

KAUNO TECHNOLOGIJOS UNIVERSITETAS
LIETUVOS SPORTO UNIVERSITETAS
ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS

ROBERT LEŠČINSKIJ

**UNIVERSITETO STUDENTŲ ORGANIZACINIO MOKYMOŠI
GEBĖJIMĄ PLĖTOJANTYS FORMALIOJO, NEFORMALIOJO IR
INFORMALIOJO MOKYMOŠI VEIKSNIAI**

Daktaro disertacijos santrauka

Socialiniai mokslai, Edukologija (S 007)

2020, Kaunas

Disertacija rengta 2015-2019 metais Kauno technologijos universiteto Socialinių, humanitarinių mokslų ir menų fakultete.

Mokslinis vadovas:

Prof. habil. dr. Palmira JUCEVIČIENĖ (Kauno technologijos universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, S 007)

Redagavo: Aurelija Gražina Rukšaitė (Leidykla “Technologija”)

Edukologijos mokslo krypties disertacijos gynimo taryba:

Prof. dr. Brigita JANIŪNAITĖ (Kauno technologijos universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, S 007) – **pirmininkė**;

Prof. dr. Remigijus BUBNYS (Šiaulių universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, S 007).

Prof. dr. Liudvika LEIŠYTĖ (Dortmundo universitetas, Vokietija, socialiniai mokslai, edukologija, S 007);

Prof. dr. Romualdas MALINAUSKAS (Lietuvos sporto universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, S 007);

Assoc. Prof. dr. Gintarė TAUTKEVIČIENĖ (Kauno technologijos universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, S 007).

Disertacija bus ginama viešame edukologijos mokslo krypties disertacijos gynimo tarybos posėdyje 2020 m. rugsėjo 18 d. 10:00 val. Kauno technologijos universiteto rektorato salėje.

Adresas: K. Donelaičio g. 73-402, 44249 Kaunas, Lietuva.

Tel. (370) 37 300 042; faks. (370) 37 324 144; el. paštas doktorantura@ktu.lt.

Disertacijos santrauka išsiųsta 2020 m. rugpjūčio 18 d.

Su disertacija galima susipažinti internetinėje svetainėje <http://ktu.edu> ir Kauno technologijos universiteto bibliotekoje (K. Donelaičio g. 20, 44239 Kaunas), Šiaulių universiteto (Vytauto g. 84, 76352 Šiauliai) ir Lietuvos sporto universiteto (Sporto g. 6, 44221 Kaunas) bibliotekose.

IVADAS

Tyrimo naujumas ir problema

Per pastaruosius kelis dešimtmečius pasaulyje vykusius socialinius ir ekonominius poslinkius lėmė mokslo ir technikos pažanga, kuri ir toliau keičia įprastus pasaulio ekonomikos modelius, įsigalint žinių ekonomikai. Įvairios organizacijos vis labiau priklauso nuo žinių kaupimo ir platinimo, taip skatindamos inovacijų kūrimą ir įgyvendinimą. Tai ypač būdinga išsivysčiusių šalių ekonomikai. Nenuostabu, kad ketvirtosios pramonės revoliucijos kontekste žinios yra nepakeičiamas išteklius toms organizacijoms, kurios siekia išlaikyti konkurencinį pranašumą. Šiuo atžvilgiu reikėtų pažymėti dideles besivystančių ir vadinamosios vėlyvosios ekonomikos šalių, tarp jų ir Lietuvos, pastangas toliau kurti savo žinių sektorius. Perėjimas prie žinių ekonomikos taip pat paskatino tyrėjų susidomėjimą žinių vadyba (Nonaka & Takeuchi, 1995; Vera & Crossan, 2003; Jucevičienė, 2007; Jucevičienė ir Mozuriūnienė, 2009). Žinių ekonomika ne tik pakeitė organizacijų veiklos principus, bet ir paskatino kardinaliai pakeisti pačią sėkmingos organizacijos sampratą. Aiškindami šiuos pokyčius, Lundvall ir Nielsen (2003) pažymi, kad vis didėjanti mokymosi svarba gali lemti stiprėjančią polių susidarymą Europos darbo rinkose. Taigi stabilumas, anksčiau suvoktas kaip stiprybė, dabar galėtų būti vertinamas kaip silpnumo ženklas. Veiksmingas atsakas į greitai besikeičiančią aplinką reiškia, kad organizacijos privalo prisitaikyti – būti atviros ir gebėti mokytis (Martin, 1999). Edukologijos prasme svarbu yra tai, kad kai kurie mokslininkai tvirtina, jog mokosi ne organizacija pati savaime, o joje dirbantys žmonės (Harrison, 2005; Jucevičienė, kt.).

Žinių ekonomikos įmonėse dirba asmenys, atsakingi už žinių kūrimą ir sklaidimą. Nonaka ir Konno juos vadina „žinių darbuotojais“ (Nonaka & Konno, 1998). Taigi įmonėms, norinčioms turėti naudingus žinių darbuotojus, reikėtų domėtis esamų ir potencialių darbuotojų, ypač studentų, darbo su žiniomis kompetencijos plėtojimu. Tokį poreikį turėtų atitikti ir universitetų studijų programos.

Kadangi žiniomis grįstos organizacijos pasikliauja savo sugebėjimu apdoroti ir, dar svarbiau, kurti žinias (Nonaka, 1994), jos reikalauja, kad darbuotojai sėkmingai ištrauktų į organizacinį mokymąsi (OM), kuris yra vienas iš pagrindinių žinių ekonomikos organizacijų bruožų. Todėl ypač yra svarbūs organizacinio mokymosi įgūdžiai (Elkjaer, 2004), o tiksliau, visumos požiūriu, OM gebėjimas (DiBella ir kt., 2006; Wu & Chen, 2014;), aišku, apimantis ir kai kuriuos įgūdžius (Hakkinen ir kt., 2017).

Mokslinėje literatūroje vis dar diskutuojamos organizacinio mokymosi ir su juo susijusios sampratos. Pavyzdžiui, Huber (1991) apibūdina OM kaip sudėtingą procesą, susijusį su naujų žinių potencialo plėtojimu pritaikant organizacinį elgesį (Huber, 1991). Murray ir Donegan (2003) apibūdina OM kaip procesą, kuriam svarbu individualios ir kolektyvinės pastangos kuriant organizacijos žinias (Murray ir Donegan, 2003). Castaneda ir kiti nusako OM kaip procesą, pagrįstą individualiu mokymusi privačiose ir viešosiose organizacijose, kurios kuria ir įgyja žinias, siekdamas jas institucionalizuoti ir padėti organizacijai prisitaikyti prie besikeičiančių aplinkos sąlygų arba aktyviai pakeisti aplinką, priklausomai nuo jos išsivystymo lygio (Castaneda ir kt., 2018). Taigi organizacinis mokymasis yra sąlyginai naujas reiškinys, kuriuo domisi žinių vadybos tyrinėtojai ir praktikai. Jau gana išnagrinėta korporacinės kultūros įtaka OM (Joseph ir Dai, 2009; Cook ir Yanow, 2011). Į OM taip pat buvo gilintasi siekiant išsiaiškinti psichologinio darbuotojų įgalinimo klausimus (Joo ir Shim, 2010; Dust, Resick ir Mawritz, 2014).

Organizacinio mokymosi problemas tyrinėja ir edukologija, ypač – gilinantis į aukštojo mokslo klausimus. Oh ir van der Hoek (2001) tyrė mokymosi procesų modeliavimo įtaką individualiam ir organizaciniam mokymuisi. Mai, Kramer ir Luebbert (2005) nagrinėjo, kaip universiteto ir bendruomenių partnerystę skatina mokymosi procesai. Bensimon (2005), remdamasis organizacinio mokymosi teorija, gilinosi, kaip įveikti aukštųjų mokyklų kultūrinius ir struktūrinius barjerus, atsirandančius siekiant šiuolaikinių mokymosi rezultatų. Veisi (2010) tyrinėjo, kaip įtraukti studentus į organizacinį mokymąsi konkrečioje studijų programoje. Savo daktaro disertacijoje Edintaitė (2013) sutelkė dėmesį į akademinuose padaliniuose sukurtų organizacinių žinių reikšmę universiteto dėstytojų mokymuisi. Jucevičienė ir Valinevičienė (2014, 2015) tyrinėjo edukacinių aplinkų įtaką studentų organizaciniam mokymuisi.

Vis dėlto dar trūksta tyrimų, kaip sistemiškai ugdyti studentus orientuojantis į organizacinį mokymąsi. Taigi, kokias kokybes ir kaip ugdyti? Iki šiol, ypač anglosaksiškoje mokslinėje literatūroje, buvo kalbama apie OM įgūdžius (Lau ir kt., 2019), o OM gebėjimai labiau buvo priskiriami organizacijai (Onağ ir kt., 2014). Tačiau, kalbant apie organizacinį mokymąsi edukologijos prasme, artimesnės yra tų mokslininkų pozicijos, kurie teigia, jog mokosi žmonės, o ne organizacijos (Di Stefano ir kt., 2016; Shin ir kt., 2017). Be to, organizacinis mokymasis reikalauja daug daugiau nei įgūdžių, kurie dažnai siejami su tam tikru automatizmu. Organizacinis mokymasis, kitaip – organizacinių žinių, reikalingų organizacijos tikslams pasiekti, kūrimas (Nonaka, 1994; Nonaka & Takeuchi, 1995), pirmiausia siejamas su vidine žmogaus būseną, pasirengimu šiai kūrybai, aišku, ir su tam tikromis žiniomis, mąstymo savybėmis ir įgūdžiais, o visa tai

sudaro visumą. Tokią žmogaus kokybę Stephenson (2007) vadina *gebėjimu* (angl. *capability*). OM gebėjimo plėtojimas – nemenkas iššūkis universitetams. Pirmiausia todėl, kad gebėjimas ugdomas (tiksliau – plėtojamas) jį praktikuojant, o tam reikalinga organizacija, kurią netgi simuliuoti studijų procese nėra lengva. Galima išeitis – plėtojant OM gebėjimą, formalųjį mokymąsi sujungti su neformalioju ir informaliuoju mokymusi. Kaip tai padaryti – sudėtingas klausimas. Iki šiol nebuvo tirti veiksniai, veikiantys studentų OM gebėjimo vystymąsi tiek aukštojo mokslo institucijoje, tiek ir už jos ribų. Todėl aktuali tyrimo problema išreiškiama tokiu klausimu: ***kokie veiksniai ir kaip daro įtaką universiteto studentų organizacinio mokymosi gebėjimo plėtojimui, jiems mokantis formaliai, neformaliai ir informaliai?*** Šiuo disertaciniu tyrimu siekiama minėtus veiksnius nagrinėti sisteminiu požiūriu, į formalųjį, neformalųjį ir informaliųjį mokymąsi žvelgiant kaip į visumą.

Tyrimo objektas – universiteto studentų organizacinio mokymosi gebėjimo plėtojimo veiksniai.

Tyrimo tikslas – nustatyti, kokie veiksniai ir kaip plėtoja universiteto studentų organizacinio mokymosi gebėjimą.

Tyrimo uždaviniai:

1. Teoriškai pagrįsti universiteto studentų OM gebėjimo plėtojimo veiksnius, jiems mokantis formaliai, neformaliai ir informaliai.
2. Pagrįsti empirinio tyrimo metodologiją, siekiant nustatyti, kaip šie veiksniai daro įtaką studentų OM gebėjimo plėtojimui, jiems mokantis formaliai, neformaliai ir informaliai.
3. Empiriškai ištirti, kaip formaliojo, neformaliojo ir informaliuojo mokymosi metu pasireiškia veiksniai, darantys įtaką universiteto studentų organizacinio mokymosi gebėjimo plėtojimui.

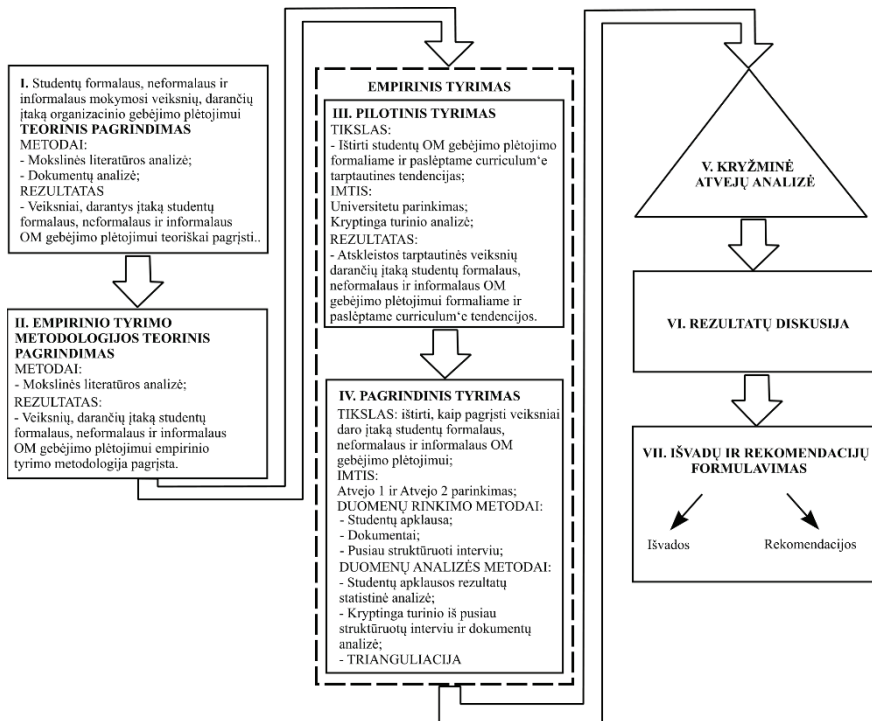
Tyrimo metodologija

Konceptualios pozicijos, kuriomis remiasi šis tyrimas:

- Mokymosi *visą gyvenimą ir visur* koncepcijos, kurios palaiko holistinį požiūrį į mokymąsi (Longworth, 2000; Jackson, 2011). Atsižvelgdamas į mokymosi *visą gyvenimą ir visur* svarbą, universitetas plečia savo galimybes už formaliojo mokymosi ribų, taip kurdamas ankstesnio mokymosi pripažinimo sistemą (Barnett, 2007).

- Organizacinio mokymosi koncepcija, teigianti, kad pačios organizacijos nesimoko, tai daro atskiri jų nariai; organizacijos sukuria tik būtinas organizacinio mokymosi sąlygas; tam, kad OM vyktų, žmonės turi suvokti save kaip organizacijos narius, siekiančius organizacijos tikslų (Nonaka, 2000).
- Gebėjimas, anot Stephenson (2007), yra pasitikėjimo savo žiniomis, įgūdžiais, savivertės ir vertybių visuma, suteikianti pasirengimo konkrečiai veiklai jausmą. Gebėjimą lengviau atpažinti nei tiksliai išmatuoti. Gebantys žmonės nusiteikę imtis efektyvios ir tinkamos veiklos, paaiškinti, kas jie yra, gyventi ir efektyviai dirbti su kitais ir toliau mokytis iš savo asmeninės ir kitų patirties įvairiapusėje ir besikeičiančioje visuomenėje.
- Edukacinių ir mokymosi aplinkų teorija (Jucevičienė, 2007, 2010, 2013), kuri išryškina skirtumus tarp to, kas: a) buvo suplanuota oficialiame *curriculum*; b) kas yra realiai įgyvendinama kuriant dinamiškų edukacinių aplinkų seką; c) gali daryti poveikį studentams per neformalų ir informalių mokymąsi potencialiose mokymosi aplinkose; d) ką studentas priima iš edukacinių aplinkų bei potencialių mokymosi aplinkų, kurdamas savo asmenines mokymosi aplinkas.
- Sociokultūrinis konstruktyvizmas, teigiantis, kad pažinimo šaknys yra sociokultūrinės kilmės, t. y. mokymosi procesai neatsiejami nuo konteksto (Vygotsky, 1986).
- Savivaldus (angl. *self-directed*) mokymasis suprantamas kaip toks mokymosi procesas, kai besimokantysis pagal savo mokymosi poreikius pats formuluoja savo mokymosi tikslus, identifikuoja mokymuisi reikalingus išteklius, pasirenka tinkamas mokymosi strategijas ir jas realizuoja bei įvertina savo mokymosi rezultatus (Knowles, 1975).

Loginę tyrimo struktūrą sudaro trys pagrindiniai etapai: teorinis veiksmų pagrindimas, empirinio tyrimo metodologijos pagrindimas ir empirinis veiksmų įtakos studentų OM gebėjimo plėtojimui, jiems mokantis formaliai, neformaliai ir informaliai, pasirinktuose atvejuose nustatymas (žr. 1 pav.).



1 pav. Tyrimo loginė struktūra

Empirinio tyrimo strategija – atvejo analizė, atliekama remiantis Yin (2014) principais bei derinant kiekybinio bei kokybinio tyrimo metodus.

Empirinio tyrimo struktūra

Prieš imantis pagrindinio tyrimo buvo atliktas pilotinis tyrimas. Juo buvo siekiama nustatyti esamų galimybių tendencijas studentams plėtoti OM gebėjimus universitetinėse studijose, kurios daugiau už kitas turėtų būti orientuotos į darbą žinių organizacijose. Todėl buvo pasirinkta tirti 10 aukščiausių QS reitingus turinčių Europos universitetinių verslo mokyklų, konkrečiai – kokias galimybes jos komunikuoja savo tinklapiuose, pristatydamos vadybos ir verslo programas bei studentišką veiklą savo organizacijose. Tyrimas atliktas dokumentų analizės metodu. Šis tyrimas leido įvertinti studentų realias galimybes plėtoti OM gebėjimus tiek laikantis formalios studijų programos, tiek ir už jos ribų. Pastebėtos

tendencijos leido išvalgiau pasirengti pagrindiniam – Lietuvos universiteto dviejų atvejų - tyrimui. Pagrindinis tyrimas apėmė du (dviejų studijų kryptių, realizuojamų viename universitete) atvejus: a) informacinių technologijų; b) verslo vadybos. Kiekvienos krypties atvejis apėmė dvi panašias studijų programas, tiriant, kokie veiksniai ir kaip veikė studentų OM gebėjimo plėtojimą jiems mokantis formaliai, neformaliai ir informaliai. Informatikos ir vadybos studijų kryptys buvo pasirinktos todėl, kad būtent šių kryptių studijų programos gali būti labiau orientuotos, palyginti su kitų kryptių programomis, rengti profesionalus žiniomis grįstoms organizacijoms. Todėl buvo tikimasi, kad šie atvejai labiau nei kiti gali būti palankūs OM gebėjimo plėtojimo veiksniams. Abiem atvejais tyrimas apėmė trečio ir ketvirto kursų studentus, kurie jau buvo atlikę numatytas praktikas, taip pat turėjo tas pačias galimybes įsitraukti į studentišką organizacijų veiklą. Buvo naudojami šie tyrimo metodai: dokumentų analizė (studijų programų interneto svetainės, kursų aprašai ir pan.), rašytinė dviejų fakultetų studentų apklausa (iš viso 306 studentai) ir pasirinktų studentų (7 studentai iš IT studijų programų ir 6 studentai iš vadybos programų) bei jų dėstytojų pusiau struktūruotas interviu.

Etikos klausimai

Vykdydamas tyrimą ir pristatydamas jo rezultatus, tyrėjas vadovavosi visomis būtinomis etikos gairėmis (Cohen ir kt., 2002; Burgess, 2005; Sullivan ir Forrester, 2018). Prieš klausdamas studentų sutikimo dalyvauti tyrime, tyrėjas jiems pristatė tyrimo tikslą, jo anonimiškumą ir metodiką, papasakojo apie tyrimo naudą, taip studentus motyvuodamas dalyvauti tyrime, laisvanoriškai apsisprendžiant. Apklauskos metu studentų buvo paprašyta susikurti specialius kodus, kurių reikšmę žinojo tik jie. Šie kodai pravertė atrenkant interviu informantus. Tokia atranka sukėlė sunkumų kviečiant studentus į pokalbį, tačiau užtikrino konfidencialumą. Dalyvavimas interviu buvo visiškai savanoriškas. Tiriamo universiteto fakulteto dėstytojai taip pat buvo apklausti gerbiant jų laisvanorišką dalyvavimą, privatumą ir konfidencialumą.

Gautų rezultatų mokslinis naujumas ir teorinis reikšmingumas

Pagrįsta organizacinio mokymosi gebėjimo, kaip žmogaus savybės, samprata. Pagrįsti studentų OM gebėjimo vystymo veiksniai per formalų, neformalų ir informalią mokymąsi. Atskleisti šių veiksmių raiškos ypatumai konkrečių studijų

krypčių atvejuose. Įrodyta formaliojo, neformaliojo ir informального mokymosi plėtojant OM gebėjimą integravimo galimybė diegiant judraus (angl. *agile*) *curriculum* koncepciją ir taikant ankstesnio mokymosi rezultatų akreditavimo (angl. *APL, Accreditation of Prior Learning*) sistemą, ypač jos posistemę, orientuotą į ankstesnio patirtinio mokymosi rezultatų pripažinimą (angl. *APEL, Accreditation of Prior Experiential Learning*).

Įrodyta, kad susiformavusios asmeninės mokymosi aplinkos, darančios įtaką studentų mokymuisi, gali likti jų nesuvoktos („slypinčios“ būsenos), kaip ir jiems veikiant įgytos / išplėtos žinios („slypinčios“ žinios), jeigu šios aplinkos susidarė spontaniškai, jų susiformavimo neaktualizavus mokymo / mokymosi tikslu ar uždaviniais.

Tiriant Lietuvos universiteto ir tarptautinio lygio universitetinių mokyklų studijų programas, pastebėta, kad OM gebėjimo plėtojimo veiksniai turi galimybes labiau reikštis mokantis informaliai negu formaliai. Kitaip tariant, universitetai, kurdami ir vykdydami studijų programas, neskiria reikiamo dėmesio OM gebėjimo plėtojimui ir apsiriboja tik grupės, o ne organizacijos lygmens žinių kūrimo įgalinimu.

Praktinis reikšmingumas

Atskleisti minėtų veiksnių ypatumai ir įrodyta OM gebėjimo plėtojimo galimybė integruojant formalųjį, neformalųjį ir informalųjį studentų mokymąsi yra orientyras universitetų vadovams, studijų programų kūrėjams ir dėstytojams, kaip spręsti vieną iš ypač svarbių būsimųjų žinių darbuotojų ugdymo problemų, t. y. užtikrinti kokybišką organizacinio mokymosi gebėjimo plėtojimą.

Disertacijos struktūros apžvalga

Disertacijos pradžioje, prieš įvadą, nurodomi disertacijoje pateiktų paveikslų, lentelių, sutrumpinimų, priedų sąrašai, esminių terminų žodynelis bei trumpa santrauka. Įvadas pradamas pristatant tiriamos problemos aplinkybes ir ją formuluojant. Pateikiamas tyrimo objektas, tikslas, uždaviniai bei pristatoma šio disertacinio tyrimo metodologija: esminės konceptualios pozicijos, tyrimo loginė struktūra, empirinio tyrimo strategija ir struktūra, išryškinant naudotus tyrimo metodus. Aptariama tyrimo etika bei pristatomas gautų rezultatų mokslinis ir praktinis reikšmingumas. Pirmas skyrius skirtas teoriniam universiteto studentų organizacinio mokymosi gebėjimo plėtojimo veiksnių pagrindimui, antrajame skyriuje pagrindžiama šių veiksnių empirinio tyrimo metodologija, o trečiajame pateikiami empirinio tyrimo duomenys, jie analizuojami ir diskutuojami.

Disertacijos pabaigoje pateikiamos išvados ir rekomendacijos, naudotos literatūros sąrašas ir priedai.

Disertacijos apimtis – 161 psl. (iki literatūros šaltinių sąrašo, be priedų). Mokslinės literatūros ir dokumentų, naudotų šiam tyrimui, sąrašą sudaro 288 šaltiniai. Disertacijoje pateikti 6 paveikslai ir 61 lentelė.

DISERTACIJOS ESMĖS SANTRAUKA

Teorinėje dalyje, siekiant pagrįsti veiksnius, darančius įtaką studentų OM gebėjimo plėtojimui, pažvelgta į žinių darbuotojų veiklą žiniomis grįstose organizacijose, įsigilinta į organizacinio mokymosi ir organizacinio mokymosi gebėjimo esmę. Aptikus, kad OM gebėjimas dažniausiai pabrėžiamas kaip organizacijos dimensija, remiantis tyrimui aktualiais autoriais, suformuluotas OM gebėjimo, kaip žmogaus savybės, apibrėžimas. Siekiant pažvelgti į studentų OM gebėjimo plėtojamą įvairiose aplinkose, įsigilinta į edukacines ir mokymosi aplinkas kaip organizacinio mokymosi erdvę, akcentuojant formalųjį, neformalųjį ir informaliųjį mokymąsi plėtojant OM gebėjimą. Visa tai leido pagrįsti veiksnius, kurie daro įtaką šio gebėjimo plėtojimui. Šie veiksniai nagrinėti tiek naujo požiūrio į *curriculum*; *curriculum* veiksmų įtakos bei įvairių neformaliojo ir informaliųjio mokymosi veiksmų, galinčių daryti įtaką studentų OM gebėjimo plėtojimui, kontekstuose. Teorinę dalį pabaigia skyrius, kuriame analizuojama, kaip galima integruoti formaliojo, neformaliojo ir informaliųjio mokymosi veiksnius, t. y. panaudoti ne tik formalųjį *curriculum*, kas yra įprasta, bet ir neformaliųjį ir informaliųjį mokymąsi.

Disertacijos antroje dalyje pagrindžiama ir pristatoma tyrimo metodologija: tyrimo strategija, struktūra, tyrimo loginė struktūra; atskleidžiama, kodėl prireikė pilotinio tyrimo, kokia jo imtis ir kaip jis atliekamas; didžiausias dėmesys skiriamas pagrindiniam tyrimui: imčiai, tyrimo metodikai, instrumentams; taip pat pristatoma tyrimo etika, kuria vadovaujama atliekant tyrimą.

Trečioji disertacijos dalis skirta empirinių tyrimų (pilotinio ir pagrindinio) duomenų pristatymui, jų analizei bei diskusijai. Pilotinis tyrimas atskleidė, kad net geriausios Europos verslo universitetinės mokyklos nekomunikuoja galimybės tiesiogiai plėtoti studentų OM gebėjimo per formalųjį *curriculum*. Tiesa, kai kurių universitetų komunikuojamos studijų programų galimybės aprėpia tam tikrus OM aspektus. Dalis universitetų, nagrinėtų pilotiniame tyrime, akcentavo studentų praktiką (kai kurios numatytos net iki 12 mėnesių trukmės). Tiesa, nors formalios studijos neakcentuoja OM gebėjimo plėtojimo, pastebėta, kad visuose

universitetuose studentai turi galimybes plėtoti OM gebėjimą, įsitraukdami į studentiškų organizacijų bei įvairių studentiškų klubų veiklą.

Pagrindinis tyrimas, kuriame buvo analizuojami vieno iš Lietuvos universitetų du studijų kryptių atvejai, tinkami siekiant šio disertacinio tyrimo tikslo, atskleidė (buvo atlikta kryptingoji dokumentų turinio analizė), kad universiteto *curriculum* leidžia plėtoti OM gebėjimą tik iš dalies, skiriant didžiausią dėmesį OM grupės lygmeniu. Formaliojo studentų OM veiksniai universitete ne visai sutampa su veiksniais žiniomis grįstose organizacijose. Tiek kiekybiniai duomenys, surinkti studentų apklausos raštu metu, tiek ir kokybiniai duomenys, gauti pusiau struktūruoto interviu metu, bei dokumentų turinio analizė leidžia teigti, kad į OM gebėjimo plėtojimą žvelgiama nesistemiškai, nemažai formalaus *curriculum* veiksmų, galinčių užtikrinti OM gebėjimo plėtojimą, lieka nepanaudoti.

Nors praktikos ir yra formaliojo mokymosi dalis, tyrimas atskleidė, kad studentus praktikų metu dažniausiai veikė informalaus OM veiksniai. Kitaip tariant, studentai, aktyviai įsitraukdavę į praktikos organizacijos veiklą, gebėdavo atpažinti OM elementus jų veikloje, nors praktikos formalūs aprašai OM neminėjo. Vertas dėmesio galėtų būti studentų įsitraukimas į studentų atstovybės (veikiančios kaip organizacija) veiklą, tačiau šio veiksmio veikimą riboja labai menkas studentų įsitraukimas į studentiškų organizacijų (tarp jų ir studentų atstovybės) veiklą. Tyrimo metu gauti duomenys leidžia teigti, kad studentų veikla darbo organizacijose (kur jie yra samdomi darbuotojai) turi bene didžiausią įtaką studentų OM gebėjimo plėtojimui per patirtinį mokymąsi. Dirbantys studentai atpažino visas organizacinio mokymosi fazes (Nonaka, 1994), kurias patyrė veikdami darbo organizacijoje.

IŠVADOS

1. Teoriškai pagrįsti šie konstruktai:

- 1.1. **Organizacinio mokymosi gebėjimas kaip žmogaus savybė** reiškia individo pasirengimą kurti organizacines žinias individualiu, grupės ir organizacijos (kaip sistemos) lygmeniu, siekiant organizacijos tikslo. Šis pasirengimas išreiškia ne tik nuostatą veikti, bet taip pat apima organizacijos tikslų bei būdų, kaip juos pasiekti, žinojimą ir organizacinio mokymosi žinių bei jo praktikavimo įgūdžių turėjimą.
- 1.2. **Studentų organizacinio mokymosi gebėjimo plėtojimo veiksniai:**

- ***formalusis mokymasis universiteto edukacinėse aplinkose***
 - studijų programa ir / ar jos modulių tikslai ir mokymosi rezultatai numato OM gebėjimų plėtojimą;
 - realizuojama edukacinių aplinkų seka, susidaranti taikant specialią (imituojančią organizaciją) didaktinę sistemą;
 - studentai supranta imitacinės organizacijos tikslą ir jo siekia prisidėdami prie organizacijos žinių kūrimo ir kaupimo, nes žino, kad tai svarbu praktikuojant OM;
 - studentai, prieš pradėdami praktikuoti OM, turi bent pradines žinias apie žiniomis grįstas organizacijas ir jų funkcijas;
 - pasirinkta didaktinė sistema taikoma taip, kad jos edukacinės aplinkos turėtų organizacinių žinių kūrimo aplinkų *ba*, aprašytų SECI modelyje (Nonaka, 1994), požymių;
 - studentų mokymasis, siekiant plėtoti OM gebėjimą, taikant specialią didaktinę sistemą, yra vertinamas;
 - studentai skatinami reflektuoti OM formalųjį mokymąsi;

- ***formalusis mokymasis praktikos organizacijų aplinkose***
 - studentų praktikos yra taip suprojektuotos, kad įgalina studentus plėtoti OM gebėjimą;
 - vienas iš praktikos modulio mokymosi rezultatų numato studentų OM gebėjimo plėtojimą;
 - studentai dalyvauja tokiose praktikos organizacijose, kurios pripažįsta organizacinio mokymosi svarbą ir, bendradarbiaudamos su universitetu, sukuria aplinkas (*ba*), įtraukiančias studentus į žinių kūrimo procesus (kaip SECI modelyje);
 - studentai supranta organizacijos, kurioje atlieka praktiką, tikslą ir jo siekia prisidėdami prie organizacijos žinių kaupimo, suprasdami, kad šitaip plėtoja OM gebėjimą;
 - praktikos organizacijoje studentas patiria organizacinį mokymąsi ne tik grupės / padalinio, bet ir visos organizacijos lygmeniu, tam praktikos organizacija tikslingai įtraukia studentus į kolektyvinį problemų sprendimo procesą;
 - studentų mokymasis, siekiant plėtoti OM gebėjimą praktikos metu, yra vertinamas;
 - skatinama studentų organizacinio mokymosi praktikos metu refleksija;

- *neformalusis ir informalusis mokymasis potencialiose mokymosi aplinkose ne studijų procese*
- studentai aktyviai dalyvauja organizacijų veikloje ne studijų procese (studentiškų organizacijų, klubų veikloje; yra įsidarbinę įvairiose darbo organizacijose ir ten aktyviai dalyvauja organizacijos veikloje);
- studentai supranta studentiškos / darbo organizacijos tikslą ir jo aktyviai siekia;
- studentai supranta, kad jų veikla organizacijoje yra neatsiejama nuo organizacinio mokymosi;
- studentiškos / darbo organizacijose egzistuojanti aplinka (*ba*) leidžia kurti žinias naudojant SECI modelį;
- studentai reflektuoja savąjį organizacinį mokymąsi, vykstantį studentiškos / darbo organizacijose;
- studentai siekia savo iniciatyva toliau plėtoti OM gebėjimą, kad galėtų tęsti sėkmingą veiklą studentiškoje / darbo organizacijoje;
- studentų neformaliojo ir informalaus mokymosi, plėtojant OM gebėjimą, rezultatas yra vertinamas ir pripažįstamas, jį formalizuojant kaip studijų rezultatą.

1.3. Studijos, vykdomos vadovaujantis *judraus (angl. agile) curriculum* koncepcija, leidžiančia panaudoti universitete taikomą ankstesnio mokymosi akreditavimo sistemą, užtikrina formalaus, neformalaus ir informalaus mokymosi, vykstančio studentams plėtojant OM gebėjimą, integravimą.

2. Taikoma kelių atvejų tyrimo metodika yra tinkama norint patikrinti, kaip pagrįsti veiksniai pasireiškia formalaus, neformalaus ir informalaus mokymosi kontekste ir kokią įtaką jie daro studentų OM gebėjimo plėtojimui. Duomenų trianguliacija leidžia giliau suvokti mokymo ir mokymosi ryšius. Tai ypač svarbu atsižvelgiant į tai, kad formalaus mokymosi, orientuoto į OM gebėjimų plėtojimą, metu dėstytojo sukurtą edukacinę aplinką studentai paverčia skirtingomis savo asmeninėmis mokymosi aplinkomis. Norint gauti aukštesnio generalizavimo lygio ir patikimesnius rezultatus, taikoma atvejų kryžminė analizė. Tyrimo duomenys gaunami iš trijų šaltinių (dokumentų, studentų ir dėstytojų), kuriems analizuoti naudojami šie metodai: dokumentų analizė, studentų apklausa raštu ir pusiau struktūruoti studentų bei dėstytojų interviu. Daugybiniai duomenų šaltiniai leidžia gautus duomenis trianguliuoti.

3. Empirinių tyrimų rezultatai:

- 3.1. Visų tirtų universitetų studijų programose laikomasi riboto požiūrio į būsimuosius profesionalus, ugdomus žinių organizacijoms. OM gebėjimų plėtojimo kontekste pastebimas dėmesys organizacinių žinių kūrimui grupės, o ne visos organizacijos lygmeniu. Tai pastebima studijų tiksluose, numatomuose mokymosi rezultatuose. Gilinantis į Lietuvos universiteto programų atvejus nustatyta, kad studijose netaikomos specialios didaktinės sistemos, imituojančios organizaciją, kuri yra būtina organizacinio mokymosi praktikavimo ir plėtojimo sąlyga. Neturėdami esminių žinių apie organizacinį mokymąsi, studentai linkę jį tapatinti su mokymusi grupėje.
- 3.2. Dėstytojai turi įkvėpti studentus sėkmingai plėtoti OM gebėjimą ir sudaryti tam sąlygas. Nors dėstytojai pripažįsta OL aktualumą būsimiems profesionalams, tačiau mano, kad dėl ribotos mokomojo dalyko apimties ir jam skirto laiko jie negali užsibrėžti OM plėtojimo iki organizacijos lygmens tikslų / ar tai numatyti kaip mokymosi rezultatus. Tai sudaro kliūtis OM gebėjimo vertinimui (tiek apibendrinamajam, tiek ir formuojamajam). To rezultatas – studentai neskiria dėmesio mokymosi proceso, kuriame gal ir būtų galima aptikti OM pėdsakų, refleksijai.
- 3.3. Kai kurie dėstytojai kuria edukacines aplinkas, galinčias paskatinti OM gebėjimo plėtojimą, tačiau tik grupės lygmeniu. Pažymėtina, kad studentai šias aplinkas suvokia skirtingai ir jas transformuoja į savąsias skirtingas asmenines mokymosi aplinkas. Pastebėta, kad tie studentai, kurie naudoja edukacines aplinkas kad ir riboto lygmens OM gebėjimui plėtoti, jie taip pat linkę naudoti ir potencialias mokymosi aplinkas, peržengiančias studijų universitete ribas. Šitaip jie kuria asmenines mokymosi aplinkas, integruojančias formalųjį, neformalųjį ir informaliųjį mokymąsi.
- 3.4. Universiteto studijų programose numatyta praktika suteikia unikalią galimybę studentams plėtoti savo OM gebėjimą tiek formalaus, tiek ir neformalaus bei informalaus mokymosi kontekstuose. Tačiau tirtų programų atvejai leido nustatyti, kad praktikos, nors ir yra neatsiejama studijų proceso dalis, tiesioginės įtakos studentų OM gebėjimo plėtojimui per formalųjį mokymąsi nedaro. Taip yra todėl, kad praktikos

modulyje OM gebėjimo plėtojimas nėra įtrauktas nei į praktikos tikslus, nei į numatomus mokymosi rezultatus. Dėstytojai taip pat neišryškina studentams organizacijoje esančių galimybių plėtoti OM gebėjimą. **Savo ruožtu praktikos organizacijos nepasiūlo studentams neformalaus OM mokymosi galimybių, kurios padėtų studentams įgyti esminių OM žinių ir atvertų OM profesionalaus praktikavimo galimybes. Tačiau nustatyta, kad OM gebėjimą kai kurie studentai vis dėlto plėtojo savo veiklos praktikos organizacijoje metu, t. y. vykstant informaliai mokymuisi (šiuo atveju – mokymuisi iš patirties).** Deja, veikloje susiformavusios asmeninės mokymosi aplinkos, paskatinusios OM gebėjimo plėtojimą, studentų liko nesuvoktos („slypinčios“ būsenos), kaip ir vykdant OM išplėtotos žinios („slypinčios“ žinios). Šios aplinkos ir įgytos žinios liko nesuvoktos todėl, kad jų formavimasis buvo neaktualizuotas mokymo / mokymosi tikslu ar uždaviniais, kurie galėtų paskatinti studentą reflektuoti, savo veikloje aptinkant žinių ar gebėjimo pokyčių.

- 3.5. **Panašiai studentai informalaus mokymosi metu per veiklą plėtoja OM gebėjimą studentiškos ir darbo organizacijose, vykstant patirtiniam mokymuisi.** Nors abiejų tipų organizacijose susidaro aplinkos organizacinėms žinioms kurti, tačiau darbo organizacijų poveikis čia prasme yra didesnis dėl šios priežasties: daugiau studentų yra įsidarbinę įvairiose darbo organizacijose ir daug jų mažiau yra ištraukę į studentiškų organizacijų veiklą.
- 3.6. **Studentai, pripažįstantys OM gebėjimo plėtojimo svarbą studijose, t. y. formalaus mokymosi metu, taip pat atpažįsta turintys galimybių plėtoti OM gebėjimą mokydami neiformaliai ir informaliai.** Todėl studijose sudarytos edukacinės sąlygos plėtoti OM gebėjimą yra ypač reikšmingas formalaus mokymosi veiksnys, katalizuojantis studentų aktyvumą plėtoti šį gebėjimą mokantis neiformaliai ir informaliai.
- 3.7. *Ankstesnio mokymosi pripažinimo sistema (APL, angl. accreditation of prior learning) sistema (ypač ankstesnio patirtinio mokymosi sistemė – APEL), galinti padėti integruoti formalųjį, neformalųjį ir informaliųjį mokymąsi OL gebėjimui plėtoti, yra ypač svarbi.* Deja, tyrinėtasis universitetas šia galimybe nepasinaudoja. Nors tai padaryti būtų reikšmingas ne tik atsižvelgiant į galimybes atpažinti ir akredituoti aukšto lygio žinias ir įgūdžius (abi kokybės yra gebėjimo dalys), kurie yra išmokti ar išplėtoti už universiteto ribų, bet ir motyvuotų studentus ieškoti

tolesnių galimybių plėtoti OM gebėjimą mokymosi visą gyvenimą pilniausia prasme.

- 3.8 Formalaus, neformalaus ir informalaus mokymosi plėtojant OM gebėjimą integravimą užtikrina studijos, pagrįstos diegiant judraus (angl. *agile*) *curriculum* koncepciją ir taikant ankstesnio mokymosi rezultatų akreditavimo (APL, angl. *Accreditation of Prior Learning*) sistemą, ypač jos posistemę, orientuotą į ankstesnio patirtinio mokymosi rezultatų pripažinimą (APEL, angl. *Accreditation of Prior Experiential Learning*).**

Literatūros sąrašas

1. Bensimon, E. M. (2005). Closing the achievement gap in higher education: An organizational learning perspective. *New directions for higher education*, 2005(131), 99-111.
2. Castaneda, D. I., Manrique, L. F., & Cuellar, S. (2018). Is organizational learning being absorbed by knowledge management? A systematic review. *Journal of Knowledge Management*.
3. Cook, S. N., & Yanow, D. (2011). Culture and organizational learning. *Journal of Management Inquiry*, 20(4), 362-379.
4. Di Stefano, G., Gino, F., Pisano, G. P., & Staats, B. R. (2016). Making experience count: The role of reflection in individual learning. *Harvard Business School NOM Unit Working Paper*, (14-093), 14-093.
5. DiBella, A. J., Nevis, E. C., & Gould, J. M. (1996). Understanding organizational learning capability. *Journal of management studies*, 33(3), 361-379.
6. Dust, S. B., Resick, C. J., & Mawritz, M. B. (2014). Transformational leadership, psychological empowerment, and the moderating role of mechanistic–organic contexts. *Journal of Organizational Behavior*, 35(3), 413-433.
7. Edintaitė, G. (2013). Dėstytojų mokymasis, kuriant katedros organizacinės žinias studijų veikloje (daktaro disertacija). *Kaunas: KTU*.
8. Elkjaer, B. (2004). Organizational Learning: The 'Third Way.' *Management Learning*, 35(4), 419–434. <https://doi.org/10.1177/1350507604048271>
9. Häkkinen, P., Järvelä, S., Mäkitalo-Siegl, K., Ahonen, A., Näykki, P., & Valtonen, T. (2017). Preparing teacher-students for twenty-first-century learning practices (PREP 21): a framework for enhancing collaborative

- problem-solving and strategic learning skills. *Teachers and Teaching*, 23(1), 25-41.
10. Harrison, R. (2005). *Learning and development*. CIPD Publishing.
 11. Huber, G. P. (1991). Organizational learning: The contributing processes and the literatures. *Organization science*, 2(1), 88-115.
 12. Joo, B. K., & Shim, J. H. (2010). Psychological empowerment and organizational commitment: the moderating effect of organizational learning culture. *Human Resource Development International*, 13(4), 425-441.
 13. Joseph, K. E., & Dai, C. (2009). The influence of organizational culture on organizational learning, worker involvement and worker productivity. *International Journal of Business and Management*, 4(9), 243-250.
 14. Jucevičienė, P. (2007). *Besimokantis miestas: monografija*. Technologija.
 15. Jucevičienė, P. (2013). Požiūris į ugdymą–educacinės ir mokymosi aplinkos santykio konceptualusis pagrindas. V. Aramavičiūtė, L. Duoblienė (sud.), L. Jovaiša: nuo pedagogikos edukologijos link: mokslo studija. Vilnius: VU leidykla.
 16. Jucevičienė, P., & Valinevičienė, G. (2014). A conceptual model of organizational learning educational environment empowering student individual and collective learning. In *Proceedings of INTCESS14-International Conference on Education and Social Sciences* (pp. 278-288).
 17. Jucevičienė, P., & Valinevičienė, G. (2015). Educational environments for students' organizational learning. *Socialiniai mokslai*, (1), 64-73.
 18. Jucevičienė, P., Gudaitytė, D., Karenauskaitė, V., Lipinskienė, D., Stanikūnienė, B., & Tautkevičienė, G. (2010). *Universiteto edukacinė galia: atsakas XXI amžiaus iššūkiams: mokslo monografija*. Skiriame dėstytojams, pasišventusiems mokslui ir studentams.
 19. Lau, K. W., Lee, P. Y., & Chung, Y. Y. (2019). A collective organizational learning model for organizational development. *Leadership & Organization Development Journal*.
 20. Lundvall, B. Å., & Nielsen, P. P. (2003). Innovation, learning organizations and industrial relations.
 21. Mai, R. P., Kramer, T. J., & Luebbert, C. A. (2005). Learning through partnering: Lessons for organizational and community renewal. *Journal of Community Practice*, 13(2), 107-122.
 22. Murray, P., & Donegan, K. (2003). Empirical linkages between firm competencies and organisational learning. *The Learning Organization*.
 23. Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization science*, 5(1), 14-37.

24. Nonaka, I., & Konno, N. (1998). The concept of “Ba”: Building a foundation for knowledge creation. *California management review*, 40(3), 40-54.
25. Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford university press.
26. Oh, E., & van der Hoek, A. (2001, June). Adapting game technology to support individual and organizational learning. In *Proceedings of SEKE* (pp. 347-362).
27. Onađ, A. O., Tepeci, M., & Bařalp, A. A. (2014). Organizational learning capability and its impact on firm innovativeness. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 150, 708-717.
28. Shin, H., Picken, J., & Dess, G. (2017). Revisiting the learning organization. *Organizational Dynamics*, 1(46), 46-56.
29. Vera, D., & Crossan, M. (2003). Organizational learning and knowledge management: Toward an integrative framework. *The Blackwell handbook of organizational learning and knowledge management*, 122-142
30. Wu, L., & Chen, J. L. (2014). Knowledge management driven firm performance: the roles of business process capabilities and organizational learning. *Journal of Knowledge Management*.
31. Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods (applied social research methods)*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.

Mokslo straipsnių disertacijos tema sąrašas

1. Jaleniauskienė, Evelina; **Leščinskij, Robert**; Jucevičienė, Palmira. Development of collaboration in the English for specific purposes courses: opportunities and challenges // *Journal of teaching English for specific and academic purposes*. Niš : University of Niš. ISSN 2334-9182. eISSN 2334-9212. 2019, vol. 7, iss. 3, p. 311-327. DOI: 10.22190/JTESAP1903311J.
2. Jucevičienė, Palmira; **Leščinskij, Robert**. Do they perceive themselves as knowledge workers? // *Proceedings of the 19th European conference on knowledge management (ECKM 2018)*, 6-7 September 2018, University of Padua, Italy / edited by E. Bolisani, E. Di Maria, E. Scarso. Reading : ACPI, 2018. ISBN 9781911218944. eISBN 9781911218951. ISSN 2048-8963. eISSN 2048-8971. 2018, vol. 1, p. 361-368.
3. **Leščinskij, Robert**. Factors of student formal and informal organizational learning // *Proceedings of the 19th European conference on knowledge management : (ECKM 2018)*, 6-7 September 2018, University of Padua, Italy / edited by E. Bolisani, E. Di Maria, E. Scarso. Reading : Academic Conferences

and Publishing International, 2018. ISBN 9781911218944. eISBN 9781911218951. ISSN 2048-8963. eISSN 2048-8971. 2018, vol. 2, p. 1047-1057.

4. Jucevičienė, Palmira; **Leščinskij, Robert**. Possibilities for student organizational learning in university's curriculum// Contemporary issues in business, management and education 2017 [elektroninis išteklius] : international conference, 11-12 May, 2017, Vilnius, Lithuania. Vilnius : Technika. ISSN 2029-7963. 2017, p. 1-12. DOI: 10.3846/cbme.2017.114.

Mokslinių rezultatų sklaida tarptautinėse mokslinėse konferencijose

1. 2018 m. spalio 12 d. skaitytas žodinis pranešimas „Development of students' collaboration skills through the use of computer-aided tools in ESP classes" II-oje Lietuvos edukacinių tyrimų asociacijos (LETA) konferencija ir II-oje edukologijos doktorantų konferencijoje, Klaipėdos universitetas, Lietuva.
2. 2018 m. rugsėjo 6 d. skaitytas žodinis pranešimas „Factors of students' formal and informal organizational learning" doktorantų koliokviumas Europos žinių valdymo konferencijoje ECKM (European Conference on Knowledge Management), Padujos universitetas, Italija.
3. 2018 m. rugsėjo 6 d. skaitytas žodinis pranešimas „Do they perceive themselves as knowledge workers" XIX-oje Europos žinių valdymo konferencijoje ECKM (European Conference on Knowledge Management), Padujos universitetas, Italija.
4. 2017 m. lapkričio 24 d. skaitytas žodinis pranešimas „Students' reflections on Collaborative Tasks in ESP Courses" III-oje tarptautinėje konferencijoje Specialybės kalbos studijos bendrove Europos aukštojo mokslo erdvėje: teorija ir praktika, VGTU, Lietuva.
5. 2017 m. gegužės 11 d. skaitytas žodinis pranešimas „Possibilities for Students' Organizational Learning in University Curriculum" V-oje tarptautinėje konferencijoje Contemporary Issues in Business Management and Education 2017, VGTU, Lietuva.

Abstract

The transition from traditional models of the economy to the knowledge-based economy has had a significant impact on the growth of interest in the problems of knowledge management and, as a result, organizational learning (OL) (Nonaka & Takeuchi 1995; Vera & Crossan, 2003a). These changes have also resulted in severe challenges for higher education institutions which more than ever need to educate specialists who can work in organizations that rely on developing and implementing innovations. Seeing how education is inseparable from the country's (or even region's) social, cultural, and economic realities, such challenges must be addressed appropriately. The knowledge-based organizations that operate in the emerged knowledge economy rely on their ability to process and, more importantly, create knowledge (Nonaka 1994), which means an almost unavoidable increase in demand for employees capable of OL.

Organizational learning has been previously investigated in the context of higher education institutions (Oh & van der Hoek, 2001; Mai, Kramer, & Luebbert, 2005; Bensimon, 2005; Veisi, 2010; Edintaitė, 2013; Jucevičienė & Valinevičienė, 2014, etc.). However, there is still a gap in knowledge concerning the possibilities of systematically developing students' OL capability in formal, non-formal, and informal learning. No studies have been conducted to determine the factors that impact the development of students' OL capability while studying at the university. Thus, the research problem, which requires investigation, is formulated as the following research question, **“What factors and how do they influence the development of the university students' organizational learning capability through formal, non-formal, and informal learning?”** The current study **aims** to look at these factors from a systematic point of view, i.e. considering formal, non-formal, and informal learning.

Research object: factors influencing the development of university students' organizational learning capability.

Research aim: to determine factors of and the peculiarities of how these factors influence the development of university students' organizational learning capability.

Research objectives:

1. To provide rationale for the factors influencing the development of the university students' organizational learning capability.
2. To substantiate the empirical research methodology for investigating factors influencing the development of university students' organizational learning capability.

3. To empirically investigate how factors influencing the development of university students' organizational learning capability are manifested in formal, non-formal, and informal learning.

The research described in the dissertation was based on the following **conceptual premises**: the concepts of *Lifelong and Lifewide Learning*, (Longworth, 2000; Jackson, 2011), the concept of *Organizational Learning*, (Nonaka, 2000), the concept of *capability* (Stephenson, 2007), *the theory of educational environments* (Jucevičienė et al., 2010), *Sociocultural constructivism* (Vygotsky, 1986).

Structure of the dissertation

The dissertation starts with an introduction that presents the background to the problem, introduces the research significant for this study and the problem statement as well as the purpose of the study, conceptual framework, research methodology, significance of the study, definitions of the key terms, and the organization of the study. The first part presents the review of scholarly literature which is used to determine the factors influencing the development of students' OL capability. The second part discusses the empirical research methodology which includes data collection methods, data analysis procedures, methods applied, and trustworthiness of the study. The third part presents the results of the pilot study aimed at investigating the possibilities that students have to develop their OL capability at the selected top ten business and management schools in Europe, and the empirical investigation into how students experience the factors substantiated in the first part. The results are presented separately for both cases followed by a cross-case analysis of findings. The work ends with a discussion followed by conclusions and recommendations.

Novelty of the research results and practical significance

The meaning of the organizational learning capability as a human quality has been substantiated. The list of the factors for the development of students' OL through formal, non-formal, and informal learning has been substantiated. It has been shown that if these environments are formed spontaneously without actualizing them by learning aims or learning outcomes, the emerged personal learning environments that affect students' learning may remain unperceived (in the "tacit" state) along with the knowledge acquired/developed as a result of the influence of these environments ("tacit" knowledge). The necessity and possibilities for the OL capability development by the integration of formal, non-formal, and informal learning have been proved, pointing out to the system of the Accreditation of Prior Learning, particularly the Accreditation of Prior Experiential Learning. The peculiarities of the substantiated factors revealed how these factors influence the development of students' OL capability through formal, non-formal, and informal

learning and could serve as a guide for higher education managers and the faculty to make sure that the university utilizes all the possibilities to develop students' OL capability.

CONCLUSIONS

1. The following constructs have been theoretically substantiated:

1.1 The definition for the organizational learning capability as a human phenomenon has been substantiated: ***organizational learning capability as a human phenomenon*** refers to *the individual's readiness to create organizational knowledge necessary for achieving the organization's goals on the individual, group, and organization's (as a system) levels*. This readiness is expressed through not only the will to act, but also through the awareness of the organization's goals as well as awareness of the means to achieve these goals, knowledge of organizational learning, and the ability to implement OL in practice.

1.2 The factors influencing the development of students' OL capability in formal, non-formal, and informal learning:

- ***Factors of formal learning in the university's educational environment:***

- The aims and the learning outcomes of the study program or its modules provide the development of students' OL capability;

- The sequence of educational environments, created through special didactic systems (that simulate organizations), is implemented in the study program;

- Students understand the simulated organization's goal and pursue it by contributing to the organizational knowledge pool, because they know it is important for practicing OL;

- Students have at least some initial knowledge of knowledge-based organizations and how these organizations function;

- The educational environments existing within the selected didactic model are implemented in a way that enables the emergence of environments ("ba") which simulate the knowledge creation modes described in the SECI model;

- Students' learning the development of the OL capability by application of a special didactic model is assessed;

- Students' reflection on formal learning for OL is encouraged.

- ***Formal learning in the internship organization's environments:***

- Student internships are designed to facilitate the development of students' OL capability;

- One of the learning outcomes of the internship module foresees the development of student's OL capability/competence;

- Students are involved in internships in organizations that recognize the importance of organizational learning and in collaboration with the university

create environments (“ba”) that involve students in knowledge creation processes (SECI phases);

- Students are deliberately involved in the collective problem-solving process at the internship organization to experience OL on the level of the organization;

- Students understand the internship organization’s goal and pursue it by contributing to the organizational knowledge pool, because they know it is important for practicing OL;

- Students’ learning for the development of the OL capability during the internships is assessed;

- Reflection on students’ activities in the internship is encouraged.

- Non-formal and informal learning in the potential learning environments:

- Students can get actively involved in the activities of the clubs or other organizations at the university or work organizations;

- Students understand the organization’s goal and actively pursue it;

- There is a relationship between activities in the organization and organizational learning;

- Environments (“ba”) are created which enable knowledge creation through the SECI modes;

- Students reflect on OL;

- Students seek to further develop their OL capability as self-directed learners;

- Students’ learning for the development of the OL capability is accredited.

1.3. The study process based on the concept of the *agile curriculum* enables students to take advantage of the Accreditation of Prior Learning system at the university, ensures the integration of formal, non-formal and informal learning for the development of the OL capability.

2. The applied case study methodology is appropriate to examine how the substantiated factors are manifested in the context of formal, non-formal, and informal learning and how they influence the development of students’ OL capability. The triangulation of the data allows a deeper understanding of the relationships between teaching and learning. This is especially relevant considering that in formal learning for the development of the OL capability, learners transform educational environments created by the educator into their personal learning environments differently. The cross-case analysis of findings is applied to obtain a higher abstraction level of results. Data for the research was acquired from three sources (document analysis, data from students’ survey, and semi-structured interviews). Multiple sources of evidence ensured the possibility to triangulate data.

3. The empirical research has revealed factors for the development of students' OL capability and the peculiarities of how these factors are manifested.

✓ In terms of formal learning, universities (researched even on the international scale) take a somewhat limited approach to developing and implementing a curriculum that can educate professionals to meet the challenges of working in knowledge-based organizations. The development of the OL capability has a noticeable focus on developing organizational knowledge at a group level rather than at the level of the organization. This approach is limited: the aim and intended learning outcomes focus on the group level; it means specifically designed didactic systems that foster the development of the OL capability on the organization (as an entity) level in university studies are not implemented. As a result, students, including those in management programs, graduate with no even basic knowledge of OL. The research of Lithuanian university cases shows that, instead, they tend to identify organizations and knowledge creation processes that take place in those organizations with the processes that occur in groups.

✓ The role of educators has to be very much inspiring for the successful development of the OL capability, and they recognize the relevance of OL for contemporary professionals. However, the interviewed educators feel unable to include OL development on the level of the organization in the formal curriculum due to the limited scope and time limitations of their courses. Furthermore, the absence of OL as a learning outcome detracts from the assessment of the OL capability (summative or formative), which results in a lack of students' reflection on their experience in the development of OL capabilities.

✓ Some teachers created educational environments that could facilitate the development of the OL capability on a group level. However, students perceive and subsequently transform these environments into their personal learning environments differently. Noteworthy in this respect is that students who recognise the educational environments created by the teacher and use them for the development of the OL capability, both recognize and use a wider range of potential learning environments (going beyond the university education) by creating their own personal learning environments in developing their OL capability. It means that students by themselves integrate the possibilities of formal, non-formal, and informal learning in this respect.

✓ Internships present a unique opportunity for students to develop their OL capability; such internships offer perspectives of formal, non-formal, and informal learning for OL. In the cases investigated for this research, internships are an integral part of the curriculum, although they have little effect on the development of the student's OL capability through formal learning. This is because OL is not included among either the aims or intended learning outcomes in the description of the internship. University teachers do not instruct students on the possibilities of practicing OL during internships. Further, they would appear not to collaborate

with internship organizations to create educational environments beneficial to the student's ability to learn about and practice OL during their internship. If the internship organizations involved students in some form of training introducing them to knowledge management systems, then students might be better placed to develop their OL capability through non-formal learning. Unfortunately, students did not report such instances. On the other hand, internships allow students to practice OL in their daily activities at the internship organizations, so that it is possible for students to develop their OL capabilities through experiential learning that occur informally.

✓ Similarly, students informally develop their OL capability in student and work organizations through experiential learning. While both of these organizations provide environments for the creation of organizational knowledge, involvement in a student organization(s) has less impact on the development of the student's OL capability due to low participation rates in the aforementioned.

✓ Students who do recognize the importance of developing OL capabilities in formal learning also recognize the possibilities of developing their OL capabilities in non-formal and informal learning. This points to the importance of formal learning for the development of student's OL capability, since formal learning helps students identify the elements of potential learning environments crucial in the development of the OL capability and include them in their personal learning environments.

The APL system (particularly APEL) which integrates formal, non-formal, and informal learning for the development of the OL capability is of great importance. Unfortunately, the researched university does not use the possibility for the purpose. Willingness to do so would be significant not only from the perspective of the possibilities to recognize and accredit the high level knowledge and skills (both elements of capability) that are learned or developed outside the university, but would also motivate students to seek further possibilities to develop their OL capability in a truly lifelong and life-wide manner.

UDK 378(043.3)

SL344. 2020-08-06, 1,75 leidyb. apsk. l. Tiražas 50 egz. Užsakymas 170.

Išleido Kauno technologijos universitetas, K. Donelaičio g. 73, 44249 Kaunas
Spausdino leidyklos „Technologija“ spaustuvė, Studentų g. 54, 51424 Kaunas