

VILNIAUS UNIVERSITETAS
FILOSOFIJOS FAKULTETAS
EDUKOLOGIJOS KATEDRA

Vilija TARGAMADŽĖ

Vitalija GRAŽIENĖ

**PROJEKTINIO IR PROBLEMINIO
MOKYMO(SI) TAIKYMO
EDUKOLOGIJOS STUDIJŲ
BAIGIAMUOSIUOSE DARBUOSE
REKOMENDACIJOS**



Vilnius,
2012

UDK 371.3(072)

Ta-141

Apsvarstė ir rekomendavo spausdinti Vilniaus universiteto
Filosofijos fakulteto taryba (2012 m. birželio 20 d., protokolas Nr. 91)

Recenzentai:

Doc. dr. EDITA TREČIOKIENĖ (Lietuvos edukologijos universitetas; Švietimo mainų paramos fondas)

Dr. LAIMA GALKUTĖ (Vilniaus Gedimino technikos universitetas, Vilniaus universitetas)

Dr. ROLANDAS ZUOZA (Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministerija)

Rekomendacijos parengtos remiantis 2011–2012 m. atliktu moksliniu tyrimu
(projektas „Projektinio ir probleminio mokymo(si) taikymo
edukologijos studijų baigiamuosiuose darbuose tyrimas“,
sutarties Nr. MIP-009/2011/ LSS-250000-1221)

Tyrimą finansavo

Lietuvos mokslo taryba

© Vilija Targamadžė, 2012

© Vitalija Gražienė, 2012

ISBN 978-609-459-120-4

*Dėkojame
Lietuvos kolegijų ir universitetų darbuotojams,
baigiamųjų darbų vadovams,
padėjusiems organizuoti ir atlikti tyrimą*

TURINYS

Įvadas	7
--------------	---

PIRMA DALIS

PROJEKTINIO MOKYMO(SI) TAIKYMO EDUKOLOGIJOS STUDIJŲ BAIGIAMUOSIUOSE DARBUOSE REKOMENDACIJOS (<i>Vitalija Gražienė</i>)	9
1. Projektinis mokymas(is).....	11
1.1. Projektinio mokymo(si) plėtros bruožai	11
1.2. Projektinio mokymo(si) samprata.....	18
1.3. XX a. pabaigos – XXI a. pradžios taikomųjų projektinio mokymo(si) tyrimų apžvalga.....	42
2. Neuniversitetinių ir universitetinių pirmos ir antros pakopos edukologijos studijų baigiamųjų darbų analizė projektinio mokymo(si) paradigmos raiškos požiūriu	45
2.1. Projektinio mokymo(si) taikymo edukologijos studijų baigiamuosiuose darbuose tyrimo metodologija.....	45
2.2. Pirmos pakopos neuniversitetinių edukologijos studijų baigiamųjų darbų analizė ir išvados	48
2.3. Pirmos pakopos universitetinių edukologijos studijų baigiamųjų darbų analizė ir išvados	69
2.4. Antros pakopos universitetinių edukologijos studijų baigiamųjų darbų analizė ir išvados	89
2.5. Neuniversitetinių ir universitetinių pirmos ir antros pakopos edukologijos studijų programų baigiamųjų darbų analizės išvados.....	110
3. Projektinio mokymo(si) paradigmos taikymo neuniversitetinių ir universitetinių pirmos ir antros pakopos edukologijos studijų programų baigiamuosiuose darbuose galimybės ir problemos	114

ANTRA DALIS

PROBLEMINIO MOKYMO(SI) TAIKYMO EDUKOLOGIJOS STUDIJŲ BAIGIAMUOSIUOSE DARBUOSE REKOMENDACIJOS (<i>Vilija Targamadžė</i>)	121
4. Probleminis mokymas(is)	123
4.1. Probleminio mokymo(si) samprata.....	123
4.2. Probleminio mokymo(si) charakteristika	131
4.3. Probleminio mokymo(si) nustatymo bakalauro ir magistrantūros baigiamuosiuose darbuose bendrieji kriterijai	151
5. Probleminio mokymo(si) taikymo profesinio bakalauro, bakalauro ir magistrantūros studijų edukologijos krypties baigiamuosiuose darbuose tyrimai.....	154
5.1. Probleminio mokymo(si) taikymo profesinio bakalauro, bakalauro ir magistrantūros studijų edukologijos krypties baigiamuosiuose darbuose kokybinio tyrimo aptartis	154
5.2. Probleminio mokymo(si) taikymo edukologijos studijų baigiamuosiuose darbuose kiekybinio tyrimo aptartis	180
5.3. Probleminio mokymo(si) įgyvendinimo edukologijos mokslo baigiamuosiuose darbuose rekomendacijos.....	186
Literatūra.....	188
Priedai	195

ĮVADAS

Edukologijos moksle nuolat ieškoma galimybių tobulinti individų ugdymą(si). Vieni iš ugdymo veikėjų yra pedagogai ir andragogai, dirbantys įvairiose formalaus ir neformalaus švietimo organizacijose. Tad dera ieškoti būdų, kaip gerinti jų (pasi)rengimą. Vienas iš tokių bandymų yra 2011 m. suprojektuotas ir 2011–2012 m. atliktas mokslinis tyrimas, kurio siekis išnagrinėti probleminio ir projektinio mokymo(si) taikymą edukologijos profesinio bakalauro, bakalauro ir magistrantūros baigiamuosiuose darbuose ir pateikti jų taikymo rekomendacijų apmatų. Be abejo, jų turinys turėtų pasipildyti, atsižvelgiant į konkretų kontekstą ir studijų programų siekius (projektas „Projektinio ir probleminio mokymo(si) taikymo edukologijos studijų baigiamuosiuose darbuose tyrimas“, sutarties Nr. MIP-009/2011/ LSS-250000-1221).

Šio tyrimo pagrindu yra rengiamos Projektinio ir probleminio mokymo(si) taikymo edukologijos studijų baigiamuosiuose darbuose rekomendacijos. Jos iš pirmo žvilgsnio gali pasirodyti gana neįprastos, jei bus tikimasi parengtų scenarijų, veiksmų planų, receptų ir pan. Tiesiog tai dvi savarankios dalys, kurių viena skirta projektiniam mokymui(si), kita – probleminiam mokymui(si). Jose pateikiama tam tikra teorija ir empirika grįsta informacija, kuri, autorių nuomone, reikalinga rengiant konkrečios studijų programos rekomendacijas taikyti projektinį ir (ar) probleminį mokymąsi.

Dvi leidinio dalys yra savitos tiek savo struktūra, tiek turiniu. Kadangi kiekvieną dalį rašė skirtingos autorės (apie probleminį mokymąsi – prof. habil. dr. V. Targamadžė, apie projektinį mokymąsi – doc. dr. V. Gražienė), turinčios skirtingas mokslines ir pedagogines patirtis, savitas metodologines prieigas ir atlikto tyrimo pateikimo manierą, tai tas skirtingumas gali padėti skaitytojui išvengti skaitymo monotonijos ir atverti kitokius žiūros į nagrinėjamą problematiką laukus.

Kiekviena dalis yra grindžiama tyrimų lauko teorinėmis išvalgomis, apžvalgomis, atliktais dviem tyrimais: Probleminio mokymosi taikymo edukologijos studijų programų profesinio bakalauro, bakalauro, magistro baigiamuosiuose darbuose (analogiškas pavadinimas projektinio mokymosi) (kokybinis) ir bendru ne darbo autorių atliktu Projektinio ir probleminio

mokymo(si) taikymo edukologijos studijų baigiamuosiuose darbuose tyrimu (kiekybinis). Tiek kokybinis, tiek kiekybinis tyrimai sudarė prielaidas darbo autorėms sujungti teoriją ir empiriką, apmąstyti galimybes taikyti probleminį mokymąsi ir projektinį mokymąsi edukologijos studijų programų baigiamuosiuose darbuose.

Atkreiptinas dėmesys, kad darbo autorės nepretenduoja į tiesos monopolį, jos pateikia probleminio mokymosi ir projektinio mokymosi edukologijos baigiamuosiuose darbuose taikymo galimybes, diskusines vietas, galimus rekomendacijų taikymo eskizus. Nurodyta informacija galima pasinaudoti kuriant konkrečios programos rekomendacijas. Tad visa pateikta informacija nėra baigtinė, nagrinėtina kūrybiškai, kai kur ji net prieštaringa. Tekste kursyvu pateiktos rekomenduojamos mintys, į kurias reikėtų ypač atsižvelgti siekiant studijų programoje taikyti projektinį ar probleminį mokymąsi.

Tikimės, kad šis metodinis leidinys neapvils skaitytojo ir bus pravartus tobulinant bent jau edukologijos studijų programos baigiamuosius darbus.

Savo pastabas ir siūlymus prašom siųsti elektroninio pašto adresu: vilija.targamadze@gmail.com

Bendraautorių vardu
prof. habil. dr. Vilija Targamadzė

PIRMA DALIS

PROJEKTINIO MOKYMO(SI) TAIKYMO EDUKOLOGIJOS STUDIJŲ BAIGIAMUOSIUOSE DARBUOSE REKOMENDACIJOS

(Vitalija Gražienė)

1. PROJEKTINIS MOKYMAS(IS)

Projektinio mokymo(si) sampratai atskleisti bus analizuojamos projektinio mokymo(si) teorinės nuostatos, pateikiama projektinio mokymo(si) sampratos raidos apžvalga, taip pat projektinio mokymo(si) taikymo tyrimų apžvalga. Analizuojant sampratą nagrinėjami projektinio mokymo(si) principai, raiškos modeliai ir teikiamos rekomendacijos (tekste išskiriamos kursyvu) taikyti projektinį mokymą(si) edukologijos studijų programų baigiamuosiuose darbuose. Projektinio mokymo(si) sampratos refleksijai bus naudojami ir esami lietuviško konteksto pavyzdžiai.

1.1. Projektinio mokymo(si) plėtros bruožai

Tradiciškai projektinis mokymas(is) – PRJM – yra kildinamas iš pragmatizmo ir progresyvizmo ugdymo filosofijos krypčių (Ozmon, Craver, 1996; Du *et al.*, 2009; Roessingh, Chambers, 2011), susiformavusių XIX amžiaus pabaigoje, tačiau PRJM sampratos pradmenys siejami su daug ankstesniu laikotarpiu. Tyrimai atskleidė (Knoll, 1977), kad „projektas“ kaip institucinio ugdymo metodas nėra XIX amžiaus pabaigos Amerikoje išplitusio industrinio ir progresyviojo švietimo judėjimo išdava. Regis, jis išaugo iš XVI amžiaus pabaigoje Italijoje prasidėjusio architektūros ir inžinerijos švietimo judėjimo.

Pasak M. Knollio (1997), projektų metodo istorinė raida gali būti skirstoma į penkias fazes:

- 1590–1765 m.: projektinio darbo pradžia Europos architektūros mokyklose; projektų metodas kildinamas iš specialybės profesionalizavimo, kad mokiniai galėtų mokytis dirbti kūrybiškai ir savarankiškai;
- 1765–1880 m.: projektai kaip įprastas mokymo(si) metodas ir jo išsiplėtimas Amerikoje;
- 1880–1915 m.: projektai kaip profesinio mokymo(si) ir bendrojo lavinimo priemonė;
- 1915–1965 m.: projektų metodo sampratos kaita iš tradiciškai siauros (kai besimokantieji pirmiausia įgyja žinių ir įgūdžių, o paskui juos savarankiškai ir kūrybiškai pritaiko praktiniame projekte) į

naują, platesnę (kai projektinė veikla nebėra mokymo(si) proceso pabaigoje, bet perkeliama į centrą, kai tiems, kurie mokosi, žinios suteikiamos ne prieš projektinę veiklą, bet yra į ją integruojamos, kai kūrybinė veikla tampa tikslingesnė, laikant šį tikslingumą pagrindine projektų metodo ypatybe (naujoji samprata neįsigalėjo, netapo vyraujančia Amerikoje, bet kitose šalyse ji buvo priimta kaip naujovė ir kaip tikras demokratijos laimėjimas, ir šiandien Europoje dominuoja plačioji, „amerikietiškoji“ projektų metodo samprata, o Amerikoje – siauresnė, „europietiškoji“ (Knoll, 1977);

- nuo 1965 m. iki dabar: projektinių idėjų atgimimas ir tarptautinės metodo plėtros trečioji banga – iš Vakarų Europos į visą pasaulį.

Čia pateiktoje projektinio mokymo(si) raidos apybraižoje tradiciškai vartojama *projektų metodo* sąvoka (metodą savo esė *The Project Method* pirmą kartą detaliai aprašė Williamas Heardas Kilpatrickas – Amerikos progresyviųjų švietėjų sąjūdžio atstovas). Terminas *projektų metodas* kartais vartojamas kaip sinonimas ir platesniems PRJM raiškos atvejams įvardyti. PRJM raiškos įvairovę atspindi terminijos gausa, pavyzdžiui:

- **PBL** – projektais grįsto mokymo(si) nuostatos (angl. *Project Learning Based Approach*);
- **PBL** – projektais grįstas mokymas(is) (angl. *Project-Based Learning*) (Du, Graaff, Kolmos, 2009);
- **POL** – į projektus orientuotas mokymas(is) (angl. *Project Oriented Learning*), projektiniu būdu organizuotas mokymas(is) (angl. *Project Organised Learning*) (Gibson, 2005);
- **PJBL** – projektais grįstas mokymas(is) (angl. *Project-Based Learning*) (Roessingh, Chambers, 2011);
- **CPBL** – bendradarbiaujant vykstantis projektinis mokymas(is) (angl. *Collaborative project-based learning*) (Donnelly, Fitzmaurice, 2005);
- **iPBL** – įvardijami projektai, kuriuose siekiant XXI amžiuje aktualių išgūdžių technologijos yra ypač integruotos (PRJM yra daugiau nei tiesiog internetinio tyrimo užduotis, mat tikimasi, kad studentai technologijomis naudosis prasmingai, t. y. kad tai padės jiems tirti, bendradarbiauti, analizuoti, sintetinti ir pristatyti projektą).

PRJM sampratos aiškumui trukdo ir tai, kad PRJM dažnai tapatinamas su kitais švietimo reiškimais, pavyzdžiui, su patirtiniu mokymusi; nemažai švietimo iniciatyvų, kaip antai pagrindinės mokyklos reformos judėjimas (angl. *Comprehensive School Movement*), bendruomenės švietimo judėjimas (angl. *Movement for Community Education*), atviros programos judėjimas (angl. *Open Curriculum*), praktinio mokymosi judėjimas (angl. *Practical Learning*), savo programoms įgyvendinti dažniausiai kaip priemonę renkasi projektų metodą.

Projektinis mokymas(is) paprastai yra laikomas viena iš aktyviojo mokymo(si) formų ir gretinamas su kitomis šio mokymo(si) formomis, pavyzdžiui, „su probleminiu mokymu(si) (angl. *Problem Based Learning*), problemų sprendimu grįstu mokymu(si) (angl. *Problem Solving Learning*), veiksmo mokymu(si) (angl. *Action Learning*)“ (Saven-Baden, 2011, 3), taip pat su tyrimais grįstu mokymusi (angl. *Enquiry-Based Learning*). Vis dėlto dažniausiai PRJM yra ne tik gretinamas ar tipologizuojamas kurioje nors bendroje su PRJM sistemoje (pvz., mokymo(si) formų), bet siejamas su probleminiu mokymu(si) (šis ryšys atsiskleis vėliau, analizuojant PRJM principus). Plėtojantis į studentą orientuotų studijų idėjoms, atsiranda naujų iniciatyvų ir darinių, pavyzdžiui, Projektinio, probleminio ir tyrimais grįsto mokymo(si) (angl. PPEBL – *Project, Problem and Enquiry-Based Learning*) iniciatyva Airijos Galway universitete (Barrett, 2005).

Aktyvią penktojo projektinio mokymo ir mokymosi idėjų plėtros etapo (arba po 1965 metų prasidėjusios „trečiosios bangos“) raidą palankiai veikė keli svarbūs to meto atradimai: a) mokymo(si) teorijos revoliucinė raida, kuriai poveikį darė neurologijos ir psichologijos mokslų laimėjimai, atskleidę, kad žinios, mąstymas, veikla, taip pat ir mokymo(si) kontekstai yra neatsiejami; b) kognityviniai tyrimai, atskleidę gilesnius problemų sprendimo prigimties klotus (*Project Based Learning Handbook*, 2003; *PBL Starter Kit*, 2009). Dar vienu metodo plėtrą skatinančiu veiksmu laikytina mokyklos kaip institucijos kaita, kurios tikslai ir uždaviniai keitėsi ir tapo orientuoti ne vien į žinias, bet ir į įgūdžių lavinimą ir besimokančiųjų kūrybiškumo ugdymą.

Edukologijos studijų baigiamuosiuose darbuose, grindžiamuose PRJM, žinių, mąstymo, veiklos, taip pat ir mokymo(si) kontekstų neatsiejamumas turėtų būti aktualizuotas pirmiausia ta prasme, kad labai svarbiu tokių darbų elementu turėtų tapti veiklos etapas: reikėtų siekti teorinės ir praktinės dalies sąryšingumo; problemai išspręsti reikalingų veiksmų numatymo; orientavimosi į veiklą ir jos produktą; pakankamos darbo struktūros, problemos sprendimo ir veiksmų dermės, teorijos ir praktinių sprendinių pusiausvyros; idėjų ir veiksmų įvairovės.

Tokiomis aplinkybėmis šiame etape būtent PRJM ima intensyviai reikštis aukštojo mokslo srityje kaip metodas, padedantis efektyviai siekti studijų rezultatų.

PRJM gali būti efektyvus, siekiant neuniversitetinių ir universitetinių pirmos ir antros pakopos edukologijos studijų rezultatų. Kad būtų galima vaizdžiau atskleisti PRJM taikymo galimybes, pirmos ir antros pakopos studijų rezultatų aprašai (Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas „Dėl studijų pakopų aprašo patvirtinimo, 2011 m. lapkričio 21 d. Nr. V-2212, Žin., 2011, Nr.: 143-6721) bus siejami su edukologijos studijų kontekstu ir PRJM elementais (žr. I priedą). Kadangi baigiamajame darbe turi atsispindėti visos studentų kompetencijos, o studijų rezultatų ir PRJM taikymo galimybių gretinimas atskleidžia labai erdvas PRJM taikymo galimybes visiems I ir II pakopos edukologijos studijų rezultatams (žinioms ir jų taikymui, gebėjimui vykdyti tyrimus, specialiesiems, socialiniams ir asmeniniams gebėjimams) siekti, teigtina, kad baigiamojo edukologijos darbo rašymas / kūrimas vadovaujantis PRJM yra tinkamas įrankis adekvačiam studentų kompetencijų lygiui siekti.

PRJM sėkmingos plėtros XXI amžiuje kita esminė priežastis yra plačiai pripažintas PRJM indėlis į bendrųjų studento kompetencijų plėtojimąsi. Šaltiniai (pvz., Dvimetė konsultantų rengimo programa, grindžiama projektų metodu, 2002, 14–17) projektų metodą įvardija kaip padedanti skleistis šioms asmens savybėms: aktyvumui, iniciatyvumui, smalsumui, susidomėjimui, atvirumui, kito nuomonės tolerantiškumui, interesui mokytis visą gyvenimą, kūrybiškumui. Pabrėžiama (Staerfeldt, Mathiasen,

1999, 87), kad, be dalykinių žinių, projektiniame darbe mokomasi: „rinkti ir naudoti reikiamą literatūrą; sisteminti didelės apimties medžiagą; demokratiškai dirbti; organizuoti savo ir kitų darbą; bendradarbiauti sprendžiant iškeltuosius uždavinius; imtis atsakomybės už savo veiksmus; turėti savo nuomonę ir ją ginti; būti savikritiškam ir gebėti kritikuoti kitus; suvokti savo veiklos tikslus ir perspektyvas; sieti teorines žinias su praktiniu darbu; suprasti pagrindinius visuomenėje vykstančius procesus“, vardinamus kaip PRJM būdu įgyjami šie įgūdžiai: „kritinio mąstymo, savimokos, savireguliacijos įgūdžiai, mokymosi visą gyvenimą įgūdžiai, savivertė, asmeninių pasiekimų projektavimas“ (Guerra, Kolmos 2011, 4).

Edukologijos studijų baigiamuosiuose darbuose, grindžiamuose PRJM, socialiniai gebėjimai kaip studijų rezultatas (gebėjimas bendrauti ir bendradarbiauti, vadovavimasis profesine etika ir pilietiškumu, atsakomybės už savo veiklos kokybę prisiėmimas ir kt.), būtų siekiami sudarant sąlygas studentams rašyti / kurti baigiamąjį darbą ne individualiai, o su grupe; kryptingai diegiant demokratiško bendradarbiavimo, tolerancijos kitokiai nuomonei / požiūriui, atsakomybės prisiėmimo, savikritiškumo, savo veiklos tikslų ir perspektyvų suvokimo įgūdžius; perprantant PRJM atvirumo, arba ryšių su visuomene, svarbos ypatumus; ypatingą dėmesį kreipiant į argumentavimo, akademinio rašymo, pristatymo įgūdžius; skatinant baigiamąjį darbą rašančių / kuriančių studentų aktyvumą, iniciatyvumą, kritinio mąstymo pradmenis, smalsumą, atvirumą. Asmeniniai gebėjimai kaip studijų rezultatas (gebėjimas savarankiškai mokytis savo profesinės veiklos srityje, suvokti moralinę atsakomybę už savo veiklos ir jos rezultatų poveikį visuomenei, ekonominei, kultūrinei raidai, gerovei ir aplinkai ir kt.), būtų siekiami skatinant baigiamąjį darbą rašančių / kuriančių studentų pilietiškumą, interesą mokytis visą gyvenimą, atvirumą naujovėms, bandymams ir atradimams – renkantis aktualią baigiamojo darbo temą, ieškant naujoviškų problemos sprendimo būdų ir kt.

Šiuo metu pasaulyje projektinio mokymo(si) plėtra aukštojo mokslo erdvėje yra intensyvi ir vyksta įvairiausiais organizavimo lygmenimis:

- tarptautiniu / tarpinstituciniu,
- šalies,

- instituciniu,
- studijų programos,
- studijų dalyko / modulio.

Pavyzdžiui, tarptautiniu / tarpinstituciniu lygmeniu projektinį mokymą(si) globoja UNESCO organizacija; atliekami bendrinimai šalių patirties lygmeniu (Airijos (Gibson, 2005), Danijos, Jungtinės Karalystės, Ispanijos, Brazilijos (Du *et al.*, 2009); analizuojama PRJM taikymo patirtis instituciniu (Australijos Viktorijos universiteto, Belgijos Liuveno universiteto) ir studijų programos lygmeniu (IT studijų Vokietijos Štutgarto universitete) (Davies *et al.*, 2011). Studijų sričių požiūriu PRJM labai aktyviai naudojamas tiksluosiuose moksluose (inžinerija, chemija, informacinės technologijos) ir edukologijoje (pvz., Kanados Kalgario universitete, Danijos VIA universitete), teisės (pvz., Ispanijos Barselonos universitete), filosofijos (Jungtinės Karalystės Newcastle upon Tyne universitete) studijose.

Edukologijos studijų baigiamuosiuose darbuose, grindžiamuose PRJM, atsispindėtų aukštosios mokyklos akademinės intencijos studijų programos lygmeniu ar bent pagrindinių studijų krypties dalyku / modulių lygmenimis diegti PRJM; taip pat grįsti PRJM pedagoginių studijų baigiamąjį darbą ir siekti, kad baigiamieji darbai, grindžiami PRJM, nebūtų vien pavienių dėstytojų alternatyvi ir neformaluota iniciatyva tradiciškai rašomiems edukologijos studijų baigiamiesiems darbams; kad aukštosios mokyklos akademinė strategija būtų palanki PRJM.

Apibendrinant galima pritarti kai kuriuose šaltiniuose pareikštai pozityviai nuostabai, kad gana konservatyviame segmente – aukštajame moksle – taip sėkmingai plinta naujoviškas ir atviras mokymo(si) būdas (Kolmos, 2009, 9). Tačiau PRJM plėtros procese vis dar aktualūs nuolatiniai patvirtinimai, kad PRJM nėra viskas, kas tenkina poreikius ir vyksta motyvavus besimokančius asmenis. Tai ne laisvalaikio ar taikomosios studijos ir ne papildomi darbai ar užduotys, esantys šalia (kartais net „už“) studijų programos. Priešingai – PRJM duoda gaires mokymo(si) procesui; organizuoja programą. Teigiama, kad PRJM nėra puokštė veiklų, kurias sieja tema, sąvoka, laikas, kultūra ar geografija; tai visuma mokymo(si) patirčių ir užduočių, vedančių į tyrimus, siekiant atsakyti į esminį klausimą, išspręsti

problema, nugalėti iššūkį (*Project Based Learning Handbook*, 2003; *PBL Starter Kit*, 2009). Projektų metodo oponentai kritinį savo požiūrį argumentuoja ne tik raiškos tipų, rūšių, lygių ir pan. tipologine neapibrėžtimi, bet ir ta aplinkybe, kad esą projektinė veikla – tai nevaldoma veikla be aiškių taisyklių. Projektų metodas vadinamas laisvojo ugdymo apraiška, suteikiant šiai sąvokai neigiamą atspalvį. Iš tiesų tai paviršutiniškas ir jau nebeatitinkantis nūdienos situacijos vertinimas. Nors projektai laikomi „lanksčia ir savo esme neįprasta pažinimo forma“, tačiau kartu pripažįstama tvarkos ir struktūros egzistavimo būtinybė (Vartenberg, 2005, 84); projektai įvardijami kaip planinga ir organizuota mokymo(si) veikla (Zaleskienė, Railienė, 2007, 65).

Nurodomos ir platesnės, ideologinės, PRJM plėtros aukštojo mokslo srityje priežastys, dariusios poveikį didaktikos kaitai. Aštuntojo dešimtmečio pradžioje studentai protestavo prieš imperializmą, kapitalizmą, autoritarizmą, taip pat prieš akademių institucijų administracinę, dominuoti linkusią sandarą, tad „projektai atgimė kaip alternatyva tradicinei paskaitai ar seminarui; projektai buvo mokymo(si) forma, vertinama už rėmimąsi tyrimais, praktinį reikšmingumą, tarpdiscipliniškumą ir socialinę svarbą“ (Knoll, 1997). XX amžiaus pabaigos sisteminio PRJM diegimo Lietuvos suaugusiųjų mokymo(si) srityje projekto moksliniai vadovai teigia: „projektų metodas tinkamiausias taikyti tada, kai darbo tikslas – demokratijos plėtra tam tikroje kultūroje, demokratijos, kuri leidžia piliečiams patiems kūrybingai tvarkyti savo gyvenimą, jos formą ir turinį (Staerfeldt, Mathiasen, 1999, 101). Pažymima, kad projektinis darbas, būdamas puikus mokymo metodas, taip pat rodo, „kaip konkrečiai galima pereiti nuo formalios, autoritarinės ir parodomosios demokratijos prie tiesioginių demokratijos formų, kurių rodiklis – didėjantis savarankiškumas, asmeninė ir politinė atsakomybė“ (ten pat, 105).

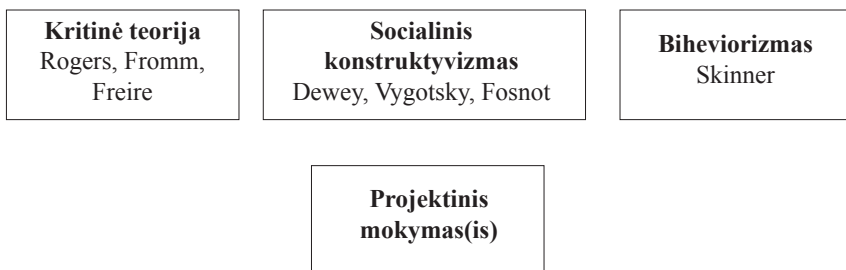
Svarstant lietuviškus PRJM plėtros ypatumus verta pažymėti, kad penktasis tarptautinės PRJM plėtros etapas Lietuvoje iš esmės yra pirmasis (tarpukariu nespėta PRJM idėjų sistemingai diegti, o nuo 1945 metų sąlygos tam buvo nepalankios dėl ideologinio konteksto, kuriam artimesnės buvo bihevioristinės, o ne konstruktyvistinės ugdymo filosofijos ir praktikos nuostatos). Lietuvos valstybės nepriklausomybė atkūrė sąlygas švietimui

keistis ir atsinaujinti, todėl PRJM tapo studijuojamu, bandomu metodu. Beje, PRJM ilgai laikytas trumpalaikė mada, alternatyviu metodu ar net nepageidaujamu metodu, keliančiu grėsmę klasikinei didaktikai. Tokio metodo traktavimo pavyzdžių buvo apstu ir kitose šalyse, ir tik nuo 1980 metų imta siekti metodą harmonizuoti, o ne priešinti su kitais metodais (Knoll, 1977). PRJM Lietuvoje praėjusio amžiaus paskutiniame dešimtmetyje reiškėsi visuomeninių organizacijų pastangomis (pvz., Egmonto fondo, Atviros Lietuvos fondo) kaip suaugusiųjų (pedagogų) mokymo(si) metodas, taip pat sėkmingai plito neuniversitetinėse pirmos pakopos edukologijos studijose, pavyzdžiui, nuo 2010 metų PRJM diegiamas Vilniaus kolegijos Pedagogikos fakulteto studijų programose.

PRJM Lietuvoje vis labiau pripažįstamas ir vaisingai taikomas (Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos, 2009; Teresevičienė, Adomaitienė, 2000; Gedvilienė, Zuzevičiūtė, 2007; Zaleskienė, Railienė, 2007; Gražienė, 2009; Zuzevičiūtė, Žvinienė, 2011 ir kt.). Pažymėtina, kad nuo pat pirmo konceptualaus PRJM pristatymo Lietuvoje (Staerfeldt, Mathiasen, 1999) diegiama ne vienpusiška projektinės veiklos samprata, kai PRJM suprantamas kaip mokymo(si) metodas, bet ir daug platesnė ir pajėgesnė samprata, kai PRJM suvokiamas ir kaip filosofija ar didaktinė koncepcija, mokymo(si) metodologijos, žinių konstravimo ir mokslinio požiūrio derinys, kaip reformų, demokratinės kaitos priemonė. Lietuvos ir kitų šalių PRJM plėtros bruožų analizė leidžia apibūdinti PRJM kaip dinamišką reiškinį, patiriantį nuolatinę reflektavimo būseną ir praktinės raiškos įvairovę.

1.2. Projektinio mokymo(si) samprata

Projektinis mokymas(is) teorinių pagrindų aspektu yra pozicionuojamas kaip užimantis erdvę tarp tradicinio mokymo(si) paradigmos, grįstos bihevioristinėmis nuostatomis, pabrėžiančiomis aktyvų suaugusiojo vaidmenį, ir besimokantį asmenį centre laikančio požiūrio ir priskiriamas konstruktyvizmo paradigmos socialinio konstruktyvizmo kryptčiai (idėjų lauko žemėlapis, 1 pav.).



1 pav. Idėjų lauko žemėlapis (Roessingh, Chambers, 2011, 61)

Pabrėžtina, kad PRJM neatstovauja kraštutiniam, besimokantį asmenį centre laikančiam požiūriui, būdingam postruktūralistinei kritinei teorijai, kurioje esminiai ugdymo(si) elementai yra socialinis kontekstas, procesas ir prasmių kvestionavimas; taip pat dialogo, sąlygiškumo, asmeninio požiūrio / tapatumo, patirties akcentai (Roessingh, Chambers, 2011). Keliant ugdymo(si) tikslus, prognozuojant rezultatus, pozicionuojant ir interpretuojant problemas, toks požiūris skatina riziką, sąlygiškumą, nenusėjamumą, kuris yra nepageidaujamas, siekiant aiškiai numatytų tikslų (aukštojo mokslo srityje – studijų rezultatų). PRJM taip pat yra nutolęs nuo tradicinio mokymo(si) paradigmos, grįstos bihevioristinėmis nuostatomis, pabrėžiančiomis aktyvų suaugusiojo vaidmenį; paradigmos, kurioje dominuoja „sistemiškas, techninis, racionalus požiūris į darbą su besimokančiais“, kai ugdomasis poveikis yra planuojamas ir valdomas pagal numatytus tikslus (Roessingh, Chambers, 2011, 62). Nors besimokantį centre laikantis požiūris esminiais teoriniais akcentais yra artimesnis PRJM nei tradicinė, bihevioristinė, paradigma, tačiau PRJM taikymas efektyvesnis konstruktyvizmo idėjų terpėje, akcentuojančioje sąveikos ir kryptingo žinių kūrimo svarbą.

Konstruktyvistinėje paradigmoje pabrėžiamas aktyvus besimokančiojo, šalia kurio yra jam kryptingai padedantis suaugęs, vaidmuo. Žinių prigimtis laikoma subjektyvia; žinios suvokiamos kaip nuolat konstruojamos per besimokančiojo patirtį bei išbandomas socialiniame kontekste (išskiriami šie Dewey ugdymo teorijos aspektai: „individai neatskirtini nuo aplinkybių“ (Ozmon, Craver, 1996, 175); „kiekviena situacija laikytina unikalia ir

spreština eksperimentiškai, įvertinus vienokius ar kitokius galimus elgsenos padarinius“ (ten pat, 171).

Projektinis darbas apibrėžiamas kaip mokymo(si) būdas, kai studentai, bendradarbiaudami su dėstytojais ir kitais žmonėmis, „tiria ir sprendžia problemas, neatitrūkę nuo socialinės tikrovės, kurioje jos iškyla. Tai lemia, kad darbas dirbamas turint prieš akis platesnę perspektyvą, siekiant gilesnio pažinimo, kad problema sprendžiama įvairiapusiškai, peržengiant tradicines profesijų ribas, o teorijos, metodai ir priemonės parenkamos, atsižvelgiant į pasirinktą problemą“ (Staerfeldt, Mathiasen, 1999, 46).

Pažymėtina, kad projektiniame mokyme(si) teorijos ir praktikos santykis yra savitai unikalus: kontekstualizuojant projektinį mokymą(si), nesilaikoma išankstinių teorinių postulatų, prie kurių priderinamos praktikos realijos. Greičiau priešingai – aprašomi ir analizuojami PRJM taikymo atvejai, o jų refleksija nuosekliai veda į apibendrinimus ir teorines išvagas. Tokia „pedagoginė tradicija, kai būtent aprašomieji tyrimai yra labai svarbūs naujų idėjų atsiradimui, nes kuria analitinio konteksto naujų praktikų vertinimui lauką“ (Du *et al.*, 2009, 1), yra itin reikšminga švietimo naujovėms rasti.

Svarbiais projektinio mokymo(si) elementais yra bendradarbiavimas (studentų grupėje ir su dėstytojais), komandinis darbas, tarimasis, diskusija (Donnelly, Fitzmaurice, 2005; Gibson, 2005; Bird, Iqbal, 2011; Spliid, 2011; Trujillo, 2011; Weerakoon, Ekaratne, 2011).

Konstruktivistinė ugdymo teorijos paradigma leidžia identifikuoti ir išskirti svarbius PRJM būdingus ypatumus:

- besimokančiojo vaidmuo yra aktyvus;
- žinios yra suvokiamos kaip nuolat konstruojamos;
- remiamasi besimokančiojo patirtimi;
- problemų sprendimas – esminis PRJM 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.

Išskirtieji PRJM ypatumai yra nuolat plėtojami, modeliuojami, įvairiai konkretinami. Šiuo požiūriu bus nagrinėjamas ir reflektuojamas PRJM sampratų laukas, kartu bus toliau ieškoma erdvės edukologijos studijų baigiamųjų darbų rašymo / kūrimo rekomendacijoms.

PRJM sampratos raidos ypatumai

a) PRJM ypatumų modeliavimas mokymo(si) filosofijos / principų lygmeniu

Pastarąjį dešimtmetį ryškėja intensyvaus PRJM ypatumų modeliavimo mokymo(si) filosofijos ar principų lygmeniu tendencija. Nors istorinė tradicija lėmė, kad PRJM iki pat projektinių idėjų atgimimo ir tarptautinės metodo plėtros penktojo etapo (nuo 1965 metų – pasak M. Knollio (1977), maždaug nuo 1975 metų – anot A. Kolmos (2009)) dažniausiai traktuojamas **kaip mokymo(si) metodas**, vis dėlto projektinio mokymo(si) platesnės sampratos erdvėje šiuo metu vyksta ryškūs pokyčiai. Pavyzdžiui, akronimą PBL „savinasi“ ir projektinio, ir probleminio mokymo(si) atstovai (angl. *Project-Based Learning* ir *Problem-Based Learning*). Ieškant kompromiso vis dažniau abu metodai (ar strategijos) suvienijami ir vadinami PBL (angl. *Project and Problem Based Learning* arba *Problem and Project Based Learning*) (Davies, Graaff, Kolmos, 2011). Pažymima, kad „PBL apima labai įvairių praktikų lauką, ir jas dažnai sunku lyginti. Šiandien PBL santrumpa aprėpia ir projektinį mokymą(si). Svarbu pabrėžti, kad nauja PBL samprata labiau atspindi **mokymo(si) filosofiją**, o ne programos (angl. *curriculum*) organizavimo detales ir yra daug platesnė už siaurus pokyčius programos lygmeniu. Tai mokymo(si) filosofija, suteikianti kryptį ir probleminiam, ir projektiniam mokymui(si). Be to, PBL sąvoka įima ir kultūrinius pokyčius bei skatina naujas epistemologines žinių ir inovacijų kūrimo prieigas“ (Du et al., 2009, 1) Projektiniam ir probleminiam mokymui(si) kaip bendrai filosofijai apibūdinti toliau tekste vartosime santrumpą PBL.

Toks pusiausvyros siekiantis holistinis požiūris grindžiamas nuostata, kad abu – ir projektinis, ir probleminis mokymas(is) vadovaujasi tomis pačiomis mokymo(si) teorijomis. Pasak A. Kolmos (2009, 10) – tai J. Dewey, D. Kolbo ir D. Schöno idėjos, tik jos skleidžiasi skirtingose veiklose skirtingų praktikų pavidalu. Dažnas šių metodų analizavimas ne ats-

kirai, bet kartu vertinamas kaip privalumas, dėl kurio padaugėja galimybių studijų programas orientuoti į rezultatų (angl. *Learning Outcomes*) siekimą (Davies *et al.*, 2011). Plačiai suvokiamo PBL plėtros pavyzdžiu gali būti laikomas tarptautinis UNISCENE (angl. *University Student Centred Network*) tinklas, XX a. pabaigoje vienijęs Maastrichto, Twente, Linkopingo, Roskilde'o ir Aalborgo universitetus.

Darytina išvada, kad PRJM plėtros „trečioji banga“ leidžia identifikuoti jau ne vieną, o kelias PRJM sampratas. Šiame etape PRJM tuo pačiu metu plėtojosi ir kaip metodas, ir kaip platesnė nuostatų visuma (angl. *Project Learning Based Approach*). Atsirado ir trečia alternatyva, kai **PRJM kaip filosofinių, didaktinių nuostatų visuma** ne paneigia, o atvirksčiai – skatina įvairiausių metodinių PRJM formų bei jų derinių raišką.

Kadangi šiandien plačiai suvokiamo PBL diegimas aukštojo mokslo srityje reiškia, kad studentai pratinami naudotis įvairiais – kokybiniais ir kiekybiniais tiriamaisiais metodais, kelti klausimus ir abejoti pradine informacija, gauta aukštojoje mokykloje, o problemų analizė ir problemų sprendimas veda prie pragmatiško teorijos ir praktikos santykio, taip pat plėtoja teorinį ir analitinį studentų kompetentingumą peržengiant tradicines žinių ribas, PBL nėra vien mokymo(si) metodologijos kaitos priemonė. PBL apibūdinamas kaip „**mokymo(si) metodologijos, žinių konstravimo ir mokslinio požiūrio derinys**“ (Du *et al.*, 2009, 1). Vadovaujantis pirmiau cituotu teiginiu, kad PBL yra mokymo(si) filosofija, suteikianti kryptį ir probleminiam, ir projektiniam mokymui(si), darytina išvada, kad ir atskiras PRJM modelis gali būti suvokiamas kaip mokymo(si) metodologijos, žinių konstravimo ir mokslinio požiūrio derinys.

X. Du, E. Graaff, A. Kolmos (2009), pripažindami konkrečių projekcinio ir probleminio mokymo(si) modelių lygmens skirtumus, tiria, kas vienija probleminį ir projektinį mokymą(si) filosofiniu ir mokymo(si) principų lygmeniu ir teigia, kad yra daug priežasčių, kodėl mokymo(si) principų lygmeniu verta unifikuoti ir probleminį, ir projektinį mokymą(si). Jų manymu, lankstaus ir pakankamai abstraktaus apibrėžimo reikėtų tam, kad PBL būtų galima taikyti:

- įvairiuose studijų dalykuose,

- įvairiose kultūros institucijose,
- įvairiose nacionalinio švietimo sistemose.

Bendri probleminio ir projektinio mokymo(si) principai atsiskleidžia trejopai: per mokymą(si), turinį ir socialinę paradigmą (Du *et al.*, 2009).

Mokymas(is) kaip pažinimas:

- problema,
- projektas,
- patirtis,
- kontekstas.

Mokymas(is) bendradarbiaujant:

- komandinis mokymas(is),
- mokymo(si) dalyvių iniciatyva.

Turinys:

- integralus / tarpdalykinis,
- grįstas pavyzdžiais,
- teorija ir praktika grindžiama tyrimo metodais.

Šios principų sistemos nuostatos į mokymą(si) kaip pažinimą reiškia, kad mokymas(is) yra organizuojamas orientuojantis į problemas, o mokymo(si) forma yra projektinė. Tai esminis principas, lemiantis motyvaciją. Problema (nuostaba, anomalumas, prieštaravimas, poreikis ir kt.) pradeda, išjudina mokymo(si) procesą, kontekstualizuoja mokymą(si), padeda jį grįsti mokinio patirtimi. Tokio mokymo(is) projektiškumas reiškiasi tuo, jog tai yra unikalus darbas / užduotis, kuriam atlikti reikia sudėtingesnės problemos sprendimo analizės ir sudėtingesnių jos sprendimo strategijų, o sprendiniams pasiekti yra nustatyti laiko apribojimai (Du *et al.*, 2009, 11). Prieštaravimo PRJM paradigmos nuostatoms čia nėra, nes PRJM taip pat būdinga tai, kad projektinė veikla skatina studentus pačius ieškoti ryšių ir sąsajų tarp reiškinių bei juos pajusti ir suprasti. „Remdamasis savo poreikiais žmogus pats renkasi medžiagą, temas ir domėjimosi sritis. Projektuose, be viso šito, esama ir kitokio – daug prieštaringesnio – mokymosi, nes besimokant nuolat patenkama į situaciją, kai tarp darytų prielaidų, veiksmų, nuostatų ir sprendžiamų uždavinių bei įgytosios patirties susidaro prieštaravimas. Tokiais atvejais susidūrus su realybe tenka keistis pačiam, keisti savo mąstymą, požiūrį. Šis mokymosi būdas reikalauja ge-

rokai daugiau pastangų, daug labiau negu tradiciniame mokyme mokinys čia verčiamas siekti gilesnio pažinimo, tirti, kaip pasaulyje viskas susiję. Būtent dėl šitos priežasties ir mokiniai, ir mokytojai projekcinį darbą laiko sunkesne darbo forma, bet kartu pripažįsta, kad ji teikia naudingesnė <...> Pasaulis ima rodytis prasingesnis, vientisesnis, teorijos priartėja prie gyvenimo, o kiekvienas atskiras projekto dalyvis gauna progą pats valdyti ir realiai vertinti savo augimo galimybes ir ribas“ (Sommer, 2005, 86).

Pastarosios bendros, plačiai suprantamos PBL principų sistemos autorių teigimu, mokymo(si) turinio požiūriu ypač aktualus mokymo(si) integralumas / tarpdalykiškumas, nes jis gali vykti už tradiciškai susiklosčiusių dalykinių rėmų ir tradicinių metodų. Integralumas / tarpdalykiškumas sukuria kontekstinio ugdymo(si) prielaidas, nes projekcinė veikla vyksta realaus gyvenimo kontekstuose, o mokiniai žinias pritaiko įvairiose švietimo terpėse (integracija išskiriama kaip būdingas PRJM principas šalia kitų – holizmo, progresijos arba lankstumo ir demokratiškumo principų (Gražienė, 2009)).

Praktikos pavyzdžiai yra svarbūs tiek, kiek patyrimo rezultatai svarbūs studijų programos rezultatams pasiekti. Paprastai probleminis požiūris yra palankus teorijos ir praktikos dermei, nes mokymo(si) procese atsiranda analitinis aspektas, kai problemai spręsti naudojamosi teorija ir problemų sprendimo metodais. Be to, tai savaiminis tyrimo metodų mokymas(is) (Du *et al.*, 2009, 11). Įvairiose projekcinio mokymos(si) apibrėžtyse pripažįstama, kad tyrimai yra būtini; ypač vertinami empiriniai tyrimai.

Socialumo atspindžiams bendruosiuose principuose atstovauja komandinis darbas. Šis aspektas kuria sąlygas mokymui(si) tapti socialiniu aktu, kai mokymas(is) vyksta dialogo ir komunikacijos būdu. Be to, studentai ne tik mokosi vieni iš kitų, bet ir pratinasi dalytis savo patirtimi, mokosi patys organizuoti mokymą(si), vykstantį bendradarbiaujant. Mokyme(si) socialu ir tai, kad jis vyksta mokymo(si) dalyvių iniciatyva, dėl kurios pats procesas (o ypač problemos formulavimo etapas) tampa kolektyvine nuosavybe (Du *et al.*, 2009, 12). Prieštaravimo PRJM paradigmos nuostatoms čia taip pat nėra, nes PRJM būdingas kryptingas individo ir grupės sąveikos modelis. Teigiama, kad „ši sąsaja neturi būti formali ir paviršutiniška, o pasižyminti esminiais turiningais ryšiais. Neužtenka išugdyti nepriklausomybės ir organizuotumo jausmą pačiame savyje. Savarankiškumą reikia vertinti

per konkretų kontekstą, per santykį su kitais žmonėmis – savo santykį su kito nepriklausomybe ir noru spręsti pačiam <...>; jaunuoliai neturi būti paliekami puoselėti vien savo individualybę. Kai ugdytojui tenka imtis prasmingais ryšiais sieti individualumą su bendrumu, iš tiesų tai reiškia institucinės integracijos kūrimą. Integraciją čia reikia suprasti kaip nuolatinį, abipusį prisiderinimo ir permainų procesą, vykstantį per atskiro individo ir individų grupės dialogą“ (Cechin, 2005, 193). Jau pabrėžėme, kad PRJM remiasi bendru, kolektyviniu projektų dalyvių vadovavimu; kuriama bendra atsakomybė už mokymo(si), veiklos rezultatus, išplaukiančius iš gyvenimiškos patirties, besiremiančius bendravimu ir keitimusi patirtimi.

Šiame PRJM ypatumų modeliavimo mokymo(si) filosofijos ir principų lygmeniu pavyzdyje šalia jau įprastų PRJM bruožų – studento patirties svarbos, mokymo(si) kontekstualumo, problemos akcentavimo, bendradarbiavimo dėmens – pastebimi nauji akcentai. Tai PRJM integralumas / tarpdalykiškumas. Pastarąjį ypatumą pabrėžia ir išgrynina ir kiti autoriai, pavyzdžiui, M. Savin-Baden (2007) išskiria tarpdalykinį mokymą(si) bei integruotą / tarpdisciplininį suvokimą, siedama tai su PBL tikslais ir net konceptualizuodama kaip atskirus praktinius PBL modelius.

Ieškant PRJM ir probleminio mokymo(si) sąlyčio taškų verta aptarti projektinio ir probleminio mokymo(si) skirtumus. Panašumų yra daug ir akivaizdžių – tai orientavimasis į problemų sprendimą, rėmimasis tyrimais, orientavimasis į mokymo(si) turinio integralumą, besimokančiojo patirties ir konteksto akcentavimas, mokymas(is) bendradarbiaujant. Esminiu projektinio mokymo(si) skirtumu nuo probleminio mokymo(si) laikytinas kūrybiškas praktinis problemos sprendimas orientuojantis į originalų projekto produktą. Su tuo siejasi veiklos etapo akcentavimas (pvz., atliekant veiksmo tyrimą) ir kruopštus veiklos bei jos rezultatų dokumentavimas. Beje, praktinis problemos sprendimas projektiniame mokyme(si) yra darniai siejamas su konstruojamomis žiniomis, ir šie du aspektai projektiniame mokyme(si) gyvuoja labai darniai. Žinių konstravimo kaip žinių formos priskyrimas tik probleminiam mokymui(si) (Savin-Baden, 2011) vertas plačių diskusijų.

Išryškėjo du skirtingi požiūriai į PRJM principų sistemą: universalesnis, kai PRJM principai siejami su artimiausiu PRJM probleminiu mokymu(si),

ir sutelktas tik į PRJM ypatumus. Svarbu pabrėžti, kad šie skirtingi požiūriai į PRJM principus vienas kitam neprieštarauja.

Prieš taikant PRJM edukologijos srities studijoms ar adaptuojant edukologijos studijų baigiamųjų darbų rašymui, naudinga būti susipažinusiam su abiem požiūriais, nes pirmasis kontekstualizuoja PRJM, o antrasis yra vertingas aktualumu ir teikiamomis galimybėmis įgyvendinti aukštojo mokslo srityje.

Taigi, šalia jau įprastų PRJM ypatumų pastebimi nauji akcentai: tai tarpdalykinis mokymas(is) bei integruotas / tarpdisciplininis suvokimas; taip pat kūrybiškas praktinis problemos sprendimas, orientuojantis į originalų projekto produktą.

b) PRJM raiška

Stiprėjant tendencijai intensyviai modeliuoti PRJM ypatumus mokymo(si) filosofijos ar principų lygmeniu, kartu tęsiami bandymai aprašyti, susisteminti, klasifikuoti PRJM raiškos įvairovę. Vienu iš PRJM raiškos pavyzdžių gali būti Lietuvos švietimo kontekste funkcionuojantis, su pedagogų rengimu susietas PRJM modelis (nuo 2010 m. taikomas Vilniaus kolegijos Pedagogikos fakultete baigiamajam pedagoginių studijų darbui rengti ir suvoktinas kaip tam tikra edukologijos studijų baigiamojo darbo, grindžiamo PRJM metodologija, prototipo galimybė). Modelyje išskiriami tokie pagrindiniai PRJM elementai: „aktyvus tiriamasis darbas, apmąstymai, projekto organizavimas, problemos apibrėžimas, nauja patirtis, teorijos siejimas su praktika, visumos vaizdas, bendradarbiavimas, dalyvių vadovavimas, įsitraukimas į darbą, suinteresuotumas, dalyvių veiklos įgaliojimų numatymas, analizė“ (Staerfeldt, Mathiasen, 1999, 88).

Šiame modelyje asmeninės besimokančiųjų patirties pirmenybiškumas suvokiamas kaip pagrindas spręsti problemas pasitelkiant ir už apibrėžtosios problemos ribų slypinčias socialines ir asmenines aplinkybes, keliamas idėjas ar argumentus. Problemų sprendimas siejamas su tyrimais: PRJM leidžia spręsti realias problemas, remiantis tyrimo ir reflektavimo įgūdžiais. Pripažįstama, kad tyrimai yra būtini; prioritetas teikiamas eksperimentiniam ir pedagoginės plėtros darbui; ypač vertinami empiriniai

tyrimai – stebėjimai, interviu, vaizdo įrašai, situacijų aprašymas, praktikos dokumentavimas, pavyzdžiai, pabrėžiamas dėmesys detalėms, smulkmenoms. PRJM kontekstualumas pripažįstamas kaip būtinas: pabrėžiama, jog projektas turi turėti ryšį su realiu gyvenimu; besimokantieji ne tik supranta sąsajas su realiu gyvenimu, bet ir taiko problemų sprendimo įgūdžius, mokosi ir pritaiko žinias įvairiuose švietimo kontekstuose. Bendradarbiavimas šiame modelyje yra svarbiausias PRJM elementas, nes remiasi bendru, kolektyviniu projektų dalyvių vadovavimu; kuriama bendra atsakomybė už mokymo(si), veiklos rezultatus, išplaukiančius iš gyvenimiškos patirties, besiremiančius bendravimu ir keitimusi patirtimi; išmokstama komandinio darbo, nes reikia prisidėti prie grupės pastangų – gebėti išklaustyti kitus, suprantamai išreikšti savo idėjas, susipažinti su daugybe informacijos, įvairiais būdais ir įtikinamai pateikti rezultatus.

Modelis įdomus tuo, kad jame pateikta metodologiškai pagrįsta projekto struktūra (suformuluoti etapai nuo tikslo iki analizės), o struktūroje pabrėžiamas tiriamos problemos sprendimo perspektyvų (gilinamųjų ir plečiamųjų) numatymas; modeliui būdingas struktūrinis lankstumas, pavyzdžiui, rėmimasis teoriniais šaltiniais gali būti aktualizuotas bet kada (priklausomai nuo grupės poreikių ir iškylančių sunkumų) – problemos formulavimo etape arba projekto pabaigoje, išvadų formulavimo ar perspektyvų numatymo etape. Itin svarbiu šio modelio bruožu laikytinas kokybinių, o ne kiekybinių tyrimų akcentavimas.

PRJM raiškos užsienio šalių šaltiniuose analizė taip pat atskleidžia PRJM naujoves. Remdamasis studijų proceso elementų lyginimu, Gibsonas (2005) analizuoja tradicinio ir projekcinio mokymo(si) nuostatų skirtumus aukštojo mokslo srityje. Įžvalgiai atskleisti svarbūs PRJM akcentai – teorijos naudojimo metodologija, mokymo(si) stilių įvairovė (grįstas pojūčiais ir intuityvus, vizualinis ir verbalinis, indukcinis ir dedukcinis, aktyvus ir reflektyvus), studentų pasiekimų vertinimo tvarkos ir kriterijų, PRJM organizavimo ypatumai.

Vis dėlto šioje PRJM sampratoje išryškunami ne visi PRJM būdingi ypatumai: problemų sprendimo etape nepabrėžta tyrimų svarba, neišryškintas veiklos etapo reikšmingumas (nors ir rašoma apie projekcinį darbą bei produktą, kurį sukuria studentai); dėstytojo vaidmens svarba atsisklei-

1 lentelė. Tradicinio ir projekcinio mokymo(si) nuostatų skirtumai (Gibson, 2005, 28)

Ypatumai	Tradicinis mokymas(is)	Projektinis mokymas(is)
Studijų dalyko programos turinio organizavimas	Teorija papildoma jos taikymo pavyzdžiais	Integruota teorija ir jos taikymas Teorija pristatoma tikrų problemų kontekste
Dalyko struktūra	Studentai skirstomi pagal dalykus ir semestrus Dalyką dėsto vienas dėstytojas	Kai kurie dalykai integralūs programos turinio ir struktūros (semestrų) požiūriu Lanksti Taikant projekcinį mokymą(si), dalykus dėsto dėstytojų komanda
Dalyko akcentas	Dalyko turinys	Dalyko turinys ir problemų sprendimas Įgūdžių lavinimas
Dalyko turinys	Dalyko programa	Studijų rezultatai
Dalyko vertinimas	Egzaminas	Susirinkimai, pristatymai, ataskaitos ir kt.
Mokymo(si) stilius	Dėstymas Vienas mokymo(si) stilius: intuityvus, verbalinis, dedukcinis, reflektyvus, „linijinis“	Paskaitos, grupių darbas, multimedija, interaktyvūs seminarai, laboratoriniai darbai, projektinis darbas Platus mokymo(si) stilių spektras: grįstas pojūčiais ir intuityvus, vizualinis ir verbalinis, indukcinis ir dedukcinis, aktyvus ir reflektyvus Aktyvus mokymas(is) (diskusija, aiškinimas, problemų sprendimas, minčių šturmas, klausimų sisteminimas)
Studento vaidmuo	Pasyvus stebėtojas	Nuosekliai kintantis ir visapusiškas
Studento veikla	Uždaros/baigtinės problemos Individualūs darbai	Uždaros ir atviros problemos Individualios užduotys ir užduotys bendradarbiaujant
Dalyko vertinimo kriterijai	Norminiai	Kriterijiniai
Vertinimas ir įvertinimas	Rezultato vertinimas po dalyko dėstymo	Vertinamas studentų sukurtas produktas Išplėstinis studijų rezultatų vertinimas Rezultato vertinimas po dalyko dėstymo

džia tik netiesiogiai – įvardijant aktyviuosius mokymo(si) metodus ir įvairius mokymo(si) stilius.

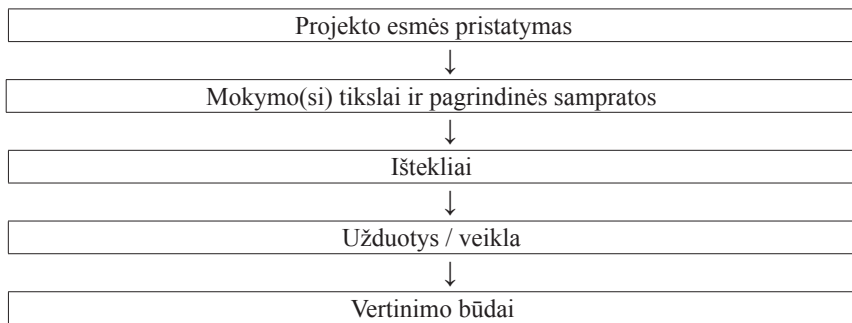
Kituose, naujesniuose PRJM raiškos tyrimuose (Du, Graaff, Kolmos, 2009; Roessingh, Chambers, 2011) toliau konkretinama PRJM specifika. Kaip labai sistemiška ir reikšminga taikant PRJM edukologijos srities studijose vertintina Kanados mokslininkų atlikta PRJM ypatumų analizė, pateikianti pragmatiškai darnų požiūrį. Šis požiūris pagrįstas PRJM taikymo edukologijos studijoms patirtimi, o PRJM ypatumai yra kartu modeliuojami kaip konkrečios rekomendacijos PRJM taikyti pedagogų rengimo srityje. Suformuluoti aštuoni principai (Roessingh, Chambers, 2011, 63–65):

- 1. Projekto vadovas turi būti savo srities specialistas ir turėti pedagoginę kompetenciją.** Aukštojo mokslo srityje vadovas numato mokymo(si) tikslus, esminį turinį, modeliuoja užduotis ir vertinimo būdus; vadovas turi būti pajėgus padėti studentams sprendinių ieškoti ne vienu, o keliais būdais.
- 2. Projektas vykdomas orientuojantis į studento poreikius, projekto vykdymas lankstus.** Studentai sprendinių gali ieškoti savitai – jie turi pakankamai laisvės nuspręsti, ką ir kaip sužinoti. Išankstinės žinios ir patirtis yra aktyvuojamos per motyvuojančias veiklas užduotis, taip pat per sukurtas galimybes bendradarbiauti, siekiant modeliuoti ir nukreipti naują patirtį.
- 3. Pagrindinis projekto klausimas/problema aktyvina mokymą(si) ar padeda jam atsirasti.** Pagrindinis klausimas ar problema turi būti aiškiai suformuluota, nes tuo bus vadovaujama užtikrinant tinkamas užduotis ir vertinimo būdus. Problema turi būti pakankamo sudėtingumo.
- 4. Mokymo(si) tikslai yra aiškūs.** Tikslai kyla iš pagrindinio projekto klausimo ar problemos. Tikslai yra aiškiai suformuluoti ir kontekstualizuojantys esmines projekto sampratas bei susiję su užduotimis / veikla. Esminis tikslas yra suteikti studentams galimybių susidomėjus nagrinėti medžiagą ir suprasti, kokia projekto prasmė, taip pat skatinti atradimus, naują patirtį ir jos interpretacijas bendradarbiaujant. Kadangi esama prieštaravimo tarp ribų, kurias apibrėžia formuluo-

jami mokymo(si) tikslai, ir laisvės, šių elementų dermė yra ypač svarbi kaip kūrybiškumo sąlyga.

5. **Mokymo(si) užduotys yra autentiškos ir įtraukiančios.** Užduotys ar veikla turi būti pakankamai atviri, kad būtų išnaudotas studento susidomėjimas, patirtis, o kartu mokymui(si) būtų suteikiama organizuota kryptis. Užduotys ar veikla turi skatinti sąveiką ir bendradarbiavimą keliant klausimus, juos kritiškai analizuojant, sintetinant jų supratimą, aktyviai konstruojant prasmę, pritaikant mokymosi išvadas praktiniuose kontekstuose. Prasmė konstruojama per asmeninę patirtį, ji taip patikrinama ir koreguojama.
6. **Vadovavimas projektui yra mediacinis ir integruotas.** Siūlomoms užduotys / veikla turi būti tokios, kad studentai galėtų bendromis pastangomis pasiekti problemos sprendinį. Problemos sprendimas, atvejų studijų panašumų ir skirtumų analizė projektinei grupei suteikia galimybių patirti panašius dalykus ir sukuria sąlygas „atviram“ projektiniam darbui, kai rezultatai iš anksto nežinomi. Mokymas(is) bendradarbiaujant apima veiklą kartu, bendrą sampratų kūrimą, žinių paiešką ir dalijimąsi jomis, taip pat bendro rezultato kūrimą.
7. **Projektas skatina kritinį reflektavimą ir aukštesnius mąstymo įgūdžius.** Užduotys ar veikla turi būti apgalvoti, nuoseklūs ir siekiantys logiškos progresijos. Tam iš pradžių reikia nustatyti esamą studentų problemos ar klausimo suvokimo lygį, kuriuo jie galėtų vadovautis vykdydami projektą, o paskui užduotys ar veikla turi būti nuolat sudėtingėjantys. Sudėtingesnės užduotys skatina studentus toliau taikyti naujai įgytas žinias. Šiame etape vėl tikslinamos pagrindinės sąvokos. Tokia spiralinė užduočių / veiklos logika leidžia tobulinti analitinius ir sintetinius mąstymo įgūdžius.
8. **Nuolatinis vertinimas ir mokymo(si) stebėseną.** Projektai yra puiki priemonė studentams parodyti savo išmanymą. Vertinimas, kad būtų pasiektas projekto tikslas (mokymo(si) procesas), vertinimas kaip mokymas(is) (studentai – kritiškai reflektuotojai), mokymo(si) vertinimas (kaupiamasis vertinimas) ir norminis vertinimas yra būdingos projektinio mokymo(si) vertinimo strategijos. Taip sujungiamas esminis klausimas ar problema, mokymo(si) tikslai, esminės

sampratos ir žinios, įgautos individualiai ar bendradarbiaujant. Studentai projektuose yra aktyvūs mokymo(si) proceso dalyviai ir yra vertinami už mokymo(si) „produkciją“, įrodančią jų gebėjimą taikyti teoriją praktikoje. Labai svarbus grįžtamasis ryšys, arba projekto vadovo atliekama mokymo(si) proceso stebėseną (pvz., komentarai), taip pat savirefleksija. Su visais vertinimo būdais studentai turi būti supažindinami prieš prasidedant projektui.



2 pav. Projektinio mokymo(si) elementai (Roessingh, Chambers, 2011, 66)

Šiame racionaliai ir integruotai sukurtame PRJM ypatumų lauke aki-vaizdžiai dominuoja pažinimo elementai: pabrėžiama žinių progresijos svarba, tikslingas studentų mąstymo įgūdžių formavimas. Nors pažintinės projektinės veiklos aspektas čia yra vyraujantis, tradiciniai PRJM ypatumai (asmeninės studento patirties pirmenybiškumas, kontekstualumas, projekto dalyvių bendradarbiavimas) taip pat yra sistemiškai aktualizuoti; nuo tradicinės paradigmos analizuojamas modelis skiriasi tuo, kad šiame PRJM ypatumų lauke mažiau negu kituose PRJM raiškos modeliuose akcentuojama tyrimo metodų įvairovė; taip pat tuo, kad išplečiama bendradarbiavimo samprata: pabrėžiamas ne tik projekto dalyvių, bet ir dalyvių bei vadovo bendradarbiavimas. Modelyje taip pat reikšminamas studentų pasiekimų vertinimas (kaip ir I. Gibson modelyje) ir nuolatinė stebėseną.

Pripažįstant šiuolaikiškai, plačiai suprantamo PBL (angl. *Problem-Based Learning*) teorinių pagrindų aiškumą konstatuotina, kad jų sklaida raiškos požiūriu nei Lietuvos, nei tarptautinėje aukštojo mokslo erdvėje

dar nėra skaidri – „nėra aiškių teorijos dedukcijos į modelių lygį dėsnų“ (Du *et al.*, 2009, 12), o modeliai plėtojami „bandant ir klystant bei eksperimentuojant“ (ten pat). Tai vienas iš galimų paaiškinimų, kodėl šiuo metu Lietuvos švietimo erdvėje neabejotinai yra naudojama gerokai daugiau ir įvairesnių PRJM modelių, negu nagrinėtasis (Staerfeldt, Mathiasen, 1999), tačiau jie nėra išsamiai reflektuojami. Čia minimas modelių neskaidrumas, heterogeniškumas, jų nuolatinis tobulinimas nėra trūkumas, greičiau tiesiog išskirtinė PRJM ypatybė.

Vis dėlto jau yra bandymų sukurti metodinius įrankius, leidžiančius įreminti bei valdyti PRJM raiškos modelių gausybę (tiesa, PRJM raiškos modeliai „inventorizuojami“ plačioje PBL sampratoje (Savin-Baden, 2007; Du *et al.*, 2009). Modelių tipologizavimas reikalingas tam, kad nebūtų painiojami skirtingi PRJM lygmenys, pavyzdžiui, dalyko dėstymas vadovaujantis PRJM ir šias nuostatas diegiančios aukštosios mokyklos didaktinė strategija.

Remiantis penkiais Savin-Baden išskirtais ir konceptualizuotais PBL praktiniais modeliais, siejamais su probleminio ir projektinio mokymo(si) tikslais (žinių įgijimas, profesinės veiklos kompetencija, integruotas / tarpdisciplininis suvokimas, tarpdalykinis mokymas(is), kritinio mąstymo kompetencija), yra sukurtas probleminio ir projektinio mokymo(si) elementų dermės modelis (Du *et al.*, 2009, 16). Probleminio ir projektinio mokymo(si) elementų visumos pagrindą sudaro 7 dėmenys (iš jų reikšmingiausias yra problemos epistemologija):

- tikslai, žinios;
- problemų, projektų ir paskaitų tipai;
- progresija, apimtis ir trukmė;
- studento mokymas(is);
- akademinis personalas ir kiti ištekliai;
- erdvė ir organizavimas;
- vertinimas ir įvertinimas.

Kraštutinumai šioje lentelėje yra dėstytojo kontroliuojamo mokymo(si) nuostatos ir į atviras problemas ir mokymo(si) proceso centre esantį studentą nukreiptos nuostatos. Tarp šių kraštutinumų yra daug erdvės, o derinių variantų gali būti kur kas daugiau, negu nurodoma lentelėje (dės-

2 lentelė. Probleminio ir projektinio mokymo(si) elementų visuma (Du et al., 2009, 16)

<i>Programos elementas</i>	<i>Į studijų dalyką orientuoto ir dėstytojo kontroliuojamo mokymo(si) nuostatos</i>	<i>Į atviras problemas ir mokymo(si) proceso centre esanti studentų nukreiptos nuostatos</i>
<i>Tikslai ir žinios</i>	Tradiciniai studijų dalyko tikslai Dalyko žinios	PBL ir metodologiniai tikslai Integralios / tarpdisciplininės žinios
<i>Problemų ir projektų tipai</i>	Siauros Aiškiai suformuluotos problemos Su dalyku susieti projektai Projektai, skirti mokymui(si) Projektų pobūdį lemia paskaitų turinys	Atviros Ne iki galo suformuluotos problemos Probleminiai projektai Inovatyvūs projektai Paskaitos, padedančios atlikti projektus
<i>Progresija, apimtis ir trukmė</i>	Akivaizdžios progresijos nėra Veikla apima mažą programos dalį	Akivaizdi ir aiški progresija Veikla apima didelę kurso / programos dalį
<i>Studentų mokymas(is)</i>	Nėra papildomų paskaitų Įgyjamos žinios Bendradarbiavimas individualaus mokymo(si) labui	Yra papildomų paskaitų Žinios konstruojamos Bendradarbiaujama inovacijų labui
<i>Akademinis personalas ir kiti išteklių</i>	Nėra papildomų mokymų Dėstytojas kontroliuoja	Yra papildomi mokymai Dėstytojas skatina studentus ir valdo procesą
<i>Erdvė ir organizavimas</i>	Vadyba, grįsta tradiciniu, dalykiniu paskaitiniu mokymu(si) Tradicinė bibliotekos struktūra Auditorijos paskaitoms	Administracija palaiko PBL grįstą studijų programą Biblioteka organizuota taip, kad skatintų PBL Fizinė erdvė, tinkanti komandiniam darbui
<i>Vertinimas ir įvertinimas</i>	Individualus vertinimas Norminis vertinimas	Grupinis vertinimas Formuojamasis vertinimas

tytojo kontroliuojamo mokymo(si) nuostatos nereiškia, kad jos netinkamos – jos tinkamesnes PRJM taikyti dalyko lygmeniu; nuostatas, nukreiptas į mokymo(si) proceso centre esantį studentą, lietuviškame PRJM diegimo kontekste reikėtų suprasti nuosaikiau – ne pažodžiui, nes PRJM nesilaikoma kraštutinio, besimokantįjį centre laikančio požiūrio; akcentuojamas labiau į sąveikos filosofiją bei mechanizmus nukreiptas požiūris). Šiame, viename iš naujausių, PRJM modelių, kaip ir pirmiau pristatytame Kanados tyrėjų modelyje, pabrėžiama žinių epistemologija, t. y. pažangos svarba; išskiriamas studentų pasiekimų vertinimo dėmuo. Čia dar ryškiau apibrėžiamas iššgryninamas PRJM vyksmo kontekstualumas (akademinis personalas; kiti ištekliai) bei vadybiniai aspektai (pvz., organizavimas).

PRJM/PM elementų dermės modelis reikšmingas tuo, kad:

- sumažina takoskyrą tarp projektinio ir probleminio mokymo(si);
- suteikia erdvės kūrybiškai modeliuoti studijų procesą;
- suteikia kryptį įvairių modelio elementų suderinimui (labai svarbu, kad visi elementai programoje derėtų – „mokymo(si) tikslai turi derėti su tinkamais problemų, mokymo(si) procesų, vertinimo ir vadovo vaidmenų tipais“ (Du *et al.*, 2009, 20); pavyzdžiui, negalima siekti pradinių žinių įgyti sprendžiant atviras problemas;
- elementų derinimo principas grindžiamas visybinio suvokimu: jei kinta vienas kuris elementas, jis darys poveikį kitų elementų kaitai (ten pat, 15);
- padeda suderinti projektinio mokymo(si) turinio ir formos aspektus: svarbu ne tik kaip projektinė veikla organizuojama, bet ir kokia problema sprendžiama;
- padeda suderinti teorijos ir praktikos santykį (analizuojant problemas ir jas sprendžiant);
- padeda atkreipti dėmesį į studentų žinių konstravimo įgūdžius (studentai pratinami naudotis tiriamaisiais metodais; peržengdami tradicines žinių ribas, ugdosi teorinę ir analitinę kompetenciją);
- padeda atkreipti dėmesį į studentų mokslinio požiūrio pradmenis (studentai pratinami „kelti klausimus / abejoti pradine informacija, gauta aukštojoje mokykloje“ (ten pat, 13);

- padeda skirti dalyko dėstyto ir sisteminį lygius. Iš esmės „dalyko dėstytojas yra artimesnis dėstytojo kontroliuojamo mokymo(si) nuostatoms, nes dalykinis PBL dėstyto būdas (angl. *course approach*) nekoordinuojamas sisteminiu lygiu. Sisteminis požiūris yra daug labiau organizuotas, nes įvairių dalykų dėstytojai turi koordinuoti mokymo(si) tikslus, turinį ir vykdomus projektus. Taip pat sisteminiam požiūriui palaikyti reikia bendros institucijos vizijos, derinamos su kokybės užtikrinimo sistema (turinčia palaikyti ir užtikrinti PBL vykdomos studijų programos efektyvumą)“ (ten pat, 19).

Išnagrinėjus PRJM sampratą raidą, principus ir modelių raišką, tampa akivaizdu, kad PRJM/PM elementų visuma (2 lentelė) tinka ne tik studijų programos dalykų, studijų programų ar strateginiam instituciniam lygmeniui, bet ir yra tinkamos gairės PRJM grįsto baigiamojo darbo rašymui / kūrimui. Verta pabandyti atskleisti galimą šio modelio elementų raišką baigiamajame darbe.

PRJM/PM elementų dermės modelio tikslų ir žinių dėmeniui svarbu tai, kad žinios yra kontekstualizuojamos, konstruojamos ir kad jos dažnai yra integralios / tarpdisciplininės. PRJM ypatumų erdvėje, pritaikomoje ir baigiamiesiems darbams, akivaizdžiai dominuoja pažinimo elementai: pabrėžiama žinių progresijos svarba, tikslingas studentų mąstymo įgūdžių formavimas.

Baigiamajame edukologijos studijų darbe, grindžiamame PRJM, turėtų būti:

- *formuluojami tikslai, orientuoti į problemų sprendimą;*
- *tyrimų terpėje kontekstualizuojami jų pasiekimo ir įgyvendinimo būdai;*
- *pateikiama savo studijų srities konteksto analizė;*
- *išsiaiškinami ir interpretuojami su problema susiję nežinomi terminai, koncepcijos, teorijos;*
- *teorijomis remiamasi kaip praktikos reiškinių paaiškinimu, bet ne kaip išankstinėmis dogmomis;*
- *pateikiama egzistuojančių aiškinimų kritika ir savo vizija; orientuojamasi į tyrimą (metodu įvairovė ir trianguliacija); akcentuojamas veiksmo tyrimas ir veikla bei jos produktas; identifikuojamos savi-*

mokos perspektyvos (žinių spragų užpildymas, pasitikrinimas, ar jau žinoma pakankamai);

- *tyrimų poreikis grindžiamas siekimu išspręsti problemą, sužinoti ar sukurti kažką naujo – idėją, interpretaciją, būdą, produktą;*
- *teoriniai ir empiriniai tyrimai natūraliai integralūs, o dominuoti turėtų empiriniai-eksperimentiniai metodai (stebėjimai, interviu, veiklos tyrimas);*
- *labai svarbu etnografiškas tyrimų dokumentavimas;*
- *baigiamojo darbo rezultatai pritaikomi profesinėje veikloje arba įvairiose švietimo ir socialinio kultūrinio gyvenimo srityse;*
- *su grupe (jei darbas rašomas / kuriamas kelių studentų) pasidalijama išvalgomis;*
- *tekstas reflektyvus, gausu metakalbos.*

PRJM/PM elementų dermės modelio problemų, projektų ir paskaitų tipų dėmeniui svarbu tai, kad problemos ir projektai yra arba siauresni, nulėmti atskiro dalyko tikslų (arba neišeinantys už studijų srities lauko), arba platesni, be aiškių atsakymų ar sprendinių, kuriems būdingas integruotas / tarpdisciplininis pobūdis. Baigiamuosiuose darbuose tikėtina abiejų minių prieigų jungtis – pasirinkta problema gali būti ganėtinai siaura, tačiau jos sprendimui reikia įvairesnių požiūrio taškų arba originalių sprendinių.

Baigiamajame edukologijos studijų darbe, grindžiamame PRJM:

- *problema turėtų būti apibrėžiama kaip fenomenas, kurį reikia išsiaiškinti ar ištirti ir numatyti veiksmus problemai išspręsti; turėtų būti keliamos dalykiškai, asmeniškai ir socialiai aktualios hipotezės; problema analizuojama;*
- *turėtų reikštis idėjų ir veiksmų originalumas ir divergentiškas mąstymas;*
- *problema turėtų būti suvokiama realistiškai ir integraliai – su savo praeitimi, dabartimi ir ateitimi;*
- *turėtų būti numatytos dvejopos problemos sprendimo perspektyvos: ir giluminės, ir plečiamosios;*
- *siekiant realaus problemų sprendimo, turėtų būti siūlomos originalios ir įvairiuose švietimo kontekstuose pritaikomos idėjos;*

- *realios problemos turėtų būti sprendžiamos susidomėjus;*
- *turėtų būti siūlomas daugiau negu vienas problemos sprendimo būdas arba problema sprendžiama įvairiapusiškai;*
- *problema turėtų turėti grįžtamąjį ryšį – apie ją diskutuojama (jei darbas rašomas / kuriamas kelių studentų).*

PRJM/PM elementų dermės modelio progresijos, apimties ir trukmės dėmuo pabrėžia, kad svarbu ne tiesiog diegti studentus aktyvinančius studijų metodus ar stengtis, kad jie būtų taikomi kuo intensyviau, – svarbiausia, kad šiais metodais būtų pasiekti efektyvūs studijų rezultatai (Du *et al.*, 2009, 18). Baigiamieji darbai, apimantys tyrimus ir trunkantys studijų programoje numatytą laiką, turėtų būti: a) reikšminga tęstinė kompetencijų įgijimo veikla; b) kompetencijų įgijimo demonstravimas.

Baigiamajame edukologijos studijų darbe, grindžiamame PRJM:

- *turėtų atsiskleisti studijų metu įgyti studentų PRJM įgūdžiai – analitiniai, tiriamieji, problemų sprendimo, veiklos, kūrybos ir kt. (prognozuojama, kad PRJM grindžiamą baigiamąjį darbą geriau seksis rašyti / kurti studentams, kurie su šiuo metodu susipažino ne tik studijuodami atskirus dalykus / modulius, bet ir šia filosofija grįstą studijų programą);*
- *PRJM grindžiamą baigiamąjį darbą studentas(ai) gali „auginti“ iš mažesnių per studijas vykdytų projektų;*
- *studentų kompetencijų progresija tikėtina ir tuo atveju, jei aukštoji mokykla yra parengusi PRJM grįstų baigiamųjų darbų rekomendacijas;*
- *studentų kompetencijų progresija tikėtina ir tuo atveju, jei baigiamojo darbo vadovas turi PRJM taikymo patirties.*

PRJM/PM elementų dermės modelio studento mokymo(si) dėmuo pabrėžia paramą studentams, susiduriantiems su jiems nauju – kolektyviniu – žinių kūrimo modeliu. Studentams rašyti / kurti baigiamąjį darbą, grindžiamą PRJM, ir tik tada pirmą kartą per savo studijas susidurti su minimu kito – bendru – žinių kūrimo būdu būtų neracionalu ir neefektyvu. Būtinasis išankstinis PRJM patyrimas, atskirų dalykų / modulių dėstymas taikant PRJM; dažna grupinio darbo praktika.

Baigiamajame edukologijos studijų darbe, grindžiamame PRJM turėtų:

- *atsiskleisti autorių aktyvumas, iniciatyvumas, susidomėjimas, atvirumas, tolerancija kitokiai nuomonei ar požiūriui, noras mokytis visą gyvenimą, kūrybiškumas;*
- *atsiskleisti demokratiško bendradarbiavimo, atsakomybės prisiėmimo, savikritiškumo, savo veiklos tikslų ir perspektyvų suvokimo įgūdžiai;*
- *procesų aprašymas būti siejamas su asmeniniu vertinimu;*
- *demonstruojami studijų metu įgyti projektų vadybos įgūdžiai, pavyzdžiui, darbų dalijimosi, laiko vadybos, etapų sekos laikymosi ir kt.*

PRJM/PM elementų dermės modelio akademinio personalo ir kitų išteklių dėmeniui svarbu ne tik profesinė dėstytojų kompetencija, bet ir jų gebėjimas nedominuoti, turėti priežiūros ir projektų vadovavimo patirties; taip pat gebėjimas vadovauti studentų grupėms (spręsti problemas iškilus konfliktams, krizėms, nesusipratimams ir pan.). Minėtinos ir dėstytojo kompetencijos, susijusios su projekto vadybos aspektais: projekcinės grupės formavimu, sisteminga projekto stebėseną, konsultavimo galimybėmis ir kt. Dėstytojai turėtų išmanyti ne tik standartinių struktūrinių elementų seką ar tipišką projekto eigą, projekto fazes, bet ir įvairiose projekto fazėse vykstančius procesus. „Tradicinei pedagogikai keičiantis į PRJM grįstą pedagogiką, dėstytojams iš tiesų yra sunkiausia: nuo mokymo(si) turinio akcentų pereiti prie mokymo(si) rezultatų akcento; formalias paskaitas keisti susirinkimais, seminarais, pristatymais ir pan.; mokymo(si) rezultatų vertinimą papildyti įvairesniais metodais“ (Gibson, 2005, 28). PRJM dėstytojas dalijasi atsakomybe su studentais už projekto vyksmą – dėstytojas padeda studentams konstruoti žinias: pateikia pradinį šaltinį, vėliau koreguoja jų atranką, pataria, konsultuoja. Požiūris, kai dėstytojo vaidmuo projektiniame mokyme(si) suprantamas tik kaip užduočių „padalintojo“ ir projekto priežiūrininko (Savin-Baden, 2011), šiandien yra neadekvatus ir tiktų nebent labai fragmentiškam vieno dėstomo dalyko projektui.

Baigiamajame edukologijos studijų darbe, grindžiamame PRJM, vadovą turėtų:

- *numatyti baigiamojo darbo siekius ir kryptį;*

- *jausti galimus teminius pokyčius;*
- *turėti priežiūros ir projektų vadovavimo patirties;*
- *gebėti vadovauti studentų grupėms (spręsti problemas iškilus konfliktams, krizėms, nesusipratimams ir pan.);*
- *tarpininkauti ieškant tinkamos erdvės tyrimams atlikti;*
- *siekti, kad baigiamojo darbo autoriai galėtų patenkinti savo aktyvumo, savarankiškumo, saviraiškos ir kūrybiškumo poreikius.*

Kalbant apie PRJM/PM elementų dermės modelio erdvės ir organizavimo dėmenį svarbus vaidmuo tenka aukštajai mokyklai. Reikėtų garantuoti, kad baigiamiesiems darbams, grįstiems PRJM, vadovautų kompetentingi vadovai, kad vertinimo procedūrose dalyvautų asmenys, tinkamai suvokiantys virsmo iš mokymo į mokymosi paradigmą svarbą ir ypatumus, kad būtų užtikrinta tyrimų atlikimo vietų įvairovė.

Baigiamajame edukologijos studijų darbe, grindžiamame PRJM, studentams turėtų būti:

- *sukurtos galimybės susirinkimams ir diskusijoms aukštojoje mokykloje;*
- *užtikrinta tyrimų atlikimo vietų įvairovė;*
- *užtikrinta tyrimų atlikimo vietų pasirinkimo laisvė.*

PRJM/PM elementų dermės vertinimo ir įvertinimo dėmeniui svarbi nuostata, kad vertinimo formos gali būti įvairios ir priklausyti nuo to, kokios studentų kompetencijos yra vertinamos. Pažymėtina tai, kad vertinamos ne vien žinios, bet ir bendrosios kompetencijos. Vertinimo procedūros priklauso nuo projekto tipo ir apimties (pvz., galimas ir individualus, ir bendras grupės dalyvių vertinimas; projekto pristatymo viešumas taip pat gali būti įvairaus lygio). Vertinimo procese gali dalyvauti ir studentai. Vertinimo kriterijai gali būti pritaikyti konkrečiai studijų sričiai ar skirtis pagal tai, kelinto kurso studentai atlieka projektą. Baigiamajame edukologijos studijų darbe, grindžiamame PRJM, galima vadovautis kokybės rodikliais, taikomais pedagogų rengimo srityje (minėta Vilniaus kolegijos patirtis). Kokybės rodikliais laikytini:

- *„problemos formuluotės tikslumas, trumpumas;*
- *orientavimasis į ateities darbo reformas ir konkrečius veiksmus;*

- tyrimų orientavimas tiek į problemas, tiek į išgales;
- analizės ypatumai – problemos sprendimo tradiciškumo ir originalumo santykis,
- analizės lygmenys (asmens, grupės, institucijos, visuomenės);
- demokratiškumo lygmuo;
- darbo organizavimo bruožai – atsakomybės pasidalijimas, laiko vadyba, informavimo, dalyvavimo, viešumo klausimai;
- veiksmų profesionalumas, kūrybiškumas, argumentavimas;
- projekto atvirumo, arba ryšių su visuomene, ypatumai;
- projekto perspektyvų numatymas;
- estetikos lygmuo.“ (*Dvimetė konsultantų rengimo programa, 2002, 37–38*).

Atlikta projektinio mokymo(si) sampratos raidos analizė atskleidžia dinamišką teorinės ir praktinės PRJM raiškos vaizdą. Būdingi PRJM ypatumai (aktyvus studento vaidmuo; žinios yra suvokiamos kaip nuolat konstruojamos; remiamasi studento patirtimi; problemų sprendimas – esminis PRJM elementas; tyrimai yra skirti problemoms spręsti; problemos sprendžiamos veiklos būdu; teorija remiamasi kūrybiškai, ji nedominuoja; pabrėžiama konteksto svarba; mokymo(si) turinio ir proceso integralumas; bendradarbiavimas, komandinis darbas) PRJM sampratos raidos procese pasipildė dėmesiu:

- žinių epistemologijai: akcentuojama aiškios ir akivaizdžios žinių progresijos svarba, pabrėžiamas tikslingas studentų mąstymo įgūdžių formavimas, studentų pasiekimų vertinimas ir nuolatinė stebėseną;
- problemos epistemologijai: tarpdalykinio mokymo(si) bei integruoto / tarpdisciplininio suvokimo galimybės; kūrybiškas praktinis problemos sprendimas, orientuojantis į originalų projekto produktą; tiriamos problemos sprendimo perspektyvų numatymas; problemos sprendimui reikalingų kokybinių, o ne kiekybinių tyrimų prioritizavimas;
- metodologiškai pagrįstai projekto struktūrai, taip pat tos struktūros lankstumui (pvz., teorinės medžiagos struktūriniam pozicionavimui); pripažinimui, kad PRJM raiškos variantų aukštojo mokslo srityje gali būti be galo daug;

- bendradarbiavimo sampratai: pabrėžiamas ne tik projekto dalyvių, bet ir dalyvių bei dėstytojų bendradarbiavimas;
- PRJM vyksmo kontekstualumui (pvz., akademinio personalo kompetencijos; kiti išteklių) bei vadybiniam aspektams (pvz., organizavimui).

PRJM ypatumų modeliavimo mokymo(si) filosofijos ir PRJM raiškos lygmenų analizės pagrindu galima praplėsti PRJM ypatumų visumą ir adaptuoti jį edukologijos studijų baigiamųjų darbų rašymui / kūrimui.

Baigiamajame edukologijos studijų darbe, grindžiamame PRJM:

- studentai turėtų būti pripažinti kaip aktyvūs baigiamojo darbo autoriai ar kūrėjai;
- siekiama aiškios ir akivaizdžios žinių progresijos;
- tikslingai formuojami studentų mąstymo įgūdžiai;
- turėtų atsiskleisti integruotas / tarpdisciplininis suvokimas;
- turėtų būti remiamasi studentų patirtimi (pvz., praktikų refleksijomis);
- problemos(u) sprendimas turėtų būti esminis baigiamojo darbo elementas;
- tyrimai skiriami problemai(oms) spręsti;
- turėtų būti prioritetizuojami problemos(u) sprendimui reikalingi kokybiniai tyrimai;
- problema(os) sprendžiamos veiklos būdu;
- problema(os) sprendžiamos kūrybiškai ir orientuojantis į originalų produktą;
- numatomos tiriamos problemos(u) sprendimo perspektyvos;
- teorija turėtų būti remiamasi kūrybiškai, kad ji nedominuotų;
- turėtų atsiskleisti baigiamojo darbo teorinių nuostatų ir praktinės dalies (proceso) integralumas;
- baigiamojo darbo problemos(u) kontekstas;
- studentų bendradarbiavimas, komandinis darbas;
- ir studentų, ir studentų bei dėstytojų bendradarbiavimas;
- PRJM vyksmo kontekstualumas (pvz., akademinio personalo kompetencijos; kiti išteklių);
- ir studentų, ir dėstytojų vadybinės kompetencijos.

Atlikta projektinio mokymo(si) sampratos raidos analizė leidžia daryti šiuos apibendrinimus:

1. Projektinio mokymo(si) sampratos raidos analizė atskleidžia sampratų įvairovę. Projektinis mokymas(is) XXI a. pradžioje suvokiamas:
 - kaip mokymo(si) metodas;
 - kaip filosofija ar didaktinė koncepcija;
 - mokymo(si) metodologijos, žinių konstravimo ir mokslinio požiūrio dermė.
2. PRJM ypatumų modeliavimo mokymo(si) filosofijos ir PRJM raiškos lygmenų analizės pagrindu galima praplėsti PRJM ypatumus ir adaptuoti jį edukologijos studijų baigiamųjų darbų rašymui / kūrimui.

1.3. XX a. pabaigos – XXI a. pradžios taikomųjų projektinio mokymo(si) tyrimų apžvalga

Projektinio mokymo(si) teorinis kontekstualizavimas (Du *et al.*, 2009; Kolmos, 2011; Roessingh, Chambers, 2011) yra glaudžiai susijęs su metodo taikymo tyrimų lauko analize. Tyrimų apžvalga rodo, kad, pastaraisiais 40 metų plėtojantis projektinio mokymo(si) taikymui švietimo praktikoje, tyrimų pobūdis (metodologija ir sritys) taip pat keitėsi (Du *et al.*, 2009, 1–2). Iš pradžių tyrimai buvo aprašomieji, grindžiami eksperimentinio darbo plėtros ir atvejų studijų analizės pavyzdžiais. Net ir vėliau, kai aštuntajame XX a. dešimtmetyje imtasi tyrimų, kuriuose empiriniai tyrimai pradėti sieti su naujos praktikos conceptualizavimu, dėmesys empiriniam tyrimų pagrindui buvo suvokiamas kaip trūkumas, o tokie tyrimai buvo menkai vertinami arba nevertinami kaip tikrieji, fundamentalūs moksliniai tyrimai (analogiški procesai vyko ir Lietuvos švietime, tik maždaug dešimtmėčiu vėliau).

XX amžiaus devintajame ir dešimtajame dešimtmetyje tyrimai tapo orientuoti į projektinio mokymo(si) poveikio vertinimą ir projektinio mokymo(si) santykį su esminiais mokymo(si) principais (Du *et al.*, 2009) nurodo šiuos tyrimus: Boud, 1985; Boud ir Feletti, 1991; Graaff ir Bouhui-

js, 1993; Bouhuijs *et al.*, 1993; Chen ir Cowdroy, 1994; Woods, 1994; Kjerdams ir Enemark, 1994; Kolmos ir Rasmussen, 1994; Wilkerson ir Gijsselaers, 1996). Pabrėžiama (Du *et al.*, 2009), kad tyrimų metodologija buvo skirtinga ir priklausė nuo tyrimo objekto; kad novatoriškai švietimo praktikai nepakako suformuluoti naujus mokymo(si) principus, dar reikėjo giliau suvokti turiniu grįstą programą, taip pat naujas organizacinės ir institucinės veiklos tobulinimo sritis, todėl tyrimų metodologija buvo labai įvairi: nuo conceptualių iki empirinių tyrimų; buvo naudojami ir kokybiniai, ir kiekybiniai metodai. Tyrimų sritys taip pat labai įvairios:

- Nauja žinių samprata;
- Nauji kompetencijų ir įgūdžių tipai;
- Mokymo(si) procesas ir motyvacija;
- Programos struktūros ir turinio naujovės;
- Nauji akademinio personalo vaidmenys;
- Instituciniai pokyčiai ir jų vadyba (ten pat, 2).

Paskutiniame XX a. dešimtmetyje publikuota nemažai PRJM efektyvumo tyrimų, lyginamas paskaitomis grįstų studijų ir PRJM grįstų studijų efektyvumas. Šių tyrimų „rezultatai patvirtina ankstesnių tyrimų (ypač medicinos studijų) rezultatus – žinių lygmuo lieka daugmaž panašus, o įgūdžiai projektiniu mokymu(si) grįstose studijose įgaunami daug tobulesni“ (ten pat).

Tyrimai rodo, kad apskritai projektinio mokymo(si) taikymas „gerina mokymo(si) kokybę ir veda prie aukštesnio lygio kognityvinės raidos įtraukiant studentus į sudėtingų ir novatoriškų problemų sprendimą. Taip pat akivaizdu, kad projektinio mokymo(si) taikymas moko sudėtingų procesų ir procedūrų, kaip antai planavimas ir bendravimas, skatina autentiškus tyrimus ir autonomišką mokymąsi“ (Du *et al.*, 2009, 2).

XXI amžiuje tyrimų sritys išlieka panašios. Akivaizdžiau pabrėžiami projektinio mokymo(si) vertinimo ir įsivertinimo principų, modelių ir būdų tyrimai (pvz., Fernandes, Flores, Lima, 2011; Stojcevski, Du, 2011), išsamiau analizuojamas studijų tarpdalykiškumo ir projektinio mokymo(si) santykis (pvz., Pietilä, Virkkula, 2011).

Vis dėlto yra dar netyrinėtų sričių. Tikėtina, kad tarptautinė akademinė projektinį mokymą(si) diegianti bendruomenė netolimoje ateityje apiben-

drins ir apmąstys tarpinstitucinio bendradarbiavimo šioje srityje tyrimus tarptautiniu ir šalių lygiu. Taip pat tikėtina, kad projektinio mokymo(si) plėtra ir tyrimai darniau aprėps ne tik tradiciškai labai populiarius inžinerijos mokslus (ar nors mažiau, bet vis dėlto projektinių mokymą(si) diegiančias architektūros, IT, edukologijos ir kitas sritis). Neabejotina, kad daug sistemingiau bus reflektuojama ir konceptualizuojama projektinio mokymo(si) diegimo įvairiose studijų pakopose patirtis.

Žvelgiant iš Lietuvos perspektyvos, kol kas esame tik projektinio mokymo(si) diegimo pradiniam etape, trunkančiame vos 20 metų. Dažniausiai jis fragmentiškas, atspindintis tik studijų dalykų programų lygmeniu; nesiekiantis ambicijų būti taikomas studijų programų ar instituciniu lygmeniu (kaip sąmoningai pasirinkta švietimo strategija). Sunku tikėtis, kad projektinio mokymo(si) taikomųjų tyrimų plėtra būtų intensyvi, pačiam PRJM plėtojantis lėtai. Vis dėlto tikėtina, kad tiek projektinio mokymo(si), tiek jo taikomųjų tyrimų plėtra Lietuvoje intensyvės.

Apibendrinant atliktą PRJM sampratos (teorinės raidos bei praktinės raiškos ypatumų) analizę, galima konstatuoti, kad nors projektinio mokymo(si) paradigmoje teorija ir praktika sąveikauja gana savitai, PRJM turi aiškiai apibrėžtus teorinius pagrindus, kurie leidžia projektiniam mokymui(si) plėtotis labai įvairiomis formomis. Viena iš sričių, kurioje dar tik formuojasi PRJM diegimo gairės, yra studentų baigiamieji darbai. Tikėtina, kad neuniversitetinių ir universitetinių pirmos ir antros pakopos edukologijos studijų baigiamųjų darbų analizė atskleis potencialias erdves projektinio mokymo(si) paradigmos raiškai, o PRJM ypatumų analizės pagrindu praplėsta jų visuma bus efektyvi adaptuojant PRJM edukologijos studijų baigiamųjų darbų rašymui / kūrimui.

2. NEUNIVERSITETINIŲ IR UNIVERSITETINIŲ PIRMOS IR ANTROS PAKOPOS EDUKOLOGIJOS STUDIJŲ BAIGIAMŲJŲ DARBŲ ANALIZĖ PROJEKTINIO MOKYMO(SI) PARADIGMOS RAIŠKOS POŽIŪRIU

2.1. Projektinio mokymo(si) taikymo edukologijos studijų baigiamuosiuose darbuose tyrimo metodologija

Tyrimo tikslas – išanalizuoti profesinio bakalauro, bakalauro ir magistro edukologijos studijų krypties baigiamuosius darbus projektinio mokymosi taikymo aspektu.

Objektas – profesinio bakalauro, bakalauro, magistro edukologijos studijų krypties baigiamieji darbai projektinio mokymosi įgyvendinimo aspektu.

Tirti 102 darbai: Profesijos bakalauro darbų – 31

BA darbų – 28, MA darbų – 43.

Kolegijų kodinis sąrašas: PFX, PFY, PFZ.

Universitetų kodinis sąrašas: U1, U2, U3, U4, U5, U6.

Metodas – ekspertinis vertinimas.

Tyrimas vyko 2011 m. lapkritį – 2012 m. kovą. Tyrimo metodologiją parengė prof. habil. dr. Vilija Targamadžė; tyrimą atliko prof. habil. dr. Vilija Targamadžė ir doc. dr. Vitalija Gražienė (pastaroji analizavo profesinio bakalauro, bakalauro ir magistro edukologijos studijų krypties baigiamuosius darbus projektinio mokymosi taikymo aspektu).

Darbai buvo atrinkti atsitiktine seka pagal projekto reikalavimus ne mažiau kaip iš trijų kolegijų (profesinio bakalauro), iš šešių aukštųjų mokyklų (bakalauro ir magistro darbai), iš viso ne mažiau kaip devyniasdešimt baigiamųjų darbų.

Projekto metu buvo išgryninti edukologijos studijų krypties profesinio bakalauro, bakalauro ir magistrantūros darbų vertinimo projektinio mokymosi realizavimo aspektu kriterijai.

Filosofinis. Mokymo(si) strategijos egzistavimas: tikslų formulavimas, jų įgyvendinimo etapas, problemos analizės etapas, rezultatų analizės eta-

pas, kontekstualumas (rėmimasis asmenine patirtimi; komandinio darbo elementai).

VERTINAMA:

Profesiniai standartai arba studijų krypties reglamentai, studijų programa, rekomendacijos baigiamajam darbui, baigiamųjų darbų pavyzdžiai.

Suformuluoti tikslai, orientuoti į profesinės veiklos arba savo studijų srities problemų sprendimą; numatyti tinkami jų pasiekimo ir įgyvendinimo būdai, siekiama idėjų ir veiksmų įvairovės, netradiciškumo; egzistuoja profesinės veiklos arba savo studijų srities problemos analizė, analizės lygis – konstatuojamasis, apibendrinamasis ir vertinamasis, suformuluotos išvados, gali būti numatytos dvejopos problemos sprendimo perspektyvos: giluminės ir / (ar) plečiamosios; darbą atlieka ne vienas, o keli studentai.

Metodologinis: mokymo(si) metodologinių nuostatų, tikslų ir uždavinių, turinio, struktūros, konteksto, proceso, būdų, išvadų dermė:

problemos identifikavimo ir tyrimo projektavimo atitiktis; tikslų, uždavinių ir analizuojamų šaltinių atitiktis; metodų įvairovė ir jų dermė; teorinės ir praktinės dalies sąryšingumas; problemos ir produkto / rezultato santykis

VERTINAMA:

Profesiniai standartai arba studijų krypties reglamentai, studijų programa, rekomendacijos baigiamajam darbui, baigiamųjų darbų pavyzdžiai.

Su profesinės veiklos arba savo studijų srities problema susijusių nežinomų terminų, koncepcijų, teorijų išsiaiškinimas; problemos apibrėžimas kaip fenomeno, kurį reikia išsiaiškinti / širti bei numatyti veiksmus problemai išspręsti; orientavimasis į tyrimą ir veiklą / produktą, adekvačių savo profesinei veiklai arba studijų sričiai hipotezių kėlimas, problemos analizavimas; esamų aiškinimų kritika (pakankama šaltinių atranka ir analizė); procesų aprašymo siejimas su asmeniniu vertinimu, savimokos perspektyvų identifikavimas (žinių spragų užpildymas, pasitikrinimas, ar jau žinoma pakankamai); pasidalijimas įžvalgomis su grupe ir komandinio darbo proceso atspindėjimas darbe (reflektyvaus teksto ir metakalbos pradmenys).

Sistemiškumo: atspindintis struktūros ir turinio dermė:

sistemiškumas, nuoseklumas ir logiškumas; kryptingumas / tikslingumas.

VERTINAMA:

Rekomendacijos baigiamajam darbui, baigiamųjų darbų pavyzdžiai.

Pakankama darbo struktūros ir problemos sprendimo bei veiklos dermė; problemos sprendimo etapų eiliškumo nepažeidžiamumas; laikomasi mokymo(si) strategijos logikos (tikslas–jo siekimas–rezultatai); teorija nedominuoja, akcentas – praktiniams sprendiniams; dalykinės kompetencijos atitinka pakopą.

Problemų pozicionavimo: pagal problemos funkcines savybes:

naujų klausimų atsiradimo, intereso raiškos, kritinio mąstymo skatinimo ir raiškos, saviugdų galimybių.

VERTINAMA:

Rekomendacijos baigiamajam darbui, baigiamųjų darbų pavyzdžiai.

Problema bandoma suvokti realistiškai – su savo praeitimi, dabartimi ir ateitimi; siūlomos originalios idėjos, siekiant realaus problemų sprendimo; realios problemos sprendžiamos susidomėjus; siūlomas vienas arba keli problemos sprendimo būdai; problema turi grįžtamąjį ryšį – apie ją diskutuojama; atsiranda problemų sprendimo įgūdžiai.

Empirinių tyrimų pozicionavimo:

empirinių tyrimų teorinis kontekstualizavimas; empirinių tyrimų įvairovė, pagrindimas, eigos aprašymas, tyrimo dizainas ir logika, tyrimo priedai.

VERTINAMA:

Profesiniai standartai arba studijų krypties reglamentai, studijų programa, rekomendacijos baigiamajam darbui, baigiamųjų darbų pavyzdžiai.

Tyrimų poreikis grįstas siekimu išspręsti problemą ir sužinoti ar sukurti kažką naujo – idėją, interpretaciją, būdą; teoriniai ir empiriniai tyrimai natūraliai integralūs, o dominuoja empiriniai-eksperimentiniai metodai (stebėjimai, interviu, veiklos tyrimas); labai svarbus etnografinis tyrimų dokumentavimas; tyrimų rezultatai pritaikomi profesinėje veikloje arba savo studijų srityje.

Bendrųjų asmens kompetencijų įgijimo pozicionavimo

VERTINAMA:

Profesiniai standartai arba studijų krypties reglamentai, studijų programa, rekomendacijos baigiamajam darbui, baigiamųjų darbų pavyzdžiai.

Bendrosios kompetencijos atitinka pakopą; darbe atsiskleidžia autorių aktyvumas, iniciatyvumas, susidomėjimas, atvirumas, tolerancija kitokiai nuomonei / požiūriui, interesas mokytis visą gyvenimą, kūrybiškumas; demokratiško bendradarbiavimo, atsakomybės prisiėmimo, savikritiškumo, savo veiklos tikslų ir perspektyvų suvokimo įgūdžių elementai.

2.2. Pirmos pakopos neuniversitetinių edukologijos studijų baigiamųjų darbų analizė ir išvados

Analizuojant pirmos pakopos neuniversitetinių edukologijos studijų programų baigiamuosius darbus pagal pirmą – filosofinį kriterijų, apibūdinantį projektinį mokymą(si) kaip tam tikrą mokymo(si) strategiją, pasižyminčią tikslų formulavimo, jų įgyvendinimo, problemos analizės, rezultatų analizės etapų buvimu, konstatuotina, kad visuose darbuose yra tikslų formulavimo, jų įgyvendinimo, problemos analizės, rezultatų analizės etapai, kurių reikalingumas nurodomas įvairiuose šaltiniuose (baigiamųjų darbų rašymo metodinėse rekomendacijose, metodiniuose patarimuose ir pan.). Tad būtų galima kelti hipotezę, kad pirmos pakopos neuniversitetinių edukologijos studijų programų baigiamieji darbai sukurti, vadovaujantis specifine strategija, artima projektiniam mokymui(si). Tokią hipotezę sieksime patvirtinti penkių profesinio išsilavinimo standartų ir 31 baigiamojo darbo analize.

Profesinio išsilavinimo standartuose mažai akcentuojamas studentų mokymas(si) spręsti savo profesinės srities problemas – dominuoja gebėjimas taikyti žinias ir būdus, realizuoti ir pan. Pavyzdžiui, Pradinio ugdymo mokytojo rengimo standarte www.pmmc.lt yra studijų tikslas 4.1.3. Organizuoti ir vykdyti profesinės veiklos tyrimus (10); netiesiogiai į problemų sprendimą orientuoja studijų tikslas 2.2.4 Derinti bei taikyti tradicinės ir šiuolaikinės pedagogikos principus (8). Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogo rengimo standarte www.pmmc.lt nurodomas studijų tikslas 3.1.3. Organizuoti ir vykdyti profesinės veiklos tyrimus (9). Socialinio pedagogo rengimo standarte www.pmmc.lt nurodomi studijų tikslai: 5.1.1. Taikyti kiekybinių ir kokybinių tyrimų metodus; 5.1.2. Organizuoti taikomuosius ir diagnostinius tyrimus aktualia tema vadovaujantis tyri-

mo etikos principais; 5.1.3. Analizuoti tyrimų rezultatus ir juos taikyti praktikoje (10). Dailės ir technologijų mokytojo rengimo standarte www.pmmc.lt nurodyti studijų tikslai: 1.2.2. Tirti mokinių mokymosi poreikius (6); 3.1.1. Nuolat analizuoti ugdymo procesą (8). Muzikos pedagogo rengimo standarte www.pmmc.lt nurodomi studijų tikslai: 2.3.3. Tirti muzikinio ugdymo(si) proceso privalumus ir trūkumus; 3.1.3. Analizuoti pedagoginės patirties sklaidos būdus ir rezultatus; 3.2.1. Taikyti teorines pedagogikos, psichologijos žinias praktiniame ugdymo(si) procese; 3.2.3. Spręsti ugdymo(si) problemas (8).

Labiausiai į savo profesijos srities problemų sprendimą yra orientuoti šie tikslai: Spręsti ugdymo(si) problemas (Muzikos pedagogo rengimo standartas www.pmmc.lt) (8); Išmanyti teorinių žinių ir praktinės patirties reflektavimą, interpretavimą ir adaptavimą (Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogo rengimo standartas www.pmmc.lt) (7).

Taigi tikslo kėlimo ir problemos analizės integralumo aspektu profesiniai standartai yra deskriptiniai, tai yra tikslai nėra orientuoti į savo studijų srities problemų sprendimą, bet labiau į konstatuojamą problemų aprašymą, grįstą šaltinių informacijos kaupimu ir analize. Šiuo požiūriu analizuotieji baigiamieji darbai tik iš dalies atitinka Pirmosios pakopos studijų rezultatų aprašymo nuostatas, teigiančias, kad profesinio bakalauro įgyjamos žinios ir jų taikymas turi būti tokio pobūdžio: „Praktinį veiklos srities išmanymą suteikiančios naujausiais atradimais grindžiamos profesinės veiklos žinios, kurias gebama taikyti nustatant ir sprendžiant kompleksines konkrečias ar abstrakčias veiklos srities problemas“ (*Studijų pakopų aprašo, patvirtinto Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2011 m. lapkričio 21 d. įsakymu Nr. V-2212; 2 priedas*).

Kai kurių baigiamųjų darbų tikslai nėra orientuoti į savo studijų srities problemų sprendimą dėl tos priežasties, kad siekiant teorinio išsamumo ir pagrįstumo, pasirenkamos / pasiūlomos baigiamųjų darbų temos yra pernelyg plačios. Pavyzdžiui, darbas PFBA4/2011; PFBA29/2008; PFBA2/2009; PFBA5/2008.

Antra vertus, tarp analizuojamų darbų yra netradiciškai optimalios imties temų formulavimo pavyzdžių: PFBA28/2010; PFBA17/2007.

Dėl tos pačios priežasties (siekiant teorinio išsamumo ir pagrįstumo pasirenkamos / pasiūlomos baigiamųjų darbų temos yra pernelyg plačios) numatyti neadekvatūs tikslų pasiekimo ir įgyvendinimo būdai, pavyzdžiui, darbo PFBA1/2011 tikslų pasiekimo metodai savo pobūdžiu – sudėtingumu ir kiekiu – yra panašesni į trečiosios pakopos studijas. Studentas darbe taiko šaltinių apžvalgos ir analizės metodą, pusiau standartizuoto interviu metodą, turinio analizę, moksleivių kūrybinių darbų analizę; darbo PFBA4/2011 autorius taiko literatūros šaltinių analizės metodą, anketinės apklausos metodą, interviu, turinio analizę, statistinių duomenų analizės metodą.

Nors dauguma (20 iš 31) analizuotų darbų sudaryti pagal tradicinę akademinio darbo rašymo schemą, kur pirma dalis yra skirta teoriniams dalykams, o antra – tyrimams, 11 pirmos pakopos neuniversitetinių studijų edukologijos programų baigiamųjų darbų, be teorinės dalies, turi praktinę dalį. Tai išskirtiniai darbai, kuriuose esama tam tikro netradiciškumo, kur siekiama idėjų ir veiksmų įvairovės. Pavyzdžiui, PFBA24/2011; PFBA25/2011; PFBA26/2009; PFBA27/2011; PFBA28/2010 ir kt.

Darbuose dominuoja konstatuojamasis ir apibendrinamasis analizės lygmenys, taip pat ir vertinamosios analizės elementai / pradmenys. Vertinamoji analizė atsiranda tik baigiamojo darbo teorinės dalies skyrelio pabaigoje, kaip ir reikalaujama, pavyzdžiui: „Apibendrinant galima teigti, kad įvairius mokymosi sunkumus dažniausiai lemia vidinės bei išorinės priežastys, t. y. asmeninės mokinių savybės bei mokymo(si) proceso ypatumai. Smulkiau klasifikuojant mokymosi sunkumus arba, kitaip tariant – mokymosi kliūtis – galima išskirti asmeninius, praktinius, organizacinius ir socialinius mokymosi procesą įtakojančius veiksnius“ (PFBA4/2011, 15); „Apibendrinant galima teigti, kad ugdymo procesas, siejantis mokinius, jų tėvus, pedagogus į mokyklos bendruomenę, yra viena svarbiausių klasės auklėtojo veiklos sričių, teikiant pagalbą mokymosi nesėkmes patyrusiems mokiniams. Teikiama pagalba yra įvairialypė, klasės auklėtojas aktyviai dalyvauja suteikiant reikiamą pagalbą ir optimaliai geba organizuoti reikiamų specialistų pagalbos grupę, sudaryti prielaidas, korekcijos planą vaiko artimiausiai aplinkai keisti, taip užtikrindamas sėkmės patyrimą mokymosi procese. Norint įveikti bet kokio pobūdžio sunkumus, būtinas nuodugnus

psichologinis ir pedagoginis asmenybės tyrimas. Tik geras vaiko asmenybės, jo socialinės aplinkos ir mokymosi gebėjimų pažinimas sudaro prielaidas pagalbos organizavimui, suteikiant galimybes vaikui patirti sėkmę ir išsiugdyti reikiamus mokymosi gebėjimus.“ (Ten pat, 18).

Projektinio mokymo(si) paradigmoje gali būti numatytos dvejopos problemos sprendimo perspektyvos: giluminės ir (ar) plečiamosios; pirmos pakopos neuniversitetinių edukologijos studijų programų baigiamuosiuose darbuose daug kur pateikiamos „Rekomendacijos“, kaip pageidaujama struktūrinė baigiamojo darbo dalis. Jas galima vertinti kaip tam tikrą problemos sprendimo perspektyvų numatymo bandymą. Tačiau jei problema nebuvo spręsta, o tik aprašyta, tai tikrai lieka tik bandymu, pavyzdžiui: „PASIŪLYMAI IR REKOMENDACIJOS. Remiantis darbo metu atlikta mokslinės literatūros teorine ir tyrimo duomenų praktine analize, siūloma:

Pedagogams:

- sprendžiant mokymosi sunkumų problemas, organizuoti mokinių tarpusavio bendradarbiavimą, įjungiant į pagalbos procesą geriau besimokančius mokinius (pvz., padėti dirbant vienoje grupėje per pamoką).
- Organizuoti seminarus tėvams, kuriuose tėvai mokytųsi, kaip tinkamai padėti mokymosi sunkumų turintiems vaikams, kaip skatinti tokio vaiko norą mokytis.
- Sukurti mokyklos ar klasės tėvams skirto forumo nuorodą internete, kas leistų kreiptis į pedagogus ar kitus specialistus konkrečiu juos dominančiu klausimu, susijusiu su mokinių mokymosi sunkumais.
- Teikti anonimines konsultacijas tėvams internetu vaikų mokymosi ir auklėjimo klausimais.

Tėvams:

- Susidaryti konkrečią dienotvarkę, padedant savo vaikams įveikti mokymosi sunkumus, kas suteiktų vaikams saugumo jausmą, leistų planuoti ir savo, ir vaiko užimtumą, leistų tam tikrą laiką ir dėmesį skirti vien vaikui, nes mokymosi sunkumų turinčiam vaikui tai labai svarbu.
- Organizuoti ir dalyvauti klasės (arba mokyklos) tėvų forume vaikų mokymosi klausimais“ (PFBA4/2011, 55).

Kaip minėta, pirmos pakopos neuniversitetinių studijų edukologijos programų 11 baigiamųjų darbų, be teorinės dalies, turi praktinę dalį, kuri kai kuriose aukštosiose mokyklose (PFZ) yra privaloma baigiamojo darbo struktūros dalis. Tai „praktinės dalies savianalizė“, „praktikos refleksijos“, „savianalizė“ ir kt. Baigiamųjų darbų autoriai labai įvairiais lygmenimis atspindi praktinę veiklą mokykloje nuo išsamios analizės iki paprasčiausio refleksijos sutapatavimo su biografiniais faktais (pvz., PFBA29/2008).

Kai kurių kolegijų (pvz., PFY) baigiamojo darbo rašymo metodiniuose nurodymuose įvardyta baigiamojo darbo kūrimo projektiniu būdu galimybė, bet ji sutapatinama su tradiciniu baigiamuoju darbu (net ir formuluojama taip: „baigiamasis darbas / projektas“).

Analizuojant pirmos pakopos neuniversitetinių edukologijos studijų programų baigiamuosius darbus pagal pirmą – filosofinį kriterijų, apibūdinantį projektinį mokymą(si) kaip tam tikrą mokymo(si) strategiją, pasižyminčią tikslų formulavimo, jų įgyvendinimo, problemos analizės, rezultatų analizės etapų buvimu, konstatuotina: kelta hipotezė, kad pirmos pakopos neuniversitetinių edukologijos studijų programų baigiamieji darbai sukurti vadovaujantis specifine strategija, artima projektiniam mokymui(si), nepasitvirtino.

Šią išvadą patvirtina kito tyrimo, atlikto 2012 metų gegužę, rezultatai. Tyrimo, atlikto pagal prof. V. Targamadžės sukurtą metodologiją, tikslas buvo ištirti aukštųjų mokyklų dėstytojų nuomonę apie projektinio ir probleminio mokymo(si) metodologijos taikymą edukologijos studijų programose. Tyrime dalyvavo šalies aukštosios mokyklos (devyni universitetai ir septynios kolegijos), teikiančios edukologijos magistro, bakalauro ir profesijos bakalauro laipsnį: Lietuvos edukologijos universitetas, Šiaulių universitetas, Vilniaus universitetas, Marijampolės kolegija, Žemaitijos kolegija, Klaipėdos valstybinė kolegija ir kt.

Profesinio bakalauro edukologijos programose dirbantys respondentai skirstant pagal studijų programas sudarė 56,5 proc. (pagrindinių universitetinių studijų – 13,0 proc., magistrantūros – 30,4 proc.).

Respondentams pateiktas klausimas, ar studijų programoje taikomas projektinis mokymas(is), ir jei taikomas, tai ar: a) kaip metodas; b) kaip mokymo(si) strategija? Tyrimo duomenys rodo, kad projektinis

mokymas(is) dažniausiai taikomas kaip metodas (visose studijų programose – 80 proc.); visų studijų programų procentinė dalis profesinio bakalauro studijų programose – 88 proc. (15,6 proc. visų studijų programų projektinis mokymasis netaikomas).

Galima teigti, kad nei profesinio bakalauro edukologijos studijų programose, nei pagrindiniuose profesinių kompetencijų įgijimą įrodančiuose baigiamuosiuose darbuose projektinis mokymas(is) kaip tam tikra mokymo(si) strategija netaikomas.

Respondentų buvo klausama: jei projektinis mokymas(is) būtų taikomas kaip strategija, su kokiomis problemomis jį taikant būtų susiduriama jų aukštosiose mokyklose? Išryškėjo tokios problemos / temos: kūrybiškumo stoka; biurokratinės kliūtys; dėstytojų pasirengimas; studentų pasirengimas; sistemos organizacija; finansinės kliūtys; laiko stoka; studentų vertinimo problemos; organizacinės kliūtys; palankios reakcijos stoka; papildomas darbas; strategijos ribotumas.

Išskirtos respondentų problemos / temos dažnumas skyrėsi. Respondentai išskyrė šias pagrindines projektinio mokymo(si) taikymo problemas: strategijos ribotumo, dėstytojų, studentų pasirengimo stoką ir finansines kliūtis. Dėstytojų pasirengimas yra viena iš dažniausiai įvardijamų projektinio mokymo(si) strategijos taikymo kliūčių. Tačiau vis dėlto kaip pagrindinę kliūtį projektiniam mokymui(si) kaip strategijai įgyvendinti respondentai nurodė ne išorinę, bet vidinę priežastį – *projektinio mokymosi strategija tinka ne kiekvienai studijų programai, ne kiekvienam dalykui.*

Respondentai, kurie manė, kad tikslinga projektinį mokymą(si) taikyti jų studijų programoje, ir kurie jį taikė kaip metodą, nepalaikė nuomonės, kad projektinis mokymas(is) kaip strategija gali būti taikomas su tam tikromis išlygomis ir tam tikrose situacijose. Tačiau studijų programa, kurioje dirbo respondentas, nebuvo susijusi su jo nuomone apie projektinio mokymo(si) kaip strategijos ribotumą pritaikymu.

Dėstytojų pasirengimo trūkumą, kad būtų galima taikyti projektinį mokymą(si) kaip strategiją, profesinių bakalauro studijų programoje dirbantys respondentai paprastai neįvardydavo. Tačiau statistiškai patikimo skirtumo nebuvo tarp grupių, taikiusių projektinį mokymą(si) studijų programose ir netaikiusių. Taip pat nenustatyta statistiškai patikimo skirtumo

3 lentelė. Problemų, su kuriomis taikant projektinį mokymą(si) kaip strategiją būtų susiduriama aukštosiose mokyklose, raiškos dažnis

Problema / tema	Dažnumas (procentais)
Strategijos ribotumas	21,7
Dėstytojų pasirengimas	19,6
Studentų pasirengimas	13,0
Finansinės kliūtys	10,9
Palankios reakcijos stoka	6,5
Laiko stoka	6,5
Studentų vertinimo problemos	4,3
Organizacinės kliūtys	4,3
Papildomas darbas	4,3
Biurokratinės kliūtys	4,3
Kūrybiškumo stoka	2,2
Sistemos organizacija	2,2

tarp asmenų, manančių, kad tikslinga taikyti projektinį mokymą(si), ir taip nemanančių; nebuvo šios nuomonės sąsajų su dėstomų dalykų skaičiumi ar programų, kuriose dirbo respondentas, skaičiumi.

Respondentai pasiūlė sprendimus, siekiant taikyti projektinį mokymą(si), kaip strategiją edukologijos studijų programose: koncepcijos parengimas; įgyvendinimo modelio parengimas ir jo išbandymas; profesinis dėstytojų tobulėjimas; studijų organizavimo institucijoje keitimas; finansavimas; studentų apmokymas; programų keitimas; bendradarbiavimas; požiūrio keitimas; asmeninė iniciatyva; modernių technologijų taikymas; saikingas naudojimas.

Pasiūlyti respondentų sprendimai labai įvairūs, tačiau dažniausiai siūlomas variantas buvo profesinis dėstytojų tobulėjimas. Tie respondentai, kurie dėstytojo pasirengimo nevertino kaip trukdžio projektiniam mokymui(si) taikyti, buvo linkę ir nesiūlyti šio sprendimo būdo.

Galima teigti, kad projekto „Projektinio ir probleminio mokymo(si) taikymo edukologijos studijų baigiamuosiuose darbuose tyrimas“ kokybinis tyrimas atskleidė, kad nei profesinio bakalauro edukologijos studijų programose, nei pagrindiniuose profesinių kompetencijų įgijimą įrodan-

4 lentelė. Sprendimų, siekiant taikyti projektinį mokymą(si) kaip strategiją edukologijos studijų programose, raiškos dažnis

Sprendimai / tema	Dažnumas (procentais)
Profesinis dėstytojų tobulėjimas	23,9
Įgyvendinimo modelio parengimas ir jo išbandymas	8,7
Organizavimo institucijoje keitimas	6,5
Finansavimas	6,5
Asmeninė iniciatyva	6,5
Koncepcijos parengimas	4,3
Programų keitimas	4,3
Požiūrio keitimas	4,3
Studentų apmokymas	2,2
Bendradarbiavimas	2,2
Modernių technologijų taikymas	2,2

čiuose baigiamuosiuose darbuose projektinis mokymas(is) kaip tam tikra mokymo(si) strategija netaikomas.

Analizuojant pirmos pakopos neuniversitetinių edukologijos studijų programų baigiamuosius darbus pagal antrą – metodologinį kriterijų, apibūdinantį projektinį mokymą(si) kaip mokymo(si) metodologinių nuostatų, tikslų ir uždavinių, turinio, struktūros, konteksto, proceso, būdų, išvadų dermę, besireiškiančią problemos identifikavimo ir tyrimo projektavimo atitiktimi; tikslų, uždavinių ir analizuojamų šaltinių atitiktimi; metodų įvairove ir jų derme; teorinės ir praktinės dalies sąryšingumu; problemos ir produkto / rezultato santykiu, atliktas 31 baigiamojo darbo vertinimas šiuo aspektu.

Problemos identifikavimo ir tyrimo projektavimo atitiktis. Daugumoje baigiamųjų darbų autoriai atlieka iš anksto numatytą su savo studijų srities problema susijusių nežinomų terminų, koncepcijų, teorijų išsiaiškinimą (PFX kolegijos studentai visuose darbuose (6) pateikia svarbių terminų žodynėlį, kuris, tikėtina, praplečia jų terminologijos žinias (pvz.: Adaptacija – [lot. *adaptation* – prisitaikymas, prigludimas] – organizmo gebėjimas prisitaikyti prie aplinkos sąlygų. (Andrašūnienė M., 2007, 8); Hipergloba – per didelis vaiko lepinimas. Vaiko poreikiai auga, jų neįma-

noma patenkinti. (Andrašūnienė M., 2007, 46); Negalia – stabili individo psichikos ar fizinė būklė, dėl kurios jis negali savarankiškai atlikti kasdienių gyvenimo funkcijų. (Andrašūnienė M., 2007, 71); Neįgalus vaikas – fizinį arba (ir) psichikos sutrikimų turintis vaikas, kurio socialinis prisitaikymas reikalauja specialios pagalbos. Bendrojo lavinimo ar specialiojoje ugdymo įstaigoje neįgaliesiems vaikams skiriamas specialus ugdymas. (Andrašūnienė M., 2007, 71); Pagalba – socialinių priemonių sistema (sąveika, palaikymas, pagalba), kurią socialiniai darbuotojai teikia pavieniams asmenims, grupėms ar šeimoms, siekdami įveikti ar sumažinti gyvenimo sunkumus, įgyti socialinį statusą, adaptuotis socialinėje – kultūrinėje aplinkoje. (Andrašūnienė M., 2007, 81)) (PFBA2/2009). Akivaizdūs atvejai, kai žodynyje kaip nežinomi pateikiami terminai, kurie turėtų būti jau išsivirti studijų metu (pvz.: Drausmingumas – asmenybės saviraiškos socialinėje tikrovėje sėkmės dvasinis postulatą, realizuojantis veiklos ir žmonių santykių tvarkos vertybines normas. (Jovaiša L., Edukologijos pradmenys, 2001). Elgesys – žmogaus veiksmai, atspindintys jo santykius su aplinka (Jovaiša L., Enciklopedinis edukologijos žodynas, 2007). Psichologija – mokslas, tiriantis psichinius reiškinius, jų kilmę, raidą, reiškimosi formas ir mechanizmus. (Psichologijos žodynas, 1993). Savireguliacija – savo mąstymo, požiūrių, elgesio derinimas prie veiklos ir elgesio reikalavimų, sau keliamų gyvenimo tikslų, remiantis savikontrolės rezultatų vertinimais (Jovaiša L. Enciklopedinis edukologijos žodynas, 2007). Mokytojas – asmuo, mokantis mokykloje arba duodantis privačias pamokas (Jovaiša L., Enciklopedinis edukologijos žodynas, 2007). Pradinė mokykla – formaliojo švietimo pirmasis laikotarpis, apimantis vaikų mokymą ir auklėjimą nuo 6–7 m. iki 10–11 m. arba ilgiau, priklausomai nuo valstybės nustatyto pradinio mokymo mokslo metų skaičiaus (Jovaiša L., Enciklopedinis edukologijos žodynas, 2007). Šeima – pirminė visuomenės ląstelė, viena pagrindinių jos struktūros elementų. Pirminė todėl, kad joje visų pirma ugdomi vaikai, formuojamas charakteris, idealai (Bajoriūnas Z., Šeimos edukologija, 1997) (PFBA3/2010).

Dauguma darbų autorių tik analizuoja šaltinius, o nagrinėti nežinomų teorijų išdrįstama retai. Baigiamųjų darbų kūrimo ir gynimo rekomendacijose pristatant teorinės dalies reikalavimus apsiribojama šaltinių analize

(PFY kolegija): „teorinės (analitinės) dalies skyrius(iai), kuriame pateikiama baigiamajame darbe / projekte naudotų mokslinės literatūros šaltinių analizė (20–25); Šioje darbo dalyje turi būti pateikiama trumpa mokslinių teorijų ir darbų pasirinkta tema apžvalga, įvardijami pasiekimai ir problemos, pateikiamas jų vertinimas. Teorinė (analitinė) dalis baigiama apibendrinimu“ (PFY kolegija, x fakulteto baigiamųjų darbų / projektų rengimo ir gynimo taisyklės).

Problemos apibrėžimas kaip fenomeno, kurį reikia išsiaiškinti / ištirti bei numatyti veiksmus problemai išspręsti, yra vienas svarbiausių projekcinio mokymo(si) požymių.

Pirmos pakopos neuniversitetinių edukologijos studijų programoms skirtose rekomendacijose baigiamiesiems darbams rengti problema įvardijama kaip sinonimas baigiamojo darbo temos formuluotei, pavyzdžiui, „Įvade turi būti paaiškinama, kodėl pasirinkta ši tema, kuo ji aktuali, pristatoma, kokie tyrimai šioje srityje jau atlikti. Įvade formuluojama problema, numatomas darbo tikslas bei uždaviniai šiam tikslui pasiekti, įvardijami pasirinkti tyrimo metodai“ (ten pat).

Nors metodiniuose nurodymuose minimas problemos formulavimas, bet toliau baigiamojo darbo struktūros apraše teorinė dalis suprantama kaip šaltinių analizė, o problema nėra apibrėžiama kaip fenomenas, kurį reikia išsiaiškinti / ištirti bei numatyti veiksmus jai išspręsti. Darbai, kuriuose problema yra apibrėžiama kaip fenomenas, kurį reikia išsiaiškinti / ištirti, yra išimtiniai. Toks darbas yra PFBA20/2008, kurio įvade autorius teigia: „Šis darbas yra pirmas bandymas išsamiai aprašyti jaunimo EMO subkultūrą Lietuvoje, aptariant jos struktūrinius pagrindus: atsiradimo aplinkybes, subkultūros narių formuojamo identiteto ir vertybių sistemos bruožus, bendravimo su kitomis subkultūromis, visuomenės ir šeimos nariais ypatumus. Kadangi tyrimų, nagrinėjančių EMO subkultūrą Lietuvoje, jokių nėra atlikta, reikėjo pačiai apčiuopti tyrimo kryptis ir numatyti jo gaires. Dėl to buvo sunku rinkti medžiagą, bet kartu ir labai įdomu“ (4). Baigiamajame darbe PFBA11/2010 taip pat bandoma identifikuoti problemas: „Romai, gyvenantys įvairiose valstybėse, neturi bendros rašytinės kalbos ir abėcėlės, bet jie pritaiko savo kalbą prie kiekvienos šalies abėcėlės. Lietuvoje beveik nėra sukurtų priemonių išmokti romų kalbai, o ir

specialistų, mokančių ir turinčių tinkamą išsilavinimą mokyti romų kalbos, tikrai trūksta, galima net sakyti, kad jų nėra. Tokių specialistų bei ugdymo programos ir priemonių gimtajai kalbai išmokti nebuvimas leidžia abejoti, ar tikrai visoms tautinėms mažumoms sudarytos vienodos sąlygos ugdytis ir išmokti gimtąją kalbą, netgi leidžia prieštaringai vertinti įstatymų leidėjų ir ugdymo specialistų veiksmus, nes vieni, priimdami įstatymus nusako, kad vaikai turi teisę mokytis savo gimtosios kalbos, o kiti, pažeisdami jų konstitucines teises, nesuteikia šiems tokios galimybės. Daugumoje rašytinių šaltinių – tiek įstatymuose, tiek knygoje rašoma apie pradinį, pagrindinį bei vidurinį romų vaikų ugdymą, bet beveik niekas neužsimena apie ikimokyklinį ugdymą ir problemas, su kuriomis susiduria romų tautybės vaikai“ (30). Pažymėtina, kad abiem šiais atvejais ir baigiamųjų darbų vadovai, ir studentai tarsi „išeina“ už įprastinių reikalavimų baigiamiesiems darbams rėmų (orientavimąsi į problemą ir realų jos sprendimą patvirtina asmeniniai pokalbiai su vadovais ir studentais).

Su metodologiniu kriterijumi, apibūdinančiu projektinį mokymą(si), kaip mokymą(si), siekiantį metodologinių nuostatų, tikslų ir uždavinių, turinio, struktūros, konteksto, proceso, būdų, išvadų dermės, glaudžiai siejasi problemos pozicionavimo kriterijus ir empirinių tyrimų pozicionavimo kriterijus.

Kai kuriuose pirmos pakopos neuniversitetinių edukologijos studijų programų baigiamuosiuose darbuose yra požymių, atspindinčių, kad studentai domisi tiriamąja tema, kelia naujus klausimus, demonstruoja kritinį mąstymą, ieško saviugdų galimybių, bando problemą suvokti realistiškai – kaip turinčią savo praeitį, dabartį ir ateitį (nors darbuose dominuoja dabarties aspektas; praeities atradimai ignoruojami, geriausiu atveju problema kontekstualizuojama 50 metų laikotarpyje); siūlo originalias idėjas, siekdami realaus problemų sprendimo (nors dažniausiai siūlomas vienas problemos sprendimo būdas; ji sprendžiama vienpusiškai); realias problemas sprendžia susidomėję; siekia problemos grįžtamojo ryšio, kai apie ją diskutuojama; lavina problemų sprendimo įgūdžius.

Kai kuriuose pirmos pakopos neuniversitetinių studijų edukologijos programų baigiamuosiuose darbuose yra požymių, rodančių, kad šaltinių analizavimas vyksta pagal empirinių tyrimų teorinį kontekstualizavimą;

kad egzistuoja empirinių tyrimų įvairovė, kad siekiama jų pagrindimo, tinkamo eigos aprašymo, tyrimo dizaino ir logikos, adekvačių tyrimo priedų; kad tyrimų poreikis grindžiamas siekimu išspręsti problemą ir sužinoti ar sukurti kažką naujo – idėją, interpretaciją, būdą; kad teoriniai ir empiriniai tyrimai natūraliai integralūs, o dominuoja empiriniai-eksperimentiniai metodai (stebėjimai, interviu, veiklos tyrimas); kad vertinamas etnografiškas tyrimų dokumentavimas; kad tyrimų rezultatai pritaikomi savo studijų srityje.

Tikslų, uždavinių ar analizuojamų šaltinių atitiktis, kaip metodologinio kriterijaus, apibūdinančio projektinį mokymą(si) kaip mokymą(si), kuriam egzistuoja metodologinių nuostatų, tikslų ir uždavinių, turinio, struktūros, konteksto, proceso, būdų, išvadų dėmė, požymis analizuotuose pirmos pakopos neuniversitetinių studijų edukologijos programų baigiamuosiuose darbuose yra išreikštas nepakankamai. Darbuose keliami pakankamai ambicingi tikslai, kurie tapatinami su studijų srities problemų sprendimu, tačiau šaltiniai yra arba fundamentalaus pobūdžio (pvz., psichologijos, hodegetikos, edukologijos, didaktikos vadovėliai), arba metodinio populiaraus pobūdžio (pvz., straipsnis spaudoje apie neklusnius vaikus), kurie neatspindi darbų autorių pastangų patiemis spręsti problemą; ji tik aprašoma; mažai užsienio autorių šaltinių, dokumentų, duomenų bazių nuorodų ir kt.

Metodologinis projektinio mokymo(si) kriterijus aprėpia ir adekvačių savo studijų sričiai hipotezių kėlimą. Hipotezės suformuluotos tik vienos iš trijų kolegijų (PFY) darbuose (14 darbų). Pavyzdžiui: „Darbo hipotezė: teikiama socialinė pagalba socialinės rizikos šeimoms ne visada atitinka šių šeimų poreikius“ (PFBA17/2007, 3).

Analizuojant temą, baigiamuosiuose darbuose egzistuojančių teorinių aiškinimų kritika yra minimali; gali pasitaikyti tik ta pačia tema parašytų šaltinių lyginimas. Pavyzdžiui: „Palyginus visų šių autorių pateikiamus netinkamo elgesio apibūdinimus galima suformuluoti trumpą ir aiškų apibrėžimą. Netinkamas mokinių elgesys – tai agresyvus, priešiškas, tyčinis ir sąmoningas veiksmas, trukdantis sklandžiai veikti“ (PFBA3/2010, 12). Teorinės dalies (arba atskirų jos skyrių) apibendrinimai iš esmės taip pat yra gana mechaniški. Nereti atvejai, kai šaltinių analizė suprantama kaip citatų suliejimas be komentarų, pavyzdžiui: „Priešmokyklinis ugdymas

pradedamas teikti vaikui, kai tais kalendoriniais metais jam sueina 6 metai. Priešmokyklinis ugdymas anksčiau gali būti teikiamas tėvų prašymu ir jeigu vaikas yra pakankamai tokiam ugdymui subrendęs, bet ne anksčiau, negu jam sueis 5 metai. Atsakingų už vaiko teisių apsaugą institucijų sprendimu atskiram vaikui jis gali būti privalomas“ (žr. Žin., 2003, Nr. 63-2853). „Priešmokyklinio ugdymo siekiamybė – padėti įgyti kasdieniniam gyvenimui bei sėkmingam ugdymui(si) mokykloje būtinų kompetencijų (žr. Monkevičienė Ona, 7)“ (PFBA11/2010, 10).

Kai kuriuose pirmos pakopos neuniversitetinių edukologijos studijų programų baigiamuosiuose darbuose yra požymių, įrodančių, kad siekiama metodologinių nuostatų, tikslų ir uždavinių, turinio, struktūros, konteksto, proceso, būdų, išvadų dermės (PFBA17/2007; PFBA30/2010; PFBA20/2008 ir kt.).

Labai daugeliu atvejų tema neatitinka keliamų tikslų ir uždavinių arba išvados neatspindi formuluotos temos. Pavyzdžiui, darbe PFBA3/2010 tikslas menkai dera su tema ir baigiamojo darbo uždaviniais: „Darbo tikslas: Išsiaiškinti elgesio problemų turinčių mokinių ugdymo ypatumus pradinėje mokykloje; Darbo uždaviniai: Atskleisti vaiko netinkamo elgesio problemų sampratą ir raiškos ypatumus; Aptarti mokinių netinkamo elgesio priežastis; Nagrinėti pagalbos būdus mokiniams, turintiems elgesio problemų; Ištirti pedagogų požiūrį į pradinių klasių mokinių, turinčių elgesio problemų, ugdymo galimybes.“ Darbe PFBA29/2008 tikslas menkai dera su tema, baigiamojo darbo uždaviniais: „Tikslas. Išanalizuoti Pagrindinės mokyklos muzikos mokytojo rengimo standarte pateiktų kompetencijų svarbą muzikinio ugdymo proceso gerinimui. Uždaviniai: Apžvelgti muzikos pedagogo profesinių kompetencijų ypatumus. Įvertinti muzikos pedagogo kompetencijų ir meninės saviraiškos įtaką moksleivių muzikiniam ugdymui. Atlikti tyrimą apie muzikos pedagogo kompetencijų svarbą muzikiniame ugdyme, apibendrinti tyrimo rezultatus.“

Projektinio mokymo(si) paradigmoje didžiausia svarba teikiama empiriniams, etnografiniams metodams, leidžiantiems ir objektyviai, ir detalai, gyvai atskleisti pedagoginės realybės reiškinius. Pirmos pakopos neuniversitetinių studijų edukologijos programų baigiamuosiuose darbuose yra

labai daug požymių, įrodančių, kad siekiama metodų įvairovės, kad neapsiribojama vien kiekybiniais tyrimais; taikomi ir kiekybiniai, ir kokybiniai metodai. Minėtini tokie kokybiniai tyrimo metodai: interviu, stebėjimas, atvejų studija, turinio analizė, refleksija, kūrybinis darbas, moksleivių kūrybinių darbų analizė, SSGG analizė, eksperimentas – ugdymo priemonių paketo sukūrimas (kuris baigiamajame darbe iš tiesų yra panašesnis į eksperimentinės plėtros darbą (PFBA11/2010) ir kt.).

Nors metodų dėmė pirmos pakopos neuniversitetinių studijų edukologijos programų baigiamuosiuose darbuose egzistuoja, tačiau be tinkamų, sąmoningai suvokiamų ir tikslingai diegiamų projektinio mokymo(si) nuostatų metodų įvairovės ir dėmės apraiškos yra tik dalinis šios filosofijos ir metodologijos raiškos atspindys.

Problemos ir produkto / rezultato santykis projektiniame mokyme(si) akivaizdžiausias orientavimesi į tyrimą ir veiklą / produktą. Tyrimai, kaip būtina struktūrinė baigiamųjų darbų dalis, atlikti ir analizuoti bei aprašyti visuose analizuotuose pirmos pakopos neuniversitetinių studijų edukologijos programų baigiamuosiuose darbuose. Jau minėtas problemas tapatinimas su tema, kuriai būdingas aprašomasis pobūdis, tad tyrimų buvimo faktas šiuo atveju neįrodo baigiamųjų darbų priklausymo projektinio mokymo(si) paradigmam. Dažnu atveju praktinė dalis yra tik teorinės dalies iliustracija, o jų sąryšingumas yra vienpusis – teorija suformuoja hierarchinį, o ne integraliai sąveikaujantį santykį, kai teorija yra vertingiau už praktinę dalį.

Tik keletas iš analizuotų pirmos pakopos neuniversitetinių darbų įrodo abipusį teorinės ir praktinės dalies sąryšingumą (pvz., PFBA11/2010). Dailės ir technologijų pedagogikos ir Muzikos pedagogikos studijų programų baigiamųjų darbų praktinės dalies specifika, kai ši dalis orientuota į kūrybinės veiklos epizodo pristatymą, nors ir originali ir išsiskirianti iš darbų visumos, vis dėlto taip pat yra tik teorinės dalies atspindys / iliustracija, bet ne kryptinga veikla / produktas, kuriuo siekiama išspręsti problemą.

Pirmos pakopos neuniversitetinių studijų edukologijos programų baigiamuosiuose darbuose yra mažiausiai konteksto ir proceso dėmės požymių. Procesų aprašymo siejimas su asmeniniu vertinimu, savimokos perspektyvų identifikavimas (žinių spragų užpildymas, pasitikrinimas, ar

jau žinoma pakankamai), pasidalinimas įžvalgomis su grupe ir komandinio darbo proceso atspindėjimas darbe (reflektyvaus teksto ir metakalbos pradmenys), galinčių tinkamai atspindėti projekcinio mokymo(si) metodologiją, nėra dažna. Iš čia minimų konteksto ir proceso dermės su likusiais baigiamojo darbo elementais – metodologinių nuostatų, tikslų ir uždavinių, turinio, struktūros, konteksto, proceso, būdų, išvadų – apraiškų akivaizdžiausi yra reflektyvaus teksto ir metakalbos pradmenų bandymai. Pavyzdžiui: „Todėl, remiantis anketos ir interviu analize su socialiniu pedagogu ir socialiniu darbuotoju, aiškinausi šių specialistų darbo specifiką, sprendžiant socialinės rizikos šeimų problemas“ (PFBA17/2007, 30); „Vieno apsilankymo romų visuomenės centre metu teko pastebėti tik keletą 14–16 metų merginų, kurios dėvėjo kelnes. Kaip vėliau paaiškino romų tautybės berniukas, merginos buvo išvadintos nepadoriais žodžiais, kadangi tokia apranga merginoms ir moterims yra nepriimtina. Jo manymu, toks merginų elgesys yra provokuojantis ir vulgarus. Berniukas teigia, kad „ne odna normalnaja dewushka tak ne odenitsia“. (nė viena normali mergina taip neapsirengs). Kalbant su romų visuomenės centro pedagogėmis buvo sužinota, kad romų kultūroje nepriimta statyti kelių aukštų pastatų, kadangi moterys negali būti aukščiau vyrų...“ (PFBA11/2010, 6). Beje, baigiamuosiuose darbuose paplitęs ir „naiviai tuščiažodžiaujantis“ reflektavimas, pavyzdžiui: „Toks elgesys yra pakankamai pavojingas ir jei mes nesiimsim jokių priemonių, tuomet visame pasaulyje nebus tvarkos, vyraus vaikų smurtas, o galbūt ir agresyvus jų visuomenės valdymas“ (PFBA3/2010, 12).

Baigiamuosiuose darbuose taip pat yra puikių procesų aprašymo siejimo su asmeniniu vertinimu pavyzdžių („Remdamasis savo praktika galiu teigti, kad...“, „Norėdama tai pagrįsti, galėčiau pateikti pavyzdį iš savo darbo...“ (PFBA17/2007, 31); „Pirmieji sunkumai, su kuriais susidūriau rinkdama darbui medžiagą, buvo neaiškumas, kuriai iš kategorijų fanų klubus priskirti – jaunimo subkultūroms ar populiariajai (masinei) kultūrai. Šis neaiškumas mane lydėjo per visą darbo rašymo laikotarpį. Tokiu būdu tyrimo eigoje buvo suformuluota pagrindinė tyrimo problema – masinės ir alternatyvios kultūrų santykis fanų klubų terpėje. Šios problemos nagrinėjimas man padėjo aiškiau suprasti klubinės fanų kultūros fenomeną“ (PFBA19/2008, 2); „Nors vyriškumo ir moteriškumo problema tiriama,

tačiau tai vyksta bendrąja prasme ir labiau orientuota į vyresniąją kartą. Konkrečių tyrimų, literatūros apie vyresniųjų klasių mokinių vyriškumo ir moteriškumo sampratas ir tapatumą, dviejų kartų vyriškumo ir moteriškumo sampratų konfrontaciją nėra, paauglių lyties socializacija taip pat menkai aptarta. Šiuo aspektu kilo sunkumų tiek tiriant pasirinktą temą, tiek ir aptariant gautus duomenis. Atsižvelgiant į tai, darbas yra naujas, teiksiantis konkrečios informacijos jaunuolių vyriškumo ir moteriškumo sampratų tema, padėsiantis suvokti lyties tapatumo ir lytinės socializacijos problemas.“ (PFBA18/2008, 4).

Kontekstualumas (rėmimasis asmenine patirtimi, komandinio darbo elementai, asmeninio požiūrio raiška), kuris būdingas projektiniam mokymui(si), yra greičiau išimtis, o ne taisyklė. Konkrečia profesine patirtimi remiasi tik vieno kito darbo autoriai, pavyzdžiui: „Anksčiau maniau, jog blogas intonavimas, netikslus natų dainavimas daugiausia susijęs su gabumų skirtumais, klausia ar įgūdžių trūkumu...“ (PFBA28/2008, 31).

Pirmos pakopos neuniversitetinių edukologijos studijų programų baigiamuosiuose darbuose dažnokai pasitaiko rėmimosi asmenine emocija patirtimi (nors tai, žinoma, neprilygsta profesinės patirties refleksijoms) arba tiesiog pademonstruojamos emocijos. Pavyzdžiui: „Ten matome, kad šeima, auginanti neįgalų vaiką, patiria eilę išgyvenimų, kurių niekada nepatirs šeima, turinti sveikus vaikus. Bet ar reiktų sveikų vaikų šeimai taip džiaugtis sava sveikata ir visai nenorėti žinoti, kas dedasi širdyse žmonių, auginančių neįgalų vaiką? Juk nė vienas mes nesame apdrausti nuo traumų, avarių, likimo smūgių. Šeimai, auginančiai neįgalų vaiką, reikalinga pagalba, nes viena su visais sunkumais negali susidoroti. Pagalba dažniausiai yra teikiama neįgaliam vaikui, o šeima yra pamirštama“ (PFBA2/2009, 8). Nė viename iš analizuotųjų nėra komandinio darbo elementų raiškos – visi darbai atlikti individualiai.

Galima konstatuoti, kad nors pirmos pakopos neuniversitetinių edukologijos studijų programų baigiamuosiuose darbuose yra kontekstualumo apraiškų / elementų, bet kontekstualumas yra nepakankamai holistiškas. Su čia nagrinėjamais dalykais labai susijęs penktasis – bendrųjų asmens kompetencijų įgijimo pozicionavimo kriterijus, atspindintis šiuos projektiniam mokymui(si) būdingus ypatumus: darbe atsiskleidžia autorių aktyvumas,

iniciatyvumas, susidomėjimas, atvirumas, tolerancija kitokiai nuomonei / požiūriui, interesas mokytis visą gyvenimą, kūrybiškumas; demokratiško bendradarbiavimo, atsakomybės prisiėmimo, savikritiškumo, savo veiklos tikslų ir perspektyvų suvokimo įgūdžių elementai.

Analizuojant pirmos pakopos neuniversitetinių edukologijos studijų programų baigiamuosius darbus pagal antrą – metodologinį kriterijų, apibūdinantį projektinį mokymą(si), kaip mokymo(si) metodologinių nuostatų, tikslų ir uždavinių, turinio, struktūros, konteksto, proceso, būdų, išvadų dermę, besireiškiančią problemos identifikavimo ir tyrimo projektavimo atitiktimi; tikslų, uždavinių ir analizuojamų šaltinių atitiktimi; metodų įvairove ir jų derme; teorinės ir praktinės dalies sąryšingumu; problemos ir produkto / rezultato santykiu, konstatuotina, kad metodologinė dermė yra nepakankama. Pirmas kriterijus glaudžiai siejasi su problemos pozicionavimo kriterijumi ir empirinių tyrimų pozicionavimo kriterijumi, kurių raiška tolima nuo projekcinio mokymo(si) paradigmos nuostatų. I kriterijus taip pat glaudžiai siejasi su bendrųjų asmens kompetencijų įgijimo pozicionavimo kriterijumi, kurio teorinė raiška – kaip galimybės, įvardytos ir aprašytos dokumentuose (profesiniuose standartuose, rekomendacijose baigiamajam darbui) – yra dalinė, o praktinė raiška yra nepakankama.

Pirmos pakopos neuniversitetinių edukologijos studijų programų baigiamieji darbai analizuoti pagal trečią – sisteminį kriterijų, kuris atspindi darbo nuoseklumą ir logiškumą; kryptingumą / tikslingumą ir kuris reiškiams struktūros ir turinio dermę ir gali būti analizuojamas šiais keturiais aspektais: darbo struktūros ir problemos sprendimo bei veiklos dermės pakankamumo aspektu, problemos sprendimo etapų eiliškumo nepažeidžiamumo, mokymo(si) strategijos logikos (tikslas – jo siekimas – rezultatai) išlaikymo aspektu, teorijos ir praktikos harmoningos sąveikos atspindėjimo aspektu; dalykinių kompetencijų ir profesinės bakalauro kvalifikacijos atitikties aspektu.

Baigiamojo darbo struktūros ir problemos sprendimo bei veiklos dermės pakankamumo aspektu pirmos pakopos neuniversitetinių edukologijos studijų programoms skirtose rekomendacijose baigiamiesiems darbams rengti problema įvardijama tik kaip sinonimas baigiamojo darbo temos formuluotei, pavyzdžiui: „Baigiamojo darbo / projekto tema turi atspindėti

pedagogo veiklos sritis, kompetencijas ir įvairių vaiko / paauglio gyvenimo sričių (...) institucijoje aktualijas (pageidautinos integruotos temos). Darbo tema taip pat turi būti tinkama įvairiapusei analizei atlikti, savarankiškiems sprendimams ar rekomendacijoms pateikti, remiantis studijų metu įgytomis žiniomis ir įgūdžiais, profesinėmis kompetencijomis.“ (PFY kolegijos x fakulteto baigiamųjų darbų/projektų rengimo ir gynimo taisyklės). Čia pabrėžiama, kad tema turi atspindėti veiklos sritis ir aktualijas, tačiau apie valingą ir kryptingą poveikį studijų lauko problemoms spręsti nekalbama.

Problemos sprendimo etapų eiliškumo nepažeidžiamumo, mokymo(si) strategijos logikos (tikslas – jo siekimas – rezultatai) išlaikymo aspektu logika išlaikyta, bet kadangi problema pirmos pakopos neuniversitetinių studijų edukologijos programų baigiamuosiuose darbuose dažniausiai tapatinama su baigiamojo darbo tema bei teoriniu jos apibūdinimu, nėra pagrindo teigti, kad ši logika visapusiškai atspindi probleminio mokymo(si) logiką; jei tikslo siekimas yra tik aprašomasis, tokie bus ir rezultatai.

Baigiamieji darbai analizuoti teorijos ir praktikos harmoningos sąveikos atspindėjimo aspektu, tokiu svarbiu projektinio mokymo(si) paradigmoje (teorija nedominuoja, akcentas – praktiniams sprendimams). Kaip jau minėta, tyrimai, kaip būtina struktūrinė baigiamųjų darbų dalis, atlikti ir analizuoti bei aprašyti visuose nagrinėtuose pirmos pakopos neuniversitetinių studijų edukologijos programų baigiamuosiuose darbuose. Jau minėtas problemos tapatinimas su tema, kuriai būdingas aprašomasis pobūdis, tad vien tyrimų atlikimo faktas šiuo atveju neįrodo baigiamųjų darbų priklausymo projektinio mokymo(si) paradigmai. Dažnu atveju praktinė dalis yra tik teorinės dalies iliustracija, o jų sąryšingumas yra vienpusis – teorija hierarchinėje sistemoje yra aukščiau už praktinę dalį. Diplomantas, gindamas darbą demonstruoja šiuos gebėjimus: „(...) gebėjimą empirinius stebėjimus pagrįsti teoriniais argumentais“ (PFY kolegijos x fakulteto baigiamųjų darbų/projektų rengimo ir gynimo taisyklės).

Tik keletas iš analizuotų pirmos pakopos neuniversitetinių darbų įrodo abipusį teorinės ir praktinės dalies sąryšingumą, pavyzdžiui, PFBA11/2010. Kai kurių baigiamųjų darbų praktinės dalies specifika, kai ši dalis orientuota į kūrybinės veiklos epizodo pristatymą, nors ir originali ir išsiskirianti iš darbų visumos, vis dėlto taip pat yra tik teorinės dalies

atspindys, bet ne kryptinga veikla / produktas, kuriuo siekiama išspręsti problemą (PFBA22/2011; PFBA23/2011; PFBA24/2011; PFBA25/2011; PFBA26/2009 ir kt.).

Pirmos pakopos neuniversitetinių edukologijos studijų programų baigiamųjų darbų analizė atitikties profesijos bakalauro kvalifikacijai požiūriu rodo, kad temų platumu ir formuluotėmis, metodų sudėtingumu ir kiekiu, tyrimų gausa darbai kartais primena pirmos pakopos universitetinių studijų edukologijos programų ar net antros pakopos programų rezultatus. Kai kurių baigiamųjų darbų tikslai nėra orientuoti į savo studijų srities problemų sprendimą dėl tos priežasties, kad pasirenkamos / pasiūlomos baigiamųjų darbų temos yra pernelyg plačios. Pavyzdžiui, studentai imasi analizuoti arba visas savo profesinės veiklos kompetencijas, arba bando aprėpti visus pedagoginės sąveikos dalyvius – pedagogus, tėvus, vaikus ir kt. (PFBA4/2011; PFBA2/2009; PFBA5/2008; PFBA29/2008).

Analizuojant pirmos pakopos neuniversitetinių edukologijos studijų programų baigiamuosius darbus pagal pagal trečią – sistemiškumo kriterijų, kuris atspindi darbo nuoseklumą ir logiškumą; kryptingumą / tikslingumą ir kuris reiškiasi struktūros ir turinio derme ir gali būti analizuojamas šiais keturiais aspektais: darbo struktūros ir problemos sprendimo bei veiklos dermės pakankamumo aspektu, problemos sprendimo etapų eiliškumo nepažeidžiamumo, mokymo(si) strategijos logikos (tikslas – jo siekimas – rezultatai) išlaikymo aspektu, teorijos ir praktikos harmoningos sąveikos atspindėjimo aspektu, dalykinių kompetencijų atitikties profesijos bakalauro kvalifikacijai aspektu; konstatuotina, kad sistemiškumo kriterijus šioje baigiamųjų darbų grupėje atsiskleidžia nepakankamai ir pagal jį priskirti baigiamuosius darbus projektinio mokymo(si) paradigmai būtų pernelyg drąsu.

***Pirmos pakopos neuniversitetinių
edukologijos studijų baigiamųjų darbų analizės
išvados***

1. Pirmos pakopos neuniversitetinių edukologijos studijų programų baigiamųjų darbų analizė pagal pirmą – filosofinį kriterijų, apibūdinantį projektinį mokymą(si), kaip tam tikrą mokymo(si) strategiją, pasižyminčią tikslų formulavimo, jų įgyvendinimo, problemos analizės, rezultatų analizės etapų buvimu, rodo nepasitvirtinus keltą hipotezę, jog pirmos pakopos neuniversitetinių edukologijos studijų programų baigiamieji darbai sukurti vadovaujantis specifine strategija, artima projektiniam mokymui(si).
2. Pirmos pakopos neuniversitetinių edukologijos studijų programų baigiamųjų darbų analizė pagal antrą – metodologinį kriterijų, apibūdinantį projektinį mokymą(si), kaip mokymo(si) metodologinių nuostatų, tikslų ir uždavinių, turinio, struktūros, konteksto, proceso, būdų, išvadų dermę, besireiškiančią problemos identifikavimo ir tyrimo projektavimo atitiktimi; tikslų, uždavinių ir analizuojamų šaltinių atitiktimi; metodų įvairove ir jų derme; teorinės ir praktinės dalies sąryšingumu; problemos ir produkto / rezultato santykiu, rodo metodologinę dermę esant nepakankamą, kad analizuotus darbus būtų galima priskirti projektinio mokymo(si) paradigmam.
3. Problemos pozicionavimo kriterijaus ir empirinių tyrimų pozicionavimo kriterijaus raiška tolimesnė nuo projektinio mokymo(si) paradigmos nuostatų. Bendrųjų asmens kompetencijų įgijimo pozicionavimo kriterijaus praktinė raiška yra tik dalinė.
4. Pirmos pakopos neuniversitetinių edukologijos studijų programų baigiamųjų darbų analizė pagal trečią – sisteminį kriterijų, kuris atspindi darbo nuoseklumą ir logiškumą; kryptingumą / tikslingumą ir kuris reiškiasi struktūros ir turinio derme ir gali būti analizuojamas šiais keturiais aspektais: darbo struktūros ir problemos sprendimo bei veiklos dermės pakankamumo aspektu, problemos sprendimo etapų eiliškumo nepažeidžiamumo, mokymo(si) strategijos logikos (tikslas – jo siekimas – rezultatai) išlaikymo aspektu, teorijos ir praktikos harmoningos sąveikos

atspindėjimo aspektu, dalykinių kompetencijų atitikties studijų pakopos reikalavimams aspektu, rodo, kad sistemiskumo kriterijus šioje baigiamųjų darbų grupėje atsiskleidžia nepakankamai ir pagal jį priskirti baigiamuosius darbus projektinio mokymo(si) paradigmai būtų nepagrįsta.

5. Pirmos pakopos neuniversitetinių edukologijos studijų programų baigiamųjų darbų analizė rodo, kad:
 - išskirtųjų projektinio mokymo(si) kriterijų raiška atskirų kolegijų (PFX, PFY, PFZ) baigiamuosiuose darbuose turi daugiau universalumo negu individualumo bruožų;
 - išskirtųjų projektinio mokymo(si) kriterijų raiška atskirų studijų programų baigiamuosiuose darbuose turi daugiau universalumo negu individualumo bruožų;
 - išskirtųjų projektinio mokymo(si) kriterijų raiška atskirų kolegijų (PFX, PFY, PFZ) atskirų studijų programų baigiamuosiuose darbuose priklauso ne tik nuo baigiamųjų darbų rašymo tradicijos, bet ir nuo darbų vadovų sąmoningos motyvacijos intensyviau taikyti projektinio mokymo(si) filosofiją, metodologiją ir metodiką.
6. Pirmos pakopos neuniversitetinių edukologijos studijų programų baigiamųjų darbų atitiktis projektinio mokymo(si) paradigmai
 - yra minimali; baigiamieji darbai grindžiami tradicija, kai teorija yra svarbesnis elementas nei praktika. Laikantis tokio požiūrio, studentų orientavimas ir kreipimas į divergentiškus veiksmus neaktualizuojamas;
 - turi potencialios plėtros galimybių, nes atitinkamų projektinio mokymo(si) paradigmos bruožų elementų aptinkama ir baigiamųjų darbų rašymo metodiniuose patarimuose, ir pačiuose baigiamųjų darbų pavyzdžiuose;
 - turi ypatingų potencialios plėtros galimybių dėl koleginių studijų tradicinio orientavimosi į praktines absolventų kompetencijas ir praktinę absolventų veiklą.

2.3. Pirmos pakopos universitetinių edukologijos studijų baigiamųjų darbų analizė ir išvados

Analizuojant pirmos pakopos universitetinių edukologijos studijų programų baigiamuosius darbus pagal pirmą – **filosofinį kriterijų**, apibūdinanti projektinį mokymą(si) kaip tam tikrą mokymo(si) strategiją, pasižyminčią tikslų formulavimo, jų įgyvendinimo, problemos analizės, rezultatų analizės etapų buvimu, konstatuotina, kad visuose darbuose yra tikslų formulavimo, jų įgyvendinimo, problemos analizės, rezultatų analizės etapai, kurių reikalingumas nurodomas įvairiuose šaltiniuose (metodinėse baigiamųjų darbų rašymo rekomendacijose, metodiniuose patarimuose ir pan.). Tad būtų galima kelti hipotezę, kad pirmos pakopos universitetinių edukologijos studijų programų baigiamieji darbai sukurti vadovaujantis specifine strategija, artima projektiniam mokymui(si). Hipotezę sieksime patvirtinti metodinių rekomendacijų (universitetų U1 ir U4) ir 28 baigiamųjų darbų analizė.

Metodiniai šaltiniai rodo, kad pirmos pakopos universitetinių edukologijos studijų programų baigiamųjų darbų vertinimo kriterijais laikomi: tyrimo problemos atskleidimas, tyrimo metodologijos pagrindimas (nors toliau paaiškinimuose šis pagrindimas priskiriamas tik antros pakopos darbams), teorinis nagrinėjamos problemos pagrindimas, struktūrinis ir kalbinis darbo pateikimas, struktūrinių darbo dalių dermė turinio, apimties ir kt. atžvilgiu, rašto kultūra (citavimas ir kt.), mokslinės etikos laikymasis, empirinio tyrimo duomenų analizė, tyrimo apibendrinimas, tyrimo pristatymas ir gynimas, darbo rengimas (U4, 2010, 9–10). Kriterijų visuma atspindi baigiamojo darbo integralumą, nes yra pusiausvyra tarp kriterijų, susietų su teorine darbo dalimi, ir kriterijų, susietų su praktine darbo dalimi. Atidžiau panagrinėjus, aiškėja esama disproporcija tarp problemos teorinių ir praktinių sprendinių svarbos. Iš vienuolikos kriterijų net du skirti problemos pozicionavimui: tyrimo problemos atskleidimui (Nr. 1), taip pat teoriniam nagrinėjamos problemos pagrindimui (Nr. 3), ir jie abu yra susieti su teorine darbo dalimi. Baigiamųjų darbų vertinimo rodikliais laikomi: problemos aktualumo pagrindimas, problemos ištirtumo analizė, probleminio klausimo formulavimas, tyrimo problemos sudėtingumas, originalumas, ir sąsajos su darbo autoriaus studijų programa, jos šaka, problemos nagri-

nėjimo išsamumas, tyrimo problemos teorinio pagrindimo tinkamumas ir kt. (ten pat), o baigiamųjų darbų vertinimo rodikliai, skirti tyrimo daliai, yra daug lakoniškesni, pavyzdžiui, darbo išvadų siejimas su probleminiais tyrimo klausimais (ten pat).

Kitur teigiama: „Yra priimta, kad socialinių mokslų darbai turi tam tikrą struktūrą, kuri padeda logiškai nuosekliai atskleisti temą ir išnagrinėti problemą“ (U1, 2005, 38). Pagrindiniais visų studijų darbų struktūros elementais laikoma: tema, tyrimo tikslai ir uždaviniai, tyrimo objektas, problema, analitinė metodinė dalis, skirta šaltinių analizei, ir eksperimentinė tiriamoji dalis, skirta tyrimo aprašymui (ten pat). Vis dėlto projektinio mokymo(si), kaip tam tikros mokymo(si) strategijos, ypatumai šaltiniuose yra neryškūs, nes problemos sprendiniai nėra orientuojami į veiklą ar konkretų produktą. Tiesa, gana griežtoje ir universalioje studijų darbo struktūroje yra palikta galimybių ir alternatyvoms (nors atrodo, kad jos labiau siejamos su formalia struktūrine darbo raiška, bet ne su kitokia filosofija): „kiekvieniu konkrečiu atveju, suderinus su studijų darbo vadovu, gali būti pasirinktas specifinis, konkrečiai temai pritaikytas darbo dizainas“ (ten pat).

Taigi **tikslo kėlimo ir problemos analizės integralumo aspektu** metodiniai patarimai yra mažiau deskriptiniai negu neuniversitetinių studijų, t. y. tikslai labiau orientuoti į savo studijų srities problemų sprendimą. Neuniversitetinių studijų nuostatoms bendra tai, kad problema (nors atskleista daug kryptingiau) vis dėlto yra tik teorinio lygmens.

Kai kurių baigiamųjų darbų tikslai yra menkai orientuoti į savo studijų srities problemų sprendimą dėl tos priežasties, kad pasirenkamos / pasiūlomos baigiamųjų darbų temos yra pernelyg plačios. Pavyzdžiui, darbas BA51/2010 yra skirtas konkrečios specialybės pedagogų kompetencijų plėtotei analizei, darbe BA57/2011 lyginamas dviejų profesijų profesinės veiklos turinys.

Antra vertus, tarp analizuojamų darbų yra optimalios imties temų formulavimo pavyzdžių: darbas skirtas vienos mokyklos atvejo analizei, vieno vadovėlio, vienos pamokos analizei, tam tikros klasės mokinių konkrečioms gebėjimams ir kt. (BA38/2011, BA39/2011, BA49/2010, BA53/2010).

Analizuojant aptikta darbų, kuriuose studijų srities problemos visai nesprenžiamos. Tokių darbų tikslai formuluojami taip: aptarti... savitumą,

išnagrinėti... ypatybes (BA92/2011, BA93/2011, BA94/2011, BA95/2011, BA96/2011, BA97/2011, BA98/2011, BA99/2011, BA100/2011, BA101/2011, BA102/2011). Tokie darbai savo tikslais, pobūdžiu, metodais yra panašesni į kursinius darbus ar referatus, tik didesnės apimties; į problemos sprendimą nesiorientuojama ir nesivadovaujama Studijų pakopų aprašo, patvirtinto Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2011 m. lapkričio 21 d. įsakymu Nr. V-2212, 2 priedu. Yra darbų, kur net nesuformuluoti darbo tikslai ir uždaviniai (pvz., BA95/2011, BA99/2011).

Pirmos pakopos universitetinių edukologijos studijų programų baigiamuosiuose darbuose tikėtina ne tik adekvačių (kaip pirmos pakopos neuniversitetinėse studijose pageidaujama), bet ir įvairių tikslų siekimo ir įgyvendinimo būdų raiška. Pirmos pakopos universitetinėse studijose daug ryškiau išskiriami teoriniai ir empiriniai metodai, o pastarieji gana įvairūs (tikslų siekimo būdai yra įvairesni, nei naudojami neuniversitetinėse studijose), pavyzdžiui, atsiranda standartizuotų testų naudojimo atvejų (individualių atvejų J. Jiraseko verbalinio mąstymo testas; kontrolinio piešinio tyrimas (BA47/2010); įvairių kokybinio tyrimo metodų (pvz., vaikų stebėjimas, vaiko piešinio analizė (BA48/2010); tyrimo metodas, paremtas vaidmenimis imitaciniuose žaidimuose (BA53/2010); pokalbis-interviu su kompiuteriu besinaudojančiais 12–15 metų vaikais (BA55/2011) ir kt.).

Aptikta pirmos pakopos universitetinių edukologijos studijų programų baigiamųjų darbų, kuriuose ypač natūraliai integruojami tikslo kėlimo ir problemos analizės dėmenys. Pavyzdžiui: „Norint įgyvendinti darbo tikslą, pirmiausia buvo renkama ir kaupiama literatūra. Vėliau sukaupta literatūra atrenkama, analizuojama bei lyginama. Taip pat siekiant įgyvendinti darbo tikslą buvo atliktas giluminis interviu su esamais tėvais bei su šios srities ekspertais ir sukurta speciali programa būsimumų tėvių parengimui įsivaiškinti. Taigi rašant šį darbą naudojamas surinktos literatūros lyginamosios analizės bei empirinio tyrimo (giluminis interviu) metodas, o gauti tyrimo duomenys apdorojami naudojant kokybinės contento analizės metodą. Rašant šį darbą pasistengta atskleisti pagrindinę problemą: kokie yra tėvių poreikiai specialioms būsimumų tėvių parengimo įvaikinimui programoms? Kokia speciali tėvių rengimo programa galėtų tenkinti būsimumų tėvių poreikius? Galima teigti, kad svarbiausi šio darbo uždaviniai yra šie:

- atskleisti būsimųjų įtėvių rengimo įvaikinimui teorinius ir praktinius aspektus;
- atlikti tyrimą, kurio metu paaiškėtų įtėvių poreikiai specialioms būsimųjų įtėvių parengimo įvaikinimui programoms;
- pateikti būsimųjų įtėvių parengimo įvaikinimui programą ir aptarti jos įgyvendinimo sąlygas;
- išsiaiškinti ekspertų nuomones apie būsimųjų įtėvių parengimo įvaikinimui programą.“ (BA40/2008).

Projektinio ir probleminio mokymos(si) taikymo edukologijos neuniversitetinių ir universitetinių pirmos ir antros pakopos studijų baigiamuosiuose darbuose tyrimo pirmame etape išskirtų lyginamosios analizės kriterijų raiškos požymiai skiriasi: neuniversitetinių pirmos pakopos studijų baigiamuosiuose darbuose rekomenduotina siekti idėjų ir veikslių įvairovės, netradiciškumo; numatyti įvairius jų pasiekimo ir įgyvendinimo būdus; o universitetinių pirmos pakopos studijų edukologijos programų baigiamųjų darbų siekiamybe laikytinas idėjų ir veikslių originalumas ir divergentiškas mąstymas. Yra išskirtinių baigiamųjų darbų, kuriuose esama tam tikro netradiciškumo, kur siekiama idėjų ir veikslių įvairovės (pavyzdžiui, sukurti tam tikros veikslių programos projektą (BA40/2008), pasiūlyti įdomių ir konkrečių rekomendacijų mažai tirtoje pedagoginės veiklos srityje (BA48/2010), tačiau idėjų ir veikslių originalumas ir divergentiškas mąstymas dar tik siekiamybė. Paminėtina, kad baigiamųjų darbų vertinimo rodikliu laikomas „tyrimo problemos originalumas ir jo sąsajos su darbo autoriaus studijų programa, jos šaka“ (U4, 2010, 9–10), tačiau problemos sprendinių originalumas dar neformuluojamas kaip siekinys.

Projektinio ir probleminio mokymos(si) taikymo edukologijos neuniversitetinių ir universitetinių pirmos ir antros pakopos studijų baigiamuosiuose darbuose tyrimo pirmame etape išskirtų lyginamosios analizės kriterijų raiškos požymiai skiriasi: neuniversitetinių pirmos pakopos studijų baigiamuosiuose darbuose rekomenduotina demonstruoti konstatuojamąjį ir apibendrinamąjį analizės lygmenį bei siekti vertinamosios analizės elementų / pradmenų, o universitetinių pirmos pakopos studijų edukologijos programų baigiamųjų darbų siekiamybe laikytini visi analizės lygiai – konstatuojamasis, apibendrinamasis ir vertinamasis.

Pirmos pakopos universitetinių studijų edukologijos programų baigiamuosiuose darbuose pastebimi visi analizės lygiai – konstatuojamasis, apibendrinamasis ir vertinamasis. Pastarasis – vertinamasis – analizės lygmuo reiškiasi įvairiai. Pavyzdžiui, labai dažnu atveju vertinamoji analizė atsiranda tik baigiamojo darbo skyrelio pabaigoje, pavyzdžiui: „Apibendrinant poskyryje pateiktą informaciją, galima teigti, kad projektinė veikla, o kartu ir vykdymas įvairių programų, yra viena iš daugelio socialinio pedagogo atliekamų veiklų. Rengiant ir įgyvendinant projektus bei programas, vaikams suteikiama saviraiškos, saviaktualizacijos galimybė, didinama mokymosi motyvacija, sprendžiamos elgesio bei kitos problemos, ugdomi mokinių bei jaunuolių įgūdžiai ir kt. Kaip tinkamai parengti projektą ir jį valdyti, reikalinga tam tikra metodika, kurią plačiau aptarsime sekančiame poskyryje.“ (BA38/2011).

Pasitaiko, kad teorinės dalies (arba atskirų jos skyrių) apibendrinimai yra gana mechaniški. Neretai šaltinių analizė suprantama kaip citatų suliejimas be komentarų, pavyzdžiui: „R. Laužacko, G. Gedvilienės ir kt. (2008, 23) teigimu, mokytojo kvalifikacijos tobulinimas, atestacija iš esmės yra svarbus jo karjerai. Literatūroje sutinkame du profesinės kvalifikacijos tobulinimo tikslus: profesinį prisitaikymą ir profesinį tobulėjimą. Kvalifikacijos tobulinimo tikslas – atitikti augančius reikalavimus. Mokytojų kvalifikacijos tobulinimo siekis yra atnaujinti ir pagilinti savo žinias bei gebėjimus. V. Targamadzės (2008, 101) teigimu, auditas yra plataus masto patikrinimas, kurio metu įvertinama organizacijos būklė ir turimi ištekliai plačiąja prasme.“ (BA39/2011).

Dalyje darbų vertinamoji analizė yra naudojama ne tik kaip epizodinis, bet ir sistemingas mokslinio darbo įrankis, pavyzdžiui: „Analizuojant ir lyginant socialinės pedagogikos ir socialinio darbo apibrėžimus pastebima, kad abi šios profesinės veiklos yra orientuojamos į asmens poreikių patenkinimą, gerbūvio užtikrinimą, bet socialinis pedagogas orientuojasi į vaiko gerovės užtikrinimą, o socialinis darbuotojas – į darbą su skirtingomis klientų grupėmis. Socialinę pedagogiką bei socialinį darbą galima diferencijuoti atsižvelgiant ir į tai, kad socialinė pedagogika orientuojasi į ugdymą, jo procesą, o socialinis darbas traktuojamas kaip profesinė veikla, kuria siekiama planuoti, organizuoti ir teikti socialinę paramą klientams. Socialinė pedago-

gika ir socialinis darbas koncentruojasi į tam tikrą asmenį, bendradarbiavimą su juo, jo artimiausia aplinka ir visuomene, t. y. problemos sprendimą panaudojama įvairiapusiška pagalba – kolektyvinis darbas“ (BA57/2011). Vertinamoji analizė, kaip įrodymas, kad studijų programų absolventai geba interpretuoti tyrimų duomenis bei susieti juos su keltais tikslais ir darbo išvadomis, pirmos pakopos universitetinių studijų edukologijos programų baigiamuosiuose darbuose turėtų būti labiau aktualizuojama.

Projektinio ir probleminio mokymo(si) taikymo edukologijos neuniversitetinių ir universitetinių I ir II pakopos studijų baigiamuosiuose darbuose tyrimo pirmame etape išskirtų lyginamosios analizės kriterijų raiškos požymiai skiriasi: neuniversitetinių pirmos pakopos studijų baigiamuosiuose darbuose gali būti numatytos dvejopos problemos sprendimo perspektyvos: giluminės ir (ar) plečiamosios; o universitetinių pirmos pakopos studijų edukologijos programų baigiamųjų darbų siekiamybe laikytinos abi problemos sprendimo perspektyvos: giluminės ir plečiamosios.

Pirmos pakopos universitetinių edukologijos studijų programų baigiamuosiuose darbuose daug kur pateikiamos „Rekomendacijos“, kaip pagedautina struktūrinė dalis. Jas galima vertinti kaip tam tikrą įvairių problemos sprendimo perspektyvų numatymo bandymą, pavyzdžiui: „Analizuojant mokslininkų darbus galima teigti, kad pilietinio ugdymo problema šiandien aktuali, o jos iširtumo lygis ir sprendimo galimybės pradinėse klasėse kol kas nepakankamos. Tebemodeliuojamas pilietinio ugdymo turinys ir kuriamos technologijos jam įgyvendinti. Atkūrus Lietuvos Nepriklausomybę, kuriantis pilietinei visuomenei bei integruojantis į Europos Sąjungą pilietiškumo ugdymo klausimas tapo aktualus, apimantis platų spektrą problemų, susijusių su piliečio ir valstybės santykiu. Lietuvos bendrojo lavinimo mokykla šiame sudėtingame kontekste turi pertvarkyti ir atnaujinti ugdymo turinį ir uždavinius. Viena iš pilietinio ugdymo atnaujinimo galimybių yra jo integravimas per meninę raišką į dailės ir technologijų pamokas pradinėse klasėse. Tai ir suponuoja šio darbo problemą. Rekomendacijos: 1. Siekiant tinkamai integruoti pilietinį ugdymą, pradinių klasių mokiniams reikalinga sieti Tėvynės sąvokas ne tik su gyvenamąja vieta, bet ir su istoriniais įvykiais, atliktais darbais bei liaudies tradicijomis ir kultūriniu palikimu; 2. Mokytojas, pristatydamas mokiniams istori-

nus įvykius, objektus ir asmenybes, galėtų naudoti įvairias priemones, kad pristatymas būtų įdomesnis, vaizdingesnis ir naudingesnis ugdytiniams. Tam tinkamos gali būti informacinės technologijos. 3. Siekiant įdomesnio tautodailės tradicijų perteikimo pradinių klasių mokiniams, reikėtų ieškoti mokyklose galimybių įrengti dailės ir technologijų kabinetą visoms pradinėms klasėms. Tuomet tikėtina, kad bus sudarytos tinkamos sąlygos ne tik supažindinti mokinius su įvairiomis technikomis, šiuolaikinėmis priemonėmis bei medžiagomis, bet ir puoselėti tautos meno tradicijas (...)“ (44) (BA49/2010). Vertinant šio baigiamojo darbo problemos sprendimo perspektyvų numatymą, konstatuotina, kad tik hipotetinis perspektyvų numatymas lemia tai, kad problema nebuvo spręsta, o tik aprašyta.

Kaip tam tikrą, bet realesnę ir konkretesnę įvairių problemos sprendimo perspektyvų numatymo bandymą galima pateikti šį pavyzdį: „Tyrimo problema. Kaip atpažinti ikimokyklinio amžiaus vaikų temperamentus ir atpažinus juos ugdytojams individualizuoti darbą? Rekomendacijos: 1. Lyginant anksčiau tuo pačiu metodu atliktą tyrimą su šio darbo tyrimu, galima daryti išvadą, kad vaikai, su kiekviena nauja karta, yra kitokie, ir tų pačių vertinimų, apibūdinimų ir rekomendacijų taikyti negalima. 2. Siekiant tobulesnio vaiko pažinimo, siūloma susipažinti, studijuoti ir taikyti naujausius ir esminius vaiko temperamentus atskleidžiančius mokslinius ir metodinius šaltinius: Bedard N. (2009). *Vaikų piešiniai. Kaip juos suprasti*, Berns R. M. (2009). *Vaiko socializacija: šeima, mokykla, visuomenė*, Carol L., Tober J. (2008) *Indigo vaikai*, Copley A. (2009). *Iššūkiai mokykloje. Kaip mokyti problematiško elgesio vaikus*, Harland S. (2005). *Hiperaktyvus ar labai gabus*. ir kitus. 3. Svarbiausia rekomendacija yra pažinti vaikus, su kuriais teks dirbti ar auginti. Auklėtojoms reikia aptarti su tėvais vaikų elgesį, poreikius. Naudinga atlikti keletą testų, kuriais būtų įvertinti vaikų temperamentai ir pasirinktas racionaliausias ugdymo būdas. Kad būtų tiksliai įvertintas vaikas ir tinkamai pasirinktos auklėjimo priemonės, reiktų vaiką tirti bent pora skirtingų tyrimų. 4. Auklėtojos turi nuolatos bendrauti su vaikų tėvais, supažindinti juos su vaikų temperamentų raiška ir ypatumais, pasiūlyti įvairių bendradarbiavimo su vaikais būdų. Taip pat joms siūloma derinti tarpusavio darbą ir teikti kryptingas rekomendacijas tėvams, kurie augina skirtingų temperamentų vaikus. 5. Tėveliams siūloma

skirti laiko savo vaikų pažinimui. Skaityti ta tema parašytą literatūrą, nebijoti kreiptis pagalbos į specialistus ar pasitarti su neseniai vaikus užauginusiais tėvais. Pasisemkite iš jų patirties, žinių, praktinių pastebėjimų. Tai neparodo Jūsų silpnumo ar nesugebėjimo, tai parodo Jūsų tinkamą mąstymą ir begalinį norą tinkamai užauginti savo vaiką ir bendrauti su juo kaip su mažu draugu (...)" (39) (BA48/2010).

Analizuojant pirmos pakopos universitetinių edukologijos studijų programų baigiamuosius darbus pagal pirmą – **filosofinį kriterijų**, apibūdinantį projektinį mokymą(si) kaip tam tikrą mokymo(si) strategiją, pasižyminčią tikslų formulavimo, jų įgyvendinimo, problemos analizės, rezultatų analizės etapų buvimu, konstatuotina: kelta hipotezė, kad pirmos pakopos universitetinių studijų edukologijos studijų programų baigiamieji darbai sukurti vadovaujantis specifine strategija, artima projektiniam mokymui(si), nepasitvirtino.

Šią išvadą patvirtina tyrimo, atlikto 2012 metų gegužę, rezultatai. Respondentams (pirmos pakopos universitetinių edukologijos studijų programose dirbantys respondentai, skirstomi pagal studijų programas, sudarė 13,0 proc. (profesinio bakalauro edukologijos programose dirbantys respondentai pagal studijų programas sudarė 56,5 proc., magistrantūros – 30,4 proc.) pateiktas klausimas, ar studijų programoje taikomas projektinis mokymas(is) ir jei taikomas, tai ar: a) kaip metodas; b) kaip mokymo(si) strategija? Tyrimo duomenys rodo, kad **projektinis mokymas(is) dažniausiai taikomas kaip metodas** (visose studijų programose – 80 proc.); visų studijų programų procentinė dalis pagrindinių universitetinių studijų programose – 83,3 proc. (15,6 proc. visų studijų programų projektinis mokymasis netaikomas).

Galima teigti, kad nei pagrindinių universitetinių studijų edukologijos studijų programose, nei pagrindiniuose profesinių kompetencijų įgijimą įrodančiuose baigiamuosiuose darbuose projektinis mokymas(is) kaip tam tikra mokymo(si) strategija netaikomas.

Respondentų buvo klausama: jei projektinis mokymas(is) būtų taikomas kaip strategija, su kokiomis problemomis jį taikant būtų susiduriama jų aukštosiose mokyklose? Išryškėjo tokios problemos / temos: kūrybiškumo stoka; biurokratinės kliūtys; dėstytojų pasirengimas; studentų pasirengimas; sistemos organizacija; finansinės kliūtys; laiko stoka; studentų

vertinimo problemos; organizacinės kliūtys; palankios reakcijos stoka; papildomas darbas; strategijos ribotumas.

Respondentų išskirtos problemos / temos dažnumas skyrėsi. Respondentai išskyrė šias pagrindines projektinio mokymo(si) taikymo problemas: strategijos ribotumo, dėstytojų, studentų pasirengimo stoką ir finansines kliūtis. Dėstytojų pasirengimas yra viena iš dažniausių įvardijamų projektinio mokymo(si) strategijos taikymo kliūčių. Tačiau vis dėlto kaip pagrindinę kliūtį projektiniam mokymui(si) kaip strategijai įgyvendinti respondentai nurodė ne išorinę, bet vidinę priežastį – *projektinio mokymosi strategija tinka ne kiekvienai studijų programai, ne kiekvienam dalykui*.

Respondentai, kurie manė, kad tikslinga projektinį mokymą(si) taikyti jų studijų programoje, ir kurie taikė jį kaip metodą, nepalaikė nuomonės, kad projektinis mokymas(is) kaip strategija gali būti taikomas su tam tikromis išlygomis ir tam tikromis aplinkybėmis (abiem atvejais). Tačiau studijų programa, kurioje dirbo respondentas, nebuvo susijusi su jo nuomone apie projektinio mokymo(si) kaip strategijos ribotą pritaikymą.

Dėstytojų pasirengimo taikyti projektinį mokymą(si) kaip strategiją stygių profesinių bakalauro studijų programoje dirbantys respondentai paprastai neįvardydavo. Tačiau statistiškai patikimo skirtumo nebuvo tarp grupių, taikiusių projektinį mokymą(si) studijų programose ir netaikiusių. Taip pat nunistatytas statistiškai patikimas skirtumas tarp asmenų, manančių, kad tikslinga taikyti projektinį mokymą(si), ir taip nemanančių; nebuvo šios nuomonės sąsajų su dėstomų dalykų ar programų, kuriose dirbo respondentas, skaičiumi.

Respondentai pasiūlė sprendimus, siekiant taikyti projektinį mokymą(si) kaip strategiją edukologijos studijų programose: koncepcijos parengimas; įgyvendinimo modelio sudarymas ir jo išbandymas; profesinis dėstytojų tobulėjimas; studijų organizavimo institucijoje keitimas; finansavimas; studentų apmokymas; programų keitimas; bendradarbiavimas; požiūrio keitimas; asmeninė iniciatyva; modernių technologijų taikymas; saikingas naudojimas.

Pasiūlyti respondentų sprendimai labai įvairūs, tačiau dažniausiai siūlomas profesinis dėstytojų tobulėjimas. Tie respondentai, kurie dėstytojo pasirengimo nevertino kaip trukdžio taikyti projektinį mokymą(si), buvo linkę ir nesiūlyti šio sprendimo būdo.

Galima teigti, kad projekto „Projektinio ir probleminio mokymo(si) taikymas edukologijos studijų baigiamuosiuose darbuose“ kokybinis tyrimas atskleidė, kad nei pirmos pakopos universitetinių edukologijos studijų programose, nei pagrindiniuose profesinių kompetencijų įgijimą įrodančiuose baigiamuosiuose darbuose projektinis mokymas(is) kaip tam tikra mokymo(si) strategija netaikomas.

Analizuojant pirmos pakopos universitetinių edukologijos studijų programų baigiamuosius darbus pagal antrą – metodologinį kriterijų, apibūdinantį projektinį mokymą(si), kaip mokymo(si) metodologinių nuostatų, tikslų ir uždavinių, turinio, struktūros, konteksto, proceso, būdų, išvadų dermę, besireiškiančią problemos identifikavimo ir tyrimo projektavimo atitiktimi; tikslų, uždavinių ir analizuojamų šaltinių atitiktimi; metodų įvairove ir jų derme; teorinės ir praktinės dalies sąryšingumu; problemos ir produkto / rezultato santykiu, atliktas 28 baigiamųjų darbų vertinimas šiuo aspektu.

Metodiniuose šaltiniuose baigiamiesiems darbams rengti teigiama: „Tyrimo problema (bakalauro, laipsnio nesuteikiančių studijų ir magistro baigiamajame darbe) – tai klausimas apie tyrimo objektą. Į jį ir siekiama atsakyti atliekamu tyrimu. Dažnai problema keliami norint išryškinti tiriamo ugdymo reiškinių raidoje ar struktūroje esančius prieštaravimus. Tyrimo problema nusako, kurie objekto teoriniai ar praktiniai aspektai, ypatumai, ryšiai ir pan. domina tyrėją, į kokius mokslinio pažinimo klausimus jis nori atsakyti. Ugdymo problemų ištakos gali būti įvairios: dėl įvairių priežasčių iki šiol neišspręstos arba naujos problemos; problemos, atsiradusios kartu su socialinės tikrovės kaita; teorinės ir praktinės (pastarosios gali būti ir trumpalaikės, situacinės, joms spręsti gali net ir nereikėti išsamaus mokslinio tyrimo); bendros edukologinės ir susijusios tik su dalinio objekto specifika. Apskritai tyrimo problemos pasirinkimas priklauso nuo tyrėjo kūrybiškumo. Tačiau pasirenkant ir formuluojant problemas reikia vengti pernelyg bendros formuluotės, jos atsiejimo nuo objekto specifikos, neatsižvelgimo į jo pobūdį ir pan. Pasirinkta tyrimo problema turi būti edukologinė, o ne, pavyzdžiui, tik psichologinė ar socialinė. Taip pat būtina vengti pasirinkti neaktualią mokslinių ar praktinių atžvilgiu tyrimo problemą arba problemą, kuri neatitinka tyrėjo galimybių.“ (U4, 2010, 12).

Pažymėtinas pozityvus faktas, kad šiose rekomendacijose kalbama ne vien apie teorines, bet ir apie praktines problemas, galimybę jas spręsti pasitelkiant tyrimus (nors pastarosios vertinamos kaip „nereikalaujančios išsamaus mokslinio tyrimo“; kitaip sakant, kokybinių, empirinių tyrimų svarba nėra tinkamai įvertinama). Pažymėtina ir tai, kad šiose rekomendacijose siekiama problemos identifikavimo ir tyrimo projektavimo atitikties: baigiamųjų darbų vertinimo kriterijaus „tyrimo apibendrinimas“ rodikliu išskirtas „darbo išvadų pagrįstumas, siejimas su probleminiais tyrimo klausimais“ (ten pat, 10).

Orientavimasis į praktinį problemos sprendimą ir problemos apibrėžimas kaip fenomeno, kurį reikia išsiaiškinti / ištirti ir numatyti veiksmus problemai spręsti, yra vienas svarbiausių projektinio mokymo(si) požymių. Baigiamųjų darbų vertinimo rodikliais (susietais su teorine darbo dalimi) laikomi: problemos aktualumo pagrindimas, problemos ištirtumo analizė, probleminio klausimo formulavimas, tyrimo problemos sudėtingumas, originalumas, sąsajos su darbo autoriaus studijų programa, jos šaka, problemos nagrinėjimo išsamumas, tyrimo problemos teorinio pagrindimo tinkamumas ir kt. (ten pat); tačiau baigiamųjų darbų vertinimo rodikliai, skirti tyrimo daliai, yra nesiejami su projektinio mokymo(si) esme, pabrėžiančia mokymo(si) orientaciją į praktinį problemos sprendimą ir problemos apibrėžimą kaip fenomeno, kurį reikia išsiaiškinti / ištirti bei numatyti veiksmus problemai išspręsti.

Baigiamieji darbai, kuriuose problema yra apibrėžiama kaip fenomenas, kurį reikia išsiaiškinti / ištirti, yra išimtiniai (rasti du tokie darbai). Juose keliamos ne tik teorinio, bet ir praktinio pobūdžio problemos: „Rašant šį darbą pasistengta atskleisti pagrindinę problemą: kokie yra tėvių poreikiai specialioms būsimųjų tėvių parengimo įvaikinimui programoms? Kokia speciali tėvių rengimo programa galėtų tenkinti būsimųjų tėvių poreikius?“ (BA40/2008); „Kaip atpažinti ikimokyklinio amžiaus vaikų temperamentus ir atpažinus juos ugdytojams individualizuoti darbą?“ (BA48/2010). Pažymėtina, kad abiem šiais atvejais ir baigiamųjų darbų vadovai, ir studentai tarsi „išsėina“ už įprastinių reikalavimų baigiamiesiems darbams rėmų.

Su **metodologiniu kriterijumi**, apibūdinančiu projektinį mokymą(si), kaip mokymą(si), siekiantį metodologinių nuostatų, tikslų ir uždavinių, tu-

rinio, struktūros, konteksto, proceso, būdų, išvadų dermės, glaudžiai siejasi **problemos pozicionavimo kriterijus ir empirinių tyrimų pozicionavimo kriterijus.**

Pirmos pakopos universitetinių studijų edukologijos programų baigiamuosiuose darbuose yra požymių, rodančių, kad studentai domisi tiriamą tema, kelia naujus klausimus, demonstruoja kritinį mąstymą, ieško saviugdų galimybių, bando problemą suvokti realistiškai – su savo praeitimi, dabartimi ir ateitimi (nors darbuose dominuoja dabarties aspektas; praeities atradimai ignoruojami, geriausiu atveju problema kontekstualizuojama 50 metų laikotarpyje); bando siūlyti originalias idėjas, siekdami realaus problemų sprendimo (nors dažniausiai siūlomas vienas problemos sprendimo būdas); realias problemas sprendžia susidomėję; siekia problemos grįžtamojo ryšio, kai apie ją diskutuojama; ugdomi problemų sprendimo įgūdžius.

Pirmos pakopos universitetinių studijų edukologijos programų baigiamuosiuose darbuose yra požymių, rodančių, kad šaltiniai analizuojant pagal empirinių tyrimų teorinį kontekstualizavimą; kad egzistuoja empirinių tyrimų įvairovė, kad siekiama jų pagrindimo, tinkamo eigos aprašymo, tyrimo dizaino ir logikos, adekvačių tyrimo priedų; kad tyrimų poreikis grindžiamas siekimu išspręsti problemą ir sužinoti ar sukurti kažką naujo – idėją, interpretaciją, būdą; kad teoriniai ir empiriniai tyrimai natūraliai integralūs, o dominuoja empiriniai-eksperimentiniai metodai (stebėjimai, interviu, veiklos tyrimas); kad vertinamas etnografiškas tyrimų dokumentavimas; kad tyrimų rezultatai pritaikomi savo studijų srityje.

Tikslų, uždavinių ar analizuojamų šaltinių atitiktis, kaip metodologinio kriterijaus, apibūdinančio projektinį mokymą(si) kaip mokymą(si), kuriame egzistuoja metodologinių nuostatų, tikslų ir uždavinių, turinio, struktūros, konteksto, proceso, būdų, išvadų dermė, požymis analizuotuose pirmos pakopos universitetinių studijų edukologijos programų baigiamuosiuose darbuose yra išreikštas kokybiškiau negu neuniversitetinių studijų baigiamuosiuose darbuose. Darbuose keliami gana ambicingi tikslai, kurie tapatinami su studijų srities problemų sprendimu, o šaltiniai yra ne tik fundamentalaus pobūdžio (pvz., psichologijos, hodegetikos, edukologijos, didaktikos vadovėliai). Pirmos pakopos universitetiniuose darbuose gausiau ir drąsiau negu neuniversitetiniuose naudojami ir cituojami užsienio

autorių darbai, remiamasi internetiniais šaltiniais (pvz., Internetinės gali- mybės LLE – Lietuvių literatūros enciklopedija. – <http://www.lle.lt/search3.htm/> apsakymas (žiūrėta 2011-01-14; 2011-03-02); Rašytojai. Laura Sintija Černiauskaitė. Literatūrinė svetainė. – <http://www.rasyk.lt/rasytojai/laura-sintija-cerniauskaite.html> (žiūrėta 2009-11-25; 2011-05-01); Šerelytė R., Marmurinė predestinacija. Kultūros savaitraštis Šiaurės Atėnai. – http://www.culture.lt/satenai/?leid_id=790&st_id=3619&txt=laura+sintija (žiūrėta 2011-05-01); taip pat remiamasi įvairiais dokumentais – įstaty- mais, nutarimais ir pan. (pvz., Lietuvos Respublikos Socialinės apsaugos ir darbo ministerija (2007). 1993 m. Hagos konvencija dėl vaikų apsaugos ir bendradarbiavimo tarptautinio įvaikinimo srityje [žiūrėta 2007-11-07]. Prieiga internetu <http://www.socmin.lt/index.php?1993556469>; Lietuvos Respublikos vaiko teisių apsaugos pagrindų įstatymas (1999). Vilnius: SPAB „Lietuvos geležinkeliai“; Lietuvos Respublikos Vyriausybė (2003). Vaikų statistika 2 [žiūrėta 2007-12-12]. Prieiga internetu <http://www.lrvk.lt/main.php?id=vaikams/archyvelis.html&d=3004> (BA40/2008).

Metodologinis projektinio mokymo(si) kriterijus aprėpia ir originalių savo studijų srities hipotezių kėlimą. Šis projektinio mokymo(si) požymis pirmos pakopos universitetinių studijų edukologijos programų baigiamuo- siuose darbuose beveik neatsispindi. Hipotezės suformuluotos tik ketu- riuose iš 28 darbų (14 procentų); universitetų U1 ir U5 baigiamuosiuose darbuose hipotezės visai neformuluojamos. Jau minėtame išskirtiniame kokybės prasme darbe BA48/2010 suformuluotos net keturios tyrimo hipotezės: „Tikėtina, kad auklėtojai ir tėvai gali atpažinti vaikų temperamentus. Tikėtina, kad auklėtojų ir tėvų vaikų temperamento įvertinimai tapatingi. Tikėtina, kad mergaičių ir berniukų, priklausančių kiekvienai temperamen- tų grupei, bus tapatingai. Tikėtina, kad didžioji dalis vaikų bus priskirta lengvai ugdomų vaikų (LUV) grupei.“

Analizuojant baigiamojo darbo temą, egzistuojančių aiškinimų kritika yra akivaizdesnė negu neuniversitetinių studijų baigiamuosiuose darbuose, bet dar nepakankamai gili; dažniausiai galima rasti tik ta pačia tema para- šytų šaltinių lyginimą. Pavyzdžiui: „Remiantis įvairių autorių mintimis, šios dvi profesijos, kurios yra vienos iš pačių svarbiausių ugdymo procese, reikalauja kokybiško savo veiklos atlikimo“ (BA39/2011).

Tačiau pirmos pakopos universitetinių studijų edukologijos programų baigiamuosiuose darbuose yra akivaizdžių požymių, rodančių, kad studentai bando samprotauti, interpretuoti, lyginti, vertinti teorijas, mintis, požiūrius, nuostatas, procesus ir kt., pavyzdžiui: „Dar viena motyvacijos teorija, kurią, mano nuomone, reikėtų paminėti, yra F. Herzberg dviejų veiksmių motyvacijos teorija. Ši teorija pagrįsta prielaida apie pasitenkinimą ir nepasitenkinimą darbu. Veiksnius, kurie gali pašalinti nepasitenkinimą darbu, F. Herzberg pavadino higieniniais veiksniais, o veiksniais, kurie turi įtakos pasitenkinimui – motyvacijos veiksniais“ (BA 54/2010); „Lietuvių mokslininkų darbuose, analizuojant šeimos įtaką vaiko mokymosi motyvacijai ir mokyklos nelankymo priežastis, dažniausiai apsiribojama šeimos sandara, tėvų išsilavinimu, materialine padėtimi ar auklėjimo būdais. Tarpukario ir sovietinės Lietuvos laikotarpiu mokinių požiūrį į mokymąsi ir dėl to kylančias problemas nagrinėjo J. Laužikas, A. Šernas, L. Jovaiša, J. Vaitkevičius, J. Vabalas-Gudaitis ir kt. Tuo laikotarpiu mokinių nenoras mokytis buvo traktuojamas kaip mokinio tinginystė ir apsilaidimas. Lietuvai atgavus nepriklausomybę, mokinių požiūrį į mokymąsi, priežastis, galinčias įtakoti vaiko mokymosi motyvaciją, nagrinėjo I. Leliūgienė (1997), B. Gruževskis (1994), V. Strimaitienė (2007), R. Butkienė (1995), J. Buzaitytė-Kašalynienė (2004), V. Rajeckas (1995; 1997), G. Butkienė ir A. Kepalaitė (1996) ir kt. Iš mokslininkų atliktų tyrimų rezultatų matyti, kad mokiniai nenori lankyti mokyklos ir mokytis dėl motyvacijos silpnėjimo“ (BA52/2010); „Mokslinėje literatūroje egzistuoja gausybė socialinio dalyvavimo apibrėžčių, tačiau nepaisant socialinio dalyvavimo traktuočių įvairovės, svarbu pažymėti, jog visų jų esmė – ta pati, nurodanti asmens veikimą kartu su kitais, akcentuojanti asmens aktyvumo raišką tiek bendruomeninėje, tiek visuomeninėje veikloje“ (BA40/2008); „Kai kurie autoriai (Ruškus, Mažeikis, 2007) socialinio dalyvavimo paradigmą aktualizuoja kaip pozityvią alternatyvą socialinės integracijos konceptui, pažymėdami, kad pastarasis yra vulgarizuotas, praradęs ne tik aiškiai operacionalizuotą ir apibrėžtą turinį, bet ir savo prasmę. Skirtingos nuomonės šiuo klausimu laikos Ebersold (2009) teigdamas, kad negali būti dalyvavimo be integracijos ir priešingai, negali būti integracijos be dalyvavimo“ (BA40/2008).

Pirmos pakopos universitetinių studijų edukologijos programų baigiamuosiuose darbuose yra požymių, įrodančių, kad siekiama metodologinių nuostatų, tikslų ir uždavinių, turinio, struktūros, konteksto, proceso, būdų, išvadų dermės, ir šių požymių neatitikimo yra mažiau negu neuniversitetinių studijų edukologijos programų baigiamuosiuose darbuose, tačiau aptikta darbų, kuriuose arba tema neatitinka keliamų tikslų ir uždavinių, arba išvados neatspindi formuluotos temos (pvz., BA55/2011).

Projektinio mokymo(si) paradigmoje didžiausia svarba teikiama empiriniams, etnografiniams metodams, leidžiantiems ir objektyviai, ir detaliai, gyvai atskleisti pedagoginės realybės reiškinius. Pirmos pakopos universitetinių studijų edukologijos programų baigiamuosiuose darbuose yra labai daug požymių, įrodančių, kad siekiama metodų įvairovės, kad neapsiribojama vien kiekybiniais tyrimais; taikomi ir kiekybiniai, ir kokybiniai metodai. Minėtini tokie kokybiniai tyrimo metodai: interviu, stebėjimas, atvejų studija, turimo analizė ir kt. (Yra darbų, kurių tyrimų metodai akivaizdžiai nepakankamai įvairūs ir nenukreipti į pedagoginės realybės reiškinių analizę, pvz.: BA92/2011, BA93/2011, BA94/2011, BA95/2011, BA96/2011, BA97/2011, BA98/2011, BA99/2011, BA100/2011, BA101/2011, BA102/2011; tokie darbai savo metodais yra panašesni į kursinius darbus ar referatus, tik didesnės apimties).

Nors metodų dermė pirmos pakopos universitetinių studijų edukologijos programų baigiamuosiuose darbuose egzistuoja, tačiau be tinkamų, sąmoningai suvokiamų ir tikslingai diegiamų projektinio mokymo(si) nuostatų metodų įvairovės ir dermės apraiškos yra tik dalinis šios filosofijos ir metodologijos raiškos atspindys. Baigiamuosiuose darbuose pasigendama stebėjimo metodo, taip pat padedančių generuoti idėjas metodų – „minčių lietaus“, „minčių žemėlapių“, SSGG analizės ir kitų.

Problemos ir produkto / rezultato santykis projektiniame mokyme(si) akivaizdžiausias orientavimusi į tyrimą ir veiklą / produktą. Tyrimai, kaip būtina struktūrinė baigiamųjų darbų dalis, atlikti ir analizuoti bei aprašyti visuose analizuotuose pirmos pakopos universitetinių studijų edukologijos programų baigiamuosiuose darbuose. Jau minėtas problemos tapatinimas su tema ir teoriniu jos nagrinėjimu, tad tyrimai šiuo atveju neįrodo baigiamųjų darbų priklausymo projektinio mokymo(si) paradigmai. Dažnu

atveju praktinė dalis yra tik teorinės dalies iliustracija, o jų sąryšingumas vienpusis – teorija hierarchinėje sistemoje yra aukščiau už praktinę dalį. Tik keletas iš analizuotų pirmos pakopos universitetinių darbų įrodo abipusį teorinės ir praktinės dalies sąryšingumą (pvz., BA38/2011, BA39/2011, BA48/2010, BA49/2010, BA53/2010).

Pirmos pakopos universitetinių studijų edukologijos programų baigiamuosiuose darbuose yra mažiausiai konteksto ir proceso dermės požymių. Procesų aprašymo siejimas su asmeniniu vertinimu, savimokos perspektyvų identifikavimas (žinių spragų užpildymas, pasitikrinimas, ar jau žinoma pakankamai), pasidalijimas išvalgomis su grupe ir komandinio darbo proceso atspindėjimas darbe (reflektyvaus teksto ir metakalbos pradmenys) – visa tai kas gali tinkamai atspindėti projektinio mokymo(si) metodologiją, – nėra dažnas. Iš čia minimų konteksto ir proceso dermės su kitais baigiamojo darbo elementais – metodologinių nuostatų, tikslų ir uždavinių, turinio, struktūros, konteksto, proceso, būdų, išvadų – apraiškų akivaizdžiausi yra reflektyvaus teksto ir metakalbos pradmenų bandymai (beje, neuniversitetinių studijų darbuose jie akivaizdesni, negu pirmos pakopos universitetinių studijų edukologijos programų baigiamuosiuose darbuose). Pavyzdžiui, baigiamuosiuose darbuose yra tam tikrų procesų aprašymo siejimo su asmeniniu vertinimu atspindžių: „Akivaizdu, analizuojant poetinį tekstą, viskas susisieja, kiekvienas žodis ar sakinytis turi prasmę, reikalaujančią ją atskleisti ir suvokti tam tikrame kontekste. Poezija yra kalbėjimas – srautas, kuriame vyksta nenutrūkstamas bendravimas, prasmių bei atsakymų į būties klausimus ieškojimas. Šiame darbe laikomasi nuomonės, kad poezijos tekstai ne tik atspindi bendrąsias jų normas, bet kartu išskyla virš jų, ieškodami savitumo“ (BA102/2011); „Ar bus tau giedra ir šviesu akyse? VM VŽI 149. Vėlgi iš adresanto žodžių jaučiamas susitaipinimas su adresatu, klausimo ir kartu skatinimo intonacijos. Kalbėtojas telkia dėmesį į pačią jautriausią žmogaus emocinę sferą, taip siekdamas jį paveikti, suprasti jo ketinimus, apsisprendimo galimybes. Šiuose pavyzdžiuose sąveikos su skaitytoju siekiama dviem būdais – ne tik sukeliant ir atliepiant adresato vidinę būseną, bet ir siekiant skaitytojo vaizduotės lakumo. Nors R. Koženiauskienės nuomone (2001, 342), retorinis klausimas „reiškė klausimą, į kurį nei teigiamo, nei neigiamo atsakymo nelaukiama“,

tačiau, kaip matyti iš aptartųjų pavyzdžių, atsakymo į keliamus klausimus reikalauja klausiamoji dalelytė ar“ (BA102/2011).

Kontekstualumas (rėmimasis asmenine patirtimi, asmeninio požiūrio raiška), kuris būdingas projektiniam mokymui(si), metodiniuose patariamuose rašantiems baigiamuosius darbus yra aktualizuotas, pavyzdžiui: „Teorinės darbo dalies paskirtis – metodologiškai pagrįsti tiriamą problemą, suvokti jos ištirtumą, pateikti savo požiūrį, atskleisti analizuojamos problemos socialinį, istorinį ar kultūrinį kontekstą“ (U4, 14); teorinio nagrinėjamos problemos pagrindimo kokybės rodikliu laikomos „asmeninės refleksijos analizuotos medžiagos pagrindu“ (ten pat, 9–10). Deja, toks kontekstualizavimas baigiamųjų darbų tekste yra greičiau išimtis, o ne taisyklė.

Pirmos pakopos universitetinių edukologijos studijų programų baigiamuosiuose darbuose rečiau negu neuniversitetinių studijų baigiamuosiuose darbuose pasitaiko rėmimosi asmenine emocine patirtimi (nors tai, žinoma, neprilygsta profesinės patirties refleksijoms) arba tiesiog demonstruojamos emocijos. Nė viename iš analizuotųjų nėra komandinio darbo elementų raiškos – visi darbai atlikti individualiai.

Galima konstatuoti, kad nors pirmos pakopos universitetinių edukologijos studijų programų baigiamuosiuose darbuose yra kontekstualumo apraiškų / elementų, bet kontekstualumas yra nepakankamai holistiškas. Su čia nagrinėjamais dalykais labai susijęs penktasis – **bendrųjų asmens kompetencijų įgijimo pozicionavimo – kriterijus**, atspindintis šiuos projektiniam mokymui(si) būdingus ypatumus: darbe atsiskleidžia autorių aktyvumas, iniciatyvumas, susidomėjimas, atvirumas, tolerancija kitokiai nuomonei / požiūriui, interesas mokytis visą gyvenimą, kūrybiškumas; demokratiško bendradarbiavimo, atsakomybės prisiėmimo, savikritiškumo, savo veiklos tikslų ir perspektyvų suvokimo įgūdžių elementai.

Analizuojant pirmos pakopos universitetinių edukologijos studijų programų baigiamuosius darbus pagal antrą – **metodologinį kriterijų**, apibūdinantį projektinį mokymą(si) kaip mokymo(si) metodologinių nuostatų, tikslų ir uždavinių, turinio, struktūros, konteksto, proceso, būdų, išvadų dermę, besireiškiančią problemos identifikavimo ir tyrimo projektavimo atitiktimi; tikslų, uždavinių ir analizuojamų šaltinių atitiktimi; metodų

įvairove ir jų derme; teorinės ir praktinės dalies sąryšingumu; problemos ir produkto / rezultato santykiu, konstatuotina, kad metodologinė dermė yra nepakankama. Pirmas kriterijus glaudžiai siejasi su problemos pozicionavimo kriterijumi ir empirinių tyrimų pozicionavimo kriterijumi, kurių raiška tolina nuo projekcinio mokymo(si) paradigmos nuostatų. Šis kriterijus taip pat glaudžiai siejasi su bendrųjų asmens kompetencijų įgijimo pozicionavimo kriterijumi, kurio teorinė raiška – kaip galimybės, įvardytos ir aprašytos dokumentuose (profesiniuose standartuose, rekomendacijose baigiamajam darbui), – yra dalinė, o praktinė raiška nepakankama.

Pirmos pakopos universitetinių edukologijos studijų programų baigiamieji darbai analizuoti pagal trečią – **sistemiškumo kriterijų**, kuris atspindi darbo nuoseklumą ir logiškumą; kryptingumą / tikslingumą ir kuris reiškiasi struktūros ir turinio derme ir gali būti analizuojamas šiais keturiais aspektais: darbo struktūros ir problemos sprendimo bei veiklos dermės pakankamumo aspektu, problemos sprendimo etapų eiliškumo nepažeidžiamumo, mokymo(si) strategijos logikos (tikslas – jo siekimas – rezultatai) išlaikymo aspektu, teorijos ir praktikos harmoningos sąveikos atspindėjimo aspektu, dalykinių kompetencijų atitikties studijų pakopos reikalavimams aspektu.

Baigiamojo darbo struktūros ir problemos sprendimo bei veiklos dermės pakankamumo aspektu pirmos pakopos universitetinių edukologijos studijų programoms skirtose baigiamųjų darbų rengimo rekomendacijose galimybių studentams orientuotis į praktinius problemos sprendinius yra, tačiau tokia tradicija pirmos pakopos universitetinių edukologijos studijų programų baigiamųjų darbų kūrimo praktikoje dar nėra susiformavusi.

Problemos sprendimo etapų eiliškumo nepažeidžiamumo, mokymo(si) strategijos logikos (tikslas – jo siekimas – rezultatai) išlaikymo aspektu logika išlaikyta, bet kadangi problema pirmos pakopos universitetinių studijų edukologijos programų baigiamuosiuose darbuose dažniausiai tapatinama su baigiamojo darbo tema bei su teoriniu jos apibūdinimu / sprendimu, nėra pagrindo teigti, kad ši logika visapusiškai atspindi probleminio mokymo(si) logiką.

Baigiamieji darbai analizuoti teorijos ir praktikos harmoningos sąveikos atspindėjimo aspektu, tokiu svarbiu projekcinio mokymo(si) paradigmoje (kai teorija nedominuoja, o akcentas perkeliamas į praktinius sprendimus).

Kaip jau minėta, tyrimai, kaip būtina struktūrinė baigiamųjų darbų dalis, atlikti ir analizuoti bei aprašyti visuose analizuotuose pirmos pakopos universitetinių studijų edukologijos programų baigiamuosiuose darbuose. Jau minėtas problemos tapatinimas su tema ir teoriniu jos analizavimu, tad vien tyrimų atlikimo faktas šiuo atveju neįrodo baigiamųjų darbų priklausymo projektinio mokymo(si) paradigmai. Dažnu atveju praktinė dalis yra tik teorinės dalies iliustracija, o jų sąryšingumas yra vienpusis – teorija hierarchinėje sistemoje yra aukščiau už praktinę dalį.

Pirmos pakopos universitetinių edukologijos studijų programų baigiamųjų darbų analizė atitikties profesijos bakalauro kvalifikacijai požiūriu rodo, kad temų platumu ir formuluotėmis, tyrimų gausa darbai kartais primena antros pakopos universitetinių studijų edukologijos programų rezultatus.

Analizuojant pirmos pakopos universitetinių edukologijos studijų programų baigiamuosius darbus pagal trečią – **sistemiškumo kriterijų**, kuris atspindi darbo nuoseklumą ir logiškumą; kryptingumą / tikslingumą ir kuris reiškiasi struktūros ir turinio derme ir gali būti analizuojamas šiais keturiais aspektais: darbo struktūros ir problemos sprendimo bei veiklos dermės pakankamumo aspektu, problemos sprendimo etapų eiliškumo nepažeidžiamumo, mokymo(si) strategijos logikos (tikslas – jo siekimas – rezultatai) išlaikymo aspektu, teorijos ir praktikos harmoningos sąveikos atspindėjimo aspektu; dalykinių kompetencijų atitikties studijų pakopos reikalavimams aspektu, konstatuotina, kad sistemiškumo kriterijus šioje baigiamųjų darbų grupėje atsiskleidžia nepakankamai ir pagal jį priskirti baigiamuosius darbus projektinio mokymo(si) paradigmai būtų nepagrįsta.

Pirmos pakopos universitetinių edukologijos studijų programų baigiamųjų darbų analizės išvados

1. Pirmos pakopos universitetinių edukologijos studijų programų baigiamųjų darbų analizė pagal pirmą – filosofinį kriterijų, apibūdinantį projektinį mokymą(si) kaip tam tikrą mokymo(si) strategiją, pasižyminčią tikslų formulavimo, jų įgyvendinimo, problemos analizės, rezultatų analizės etapų buvimu, rodo nepasitvirtinus keltą hipotezę, jog pirmos

- pakopos universitetinių studijų edukologijos studijų programų baigiamieji darbai sukurti vadovaujantis specifine strategija, artima projektiniam mokymui(si).
2. Pirmos pakopos universitetinių edukologijos studijų programų baigiamųjų darbų analizė pagal antrą – metodologinį kriterijų, apibūdinantį projektinį mokymą(si) kaip mokymo(si) metodologinių nuostatų, tikslų ir uždavinių, turinio, struktūros, konteksto, proceso, būdų, išvadų dermę, besireiškiančią problemos identifikavimo ir tyrimo projektavimo atitiktimi; tikslų, uždavinių ir analizuojamų šaltinių atitiktimi; metodų įvairove ir jų derme; teorinės ir praktinės dalies sąryšingumu; problemos ir produkto / rezultato santykiu, rodo metodologinę dermę esant nepakankamą, kad analizuotus darbus būtų galima priskirti projektinio mokymo(si) paradigmai.
 3. Problemos pozicionavimo kriterijaus ir Empirinių tyrimų pozicionavimo kriterijaus raiška tolina nuo projektinio mokymo(si) paradigmos nuostatų. Bendrųjų asmens kompetencijų įgijimo pozicionavimo kriterijaus praktinė raiška yra tik dalinė.
 4. Pirmos pakopos universitetinių edukologijos studijų programų baigiamųjų darbų analizė pagal trečią – sisteminių kriterijų, kuris atspindi darbo nuoseklumą ir logiškumą; kryptingumą / tikslingumą ir kuris reiškiasi struktūros ir turinio derme ir gali būti analizuojamas šiais keturiais aspektais: darbo struktūros ir problemos sprendimo bei veiklos dermės pakankamumo; problemos sprendimo etapų eiliškumo nepažeidžiamumo, mokymo(si) strategijos logikos (tikslas – jo siekimas – rezultatai) išlaikymo; teorijos ir praktikos harmoningos sąveikos atspindėjimo; dalykinių kompetencijų atitikties studijų pakopos reikalavimams, – rodo, kad sistemiškumo kriterijus šioje baigiamųjų darbų grupėje atsiskleidžia nepakankamai ir pagal jį priskirti baigiamuosius darbus projektinio mokymo(si) paradigmai būtų nepagrįsta.
 5. Pirmos pakopos universitetinių edukologijos studijų programų baigiamųjų darbų analizė rodo, kad:
 - išskirtųjų projektinio mokymo(si) kriterijų raiška atskirų universitetų (U1, U2, U3, U4, U5, U6) baigiamuosiuose darbuose turi daugiau universalumo negu individualumo bruožų;

- išskirtųjų projektinio mokymo(si) kriterijų raiška atskirų studijų programų baigiamuosiuose darbuose turi daugiau universalumo, negu individualumo bruožų;
 - išskirtųjų projektinio mokymo(si) kriterijų raiška atskirų universitetų (U1, U2, U3, U4, U5, U6) atskirų studijų programų baigiamuosiuose darbuose priklauso ne tik nuo baigiamųjų darbų rašymo tradicijos, bet ir nuo darbų vadovų sąmoningos motyvacijos intensyviau taikyti projektinio mokymo(si) filosofiją, metodologiją ir metodiką.
6. Pirmos pakopos universitetinių edukologijos studijų programų baigiamųjų darbų ir projektinio mokymo(si) paradigmos atitiktis yra minimali; baigiamieji darbai grindžiami kontinentine tradicija, kai teorija yra svarbesnis elementas nei praktika. Laikantis tokio požiūrio, studentų orientavimas ir kreipimas į divergentiškus veiksmus neaktualizuojamas.
 7. Pirmos pakopos universitetinių edukologijos studijų programų baigiamųjų darbų ir projektinio mokymo(si) paradigmos atitiktis turi potencialios plėtros galimybių, nes tam tikrų projektinio mokymo(si) paradigmos bruožų elementų aptinkama ir metodiniuose baigiamųjų darbų rašymo patarimuose, ir pačiuose baigiamųjų darbų pavyzdžiuose.

2.4. Antros pakopos universitetinių edukologijos studijų programų baigiamųjų darbų analizė ir išvados

Analizuojant antros pakopos universitetinių edukologijos studijų programų baigiamuosius darbus pagal pirmą – **filosofinį kriterijų**, apibūdinantį projektinį mokymą(si), kaip tam tikrą mokymo(si) strategiją, pasižyminčią tikslų formulavimo, jų įgyvendinimo, problemos analizės, rezultatų analizės etapų buvimu, konstatuotina, kad visuose darbuose yra tikslų formulavimo, jų įgyvendinimo, problemos analizės, rezultatų analizės etapai, kurių reikalingumas nurodomas įvairiuose šaltiniuose (metodinėse baigiamųjų darbų rašymo rekomendacijose, metodiniuose patarimuose ir pan.). Tad būtų galima kelti hipotezę, kad antros pakopos universitetinių edukologijos studijų programų baigiamieji darbai sukurti vadovaujantis specifine strategija, artima projektiniam mokymui(si). Tokią hipotezę sieksime patvirtinti metodinių darbų (rekomendacijų baigiamųjų darbų rašymui) (universitetas U1 ir U4) ir 43 baigiamųjų darbų analize.

Metodiniai šaltiniai rodo, kad antros pakopos universitetinių edukologijos studijų programų baigiamųjų darbų struktūros būtinos dalys (kurios nebuvo rekomenduojamos pirmos pakopos universitetinių studijų edukologijos studijų programų baigiamųjų darbų struktūrai) yra tyrimo metodologijos pristatymas, tyrimo hipotezės formulavimas, tyrimo etapų pristatymas (U4, 11–14).

Metodiniai šaltiniai rodo, kad antros pakopos universitetinių edukologijos studijų programų baigiamųjų darbų vertinimo kriterijais laikomi: tyrimo problemos atskleidimas, tyrimo metodologijos pagrindimas, teorinis nagrinėjamos problemos pagrindimas, struktūrinis ir kalbinis darbo pateikimas, struktūrinių darbo dalių dermė turinio, apimties ir kitais atžvilgiais, rašto kultūra (citavimas ir kt.), mokslinės etikos laikymasis, empirinio tyrimo duomenų analizė, tyrimo apibendrinimas, tyrimo pristatymas ir gynimas, darbo rengimas (U4, 2010, 9–10). Kriterijų visuma atspindi baigiamojo darbo integralumą, nes yra pusiausvyra tarp kriterijų, susietų su teorine darbo dalimi, ir tarp kriterijų, susietų su praktine darbo dalimi. Atidžiau panagrinėjus, aiškėja esama disproporcija tarp problemos teorinių ir praktinių sprendinių svarbos. Iš vienuolikos kriterijų net du skirti problemai pozicijuoti: tyrimo problemai atskleisti (Nr. 1), taip pat nagrinėjamai problemai teoriškai pagrįsti (Nr. 3), ir jie abu yra susiję su teorine darbo dalimi. Baigiamųjų darbu vertinimo rodikliais laikomi: problemos aktualumo pagrindimas, problemos ištirtumo analizė, probleminio klausimo formulavimas, tyrimo problemos sudėtingumas, originalumas, sąsajos su darbo autoriaus studijų programa, jos šaka, problemos nagrinėjimo išsamumas, tyrimo problemos teorinio pagrindimo tinkamumas ir kt. (ten pat), o baigiamųjų darbų vertinimo rodikliai, skirti tyrimo daliai, yra daug lakoniškesni, pavyzdžiui, darbo išvadų siejimas su probleminiais tyrimo klausimais (ten pat).

Kitur teigiama: „Yra priimta, kad socialinių mokslų darbai turi tam tikrą struktūrą, kuri padeda logiškai nuosekliai atskleisti temą ir išnagrinėti problemą“ (U1, 2005, 38). Pagrindiniais visų studijų darbų struktūros elementais laikoma: tema, tyrimo tikslai ir uždaviniai, tyrimo objektas, problema, analitinė metodinė dalis, skirta šaltinių analizei ir eksperimentinė tiriamaoji dalis, skirta tyrimo aprašymui (ten pat). Vis dėlto projektinio mokymo(si),

kaip tam tikros mokymo(si) strategijos, ypatumai šaltiniuose yra neryškūs, nes problemos sprendiniai nėra orientuojami į veiklą ar konkretų produktą. Tiesa, gana griežtoje ir universalioje studijų darbo struktūroje yra palikta galimybių ir alternatyvoms (nors atrodo, kad jos labiau siejamos su formalia struktūrine darbo raiška, bet ne su kitokia filosofija): „kiekvienų konkrečių atveju, suderinus su studijų darbo vadovu, gali būti pasirinktas specifinis, konkrečiai temai pritaikytas darbo dizainas“ (ten pat).

Taigi **tikslo kėlimo ir problemos analizės integralumo aspektu** metodiniai patarimai yra mažiau deskriptiniai, negu neuniversitetinių studijų, tai yra tikslai labiau orientuoti į savo studijų srities problemų sprendimą, bet problema (nors atskleista daug kryptingiau) vis dėlto yra tik teorinio lygmens, kaip ir pirmos pakopos darbuose.

Kai kurių baigiamųjų darbų tikslai yra menkai orientuoti į savo studijų srities problemų sprendimą dėl tos priežasties, kad pasirenkamos / pasiūlomos baigiamųjų darbų temos yra pernelyg plačios ir pernelyg sudėtingos rašantiesiems. Pavyzdžiui, darbas MA36/2011 yra skirtas tam tikros studijų krypties studijų programų kokybės analizei; darbas MA46/2008 – programų kokybės vertinimui (šiais atvejais studento atstumas nuo jo paties studijų objekto dar menkas); darbuose bandomas kurti specifinis visos srities ugdymo modelis (MA86/2008), analizuojamos viso sektoriaus veiklos galimybės ir problemos (MA88/2010) ir pan. Reikia konstatuoti, kad šios pakopos darbų proveržio siekiant giliai tirti problemas nematyti; dažniau pasirenkamas problemos „platinimo“ kelias.

Antra vertus, tarp analizuojamų darbų yra optimalios imties temų formulavimo pavyzdžių: darbas skirtas tam tikro amžiaus vaikų konkrečioms gebėjimams ir kt. (MA76/2008; MA77/2007; MA85/2010; MA89/2007). Analizuojant aptikta darbų, kuriuose studijų srities problemos nesprensdžiamos visai. Tokių darbų tikslai formuluojami taip: aptarti... savitumą, išnagrinėti... ypatybes; darbo tikslai ir uždaviniai taip pat nesuformuluoti (pvz., MA91/2011). Tai vienetiniai atvejai, kai į problemos sprendimą nesiorientuojama ir nesivadovaujama Studijų pakopų aprašo, patvirtinto Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2011 m. lapkričio 21 d. įsakyму Nr. V-2212, 2 priedu.

Antros pakopos universitetinių edukologijos studijų programų baigiamuosiuose darbuose tikėtina ne tik adekvačių (kaip pirmos pakopos neuniversitetinėse ir universitetinėse studijose pageidaujamų), bet ir įvairių tikslų pasiekimo ir įgyvendinimo būdų raiška. Antros pakopos universitetinėse studijose daug ryškiau išskiriami teoriniai ir empiriniai metodai, o pastarieji gana įvairūs, pavyzdžiui, atsiranda SSGG analizės metodas, eksperimentas, vaikų stebėjimas, laisvasis teminis rašinys ir kt. (MA45/2009; MA46/2008; MA79/2010).

Aptikta antros pakopos universitetinių edukologijos studijų programų baigiamųjų darbų, kuriuose ypač natūraliai integruojami tikslo kėlimo ir problemos analizės dėmenys. Pavyzdžiui, „Tyrimo tikslas – išanalizuoti nevyriausybinių organizacijų vaidmenį plėtojant tarpkultūrinio ugdymo veiklas ir nustatyti jų vaidmenį tarpkultūrinio ugdymo plėtotei.

Iškeltam baigiamojo darbo tikslui pasiekti keliami uždaviniai:

1. Išanalizuoti tarpkultūrinio ugdymo sampratą.
2. Atlikti nevyriausybinių organizacijų daromos įtakos tarpkultūriniam ugdymui Lietuvoje, esamos situacijos analizę.
3. Atlikti nevyriausybinių organizacijų vykdomų projektų turinio analizę.
4. Atlikti nevyriausybinių organizacijų atstovų apklausą apie jų plėtojamas temas, esančias sąsajoje su tarpkultūrinio ugdymu bei nustatyti jų veiklų mastą.

Hipotezė:

- Plėtojant tarpkultūrinį ugdymą Lietuvoje didelį vaidmenį atlieka nevyriausybinių organizacijų, jų veiklos mastas yra didesnis nei vyriausybinių švietimo organizacijų“ (MA71/2009).

Projektinio ir probleminio mokymos(si) taikymo edukologijos neuniversitetinių ir universitetinių pirmos ir antros pakopos studijų baigiamuosiuose darbuose tyrimo pirmame etape išskirtų lyginamosios analizės kriterijų raiškos požymiai skiriasi: universitetinių pirmos pakopos studijų baigiamuosiuose darbuose rekomenduojama siekti idėjų ir veiksmų originalumo ir divergentiško mąstymo, o antros pakopos universitetinių studijų edukologijos programų baigiamųjų darbų siekiamybe laikytina: suformu-

luoti tikslai, orientuoti į sudėtingų problemų sprendimą; numatyti mokslinių tyrimų terpėje kontekstualizuoti jų pasiekimo ir įgyvendinimo būdai, akivaizdus idėjų ir veiksmų originalumas ir divergentiškas mąstymas; egzistuoja savo studijų srities platesnio arba daugiadalykio konteksto analizė. Yra išskirtinių baigiamųjų darbų, kuriuose esama tam tikro netradiciškumo, kur siekiama idėjų ir veiksmų įvairovės (pavyzdžiui, sukurti tam tikros programos projektą (MA73/2010), pasiūlyti įdomių ir konkrečių rekomendacijų mažai tirtoje pedagoginės veiklos srityje (MA72/2009), tačiau idėjų ir veiksmų originalumas ir divergentiškas mąstymas nėra tiek akivaizdūs, kiek tikėtasi. Analizuotuose darbuose dominuoja teorinis problemos pagrindimas ir nagrinėjimas (pvz., MA70/2011; MA60/2010; MA68/2011). Paminėtina, kad baigiamųjų darbų vertinimo rodikliu laikomas „tyrimo problemos originalumas ir jo sąsajos su darbo autoriaus studijų programa, jos šaka“ (U4, 2010, p. 9–10), tačiau problemos sprendinių originalumas neformuluojamas kaip siekinys.

Projektinio ir probleminio mokymos(si) taikymo edukologijos neuniversitetinių ir universitetinių pirmos ir antros pakopos studijų baigiamuosiuose darbuose tyrimo pirmame etape išskirtų lyginamosios analizės kriterijų raiškos požymiai skiriasi: universitetinių pirmos pakopos studijų edukologijos programų baigiamųjų darbų siekiamybe laikytini visi analizės lygiai – konstatuojamasis, apibendrinamasis ir vertinamasis, o antros pakopos darbuose pageidaujamas dominuojantis vertinamosios analizės elementas.

Pastarasis – vertinamasis – analizės lygmuo reiškiasi įvairiai. Pavyzdžiui, labai dažnu atveju vertinamoji analizė atsiranda tik baigiamojo darbo skyrelio pabaigoje (kaip ir pirmos pakopos darbuose), pavyzdžiui: „Priešingai kontracepcijos vartojimui, natūralaus šeimos planavimo (NŠP) specialistai pastebi gerėjančius sutuoktinių, naudojančių NŠP, tarpusavio santykius (Kippley, 1999). Natūralus šeimos planavimas moko sutuoktinius tarpusavio pagarbos ir meilės, nes reikalauja bendradarbiavimo, aktyvaus vyro įsitraukimo, sutuoktiniams reikia išmokti susivaldymo ir meilės rodymo kitokiais būdais. Kol kas sutuoktinių tarpusavio santykių gerėjimas dėl natūralaus šeimos planavimo yra pastebimas praktikoje, bet dar neįrodytas tyrimais. Yra atlikta keletas studijų, tačiau jų nepakanka, nes

reikalingi sudėtingi tęstiniai tyrimai, kurių rezultatus nėra lengva interpretuoti dėl daugybės veiksnių (Skocovsky, 2008). Vis dėlto yra svarbu pradėti Lietuvoje tyrinėti, ko sutuoktiniai išmoksta, naudodami natūralų šeimos planavimą“ (MA60/2010, 6); „Matome, kad visi keturi autoriai išvardijo daug tų pačių kokybiškų sutuoktinių tarpusavio santykių kūrimo prielaidų. Tai leidžia suprasti, kad tam tikri dalykai santuokos puoselėjimui yra itin svarbūs. Labai aiškiai matome, jog santykiai tikrai nesiklosto savaime, reikia būti nusiteikus juos kurti. Ir netgi noro kurti nepakanka, reikia žinoti, ką būtent galima padaryti, kad sutuoktinių tarpusavio santykiai augtų ir tobulėtų“ (ten pat, 13).

Yra daug pavyzdžių, kai vertinamoji analizė dominuoja, ir akivaizdžiai dominuoja visame darbe. Pavyzdžiui: „Kadangi neretai būna, jog viktimizacija susijusi su pirminės socializacijos nesėkmėmis, o „antrinė socializacija yra „dirbtinesnio“ pobūdžio, tai subjektyvus jos internalizacijų realumas tampa net dar pažeidžiamesnis“, ypač tais atvejais, kai reikšmingi kiti perteikia kad ir nedaug besiskiriančias naujosios socializacijos reprezentacijas (ten pat, 185–211). Vadinasi, visi programos vykdytojai turi disponuoti pabrėžtinai aukšta moraline kultūra, reprezentuojančia vertybes, kurios funkcionuoja tame pasaulyje, iš kurio dėl viktimizacijos vaikas buvo išstumtas, ir sociologų mintis atskleidžia, jog jei vieno kurio nors tas vertybes reprezentuojančio asmens atliekamas vaidmuo bus viso labo tik formaliai gerai atliktas, o kitas jį įgyvendins labai gerai, tai net toks nedidelis skirtumas gali apspręsti viktimizuoto vaiko socializacijos sėkmę. Pabrėždami tokio specialisto vaidmenį sąlytyje su viktimizaciją patyrusiu vaiku, beveik pusė informantų patvirtino teorinėje darbo dalyje akcentuotą pakartotinės viktimizacijos sukėlimo būdą, nurodydami psichologinį-emocinį bei fizinį smurtą ir tuo būdu paminėdami jį kaip pagrindinę vaiko traumatizavimo priežastį, nežiūrint to, kad apie viktimizavimo priežastis informantai nebuvo klausiami ir kad smurtas prieš vaikus nėra vienintelė jų viktimizaciją sukelianti priežastis (ja gali būti, pavyzdžiui, tėvų, globėjų mirtis ir pan.). Tačiau informatų dėmesio atkreipimas į smurtą leidžia teigti, kad smurtą, kaip pakartotinio traumatizavimo priežastį informantai laiko argumentu, lemiančia jų atsakymus apie holistinį požiūrį į Programos priemones: remdamiesi smurtu sukkelto vaiko traumatizavimo kompleksiš-

kumu, informantai nurodo ir kompleksinį, visuminį požiūrį į problemos sprendimą. Kita vertus, tai pagrindžia ir šiame darbe ginamą požiūrį, jog būtent Nacionalinę smurto prieš vaikus prevencijos ir pagalbos vaikams programą, integruojančią ir teisinio švietimo elementus, galima laikyti antrinės viktimizacijos prevencijos programa“ (MA42/2010, 52–53); „Iki 1995 m. situacija Lietuvoje apibūdinant raidos sutrikimus bei negalią buvo labai neapibrėžta. Egzistavo sutrikimų pavadinimų įvairovė, neapibrėžti ir nevienareikšmiai buvo kriterijai, pagal kuriuos nustatomi sutrikimai bei jų grupės. Pozityvus žingsnis įveikiant egzistuojančią netvarką specialiųjų poreikių asmenų vertinimo bei ugdymo praktikoje buvo „Sutrikimų klasifikacijos“ parengimas (redaktorius ir darbo grupės vadovas A. Bagdonas)“ (MA86/2008, 11).

Kaip matome, antros pakopos universitetinių edukologijos studijų programų baigiamuosiuose darbuose siekiama vertinti teorinių nuostatų ir praktinės jų raiškos dermę; vertinami procesai, jų raida, kokybė; vertinimas dažnai kontekstualizuojamas laike ir erdvėje (pvz., MA86/2008; MA61/2011). Aptiktas vienas darbas, kuriame kaip atskira struktūrinė dalis net išskirta „Teorinė diskusija“ (MA79/2010). Galima teigti, kad dominuojančios vertinamosios analizės apraiškų antros pakopos baigiamuosiuose darbuose yra kur kas daugiau negu pirmos pakopos universitetinių studijų edukologijos studijų programų baigiamuosiuose darbuose. Vis dėlto nepavyko rasti pavyzdžių, kai studentas bando paneigti kokią nors teoriją ar siūlo savo teorinius, alternatyvius sprendimus.

Projektinio mokymo(si) paradigmoje gali būti numatytos dvejopos problemos sprendimo perspektyvos: giluminės ir plečiamosios; antros pakopos universitetinių edukologijos studijų programų baigiamuosiuose darbuose daug kur pateikiamos „Rekomendacijos“, kaip būtina struktūrinė dalis. (Puikių rekomendacijų pavyzdys: „atlikus tyrimą, išnagrinėjus bei apibendrinus respondentų nuomones, studijų programų rengėjams ir vykdytojams galima pateikti tokias rekomendacijas socioedukacinių studijų programų kokybės gerinimui: (...) 5. Tobulinti praktikų rengimo ir įgyvendinimo tvarką. Studentai išsako nuomonę, jog jiems ribojama galimybė patiems pasirinkti praktikos vietą, pačių praktikų studijų procese yra per mažai. Galbūt galima rasti galimybių didinti praktikų skaičių nuo 1–2 iki 3–5 per

visą studijų laiką. Taip pat galima keisti praktikų pobūdį: pvz. organizuoti *tįsias praktikas*. T. y. praktika, atliekama po 1–2 dienas per savaitę visą semestrą pasirinktose įstaigose. Tokioms praktikoms atlikti galima numatyti neformalias užduotis. Šios praktikos ne tik ugdo geresnius žinių pritaikymo praktinėje veikloje įgūdžius, bet ir ugdo kritinį mąstymą bei refleksiją. Kitas galimas variantas – *laisvai pasirenkamos praktikos*. T. y. studentai savanoriškai dirba vasaros ar kitu laisvu metu su specialybe susijusį darbą, kuris galėtų būti užskaitomas kaip praktika“ (MA46/2008, 83).

Tokias rekomendacijas galima vertinti kaip tam tikrą problemos sprendimo perspektyvų numatymo bandymą / problemos realaus sprendinio pakaitalą. Tačiau jei problema nebuvo spręsta, o tik aprašyta, tai tikrai lieka tik sprendimo bandymu. Antros pakopos universitetinių edukologijos studijų programų baigiamuosiuose darbuose plečiamosios perspektyvos pasireiškia tuo, kad darbų autoriai formuluoja kelių lygmenų rekomendacijas – valstybės politikams, švietimo vadybininkams; institucijų vadovams; pedagogams ir tėvams (pvz., MA46/2008). Giluminės problemos sprendimo perspektyvos nukreiptos į tai, kaip dar kitaip, negu jau išbandyta, galima problemą spręsti, pavyzdžiui: „Galbūt įmanoma rasti galimybių koreguoti stojimo sistemą, įvedant ne tik metinių vidurkių, egzaminų vertinimą, bet ir organizuojant pokalbį ar motyvacijos patikrinimo testą. Taip aukštoji mokykla parinktą ne tik gabesnius, bet ir labiau motyvuotus studentus dirbti socioeducacinį darbą“ (MA46/2008, 83). Tokių perspektyvų yra formuluojama mažiau, negu galėtų būti antros pakopos universitetinių edukologijos studijų programų baigiamuosiuose darbuose. Galima teigti, kad rekomendacijų baigiamuosiuose darbuose svarba turėtų vis didėti, kol užimtų deramą vietą darnioje teorinių nuostatų ir praktinių sprendinių sistemoje, kuri būdinga projektinio mokymo(si) paradigmam.

Analizuojant antros pakopos universitetinių edukologijos studijų programų baigiamuosius darbus pagal pirmą – **filosofinį kriterijų**, apibūdinantį projektinį mokymą(si), kaip tam tikrą mokymo(si) strategiją, pasižymintį tikslų formulavimo, jų įgyvendinimo, problemos analizės, rezultatų analizės etapų buvimu, konstatuotina: kelta hipotezė, kad antros pakopos universitetinių studijų edukologijos studijų programų baigiamieji darbai su-

kurti vadovaujantis specifine strategija, artima projektiniam mokymui(si), nepasitvirtino.

Šią išvadą patvirtina tyrimo, atlikto 2012 metų gegužę, rezultatai. Respondentai – antros pakopos universitetinių edukologijos studijų programose dirbantys dėstytojai, skirstant pagal studijų programas, sudarė 30,4 proc. (profesinio bakalauro edukologijos programose dirbantys respondentai sudarė 56,5 proc., pirmos pakopos universitetinių edukologijos studijų programose dirbantys respondentai – 13,0 proc.). Jiems pateiktas klausimas, ar studijų programoje taikomas projektinis mokymas(is) ir jei taikomas, tai ar: a) kaip metodas; b) kaip mokymo(si) strategija? Tyrimo duomenys rodo, kad **projektinis mokymas(is) dažniausiai taikomas kaip metodas** (visose studijų programose – 80 proc.); visų studijų programų procentinė dalis magistrantūros studijų programose – 64,3 proc. (15,6 proc. visų studijų programų projektinis mokymasis netaikomas). Projektinis mokymas(is) kaip mokymo(si) strategija taikomas tik magistrantūros studijų programose: 14,3 proc. visų studijų programų.

Galima teigti, kad nors antros pakopos universitetinių studijų pagrindiniuose profesinių kompetencijų įgijimą įrodančiuose baigiamuosiuose darbuose projektinis mokymas(is) kaip tam tikra mokymo(si) strategija netaikomas, šios pakopos studijų programose esama kryptingo projekcinio mokymo(si) kaip tam tikros mokymo(si) strategijos taikymo pavyzdžių.

Respondentų buvo klausama: jei projektinis mokymas(is) būtų taikomas kaip strategija, su kokiomis problemomis jį taikant būtų susiduriama jų aukštosiose mokyklose? Išryškėjo tokios problemos / temos: kūrybiškumo stoka; biurokratinės kliūtys; dėstytojų pasirengimas; studentų pasirengimas; sistemos organizacija; finansinės kliūtys; laiko stoka; studentų vertinimo problemos; organizacinės kliūtys; palankios reakcijos stoka; papildomas darbas; strategijos ribotumas.

Respondentų išskirtos problemos / temos dažnumas skyrėsi. Respondentai išskyrė šias pagrindines projekcinio mokymo(si) taikymo problemas: strategijos ribotumo, dėstytojų, studentų pasirengimo stoką ir finansines kliūtis. Dėstytojų pasirengimas yra viena iš dažniausių įvardijamų projekcinio mokymo(si) strategijos taikymo kliūčių. Tačiau vis dėlto kaip pagrindinę kliūtį projektiniam mokymui(si) kaip strategijai įgyvendinti

respondentai nurodė ne išorinę, bet vidinę priežastį – *projektinio mokymosi strategija tinka ne kiekvienai studijų programai, ne kiekvienam dalykui*.

Respondentai, kurie manė, kad tikslinga projektinį mokymą(si) taikyti jų studijų programoje, ir kurie taikė jį kaip metodą, nepalaikė nuomonės, kad projektinis mokymas(is), kaip strategija gali būti taikomas su tam tikromis išlygomis ir tam tikrose situacijose ($p < 0,05$ abiem atvejais). Tačiau studijų programa, kurioje dirbo respondentas, nebuvo susijusi su jo nuomone apie projektinio mokymo(si), kaip strategijos ribotą pritaikymą.

Dėstytojų pasirengimo trūkumą taikyti projektinį mokymą(si), kaip strategiją profesinių bakalauro studijų programoje dirbantys respondentai paprastai neįvardydavo ($p < 0,05$). Tačiau statistiškai patikimo skirtumo nebuvo tarp grupių, taikiusių projektinį mokymą(si) studijų programose ir netaikiusių. Taip pat nenumatyta statistiškai patikimas skirtumas tarp asmenų, manančių, kad tikslinga taikyti projektinį mokymą(si), ir taip nemanančių; nebuvo šios nuomonės sąsajų su dėstomų dalykų ar programų, kuriose dirbo respondentas, skaičiumi.

Respondentai pasiūlė sprendimus siekiant taikyti projektinį mokymą(si) kaip strategiją edukologijos studijų programose: koncepcijos parengimas; įgyvendinimo modelio sudarymas ir jo išbandymas; profesinis dėstytojų tobulėjimas; studijų organizavimo institucijoje keitimas; finansavimas; studentų apmokymas; programų keitimas; bendradarbiavimas; požiūrio keitimas; asmeninė iniciatyva; modernių technologijų taikymas; saikingas naudojimas.

Pasiūlyti respondentų sprendimai labai įvairūs, tačiau dažniausiai siūlomas variantas buvo profesinis dėstytojų tobulėjimas. Tie respondentai, kurie dėstytojo pasirengimo nevertino kaip trukdžio taikyti projektinį mokymą(si), buvo linkę ir nesiūlyti šio sprendimo būdo ($p < 0,05$).

Galima teigti, kad projekto „Projektinio ir probleminio mokymo(si) taikymas edukologijos studijų baigiamuosiuose darbuose“ kokybinis tyrimas atskleidė, kad nors antros pakopos universitetinių studijų pagrindiniuose profesinių kompetencijų įgijimą įrodančiuose baigiamuosiuose darbuose projektinis mokymas(is) kaip tam tikra mokymo(si) strategija netaikomas, šios pakopos studijų programose esama kryptingo projektinio mokymo(si) kaip tam tikros mokymo(si) strategijos taikymo pavyzdžių.

Analizuojant antros pakopos universitetinių edukologijos studijų programų baigiamuosius darbus pagal antrą – **metodologinį kriterijų**, apibūdinantį projektinį mokymą(si), kaip mokymo(si) metodologinių nuostatų, tikslų ir uždavinių, turinio, struktūros, konteksto, proceso, būdų, išvadų dermę, besireiškiančią problemos identifikavimo ir tyrimo projektavimo atitiktimi; tikslų, uždavinių ir analizuojamų šaltinių atitiktimi; metodų įvairove ir jų derme; teorinės ir praktinės dalies sąryšingumu; problemos ir produkto / rezultato santykiu, atliktas 43 baigiamųjų darbų vertinimas šiuo aspektu.

Metodiniuose baigiamųjų darbų rengimo šaltiniuose teigiama: „Tyrimo problema (bakaluro, laipsnio nesuteikiančių studijų ir magistro baigiamajame darbe) – tai klausimas apie tyrimo objektą. Į jį ir siekiama atsakyti atliekamu tyrimu. Dažnai problema keliama norint išryškinti tiriamo ugdymo reiškinio raidoje ar struktūroje esančius prieštaravimus. Tyrimo problema nusako, kurie objekto teoriniai ar praktiniai aspektai, ypatumai, ryšiai ir pan. domina tyrėją, į kokius mokslinio pažinimo klausimus jis nori atsakyti. Ugdymo problemų ištakos gali būti įvairios: dėl įvairių priežasčių iki šiol neišspręstos arba naujos problemos; problemos, atsiradusios kartu su socialinės tikrovės kaita; teorinės ir praktinės (pastarosios gali būti ir trumpalaikės, situacinės, joms spręsti gali net ir nereikėti išsamaus mokslinio tyrimo); bendros edukologinės ir susijusios tik su dalinio objekto specifika. Apskritai tyrimo problemos pasirinkimas priklauso nuo tyrėjo kūrybiškumo. Tačiau pasirenkant ir formuluojant problemas, reikia vengti pernelyg bendros formuluotės, jos atsiejimo nuo objekto specifikos, neatsižvelgimo į jo pobūdį ir pan. Pasirinkta tyrimo problema turi būti edukologinė, o ne, pavyzdžiui, tik psichologinė ar socialinė. Taip pat būtina vengti pasirinkti neaktualią moksliniu ar praktiniu atžvilgiu tyrimo problemą arba problemą, kuri neatitinka tyrėjo galimybių“ (U4, 2010, 12).

Pažymėtinas pozityvus faktas, kad šiose rekomendacijose kalbama ne vien apie teorines, bet ir apie praktines problemas, apie galimybę jas spręsti atliekant tyrimus (nors pastarosios vertinamos kaip „nereikalaujančios išsamaus mokslinio tyrimo“; kitaip sakant, kokybinių, empirinių tyrimų svarba nėra tinkamai įvertinama). Pažymėtina ir tai, kad šiose rekomendacijose siekiama problemos identifikavimo ir tyrimo projektavimo atitikties: kaip baigiamųjų darbų vertinimo kriterijaus „tyrimo apibendrinimas“ rodi-

klis išskirtas „darbo išvadų pagrįstumas, siejimas su probleminiais tyrimo klausimais“ (ten pat, 10).

Orientavimasis į praktinį problemos sprendimą ir problemos apibrėžimas kaip fenomeno, kurį reikia išsiaiškinti / ištirti bei numatyti veiksmus problemai išspręsti, yra vienas svarbiausių projektinio mokymo(si) požymių. Baigiamųjų darbų vertinimo rodikliais (susietais su teorine darbo dalimi) laikomi: problemos aktualumo pagrindimas, problemos ištirtumo analizė, probleminio klausimo formulavimas, tyrimo problemos sudėtingumas, originalumas ir sąsajos su darbo autoriaus studijų programa, jos šaka, problemos nagrinėjimo išsamumas, tyrimo problemos teorinio pagrindimo tinkamumas ir kt. (ten pat); tačiau baigiamųjų darbų vertinimo rodikliai, skirti tyrimo daliai, yra nesiejami su projektinio mokymo(si) esme, pabrėžiančia mokymo(si) orientaciją į praktinį problemos sprendimą ir problemos apibrėžimą kaip fenomeno, kurį reikia išsiaiškinti / ištirti bei numatyti veiksmus problemai išspręsti.

Baigiamuosiuose darbuose egzistuoja įvairovė: formuluojama arba problema, arba problema ir probleminiai klausimai, arba tik probleminiai klausimai. Daugumoje darbų pateikiama problemos ištirtumo analizė; jai skiriama daug dėmesio. Universitetai įvairiai formuluoja problemos / temos aktualumą – kaip temos naujumą, reikšmingumą, praktinį ar teorinį / praktinį pritaikomumą ir pan. Baigiamuosiuose darbuose trūksta tokių su problemos kėlimu ir sprendimu susietų kokybės rodiklių akcentų: tikslų, orientuotų į sudėtingų problemų sprendimą; numatytų mokslinių tyrimų terpėje kontekstualizuotų jų siekimo ir įgyvendinimo būdų, numatytų dvejopų problemos sprendimo perspektyvų: giluminių ir plečiamųjų; akivaizdaus idėjų ir veiksmų originalumo; problemos apibrėžimo kaip fenomeno, kurį reikia išsiaiškinti / ištirti.

Baigiamieji darbai, kuriuose problema yra apibrėžiama kaip fenomenas, kurį reikia išsiaiškinti / ištirti, yra išimtiniai (rasti tik keli tokie darbai – MA73/2010, MA86/2008). Juose keliamos ne tik teorinio, bet ir praktinio pobūdžio problemos: „Parengti mokyklos veiklos kokybės įsivertinimo strateginį modelį ir išsiaiškinti jo įgyvendinimo ir tobulinimo galimybes bei trikdžius bendrojo lavinimo mokyklų vadovų ir ekspertų požiūriu“ (MA73/2010); „Parengti ikimokyklinio amžiaus kompleksinę negalią tu-

rinčių vaikų ugdymo(si) modeli“ (MA86/2008). Pažymėtina, kad abiem šiais atvejais ir baigiamųjų darbų vadovai, ir studentai tarsi „išseina“ už įprastinių reikalavimų baigiamiesiems darbams ribų.

Su **metodologiniu kriterijumi**, apibūdinančiu projektinį mokymą(si), kaip mokymą(si), siekiantį metodologinių nuostatų, tikslų ir uždavinių, turinio, struktūros, konteksto, proceso, būdų, išvadų dermės, glaudžiai siejasi **problemos pozicionavimo kriterijus** ir **empirinių tyrimų pozicionavimo kriterijus**.

Antros pakopos universitetinių studijų edukologijos programų baigiamuosiuose darbuose yra požymių, atspindinčių, kad studentai domisi tiriamąja tema, kelia naujus klausimus, demonstruoja kritinį mąstymą, ieško saviugdų galimybių, bando problemą suvokti realistiškai – su savo praeitimi, dabartimi ir ateitimi (darbuose nebedominuoja dabarties aspektas, kaip pirmos pakopos baigiamuosiuose darbuose); bando siūlyti originalias idėjas, siekdami realaus problemų sprendimo (siūlomas daugiau negu vienas problemos sprendimo būdas); realias problemas sprendžia susidomėję; siekia problemos grįžtamojo ryšio, kai apie ją diskutuojama; ugdo problemų sprendimo įgūdžius.

Antros pakopos universitetinių studijų edukologijos programų baigiamuosiuose darbuose yra požymių, rodančių, kad šaltinių analizavimas vyksta pagal empirinių tyrimų teorinį kontekstualizavimą; kad egzistuoja empirinių tyrimų įvairovė, kad siekiama jų pagrindimo, tinkamo eigos aprašymo, tyrimo dizaino ir logikos, adekvačių tyrimo priedų; kad tyrimų poreikis grindžiamas siekimu išspręsti problemą ir sužinoti ar sukurti kažką naujo – idėją, interpretaciją, būdą; kad teoriniai ir empiriniai tyrimai natūraliai integralūs, o dominuoja empiriniai-eksperimentiniai metodai (stebėjimai, interviu, veiklos tyrimas); kad vertinamas etnografiškas tyrimų dokumentavimas; kad tyrimų rezultatai pritaikomi savo studijų srityje.

Tikslų, uždavinių ar analizuojamų šaltinių atitiktis kaip metodologinio kriterijaus, apibūdinančio projektinį mokymą(si) kaip mokymą(si), kuriame egzistuoja metodologinių nuostatų, tikslų ir uždavinių, turinio, struktūros, konteksto, proceso, būdų, išvadų dermė, požymis analizuotuose antros pakopos universitetinių studijų edukologijos programų baigiamuosiuose darbuose yra išreikštas kokybiškiau negu pirmos pakopos universitetinių stu-

dijų baigiamuosiuose darbuose. Darbuose keliami gana ambicingi tikslai, kurie tapatinami su studijų srities problemų sprendimu, o šaltiniai yra ne tik fundamentalaus pobūdžio (pvz., psichologijos, hodegetikos, edukologijos, didaktikos vadovėliai). Antros pakopos universitetiniuose darbuose gausiau ir drąsiau naudojami ir cituojami užsienio autorių darbai, jų yra daugiau; naudojami šaltiniai keliomis užsienio kalbomis; remiamasi internetiniais šaltiniais; teisės aktais, studijomis, tyrimais, pavyzdžiui: Misiūnas E. Policijos pareigūnų teisinis statusas. Daktaro disertacija. Socialiniai mokslai: MRU, 2010 [žiūrėta 2011 m. kovo 11 d.]. Prieiga per internetą: http://vddb.laba.lt/fedora/get/LT-eLABa-0001:E.02~2010~D_20100901_090334-86298/DS.005.0.02; Namų ūkiai. LR Statistikos departamentas, 2009 [žiūrėta 2011 m. balandžio 2 d.]. Prieiga per internetą: <http://www.stat.gov.lt/uploads/docs/NamuUkiuA%20augVaikusGyvLygis.xls>; Nisbet A. R. Sociologijos tradicija. Vilnius: Pradai, 2000, p. 315–316; Norkus Z. Max Weber ir racionalus pasirinkimas. Vilnius: Margi kraštai, 2003; P. Sorokin. Social and Cultural Dynamics (A study of change in Major Systems of Art, Truth, Ethnics, Law, and Social Relationships), 2010 [žiūrėta 2011 m. kovo 27 d.]. Prieiga per internetą: http://books.google.lt/books?id=fbZyka2W_1cC&printsec=frontcover&dq=Social+and+Cultural+Dynamics:+A+Study+of+Change+in+Major+Systems+of+Art,+Truth,+Ethics,+Law+and+Social+Relationships&source=bl&ots=l46lMKUyUD&sig=6ScKsVbqyRz63G0kz9eu7Af-aI&hl=lt&ei=Sru2TcK6JsbrOa_ktKQP&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=2&ved=0CCoQ6AEwAQ#v=onepage&q&f=false; Pruskus V. Sociologija. Teorija ir praktika. Vilnius: Teisės ir verslo kolegija, 2004; Ramsey P. G. Teaching and learning in a diverse world: Multicultural education for young children (3rd ed.). New York: Teachers College Press, 2004; Rubin J. Z., Bukowski W., Parker J. G. Peer interactions, relationships, and groups. In W. Damon (Ed.), Handbook of child psychology (5th ed., Vol. 3). New York: Wiley, 1998 (MA70/2011, p. 63).

Paminėtinas gana problemiškas antros pakopos universitetinių studijų edukologijos programų baigiamųjų darbų šaltinių imties, arba kiekio, klausimas. Analizuotuose darbuose jis įvairus – nuo 40 iki 146 (pvz., 113 (MA35/2010); 111 (MA42/2010); 110 (MA61/2011); 146 (MA44/2011). Galima spėti, kad šaltinių gausos kraštutinumas (priimtinesnis VIII studijų

sistemos pakopai) taip pat nulemtas baigiamųjų darbų orientacijos į teorinį problemos sprendimą. Mažesnis šaltinių skaičius leistų baigiamųjų darbų autoriams labiau orientuotis į praktinį problemos pozicionavimą.

Metodologinis projektinio mokymo(si) kriterijus aprėpia ir originalių savo studijų srities hipotezių kėlimą. Šis projektinio mokymo(si) požymis antros pakopos universitetinių studijų edukologijos programų baigiamuosiuose darbuose atsispindi daug ryškiau negu pirmos pakopos darbuose (pastaruosiuose hipotezės buvo suformuluotos tik 4 iš 28 darbų (14 procentų); o universitetų U1 ir U5 baigiamuosiuose darbuose hipotezės visai nebuvo formuluojamos). Hipotezės keliamos arba probleminiai klausimai formuluojami daugumoje darbų. Tikėtina, kad tai lemia metodinių rekomendacijų reikalavimai, kur aiškiai įvardyta hipotezių formulavimo magistrantūros darbuose būtinybė (pvz., U4, 2010, p.12). Hipotezių kokybės arba originalumo prasme įvairovė yra didesnė. Yra hipotezių, kurios panašesnės į archetipines taisykles, kurias reikia tik iliustruoti tyrimu (pvz., MA45/2009), yra keliami prielaidų, bandančių sieti teoriją su praktika (pvz., „Hipotezė: metodinėse rekomendacijose pateikiamų ir valstybės numatomų ugdymo paslaugų teikimą hiperaktyviems ikimokyklinio amžiaus vaikams riboja konkrečių ikimokyklinio ugdymo įstaigų bendruomenės narių domėjimosi darbu su hiperaktyviais vaikais būdais stoka“ (MA80/2010, 6). Apskritai antros pakopos universitetinių studijų edukologijos programų baigiamuosiuose darbuose trūksta originaliau formuluojamų prielaidų. Baigiamųjų darbų autoriai, kėlę hipotezes, išvadų dalyje kartais prie jų negrįžta ir nebemini, kaip ir kiek hipotezė pasitvirtino.

Antros pakopos universitetinių studijų edukologijos programų baigiamuosiuose darbuose yra požymių, įrodančių, kad siekiama metodologinių nuostatų, tikslų ir uždavinių, turinio, struktūros, konteksto, proceso, būdų, išvadų dermės, ir šių požymių neatitikimo yra mažiau negu pirmos pakopos universitetinių studijų edukologijos programų baigiamuosiuose darbuose, tačiau rasta darbų, kuriuose arba tema neatitinka keliamų tikslų ir uždavinių, arba išvados neatspindi formuluotos temos (pvz., MA60/2010; MA68/2011).

Projektinio mokymo(si) paradigmoje didžiausia svarba teikiama empiriniams, etnografiniams metodams, leidžiantiems ir objektyviai, ir detaliai,

gyvai atskleisti pedagoginės realybės reiškinius. Antros pakopos universitetinių studijų edukologijos programų baigiamuosiuose darbuose yra labai daug požymių, įrodančių, kad siekiama metodų įvairovės, kad neapsiribojama vien kiekybiniais tyrimais; taikomi ir kiekybiniai, ir kokybiniai metodai. Minėtini tokie retai antros pakopos darbuose taikomi kokybiniai tyrimo metodai: stebėjimas, eksperimentas ir kt. Yra darbų, kurių tyrimų metodai akivaizdžiai nepakankamai įvairūs ir nenukreipti į pedagoginės realybės reiškinių analizę (pvz., MA91/2011).

Nors metodų dėmė antros pakopos universitetinių studijų edukologijos programų baigiamuosiuose darbuose egzistuoja, tačiau be tinkamų, sąmoningai suvokiamų ir tikslingai diegiamų projektinio mokymo(si) nuostatų metodų įvairovės ir dėmės apraiškos yra tik dalinis šios filosofijos ir metodologijos raiškos atspindys. Baigiamuosiuose darbuose pasigendama padedančių generuoti idėjas metodų – „minčių lietaus“, „minčių žemėlapiu“, SSGG analizės ir kt.

Problemos ir produkto / rezultato santykis projektiniame mokyme(si) akivaizdžiausias orientavimusi į tyrimą ir veiklą / produktą. Tyrimai, kaip būtina struktūrinė baigiamųjų darbų dalis, atlikti ir analizuoti bei aprašyti visuose analizuotuose antros pakopos universitetinių studijų edukologijos programų baigiamuosiuose darbuose. Jau minėtas problemos tapatinimas su tema ir teoriniu jos nagrinėjimu, tad tyrimai šiuo atveju neįrodo baigiamųjų darbų priklausymo projektinio mokymo(si) paradigmai. Dažnu atveju praktinė dalis yra tik teorinės dalies iliustracija, o jų sąryšingumas yra vienpusis – teorija hierarchinėje sistemoje yra aukščiau už praktinę dalį. Tik keletas iš analizuotų antros pakopos universitetinių darbų įrodo abipusį teorinės ir praktinės dalies sąryšingumą (pvz., MA42/2010; MA46/2008/MA86/2008).

Antros pakopos universitetinių studijų edukologijos programų baigiamuosiuose darbuose yra mažiausiai konteksto ir proceso dėmės požymių. Procesų aprašymo siejimas su asmeniniu vertinimu, savimokos perspektyvų identifikavimas (žinių spragų užpildymas, pasitikrinimas, ar jau žinoma pakankamai), pasidalijimas išvalgomis su grupe ir komandinio darbo proceso atspindėjimas darbe; reflektivaus teksto ir metakalbos vartojimas – visi šie dėmės požymiai, galintys tinkamai atspindėti pro-

jektinio mokymo(si) metodologiją, nėra dažni. Iš čia minimų konteksto ir proceso dermės su kitais baigiamojo darbo elementais – metodologinių nuostatų, tikslų ir uždavinių, turinio, struktūros, konteksto, proceso, būdų, išvadų – apraiškų akivaizdžiausi yra reflektivaus teksto ir metaikalbos vartojimo bandymai.

Kontekstualumas (rėmimasis asmenine patirtimi, asmeninio požiūrio raiška), kuris būdingas projektiniam mokymui(si), metodiniuose patarimuose yra aktualizuotas. Pavyzdžiui: „Teorinės darbo dalies paskirtis – metodologiškai pagrįsti tiriamą problemą, suvokti jos iširtumą, pateikti savo požiūrį, atskleisti analizuojamos problemos socialinį, istorinį ar kultūrinį kontekstą“ (U4, 14); teorinio nagrinėjamos problemos pagrindimo kokybės rodikliu laikomos „asmeninės refleksijos analizuotos medžiagos pagrindu“ (ten pat, 9–10).

Pavyzdžiui, baigiamuosiuose darbuose yra tam tikrų procesų aprašymo siejimo su asmeniniu vertinimu atspindžių: „Visų apklaustųjų nuomonė šiuo klausimu yra vieninga, kad formaliajame ugdyme apie tarpkultūrinį ugdymą yra tik užsimenama. Tarpkultūrinis ugdymas formaliajame švietime yra integruojamas į įvairias pamokas, pavyzdžiui, į pilietinio ugdymo pamoką, į užklasinę veiklą ir kt. Tačiau tokios kaip tarpkultūrinio ugdymo programos nėra, ir ugdymas vyksta neformaliu būdu. Nesant parengtomis programoms paliekama galimybė interpretacijai, o tai nėra gerai. Skirtingų pažiūrų ugdytojai gali skirtingai perteikti tarpkultūrinio ugdymo sampratą, kuri gali būti suprantama netinkamai. Dėl to kaltinti vienų ar kitų pusių negalima, tačiau, tiek autoriaus, tiek respondento B ir C nuomone, parengus oficialią tarpkultūrinio ugdymo programą, ši problema būtų išspręsta“ (MA71/2009, 54). Kelių darbų autoriai deklaruoja asmeninius interesus: „Šis darbas yra svarbus šeimos centrų Lietuvoje darbuotojams ir savanoriams, dirbantiems su sužadėtiniais, mokantiems poras natūralaus šeimos planavimo. Taip pat darbas yra aktualus pačiai autorei jos profesinėje srityje“ (MA60/2010, 2). Antros pakopos universitetinių studijų edukologijos studijų programų baigiamuosiuose darbuose efektyviau ir gausiau negu pirmos pakopos baigiamuosiuose darbuose, vartojama metakalba, pavyzdžiui: „Taigi apžvelgę teisinio ugdymo pagrindinius elementus, galime pasigilinti į teisinio švietimo plėtojimosi galimybes“ (MA41/2008, 2).

Antros pakopos universitetinių studijų edukologijos programų baigiamuosiuose darbuose rečiau, negu pirmos pakopos universitetinių ir dar rečiau, negu pirmos pakopos neuniversitetinių studijų baigiamuosiuose darbuose pasitaiko rėmimosi asmenine emocija patirtimi (nors tai, žinoma, neprilygsta profesinės patirties refleksijoms) arba tiesiog demonstruojamos emocijos. Nė viename iš analizuotųjų nėra komandinio darbo elementų raiškos – visi darbai atlikti individualiai.

Galima konstatuoti, kad nors antros pakopos universitetinių studijų edukologijos programų baigiamuosiuose darbuose yra kontekstualumo apraiškų / elementų, bet kontekstualumas yra nepakankamai holistiškas. Su čia nagrinėjama dalykais labai susijęs penktasis – **bendrujų asmens kompetencijų įgijimo pozicionavimo – kriterijus**, atspindintis šiuos projekciniam mokymui(si) būdingus ypatumus: darbe atsiskleidžia autorių aktyvumas, iniciatyvumas, susidomėjimas, atvirumas, tolerancija kitokiai nuomonei / požiūriui, noras mokytis visą gyvenimą, kūrybiškumas; demokratiško bendradarbiavimo, atsakomybės prisiėmimo, savikritiškumo, savo veiklos tikslų ir perspektyvų suvokimo įgūdžių elementai.

Problemos identifikavimo ir tyrimo projektavimo atitiktis. Daugumoje baigiamųjų darbų autoriai atlieka iš anksto numatytą su savo studijų srities problema susijusių nežinomų terminų, koncepcijų, teorijų aiškinimąsi.

Analizuojant antros pakopos universitetinių edukologijos studijų programų baigiamuosius darbus pagal antrą – **metodologinį kriterijų**, apibūdinantį projekcinį mokymą(si), kaip mokymo(si) metodologinių nuostatų, tikslų ir uždavinių, turinio, struktūros, konteksto, proceso, būdų, išvadų dermę, besireiškiančią problemos identifikavimo ir tyrimo projektavimo atitiktimi; tikslų, uždavinių ir analizuojamų šaltinių atitiktimi; metodų įvairove ir jų derme; teorinės ir praktinės dalies sąryšingumu; problemos ir produkto / rezultato santykiu, konstatuotina, kad metodologinė dermė yra nepakankama. Pirmas kriterijus glaudžiai siejasi su problemos pozicionavimo kriterijumi ir empirinių tyrimų pozicionavimo kriterijumi, kurių raiška tolima nuo projekcinio mokymo(si) paradigmos nuostatų. Pirmas kriterijus taip pat glaudžiai siejasi su Bendrujų asmens kompetencijų įgi-

jimo pozicionavimo kriterijumi, kurio teorinė raiška kaip galimybės, įvardytos ir aprašytos dokumentuose (baigiamojo darbo rekomendacijose), yra dalinė, o praktinė raiška nepakankama.

Antros pakopos universitetinių edukologijos studijų programų baigiamieji darbai analizuoti pagal trečią – **sistemiškumo kriterijų**, kuris atspindi darbo nuoseklumą ir logiškumą, kryptingumą / tikslingumą ir kuris reiškiasi struktūros ir turinio derme ir gali būti analizuojamas šiais keturiais aspektais: darbo struktūros ir problemos sprendimo bei veiklos dermės pakankamumo aspektu, problemos sprendimo etapų eiliškumo nepažeidžiamumo, mokymo(si) strategijos logikos (tikslas – jo siekimas – rezultatai) išlaikymo aspektu, teorijos ir praktikos harmoningos sąveikos atspindėjimo aspektu; dalykinių kompetencijų atitikties studijų pakopos reikalavimams aspektu.

Baigiamojo darbo struktūros ir problemos sprendimo bei veiklos dermės pakankamumo aspektu antros pakopos universitetinių studijų edukologijos programoms skirtose baigiamųjų darbų rengimo rekomendacijose galimybės studentams orientotis į praktinius problemos sprendinius egzistuoja, tačiau tokia tradicija šios pakopos universitetinių studijų edukologijos studijų programų baigiamųjų darbų kūrimo praktikoje dar nėra susiformavusi.

Problemų sprendimo etapų eiliškumo nepažeidžiamumo, mokymo(si) strategijos logikos (tikslas – jo siekimas – rezultatai) išlaikymo aspektu logika išlaikyta, bet kadangi problema antros pakopos universitetinių studijų edukologijos programų baigiamuosiuose darbuose dažniausiai tapatinama su baigiamojo darbo tema ir su teoriniu jos apibūdinimu / sprendimu, nėra pagrindo teigti, kad ši logika visapusiškai atspindi probleminio mokymo(si) logiką.

Baigiamieji darbai analizuoti teorijos ir praktikos harmoningos sąveikos atspindėjimo aspektu, tokiu svarbiu projektinio mokymo(si) paradigmoje (kai teorija nedominuoja, o pabrėžiami praktiniai sprendimai). Kaip jau minėta, tyrimai, kaip būtina struktūrinė baigiamųjų darbų dalis, atlikti ir analizuoti bei aprašyti visuose analizuotuose antros pakopos universitetinių studijų edukologijos programų baigiamuosiuose darbuose. Jau minėtas

problemos tapatinimas su tema ir teoriniu jos analizavimu, tad vien tyrimų atlikimo faktas šiuo atveju neįrodo baigiamųjų darbų priklausymo projekcinio mokymo(si) paradigmai. Dažnu atveju praktinė dalis yra tik teorinės dalies iliustracija, o jų sąryšingumas vienpusis – teorija hierarchinėje sistemoje aukščiau už praktinę dalį.

Analizuojant antros pakopos universitetinių edukologijos studijų programų baigiamuosius darbus pagal pagal trečią – **sistemiškumo kriterijų**, kuris atspindi darbo nuoseklumą ir logiškumą, kryptingumą / tikslingumą ir kuris reiškiasi struktūros ir turinio derme ir gali būti analizuojamas šiais keturiais aspektais: darbo struktūros ir problemos sprendimo bei veiklos dermės pakankamumo; problemos sprendimo etapų eiliškumo nepažeidžiamumo, mokymo(si) strategijos logikos (tikslas – jo siekimas – rezultatai) išlaikymo; teorijos ir praktikos harmoningos sąveikos atspindėjimo dalykinių kompetencijų atitikties studijų pakopos reikalavimams, – konstatuotina, kad sistemiškumo kriterijus šioje baigiamųjų darbų grupėje atsiskleidžia nepakankamai ir pagal jį priskirti baigiamuosius darbus projekcinio mokymo(si) paradigmai būtų nepagrįsta.

Antros pakopos universitetinių edukologijos studijų programų baigiamųjų darbų analizės išvados

1. Antros pakopos universitetinių edukologijos studijų programų baigiamųjų darbų analizė pagal pirmą – filosofinį kriterijų, apibūdinantį projekcinį mokymą(si) kaip tam tikrą mokymo(si) strategiją, pasižyminčią tikslų formulavimo, jų įgyvendinimo, problemos analizės, rezultatų analizės etapų buvimu, rodo nepasitvirtinus keltą hipotezę, jog antros pakopos universitetinių edukologijos studijų programų baigiamieji darbai sukurti vadovaujantis specifine strategija, artima projekciniam mokymui(si).
2. Antros pakopos universitetinių edukologijos studijų programų baigiamųjų darbų analizė pagal antrą – metodologinį kriterijų, apibūdinantį projekcinį mokymą(si) kaip mokymo(si) metodologinių nuostatų, tikslų

ir uždavinių, turinio, struktūros, konteksto, proceso, būdų, išvadų dermę, besireiškiančią problemos identifikavimo ir tyrimo projektavimo atitiktimi; tikslų, uždavinių ir analizuojamų šaltinių atitiktimi; metodų įvairove ir jų derme; teorinės ir praktinės dalies sąryšingumu; problemos ir produkto / rezultato santykiu, rodo metodologinę dermę esant nepakankamą, kad analizuotus darbus būtų galima priskirti projekcinio mokymo(si) paradigmam.

3. Problemos pozicionavimo kriterijaus ir empirinių tyrimų pozicionavimo kriterijaus raiška tolima nuo projekcinio mokymo(si) paradigmos nuostatų. Bendrųjų asmens kompetencijų igijimo pozicionavimo kriterijaus praktinė raiška yra tik dalinė.
4. Antros pakopos universitetinių edukologijos studijų programų baigiamųjų darbų analizė pagal sistemiškumo kriterijų, kuris atspindi darbo nuoseklumą ir logiškumą; kryptingumą / tikslingumą ir kuris reiškiasi struktūros ir turinio derme ir gali būti analizuojamas šiais keturiais aspektais: darbo struktūros ir problemos sprendimo bei veiklos dermės pakankamumo; problemos sprendimo etapų eiliškumo nepažeidžiamumo, mokymo(si) strategijos logikos (tikslas – jo siekimas – rezultatai) išlaikymo; teorijos ir praktikos harmoningos sąveikos atspindėjimo; dalykinių kompetencijų atitikties studijų pakopos reikalavimams, – rodo, kad sistemiškumo kriterijus šioje baigiamųjų darbų grupėje atsiskleidžia nepakankamai ir pagal jį priskirti baigiamuosius darbus projekcinio mokymo(si) paradigmam būtų nepagrįsta.
5. Antros pakopos universitetinių edukologijos studijų programų baigiamųjų darbų analizė rodo, kad:
 - išskirtųjų projekcinio mokymo(si) kriterijų raiška atskirų universitetų (U1, U2, U3, U4, U5, U6) baigiamuosiuose darbuose turi daugiau bendrumo negu individualumo bruožų;
 - išskirtųjų projekcinio mokymo(si) kriterijų raiška atskirų studijų programų baigiamuosiuose darbuose turi daugiau bendrumo negu individualumo bruožų;
 - išskirtųjų projekcinio mokymo(si) kriterijų raiška atskirų universitetų (U1, U2, U3, U4, U5, U6) atskirų studijų programų baigia-

muosiuose darbuose priklauso ne tik nuo baigiamųjų darbų rašymo tradicijos, bet ir nuo darbų vadovų sąmoningos motyvacijos tikslingai taikyti projektinio mokymo(si) filosofiją, metodologiją ir metodiką.

6. Antros pakopos universitetinių edukologijos studijų programų baigiamųjų darbų atitiktis projektinio mokymo(si) paradigmai yra minimali; baigiamieji darbai grindžiami tradicija, kai teorija yra svarbesnis elementas nei praktika. Laikantis tokio požiūrio, studentų orientavimas ir nukreipimas į divergentiškus veiksmus neaktualinamas.
7. Antros pakopos universitetinių edukologijos studijų programų baigiamųjų darbų atitiktis projektinio mokymo(si) paradigmai turi potencialios plėtros galimybių, nes tam tikrų projektinio mokymo(si) paradigmos bruožų elementų aptinkama ir baigiamųjų darbų rašymo metoduose patarimuose, ir pačiuose baigiamųjų darbų pavyzdžiuose.

2.5. Neuniversitetinių ir universitetinių pirmos ir antros pakopos edukologijos studijų programų baigiamųjų darbų analizės išvados

1. Kokybinis tyrimas atliktas remiantis penkiais profesijos standartais ir baigiamųjų darbų rašymo metodinėmis rekomendacijomis ir neuniversitetinių ir universitetinių pirmos ir antros pakopos edukologijos studijų programų 102 baigiamųjų darbų analize.
2. Neuniversitetinių ir universitetinių pirmos ir antros pakopos edukologijos studijų programų baigiamųjų darbų analizė pagal pirmą – filosofinį kriterijų, apibūdinantį projektinį mokymą(si) kaip tam tikrą mokymo(si) strategiją, pasižyminčią tikslų formulavimo, jų įgyvendinimo, problemos analizės, rezultatų analizės etapų buvimu, rodo nepasitvirtinus keltą hipotezę, kad neuniversitetinių ir universitetinių I ir II pakopos edukologijos studijų programų baigiamieji darbai sukurti vadovaujantis specifine strategija, artima projektiniam mokymui(si).
3. Dėstytojų nuomonės tyrimas patvirtino ir patikslino kokybinio tyrimo išvadas ir atskleidė, kad nei pirmos pakopos neuniversitetinių, nei pagrindinių universitetinių edukologijos studijų programose, nei pagrindi-

niuose profesinių kompetencijų įgijimą įrodančiuose baigiamuosiuose darbuose projektinis mokymas(is) kaip tam tikra mokymo(si) strategija netaikomas. Tačiau dėstytojų nuostatų tyrimas taip pat leidžia teigti, kad nors antros pakopos universitetinių studijų pagrindiniuose profesinių kompetencijų įgijimą įrodančiuose baigiamuosiuose darbuose projektinis mokymas(is) kaip tam tikra mokymo(si) strategija netaikomas, šios pakopos studijų programose esama kryptingo projekcinio mokymo(si) kaip tam tikros mokymo(si) strategijos taikymo pavyzdžių.

4. Neuniversitetinių ir universitetinių pirmos ir antros pakopos edukologijos studijų programų baigiamųjų darbų analizė pagal antrą – metodologinį kriterijų, apibūdinantį projektinį mokymą(si) kaip mokymo(si) metodologinių nuostatų, tikslų ir uždavinių, turinio, struktūros, konteksto, proceso, būdų, išvadų dermę, besireiškiančią problemos identifikavimo ir tyrimo projektavimo atitiktimi; tikslų, uždavinių ir analizuojamų šaltinių atitiktimi; metodų įvairovę ir jų dermę; teorinės ir praktinės dalies sąryšingumu; problemos ir produkto / rezultato santykiu, rodo metodologinę dermę esant nepakankamą, kad analizuotus darbus būtų galima priskirti projekcinio mokymo(si) paradigmai.
5. Problemos pozicionavimo kriterijaus ir empirinių tyrimų pozicionavimo kriterijaus raiška tolima nuo projekcinio mokymo(si) paradigmos nuostatų. Bendrųjų asmens kompetencijų įgijimo pozicionavimo kriterijaus praktinė raiška neuniversitetinių ir universitetinių pirmos ir antros pakopos edukologijos studijų programų baigiamuosiuose darbuose yra tik dalinė.
6. Neuniversitetinių ir universitetinių pirmos ir antros pakopos edukologijos studijų programų baigiamųjų darbų analizė pagal sistemiškumo kriterijų, kuris atspindi darbo nuoseklumą ir logiškumą; kryptingumą / tikslingumą ir kuris reiškiasi struktūros ir turinio derme ir gali būti analizuojamas šiais keturiais aspektais: darbo struktūros ir problemos sprendimo bei veiklos dermės pakankamumo; problemos sprendimo etapų eiliškumo nepažeidžiamumo, mokymo(si) strategijos logikos (tikslas – jo siekimas – rezultatai) išlaikymo; teorijos ir praktikos harmoningos sąveikos atspindėjimo; dalykinių kompetencijų atitikties studijų pakopos reikalavimams, – rodo, kad sistemiškumo kriterijus šioje baigiamųjų

- darbų grupėje atsiskleidžia nepakankamai ir pagal jį priskirti baigiamuosius darbus projektinio mokymo(si) paradigmai būtų nepagrįsta.
7. Išskirtųjų projektinio mokymo(si) kriterijų raiškos analizė skirtingų pakopų edukologijos studijų programų baigiamuosiuose darbuose rodo, kad kolegijų (PFX, PFY, PFZ) ir universitetų (U1, U2, U3, U4, U5, U6) baigiamuosiuose darbuose projektinio mokymo(si) filosofija, metodologija ir metodika reiškiasi skirtingai: neuniversitetinėse pirmos pakopos edukologijos studijose ši raiška akivaizdesnė negu universitetinėse.
 8. Išskirtųjų projektinio mokymo(si) kriterijų raiškos analizė skirtingų pakopų edukologijos studijų programų baigiamuosiuose darbuose rodo, kad universitetų (U1, U2, U3, U4, U5, U6) pirmos ir antros pakopos studijų baigiamuosiuose darbuose projektinio mokymo(si) filosofija, metodologija ir metodika reiškiasi labiau panašiai negu skirtingai.
 9. Neuniversitetinių ir universitetinių pirmos ir antros pakopos edukologijos studijų programų baigiamųjų darbų analizė rodo, kad išskirtųjų projektinio mokymo(si) kriterijų raiška atskirų universitetų (U1, U2, U3, U4, U5, U6) baigiamuosiuose darbuose turi daugiau bendrumo negu individualumo bruožų.
 10. Neuniversitetinių ir universitetinių pirmos ir antros pakopos edukologijos studijų programų baigiamųjų darbų analizė rodo, kad išskirtųjų projektinio mokymo(si) kriterijų raiška atskirų studijų programų baigiamuosiuose darbuose turi daugiau bendrumo negu individualumo bruožų.
 11. Kokybinio tyrimo duomenimis, išskirtųjų projektinio mokymo(si) kriterijų raiška atskirų universitetų (U1, U2, U3, U4, U5, U6) atskirų studijų programų baigiamuosiuose darbuose priklauso ne tik nuo baigiamųjų darbų rašymo tradicijos, bet ir nuo sąmoningos darbų vadovų motyvacijos tikslingai taikyti projektinio mokymo(si) filosofiją, metodologiją ir metodiką.
 12. Neuniversitetinių ir universitetinių pirmos ir antros pakopos edukologijos studijų programų baigiamųjų darbų atitiktis projektinio mokymo(si) paradigmai yra minimali; baigiamieji darbai grindžiami mokslinio darbo rašymo tradicija, kai teorija yra svarbesnis elementas

nei praktika. Laikantis tokio požiūrio, studentų orientavimas ir kreipimas į divergentiškus veiksmus neaktualinamas.

13. Neuniversitetinių ir universitetinių pirmos ir antros pakopos edukologijos studijų programų baigiamųjų darbų atitiktis projektinio mokymo(si) paradigmai turi potencialios plėtros galimybių, nes tam tikrų projektinio mokymo(si) paradigmos bruožų aptinkama ir baigiamųjų darbų rašymo metodiniuose patarimuose, ir pačiuose baigiamųjų darbų pavyzdžiuose.
14. Aukštosioms mokykloms rekomenduojama atnaujinti baigiamųjų darbų rašymo metodinius reikalavimus, suteikiant erdvės alternatyviam projektinio mokymo(si) būdai ir įgyvendinant ne vien tradicinę, bet ir alternatyvią mokslinio darbo metodologiją bei metodiką.
15. Projektinio mokymo(si) filosofijos, metodologijos ir metodikos diegimas sukurtų prielaidas aukštosioms mokykloms labiau orientotis į studijų rezultatus ir absolventų kompetencijas.
16. Projektinio mokymo(si) filosofijos, metodologijos ir metodikos diegimas sukurtų prielaidas aukštosioms mokykloms adekvačiau orientotis į edukologinių reiškinių realybę profesiniame pedagogo veiklos lauke.

3. PROJEKTINIO MOKYMO(SI) PARADIGMOS TAIKYMO NEUNIVERSITETINIŲ IR UNIVERSITETINIŲ PIRMOS IR ANTROS PAKOPOS EDUKOLOGIJOS STUDIJŲ PROGRAMŲ BAIGIAMUOSIUOSE DARBUOSE GALIMYBĖS IR PROBLEMOS

Tyrimo pradžioje kelta hipotezė, kad baigiamieji neuniversitetinių ir universitetinių pirmos ir antros pakopos edukologijos studijų programų darbai remiasi projektiniu mokymu(si) kaip tam tikra mokymo(si) strategija, nepasitvirtino. Vis dėlto esama požymių, kad projektinio mokymo(si) paradigma Lietuvoje yra perspektyvi.

Neuniversitetinių pirmos pakopos edukologijos studijų baigiamuosiuose darbuose yra projektinio mokymo(si) filosofijos, metodologijos ir metodikos raiškos atveju. Nors antros pakopos universitetinių studijų pagrindiniuose profesinių kompetencijų įgijimą įrodančiuose baigiamuosiuose darbuose projektinis mokymas(is) kaip tam tikra mokymo(si) strategija iš esmės netaikomas, šios pakopos studijų programose esama atskirų kryptingo projektinio mokymo(si) kaip tam tikros mokymo(si) strategijos taikymo pavyzdžių.

Baigiamųjų darbų atitiktis projektinio mokymo(si) paradigmai turi potencialios plėtros galimybių, nes atitinkamų projektinio mokymo(si) paradigmos bruožų elementų aptinkama ir kolegijų, ir universitetų, ir bakaluro, ir magistrantūros studijų baigiamųjų darbų rašymo metodiniuose patarimuose, taip pat pačiuose baigiamųjų darbų pavyzdžiuose.

Tyrimo duomenys atskleidė respondentų – Lietuvos kolegijų ir universitetų dėstytojų, dirbančių edukologijos studijų programose, lūkesčius ir nuostatas dėl projektinio mokymo(si) taikymo studijose tikslingumo. Didžioji dalis respondentų – 83,7 proc. – akcentavo, kad studijų programose taikyti projektinį mokymąsi yra tikslinga.

Duomenys rodo, kad respondentų nuomonė dėl projektinio mokymosi taikymo tikslingumo nepriklauso nuo studijų programos, kurioje jie dirba (profesinio bakaluro, pagrindinių universitetinių studijų, antros pakopos studijų). Pažymėtina, kad respondentų požiūris į projektinio mokymosi tai-

kymo tikslingumą yra labai suasmenintas: kiekybinio tyrimo duomenys rodo, kad respondentai, kurie netaikė projektinio mokymo savo studijų programoje, dažniau nemanė, kad jį taikyti tikslinga. Vadinasi, edukologijos studijų programų dėstytojai vadovaujami projektinio mokymo(si) paradigma tada, kai yra su ja susipažinę ir tiki jos taikymo efektyvumu. Kitaip sakant, tie dėstytojai, kurie šio metodo nenaudoja, juo ir nesidomi (ir to neslepia, nors kartais tokiuose tyrimuose respondentai linkę pagudrauti ir pademonstruoti, kad bent jau yra girdėję apie tiriamąjį objektą, arba imituoti „išmanymą“).

Dėstytojai vertino šiuos projektinio mokymo(si) pranašumus: mokymo(si) holistiškumą, teorijos ir praktikos integracijos įrankį, sėkmingą ir bendrųjų, ir dalykinių studentų kompetencijų ugdymą, metodo naudojimą, kaip studentų problemų sprendimo gebėjimų ugdymo(si) priemonę, metodo naudojimą, kaip patirties įgijimo priemonę, studentų savarankiškumo skatinimą, studentų motyvacijos skatinimą ir palaikymą, tinkamų bendradarbiavimo sąlygų kūrimą, metodo kaip tinkamo ugdymo(si) proceso įrankio naudojimą.

5 lentelė. Dėstytojų požiūrio į projektinio mokymo(si) privalumus raiškos dažnis

Privalumai/tema	Dažnumas (procentais)
Ugdymo proceso įrankis	21,7
Bendradarbiavimas	13,0
Problemų sprendimo gebėjimų ugdymas	10,9
Kompetencijos ugdymas	10,9
Patirties įgijimas	8,7
Teorijos ir praktikos integracija	4,3
Studentų motyvacijos mokytis didinimas	2,2
Savarankiškumo skatinimas	2,2
Holistinis mokymas	2,2

Projektinio mokymo(si) tikslingumas labiausiai siejamas su jo kaip įrankio naudojimu. Akivaizdu, kad dėstytojai projektinį mokymą(si) pirmausia vertina kaip efektyvų praktinį studijų proceso – sąveikos su studentais metodą (21,7 proc.); tinkamų bendradarbiavimo sąlygų kūrimą akcentuoja 13,0 proc. pozityviai metodo atžvilgiu nusiteikusių dėstytojų;

sėkmingą ir bendrųjų, ir dalykinių studentų kompetencijų formavimą – 10,9 proc., metodo naudojimą kaip studentų problemų sprendimo gebėjimų ugdymo(si) priemonę – 10,9 proc. respondentų. Projektinį mokymą(si) kaip puikią priemonę, padedančią studentams įgyti patirties, vertina tik 8,7 proc. respondentų, geru teorijos ir praktikos integracijos įrankiu projektinį mokymą(si) vadina tik 4,3 proc. dėstytojų. Dar daug dėstytojų mano, kad projektai nėra tinkamiausias studijų būdas, skatinantis studentų savarankiškumą, motyvaciją, užtikrinantis mokymo(si) holistiškumą.

Tad nors didžioji dalis respondentų – 83,7 proc. – akcentavo, kad studijų programose tikslinga taikyti projektinį mokymą, gilesnė duomenų refleksija atskleidžia taip manančiųjų metodologinių ir metodinių nuostatų fragmentiškumą. Pavyzdžiui, dėstytojai studentų savarankiškumo skatinimo nesusieja su problemų sprendimo įgūdžių ugdymu; puikiu teorijos ir praktikos integracijos įrankiu projektinį mokymą vadina tik 4,3 proc. dėstytojų, bet kartu dar mažiau dėstytojų mano, kad projektai nėra tinkamiausias studijų būdas, užtikrinantis mokymo(si) holistiškumą.

Kokybinė analizė atskleidė, kad respondentų abejojimo projekcinio mokymo(si) tikslingumu priežastis yra laiko trūkumas, o pagrindinė kliūtis projekciniam mokymui(si) kaip strategijai įgyvendinti, respondentų nuomone, yra „mažesnis pritaikomumas“ („projektinio mokymosi strategija tinka ne kiekvienai studijų programai, ne kiekvienam dalykui“). Vertindami projektinį mokymą(si), 16,3 proc. respondentų išreiškė negatyvų nusiteikimą ir požiūrį dėl tikslingumo taikyti studijoms projektinį mokymą, nors to išsamiau neargumentavo, pavyzdžiui: „tai vaikų žaidimas, tinkantis pradinėje mokykloje“, „manau, kad yra ir kitų inovatyvių mokymosi metodų“.

Respondentų išskirtos problemos / temos dažnumas skyrėsi. Respondentai išskyrė šias pagrindines projekcinio mokymo(si) taikymo problemas:

- strategijos ribotumą,
- dėstytojų, studentų pasirengimo stoka,
- finansines kliūtis.

Dėstytojų pasirengimas yra viena iš dažniausių įvardijamų projekcinio mokymo(si) strategijos taikymo kliūčių. Be to, svarbios ir dėstytojų nuostatos. Antai ir kokybinis, ir kiekybinis tyrimas rodo, kad išskirtųjų projekcinio mokymo(si) kriterijų raiška aukštųjų mokyklų studijų programų

baigiamuosiuose darbuose priklauso ne tik nuo baigiamųjų darbų rašymo tradicijos, bet ir nuo sąmoningos darbų vadovų motyvacijos tikslingai taikyti projektinio mokymo(si) filosofiją, metodologiją ir metodiką.

Respondentai pasiūlė šiuos sprendimus, kad būtų galima taikyti projektinį mokymą(si) kaip strategiją edukologijos studijų programose:

- parengti projektinio mokymo(si) kaip strategijos diegimo koncepciją;
- sudaryti projektinio mokymo(si) įgyvendinimo modelį ir jį išbandyti;
- tobulinti profesines dėstytojų kompetencijas;
- keisti studijų organizavimą institucijoje;
- tobulinti studijų finansavimą;
- suteikti studentams žinių apie projektų metodą;
- tobulinti studijų programas;
- gerinti bendradarbiavimą;
- keisti dėstytojų požiūrį į aktyviusius studijų metodus;
- skatinti asmeninę dėstytojų iniciatyvą.

Pasiūlyti respondentų sprendimai labai įvairūs, tačiau dažniausias – profesinis dėstytojų tobulėjimas. Dalis dėstytojų projektinį mokymą(si) suvokė kaip tam tikrą grėsmę tradiciniams studijų metodams ir reiškė nuomonę, kad projektinį mokymą(si) reikia „naudoti saikingai“. Pakankamai gynybiškai atrodo ir siūlymas tobulinti studijų finansavimą, nes edukologijos studijoms taikant projektinį mokymą(si), jokių papildomų sąnaudų neatsiranda. Kitų studijų kryptių programose (pvz., pramonės, verslo vadybos) sąnaudos šiuo atveju būna daug didesnės (pvz., Abhonakar, 2011; Austin, Rutherford, Davies, 2011; Shinde, 2011; Matsuishi, Takemata, 2011; Pietilä, Virkkula, 2011). Dėstytojų troškimas suteikti studentams žinių apie projektų metodą yra nesunkiai realizuojamas, patobulinus ar papildžius mokslinio darbo metodologijos dalyko, dėstomo visose aukštosiose mokyklose, programą.

Apibendrinant galima teigti:

- nors dauguma tyrime dalyvavusių Lietuvos aukštojo mokslo edukologijos neuniversitetinių ir universitetinių pirmos ir antros pakopos studijų programose dirbančių dėstytojų pripažįsta projektinio mokymo(si) taikymo studijose tikslingumą, pastarasis dažniausiai taikomas kaip metodas, bet ne kaip sisteminga strategija;

- net ir pripažįstant projektinio mokymo(si) kaip metodo taikymo studijose tikslumą, jis suvokiamas nepakankamai adekvačiai, pavyzdžiui, metodas vertinamas labiau kaip epizodinis, modernus studijų proceso elementas / fragmentas, padedantis ugdyti tam tikras studentų kompetencijas (pavyzdžiui, komandinio darbo įgūdžius), bet metodo kontekstualumas ir jo taikomoji potenciali, siekiant holistinio studentų aktyvumo ir kūrybiškumo, nėra akcentuojamas;
- projektinio mokymo(si) taikymo nesistemiškumo įrodymas yra situacija, kai įgyvendinti šį metodą yra tarsi kiekvieno dėstytojo reikalas, o studijų programose nesiekama pasinaudoti strateginiais metodo pranašumais kaip visuma, leidžiančia efektyviai siekti bendrųjų ir dalykinių studentų kompetencijų plėtros;
- dėl taikymo epizodiškumo ir nesistemiškumo projektinis mokymas(is) negali tapti efektyvia studijų priemone;
- aukštųjų mokyklų edukologijos studijų programų dėstytojai suvokia metodo diegimo problemų sistemiškumą ir pageidauja institucinio lygmens sprendinių;
- kadangi baigiamasis darbas yra logiška studijų išdava ir įrodymas, kad numatyti studijų programos rezultatai pasiekti, ir kadangi baigiamiesiems darbams dažniausiai vadovauja tie patys dėstytojai, kurie ir dėsto atitinkamas studijų programas, keltina prielaidą, kad ribotas projektinio mokymo(si) kaip strategijos taikymas edukologijos studijose nesukuria prielaidų atsiskleisti studentų kūrybiškumui baigiamuosiuose darbuose; kitaip sakant, jei projektinio mokymo(si) metodas netaikomas studijų metu, tai negalima tikėtis šio metodo raiškos baigiamajame darbe;
- reikalavimas studentams baigiamuosiuose darbuose taikyti projektinio mokymo(si) patirtį, su kuria jie nebuvo susidūrę studijuodami, sukeltų papildomą ir nereikalingą įtampą, todėl projektinio mokymo(si) filosofijos ir metodikos plėtra turi vykti sistemingai ir aprėpti studijas, baigiamąjį pedagoginių studijų ir baigiamąjį darbą.

Siekiant diegti projektinio mokymo(si) paradigmą baigiamuosiuose neuniversitetinių ir universitetinių pirmos ir antros pakopos edukologijos studijų programų darbuose, aukštosioms mokykloms rekomenduojama:

Suteikiant erdvės alternatyviam – projektinio mokymo(si) – būdai ir įgyvendinant ne vien tradicinę, bet ir alternatyvią mokslinio darbo metodologiją ir metodiką, plėtoti institucinio lygmens sprendinius:

- parengti projektinio mokymo(si) kaip strategijos diegimo koncepciją;
- sudaryti projektinio mokymo(si) įgyvendinimo modelį ir jį išbandyti;
- atnaujinti baigiamųjų darbų rašymo metodinius reikalavimus;
- tobulinti profesines dėstytojų kompetencijas;
- keisti dėstytojų požiūrį į aktyvius studijų metodus;
- skatinti asmeninę dėstytojų iniciatyvą;
- suteikti studentams žinių apie projektų metodą;
- tobulinti studijų organizavimą institucijoje;
- tobulinti studijų programas;
- tobulinti dėstytojų tarpusavio ir dėstytojų bei administracijos bendradarbiavimą.

Stiprinti baigiamųjų darbų metodologinių nuostatų, tikslų ir uždavinių, turinio, struktūros, konteksto, proceso, būdų, išvadų dermę, besireiškiančią:

- problemos identifikavimo ir tyrimo projektavimo atitiktimi;
- tikslų, uždavinių ir analizuojamų šaltinių atitiktimi;
- metodų įvairove ir jų derme;
- teorinės ir praktinės dalies sąryšingumu;
- problemos ir produkto / rezultato santykiu.

Stiprinti projektinio mokymo(si) raiškos baigiamuosiuose darbuose nuoseklumą ir kryptingumą / tikslingumą, kuris reiškiasi šiais keturiais aspektais:

- darbo struktūros ir problemos sprendimo bei veiklos dermės pakankamumu;
- problemos sprendimo etapų eiliškumo nepažeidžiamumu;

- mokymo(si) strategijos logikos (tikslas – jo siekimas – rezultatai) išlaikymu;
- teorijos ir praktikos harmoningos sąveikos atspindėjimu;
- dalykinių kompetencijų atitiktimi studijų pakopos reikalavimams.

Baigiamuosiuose darbuose išryškinti problemos pozicionavimo kriterijaus raišką; empirinių tyrimų pozicionavimo kriterijaus raišką; akcentuoti bendrųjų asmens kompetencijų įgijimo pozicionavimą.

Projektinio mokymo(si) strategijos, filosofijos, metodologijos ir metodikos diegimas baigiamuosiuose darbuose sukurtų prielaidas aukštosioms mokykloms:

- labiau orientuotis į studijų rezultatus ir absolventų kompetencijas;
- tinkamiau orientuotis į edukologinių reiškinių realybę profesiniame pedagogo veiklos lauke;
- labiau orientuotis į studijų pakopų aprašo reikalavimus (Studijų pakopų aprašas, patvirtintas Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2011 m. lapkričio 21 d. įsakymu Nr. V-2212);
- sparčiau įgyvendinti Bolonijos rekomendacijas edukologijos studijose.

ANTRA DALIS

PROBLEMINIO MOKYMO(SI) TAIKYMO EDUKOLOGIJOS STUDIJŲ BAIGIAMUOSIUOSE DARBUOSE REKOMENDACIJOS

(Vilija Targamadžė)

4. PROBLEMINIS MOKYMAS(IS)

4.1. Probleminio mokymo(si) samprata

Problemintis mokymasis aukštajame moksle buvo pirmą kartą įdiegtas 1960 m. McMasterio universiteto (Kanada) medicinos studijose. Jo tyrėjai H. Barrowsas ir R. Tamblynas (1980) pastebėjo, kad geriau medikus rengti siūlant jiems spręsti problemas nei tradiciniu (tuo metu įprastu) būdu.

H. Barrowsas (2000: vii) atskleidžia ir probleminio mokymosi (PM) medicinos studijose pasirinkimo motyvą, nurodymas, jog medicinos studentams studijos buvo nuobodžios ir nuviliančios, tad reikėjo juos sudominti. Studijų komitetas ieškojo studentų studijų motyvacijos silpnėjimo priežasčių ir pastebėjo, kad medicinos studijos buvo neįdomios, kol studentai nepradėjo dirbti su pacientais ir spręsti jų problemas; taip kilo mintis biomedicinos problemas pateikti mažose grupėse, fakultetuose, švietime pradėjo rasti tutoriai (seminarų konsultantai) ar gidai (vedliai). Taip McMasterio universitete prasidėjęs problemintis biomedicinos disciplinų mokymasis išsiplėtė į kitas disciplinas ir aukštąsias mokyklas. Šis mokymas pasiekė ir Lietuvą. Tuo tikslu Kauno medicinos universiteto iniciatyva buvo parengtas ir 2005–2008 m. įgyvendintas Europos socialinio fondo finansuojamas projektas „Problemintis mokymo sistemos įdiegimas Kauno medicinos universitete“. Tiesa, dėstytojais problemintis mokymąsi kaip metodą pedagoginėje praktikoje taikė ir tebetaiko, tačiau instituciniu lygmeniu Lietuvoje pirmasis pradėjo taikyti Kauno medicinos universitetas.

Kokie yra probleminio mokymosi tikslai? V. Šveikauskas ir L. Kirikova (2007) išanalizavo įvairių autorių pateikiamus problemintis mokymosi tikslus ir juos apibendrino:

1. Žinių įgijimas. Jį sudaro:
 - Naudingesnio mokymosi kelio organizavimas, kad vėliau viską, kas išmokta, būtų galima pritaikyti klinikiniame darbe;
 - Teorinių žinių pritaikymas sprendžiant klinikoines problemas;
 - Gaunamų žinių papildymas savimokos būdu.
2. Problemų sprendimo įgūdžių plėtojimas panaudojant įgytas žinias (įgūdžių, kurie vėliau turėtų įtakos profesionaliam klinikiniam darbui, tobulinimas).

3. Savimokos įgūdžių plėtojimas, kad tai taptų gyvenimo būdu.
4. Kritinio mąstymo skatinimas.
5. Jautrumo visiems pacientų poreikiams (tiek medicininiais, tiek psichosocialiniams) ugdymas.
6. Skatinimas turimą informaciją pritaikyti žinioms, kad būtų galima spręsti pagrindines pacientų problemas.
7. Perteikti studentams:
 - Žinomus mokymosi metodus;
 - Suvokimą, kad jų mokslas yra svarbus.
 - Metodus, kurie tiktų individualiam mokymuisi.(Šveikauskas ir Kirikova, 2007, 4).

Šie probleminio mokymosi tikslai yra orientuoti į medikų rengimą, tačiau jų detalesnė analizė rodo, kad yra tinkami ir edukologijos studijų programų studentams.

1. Žinių įgijimas.

Būsimiems edukologams jis yra reikšmingas ir tam dera ieškoti naudingesnio mokymosi kelio organizavimo, kad studentas edukacinėje praktikoje ar mokslinėje veikloje galėtų sėkmingai taikyti žinias ir tai taptų žinojimu, tad ypač reikalinga teorinių žinių taikymo praktikoje kompetencija ir jų papildymas savimokos būdu, nes edukacinė veikla labai dinamiška ir gana turininga ugdymo realybė iš esmės reikalauja nestandartinių sprendimų.

2. Problemų sprendimo įgūdžių plėtojimas panaudojant įgytas žinias.

Ugdymo realybėje ir mokslinėje veikloje tenka susidurti su įvairiomis, dažniausiai kompleksinio pobūdžio problemomis, reikalaujančiomis nestandartinių sprendimų, projektuojamų į būsimą ugdymo(si) proceso rezultatą.

3. Savimokos įgūdžių plėtojimas, kad tai taptų gyvenimo būdu.

Edukacinės ir mokslinės veiklos darbo specifika susijusi su nuolatiniu mokymusi tiek teoriniu, tiek praktiniu lygmeniu ir savaime suprantama, kad savimoka turėtų tapti vidiniu veiklos imperatyvu.

4. Kritinio mąstymo skatinimas.

Kiekviena ugdymo situacija ir joje esantys ugdymo dalyviai unikalūs, tad turi būti kritiškai įvertinta naudojamos ugdymo(si) priemonės, metodai, formos, turinys ir kita bei edukacinės veiklos kontekstas. Edukologijos

moksle reikia ir kritinio mąstymo ugdymo situacijoms ir galimiems pokyčiams ugdymo(si) tikslo ir rezultato paradigmoje įvertinti.

5. Jautrumo visiems pacientų poreikiams (tiek medicininiams, tiek psichosocialiniams) ugdymas.

Ugdomoji veikla yra neatskiriama nuo asmenybės fenomenų, kurie tiesiogiai joje dalyvauja. Tad būtina įvertinti jų poreikius, gebėjimus, interesus. Moksliniai tyrimai taip pat turi būti projektuojami įvertinant asmenybės fenomeną, orientuojantis į asmens poreikių identifikavimą ir jų tenkinimą, ugdymo(si) tikslo siekį atitinkamoje ugdymo paradigmoje.

6. Skatinimas turimą informaciją pritaikyti žinioms, kad būtų galima spręsti pagrindines pacientų problemas.

Kiekviena ugdymo realybė savita ir reikalaujanti teorinių žinių ir jų praktinio taikymo, kiekvienas tiek fundamentalus, tiek taikomasis tyrimas sietinas su reikšmingomis žmogui, jų grupėms ir pan. problemomis ir jų sprendimų galimybėmis.

7. Perteikti studentams:

- Žinomus mokymosi metodus.

Mokymosi metodų įvairovės pateikimas yra svarbus, kad kiekvienas studentas galėtų pasirinkti sau tinkamą(us) ir optimizuoti mokymosi procesą.

- Suvokimą, kad jų mokslas yra svarbus.

Suvokimas ir supratimas studijuojamo mokslo svarbos yra itin reikšmingas, nes tai gali tapti studento įsisąmonintu motyvu, o šis – stipria pasakata gilintis į ugdymo mokslo vingrybes teorinėje ir praktinėje plotmėje.

Kaip matome jau iš trumpų komentarų, visi nurodyti septyni PM tikslai yra svarbūs edukologams. Taip pat turint omenyje, kad probleminis mokymasis yra perėjimas nuo mokymo prie mokymosi paradigmos (Barr ir Tagg, 1995), tai dar daugiau akina jį naudoti, nes aukštosiose mokyklose įtvirtinant studento centristinę poziciją ir pereinant prie ECTS kreditų sistemos, PM gali tapti šio proceso akstiniu. Be to, aukštojo mokslo strateginiai orientyrai skatina studijų procese orientotis į studento mokymosi visą gyvenimą kompetencijos ugdymąsi. Tad studijų metu aktualūs tampa ir studento savimokos gebėjimai ir įgūdžiai, nes, kaip nurodo D. Kilroy (2004), M. Savin-Baden, C. Major (2004), V. Šveikauskas, L. Kirilova

(2007) ir kiti, kompetencijos tobulinimas profesionalams reikalingas, kad galėtų efektyviai dirbti. Ir nors minėti autoriai rašo apie medicinos studentus, tačiau ir edukologams tai yra reikšminga, nes ugdymo realybės įvairovė, dinamiška jos kaita, ugdymo mokslo pasiekimai skatina tobulinti savo asmenybės ir profesines kompetencijas.

Probleminio mokymosi pasirinkimui dera išanalizuoti jo tikslingumą ir išsiaiškinti tikslus konkrečiame jo numatomo taikymo kontekste. Tai padėtų apsispręsti dėl jo taikymo tikslingumo ir susiorientuoti atpažįstant jo taikymo veiksmingumą.

Probleminis mokymasis įvairių autorių suvokiamas įvairiai.

Pasak T. Barrett (2005, 14), iš esmės probleminis mokymasis remiasi:

- Barrowso klasikiniu probleminio mokymosi apibrėžimu (angl. *Barrows classical definition of Problem-based Learning*);
- Esminiais probleminio mokymosi bruožais (angl. *Essential features of PBL*);
- Mano (T. Barrett – V. T. pastaba) operacionaliu probleminio mokymosi apibrėžimu (angl. *My operational definition of PBL*);
- voratinkliniu (tinkliniu) probleminio mokymosi apibrėžimu (angl. *web based difinition of PBL*).

Apskritai PM apibrėžiamas įvairiai. Ir tai suprantama, nes žiūros laukai yra skirtingi. H. Barrowsas nurodo, kad probleminis mokymasis yra darbo sprendžiant problemas proceso rezultatas. Jo nuomone, mokymosi procese pirmiausia susiduriama su problemomis (Barrows, Tamblyn, 1980, 1). H. Barrowsas ir R. Tamblyn (1980) atkreipia dėmesį, jog probleminio mokymosi esmė yra ugdyti studentų problemų sprendimo gebėjimus, kuriuos jie galės panaudoti sprendami pacientų klinikines problemas. Panašiai mano ir S. Menahem bei N. Paget (1990): PM – tai mokymasis, kad darbo rezultatai yra bendro darbo proceso nukreipimas link bendro supratimo ar problemų sprendimo.

Kiti labiau akcentuoja PM kaip techniką. Antai V. Šveikauskas ir L. Kirilova (2007, 4) teigia: „probleminis mokymasis yra specifine mokymosi technika pagrįstas mokymasis, kuris turi daugybę individualių komponen-

tų, su kuriais susiduria studentai, dirbdami mažose grupelėse ir analizuodami atrinktas problemas. Tie patys autoriai nurodo, kad „kiekvienas probleminio mokymosi komponentas yra svarbus, norint pasiekti šio mokymosi maksimalų rezultatą.“ Taigi, pabrėždami PM kaip techniką, jie atkreipia dėmesį į PM komponentų reikšmingumą rezultatų siekiui.

Praktiškai taikančių PM studijoms institucijų tinklalapiuose taip pat pateikiamos probleminio mokymosi sampratos. Pavyzdžiui, pirmojo Lietuvoje medicinos (dabar Sveikatos mokslų) universiteto, pradėjusio taikyti savo veikloje PM, tinklalapyje rašoma:

„Probleminį mokymąsi autoriai apibrėžia skirtingai. Štai keletas šio studijų proceso apibūdinimų:

Probleminis mokymasis yra specifine mokymosi technika pagrįstas mokymasis. Jis turi daugybę individualių komponentų, su kuriais susiduria studentai, dirbdami mažose grupelėse ir analizuodami atrinktas problemas;

Kai kurie mokslininkai probleminį mokymą įvardija kaip metodą, labiausiai atitinkantį modernaus medicininio ugdymo tikslus. Probleminiam mokymui būdinga studentų ir dėstytojo sąveika, pasižyminti sisteminga savarankiška pažintine veikla – naujų žinių ir veiklos būdų įsisavinimu sprendžiant praktines problemas. Pagrindiniai programos privalumai: kokybiškų bazinių žinių įtvirtinimas ar gerinimas, pažinimo metodų mokymas, ankstyvas studentų įtraukimas į klinikinę praktiką, orientacija į visuomenę, bendradarbiavimas, kartu ir dėstytojų pastovus vertinimas;

Tai metodas, skatinantis nepriklausomą mokymąsi ir suteikiantis studentams praktinių įgūdžių spręsti painias situacijas bei patiems apibrėžti savo žinių spragas konkrečios problemos kontekste;

Tai mokymosi būdas, kuris skatina gilesnį medžiagos supratimą, o ne paviršutiniškas žinias;

Tai pedagoginė strategija kelti reikšmingas, kontekstualizuotas, realaus pasaulio situacijas ir pateikti resursus, nuorodas ir instrukcijas besimokantiems, kurie gilina žinias ir ugdo problemų sprendimo įgūdžius (Mayo, Donnelly et al., 1993);

Tai mokymas mažose diskusijų grupėse, vadovaujamose tutoriaus“.

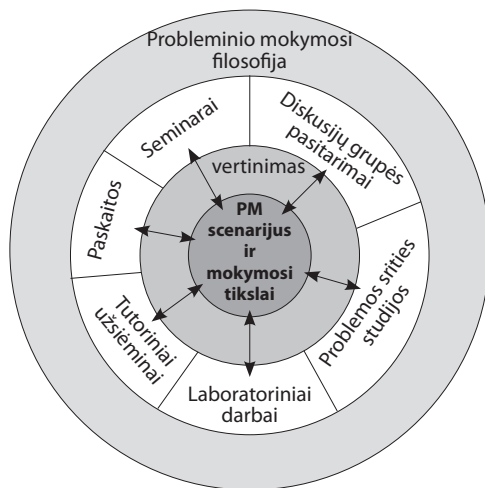
(Apie probleminį mokymąsi, 2011. Prieiga per internetą: http://www.kmu.lt/pm/j156/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=1).

Atkreiptinas dėmesys, kad didesnė dalis pateikiamų Sveikatos mokslų universiteto tinklalapyje PM apibrėžimų orientuota į PM kaip techniką (būdo, metodo pristatymą), nors ir priešpaskutinis apibrėžimas jau daugiau akcentuoja PM kaip strategiją, o paskutinis – kaip formą.

ACS Nuotolinio švietimo (angl. *ACS Distance education*) institucijos pagrindiniame puslapyje apibūdinant probleminį mokymąsi rašoma, kad tradiciškai studentai per paskaitas klauso ir rašo, vertinamas jų žinių atgaminimas ir komunikavimas to, ką jie išmoko; probleminiame mokymesi vertinami studentų gebėjimai siejami su problemų sprendimu (*ACS Distance education* (2010). Prieiga per internetą: <http://www.acs.edu.au/enrolment/problem-based-learning/default.aspx>). Iš esmės šių institucijų tinklalapiuose pateikta informacija atspindi PM esmę, kuri yra nusakoma ir anksčiau pateiktuose teoriniuose šaltiniuose.

Šiame darbe nagrinėjamos problematikos kontekste verta atkreipti dėmesį į M. Savin-Baden (2003, 2) mintį, kad probleminis mokymasis gali būti naudojamas įvairiais būdais, siekiant sujungti skirtingus objektus ir disciplinas.

Probleminio mokymosi procesinė esmė atspindi 3 paveiksle, kuriame M. Savin-Baden ir C. Major (2004) pavaizdavo Probleminio mokymosi modulio studijų proceso struktūrą. Kiekvienas modulis remiasi probleminio mokymosi filosofija, o mokymo ir mokymosi formos gali būti įvairios: paskaitos, seminarai, grupinės diskusijos, tutoriniai užsiėmimai ir kt. Paveiksle atkreipiamas dėmesys į vertinimą – kiekviena forma turi derėti su PM scenarijumi ir tikslais. Šiame paveiksle vaizdžiai atspindi probleminio mokymosi filosofijos, formų įvairovės, probleminio mokymosi tikslų ir scenarijų dermę, kuri nuolat vertinama tinkamumo integralumo ir pan. požūriais. Taigi probleminis mokymasis, kaip teisingai sako T. Barrett (2005, 13), gali būti suprantamas kaip mokymo ir mokymosi technika, bet, jos nuomone, tai yra švietimo strategija (plačiaja prasme lietuvių kalboje



3 pav. Probleminio mokymosi modulio studijų proceso struktūra (Savin-Baden, Major, 2004, 120)

galima vartoti kaip ugdymo strategiją). T. Barrett (2005, 13–14) nurodo keturis švietimo strategijos komponentus:

- PM programos dizainą (angl. *PBL curriculum design*),
- PM seminarus (angl. *PBL tutorials*),
- PM suderintą vertinimą (angl. *PBL compatible assessments*);
- PM filosofiją grindžiančius principus (angl. *Philosophical principles underpinning PBL*).

Visi jie turi būti taip orientuoti, kad studentas ugdytųsi problemų sprendimo gebėjimą, nes vienas iš svarbiausių medicininio ugdymo tikslų yra pasiekti tokių mokymo(si) rezultatų, kad sveikatos profesionalai būtų pasirengę ir gebėtų spręsti su sveikata susijusias problemas (Barrett, 2005; Baron, 1997; Šveikauskas, Kirilova, 2007 ir kt.). Tas pat pasakytina ir apie ugdymo mokslą – ugdymo problemos sudėtingos, dažniausiai kompleksinės, tad ir jų sprendimui reikia atitinkamos specialistų kompetencijos, kartu ir problemų sprendimų gebėjimų. Tad šiame kontekste dera įvertinti ir V. Šveikausko ir L. Kirilovos išvadą, kurią jie padarė analizuodami mokslinę literatūrą PM medicinos studijose klausimais. Jie teigia, kad „besimokantieji privalo įgyti:

1. Pagrindinių žinių.
2. Gebėjimą efektyviai panaudoti įgytas žinias vertinant ir sprendžiant pacientų sveikatos problemas.
3. Mokėjimą papildyti turimas žinias ir gebėjimą drąsiai spręsti išskylančias problemas.“

(Šveikauskas, Kirikova, 2007, 5).

Šiuos tris nurodymus, suprantamus ir kaip sėkmingo PM taikymo galimybes, telkiant dėmesį į edukologijos studijas, būtina tinkamai įvertinti, nes išties studentai turi įgyti pagrindinių žinių, reikalingų ugdymo problemoms, jų kulties priežastims identifikuoti ugdymo realybėje ir ieškoti galimybių tas problemas spręsti. Kitaip tariant antroji nurodyta pozicija (efektyvų jų panaudojimas įvertinant ir sprendžiant ugdytinio ar besimokančiojo problemas) neįmanoma be esminių žinių ir jų panaudojimo praktinėje veikloje gebėjimo. O turint omenyje, kad mokslas vystosi, ugdymo realybė kinta, tas žinias būtina papildyti ir paversti žinojimu, sprendžiant ugdymo(si) problemas, modeliuojant ugdymo(si) perspektyvas tiek teorinėje, tiek praktinėje plotmėje. Turint omeny, kad edukologijos moksle dauguma problemų yra interdisciplininio pobūdžio, tampa aišku, kad savimoka turi būti kiekvieno ugdymo mokslo specialisto profesinės veiklos imperatyvas.

Turint omeny probleminio mokymosi tikslus, mokymosi proceso struktūrą, reikia atkreipti dėmesį, kad jis neturėtų būti suprantamas siauriai, kaip tam tikra technika. Probleminis mokymasis, pasak vieno iš jo tyrėjų D. Margestono (2007, 1997, 37–38), yra žinių, supratimo ir švietimo koncepcija, iš esmės skirtinga nei dalykais grįstas mokymasis; šis skirtingumas gali būti atskleistas ekspertiniu šių dviejų skirtingų koncepcijų palyginimu. Dalykinio mokymosi teiginys yra: „žinojimas, kad“ (angl. knowing that) ir jis koncentruojasi į turinį, o probleminio mokymosi akcentas – „žinojimas, kaip dirbti su problemomis“ (angl. knowing how to work with problems). Ši pradinė pozicija turėtų tapti visų probleminio mokymosi komponentų metodologine šerdimi.

T. Barrett (2005, 20–21), išnagrinėjusi PM filosofiniu požiūriu, apsi-
stoja ties esminiu konceptualiu P. Freire'o teiginiu – problemizavimo ir
dialogo susiejimu. Iš esmės su juo galima sutikti, nes tai ir atspindi PM

esmę – probleminis mokymasis turi būti problemizuotas, o tam reikalingas dialogas. Freire'o nuomone, dialogas yra daugiau nei technika, tai epistemologinė pozicija – ne statinis žinių pobūdis, o jų „gaminimas“ ir „perdirbimas“ dialogo metu (ten pat). Toks dialogas reiškia, kad žmonės kartu kuria ir perkuria žinias. T. Barrett (2005, 20–21) parodo, kad probleminio mokymosi supratimui talkina kognityvizmas, socialinis konstruktyvizmas ir postmodernizmas. Kognityvizmas rodo, kad PM yra aktyvus mentalinis procesas, kurio metu vyksta turimų žinių išankstinis priėmimas, senų ir naujų žinių jungimas, ryšių tarp senų ir naujų sąvokų sudarymas ir jų plėtotė giminingų asociacijų teorinių konstrukčių didinimui (Schmidt, 2004). Socialinis konstruktyvizmas padeda labiau suprasti PM metu konstruojamas studento kartu su tutoriumi žinias, jo padrašinimą tai daryti. Pagrindinis postmodernizmo sąlyčio su PM taškas yra besikeičiančių žinių koncepcija – PM yra nepriklausomas, modernus, struktūruotas mąstymas, kuris yra pavojingas miegančiai vidutinybei (Cowdroy, 1994, 45). Profesinės praktikos, technologijų, visuomenės kismas yra susijęs su iššūkiais ir tam reikalingas žinojimas, kaip spręsti problemas, o ne tik žinios.

Reikia išsiaiškinti probleminio mokymosi sampratą, dėl jos susitarti studijų politikams, įgyvendintojams, identifikuoti, kokia PM metodologija bus remiamasi, išdiskutuoti ir apibrėžti PM savybes.

Taigi, probleminį mokymąsi suprantant kaip mokymosi procesą, nukreiptą į studento edukologinių problemų sprendimų gebėjimo ugdymą, jį traktuojant kaip švietimo strategiją ir įvertinant tris galimus filosofinius požiūrius: kognityvizmo, socialinio konstruktyvizmo ir postmodernizmo, galima aptarti ir probleminio mokymosi savybes.

4.2. Probleminio mokymo(si) charakteristika

Probleminio mokymosi charakteristika pateikiama įvairi. Vieni mokslininkai daugiau pabrėžia vienus, kiti – kitus požymius. Trumpai aptarsime kai kurių mokslininkų PM charakteristikas.

L. Brears ir G. O'Sullivanas (2011) gana išsamiai išanalizavo PM požymius ir PM filosofijoje pateikė D. Boudo 1985 metų PM požymius, nu-

rodydami, kad neretai jais remiamasi kitų autorių darbuose. Pavyzdžiui, M. Savin-Baden, C. Major (2004, 4) pateikia D. Boudo (1985) PM charakteristikas (jos nurodomos iš: Savin-Baden, Major, 2004, 4), PM apibūdina mas pagal D. Boud išskirtus aštuonis požymius:

1. Besimokančiojo patirtimi grindžiamas pripažinimas;
2. Studento asmeninės atsakomybės už savarankišką mokymąsi pabrėžimas;
3. Ribų tarp disciplinų brėžimas;
4. Teorijos ir praktikos susipynimas;
5. Susikoncentravimas į procesą kaip žinių įsisavinimą;
6. Susitelkimas į tutoriaus vaidmens kismą – nuo instruktoriaus prie žinių įsisavinimo padėjėjo;
7. Persiorientavimas nuo tutoriaus atliekamo žinių įvertinimo į studento savęs įvertinimą ir grupės kolegišką vertinimą;
8. Personalinių ir interpersonalinių komunikacinių gebėjimų svarbos įsisavinant žinias supratimas, reikalingų komunikacinių gebėjimų su kitais, gebėjimų techniškai atlikti ekspertizę akcentavimas.

L. Brears, G. O'Sullivan (2011, 39) nuomone, šios D. Boudo pateiktos charakteristikos parodo persiorientavimą nuo dėstytojo centristinės pozicijos į studento centristinę poziciją. Anot minėtų autorių, šiais požymiais PM apibūdina ir M. Savin-Baden, C. Major (2004). Galima daryti išvadą, kad D. Boudo nurodytos PM aštuonios charakteristikos yra gana svarbios, negana to – jos gali būti įvardytos kaip esminės, nes minėti autoriai pateikia jas PM filosofijoje.

Probleminio mokymosi bruožų aiškinimuisi dera atkreipti dėmesį į septynis D. Dolmans ir bendraautorių (1997) nubrėžtus problemos dizaino principus. Autoriai nurodo, kad problemos turi:

- 1) stimuliuoti realų gyvenimą,
- 2) inicijuoti problemų plėtotę,
- 3) skatinti žinių integravimą,
- 4) skatinti savimoką,
- 5) derinti žinias su studentų ankstesnėmis
- 6) žadinanti studentų interesus,
- 7) apmąstyti tikslus.

Kiti autoriai nurodo kitokius konceptualius problemų dizaino rėmus. Pavyzdžiui, W. Hungas (2006) siūlo 3C3R teorinį modelį, kurį sudaro trys komponentai: turinys (angl. *content*), kontekstas (angl. *context*), jungtis (angl. *connection*), sujungianti studentų turinį ir konceptualų mokymąsi. Autorius nurodo ir tris proceso komponentus: tyrinėjimą (angl. *researching*), samprotavimą (angl. *reasoning*), reflektavimą (angl. *reflecting*). W. Hungas teigia, kad proceso komponentai reikalingi pažinimui ir problemų sprendimo gebėjimų ugdymui. D. Jonassenas, W. Hungas (2008) telkia dėmesį į vieną problemų sprendimo charakteristiką – problemų sunkumą, kuris apibūdinamas problemos kompleksiskumu ir struktūravimu. Šių autorių nuomone, problemos kompleksiskumas nusakomas problemos aprėptimi, pasiekimo lygiu, painumu, problemų tarpusavio ryšiu; struktūravimas – struktūrinės erdvės skaidrumu, interpretacijų įvairove, problemų tarpdiscipliniškumu ir dinamiškumu.

Pagrindinės probleminio mokymosi problemų charakteristikos studentų požiūriu buvo išryškintos 2006–2007 m. antrajame semestre Singapūro Taikomųjų mokslų politechnikos mokykloje (angl. *the School of Applied Science, Republic Polytechnic, Singapore*), kurioje buvo įgyvendinamas probleminis mokymasis. Iš viso tyrime dalyvavo 239 biomedicinos studijų studentai. Tyrimo metu paaiškėjo, kad tam tikras pateiktas problemų charakteristikas studentai vertina skirtingai (žr. 6 lentelę).

Šioje lentelėje nurodytų duomenų analizė rodo, kad studentams pateiktos problemų charakteristikos sukelia adekvačias jiems asociacijas, o charakteristikos studentų yra vertinamos skirtingai, pvz., komandiniam darbui skiriama paskutinė vienuolika vieta, o pirmoji vieta – inicijavimui mokytis svarstyti. Tai išties probleminiame mokymesi yra labai svarbu. Antroji vieta tenka domėjimosi skatinimui, o tai irgi vienas iš probleminio mokymosi tikslų. Studentų problemų charakteristikų įvertinimas negali būti priimtas kaip objektyvi duotybė. Jis gali priklausyti nuo įvairių veiksnių, ypač probleminio mokymosi konteksto, studento savybių ir pan. Tad konkrečioje situacijoje reikėtų patikrinti problemų charakteristikų svarbą studentų požiūriu. Tačiau šis tyrimas patvirtino, kad pateiktos problemų charakteristikos studentams yra reikšmingos.

6 lentelė Pagrindinės probleminio mokymosi problemų charakteristikos (Sockalingam, Schmidt, 2011, 14)

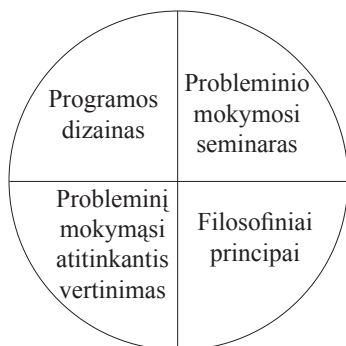
Problema turėtų...	Studentų vartojami žodžiai	Žodžių vartojimo pasikartojimas	Reitingavimo eilė*
Inicijuoti mokytis svarstyti	mokymasis, svarstoma problema, faktai	23,8 %	1
Sužadinti domėjimąsi	interesas, patikimas, patrauklumas	11,5 %	2
Būti tinkamo formato	frazės, paveikslai, sakiniai	10,9 %	3
Skatinti kritinį argumentavimą	mąstymas, idėja, logika	10,2 %	4
Skatinti savimoką	mokslinis tyrimas, tyrinėjimas, sprendimas	10,0 %	5
Būti aiški	akivaizdus, aiškus, suprantamas	7,3 %	6
Būti tinkama sunkumams spręsti	lengvas, sunkus, reikalaujantis pastangų	7,1 %	7
Būti taikoma ar panaudojama	taikomas, gyvenimiškas, naudojamas	7,0 %	8
Būti susijusi su ankstesnėmis žiniomis	žinoti, atsiminti, pagrindas	6,7 %	9
Stimuluoti plėtotę	plėtotė, smegenų šturmas, diskusija	3,6 %	10
Skatinti komandinį darbą	komanda, klasė, kartu	1,9 %	11

* Surikiuota pagal reikšmingumą nuo 1 iki 11

Norint taisyti probleminį mokymąsi, reikia sumodeliuoti jo charakteristiką, atsižvelgiant į konkretų PM taikymo kontekstą – studijų programos tikslą, siekinius, projektuojamus studijų rezultatus, studijų proceso situaciją, studentų poreikius ir interesus ir kt.

Probleminį mokymąsi nagrinėdama kaip pagrindinę švietimo strategiją, T. Barrett (2005) išskyrė keturis jo komponentus (žr. 4 pav.):

- Programos dizainą (angl. *Curriculum design*);
- Probleminio mokymosi seminarą (angl. *PBL tutorials*);



4 pav. Probleminis mokymasis kaip pagrindinė švietimo strategija (Barrett, 2005, 15)

- Problemini mokymąsi atitinkantį vertinimą (angl. *PBL compatible assesment*),
- Filosofinius principus (angl. *Philosophical principles*).

Kiekvienas nurodytas probleminio mokymosi komponentas sąveikauja su kitais, tad reikia juos drauge ir modeliuoti. Kyla klausimas: Kokios esminės šių komponentų charakteristikos? Remiantis T. Barrett (2005) bus glaustai aptariamas kiekvienas komponentas.

Programos dizainas (angl. *Curriculum design*). Programos dizainas turi būti gerai suprojektuotas, struktūruotas ar atviras, tikras – gyvenimiškas, pasižymėti problemų plėtote. Jis turi kelti iššūkius, dilemas, skatinti probleminį mąstymą. Apskritai šiame kontekste dera atkreipti dėmesį, kad sunkiai suprantamo reiškinių ar sudėtingos sąvokos supratimas gali būti problema. Tad reikia tinkamai padėti suprojektuoti problemas. Kyla klausimas, kaip surasti geresnį, pigesnį, etišką kelią. T. Barrett (2005, 16) nurodo, kad pakankamai sudėtinga į programą integruoti PM. Tam gali prireikti net ne vienerių metų. Juk, kaip teigia tyrėja, programos projektavimas nėra paprastas. Ji programai charakterizuoti pasitelkia J. Conway, P. Little (2000), kurie nurodo, kad PM programos projektavimas reiškia programos kelių nubrėžimą:

- Turinio iš praktikos konstravimą;
- Programos organizavimo struktūros koncepciją (apibrėžimą viso vieneto mokymosi rezultatų);

- Procesą kaip kontekstą;
- Baigiamųjų programos rezultatų grindimą ne dalyko rezultatais.

Pabrėžusi programos bruožus, T. Barrett atkreipia dėmesį, kad, aiškinantis vieneto (modulio ar sando) mokymosi rezultatus, svarbu visos programos dizainas. Juk kitas žingsnis yra aprašyti problemas, kurios skatintų studentus mokytis siekiant nurodytų rezultatų.

Tam gali pagelbėti T. Barrett pateikta probleminio mokymosi programos matrica (žr. 7 lentelę).

7 lentelė. Probleminio mokymosi programos (curriculum) matrica (Barrett, 2005, 17)

Problema ⇒	Problemos įvardijimas P1	Problemos įvardijimas P2	Problemos įvardijimas P3
Mokymosi rezultatai ⇓			
M.R. 1			
M.R. 2			
M.R. 3			
M.R. 4			

Kaip matome 7 lentelėje, horizontalėje įvardijamos problemos, vertikalėje – numatomi mokymosi rezultatai. Jų sankirtos taškuose galima aprašyti numatomus rezultatus. Tai galėtų tapti probleminio mokymosi siekių orientyru. Suprantama, kad problemų įvairovė ir iššūkiai yra svarbūs programai projektuoti. Problemų formulavimas ir jų sprendimas yra pamatinis probleminio mokymosi dalykas. Tad verta prisiminti, kad problemų pateikimas gali būti įvairus, t. y. galimi ir skirtingi jų formatai. Tai atsispindi 8 lentelėje.

8 lentelėje matyti, kad galimi skirtingi scenarijai, jų vaizdinė raiška ir fiziniai objektai. Atkreiptinas dėmesys, kad jie turi tarpusavy savęs derėti, jei siekiama apibūdinti atitinkamą problemos formatą.

Apibūdinant programos dizainą, reikia išskirti jos komponentus ir juos apibūdinti. Tai priklausys nuo įvairių veiksnių, pavyzdžiui, nuo programos paskirties, siekių ir pan.

8 lentelė. Kai kurie skirtingi problemų formatai (Barrett, 2005, 17)

Scenarijai (<i>Scenarios</i>)	Vaizdinė raiška (<i>Video clips</i>)	Fiziniai objektai (<i>Physical Objects</i>)
Dialogas (<i>Dialogues</i>)	Fotografija (<i>Photographs</i>)	Laiškai (<i>Letters</i>)
Karikatūros (<i>Cartoons</i>)	Poemos (<i>Poems</i>)	Metaforos (<i>Metaphors</i>)
Diagramos (<i>Diagrams</i>)	Humoristiniai eilėraščiai (<i>Limericks</i>)	Pageidavimai (<i>Requests</i>)
Lošimo kortos (<i>Card game</i>)	Garso kasetės, įrašai (<i>Audio and video records</i>)	Plakatai (<i>Posters</i>)
Dilemos (<i>Dilemmas</i>)	El. paštas (<i>E-mails</i>)	Laiškai (<i>Briefs</i>)
Laiapsniškas atskleidimas (<i>Progressive disclosure</i>)	Tolimesnis tyrimas (<i>Follow-ups</i>)	Citatos (<i>Quotations</i>)
Laikraščio straipsniai (<i>Newspaper articles</i>)	TV laidos (<i>TV Shows</i>)	Literatūra (<i>Literature</i>)

Probleminio mokymosi seminaras (angl. *PBL tutorials*). T. Barrett (2005, 17–20) aprašo tutoriaus (seminaro konsultanto) veiklą probleminiam mokymesi. Tutoriaus veikla vyksta mažose penkių–aštuonių studentų grupėse sprendžiant probleminio mokymosi metu suformuluotas problemas. Tutoriaus tikslas – ne skaityti paskaitas ar suteikti informaciją, bet palengvinti probleminio mokymosi procesą. Jis turi padėti studentams samprotauti apie problemas ir jas spręsti. Grupinio darbo metu vyksta skirtinga studentų veikla: pirmininkavimas, minčių rašymas, laiko valdymas, problemų skaitymas. Kartais studentų sprendimu numatoma ir kita veikla, pavyzdžiui, pristatymų redagavimas. Svarbu, kad studentai ieškodami problemos sprendimo atliktų „smegenų šturmą“; įvardytų reikalingus faktus, ko turėtų dar pasimokyti, ir sudarytų veiksmų planą. Paprastai problemai spręsti pateikiamos įvairios iniciatyvos. Tutoriui dera skatinti tirti įvairias problemos sprendimo iniciatyvas, padrašinti studentus suskaidyti sprendžiamą problemą į didesnes ir mažesnes problemas ir mokytis samprotauti jas sprendžiant. Visi drauge turi spręsti problemą ir ugdyti savo informacinius gebėjimus.

Seminaro modelių yra įvairių. T. Barrett (2005, 18) siūlo Barrows modelį, kurio esmė yra darbo grupėje klimatas ir problemų apibrėžimas, surašant jas pagal atitinkamas pozicijas (Barrows, 1989).

9 lentelė. Barrows PM tutoriaus modelis (Barrett, (2005, 18)

Idėjos / Hipotezės	Faktai	Svarstoma mokymosi problema	Veiksmų planas

Studentai gali dirbti vadovaudamiesi šia schema, parengti įvairius variantus, jais pasidalyti su kitais grupės nariais ir diskutuoti, ieškodami tinkamų sprendimų.

Kitas T. Barrett siūlomas seminaro modelis yra pateiktas H. Schmidt, J. Moust (2000, 23) kaip septynių šuolių požiūris (angl. *Seven jump approach*):

1. Problemos aprašymo nežinomų terminų ir konceptų išsiaiškinimas (angl. *Clarify unknown terms and concepts in the problem description*);
2. Problemos kaip reiškinių, kurių reikia išsiaiškinti, apibrėžimas (angl. *Define the problem: that is list the phenomena to be explained*);
3. Problemos analizavimas: „smegenų šturmas“: sugalvoti kuo įvairesnių reiškinių aiškinimo galimybių. Tam pasitelkti ankstesnes žinias ir sveiką protą (angl. *Analyse the problem: „brainstorm“: try to produce as many different explanations for the phenomenon as you can. Use prior knowledge and common sense*);
4. Pasiūlytų aiškinimų kritavimas, sąryšingų proceso aprašymų, susijusių su tuo, ką galvoji, teikimas išryškinant reiškinį (*Criticise the explanations proposed and try to produce a coherent description of the processes that, according to what you think, underlie the phenomena*);
5. Mokymosi problemų formulavimas savimokai (angl. *Formulate learning issues for SDL [self-directed learning]*);
6. Žinių spragų užpildymas pačiam mokantis (angl. *Fill in the gaps in your knowledge through self-study*);
7. Atradimų pasidalijimas su grupe ir bandymas integruoti įgytas žinias į išsamų reiškinio aiškinimą. Pasitikrinimas, ar jau dabar žinoma pakankamai (angl. *Share your findings with your group and try to integrate the knowledge acquired into a comprehensive explanation of the phenomena. Check whether you know enough now.*) (Schmidt H., Moust J., 2000, 23).

T. Barrett (2005, 18) atkreipia dėmesį, kad labai svarbu, jog tutorius pradėtų PM procesą ir būtų nuolat galvojama, *kaip galvojama*. Tai jau metakognityvinis lygmuo. Svarbu, kad nurodyta struktūra suteiktų studentams daug laisvės, grindžiamos demokratiniais socialiniais tutoriaus santykiais su studentais. Labai svarbu atskirti PM nuo individualaus tyrimo ar projekcinio darbo, kur akcentuojamos *mūsų žinios ir kontrolė*. Čia turėtų būti greičiau mąstoma, kad yra *mano žinios ir kontrolė*. PM personalas ir studentai bendradarbiauja ir konstruoja žinias kartu, jiems reikia laiko suprasti savo naujus vaidmenis ir juos įgyvendinti. Juk tutoriui privalo klausyti, palengvinti mokymosi procesą, pateikti studentus mąstyti skatinančius klausimus ir pan.

Kad tutorius taptų studentams mokymosi proceso lengvintu, pasak T. Barrett (2005, 19), jis turėtų žinoti praktinius kelius. Ji juos nurodo remdamasi „Catchum PM vartotojo gidu“ (angl. *Catchum PBL users guide*):

Būti suinteresuotam ir entuziastingam (angl. *Be interested and enthusiastic*);
Pamiršti paskaitų skaitymą (angl. *Forget lecturing*);
Toleruoti tylą (angl. *Tolerate silence*);
Skatinti studentus kalbėti vienas su kitu, bet ne su jumis (angl. *Get students talking to each other and not to you*);
Įsitikinti, ar grupė sutinka su mokymosi problema, ir tada pradėti (angl. *Make sure the group agree on learning issues before the group ends*);
Skatinti naudoti tikslią dabartinę studentų turimą tyrimų informaciją jų mokymosi problemoms (angl. *Promote the use of accurate current information resources as students research their learning issues*);
Atsiminti mokymosi atvejo ir kurso rezultatus (išėigą) (*Remember the learning outcomes of the case and course*);
Sukurti gerą grupės mokymosi aplinką (angl. *Establish a good learning environment for the group*)
Būti savimi (angl. *Be yourself*).

Tutoriaus vaidmuo yra sudėtingas. Jis susijęs ne tik su studentų mokymosi proceso palengvinimu, grupei tinkamos atmosferos kūrimu ir demokratiškais santykiais grindžiamu mokymusi, bet ir su vertinimu.

Probleminį mokymąsi nagrinėjant kaip studijų strategiją, galima išskirti keturis jo komponentus: Programos dizainą; probleminio moky-

Filosofiniai principai, pasak T. Barrett (2005, 20–21), sietini su trimis metodologinėmis priegomis: kognityvizmu, socialiniu konstruktyvizmu ir postmodernizmu. Taigi autorė nurodo, kad PM yra švietimo strategija, o ne technika (toks požiūris būtų pernelyg siauras) ir pateikia D. Margeston (2007, 1997, 37–38) mintį, kad PM yra žinių, supratimo ir švietimo koncepcija, visai kitokia nei dalykinis mokymasis, kurio pagrindinis teiginys – „žinojimas, kad“ (*knowing that*), ir jis telkiamas į turinį. PM esminis teiginys – „žinojimas, kaip dirbti su problemomis“ (*knowing how to work with problems*). Tad ši pozicija yra pamatinis PM teiginys. Taip pat svarbus teiginys, kad tai studento mokymosi, o ne mokymo paradigma. Kadangi dabar aptariami filosofiniai PM principai laikantis T. Barrett pozicijos, tad verta prisiminti ir tai, jog, šios autorės nuomone, probleminis mokymasis remiasi:

- Barrowso klasikiniu probleminio mokymosi apibrėžimu;
- Esminiais probleminio mokymosi bruožais;
- Mano (T. Barrett – V. T. pastaba) operacionaliame probleminio mokymosi apibrėžimu;
- Voratinkliniu (tinkliniu) probleminio mokymosi apibrėžimu (Barrett 2005, 14).

H. Barrowsas apibrėžia PM kaip darbo sprendžiant problemas proceso rezultata (Barrows Tamblin, 1980, 1). T. Barrett (2005, 14) pateikia esminius probleminio mokymosi bruožus, remdamasi Lloyd-Jones, D. Margeston ir Bligh (1998: 494). Nurodoma, kad turi būti trys susiklojantys probleminio mokymosi elementai: inicijuojantis akstinas; mokymasis, kad studentai tyrinėdami remtūsi šaltiniais, pradžioje pasiūlytais bendradarbiaujant su tutoriumi; kad savo sprendimuose naudotūsi žiniomis, įskaitant ir situaciją, skatinančią bendradarbiauti su tutoriumi, ir savo asmenybės plėtrą.

Trečia pozicija yra T. Barrett (2005, p. 15) operacionalaus PM definicija, kuri nusakoma šešiais požymiais:

- 1) Pirmiausia studentai susipažįsta su problema.
- 2) Studentai diskutuoja apie problemą mažose grupelėse su tutoriumi. Išsiryškina atvejo faktus, apsibrėžia problemas. Jų „smegenų šturmo“ idėjos pagrįstos ankstesnėmis žiniomis. Studentai identifikuo-

ja, ką turi daryti dirbdami su problemomis, numato šaltinius. Susieja su problema jos priežastis. Numato darbo su problemomis veiksmų planą.

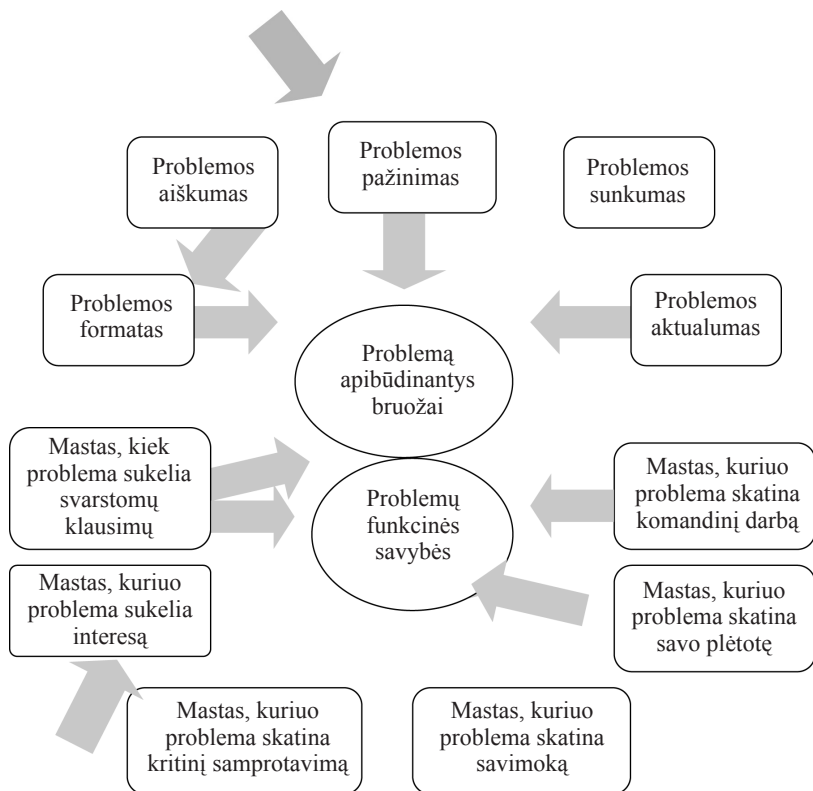
- 3) Studentai nepriklausomo tyrimo metu (be tutoriaus) išplečia savo šaltinius. Tam gali panaudoti bibliotekas, duomenų bazes, tinklalapius, žmonių išteklius ir tyrimus.
- 4) Jie grįžta pas tutorių, dalijasi informacija, kolegiškai mokosi ir dirba kartu su problemomis.
- 5) Pateikia problemos sprendimą.
- 6) Apžvelgia, ką išmoko dirbdami su problemomis. Visi, kas bendradarbiavo sprenddami problemą, praplečia savo žinojimą, vyksta kolegų ir tutoriaus PM proceso apžvalga ir refleksija apie dalyvio indėlį į šį procesą.

Ketvirta yra tinklu grįsta PM definicija. Čia akcentuojamas tinklinis bendradarbiavimas.

Atkreiptinas dėmesys į T. Barrett (2005, p. 15) išvargą, kad pradedant PM dera apsibrėžti jo definiciją ir apmąstyti sampratą konkrečiame kontekste, tai yra specifiniame kontekste, nes nurodytos tik bendrosios gairės. Ir tai suprantama, nes konkrečios sampratos, turinys ir pan. yra glaudžiai sietini su tam tikru kontekstu. Tad ir PM įgyja savitumą priklausomai nuo konteksto.

T. Barrett aptarta PM samprata ir jos charakteristika yra viena iš galimų.

Kiti autoriai pateikia kiek kitokias PM charakteristikas. Pavyzdžiui, N. Sockalingam ir H. Schmidtas (2011), apibūdindami PM problemas, išryškina joms būdingus bruožus (problemos aiškumas, pažinimas, sunkumas, aktualumas, formatas) ir problemos funkcines savybes, nusakomas mastu, kuriuo problema sukelia svarstomus klausimus; skatina kritinį mąstymą; skatina savimoką; savo plėtotę; komandinį darbą (žr. 5 pav.). Kaip matome, šiame paveiksle autoriai vaizduoja du sąveikaujančius problemą apibūdinančius sandus: problemą apibūdinančius bruožus ir problemų funkcines savybes.



5 pav. Problemu bruožai ir funkcinės savybės (Sockalingam, Schmidt, 2011, p. 21)

Kitas autorius J. R. Savery (2006) gana išsamiai apibūdina PM, pateikdamas dešimt probleminių mokymąsi apibūdinančių H. Barowso bruožų:

- Studentas turi būti atsakingas už savo mokymąsi;
- Problemos naudojimas PM turi skatinti mokymąsi ir būti prastai suformuluotas, kad sudarytų prielaidas laisvam tyrimui;
- Mokymasis turi integruoti didelę studijų disciplinų ir dalykų įvairovę;
- Bendradarbiavimas yra esminis;
- Tai, ką išmoko savimokos būdu, studentai turi peržiūrėti ir priimti sprendimus;

- Problemos svarstymo pabaigoje reikia apmąstyti, kas buvo išmokta dirbant su problemomis, ir diskutuoti, kokios koncepcijos ir principai buvo išmokti;
- Paties ir kolegų vertinimas turi būti kiekvienos problemos aptarimo pabaigoje ir po kiekvieno programos vieneto;
- PM veikla turi būti vertinama realaus pasaulio požiūriu;
- Egzaminu turi būti matuojama studentų pažanga siekiant PM tikslų;
- PM turi būti programos, bet ne programos didaktikos pedagogine atrama.

(Savery, 2006, p. 14)

Šie požymiai, pasak J. R. Savery (2006, 15), išryškina tris probleminio mokymosi ypatumus: tutoriaus kaip mokymosi lengvintojo vaidmenį; studento atsakomybę už savimoką ir savireguliaciją mokymosi procese; esminius elementus projektuojant prastai formuluojamas problemas, kad jos skatintų atlikti tyrimus.

Išties šie požymiai atskleidžia PM esmę – jie apima studento centrinią poziciją, PM organizavimą, vertinimą, jų pagrindas yra PM filosofija. Vis dėlto problemų apibūdinimas, tutoriaus veikla ir pan. atsispindi menkokai.

Sveikatos mokslų universiteto (pradėtas Lietuvoje studijų grindimas PM dar prieš tampant KMU sudedamąja Sveikatos mokslų universiteto dalimi) tinklalapyje nurodomi PM apibrėžimai ir vienas iš pateiktųjų PM apibūdina gan aiškiai:

„Probleminiam mokymui būdinga studentų ir dėstytojo sąveika, pasižyminti sisteminga savarankiška pažintine veikla – naujų žinių ir veiklos būdų įsisavinimu sprendžiant praktines problemas. Pagrindiniai programos privalumai: kokybiškų bazinių žinių įtvirtinimas ar gerinimas, pažinimo metodų mokymas, ankstyvas studentų įtraukimas į klinikinę praktiką, orientacija į visuomenę, bendradarbiavimas, kartu ir dėstytojų pastovus vertinimas.“

(Apie probleminį mokymąsi, 2011. Prieiga per internetą: http://www.kmu.lt/pm/j156/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=1).

Šiame PM apibūdinime paryškinama studentų ir dėstytojų sąveika ir studijų programa, jas apibūdinant tam tikrais požymiais.

ACS Nuotolinis švietimas (*ACS Distance education*) savo pagrindiniame puslapyje rašo, kad PM verta pasirinkti dėl reikšmingumo tolesnei studento karjerai, nes teikia kitokią naudą nei tradicinis mokymasis:

Ugdo kritinį ir kūrybinį mąstymą;

Kuria efektyvų problemų sprendėją,

Didina motyvaciją;

Drąsina lateralinį mąstymą;

Tobulina komunikacinius ir tinklinio bendradarbiavimo gebėjimus;

Moko pagrįsti gyvenimiškais situacijomis.

(ACS Distance education (2010). Prieiga per internetą: <http://www.acs.edu.au/enrolment/problem-based-learning/default.aspx>).

Maastrichto universitete buvo pritaikytas Mančesterio universiteto PM modelis ir ši patirtis nagrinėjama atveju yra svarbi, nes ji taikyta ne tik medicinos studentams, tad ir bus trumpai pateikiami jų nurodyti PM bruožai:

– Individualus požiūris

Probleminio mokymosi aplinkos studentai yra asmeniškai atsakingi už savo akademinį švietimą. Mažomis grupėmis su tutoriumi jie analizuoja problemas, kurios yra tiriamos už Maastrichto universiteto. Jie vadovauja diskusijoms, žinių keitimuisi ir formuluoja savo mokymosi tikslus kaip grupė. Tai motyvuoja juos pačius tirti.

– Mokymasis kartu

Studentai skatinami rinktis daug šaltinių, studijuoti teoriją ir tyrinėdami mokyti kelti klausimus. Perspektyvų įvairovė sužadina diskusijas ir studentai dirbdami grupėmis ieško tiesos, susidurdami su kultūrine įvairove ir dėl jos įgydami naujos patirties. Dirbdami kartu jie išsiugdo esminius gebėjimus, kurie pasireiškia skirtingais požiūriais, debatais, rašytiniais tekstais.

– Draugiškas tutorius

Tutorius dirba tutoriaus grupėse. Jis yra grupės proceso gidas, kritinis ir esminių klasių klausėjas, dalijasi savo žiniomis ir palaiko studentus, kai jiems to reikia. Tokiu būdu studentai gauna daugiausia naudos iš savo ekspertizės. Studentų ir tutoriaus santykiai neformalūs.

– Mokymosi ir išteklių centrai

Maastrichto universiteto biblioteka pagal dalykų egzaminų užsakymus turi sukaupti daug medžiagos. Čia galima dirbti individualiai ir grupėmis: studijuoti, diskutuoti, susitikti, naudoti įvairią mediją.

– Visą gyvenimą išliekantis gebėjimai.

Baigusiujų pasiekimai rodo, kad PM yra efektyvus. Šie žmonės yra atkaklūs, nepriklausomi ir profesionalūs ekspertai, turintys kompleksinio šaltinių analizavimo gebėjimų, renkantis ir struktūruojantis informaciją, dirbantys tarptautinėje komandoje, vadovaujantys ir lyderiaujantys diskusijose, kuriantys ir pateikiantys idėjas. Siekdamas garantuotos sėkmės, Maastrichto universitetas plėtoja PM.

(Problem-Based Learning, 2010. Prieiga per internetą: <http://www.maastrichtuniversity.nl/web/Main/Education/EducationalProfile/ProblemBasedLearning.htm>)

Tačiau atkreiptinas dėmesys ir į T. Barrett (2010, 166–168) pastabą, jog kai kuriuos studentus probleminis mokymasis trikdo. Tokia savijauta gali būti kliuvinys tikslingai *taikyti probleminį mokymąsi ir silpninti mokymosi motyvaciją, todėl reikia gana akylai stebėti* studentų savijautą, orientavimąsi studijose ir prireikus tutoriui ieškoti individualių darbo su studentu priemonių.

Probleminio mokymosi kaip studijų strategijos taikymas sietinas ir su grupės, ir kiekvieno jos nario darbo ir jo rezultatų vertinimu bei įvertinimu. Tai turi tapti akstiniu identifikuoti problemą(as), ieškoti jų sprendimo(-ų) galimybių. Reikia aiškiai formuluoti problemą, ją charakterizuoti, išryškinant jos bruožus ir funkcinės savybės konkrečiame kontekste, modeliuoti problemos sprendimo strategiją(as), remiantis tam tikrais kriterijais ir rodikliais.

Probleminio mokymosi savybės gali būti specifinės ir interpretuotos savitai, nes priklauso nuo probleminio mokymosi sampratos, žiūros kampo (problemų charakteristikos, struktūros ir pan.), tačiau probleminis mokymasis visada yra sietinas su studento centristine pozicija.

Studijų proceso orientavimui į studento centrinę poziciją reikalinga apibrėžti ir probleminio mokymo(si) programų modelį, pasirinkti probleminio mokymo(si) schemą. Tai nėra lengva, juk probleminis mokymasis nėra vienareikšmiškai suprantamas ir apibūdinamas. Tam turi įtakos įvairūs veiksniai, pavyzdžiui, PM supratimas kaip metodo, technikos ir pan., taip pat strategijos; programos modelis. Minėtus modelius gana išsamiai aprašė M. Savin-Baden (2003) (žr. 12 lentelę).

12 lentelė. Programų modeliai ir Probleminio mokymosi schemas (Savin-Baden, 2003, p. 138–139)

	Atitiktis PM	Tutoriaus vaidmuo	Studento patirtis	Dominuojantis naudojamas vertinimo tipas
Struktūrinio dizaino modelis, aptarnavimo modelis	Menkas tarpdisciplininis atskyrimas	Žinių pateikėjas ir integratorius	Vadovavimas sąveikai tarp PM ir pateikiamų žinių	Egzaminai, sudėtiniai klausimai, esė
Valstybinis modelis	Jeį scenarijus sujungs modulius, gali būti tinkamas	Padėjęjas studentui jungiant dalykus ir disciplinas	Žinių ir gebėjimų jungiant PM valdymas	Atvejo studija, praktika, egzaminas žodžiu, dokumentų aplankas
Autorinis struktūrinis modelis	Menkai susijęs su programa, bet sąryšingas su moduliais	Žinių vadybos vadovas	PM formų naudojimo kompetencijų įgijimas	Esė, egzaminas
Procesinio dizaino modelis, turinio modelis	Tendencija vystyti PM epistemologinės kompetencijos linkme	Žinių pateikėjas ir integratorius	Žinių priėmimo kompetencija, – jos randamos sprenžiant problemas	Sudėtiniai klausimai, esė

	Atitiktis PM	Tutoriaus vaidmuo	Studento patirtis	Dominuojantis naudojamas vertinimo tipas
Mokymosi modelis	Pakankamai menkas, jei PM matomas tik kaip kita mokymosi strategija ir orientuojama į PM rezultatus	Mokymosi sąlygų kūrėjas, siekiant padėti plėtoti atmintį ir patirtį	Mokymosi gebėjimai, strateginis žinių valdymas ir egzamino išlaikymas	Sudėtiniai klausimai, praktinių gebėjimų testas, trijų dalių vertinimas
Proceso modelis	Geras, bet scenarijus gali būti miglotas	Mokymosi galimybių išplėtimo derintojas	Mokymasis valdyti žinias, bet galima pernelyg įsitraukti į procesinius dalykus	Dokumentų apklausas, citatų rinkinys, reflektyvus esė
Autorinio dizaino modelis, konstruktyviai vienijantis modelis	Geras, jei nėra fokusuotas į manipuliavimą studentais ar nėra pernelyg orientuotas į jų studijų rezultatus	Žinių ir įgyjamų gebėjimų susiejimo koordinatorius	Žinių ir įgyjamų gebėjimų susiejimo integravimas. Užblokavimas, jei pernelyg susikoncentruojama į studijų rezultatus	Bendradarbiaujamasis vertinimas – esė, atvejo studijos
Kompleksinis modelis	Puikus ir gali būti adaptuotas priklausomai nuo disciplinos	Prieštarautojas ir kultūros, disciplinų ir tradicijų išskudoatojas	Nepriklausomo ir kritiško studento statuso palaiškymas	Citatų rinkinys, atvejo studija, kolegiškas vertinimas, įsivertinimas
Gebėjimų modelis	Geras, jei yra orientuotas į turinį, blogas, jei atvirkščiai	Galimybių studentui sudarytojas	Turinio ir gebėjimų vadyba. Nesugretinamų arba integruojamų turinio ir gebėjimų santykio reguliavimas	Praktinių gebėjimų (į)vertinimas, mokymosi sutartys, reflektuojantys atsiskaitymai

Pateiktoje 12 lentelėje nurodomi M. Savin-Baden trys PM modeliai: Struktūrinis, Proceso ir Autorinis, kurie pagal atitinkamas charakteristikas (atitiktą PM, tutoriaus vaidmenį, studento patirtį ir dominuojantį naudojamą vertinimo tipą) dar skirstomi į: Struktūrinio dizaino modelį (Serviso, Valstybinis ir Autorinis struktūrinis), Proceso dizaino modelį (Turinio, Mokymosi, Proceso), Autorinio dizaino modelį (Konstruktyviai vienijantis, Kompleksinis, Gebėjimų). Modelio pavadinimo ir modelių charakteristikos sankirtos taškuose įvardijami esminiai modelio požymiai. Jais vadovaujantis galima identifikuoti modelį.

Probleminio mokymosi samprata ir jo charakteristika yra gana svarbi norint projektuoti PM. Bet kuriuo atveju reikalinga ir vertinti, ir įvertinti studentų pasiekimus taikant PM. J. Biggsas (2003, 237), išnagrinėjęs įvairių autorių pateikiamus vertinimus, daro išvadą, kad medicinos srityje PM reikia vertinti pagal visus tris šiuolius, kuriuos 1997 m. nurodė J. Faletti. Anot J. Biggso, reikia vertinti kiekviename proceso žingsnyje. Siūloma tokia struktūra:

1. Problemos ar atvejo suskirstymas į: diagnozavimą, hipotezių kėlimą, tikrinimą klinikinėse duomenų bazėse apsirūpinant informacija, jos tobulinimą.
 2. Nepriklausomų studijų apžvalga – žinių įgijimas; supratimo lygis; informacijos vertinimo kompetencijos padidėjimas.
 3. Galutinis problemos formulavimas – pagrindinių idėjų sintezė; pritaikymas pacientų problemoms; savęs vertinimas; reagavimas į atgalinį ryšį.
- (Biggs, 2003, p. 237).

Atsižvelgiant į J. Biggs išvalgą, kad atviras ar uždaras aplankas (portfolio) gali būti naudingas įvairiose programose, bet vertinimas yra gana situacinis ir susijęs su profesiniais dalykais, galima tai modeliuoti ir edukologijos studijų programoms bei jų baigiamiesiems darbuose, nes:

1. *Edukologijos baigiamasis darbas turi atspindėti problemos teorinį ir praktinį diagnozavimą; kelti tiek teorinės, tiek praktines hipotezes, kurias reikia patikrinti tyrimu ir įvairiose duomenų*

bazėse, susipažinti su problema, jos išspėjimu ir t. t., tuo tikslu reikia pasirinkti informacija, tobulinti jos gavimą ir išplėtimą.

2. Studentas baigiamąjį darbą iš esmės atlieka savarankiškai, tad svarbu jo įgytos žinios, supratimo lygis, gebėjimas jas taikyti teoriniame ir empiriniame tyrime, vertinti turimą informaciją.
3. Baigiamajame darbe ypač svarbu galutinis tyrimo problemos ir jos tyrimo dizaino formulavimas įvairių idėjų ir jų metodologinių priėgų kontekste, pritaikymas darbe ir reagavimas į atgalinį ryšį, nes problema ne visada būna korektiškai suformuluota ar netinkamas jos tyrimo ir pateikimo dizainas.

Šie trys šuoliai tinka vertinimui, bet reikia įsitikinti, kad edukologijos studentas iš tiesų remiasi PM, o ne jo imitacija. Taip pat reikia pasirinkti ir tinkamą probleminio mokymosi schemą, grindžiamą aiškia PM samprata, charakteristika, studijų programos modeliu ir PM įgyvendinimo loginiais žingsniais.

4.3. Probleminio mokymo(si) nustatymo bakalauro ir magistrantūros baigiamuosiuose darbuose bendrieji kriterijai

Probleminis mokymasis priklauso tyrimais grindžiamam mokymuisi (angl. *enquiry-based learning*). T. Barrett (2005, 20–21) nuomone, probleminio mokymosi supratimui talkina kognityvizmas, socialinis konstruktyvizmas ir postmodernizmas. Jei šias mintis transformuotume į studijų procesą ir baigiamojo darbo vertinimą, tai akivaizdu, jog PM galėtume apibūdinti kaip mokymo(si) strategiją. ***Taigi vienas iš profesinio bakalauro, bakalauro ir magistrantūros baigiamųjų darbų vertinimo kriterijų turėtų būti PM filosofija, tiksliau – ar PM filosofija yra suprantama kaip mokymo(si) strategija.***

Kitas kriterijus – metodologinis, t. y. metodologinių nuostatų, tikslų, turinio, struktūros, konteksto, proceso, būdų dermė (iš esmės tai atspindi holistinį požiūrį). PM mokymasis susideda iš tam tikrų elementų. Kadangi mokymasis yra procesas, tai gilesnė šio proceso analizė, kuri buvo aptarta anksčiau, leidžia išskirti tam tikrus PM elementus, kurie koreliuoja su

T. Barrett (2005) pateiktų H. Schmidto, J. Moust (2000, 23) *Septynių šuolių požiūrio seminaro modeliu. Tai būtų:*

1. *Problemos aprašymo nežinomų terminų ir konceptų išsiaiškinimas;*
2. *Problemos apibrėžimas kaip fenomeno, kurį reikia išsiaiškinti;*
3. *Problemos analizavimas;*
4. *Pasiūlytų aiškinimų kritikavimas, stengimasis atlikti sąryšingus proceso aprašymus, susijusius su tuo, ką galvoji, išryškinant reiškinį;*
5. *Mokymosi problemų formulavimas savimokai;*
6. *Žinių spragų užpildymas pačiam mokantis;*
7. *Pasidalijimas atradimais su grupe ir bandymas integruoti įgytas žinias į išsamų reiškinio aiškinimą. Pasitikrinimas, ar jau dabar žinoma pakankamai.*

Taigi šie septyni elementai turi būti sąryšingi, jų seka logiška. Tad ryškėja dar vienas kriterijus – sistemiškumas (atspindi PM proceso elementų ir jų turinio sąryšingumą bei loginę seką, kuri gali būti savitai sudėliota, bet būtinas jos loginis nuoseklumas).

Šiaip ar taip, PM yra skirtas problemai(oms) formuluoti ir spręsti, tad kitas kriterijus – problemos formulavimas ir sprendimas. Jis galėtų būti charakterizuojamas problema apibūdinančiais bruožais:

- problemos pažinimu;
- problemos sunkumu;
- problemos aktualumu;
- problemos aiškumu;
- problemos formatu;

taip pat problemos funkcinėmis savybėmis, t. y. mastu, kuriuo ji:

- sukelia svarstomų klausimų;
- sukelia domėjimąsi;
- skatina kritinį mąstymą;
- skatina saviugdą;
- skatina savo gebėjimų plėtotę;
- skatina komandinį darbą.

Taip pat PM yra susijęs su tyrimais. *Tad vienas iš vertinimo kriterijų turėtų būti tyrimų akcentavimas (tiek teorinių, tiek empirinių, jų integravimo).*

Darbo išvados ir rekomendacijos taip pat turi atitikti PM filosofiją – ar jos atspindi PM kaip mokymosi strategiją, ar modeliuojamas darbo rengimo mokymosi testinumas PM filosofinėje ar kitokioje tiriamojoje metodologinėje prieigoje (angl. Enquiry-based Learning).

Visi probleminio mokymosi taikymo edukologijos magistrantūros, pagrindinių studijų (bakalauro), profesinio bakalauro darbuose kriterijai turi būti sąryšingi ir projektuojami toje pačioje metodologinėje prieigoje.

5. PROBLEMINIO MOKYMO(SI) TAIKYMO PROFESINIO BAKALAURO, BAKALAURO IR MAGISTRANTŪROS STUDIJŲ EDUKOLOGIJOS KRYPTIES BAIGIAMUOSIUOSE DARBUOSE TYRIMAI

5.1. Probleminio mokymo(si) taikymo profesinio bakalauro, bakalauro ir magistrantūros studijų edukologijos krypties baigiamuosiuose darbuose kokybinio tyrimo aptartis

Tyrimo tikslas – išanalizuoti edukologijos profesinio bakalauro, bakalauro ir magistrantūros studijų krypties baigiamuosius darbus probleminio mokymosi taikymo aspektu.

Objektas – edukologijos krypties studijų profesinio bakalauro, bakalauro, magistrantūros baigiamieji darbai probleminio mokymosi įgyvendinimo aspektu.

Metodas: ekspertinis vertinimas.

Tyrimas vyko 2011 m. lapkritį–2012 m. kovą. Tyrimo metodologiją parengė ir jį atliko prof. habil. dr. Vilija Targamadžė.

Projekto metu buvo išgryninti profesinio bakalauro, bakalauro ir magistrantūros edukologijos studijų krypties darbų probleminio mokymosi realizavimo aspektu vertinimo kriterijai:

1. PM filosofija kaip mokymo(si) strategija.
2. Metodologinis, t. y. metodologinių nuostatų, tikslų, turinio, struktūros, konteksto, proceso, būdų dermė.
3. Sistemiškumo, t. y. atspindintis struktūros ir turinio dermė.
4. Problemos pozicionavimo pagal jos funkcines savybes: naujų klausimų atsiradimą, intereso raišką, kritinio mąstymo skatinimą ir raišką, saviugdų galimybes.
5. Empirinių tyrimų pozicionavimo: empirinių tyrimų teorinis kontekstualizavimas; empirinių tyrimų įvairovė, pagrindimas, eigos aprašymas, tyrimo dizainas ir logika, tyrimo priedai.
6. Bendrųjų asmens kompetencijų įgijimo pozicionavimo.

Remiantis šiais kriterijais nagrinėjama 31 profesinio bakalauro, 28 bakalauro, 43 magistrantūros darbai, kurie buvo atrinkti atsitiktine seka pagal projekto reikalavimus ne mažiau kaip iš trijų kolegijų (profesinio bakalauro), iš šešių aukštųjų mokyklų (bakalauro ir magistrantūros darbai), iš viso ne mažiau kaip devyniasdešimt baigiamųjų darbų.

Tyrimo analizės seka: profesinio bakalauro, bakalauro, magistrantūros baigiamųjų darbų aptartis pagal pateiktus kriterijus; bendrinimas. Pirmieji trys kriterijai analizuojami nurodyta seka. Kiti trys kriterijai iškart yra palyginami. Tokia tyrimo struktūra pasirinkta norint suprantamai, aiškiai pateikti informaciją. Pirmieji trys kriterijai (1. PM filosofija kaip mokymo(si) strategija; 2. Metodologinis, t. y. metodologinių nuostatų, tikslų, turinio, struktūros, konteksto, proceso, būdų dermė; 3. Sistemiskumo, atspindintis struktūros ir turinio dermė) daugiau atskleidžia metodologinę projektavimo plotmę, o kiti trys (4. Problemos pozicionavimo pagal jos funkcines savybes: naujų klausimų atsiradimą, intereso raišką, kritinio mąstymo skatinimą ir raišką, saviugdų galimybes; 5. Empirinių tyrimų pozicionavimo: empirinių tyrimų teorinis kontekstualizavimas; empirinių tyrimų įvairovė, pagrindimas, eigos aprašymas, tyrimo dizainas ir logika, tyrimo priedai; 6. Bendrųjų asmens kompetencijų įgijimo pozicionavimo) daugiau atspindi metodologijos įgyvendinimą ir numatomą galutinį rezultatą – bendrųjų asmens kompetencijų įgijimą.

Profesinio bakalauro studijų programos baigiamieji darbai

1. PM filosofija kaip mokymo(si) strategija.

Nagrinėtų profesinio bakalauro baigiamųjų darbų analizė parodė, kad nė viename iš jų probleminis mokymasis nesuvokimas kaip mokymosi strategija. Ir tai suprantama, nes nė vienoje iš kolegijų ir jokiame dokumente nėra suformuluoto tokio siekio.

Tačiau probleminio mokymosi aspektas yra studijose svarbus, todėl pateiksime kai kurias išvalgas. Jau kai kurių darbų įvadinėse dalyse modeliuojamas labai praktinis taikomojo aspekto nagrinėjimas, kuris neatveria kelio net ir probleminio mokymosi metodo taikymui tyrimo problemos kontekste. Pavyzdžiui, viename iš darbų rašoma:

„Šią baigiamąjį darbo temą pasirinkau, nes norėjau išsiaiškinti, kokią įtaką ugdymo aplinka turi mergaičių ir berniukų ugdymosi po-

reikiams, kaip tai susiję. Ši tema yra aktuali, nes ugdymo aplinkai, kaip vaikų ugdymosi poreikius tenkinančiam objektui, skiriama daug dėmesio, apie tai rašomos knygos auklėtojoms, tėvams; ruošiami būsimi pedagogai, kurie turi vadovautis „Pavyzdiniu auklėtojos pareigybės aprašymu“, „Ikimokyklinio ir priešmokyklinio ugdymo pedagogo rengimo standartu“ ir kitais dokumentais, kurie kalba apie vaiko poreikių tenkinimą kuriant tinkamą ugdymo aplinką. Ši tema yra nauja, nes iki šiol yra kalbama apie vaikų poreikius ugdančią aplinką, o šiame darbe rašoma apie ugdymo aplinką mergaičių ir berniukų poreikiams tenkinti.“ (PFBA7/2010, p. 6).

Toks įvade formuluojamas temos pasirinkimo pagrindimas yra pernelg nepagrįstas, juk iš esmės ne todėl pasirenkama viena ar kita baigiamoji darbo tema, kad apie tai rašomos knygos. Tiesa, šio darbo hipotezė „Ugdymo aplinka vaikų darželyje labiau tenkina mergaičių poreikius“ (p. 6) jau tarsi orientuoja į tam tikrą baigiamajame darbe nagrinėjamą problemą, tačiau šis teiginys, pateiktas kaip hipotezė, nėra konstruojamas ir įgyvendinimas probleminio mokymosi nei kaip strategijos, nei kaip metodo turinėje erdvėje. Tai ir nėra numatyta pateikiant metodus:

- „anketos pedagogams;
- anketos tėvams;
- klausimynas vaikams;
- stebėjimai;
- atvejų studijos;
- literatūros šaltinių analizė“. (PFBA7/2010, 1, p. 6)

Kituose darbuose irgi nurodomi kiekybiniai ir kokybiniai tyrimo metodai:

1. Anketinė apklausa.
2. Standartizuotas atvirų klausimų interviu.
3. Dalyvaujantis stebėjimas. (PFBA17/2007, 2007, p. 3)

Daugiau nei devyniuose dešimtadaliuose darbų yra taikomi ir kokybiniai, ir kiekybiniai tyrimai. Tačiau jie nėra siejami su probleminiu mokymu kaip strategija. Tiesa, probleminiai klausimai kai kuriuose tyrimuose yra formuluojami. Pavyzdžiui, nagrinėjant jaunesniojo mokyklinio amžiaus vaikų kūrybinio mąstymo ugdymo ypatumus pagal mokinio lytį, yra

pateikiamas interviu mokytojams. Jame formuluojama 20 klausimų (žr. 1 priedą), kurių dalį galima priskirti probleminio mokymosi turininei erdvei. Pavyzdžiui: „Kaip atsiranda kūrybiniai gebėjimai? Kiek čia nulemia prigimtis, kiek ugdymas? Vaizduotės ir kūrybiškumo ugdymo mokykloje aspektai; Kaip Jūs manote, ar tikslinga tiek daug dėmesio skirti kūrybiškumo ugdymui mokykloje?“ ir kiti.

Vis dėlto autorės atlikto tyrimo analizė leidžia teigti, kad tyrimo interpretacijoje nepavyko atskleisti problemos kilties priežasčių. Darbe rašoma:

„Sprendžiant klausimą, kas mokiniams trukdo būti kūrybiškiems, buvo svarbu išgirsti ir tiriamųjų nuomonę šiuo klausimu. Keturios tiriamosios mano, kad mokiniams būti kūrybiškiems trukdo neigiamas vertinimas, aplinka, laiko stoka. Dar viena tiriamoji teigia, kad mokiniams kartais trukdo tėvai („pernelyg orientuoja vaiką į pasiekimus, rezultatus, forsuoja ugdymo procesą, nori kuo daugiau žinių ir neleidžia vaikui pasidžiaugti tuo, ką daro“). Viena respondentė atsakė, jog mokiniai gali trukdyti draugai, namai, netiksli informacija apie kūrybiškumo panaudojimą ateityje.

Apibendrinant galima teigti, jog mokiniams būti kūrybiškiems gali trukdyti aplinka, laiko stoka. Šiuo metu neigiamą įtaką teikia kompiuteris, prie kurio mokiniai vis dažniau praleidžia laiko. Taip pat mokiniui reikia suteikti pakankamai informacijos apie kūrybiškumo panaudojimą ateityje, kad mokiniai suprastų, kad išugdytas kūrybiškumas turės įtakos tolimesniame jų gyvenime. Siekiant išigilinti į priežastis, kas trukdo mokytojams ugdyti mokinių kūrybiškumą ir kūrybiškai dirbti, tiriamųjų buvo paklausta, kokios, jų nuomone, yra to priežastys.

Dvi iš šešių tyrime dalyvavusių respondenčių tvirtina, kad mokytojams ugdyti kūrybiškumą ir dirbti kūrybiškai trukdo administracijos abejingumas. („Kam tau to reikia? Ko čia dar prisigalvojai ir taip pinigų nėra“). Dar viena respondentė teigia, jog kūrybiškai dirbti trukdo pats mokytojas („jeigu mokytojas pats nekūrybiškas, jam bus labai sunku išugdyti kūrybišką mokinį, jis nesugebės išvelgti nieko naujo“). Dar dvi tiriamosios pabrėžia, jog kūrybiškai dirbti trukdo programų sudarymas taip pat materialinė bazė ir laiko stoka („programų sudarymas, kurių laikymasis yra būtinybė“). Vienos pedagogės nuomone, kūrybiš-

kam darbui trukdo vaikų pasyvumas. Kaip matyti iš gautų atsakymų, mokytojams ugdyti mokinių kūrybiškumą ir kūrybiškai dirbti trukdo administracijos abejingumas, programų sudarymas. Tačiau didžiausia problema gali būti pats mokytojas. Jis turi būti kūrybiškas ir turi mokėti sudominti mokinius įvairiausiais metodais.“ (PFBA1/2011, p. 25).

Pateikta visa darbe parašyta ekspertų atsakymo į 13-ą klausimą „Kas trukdo mokiniams būti kūrybiškiems“ tyrimo interpretacija suponuoja mintį, kad autorius iš esmės negeba analizuoti problemos priežasties ir pasėkmės mąstymo paradigmoje. Tai pasakytina apie šešis septintadalius nagrinėtų profesinio bakalauro baigiamųjų darbų. O tai *a priori* leidžia teigti, kad probleminio mokymosi netgi kaip metodo taikymas profesinio bakalauro edukologijos studijų programoje yra nepakankamas.

2. Metodologinis kriterijus, t. y. metodologinių nuostatų, tikslų, turinio, struktūros, konteksto, proceso, būdų dermė.

Nagrinėti darbai rodo, kad juose bandoma derinti tikslą, turinį, struktūrą ir kitus darbo parametrus. Tiesa, 98 proc. profesinio bakalauro darbų rasti metodologinių nuostatų nepavyko, tai suvoktina kaip darbo metodologinis trūkumas, nes kiekvienas baigiamasis darbas yra tiriamasis ir turi remtis tam tikra metodologine pozicija.

Juose yra suformuluotas tikslas, uždaviniai, jie derinami su darbo turiniu, bet ne visi baigiamieji profesinio bakalauro darbai pakankamai korektiškai tikslo, turinio atžvilgiu. Jų pateikimo korektiškumas ginčytinas, bet tai nebus analizuojama, nes nėra šio tyrimo tikslas.

Pateiktų darbų struktūra yra labai panaši: antraštinis lapas, darbo turinys, įvadas, teorinė dalis, empirinis tyrimas, išvados, rekomendacijos, literatūros sąrašas, priedai. Kai kur pateikiami vartojamų sąvokų žodynėliai. Baigiamojo darbo struktūrinių dalių (teorinio ir empirinio tyrimo) santykis įvairuoja. Paprastai dominuoja teorinė dalis. Darbo struktūrinės dalys yra derinamos, bet jų metodologinį suderinamumą keblu įvertinti – darbuose nepateikta metodologinės nuostatos, kai kur nenurodyti net tyrimo objektai.

Analizuojant darbą pirmiau nurodytų struktūrų aspektu, atkreiptinas dėmesys ir į tai, kad ne visuose darbuose jų koreliacija pakankama. Pavyzdžiui, viename iš darbų formuluojamas „darbo tikslas: išsiaiškinti pagrindines problemas, su kuriomis susiduria šeima, auginanti vaiką su negalia,

bei specialistų įtaką tokioms šeimoms“ (PFBA2/2009, p. 8). Išvadose tai atspindi pakankamai deklaratyviai ir iš esmės nepateikiamos empirinio tyrimo išvados:

„IŠVADOS

- Tėvai, sužinoję apie jų vaiko negalią, pereina keletą stadijų: šokas, pasimetimas, neigimas, liūdesys, nerimas ir baimė, pyktis ir galiausiai prisitaikymas;
- Gimus neigiamam vaikui, tėvai pamiršta kitų šeimos narių poreikius, pamiršta, kad šalia gali būti ir sveikų vaikų, neįgaliųjų brolių / seserų, kuriems taip pat reikia tėvų meilės, šilumos, dėmesio;
- Neretai didžiausią atsakomybę už neįgalaus vaiko priežiūrą ir auklėjimą prisiima motinos, kurios yra linkę saugoti, globoti savo neįgalų vaiką;
- Neigiamą įtaką šioms šeimoms daro aplinkinių reakcijos, išankstinis nusistatymas, taip pat vietų ir vaiko poreikių suderinimas;
- Aktyviai vykdoma veikla tiek su neįgaliu vaiku, tiek su jo šeima, panaudojant įvairius darbo metodus;
- Darbas su neįgaliais vaikais bei jų šeimomis yra sudėtingas, reikalaujantis daug žinių, pastangų ir įtakojamas daugelio neigiamų veiksnių;
- Specialių poreikių šeimoms būtina specialistų, priklausomai nuo negalės pobūdžio, pagalba, taip pat tėvų įsitraukimas į vaiko ugdymo procesą.“ (PFBA2/2009, p. 46)

Vienas iš darbo tikslų buvo išsiaiškinti problemas, su kuriomis susiduria šeima, auginanti neįgalų vaiką, ir kitas tyrimo aspektas – specialistų įtaka tokioms šeimoms. Iš esmės antrajam aspektui yra skiriama deklaratyvi paskutinė išvada ir galbūt penkta, teigianti, kad „aktyviai vykdoma veikla tiek su neįgaliu vaiku, tiek su jo šeima, panaudojant įvairius darbo metodus“. Kyla klausimas, kodėl darbo tikslas pakankamai neatspindi išvadose, koku tikslu buvo atlikti informatyvūs kiekybinis ir kokybinis tyrimai? Matyt, studijų procese probleminis mokymasis taikytas menkai, nepakankamai mokyta analizuoti ir bendrinti tyrimų medžiagą. Ir nors darbo struktūrinės dalys, kaip ir beveik visų analizuotų darbų, derinamos, bet ne visada gali būti vertinamos kaip atitinkančios profesinio bakalauro dar-

bams keliamus reikalavimus, nes nėra iš esmės įgyvendintas baigiamojo darbo tikslas. Tai pasakytina apie pusę nagrinėtų darbų ir dar kartą parodo, kad studijose stokojama probleminio mokymosi net ir kaip metodo.

Akivaizdi nagrinėtų darbų profesinio mokymosi problema yra ir rekomendacijų formulavimas, t. y. atlikto tyrimo praktinio įgyvendinimo išvalgų vienai ar kitai situacijai gerinti pateikimas. Atkreiptinas dėmesys, kad šis darbas jo struktūrinių dalių dermės ir empirinio tyrimo atlikimo požiūriu yra gana korektiškas, o ir tyrimo pagrindu parengtos pastabos ir pasiūlymai yra gerai koreliuoja su tyrimu (žr. 3 priedą).

Vis dėlto pažymėtina, kad ir nurodomi rekomendacijų adresatai, ką jiems reikia daryti, tačiau iš esmės lieka neaišku, kodėl reikia „Organizuoti ir dalyvauti klasės (arba mokyklos) tėvų forume vaikų mokymosi klausimais“, kaip tai reiktų daryti ir t. t.

Tokie pasiūlymai ir rekomendacijos yra būdingi įvairių edukologijos studijų pakopų darbams, bet tai yra bendro pobūdžio nuorodos, kurios neatskleidžia esminės sąsajos su atliktu tyrimu. Tai irgi rodo, kad probleminis mokymasis taikomas studijose menkai, nes antraip būtų tikėtina, kad studentas pateiktų rekomendacijas remdamasis priežasties ir pasekmės mąstymo paradigma.

3. Sistemiskumo kriterijus, atspindintis struktūros ir turinio dermę.

Kiekvienas nagrinėtas profesinio bakalauro darbas yra sąryšingas struktūros ir turinio požiūriu. Aišku, neretai diskutuotinas struktūros tikslingumas temai atskleisti. Tuo tikslu bus pateikiami du pavyzdžiai (žr. 4 priedą).

Pirmajame pavyzdyje (PFBA15/2011) 1.1. poskyryje „Ikimokyklinio ir priešmokyklinio amžiaus vaikų tinkamo ir netinkamo elgesio samprata ir jos kaita“, kuris apima 5–7 puslapius, iš esmės neatskleista nurodyta tema ir turinys menkai koreliuoja su poskyrio pavadinimu. Be to, tekste teikiami bendrinimai be pakankamos argumentacijos arba apskritai jos nėra. Rašoma: „Manau, jog prieškarinėje vaikų darželio pedagogikoje atsiskleidžia tuometinio vaikų darželio ugdymo principai ir vaiko netinkamo elgesio samprata. Šiuo metu ji yra labai pasikeitusi ir vadovaujasi kitais principais. Jais siekiama užtikrinti abipusį asmenybės ugdymą, kuris atitiktų vaikų po-

reikius ir tenkintų tėvų keliamus reikalavimus, vedant vaiką į ikimokyklinę įstaigą. Kiekvieną vaiką mes turime priimti tokį, koks jis yra, žiūrėti į jį kaip į individualybę, kuri turi savo poreikių ir savitą, mums, suaugusiems, nesuprantamą elgesį.“ (PFBA15/2011, p. 5). Arba pateikiamas dviejų poskyrio lapų teksto bendrinimas: „Kaip matome, vaikų tinkamo ir netinkamo elgesio samprata keitėsi. Yra daug šaltinių, kur nagrinėjama vaikų elgesio problemos ir pateikiama daug būdų, kaip padėti ikimokyklinio ir priešmokyklinio amžiaus vaikui. Manau, kiekvienas pedagogas, stengiasi kuo anksčiau pastebėti netinkamo elgesio reiškimąsi, neatsiriboti nuo stresą keliančių situacijų ir neskuba paskelbti, jog vaikas yra „blogas“, o ieško problemos sprendimo būdų.“ (PFBA15/2011, p. 7).

Šis bendrinimas ne visai atitinka poskyryje pateiktą tekstą, nes jame yra nurodoma vaikų elgesio samprata, priešastingumas (tai turėtų iš esmės būti 1.2 poskyryje „Elgesio problemų priežastys“), tačiau čia elgesio kaita nėra net argumentuojama.

Tiesa, negalima teigti, kad apie tai nerašoma: „Manau, jog prieškarinėje vaikų darželio pedagogikoje atsiskleidžia tuometinio vaikų darželio ugdymo principai ir vaiko netinkamo elgesio samprata. Šiuo metu ji yra labai pasikeitusi ir vadovaujasi kitais principais. Jais siekiama užtikrinti abipusį asmenybės ugdymą, kuris atitiktų vaikų poreikius ir tenkintų tėvų keliamus reikalavimus, vedant vaiką į ikimokyklinę įstaigą. Kiekvieną vaiką mes turime priimti tokį, koks jis yra, žiūrėti į jį kaip į individualybę, kuri turi savo poreikių ir savitą, mums suaugusiems, nesuprantamą elgesį.“ (PFBA15/2011, p. 5). Tačiau tai nėra pagrindžiama, remiamasi tam tikrais samprotavimais, o ne tikslinga nagrinėjamos tematikos analize. Taigi pirmajame pavyzdyje pasigendama glaudesnio struktūros ir turinio sąryšingumo.

Negalima neigti, kad antrajame pavyzdyje nėra struktūros ir turinio koreliacijos, bet pateikiamas darbo turinys ne visur atitinka poskyrio pavadinimą. Pavyzdžiui, pirmos dalies struktūra pateikta tokia:

1. Kūrybiškumo sampratos kaita 5
- 1.1. Požiūrių kaita į kūrybiškumą 5
- 1.2. Kūrybiškumą lemiantys veiksniai 10
- 1.3. Vaiko kūrybiškumo išraiškos būdai 12

Pats skyriaus pavadinimas perša mintį, kad turi būti atsakyta į klausimą apie kūrybiškumo sampratos kaitą (sprendžiant iš pavadinimo, ikimokyklinio amžiaus vaikų). Pateiktas tekstas nepakankamai orientuotas į skyriaus pavadinimą, o ir pirmo skyriaus bendrinime nepateiktas aiškus atsakymas į kūrybiškumo sampratos kaitą, apsiribojama tik fragmentiniais pamastymais apie tai.

Abu pavyzdžiai byloja, kad profesinio bakalauro baigiamojo darbo struktūros ir turinio dermė nėra pakankama – tai pasakytina apie pusę nagrinėtų darbų. Nepakankamos struktūros ir turinio atitikties būtų galima išvengti, jei studijų procese būtų taikomas probleminis mokymasis.

Bakalauro studijų programos baigiamieji darbai

1. PM filosofija kaip mokymo(si) strategija

Nė vienoje pagrindinių universitetinių studijų programoje nebuvo taikomas probleminis mokymasis kaip mokymosi strategija, tad ir baigiamuosiuose darbuose tai neatsispindi. Visgi kai kuriuose darbuose galima aptikti probleminio mokymosi taikymo požymių. Jau pats tikslų formulavimas suponuoja probleminio mokymosi įgyvendinimo erdvę, pavyzdžiui: „tyrimo tikslas – išanalizuoti socialinės pedagoginės veiklos kokybės vertinimą mokykloje: problemas ir sprendimus (BA39/2011, p. 6); „tikslas: atskleisti socialinio pedagogo dalyvavimo projekcinėje veikloje ypatumus“ (BA38/2011, p. 7).

Daugiau nei keturiuose penktadaliuose nagrinėtų bakalauro studijų baigiamųjų darbų jau darbo tikslu formuluotas probleminis tikslas, kuris yra tyrimų aktualumo, naujumo, mokslinės problemos aptarties rezultatas. Teigtina, kad bakalauro baigiamojo darbo įvado parametrai orientuoja į tokio pobūdžio tikslo formulavimą. Tačiau jo įgyvendinimas ne visada yra korektiškas mokslinės problemos turininėje erdvėje. Antai viename iš darbų teigiama, kad „rašant šį darbą pasistengta atskleisti pagrindinę problemą: kokie yra tėvių poreikiai specialioms būsimųjų tėvių parengimo įvaikinimui programoms? Kokia speciali tėvių rengimo programa galėtų tenkinti būsimųjų tėvių poreikius?“ (BA40/2008, p. 6). Problema suformuluota dviejų sąveikaujančių teiginių principu, bet išsamesnė darbo analizė rodo, kad baigiamosiose išvadose tai nepakankamai atsispindi (žr. 5 priedą).

Nors 5 priede pateiktose išvadose tarsi nurodoma su moksline problema susiję teiginiai, tačiau „tikslas – išsiaiškinti, ar reikalinga speciali būsimųjų įtėvių parengimo įvaikinimui programa bei sukurti būsimųjų įtėvių parengimo įsivaikinimui programą, kuri tenkintų tyrimo metu išryškintus poreikius“ ir šio „darbo objektas – būsimųjų įtėvių parengimas įsivaikinti“ (BA40/2008, p. 5) tarsi nukreipia nuo problemos sprendimo, nes objektas orientuoja į būsimų įtėvių parengimą įsivaikinimui. Nors iš esmės loginiu požiūriu tai ir problemoje įtraukta kaip galimas rezultatas. Taigi šiuo atveju iškyla dilema: ar išvados yra adekvačios suformuluotos mokslinės problemos erdvėje? Išties vienareikšmiško atsakymo turbūt nėra, nors paneigti, kad jos nėra pateiktos problemos turininėje erdvėje, matyt, negalima. Tad ir pakankamai korektiškai atliktame darbe atsiranda metodologinių klausimų. Jie galėtų būti išsamiau gvildenami, jei studijos remtųsi probleminiu mokymusi kaip strategija. Tokiu atveju apimtų T. Barrett (2005) išskirtus keturis jo komponentus:

Programos dizainą;

Probleminio mokymosi seminarą;

Probleminį mokymąsi atitinkantį vertinimą;

Filosofinius principus.

Šie komponentai padėtų studentui visame studijų procese orientotis į problemų identifikavimą, jų tyrimo ir sprendimo paiešką turininėje erdvėje ir tai ugdytų jo holistinį požiūrį į nagrinėjamą problemą.

2. Metodologinis kriterijus, t. y. metodologinių nuostatų, tikslų, turinio, struktūros, konteksto, proceso, būdų dermė.

Bakalauro bagiamųjų darbų analizė rodo, kad darbo struktūrinės dalys yra derinamos ir sudaro prielaidas darbo tikslui įgyvendinti. Visuose darbuose laikomasi įprastinės darbo struktūros, atitinkančios tos aukštosios mokyklos reikalavimus. Kai kuriuose darbuose metodologiniai parametrai yra gana lakoniškai pateikiami įvadinėje darbo dalyje, pavyzdžiui,

„Tyrimo objektas – mokinių socialinių pedagoginių poreikių diagnostika.

Tyrimo tikslas – išanalizuoti mokinių socialinių pedagoginių poreikių diagnostikos ypatumus mokykloje.

Tyrimo uždaviniai:

1. Identifikuoti mokinių socialinius pedagoginius poreikius.
2. Išanalizuoti socialinių pedagoginių poreikių diagnostikos taikymo metodus.
3. Atskleisti socialinių pedagogų socialinių pedagoginių poreikių vertinimo ypatumus mokykloje.

Tyrimo metodai: mokslinės literatūros analizė ir kiekybinis tyrimas bei tyrimo duomenų analizė.“ (BA37/2011, 6).

Skaitant glaustai parašytą įvadą išryškėja ir pagrindiniai jo parametrai: aktualumas, naujumas, mokslinė problema, metodologinės nuostatos, tikslas, uždaviniai, objektas, tyrimo metodai, teorinis ir praktinis reikšmingumas. Tačiau tekste kai kurie parametrai neišskiriami, o suprantami labiau iš konteksto. Kaip antai: „Mokslininkai (Kučinskas, Kučinskienė, 2000, Bagdonas, 1994 ir kt.) pažymi, kad vaikų pedagoginėms ir socialinėms problemoms spręsti reikalinga kompleksinė pagalba ir darbas turi vykti integruotai. Vaiko problemoms spręsti reikalinga ne tik šeimos, bet ir tinkama pedagogų, socialinių pedagogų ir psichologų parama. Spręsdami vaiko problemas ugdymo įstaigoje, specialistai turi teikti kompleksinę pagalbą – analizuoti, spręsti ir padėti vaikams“ (BA37/2011, p. 6). Akivaizdu, kad čia glūdi temos aktualumas ir netgi problema, kuri atskirai nepateikta. Iš pirmo žvilgsnio tarsi darbe galima išvelgti visų struktūrinių dalių dermę ir darbo tikslo bei uždavinių įgyvendinimą, bet formaliai vertinant įvade nėra visų įvadu būdingų struktūrinių parametrų. Šiame kontekste iškyla mintis apie galimą darbų šabloną, į kurį mus išspraudžia formalizuoti reikalavimai, neretai darantys nepatrauklų baigiamąjį darbą, ypač tuos darbus, kuriems reikalinga kitokia raiška, o kartais forma tampa ankšta turinio raiškai.

Kyla formos ir turinio dermės klausimas. Šiuo požiūriu probleminis mokymasis kaip strategija akintų ne tik ieškoti darbo dalių dermės, bet ir formos bei turinio atitikmens, nes jau patys probleminio mokymosi kaip strategijos principai į tai orientuoja.

3. Sistemiskumo kriterijus, atspindintis struktūros ir turinio dermę.

Visi nagrinėti bakalauro darbai yra pakankamai korektiški darbo struktūros ir pateikiamo turinio požiūriu. Tik vienuose detalčiau pateikiamas turinys, kituose ne taip (žr. 6 priedą. Jame pateikti du pavyzdžiai).

Pirmo darbo daugiau išskleisti darbo turinyje poskyriai. Abu pateikti darbai vertintini kaip derantys darbo struktūros ir turinio požiūriu.

Apskritai, nagrinėtų bakalauro baigiamųjų darbų, nederančių struktūros ir turinio požiūriu, nerasta. Be abejo, diskutuotinas struktūros pateikties optimalumas, turinio raiška, bendrinimai, argumentavimas ir pan., bet turint omenyje, kad darbas yra kūrybinis ir turi savitumą, todėl šie aspektai neanalizuojami, nes tam reiktų atskiros studijos. Atkreiptinas dėmesys, kad rengiant darbus probleminis mokymasis kaip mokymosi strategija būtų naudingas, nes padėtų susitelkti į formuluojamą problemą, jos alternatyvių sprendinių paiešką ir jų tinkamumo vertinimą. Tokios paieškos iš esmės nebuvo nė viename analizuotame darbe.

Magistrantūros studijų programos baigiamieji darbai

2011 m. trečią ketvirtį – 2012 m. pirmą ketvirtį buvo nagrinėti šešių universitetų edukologijos studijų magistrantūros 43 baigiamieji darbai (pagal projekto reikalavimus reikėjo ne mažiau kaip 30 iš šešių universitetų). Platesnis darbų spektras pasirinktas todėl, kad praktiškai būtų apžvelgta visų antros pakopos edukologus rengiančių universitetų dalis darbų, kurie pasirinkti atsitiktinės atrankos būdu.

1. PM filosofija kaip mokymo(si) strategija.

Magistrantūros studijų šešių universitetų 43 baigiamųjų darbų analizė parodė, kad probleminis mokymasis kaip strategija netaikomas (jo taikymas nėra fiksuojamas ir jokiuose baigiamajį darbą ar visas magistrantūros studijas reglamentuojančiuose dokumentuose), bet galima aptikti probleminio mokymosi kaip metodo taikymą. Pavyzdžiui, darbe formuluojama tyrimo problema ir objektas: „Mokinių meninių interesų ir edukacinių teatro paslaugų, teikiamų mokykloje, atitiktis yra aktuali pedagoginė problema. Tyrimo objektas – paauglių meninių interesų ir edukacinių teatro paslaugų, teikiamų mokykloje, atitiktis.“ (MA45/2009, p. 3).

Tame pačiame darbe suformuluotas tikslas bei uždaviniai: „Tyrimo tikslas – ištirti paauglių meninių interesų ir edukacinių teatro paslaugų, teikiamų mokykloje, atitiktį.

Tyrimo uždaviniai:

1. Išanalizuoti mokinių (9–12 kl.) meninių interesų, teikiant edukacines teatro paslaugas mokykloje, teorines prielaidas.

2. Atskleisti ugdymo teatru edukacines galimybes, sudarant sąlygas paauglių interesams pasireikšti.
3. Išsiaiškinti, kaip paauglių meniniai interesai atsiskleidžia ugdymo teatru kontekste“ (MA45/2009, p. 3).

Darbe nurodomi naudojami tyrimo metodai: „teoriniai (mokslinės literatūros analizė), empiriniai (kokybinio tyrimo laisvasis teminis rašinys ir kiekybinio tyrimo apklausa raštu) bei statistiniai (kiekybinė duomenų analizė) tyrimo metodai“ (MA45/2009, p. 3) tiesiog orientuoja į probleminio mokymosi metodo taikymą, nors apie tai darbe niekur nerašoma. Tai galima identifikuoti nagrinėjant magistrantūros baigiamąjį darbą, nes tiek tyrimo metodologija, tiek pats tyrimo atlikimas, jo rezultatų interpretacija bei išvados ir teikiamos rekomendacijos sudaro visumą, kuri yra tikslingai nukreipta į probleminį mokymąsi ir, be abejo, galėtų tapti probleminio mokymosi kaip strategijos taikymo galimybe, nes tai padėtų konstruoti tiek studijų, tiek baigiamojo darbo integralią vienvė.

Kitame darbe formuluojamas tyrimo objektas, hipotezė, tikslas, uždaviniai, probleminiai klausimai vėlgi patvirtina prieš tai išsakytą mintį apie probleminio mokymosi kaip metodo taikymą magistrantūros baigiamojo darbo tyrime:

„Tyrimo objektas: Lietuvos universitetų bakalauro lygio dieninių studijų aukštesniųjų kursų (trečio ir ketvirto) studentų požiūris į socialinių edukacinių studijų programų (socialinės pedagogikos/darbo) kokybę. Tyrimo hipotezė: Tikėtina, kad studentų požiūris į socialinių edukacinių studijų programų (socialinės pedagogikos/darbo) kokybę yra sąlygotas subjektyvių veiksnių (universiteto, specialybės, studijų programos ir pan.). Tyrimo tikslas: Išanalizuoti, kaip Lietuvos universitetų bakalauro lygio dieninio skyriaus aukštesniųjų kursų socialinių edukacinių studijų programų (socialinės pedagogikos/darbo) studentai vertina pasirinktas programas, jų kokybę.

Tyrimo uždaviniai:

1. Išnagrinėti mokslinę literatūrą bei Lietuvos ir Europos teisės aktus, reglamentuojančius studijų procesą ir programų kokybės vertinimą;

2. Parengti tyrimo instrumentą – pusiau standartizuotą anketą;
3. Kritiškai įvertinti socialinių edukacinių studijų programų (socialinės pedagogikos/darbo) studentų požiūrį į programas, programų kokybę;
4. Nustatyti veiksnius, lemiančius studijų programų kokybės vertinimą.
5. Remiantis studijuojančiųjų nuomone, atskleisti socialinių edukacinių studijų programų privalumus ir trūkumus.
6. Parengti tyrimo išvadas bei rekomendacijas.

Tyrimo probleminiai klausimai:

1. Kaip respondentai vertina pasirinktas socialinių edukacinių studijų programas ir kokie veiksniai (subjektyvūs/objektyvūs) tai lemia?
2. Kokius pasirinktos studijų programos (socialinės pedagogikos/darbo) trūkumus studijuojantieji išvelgia bei ką siektų tobulinti?“ (MA46/2008, p. 6).

Probleminio mokymosi kaip metodo taikymas magistrantūros baigiamajame darbe ryškėja ir iš darbo autorės temos pasirinkimo motyvo: „Į socioeducacinių studijų programų (socialinės pedagogikos/darbo) kokybę buvo gilinamasi per pavienes atestacijas, sumuojant veiklos rezultatus, tačiau neatliekant gilios analizės. Todėl, norėdama prisidėti prie socioeducacinių studijų programų vidinio vertinimo Lietuvos universitetuose, pasirinkau atlikti pačių studijuojančiųjų požiūrio, vieno iš vidinio vertinimo komponentų, kiekybinę analizę.“ (MA46/2008, p. 6). Adekvačiai darbo tikslui pasirinktas tyrimo dizainas, atkreiptinas dėmesys į įprastus edukologiniuose darbuose tyrimo metodus:

- Dokumentų analizė (Lietuvos ir Europos teisės aktai, reglamentuojantys studijų procesą);
- Mokslinės literatūros sisteminė analizė;
- Kiekybinis metodas – pusiau standartizuota anketinė apklausa;
- Aprašomoji statistika ir statistinė analizė SPSS 11.0 programa.

Be abejo, galima diskutuoti ir netgi kritiškai įvertinti darbo autorės 2008 m. tyrimo išvadų, rekomendacijų pateikimą (reikėtų jas pagrįsti

tyrimais, rekomendacijas suklasifikuoti nurodant adresatus, parinkti tinkamesnes edukologijos sąvokas ir pan.), bet nebūtų galima nuneigti nei išvadų, nei rekomendacijų reikšmingumo studijų programos tobulinimui ir jų pateikimo daugiaaspektiškumo (programos turinys, formos, metodai, dėstytojų kompetencijos tobulinimas, studentų studijų programos pasirinkimo motyvai, dėstytojų ir studentų sąveika ir kiti). Šis darbas kaip visuma traktuotinas kaip vienas iš nedaugelio galimo probleminio mokymosi kaip strategijos taikymo pavyzdžių (aišku, ne kaip mokymosi strategija, nes net nesiremia jos filosofiniais principais). Šio darbo tyrimo metodologijos konstravimas probleminio mokymosi kaip mokymosi strategijos metodologinėje priemonėje ir jo rezultatų panaudojimas galėtų talkinti universitetų akademinės veiklos (ne tik studijų programų) tobulinimui. Tai dar kartą patvirtina probleminio mokymosi kaip strategijos taikymo naudingumą aukštųjų mokyklų studijose, teorijos ir praktikos sąryšingumo svarbą.

2. Metodologinis kriterijus, t. y. metodologinių nuostatų, tikslų, turinio, struktūros, konteksto, proceso, būdų dermė.

Nagrinėti darbai leidžia teigti, kad visos magistrantūros studijų baigiamojo darbo struktūrinės dalys yra derinamos. Suprantama, kai kurių darbų atskirų dalių koreliacijos stiprumas yra abejotinas.

Galima pateikti vieną iš pavyzdžių, kuriame yra iš esmės visi magistrantūros studijų baigiamajam darbui būdingi parametrai, bet pasigendama stipresnės atskirų dalių dermės. Šis pavyzdys pateikiamas išsamiau cituojant ištraukas, nes išties tiek šis tyrimas, tiek ilgametė rekomendacijų autorės pedagoginė praktika rodo, kad magistrantūros baigiamuosiuose darbuose tokių netikslumų pasitaiko dažnai.

„Darbo problema. Visais laikais žiniasklaida buvo vienu stipriausių įtakos šaltinių, formuojančių žmogaus vertybes, požiūrį į lyčių vaidmenis, gyvenimo būdą, stereotipus, elgesio normas ir net moralę. Šiame darbe sprendžiamas probleminis klausimas – kaip populiariausias žurnalas „Moteris“ prisideda prie moters moteriškumo suvokimo, kokius jo aspektus skatina 1952, 1975 ir 2010 metais. Darbo objektas. Moteriškumo sampratos kaita žurnalo „Moteris“ straipsniuose. Darbo tikslas. Atskleisti žurnalo „Moteris“ straipsniuose diegiamą moteriškumo sampratos kaitą. Darbo uždaviniai. 1. Apibūdinti moteriškumo sampratą. 2. Aprašyti lyti-

nio tapatumo procesą ir jo veiksnius. 3. Atskleisti žiniasklaidos vaidmenį formuojant moteriškumo suvokimą ir gyvenimo būdą. 4. Nustatyti, kaip kito žurnalo „Moteris“ formuojama moteriškumo samprata (1952, 1975 ir 2010 metais).

Tyrimo metodai.

Darbo teoriniam pagrindimui naudota struktūrinė literatūros analizė. Taip pat, analizuojant periodinio leidinio „Moteris“ turinį, naudotas spaudos leidinių teksto kokybinis ir kiekybinis turinio (kontent) analizės metodai. Šis tyrimas sociologijoje taikomas žiniasklaidos turiniui tirti. Pasak Tidikio (2003), turinio analizė yra technika, leidžianti objektyviai (nes subjektyvios tyrėjo nuostatos neturi įtakos tyrimo rezultatams) ir sistemiškai (atranka vyksta pagal tam tikrus principus ir taisykles; visi duomenys nagrinėjami pagal tuos pačius principus) ir kiekybiškai (tikslas – tikslios užrašytos informacijos struktūros reprezentavimas) išnagrinėti teksto ypatybes ir padaryti patikimas išvadas. Kokybinė spaudos leidinių teksto analizė suteikia galimybę pamatyti platesnį kontekstą. Duomenys apdoroti Excel 2010 programa, taikyta aprašomoji statistika (išreiškiant procentais ir vienetais). Grafiniam duomenų vaizdavimui naudotos linijinės diagramos ir histogramos.“ (MA64/2011, p. 7).

Pateiktos tyrimo išvados suformuluotos problemos tyrimo lauke, tačiau jos turėtų būti daugiau suprojektuotos į tyrimo tikslą ir uždavinius, nes iš esmės išvados nepakankamai atskleistas trečio uždavinio „Atskleisti žiniasklaidos vaidmenį formuojant moteriškumo suvokimą ir gyvenimo būdą“ (MA64/2011, p. 7) įgyvendinimas – ne visada aišku, kur tyrime remiamasi kita žiniasklaida, o ne tik žurnalu „Moteris“.

„ IŠVADOS

1. Moteriškumas, dar kitaip suvokiamas kaip lytinis tapatumas (ar identitetas). Tai moters suvokimas, kas ji yra, ką jai reiškia būti moterimi ir kaip save pateikti visuomenei. Kaip save pateikti, išmokstama jau vaikystėje. Vaikai mokosi „teisingo“ elgesio socializacijos proceso metu: per žaidimus, literatūrą, žiniasklaidos priemones, šeimos modelį ir pan. Visa ši aplinka

- kryptingai formuoja mergaičių / berniukų vertybes, pažiūras ir nuostatas apie tai, ko tikimasi iš jo, kaip tam tikro lyties atstovo.
2. Lytinis tapatumas, tai keletą stadijų trunkantis procesas kuris gali trukti daugelį metų (net iki gyvenimo pabaigos). Būtent šio proceso metu formuojasi lytiniai vaidmenys, kurie yra tikėtini moterų/vyrų elgesio modeliai. Tam tikrai lyčiai tipišką elgesį lemia biologiškai nulemti skirtumai ir tuo pačiu didelę reikšmę turi šeimos (auklėjimo) įtaka bei kultūrinis kontekstas.
 3. Nustatyta, kad žiniasklaida daro įtaką viešajai nuomonei, formuoja tam tikras vienodas emocijas ir veiksnius. Žiniasklaida platina ir įtvirtina taip vadinamą „sveiką protą“ (tai, kas yra savaime suprantama ir priimtina), todėl ji iš dalies atsakinga už tam tikrą sampratą apie lyčių vaidmenis, santykių ir šeimos modelius. Ir netgi jei visuomenės informavimo priemonių auditorija mano, jog žiniasklaidos turinys yra nerimtas, ir priima jį nerimtai, jie vis dėl to gauna žinią, kokio elgesio iš jų tikimasi ir kas visuomenėje yra svarbu.
 4. Atlikta spaudos leidinių turinio analizė leidžia teigti kad:
 - 4.1. Teorinio tyrimo metu išskirti moteriški būdo bruožai lyginant su tiriamo leidinio moterų charakterio savybėm atitinka iš dalies. Moteris, visais tiriamo leidinio laikmečiais vaizduojama kaip kūrybiška, motiniška, emocionali, tačiau tradiciškai priskirtas moteriai pasyvumas leidinyje neatitinka pateikiamo moters būdo bruožo. Visais laikmečiais ji yra aktyvi, stipri moteris.
 - 4.2. Fizinis patrauklumas, kuris yra moteriško stereotipo dalis, skirtingais laikotarpiais reiškiasi skirtingai: 1952 – beveik nekalbama apie grožį; 1975 – moteris pradeda puoselėti savo išvaizdą, tačiau lieknumo tema, kuri yra taip akcentuojama šiandien, yra neliečiama, tačiau dažnai lieknumas senuose leidinio numeriuose vartojamas norint apibūdinti pavargusią, senyvo amžiaus, sulysusią moterį. 2010 – apskaičiavus moterų pateikiamus kūno matmenis, paaiškėjo, kad visos jos turi per

mažą KMI, taigi daroma išvada, kad leidinyje propaguojamas mažai sveriančios, labai lieknos moters įvaizdis. Taip pat skatinama palaikyti jaunatvišką išvaizdą. Tačiau toks seksualumas, kuris šiandien suvokiamas žiniasklaidoje, yra labai retai aptinkamas, labiau žavimasi moters elegancija ir stilingumu.

- 4.3. Analizuojant šeimos modelį paaiškėjo, kad 1952 – retai kada kalbama apie pilną šeimą, užsimenama apie moters vaikus. 1972 – apie šeimą kalbama dažniau ir čia užfiksuota skyrybų atvejų, kurių priežastis buvo smurtas ir girtuoklystės šeimoje, 2010 – čia dažnai kalbama apie moters šeimą, kiekviename straipsnyje – interviu pristatoma moters šeimyninė padėtis. Čia aptinkama kohabitacijos atvejų ir neretos skyrybos, kurių priežastis yra charakterių nesutapimas.
- 4.4. Tiriant naikintiną moteriai priskirtą stereotipą dėl namų ruošos darbų paaiškėjo, jog 1952 – kur kas dažniau kalbama moteris yra vaizduojama kaip namų ruošos darbus atliekanti viena; 1975 – jau dažnai kalbama apie darbų pasidalinimą – įjungiami į namų ruošos darbus visa šeima – moteris, vyras ir vaikai, tiesa, būna atvejų kaip vyras dominuoja buityje, tokiais atvejais dažniausia moteris serga. Lyginant 2010 – taip pat matoma darbų pasidalinimas, tačiau čia visai neminimi vaikai, o jei atsiranda tokių vyrų, kurie buityje dominuoja, – dažniausiai dėl moters užimtumo.
- 4.5. 1952 – moters paveikslas – daug dirbančios dėl savo vaikų, šalies ekonomikos kėlimo. Tačiau ir tos, kurios yra namų šeimininkės, auginančios vaikus, yra vertinamos, netgi apdovanojamos; 1975 – situacija panaši, moteris yra ir daug dirbanti, ir jos motinystė vertinama. 2010 – atlikus tyrimą paaiškėjo jog šiuo laikotarpiu moterys labai retai vaizduojamos kaip tik namų šeimininkės. Tai puikiai atspindi šiandieninį požiūrį į motinystę, kuri reiškiasi ne tik gimdymu, bet ir vaikų auginimu – moteris, kuri augina vaikus ir aukoja savo karjerą, dažnai vadinama kaip „nieko neveikianti“.

4.6. Atlikustyrimąpaaiškėjo, jog dominuojantis visais laikmečiais santykių modelis – lyčių papildomumo, kuris reiškiasi per kitos lyties skirtumą priėmimą kaip vertingų ir prigimtinių. Tačiau šis lyčių vertinimas skirtingais laikmečiais pasireiškia skirtingai. 1952 – lygiavertiškumas reiškiasi tik darbinėj erdvėj (lygaus atlygio klausimas, profesijų pasirinkimas) 1975 – prie darbo erdvės prisijungia ir darbų pasiskirstymas buityje, vaikų auklėjime, o jau 2010 – prie šių prisijungia dar moteriškų būdo bruožų vertinimas“ (MA64/2011, p. 62–63).

Peršasi išvada, kad kiekviename magistrantūros baigiamajame darbe darbo autoriui reikia įdėmiai analizuoti įvairių struktūrinių dalių dermę, orientuojantis į tyrimo tikslo ir uždavinių sklaidą darbe, korektiškai sudedant akcentus.

Suprantama, tai nėra lengvas uždavinys tyrėjui, nes neretai pristinga patirties, o baigiamojo darbo vadovas savo patirtimi juk ne visada dėl įvairių priežasčių gali pagelbėti. Šito būtų galima išvengti, jei visu studijų laikotarpiu magistrantas mokytoji formuluoti problemas ir ieškoti jų sprendimo galimybių. Šiuo tikslu magistrantūros studijose būtų naudingas probleminis mokymasis kaip mokymosi strategija.

3. Sistemiskumo kriterijus, atspindintis struktūros ir turinio dermę

Visuose magistrantūros darbuose sistemiskumo principas yra išlaikytas. Tik tai nėra nagrinėtina probleminio mokymosi kaip strategijos aspektu, nes, kaip jau buvo pažymėta anksčiau, nėra viename tokiam darbe nesivadovaujama probleminiu mokymuisi kaip strategija.

Atkreiptinas dėmesys į šiek tiek skirtingas darbo struktūras, kurios sudaro prielaidas įgyvendinti suformuluotą tyrimo tikslą ir uždavinius (žiūrėti 8 priedo 1 ir 2 pavyzdžius).

Abu darbai yra struktūriniu požiūriu sustyguoti ir korektiški darbo tikslo ir uždavinių realizavimo požiūriu. Kiekvieno darbo turinys ir struktūra sąryšingi. Šiame kontekste reikėtų atkreipti dėmesį į 8 priede pateikto 1 pavyzdžio turinyje sukonstruotą ne visai dar įprastą vieną struktūrinę dalį „Diskusiją“ (šis darbas yra rengtas ne Vilniaus universitete, bet pažymėtina, kad Vilniaus universiteto Edukologijos katedros nutarimu jau nuo 2012 m. ši dalis yra privaloma magistrantūros studijų baigiamųjų darbų dalis). Diskusija turėtų būti privaloma antros pakopos studijų baigiamuo-

siuose darbuose, nes ji plečia tyrimo problemos pateiktį – nagrinėjami jos realizavimo aspektai, parodomas tam tikros diskusinės tyrimo išvalgos ir brėžiama perspektyva. Šiuo konkrečiu atveju, nenuneigiant diskusijos reikšmingumo, galima diskutuoti dėl jos turinio, struktūros, išvalgų prasingumo ir pan., bet dėl tokios dalies nereikalingumo, matyt, svaresnių argumentų neatsirastų. Diskusijoje kiekvienas magistrantas galėtų pademonstruoti savo mokslinę brandą. Ir tai būtų aiškios sąsajos su probleminiu mokymusi – prasidėtų nuo darbo autoriaus problemos formulavimo, jos tikrinimo ir brėžtų tyrimo perspektyvas, parodytų jo ribotumą.

4. Problemos pozicionavimas pagal jos funkcines savybes: naujų klausimų atsiradimą, intereso raišką, kritinio mąstymo skatinimą ir raišką, saviugdų galimybes.

Tiek profesinio bakalauro, tiek bakalauro, tiek magistrantūros studijų edukologijos krypties baigiamųjų darbų analizė rodo, kad problemos pozicionavimo pagal jos funkcines savybes probleminio mokymosi idėjos aspektu iš esmės visybiškai neaptinkama. Be abejo, galima rasti tam tikrų atskirų kritinio mąstymo, naujų klausimų atsiradimo, intereso raiškos, kritinio mąstymo skatinimo ir raiškos, saviugdų galimybių skatinimo išvalgų, pavyzdžiui, visuose magistrantūros studijų baigiamuosiuose darbuose formuluojant problemą:

„Probleminis klausimas – kokios yra gimnazijos mokinių, besimokančių pagal vidurinio ugdymo programą, individualių ugdymo planų valdymo galimybės?“ (MA32/2011, p. 6).

„Mokslinę problemą atspindi šie probleminiai klausimai:

- Kokie veiksniai daro didžiausią poveikį mokytojų pasipriešinimui vidaus audito diegimui?
- Kokiomis formomis reiškiasi šis pasipriešinimas?
- Kokios pasipriešinimo įveikos strategijos yra efektyviausios, mažinant mokytojų pasipriešinimą vidaus audito diegimui?“ (MA33/2009, p. 4).

Kritinis mąstymas skatinamas ir formuluojant hipotezę:

„Tyrimo hipotezė: mokytojų pasipriešinimą vidaus audito metodikos diegimui labiausiai įtakoja nepakankamas informacijos gavimas“ (MA33/2009, p. 3).

Taip pat jis aptinkamas nurodant praktinį tyrimo reikšmingumą:

„Praktinė reikšmė. Atskleista socialinio pedagogo darbo su rizikos grupės paaugliais sistema ir ypatumai profesinėje mokykloje bei motyvavimo tobulinti darbo kompetencijas teorinis ir praktinis kontekstas. Darbas gali būti naudingas profesinių mokyklų pedagogams, edukologijos, vadybos specialybių studentams ir visiems besidomintiems šiuolaikinio švietimo problemomis bei galimybėmis.“ (MA35/2010, p. 10).

Be to, kai kuriuose darbuose taikytas kryptingas (iš dalies struktūruotas) interviu, o tai irgi skatina ir informantų, ir tyrėjo kritinį mąstymą, kitas su problemos pozicionavimu susijusias funkcines savybes: naujų klausimų atradimo, intereso raiškos, kritinio mąstymo skatinimo ir raiškos, saviugdodos galimybių ugdymąsi.

Bakalauro ir profesinio bakalauro darbuose kritinis mąstymas irgi skatinamas:

„Tyrimo problema. Viena iš socialinio pedagogo veiklų – projektų kūrimas ir vykdymas, taip pat ir prevencinių programų įgyvendinimas. Mokslinėje literatūroje socialinių pedagogų dalyvavimas šiose veiklose mažai tyrinėtas, todėl nėra aišku kaip dažnai socialinis pedagogas kuria bei vykdo projektus, programas, kokie tai būna projektai, ar socialiniai pedagogai turi pakankamai žinių bei įgūdžių projektų rengimui ir valdymui. Šie bei kiti klausimai aktualūs ne tik socialiniams pedagogams, bet taip pat ir socialiniams darbuotojams, mokytojams ir kt. ugdymo įstaigų darbuotojams.“ (BA38/2011, p. 6).

„Tyrimo problema – socialinės pedagoginės veiklos kokybės vertinimas labai svarbi mokyklos bendruomenės ir pačio socialinio pedagogo veiklos dalis. Mokslinėje literatūroje yra gana mažai tyrinėta apie socialinio pedagogo veiklos vertinimą. Todėl šiame darbe bandyta atskleisti socialinės pedagoginės veiklos kokybės vertinimą, jos metodiką.“ (BA39/2011, p. 6).

„Temos problematika. Mūsų šalyje yra nemažai mokslo darbų ir straipsnių, nagrinėjančių vaikų muzikinio ugdymo klausimus. Šios krypties mokslinėje problematikoje išryškėja įvairūs aspektai, prade-

dant ikimokyklinio amžiaus vaikų muzikinių gebėjimų ugdymu ir baigiant vidurinės mokyklos mokinių muzikiniu estetiniu ugdymu. Tačiau, tyrimų ir darbų, kuriuose būtų analizuojamas ir aptariamasis neformalaus ugdymo įstaigų vaikų poreikis muzikinei veiklai ir jo formavimo klausimai, nėra.

Būtinybė sudaryti sąlygas skirtingų muzikinių gabumų ir poreikių vaikams mokytis neformalaus ugdymo įstaigose skatina ieškoti veiksmingesnių muzikinio ugdymo įgyvendinimo būdų.“ (PFBA31/2010, p. 3).

„Darbo tikslas. Atskleisti globos institucijose augančių vaikų socializacijos sunkumus.

Darbo uždaviniai:

- Išsiaiškinti svarbiausius sėkmingos socializacijos veiksnius.
- Atskleisti tėvų netekusių vaikų patiriamus nepageidautinus socialinius veiksnius ir jų pasekmes asmenybės vystymuisi.
- Išryškinti socialinio darbuotojo pagalbą globos namų vaikams.
- Atskleisti globos namų ugdytinių ir ugdytojų požiūrį į socializacijos sunkumus.“ (PFBA6/2009, p. 10).

Kiekviename magistrantūros, bakalauro ar profesinio bakalauro darbe galima rasti vietų, kurios skatina kritinį mąstymą ar kokį kitą problemos funkcinį aspektą (naujų klausimų atsiradimo, intereso raiškos, kritinio mąstymo skatinimo ir raiškos, saviugdodos galimybių). Visgi visuose darbuose jie galėtų būti daugiau akcentuojami ir tikslingai pozicionuojami. Be abejo, tam padėtų probleminis mokymasis, nes jau vien jo taikymas sudaro tam prielaidas.

5. Empirinių tyrimų pozicionavimas: empirinių tyrimų teorinis kontekstualizavimas; empirinių tyrimų įvairovė, pagrindimas, eigos aprašymas, tyrimo dizainas ir logika, tyrimo priedai.

Analizuoti magistrantūros, bakalauro ir profesinio bakalauro darbai leidžia teigti, kad juose probleminis mokymasis netaikomas. Tad ir jų aptarimas probleminio mokymosi kontekste negalimas, o ir empirinių tyrimų dizainas šiuo aspektu nevertintinas. Visgi reikėtų atkreipti dėmesį, kad neretai visų studijų pakopų darbuose pasigendama korektiškos dizaino pateikties, jo pasirinkimo argumentavimo. Atsižvelgiant į tai, kad empiri-

niai tyrimai nėra konstruoti remiantis probleminio mokymosi prieiga, bus aptariama tik tyrimų metodų įvairovė. Ne visi darbai pasižymi empirinių tyrimų įvairove – visuose darbuose, kuriuose taikomi kiekybiniai tyrimai, vyrauja nuomonių apklausos anketavimo būdu. Kokybinių tyrimų metodai yra įvairesni.

Magistrantūros darbuose neretai jie taikomi keli. Tai koreliuoja su tyrimo tikslu ir uždaviniais. Pavyzdžiui:

„Tyrimo metodai:

1. pedagoginis eksperimentas,
2. anketavimas,
3. kelių atskirų atvejų mokinių piešinių kontent analizė, tirianti kolo-ristinių požymių pasireiškimo laipsnį mokinių darbuose.“ (MA76/2008, p. 7).

„Darbe buvo taikomi teoriniai, empiriniai ir statistiniai tyrimo metodai.

Teorinis tyrimo metodas – mokslinės literatūros analizė, siekiant išsiaiškinti paauglių interesų ypatybes, teatrinės veiklos, kaip edukacinės paslaugos, vertybinį aspektą; kaip teatrinėje veikloje realizuojamas žmogaus dvasinis aktyvumas.

Empirinio tyrimo metodai:

1. Kokybinio tyrimo metodas – laisvasis teminis paauglių rašinys „Mano svajonių teatro būrelis“ siekiant išsiaiškinti, kaip mokinių meniniai interesai atsiskleidžia ugdymo realybėje.

2. Kiekybinio tyrimo metodas (žvalgomasis tyrimas) – apklausa raštu (anketavimo metodas), siekiant nustatyti, kokios edukacinės teatro paslaugos teikiamos mokiniams (9–12 kl.) miesto mokyklose, kokie teatrinės raiškos pasirinkimo motyvai, kas įtakoja mokinių meninius interesus, kokios svarbiausios edukacinės galimybės, teikiamos teatrinės veiklos metu, ar mokiniai, rinkdamiesi teatrinę veiklą, išreiškia savo meninius interesus. Anketinė apklausa, kaip kiekybinis tyrimo metodas, yra kokybinį tyrimą papildantis metodas. Statistiniai tyrimo metodai – kiekybinė duomenų analizė naudojant „SPSS for Windows“ statistinės analizės programą.“ (MA45/2009, p. 7–8).

Tačiau keliuose iš nagrinėtų tyrimo metu magistrantūros baigiamųjų darbų tyrimo metodai yra nepakankamai korektiškai suformuluoti. Pavyzdžiui:

„Tyrimo metodai:

1) teoriniai: įvairių mokslo sričių literatūros meninio ugdymo, šokio ugdymo klausimais studijavimas, švietimo dokumentų, meninio ugdymo, šokio metodinės literatūros, interneto duomenų bazių analizavimas, lyginimas ir apibendrinimas;

2) empiriniai: tėvų požiūrio į vaikų socialinės kompetencijos šokio veikloje ugdymo svarbą įvertinimui pasitelktas anketinės apklausos metodas; vaikų socialinių gebėjimų šokio veikloje atskleidimui pasirinktas stebėjimo metodas, leidęs įvertinti darželyje lankančių šokio užsiėmimus vaikų socialinės kompetencijos kaitą.“ (MA85/2010, p. 6).

Lieka neaišku dėl anketinės apklausos metodo – ar jis čia priskiriamas kiekybiniam, ar kokybiniam tyrimo metodams.

Bakalauro baigiamuosiuose darbuose kokybinių tyrimų įvairovės taip pat esama:

„Tyrimo metodai – teorinė mokslinės literatūros šaltinių analizė, kokybinis tyrimas.

Tyrimo duomenys rinkti sutelktos grupės metodu, apibendrinti – kokybinės turinio (angl. *content*) analizės metodu.“ (BA58/2011, p. 6).

„Metodai:

1. Teoriniai: dokumentų, mokslinės pedagoginės – psichologinės literatūros analizė.

2. Empiriniai – anketos, stebėjimas, individualus pokalbis su tėvais, testai: vaikų brandumo mokyklai įvertinimo J. Jiraseko testas bei „Kontrolinio piešinio“ stebėjimo metodas (Grigaitė, 2004).

3. Kiekybinė ir kokybinė gautų rezultatų analizė ir interpretacija.“ (BA47/2010, p. 10).

Analizuojant tyrimo metodus, atkreiptinas dėmesys ir į tai, kad kai kurie tyrimo metodai yra gana įprasti (tai būdinga maždaug vienam trečdaliui darbų):

„Tyrimo metodai:

1. Teoriniai: mokslinės literatūros analizė, padėjusi išsiaiškinti teorinius nagrinėjamos temos klausimus.

2. Empiriniai: kiekybinė mokinių ir jų tėvų anketinė apklausa, naudojant uždaro ir atviro tipo klausimus. Gautų duomenų apskaičiavimas, analizavimas, lyginimas ir apibendrinimas.

3. Statistiniai: taikyta aprašomoji statistika, apskaičiavus tyrimo rezultatų procentinį pasiskirstymą.“ BA52/2010, p. 6).

Kaip matome, kai kuriuose baigiamuosiuose darbuose yra pasirinkti ir kokybiniai, ir kiekybiniai tyrimo metodai. Visi jie siejasi su tema ir tyrimo problema.

Profesinio bakalauro darbuose padėtis iš esmės panaši. Beveik visuose nagrinėtuose profesinio bakalauro darbuose (apie 95 proc.) yra taikomi kiekybiniai ir kokybiniai tyrimai:

„Darbo metodai:

- Literatūros šaltinių apžvalga;
- Interviu (pusiau struktūruotas – nestandartizuotas);
- Anketinė apklausa;
- Statistinių duomenų analizė.“ (PFBA2/2009, p. 9).

„Darbo metodai:

- ◆ Literatūros šaltinių apžvalga;
- ◆ Anketinė apklausa;
- ◆ Interviu (pusiau struktūruotas – nestandartizuotas, aprašomasis);
- ◆ Statistinių duomenų analizė.“ (PFBA5/2008, p. 8).

Profesinio bakalauro darbuose pasirinkti empiriniai tyrimai siejasi su tyrimo problematika. Tiesa, daugelyje darbų tie tyrimai galėtų būti įvairresni. Kaip rodo jų analizė, tyrimų metodų pasirinkimui turi įtakos ir tam tikros studijų programos specifika bei kolegijoje susiklosčiusi jų pasirinkimo tradicija.

Empirinių tyrimų pozicionavimas šių tyrimų teorinio kontekstualizavimui, jų įvairovės, pagrindimo, eigos aprašymo, tyrimo dizaino ir logikos, tyrimo priedų aspektais yra svarbūs probleminio mokymosi projektavimo

kontekste. Jie sietini tiek su tyrimo problemos formulavimu, tiek su jos įgyvendinimu, bet nagrinėtuose darbuose probleminio mokymosi požiūriu nenagrinėti, nes jis netaikytas minėtuose darbuose.

6. Bendrųjų asmens kompetencijų įgijimo pozicionavimas

Profesinio bakalauro, bakalauro, magistrantūros studijų baigiamieji darbai yra kreipiami į tam tikrų studento kompetencijų ugdymąsi.

Visuose profesinio bakalauro darbuose nurodomos tam tikros profesinės ir specializacijos kompetencijos. Tik vienuose darbuose jos patikslinamos nurodant puslapius, kuriuose, baigiamojo darbo autoriaus nuomone, jos nesunkiai identifikuojamos, o kituose – nepatikslinamos (žr. 9 priede pateikiamus du pavyzdžius).

Profesinio bakalauro darbuose nurodomos profesinės kompetencijos (tiksliau jų detalizavimas) yra akstinas siekti įgyti būtent tų kompetencijų. Tai būtų reikšminga ir taikant probleminį mokymąsi, nes būtų imami projektuoti reikiamų kompetencijų ugdymosi orientyrai ir modeliuojamos jų įgyvendinimo galimybės, siekiant studentui įgyti tam tikrų profesinių kompetencijų.

Universitetinių studijų nei bakalauro, nei magistrantūros baigiamuosiuose darbuose siekiamos kompetencijos nenurodomos. Jas galima identifikuoti iš programos aprašų, pavyzdžiui, Pagrindinių (bakalauro) ir magistrantūros studijų programos apraše jos yra nurodomos programos siekiniuose, tačiau baigiamajame darbe nedetalizuojamos (žr. 10 priedą).

Bakalauro ir magistrantūros studijų baigiamuosiuose darbuose nustatyti, į kokių konkrečių kompetencijų ugdymą orientuotas darbas, neįmanoma ir tai suprantama, nes siekiama, kad studentas pademonstruotų esmines bendrąsias ir dalykines kompetencijas.

Keletas tyrimo išvalgų, telkiamų į rašomo darbo kontekstą:

- Profesinio bakalauro, bakalauro, magistrantūros studijų programose yra numatyti studento kompetencijų ugdymosi siekiniai, kurie yra nurodyti studijų programose. Profesinio bakalauro baigiamajame darbe jos yra detalizuojamos, bakalauro ir magistrantūros – nurodomos tik studijų programoje.
- Visi edukologijos profesinio bakalauro, bakalauro ir magistrantūros studijų programų baigiamieji darbai yra orientuoti į tam tikrų

studento kompetencijų ugdymą, tai grindžiant studijų programą reglamentuojančiais dokumentais. Nė viename baigiamajame darbe probleminis mokymasis kaip strategija nėra įgyvendintas ir tai nėra numatyta atitinkamoje studijų programoje. Problemnis mokymasis kaip metodas taip pat nėra taikytas, nors tam tikrų požymių galima rasti formuluojant tyrimo problemas, pateikiant teorinę ir empirinę dalį, ieškant šios problemos kilimo priežasčių ir sprendimo galimybių.

- Problemnis mokymosi taikymas studijų programoje padėtų formuoti holistiniam problemos formulavimo ir jos sprendimo teorinėje ir empirinėje plotmėje vaizdai ir supratimui. Problemnis mokymosi kaip strategijos taikymas studijų programoje orientuotų studijas į studento centristinę poziciją, nes šiuo atveju reikėtų holistiškai projektuoti keturis problemnis mokymosi strategijos komponentus: problemnis mokymosi filosofija grindžiamus principus, programos dizainą, tutoriaus vadovaujamus užsiėmimus, vertinimą.

5.2. Problemnis mokymo(si) taikymo edukologijos studijų baigiamuosiuose darbuose kiekybinio tyrimo aptartis

Kiekybinis tyrimas pateikiamas siekiant atkreipti dėmesį į galimą problemnis mokymosi taikymo erdvę. Šiuo požiūriu svarbi dėstytojų nuomonė apie problemnis mokymosi taikymą, jo taikymo modeliavimą ateityje, numatant PM taikymo galimybes, galimas kliūtis ir jų įveikimą.

Projektinio ir problemnis mokymo(si) taikymo edukologijos studijų baigiamuosiuose darbuose tyrimas atliktas 2012 m. gegužę–birželį.

Tyrimo objektas:

projektinio ir problemnis mokymo(si) raiška įgyvendinant edukologijos studijų programas šalies universitetuose ir kolegijose.

Tikslas:

Atskleisti, kaip dažnai edukologijos studijų programose taikomas projektinis ir problemnis mokymasis, bei remiantis respondentų (dėstytojų) išvalgomis identifikuoti jo raiškos studijų programose galimybes.

Respondentai. Lizdinės imties tūrį sudaro edukologijos magistro, bakalauro ir profesinio bakalauro laipsnį suteikiančiose 27-iose studijų programose dirbantys dėstytojai, t. y. 139 respondentai.

Populiacija lizdų atžvilgiu vienalytė, o lizdų viduje nevienalytė. Į imtį pakliuvo visi atrinktų lizdų elementai: tyrime dalyvavo visi dėstytojai, dirbantys edukologijos specialistų rengimo programose LEU, ŠU, VU, KVK, MK. Rezultatai, gauti naudojant lizdines imtis, gali būti apibendrinami visai populiacijai.

Respondentų charakteristikos. Pasiskirstymas pagal studijų programas

- Profesinio bakalauro – 56,5 proc.
- Pagrindinių universitetinių – 13,0 proc.
- Magistrantūros – 30,4 proc.

Tyrimas atskleidė, kad daugelis respondentų dirbo keliuose studijų programose ir dėstė po kelis dalykus (modulius). Todėl 28 edukologijos magistro, bakalauro ir profesinio bakalauro laipsnį suteikiančiose studijų programose dirbančių dėstytojų skaičius nesutampa su bendru lizdinės imties tūriu.

Siekiant padidinti anketų grįžtamumą, anketų pateikimo būdas buvo pritaikytas prie respondentų poreikių: buvo galima pildyti elektroninį anketos variantą „online“, garantuojantį visišką respondento anonimiškumą, arba išspausdintą anonimę anketą.

Anketa sudaryta iš trijų dalių: 2–3 klausimai skirti esamai PM situacijai atskleisti, 4–6 klausimai respondentų nuomonei apie PM perspektyvas, problemas ir jų įveikas išsiaiškinti, o kiti klausimai – respondentų charakteristikoms atskleisti.

Trumpai bus aptariami klausimai, susiję su probleminiu mokymusi.

Išanalizavus tyrimo duomenis paaiškėjo, kad visose studijų programose probleminis mokymasis dažniausiai taikomas kaip metodas. Taip nurodė 82,2 proc. respondentų. Tai sudaro:

- visų studijų programų procentinė dalis profesinio bakalauro studijų programose – 84 proc.
- visų studijų programų procentinė dalis pagrindinių universitetinių studijų programose – 100 proc.
- visų studijų programų procentinė dalis magistrinių studijų programose – 71,4 proc.

Kad probleminis mokymasis kaip mokymosi strategija yra taikomas, teigė 8,9 proc. respondentų. Tiek pat nurodė, kad jis netaikomas nei kaip strategija, nei kaip metodas. (Apskaičiavus Fisherio tikslųjį kriterijų, taikomą mažoms imtims, skirtumo tarp grupių nenustatyta; $p > 0,05$). Vertinant šiuos atsakymus viso tyrimo kontekste abejotina, ar probleminis mokymasis taikomas kaip mokymosi strategija. Veikiau gal ne visiems respondentams buvo aiški probleminio mokymosi kaip strategijos samprata.

Tyrimo duomenys atsiskleidė respondentų nuostatas dėl tikslingumo taikyti probleminį mokymąsi studijų programose. Kad jose tikslinga taikyti probleminį mokymąsi, pabrėžė dauguma respondentų (95,6 proc.), projektinį mokymąsi – 83,7 proc. respondentų. Skirtumo tarp probleminio ir projektinio mokymosi taikymo tikslingumo nenustatyta ($p > 0,05$).

Sugretinus respondentų, dirbančių skirtingose studijų programose (profesinio bakalauro, pagrindinių universitetinių studijų ir magistrantūros) nuostatas dėl probleminio mokymosi taikymo tikslingumo, paaiškėjo, kad tam prioritetą yra linkę teikti profesinio bakalauro studijų programų dėstytojai.

Respondentų požiūris į probleminio mokymosi taikymo tikslingumą nepriklausė nuo to, ar respondentai taikė, ar netaikė probleminį mokymąsi studijų programoje, kurioje jie dirbo ($p > 0,05$).

Įdomu pažymėti, kad respondentai nurodo tikslingumą taikyti probleminį mokymą nagrinėjant tam tikras temas. Išskirta dešimt temų: Teorijos ir praktikos integracija; Studentų motyvacijos mokytis kėlimas; Kritinio mąstymo ugdymas; Žinių patikrinimas; Bendradarbiavimas; Dėstytojų ugdymas; Žinių sistemingumas; Savarankiško problemų sprendimo skatinimas; Galimybė pateikti daugiau medžiagos; Kūrybiškumas; Kompetencijos ugdymas.

Galima pažymėti, kad probleminio mokymosi tikslingumą įvardija tiek studentai, tiek dėstytojai. Probleminis mokymasis, respondentų nuomone, yra tikslingas tiek suteikiant specialiųjų žinių, tiek padedant įgyti bendrųjų savybių, svarbių savarankiškai veiklai, tokių kaip kūrybiškumas ar savarankiškumas. Respondentų teigimu, probleminį mokymąsi tikslingiausia taikyti ir ugdant kritinį mąstymą, skatinant savarankiškai spręsti problemas ir integruojant teorines žinias su praktika.

Išskirtos respondentų temos dažnumas skyrėsi (žr. 13 lentelę). Dažniausiai buvo nurodoma kritinio mąstymo ugdymas (apie trečdalis respondentų) ir savarankiško problemų sprendimo skatinimas (apie ketvirtadalis respondentų).

13 lentelė. Respondentų nuomonių, kokias temas dėstant reikėtų taikyti probleminį mokymąsi, pasiskirstymas

Tema	Dažnumas procentais
Kritinio mąstymo ugdymas	34,8
Savarankiško problemų sprendimo skatinimas	23,9
Teorijos ir praktikos integracija	21,7
Studentų motyvacijos mokytis kėlimas	13,0
Kūrybiškumas	13,0
Bendradarbiavimas	6,5
Žinių sistemingumas	6,5
Dėstytojų ugdymas	2,2
Galimybė pateikti daugiau medžiagos	2,2
Kompetencijos ugdymas	2,2

Pažymėtina, kad minėtos temos nepriklausė nuo to, kokioje studijų programoje dirbo respondentas, nuo probleminio mokymo taikymo būdo ir nuo jo nuomonės, ar tikslinga probleminį mokymą taikyti studijų programoje.

Taip pat išryškėjo probleminio mokymosi taikymo keblumai respondentų požiūriu. Jie buvo klausiami: jei probleminis mokymas būtų taikomas kaip strategija, su kokiomis problemomis ją taikydami susidurtų savo mokykloje. Išryškėjo tokios galimos problemos: Dėstytojų pasirengimas; Sistemos organizacija; Teisinis reglamentavimas; Palankios reakcijos trūkumas; Biurokratinės kliūtys; Finansinės kliūtys; Strategijos taikymo ribos; Studentų pasirengimas.

Išskirtos respondentų galimos problemos dažnumas skyrėsi. Keista, kad teisinį reguliavimą ir finansines kliūtis nurodė tik po 2,2 proc. respondentų. Tačiau šių kliūčių tikrai atsirastų kiekvienoje mokykloje, nes jau vien krūvių apskaita, tvarkaraščiai ir pan. sudarytų keblumų.

14 lentelė Respondentų nuomonių, su kokiais problemomis susidurtų savo mokykloje taikydami probleminį mokymąsi kaip strategiją, pasiskirstymas

Tema	Dažnumas, procentais
Dėstytojų pasirengimas	37,0
Sistemos organizacija	13,0
Studentų pasirengimas	6,5
Strategijos pritaikymo ribos	6,5
Biurokratinės kliūtys	6,5
Palankios reakcijos trūkumas	4,3
Finansinės kliūtys	2,2
Teisinis reglamentavimas	2,2

Kaip matome, dėstytojų pasirengimas taikyti probleminį mokymąsi kaip strategiją yra vyraujanti respondentų nurodyta priežastis. Šią poziciją patvirtina ir kai kurie respondentų atsakymai: „visų pirma, tai reikalautų tam tikrų dėstytojo kompetencijų, kurių viena iš svarbiausių yra gebėjimas strategiškai mąstyti ir į mokymosi procesą žvelgti kaip į tam tikrą strategiją, grindžiamą teorijos ir praktikos vienvėde“ ir pan.

Antroje vietoje išskiriama sistemos organizavimo problema.

Rastas skirtumas tarp skirtingų studijų programų dėstytojų – magistrantūros studijų programų dėstytojai dažniau manė, kad dėstytojo pasirengimas būtų problema taikyti probleminį mokymąsi kaip strategiją ($p < 0,05$). Šį rezultatą suponuoja ir respondentų komentarai: „būtų reikalinga metodinė parama mokytojui“, „realizuojant probleminį mokymą reikia nemenkos patirties, giluminio dalyko išmanymo, manau, kad tai ir būtų esminės problemos“, „magistrantai turi studijuoti...“ ir pan. Nustatyta koreliacija tarp dėstomų programų skaičiaus ir dėstytojo pasirengimo, kaip problemos identifikavimo (Spearmano koreliacijos koeficientas 0,342, $p < 0,05$). Dirbantys didesniame skaičiuje studijų programų respondentai buvo linkę rečiau įvardyti dėstytojų pasirengimą kaip kliūtį taikyti probleminį mokymąsi kaip strategiją. Taip pat pastebimos šios nuomonės sąsajos su dėstomų dalykų skaičiumi (Spearmano koreliacijos koeficientas 0,336, $p < 0,05$). Tam galėjo turėti įtakos imtis – nustatyta koreliacija tarp programų, kuriose dirba respondentas, skaičiaus ir dėstomų dalykų skaičiaus

(Spearmano koreliacijos koeficientas 0,481, $p < 0,05$). Kadangi koreliacija vidutinio stiprumo, vertinti dėstomų dalykų skaičių kaip veiksnį irgi tikslinga.

Galimų taikant probleminį mokymąsi problemų sprendimą respondentai siūlė spręsti įvairiai. Beveik trečdalis akcentavo profesinį dėstytojų tobulėjimą, beveik dešimtadalis – modelio parengimą ir jo išbandymą. Atsakymai rodo, kad ne visi respondentai arba suprato probleminio mokymosi kaip strategijos taikymą ir su tuo susijusias problemas, arba atsainiai atsakė į klausimus, nes iš esmės racionalių sprendimų nebuvo siūlyta nedaug.

15 lentelė. Respondentų nuomonių dėl probleminio mokymosi kaip strategijos taikymo problemų sprendimui pasiskirstymas

Tema	Dažnumas, procentais
Profesinis dėstytojų tobulėjimas	23,9
Igyvendinimo modelio sudarymas ir jo išbandymas	8,7
Organizavimo institucijoje keitimas	6,5
Finansavimas	6,5
Asmeninė iniciatyva	6,5
Koncepcijos parengimas	4,3
Programų keitimas	4,3
Požiūrį keitimas	4,3
Studentų apmokymas	2,2
Bendradarbiavimas	2,2
Modernių technologijų taikymas	2,2

Apibendrinant galima remtis kiekybinio tyrimo išvadomis ir teigti, kad:

- Lietuvos aukštojo mokslo edukologijos neuniversitetinių ir universitetinių pirmos ir antros pakopos studijų programose probleminį mokymąsi kaip metodą taiko dauguma respondentų.
- Dauguma Lietuvos aukštojo mokslo edukologijos studijų dėstytojų pripažįsta, kad probleminį mokymąsi tikslinga taikyti studijų programose, tačiau dar nepakankamai išvelgia jo pranašumus, identifikuoja galinčias iškilti problemas ir geba numatyti jų sprendimo galimybes.

5.3. Probleminio mokymosi įgyvendinimo edukologijos mokslo baigiamuosiuose darbuose rekomendacijos

Probleminio mokymosi samprata yra įvairi, todėl norintiems jį taikyti visų pirma reikia išanalizuoti probleminio mokymosi (PM) sampratą ir PM taikymo tikslingumą profesinio bakalauro, bakalauro ar magistrantūros studijų edukologijos baigiamuosiuose darbuose.

Taigi pirmas žingsnis yra PM naudojimo baigiamuosiuose darbuose tikslingumo rezultatų mąstymo paradigmoje apibrėžimas. Tuo tikslu Studijų programos komitetas, kiti darbuotojai, socialiniai partneriai ir visi kiti, kurie suinteresuoti profesionalų rengimu, turi išdiskutuoti ir PM sampratą. Tai padėtų susitarti ir dėl PM apibrėžties ir jo charakteristikos. Tada galima išgryninti PM pasirinkimo kriterijus ir būtų aišku, ar probleminis mokymas būtų taikomas kaip metodas (technika), ar kaip strategija.

Paskui logiškai eitų antras žingsnis – PM taikymo edukologijos mokslo baigiamuosiuose darbuose ar (ir) visoje programoje pranašumų ir galimų trūkščių įvardijimas. Kartu reikia analizuoti ir galimas keblumų sprendimo galimybes, tinkamai įvertinti PM taikymo pranašumus ir trūkumus, veiksmingumą ir net efektyvumą. Tuo tikslu reikia sutelkti tyrimo grupę, ir tuo turėtų pasirūpinti arba programos komiteto vadovas, arba katedros vedėjas ar kitas administruojantis programą vidurinio ar aukštesnio, aukščiausio lygmens vadybininkas.

Trečias žingsnis galėtų būti atlikto tyrimo (situacijos analizės) svarstymas ir modeliavimas kartu su suinteresuotais studijų programos tobulinimu asmenimis PM taikymo galimybių veiksmingumo ir efektyvumo požiūriu. Jei reikia, tyrimą galima papildyti trūkstama informacija, tam galima pasitelkti ir kitus asmenis.

Atlikus, o jei reikia, ir pakoregavus minėtą situacijos analizę, reikėtų susitarti dėl PM taikymo ir apribojimo ir tada projektuoti PM įgyvendinimo scenarijų. Tai gali atlikti ta pati tyrėjų grupė, ji gali būti papildyta ar pasirinkta kita grupė (ketvirtas žingsnis). Šiame žingsnyje derėtų ypač remtis šioje knygoje pateikta informacija, nes reikia sutarti ne tik dėl PM filosofijos, principų, bet ir dėl probleminio mokymosi modelio, programos dizaino (jei taikoma tik baigiamuosiuose darbuose, tai darbo dizaino), dės-

tytojo ar tutoriaus veiklos; vertinimo ir įvertinimo. Šiaip ar taip, taikant PM konkrečiai studijų programai, tai bus tam tikri savitumai.

Sumodeliuotas PM įgyvendinimo studijų programoje scenarijus ar scenarijai turi būti diskutuojami su ekspertais, vykdomos grupinės diskusijos su tais žmonėmis, kurie dalyvaus įgyvendinant PM. Diskusijų metu nustatomos taisytinos vietos, prireikus koreguojama ir gali būti net iš naujo diskutuojama. Tai turėtų vykti tol, kol bus išsiaiškintos visos abejotinos ar diskusinės scenarijaus vietos ir galutinai susitarta dėl jo tinkamumo (penktas žingsnis).

Šeštajame žingsnyje reikėtų parengti sutarto scenarijaus įgyvendinimo veiksmų planą. Tai turėtų būti patikėta tam tikrai grupei, kuriai šią veiklą galėtų skirti Studijų programos komitetas ar kitas numatytas scenarijuje organas. Veiksmų planas taip pat turi būti diskutuojamas ir tobulinamas kartu su programą įgyvendinančiais asmenimis.

Septintame žingsnyje programa realizuojama, ji reflektuojama. Vyksta programos stebėseną – ji turėtų būti viena iš Veiksmų plano dalių. Taip pat ieškoma galimybių tobulinti PM įgyvendinimą ir dalijamasi šia patirtimi.

Suprantama, kad kiekvienas sukonstruotas žingsnis yra svarbus, sąveikaujantis su kitais. Atkreiptinas dėmesys, kad čia pateikiamas tik PM įgyvendinimo eskizas, kuris turi būti modeliuojamas konkrečioje aukštojoje mokykloje. Tam, be abejo, turės įtakos organizacijos kultūra, darbuotojų (ypač pedagoginio personalo) kompetencijos, darbo kultūra, inovatyvumas, polinkis rizikuoti ir kiti veiksniai.

LITERATŪRA

1. Abhonakar, P. (2011) Effect of Projects on Learning: an Indian Case Study. In: *PBL across the disciplines: research into best practice*. Proceedings from the 3rd International Research Symposium on PBL, Coventry University. Davies, J., Graaff, E., Kolmos, A. (eds.). Aalborg University Press, p. 31–55.
2. ACS Distance education (2010). Prieiga per internetą: <<http://www.acs.edu.au/enrolment/problem-based-learning/default.aspx>>.
3. Apie probleminį mokymąsi (2011). Prieiga per internetą: <http://www.kmu.lt/pm/j156/index.php?option=com_content&view=article&id=52&Itemid=1>.
4. Austin, S., Rutherford, U., Davies, J. W. (2011) Large-scale integrated Project for Built Environment Undergraduate Students: a Case Study. In: *PBL across the disciplines: research into best practice*. Proceedings from the 3rd International Research Symposium on PBL, Coventry University. Davies, J., Graaff, E., Kolmos, A. (eds.). Aalborg University Press, p. 222–234.
5. Barr, R. J., and Tagg, J. (1995) From Teaching to Learning: A New Paradigm for Understanding Education, *Change*, vol. 27 (6), p. 12–25.
6. Barrett, T. (2005) Understanding problem based learning. In: *Handbook of Enquiry & Problem Based Learning*. Barrett, T., Mac Labhrainn, I., Fallon, H. (eds). Galway: CELT, 2005. Released under Creative Commons licence. Attribution Non-Commercial 2.0. Some rights reserved. Prieiga per internetą: <<http://www.nuigalway.ie/celt/pblbook/>>. P. 13–25
7. Barrett, T. (2010) The problem-based learning process as finding and being in flow. *Innovations in Education and Teaching International*, vol. 47, no. 2 (May 2010), p. 165–174.
8. Barron, B., Schwartz, D., Vye, N., Moore, A., Petrosino, A., Zech, L. (1998) The Cognition and Technology Group at Vanderbilt. Doing with understanding: Lessons from research on problem- and project-based learning. *Journal of the Learning Sciences*, vol. 7 (3&4), p. 271–311.
9. Barrows, H. (1989) *The Tutorial Process*. Springfield Illinois: Southern Illinois University School of Medicine.

10. Barrows, H. and Tamblyn, R. (1980) *Problem-based Learning: An Approach to Medical Education*. New York: Springer.
11. Biggs, J. (2003) Teaching for quality learning at university: what the students does. Glasgow: Bell and Bain.
12. Bird, R., Iqbal, R. (2011) Group performance model for an activity led learning approach. In: *PBL across the disciplines: research into best practice*. Proceedings from the 3rd International Research Symposium on PBL, Coventry University. Davies, J., Graaff, E., Kolmos, A. (eds.). Aalborg University Press, p. 541–555.
13. Blumenfeld, P., Soloway, E., Marx, R., Krajcik, J., Guzdial, M., Palincsar, A. (1991) Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychologist*, vol. 26 (3), p. 369–398.
14. Brears, L., O’Sullivan, G. (2011) Preparing Teachers for the 21st Century Using PBL as an. *Design and Technology Education: An International Journal*, vol. 16.1, p. 36–46.
15. Carroll, C. (2005) Assessing Project-based Learning: a Case Study of an Undergraduate Selling and Sales Management Module at the University of Limerick. In: *Handbook of Enquiry and Problem-based Learning: Irish Case Studies and International Perspectives*. Barret, T., Mac Labhrainn, I., Fallon, H. (eds.). AISHE Readings: CELT, NUI Galway, 2, p. 94–104.
16. Cechin, D. (2005) Kompetentingasis ugdytojas. In: *Demokratiškos pedagogikos matai: Danų autorių straipsnių rinkinys kuriančiam pedagogui* (Mathiasen, Ch., Staerfeldt, E., sud.). Vilnius: Vilniaus kolegija, p. 191–197.
17. Conway, J.; and Little, P. (2000) From Practice to Theory: Reconceptualising Curriculum Development for Problem-based Learning. In: *Problem-based Learning: Educational Innovations across Disciplines: Selected papers from the Second Asia-Pacific Conference on Problem-based Learning*, Singapore.
18. Cowdroy, R. (1994). Concepts, Constructs and Insights: The Essence of Problem-based Learning. In: *Reflections on Problem Based Learning*. Campbell town, NSW: Australian PBL Network, p. 45–56.
19. Dewey, J. (1897). *My Pedagogic Creed*. Prieiga per internetą: <<http://www.infed.org/archives/e-texts/e-dew-pc.htm>>.
20. Dolmans, D., Snellen-Balendong, H., Wolfhagen, I. & van der Vleuten, C. (1997). Seven principles of effective case design for a problem-based curriculum. *Medical Teacher*, vol. 19(3), p. 185–189.

21. Donnelly, R., Fitzmaurice, M. (2005) *Collaborative project-based learning and problem-based learning in higher education*. In: O'Neill, G., Moore, S., McMullin, B. (eds.). *A consideration of tutor and student roles in learner-focused strategies. Emerging Issues in the Practice of University Learning and Teaching*. Dublin: AISHE, p. 87–98. Attribution Non-Commercial 2.0. Some rights reserved. Prieiga per internetą: <<http://www.aishe.org/readings/2005-1/donnelly-fitzmauricecollaborative-project-based-learning.html>>.
22. Du, X., Graaff, E., Kolmos, A. (2009) PBL – Diversity in Research Questions and Methodologies. In: *Research on PBL Practice in Engineering Education*. Du, X., Graaff, E., Kolmos, A. (eds). Sense Publishers, p. 1–9.
23. *Dvimetė ikimokyklinio ir pradinio ugdymo pedagogų-konsultantų rengimo programa, grindžiama projektų metodu: Mokymo planai ir principai* (2002) Vilnius: Miko ir Tado leidykla.
24. Fernandes, S., Flores, M. A., Lima, R. M. (2009) Using the CIPP Model to Evaluate the Impact of Project-Led Education: A case study of Engineering Education in Portugal. In: *Research on PBL Practice in Engineering Education*. Du, X., Graaff, E., Kolmos, A. (eds). Sense Publishers, p. 45–57.
25. Foldevi, M. (1995). *Implementation and evaluation of problem-based learning in general practice* [Linköping University Medical Dissertations No. 473.]. Linköping: Linköping University.
26. Gedvilienė, G., Zuzevičiūtė, V. (2007) *Edukologija*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
27. Gibson I. (2005) Designing projects for learning. In: *Handbook of Enquiry & Problem Based Learning*. Barrett, T., Mac Labhainn, I., Fallon, H. (eds). Galway: CELT, p. 26–35. Released under Creative Commons licence. Attribution Non-Commercial 2.0. Some rights reserved. Prieiga per internetą: <<http://www.nuigalway.ie/celt/pblbook>>.
28. Gražienė, V. (2012) Applicability of Project Based Learning Approach in Final Thesis in Educology Studies. In: *Twenty Years for Sustainable Development: Learning from Each Other. ATEE Spring University*. Vilnius: Klaipėda university, vol. 2, p. 36–52.
29. Gražienė, V. (2009) *Projektų metodo pagrindai*. Vilnius: Gimtasis žodis.
30. Guerra, A., Kolmos, A. (2011) Comparing problem based learning models: suggestions for their implementation. In: *PBL across the disciplines: research*

- into best practice*. Proceedings from the 3rd International Research Symposium on PBL, Coventry University. Davies, J., Graaff, E., Kolmos, A. (eds). Aalborg University Press, p. 3–17.
31. Higgs, B. (2005) Handbook of Enquiry & Problem Based Learning. Barrett, T., Mac Labhrainn, I., Fallon, H. (eds). *Galway: CELT*, p. 36–42. Released under Creative Commons licence. Attribution Non-Commercial 2.0. Some rights reserved. Prieiga per internetą: <<http://www.nuigalway.ie/celt/pblbook/>>.
 32. Hung, W. (2006). The 3C3R model: A conceptual framework for designing problems in PBL. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1, p. 55–77.
 33. Jonassen, D., & Hung, W. (2008). All problems are not equal: Implications for problem-based learning. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, vol. 2(2), p. 6–28.
 34. Kahn, P.; and O'Rourke, K. (2005) Understanding enquiry-based learning. Barrett, T., Mac Labhrainn, I., Fallon, H. (eds). *Galway: CELT*, p. 1–10. Released under Creative Commons licence. Attribution Non-Commercial 2.0. Some rights reserved. Prieiga per internetą: <<http://www.nuigalway.ie/celt/pblbook/>>.
 35. Kilroy, D. A. (2004) Problem based learning. *Emerg Med J*, vol. 21, p. 411–413. Prieiga per internetą: <<http://www.maastrichtuniversity.nl/web/Main/Education/EducationalProfile/ProblemBasedLearning.htm>>.
 36. Knoll, M. (1997) *The Project Method: Its Vocational Education Origin and International Development*, p. 59–80. Prieiga per internetą: <<http://scholar.lib.vt.edu/ejournals/JITE/v34n3/Knoll>>.
 37. Kolmos, A., Graaff, E., Du, X. (2009) Diversity of PBL – PBL Learning Principles and Models. In: *Research on PBL Practice in Engineering Education*. Du, X., Graaff, E., Kolmos, A. (eds). Sense Publishers, p. 9–23.
 38. Margeston, D. (1997) Why is Problem-based Learning a Challenge? In: D. Boud, and G. Feletti. *The Challenge of Problem-based Learning*. London: Kogan Page.
 39. Menahem, S. & Paget, N. (1990) Role play for the clinical tutor: towards problem-based learning. *Medical Teacher*, vol. 12, p. 57–61.
 40. Matsuishi, M., Takemata, K. (2011) International Intellectual Property Education in Project-Based Learning Classes. In: *PBL across the disciplines: research*

- into best practice*. Proceedings from the 3rd International Research Symposium on PBL, Coventry University. Davies, J., Graaff, E., Kolmos, A. (eds). Aalborg University Press, p. 136–150.
41. Nyikos, M., Hashimoto, R. (1997). Constructivist theory applied to collaborative learning in teacher education: In search of ZPD. *Modern Language Journal*, no. 81(15), p. 506–517.
 42. O'Donoghue G., McMahon S., Doody C., Smith K. (2011). Tara Cusack Problem-Based Learning in Professional Entry-Level Therapy Education: A Review of Controlled Evaluation Studies. *The Interdisciplinary Journal of Problem-based learning*, vol. 5, p. 54–73. Prieiga per internetą: <<http://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1218&context=ijpbl>>.
 43. Problem-Based Learning (2010). Prieiga per internetą: <<http://www.maastrichtuniversity.nl/web/Main/Education/EducationalProfile/ProblemBasedLearning.htm>>.
 44. Ozmon, H., Craver, S. M. (1996) *Filosofiniai ugdymo pagrindai*. Vilnius: Leidybos centras.
 45. *PBL Starter Kit: To-the-Point Advice, Tools and Tips for Your First Project* (2009) Buck Institute for Education. Prieiga per internetą: <<http://www.bie.org/tools/toolkit/starter>>.
 46. Pietilä, M., Virkkula, E. (2011) Integrating Therapy and Practice According to PBL-based Project Designs in Secondary Vocational Education of Engineering and Music. In: *PBL across the disciplines: research into best practice*. Proceedings from the 3rd International Research Symposium on PBL, Coventry University. Davies, J., Graaff, E., Kolmos, A. (eds.). Aalborg University Press, p. 54–63.
 47. *Pradinio ir pagrindinio ugdymo bendrosios programos* (2009). Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
 48. *Project Based Learning Handbook: A Guide to Standards-Focused Project Based Learning for Middle and High School Teachers* (2003) Buck Institute for education. Prieiga per internetą: <<http://www.bie.org/tools.handbook>>.
 49. *Projektų metodas ir pedagoginės studijos* (2001). Sud. V. Gražienė. Vilnius: Gimtasis žodis.
 50. Rienecker, L., Stray Jorgensen, P. (2003) *Kaip rašyti mokslinį darbą*. Vilnius: Aidai.

51. Roessingh, H., Chambers, W. (2011) Project-Based Learning and Pedagogy in Teacher Preparation: Staking Out the Theoretical Mid-Ground. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, vol. 23(1), p. 60–71. Prieiga per internetą: <<http://www.isetl.org/ijtlhe/> ISSN 1812-9129>.
52. Savery, J. R. (2006) Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions. *The Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, vol. 1, p. 54–73.
53. Savin-Baden, M. (2003) *Facilitating Problem-Based learning*. Oxford: Mars-ton Book Services Limited.
54. Savin-Baden, M., Major, C. (2004) *Foundations of problem-based learning*. Society for Research into Higher Education and Open University Press.
55. Savin-Baden, M. (2007) Challenging Models and Perspectives of Problem-Ba-sed Learning In: Graaff, E. de, & Kolmos, A. *Management of Change; Im-plementation of Problem-Based and Project-Based Learning in Engineering*. Rotterdam/Taipei: Sense Publishers, p. 9–29.
56. Savin-Baden, M. (2011) *Codes, guidelines and missing treasure: Piracy and Problem-based Learning*. Keynote presentation, 3rd Symposium on Problem-based Learning, Coventry University, 28–29th November.
57. Schmidt, H. (2004) The Current State of Problem-based Learning. In: *Keynote paper presented at the Problem-based Learning 2004*, A Quality Experience. University of Salford, 15–17th September.
58. Schmidt, H., and Moust., J. (2000) Factors Affecting Small Group Tutorial Le-arning: A review of Research. In: D. Evenson and C. Hmelo (eds.). *Problem-based Learning: A Research Perspective on Learning Interactions*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
59. Shinde, V. V. (2011) Relevance of Problem and Project Based Learning (PBL) to the Indian Engineering Education. In: *PBL across the disciplines: research into best practice*. Proceedings from the 3rd International Research Sympo-sium on PBL, Coventry University. Davies, J., Graaff, E., Kolmos, A. (eds). Aalborg University Press, p. 489–502.
60. Sockalingam N., Schmidt, H. (2011) Characteristics of Problems for Problem-Based Learning: The Students’ Perspective. *The Interdisciplinary Journal of Problem-based learning*, vol. 5, p. 6–33. Prieiga per internetą: <<http://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1218&context=ijpbl>>.

61. Sommer, D. (2005) Naujoji pedagogika. In: *Demokratiškos pedagogikos matai: Danų autorių straipsnių rinkinys kuriančiam pedagogui* (Mathiasen, Ch., Staerfeldt, E., sud.). Vilnius: Vilniaus kolegija, p. 184–191.
62. Spliid, C. (2011) Mastering projects and processes in the Aalborg PBL Model. In: *PBL across the disciplines: research into best practice*. Proceedings from the 3rd International Research Symposium on PBL, Coventry University. Davies, J., Graaff, E., Kolmos, A. (eds). Aalborg University Press, p. 555–568.
63. Stojcevski, A., Du, X. (2009) Group Project Assessment in a PBL Environment. In: *Research on PBL Practice in Engineering Education*. Du, X., Graaff, E., Kolmos, A. (eds.). Sense Publishers, p. 97–113.
64. Staerfeldt, E., Mathiasen, Ch. (1999) *Pedagogika ir demokratija*. Vilnius: Aidai.
65. Švetkauskas, V., Kirilova, L. (2007) Probleminio mokymosi procesas: Mokojoji knyga. Kaunas: Medicinos universitetas.
66. Teresevičienė, M., Adomaitienė, J. (2000) *Projektai mokymo(si) procese: Mokojoji knyga*. Kaunas: VDU.
67. Trujillo, D. (2011) Peer-Assessment and group-composition in PBL: a case study. In: *PBL across the disciplines: research into best practice*. Proceedings from the 3rd International Research Symposium on PBL, Coventry University. Davies, J., Graaff, E., Kolmos, A. (eds). Aalborg University Press, p. 568–581.
68. Vartenberg, T. (2005) Idėjų kūrimas. In: *Demokratiškos pedagogikos matai: Danų autorių straipsnių rinkinys kuriančiam pedagogui* (Mathiasen, Ch., Staerfeldt, E., sud.). Vilnius: Vilniaus kolegija, p. 93–102.
69. Weerakoon, Sh., Ekaratne, S. (2011) Use of critical incidents in a PBL approach to generate creativity in higher education lecturer training. In: *PBL across the disciplines: research into best practice*. Proceedings from the 3rd International Research Symposium on PBL, Coventry University. Davies, J., Graaff, E., Kolmos, A. (eds). Aalborg University Press, p. 594–607.
70. Zaleskienė, I., Railienė, A. (2007) Metodų naudojamų „Dėstytojų verslumo ugdymo“ modulyje, aprašai. In: *Inovatyvių šiuolaikinių studijų technologijų kriterijai ir aprašas: Mokymo metodinė medžiaga. 2 ir 3 knyga* (Barkauskaitė, M., Gudžinskienė, V., sud.). Vilnius: Petro ofsetas.
71. Zuzevičiūtė, V., Žvinienė, V. (2011) *Projektų vadyba švietime: studijų knyga*. Kaunas: Pasaulio lietuvių kultūros, mokslo ir švietimo centras.

PRIEDAI

1 priedas

Pirmosios ir antrosios pakopos edukologijos studijų rezultatai ir sąsajos su projektinio mokymo(si) – PRJM – taikymo galimybėmis

Aprašo dalys	Paaškinimai	
	Profesinis bakalauras	PRJM taikymo galimybės
Žinios, jų taikymas	<p>Praktinį veiklos srities išmanymą suteikiančios naujais atradimais grindžiamos profesinės veiklos žinios, kurias gebama taikyti nustatant ir sprendžiant konkrečias ar abstrakčias veiklos srities problemas.</p>	<p>PRJM taikymo galimybės</p>
	<p>Profesinis bakalauras</p>	<p>Bakalauras</p>
	<p>Paaškinimai</p>	<p>Paaškinimai</p>
	<p>Žinios konstruojamos: formuluojami studijų tikslai, orientuoti į problemų sprendimą; siekiama savo studijų srities konteksto analizės; išsiaiškinami su problemomis susiję nežinomi terminai, koncepcijos; teorijomis remiamasi kaip paaškinimu praktikos reiškiniams, bet ne kaip išankstinėms dogmoms; keliamos adekvačios studijų sričiai hipotezės; orientuojamasi į tyrimus; akcentas suteikiamas veiksmo tyrimui ir veiklai bei jos produktui; tyrimų poreikis grindžiamas siekimu išspręsti problemą, sužinoti ar sukurti kažką naujo – idėją, interpretaciją, būdą; tyrimų rezultatai pritaikomi profesinės veiklos srityje.</p>	<p>Žinios konstruojamos: formuluojami studijų tikslai, orientuoti į problemų sprendimą; tyrimų terpėje kontekstualizuojami jų pasiekimo ir įgyvendinimo būdai; siekiama savo studijų srities arba daugiadalykio konteksto analizės; išsiaiškinami su problemomis susiję nežinomi terminai, koncepcijos, teorijos; teorijomis remiamasi kaip paaškinimu praktikos reiškiniams, bet ne kaip išankstinėms dogmoms; sužinoma egzistuojančių aiškinimų kritika ir turima savo vizija; keliamos adekvačios ir divergentiškos studijų sričiai hipotezės; orientuojamasi į tyrimus; akcentas suteikiamas veiksmo tyrimui ir veiklai bei jos produktui; identifikuojamos savimokos perspektyvos (žinių spragų užpildymas, pasitikrinimas, ar jau žinoma pakankamai); tyrimų poreikis grindžiamas siekimu išspręsti problemą, sužinoti ar sukurti kažką naujo – idėją, interpretaciją, būdą; tyrimų rezultatai pritaikomi įvairiose švietimo srityse.</p>

Aprašo dalys	Paaškinimai		Paaškinimai
	Profesinis bakalauras	PRJM taikymo galimybės	
<p>Gebėjimai vykdyti tyrimus</p>	<p>Geba rinkti ir analizuoti duomenis, reikalingus konkrečioms profesinės veiklos ir inovacijų diegimo problemoms spręsti.</p>	<p>Problemos suvokiamos bei tiriamos realistiškai ir integraliai – su savo praeitimi, dabartimi ir ateitimi; siūlomas vienas problemų sprendimo būdas; realios problemos sprendžiamos susidomėjus; dominuoja empiriniai-eksperimentiniai tyrimo metodai (stebėjimai, interviu, veiklos tyrimas); tyrimų rezultatai pritaikomi profesinės veiklos srityje.</p>	<p>Problemos suvokiamos ir tiriamos realistiškai ir integraliai – su savo praeitimi, dabartimi ir ateitimi; siūlomas daugiau negu vienas problemų sprendimo būdas arba problemos sprendžiamos įvairiais būdais; numatomos dvejetainės problemų sprendimo perspektyvos: ir giluminės, ir plečiamosios; siekiant realaus problemų sprendimo, siūlomos originalios ir pritaikomos įvairiuose švietimo kontekstuose idėjos; realios problemos sprendžiamos susidomėjus; teoriniai ir empiriniai tyrimai integralūs, o dominuoja empiriniai-eksperimentiniai metodai (stebėjimai, interviu, veiklos tyrimas).</p>
<p>Specialieji gebėjimai</p>	<p>Geba planuoti, organizuoti, vykdyti ir vertinti praktines veiklas konkrečiose profesinės veiklos srityse, savarankiškai pasirinkdamas technologines priemones, organizacines ir metodines priemones.</p>	<p>Geba planuoti ir analizuoti duomenis, reikalingus svarbioms mokslinėms, profesinėms, problemoms spręsti, kultūrinei ir meninei kūrybai, naudojantis fundamentinių ir taikomųjų mokslinių tyrimų pastebėjimus ir metodus.</p>	<p>Studentams kuriamos sąlygos su PRJM vadovautis ir atskirų dalykų / modulių studijose, ir tarpdiscipliniuose projektuose, taip pat šiomis nuostatomis vadovautis baigiamajame darbe; sistemingai tobulinami studentų PRJM įgūdžiai – analitiniai, tiriamieji, problemų sprendimo, veiklos, veiklos profesionalumo, kūrybos ir kt.; kryptingai siekiama studentų kompetencijų progresijos; igaunami PRJM vadybiniai išgūdžiai: (darbo organizavimo, atsakomybės pasidalijimo, laiko vadybos, informavimo, dalyvavimo, viešumo).</p>

Aprašo dalys	Paaškinimai		Paaškinimai	
	Profesinis bakalauras	PRJM taikymo galimybės		Bakalauras
Socialiniai gebėjimai	<p>Geba bendrauti su specialistais ir kitais asmenimis sprendžiant profesinės veiklos uždavinius. Imasi atsakomybės už savo ir pavaldžių darbuotojų veiklos kokybę vadovaudamasis profesine etika ir pilietiškumu. Geba perteikti veiklos srities žinias ir supratimą besimokantiems.</p>	<p>Skatinamas studentų aktyvumas, iniciatyvumas, kritinio mąstymo pradmenys, smalsumas, atvirumas, tolerancija kitokiai nuomonei/požiūriui; sistemingai diegiami grupinio ir komandinio darbo metodai; atsiskleidžia demokratiško bendradarbiavimo, atsakomybės prisiėmimo, savikritiškumo, savikritiškumo, savo veiklos tikslų ir perspektyvų suvokimo išdėstymas; perprantami projektų atvirumo, arba ryšių su visuomene svarbos ypatumai; pilietiškumu. Geba perteikti studijos ir supratimą akademinio rašymo, pristatymo išdėstymą.</p>	<p>Puoselejamas studentų aktyvumas, iniciatyvumas, kritinis mąstymas, smalsumas, pokyčių troškimas, atvirumas, tolerancija kitokiai nuomonei/požiūriui; sistemingai diegiami grupinio ir komandinio darbo metodai; kryptingai diegiami demokratiško bendradarbiavimo, atsakomybės prisiėmimo, savikritiškumo, savo veiklos tikslų ir perspektyvų suvokimo išdėstymas; perprantami projektų atvirumo, arba ryšių su visuomene svarbos ypatumai; ypatingas dėmesys kreipiamas argumentavimo, akademinio rašymo, pristatymo išdėstymams.</p>	<p>Puoselejamas studentų aktyvumas, iniciatyvumas, kritinis mąstymas, smalsumas, pokyčių troškimas, atvirumas, tolerancija kitokiai nuomonei/požiūriui; sistemingai diegiami grupinio ir komandinio darbo metodai; kryptingai diegiami demokratiško bendradarbiavimo, atsakomybės prisiėmimo, savikritiškumo, savo veiklos tikslų ir perspektyvų suvokimo išdėstymas; perprantami projektų atvirumo, arba ryšių su visuomene svarbos ypatumai; ypatingas dėmesys kreipiamas argumentavimo, akademinio rašymo, pristatymo išdėstymams.</p>

Aprašo dalys	Paaikškinimai		Paaikškinimai	
	Profesinis bakalauras	PRJM taikymo galimybės		Bakalauras
Asmeniniai gebėjimai	<p>Geba savarankiškai mokytis savo profesinės veiklos srityje. Suvokia moralinę atsakomybę už savo veiklos ir jos rezultatų poveikį visuomenei, kultūrinei raidai, gerovei ir aplinkai.</p>	<p>Skatinamas studentų pilietiškumas, interesas gyvenimą, atvirumas naujovėms.</p>	<p>Geba savarankiškai mokytis savo profesinės veiklos ir studijų srityje ir planuoti mokymosi procesą. Suvokia moralinę atsakomybę už savo veiklos ir jos rezultatų poveikį visuomenei, ekonominei, kultūrinei raidai, gerovei ir aplinkai.</p>	<p>Puoslėjamas studentų pilietiškumas, interesas mokytis visą gyvenimą, atvirumas naujovėms, bandymams ir atradimams.</p>

Pirmosios pakopos edukologijos studijų rezultatai ir sąsajos su PRJM taikymo galimybėmis

Aprašo dalys	Paaiškinimas	PRJM taikymo galimybės
Žinios, jų taikymas	Fundamentinių arba taikomųjų mokslinių tyrimų (meno projektų tiriamųjų dalių) rezultatais grindžiamos naujausios studijų ar veiklos srities žinios, kurias gėba taikyti spėsdamas uždavinius naujoje ar nežinomoje aplinkoje, vykdydamas mokslinius tyrimus arba užsiimdamas profesionaliąja menine veikla, diegdamas naujoves.	Formuluojami studijų tikslai, orientuoti į problemų sprendimą; mokslinių tyrimų terpėje kontekstualizuojami jų pastekimo ir įgyvendinimo būdai; siekiama savo studijų srities ir daugiadalykio konteksto analizės; išsiaiškinami ir interpretuojami su problemomis susiję nežinomi terminai, koncepcijos, teorijos; teorijomis remiamasi kaip paaiškinimu praktikos reiškiniams, bet ne kaip išankstinėmis dogmomis; sužinoma egzistuojančių aiškinimų kritika ir turima savo vizija; keliamos dalykiškai, asmeniškai ir socialiai aktualios, divergentiškos hipotezės; orientuojamasi į tyrimus; akcentas suteikiamas veiksmo tyrimui ir veiklai bei jos produktui; tyrimų poreikis grindžiamas siekimu išspręsti problemą, sužinoti ar sukurti kažką naujo – idėją, interpretaciją, būdą; tyrimų rezultatai pritaikomi įvairiose švietimo ir socialinio-kultūrinio gyvenimo srityse.
Gebėjimai vykdyti tyrimus	Gėba analizuoti, sintetinti ir vertinti studijoms, mokslinei (meno), profesinei veiklai ir naujovių diegimui reikalingus tyrimų duomenis, gėba integruoti žinias ir valdyti sudėtingas situacijas, priimti sprendimus, kai nėra išsamios ir apibrėžtos informacijos, įvertinti alternatyvius sprendimo variantus bet galima poveikį aplinkai.	Problemos turėtų būti tiriamos realistiškai ir integraliai – su savo praeitimi, dabartimi ir ateitimi; problemos sprendžiamos įvairiapusiškai; numatytos dvejopos problemų sprendimo perspektyvos: ir giluminės, ir plečiamosios; siekiant realaus problemų sprendimo, siūlomos originalios ir pritaikomos įvairiuose švietimo ir socialinio-kultūrinio gyvenimo kontekstuose idėjos; dominuoja originalios idėjos ir veiksmai; teoriniai ir empiriniai tyrimai natūraliai integralūs, o dominuoja empiriniai-eksperimentiniai metodai (stebėjimai, interviu, veiklos tyrimas).

Aprašo dalys	Paaikškinimas	PRJM taikymo galimybės
Specialieji gebėjimai	<p>Geba pritaikyti turimas žinias ir jomis remdamasis rengti naujas priemones (technines, metodines, informacines, organizacines-vadybines), reikalingas moksliniams tyrimams, studijoms, kultūrinei ir meninei veiklai vykdyti arba naujovėms diegti.</p>	<p>Studentams kuriamos sąlygos studijuoti, vadovaujantis PRJM nuostatomis (ir atskirų dalykų / modulių studijose, ir tarpdiscipliniuose projektuose, taip pat šiomis nuostatomis vadovautis baigiamajame darbe); sistemingai tobulinami studentų PRJM igūdžiai – analitiniai, tiriamieji, problemų sprendimo, veiklos, veiklos profesionalumo, kūrybos ir kt.; kryptingai siekiama studentų kompetencijų progresijos; įgaunami PRJM vadybiniai igūdžiai (darbo organizavimo, atsakomybės pasidalinimo, laiko vadybos, informavimo, dalyvavimo, viešumo).</p>
Socialiniai gebėjimai	<p>Geba aiškiai, argumentuotai perteikti apibendrintą informaciją specialistams ir kitiems asmenims, ją kritiškai vertindamas. Imasi atsakomybės už savo ir pavaldžių darbuotojų veiklos kokybę ir jos vertinimą, vadovaudamasis profesinės etika ir pilietiškumu. Imasi atsakomybės už savo ir pavaldžių darbuotojų veiklos tobulinimą.</p>	<p>Puoselėjamas studentų aktyvumas, iniciatyvumas, kritinis mąstymas, susidomėjimas, atvirumas, tolerancija kitokiai nuomonei / požiūriui; sistemingai diegiami grupinio ir komandinio darbo metodai; kryptingai diegiami demokratiško bendradarbiavimo, atsakomybės prisiėmimo, savikritiškumo, savo veiklos tikslų ir perspektyvų suvokimo igūdžiai; išsivainami projektų atvirumo, arba ryšių su visuomene, svarbos ypatumai; ypatingas dėmesys kreipiamas argumentavimo, akademinio rašymo, pristatymo igūdžiams.</p>
Asmeniniai gebėjimai	<p>Geba savarankiškai planuoti mokymosi procesą, savarankiškai pasirinkti tobulinimosi kryptį ir toliau lavintis (mokytis) savarankiškai.</p> <p>Geba pasinaudoti mokslinių tyrimų (meninės veiklos) žiniomis, turi tiriamojo darbo patirties bei sisteminio ir strateginio mąstymo igūdžių savarankiškai profesinei veiklai ir moksliniam tiriamajam darbiui (meninei veiklai). Geba priimti inovatyvius sprendimus, įvertindamas galimas visuomenines ir etines veiklos pasekmes. Veikia suvokdamas moralinę atsakomybę už savo veiklos ir jos rezultatų poveikį visuomenei, ekonominei, kultūrinei raidai, gerovei ir aplinkai.</p>	<p>Puoselėjamas studentų pilietiškumas, interesas mokytis visą gyvenimą, atvirumas naujovėms, bandymams ir atradimams.</p>

2 priedas

Profesinio bakalauro empirinio tyrimo klausimai

Duomenys apie respondentus

1. Jūsų amžius?
2. Lytis?
3. Pedagoginio darbo patirtis? Kūrybiškumo samprata
4. Kas, Jūsų nuomone, yra kūrybiškumas?
5. Kas, Jūsų nuomone, būdinga kūrybiškai asmenybei?
6. Kaip atsiranda kūrybiniai gebėjimai? Kiek čia nulemia prigimtis, kiek ugdymas? Vaizduotės ir kūrybiškumo ugdymo mokykloje aspektai
7. Kaip Jūs manote, ar tikslinga tiek daug dėmesio skirti kūrybiškumo ugdymui mokykloje?
8. Ar palanki aplinka kūrybiškos asmenybės ugdymui šiandieninėje mokykloje? Pagrįskite savo nuomonę.
9. Kaip pamokose ugdomas mokinių kūrybiškumas?
10. Kokius kūrybiškumo ugdymo metodus naudoja pedagogas, dirbdamas su pradinėjų klasių mokiniais?
11. Kaip mokytojai išvelgia mokinių kūrybines potencijas?
12. Kokiose pamokose labiausiai ugdomas mokinių kūrybiškumas?
13. Kas trukdo mokiniams būti kūrybiškiems?
14. Kas trukdo mokytojams ugdyti mokinių kūrybiškumą ir kūrybiškai dirbti? Mokinių įvairovė ir kūrybiškumo skirtumai nuo 1 iki 4 klasės.
15. Kas būdingą pradinėjų klasių mokinių kūrybiniam mąstymui ir vaizduotei?
16. Kaip kinta mokinių kūrybiškumas nuo 1 iki 4 klasės?
17. Kaip jūs manote, ar berniukų ir mergaičių kūrybiniai gebėjimai yra skirtingi? Pagrįskite savo nuomonę.
18. Kokiais atvejais išryškėja lyčių skirtumai?
19. Kuriose kūrybinėse veiklose atsiskleidžia lyčių skirtumai? Pateikite pavyzdžių.
20. Ką būtų galima padaryti, kad kūrybiškumo ugdymas būtų efektyvesnis?

(PFBA1/2011, 1 priedas)

3 priedas

PROFESINIO BAKALAURO BAIGIAMOJO DARBO PASIŪLYMAI IR REKOMENDACIJOS

Remiantis darbo metu atlikta mokslinės literatūros teorine ir tyrimo duomenų praktine analize, siūloma:

Pedagogams:

- sprendžiant mokymosi sunkumų problemas, organizuoti mokinių tarpusavio bendradarbiavimą, įjungiant į pagalbos procesą geriau besimokančius mokinius (pvz., padėti dirbant vienoje grupėje per pamoką).
- Organizuoti seminarus tėvams, kuriuose tėvai mokytųsi, kaip tinkamai padėti mokymosi sunkumų turintiems vaikams, kaip skatinti tokio vaiko norą mokytis.
- Sukurti mokyklos ar klasės tėvams skirtą forumą internete, kas leistų kreiptis į pedagogus ar kitus specialistus konkrečiu juos dominančiu klausimu, susijusiu su mokinių mokymosi sunkumais.
- Teikti anonimines konsultacijas tėvams internetu vaikų mokymosi ir auklėjimo klausimais.

Tėvams:

- Susidaryti konkrečią dienotvarkę, padedant savo vaikams įveikti mokymosi sunkumus, kas suteiktų vaikams saugumo jausmą, leistų planuoti ir savo, ir vaiko užimtumą, leistų tam tikrą laiką ir dėmesį skirti vien vaikui, nes mokymosi sunkumų turinčiam vaikui tai labai svarbu.
- Organizuoti ir dalyvauti klasės (arba mokyklos) tėvų forume vaikų mokymosi klausimais.

(PFBA4/2011, p. 56)

4 priedas

PROFESINIO BAKALAURO BAIGIAMOJO DARBO STRUKTŪRA

1 pavyzdys

Tema PEDAGOGŲ IR TĖVŲ POŽIŪRIS Į IKIMOKYKLINIO
IR PRIEŠMOKYKLINIO AMŽIAUS VAIKŲ ELGESIO PROBLEMAS
(PFBA15/2011)

TURINYS

ĮVADAS	3
1. PEDAGOGŲ IR TĖVŲ POŽIŪRIS Į IKIMOKYKLINIO IR PRIEŠMOKYKLINIO AMŽIAUS VAIKŲ ELGESIO PROBLEMAS	
1.1 Ikimokyklinio ir priešmokyklinio amžiaus vaikų tinkamo ir netinkamo elgesio samprata ir jos kaita	5
1.2 Elgesio problemų priežastys	8
1.3 Veiksniai, darantys įtaką vaikų elgesiui	11
1.4 Probleminio elgesio raiška	16
1.5 Tėvų ir pedagogo bendradarbiavimas, sprendžiant vaikų elgesio problemas	16
1.6 Šeimos ir specialiojo pedagogo bendradarbiavimas, sprendžiant vaikų elgesio problemas	17
2. PEDAGOGŲ IR TĖVŲ POŽIŪRIO Į IKIMOKYKLINIO IR PRIEŠMOKYKLINIO AMŽIAUS VAIKŲ ELGESIO PROBLEMAS TYRIMAS	21
2.1 Tyrimo metodologija ir organizavimas	22
2.2 Tėvų anketinės apklausos rezultatų analizė	23
2.3 Pedagogų anketinės apklausos rezultatų analizė	30
2.4 Pedagogų ir tėvų apklausos rezultatų analizė	38
IŠVADOS	44
LITERATŪRA	46
SANTRAUKA	47
SUMMARY	48
PRIEDAI	49

(PFBA15/2011)

2 pavyzdys

Tema PEDAGOGŲ IR TĖVŲ POŽIŪRIS Į IKIMOKYKLINIO AMŽIAUS
VAIKŲ KŪRYBIŠKUMĄ (2010)

TURINYS

1. Įvadas	3
2. Pedagogų ir tėvų požiūrio į ikimokyklinio amžiaus vaikų kūrybiškumą tyrimo rezultatai ir jų analizė	18
2.1. Tyrimo imties, eigos ir tyrimo metodų charakteristikos	18
2.2. Pedagogų tyrimų rezultatų analizė	18
2.3. Tėvų tyrimų rezultatų analizė	30
2.4. Atvejų studijos ir jų analizė	41
2.5. Pedagogų ir tėvų požiūrių palyginimas	45
Išvados	46
Rekomendacijos	47
Literatūra	48
Santrauka	48
Summary (Zusammenfassung)	51
Priedai.	52

(PFBA12/2010, p. 17)

5 priedas

PROFESINIO BAKALAURO BAIGIAMOJO DARBO PIRMO SKYRIAUS BENDRINIMAS

„Apibendrinant, galime pasakyti, kad jau sovietiniais laikais buvo skiriama dėmesio vaiko saviraiškai, kūrybiškumui, jo aktyvinimui. Keičiantis aplinkos sąlygoms keitėsi ir požiūriai į kūrybiškumą. Buvo laikotarpis kai vaikų kūrybiškumas nieko nebedomino ir buvo grįžta prie to, kad ugdomoji veikla turi teikti žinių. Laikui bėgant buvo kuriami testai, teorijos, kurių paskirtis – nustatyti asmens kūrybiškumo lygį. Tačiau buvo nuomonių, kad tyrinėjamas ne žmogaus kūrybiškumas. Vėliau buvo prieita nuomonės, kad tyrinėja tik pavienio individo vidinį pasaulį ir atkreipė dėmesį į grupinį kūrybiškumą, jo plėtrai reikalingas sąlygas. Net buvo ginčijamasi, kad kūrybiškumas būdingas tik „išrinktiesiems“, kitų nuomone, kad tai yra įgimta savybė. Tačiau galime pasakyti, jog kūrybos proceso metu svarbiausia yra žmogus, jo gebėjimai, laisvė pasirinkti. Dažnai kūrybiškumas siejamas tik su intelektu, o kiti sieja su gebėjimais. Be abejo vaiko kūrybiškumui turi įtakos tokie veiksniai, kaip pedagogai ir šeima, aplinka ir tinkamos priemonės. Mes – suaugusieji turime prisiminti, kad turime sudaryti tinkamas sąlygas kiekvieno vaiko intelekto vystymuisi, tobulėjimui ir t. t. Šeima ir ugdymo institucija turi būti dvi sąveikaujančios pusės siekiančios bendro tikslo, o šiuo atveju ugdyti kūrybišką, laisvą, savarankišką, unikalią asmenybę. Ir turi nepamiršti, kad vaiko talentą reikia tobulinti, o laiku nepastebėtas gabumas gali būti prislopintas. Taip pat turime prisiminti, kad vienam vaikui gali būti būdingi keletas intelekto bruožų ir mūsų uždavinys visus šiuos intelekto bruožus aktyvinti, tobulinti, skatinti. Negalime apsieiti ir be tinkamos aplinkos sudarymo ir priemonių parinkimo. Tik turtinga aplinka su įvairiomis priemonėmis gali sudaryti sąlygas vaikams bendrauti mažose grupelėse (ko vaikams labai reikia), pasirinkti jiems būdingą išraiškos būdą, lavinti savo vaizduotę, tobulinti mąstymą. Reikalingas kūrybingas pedagogas, gebantis persmelkti ugdymo procesą savo kūrybiškumu ir kuris gebės kūrybiškumą išvelgti visose vaikui reikalingose kompetencijose. Tačiau reikia kartais sustoti ir apmąstyti kokie turi būti pedagogų ir tėvų veiksmai, kokios jų funkcijos, kad neregresuotų vaiko kūrybiškumo.“

(PFBA12/2010, p. 17).

IŠVADOS

1. Analizuojant bei lyginant surinktą literatūrą įvaikinimo tema, buvo atskleisti šie būsimųjų įtėvių rengimo įvaikinimui teoriniai ir praktiniai aspektai:

a) įvaikinimas – tai teisinė procedūra, kai vaikui, kada biologiniai vaiko tėvai nenori, negali arba jiems yra uždrausta rūpintis vaikais, sukuriama nauja pastovi šeima, t. y. šeima priima svetimą vaiką savo vaiko teisėmis. Šį procesą reglamentuoja tarptautiniai ir nacionaliniai dokumentai, kuriais siekiama apsaugoti nepilnamečio vaiko interesus, surasti jam naują pastovią gerą šeimą bei užtikrinti jo saugumą. Taip pat siekiama apsaugoti vaiką nuo išnaudojimo, apginti jo pagrindinę teisę augti šeimoje, sudaryti sąlygas sveikai ir brandžiai asmenybei formuotis;

b) visuomenės požiūris į įvaikinimą po truputį keičiasi į pozityviąją pusę ir kasmet didėja įsivaikinusiujų skaičius, tačiau vis dar vyrauja neigiama nuomonė į vaikus, augančius vaikų globos namuose. Visuomenėje vyraujančios neigiamos nuostatos į tokius vaikus trukdo plėtoti įvaikinimo procesą;

c) įvaikinimo procedūros tiek LR piliečiams, tiek užsienio šalių piliečiams arba LR piliečiams, nuolat gyvenantiems užsienyje, vyksta panašiais etapais bei abiem keliama dideli reikalavimai, o tai rodo, jog mūsų visuomenės nuomonė, kad užsienio šalių piliečiams lengviau įsivaikinti mūsų šalies vaikus, yra nepagrįsta. Taip pat tiek LR piliečiams, tiek užsienio šalių piliečiams arba LR piliečiams, nuolat gyvenantiems užsienyje, galioja tos pačios įtėviams keliamos sąlygos, t.y. keliami vienodi reikalavimai kas gali tapti įtėviais, kuriuos vaikus galima įvaikinti, keliami vienodi reikalavimai įtėvių pasirengimo įvaikinti patikrinimui ir pan.;

d) įvaikinimo procesas yra sudėtingas, ilgai trunkantis socialinis reiškinys, reikalaujantis žmonių pasiryžusių įsivaikinti, kantrybės, pastangų bei sukeliantis daug streso, įtampos, nes dažnai žmonėms, kurie nori įsivaikinti tenka susidurti su pačiomis įvairiausiomis teisinėmis, psichologinėmis problemomis ir kitomis problemomis, tokiomis kaip, pvz., VTAT darbuotojų trukdymas įsivaikinti, kyšių reikalavimas už norimą įsivaikinti vaiką ir pan. Daugelį šių problemų atsiradimą lemia tai, kad šiandien dar nėra vieningos įvaikintojų rengimo bei vertinimo sistemos, nėra teikiamos kokybiškos pagalbos, išsamaus informavimo su kokiais sunkumais jiems gali tekti susidurti, kur būtų galima kreiptis pagalbos su jais susidūrus.

2. Analizuojant sukaupią literatūrą, pastebėta, jog praktiškai nėra šaltinių, kuriuose būtų rašoma apie įtėvių rengimą įvaikinimo procesui. Taip pat paaiškė-

jo tai, kad iki 2007 metų liepos 24 dienos apskritai Lietuvoje nebuvo vieningos ne tik tėvių, bet ir globėjų rengimo programos. Iki tol būsimi tėviai ir globėjai buvo rengiami pagal kiekvienoje savivaldybėje organizuojamus skirtingus kursus. Tačiau šiandien kol kas pačioje Lietuvoje nėra sukurtos vieningos būtent mūsų visuomenės poreikius atitinkančios vieningos specialios tėvių rengimo programos. Taip pat analizuojant literatūrą neaptikta fakto, jog Lietuvoje būtų atliktas tyrimas su tėviais, siekiant išsiaiškinti jų poreikius specialiai tėvių rengimo įvaikinimo programai. Todėl buvo nuspręsta atlikti tyrimą su tėviais ir iširti jų poreikius tokio pobūdžio programoms, o remiantis gautais rezultatais sukurti atskirą, t. y. vien tėvių rengimui skirtą specialią programą pritaikytą būtent Lietuvos visuomenei. Gauti atlikto tyrimo rezultatai atskleidė, jog poreikis specialiai tėvių rengimo įvaikinimo programai tikrai yra, nes beveik visi tyrime dalyvavę tėviai teigė, kad tokia programa yra reikalinga. Kad poreikis tėvių parengimui yra rodo ir tokie tyrime dalyvavusių tėvių pasisakymai, kaip pvz., kad trūksta labai daug teisiųjų žinių prasidėjus įvaikinimo procesui, trūksta psichologinio parengimo ir pasiruošimo, trūksta kitos informacijos susijusios su įvaikinimo procesu. Informantai teigė, jog dėl įvairios informacijos trūkumo, psichologinės pagalbos trūkumo bei pagalbos trūkumo sprendžiant iškilusius kitus sunkumus, jie patiria labai daug streso, nepatogumų, o visa tai mažina jų norą įsivaikinti, t. y. tęsti tai kas pradėta. Taigi remiantis iširtais atvejais galima teigti, kad poreikis vieningai specialiai tėvių rengimo įvaikinimo programai tikrai yra.

3. Paaikšėjus, jog poreikis specialiai tėvių rengimo įvaikinimo programai yra, remiantis gautais tyrimo, atlikto su tėviais, rezultatais, t. y. atsižvelgiant į tai, su kokiomis problemomis dažniausiai informantai susidurdavo norėdami įsivaikinti, kokios informacijos jiems labiausiai trūko, ar žinojo, kur kreiptis iškilus vienai ar kitai problemai, prasidėjus įvaikinimo procesui ar po jo, pagalbos, bei atsižvelgiant į informantų pasiūlymus, į ką turėtų būti atsižvelgta, t. y. ką reikėtų įtraukti kuriant specialią tėvių rengimo įvaikinimo programą, buvo sukurta speciali tėvių rengimo įvaikinimo programa bei numatytos įgyvendinimo sąlygos.

4. Atliekant tyrimą su įvaikinimo srities ekspertais, buvo siekiama išsiaiškinti, ar sukurta speciali tėvių rengimo įvaikinimo programa yra tinkama įgyvendinimui. Gauti tyrimo rezultatai parodė, jog sukurta tėvių rengimo programa turi pakankamai daug privalumų kaip pvz., neilga visos programos įgyvendinimo trukmė, patogus užsiėmimų laikas, išsamus būsimųjų tėvių supažindini-

mas su teisiniais klausimais, grupinės ir individualios teisininko konsultacijos, psichologinis tėvių parengimas ir psichologo konsultacijos (tiek grupinės, tiek individualios, jei yra poreikis), užsiėmimų metu pateikiamos rekomendacijos tėviams kaip bendrauti su įvaikintu vaiku ir pan. Tačiau taip pat sukurta tėvių rengimo programa turi ir trūkumų. Kaip pagrindinį sukurtos specialios tėvių rengimo įvaikinimo programos trūkumą didžiausia ekspertų dalis paminėjo, jog per daug užsiėmimų skiriama teisinėms temoms, o psichologinėms per mažai. Remiantis gautais tyrimo rezultatais, galima teigti, kad sukurta speciali tėvių rengimo įvaikinimo programa iš dalies yra tinkama įgyvendinimui, tačiau jeigu būtų pašalinti visi ekspertų išvardyti trūkumai, ją būtų galima įgyvendinti.

(BA 40/2008, p. 70–71)

6 priedas

BAKALAURO BAIGIAMŲJŲ DARBŲ STRUKTŪRA

1 pavyzdys

ĮVADAS	3
1. BŪSIMŲJŲ ĮTĖVIŲ RENGIMO ĮVAIKINIMUI TEORINIAI IR PRAKTINIAI ASPEKTAI	6
1.1. Įvaikinimo samprata	6
1.2. Įvaikinimą reglamentuojantys dokumentai	8
1.3. Visuomenės požiūris į įvaikinimą	11
1.4. Įvaikinimo procedūros	14
1.5. Įvaikinimo sąlygos	22
1.6. Įvaikinimo teisinės problemos	25
2. TYRIMO METODOLOGIJA	28
2.1. Empirinio tyrimo loginė schema	28
2.2. Įtėvių poreikių specialioms įtėvių rengimo įvaikinimo programoms tyrimo metodologija	32
2.3. Įtėvių rengimo įvaikinimui programa ir jos įgyvendinimo sąlygos	42
2.4. Ekspertų nuomonių apie įtėvių rengimo įvaikinimui programą tyrimo metodologija	46
3. TYRIMO REZULTATAI	53
3.1. Įtėvių poreikiai specialioms įtėvių rengimo įvaikinimo programoms	53
3.1.1. Problemos ir sunkumai, su kuriais susidūrė įtėviai norėdami įsivaikinti	53
3.1.2. Įstaigos ir asmenys, į kuriuos įtėviai, susidūrę su sunkumais ar problemomis, kreipėsi pagalbos	55
3.1.3. Informacijos, susijusios su įvaikinimu, trūkumas prasidėjus įvaikinimo procesui	57
3.1.4. Įtėvių poreikiai specialioms įtėvių rengimo įvaikinimo programoms	59
3.1.5. Įtėvių pasiūlymai specialiai įtėvių rengimo įvaikinimo programai	60
3.2. Ekspertų nuomonės apie įtėvių rengimo įvaikinimo programą	62
3.2.1. Ekspertų nuomonės apie įtėvių rengimo įvaikinimo programos privalumus ir trūkumus	62
3.2.2. Ekspertų nuomonės apie specialios įtėvių rengimo įvaikinimo programos tinkamumą įgyvendinimui	66
3.3. Tyrimo rezultatų apibendrinimas	67

3.3.1. Kokybinio tyrimo, atlikto su įtėviais, rezultatų apibendrinimas	67
3.3.2. Kokybinio tyrimo atlikto su įvaikinimo srities ekspertais rezultatų apibendrinimas	69
IŠVADOS	70
LITERATŪRA	72
SUMMARY	75
PRIEDAI	
(BA 40/2008)	

2 pavyzdys

TURINYS	
LENTELIŲ SĄRAŠAS	2
PAVEIKSLŲ SĄRAŠAS	3
TURINYS	4
ĮVADAS	5
I. SOCIALINĖS PEDAGOGINĖS VEIKLOS KOKYBĖS VERTINIMO TEORIJA IR PRAKTINIAI ASPEKTAI	8
1.1 Pedagoginės veiklos kokybės vertinimas mokykloje	8
1.2 Socialinės pedagoginės veiklos kokybės samprata	14
II. KLAIPĖDOS MIESTO PAGRINDINĖS MOKYKLOS SOCIALINĖS PEDAGOGINĖS VEIKLOS KOKYBĖS VERTINIMO PROBLEMŲ SPRENDIMO YPATUMAI	24
2.1 Tyrimo metodika ir organizavimas	24
2.2 Tyrimo rezultatai ir jų aptarimas	29
IŠVADOS	41
LITERATŪRA	42
SANTRAUKA	45
PRIEDAI	48
(BA 39/2011)	

7 priedas

MAGISTRANTŪROS STUDIJŲ BAIGIAMOJO DARBO IŠVADOS IR REKOMENDACIJOS

Išvados

2. Hipotezė tikėtina, kad studentų požiūris į socioeducacinių studijų programų (socialinės pedagogikos/darbo) kokybę yra sąlygotas subjektyvių veiksmų pasitvirtino. 3. Socioeducacinių studijų programų (socialinės pedagogikos/darbo) kokybės vertinimą lėmė tokie subjektyvūs veiksniai kaip respondentų specialybė, kursas ir universitetas. Lyginant šiuos veiksmus dauguma atvejų buvo užfiksuota heterogeniška nuomonė, turinti statistinį reikšmingumą ($p < 0,05$)... 5. Studijų ir darbo derinimas gali būti interpretuojamas kaip studentų užimtumo rodiklis. Atliktas tyrimas parodė, jog studentai, derinantys studijas su darbu, aukščiau vertina studijų programas nei tik studijuojantieji. Be to, dirbantys studentai yra mažiau reiklesni ir daugiau ieškantys alternatyvių studijų formų, apimančių savarankišką darbą, lankstesnes lankomumo ir atsiskaitymų formas. (MA46/2008, p. 81–82)

Rekomendacijos

Atlikus tyrimą, išnagrinėjus bei apibendrinus respondentų nuomones, studijų programų rengėjams ir vykdytojams galima pateikti tokias rekomendacijas socioeducacinių studijų programų (socialinės pedagogikos/darbo) kokybės gerinimui.

1. Ypatinę dėmesį skirti informacijos apie socioeducacines studijų programas (socialinę pedagogiką / darbą) sklaidai. Kiekvienas universitetas turėtų nuolat palaikyti glaudžius ryšius su mokyklomis, profesinio informavimo centrais, kur pateiktą išsamią informaciją apie studijų programas, jų turinį, studijų modulius, darbo perspektyvas. Kaip parodė tyrimas, didelė dalis respondentų į socialinės pedagogikos / darbo specialybės stoja turėdami menką, dažniausiai išorinių veiksmų įtakotą motyvaciją, gaudami per mažai informacijos apie būsimą specialybę bei karjeros galimybes.

2. Vidurinėse mokyklose, gimnazijose atrasti galimybių organizuoti „jaunųjų pedagogų mokyklėles“, kuriose vyresniųjų klasių mokiniai galėtų tapti savanoriais, iš anksto gautų teorinių žinių, išmėgintų savo jėgas socialinės pedagogikos / darbo srityse, kas padėtų lengviau apsispręsti dėl studijų universitete, o studijas universitete rinkęsi itin motyvuoti studentai.

3. Ieškoti lankstesnių studentų priėmimo formų. Galbūt įmanoma rasti galimybių koreguoti stojimo sistemą, įvedant ne tik metinių vidurkių, egzaminų vertinimą, bet ir organizuojant pokalbį ar motyvacijos patikrinimo testą. Taip aukštoji mokykla parinktų ne tik gabesnius, bet ir labiau motyvuotus studentus dirbti socioedukacinį darbą.

4. Palaikyti kuo didesnę universitetų ir darbo institucijų sanglaudą. Tyrimo rezultatai atskleidė, jog studentams itin trūksta gebėjimo pritaikyti teorines žinias praktikoje. Dauguma teigia, jog nežino savo būsimo darbo pobūdžio, karjeros galimybių, nerimauja dėl nepakankamų įgūdžių, studijų procese pasigenda praktiškų konkrečiose įstaigose. Svarbu organizuoti kuo daugiau praktinės veiklos kuo įvairesnėse institucijose, taip studentams suteikiant galimybę teorines žinias pritaikyti įvairesnėje praktinėje veikloje bei susipažinti su darbo pobūdžiu įvairiose institucijose.

5. Tobulinti praktiškų rengimo ir įgyvendinimo tvarką. Studentai išsako nuomonę, jog jiems ribojama galimybė patiems pasirinkti praktikos vietą, pačių praktiškų studijų procese yra per mažai. Galbūt galima rasti galimybių didinti praktiškų skaičių nuo 1–2 iki 3–5 per visą studijų laiką. Taip pat galima keisti praktiškų pobūdį: pvz., organizuoti tįsias praktikas. T. y. praktika, atliekama po 1–2 dienas per savaitę visą semestrą pasirinktose įstaigose. Tokioms praktikoms atlikti galima numatyti neformalias užduotis. Šios praktikos ne tik ugdo geresnius žinių pritaikymo praktinėje veikloje įgūdžius, bet ir ugdo kritinį mąstymą bei refleksiją. Kitas galimas variantas – laisvai pasirenkamos praktikos. T. y. studentai savanoriškai dirba vasaros ar kitu laisvu metu su specialybe susijusį darbą, kuris galėtų būti užskaitomas kaip praktika. Žinoma, tam reikia koreguoti ir praktikos užduotis, pritaikant pagal studento pasirinktą praktikos vietą ir darbo pobūdį.

6. Peržiūrėti ir tobulinti esamus studijų programų modulius, daugiau dėmesio skiriant specialaus lavinimo studijų blokui. Kaip atskleidė tyrimo rezultatai, socioedukacinių studijų programų studentai itin orientuoti į specialaus lavinimo dalykų bloką ir jį sudarančius modulius (psichologija, konsultavimas, darbas su socialinėmis grupėmis ir t. t.) bei išsako pageidavimą šio bloko tobulinimui ir didesniai koncentravimuisi į specialybinius dalykus, praktinę veiklą. Galbūt įmanoma perskirstyti kreditus, daugiau valandų skiriant specialybiniams ir praktiniams moduliams.

7. Studijų procese naudoti įvairesnius, inovatyvesnius mokymo metodus: daugiau vaizdinės medžiagos, skatinti diskusijas, pasitelkti netradicinius mokymo metodus, daugiau laiko skirti savarankiškam, individualiam darbui. Socialinės pedagogikos / darbo specialybių studentų nuomone, jų pasirinktoje studijų

programoje menkai išvystyti, atgyvenę mokymo metodai, kurie kelia menką domėjimąsi dėstoma medžiaga. Studentai pageidautų didesnę dalį informacijos gauti vaizdine, padalomąja medžiaga, daugiau diskutuoti paskaitų metu, daugiau laiko skirti savarankiškam darbui, kas sudarytų geresnes galimybes derinti studijas su darbu bei savarankiškai plėsti erudiciją. Taip pat studentai pasisako už netradicinius mokymo metodus, kurie, jų nuomone, itin pajvairina paskaitas, kelia motyvaciją ir praturtina teorinę medžiagą.

8. Siekti, kad socioeducacinių studijų programų (socialinės pedagogikos / darbo) studentai studijų procese turėtų galimybę įgyti mokymosi, vadovavimo, kūrėjo, intelektualo, praktiko ir kitus gebėjimus. Tyrimas atskleidė, kad daugiausia socialinės pedagogikos/darbo specialybių studentai gauna teorinių žinių, ugdomi bendrusius, intelektinius gebėjimus, tačiau trūksta praktiko, kūrėjo, vadovo kompetencijų, kas labai reikalinga būsimam specialistui ar mokslininkui.

9. Skatinti studentų akademinį bei neakademinį aktyvumą. Nors universitetai neprivalo studentams siūlyti neakademinės veiklos sričių, tačiau tyrimas parodė, jog studentai yra itin pasyvūs.

Šio reiškinio priežasčių tyrimas neatskleidžia, tačiau studentų pasyvumas pastebimas ne tik neakademinėje, bet ir darbinėje, mokslinėje veikloje, kas įtakoja studijų procesą, programų vertinimą bei kokybę. Galima daryti prielaidą, jog aktyvus studentas yra įdomesnis visose srityse, o veiklos skurdumas riboja asmenybę, todėl labai svarbu įvairiomis priemonėmis skatinti studentų aktyvumą.

10. Didesnį dėmesį skirti dėstytojų kompetencijos, vertinimo sistemos gerinimui. Remiantis tyrimo duomenimis, studentai mato galimybę dėstytojų kompetencijos plėtrai, subjektyvesnio vertinimo diegimui, teorinės medžiagos perteikimo metodų gerinimui ir pan. Nors buvo pastebėtas liberalaus ugdymo propagavimas, ruošiant šių specialybių studentus, tačiau galima daryti prielaidą, jog trūksta dėstytojo – studento lygiavertiškesnio bendravimo, bendradarbiavimo, geresnio tarpusavio ryšio, kas trukdo sistemingam darbui, todėl, esant galimybei, reikia skatinti dėstytojus tobulintis ne tik mokslinėje, darbinėje, bet ir tarpasmeninėje srityje.

11. Keistis informacija apie naują patirtį dėstyme, projektinių, kritinio mąstymo metodų taikymą, realizavimą ne tik šalies, bet ir užsienio universitetų lygiu. Socioeducacinių studijų programų studentai pastebi bendradarbiavimo tarp šalies ir užsienio universitetų stoką. Daugiau pabrėžiamas konkuravimas, priešiškusas nei bendradarbiavimas, kas taip pat skatina sistemos uždarumą, negebėjimą lanksčiai žvelgti į studijų programų pokyčius bei kokybės gerinimą, remiantis kitų universitetų patirtimi.

(MA46/2008, p. 83–85)

8 priedas

MAGISTRANTŪROS STUDIJŲ BAIGIAMŲJŲ DARBŲ STRUKTŪRA

1 pavyzdys

Tema GRĮŽTAMASIS RYŠYS, KAIP SOCIALINĖS PEDAGOGIKOS
PAGRINDINIŲ STUDIJŲ KOKYBĖS GERINIMO VEIKSNYS

TURINYS	
LENTELIŲ SĄRAŠAS	4
PAVEIKSLŲ SĄRAŠAS	5
ĮVADAS	6
I. GRĮŽTAMOJO RYŠIO VERTINIMO SISTEMOJE TEORINIAI ASPEKTAI	11
1.1. Grįžtamojo ryšio samprata aukštųjų mokyklų didaktikoje	11
1.2. Socialinės pedagogikos pagrindinės studijos kokybės gerinimo aspektu	21
II. GRĮŽTAMOJO RYŠIO KAIP SOCIALINĖS PEDAGOGIKOS PAGRINDINIŲ UNIVERSITETINIŲ STUDIJŲ KOKYBĖS GERINIMO VEIKSNIO EMPIRINIS TYRIMAS	30
2.1. Tyrimo metodika	30
2.1.1. Tyrimo logika	30
2.1.2. Kiekybinio tyrimo metodika	33
2.1.3. Kokybinio tyrimo metodika	38
2.2. Tyrimo rezultatai	44
2.2.1. Socialinės pedagogikos studentų požiūrio į grįžtamąjį ryšį, kaip socialinės pedagogikos studijų kokybės gerinimo veiksnį tyrimo rezultatai	44
2.2.2. Dėstytojų, dėstančių socialinės pedagogikos programos dalykus, požiūrio į grįžtamąjį ryšį, kaip socialinės pedagogikos studijų kokybės gerinimo veiksnį, tyrimo rezultatai	67
DISKUSIJA	81
IŠVADOS	85
REKOMENDACIJOS	87
SANTRAUKA	90
SUMMARY	92
LITERATŪRA	100
PRIEDAI	94

(MA 36/2011)

2 pavyzdys

Tema PEDAGOGŲ MOTYVAVIMAS DALYVAUTI OLWEUS PATYČIŲ PREVENCIJOS PROGRAMOJE

TURINYS

IVADAS.....	3
1. PEDAGOGŲ MOTYVAVIMO DALYVAUTI PATYČIŲ PREVENCIJOS PROGRAMOJE TEORINIAI ASPEKTAI.....	7
1.1. Patyčių prevencijos programos įgyvendinimo teorinės ir praktinės prielaidos.....	7
1.1.1. Patyčių prevencijos programos įgyvendinimo poreikis	7
1.1.2. Nacionalinės Olweus patyčių prevencijos programos charakteristika.....	15
1.1.3. Nacionalinės Olweus patyčių prevencijos programos įgyvendinimo strategija.....	17
1.2. Pedagogų motyvavimo teoriniai aspektai	24
1.2.1. Pedagogų motyvavimo samprata.....	24
1.2.2. Pedagogų motyvavimo dalyvauti Olweus patyčių prevencijos programoje struktūriniai elementai ir jų tarpusavio santykis.....	27
1.3. Pedagogų motyvavimo dalyvauti Olweus patyčių prevencijos programos įgyvendinime teorinis modelis.....	33
2. PEDAGOGŲ MOTYVAVIMO DALYVAUTI OLWEUS PATYČIŲ PREVENCIJOS PROGRAMOJE EMPIRINIO TYRIMO METODOLOGIJA.....	39
2.1. Kokybinio tyrimo metodologija.....	39
2.2. Kiekybinio tyrimo metodologija.....	42
3. PEDAGOGŲ MOTYVAVIMO DALYVAUTI OLWEUS PATYČIŲ PREVENCIJOS PROGRAMOJE EMPIRINIO TYRIMO REZULTATAI....	46
3.1. Kokybinio tyrimo rezultatai ir jų aptarimas.....	46
3.2. Kiekybinio tyrimo rezultatai ir jų aptarimas	65
3.2.1. Vidiniai ir išoriniai pedagogų motyvacijos dalyvauti Olweus programoje veiksniai	65
3.2.2. Pedagogų motyvacija ir demotyvacija dalyvauti Olweus programoje	68
3.2.3. Pedagogų motyvavimo dalyvauti Olweus programoje procesas	74

3.2.4. Pedagogų nenoro dalyvauti Olweus programoje įveikimas.....	80
3.2.5. Pedagogų motyvavimo geriau sudalyvauti Olweus programoje būdai	84
IŠVADOS.....	90
REKOMENDACIJOS	92
LITERATŪRA.....	93
SUMMARY	98
PRIEDAI	

(MA 34/2009)

9 priedas

PROFESINIO BAKALAURO DARBUOSE NURODOMOS PROFESINĖS IR SPECIALIZACIJOS KOMPETENCIJOS

1 pavyzdys

Profesinių kompetencijų, kurias siekiama pademonstruoti baigiamuoju darbu, sąrašas

Veiklos sritys	Profesinės kompetencijos	Baigiamojo darbo puslapiai
1. Bendrojo ir muzikinio ugdymo proceso organizavimas	1.1. Planuoti ugdymo procesą	8–9, 13, 14, 28–30 p.
	1.2. Valdyti ugdymo procesą	8–9, 13, 28–30 p.
	1.3. Bendrauti ir bendradarbiauti su ugdytiniais.	8–9, 30–31 p.
	1.4. Pažinti ir mokėti taikyti tradicines ir naujausias muzikinio ugdymo metodikas	8–9, 15 p.
2. Dalyvavimas muzikinio ugdymo procese	2.1. Išmanyti ir taikyti muzikos kalbos ir kultūros žinias praktinėje veikloje	10, 15–16, 28–31 p.
	2.2. Gebėti valdyti praktinius muzikavimo įgūdžius	10, 15–16, 28–31 p.
	2.3. Gebėti valdyti kūrybinius muzikavimo įgūdžius	10, 15–16, 28–31 p.
	2.4. Išmanyti ir gebėti perteikti sceninės kultūros pagrindus	30–31 p.
3. Kūrybinio estetinio ir sociokultūrinio ugdytinių santykio su muzikos menu ugdymas	3.1. Gebėti lavinti muzikinius ir kūrybinius gebėjimus	8–9, 28–31 p.,
	3.2. Gebėti formuoti vertybinę orientaciją muzikos ir kitų menų srityse	15–24, 28–31 p.
4. Dalyvavimas mokyklos bendruomenės socialiniame ir kultūriniame gyvenime	4.1. Gebėti dirbti komandoje su kitais pedagogais	17–24, 30–31 p.
	4.2. Organizuoti muzikinę mokyklos bendruomenės veiklą	11, 17–24, 27–28 p.
5. Profesinės kompetencijos tobulinimas	5.1. Kurti ir anuolat tobulinti savo pedagoginės veiklos stilių, grindžiamą humanistinėmis vertybėmis ir principais	12–15, 30–31 p.

Specializacija: Etninė raiška		
1. Lietuvių etninės kultūros raiškos procesų planavimas ir perteikimas	1.1. Gebėti analizuoti atskiras lietuvių tradicinės kultūros veiklos sritis	28–31 p.
	1.2. Organizuoti etninės raiškos veiklą mokyklos bendruomenei	11–16 p.
	1.3. Integruoti tradicinę liaudies kultūrą į šiuolaikinį bendruomenės gyvenimą	28–31 p.
	1.4. Gebėti valdyti kūrybinius muzikavimo įgūdžius	12–15, 30–31 p.

(PFBA 29/2008, p. 11)

2 pavyzdys

Darbe demonstruojamos profesinės kompetencijos

Socialinio pedagogo veiklos sritys	Demonstruojamos profesinės kompetencijos
Socialinės pedagoginės pagalbos ugdytiniui organizavimas	Gebėti darbe įvertinti ugdytinio poreikius
Darbas su ugdytinių grupėmis	Gebėti įvertinti ugdytinio vietą socialinėje grupėje
Saugios ugdytinio aplinkos kūrimas	Vertinti ugdytinio aplinką, jos reikšmingumą ugdytinio socialiniam funkcionavimui
Bendradarbiauti su ugdytojais ir institucijomis, turinčiomis įtakos vaiko ugdymui	Bendrauti ir bendradarbiauti su ugdytinių šeimos nariais, ugdymo institucijomis ir kitomis organizacijomis
Socialinio pedagogo profesinės veiklos tobulinimas	Gebėti taikyti socialinio tyrimo metodus

Darbe demonstruojamos specializacijos profesinės kompetencijos

Veiklos sritys	Profesinės kompetencijos
Darbas su rizikos grupių vaikais ir jų šeimomis	Dirbti su rizikos grupės vaikais (netekusiais tėvų globos, probleminių šeimų ir kt.)

(PFBA 5/2008, p. 2)

10 priedas

Muzikos studijų programos rezultatai (siekiniai)

Kompetencijos	Veiklos sritys	Studijų programos rezultatai (siekiniai)
Bendrosios kompetencijos	Muzikos mokytojo profesinės kompetencijos tobulinimas	1. Išsiugdys mokėjimą ir sugebėjimą puoselėti savo tautos ir Europos muzikinės kultūros tradicijas, pripažįstant kitų tautų kultūrinį ir etninį savitumą
		2. Muzikinio ugdymo(si) tikslus, turinį, procesą bei rezultatus pagrįs pažangiausiomis muzikinio ugdymo filosofinėmis, psichologinėmis, pedagoginėmis sampratomis bei teorijomis
		3. Gebės pažinti mokinius, jų muzikinę aplinką, ugdymo procese remtis šeimoje bei visuomenėje įgyta muzikine patirtimi
		4. Mokės reflektuoti, tirti, vertinti ir koreguoti profesinę veiklą, siekiant ją tobulinti
		5. Mokės gilinti užsienio kalbų žinojimą, papildant jį profesine kalba, plėtoti gimtosios kalbos kultūrą
	Bendravimas ir bendradarbiavimas su ugdymo(si) proceso dalyviais	6. Motyvuos mokinius bendrauti su mokyklos bendruomene, telks ją mokinių muzikinio ugdymo uždaviniams realizuoti
		7. Skatins aktyvų mokinių bendravimą ir bendradarbiavimą muzikinėje veikloje
		8. Kurs aplinką, padedančią mokiniui patirti pasitikėjimą savimi, muzikavimo džiaugsmą
		9. Gebės daryti įtaką mokyklos, regiono muzikiniam gyvenimui, vertinti jį meninių, dorovinių, bendražmogiškų vertybių požiūriu
Dalykinės kompetencijos	Muzikinio ugdymo proceso valdymas	10. Mokės ir sugebės kurti muzikinio ugdymo programas, projektus, skatinančius mokinių kūrybinę veiklą
		11. Tikslingai taikys šiuolaikines muzikinio ugdymo(si) technologijas ir mokymo(si) metodus, mokinių pasiekimų ir pažangos vertinimo būdus
		12. Suvoks muzikinio ugdymo tikslų, uždavinių, turinio, technologijų bei ugdytinių gebėjimų sąsajas
		13. Gebės ieškoti, sisteminti, kaupiti ir tikslingai panaudoti su muzika susijusią informaciją praktiniais ir moksliniais tikslais
		14. Gebės planuoti, modeliuoti, analizuoti ir koreguoti muzikinio ugdymo procesą

Kompetencijos	Veiklos sritys	Studijų programos rezultatai (siekiniai)
Dalykinės kompetencijos	Muzikinių gebėjimų ugdymas(is)	15. Išmanys specialiųjų muzikos dalykų (muzikos kalbos, muzikos istorijos, muzikos estetikos, muzikos psichologijos ir kt.) sisteminius pagrindus ir jų panaudojimo technologijas praktinėje muzikinėje veikloje
		16. Gebės mokytis, atlikdamas teorinę lyginamąją analizę bei empirinius tyrimus, pasirengdamas tęsti studijas magistrantūroje bei mokytis visą gyvenimą
		17. Gebės išsiaiškinti mokinių muzikinių gabumų ir gebėjimų lygį bei numatyti jų plėtotes strategiją
		18. Gebės profesionaliai dalyvauti muzikinėje veikloje (dainuoti, groti), suburti mokinius ir vadovauti muzikiniams kolektyvams, organizuoti mokyklos muzikinį gyvenimą

(MA 92/2011, p. 9)

Ta-141

Vilija Targamadžė, Vitalija Gražienė

Projektinio ir probleminio mokymo(si) taikymo edukologijos studijų baigiamuosiuose darbuose rekomendacijos / Vilija Targamadžė, Vitalija Gražienė. – Vilnius: Vilniaus universitetas, Vilniaus universiteto leidykla, 2012. – 224 p.

ISBN 978-609-459-120-4

Leidiny atspindi edukologijos mokslo nuolat vykdomą individų ugdymo(si) tobulinimo būdų paiešką. Autorės modeliuoja projektinio ir probleminio mokymo(si) taikymo edukologijos baigiamuosiuose darbuose galimybes, reflektuodamos teorines įžvalgas ir empirinius tyrimus bei jų sąveiką, kartu žymėdamos diskusines, kartais kontroversiškas vietas ir pateikdamos rekomendacijas. Knyga skiriama akademinėi bendruomenei, aukštųjų mokyklų dėstytojams, siekiantiems atnaujinti edukologijos studijų metodus ir baigiamųjų darbų rašymo tradiciją. Projektinio ir probleminio mokymo(si) metodai turėtų sudominti ir mokyklų vadovus bei mokytojus.

UDK 371.3(072)

Vilija Targamadžė, Vitalija Gražienė

PROJEK TINIO IR PROBLEM INIO
MOKYMO(SI) TAIK YMO
EDUKOLOGIJOS STUDIJŲ
BAIGIAMUOSIUOSE DARBUOSE
REKOMENDACIJOS

Lietuvių kalbos redaktorė *Jolanta Storpirstienė*

Viršelio dailininkė *Audronė Uzielaitė*

Maketavo *Ilona Švedovaite*

12,00 aut. l. 14,00 sp. l.

Tiražas 300 egz.

Išleido Vilniaus universitetas,

Vilniaus universiteto leidykla

Universiteto g. 3, LT-01513 Vilnius

Spausdino UAB „Baltijos kopija“

Kareivių g. 13B, LT-09109 Vilnius