto apsilankymo pabaigoje gauti Jūsų tobulėjimą įrodancio antspaudo. Antspaudočią Jūs gausite kiekviename mūsų nurodytame punkte. Šio punkto personalas ir pažymės jūsų lankstinikė esančios punkto apraše, toje vietoje kur pažymėta „A.V.“ ir apibraukta apskritimu.
8. Apsilankę visus savo pasirinktus punktus, juose įgiję žinių, patobulinę savo gebėjimus nusipelnėte tai įrodančias pažymejimo, tad skubėkite į Rostu! Personalui klauskite, kuriame kabinate galima gauti Senamiestio edukacinio maršruto keliautojo įgytos kompetencijos pažymejimą.



ŠEIMAI


| | | |
|--|--|---|
|  <p>(IV.1) Sportuokime KarTU Lietuvos sporto muziejus (alternatyva Nr.1) / ~ 1 val. Adresas: Muziejų g. 7, 9, Kaunas Darbo laikas: II – VI 10–17 val. Kainos: suaugusiems – 0,30 €; moksliniams, studentams, karštinams, pensininkams – 0,29 €, apvalginis ekskurzija – 2,90 €, šeimai ekskurzija – 5,79 €. Registracija: būtina, tel. (37) 20 98 20, el.pastis: sportmuziejus@yaboo.com Veikla: susipažinimas su šalies sporto istorija; matavimai raklinimo kepsniu; karnolis skardose apineti; užrašyti aktyviai veiksni su muziejiaus ekspozicija. Jūs ugdo: supratimą apie įvairias sporto šakas; praturtinate savo žinias apie Lietuvos ir pasaulio sporto istoriją, kultūras, kultūros, įvairių sporto šakų raidą ir olimpinį judėjimą.</p> |  <p>(IV.2) Pasinerkime į žemės gelmių paslaptis Brangakmenių muziejus (alternatyva Nr.2) / ~ 40 min. Adresas: Zamenhofo / Kurpių g. 13, Kaunas Darbo laikas: I – V: 10–16 val.; VI: 10–16 val. Kainos: įėjimas nemokamas. Ekskurzijos: moksliniams – 1,74 €, suaugusiems – 2,90 € Registracija: galima pagal pagrindinę, š. 37 227780 Veikla: paskaitos metu aptariamos ekspozicijoms brangiųjų, juvelyrinių ir rotvinių mineralų ir įvairių pasaulio radinių ocliu parodydus; suaugusieji išdės mūšiamuo rakmino bokalo, o vaikai – ryškio danties akmenyje arba "levandų" aukso. Jūs ugdo: bendrąsias žinias apie brangakmenių įvairovę bei mineralų ypatumus.</p> |  <p>(IV.3) Sužinokime ką nors naujo Kauno miesto muziejus (alternatyva Nr.3) / ~ 45 min. Adresas: M. Valančius g. 6, Kaunas Darbo laikas: II-V: 9.00-17.00; VI: 9.00-16.00 Kainos: moksliniams, studentams, suaugusiems - 1,16 €; suaugusiems - 1,74 €; šimokyklinio amžiaus vaikams - nemokamai Registracija: reikalinga, tel. 837 208 220 arba el. p. edukacija@kaunomuziejus.lt Veikla: edukacinis programos „Kauno legendos“ arba „Miesto serbas“. Jūs ugdo: žinias apie Kauno miesto istoriją ir legendas bei miesto darbo istoriją ir keramiką, gebėjus iš molio mūlydyti suvarty, suprasti pasivirtinamės tautinių tradicijų, kalbos, kultūros išlikimo ir jos puoselėjimo svarbą Lietuvoje.</p> |
|  <p>(VI.2) Vieninga ŠEIMA Galerija "Balta" (alternatyva Nr.2) / ~ 30 min. Adresas: M. Valančius g. 21, Kaunas Darbo laikas: I-V 10-18.30 val.; VI 10-16 val. Kainos: nemokama apžiūra. Registracija: būtina, tel. tel. 837200885, 868026438. Veikla: ekspozicijos (parodos ekspozicija) apžiūra ir paskaita apie pačią galeriją, kultūrinis, vykdantį parodą. Išsivirti šeimai didžiausią įspūdių patikimą parvokimą/ekspoziciją ir bendradarbiaujant pagauti kodą. Jūs ugdo: žinias apie Lietuvos tironalike dailę ir tironalike meną, išvokti per galerijos ekspoziciją ir gebėjus susivirti išvokiant šeimai labiausiai vertinamą kūrini.</p> | <p>A.V.</p> |  <p>(VI.1) Vieninga ŠEIMA Galerija "Langa" (alternatyva Nr.1) / ~ 30 min. Adresas: M. Valančius g. 5, Kaunas Darbo laikas: I-V 10-18.30; VI 10-16. Kainos: nemokama. Registracija: galima, tel. 8 687 80273 arba el. p. kaunolanga@gmail.com Veikla: ekspozicijos (parodos ekspozicija) apžiūra ir paskaita apie pačią galeriją, kultūrinis, vykstantį parodą. Išsivirti šeimai didžiausią įspūdių patikimą parvokimą/ekspoziciją ir bendradarbiaujant pagauti kodą. Jūs ugdo: žinias apie tironalike ir tradicinio meno rlikus – tapybą, juvelyrliką, grafiką bei skulptūriką ir gebėjus susivirti išvokiant šeimai labiausiai vertinamą kūrini.</p> |



(I) ŠEIMOS tvirtovė
Maruto pradžia.
Kauno pilis ~ 30 min.

Adresas: Pilies g. 17, Kaunas
Darbo laikas: I-V – 10.00-18.00; VI – 10.00-17.00
Kaina: suaugusiems - 2,32 €; moksleiviai - 1,16 €
Registracija: reikalinga, tel. 837 300 672, el. p. kaznapilis@kaznomuziejus.lt
Veikla: edukacinis programos „Senoji Lietuvos bazilika“ arba „Nulipdyk Kauno pilį“.
Jūs įėjus: Kauno miesto ir Kauno pilies istorijos, Lietuvos senųjų amatų ir taidimų, kokių troleikinių pritaikymo būdų; sukausite kokius žaidimai buvo žaidę Lietuvoje sovietų, apžiūrėsite medžio lipdymo iš medžio ir kokių atpažinti gamtinių produktus gebėjimus, išmoksite žinti Lietuvos savaiminius taidimus.

A. V.



(II) ŠEIMOS aukuras
Prasidamas punktas

Aukuras

Adresas: parkelyje prie Nemuno ir Neris santakos
Darbo laikas: nedideliam IV – 18 val.; kiti metai taip pat galima apsilankyti, tačiau Aukuras bus nedideliam
Kaina: nemokama
Registracija: nėra
Veikla: šeimos nariai gamyba bei palies osiojo tildijimo simbolį - aukurą.
Jūs įėjus: susipažinsite su osiojo tildijimo kultūros moksloje ritualo simboliais.

A. V.



(III) ŠEIMOS nuotrauka
Jėzuitų vienuolyno terasa
~ 20 min.

Adresas: Rotušės a. 7 / Alksoto g. 2, Kaunas
Darbo laikas: atrama V – IX mėn. IV – V 14.00-17.00 val. VI 11.00-17.00, VII 13.00-17.00. Įėjimas per Jėzuitų bažnyčią.
Kaina: suaugusiems - 1,45 €, studentams, septynerius - 0,72 €
Registracija: būtina, tel. +370 641 44614.
Veikla: Kauno miesto apžvalga iš „panorėčio skydelio“, sudurti šeimos nuotrauką Kauno Seimamiečio foto.
Jūs įėjus: susipažinsite su miestą apžvelgiantis apžvalga apie Kauno Seimamiečio, būdą ir vėsi šeimai; vaiztuose šeimos bendrumo tamsa.

A. V.




(VI) Galutinis punktas
Kauno Rotušė

Adresas: Rotušės aikštė 15, Kaunas
Registracija: reikalinga, tel. (8-37) 422432
Veikla: patyriminis žaidimas.



A. V.



(V) ŠEIMOS saldžioji akimirka
„CHOCOLATERIE“ / RV šokoladinė ~ 90 min.

Adresas: Rotušės a. 26, Kaunas
Darbo laikas: I-IV 8-22 val.; V 8-23 val.; VI 10-23 val.; VII 10-22 val.
Kaina: suaugusiems 11,98 €, vaikams - 7,24 €
Registracija: reikalinga, tel. 8 686 44994 arba el. p. rotne@chcfae.com
Veikla: susipažinsite apie šokolado pramonę, rėšis bei gamybos procesą.
Jūs įėjus: žinias apie šokoladą, jo gamimą, rėšis bei paruošimo būdus, išmoksite gaminti įvairius saldumus iš šokolado, gebėsite improvizuoti ir išrasti savo idėjas gamindami saldumus.

A. V.

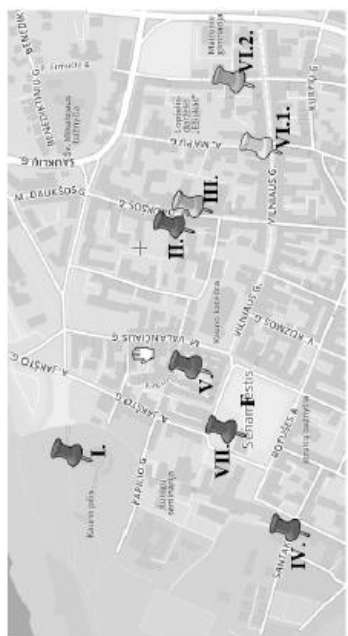
**Edukacinis maršrutas
SUAUGUSIEMS**

Maršrutas skirtas: suaugusiems
Idėja: suaugę keliaujant nurodytais maršrutais per įvairias veiklas susipažįsta su Kauno senamiesčiu.
Tikslas: kultūringai praleisti laisvalaikį Kauno Senamiestyje.

Silstone tokius maršrutus:



ŠEIMAI
KALNO SVETIMAS (aragū kachai)
SUAUGUSIEMS



- Kauno pilis (Kauno pilies senovės)
- „PILS“ („Pils“)
- „JURBAŠT“ („Jurbašt“)
- Lietuvos sporto namai (Sporto istorija)
- Konstitucijos namai (abstrakcišis simbolis)
- „ALBASTROSCOM-ŠOKOLAD“ („ALBASTROSCOM-ŠOKOLAD“)
- Seimamiečio vieta (Vyso dėgustatorij)
- „CHOCOLATERIE“ (Kauno Rotušė)



SUAUGUSIEMS

Maršruto instrukcija

Džiaugiamės, kad nusprendėte aktyviai leisti laisvalaikį ir pasirinkote ne šiaip sau pasivaikščioti po Kauno Senamiestį, bet keliauti edukaciniu maršrutu. Žemiau pateikta informacija Jums padės sužinoti kaip viskas veikia ir nepaklįsti kelionės metu. Linkime didžiausios sėkmės, keliaujant tobulėjimo keliu!

1. Išsilankstykite lankstinuką ir atidžiai apžiūrėkite visas jo dalis (žemėlapi, punktus, kontaktinę informaciją, darbo laiką).
2. Pirmausia Jums reikia išstudijuoti žemėlapi, kuriame pažymėti pagrindiniai edukacinio maršruto punktai, jie Jums padės orientuotis Kauno Senamiestyje. Tai atlikę, pasirinkite, kuriuos maršruto punktus ketinate aplankyti. Galima pasirinkti visus arba tik keletą Jums labiausiai patikusių punktų.
3. Būtinai atkreipkite dėmesį į punkto darbo laiką bei užsiėmimo trukmę ir pagal tai suplanuokite savo maršrutą.
4. Pasitirkinkite, ar maršruto punkte reikalinga registracija, jei - taip, būtinai prieš keliaudami užsiregistruokite.
5. Edukacinio maršruto punktus galite lankyti savo pasirinktu arba mūsų rekomenduojamu eiliškumu. Juos nebūtina apėiti per vieną dieną. Laiko limitu čia nėra.
6. Apsilankę edukacinio maršruto punkte (muziejuje, galerijoje, parduotuvėje, restorane... - priklausomai nuo jūsų pasirinkto maršruto) prisistatykite personalui, kad čia lankotės edukacinio maršruto tikslais. Mūsų murodytų punktų personalas Jus mielai priims ir suteiks visą reikiamą informaciją ar įtrauks į veiklą (priklausomai nuo punkto tikslo).
7. Mėgauties pažinimo džiaugsmu! Nepamirškite kiekvieno punkto apsilankymo pabaigoje gauti Jūsų tobulėjimą įrodančio antspauduko. Antspauduką Jūs gausite kiekviename mūsų murodytame punkte. Šio punkto personalas jį pažymės jūsų lankstinuke esančiame punkto apraše, toje vietoje kur pažymėta „A.V.“ ir apibraukta apskritimu.
8. Aplankę visus savo pasirinktus punktus, juose įžieję žinių, patobulinę savo gebėjimus nusipelnėte tai įrodančios pažymėjimo, tad skubėkite į Rotušę! Personalo klauskite, kuriamė kabinete galima gauti Senamiesčio edukacinio maršruto keliautojo įgytos kompetencijos pažymėjimą.



(I) TVIRTOVĖ

Maršruto pradžia.

Kauno pilis ~ 30 min.

Adresas: Pilies g. 17, Kaunas
Darbo laikas: II-V - 10.00-18.00; VI - 10.00-17.00
Kaina: suaugusiems - 2,32 €; moksleiviams - 1,16 €
Registracija: rašalings, tel. 837 300 672, el. p. kamopilis@kaunomuziejus.lt

Veikla:
1. Edukacinė programa „Senoji Lietuvos taidimai“. Programa skirta 5-12 klasių mokiniams.
2. Edukacinė programa „Nulipdyk Kauno pilį“.

Jūs įgytės:

Kauno miesto ir Kauno pilies istoriją, Lietuvos senųjų amžių ir taidimų, kokių tiksliausias pritaikymo žinių; sužinosite kokie taidalai buvo naudojami Lietuvos senovėje, ugdytės medaliai lipdymo iš molio ir kokių atpaudų gamtinio pradinis gebėjimus, išmoksite žaisti Lietuvos senovinius taidimus.

A.V.



(II) SILDŽIOJI AKIMIRKA

Saldumynų parduotuvė „Rūta“

~ 45 min.

Adresas: Dūkotos g. 20 - 5, Kaunas
Darbo laikas: I - V 10 - 18 val, VI 10 - 15 val.
Kaina: ~ 4 €,

Registracija: rašalings, tel. 8 616 15599

Veikla: pasakojama apie tokolaido istoriją, rėtis ir gamybos procesą, demonstruojami įvairių tokolaido rūšių ir gaminių.

Jūs ugdytės: įgytins tokolaido istoriją ir gamybos žinių; gebėsite atkurti tokolaido rėtį.

A. V.

Jurasta

(III) VAIKYSTES PASAKA

Kanceliarinių prekių parduotuvė

„Jurasta“

(alternatyva Nr.2) ~ 60 min.

Adresas: Vilniaus g. 27, Kaunas
Darbo laikas: I - V 9.00 - 18.00 val. VI - 10.00 - 16.00 val., VII - Nodirbama
Kaina: 4 €

Registracija: rašalings, tel. 837 206151

Veikla: (pasirinkus) tapymas ant lakos; piešinys su smulki; dėkupas; pietinis madojūnėnū dlyčėn ir pialino tūre; marmaravimas.

Jūs ugdytės: meninės kompozicijos iš spalvoto smulio kūrimo žinių; darbo su madojūnėnū dlyčėn ir tūlo reikavimais, kuriant meninę kompoziciją, pradinis gebėjimus; marmaravimo technikos, kuriant meninę kompoziciją, pradinis gebėjimus.

A.V.



(IV) SPORTUOKIME KARTU

Lietuvos sporto muziejus

~ 30 min.


Adresas: Muziejus g. 7, 9, LT-44279, Kaunas.
Darbo laikas: II - VI 10-17 val., vasaros paskutinį IV nedirba
Kaina: suaugusiems - 0,58 €, studentams, senjorams - 0,29 €; apšilgimė akukurija - 2,90 €, tūnins akukurija - 5,79.

Registracija: rašalings, tel. (8 - 37) 22 06 91

Veikla: ekspozicijoje žymiausių Lietuvos sportininkų - olimpiūnų, pasaulio ir Europos čempionų bei prizininkų - vaizdijos, dokumentarika, meniniai dalykai, sportinis aprašas, sporto insaustarūna pavyzdžiai.

Jūs ugdytės: supratimą apie įvairius sporto šakas; praturtinsite savo žinias apie Lietuvos sporto istoriją, šifro kultūros, įvairių sporto tūlo rėdž ir olimpiūn judėjimą.


A. V.



(V) KERAMIKA
Keramikos muziejus
~ 30 min.



Adresas: Rotušės a. 15, Kaunas
Darbo laikas: I-nedirba, II-VII 11-17valIV 11-19
Kaina: Suaugusiems 1.16€, Moksleiviams, studentams – 0.50€
09.01 – 05.31 (troc.) nemokamai
Registracija: ruksalinga, tel. (8~37) 20 35 72.
Veikla: supažindinama su keramikos ir porceliano dirbinių tūlyms interjero puošyboje; pateikiami istoriški keramikos dirbiniai, kurie buvo naudojami namų puošyboje bei apyvokoje.
Jei ugdomės: supratimą, kuo skiriasi salvestiniai laikų ir šiuolaikiniai keramikos ir porceliano masas.

A.V.



(VI) Galutinis punktas
Kauno Rotušė


Adresas: Rotušės aikštė 15, Kaunas
Registracija: ruksalinga, tel. (8-37) 422432
Veikla: pažinėjimą įveikimas.

(VI.1) SMAGURIAMS
Restoranas-laus darykla „Avilytė“
(alternatyva Nr.1) ~ 45 min.

Adresas: Vilniaus g. 34, Kaunas
Darbo laikas: – IV 12.00 – 24.00, V – VI 12.00 – 02.00, VII 12.00 – 24.00
Kaina: 5,80 €
Registracija: galima, tel. 8 37 207477
Veikla: pasakoja apie alaus istoriją, demonstruojama alaus gamyba, galima alaus degustacija.
Jei ugdomės: alaus istorijos žinias, supratimą apie jo gamybą, rūšis, gėdosite atkurti kelias alaus rūšis

A.V.



(VI.2) SMAGURIAMS
Restoranas „Senamiečio vynuynė“
(alternatyva Nr.2) ~ 30 min.

Adresas: M. Dvinskos g. 23, Kaunas
Darbo laikas: I – IV 11.00 – 23.00, V 11.00 – 00.00,
VI 12.00 – 00.00, VII 12.00 – 23
Kaina: suaugusiems – 1,16 €; vaikams – 0,38 €. Ekskursijos kaina: suaugusiųjų grupei – 5,79 Lt; vaikų grupei – 2,90 €; užsienio kalba – 7,24 €.
Registracija: ruksalinga
Veikla: skiriami vyno rūšis degustacija.
Jei ugdomės: vyno istorijos žinias, supratimą apie jo gamybą, brandinimą, rūšis.

A.V.

Educational Route for FOREIGNERS

Target group foreigners visiting, living or studying in Kaunas.

The idea is: only those who prove their courage and dedication to know the City, customs of its people, will be welcomed in the Town Hall as honourable guests.


Purpose make eight huge steps walking in Lithuanian shoes.



SEIMAI

KAUNO SVEČIAMS (anglų kalba)

SUAUGUSIEMS



Walk in Lithuanian shoes

Legend:
 - Symbol: Point of Interest
 - Worth seeing if you have time

Points of Interest:
 1. Kauno tiltas
 2. Pirkėlio namas
 3. Šv. Jono bažnyčia
 4. Šv. Jono bažnyčia
 5. Šv. Jono bažnyčia
 6. Šv. Jono bažnyčia
 7. Rotušė
 8. Jėzuitų apšvietimo aikštė
 9. Rotušė

Route instructions

We are glad that you decided to actively spend your leisure and chose not just to take a walk in Kaunas Old Town but also to take an educational route. We wish the best of luck to you, traveling the path of improvement! The following information will help you to learn how this works and not to get lost on your journey.

1. Unfold the booklet and carefully inspect all its parts (the map, points, contact information, hours of work etc.).
2. First you need to explore the map, in which the main educational route points are marked, they will help you to navigate Kaunas Old Town. When you're done, select the route points that you are going to visit. You can select all or only some points that you like the most.
3. Plan your route according to the points working time and duration of activities.
4. Check whether the route point requires registration, and if so, make sure, to register before traveling.
5. You can attend educational route points by your choice or in our recommended order. There is no time limit so you don't have to visit all the points in one day.
6. When you visit the point of educational route (museum, gallery, shop, restaurant etc. - depending on your chosen route) make sure to tell the staff that your visiting purpose is educational route. Staff of the point will welcome you and will provide you with the necessary information or will include you in the activity (depending on the purpose of the point).
7. Enjoy the learning! Do not forget that at the end of your route you have to receive the stamp which will prove your knowledge and skills gained in this educational route. You will get a stamp in every point that is included in the map. It will be given to you by the staff of the visited point on the brochure in the place marked "A.V".

After visiting all your selected points, you will gain the knowledge, improve your skills and will definitely deserve the certificate which proves it. So you better rush to the City Hall! Ask the staff in which office you could get certificate of competences for the Old Town educational route traveler.



FOREIGNERS



(III) Kauno muziejus – Knowing the City...

Address: M. Valažkino g. 6, Kaunas
Opening times: II-V 9.00-17.00 VI9.00-16.00.
Price: adults – 1,74 € excursion – 11,58 €
Registration: tel. no. +370 37 208 220 or email. edukacija@kaunomuziejus.lt
Activity: The Middle Ages... Take the time machine and meet the past.
Skills you gain: historical knowledge of Kaunas city and the Emblem of Kaunas; primary skills of souvenir moulding.

A. V.



(IV) P. Stulgos Lietuvių Tautinės muzikos Instrumentų Muziejus Using an ancient thing...

Address: L. Žemėslofio g. 12, Kaunas
Opening times:
II-V 9.00-17.00 - VI 9.00-16.00.
Price: adults – 1,74 €, excursion – 11,58 €, workshop – 1,16 €.
Registration: tel. no. +370 37 422295 or email.
ltnm.edukacija@kaunomuziejus.lt
Activity: Have a taste in music?... Ears to know its origin?... Not afraid to try playing?... If yes, take an ancient instrument and let the rhythm flow...
Skills you gain: historical knowledge of Lithuanian folk instruments; knowledge of national holidays in modern Lithuania.

A. V.



(VII) Restaurant „Avilys“ – Delicate taste...

Address: Vilniaus g. 34, Kaunas LT-44287
Opening times:
I-IV 12.00-24.00 -VI 12.0-02.00.
Price: adults 18,83 €
Registration: tel. no. +370 37 996623 or email info@avilys.lt
Activity: Feel the taste of traditional Lithuanian food and be sure you know and can name what you have just eaten... Sometimes it can be helpful...when you want to ask more!
Skills you gain: knowledge of traditional Lithuanian cuisine.

A. V.



(VI) Sporto muziejus –

Wanna roll? Take a ball!

Address: Muziejus g. 7, Kaunas
Opening times: I-VI 10-17 h
Every last Thursday of the month is free
Price: adults – 0,58 € excursion – 2,90 €, workshop – 0,29 €.
Registration: tel. no. +370 37 20 98 20 or email: sportomuziejus@ymho.com
Activity: Basketball is a game that drives every Lithuanian crazy. Take a chance to jump into these shoes and play that magical game with us.
Skills you gain: understanding of the various sporting disciplines; sports in Lithuania.

A. V.



(V) Gintaro siuvenyrai - Trading Guide: or How NOT to be Misled by Amber Traders...

Address: Vilniaus g.14, Kaunas
Opening times: Darbo laikas:
I-IV 10.00 - 18.30 VI, VII 10.00 - 17.00
Price: adults – 10 €
Registration: tel. no. +370 37 225126 or email info@gintarinisiuvenyrai.lt
Activity: Be the first to follow the Amber road and learn about its secrets... After this journey leave a note with a warning that could be useful to your friends... Be careful – you may never notice the Amber Trader, but he will definitely notice you!
Skills you gain: knowledge about physical and pharmaceutical amber qualities and uniqueness of amber; knowledge about the history of the Amber Road and knowledge of contemporary application of amber; ability to distinguish the real amber from the fake one.

A. V.



(I) Kauno Pilis – Firsts Steps in the Distant Land...

Address: Pilies g. 17, Kaunas
Opening times: II-V – 10:00-18:00; VI – 10:00-17:00
Price: adults – 2,32 €, students – 1,16 €

Registration: tel. no. +370 37 300 672 or email kaunopilis@kaunomuziejus.lt
Activity: Have you ever seen the remains of an Old Castle?... Have you ever felt the smell of it?... Take a step into Lithuania's history and indicate yourself as a part of it by making a tile...

Skills you gain: historical knowledge of the Kaunas city and Kaunas Castle, Lithuanian old crafts and hearth and knowledge of contemporary application of clay; moulding of medals and making hearth printings.

A.V.



(IX) Rotušė – Final steps...

Address: Rotušės a. 7 / Alaksoto g. 2, Kaunas
Activity: Mark your journey with an elegant certificate that proves you being a true member of this society. Perpetuate your trip with amazing and wonderful memento, feel the heat of this city.



Perkūno namas

(II) Perkūno namas – Medieval Spirit...

Address: Rotušės a. 7 / Alaksoto g. 2, Kaunas
Opening times: Fridays 14:00-17:00 h.
Price: adults – 1,16 €, excursion – 8,69 €, workshop – 4,34 €,
Registration: tel. no. +370 641 44614 or email info@perkumonamas.lt
Activity: The Middle Ages... Take a time machine and meet the past.
Skills you gain: historical knowledge of Kaunas city and Kaunas Old Town, knowledge of Lithuanian old crafts and dances, knowledge of the medieval lifestyle, initial skills of the candle casting.

A.V.



(VIII) Jezuitų apžvalgos aikštelė – Run into Olympus

Address: Rotušės a. 7 / Alaksoto g. 2, Kaunas
Opening times: May – September month IV – V 14:00-17:00h, VI 11:00-17:00h, VII 13:00-17:00.
Price: adults – 1,45 €, workshop – 0,72 €
Registration: tel. no. +370 641 44614 or email info@perkumonamas.lt
Activity: Feel like a royal while taking a look at the city from the bird's flight. Enjoy the view that is really worth seeing...
Skills you gain: formed a systematic picture of the Kaunas Old Town.

A.V.

Edukacinis maršrutas VAIKAMS

Maršrutas skirtas: vaikams.

Idėja: surasti „Lobį“.

Tikslas: surasti „Lobį“ susipažįstant su Kauno senamiesčiu.

Sinlome tokius maršrutus:



IV. Dėdė Interjeras muziejus
V.1. Maironiu istorijos ir senųjų mūsejus
V.2. Medicinos ir farmacijos istorijos muziejus
VI. Kauno Rotužė

I. Kauno pils
II.1. Korkos namai "Vėjų fejla"
II.2. "Jurekė"
III. Motiejus keptikėle

K
L
I
J
A
V
I
M
O

V
I
E
T
A



VAIKAMS

Maršruto instrukcija

Džiaugiamės, kad nusprendėte aktyviai leisti laisvalaikį ir pasirinkote ne šiaip sau pasivaikščioti po Kauno Senamiesčių, bet keliauti edukaciniu maršrutu. Žemiau patekta informacija Jums padės sužinoti kaip viskas veikia ir nepaklysti kelionės metu. Linkime didžiausios sėkmės, keliaujant tobulėjimo keliu!

1. Išsilankstykite lankstinuką ir atidžiai apžiūrėkite visas jo dalis (žemėlapi, punktus, kontaktinę informaciją, darbo laiką).
2. Pirmąsias Jums reikia išstudijuoti žemėlapi, kuriame pažymėti pagrindiniai edukacinio maršruto punktai, jie Jums padės orientuotis Kauno Senamiesčiuje. Tai atlikę, pasirinkite, kuriuos maršruto punktus ketinate aplankyti. Galima pasirinkti visus arba tik keletą Jums labiausiai patikusių punktų.
3. Būtinai atkreipkite dėmesį į punkto darbo laiką bei užsiėmimo trukmę ir pagal tai suplanuokite savo maršrutą.
4. Pasitarkinkite, ar maršruto punkte reikalinga registracija, jei - taip, būtinai prieš keliaudami užsiregistruokite.
5. Edukacinio maršruto punktus galite lankyti savo pasirinktu arba mūsų rekomenduojamu eiliškumu. Jūs nebūtinai apėiti per vieną dieną. Laiko limitas čia nėra.
6. Apsilankę edukacinio maršruto punkte (muziejuje, galerijoje, parduotuvėje, kepyklejeje – priklausomai nuo jūsų pasirinkto maršruto) prisistatykite personalui, kad čia lankotės edukacinio maršruto tikslais. Mūsų nurodytų punktų personalas Jus mielai priims ir suteiks visą reikiamą informaciją ar įtrauks į veiklą (priklausomai nuo punkto tikslo).
7. Mėgaukitės pažinimo džiaugsmu! Nepamirškite kiekvieno punkto apsilankymo pabaigoje gauti Jūsų tobulėjimą įrodančio antspauduko. Antspauduką Jūs gausite kiekviename mūsų nurodytame punkte. Šio punkto personalas jį pažymės jūsų lankstinuke esančiame punkto apraše, toje vietoje kur pažymėta „A.V.“ ir apibūdinta apskritimu.
8. Aplankę visus savo pasirinktus punktus, juose išėję žinių, patobulinę savo gebėjimus nusipelnėte tai įrodančio pažymėjimo, tad skubėkite į Rotušę! Personalo klauskite, kuriam kabinetė galima gauti Senamiesčio edukacinio maršruto keliautojo įgytos kompetencijos pažymėjimą.

**(I) VAIKŲ tvirtovė***Maršruto pradžia*

Kauno piliis ~ 30 min.

Adresas: Pilies g. 17, Kaunas
Darbo laikas: II-V – 10:00-18:00; VI – 10:00-17:00
Kaina: suaugusiems - 2,32 €, moksleiviams - 1,16 €
Registracija: rašalinga, tel. 837 300 672, el. p. kaunopolis@kaunomuziejus.lt
Veikla:
1. Edukacinė programa „Senieji Lietuvos miestai“. Programa skirta 5-12 klasių mokiniams.
2. Edukacinė programa „Nulipdyk Kauno pilį“.
Jūs įgytė:
Kauno miesto ir Kauno pilies istorijos, Lietuvos senųjų amatų ir tradicijų, kokių išmokėjimo primulkyto žinių; sužinojote kokias taisyklės turite naudojami Lietuvos senovėje, ugdytėte žaidimo: lydimas: iš žaidimo ir kokių atspandų gamtinio pradinis gebėjimas, išmokėte žaisti Lietuvos senovinius žaidimus.

A.V.

**(III) VAIKŲ saldžioji akinirka**

Motiejus kepųklėle ~ 45 min.

Adresas: M. Valančius g. 10, KAUNAS
Darbo laikas: I – VII – 10 – 20
Kaina: 2,90 €
Registracija: rašalinga, tel. 8 616 15599
Veikla: parinkta, demonstravimas, pasakojimas apie grūdų kėlių, duonos gaminius ir technologijas, rašalingas gamybos procese.
Jūs ugdotė: žinias, kaip grūdines kėlinius tampa duonos gaminiais; gebėte išvardinti duonos gaminių sortimentą, įvairias technologijas naudojamas duonos gamybos procese; įgytė žinių įspūdinis išvada pildimo formą.

A.V.

**(II.1) VAIKŲ pasaka***Vėjų fėja*

~ 60 min. (alternatyva Nr.1)

Adresas: M. Dainotės g. 41 – 1, Kaunas
Darbo laikas: I – VII 10 – 20 val.
Kaina: 4€
Registracija: rašalinga, tel. 868387595
Veikla: (pasirinktinai) popierinius plastikas; mandalių kėlinius; žaidybinis popietė; jogos pamoka; spalvoto smailio pavėšalių kėlinius; gyvybes modelio kėlinius.
Jūs ugdotė: popierinius laikymo technikos proceso žinias, spalvų derinių taisyklę, konstruojant mandalas, pradinis gebėjimas; išmokėte žaisti tris komandinius žaidimus; parabolinius komunikavimo įgūdžius.

A.V.

**(II.2) VAIKŲ pasaka**

Kanceliarinių prekių parduotuvė „Jurata“

(alternatyva Nr.2) ~ 60 min.

Adresas: Vilniaus g. 27, Kaunas
Darbo laikas: I - V 9:00 - 18:00 val. VI - 10:00 - 16:00 val., VII - Nedarbama
Kaina: 4€
Registracija: rašalinga, tel. 837 206151
Veikla: (pasirinktinai) tapybos su kilis; pildymas su smailiu; dekupavimas; pildymas maistojuvatinis kėlinius ir pildymo tubu; maršrutavimas.
Jūs ugdotė: menines kompozicijas iš spalvoto smailio kėlinio žinias; darbo su maistojuvatinis kėlinius ir tubu rašomaisiais, kuriant meninę kompoziciją, pradinis gebėjimas; maršrutavimo technikos, kuriant meninę kompoziciją, pradinis gebėjimas.

A.V.

**(IV) VAIKŲ pramogos**

Lietuvos cirko istorijos muziejus

~ 30 min.

Adresas: Muziejus g. 7, 9, LT-44279, Kaunas
Darbo laikas: II – VI 10-17 val., kiekvieno mėnesio paskutinį IV muziejus nedirba
Kaina: suaugusiems - 0,58 €, studentams, senjorams - 0,29 €; spalvingas akcija - 2,90 €, tamsi akcija - 5,79 €
Registracija: rašalinga, tel. (8 - 37) 22 06 91
Veikla: Lietuvos cirko ekspozicija, kurioje ekspozuojamos žiurkės, asmeniniai J. ir J. Ramanauskų daiktai, cirko rakvizitas, seni reklaminiai plakatai, knygos, suvenyrai.
Jūs ugdotė: supratimą apie Lietuvos cirko ir jo gyvenimą, žymiausias Lietuvos cirko profesionalus, cirko rakvizitą.

A.V.

**(VI) Galutinis punktas**

Kauno Rotušė

Adresas: Rotušės aikštė 15, Kaunas
Registracija: rašalinga, tel. (8-37) 422432
Veikla: patyriminė įvairūs.

**(V.1) VAIKŲ smalsumui**

Maironio lietuvių literatūros muziejus

(alternatyva Nr.1) ~ 45 min.

Adresas: Rotušės a. 13, LT-44279, Kaunas
Darbo laikas: I-nedarba, II-VII 9-17 val.
Kaina: nemokamai (su tino laukais).
Registracija: galima, tel. 8 37 207477
Veikla: ekspozicija apibūrina, laisvų rašymus su saviniais rašymo rašomaisiais.
Jūs ugdotė: išmokėte paradyti laisvų rašymus su saviniais rašymo priemonėmis; susipažinote su lietuvių literatūros rašytojais, jų gyvenimo istorija, daiktais, suavinsiais knygomis, ekspozicijas.

A.V.

**(V.2) VAIKŲ smalsumui**

Lietuvos medicinos ir farmacijos istorijos muziejus

(alternatyva Nr.3) ~ 30 min.

Adresas: Rotušės a. 28, LT-44279, Kaunas
Darbo laikas: II-VI - 10:00-17:00;
Kaina: suaugusiems - 1,16 €; vaikams - 0,58 €. Ekspozicijos kaina: vaikų grupei - 2,90 €; užsienio kalba - 7,24 €.
Registracija: rašalinga, tel. 8 3720 15 69 arba el. p. lmfmuzejus@med.knu.lt
Veikla: farmacijos istorijos ekspozicijos pristatymas, su savo vaistais patalpų demonstracija, laboratorija, rityje, farmaceutinių suvenyrų daiktai.
Paklausa: Medicinos istorijos ekspozicijos pristatymas.
Jūs ugdotė: susipažinote su medicinos ir farmacijos istorijos ekspozicija; tuo metu vaistinės patalponis (oficina, kolektorija, materija, laboratorija); liudies medicina, medicinos prietaisai, dokumentai, medikų asmeniniai daiktai.

A.V.

