

KLAIPĖDOS UNIVERSITETAS

Darius Rekis

**BŪSIMŪJŲ PEDAGOGŲ SOCIALINIO DALYVAVIMO
AUKŠTOSIOS MOKYKLOS GYVENIME ĮGIJINIAI KAIP
UGDYMO(SI) KARJERAI PRIELAIDA**

Daktaro disertacija
Socialiniai mokslai, Edukologija (07 S)

Klaipėda, 2014

Disertacija rengta 2009–2014 metais Klaipėdos universitete

Mokslinė vadovė – prof. dr. Elvyra Acienė
(Klaipėdos universitetas, Socialiniai mokslai, Edukologija – 07 S)

TURINYS

ĮVADAS	5
1. BŪSIMŪJŲ PEDAGOGŲ SOCIALINIO DALYVAVIMO AUKŠTOSIOS MOKYKLOS GYVENIME ĮGIJINIŲ IR UGDYMO(SI) KARJERAI SAŠAJŲ TEORINĖ ANALIZĖ	18
1.1. Studentų socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime konceptualizacija.....	18
1.1.1. Socialinio dalyvavimo aktualizacija šiuolaikinio ugdymo(si) kontekste.....	18
1.1.2. Studentų socialinio dalyvavimo aukštojoje mokykloje teorinis pagrindimas.....	28
1.1.2.1. Socialinio dalyvavimo kontekstas.....	28
1.1.2.2. Studentų socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime prielaidos ir raiška.....	40
1.2. Socialinio dalyvavimo įgijinių, kaip ugdymo(si) karjerai orientyrų, teorinės prieigos.....	52
1.2.1. Socialinio dalyvavimo patirtis.....	52
1.2.2. Socialinio dalyvavimo įgijiniai edukaciniu požiūriu.....	60
1.3. Studentų socialinis dalyvavimas aukštosios mokyklos gyvenime kaip šiuolaikinės būsimųjų pedagogų ugdymo(si) karjerai strategijos kūrimo pagrindas.....	69
1.3.1. Asmens karjeros teorinė interpretacija.....	69
1.3.2. Ugdymo(si) pedagogo karjerai psichologiniai orientyrai .	78
1.3.3. Ugdymo(si) pedagogo karjerai socialiniai orientyrai.....	87
1.4. Studentų socialinio dalyvavimo įgijinių ir ugdymo(si) karjerai sąveikos teorinės prielaidos.....	96
2. BŪSIMŪJŲ PEDAGOGŲ SOCIALINIO DALYVAVIMO AUKŠTOSIOS MOKYKLOS GYVENIME TYRIMO METODOLOGIJOS PAGRINDIMAS	104
2.1. Tyrimo struktūra ir dizainas.....	104
2.2. Kiekybinio tyrimo, būsimųjų pedagogų socialinio dalyvavimo aukštojoje mokykloje situacijai nustatyti metodologija.....	109

2.3. Kokybinių tyrimų, socialinio dalyvavimo įgijinių ir ugdymo(si) karjerai sąveikos nustatymo metodologija.....	128
3. BŪSIMŪJŲ PEDAGOGŲ SOCIALINIO DALYVAVIMO AUKŠTOSIOS MOKYKLOS GYVENIME TYRIMŲ REZULTATAI.....	144
3.1. Būsimųjų pedagogų socialinio dalyvavimo aukštojoje mokykloje kiekybinio tyrimo rezultatai.....	144
3.2. Studentų socialinio dalyvavimo įgijinių ir ugdymo(si) karjerai sąveikos kokybinio tyrimo rezultatai.....	160
3.2.1. Asmens karjeros ir socialinio dalyvavimo aukštojoje mokykloje sąveika.....	160
3.2.2. Studentų socialinio dalyvavimo aukštojoje mokykloje skatinimo prielaidos.....	179
3.2.3. Studentų socialinio dalyvavimo įgijinių ir ugdymo(si) karjerai sąveika: teorinis-hipotetinis modelis.....	199
IŠVADOS.....	218
TOLESNIŲ TYRIMŲ GAIRĖS.....	222
REKOMENDACIJOS.....	223
LITERATŪRA.....	225
DOKUMENTAI.....	245
PRIEDAI (pateikiami kompaktinėje plokštelėje).	

ĮVADAS

Temos aktualumas. Vadovaujantis *Valstybinės švietimo strategijos 2013–2022 metų nuostatomis* švietimo misija Lietuvoje – suteikti kiekvienam su Lietuva save susiejusiam asmeniui savarankiško ir aktyvaus gyvenimo pagrindus, padėti nuolat tobulinti savo gebėjimus tapti visaverčiu demokratinės visuomenės nariu, aktyviai dalyvaujančiu socialiniame, ekonominiame ir kultūriniame gyvenime. Tokia misijos formuluotė reiškia, kad visa švietimo sistema visų pirma orientuojasi į pagalbą tapti savarankišku skatindama ugdytinį būti aktyviu bendruomenės nariu. Todėl aukštosios mokyklos rengdamos būsimojus pedagogus ir ugdydamos juos karjerai, turėtų ypač atkreipti dėmesį į jų socialinio dalyvavimo perspektyvas tiek aukštosios mokyklos gyvenime, tiek už jos ribų. Universitetinių studijų nuostatos pabrėžia bendruosius įgūdžius, bendradarbiavimą, kritišką mąstymą ir gebėjimą savarankiškai mokytis. Aukštasis išsilavinimas teikiamas studentams, gebantiems savarankiškai studijuoti, tad tikimasi, kad studentai gebės planuoti ir kontroliuoti savo veiklą (Tandzegolskienė, Pileckaitė, 2010). Mokymasis universitete vyksta socialinės sąveikos procese (Vygotsky, 1978; Weatherley, 2000; Lave, Wenger, 1991), t. y. studentai naujų žinių įgyja socialinės sąveikos būdu. Studentai nėra pasyvūs informacijos gavėjai, jie aktyviai konstruoja savo žinias ir įgūdžius, remdamiesi jau turimomis žiniomis, sąveikaudami su juos supančia aplinka. Studijuojantieji aktyviai kuria žinias, sudarydami ryšius ir panaudodami jau turimą patirtį (Jucevičienė ir kt., 2010). Remiantis konstruktyvistiniu požiūriu, prasmės kūrimas atsiranda analizuojant ir sintetinant patirtį, taip kuriant naują supratimą. Kadangi aukštųjų mokyklų paskirtis – išugdyti studentus, gebančius efektyviai veikti ateities situacijose, tam reikia derinti ugdymą siaurąja prasme (studijų procese) ir plačiąja prasme, galvojant apie ateitį, bet susiduriant su gyvenimo ir darbo problemomis dabar. Tačiau ateitis nėra žinoma, t. y. konkrečios ateities ir situacijų, su kuriomis studentui teks susidurti ateityje, numatyti neįmanoma (Bowden, Marton, 1998), todėl aukštosios mokyklos studentus turi parengti nežinomai, neapibrėžtai

ateičiai, naudodamos dabarties žinias, o tai atlikti pasitelkus tik studijų procesą vargiai įmanoma.

Europoje organizuojant mokytojų rengimą pastebima tendencija užtikrinti visos švietimo sistemos ugdymo kokybę ieškant alternatyvių pedagogų rengimo būdų, keliančių mokytojo profesiją į aukštesnį profesionalumo lygį (Subotkevičienė, 2008), todėl švietimas pragmatiškai vis labiau orientuojamas į asmens ugdymą(si) karjerai pasitelkiant jį supančią socialinę realybę. Šiuolaikinės karjeros sampratos kontekste asmens socialinis dalyvavimas potencialiai tampa vienu svarbiausių jo ugdymo(si) karjerai veiksnių, formuojančių strateginius karjeros orientyrus. Ugdymas karjerai apibrėžiamas kaip kryptingas karjeros kompetencijų įgijimo ir plėtojimo procesas, besiremiantis kuriamąja sąveika (Gudžinskienė, Railienė, 2012). Kalbėdami apie būsimųjų pedagogų rengimą karjerai studijų procese, turime įvertinti faktą, jog studijų tikslas yra ugdyti, rengti ne tik specialistus, bet ir asmenybes, ne prisitaikėlius ir vartotojus, o veiklius visuomenės narius (Šernas, 2006). Anot L. Bobrovos (2013), studentų ugdymo procesas įpareigoja universitetus suprasti naują socialinę realybę, nes šiuolaikinis pasaulis patiria sunkiai nuspėjamas socialines transformacijas, kas reikalauja iš jaunų žmonių išmokti gebėjimo suprasti, vertinti, konstruoti ir keisti savo gyvenimišką poziciją, daryti savarankiškus sprendimus atsižvelgiant į darbo rinkos ir asmeninės saviraiškos (individualizacijos integruojantis) tikslus. Todėl vien tradicinė asmens karjeros samprata šiandien jau neatitinka šiuolaikinei karjerai keliamų reikalavimų. Kadangi labiausiai paplitęs biurokratinės (organizacinės) karjeros modelis yra gana formalizuotas (Augienė, 2009; Baruch, 2006; Super, 1991), šiandienos realijos formuoja kitokią karjeros sampratą, įvardijamą kaip šiuolaikinė (gyvenimo) karjera (Stanišauskienė, 2004; Hall, 2002; Borgas, Ohlsson, 2010). Tai sudarė prielaidą naujam požiūriui, kad karjera negali būti atsieta nuo žmogaus asmeninio gyvenimo, nes žmogus, atitinkamose gyvenimo situacijose priimdamas karjeros sprendimus, visų pirma vadovaujasi savo patirtimi, todėl asmens gyvenimas yra susijęs su jo darbo erdve karjeros perspektyvos aspektu (Amundson ir kt., 2010). Lankstumas, sugebėjimas prisitaikyti ir tolerancija,

gebėjimas veikti neapibrėžtose ir kompleksinėse situacijose šiandien yra skiriamieji sėkmingo žmogaus gyvenimo karjeros valdymo bruožai (Petkevičiūtė, 2006; Gysbers, Lapan, 2009). Todėl ugdymas karjerai šiandien reikalauja naujo požiūrio ir inovatyvių metodų, atitinkančių tiek šiuolaikinės karjeros sampratą, tiek socialinio gyvenimo kontekstą, kuriame plėtojama karjera.

Profesinei veiklai reikiama kompetencija dažniausiai suprantama kaip dalykinės, profesinės žinios, įgyjamos formaliojo mokymosi metu. Tačiau pastaruoju laiku, norint įsitvirtinti ir išlikti darbo rinkoje bei tobulėti karjeros srityje, tik teorinių žinių ir praktinių įgūdžių, įgytų studijų procese, nepakanka. Vis didesnę reikšmę įgauna asmeniniai ir socialiniai gebėjimai (Augienė, 2009; Amundson ir kt., 2010; Ferguson-Patrick, 2011; Zaleckienė, Žadeikaitė, 2012; Levon, Michael, 2013). Rengiant pedagogus vis labiau suvokiama, kad svarbu derinti jų ugdymo strategijas su mokytojo edukacine veikla ir asmenybės plėtote, nes pedagogas ne tik moko, bet ir pats mokosi, konsultuoja, dalyvauja įvairioje projektinėje veikloje, derina visuomenės pokyčius su kasdieniu darbu (Vargas, 2012). Pedagogas tampa ne tik dalyko mokytoju, bet ir informacijos perteikėju, konsultantu, socialiniu pedagogu, klasės lyderiu ir vyresniuoju draugu, tyrėju, bendradarbiaujančiu kolega, novatoriumi, mokymo(si) proceso organizatoriumi bei katalizatoriumi. Norint tapti ir išlikti tokia įvairialype asmenybe, studijų metais nepakanka įgyti vien specialiųjų dalykinių žinių. M. Warford (2011) teigia, kad atspirties taškais mokytojo rengimo planui turėtų tapti tai, ką studentas gali atlikti be pagalbos, ir tai, ką jis potencialiai galėtų pasiekti, jeigu jam būtų teikiama kryptinga labiau patyrusiųjų parama. Į pedagogo rengimo tikslus reikia įtraukti savarankiškumo, probleminio ir kritinio mąstymo, socialinės kompetencijos, gebėjimo kelti problemas ir jas spręsti, planuoti laiką, analizuoti bei vertinti įvairias situacijas ir t. t. (Subotkevičienė, 2008), o tai vien tik teorinių žinių pagrindu būtų sudėtinga padaryti.

Socialinių įgūdžių, taikomųjų praktinių žinių formavimuisi ir raiškai galima pasitelkti socialinį dalyvavimą sau artimiausioje aplinkoje, traktuojant jį kaip socializacijos raišką, nes socialinis

dalyvavimas (angl. *social participation*) apibrėžiamas kaip buvimas aktyviu nariu visuomenės ar bendruomenės gyvenime (Ebersold, 2007; Miracle, 2013; Wandersman, Florin, 2000). Pasak P. Jucevičienės (2005), socializaciją galima apibrėžti kaip asmens adaptaciją, integraciją ir individualizaciją. Socialinis dalyvavimas karjeros ugdymo(si) procese, įvertinant studento patirtis, atliepia šią teorinę prieigą. Tačiau Lietuvos aukštosiose mokyklose deklaruojant siekius parengti absolventus darbo rinkai, kurioje galima išsitvirtinti tik gebant būti konkurencingais, studentų socialinis dalyvavimas studijų metu formaliai nėra akcentuojamas. Apsiribojama *Lietuvos Respublikos mokslo ir studijų įstatymo* (2009) deklaruojama teise studentams dalyvauti aukštosios mokyklos savivaldoje ir burtis į kitas asociacijas. Aukštųjų mokyklų statutuose, studijų nuostatuose yra numatytos administracinės priemonės (finansinis paskatinimas) plėtojantiems aktyvią mokslinę, sportinę ir visuomeninę veiklą studentams, tačiau niekur neakcentuojama, kad socialinis dalyvavimas aukštosios mokyklos gyvenime tiesiogiai siejasi ir su dalyvaujančiojo karjeros perspektyva. Dokumentų ir mokslinės literatūros analizė leidžia teigti, kad iki šiol nėra nustatytos ir išsamiai išnagrinėtos bei metodiškai pagrįstos studentų socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime įgijinių ir jų karjeros sąsajos.

Dalyvauti visų pirma reiškia būti vyksmo dalimi, sąmoningai veikti, tapatinant veiklą su savo ketinimais, konkrečia asmenybės formavimo(si) perspektyva, todėl dalyvavimas yra svarbi asmens tapatumo ir savivokos vystymosi dalis (Cyprus, 2000). C. Pateman (1970) teigia, kad „mes išmokstame dalyvauti dalyvaudami“, todėl dalyvavimui būtinius specialiuosius, socialinius ir asmeninius gebėjimus individai turėtų įgyti, darydami sprendimus ugdymo institucijose ir praktikos vietose ne tik formalaus ugdymo(si) metu, bet ir laisvalaikio. 2005 m. DSTI (Darbo ir socialinių tyrimų institutas) atliko sisteminį koncerno „Achemos grupė“, kaip gamybinio vieneto, darbo jėgos ir rinkos poreikių atitikimo tyrimą, kurio duomenimis, koncerno įmonėms sociologiniame tyrime atstovavę vadovaujančiojo personalo darbuotojai *bendram universitetiniam išsilavinimui* skyrė tik penktą poziciją. Pirmoje

vietoje tyrimo respondentai išskyrė darbuotojo *asmenines savybes* (64,5 %), *bendrą universitetinį išsilavinimą* vertino tik 18,7 % respondentų (Gruževskis ir kiti, 2007). M. Jėčiuvienės teigimu, „aukštosiose mokyklose nepakankamai ugdomas besimokančiųjų savarankiškumas, kūrybiškumas, gebėjimas taikyti įgytas žinias praktinėje veikloje, nes vis dar tebėra paplitusi didaktinė kryptis, daugiausia besiremianti vien tik informacijos pateikimo, o ne jos taikymo įgūdžių ugdymo metodais“ (Jėčiuvienė, 2008, p. 47). Toks darbdavių vertinimas pagrindžia mokslininkų siekimą atkreipti dėmesį į studentų asmeninių ir socialinių gebėjimų ugdymą(si), o tam būtina skatinti jų socialinį dalyvavimą bendruomenėje, nes ugdymas(is) veiksmingiausias praktinėje veikloje, suvokiant, jog ugdymas, kaip socializacijos proceso dalis, nusako tikslingą žmogaus vystymosi proceso valdymą, kuriuo įeinama į įvairias socialinių santykių bei veiklos visuomenėje sritis (Leliūgienė, 2003). Kitaip tariant, asmens ugdymas – tai visuma sąlygų individo prigimtyje glūdintiems gebėjimams kūrybiškai reikštis jam perimant ir plėtojant kultūrą, t. y. atrandant savo individualizacijos erdvę, kuri paremta patirtimi. Taip socialinio dalyvavimo ir karjeros ugdymo sąveika tampa funkcionalia šiuolaikinio universitetinio gyvenimo prieiga.

Mokslinis problemos iširtumas. Šiuolaikinis mokytojų rengimas turi orientuotis pirmiausia į asmenybės ugdymą ir parengti būsimąjį specialistą gyvenimui (Subotkevičienė, 2008). W. Astin (1999) teigimu, švietimo politikos efektyvumas yra tiesiogiai susijęs su šios politikos įtaka aktyvizuoti studentų dalyvavimą, tačiau mokslinės literatūros analizė atskleidžia faktą, kad tyrimų, tiesiogiai pagrindžiančių būsimųjų pedagogų socialinį dalyvavimą aukštosios mokyklos bendruomenės veikloje ir jų karjeros sąsajas, beveik nėra. J. W. Miracle (2013) ir J. M. Stuber (2009) socialinį dalyvavimą sieja su karjera per socialinius tinklus, socialinį kapitalą, kurį asmuo įgyja dalyvaudamas, tačiau plačiau karjeros ir socialinio dalyvavimo sąsajų nenagrinėja. D. E. Super (1990), priešingai, ne tik konstatuoja socialinio dalyvavimo svarbą, bet ir išvelgia sąsajas tarp asmens brandos, jo įgytos socialiniu dalyvavimu patirties ir karjeros perspektyvos.

Karjeros ugdymo(si) problema jau daugelį metų yra viena iš labiausiai mokslininkų analizuojamų tyrimo objektų, todėl ir jos sampratos pristatymas turi polifunkcinį turinį. Užsienio šalių mokslininkai, pvz., J. A. Athanasou (2007), akcentuoja karjeros ugdymo programų vertinimo svarbą, D. T. Hall (2002), H. Borgas ir H. Ohlsson (2010) išskiria praktikos svarbą karjeros perspektyvai ir vertina asmens karjerą per konstruktyvizmo filosofijos prizmę, Y. Baruch (2006), J. Patrick ir G. Eliason (2008) analizuoja karjeros ugdymo specifiką mokykloje, o H. M. Vargas (2012) – mokytojų karjeros ypatumus. N. E. Amundson ir kt., (2010), K. Ferguson-Patrick (2011), T. E. Levon ir S. R. Michael (2013) karjeros ugdymo procese akcentuoja asmens patirtį kaip esminį šio ugdymo elementą. Lietuvos mokslininkai nuo 2000 m. pradėjo skirti daugiau dėmesio asmens karjeros temai ir, galima teigti, kad nuo 2003 m. beveik kasmet pasirodo didesnės apimties mokslinių darbų įvairiomis karjeros ugdymo temomis (Kučinskienė, 2003; Stanišauskienė, 2004; Albrechtas, 2005; Laužackas, 2005; Petkevičiūtė, 2006; Augienė, 2009; Šernas, 2009; Rosinaitė, 2010), tačiau pedagogo profesinė karjera nagrinėta tik V. Šerno (2009) darbuose. R. Dačiulytė ir kt. (2012) rengtame *Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modelyje* studentų socialinio dalyvavimo studijų metais tema liko nepaliesta. Nors socialinio dalyvavimo tema nėra nauja Lietuvoje, ji daugiausiai nagrinėta neįgaliųjų integracijos aspektu. Galima paminėti tokių mokslininkų, kaip J. Ruškus, M. Daugėla ir kt. (2007), darbus. J. Ruškus ir G. Mažeikis (2007) bene pirmieji pagrindė socialinio dalyvavimo fenomeno svarbą labai plačiu filosofiniu, politiniu ir edukaciniu aspektais. Socialinio dalyvavimo reiškinių tema toliau plėtojama G. Mažeikio (2007a), E. Petkienės, R. Tijūnaitienės ir A. Raipos (2007), R. Tijūnaitienės (2008), I. Zaleckienės ir L. Žadeikaitės (2012) tyrimuose. Tačiau darbų apie studentų socialinį dalyvavimą aukštosios mokyklos gyvenime, tiesiogiai siejant jį su rengimu pedagogo profesinei karjerai, įvertinant įgijinių turinį, nėra.

Mokslinė problema. Aukštosios mokyklos tikslas – ugdymo procese sudaryti sąlygas asmeniui tapti visaverčiu visuomenės nariu. Šiuo aspektu kaip vieną svarbiausių asmenybės socializacijos veiksnių

I. Zaleckienė ir L. Žadeikaitė (2012) įvardija jaunimo socialinį dalyvavimą, akcentuodamos, kad socialinė veikla šiandien apibrėžiama kaip neatskiriama bendrojo pagrindinio ugdymo mokykloje dalis. Tokiu atveju svarbiu tyrimų objektu tampa pedagogų rengimas, nes šiandienos Lietuvos švietimo reformos kontekste pedagogo profesijai keliama aukšti reikalavimai, o mokykla atlieka vieną svarbiausių vaidmenų jaunosios kartos ugdymo procese. Todėl edukologijos krypties mokslininkai kelia pedagogų rengimo paradigmos turinio kaitos klausimą. Studentų socialinio dalyvavimo pasitelkimas, rengiant būsimus pedagogus, galėtų būti vienas iš šios paradigmos elementų. Tam reikia studentų socialinio dalyvavimo įgijinių aukštosios mokyklos gyvenime efektyvumą (įtaką) pedagogo karjerai pagrindžiančių tyrimų rezultatų. Dėl tyrimų trūkumo šioje srityje susiduriama su studentų skatinimo socialiniam dalyvavimui strategijos ir tokio dalyvavimo įtakos pagrindimo stoka, kas neleidžia tikslingai modeliuoti socialinio dalyvavimo efektyvumo įvertinant įgijinių turinį.

Todėl šio tyrimo siekinys (problema) – teoriškai ir empiriškai pagrįsti socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime įgijinių ir asmens karjeros sąsajas bei nustatyti socialinį dalyvavimą determinuojančius veiksnius. Atsižvelgiant į moksliniu ir praktiniu atžvilgiu aktualų siekinį, šio **tyrimo objektu** pasirinkti būsimųjų pedagogų *socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime įgijiniai*, kaip ugdymo(si) karjerai strateginiai orientyrai.

Tyrimo tikslas – teoriškai ir empiriškai pagrįsti būsimųjų pedagogų socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime įgijinius, kaip ugdymo(si) karjerai strateginius orientyrus, ir tuo pagrindu sudaryti teorinį-hipotetinį modelį.

Tyrimo uždaviniai:

1. Atskleisti studentų socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime įgijinių ir ugdymo(si) karjerai sąveikos turinį, kontekstualizuojant socialinio dalyvavimo įgijinius edukaciniu požiūriu.
2. Nustatyti būsimųjų pedagogų socialinio dalyvavimo Lietuvos aukštosiose mokyklose situaciją.

3. Atskleisti būsimųjų pedagogų socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime įgijinius ir jų sąsajas su asmens karjera.
4. Pagrindžiant socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime įgijinius, kaip ugdymo(si) karjerai prielaidą, sudaryti teoriškai ir empiriškai pagrįstą būsimųjų pedagogų socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime įgijinių ir ugdymo(si) karjerai sąveikos teorinį-hipotetinį modelį.

Ginamieji teiginiai:

Studentų socialinis dalyvavimas aukštosios mokyklos gyvenime yra šiuolaikinės būsimųjų pedagogų ugdymo(si) profesinei ir asmeninei karjerai strateginių orientyrų realizavimo pagrindas.

Kryptingai realizuojamas socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime įgijinių ir ugdymo(si) karjerai sąveikos teorinis-hipotetinis modelis kokybiškai papildo pedagogų rengimą profesinei veiklai, praplėsdamas ugdymo(si) asmeninei karjerai galimybes.

Hipotezė: socialinio dalyvavimo paradigma kaip metodologinė nuostata būsimųjų pedagogų rengimo procese gali reikšti pedagogų rengimo strateginius orientyrus, atliepiančius šiuolaikinio mokytojo profesijai keliamus reikalavimus ir ugdymą(si) asmens karjerai.

Metodai:

1. *Teoriniai:* filosofinės, psichologinės, pedagoginės temai aktualios mokslinės literatūros studijavimas, švietimo dokumentų analizė.
2. *Empiriniai:* kiekybinis tyrimas (anketinė studentų apklausa – studentų socialinio dalyvavimo aukštojoje mokykloje situacijos analizė); kokybinis tyrimas (iš dalies struktūruotas interviu – aukštųjų mokyklų absolventų patirties atvejų analizė; ekspertų metodas; *focus* grupės metodas).
3. *Matematinės statistikos metodai:* duomenų statistinė analizė (SPSS 17.0 paketu) taikoma apdorojant gautus duomenis.

Tyrimo mokslinį naujumą pagrindžia šie teiginiai:

Tyrimu pirmą kartą conceptualiai išanalizuota Lietuvos būsimųjų pedagogų socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime situacija, pateikta būsimųjų pedagogų asmenybės charakteristika lyginant dalyvaujančiųjų ir nedalyvaujančiųjų socialinį aktyvumą.

Kokybinis tyrimas atskleidė socialinio dalyvavimo įgijinius, potencialiai turinčius įtakos profesinės karjeros ugdymui(si), padėjo nustatyti būsimųjų pedagogų socialinio dalyvavimo Lietuvos aukštosios mokyklos gyvenime įgijinių ir asmens karjeros sąsajas, o tai pagrindžia socialinį dalyvavimą kaip ugdymo(si) karjerai veiksnį pasitelkiant socialinį dalyvavimą būsimos karjeros strategijai. Be to, buvo nustatyti studentų socialinį dalyvavimą motyvuojantys veiksniai, įvertinti išitraukimo į aukštosios mokyklos gyvenimą palankios aplinkos veiksniai, sukurtas teorinis-hipotetinis socialinio dalyvavimo įgijinių ir ugdymo(si) karjerai sąveikos modelis, kuris yra potenciali priemonė karjeros ugdymui(si) strateguoti.

Tyrimo praktinis reikšmingumas: Tyrimo rezultatų pagrindu buvo sudarytas studentų (būsimųjų pedagogų) socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime įgijinių ir ugdymo(si) karjerai sąveikos modelis, kurio praktinis įgyvendinimas vertinamas kaip strategija efektyvesniam studentų išitraukimui į socialinio dalyvavimo procesus aukštosiose mokyklose sąmoningai rekonstruojant socialinę tikrovę savo karjeros strateginiams orientyrams įgyvendinti.

Tyrimo struktūra: darbą sudaro įvadas, 3 pagrindinės dalys, išvados, tolesnių tyrimų gairės, rekomendacijos, literatūra ir dokumentai bei priedai.

Studentų išitraukimas į socialinį dalyvavimą konstruojant socialinio dalyvavimo įgijinių turinį kaip karjeros ugdymo(si) prielaidą atskleidžia tiek mokslinių, tiek praktinių pokyčių erdvę ir kuria metodologinio kryptingumo pagrindą, kas grindžiama **šiomis metodologinėmis nuostatomis:**

- **Socialinis konstruktyvizmas**, kaip socialinio veiksmo ir bendravimo teorija, šių derinių prigimtį grindžia dėmesiu bendravimo praktikoms, leidžiančioms išsamiau pažinti, kaip diskursyviai suformuoti tam tikri procesai ir kaip veikėjai bando įvaldyti jų reikšmes (Risse, 2007). Kaip epistemologija, socialinis konstruktyvizmas teigia, kad žinojimas yra nulemtas istorijos ir kultūros ypatybių; kad kalba sudaro, o ne atskleidžia realybę ir yra minties prielaida bei socialinio veiksmo forma; kad tyrimo dėmesys turėtų būti sutelktas į sąveikų, procesus ir socialinę praktiką

(Rosinaitė, 2010). Apskritai socialinis konstruktyvizmas teigia, kad žinios yra kuriamos, performuojamos bei palaikomos socialinių procesų ir kad žinojimas bei socialinis veiksmas lemia vienas kitą (Berger, Luckmann, 1999). Pažymėtina, kad pedagogo prasmių konstravimas yra kildinamas iš socialinių santykių ir veikiamas jų. Teoretikai aiškina, kad praktinių pedagogo gebėjimų studentas įgyja išbandydamas įvairias darbo formas ir būdus ugdymo institucijoje, t. y. pats konstruodamas savo profesinius gebėjimus. Tai patirtimi grįsto žinojimo kūrimas. Šios idėjos yra reikšmingos siekiant teorinėmis priemonėmis atskleisti socialinio dalyvavimo procesą kaip ugdymo(si) karjerai prielaidą. Jomis parentas kokybinių tyrimų taikymas socialinio dalyvavimo procesui atskleisti, tiriant individualias patirtis, analizuojant ir vertinant šių tyrimų rezultatus.

- **Socializacijos teorija.** Socializacijos pagrindą sudarančios teorijos, orientuotos į asmens įgalinimą ir pagrįstos socialinio dalyvavimo, normalizacijos, inkluzijos principais, akcentuojančiais socialinius ryšius, interakcijas, partnerystę, narystę bendruomenėje ir socialinį dalyvavimą, susieja individo gerovę su socialine aplinka, su lokatioje bendruomenėje vykstančiais procesais, kurių metu pasireiškia abipusė pagarba ir rūpinimasis, grupinis dalyvavimas ir sąveika su bendruomenės nariais bei institucijomis (Vaicekauskienė, 2010). Edukologijoje socializaciją linkstama tapatinti su sukauptos patirties perėmimu, socialinių vaidmenų ir socialinio statuso įgijimu, individo sąveika su socialine tikrove ir prisitaikymu joje, visuomenės vertybių pasirinkimu ir internalizacija, individo asmenybės tobulėjimu ir pozityvios įtakos aplinkai bei jos kultūrai darymu (Aramavičiūtė, 2009). Todėl asmens socialinis dalyvavimas bendruomenėje socializacijos proceso sampratoje įgauna jo kokybiškai socializacijai būtino elemento svarbą, ir priešingai socialinė asmens atskirtis kelia pavojų netinkamai arba ribotai socializacijai. Šių idėjų laikomasi modeliuojant teorinį-hipotetinį studentų skatinimo socialiniam dalyvavimui aukštosios mokyklos gyvenime modelį.

- **Socialinio kapitalo teorija.** Socialinio kapitalo teorija aiškinama daugeliu aspektų, kurių jungiamoji grandis yra dalyvavimas,

įgalinantis kolektyviai siekti bendro gėrio. Socialinis kapitalas ir individualiu, ir grupiniu lygmeniu skatina bendradarbiavimą, kooperaciją ir koordinavimą (Petukienė, 2007). Socialinis kapitalas nėra individų normos ir vertybės, bet konkretaus socialinio konteksto normos ir vertybės, galimos kaip ištekliai konkretiems individams, kurie dalijasi priėjimu prie šio socialinio konteksto. Socialinis kapitalas – tai ryšiai tarp žmonių: socialiniai tinklai ir iš jų kylančios abipusiškumo (angl. *reciprocity*) normos ir pasitikėjimas bei patikimumas (Putnam, 2001). Teorijos pagrindu grindžiamas socialinio dalyvavimo proceso ir asmens karjeros sąsajų prielaidos.

- **Humanistinė ugdymo teorija ir psichologija.** Asmenybę kuria dalyvavimas visuomenės gyvenime, bendravimas, kūryba. Kita vertus, nuo asmenybės išsivystymo lygio, nuo jos „kokybės“ priklauso jos dalyvavimas visuomenės gyvenime. Humanistinė ugdymo teorija grindžia požiūrį į kultūriškai prasmingą visapusiškos asmenybės ugdymą, siekia paskatinti ugdytinio savimoką ir nepriklausomybę, ugdyti kūrybiškumą, kur svarbiau už faktines žinias yra noras pažinti, tobulėti ir mokytis (Maslow, 2006; Rogers, 2005). Ugdymas turi būti orientuotas į žmogų, turi jam padėti išreikšti save ir tapti geresniam (Gudžinskienė, 2008), kitaip tariant motyvuoti jį veikti. Šiuo aspektu svarbi **humanistinė psichologija ir motyvacijos teorija.** Šiuolaikinėje mokslinėje literatūroje motyvacija apibūdinama įvairiai, tačiau patvariausia motyvacija yra susijusi su asmens identiteto plėtote, jo vertybių sistema, prasmingumo suvokimu (Barkauskaitė, Motiejūnienė, 2004; Maslow, 2006). Nuo motyvo priklauso kiekvienos veiklos pradžia, vyksmas ir sėkmė. Šiomis idėjomis remtasi grindžiant teorinį-hipotetinį studentų skatinimo socialiniam dalyvavimui modelį, išskiriant veiksnius, motyvuojančius studentus dalyvauti socialinėje veikloje, vertinant empirinio tyrimo duomenis ir formuluojant išvadas.

- **Pragmatizmo filosofija,** kurios pradininkai amerikiečių filosofai C. S. Peirce (1934) ir W. James (1995), žmogaus esmė laikė veiksmą, o mąstymui priskyrė visų pirma tarnavimo veiklai ir gyvenimo praktikai funkciją. W. James (1995) patirtį aiškina kaip nenutrūkstamą sąmonės srautą, iš kurio mes valios pastangomis išskiriame atskirus

momentus, kurie mums dėl jų pavadinimų įgyja daiktų statusą. Esminis skiriamasis pragmatizmo bruožas yra tas, kad atsisakoma pažintinį veiksmą aiškinti per santykį su išorine ir objektyvia tikrove, o dėmesys koncentruojamas į vidinius, t. y. psichologinius, procesus. J. Dewey (1997) filosofinė teorija patirtį pripažįsta svarbiausiu ir lemiamu veiksmu, suvokiant pasaulį ir planuojant ateitį. Taigi galima teigti, kad pragmatizmo filosofija – tai sėkmingo ir optimalaus prisitaikymo prie gyvenimo sąlygų filosofija, o šio darbo atveju – asmens karjeros strateginė orientacija.

- Į asmenybę orientuotos sociologijos koncepcijos (P. L. Berger, B. Berger, Collins, 2004) grindžiamos fenomenologine prieiga sociologijos srityje. Asmens karjeros strategijai per socialinį dalyvavimą pagrįsti tyrimams aktualus koncepcijos akcentas, teigiantis, kad kiekviena asmenybė – savo sociumo produktas ir pirmiausia – savo artimiausios mikroaplinkos, kurią tiesiogiai veikia makroaplinka, atstovas. Viena iš pagrindinių šios koncepcijos idėjų – ne tik asmenybė konstruoja visuomenę, bet ir visuomenė veikia kiekvieną asmenybę. Vadinasi, žmogaus patirtyse mikropasaulis ir makropasaulis išbando nuolatinę tarpusavio sąveiką. Mūsų tyrimui svarbi ir minėtų mokslininkų metodologinė nuostata, kad visuomenė – tai mūsų bendravimo su kitais žmonėmis patirtis, esanti su mumis nuo gimimo momento ir besitęsianti visą gyvenimą.

Disertacijos tema paskelbtos publikacijos:

Rekis D. (2011). Studentų socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime problema: situacija ir perspektyva. *Tiltai*, Nr. 1(54), p. 103–122;

Rekis D. (2011). Būsimųjų pedagogų socialinis dalyvavimas aukštosios mokyklos gyvenime kaip ugdymo(si) karjerai prielaida. *Tiltai*, Nr. 3(56), p. 137–149;

Rekis D. (2012). Interaction of pedagogical study students career and their social participation in higher school. *ATEE Spring university. Changing education in a changing society*. Klaipėda, p. 26–35.

Rekis D. (2013). Studentų įgalinimo dalyvauti aukštosios mokyklos gyvenime problema: situacija ir perspektyva. *Tiltai*, Nr. 3(64), p. 243–267;

Disertacijos teiginiai aprobuoti skaitant pranešimus respublikinėse ir tarptautinėse konferencijose:

2011 m. balandžio 15 d. respublikinėje mokslinėje konferencijoje „Piliietinis asmens tapatumas – visuomenės narių jungiamoji grandis“ skaitytas pranešimas „Būsimųjų pedagogų socialinis dalyvavimas aukštosios mokyklos gyvenime kaip ugdymo(si) profesinei karjerai prielaida: situacija ir galimybės“.

2011 m. gruodžio 1 d. tarptautinėje mokslinėje – praktinėje konferencijoje „Socialinio ugdymo kokybė kaip lygių galimybių ir socialinės sanglaudos stiprinimo veiksnys“ skaitytas pranešimas „Socialinės pedagogikos studentų socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime situacija“.

2013 m. spalio 4 d. tarptautinėje mokslinėje – praktinėje konferencijoje „Švietimo ir ugdymo kokybė globalių ir regioninių iššūkių kontekste“ skaitytas pranešimas „Studentų įgalinimo dalyvauti aukštosios mokyklos gyvenime problema: realijos ir perspektyva“.

I. BŪSIMŪJŲ PEDAGOGŲ SOCIALINIO DALYVAVIMO AUKŠTOSIOS MOKYKLOS GYVENIME ĮGIJINIŲ IR UGDYMO(SI) KARJERAI ŠAŠAJŲ TEORINĖ ANALIZĖ

1.1. Studentų socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime konceptualizacija

1.1.1. Socialinio dalyvavimo aktualizacija šiuolaikinio ugdymo(si) kontekste

Socialinio dalyvavimo struktūrinius, funkcinius, proceso, simbolinius, kognityvinius bruožus nagrinėja sociologija, antropologija, filosofija, psichologija. Toks dalyvavimas yra esminė žmogaus būties raiškos forma, tiesiogiai susijusi su supratimo, patyrimo, orumo ir garbingumo raida (Mažeikis, 2007a), tačiau ne ką mažiau svarbu yra įvertinti socialinio dalyvavimo procesą ir edukaciniu aspektu.

Vykstant techninei ir technologinei pažangai, darbuotojų kvalifikacijos struktūroje vis didesnę reikšmę įgauna universalūs, bendrieji mokėjimai ir įgūdžiai (bendrosios kvalifikacijos). Kaip pažymima *Mokymosi visą gyvenimą memorandumė*, visuomeniniai įgūdžiai, pasitikėjimas savimi, kryptingumas – nebijojimas rizikuoti – taip pat tampa vis svarbesni, nes iš žmonių tikimasi daug autonomiškesnio elgesio nei praeityje. Šiame dokumente yra išreikšta idėja, jog mokymasis visą gyvenimą skatina žmones būti aktyviais piliečiais, dalyvauti visuomeniniame gyvenime, taip pat – įgyti informacinių, verslumo, užsienio kalbų, socialinių įgūdžių (Aukštųjų mokyklų absolventų konkurencingumas darbo rinkoje darbo jėgos pasiūlos ir paklausos kontekste, 2004) kas teoriškai siejasi su asmens socialiniu dalyvavimu bendruomenėje. Mokymasis visą gyvenimą apima tris pagrindinius tikslus: pirmiausia tai ekonominio augimo ir valstybių, įmonių ir individų konkurencingumo skatinimo veiksnys, antra – socialinės integracijos, multikultūriškumo sanglaudos,

bendruomeniškumo palaikymo, t. y. pilietiškumo skatinimo veiksnys ir trečias mokymosi visą gyvenimą tikslas yra individo asmeninis augimas, jo asmeninė vertė ir gyvenimo kokybė (Laužackas, Teresevičienė ir kt. 2005). Viena iš galimybių tai užtikrinti yra asmens studijos aukštojoje mokykloje, tačiau vertindami tai turime suprasti, kad mokymosi visą gyvenimą samprata apima visas mokymosi veiklas nuo ankstyvos vaikystės iki laisvalaikio švietimo pensinio amžiaus žmonėms. J. Dewey (1997) teigimu, švietimas yra visą gyvenimą trunkantis procesas, nes žmonės geba intelektualiai „augti“ visą gyvenimą (nuo ikimokyklinio amžiaus iki pat senatvės). Žmonės mokosi iš paties gyvenimo. Nuolat mokydamiesi, jie auga intelektualiai, socialiai ir tobulėja kaip asmenybės. Todėl ir rengimasis profesinei karjerai studijuojant aukštojoje mokykloje turi būti tikslingai suvoktas kaip viena iš priemonių mokymosi visą gyvenimą kontekste. V. Šernas (2006) formuluoja sąmoningo, aktyvaus rengimosi profesijai aukštojoje mokykloje principų taikymo taisykles, iš kurių socialinio dalyvavimo kontekste išskirtinos keturios:

- nuolat reguliariai skatinti sąmoningą studentų aktyvumą, stengtis paversti žinias įsitikinimais, vidine savastimi, o tam reikia kritiškai vertinti savo profesinės veiklos rezultatus;

- skatinti studentų pastangas susiformuoti savo pasaulėžiūrą, pasaulėjautą, gyvenimiškąją poziciją (dorinę, gamybinę, estetinę, tautinę ir kt.);

- kryptingai ugdyti savo charakterį, savąjį „aš“;

- sistemingai spręsti problemines, profesijai aktualias situacijas.

Universitetinės studijos turėtų teikti absolventui tvirtą plačių žinių, gebėjimų ir įgūdžių pagrindą, kuris įgalina žmogų lengvai ir kūrybiškai adaptuotis bet kurioje plataus veikimo darbo vietoje. Remiantis *bihevizmo* ir *kognityvizmo* teorijų požiūriu, besimokančiojo savarankiškumas mokymo(si) proceso metu yra minimalus, jam reikalingas paskatinimo bei pagalba iš išorės. *Humanizmo* ir *konstruktyvizmo* požiūriu besimokančiajam yra suteikiama daugiau laisvės, nes čia besimokantysis apibūdinamas kaip atsakinga asmenybė, kuri nori ir gali veikti be kitų paskatinimo bei pagalbos (Tandzegolskienė, Pileckaitė, 2010). Reikia atsižvelgti ir į tai, kad

postmodernistai skeptiškai vertina žinojimą ir jo perdavimą. Žinojimą, kaip pagrindinį visuomenės pažangos svertą, išstumia individualių tiesų perpasakojimas, kitaip tariant, naratyvas. Taip kiekvienas žmogus yra interpretatorius, naujo pasakojimo kūrėjas ir kiekvienas pretenduoja į žinojimo perdavimą, sąmoningai ar ne jį individualizuodamas (Duoblienė, 2006). Tokiu atveju ugdymas *postmodernistiniu* požiūriu tampa neapibrėžtas ir susiduria su naujais iššūkiais.

Neatsižvelgiant į tai, kurią teoriją pasirinksimė galutinis ugdymo tikslas, t. y. ugdytinio savarankiškumas, saviugda, parengimas gyvenimo iššūkiams, nesiskiria, skiriasi tik metodai, priemonės, kuriomis siekiama šių tikslų. Tačiau turime pažymėti, kad šiandien ugdymo procese vyrauja *humanistinės* ir *konstruktyvizmo* teorijos, vertinančios ugdytinį kaip lygiavertį ugdymo proceso partnerį, todėl suteikiančios jam daugiau laisvės saviraiškai ir propaguojančios aktyvius ugdymo metodus, įtraukiančius į *socialinį dalyvavimą*, skatinančius mokytis per veiklą bendruomenėje ir mokytis visą gyvenimą. Disertaciniame tyrime laikomasi *konstruktyvizmo* teorijos, t. y. pozicijos, kad žmogus konstruoja realaus pasaulio supratimą, remdamasis išgyventa patirtimi. Pagrindinė *konstruktyvizmo* idėja yra ta, kad mokymasis vyksta tik tada, kai nauja informacija siejasi su patirtimi ir ankstesnėmis žiniomis. Pagal šią teoriją, siekiant žinių yra labai svarbu dalyvauti veikloje, naudojant problemų sprendimo techniką ir pasitelkiant kūrybiškumą. *Konstruktyvizmo* teorija neigia standartizuoto testavimo taikymą. Vertinimas traktuojamas kaip mokymosi proceso dalis, leidžianti besimokantiems gauti informacijos apie daromą pažangą ir priimti tolesnio tobulėjimo sprendimus. P. Jarvis (2001) pabrėžia, kad mokymasis negali būti atsiejamas nuo kasdienio gyvenimo ir patirties. Mokymąsi jis mato kaip procesą, kai patyrimas transformuojamas į žinias, gebėjimus, požiūrius, vertybes, įsitikinimus, kai kasdieninis patyrimas nuolat įprasminamas ir kai jis vyksta laike, erdvėje, visuomenėje ir tarpusavio santykiuose. *Konstruktyvizmas* ugdymą(si) vertina kaip keturių komponentų dermę (Chermak, van der Merwe, 2003): individualaus žinių kūrimo, socialinių veiksmų ryšio su individualiu

žinių konstravimu, situatyvumą ir kontekstualumą kuriant žinias bei socialinės realybės konstravimą. Ugdymas(is) yra aktyvus konstravimo procesas, sukauptų žinių susiejimas, bendradarbiavimas, procesas, susijęs su kontekstu ir aplinkybėmis. Ugdymas(is), kaip aktyvus konstravimo procesas, reiškia, kad tai yra supratimo, reikšmių ir įgūdžių konstravimo procesas, o ne žinių ir turimos patirties pasyvus perdavimas besimokantiems. Sukauptų žinių susiejimas reiškia, kad ugdymas(is) remiasi turimomis žiniomis ir pažinimo struktūromis (tiek formaliomis, tiek neformaliomis). Taip pat ugdymas(is) yra bendradarbiavimas, nes socialinė sąveika, bendravimas gali paskatinti ir transformuoti žinias, kai besimokantieji kartu kuria bendras sąvokas ir įgūdžius (Douglas, Shepherd, 2002). Remiantis *konstruktyvizmo* idėjomis, ugdytojo ir ugdytinio santykis yra alternatyvus tradiciniam, traktuojančiam pedagogą kaip visažinį, kuris perteikia patirtį besimokančiajam, o tai ypač svarbu aukštojoje mokykloje, nes studentai daug kritiškiau vertina ugdymo(si) procesą bei patį ugdytoją. Dėstytojas vertinamas kaip ugdymo(si) proceso patarėjas, pagalbininkas, kai ugdymo(si) procesas sutrinka ir vyksta nesklandžiai. *Konstruktyvizmo* teorijos šalininkai atmeta teiginį, kad vieni sprendimai yra geresni nei kiti (Gerulaitis, 2007), todėl asmens socialinis dalyvavimas ir šiame procese įgyjamos patirtys sudaro prielaidas saviugdai realiu laiku, taikant turimas žinias praktinėse veiklose, t. y. ugdymas(is) suvokiamas kaip neatsiejama asmens gyvenimo dalis ir asmenybės „augimo“, vystymosi veiksnys.

Socialinio dalyvavimo apibrėžtis. Analizuojant mokslinę literatūrą buvo nustatyta, kad socialinis dalyvavimas yra apibrėžiamas įvairiai. Pavyzdžiui, kai kurie mokslininkai, apibrėždami socialinį dalyvavimą aukštosios mokyklos gyvenime, išskiria studentų draugystę (Harper, Maheady ir kt., 1999). Kiti pabrėžia sąveikos tarp studentų svarbą (Schmidt, 2000), jų socialinę savivoką (Pavri, Luftig, 2000), dar kitiems svarbu, kiek savo energijos ir pastangų asmuo skiria socialinei patirčiai (Astin, 1999). Mokslininkas neslepia, jog socialinio dalyvavimo apibrėžtis iš esmės priklauso nuo susitarimo ar pasirinktos reiškinio matavimo formos, todėl, plėtodamas studentų

dalyvavimo teoriją išskiria penkis pagrindinius jos postulatus (Astin, 1999, p. 519):

1. Dalyvavimas yra susijęs su asmens fizinės ir psichologinės energijos investicija į įvairius objektus. Šie objektai gali būti labai abstraktūs (studento patirtis) arba labai konkretūs (rengimasis chemijos egzaminui).

2. Nepriklausomai nuo objekto, dalyvavimas turi tęstinumą, t. y. skirtingi studentai įvairiais lygiais dalyvauja tam tikro objekto veikloje ir tie patys studentai dalyvauja įvairių lygių ir objektų veiklose skirtingu laiku.

3. Dalyvavimas turi kiekybinių ir kokybinių savybių. Studento dalyvavimas akademinėje veikloje gali būti išmatuotas kiekybiškai (kiek valandų studentas praleidžia studijuodamas) ir kokybiškai (ar studentas suvokia, tai ką skaito, ar tiesiog žiūri į vadovėlį ir svajoja).

4. Studentų mokymosi ir asmeninio tobulėjimo vertė, susijusi su bet kuria ugdymo programa yra tiesiogiai proporcinga studentų kokybiniam ir kiekybiniam įsitraukimui į šią programą.

5. Švietimo politikos ar praktikos efektyvumas yra tiesiogiai susijęs su šios politikos ar praktikos gebėjimu padidinti studentų dalyvavimą.

Šie paskutiniai du teiginiai, anot mokslininko, yra pagrindiniai švietimo postulatai, nes jie leidžia kurti veiksmingesnes mokymo programas studentams, tačiau, analizuodami W. Astin studentų dalyvavimo teoriją, pastebime, kad ji labiau orientuota į studentų dalyvavimą formalaus ugdymo procese. Kita vertus, pats studentų socialinis dalyvavimas aukštojoje mokykloje gali būti pretekstas ar viena iš priežasčių kokybiškai keisti formalų ugdymą ir jo procesą aukštojoje mokykloje.

Analizuojant mokslinę literatūrą (Astin, 1999; Wandersman ir Florin, 2000; Ebersold, 2007; Cicognani ir kt., 2008; Koster, Nakken ir kt., 2009; Petukienė ir kiti, 2007; Ruškus, Mažeikis, 2007a; Ruškus, Daugėla ir kiti, 2007; Ruškus, 2008; Tijūnaitienė, 2008), nustatyti pagrindiniai kriterijai individo veiklai, kurią galima būtų priskirti socialiniam dalyvavimui. Kad bet kokią individo vykdomą veiklą galėtumėme įvardyti kaip socialinį dalyvavimą, ši veikla pirmiausia

turi būti savanoriška ir vykdoma konkrečioje bendruomenėje ar šios bendruomenės vardu bei teikti naudą tai bendruomenei ir veiklą vykdančiajam. Šiuo atveju nauda socialiai dalyvaujančiajam dažniausiai būna netiesioginė ir neretai apskritai nėra apčiuopiama ar išreiškiamama materialiai. Dažniausiai ši nauda suvokiama kaip socialinio dalyvavimo įgijiniai, t. y. per patirtį veikloje įgytu socialiniu kapitalu, žiniomis, įgūdžiais, saviugda, individo teigiamų asmeninių savybių lavinimu, savirealizacija ir t. t. Be neformalaus išsipareigojimo bendruomenei arba asmens aktyvumo bendruomenės naudai socialinio dalyvavimo veiksmui svarbi ir bendruomenės atvirumo tokiai veiklai sąlyga, o pačios veiklos kokybei poveikį turi tiek veikiančiojo asmens savybės, tiek išoriniai veiksniai (Chavis, Wandersman 1990; Davidson, Cotter 1986; Perkins ir kt. 1990). Lietuvoje socialinio dalyvavimo reiškinį plačiau savo darbuose aptaria G. Mažeikis (2007a) ir J. Ruškus, M. Daugėla (2007), kurie socialinį dalyvavimą ir apibrėžia kaip asmens aktyvumą atviroje bendruomenėje, jos gyvenime pasireiškiantį kuriant individualų žmogaus projektą pasitelkus jo paties vidinius ir išorinius aplinkos išteklius. Asmens aktyvumas ir atvira bendruomenė yra bazinės socialinio dalyvavimo sąlygos. Nors veikiama bendruomenėje, tačiau dėl kiekvieno žmogaus individualių vidinių savybių ir skirtingų išorinių aplinkybių, skirtingų aplinkos veiksnių, darančių poveikį asmeniui ir jo veiklai kiekvieno veikiančiojo pasiekimai nėra vienodi. Skiriasi ne tik įgyjamos kompetencijos ar jų įvaldymo lygis, bet ir karjeros galimybės, perspektyva, todėl ir kiekvieno karjera yra unikali, atliepanti asmenį ir jo gebėjimus.

Remiantis mokslinės literatūros analize (žr. 1 lentelę) socialinio dalyvavimo tema, galime teigti, kad **socialinis dalyvavimas – tai asmens aktyvumas atviroje bendruomenėje, neformaliai jai išsipareigojant dėl abipusės naudos, kuri materialiai neapčiuopiama, pasireiškiantis asmens vidinių savybių, lemiančių potencialias jo galimybes, ir išorinių veiksnių įtakos kontekste.** Tokiu atveju socialiniu dalyvavimu galime laikyti savanorystę, pilietiškumą ar bet kurią kitą asmeniui ir bendruomenei naudingą veiklą, didinančią jo socialinį kapitalą. Taip formuluojamą socialinio

dalyvavimo apibrėžimą iš dalies patvirtina ir D. Gerulaitis (2007), kuris teigia, kad socialinis dalyvavimas yra suprantamas kaip individo dalyvavimas grupių veikloje už šeimos ir darbo ribų. Anot jo, socialinis dalyvavimas – tai daugiamatis konstruktas, apėriantis formalius ir neformalius socialinius vaidmenis ir įsitraukimą į įvairias bendruomenines veiklas bei visuomeninį gyvenimą (Gerulaitis, 2007):

➤ Asmens dalyvavimas reiškiasi socialiniu aktyvumu – kaip aktyviai individas dalyvauja formalių ir neformalių visuomenės grupių veikloje.

➤ Asmens dalyvavimas reiškiasi identiteto kūrimu ir palaikymu – kuo daugiau yra sąveikų, institucijų, į kurias žmogus įsitraukia, ir socialinių partnerių, su kuriais bendrauja, tuo daugiau apibūdinimų, bruožų, tapatumų įgyja. Svarbu, kad dalyviai suprastų savo ir kitų vaidmenį bei veiklos reikšmingumą socialinės sąveikos procese.

➤ Asmens dalyvavimas reiškiasi dalyvavimu priimant sprendimus (pilietiškumu).

➤ Asmens dalyvavimas reiškiasi savanorišku apsisprendimu veikti. Savanoriškas dalyvavimas vyksta tada, kai žmonės jaučiasi valdantys savo gyvenimą ir savo likimą.

1 lentelė

Socialinio dalyvavimo apibrėžties elementai

Socialinis dalyvavimas	
Socialinis kapitalas	R. Tijūnaitienė (2008) F. Tonkaboni ir kt. (2013)
Situacijos, kuriose visi dalyviai kooperuojasi bendram tikslui	A. Čepienė (2011)
Studentų draugystė	G. F. Harper, L. Maheady ir kt. (1999)
Individo dalyvavimas grupių veikloje už šeimos ir darbo ribų	D. Gerulaitis (2007)
Asmens aktyvumas atviroje bendruomenėje	S. Ebersold (2007) G. Mažeikis (2007a) J. Ruškus, M. Daugėla (2007) D. M. Chavis, A. Wandersman (1990)

	W. B. Davidson, P. R. Cotter (1986) D. Perkins ir kt. (1990)	
Politinis dalyvavimas (pilietiškumas)	R. D. Putnam (2001)	E. Cicognani ir kt. (2008)
Savanorystė. Dalyvavimas socialiniuose, kultūriniuose, sporto ar pramoginiuose renginiuose	B. S. Zadeh, N.Ahmad (2010)	
Procesas, kuriame individai dalyvauja sprendimų priėmimo institucijose, programose, ir aplinkoje, kuri juos veikia	K. Heller ir kt. (1984) A. Wandersman, P. Florin (2000)	
Teigiami ryšiai / sąveikos	M. Schmidt (2000) B. S. Zadeh, N.Ahmad (2010)	M. Koster, H. Nakken ir kt. (2009)
Asmens pripažinimas bendruomenėje <i>Artimi santykiai / draugystė</i> <i>Asmens identitetas</i>	S. Pavri, R. Luftig (2000) H. Vagneris (2003) V. Rimskij (2010)	
Svarbiau ką žmogus daro, kiek savo fizinės ir psichologinės energijos skiria patirčiai įgyti	W. Astin (1999)	

Remdamiesi apibendrintu socialinio dalyvavimo apibrėžimu, galime sąlyginai apibūdinti veiklas aukštojoje mokykloje, atitinkančias šį reiškinį. Tai darome siekdami skatinti studentų aktyvumą, nes nuo to, kaip ir kur studentai dalyvaus, priklauso tai, ką jie gali šiuo dalyvavimu pasiekti, t. y. kokių įgijinių socialiai dalyvaujant aukštosios mokyklos gyvenime, jie galėtų gauti. Taip pat turime įvertinti ir tai, kad socialinis dalyvavimas vyksta pirminių santykių kontekstuose: šeimoje, su draugais, mokykloje, laisvalaikiu, darbe, religinėje veikloje ir pan. Todėl socialinio dalyvavimo plėtotė reiškia, kad ne tik šalinamos kliūtys ir sudaromos galimybės individams lygiomis teisėmis ir savaime suprantamais būdais dalyvauti socialiniame gyvenime, bet ir priimti sprendimus bei įnešti savą indėlį į bendros veiklos produktą ar norimą rezultatą (Putnam, 2001; Baranauskienė, Ruškus, 2004). A. Čepienės teigimu,

„socialinis dalyvavimas gali būti apibrėžtas kaip situacijos, kuriose visi dalyviai kooperuojasi bendram tikslui, t. y. siekti dalyvavimo kuo įvairesnėmis socialinio dalyvavimo formomis, kuo įvairesniuose socialiniuose institutuose“ (Čepienė, 2011, p. 128). Jei socialinį dalyvavimą apibrėžiame kaip asmens aktyvumą, veiklą aukštosios mokyklos gyvenime neformaliai įsipareigojant tiek ugdymo institucijos bendruomenei, tiek mažesnėms jos grupėms (akademinės grupės, fakulteto, studentų organizacijos bendruomenėms) dėl abipusės naudos, kuri materialiai neapčiuopiama, tai tokiu atveju studentų veiklą, kurias galime traktuoti kaip socialinį dalyvavimą, spektras yra gana platus.

J. Ruškus (2008), siedamas socialinį dalyvavimą su individų asmeninėmis savybėmis, išskiria dvi socialinio dalyvavimo charakteristikas: individuaciją ir socializaciją. G. Mažeikio (2008) teigimu individuacija yra savo asmeninio kelio ieškojimas (individuali asmens patirtis), nebūtinai išaukštinant individualizmo vertybę, ir reiškiasi ne tik skatinant kūrybingumą, bet ir pasirenkant socializacijos formas, atstovaujant bendruomenių interesams. Kitaip tariant, individuacija yra savikūros kompetencijų plėtra ir realizavimas. Jos tikslas yra abejoti, kritikuoti, keisti bei plėtoti save patį kaip tam tikrą konstruktą ir atitinkamai socialines institucijas arba socializacijos sąlygas. Ji būtinai vyksta jau egzistuojančių, dinamiškų socialinių ir kultūrinių tinklų ribose. O edukacijos tikslas yra įvaldyti tinklus, išmokti juose dalyvauti (socialinė patirtis). Todėl aukštasis išsilavinimas privalo parengti šiai ironizuojančiai, reformistinei, kūrybinei funkcijai (Mažeikis, 2006). Sparčiai plintantis projektinis veiklų pobūdis ir žmonių kaitos dinamika verčia asmenį bendradarbiauti su vis naujomis bendruomenėmis ir darbo grupėmis, užimant skirtingas pozicijas ir pateikiant naujus kūrybinius, inovacinius produktus. Kuo daugiau skirtingų tinklų sudaro žmogaus socializacijos pagrindą, kuo stipresnė individo kūrybinė drąsa ir įvairesnė asmeninė, individualioji patirtis, tuo stipresnis, originalesnis gali būti jo individuacijos kelias. Individuacijos samprata gali būti paremta *socialinio konstruktyvizmo teorija*, t. y. konstruktyviu požiūriu į mokymą, mokymąsi ir žinių formavimą, akcentuojant

ankstesnio patyrimo (individualios ir socialinės asmens patirties) reikšmę, konstruojant žinias ir taikant jas naujoms situacijoms, kai pabrėžiama kultūros ir konteksto reikšmė suvokiant socialinius procesus ir aktyviai konstruojant žinias (Kulka, 2000; Derry, 1999).

Kadangi socialinis dalyvavimas reiškiasi asmens vidinių savybių, lemiamų potencialių galimybių ir išorinių veiksnių įtakos kontekste, tokį dalyvavimą galime aptikti tiek mažose grupėse, kur jis gali būti ir nepastebimas kitų, tai grupei nepriklausančių, asmenų, tiek visos aukštosios mokyklos mastu. Įvertindami tai, studentų socialinio dalyvavimo apraiškų galime aptikti nuo tokių mažai pastebimų veiklų kaip dalyvavimas savo akademinėje grupėje ar dar mažesnėje bendraminčių, studijuojančių toje pačioje aukštojoje mokykloje, grupelėje iki visų savo aukštosios mokyklos studentų atstovavimo aukščiausiame ugdymo institucijos savivaldos lygmenyje. Šiuo atveju problemiščiau yra apibrėžti, pastebėti veiklą mažesnėse grupėse, kur socialinis dalyvavimas gali reikštis kad ir diskusijomis aukštosios mokyklos aktualijų aptarimu ar paprasčiausiai studijų klausimais, bendrai atliekamų užduočių forma. W. Astin (1999) pažymi, kad studentų socialiniu dalyvavimu aukštojoje mokykloje galime laikyti bet kurias veiklas, kurioms studentas skiria savo energiją, pastangas akademinėi patirčiai įgyti ir socializuotis akademinėje bendruomenėje. Siekdami nepasimesti tarp smulkių socialinio dalyvavimo apraiškų turime koncentruotis į aktyvesnes studentų socialinio dalyvavimo veiklas apimančias visą aukštosios mokyklos bendruomenę, o socialinį dalyvavimą suprasti kaip asmens buvimą aktyviu bendruomenės nariu.

Apibendrinami galime teigti, kad šiandien ugdymo procese vyraujančios humanistinė psichologija ir konstruktyvizmu grįstos teorijos suteikia ugdomajam daugiau laisvės, savarankiškumo ir propaguoja aktyvius ugdymo metodus, įtraukiančius jį į socialinį dalyvavimą, skatinančius mokytis per veiklą bendruomenėje ir mokytis visą gyvenimą. Tai pagrindinė priežastis skatinti, įgalinti studentus socialiniai dalyvauti aukštosios mokyklos gyvenime, įvertinant socialinį dalyvavimą kaip ugdymo(si) karjerai prielaidą.

1.1.2. Studentų socialinio dalyvavimo aukštojoje mokykloje teorinis pagrindimas

1.1.2.1. Socialinio dalyvavimo kontekstas

Socialinio dalyvavimo kontekstą sąlyginai kategorizuodami galime išskirti tokias kategorijas: savanorystė, pilietiškumas ir socialinis kapitalas arba kita, bendruomeninė veikla, didinanti asmens socialinį kapitalą. Taip suskirstytą socialinį dalyvavimą galime nagrinėti išsamiau pagal jo pobūdį.

Savanorystė. Savanorystė leidžia žmonėms išreikšti socialinį jautrumą ir paskatina jų socialinį dalyvavimą, suteikia galimybę įgyti specifinės patirties, kas savaime yra ir socialinio dalyvavimo įgijinys ir prielaida jį įgyti. Apibrėžiama kaip pelno nesiekianti, be piniginio atlygio ir neprofesinė veikla, kurią individai vykdo kaimynų, bendruomenės ar visuomenės labui, savanoriška veikla turi daugybę formų ir aprėpia tradicinę tarpusavio pagalbą bendruomenėje krizės atveju, taip pat sprendžiant konfliktus bendruomenėje. Savanoriška veikla apima vietines ir nacionalines pastangas bei dvišales ar tarptautines programas, kurios vykdomos nepaisant sienų ribų. I. Jonutyte (2007) savanorį apibūdina kaip asmenį, laisva valia aukojantį savo laiką kitų žmonių labui ir nesitikintį už tai atlyginimo, tačiau patiriantį dvasinę naudą, kuria dalijasi su bendruomene bei prisiimantį atsakomybę už savo veiklą. Šiuolaikinis žvilgsnis į savanorystę ją vertina kaip abipusiai naudingą reiškinį tiek bendruomenei, tiek pačiam savanoriui (Kurapkaitienė, 2013). Žvelgdami į tokį savanorio apibrėžimą per socialinio dalyvavimo prizmę, pastebime, kad savanorystė iš esmės tenkina visas socialiniam dalyvavimui keliamas sąlygas. Savanorystė jau semantine prasme reiškia savanorišką veiklą, o kaip minėta anksčiau, tokios veiklos pobūdis – altruistinis. Tačiau kalbant apie savanorystę, neslepiami ir socialinio dalyvavimo įgijiniai, asmens gaunami šiame procese, t. y. *gaunama dvasinė nauda ar specifinės šios veiklos žinios, asmens saviugda per veiklos patirtį.* Saviugdosa aspektu E. Štuopytė (2010) pažymi, kad savanorystė, kaip neformali ugdymo priemonė, gali teikti prioritetus patrauklesniems, netradiciniams metodams, saviugdai ir

mokymui(si) per praktinę veiklą, todėl motyvas savanoriškai veiklai gali remtis ir grynai ugdymosi, žinių plėtimo, tobulėjimo pagrindu.

Nors Vakarų Europoje savanorystė ir jos nauda visuomenei jau seniai pripažinta, Lietuvoje šis reiškinys vis dar nesulaukia tinkamo vyriausybės dėmesio, tačiau 2011 m. jau buvo priimtas *LR Savanoriškos veiklos įstatymas* reikšmingai reglamentuojantis ir įteisinantis savanorišką veiklą Lietuvoje. Šiame įstatyme apibrėžti savanoriškos veiklos principai atskleidžia savanorio ir visuomenės (bendruomenės) bendradarbiavimą kaip socialinio dalyvavimo veiksmą. Jis skelbia, kad savanoriška veikla atliekama vadovaujantis trimis principais, iš kurių pirmas yra *nauda visuomenei ir asmeniui*, t. y. dalyvavimas savanoriškoje veikloje sudaro asmenims galimybę aktyviai prisidėti prie visuomenės gerovės kūrimo ir skatina savanorių *asmeninę saviraišką* bei *tobulėjimą*, kas taip pat traktuotina kaip socialinio dalyvavimo įgijiniai. Šis savanoriškos veiklos principas pabrėžia, kad savanoris gali turėti naudos iš savo veiklos bendruomenėje, tačiau ši nauda nėra materialinė, o pati veikla taip pat pirmiausia turi būti naudinga ir bendruomenei. Nauda savanoriui čia apibrėžiama labiau edukaciniu aspektu, orientuojantis į asmens *saviugdą* ir *savirealizaciją* savanoriškos veiklos metu. M. Freeman (1998), analizuodamas slaugos kaimiškoje bendruomenėje problemas ir specialistų trūkumą jose, aiškiai akcentuoja savanorystės naudą, ne kaip alternatyvą specialistams, o kaip pagalbą jiems. Žinoma, savanoriai turi būti atitinkamai parengti ir apmokyti, todėl savanoriškas darbas neatsiejamas nuo ugdymo(si). Štai kad ir bendruomenę ištikusių nelaimių atvejais, tokiais kaip gaisras, savanoriška pagalba – labai svarbi, tačiau pagalba turi būti suteikiama atitinkamai įvertinus situaciją. Neužtenka norėti padėti, reikia žinoti, kaip tai padaryti, juk norėdamas padėti gaisrininkui neturėsi laiko mokytis gaisro metu (Stittleburg, 2007). Todėl savanorystė ir neformalus ugdymas(is) yra gan glaudžiai susiję reiškiniai.

Pagal LR įstatymus, savanorišką darbą gali organizuoti organizacijos ir institucijos turinčios paramos gavėjo statusą, partijos, profesinės organizacijos. Savanorių veikla paprastai yra

koordinuojama per nevyriausybinės organizacijas (NVO), tačiau savanoriška veikla formaliai gali vykti ir be jų įsikišimo, nes savanorišką veiklą, pagal jai taikomą apibrėžimą, gali atitikti ir kaimyno pagalba kaimynui, kylanti grynai iš vidinių paskatų. Paprastai, kai kalbame apie savanorišką veiklą, ją siejame su nevyriausybėmis organizacijomis, nes jos šią veiklą daro koordinuotą ir labiau matomą visuomenėje. Nevyriausybė organizacija (NVO) – tai visuomeninė organizacija, asociacija, labdaros fondas, viešoji įstaiga, kuriai būdingi šie požymiai: juridinis statusas; prigimtinė nepriklausomybė nuo valdžios ir valdymo institucijų; nepelno paskirstymo principas; savivalda; savanoriškumas; tarnavimas visuomenės labui (Diržys, Jakštaitė-Vinkuvienė, 2003; Šimašius, 2007). Tačiau kalbant apie savanorystę ir NVO, reikėtų pažymėti tai, kad savanoriu paprastai laikomas fizinis asmuo, o juridinis asmuo gali telkti savanorius, tačiau būti „savanoriu“ negali. Nevyriausybė organizacijos gali papildyti formalų ugdymą tiek lengviau taikomomis naujomis ugdymo idėjomis, tiek naujais ugdymo metodais ar neformalaus ugdymosi galimybėmis per praktinę veiklą, kaip, pavyzdžiui, savanoriui organizacinėse struktūrose prisiimant pareigas ir jas vykdamas.

NVO visuomenėje dažnai tapatinamos su savanoriška veikla ir laisvalaikio užimtumu, tiesiogiai jų nesiejant su darbine veikla. Tačiau pastaraisiais metais atkreiptas dėmesys į NVO kaip į objektą, galintį prisidėti prie jaunimo užimtumo didinimo ir socioedukacijos (Štuopytė, 2011). Tai susiję su mokymosi visą gyvenimą koncepcijos įsigalėjimu šiuolaikinėje visuomenėje ir didesnio dėmesio skyrimu neformaliu būdu įgytiems *įgūdžiams*, kurie taip pat laikytini socialinio dalyvavimo įgijimais. Neformalusis ugdymas, anot dalyvaujančiųjų NVO veiklose, yra vienas pagrindinių metodų, skatinančių jaunimą aktyviai dalyvauti visuomeninėje veikloje ir palaikyti ryšį su pačia visuomene. Neformaliojo ugdymo lygis, jo paplitimas ir reikšmingumas visuomenėje – vienas iš kriterijų, leidžiančių spręsti apie jaunų žmonių aktyvų dalyvavimą visuomeninėje veikloje (Kėrytė, 2010). Taigi NVO indėlis į užimtumo didinimą dažniausiai matomas per jų veikloje dalyvaujančių asmenų įgyjamus bendro

pobūdžio gebėjimus (Okunevičiūtė-Neveauskienė, Šlekienė, 2008). Nevyriausybinės organizacijos ugdo jaunuolių savarankiškumą sprendžiant problemas, asmeninę ir socialinę atsakomybę. Skatinamos jaunimo iniciatyvos, kūrybiškumas, sąmoningas dalyvavimas visuomeniniame gyvenime. Taip pat ugdomas gebėjimas bendrauti ir bendradarbiauti. Savanoriška veikla suteikia plačias neformalaus ugdymo(si) galimybes per praktinę veiklą, nes šioje veikloje įgyjama socioedukacinio darbo įgūdžių, patirties bendradarbiaujant su bendraamžiais, tobulinama socialinė kompetencija ir pan. Savanoriškoje veikloje žmogus gali tobulėti kaip asmenybė, įgyti naujų žinių, tobulinti turimus įgūdžius, vystyti savo individualias galimybes, pasitikėjimą savimi, mokytis padėti kitiems žmonėms, spręsti problemas (Jonutytė, 2007). Savanoriška veikla skatina asmeninį tobulėjimą, todėl savanoriams atsiveria daugiau galimybių darbo rinkoje ir aktyviam dalyvavimui visuomeniniame gyvenime (Europos ekonomikos ir socialinių reikalų komiteto nuomonė dėl savanoriškos veiklos, jos vaidmens Europos visuomenei ir poveikio, 2006).

Apibendrinami galime konstatuoti, kad savanoriška veikla duoda didelės ir ilgalaikės patirties bei naudos patiems savanoriams, galimybę įgyti socialinio dalyvavimo įgijinių, kurie yra specifiniai dėl veiklos išskirtinumo, ir jų įgyti kitais būdais yra gerokai sudėtingiau ar net neįmanoma.

Pilietiškumas. Kalbant apie savanorystę, visuomet labiau pabrėžiamas socialinis aspektas ir pagalbos, paramos teikimas, o pilietinės veiklos atveju – aktyvus dalyvavimas sprendžiant bendruomenės problemas, stengiantis daryti įtaką sprendimų priėmimui ir taip aktyviai atstovaujant save ir bendruomenę. „Pilietiškumas – tai sudėtinga ir daugiadimensė koncepcija. Joje susipina teisiniai, kultūriniai, socialiniai ir politiniai elementai. Pilietiškumas [kaip socialinio dalyvavimo reiškinys] suteikia piliečiams teises ir pareigas, identiteto jausmą ir socialinius ryšius“ (Pilietiškumas, jaunimas ir Europa, 2003, p. 20). Socialinis dalyvavimas įtraukia piliečius į socialinius ir ekonominius sprendimus. Pastaruoju metu dalyvavimas yra vertinamas kaip

svarbiausia bendruomenės vystymo(si) ašis (Petukienė ir kiti, 2007). 2001 m. buvo priimtas *Praho komunikatas*, kuriuo Europos valstybių ministrai patvirtino savo įsipareigojimus įgyvendinti *Bolonijos deklaracijoje* 1999 m. užsibrėžtus tikslus bei praplėtė *Bolonijos proceso* veiklos kryptių skaičių. Komunikate pabrėžiama studentų socialinio dalyvavimo *Bolonijos procese* svarba (Aukštojo mokslo kokybės užtikrinimo nuostatos, 2007). Įvairiuose Europos Sąjungos socialiniuose-politiniuose dokumentuose piliečių dalyvavimui visuomenės gyvenime ir valstybės valdyme taip pat skiriama daug dėmesio, akcentuojant dalyvavimą, kaip vieną iš svarbiausių pilietinės visuomenės kūrimosi ir stiprinimo garantų. Vienas iš veiksmų, skatinančių socialinį jaunimo dalyvavimą ir aktyvaus pilietiškumo ugdymą, yra Europos programos *Socrates*, *Leonardo da Vinči* ir *Jaunimas*, per kurias siekiama paremti bendradarbiavimą, bendravimą, mokymąsi ir dalyvavimą visoje Europoje tarp individų, grupių, organizacijų, asociacijų, universitetų, mokyklų ir t. t. Europos komisijos *Baltojoje knygoje* (1995) formuluojamas vienas pagrindinių siūlymų šalims – įtraukti jaunimą į vietas, valstybės ir Europos bendruomenės gyvenimą bei ugdyti aktyvų jo pilietiškumą, nes dalyvavimas palankiausiai realizuojamas pilietinės visuomenės sąlygomis (Zaleskienė, 2006). Tai yra asmens, kaip bendruomenės nario, arba pačios bendruomenės dalyvavimas priimant sprendimus įvairiose visuomenės veiklos srityse (Butkuvienė, 2005).

Pilietiškumo dimensiją siūloma suvokti grindžiant ją aktyviu bendrumu ir visapusišku kultūrinės įvairovės, nusakančios Europos savitumą ir turtingumą, supratimu (Totoraitis, 2000). Pilietiškumas gali būti traktuojamas kaip tam tikrų *kokybinių asmens charakteristikų visuma*, tai asmens *tapatinimasis* su politine bendruomene bei kitomis paties individo pasirinktomis grupėmis, *informuotumas*, *reikalingų dorybių (nuostatų) ir gebėjimų turėjimas* bei *aktyvumas* (Balčiūnienė, 2007). Svarbiausia pilietinės bendruomenės savybė – *socialinis gebėjimas bendradarbiauti bendrų interesų labui*. Minėtus veiksmus asmuo gali įgyti veikdamas, socialiai dalyvaudamas bendruomenėje, todėl pilietiškumas, kaip socialinio dalyvavimo

reiškiny, taip pat sudaro prielaidas jo dalyviams įgyti specifinių socialinio dalyvavimo įgijinių.

Žmogaus kaip piliečio vaidmens ir pareigų samprata, suderinta su politinės lygybės nuostatomis, yra pilietinės bendruomenės kultūrinis pagrindas (Putnam, 2001). Todėl socialinis dalyvavimas savo aukštosios mokyklos gyvenime taip pat gali būti traktuojamas kaip pilietinis dalyvavimas (Ruiz, 2008), ypač jei kalbėsime apie studentų savivaldos veiklą. Deja, kalbant apie aktyvų piliečių dalyvavimą valstybės ir visuomenės gyvenime (remiantis įvairių sektorių statistiniais duomenimis), tenka pripažinti, kad Lietuvos visuomenė bei įvairios jos socialinės grupės dar nėra aktyvūs socialinių institutų, tarp jų ir švietimo bei aukštojo mokslo sistemos, funkcionavimo ir kaitos dalyviai. Viena iš priežasčių – menkas visuomenės pasitikėjimas institucijomis ir kitos vertybinės orientacijos, rodančios pasyvias dalyvavimo nuostatas (Leonavičius, Rutkienė, 2010). Todėl tokio dalyvavimo skatinimas reikalauja kompleksinių priemonių, tam pasitelkiant švietimo sistemą ir ugdymo institucijas, kurios turėtų veikti kryptingai, derindamos tarpusavyje savo veiksmus.

Londono komunikate (2007), primenant bendros europinės aukštojo mokslo erdvės (EAME) kūrimo tikslus, pirmiausia kalbama apie „studentų, kaip aktyvių demokratinės visuomenės piliečių, rengimą gyvenimui, studentų ruošimą karjerai ir asmeniniam tobulėjimui“, tik po to aptariamas „pagrindinių ir pažangių žinių pamato kūrimas bei palaikymas“. Tačiau šiuo atveju susiduriama su pilietinių kompetencijų apibrėžimo sudėtingumu. Galime išskirti bendresnes pilietines kompetencijas, tokias kaip: *politinis žinojimas, kritinio mąstymo ir komunikaciniai gebėjimai, viešų problemų sprendimo, pilietinių vertinimų gebėjimai, pilietinė vaizduotė ir kūrybingumas, gebėjimas veikti kolektyviai, kurti ir telkti bendruomenę, atlikti organizacinę analizę* (Liukinevičienė, 2008). Taip susiduriame su gana plačia pilietinio ugdymo(si) siekimo erdve, tačiau tai kartu atskleidžia platų socialinio dalyvavimo įgijinių spektrą pilietiškumo, kaip socialinio dalyvavimo reiškinių, veiklos kontekste.

Piliečių socialinis dalyvavimas suprantamas kaip procesas, kurio metu asmenys įsipareigoja asmeniškai ar kooperatyviai aiškiai paremti

ar padidinti bendruomenės gerovę. Toks dalyvavimas reiškiasi nevyriausybinių organizacijų veikloje, profesinėse sąjungose, religinėse ir etninėse organizacijose, asociacijose ir net neformaliose grupėse, pavyzdžiui, veikia tėvų taryboje. Pilietiškai aktyviais nelaikomi pasyvūs grupių nariai, kurie, pavyzdžiui, tik moka nario mokesį, bet neskiria savo laiko darbdami grupės labui ir neatlieka jokių praktinių veiklų (Petukienė ir kiti, 2007; Valavičienė, 2009). I. Zaleckienė (2006) pažymi, kad šiandieninėje literatūroje nėra vienareikšmiško pilietinio dalyvavimo supratimo, tačiau apibendrintai pilietinį dalyvavimą ji apibrėžia kaip tam tikrus veiksmus, kuriais bandoma daryti įtaką socialinei aplinkai, politiniams sprendimams, arba kaip piliečių veiklą siekiant tam tikrų tikslų. Priklausyti pilietinei visuomenei visų pirma reiškia aktyviai dalyvauti viešuosiuose reikaluose, tačiau pilietinės bendruomenės piliečiai neprivalo būti altruistai, o gali vadovautis savanaudiškumo principu suvokdami savo veiklos bendruomenėje asmeninę naudą, t. y. atstovaudami savo interesus (Seligman, 2004). Tačiau šiuo atveju reikia pažymėti, kad, norint tinkamai atstovauti savo interesams, tenka burtis į tam tikras bendruomenes, kurių siekiai yra panašūs, nes kitaip gali likti neišgirstas. Kai individai kooperuojasi su kitais individualais, turinčiais panašių įsitikinimų, jie veikia organizuotai ir kryptingai, taip pat turi daugiau galimybių įgyvendinti reikšmingus socialinės tvarkos pokyčius. Tokiu atveju dalyvavimas pilietinėje bendruomenėje yra labiau persmelktas visuomeniškumo dvasios, labiau orientuotas į bendrąją naudą. Kaip pažymi R. D. Putnam (2001), pilietinės bendruomenės nariai, nors nebūdami pasiaukojantys šventieji, viešąją sferą mato ne vien kaip asmeninių interesų kovos lauką. Pilietinės bendruomenės normos ir vertybės yra įkūnytose savitose socialinėse struktūrose bei savitoje socialinėje praktikoje ir jų stiprinamos. Dalyvavimas pilietinėse organizacijose ugdo *bendradarbiavimo įgūdžius* ir *bendros atsakomybės už kolektyvines pastangas jausmą*. Tokios pasitikėjimo struktūros suponuoja galimybę įgyvendinti visiems bendruomenės nariams naudingas veiklas, ko nepavyktų padaryti nesant pasitikėjimo tarp individų ir veikiant jiems individualiai (Putnam, 2001). Pilietiškumo komponentas

užprogramuotas pačioje pilietinės visuomenės idėjoje. Tai visuomenę sudarančių piliečių kokybinių charakteristikų kompleksas.

Remdamiesi mokslinės literatūros analize, galime teigti, kad pilietinio dalyvavimo esmė atitinka socialinį dalyvavimą tuomet, kai individai, vedini tokių pat ar panašių idėjų, susitelkia draugėn vardan bendrų tikslų ir veikia išvien, siekdami daryti įtaką valdžios institucijų sprendimams, sukuria formalią ar neformalią savivaldą, kurios tikslas – bendruomenės gerovė, aktyviai dalyvauja visuomenėje. Kitaip tariant, būti pilietiškam reiškia priimti daugiau pareigų, nei įpareigoja įstatymai, ir būti aktyvesniam: domėtis šalies socialine, kultūrine ir politine aplinka, dalyvauti nevyriausybinų organizacijų veikloje, sprendimų priėmimo procesuose (Pilietiškumas ir pilietinė visuomenė, 2012). Kaip ir savanorystės atveju pilietiškumas suprantamas kaip neformalaus ugdymo(si) galimybių sritis. Dalyvavimas visuomeninių organizacijų veikloje yra puikus būdas jaunimui atskleisti savo *iniciatyvumą, kūrybiškumą ir aktyvumą*. Ryžtas įgyvendinti savo užsibrėžtus tikslus, savarankiškai rašyti ir dalyvauti tarptautiniuose projektuose ar įkurti naujas nevyriausybines organizacijas – puikus jų *saviraiškos ir edukacijos* būdas. Dalyvavimas visuomeninėje veikloje ugdo ir stiprina *asmeninę, pilietinę, kultūrinę ir profesinę kompetenciją* (Kėrytė, 2010). Nors pilietiškumas, kaip ir savanoriška veikla, dažniausiai reiškiasi įvairiose NVO, pilietinės veiklos atveju įsitraukiantys į šią veiklą nuo savanorių skiriasi altruizmo visuomenės labai kitoniškumu. Pilietinėje veikloje pagalba bendruomenei pirmiausia suvokiama kaip pagalba ir sau, savo interesų atstovavimas, dalyvavimas sprendimų priėmimo procesuose, nes pilietiškumas – tai naudojimasis teisėmis ir atsakomybe, kurios susijusios su buvimu arba tapimu tam tikro vieneto (valstybės, miesto, politinės partijos, profesinės sąjungos ar nevyriausybinės organizacijos) nariu. Todėl nors veikiama drauge, tačiau asmens patirtis, įgyjama bendruomenės veiklose, yra individuali, nes suvokiama per asmens prizmę ir jo vidinius motyvus veikti.

Socialinis kapitalas. Terminas *socialinis kapitalas* vartojamas daugiau nei 80 metų. Aiškinant bendruomenės dalyvavimo svarbą, didinant mokyklos galią, L. J. Hanifan rėmėsi socialinio kapitalo

koncepcija dar 1916 metais. Jo suformuluotoje socialinio kapitalo sąvokoje akcentuojama bendruomenės gerovė, kuri pasiekama per socialinį pavienių asmenų ir šeimų, sudarančių socialinį vienetą, bendravimą (Hanifan, 1916). Kalbėdami apie socialinį kapitalą turime atskleisti ir žmogiškojo kapitalo sąvoką, nes žmogiškasis ir socialinis kapitalai vienas kitą papildo. Žmogiškojo kapitalo elementai: asmeninės arba įgytos savybės, žinios, įgūdžiai, išsilavinimas, sveikatos būklė, todėl žmogiškąjį kapitalą įkūnyja individai, o socialinį – tarpusavio santykiai (Pareigienė, Kuliešis, 2013). Paprastai tariant, socialinis kapitalas yra apibrėžiamas kaip individų tarpusavio ryšiai ir šių ryšių realūs bei potencialūs ištekliai, nauda (Bourdieu 1986; Coleman, 1988; Lin, 2001; Putnam, 2000) arba platesnis *socialinės patirties* prieinamumas. R. D. Putnam (2000) iš esmės apibrėžia socialinį kapitalą kaip ryšius tarp individų, socialinius tinklus, paremtus abipusiškumo norma ir pasitikėjimu, kuris kyla iš jų. Šį apibrėžimą papildo P. Bourdieu (1986), nurodydamas, kad socialinis kapitalas taip pat yra tiek realūs, tiek potencialūs ištekliai, kurie kyla disponuojant patvariais daugiau ar mažiau oficialiais abipusės pažinties ir pripažinimo pagrindu susidariusiais tarpusavio ryšių tinklais, kitaip tariant, naryste grupėje. J. Coleman (1988) socialinį kapitalą apibūdina kaip socialines struktūras, kurios palengvina asmens arba asmenų veiksmus, siekiant įgyvendinti bendrus tikslus, kurių nebūtų galima pasiekti individualiai.

Mokslinėje literatūroje dažniausiai sutariama, kad socialinis kapitalas yra sudėtingas reiškinys, apimantis tris dimensijas, tokias kaip socialiniai tinklai, pasitikėjimas ir socialinės normos (Skačkauskienė, Bytautė, 2012), tačiau F. Tonkaboni ir kt. (2013) teigia, kad socialinis kapitalas yra sudarytas iš tokių trijų dalių: socialinio pasitikėjimo, socialinio dalyvavimo ir socialinės integracijos. Šie trys komponentai tarpusavyje yra susiję ir sustiprina vienas kitą. Pasitikėjimo sąvoka yra viena iš gyvybiškai svarbiausių socialinio kapitalo komponentų, kuris yra laikomas vienu iš pagrindinių prielaidų socialiniam dalyvavimui (Barbalet, 1996) be to pasitikėjimas didina socialinio kapitalo išteklių veiksmingumą (Fukuyama, 1996). Socialinis kapitalas yra ypatinga kapitalo rūšis,

kuris naudojamas ne nyksta, o didėja, tačiau, kad būtų tinkamai naudojamas jam būtinas pasitikėjimas. Kaip teigia N. Valevičienė (2009) socialinis kapitalas nėra rezultatas, o greičiau prielaida, motyvas, galintis skatinti dalyvavimą ir susidarantis tik veikiant kolektyviai. Socialinis kapitalas yra tai, kas, viena vertus, padeda išlikti bendruomenėms ir kurti jų gerovę, antra vertus, kas glūdi bendruomeniniuose ryšiuose, socialiniuose tinkluose. Bendruomenės ir socialinio kapitalo diskursus vienija individų solidarumo, jų kolektyvinės veiklos problematika (Žiliukaitė, 2004). Socialinio kapitalo samprata atkreipia dėmesį į tai, kad pilietinės dorybės (pasitikėjimas, patikimumas, abipusiškumas) ypač veiksmingos, kai yra panirusios į tankų abipusių socialinių santykių tinklą. Visuomenė, kurioje yra daug dorų, bet izoliuotų asmenų, turi mažai socialinio kapitalo. Visuomenė, kurioje paplitęs pasitikėjimas, yra efektyvesnė už nepasitikėjimo persmelktą visuomenę, panašiai kaip ir pinigai yra efektyvesni negu tiesioginiai mainai (Matonytė, 2004). Bendruomenės, klubai, nevyriausybines organizacijos, labdaringa veikla ir kitos dalyvavimo formos ugdo socialinį pasitikėjimą žmonėmis, bendruomeniškumą, socialinių tinklų stiprumą, mažina visuomenės susvetimėjimą, todėl sunku nusakyti kas šiuo aspektu turi lemiamą įtaką – pasitikėjimas dalyvavimui ar dalyvavimas pasitikėjimui (Bartuškaitė, Žilys, 2011). Kitaip tariant, pagrindinė socialinio kapitalo idėja yra ta, kad socialiniai tinklai yra vertingi todėl, kad jų pagrindu sudaromos galimybės asmenims pasitikėjimo pagrindu bendrauti ir bendradarbiauti tarpusavyje dėl abipusės naudos, t. y. dalintis turimais ištekliais, tokiais kaip socialinė patirtis, kad efektyviau pavyktų pasiekti bendrų tikslų.

Kad geriau suvoktumėme R. D. Putnam (2001) socialinio kapitalo apibrėžtį, reikėtų paaiškinti ir socialinio tinklo sąvoką, nes socialinis kapitalas sukuriamas ir didinamas pasitelkiant socialinius tinklus. Socialinį tinklą sudaro individai, kurie yra susieti tarp savęs socialiniais ryšiais (Gečienė, 2009). Socialinį tinklą būtų galima paaiškinti kaip žmonių (grupių) socialinių santykių ar ryšių (jų pobūdžio) struktūrą. Kiekvienas asmuo (grupė) turi tik jam būdingą, individualų socialinį tinklą. Paprastai asmens socialinį tinklą sudaro

labai įvairios kompetencijos asmenys, todėl labai svarbu, kaip individas, remdamasis savo socialiniais ryšiais, sugebės pasinaudoti socialinio tinklo kapitalu per kitų tinklo narių disponuojamus išteklius. Kuo platesnis socialinis tinklas ir kuo „kokybiškesni“ santykiai, orientuoti tam tikram tikslui pasiekti, tuo paprastai efektyviau pasinaudojama socialiniu kapitalu gaunant naudos nebūtinai tiesiogiai iš artimiausių socialinių ryšių, o pasinaudojant jų ryšių ryšiais ar dar tolimesnėmis pažintimis ir jų turima patirtimi (Antinienė ir kiti, 2004). Socialinio tinklo praplėtimas, per bendruomenes ir organizacijas į socialinį tinklą įtraukiant naujus asmenis, gali būti pagrindas asmens profesiniam mobilumui, didesnėms galimybėms susirasti darbą, daryti karjerą ir pan. (Coleman, 1988; Matulionis, 2002). Socialinio tinklo galimybes karjeros plėtrai ne tik pažinčių pagrindu akcentuoja ir I. Algėnaitė, išskirdama socialinio tinklo edukacines galimybes, kurios, anot jos, „geriausiai atsiskleidžia ugdymo funkcijų (mokymo, lavinimo, auklėjimo, švietimo, formavimo, veikdinimo, globojimo, aprūpinimo) kontekste, analizuojant kiekvieną socialinio tinklo subjektą“ (Algėnaitė, 2009, p. 30). Tokiu atveju pasitelkiant asmens socialinį tinklą, kuris iš esmės ir yra socialinis asmens kapitalas, galima teigiamai veikti savo karjerą ne tik ryšių, pažinčių kontekste, bet ir naujų kompetencijų ugdymosi prasme.

Taigi socialinio kapitalo teorija aiškinama daugelis aspektų, kurių jungiamoji grandis yra dalyvavimas, įgalinantis kolektyviai siekti bendro gėrio. Socialinis kapitalas ir individualiu, ir grupiniu lygmeniu skatina *bendradarbiavimą, kooperaciją ir koordinavimą* (Putnam, 2001; Petukienė, 2007). Galima teigti, kad socialinis kapitalas yra visuma ryšių ir bendrų vertybių, sukurtų ir naudojamų kolektyvinėms ar individualioms problemoms spręsti. Jis atskleidžia kultūrinės, normatyvinės, struktūrinės ir institucinės įvairaus dydžio žmonių grupių tarpusavio sąveikas. Socialinis kapitalas taip pat apibūdina galimą šių sąveikų įtaką individualioms iniciatyvoms ir elgesiui bei jų sukeltus ekonominius, politinius ir kitus pokyčius (Tonkaboni ir kt., 2013; Bartkus ir Davis, 2009). N. Uphoff (1999) socialinį kapitalą skirsto į struktūrinį ir kognityvinį kapitalus, kai:

➤ *struktūrinis* – siejamas su įvairiomis socialinės organizacijos formomis, ypač taisyklėmis, papročiais, vaidmenimis, tinklais – visa, kas daro įtaką kooperacijai ir abipusiškai naudingiems kolektyviniams veiksams;

➤ *kognityvinis* – kylantis labiau iš protinės veiklos procesų su išplaukiančiomis idėjomis, kurios sustiprinamos kultūros ir ideologijos (tai normos, vertybės, požiūriai, nuostatos, kurie daro įtaką kooperacijai ir abipusiškai naudingiems kolektyviniams veiksams).

Vertinant tokį N. Uphoff (1999) socialinio kapitalo skirstymą, galima teigti, kad struktūrinis socialinis kapitalas *a priori* (lot. iš pat pradžių) laikomas asociacijų, grupių duotybe, o kognityvinis kapitalas – prielaida susidaryti stimului dalyvauti. Organizacijos nariai, bendradarbiaudami vieni su kitais, kuria socialinį kapitalą. Pačios organizacijos skatinami dalyvauti plačiosios visuomenės veikloje ir remdamiesi anksčiau išsakyta socialinio kapitalo bei socialinio dalyvavimo ryšio logika, jie turėtų aktyviai įsitraukti į visuomeninius reikalus, tačiau taip neatsitinka – apsiribojama veikla savoje organizacijoje. Vadinasi, socialinis kapitalas pats savaime nelemia socialinio dalyvavimo aktyvumo, nėra pakankama sąlyga pilietiniam dalyvavimui atsirasti (Valavičienė, 2009). Dalis mokslininkų, analizuojant dalyvavimo bendruomeninėje veikloje motyvaciją, siūlo „derinti individualius ir kolektyvinius motyvus, t. y. tiek požiūrį, kad asmens motyvaciją lemia juos tenkinanti asmeninė grąža, tiek požiūrį, kad motyvaciją dalyvauti visuomeninėje veikloje stiprina asmenų poreikis išreikšti bendrus tikslus, poreikis pademonstruoti pritarimą bendroms vertybėms, poreikis jaustis bendruomenės dalimi“ (Bendruomeninių organizacijų ir bendruomenių centrų veiklos ir galimybių plėtojimo tyrimas, 2011, p. 15). Socialinis kapitalas reiškia tradicinį solidarumą visuomenėje, per kurį asmenys įsitraukia, dalijasi socialine patirtimi, dalyvauja socialiniuose projektuose, siekdami savo asmeninių interesų. Kitaip tariant, socialinis dalyvavimas socialinio kapitalo kontekste apima individų gebėjimus veikti kartu siekiant savo tikslų ir taip plėtojant socialinį kapitalą, kas leidžia teigti, jog socialinis dalyvavimas yra socialinio kapitalo dalis. Todėl socialinis dalyvavimas gali motyvuoti

veikti, jei dalyvaujantieji jį tinkamai suvokia, tai yra supranta socialinio kapitalo teikiamą naudą, nes socialinis kapitalas per ryšius, pažintis veikia kaip pradinė informacija apie socialinę patirtį ir sudaro, palankesnes galimybes pasitelkiant turimus socialinius ryšius, pasiekti pageidaujamų rezultatų (Stuber, 2009). Kitaip tariant, socialinis kapitalas yra tiek motyvas veikti, tiek priemonė socialinei patirčiai įgyti, siekiant savo asmeninių tikslų, kurie sutampa su tam tikrais turimo socialinio tinklo veikėjų tikslais. Tuo pat metu socialinis kapitalas yra vertybė, kuri įgyjama socialiai dalyvaujant, todėl traktuotina ir kaip socialinio dalyvavimo prielaida ir kaip socialinio dalyvavimo įgijinys.

Žinios, gebėjimai, kompetencijos, t. y. socialinio dalyvavimo įgijiniai, kuriuos asmuo potencialiai įgyja savanoriaudamas ar būdamas pilietiškai aktyvus, yra socialinio dalyvavimo procese įgytos patirties rezultatas, kuris kiekvienam yra skirtingas ir unikalus. Mokomasi dalyvaujant bendruomenės veiklose, kurios suponuoja asmeninę, gyvenimišką patirtį. Savanoriškos veiklos atveju tikėtina, kad asmens individuali patirtis bus labiau susieta su altruistinės prigimties veiklomis, o pilietinės veiklos atveju – su dalyvavimu siekiant daryti įtaką naudingų sau ir bendruomenei sprendimų priėmimui. Tuo tarpu socialinio kapitalo esmė suvokiama ne tiek kaip socialinio dalyvavimo pasekmė, bet labiau kaip racionalus motyvas jam atsirasti, nes socialinis kapitalas potencialiai naudingas visiems socialinio dalyvavimo veikėjams. Todėl socialinį kapitalą dėl jo specifikos galime traktuoti ir kaip tam tikrą socialinio dalyvavimo įgijinį.

1.1.2.2. Studentų socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime prielaidos ir raiška

Kalbėdami apie socialinį dalyvavimą aukštosios mokyklos gyvenime, turime pažymėti, kad sąvoka *aukštosios mokyklos gyvenimas* sąlyginai apibrėžia ne tik veiklos erdvę, bet ir specifiką, nes reiškia aukštosios mokyklos bendruomenės veiklos ir santykių

kultūrinį, dvasinį, organizacinį procesą. Aukštosios mokyklos gyvenimą sudaro ne tik studijos, bet ir pertraukos, šventės, iškilmės, iškylos ir išvykos, praktika, jaunimo organizacijų veikla, popaskaitinė veikla, aukštosios mokyklos tvarka ir kt. Labai svarbu, kad visas aukštosios mokyklos gyvenimas studentus įtrauktų į kultūrinį, darbinį regiono ar krašto gyvenimą, parengtų studentus produktyviai dirbti (Jovaiša, 2007). Analizuodami studentų socialinį dalyvavimą aukštosios mokyklos gyvenime pirmiausia ir turėtumėme įvertinti sąlygas, kuriomis jis vyksta ar turi galimybę vykti. Aukštoji mokykla – švietimo institucija, kurios nariai: dėstytojai, studentai, administracija ir aptarnaujantysis personalas – sudaro tam tikrą instituciškai susietą bendruomenę. R. Kraujutaitytė (2002), aukštąjį mokslą aiškindama kaip vieną iš socialinių institucijų, pabrėžia, kad tai yra profesinis organizacinis sambūris, kuriame dalyvaujančius žmones vienija bendri tikslai, panašūs planai ir sistemiška veiklos struktūra. Ši aukštojo mokslo statusą visuomenėje apibendriname akademinės profesijos arba dar populiariesniu – akademinės bendruomenės terminu, kurio sampratos esmę galime nusakyti bendruomeninės akademinės ideologijos ir kultūros idėjomis. Todėl *aukštosios mokyklos gyvenimą* galime vertinti kaip organizacijos – aukštosios mokyklos – tam tikrą kultūrą. *Antropologiniu požiūriu* organizacijos kultūra vertinama kaip kolektyvinis minties programavimas, kuris būdingas tam tikrai socialinei grupei ir tuo skiriantis vieną grupę nuo kitos (Hofstede, 2001). Kultūra laikoma organizacijos veiklos ideologija, kuri nėra manipuluojama, t. y. kuriama ar keičiama vadovų, tačiau taikomos organizacijoje naujos veiklos strategijos gali būti prielaida naujoms vertybėms atsirasti ir išplisti (Schein, 2004). *Edukologiniu požiūriu* esminis organizacijos kultūros vaidmuo yra nuolatinis mokymusi ir bendradarbiavimu grįstos veiklos organizacijoje skatinimas (Kairienė, 2012), tačiau ir organizacijos kultūra besiremianti tam tikra vertybių sistema taip pat turi edukacinį veiksnį jos nariams. Socializacijos metu asmuo perima nevertybines nuostatas, o aukštosios mokyklos, kaip organizacijos, kultūra savo giluminiame sluoksnyje jas koduoja. Todėl jei tam tikros vertybinės nuostatos yra aukštosios mokyklos narių savastis ir

pasireiškia jų veikloje, tikėtina, kad studentas jas perims ir jos taps jo savastimi. V. Targamadžės (2009) teigimu, siekiant įgyvendinti ugdymo tikslus tiek organizacijos kultūros, tiek ugdymo tikslų pagrindinės vertybės turėtų derėti su organizacijos ir jos narių vertybėmis, priešingu atveju įgyvendinti ugdymo tikslus gali tapti problemiška. Todėl *edukologiniu požiūriu* organizacijos kultūra laikoma bendradarbiavimą ir mokymąsi organizacijoje lemiančia terpe, nes mokymasis organizacijoje laikomas socialinės kultūros kontekste vykstančiu procesu, kuris užtikrina organizacijos veiklos sėkmę (Kairienė, 2012). Turime pažymėti, jog aukštosios mokyklos kultūrai įtaką daro ir pati akademinė bendruomenė, jos narių vertybės, elgsena ar įpročiai, nes ji kuriama per bendruomeniškumo pojūtį. Šie procesai – tai nuolatinis ir nesibaigiantis vertybių ir normų atsinaujinimas, kuris socialine ir kultūrine prasme daro poveikį kiekvienam organizacijos, kaip bendruomenės, nariui (Juodaitytė, Martišauskienė, 2007). Vertinant šiuo aspektu studentų socialinis dalyvavimas aukštosios mokyklos gyvenime yra ugdymo institucijos kultūros dalis atspindinti akademinės bendruomenės vertybines nuostatas socialinio dalyvavimo atžvilgiu. Todėl studentų socialinis dalyvavimas negali būti nagrinėjamas atskirai nuo aukštosios mokyklos kultūros, jos bendruomenės specifikos.

Kadangi kiekviena aukštoji mokykla yra ugdymo institucija ji savo veiklos prasmę pirmiausia grindžia ugdymo tikslais, o šių tikslų įgyvendinimo kontekste ir veikia bendruomenė. Įvertinusios Lietuvos ir tarptautinius dokumentus, reglamentuojančius aukštąjį mokslą, V. Zuzevičiūtė ir M. Teresevičienė (2007) pažymi, kad šiuolaikiniam universitetui tiek Lietuvos valstybės, tiek tarptautiniuose dokumentuose keliami aukšti reikalavimai, kurie dažnai įvertinami atskirų universitetų skelbiamose misijose. Minėtos autorės, remdamosi šių dokumentų analize, pateikia tokius šiuolaikinio universiteto bendruomenės siekinius:

➤ Skatinti mokymosi tobulinimą, pabrėžiant bendruosius įgūdžius, tokius kaip gebėjimas bendradarbiauti, mokėjimas mokyti, kritiškai mąstyti; tai yra esminės tolesnio mokymosi ir sėkmingos karjeros prielaidos.

➤ Paskatinti žmones kuo labiau išplėtoti savo galimybes ir padėti jiems tai daryti, visą gyvenimą intelektualiai tobulinantis, pasirengiant darbui, prisidedant prie visuomeninių procesų ir realizuojant save.

➤ Padėti studijuojantiems kuo daugiau sužinoti ir suprasti savo ir visuomenės bei ekonomikos labui.

➤ Prisidėti prie demokratiškos, civilizotos, lygiateisės visuomenės kūrimo.

Tokie aukštosios mokyklos tikslai savaime yra orientuoti į studentų socialinio dalyvavimo skatinimą dėl socialinio dalyvavimo bendruomeniškumo ir abipusės naudos principo, be to, pats dalyvavimas formuoja šio proceso veikėjų individualią patirtį, kuri yra pažinimo, gebėjimų lavinimosi, saviugdos prielaida ir sąlyga. Aukštoji mokykla yra suinteresuota geru savo studentų mokymusi, o geras mokymasis reiškia, kad besimokantysis yra aktyvus ugdymo proceso dalyvis, pats sau keliantis tikslus, planuojantis, organizuojantis, kontroliuojantis ir prireikus, koreguojantis savo mokymosi procesą (Gudžinskienė, 2008), kitaip tariant, yra aktyvus savo aukštosios mokyklos bendruomenės narys, siekiantis pažangumo ir tobulėjimo. Dėl šių priežasčių socialinis dalyvavimas, studentų aktyvi veikla aukštojoje mokykloje yra skatintina, nes aukštosios mokyklos tikslas – ne tik suteikti žinių, bet ir parengti studijuojantįjį vienokiai ar kitokiai profesijai ir karjerai.

Numatyti kaip keisis situacija ateityje nėra lengva, todėl ugdymas turėtų orientuotis į universalios, lengvai prisitaikančios prie gyvenimo sąlygų asmenybės formavimą. Tokias ugdymo(si) perspektyvas gali suteikti socialinis dalyvavimas socialinio dalyvavimo įgijinių perspektyvoje, nes „dabar dalyvavimas yra vertinamas kaip svarbiausia ne tik asmens, bet ir bendruomenės vystymo ašis. Žodis *dalyvavimas* apskritai reiškia ką nors teigiamą: jis reiškia, kad kažkas bendradarbiauja, „žaidžia“ kartu su grupe ar žmogumi, dirbdamas kartu su kitais, kad pasiektų bendrą tikslą“ (Petukienė, Tijūnaitienė, Raipa, 2007, p. 87). Dalyvaudami mokomės, įgyjame naudingos patirties, užmezgame ir plečiame socialinius ryšius, tuo gerindami savo gyvenimo kokybę, o mūsų dalyvavimas turi vienokį ar kitokį poveikį ir bendruomenei, kurioje dalyvaujame, todėl dalyvavimu

bendruomenės nariai formuoja pačią bendruomenę, kuri taip pat veikia ir joje dalyvaujančiuosius (Zadeh, Ahmad, 2010). Tačiau individų socialinio dalyvavimo galimybės priklauso nuo dalyvių abipusio supratimo, kai sukuriama sinergija, reikalinga asmens priėmimui ir į(si)traukimui į bendruomenę. Galimybės dalyvauti ugdymo įstaigų veiklose, atviroje darbo rinkoje priklauso nuo to, ar pavyks kooperotis individui ir institucijai. O kooperacijos nesėkmę ar sėkmę lemia vidinės individo savybės (pasyvumas, nuolankumas ar aktyvumas, iniciatyvumas, lyderystė) ir institucijos normos (rigidiškos ar lanksčios taisyklės, tradicijos, nuostatos) (Ruškus, Daugėla ir kiti, 2007). Tai svarbu, vertinant studentų įsitraukimą, socialinio dalyvavimo aktyvumą aukštojoje mokykloje, nes turime vertinti ne tik, kiek ir kaip yra aktyvūs studentai, bet ir aukštosios mokyklos, kaip institucijos, aplinkos (tradicijas, nutarimus, veiklų reglamentus, infrastruktūrą ir t. t.) palankumą studentų socialiniam dalyvavimui.

Be ugdymo tikslais grindžiamų prielaidų daryti išvadą, kad Lietuvos aukštosiose mokyklose studentų socialinis dalyvavimas yra skatinamas ar skatintinas galime remdamiesi 2009 m. Lietuvos Respublikos Seimo priimtu *Mokslo ir studijų įstatymu*, kuriame nurodoma, kad aukštosios mokyklos savivaldoje turi būti studentų atstovai, taip pat įstatyme studentams numatyta teisė laisvai reikšti savo mintis ir pažiūras, rinkti *Studentų atstovybę* ir būti išrinktiems į ją, laisvai jungtis į kitas asociacijas. Apibrėžiama aukštosios mokyklos studentų savivalda, kuri įvardijama kaip *Studentų atstovybė*, ir aukštoji mokykla jos Tarybos nustatyta tvarka įpareigojama remti *Studentų atstovybę* ir kitas studentų organizacijas (t. y. studentų socialinį dalyvavimą), skirti patalpas ir lėšų jų veiklai finansuoti, taip pat skirti lėšų studentų kultūros, sporto ir visuomeninei veiklai. Šis įstatymas neapsiriboja tik studentų socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime galimybių įtvirtinimu juridiniu pagrindu. Jame taip pat numatoma ir dėstytojų, mokslininkų, tyrėjų teisė *Asociacijų įstatymo* nustatyta tvarka jungtis į sąjungas ir kitas asociacijas bei numatoma galimybė šioms organizacijoms, jeigu jų vykdoma veikla susijusi su mokslo ir studijų sistemai keliamais tikslais, galimybė gauti valstybės biudžeto lėšų Lietuvos mokslo tarybos nustatyta tvarka. Tokiu atveju

šis įstatymas tęsia dar nuo Lietuvos nepriklausomybės atgavimo universitetinėse aukštosiose mokyklose įtvirtintos akademinės savivaldos galimybę (Želvys, 2005), kai į universiteto valdymo organus yra renkami ir juos renka švietimo įstaigos bendruomenei priklausantys nariai (tiek dėstytojai, mokslo darbuotojai, tiek studentai). Skirtingai nuo kitų akademinės bendruomenės grupių Lietuvos aukštosiose mokyklose studentai savivaldai ir dalyvavimui aukštosios mokyklos savivaldos organuose, savo atstovų delegavimui į juos dažniausiai pasitelkia asociacijos formą. Juridiniu aspektu tai organizacija veikianti nepriklausomai nuo aukštosios mokyklos nors finansiškai ir yra jos remiama. Asociacijos statusas ir organizacinė veiklos forma sudaro galimybę studentų savivaldai būti mobilei, dinamiškesnei ir labiau organizuotai, o jos galimų veiklų spektras neretai prasiplečia ir už aukštosios mokyklos ribų. Tai iš esmės užtikrina socialinio dalyvavimo galimybę kiekvienam studijuojančiajam, jei tik jis nori, aktyviai veikti savo studentų savivaldoje.

Be *Lietuvos Mokslo ir studijų įstatymo*, Europos Sąjungos Taryba yra priėmusi ir paskelbusi *Rezoliuciją dėl jaunimo dalyvavimo ir informavimo aktyviam jo Europos pilietiškumui skatinti* (Briuselis, 2006), kurioje tarp kitų įvardijamų veiklų išskiriamas ir jaunimo dalyvavimas pilietiniame gyvenime. Šiuo dokumentu Lietuvos aukštosios mokyklos taip pat turėtų vadovautis kaip vienu iš orientacijos į visuomenę, joje vyraujančių tendencijų, laiko dvasią atspindinčiu komponentu, nes tiek universitetai, tiek kolegijos siekia neatitukti nuo juos supančios miesto, šalies kultūros, potencialios absolventų darbo rinkos, kitaip tariant nuo visuomenės, kurioje jos veikia. Remdamiesi dokumentų analize, galime teigti, kad studentams Lietuvos aukštosiose mokyklose yra numatytos galimybės aktyviam socialiniam dalyvavimui, o aukštosios mokyklos, vadovaudamosi savo, kaip ugdymo institucijos, prasme ir tikslais, šias galimybes turėtų siekti užtikrinti ir skatinti studentus aktyviai veiklai akademinėje bendruomenėje. Tačiau ar aukštoji mokykla aktyviai skatina studentų socialinį dalyvavimą, ar tik formaliai, laikydamosi teisės normų, sudaro jam galimybes, iš esmės priklauso nuo

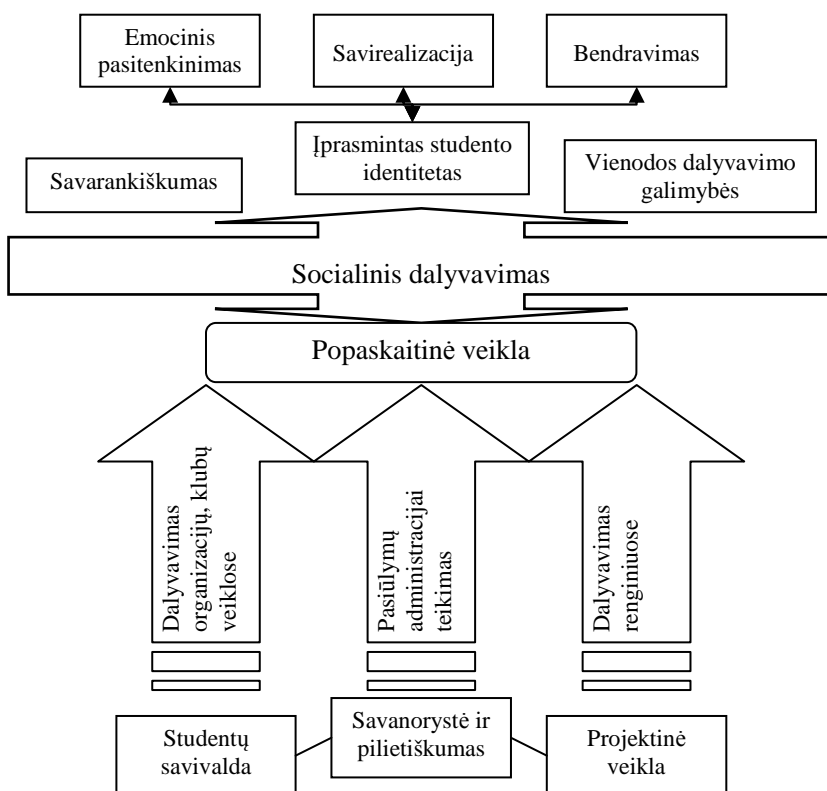
kiekvienos aukštosios mokyklos administracijos požiūriu į studentų socialinį dalyvavimą. Kita vertus, įvertindami tai, kad Lietuvos aukštosiose mokyklose yra taikomas akademinės bendruomenės savivaldos principas, galime teigti, kad aktyvi bendruomenė ir formuoja savo ugdymo institucijos tradiciją studentų socialinio dalyvavimo skatinimo atžvilgiu. Kadangi studentai ir studentų savivalda yra neatsiejama šios bendruomenės dalis jų aktyvumas taip pat didele dalimi gali lemti studentų socialinio dalyvavimo aukštojoje mokykloje skatinimą (Astin, 1999), nes stipri savivalda neįmanoma be sutelktos bendruomenės, bet tik sutelkta bendruomenė gali sukurti stiprią savivaldą (Zaleckienė, Kvietkienė, 2006).

Siekiant skatinti studentų socialinį dalyvavimą, reikia apibrėžti, kokią veiklą iš plataus jos spektro mes skatinsime. Anot R. Barnett (1997), studentų socialinis dalyvavimas aukštosios mokyklos gyvenime susideda iš tokių veiklų ir galimybių jas veikti: visiems vienodos savirealizacijos ir saviraiškos galimybės; studijų informacijos prieinamumas; studentų įsitraukimas į mokymosi veiklas, paskaitų lankymas; studentų studijų praktikos atlikimas; savarankiškas informacijos apie studijas ieškojimas tapus studentu; įsitraukimas į akademinę veiklą, dalyvavimas universiteto meno, sporto ir pan. kolektyvų veikloje; dalyvavimas įvairių universiteto organizacijų veikloje; lankymasis aukštosios mokyklos renginiuose. Taip pat socialinio dalyvavimo aspektu, anot mokslininko, yra vertingas, įprasminamas studento identitetas, šiltas ir artimas bendravimas su grupės draugais bei emocinis pasitenkinimas buvimu aukštojoje mokykloje ir jautimasis esant studentu, tapatinimasis su aukštosios mokyklos bendruomene, sąmoningas suvokimas esant bendruomenės nariu. Socialinio dalyvavimo aukštojoje mokykloje veiklų spektras pateikiamas R. Barnett (1997), yra platus, bet sąlyginai jį būtų galima sugrupuoti į stambesnes grupes: veiklas, tiesiogiai susijusias su studijomis, popaskaitinę veiklą ir bendrąsias veiklas bei santykio su aukštąja mokykla būseną. Įvertindami šiandienos realijas ir mokslinės literatūros analizę, tokį studentų socialinio dalyvavimo veiklų spektrą galime dar papildyti, išskirdami tokias veiklas kaip dalyvavimas projektinėje veikloje ar projektuose, kuriuos vykdo

aukštoji mokykla, ir studento aktyvus įsitraukimas valdant savo studijų procesą bei siūlant savo idėjas aukštosios mokyklos administracijai, jo dalyvavimas aukštosios mokyklos studentų savivaldoje. Taip pat įvertindami socialinio dalyvavimo sąvokos reikšmę turime išskirti studentų savanorystę ir pilietiškumą aukštosios mokyklos bendruomenėje. Šiomis veiklomis papildome studentų socialinio dalyvavimo aukštojoje mokykloje veiklų spektrą, nes socialinis dalyvavimas yra ne tik apsisprendimas ir sąmoningumas veikti, bet ir socialinis priklausymas daugeliui kuo platesnio spektro institutų, t. y. dalyvavimas kuo įvairesnėse socialinio gyvenimo formose, kuo įvairesniuose socialiniuose institutuose (Vagneris, 2003). Suprantama, socialinio dalyvavimo aukštojoje mokykloje veiklas galima būtų dar labiau smulkinti, išskiriant pavienius, retus atvejus, bet ir šie jau paminėti nebūtinai yra visi vieno asmens įgyvendinami per visą jo studijų laikotarpį. Tokiu atveju formuojama studentų socialinio dalyvavimo aukštojoje mokykloje struktūra nėra galutinė, apibrėžianti visus galimus atvejus. Šio konkretaus darbo rėmuose aktualiausia yra popaskaitinė studentų veikla, todėl formuojamoje socialinio dalyvavimo teorinėje struktūroje studijos nebeakcentuojamos (žr. 1 paveikslą). Toks studentų socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime veiklų sferų suskirstymas yra gana sąlyginis dėl pačios socialinio dalyvavimo sąvokos platumo, įvairiapusiškumo, todėl reikia pripažinti, kad autoriaus sudaryta studentų socialinio dalyvavimo aukštojoje mokykloje struktūra nėra absoliuti. Tačiau ji leidžia apibrėžti tyrimo sritis ir labiau susistemintą patį socialinį dalyvavimą, tuo sudarydama prielaidas studentų socialinio dalyvavimo aukštojoje mokykloje skatinimo modeliui ar metodikai sukurti.

Detaliau analizuojant socialinio dalyvavimo aukštojoje mokykloje teorinę struktūrą, reikia pažymėti, kad *įprasmintas studento identitetas* abipusiu ryšiu siejasi su studentų tarpusavio *bendravimu*, *savirealizacija* aukštojoje mokykloje ir *emociniu pasitenkinimu*. Tai vienas kitą palaikantys ir motyvuojantys veikti aukštosios mokyklos bendruomenėje, susitapatinant su ja, veiksniai. *Savarankiškumas* ir *vienodos dalyvavimo galimybės* išskiriamos labiau kaip prielaidos

socialinio dalyvavimo procesui vykti, nes socialinio dalyvavimo apibrėžtis projektuojama savarankiškos asmenybės ir atviros bendruomenės santykio kontekste. *Popaskaitinė studentų veikla* aukštojoje mokykloje apibrėžiama kaip *dalyvavimas bendruomenės renginiuose, pasiūlymų administracijai teikimas*, suprantamas kaip studentų iniciatyvumas, prisidedant prie aukštosios mokyklos veiklos, ir *dalyvavimas studentiškų organizacijų, klubų ar meno kolektyvų veikloje*.



1 pav. Teorinė studentų socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime struktūra (sudaryta autoriaus, remiantis: Barnett, 1997; Vagneris, 2003)

Išvardytas *popaskaitinės* veiklos sritis papildo studentų *projektinė veikla*, kuri gali reikštis tiek studentiškų organizacijų veikloje, tiek įgyvendinant bendrus aukštosios mokyklos projektus, dalyvaujant kartu su dėstytojais ar administracijos darbuotojais. Dalyvavimas *studentų savivaldoje*, kaip tam tikroje *studentiškoje organizacijoje*, paprastai sudaro galimybę ir stimulą organizuoti bei dalyvauti aukštosios mokyklos *renginiuose*. Studentų savivalda paprastai įtraukiama į bendrą aukštosios mokyklos savivaldos struktūrą, ir tai sudaro studentams galimybę aktyviai *teikti pasiūlymus aukštosios mokyklos administracijai*. *Savanorystė* ir *pilietiškumas* yra tiesiogiai susiję su socialiniu dalyvavimu ir aukštojoje mokykloje gali reikštis įvairiose studentiškoje organizacijose, studentų savivaldoje ar įvairiomis iniciatyvomis, projektinėje veikloje ir renginiuose, todėl visos šios veiklos tarpusavyje yra susijusios ir jas atskirti būtų galima tik nagrinėjant konkrečius socialinio dalyvavimo aukštojoje mokykloje atvejus.

Studentų socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime struktūros, kuria remiantis galime rengti studentų aktyvinimo metodikas, svarbą galime iliustruoti analizuodami studentų aktyvumo Lietuvos aukštosiose mokyklose situaciją. *Mokslo ir studijų įstatymas* aukštųjų mokyklų administraciją įpareigoja jei ir neskatinti tai bent jau netrukdyti studentų aktyviai veiklai, todėl susidaro įspūdis, kad studentai aukštosiose mokyklose turėtų būti socialiai aktyvūs. Tačiau bendro studentų aktyvumo visuomenėje tyrimai deja nerodo tokio studentų aktyvumo, kokio galėtumėme tikėtis. Ryškiausiai tai atskleidžia *popaskaitinis* studentų dalyvavimas. D. Verbylaitė (2006), tirdama dvasingumo ugdymo galimybes universitete, nustatė, kad net pusė būsimų religijos švietėjų nedalyvauja jokiaje papildomoje veikloje nei aukštojoje mokykloje nei už jos ribų. Tuo tarpu M. Barkauskaitės (2006) tyrimo duomenimis studentai universitete pasigenda savivaldos, prasmingo laisvalaikio, artimesnio bendravimo su dėstytojais. Geriausiai studentų socialinio dalyvavimo lygį Lietuvoje galime įvertinti analizuodami LR švietimo ministerijos užsakytų tyrimų, kuriems vadovavo I. Zaleskienė, duomenis. Tyrimai buvo atliekami 2006 m. ir 2008 m., nors nebuvo orientuoti tik į

studentų socialinio dalyvavimo tyrimą, tačiau vertindami tyrimų duomenis, galime susidaryti gana aiškų studentų aktyvumo vaizdą. 2006 m. atliktame tyrime nustatyta, kad net 73 % studentų nedalyvauja jokiaje visuomeninėje organizacijoje, 18 % studentų negali įvardyti jokios savivaldos savo aukštojoje mokykloje, 75,9 % studentų nedalyvauja ir jokiaje neformaliojoje veikloje ir 52,3 % studentų nėra dalyvavę nė vienoje pilietinėje akcijoje (Zaleskienė ir kiti, 2006). Toks žemas studentų aktyvumas užfiksuotas ir 2008 m. tyrime, kur nustatyta, kad tik 30 % 19–24 metų amžiaus jaunimo dalyvauja bent vienoje visuomeninėje organizacijoje, o net 42 % respondentų nė karto nedalyvavo jokiaje pilietinėje akcijoje (Zaleskienė ir kiti, 2008). Jaunimo reikalų departamento 2011 m. užsakytame jaunimo tyrime ir 2012 m. pateiktoje lyginamojoje tyrimų analizėje fiksuojamas didesnis studentų aktyvumas nei ankstesniuose tyrimuose. Šio tyrimo rezultatais dauguma studentų (57,8 %) yra vidutiniškai aktyvūs studentų savivaldos veikloje, tačiau 40 % studentų aktyvumas savivaldos veiklose yra labai žemas, ir tik tai 9 % studentų aktyvumas yra aukštas, t. y. jie savivaldoje yra labai aktyvūs turi pareigų, organizuoja veiklas, dažnai dalyvauja renginiuose, savivaldos rinkimuose. Lyginant mokinių ir studentų aktyvumą savivaldos veiklose, šiame tyrime nustatytas aktyvumo mažėjimas, t. y. studentų grupėje yra dvigubai mažesnė (9 % lyginant su 22,2 %) aukšto aktyvumo asmenų dalis ir dvigubai didesnė (40 % lyginant su 18,5 %) pasyvių arba žemo aktyvumo asmenų dalis (Buzaitytė-Kašalynienė, 2012). Tai leidžia daryti prielaidą, kad gimnazijose skiriamas didesnis dėmesys mokinių socialinio dalyvavimo skatinimui nei aukštosiose mokyklose studentų socialiniam dalyvavimui.

Analizuodami studentų socialinio dalyvavimo tyrimus Lietuvoje pastebime, kad labiausiai yra ištirtas neįgalių studentų socialinis dalyvavimas. Šioje tyrimų srityje dirba tokie Lietuvos mokslininkai kaip J. Ruškus, G. Mažeikis, M. Daugėla. Neįgalių studentų socialinį dalyvavimą minėti autoriai apibrėžia kaip asmens aktyvumą atviroje bendruomenėje, pasireiškiantį kuriant individualų neįgalaus žmogaus kelią, pasitelkiant vidinius jo paties ir išorinius jo aplinkos išteklius. Taip apibrėžiamas socialinis dalyvavimas remiasi į realių problemų

sprendimą „čia ir dabar“, pasitelkiant paties neįgalaus ir jo socialinės aplinkos išteklius bei stiprinant visų bendruomenės narių refleksyvumą ir savarankiškumą (Ruškus, Daugėla ir kiti, 2007; Ruškus, Mažeikis, 2007). Atliktais neįgalių Lietuvos aukštųjų mokyklų studentų socialinio dalyvavimo tyrimais nustatyta, kad neįgalūs studentai savo įsitraukimą į aukštosios mokyklos gyvenimą vertina sąlyginai palankiai. 25 % neįgalių studentų nuolat dalyvauja neįgaliųjų nevyriausybinėse organizacijose ir 15 % nuolat lankosi aukštosios mokyklos renginiuose. Tik 13 % neįgalių studentų yra įsitraukę į studentų atstovybės, klubų, projektinę veiklą ar renginių organizavimą ir 15 % į meninę, sportinę ar mokslinę veiklą (Ruškus, Daugėla ir kiti, 2007). Lygindami tyrimus matome, kad neįgalių studentų rezultatai socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime prastesni, tačiau tai galima būtų paaiškinti jų negale, kuri gali trukdyti aktyviau integruotis į bendruomenę ir užmegzti lygiaverčius socialinius tinklus su negalės neturinčiais. Iš esmės galime išvelgti studentų socialinio dalyvavimo Lietuvos aukštosiose mokyklose atliktų tyrimų rezultatų tendenciją, kuri nėra džiuginanti, nes studentų socialinio dalyvavimo lygis yra gana žemas ir neviršija 30 %. Vertindami tokius skaičius, galime daryti prielaidą, kad studentų visuomeninio aktyvumo ir socialinio dalyvavimo lygis aukštojoje mokykloje nėra toks, kokio galėtų tikėtis aukštosios mokyklos, todėl šis reiškinys reikalauja išsamesnių tyrimų. Be jau minėtų 2006 m. tyrimo rezultatų, reikėtų pažymėti ir tai, kad studentai mažai išvelgia dėstytojų skatinimo studentus socialiniai dalyvauti, kas taip pat svarbu vertinant studentų socialinio dalyvavimo situaciją. Pvz., 35,4 % tyrime dalyvavusių studentų nurodo, kad aukštosios mokyklos pedagogai pirmiausia akcentuoja mokymąsi, o aktyviam dalyvavimui dėmesio skiria kur kas mažiau, ir net 13,9 % studentų mano, kad jų aukštosios mokyklos dėstytojams studentų socialinis dalyvavimas visai nerūpi (Zaleskienė ir kiti, 2006). Tai vis tiek nepaaiškina tokio žemo studentų aktyvumo, nes studentų aktyvumui įtakos turi ne tik dėstytojai. Aktualu yra iširti ir nustatyti tokio menko studentų socialinio dalyvavimo priežastis, kad aukštosios mokyklos, pasitelkdamos atitinkamas priemones, galėtų užtikrinti studentų

visapusišką tobulėjimą ir tinkamą pasirengimą jų asmeninei karjerai baigus studijas. Apibendrinami tai, kas pasakyta, galime kelti hipotezę, kad toks žemas studentų aktyvumas yra pasekmė to, jog Lietuvos aukštosiose mokyklose nėra metodiškai pagrįsto studentų socialinio dalyvavimo skatinimo, o studentų skatinimas būti aktyviais bendruomenės nariais yra tik stichiškas, kas neduoda pageidautinų rezultatų.

Apibendrinami galime teigti, kad socialiniu dalyvavimu aukštojoje mokykloje laikytina bet kuri veikla, kuriai studentas skiria savo energijos ir pastangų patirčiai įgyti bei socializuotis akademinėje bendruomenėje. Nors juridine prasme pagrindas skatinti studentų socialinį dalyvavimą aukštosios mokyklos gyvenime yra pakankamas, tačiau stokojama sistemingumo, nukreipto į studentų įgalinimą sąmoningai veikti aukštojoje mokykloje socialinio dalyvavimo kontekste.

1.2. Socialinio dalyvavimo įgijinių, kaip ugdymo(si) karjerai orientyrų, teorinės prieigos

1.2.1. Socialinio dalyvavimo patirtis

Remiantis *konstruktyvistine* mokymosi teorija, žmogaus tobulėjimas yra visuminis mokymosi procesas, kurio metu *individuali patirtis*, asmeninė gyvenimo istorija, dabartinė socialinė situacija lemia tai, kaip mes suprantame realybę. P. Jarvis (2001) teigia, kad tikrasis mokymosi procesas yra individualus, nors visada vyksta socialiniame kontekste. Tiesioginė asmens patirtis, įgyjama veikiant ir suvokiant pojūčiais, vadinama pirmine patirtimi. Antrine patirtimi vadinama netiesioginė – per tarpininką bendraujant įgyjama patirtis. Pirminė patirtis yra praktinės prigimties, o antrinė gali būti įgyjama teorinių studijų procese. Svarbu pabrėžti, kad antrinė patirtis tik labai retai įgyjama neturint pirminės.

Anot L. Jovaišos (2007), patirtis – tai įgytos informacijos ir išmuktų veiksmų visuma. Autoriaus teigimu skiriama trejopa patirtis: *rušies* (įgyta filogenetinio vystymosi metu), *individualioji* (įgyta ontogenezinio vystymosi metu) ir *socialinė* (įgyta mokantis visuomeninio istorinio žmonijos palikimo – filosofijos, mokslo, technikos ir t. t.). Šiuolaikiniai požiūriai į patirtinį mokymąsi, K. J. Cassidy (2008) teigimu, integruoja konstruktyvistinę nuostatą, kad tiesa nėra determinuota fiksuotos tikrovės, o prasmė priklauso nuo dalyvaujančiojo veiklos konteksto, yra visuomenės ir kultūros tarpininkaujama ir veikiama kiekvieno asmens unikalios istorijos. Todėl naujausias patirtinio ugdymo modelis yra sudarytas iš trijų pagrindinių dalių: bendruomenės, patirties ir mokymosi. Bendruomenės komponentas išryškina asmens ir kolektyvo sąveiką, kuri yra patirtinio ugdymo pagrindas. Patirties komponentas tampa prasmingas dėl abiejų – asmens ir bendruomenės – atskirų vaidmenų ir daugialypių sąveikų su pasauliu, o mokymosi dalis apima asmens ir kolektyvo refleksiją bei dialogą, kuriančius individualią ir visuomeninę prasmę. Socialinė asmens patirtis suvokiama kaip žmonijos civilizacijos sukaupta patirtis (Jovaiša, 2007), kurią asmuo sugebėjo perimti, o tai jam paprastai pavyksta padaryti per antrinę patirtį (Jarvis, 2001), kuri dažnai reiškiasi formaliuoju ugdymu. Nors socialinė patirtis visiems yra bendra, tačiau kiekvieno asmens socialinė patirtis yra individuali. Kiekviena patirtis turi būti suprasta kaip nuolatinė sąveika tarp asmens ir jį supančios aplinkos. Žmonės dažniausiai veikia ne vieni, o tam tikrame socialiniame kontekste (Inglar, Bjercknes ir kt., 2003). Šiandieninėje edukologijoje besimokančiųjų neformaliojo mokymo(si) organizavimo praktika remiasi patirtinio mokymo(si) teorijomis, kurios sujungia brandžios asmenybės patyrimą ir ugdymą(si), o ne ugdymo, tikslo siekimą. Patirtis tampa kognityvinio, socialinio ir vertybinio pažinimo šaltiniu bei įrankiu. Toks ugdymas vyksta patirties sklaidos, bendravimo ir dialogo formomis, tačiau patirtinio ugdymo principai gali būti sėkmingai taikomi ir formaliajame moksle (Grigaitienė, 2005). Ugdymo tikslas – perteikti ugdytiniams socialinę patirtį, t. y. sudaryti sąlygas, kad jiems neberekėtų patiems iš naujo atrasti to ką žmonija

jau žino ir taip sutaupyti laiko pažinimo procese, tačiau socialinę patirtį žmogus nebūtinai perima tik formaliuoju ugdymu. Jis gali savarankiškai, papildydamas turimas žinias, perimti žmonijos patirtį skaitydamas knygas ar naršydamas internete, bendraudamas ir socialiai dalyvaudamas bendruomenėje, kurios nariai dalijasi turima socialine patirtimi ir t. t.

Mokymosi iš savo patirties teorija asmens pirminę patirtį laiko pažinimo ir mokymosi pagrindu. Ne tik intelektas, bet ir individo emocijos, jausmai, vertybės, ryšiai mokymosi procese vaidina svarbų vaidmenį. Mokymąsi per patyrimą, praktiškai prilygindami asmens patirtį ugdymo procesui, pabrėžia C. Beard ir J. P. Wilson (2006), kurie akcentuoja tiek neigiamą, tiek teigiamą asmens patirtį ir jos įtaką mokymuisi. Mokymasis per patyrimą yra pati seniausia mokymosi metodika, artimiausia žmogaus prigimčiai. Patirtiniu būdu mokomasi ne per instruktavimą, o per asmeninį atradimą. Kitaip tariant patirtinis mokymasis – tai procesas, kurio metu studentai per tiesioginį patyrimą įgyja žinių ir įgūdžių, kuriuos vėliau gali pritaikyti darbinėje ar kasdienėje veikloje. Bet kuris mokymasis prasideda nuo patyrimo išgyvenimų, nes svarbiausias mokymosi elementas yra tai, ką asmuo jau žino prieš pradėdamas mokytis (Bjerknes, 2003), todėl žmogaus turima patirtis yra dar vienas mokymosi šaltinis, kuriuo galima naudotis siekiant ugdomųjų tikslų (Gailius ir kt., 2011). Natūralus patyrimas – tai realiai darbe ar asmeniniame gyvenime vykstanti veikla. Iš kasdienio patyrimo mokomasi spontaniškai, todėl dirbant patirtiniu būdu mokymosi rezultatai kiekvienu atveju būna unikalūs, nes atsiranda konkretaus asmens individualios patirties pagrindu, taigi natūralu, jog kiekvienas asmuo išmoksta to, kas jam tuo metu aktualiausia.

Anot D. A. Kolb (1984), mokymasis iš savo patirties yra permanentinis, visą gyvenimą trunkantis plėtros ir augimo procesas, atskleidžiantis žmogaus potencialumą, turintis tvirtas intelektualines, filosofines, psichologines ir socialines tradicijas. *Mokymosi iš savo patirties teorija* apima teoriją ir praktiką, abstraktų conceptualizavimą bei konkrečią patirtį, emocinę ir kognityvinę mokymosi sferas (Baranauskienė, 2003). Mokymasis per patirtį yra neatsiejamas nuo

reflektyvaus stebėjimo. Refleksiją J. Dewey (2013) tapatina su mąstymu, teigdamas, kad ir refleksija, ir mąstymas yra išvelgimas, numatymas santykio tarp to, ką mes stengiamės daryti, ir to, kas atsitinka. Autoriaus nuomone, bet kuri prasminga patirtis turi tam tikrą mąstymo elementą. Pagal patirtyje aptinkamos refleksijos dalį išskiriami du patirties tipai: a) mokymosi iš klaidų patirtis ir b) patirtis, kai atskleidžiami specifiniai ryšiai tarp to, kas daroma, ir iš to kylančių padarinių. Mokymasis kaip refleksija, anot G. Foley (2007), yra objektyvas, matantis besimokančiuosius kaip asmenis, kurie aktyviai konstruoja žinias, kuria naujas prasmes ir realybę, o ne tik priima jau anksčiau sukurtas žinias.

D. A. Kolb (1984) išskiria 4 mokymosi per patirtį etapus: konkrečios patirties, stebėjimo ir reflektavimo, konceptualizavimo, aktyvaus eksperimentavimo. Reflektyvaus stebėjimo etapas yra susijęs su asmeninės patirties nuodugnia analize ir apmąstymu. Reflektyviai stebėdamas patirtį asmuo gali geriau suprasti įvykių ir faktų esmę, jų tarpusavio ryšius. Abstraktaus konceptualizavimo etape asmeninė patirtis yra siejama su jau turimomis teorinėmis žiniomis, arba yra sukuriama naujos koncepcijos. Po abstraktaus konceptualizavimo etapo seka aktyvaus eksperimentavimo etapas, kuris pasižymi veikla, naujų koncepcijų, idėjų išbandymu ir padeda atsirasti naujai patirčiai (Teresevičienė, Gedvilienė, 2003). Tačiau taip nagrinėjama mokymosi patirtis apima tik kognityviają dimensiją, nors ji turėtų apimti visas tris mokymosi dimensijas: kognityviają, emocinę ir socialinę, o tokiai mokymosi sampratai artimesnė yra J. Dewey, kuris laikomas vienu iš pagrindinių patirtinio mokymo pradininkų, mokymosi samprata (Inglar, Bjercknes ir kt., 2003). J. Dewey savo kūrinio „Patirtis ir mokymas“ 1938 m. padėjo teorinius pagrindus šio mokymo tyrimams ir praktikai. J. Dewey teiginys „Visas tikras išmokimas vyksta per patirtį“ tapo patirtinio mokymo teoretikų ir praktikų kertine nuostata. J. Dewey (1997) vadovavosi dviem principais, paaiškinančiais patirties esmę: patirties tęstinumu ir sąveika (interakcija). Šie principai reiškia, kad visa besimokančiojo patirtis yra nuolat kartu su juo ir daro įtaką esamoms bei būsimoms patirtims, o patyrimas – tai sąveika tarp situacijos ir besimokančiojo patirties.

Sąmoningai mokantis iš patirties, studentui reikia susikurti intenciją mokytis, būti save inicijuojančiam ir nusiteikti aktyviai dalyvauti mokymosi procese (Moon, 2004). Nors šio proceso efektyvumą, kaip teigia J. Moon (2004), lemia trys esminės stadijos: 1) refleaktyvaus mokymosi etapas, 2) mokymosi iš patirtiniam mokymuisi būdingų veiklų, 3) tolesnio mokymosi iš grįžtamojo ryšio etapas, tačiau socialinio dalyvavimo atveju mokymasis iš patirties nebūtinai dalyvaujančiojo yra suvokiamas kaip mokymasis. Šiuo aspektu mokymasis iš patirties dažniausiai vyksta labiau intuityviame lygmenyje, kuriame mokymosi rezultatai yra įgyta patirtis, lemianti besiformuojančius asmens įgūdžių, nuostatų ar jausmų pokyčius, sudarančius galimybę suvokti savo sprendimų, pasirinkimo ir veiklos prasmę. Jauni žmonės visada turi galimybę įgyti įvairios patirties, kuri vertinga pati savaime, bet tampa dar vertingesnė, kai yra aiškiai įsisąmoninta. Patirtinis mokymasis – mokymosi teorija, kuri yra orientuota į besimokantįjį. Jos pagrindinė prielaida yra ta, kad asmenys geriausiai mokosi iš savo patirties, emociškai dalyvaudami, keldami tinkamus ir prasmingus klausimus, darydami patikimas išvadas (Chapman, McPhee, Proudman, 2008). Todėl karjeros ugdymas(is) turėtų būti orientuotas į asmens patirtį ir sąlygų tinkamai patirčiai įgyti studijų metais sudarymą, o tai galime pasiekti per studentų socialinį dalyvavimą aukštosios mokyklos gyvenime.

Socialinio dalyvavimo įgijinių¹ operacionalizavimas. Vienas iš *įgijinio* sąvokos sinonimų – išmokimas, todėl mokymosi reikšmė svarbi siekiant atskleisti įgijinio sampratą. Mokymasis nevyksta tik stebint, klausantis ar jaučiant. Šiuo atveju svarbiausios yra asmens mąstymo struktūros, kurios plėtojamos, remiantis jo veikla ir patirtimi. Žmogaus protas suvokia pasaulį per įgytas, turimas patirties prizmę, o ne tiesiogiai iš objektyvios realybės. Tokiu atveju galima prieiti išvadą, kad tai, ką mes girdime, matome ir jaučiame, nėra išorinio pasaulio realybė, o tik jos įvaizdis. Todėl mokymasis yra informacijos apdorojimo, konstravimo ir prasmės kūrimo procesas, kurį atlikti turi

¹ Įgijinio sąvoka disertaciniam tyrimui buvo pasiūlyta katedros posėdyje profesorės Vandos Kavaliauskienės.

pats asmuo. Mokymosi tikslas yra ne perimti, nukopijuoti išorinio pasaulio žinias į savo atmintį, bet, remiantis patirtimi, susikurti individualius pasaulio atspindžius (Weatherley, 2000). Mokymasis yra kontekstualus, jis vyksta socialinėje ir materialiojoje aplinkoje, o žinios ir kompetencija dažniausiai yra socialinio dalyvavimo bendruomenėse rezultatas, todėl neretai mokymasis ir suprantamas kaip procesas, kuriame besimokantysis įgyja žinių sąveikaudamas su kitais (Lave, Wenger, 1991). A. Sfard (1998) kompetencijų sampratą analizuoja mokymosi metaforų požiūriu. Mokymąsi autorė apibūdina per įgijinių ir bendradarbiavimo socialinio dalyvavimo aspektu metaforas. Požiūris į mokymąsi kaip kažko įgijimą yra tradicinis, jis akcentuoja, kad sąvokos yra suprantamos kaip esminis žinių vienetas ir gali būti kaupiamos, tobulinamos ir kombinuojamos siekiant suformuoti pažangesnę pažinimo struktūrą. Socialinio dalyvavimo metafora akcentuoja, kad mokymasis yra lemiamas situacijos, kultūrinės ir socialinės aplinkos. Šiuo požiūriu ugdytinis yra tam tikros bendruomenės dalis, kurioje jis mokosi per veiklas ir tarpusavio sąveikas, t. y. socialiai dalyvaudamas. Šiame kontekste žinios yra ne įgijinys, o žinojimo būseną, perteikiama bendruomenėje per praktiką ir išreiškiama per veiklą.

Remdamiesi tuo, kas pasakyta, galime teigti, jog **socialinis dalyvavimas edukaciniu aspektu yra motyvuotas procesas, kurio metu asmuo per patirtį socialinio dalyvavimo veiklose turi galimybę save realizuoti, įgyti įvairių žinių, gebėjimų ir kompetencijų, kuria ir palaiko savo identitetą, užmezga socialinius tinklus, taip kaupdamas socialinį kapitalą, ir gali daryti įtaką sprendimų priėmimui (pilietinio dalyvavimo atveju), kas bendrai sudaro socialinio dalyvavimo įgijinius.** Todėl socialinio dalyvavimo įgijinius potencialiai sudaro asmens: savirealizacija bendruomenėje, žinios, gebėjimai (mokėjimai ir įgūdžiai), kompetencijos, identitetas, socialiniai tinklai (socialinis kapitalas), galimybė daryti įtaką sprendimų priėmimui savo bendruomenėje (pilietiškumas), vertybinės nuostatos ir pan. Operacionalizuojant socialinio dalyvavimo įgijinius reikėtų pasakyti, jog tokie įgijiniai yra ne tik socialinio dalyvavimo rezultatas, bet ir motyvas dalyvauti.

Todėl analizuojant ir siekiant identifikuoti socialinio dalyvavimo įgijinius, reikia įvertinti tokius veiksnius kaip: bendruomenės, kurioje dalyvaujama kontekstas, socialinio dalyvavimo forma (savanorystė, pilietiškumas ar kita socialinį kapitalą kaupianti veikla bendruomenėje) ir socialiai dalyvaujantis asmuo bei jo turima patirtis. Įvertinę minėtus veiksnius socialinio dalyvavimo įgijinius galime identifikuoti analizuodami asmens socialinį dalyvavimą jo turimos patirties ir socialinio dalyvavimo metu įgytų patirčių aspektu, kas leidžia teigti, jog socialinio dalyvavimo patirtis yra pamatinė socialinio dalyvavimo įgijinių prielaida ir priežastis.

Operacionalizacijos procedūra siekiama detalizuoti, konkretizuoti socialinio dalyvavimo įgijinius, juos struktūruojant, atskleisti jų detalų turinį, tuo pasirengiant kurti tyrimo instrumentus ir analizuoti duomenis (Ruškus, Daugėla ir kiti, 2007). Remdamiesi darbe pateiktą mokslininkų teiginių analize, siekdami apibrėžti socialinio dalyvavimo įgijinius galime išskirti socialinio dalyvavimo įgijinius atskleidžiančias hipotetines prielaidas:

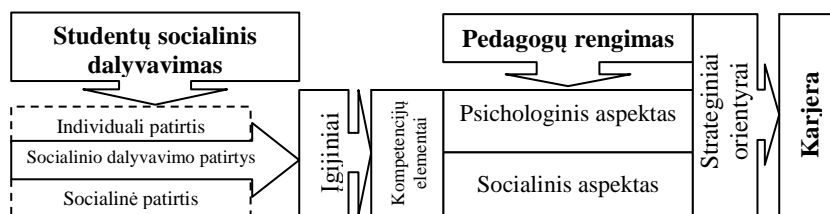
➤ Socialinio dalyvavimo situacija (bendruomenės kontekstas, kuris gali lemti tiek socialinio dalyvavimo raišką, tiek potencialias socialinio dalyvavimo patirtis ir socialiai dalyvaujančiojo identitetą).

➤ Socialinio dalyvavimo raiška (savanorystė, pilietiškumas ar kita socialinį kapitalą plėtojanti veikla bendruomenėje). Socialinio dalyvavimo raiška didžia dalimi lemia socialinio dalyvavimo veiklas, asmens savirealizaciją ir šių veiklų lemiamas potencialias socialinio dalyvavimo patirtis.

➤ Socialinio dalyvavimo patirtys (socialinio dalyvavimo įgijiniai įgyjami per socialinio dalyvavimo patirtis, kurias socialiai dalyvaujantysis turimos patirties kontekste transformuoja į žinias, gebėjimus, požiūrius, vertybes, įsitikinimus, kompetencijas ir t. t.).

➤ Socialinio dalyvavimo įgijiniai – socialinio dalyvavimo procese įgytų patirčių dalyvaujančiojo turimos patirties ir asmenybės kontekste transformuojamos žinios, gebėjimai (mokėjimai ir įgūdžiai), kompetencijos, identitetas, savirealizacija, socialiniai tinklai (socialinis kapitalas), galimybė daryti įtaką sprendimų priėmimui savo bendruomenėje (pilietiškumas), vertybinės nuostatos ir pan.

Tokiu atveju socialinio dalyvavimo įgijiniai edukaciniu požiūriu yra siektinas rezultatas, glaudžiai susijęs su ugdymo(si) procesu ar šio proceso siekiamu rezultatu (šio darbo atveju asmens karjeros ugdymu). Tokią studentų socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime edukacinę raišką būtų galima schemiškai pavaizduoti, susiejant socialinį dalyvavimą su ugdymo(si) procesu, ugdymu(si) profesinei karjerai per *socialinio dalyvavimo įgijinio* sąvoką (žr. 2 paveikslą). Vertindami socialinį dalyvavimą per edukacinę prizmę, jį suvokiame kaip formalaus ugdymo rengiant pedagogo profesijai, pastiprinimą, papildymą, t. y. neformalų ir savaiminį mokymąsi ugdantis būsimai karjerai, todėl svarbiausia šiuo aspektu nustatyti, kaip socialinio dalyvavimo įgijiniai koreliuoja su pedagogo profesinės veiklos kompetentingumu.



2 pav. Socialinio dalyvavimo edukacinė raiška (sudaryta autoriaus, remiantis Jovaiša, 2007)

Edukaciniu aspektu vertindami būsimųjų pedagogų socialinį dalyvavimą per studento socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime veiklą patirtis (individualią ir socialinę) ir šių patirčių rezultatą asmens įgyjamus įgijinius, turime nustatyti, kaip šie įgijiniai asmens individualios ir socialinės patirčių aspektu koreliuoja su ugdymu(si) pedagogo profesijai, projektuojant šį ugdymą(si) asmens karjerai šiuolaikinės karjeros sampratos kontekste. Tam pirmiausia turėtumėme nustatyti kokius socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime įgijinius ir kokias patirtis (individualios ir socialinės patirties srityse) studentams gali suteikti socialinis dalyvavimas aukštosios mokyklos gyvenime įvertinant organizacijos

kultūros ir akademinės bendruomenės veiklos ir vertybių kontekstą, ir kaip tai koreliuoja su pedagogo profesine kompetencija.

Socialinis dalyvavimas edukaciniu požiūriu yra motyvuotas procesas, kurio metu asmuo per patirtį socialinio dalyvavimo veiklose turi galimybę save realizuoti, įgyti įvairių žinių, gebėjimų ir kompetencijų, kurti ir palaikyti savo identitetą, užmegzti socialinius tinklus, taip kaupdamas socialinį kapitalą, ir daryti įtaką sprendimų priėmimui (pilietišio dalyvavimo atveju), kas bendrai sudaro socialinio dalyvavimo įgijinius. Vertinant socialinį dalyvavimą edukaciniu aspektu, išvelgiama asmens ugdymo(si) nauda, kurią pagrįsti būtų galima identifikavus socialinio dalyvavimo įgijinius ir įvertinus jų koreliaciją su asmens karjera bei ugdymu(si) karjerai.

1.2.2. Socialinio dalyvavimo įgijiniai edukaciniu požiūriu

Terminas *socialinis dalyvavimas* dažniausiai tapatinamas su sociologine kategorija, tačiau *įgijinio* sąvokos kontekste jis įgauna ir edukacinę vertę. Socialinis dalyvavimas nurodo, kaip individas yra įsitraukęs į grupės ir bendruomenės veiklą bei siekius sąmoningo įsipareigojimo būdu. Įgijinys (angl. gain, vok. erwerb, rus. приобретенное) reiškia visa kas įgyta, tai, kuo individas praturtėja gyvendamas; visa, iš ko susideda žmogaus sąmonė ir jo dalykinė veikla. Tai individualios ir socialinės patirties elementai: žinios, pažiūros, išmokti poelgiai ir t. t. Jie nėra izoliuoti ir sudaro asmenybės visumą (Jovaiša, 2007). Siedami šias dvi sąvokas, socialinio dalyvavimo įgijinius suprantame kaip socialinio dalyvavimo procese įgytas žinias, gebėjimus, kompetencijas ir asmens patirtį socialinio dalyvavimo veikloje, kuri savo prigimtimi kiekvienam yra individuali ir ugdanti. Remiantis socialinio dalyvavimo samprata ir L. Jovaišos (2007) suformuluotu *įgijinio* sąvokos apibrėžimu, galime teigti, kad **socialinio dalyvavimo įgijiniai – tai socialinio dalyvavimo procese įgytos asmens socialinė ir individualioji patirtys, kurių elementai (žinios, pažiūros, išmokti poelgiai ir t. t.) nėra izoliuoti ir sudaro asmenybės visumą.** Todėl tam, kad

atskleistumėme socialinio dalyvavimo įgijinius edukaciniu aspektu, turime pirmiausia atskleisti ir išanalizuoti socialinio dalyvavimo procesą ir pasireiškimo aplinkybes, nes socialinio dalyvavimo įgijiniai yra šio proceso rezultatas.

S. Ebersold (2007) socialinį dalyvimą apibrėžia kaip asmens aktyvumą atviroje bendruomenėje, pasireiškiantį kuriant individualų ir socialinį žmogaus projektą, kai pasitelkiami jo paties vidiniai ir išoriniai ištekliai. Dalyvavimas nėra savitikslis, o susijęs su realių problemų sprendimu. S. Ebersold išskiria dvi socialinio dalyvavimo plėtotės kryptis: kurti ryšius dėl didesnio bendradarbiavimo ir įgalinti asmenį įsitraukti į visuomenės gyvenimą. To įgyvendinimas reiškia, kad nuo tol nebe individai derinami prie visuomenės, o visuomenė (bendruomenės, institucijos ir t. t.) keičiasi pagal jos narių poreikius.

W. Astin (1999), tyrinėdamas studentų socialinį dalyvimą aukštojoje mokykloje, jį apibrėžia gana paprastai. Studentų dalyvavimas apibūdinamas tuo kiek studijuojantysis savo fizinės ir psichologinės energijos skiria akademinėi patirčiai įgyti. Tokiu atveju aktyviai dalyvaujantis studentas yra tas, kuris, pavyzdžiui, skiria daug laiko ir pastangų studijų procesui, daug laiko praleidžia aukštosios mokyklos teritorijoje (universiteto miestelyje, fakultetuose, bibliotekoje ir t. t.), aktyviai dalyvauja studentų organizacijų veikloje ir dažnai bendrauja su savo fakulteto, aukštosios mokyklos bendruomenės nariais, kitais studentais. Mokslininkas, nagrinėdamas socialinio dalyvavimo reiškinį, neatmesdamas asmens motyvacijos svarbos, vis dėlto prioritetą skiria asmens elgesiui ir teigia, kad tiriant socialinį dalyvimą nesvarbu (ne tiek svarbu), ką žmogus galvoja ar jaučia, bet svarbiau, ką žmogus daro, kaip jis elgiasi, nes tai apibrėžia ir nustato jo dalyvimą. Kitaip tariant, socialinis dalyvavimas visų pirma yra veikimas, aktyvus asmens veiksmas tam tikroje socialinėje terpėje. Tuo aspektu K. Newton ir J. Montero (2007) išskiria penkias labiau į veikimo procesą nei į rezultatą orientuotas socialinio dalyvavimo formas: kompanijų, grupių *susitikimai*, *pagalba kitam*, *dalyvavimas savanoriškose organizacijose* (savanorystė), *politinis dalyvavimas* ir *piliietinės protesto akcijos* (pilietiškumas).

Priešingai nei W. Astin (1999), kuris socialinį dalyvavimą pirmiausia vertina kaip tam tikrą veiksmą, M. Koster, H. Nakken ir kt. (2009), apibrėždami socialinio dalyvavimo reiškinį, orientuojasi į veikimo rezultata, t. y. į *socialinio dalyvavimo įgijinius*. Vertindami ugdymo įstaigą kaip tam tikrą bendruomenę, jie socialinį studentų dalyvavimą aukštojoje mokykloje apibrėžia kaip teigiamą *ryšių / sąveikų* tarp studentų buvimą; asmens *pripažinimą* tarp bendramokslų; *artimus santykius / draugystę* tarp studijuojančiųjų ir studentų *identitetą aukštosios mokyklos bendruomenėje* (tapatinimąsi su aukštosios mokyklos bendruomene). Šiuo aspektu kalbant apie socialinį dalyvavimą, be asmens aktyvaus veikimo, svarbus socialinio dalyvavimo elementas yra tai, kur asmuo veikia, t. y. veiklos kontekstas, socialinė aplinka arba, kitaip tariant, bendruomenė, kuriai veikiantysis priklauso.

Bendruomenės sąvoka vartojama asmens savęs tapatinimui, priskyrimui įvairioms grupėms apibūdinti. Tai apima formalias ir neformalias visuomenines organizacijas, struktūras, ribojamas veiklos erdvės arba geografinės padėties, pvz., vietos, miesto ar miestelio, kaimynystės, aukštosios mokyklos bendruomenės. Šis terminas taip pat apibrėžia visuomenės subjektus, kuriuos sieja bendri interesai, tikslai ar poreikiai, pavyzdžiui, sporto, politinės ar savanorių grupės (Cicognani ir kt., 2008). Vertinant šiuo aspektu, socialinis dalyvavimas apibrėžiamas kaip procesas, kuriame individai dalyvauja sprendimų priėmimo institucijose, programose ir aplinkoje, kuri juos veikia (Heller ir kt., 1984; Wandersman, Florin, 2000). Kitaip tariant, socialinis dalyvavimas vyksta bendruomenės kontekste, kur žmonės užsiima socialine veikla per daugelį formalų ir neformalių socialinių tinklų. Dalyvavimo formos priklauso nuo kylančių problemų toje bendruomenėje, jos vietos ir bendruomenės kultūros, normų, vertybių, veikiančių institucijų. Įvairių rūšių veiklos, išnagrinėtos E. Cicognani ir kt. (2008), kaip socialinio dalyvavimo formos apima: politinį dalyvavimą (pilietiškumą), savanorišką veiklą ir dalyvavimą socialiniuose, kultūriniuose, sporto ar pramoginiuose renginiuose, t. y. popaskaitinėje veikloje.

Tačiau ne tik individai veikia bendruomenę, bet ir bendruomeniškas gali būti laikomas socialinio dalyvavimo ir dalyvavimo bendruomenėje katalizatoriumi (Chavis, Wandersman, 1990). J. Hughey ir kt. (1999) teigia, kad dalyvavimas stiprina bendruomenės jausmą. Dalyvavimas bendruomenėje jauniems žmonėms suteikia galimybę ugdyti socialinius ryšius ir su asmenimis iš skirtingų socialinių sluoksnių, nei vien su šeimos nariais ar tik bendraamžiais. Tai suteikia galimybę jiems įgyti tarpusavio ryšio ir priklausymo bendruomenei jausmą, stiprina jų socialinę tapatybę, skatina savęs identifikavimo visuomenėje procesą (Cotterell, 1996). Tai rodo visapusišką socialinio dalyvavimo naudą visuomenei ir jos pavieniams individams edukaciniu aspektu.

Socialinio dalyvavimo svarbą ne tik asmeniui, bet ir visuomenės ar paskirų bendruomenių vystymuisi pabrėžia B. S. Zadeh ir N. Ahmad (2010), kurie socialinio dalyvavimo bendruomenėje svarbą grindžia šiomis dalyvavimo komponentėmis:

➤ *Supratimas ir garantija*. Viešas dalyvavimas taip pat sudaro palankesnes sąlygas geriau *suprasti* problemą, išsamiau ją analizuoti ir plačiau aptarti, kas padeda priimti geriausią sprendimo variantą. Dalyvavimas bendruomenės lygmeniu, sprendžiant problemą, teikia geriausią *garantiją*, kad ši problema bus tinkamai išanalizuota ir į ją sureaguota, nes bendruomenė su šia problema susiduria praktiškai, todėl gali pasiūlyti geriausius sprendimo būdus. Kadangi bendruomenė pati priima sprendimą, tai taip pat užtikrina, kad labiau stengsis jo laikytis, nei tuo atveju, jei jis būtų „nuleistas“ iš aukščiau.

➤ *Pasitikėjimas ir pasitenkinimas*. Dalyvavimas gali ne tik suteikti didesnę *pasitikėjimą* ir savigarbą ar galimybę įgyti naujų įgūdžių, bet taip pat ir lemti *pasitenkinimą* tiek geresne gyvenimo kokybe, tiek žinojimu, kad prisidėjai prie šio rezultato.

➤ *Žinios (informacija) ir asmens potencialas*. Dalyvaudami žmonės gali labiau suprasti savo *potencialą*, galimybę turėti įtakos vienokiems ar kitokiems sprendimams. Ir tik aktyviai dalyvaudami greičiausiai susiduria su naujausiomis *žiniomis*, aktualia *informacija*, todėl tai taip pat užtikrina asmens potencialo augimą, nes jis įgyja pranašumą prieš tuos, kurie šia informacija nedisponuoja.

➤ *Planavimas*. Socialiai dalyvaudami galime vystyti įgūdžius ir kelti tiek individualią, tiek bendruomenės kompetenciją sprendimų priėmimo klausimais. Dalyvavimas siūlo naujas galimybes kūrybiškam mąstymui ir novatoriškam *planavimui*, derinant savo ir bendruomenės interesus.

➤ *Efektivumas ir teisingumas*. Bendruomenės narių dalyvavimas priimant sprendimus gali padėti *efektyviau* ir *teisingiau* paskirstyti išteklius.

Prielaidų socialinio dalyvavimo motyvacijai turi kiekvienas, todėl ir socialinis dalyvavimas kiekvieno gali būti skirtingas, subjektyvus, tačiau ne savo pamatine prasme, o raiška, pasirenkama vykdyti veikla, vieta. V. Rimskij (2010) dalyvavimo raišką sieja pirmiausia su asmens tapatumu, jo pažiūromis, nuostatomis, asmeninėmis savybėmis. Kiekvienas asmuo renkasi, kurioje bendruomenėje jam priimtina veikti, su kuria jis gali tapatintis, ir priešingai, su kuria jis to negali daryti, nes ji jam nepriimtina. Tapatumas yra suformuotas daugelio bendrų asmenybės savybių, kurios yra biologinės, psichologinės, socialinės ir kultūrinės (Rimskij, 2010). Todėl ir šiandieninė visuomenė, socialiniai mokslai, edukologija vis daugiau dėmesio skiria ne tik žinioms ir socializacijai, bet ir individuacijai. G. Mažeikio (2008) teigimu, individuacija yra savo asmeninio kelio ieškojimas, nebūtinai išaukštinant individualizmo vertybę. Individuacija vyksta ne tik skatinant kūrybingumą, bet ir pasirenkant socializacijos formas, atstovaujant bendruomenių interesams, ir yra neatsiejama socialinio dalyvavimo dalis, todėl individuacijos samprata neprieštarauja bendruomeniškumui ar solidarumui (Mažeikis, 2008), o savo prasme skatina ir motyvuoja veikti, išreikšti save toje bendruomenėje, su kuria tapatinamasi.

I. Zaleckienė (2006), tirdama jaunimo visuomeninę dalyvavimą, išskiria 5 jaunimo dalyvavimo modelius, grindžiamus dalyvavimo motyvacijos ištakomis:

1. *Kognityvinis (pažinimo) modelis*. Vaikai ir jaunuoliai renkasi tam tikrą veiklą, jeigu turi tos srities žinių ir nori jas praplėsti. Jų veiklos pasirinkimo motyvas yra pažintinis, o tokios veiklos lūkesčiai susiję su jų intelekto vystymuisi.

2. *Racionalaus pasirinkimo modelis*. Dažnai jaunimas iš anksto apsisprendžia, kad dalyvaus tokioje veikloje, iš kurios gali tikėtis naudos. Žodžiu, jis renkasi racionaliai viską apmąstydamas, kartais net iki smulkmenų.

3. *Savanorystės modelis*. Kartais veikla pasirenkama tada, kai turima kokių nors išteklių (laiko, gebėjimų, pinigų, materialinių ir pan.) ir norima jais pasidalinti.

4. *Teisingumo modelis*. Daugeliui vaikų ir jaunuolių, ypač ankstyvajame amžiuje, yra būdingas teisingumo jausmas. Tokie vaikai renkasi veiklą, kurioje gali pasirūpinti, kaip geriau patenkinti ekonominius, socialinius, kultūrinius arba politinius ne tik savo, bet ir draugų, šeimos narių, kaimynų poreikius.

5. *Socialinio kapitalo modelis*. Yra vaikų ir jaunuolių, kuriems labai aktualu užmegzti ir palaikyti kuo daugiau socialinių kontaktų. Tokie vaikai ir jaunuoliai renkasi veiklą, kuri grindžiama tarpusavio supratimu, draugiškumu ir kitomis bendromis vertybėmis.

Vertindami šiuos modelius socialinio dalyvavimo kontekste, pastebime labai svarbų motyvacijos dalyvauti elementą, be kurio socialinis dalyvavimas yra abejotinas. Galime daryti įvairias prielaidas, kad teoriškai gali susidaryti tokios aplinkybės, kai veikiamą bendruomenės naudai ir gaunama naudos, tačiau veikiančiojo ta nauda netenkina arba nemotyvuoja. Tokiu atveju natūraliai yra klausiama, kodėl jis tai daro? Viena iš socialinio dalyvavimo sąlygų – savanoriškumas, savanoriška veikla, todėl dalyvavimas turi būti ne tik motyvuotas, bet motyvas veikti bendruomenėje turėtų kilti grynai iš vidinių veikiančiojo paskatų. „Humanizmo teorijoje *veiklos* sąvoka išreiškia esminį darbo pobūdžio pakitimą, kai žmogus veikia jau ne priverstinai, ne vartojimui, ne *uždarbiui*, o laisvam savo kūrybinių galių įkūnijimui“ (Morkūnienė, 1995, p. 88). Bet kokie išoriniai stimulai, pasireiškiantys kaip prievarta, iš esmės nebesuformuoja socialinio dalyvavimo, todėl skatinimas veikti, būti aktyviems bendruomenės nariams galimas tik per edukaciją, kai formuojamas ugdytinio socialinio dalyvavimo naudos supratimas. Nors tokią naudą sunku pamatuoti ir todėl nėra lengva suformuoti ugdytinių teigiamas nuostatas socialinio dalyvavimo atžvilgiu, tačiau kiekvieno jų

apsisprendimas stiprinti asmeninius ryšius (t. y. dalyvauti) su jaunimo, bendruomenės ar visuomenės organizacijomis, yra be galo svarbus, nes suteikia galimybę nevienašališkai apžvelgti, apmąstyti ir įvertinti savo vaidmenį visuomenės gyvenime (Zaleckienė, 2006). Tuo tarpu B. S. Zadeh ir N. Ahmad (2010) savanorišką dalyvavimo sąlygą praplečia ir teigia, kad dalyvavimas gali būti trijų tipų arba lygių:

1. *Savanoriškas dalyvavimas*, kai bendruomenės nariai dalyvauja todėl, kad jie žino, supranta jų dalyvavimo svarbą.

2. *Dalyvavimas įtikinus*. Šiuo atveju dalyvaujama, kai yra gaunamas papildomas stimulus, įtikinama dalyvauti svariais argumentais įrodant dalyvavimo naudą tiek bendruomenei, tiek jiems patiems.

3. *Priverstinis dalyvavimas*. Šis dalyvavimo tipas yra žemiausio lygmens, kai dalyvaujama autoritetingo asmens liepimu ar gavus nurodymą iš „aukščiau“. Tokie dalyviai paprastai neturi jokio suinteresuotumo savo dalyvavimu ir dalyvavimo pasekmėmis, jie tik atlieka veiksmą, kuris tik savo funkcine prasme atitinka dalyvavimą bendruomenėje.

Nors autoriai išskiria galimus socialinio dalyvavimo lygius, tačiau svarbiausias vis tiek išlieka *savanoriško dalyvavimo tipas*, kuris yra esminė bendruomenės vystymosi sąlyga, nes tik aktyviai dalyvaudami bendruomenėje, keldami novatoriškas idėjas, provokuodami diskusijas, siekdami savo tikslų asmenys paskatina bendruomenės reakcijas, nors ir neįneša esminių pakeitimų, tai bent jau sudaro sąlygas apmąstyti jų keliamas idėjas. Kad bendruomenė vystytusi, vyktų teigiami socialiniai jos pokyčiai, ji socialiai tobulėtų, tapdama patrauklesne visiems bendruomenės nariams, būtina sąlyga yra bendruomenės narių dalyvavimas, kitaip tariant, bendruomenės išsivystymo pagrindas yra gebėjimas mobilizuoti žmones dalyvauti per dalyvavimą (Zadeh, Ahmad, 2010). Todėl galime daryti prielaidą, kad ir žemesnio tipo dalyvavimas potencialiai yra naudingas, nes padeda formuoti dalyvaujančiojo įgūdžius aktyviai veikti bendruomenėje, suteikia jam tokios veiklos patirties ir veda prie sąmoningo, t. y. aukščiausio tipo, dalyvavimo ateityje.

Siekdami konkretizuoti ir apibrėžti socialinio dalyvavimo reiškinių, turime nustatyti ir įvardyti visus elementus, sudarančius socialinį dalyvavimą. Tijūnaitienė (2008), kalbėdama apie socialinį dalyvavimą socialinio kapitalo kontekste ir remdamasi kitų mokslininkų atliktais darbais, socialinį dalyvavimą apibūdina kaip tam tikrą socialinio kapitalo modelį, reiškiantį procesą, kurio metu asmenys neoficialiai įsipareigoja kitiems bendruomenės nariams dėl abipusės gerovės. Šiuo atveju socialinis dalyvavimas aprėpia tokias aktyvios veiklos bendruomenėje formas: pilietinis dalyvavimas, įsitraukimas į nevyriausybines organizacijas, savanorystė, glaudūs ryšiai su kitokio pobūdžio organizacijomis, grupėmis, o dalyvavimo pagrindiniu motyvu įvardijamas socialinis kapitalas ir jo teikiama nauda (Tonkaboni ir kt., 2013). Motyvacijos svarbą pabrėžia ir I. Zaleckienė (2006), bet ji taip pat išskiria ir išorinius veiksnius, tokius kaip paskatinimas, parama ir apskritai dalyvavimui palanki aplinka. Taip suprantamas socialinis dalyvavimas gali apimti įvairią veiklą todėl, tiriant studentų socialinį dalyvavimą aukštosios mokyklos gyvenime, reikia apibrėžti veiklas, atitinkančias pirmiausia savanoriško neformalaus įsipareigojimo bendruomenei, siekiant abipusės naudos, sąlygą.

Lietuvos mokslininkai J. Ruškus, M. Daugėla (2007), G. Mažeikis (2007a), nagrinėjantys studentų su negale socialinio dalyvavimo galimybes aukštosiose mokyklose, socialinio dalyvavimo sąvoką grindžia S. Ebersold suformuluotu sąvokos apibrėžimu, kuris teigia, kad socialinis dalyvavimas apibrėžiamas kaip buvimas aktyviu nariu visuomenės ir bendruomenės gyvenime, o asmens aktyvumas ir atvira bendruomenė yra bazinės socialinio dalyvavimo sąlygos. Tęsdami S. Ebersold mintį, minėti mokslininkai pateikia savo socialinio dalyvavimo apibrėžimą, kuriame socialinis dalyvavimas suprantamas kaip asmens aktyvumas atviroje bendruomenėje, pasireiškiantis kuriant individualų žmogaus projektą, pasitelkiant jo paties vidinius ir išorinius aplinkos išteklius (Ruškus, Mažeikis, 2007). Tokiu atveju akcentuojama ne tik veikla, kaip tai daro W. Astin (1999) bei K. Newton ir J. Montero (2007), ar veiklos aplinkybės, socialinė aplinka (bendruomenė, kurioje veikiama) (Heller

ir kt., 1984; Wandersman ir Florin, 2000), bet ir asmens, dalyvaujančio šioje veikloje, savybės (Ebersold, 2007). Todėl galima būtų teigti, kad socialinis dalyvavimas priklauso nuo individų motyvacijos neformaliai įsipareigoti bendruomenei dėl abipusės naudos, aplinkos veiksnių, kurie veikia bendruomenę, ir jos narių vykdomos bendros veiklos bei pačios bendruomenės pobūdžio ir kiekvieno jos nario asmeninių savybių. J. Ruškus (2008), siedamas socialinį dalyvavimą su individų asmeninėmis savybėmis, išskiria dvi socialinio dalyvavimo charakteristikas: individuacija ir socializacija. Individuacija – tai A. Schopenhauerio, C. G. Jungo ir kitų vartotas terminas, žymintis asmens unikalumą, savitumą, tapsmą pačiu savimi, laisvu nuo išorinių įtakų, asmenybe. Tai gebėjimas būti santykiyje su kitu, net jei šis santykis ir yra konfliktinis, jame neprarandant savęs. Tai yra individo, asmenybės savikūros ir savirealizacijos kelias, kitaip tariant individuacija yra toks procesas, kuriuo išmokstama patiems kurti savo gyvenimą. G. Mažeikio (2008) teigimu, individuacija yra savo asmeninio kelio ieškojimas, nebūtinai išaukštinant individualizmo vertybę, ir reiškiasi ne tik skatinant kūrybingumą, bet ir pasirenkant socializacijos formas, atstovaujant bendruomenių interesams. Individuacija numano tokių asmenybės savybių plėtojimą: saviraiška, orumas, pasitikėjimas savimi, lyderystė ir kitos asmenybės savybės, stiprinančios individo asmens tapatumą. Socializacija numano tokių asmenybės savybių plėtojimą: kooperatyvumas, konfliktų sprendimas, komandinė veikla, atsakingumas ir kitos asmenybės savybės, stiprinančios individo visuomeninį tapatumą.

Remdamiesi darbe pateiktų mokslininkų teiginių analize, siekdami apibrėžti socialinį dalyvavimą, galime išskirti socialinio dalyvavimo įgijinius kaip ugdymo(si) karjerai prielaidą atskleidžiančias hipotetines prieigas:

1. Aukštosios mokyklos gyvenimas socialinio dalyvavimo aspektu:
 - Aukštosios mokyklos bendruomenė;
 - Studentų socialinis dalyvavimas;
 - Studentų motyvacija dalyvauti.
2. Studento asmenybė.
3. Socialinio dalyvavimo patirtys:

- Individualioji patirtis;
 - Socialinė patirtis.
4. Rengimas pedagogo profesijai:
- Psichologiniai orientyrai;
 - Socialiniai orientyrai.

5. Ugdymo(si) šiuolaikinei asmens karjerai prielaidos.

Svarbu paminėti, kad tiriant būsimųjų pedagogų socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime įgijinius kaip ugdymo(si) karjerai prielaidą būtina įvertinti rengimo pedagogo profesijai specifiką bei ugdymo(si) šiuolaikinei karjerai prielaidas socialinio dalyvavimo kontekste.

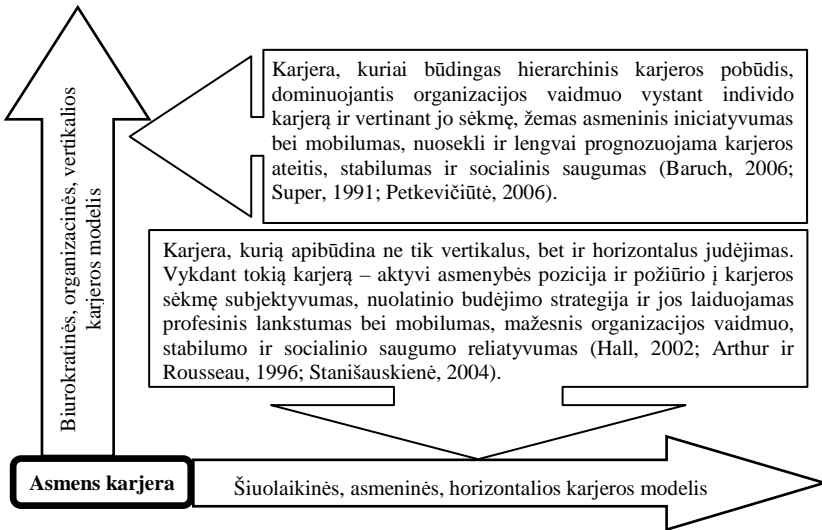
Socialinis dalyvavimas yra savanoriškas ir aktyvus asmens veiklos bendruomenėje procesas, kurio metu individai kuria ryšius dėl didesnio bendradarbiavimo tuo pat metu įgalindami aplinkinius įsitraukti į visuomenės gyvenimą; todėl nebe individai derinami prie visuomenės, o visuomenė (bendruomenės, institucijos ir t. t.) keičiasi pagal jos narių poreikius.

1.3. Studentų socialinis dalyvavimas aukštosios mokyklos gyvenime kaip šiuolaikinės būsimųjų pedagogų ugdymo(si) karjerai strategijos kūrimo pagrindas

1.3.1 Asmens karjeros teorinė interpretacija

Studentų skatinimas socialiai dalyvauti edukaciniais tikslais gali būti grindžiamas pasikeitusia karjeros samprata, nes dabar karjera yra suvokiama plačiau nei vien tik kaip su darbu susijusi veikla. Ilgą laiką karjeros valdymo subjektu būdavo laikoma tik organizacija, o nūdienos sąlygomis vis labiau tiriama paties individo valdoma asmeninė karjera: gyvenimo tikslas, jo vertinimas, individualaus tobulėjimo siekiai ir vertybės (Juodaitytė, 2011). Karjera tampa neatsiejama nuo viso socialinio gyvenimo turinio, todėl

akcentuojamas darbinės, mokymosi, šeimos gyvenimo ir laisvalaikio veiklų derinimas. Karjeros sėkmė apibrėžiama ne vien objektyviais (profesijos statusas, turimos pareigos, gaunamos pajamos, darbo stažas ir pan.), bet ir subjektyviais (prasmingo gyvenimo pojūtis, vidinio potencialo realizavimas, pasitenkinimas atliekama veikla ir pan.) kriterijais (Rosinaitė, 2009; Ustinavičiūtė ir kiti, 2011). Svarbu suprasti, kad karjera yra daugiau nei visuma apmokamų darbų, asmens turėtų per jo gyvenimą. Tai taip pat yra ir rengimasis savarankiškai veiklai, ir tikslų siekimas bei ambicijų tenkinimas, atliekant įvairius socialinius vaidmenis.



3 pav. Asmens karjeros sampratos teorinis modelis (sudarytas autoriaus, remiantis: Arthur, Rousseau, 1996; Bruch, 2006; Hall, 2002; Petkevičiūtė, 2006; Super, 1991; Stanišauskienė, 2004)

Lietuvos mokslininkės V. Stanišauskienė (2004), D. Augienė (2009), V. Rosinaitė (2010), analizuodamos karjeros sampratą, pažymi, kad dažniausiai egzistuoja du karjeros modeliai, kuriais remiantis skirtingai apibrėžiama ir ši sąvoka: tradicinis,

biurokratinis ar vertikalusis, dar vadinamas organizaciniu modeliu, ir asmeninis, horizontalusis, dar vadinamas šiuolaikiniu ar kintamuoju karjeros modeliu (žr. 3 paveikslą). Abu šie modeliai iš esmės egzistuoja ir šiandien, tačiau reikėtų pažymėti, kad jų įgyvendinimas praktikoje neretai susipina, nes šiuolaikinės karjeros modelis neapsiriboja tik horizontalia kryptimi, todėl šis modelis yra lankstesnis ir patrauklesnis kalbant apie karjeros reiškinių ir ugdymą(si) karjerai. Taip pat reikia pabrėžti, kad šis modelis atskleidžia bet kurio asmens karjerą kaip universalų asmens karjeros modelį, neribojamą profesijos (pvz., pedagogo profesijos), nes profesija orientuoja į siauresnę veiklos sritį ir šiuolaikinės karjeros aspektu gali būti tik vienas iš asmens karjeros etapų.

Šiuolaikinė karjeros samprata netapatinama su profesija, o jos sėkmė netapatinama su kilimu „karjeros laiptais“. Tokia karjera gali būti suprantama labai individualiai, todėl ir karjeros ugdymas turėtų būti kuo individualesnis, įvertinant asmenį kaip individą, turintį subjektyvią patirtį ir tam tikrus gebėjimus, vertybines nuostatas, siekius. Profesija paprasčiausiai yra kontekstas, kuriame rutuliojasi šiuolaikinė individo karjera. Žmogaus ir jo karjeros tapumas psichologiniu požiūriu įmanomas tik per aktyvią jo sąveiką su aplinka, o žmogaus aktyvumo karjerai šaltiniai yra jo poreikiai ir vertybės (Stanišauskienė, 2004). Tuo tarpu biurokratinė karjera, jos sėkmė tapatinama su išoriniais veiksniais: kilimu „karjeros laiptais“, užmokesčio, pripažinimo ir prestižo visuomenėje didėjimu. Tokia karjeros samprata skatina individualizmą ir konkurenciją organizacijoje, tačiau leidžia žmogui jaustis pakankamai socialiai užtikrintam ir planuoti savo gyvenimą (Augienė, 2009; Baruch, 2006; Super, 1991). Ir vis dėlto šis karjeros modelis užleidžia vietą šiuolaikinės karjeros modeliui, nes šiuolaikinis darbo pasaulis stokoja stabilumo ir apibrėžtumo. Tokiame darbo pasaulyje asmeniui tenka greitai reaguoti į pasikeitusią situaciją ir prisitaikyti. Todėl šiuolaikinis karjeros modelis neturi stabilios struktūros ir nėra įtvirtintas organizacijoje, o planavimas, karjeros numatymas, ugdymas(is) karjerai yra orientuotas į artimiausią ateitį, nes tolimos ateities planavimas užkirstų kelią lankstumui ir rinkos tolerancijai, kurie yra

būtina šiuolaikinės karjeros dalis (Stanišauskienė, 2004; Hall, 2002; Arthur ir Rousseau, 1996).

Ne vienas mokslininkas pabrėžia, kad siekiant karjeros labai svarbu pradėti nuo savęs, t. y. svarbu pažinti save, suvokti savo lūkesčius, ir tik nuo to priklauso tiek pačios karjeros planavimas, ugdymas(is) jai, tiek jos sėkmė (Borgas, Ohlsson, 2010). Karjeros ugdymas(is) yra orientuotas į asmens karjerą, taigi negali būti atsietas nuo žmogaus, nuo asmens, nes asmuo, priimdamas karjeros sprendimus, vadovaujasi visų pirma savo patirtimi ir gyvenimo situacija, todėl asmens gyvenimas, jo veikla (pvz., socialinis dalyvavimas bendruomenėje) susipina su jo karjeros perspektyva (Amundson ir kiti, 2010). Savęs pažinimas yra kiekvienos subrendusios asmenybės karjeros kūrimo, ugdymo(si) karjerai pamatas. Tik suvokdamas savo gyvenimo vertybes, asmeninius norus, galimybes, turėdamas asmeninę profesinės karjeros viziją, asmuo gali teisingai pasirinkti tolesnį profesinį kelią. Laikui bėgant žmogus keičiasi, todėl savęs pažinimas turi vykti nuolat, analizuojant save ir iškeliant, formuluojant bei numatant tolesnius savo tikslus. Kadangi žmogus – socialinė būtybė, jo savęs pažinimas yra tiesiogiai siejamas su socialine aplinka, veikimu joje, kur formuojasi jo asmeninis socialinis tinklas. Šiuo aspektu socialinis kapitalas, kaip asmens tapatinimasis su tam tikromis bendruomenėmis, dalyvavimas šių bendruomenių veikloje siekiant bendrų tikslų, formuoja individą kaip asmenybę, nes tai jo individualus socialinis tinklas, pagal kurį galima nemažai pasakyti apie patį asmenį. Kitaip tariant, socialinis kapitalas siejamas su asmens tapatybės stiprinimu (Lin, 2001). Tuo, kas minėta, remiantis karjeros ugdymo procese būtina padėti studentui atrasti save ir išmokyti jį tai daryti nuolat, prisitaikant prie kintančių gyvenimo sąlygų ir kintančio savęs. Pasirinkimas studijuoti vieną ar kitą studijų programą, siekiant įgyti tam tikros specialybės žinių, neretai dar nereiškia, kad studentas tikrai yra apsisprendęs dėl savo ateities, siedamas ją su siekiama įgyti profesija. Dažnai tik studijų proceso metu paaiškėja, kad pasirinkta specialybė nėra ta, su kuria norima susieti savo gyvenimą ir karjerą, dėl to krenta ir studijų motyvacija, todėl mokėjimas nenuleisti rankų ir tokiomis situacijomis išsikelti sau

naujus tikslus, suprasti savo norus ir susikurti savo ateities viziją yra svarbus tiek asmens psichologinei savijautai, tiek jo karjerai. Greitai besikeičiančioje aplinkoje sėkmingą karjerą pasieks tie, kas supras save, aplinkos pokyčius ir sugebės prisiimti atsakomybę už savo karjerą. Turint tai omenyje, asmenys, susiję su karjeros ugdymu, turi padėti studentams plėtoti gebėjimą susidoroti su pokyčiais ir suprasti, kad pokyčiai nėra nei teigiamas, nei neigiamas dalykas – tai tik „kaita“. Studentų karjera turi tapti elastinga, prisitaikanti prie besikeičiančios situacijos. Lankstumas, sugebėjimas prisitaikyti ir tolerancija neapibrėžtumui šiandien yra skiriamieji sėkmingo asmeninės karjeros valdymo bruožai (Petkevičiūtė, 2006; Gysbers ir Lapan, 2009). Todėl dabar rengiant bet kokios srities būsimus specialistus, karjeros ugdymo kryptimi turėtų tapti: gebėjimas orientuotis sudėtingose gyvenimo situacijose, prisiimti atsakomybę, realizuoti ir keistis rengimosi profesinei veiklai procese, gebėti planuoti veiksmus, siekiant sėkmės gyvenime, kartu projektuoti savąjį gyvenimo stilių (Bobrova, 2012). Siekiant tokių ugdymo tikslų, jau nebeužtenka įprastų, formalaus ugdymo metodų, todėl asmens socialinis dalyvavimas ir jo metu vykstanti saviugda, neformalus ar savaiminis ugdymas(is) per praktinę veiklą bendruomenėje gali kompensuoti formalaus ugdymo trūkumus asmens karjeros ugdymo(si) aspektu. O suvokimas, kad asmens socialinis kapitalas yra vertybė, kuria galima pasinaudoti socialiai dalyvaujant ir kuri gali padidinti profesinį mobilumą, nes pati karjeros plėtra, tinklai yra viena iš socialinio kapitalo formų, įvertinant tai, jog socialiniai tinklai gali padėti ar net lemti asmens įsidarbinimą, įsidarbinimo pasirinkimo galimybes (Coleman, 1988), ugdymo karjerai specialistus tai turėtų įpareigoti taikyti socialinio dalyvavimo bendruomenės veikloje metodą.

Platesne prasme, šiuolaikinė karjera yra ir neapmokamas darbas, pavyzdžiui, namų ruoša ar savanoriška veikla bendruomenėje (socialinis dalyvavimas). Plečiamą karjeros sampratą galime vis dažniau aptikti įvairiuose su karjera ar profesija susijusiuose tyrimuose, kuriuose išskiriamos bendrosios kompetencijos kaip papildomas ir labai svarbus karjeros vystymo komponentas. Šiuo

atveju kompetencijos sąvoka suprantama kaip asmens turima patirtis ir gebėjimas atlikti tam tikrą užduotį ar jų grupę (Jovaiša, 2012). V. Stanišauskienės (2004) teigimu, „kompetencija yra pagrindinis reikalavimas žmogui šiuolaikinės karjeros plėtotės kelyje“ (Stanišauskienė, 2004, p. 36). Į tai svarbu atkreipti dėmesį, nes kompetencija, E. Virgailaitės-Mečkauskaitės ir N. Mažeikienės (2012) vertinimu, yra sudėtingas konstruktas, ugdomas visą žmogaus gyvenimą ir apimantis visus žmogaus socializacijos veiksnius, formalus, savaiminio, neformalaus mokymosi formas mokymosi mokyti visą gyvenimą perspektyvoje ir apimantis turimą žmogaus patirtį. Asmens kompetencijos ugdymas priklauso nuo kultūros, visuomenės, aplinkos, kurioje žmogus gyvena, jo turimos patirties, kitų gyvenimo aplinkybių, formaliojo ir savaiminio mokymosi formų (Virgailaitė-Mečkauskaitė, Mažeikienė, 2012). Šiuo aspektu asmens kompetencija suprantama kaip tam tikras kompetencijų derinys, arba bendrosios kompetencijos, neišskiriant konkrečios veiklos. Vienas esminių sunkumų į kompetencijas nukreiptame mokymo procese yra tai, kad kiekvienos kompetencijos (neatsižvelgiant į tai ar ji profesinė, ar bendroji) įgyvendinimo būdas yra labai individualus, net jei įmanoma objektyviai apibrėžti kompetencijos turinį (konkrečias žinias, įgūdžius ir nuostatas), šio turinio raiška kiekvieno paskiro studento elgesyje lieka labai subjektyvi. Vadinasi, kiekvienas asmuo turi atrasti sau svarbias kompetencijas ir savitą kompetencijos įgyvendinimo būdą. Kalbant apie bendrąsias kompetencijas, būtina pažymėti, kad daugelį bendrųjų kompetencijų formuoja ne specialios žinios, o socialinio veikimo formos. Vertinant viską tokiu rakursu, labai svarbi tampa besimokančiojo veikla mokymosi proceso metu.

Bendrųjų kompetencijų ugdymas reikalauja netradicinių ir dažnai nuo konkretaus dalykinio mokymo turinio nepriklausančių mokymo metodų, perėjimo prie naujų pedagoginių santykių, o kartu ir papildomo pedagoginio meistriškumo (Jakiūnienė, Rekašiūtė, 2010). Bendrosios kompetencijos, skirtingai nuo specialiųjų, yra pagrindas specialiosioms kompetencijoms įgyti ir plėtoti, o plačiąja prasme jos teikia galimybę individui kokybiškai socializuotis (Jovaiša, 2012). Ugdant bendrąsias kompetencijas, ypač reikia akcentuoti ugdymo

proceso įsivertinimą, nes pagrindinis bendrųjų kompetencijų ugdymo siekis – tvirtų pagrindų mokymuisi visą gyvenimą klojimas ir savirefleksijos ugdymas. Bendrųjų kompetencijų giluminis ugdymas vyksta per asmeninius atradimus, kurių suplanuoti neįmanoma, ugdymo vadovas ir ugdymo institucija tokiam mokymuisi tegali suteikti galimybę ir palankią aplinką (Juozaitis, Jakubė, 2012). Remiantis tuo, kas pasakyta, galima teigti, kad siekiant bendrųjų kompetencijų ugdymo(si) galima pasitelkti socialinio dalyvavimo teikiamas neformaliojo ir savaiminio ugdymo(si) perspektyvas skatinti tokias dalyvavimo formas tiek ugdymo institucijoje, tiek už jos veiklos ribų.

Apie būtinas bendrąsias kompetencijas rengiant kiekvienai profesijai užsimenama Darbo ir socialinių tyrimų instituto (DSTI) atliktame *Aukštųjų mokyklų absolventų konkurencingumo darbo rinkoje darbo jėgos pasiūlos ir paklausos kontekste* tyrime, kuriame analizuojami absolventų profesinės veiklos trūkumai. Tyrime formuluojami studijų metu būsimai praktinei veiklai reikiami įgyti bendrojo pasirengimo komponentai (Aukštųjų mokyklų absolventų konkurencingumas darbo rinkoje darbo jėgos pasiūlos ir paklausos kontekste, 2004):

1. *Dalykinė kompetencija*, į kurią įeina labai specifiniai mokėjimai arba įgūdžiai, reikalingi konkrečiai vienai profesijai ir į šią grupę įtrauktos specifinės žinios, kurių gali reikėti atitinkamų studijų programų absolventams, t. y. finansinės, matematinės, vadybinės žinios.

2. *Praktinis pasirengimas veiklai*, kurį sudaro keli lygiai:

➤ asmeninio lygmens dalykai – tai bazinės kvalifikacijos, žmogaus aukščiausio lygio gebėjimai: kritinis, analitinis, kūrybinis mąstymas, savarankiškas darbas, laiko planavimas, užsienio kalba, – tai yra ilgą laiką naudotinos žinios, gebėjimai, įgūdžiai, požiūriai ir vertybinės orientacijos, lemiančios visapusišką asmenybės ugdymąsi, jos profesinį lankstumą ir mobilumą;

➤ organizacijos lygmens dalykai – tokie įgūdžiai ir gebėjimai, kurie žmogui padeda lengviau įsitraukti į naują darbo

kolektyvą bei tapti naudingą organizacijos gyvenimo dalyviu – tai yra komunikacinio pobūdžio žinios ir įgūdžiai;

➤ visuomenės lygmens dalykai – tokios žinios ir mokėjimai, kurie padeda suprasti žmogų supančią aplinką, joje galiojančius įstatymus. Į šią grupę įeina tokios žinios kaip politologija, teisės pagrindai ir kitos.

3. *Bendras aukštasis universitetinis parengimas* – tai asmens gebėjimas kritiškai mąstyti, būti atsakingam ir nepriklausomam, kas yra vis labiau vertinama darbdavių. Siekiant išugdyti įgudusius ir išsilavinusius specialistus darbo rinkai, būtina ne tik kuo geriau diegti specialybės žinias ir įgūdžius, bet kartu ugdyti išsilavinusius ir gerai informuotus specialistus. Tam būtina plėsti humanistinio lavinimo spektrą bei peržiūrėti profesinių ir bendrojo lavinimo dalykų santykį studijų programose, ypač turint galvoje, kad dažnai socialiniai mokslai yra nepelnytai nuvertinami rengiant technologinių ir fizinių mokslų specialistus.

Apskritai karjeros kompetencija yra daugelis šiuolaikiniame darbo pasaulyje žmogui būtinų gebėjimų, kuriuos jis gali sėkmingai taikyti praktinėje veikloje (Stanišauskienė, 2004). Kitaip tariant, svarbiausiu ugdymo(si) karjerai tikslu laikytini individų gebėjimai kurti ir įgyvendinti savo nuolatinio tobulėjimo ir profesinės saviraiškos planus. Tai kompleksiniai gebėjimai, kurių visuma vadinama karjeros kompetentingumu (Borgas, Ohlsson, 2010). Karjeros kompetenciją sudaro daug šiuolaikiniame darbo pasaulyje žmogui būtinų gebėjimų, kuriuos jis sėkmingai gali taikyti praktinėje veikloje. Dažniausiai skiriamos keturios kompetencijos sritys:

➤ *Asmeninė kompetencija*, kurią R. Kučinskienė (2003) supranta kaip savarankiškumo, individualumo, darbo laiko planavimo, situacijos ir problemų analizės, saviugdos raišką. V. Stanišauskienės (2004) teigimu, šiai kompetencijai yra priskirtini žmogaus savęs pažinimo, savęs pristatymo, savivaizdžio plėtotės ir kiti gebėjimai, todėl jai turėtų būti skiriamas ypatingas dėmesys ankstyvojo karjeros formavimosi metu, nes šiame žmogaus gyvenimo etape formuojasi asmenybės pagrindai. Asmeninė kompetencija būtina

planuojant savąją karjerą, renkantis mokymosi ar studijų įstaigą ir profesiją.

➤ *Socialinė kompetencija* apima daug ir įvairių gebėjimų, kuriuos galima sugrupuoti taip: bendravimo, bendradarbiavimo ir veikimo socialinėje aplinkoje. *Socialinė kompetencija* apibrėžiama kaip gebėjimas susidoroti su visuomeninio gyvenimo reikalavimais. Tai žmogaus socialiniai, emociniai ir pažintiniai įgūdžiai ir gebėjimai, kurie būtini norint susidoroti su pareigomis, būdingomis konkrečiam jo gyvenimo etapui. Tai visapusiškas socialinio elgesio efektyvumas, gebėjimas išspręsti kylančias problemas ir prisitaikyti prie kintamos aplinkos sąlygų (Gudžinskienė ir Railienė, 2012).

➤ *Mokymosi kompetencija* sudaro sąlygas žmogaus saviugdai. Mokymosi kompetencijos srityje išskiriamos dvi gebėjimų grupės: savarankiško mokymosi ir informacijos paieškos bei taikymo gebėjimai. Prie savarankiško mokymosi ir informacijos žinių tvarkymo bei taikymo priskiriami ir mokymosi įvairiais būdais įgūdžiai. Tai visą gyvenimą trunkantis mokymasis (Stanišauskienė, 2004).

➤ *Profesinę kompetenciją* laiduoja specifiniai profesiniai (specialybės) gebėjimai ir savybės, susijusios su žmogaus darbine veikla (Augienė ir kt., 2002). Ši kompetencija reikalinga konkretiems profesiniams uždaviniams spręsti ar veiklai atlikti.

➤ *Valdymo kompetencija* dažnai vadinama vadybine. A. Sakalo (2003) teigimu ši kompetencija yra kompleksinė ir apima tam tikro lygmens pareigybei reikalingą profesinę, asmeninę ir socialinę kompetencijas. P. Jucevičienė (2005) pažymi, kad *vadybinė kompetencija* yra ypač svarbi pedagogui, nes ji praplečia pedagoginės veiklos ribas. Jos kontekste pedagogas suprantamas kaip specialistas, išmanantis valdymo ir vadovavimo procesus bei gebantis prisitaikyti prie darbo rinkos pokyčių.

Norint užtikrinti sėkmingą profesinės karjeros kelią, būtina atsižvelgti į visų jos elementų dermę, tačiau dažniausiai kalbant apie karjerą akcentuojamos būtent *profesinė* ir *mokymosi* karjeros kompetencijų sritys visiškai nepagrįstai nuvertinant *asmeninę* ir *socialinę* sritis, kurios efektyviai gali būti plėtojamos socialinio

dalyvavimo kontekste. Kaip teigia V. Gudžinskienė ir A. Railienė (2012), *asmeninės* ir *socialinės* kompetencijų apraiška yra *gyvenimo įgūdžiai*, nes juos įgijęs asmuo sėkmingai veikia įvairiomis gyvenimo situacijomis. Minėtų mokslininkų teigimu gyvenimo įgūdžiai aktualizuojami kaip pagrindiniai, būtini asmeniui dalyvaujant visuomeniniame gyvenime. Šie įgūdžiai suvokiami kaip pagrindiniai visavertės asmenybės vystymosi veiksniai, skatinantys pozityvią asmens integraciją visuomenėje, laiduojantys individo karjeros sėkmę. Gyvenimo įgūdžiai yra karjeros kompetencijų ugdymo(si) pagrindas, nes jų ugdymas neatsiejamas nuo bendrųjų karjeros kompetencijų įgijimo ir raiškos. Tokiu atveju studentų karjeros ugdymo procese turėtų būti skiriamas didesnis dėmesys *asmeninei* ir *socialinei* kompetencijoms bei gyvenimo įgūdžiams.

Apibendrinami tai, kas pasakyta galime teigti, kad asmens karjera visų pirma yra kiekvieno individualus kelias, lemiamas tiek aplinkos veiksnių, tiek asmeninių gebėjimų, ir priklauso nuo to, kaip tuos veiksnius ir gebėjimus pasitelkiame karjerai puoselėti. Šiuolaikinė karjeros samprata netapatinama su profesija, o aprėpia kur kas daugiau. Asmens karjera negali būti atsiejama nuo asmens, jo nuostatų, vertybių, gebėjimų, troškimų ir t. t. Todėl šiandienos karjera – tai pirmiausia pasitenkinimas tuo, ką darai ir kas esi, žvelgiant ne iš visuomenės pozicijų, o iš asmens, apie kurio karjerą yra kalbama. Tačiau asmuo karjeros prasme nėra atsiejamas nuo visuomenės ir joje vykstančių procesų, todėl kalbant apie karjerą yra svarbu ne tik profesinės, bet ir bendrosios, socialinės kompetencijos.

1.3.2. Ugdymo(si) pedagogo karjerai psichologiniai orientyrai

Daugeliu atvejų aiškinant profesijos sąvoką literatūroje išskiriami du aspektai: objektyvusis ir subjektyvusis arba socialinis ir individualusis (psichologinis). Objektyvusis-socialinis profesijos aspektas siejamas su profesinės veiklos struktūra, veiklos sąlygomis, aplinkybėmis, specifinėmis funkcijomis ir joms atlikti reikiamomis

žiniomis (Laužackas, 2005). Profesija yra ne vien socialinis reiškinys, žmogus ją išgyvena tarsi būtiną, savaime suprantamą savo vietą darbinėje veikloje, savęs įprasminimą. Subjektyvusis-psichologinis aspektas siejamas su konkrečiu žmogumi, asmenybe, kuri atlieka profesijai priskirtas funkcijas ir yra jų turinio skleidėja (Kavaliauskienė, 2011). Psichologiniu aspektu vertinant profesiją, rengimą(si) profesijai, kalbama apie individo savimonę, pasireiškiančią savęs pažinimu ir motyvacija save realizuoti konkrečioje veikloje, profesinį pašaukimą. Kitaip tariant, subjektyvusis profesijos vertinimas yra pagrįstas asmens individualumu, subjektyvia žmogaus gyvenimo patirtimi ir turimais gebėjimais, žiniomis ar asmeninėmis kompetencijomis, kurios nėra tiesiogiai susijusios su profesijos turiniu, tačiau gali reikštis profesinėje veikloje, ją vienaip ar kitaip veikdamos. Tokiu atveju pedagogų rengimas neatsiejamas nuo jų asmenybės ugdymo. Asmenybė, anot L. Jovaišos (2007), – tai vidinių žmogaus savybių visuma, lemianti jo veiklą ir elgesį, savarankiškumą ir atsakingumą. Autoriaus teigimu, asmenybę reikia ugdyti plėtojant mąstymo ir praktinės veiklos savarankiškumą bei atsakingumą. Pedagoginiu požiūriu, asmenybė yra psichologinių, dorovinių, kultūrinių, profesinių, tautinių, pilietinių vertybių visuma, o ugdymui parankus šis asmenybės struktūros modelis: aktyvumas (poreikiai, emocijos, žinojimas, valia, t. y. sąmonė ir savimonė); gebėjimai (gabumai, intelektas, patirtis, t. y. žinios, įgūdžiai, mokėjimai); būdas (temperamentas, charakteris); motyvacija (veiklos ir bendravimo kryptingumas). Asmenybė yra nedaloma, ir kiekvieną jos komponentą reikia tirti ar vertinti siejant su visais kitais, t. y. kalbėdami apie studentų socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime įgijinius, turėtumėme įvertinti visus asmens struktūros elementus. Todėl socialinis dalyvavimas vertinant jį edukaciniu aspektu, turėtų būti individualizuojamas analizuojant kiekvieno asmens atskirą atvejį kaip tam tikros asmenybės patirties refleksiją.

Remiantis A. Longhner ir N. Kaftan (1999) mintimis, studijų procese siekiant studento savirealizacijos, būtinas besimokančiojo aprūpinimas efektyviausiomis mokymosi priemonėmis,

atitinkančiomis jo mokymosi stilių ir poreikius. Vadinasi, praktinių galimybių savirealizacija yra viena iš studijų proceso sudedamųjų dalių. Jauniems asmenims integruojantis į darbo rinką, vis didesnę reikšmę turi jų asmeninės savybės ir neformaliu būdu įgytos įvairios kompetencijos. „Remiantis *Spinter* atliktu *jaunimo situacijos sociologiniu tyrimu* (2005), turintys savo verslą jaunuoliai teigia, jog kasdieniame darbe jiems labiausiai padeda neformalaus švietimo būdu įgyti gebėjimai ir kompetencijos (pvz., komunikaciniai / bendravimo, konfliktų sprendimo įgūdžiai, gebėjimas aiškiai formuluoti mintis, komandinio darbo, organizavimo įgūdžiai, savęs pažinimas, atsakomybė už savo veiksmus, iniciatyvumas, savarankiškumas ir kt.)“ (Okunevičiūtė-Neveauskienė, Šlekienė, 2008, p. 12). Neformalusis ir savaiminis mokymas grindžiamas: nauja ir reikšminga gyvenimiška bei profesine patirtimi; kaip mažinantis atotrūkį tarp teorijos ir praktikos; didinantis organizacijų ir darbuotojų gebėjimą greitai ir efektyviai prisitaikyti prie sparčios ir nuolatinės kaitos; skatinantis pusiausvyros palaikymą tarp darbo rinkos pasiūlos ir paklausos; sudarantis kompetencijos plėtros ir išlikimo darbo rinkoje prielaidas. Todėl socialiai dalyvaudami savo aukštosios mokyklos gyvenime, jaunuoliai gali įgyti ne tik komunikacinių, bet ir vadybos, organizacinių įgūdžių ar daugelio kitų, nes socialinio dalyvavimo veiklų spektras yra didžiulis ir iš esmės atliepantis neformaliojo ir savaiminio ugdymosi apibrėžimą.

Formaliosios ir neformaliosios mokymo(si) sistemų riba vis labiau nyksta, kadangi sparti ekonominė ir socialinė kaita verčia vertinti ne tai, kur ir kaip žmogus įgijo kompetenciją, bet kiek jis sugeba atlikti vieną ar kitą darbą, ar žmogus geba nuolat tobulėti, ar jo turima kompetencija leidžia jam būti lanksčiam darbo rinkoje (Laužackas, Kaminskienė, 2004). Oficialiai pripažindamos įvairioje aplinkoje įgytus mokymosi pasiekimus (kas jau yra bandoma daryti ir Lietuvos universitetuose), aukštosios mokyklos ne tik skatintų studentų socialinį dalyvavimą, bet ir išspręstų mokymosi perkėlimo problemą, t. y. sujungtų akademinį ir realųjį pasaulius. Tokiu atveju žinios neliktų atskirtos nuo pasaulio, kuriame jos yra naudojamos, būtų sukurtos naujos profesinio tobulėjimo galimybės (Burkšaitienė,

Šliogerienė, 2010). Neformaliai ar savaime įgytų kompetencijų vertinimas suteiktų didelę naudą, nes studijuojantieji galėtų įsitikinti, kad pripažįstami ne tik tos srities, kurioje siekiama išsilavinimo, įgūdžiai ir žinios, bet ir anksčiau kitose sferose įgyti mokymosi pasiekimai. Tai studijuojančiuosius skatintų toliau mokytis, atskleisti savo gabumus ir tobulėti (Teresevičienė, Zuzevičiūtė, Kabišaitytė, 2008).

Rengiant pedagogus vis labiau suvokiama, kad svarbu derinti jų ugdymo strategijas su mokytojo edukacine veikla ir asmenybės plėtote. Pagal *Visuotinę aukštojo mokslo deklaraciją* (1999), studentus rengiant profesijai jų ugdymas būti atsakingais asmenimis, dalyvaujantiais valstybės gyvenime piliečiais buvo išskirtas kaip pagrindinis aukštojo mokslo tikslas (UNESCO, 1999). Lietuvos Respublikos Seimo patvirtintoje (2006 m. rugsėjo 19 d. nutarimu Nr. X -818; Žin., 2006, Nr. 102-3939) *Ilgalaikėje pilietinio ir tautinio ugdymo programoje* ir šios programos įgyvendinimo priemonėse, kaip ir anksčiau priimtoje *Vaikų ir jaunimo socializacijos programoje* (2004 m. vasario 23 d. nutarimas Nr. 209). Vyriausybė įsipareigoja ypač remti jaunimo visuomeninį aktyvumą skatinančias programas, remti jaunimo bendruomeniškumo skatinimą, kas atskleidžia socialinio dalyvavimo svarbą asmens ugdymo procesuose. LR Vyriausybės patvirtintoje *Bendrojoje pilietinio ugdymo programoje* akcentuojamas vaikų ir jaunimo pilietinės kultūros ugdymo skatinimas, pabrėžiama vaikų ir jaunimo organizacijų svarba ugdant visuomeniškumą ir pilietiškumą. Be viso to, paties jaunimo, Lietuvos jaunimo organizacijų tarybos iniciatyva Lietuvos Respublikos Vyriausybė parengė *Ilgalaikę jaunimo politikos 2010–2018 m. strategiją*, kurioje vienas iš tikslų – siekti ženklios dalies jaunimo į(si)traukimo į organizuotą veiklą. Tačiau minėti dokumentai labiau orientuoti į mokyklinio amžiaus jaunimo socialinio dalyvavimo skatinimą, tuo iš dalies pabrėžiant mokyklos ir pedagogų svarbą formuojant pilietinę visuomenę, todėl natūraliai suponuoja būsimojo pedagogo socialinio dalyvavimo patirties būtinybę, kuria jis galėtų remtis dirbdamas mokykloje.

Dar antrajame nepriklausomos Lietuvos dešimtmetyje, J. Laužiko pedagoginiuose darbuose, kaip teigia E. Rodzevičiūtė (2003), didelis dėmesys buvo skiriamas mokytojo kompetencijoms – tiek asmenybės savybėms, tiek pedagoginei technikai tobulinti. Šiuose darbuose J. Laužikas atskleidžia mokytojui reikalingus asmenybės, profesinius bruožus ir jo asmenybės reikšmę ugdymo procese, t. y. tai, kad mokytojo asmenybė, jo kompetencijos lemia ugdymo rezultatus. Tačiau vykstant politiniams, ekonominiams, socialiniams pokyčiams, informacinių technologijų plėtrai ir globalizacijai, keičiasi ir švietimo sistemos situacija, o kartu ir mokytojo profesinis kompetentingumas. Šiuolaikiniame pasaulyje kiekvienas žmogus susiduria su vis naujomis ir greitai besikeičiančiomis situacijomis, reikalaujančiomis kompleksinių problemų sprendimo, o tam – vis naujų žinių ir mokėjimų. Pedagogams svarbu orientuotis į šiuolaikinę vaikystės sampratą: suprasti vaiko raidą ir ugdymąsi kaip vientisą procesą, įsisąmoninti visų raidos procesų tarpusavio nepriklausomybę, interpretuoti vaikystę kaip ugdymosi visą gyvenimą sėkmingą pradžią, kurti naujas ugdymosi galimybes kiekvienam vaikui. Pedagogas ne tik moko, bet ir pats mokosi, konsultuoja, dalyvauja įvairioje projektinėje veikloje, derina visuomenės pokyčius su kasdieniu darbu. Jis tampa ne tik dalyko mokytoju, bet ir informacijos perteikėju, konsultantu, socialiniu pedagogu, klasės lyderiu ir vyresnioju draugu, tyrėju, bendradarbiaujančiu kolega, novatoriumi, mokymo(si) proceso organizatoriumi bei katalizatoriumi. Norint tapti ir išlikti tokia įvairialype asmenybe, jau studijų metu nepakanka įgyti vien specialiųjų dalykinių žinių. M. Warford (2011) teigia, kad atspirties taškais mokytojo rengimo planui turėtų tapti tai, ką studentas gali atlikti be pagalbos, ir tai, ką jis potencialiai galėtų pasiekti, jeigu jam būtų teikiama kryptinga labiau patyrusiųjų parama. Į pedagogo rengimo tikslus reikia įtraukti savarankiškumo, probleminio ir kritinio mąstymo, socialinės kompetencijos, gebėjimo kelti problemas ir jas spręsti, planuoti laiką, analizuoti ir vertinti įvairias situacijas ir t. t. klausimus (Subotkevičienė, 2008), o tai vien tik žinių pagrindu būtų sudėtinga padaryti. Todėl rengiant pedagogus darbtį šiuolaikinėje mokykloje reikia skatinti jų socialinį dalyvavimą, kuris sudaro

prielaidas praktinei veiklai visuomenėje ir jų ugdymui(si) per šią veiklą.

Šiandienos Lietuvos švietimo reformos kontekste pedagogo profesijai keliami aukšti reikalavimai, nes mokykla atlieka labai svarbų vaidmenį jaunosios kartos ugdymo procese. Ekonomikos krizės pasekmės ir darbo rinkos netolygumas, skatinantis darbo emigraciją, sudaro situacijas, kai tėvams išvykus dirbti į užsienį vaikų auklėjimas ir priežiūra patikima seneliams ar net vyresniems vaikams, kas praktiškai apsunkina tiesioginį mokyklos ir tėvų bendradarbiavimą vaikų socializacijos procese. Kad palengvintumėme mokytojo darbą ir ugdymo uždaviniai būtų tinkamai įgyvendinti, svarbu apibrėžti tiek pedagogo misiją, tiek jam keliamus reikalavimus. Nuo to, kaip suvokiama ugdytojo misija, kokie jam išskirti uždaviniai, kaip žvelgiama į jo asmenybę ir kokie reikalavimai keliami jo parengimui, daug priklauso, ar išsipildys su jaunosios kartos ugdymu siejami visuomenės lūkesčiai. Mokytojo sampratos klausimai ypač aktualūs tampa šiandien, kai pasaulinė pedagoginė mintis kreipiamą į tikslą – ugdyti žmogų žinių (informacinei, kaitos, nuolatinio mokymosi) visuomenei. Būtent todėl mokytoją norima matyti ne kaip mokymosi teikėją ar nurodymų vykdytoją, bet kaip didelę pedagoginę kompetenciją ir aukštą akademinį bendrakultūrinį brandumą pasiekusį aistringą kūrėją (Montvilaitė, Žemgulienė, 2009). Todėl rengiant pedagogus darbui mokykloje yra siekiama suteikti pedagogo profesijai būtinas kompetencijas, atitinkančias šiandienos ugdymo proceso mokykloje situaciją. Kaip teigiama mokomojoje knygoje mokytojams *Ko reikia šiuolaikiniam mokytojui? Aktualus mokytojų kvalifikacijos tobulinimo turinys* (2008), šiandienos Lietuvos mokykloje mokytojo veikla nėra struktūruota, jam tenka itin svarbūs vaidmenys (žr. 4 paveikslą).

Tokių pedagogui keliamų reikalavimų įvairiapusiškumą atskleidžia ir mūsų valstybės švietimo sistemos formuotojų nuostatos, nes 2012 gegužės 30 d. LR švietimo ir mokslo ministro įsakymo (Nr. V-899) *Dėl pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcijos tvirtinimo* 9 straipsnis skelbia, kad pedagogas yra pavyzdys ugdytiniams kaip asmenybė ir daro jiems įtaką asmeninėmis

savybėmis bei veikla. Todėl yra svarbios, ugdytinios ir kvalifikacijos tobulinimo proceso dalimi pripažintinos įvairiausios pedagogo kompetencijos, įgyjančios viešą raišką, nepaisant to, ar jos tiesiogiai susijusios, ar nesusijusios su konkrečiomis jo einamomis pedagoginėmis pareigomis ir atliekamomis funkcijomis. Pedagogui keliami kvalifikaciniai reikalavimai iš esmės turėtų atsispindėti ir rengiant pedagogus, neapsiribojant konkrečiomis dalyko studijomis, bet siekiant visapusiškai parengti šiai profesijai tinkančius profesionalus.



4 pav. Mokytojo vaidmenys (imta iš: *Ko reikia šiuolaikiniam mokytojui? Aktualus mokytojų kvalifikacijos tobulinimo turinys, 2008, p. 131*)

E. Rodzevičiūtė pažymi: „mokytojo pedagoginis kompetentingumas remiasi mokytojo asmenybe, jos vertybinėmis nuostatomis, todėl pirmiausia svarbu pažinti save“ (Rodzevičiūtė, 2006, p. 35), tuo tarpu E. Martišauskienė teigia, kad „pedagogų vertybės yra tas paslėptasis ugdymo turinys, kuris nepriklauso nuo dėstomo dalyko, o persmelkia visą pedagoginį procesą“ (Martišauskienė, 2007b, p. 137). Kitaip tariant, ugdytojo vertybės tiesiogiai nėra fiksuojamos ugdymo tiksluose, tačiau formuluojant tikslus turi esminį poveikį, nes atskleidžia tą požiūrį į ugdytinį ir dėstomąjį dalyką horizontą, kuris įgalina apibrėžti, diferencijuoti tiek ugdymo turinį, tiek jam pasiekti pasitelkiamas priemones, metodikas. L. Foreman-Peck (1994) teigimu, ugdytojo vertybių sistema persmelkia visą žmogaus elgesį, individualią patirtį ir tas idėjas, kurias jis perteikia paskaitų metu. Vertybės visą laiką dalyvauja informacijos perėmimo procese, nes jų pagrindu gaunamos žinios yra: rūšiuojamos ir išrenkamos; ištrinamos iš atminties;

integruojamos; interpretuojamos ir iškraipomos, lyginant jas su naujais įspūdžiais, palyginamos su tuo baziniu pagrindu, kurį kiekvienas turi susiformavęs kaip gerą ar blogą. Todėl mokytojo nuostatos į socialinį dalyvavimą, jo svarbą ugdant asmenį gali turėti įtakos mokinių socialinio dalyvavimo skatinimui mokykloje. Tačiau teigiamas nuostatas mokytojas turėtų susiformuoti studijuodamas aukštojoje mokykloje, o tam jį rengiančių dėstytojų nuostatos, vertybinė sistema taip pat turi būti palanki socialinio dalyvavimo atžvilgiu. Šiuo aspektu reikėtų, kad būsimieji pedagogai, bent jau studijų metais, patirtų tokio dalyvavimo naudą ir susiformuotų teigiamą nuostatą šių procesų atžvilgiu. Kita vertus, socialinis dalyvavimas remiasi savęs pažinimu ir asmeninių vertybių formavimu tuo aspektu, jei manysime, jog iš daugelio galimų visuomeninės veiklos sričių ir formų renkames sau priimtinausias. Be to, kaip minėta, socialinis dalyvavimas neatsiejamas nuo bendruomenės, darbo grupėje, organizacinės veiklos, kas skatina bendravimą ir taip pat savęs pažinimą per žmones, kurie mus supa, pažįstant juos, konfliktuojant ir sprendžiant iškilusius konfliktus.

E. Rodzevičiūtės (2006) formuojama pedagogo kompetentingumo struktūra atskleidžia tai, jog rengiant mokytoją dirbti mokykloje reikia pasitelkti įvairius ugdymo metodus, siekiant kuo platesnio, išsamesnio jo kompetentingumo. Tam neužtenka tik teorijos ar praktinių įgūdžių dirbti su vaikais, nes mokytojo darbas gana dinamiškas, kadangi jis savo profesinėje veikloje susiduria su įvairiaisiais žmonėmis – tiek ugdytiniais, tiek jų tėvais. Taip pat ir su mokyklos personalu, kolegomis, kas, anot K. Ferguson-Patrick (2011), gali turėti įtakos jo karjerai, nes jis turi pritaipyti prie mokyklos kolektyvo, mokyklos socialinės kultūros, tam tikrų tradicijų. Todėl šiandien ypač aktualu rengti mokytojus, gebančius sukurti darnius, humaniškus, partneriškus santykius su mokytojais, abipusiu pasitikėjimu grindžiamą atmosferą. Todėl jau studijų metais būtina ugdyti būsimųjų pedagogų bendravimą (Lipnevičienė, Tonkuvienė, 2007). D. Survutaitės (2010) teigimu, bendruomeniniam gyvenimui galima pasirengti tik per aukštosios mokyklos bendruomenę, nes bendruomenė sudaro sąlygas paskiro individo įvairialypiam išsivystymui; ir paskiras individas yra kito

individo įvairialypio išsivystymo sąlyga. Mat pats ugdymas kartu yra ir visuomeninės veiklos pasekmė, ir jos priežastis. Tokiu atveju, jei kalbame apie asmens karjerą neužtenka būti tiesiog geru mokytoju, gebančiu ugdyti, mokyti vaikus. Reikia mokėti bendrauti, tinkamai ir laiku reaguoti į naujas situacijas, suprasti kitų lūkesčius, nes nei mokytojas, nei ugdymo procesas neapsiriboja vien mokykla ar klase. Būsimojo pedagogo tikslas – visapusiškai rengtis pasirinktai profesijai, o tai neįmanoma be saviugdos, kuri lemia profesinės kompetencijos brandą. Pedagoginė saviugda suprantama kaip vidinė būsimojo pedagogo veiklos pusė – jo profesinė savimone, – pasireiškianti atsidavimu savo būsimai profesinei veiklai, pedagoginio darbo prasmės suvokimu. Poreikis save ugdyti turėtų kilti pačiam pedagogui, vadinasi, tai yra pedagogo savikūros procesas, kurio tikslas – tobulėti (Autukevičienė, 2007). Todėl psichologiniu rengimo pedagogo profesijai aspektu neužtenka formaliuoju ugdymu suteikiamų žinių ir kompetencijų, atliepiančių objektyvųjį pedagogo profesijos turinį. Rengiant pedagogo profesijai reikia kiekvieną būsimąjį pedagogą vertinti kaip unikalią asmenybę, kurios individuali patirtis, nuostatos, vertybės potencialiai yra subjektyvūs jo profesinės veiklos veiksniai.

Apibendrinami tai, kas pasakyta, galime teigti, jog karjera yra nuolatinio asmenybės tobulėjimo ir profesinės saviraiškos procesas, todėl žmogus vysto savo karjerą tiek individualioje, tiek socialinėje sferoje, t. y. karjera priklauso tiek nuo individualių pastangų, asmeninių sugebėjimų, tiek nuo aplinkos, kuri jį supa ir veikia. Todėl rengiant studentus pedagogo profesijai psichologiniu aspektu, aktualiu ugdymo(si) objektu tampa individualios asmens savybės (nuostatos, vertybės, motyvacija veikti, pedagoginis pašaukimas), o studento socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime patirtis – galima priemone šioms savybėms ugdyti(s).

1.3.3. Ugdymo(si) pedagogo karjerai socialiniai orientyrai

Siekdami įvertinti pedagogų rengimą socialiniu aspektu turime atskleisti šiai profesijai keliamus reikalavimus, profesijos karjeros perspektyvas, darbo mokykloje specifiką ir būtinas profesines kompetencijas. Kiekviena profesija turi savo gyvenimo tikrovės sritį, apie kurią ji renka ir tobulina žinias, supratimą, vertybes, ideologiją, veikimo galimybes. Profesijoms reikia aiškių, nuoseklių joms tinkamų žinių, filosofinės bazės, technologijų, veikimo principų, ir tai sukuria visuminį kiekvienos profesijos, išskiriančios ją iš kitų, paveikslą (Kavaliauskienė, 2011). Pedagogo profesija taip pat turi tik jai būdingų elementų, ne tik darbo pobūdžio atžvilgiu, bet ir santykio su visuomene aspektu bei tam tikra kultūra. Edukologijos mokslininkų D. Augienės ir D. Malinauskienės (2007) teigimu, socialinės transformacijos lemia pedagogų karjeros pokyčius, implikuoja naujus reikalavimus planuojant karjerą: kūrybiškumą, pasirengimą kaitai, užsienio kalbų mokėjimą, informacinių technologijų išmanymą, mobilumą, mokymąsi visą gyvenimą, patirties įgijimą užsienio šalyse. Kaita skatina mokytojus tapti lankstesniais, labiau prisitaikyti prie aplinkos, būti novatoriais ir nuolatiniais aplinkos stebėtojais. „Šiuolaikinės pedagogų rengimo įžvalgos konceptualizuojamos nauja retorika. Pedagogų rengimą siejant su Europos Sąjungos ugdymo ir profesinio tobulinimosi tikslais, imta vartoti *kompetencijos* sąvoka, apibrėžiama kaip žinių, gebėjimų ir nuostatų derinys, implikuojantis visas žmogaus galias ir užtikrinantis individualų pasitenkinimą, įtraukimą į darbingumą“ (Martišauskienė, 2007a, p. 14). Vadovaudamasi *Valstybinės pedagogų rengimo ir kvalifikacijos tobulinimo pertvarkos programos įgyvendinimo priemonių, patvirtintų Lietuvos Respublikos Vyriausybės 2006 m. gegužės 25 d. nutarimu Nr. 468, 1.2 punktu, LR švietimo ir mokslo ministerija dar 2007 m. patvirtino Mokytojo profesijos kompetencijos aprašą*, kuriame nustatė vienodus mokytojų rengimo ir kvalifikacijos tobulinimo kriterijus, reikalingus pedagogo profesinei veiklai. Visos pedagogo profesijos asmeniui siektinos kompetencijos apraše skirstomos į keturias grupes (Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas, 2007): bendrakultūrinės

kompetencijas, profesines kompetencijas, bendrąsias kompetencijas, specialiąsias kompetencijas.

Autorių kolektyvo, dalyvavusio projekte *Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo ir perkvalifikavimo sistemos plėtra*, parengtame pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modelyje pedagogų profesinės karjeros procesas modeliuotas remiantis sudėtingumo (veiklos pobūdžiui, užduočių įvairovei ir atsakomybės laipsniui apibūdinti) ir savarankiškumo (veiklos organizavimo ir pavaldumo pobūdžio kitimui apibūdinti), kintamumo (veiklos technologinės ir organizacinės aplinkos kitimui apibūdinti) kriterijais. Vadovaudamiesi visuminiu požiūriu į pedagogo profesinę karjerą, egzistuojančia nacionaline mokytojo kvalifikacinių kategorijų sistema ir užsienio šalių patirtimi, modelio autoriai siūlo šešių etapų pedagogo profesinę karjerą: pradedantysis pedagogas, pedagogas, vyresnysis pedagogas, pedagogas metodininkas, pedagogas ekspertas ir nusipelnęs pedagogas. Tuo autoriai siūlo egzistuojančias pedagogų kvalifikacijos kategorijas papildyti pradedančiojo pedagogo ir nusipelnusio pedagogo kategorijomis. Remiantis šiuo požiūriu, pedagogo profesinė karjera autorių kolektyvo sietina su pedagogo veiklos pobūdžio kokybine kaita, kai pedagogo veikla iš darbo klasėje prasiplečia iki veiklos regioniniu ar nacionaliniu lygmeniu, ir ne tik apima tokius pedagogo vaidmenis kaip ugdytojas, mokytojas, konsultantas, bet ir juos ypač pabrėžia, šias funkcijas suteikdama pasiekusiam atitinkamą karjeros stadiją pedagogui (Dačiulytė ir kt., 2012).

Profesijos veiklos turinys apima ne tik gebėjimą atlikti tam tikrą kiekį veiklos funkcijų, bet yra neišvengiamai susietas su jų tarpusavio darna ir sąveika. Vadinasi, mokytojas, norėdamas kvalifikuotai atlikti savo veiklą, turi pasižymėti tam tikromis profesinėmis kompetencijomis, kurios leistų sėkmingai realizuoti veiklos funkcijas. Kompetentingas mokytojas yra panašus į filosofą, nes analizuoja savo teigiamą ir neigiamą patyrimą, apmąsto ir įsisavina savo pažiūras, vertybes, individualų mokymosi stilių, nes visa tai realizuoja per mokymą, kurį organizuoja ir kartu stebi, kaip tai atsiliepia mokiniam, mąsto apie tolesnes perspektyvas (Ko reikia šiuolaikiniam mokytojui? Aktualus mokytojų kvalifikacijos tobulinimo turinys. Mokomoji

knyga mokytojams, 2008). Todėl rengiant pedagogą, darbui svarbu atskleisti mokytojo pedagoginio kompetentingumo struktūrą, kurią anot E. Rodzevičiūtės (2006), sudaro šie komponentai: *pedagoginis-psichologinis kompetentingumas*, apimantis gnostinę, motyvavimo, metodinę ir nuolatinio tobulinimosi kompetencijas; *vadybinis kompetentingumas*, apimantis planavimo, organizavimo, vadovavimo, vertinimo, papildomojo ugdymo organizavimo ir vadovavimo projektams kompetencijas; *raiškos kompetentingumas*, apimantis eksperimentinę ir komunikacinę kompetencijas; *šiuolaikinis socialinis kompetentingumas*, apimantis šiuolaikinę socialinę kompetenciją; *informacinių technologijų taikymo kompetentingumas*, apimantis informacinių technologijų taikymo kompetenciją.

Tuo tarpu Lietuvos *Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcijoje* (2012 m. gegužės 30 d. Įsakymo Nr. V-899), pagal gebėjimų pobūdį ir jų taikymą, skiriamos šios pagrindinės pedagogų kompetencijų sritys:

✓ *bendrosios kompetencijos* (mokymo kalbos tinkama vartoseną, valstybinės bei užsienio kalbų mokėjimas, komunikaciniai gebėjimai, kritinis mąstymas, technologijų taikymo ir informacijos valdymo įgūdžiai, teisinis raštingumas, etiketo pagrindų išmanymas); siekiant pripažinti kai kurių kompetencijų įgijimą ir paskatinti jų ugdymąsi, norminiuose dokumentuose atskirai nurodytinos šios bendrosios kompetencijos: vadybinės organizacinės kompetencijos (įskaitant ekonominį ir finansinį raštingumą); kultūrinės kompetencijos (įskaitant meninę raišką, kultūrinį aktyvumą – meno propagavimą ir kultūrinės veiklos organizavimą); socialinės kompetencijos (pilietinis bei demokratinis sąmoningumas, visuomeninis aktyvumas, socialinis jautrumas, įskaitant labdaros ir paramos organizavimą, kitą pagalbą neįgaliesiems ir socialiai pažeidžiamiems asmenims); sportinės kompetencijos (įskaitant sporto ir nuolatinio fizinio aktyvumo propagavimą bei sporto renginių organizavimą);

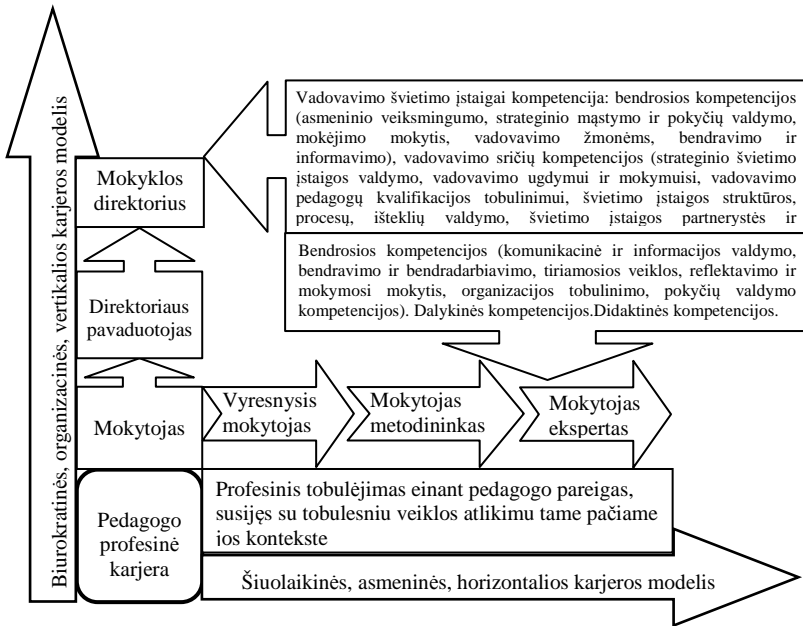
✓ *dalykinės kompetencijos* (mokomojo ir tai pačiai žinijos bei ugdymo sričiai (socialiniai, humanitariniai, gamtos mokslai, technologijos, menai, kūno kultūra ir sportas) priklausančių dalykų pagrindų bei naujovių išmanymas);

✓ *didaktinės kompetencijos* (įskaitant psichologines žinias ir jų taikymą, profesinės etikos išmanymą ir laikymąsi).

Remiantis tuo, kad rengimas profesinei karjerai – tai tam tikrų žinių suteikimas ir kompetencijų ugdymas, reikia pažymėti, jog mokykloje kompetencijos yra dvejopos: mokytojo ir mokinių lygio. Viena vertus, jos turi atliepti *Lietuvos nacionalinės kvalifikacijų sąrangos metmenų* keliamus reikalavimus pedagogo profesijai, kita vertus, mokiniams formuotinas kompetencijas, nes tik kompetentingas pedagogas gali ugdyti mokinių kompetencijas (Martišauskienė, 2009). Rengiant pedagogus labiau orientuojamasi į didaktines, profesines kompetencijas neakcentuojant bendrųjų kompetencijų, nors *Mokytojo profesijos kompetencijos apraše* bendrosios (pedagoginės) kompetencijos yra išskirtos ir jas sudaro: komunikacinė ir informacijos valdymo, bendravimo ir bendradarbiavimo, tiriamosios veiklos, reflektavimo ir mokymosi mokyti, organizacijos tobulinimo, pokyčių valdymo kompetencijos.

Vertinant šias nereikėtų atmesti ir tų kompetencijų, kurios nepriskirtinos pedagogo profesijai, bet yra universalios ir jas įvaldęs asmuo kuria savo karjerą. Kaip potencialų pedagoginės karjeros postą galima įvardyti mokyklos vadovo, direktoriaus pareigas, remiantis LR švietimo ir mokslo ministerijos 2007 m. sausio 15 d. priimtu Mokyklos vadovo kompetencijos aprašu (įsakymo Nr. ISAK-55), tokiam postui reikia bendrųjų kompetencijų, o 2011 m. švietimo ministro įsakyme *Kvalifikacinių reikalavimų valstybinių ir savivaldybių švietimo įstaigų (išskyrus aukštąsias mokyklas) vadovams apraše* (2011 m. liepos 1 d. Nr. V-1194) jau nurodoma vadovavimo švietimo įstaigai kompetencija, kurią sudaro: bendrosios kompetencijos (asmeninio veiksmingumo, strateginio mąstymo ir pokyčių valdymo, mokėjimo mokyti, vadovavimo žmonėms, bendravimo ir informavimo) bei vadovavimo sričių kompetencijos (strateginio švietimo įstaigos valdymo, vadovavimo ugdymui ir mokymuisi, vadovavimo pedagogų kvalifikacijos tobulinimui, švietimo įstaigos struktūros, procesų, išteklių valdymo, švietimo įstaigos partnerystės ir bendradarbiavimo). Nors anksčiau, švietimo vadybos raidos pradžioje, pagrindinis dėmesys buvo skiriamas

funkcijoms, kurias mokyklos vadovas turi atlikti, dabar visų pirma orientuojamasi į kompetencijas, kurias vadovai turi išsiugdyti (Melnikova, 2012). Mokyklos vadovo bendrosios kompetencijos anksčiau minėtame dokumente suprantamos kaip žinios, įgūdžiai, gebėjimai, vertybinės nuostatos, kitos asmeninės savybės, reikalingos bet kuriai žmogaus veiklai ir galimos perkelti iš vienos rūšies veiklos į kitą.



5 pav. *Pedagogo profesinės karjeros teorinis modelis (sudarytas autoriaus, remiantis: Dačiulytė ir kt., 2012; Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcija, 2012; Mokyklos vadovo kompetencijos aprašas, 2007; Kvalifikaciniai reikalavimai valstybinių ir savivaldybių švietimo įstaigų (išskyrus aukštąsias mokyklas) vadovams aprašas, 2011)*

Vertinant šią pedagogo karjeros galimybę, taip pat reikia pažymėti, kad specialiai direktoriaus pareigoms pedagogai nėra rengiami, ir tokia karjera yra labiau jų asmeninių savybių ir neformalios saviugdos

rezultatas. Europos Sąjunga, deklaruodama bendruosius švietimo politikos principus ir apibrėždama pedagogų kompetencijas, šalių ir regionų švietimo politikos formuotojams apskritai rekomenduoja į profesinę pedagogo karjerą žiūrėti kaip į visumą, t. y. nuo pradinio rengimo iki visą gyvenimą trunkančio tobulinimosi formaliuoju, neformaliuoju ar savarankiško mokymosi būdais (Dačiulytė ir kt., 2012). Apibendrinami tai, kas pasakyta, galime sąlyginai apibrėžti Lietuvos mokyklose dirbančio pedagogo profesinę karjerą, remdamiesi pagrindiniais karjeros sampratos modeliais ir įstatymų numatytais pedagogo karjerai (kvalifikacinei kategorijai ar vadovo pareigoms) reikalingomis kompetencijomis (žr. 5 paveikslą).

Kaip matyti 5 pav. pavaizduotame teoriniame modelyje, mokytojo profesinė karjera mokykloje kaip organizacijoje yra dvejopa, t. y. horizontali ir vertikali, tačiau tai nereiškia, kad galima tik viena iš dviejų kryptių. Pedagogo profesijos karjera gali vystytis abiem kryptimis vienu metu, t. y. mokytojas, įgijęs reikiamą pedagoginį stažą ir kompetencijas, gali užimti mokyklos direktoriaus ar direktoriaus pavaduotojo pareigas, kurios nedraudžia ateityje kelti pedagogo kvalifikacinę kategoriją, jei jis atitiks jai keliamus reikalavimus. Taip pat mokytojo kaip asmens karjera šiuolaikinės karjeros prasme gali išsiplėtoti ir už mokyklos (organizacijos) ribų, tačiau tuomet ji jau nebebus vertinama pedagogo profesijos kontekste. Teoriškai bet kuris mokytojas gali tapti politiku ir užimti atitinkamas pareigas, pvz., mero, LR Seimo nario ir pan., tačiau šios pareigos su pedagogo profesija iš esmės nėra susijusios.

Aptardami pedagogo profesinę karjerą, turime atsižvelgti ir į šiai profesijai keliamus reikalavimus bei užduotis, nes tai leis įvertinti jų karjeros kontekstą. Siekiant ugdymo kokybės, šiandien pedagogams keliamas svarbus uždavinys – kurti tokias ugdymo(si) aplinkas, kuriose ugdytiniai galėtų efektyviai siekti individualių ugdymosi tikslų. Pastaruoju metu ypač didelis dėmesys yra skiriamas aktyviam mokymuisi, nukreiptam į besimokančiųjų aktyvinimą, jų veiklumo, savarankiškumo žadinimą. Aktyvaus mokymo(si) procese ugdomi gebėjimai ir įgūdžiai taikomi praktinėje ir kultūrinėje veikloje. Gausėjant informacijos šaltinių įvairovei, mažėja ugdytojo, kaip žinių

perteikėjo, vaidmuo. Ugdytojas tampa iniciatoriumi, konsultantu, skatintoju, ugdymo(si) proceso partneriu, padedančiu ugdytiniui suvokti save ir savo aplinką (Brazauskaitė-Zubavičienė, 2010). Todėl pedagogų, kaip svarbiausių ugdymo proceso veikėjų, požiūris į ugdymo realybę lemia sėkmingą šio uždavinio sprendimą, nes siekiant išugdyti savarankišką, konkuruoti darbo rinkoje gebančią asmenybę, būtina sudaryti bei kurti sąlygas, kurios užtikrintų ugdytinių bendrųjų kompetencijų, suteiksiančių galimybes išreikšti save įvairioje profesinėje veikloje, ugdymą (Kardelis, Šukys ir kt., 2007). Dar 2010 m. sausio 8 d. LR švietimo ir mokslo ministerijos priimtame *Pedagogų rengimo reglamento* 9 punkte nurodoma, jog nepriklausomai nuo pedagogų rengimo būdo, studijos turi užtikrinti, kad absolventas būtų sukaupęs pakankamai dalykinių žinių ir gebėjimų, išsiugdęs tinkamas vertybines nuostatas, išmanytų pedagoginius reiškinius ir edukacinę veiklą, gebėtų įgytas žinias ir gebėjimus taikyti profesinėje veikloje. Tai, kad pedagogo profesijai keliama dideli reikalavimai, kuriuos siekiant atitikti prireikia ir bendrųjų kompetencijų, atskleidžia ir LR švietimo ir mokslo ministerijos parengtas *Pavyzdinis mokytojo pareigybės aprašymas*, kuriame nurodomos net 30 mokytojo pareigų: planuoti savo ugdomąją veiklą, pasirengti pamokoms ir jas vesti, pasirengti papildomo ugdymo veiklai ir ją vesti, individualizuoti ir diferencijuoti ugdomąją veiklą, vertinti mokinių pažangą ir pasiekimus, rengti užduotis savarankiškai besimokantiems mokiniams, juos konsultuoti ir organizuoti atsiskaitymą už dalyko programos kursą, rengti mokomuosius projektus ir dalyvauti jų veikloje, rengti specialiųjų poreikių mokiniui, kurį jis moko, pritaikytą dalyko programą, mokyti klases, kurioje dirba, mokinį namuose, jeigu jam paskirtas mokymas namuose, teikti pagalbą mokiniui pastebėjus jo atžvilgiu taikomą psichologinę, fizinę prievartą ar įvairaus pobūdžio išnaudojimą, imtis atitinkamų priemonių, pastebėjus ar įtarus mokinius apsvaigus nuo psichiką veikiančių medžiagų, tėvų (globėjų, rūpintojų) prašymu informuoti juos apie mokinio lankomumą ir dalyko mokymosi pasiekimus, dirbti su turinčiais mokymosi sunkumų ir gambiais mokiniiais, supažindinti mokinius su saugaus elgesio taisyklėmis, vesti

saugaus elgesio instruktažus, užtikrinti ugdomų mokinių saugumą, tvarkyti mokinių ugdomosios veiklos apskaitos dokumentus, dalyvauti mokymosi pasiekimų patikrinimo, įskaitų, brandos egzaminų organizavimo, vykdymo, vertinimo ir apeliacinėse komisijose, budėti mokykloje darbo tvarkos taisyklių nustatyta tvarka, dalyvauti metodinėje veikloje, mokyklos veiklos vidaus audite, nuolat tobulinti savo kvalifikaciją, dalyvauti planuojant mokyklos veiklą, vykdyti kitus darbdavio ar jo įgalioto asmens teisėtus pavedimus, vadovaujant klasei / grupei (bendrauti ir bendradarbiauti su klasėje / grupėje dirbančiais mokytojais mokinių ugdymo klausimais; rūpintis mokinių sveikata, padėti reguliuoti darbo ir poilsio režimą; vykdyti žalingų įpročių prevenciją, informuoti mokinių tėvus (globėjus, rūpintojus) ir mokyklos vadovą ar jo įgaliotą asmenį apie jų apraiškos atvejus; stebėti mokinių pasiekimus, informuoti apie tai tėvus (globėjus, rūpintojus); kartu su mokiniais ir / ar tėvais (globėjais, rūpintojais) planuoti ir organizuoti vadovaujamos klasės / grupės renginius; kartu su tėvais (globėjais, rūpintojais) spręsti mokinių ugdymo ir ugdymosi problemas, rūpintis tėvų (globėjų, rūpintojų) švietimu; padėti mokiniui pasirinkti tolesnę mokymosi ar veiklos kryptį), vykdyti kitas teisės aktuose nustatytas pareigas. Tokios gana platus mokytojo pareigų spektras reikalauja atitinkamo pasirengimo ir kompetencijų, kurios neretai įgyjamos tik profesinės veiklos procese.

Pedagogas nėra ir neturėtų būti atskiriamas nuo visuomenės ar apsiriboti veikla mokykloje ne tik todėl, kad mokinių ugdymas pirmiausia siejamas su jų rengimu gyvenimui visuomenėje, bet ir todėl jog mokykloje formuojami socialinio dalyvavimo įgūdžiai. Šiuo aspektu, anot I. Leliūgienės (2012), mokykla išgyvena prieštarinę situaciją, nes norėdama šiandien, nuolat besikeičiančiu laikotarpiu, užtikrinti mokinių sėkmingą socializaciją, ji pati turi keistis taip, kaip keičiasi aplinka, tačiau tai jai padaryti yra sunku, nes tradiciškai mokyklų paskirtis yra išlaikyti *status quo* (iš lot. „padėtis, kuri yra“), o ne inicijuoti kaitą (Leliūgienė, 2012). Tačiau šį prieštaravimą būtina įveikti, nes, kaip pažymi J. C. Lay (2007), mokiniai, kurie mokykloje dalyvavo pilietinėse akcijose, buvo savanoriais ir kitaip veikė socialinio dalyvavimo veiklos kontekste studijuodami aukštojoje

mokykloje, taip pat dažniau yra socialiai aktyvūs ir linkę būti savanoriais, aktyviais piliečiais ir baigę studijas, nei tie, kurie mokykloje to nedarė. Kita vertus, skatinant mokinių savarankiškumą, atsakomybės už save prisiėmimą per socialinį dalyvavimą, reikia nepamiršti, jog moksleivis tik iš dalies gali prisiimti, patirti visiškai už save atsakingo, savarankiško asmens vaidmenį, nes pedagogas, mokykla jį dar tik rengia tokiam vaidmeniui. Mokytojas yra jo vedlys, kuris neleidžia jam išklysti (stengiasi, kad jis neišklystų) iš kelio, tuo tarsi paneigdamas mokinio visišką savarankiškumo galimybę (Rossi, Baraldi, 2009). Todėl mokytojas turėtų turėti socialinio dalyvavimo patirties, kad tinkamai išlaviruotų šio prieštaravimo atžvilgiu, kai mokinyš yra skatinamas būti savarankiškas, dalyvauti priimant jo ugdymo sprendimus, bet kartu jis visiškai savarankiškas negali būti dėl patirties ir žinių stokos, kurią kompensuoja mokytojas kaip ugdymo proceso vedlys.

Kiekviena profesija turi savo gyvenimo tikrovės sritį, apie kurią ji renka ir tobulina žinias, vertybes, ideologiją, veikimo galimybes, tačiau profesija tėra kontekstas, kuriame rutuliojasi šiuolaikinė individo karjera. Šio darbo kontekste karjera apibrėžiama kaip kiekvieno individualus kelias, lemiamas tiek aplinkos veiksnių, tiek asmeninių gebėjimų, ir priklauso nuo to, kaip tuos veiksnius ir gebėjimus pasitelkiame puoselėdami karjerą, t. y. kaip socialinio dalyvavimo kontekste būsimeji pedagogai rekonstruoja socialinę tikrovę karjeros strategijoms įgyvendinti.

Pedagogo profesijos karjera gali vystytis tiek vertikalčiai, tiek horizontalčiai ar abiem kryptimis vienu metu, todėl rengiant studentus pedagogo profesijai psichologiniu aspektu aktualiu ugdymo(si) objektu tampa individualios asmens savybės (nuostatos, vertybės, motyvacija veikti, pedagoginis pašaukimas), o studento socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime patirtis galima priemone šioms savybėms įgyti ir plėtoti.

1.4. Studentų socialinio dalyvavimo įgijinių ir ugdymo(si) karjerai sąveikos teorinės prielajos

Socialinis dalyvavimas, sudarydamas galimybę dalyvaujančiam studentui susidurti su įvairiomis gyvenimo situacijomis ir problemomis, kurias reikia spręsti taikant turimą patirtį ir žinias, sukuria ugdymo(si) per praktiką situaciją. Tačiau tam, kad studentai dalyvautų reikia sukurti tinkamą edukacinę aplinką aukštojoje mokykloje, t. y. aplinką, kuri edukacinėmis priemonėmis įgalintų žmogų spręsti jam kylančias gyvenimo ir veiklos problemas arba studento išitraukimą iš socialinio dalyvavimo procesus, kurie ir sukuria sąlygas spręsti šias problemas. P. Jucevičienės (2010) teigimu, *edukacinė aplinka* – tai dinamiška informacinė ugdymosi veiklos erdvė, sukurta ir veikiama edukatoriaus bei nulemta ugdymo tikslo, jį atitinkančio turinio ir jo įvaldymą paremiančių ugdymo formų, metodų bei priemonių, taip pat kitų toje aplinkoje esančių daiktų ir subjektų, turinčių kokią nors įtaką besimokančiajam, edukacinei informacijai ir / ar jos sklidimui iki besimokančiojo. Šioje aplinkoje veikia ugdytinis, kurio mokymąsi per edukacinės aplinkos projekciją į jo mokymosi aplinką tiesiogiai lemia edukacinės aplinkos veiksniai (Jucevičienė ir kt., 2010). Vienu metu konkretų ugdytinį gali veikti ne viena, bet kelios edukacinės aplinkos, o kiekvieną edukacinę aplinką skirtingi žmonės dažniausiai atpažįsta skirtingai, todėl iš vienos edukacinės aplinkos gali susiformuoti tiek mokymosi aplinkų, kiek toje edukacinėje aplinkoje yra žmonių. Tuo tarpu *mokymosi aplinka* suprantama kaip vieta arba erdvė, kurioje vyksta mokymasis, ir ji apima besimokantįjį bei erdvę, kurioje besimokantysis veikia, naudodamas įvairias priemones ir patarimus, renka ir interpretuoja informaciją, sąveikauja su kitais ir pan. Mokymosi aplinka yra vieta, kurioje besimokantieji dirba kartu ir palaiko vienas kitą, naudodamiesi įvairiomis priemonėmis ir informacijos ištekliais, siekdami ugdymosi tikslų ir problemų sprendimo, tačiau taip pat ji yra dinamiška, kintanti, nepastovi ir netgi nenumatoma, neplanuojama (Lipinskienė, 2002). Įvertindami tai, kas pasakyta galime teigti, jog edukacinė aplinka yra orientuota į keletą subjektų, o mokymosi aplinka yra individuali, t. y.

mokymosi aplinką kiekvienas susiformuoja individualiai iš jį supančių edukacinių aplinkų.

Siekiant sudaryti palankią edukacinę aplinką studentų karjeros ugdymui(si) per socialinį dalyvavimą aukštosios mokyklos gyvenime reikia įvertinti tai, kad studentas naudosis edukacine aplinka ir joje esančiomis priemonėmis tuomet, jeigu ši aplinka atitiks jo poreikius ir jeigu jis joje esančias priemones identifikuos kaip potencialiai naudingas, t. y. socialinį dalyvavimą vertins kaip potencialiai naudingą procesą ar gebės tomis priemonėmis pasinaudoti. Asmenybės aktyvumas veikloje ir santykiuose su aplinka visada turi kryptį, kurią teikia motyvacija (Jovaiša, 2007). Žmogaus gyvenime motyvai turi keletą funkcijų. Pirmiausia motyvai skatina žmogaus elgesį ir jį nukreipia veikti. Be to, motyvai padeda pajusti savo veiklos prasmę, dalyvauja ją kontroliuojant ir keičiant (Petkevičiūtė, 2006). Vadinasi, studentai jiems kuriamą edukacinę aplinką gali vertinti, suvokti labai skirtingai, kadangi kiekvieno patirtis, poreikiai, interesai skiriasi, todėl kyla klausimas kaip edukacinė aplinka projektuojama į mokymosi aplinką.

P. Jucevičienės (2010) teigimu, priklausomai nuo to, kaip konkretus studentas identifikuoja jam sukurtą edukacinę aplinką, jo mokymosi aplinka gali: iš dalies sutapti, visiškai nesutapti ar visiškai atitikti edukacinę aplinką. Idealus atvejis projektuojant edukacinę aplinką į mokymosi aplinką fiksuojamas tuomet, kai edukacinė aplinka ir studento mokymosi aplinka sutampa arba mokymosi aplinka, apimdama visą edukacinę aplinką, yra už ją dar platesnė. Tuomet studentas panaudoja visas edukacinės aplinkos jam teikiamas galimybes, tuo pat metu naudodamas ir papildomas, už edukacinės aplinkos ribų esančius mokymosi išteklius. Iš to, kas pasakyta, galime teigti, jog kurdami edukacinę aplinką, kurioje studentai susiformuotų mokymosi aplinką ir ugdytųsi karjerai socialiai dalyvaudami aukštosios mokyklos gyvenime turime įvertinti studentų potencialią socialinio dalyvavimo patirtį, turimas žinias ir įgūdžius bei motyvuojančius socialiniam dalyvavimui veiksnius. Neužtenka sudaryti palankią aplinką studentų socialiniam dalyvavimui aukštosios mokyklos gyvenime, nes studentai turi suvokti socialinio dalyvavimo

aukštosios mokyklos gyvenime naudą (įgijinius) ir potencialų poveikį jų karjeros perspektyvoms. Kitaip tariant, turime identifikuoti socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime potencialius įgijinius ir jų sąsajas su būsimųjų pedagogų profesine karjera, t. y. pagrįsti socialinį dalyvavimą kaip vieną iš ugdymo(si) karjerai prielaidų kas sudarytų sąlygas būsimiesiems pedagogams strateguoti savo mokymosi aplinkas socialinio dalyvavimo kontekste, projektuojant jas būsimai karjerai.

Pedagogo profesijos kontekste reikėtų įvertinti tai, kad veiksmingas mokinių ugdymas įmanomas tik mokytojui išplėtojus savo asmens galias, kurios apima ne tik mokinio pažinimo, mokomojo dalyko, mokymo organizavimo žinias, įvairius sugebėjimus, bet ir savo asmeninėmis pažiūromis grįstą įvairių ugdymo problemų vertinimą, ugdymo prasmės paiešką, mokinio dvasinio brendimo, kaip svarbaus asmenybės ugdymo veiksnio, įsisąmoninimą, jo problemų identifikavimą. Šiuo požiūriu mokytojo profesinį brendimą galima traktuoti kaip mokytojo asmenybės tapsmo procesą, kurį veikia jo įsitikinimai, pasirinkimas ir savo pasaulio interpretavimas (Vasiliauskas, 2010). Todėl suprantama, kad svarbiausias ugdymo institucijų rūpestis – padėti žmogui tikslingai apsirūpinti saviraiškos priemonėmis, o kartu ir visą gyvenimą trunkančiais saviugdų proceso vidiniais bei išoriniais įrankiais (Kraujutaitytė, 2002), kuriems įgyti prielaidos egzistuoja asmens socialinio dalyvavimo procese, kuris patirtinio mokymosi teorijos kontekste vertintinas kaip papildomas ugdymo(si) procesas.

Atsižvelgdami į tai, kad socialinis dalyvavimas *įgijinio* sąvokos kontekste siejamas su kompetencijomis, žiniomis, gebėjimais ir pan., įgyjamais per asmeninę patirtį, savarankiškai veikiant papildomose nuo studijų veiklose, jį galime vertinti ir kaip savarankią karjeros kūrimo strategiją, nes „ugdymas karjeros savivaldai yra individo aktyvumo strategija, nukreipta į jo teigiamų nuostatų mokymosi, darbo ir savo ateities atžvilgiu bei racionalaus šių procesų plėtojimo per visą gyvenimą gebėjimų įgijimą“ (Kučinskienė, 2003, p. 177). Ugdymo rezultatu turi būti laikoma ne tik individo intelektinių galių, bet ir praktinių mokėjimų, įgūdžių bei įpročių tobulėjimas, visą

gyvenimą trunkanti žmogaus saviugda, nuolatinis dvasinių išgyvenimų kaitos procesas. Asmuo, siekiantis valdyti savo karjerą, turi būti lankstus ir prisitaikantis prie situacijos. Siekdami karjeros individai turi turėti veiklos tikslus ir strategijas, kurios suteiktų didesnių šansų asmeninės ir profesinės karjeros sėkmei. Karjeros strategijos yra veiklos skirtos padėti pasiekti karjeros tikslus. N. Petkevičiūtė (2006) išskiria 7 karjeros strategijų tipus:

1. Dabartinio darbo kompetencija. Mėginimas efektyviai atlikti dabartines užduotis.

2. Išplėstas domėjimasis darbu. Sprendimas skirti laiką, energiją ir emocijas vienam darbui.

3. Įgūdžių plėtra. Mėginimas įgyti ar stiprinti su darbu susijusius įgūdžius.

4. Galimybių plėtra. Veiksmai, skirti tapti žinomam ir suprasti galimybes, kurios neprieštarauja tokiems siekiams.

5. Paramos ir palaikymo tinklo plėtra. Veiksmai, skirti nustatyti ir palaikyti santykius, kurie teiktų informaciją apie galimybes, patarimus ir paramą, kitaip tariant, socialinio kapitalo kaupimas ir gebėjimas juo pasinaudoti.

6. Įvaizdžio kūrimas. Pastangos tinkamai pasirodyti, siekis būti pastebėtam, atkreipti daugelio dėmesį.

7. Organizacijos politika. Mėginimas naudoti meilikavimą, palankumą ar įtaką siekiant norimų rezultatų.

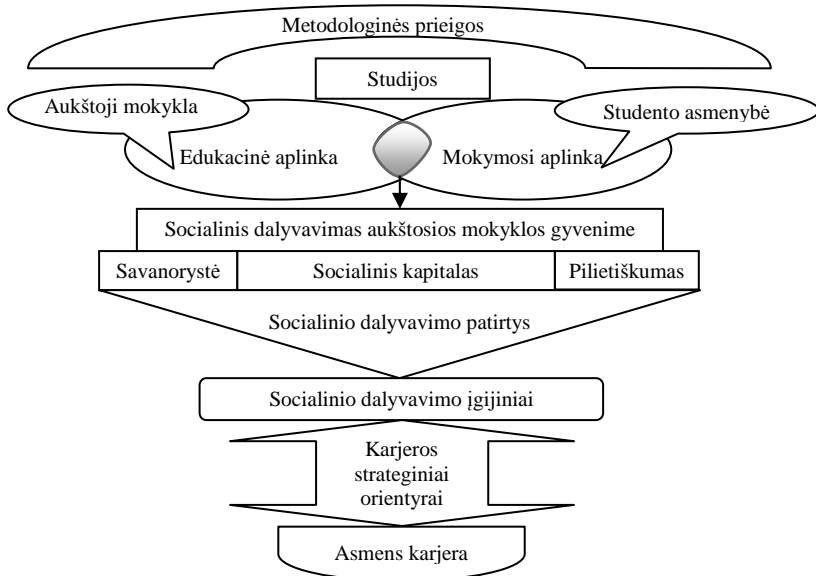
Renkantis karjeros vystymo strategiją būtina atminti, kad nėra vienos geriausios strategijos, kuri būtų vienodai efektyvi visose situacijose, todėl asmuo, strateguodamas turi pirmiausiai identifikuoti karjeros siekius ir lanksčiai reaguoti į aplinkos situacijas, taikydamas įvairias strategijas savo siekiams realizuoti. Jau pats dalyvavimas aukštajame moksle, t. y. studijos suteikia asmeniui galimybę įgyti vertingų ryšių, prieigą prie įvairių išteklių, tokių kaip informacija, abipusiškai naudingos paslaugos, emocinė parama ir karjeros tinklai, kurie sudaro asmens socialinį kapitalą (Miracle, 2013). J. M. Stuber (2009) studentų socialinį dalyvavimą aukštojoje mokykloje grindžia tuo, kad į aukštąsias mokyklas stoja studijuoti skirtingų visuomenės socialinių ir kultūrinių sluoksnių studentai, todėl

dalyvaudami aukštosios mokyklos gyvenime jie gali ne tik praplėsti savo žinias, įgyti tiesioginės ir antraeilės patirties (papasakotos kitų patirties), tuo praplėsdami savo akiratį, bet ir užmegzti ryšius, dėl kurių gali plėsti turimas pažintis ar naudoti jas, siekdami karjeros. Bendraudami su įvairių tiek kultūrinę, tiek socialinę patirtį turinčiais studentais, būsimieji aukštųjų mokyklų absolventai taip pat ugdomi karjerai, nes mokosi bendrauti su skirtingais žmonėmis, mokosi vadovauti, išsakyti ar nutylėti savo nuomonę, kai to reikia, ir pan. Kitaip tariant, asmens patirties įvairovė sudaro platesnes ugdymo(si) karjerai galimybes. Dėl tokios socialinio dalyvavimo specifikos J. M. Stuber (2009) ragina aukštąsias mokyklas ne tik sudaryti sąlygas studentams popaskaitinei veiklai aukštojoje mokykloje, bet ir ieškoti priemonių skatinti šią veiklą studentus informuojant, raginant dalyvauti, bendrauti, burtis į organizacijas, kitaip tariant, sukurti palankią edukacinę aplinką studentų socialiniam dalyvavimui. D. E. Super (1990) jau anksčiau tyrinėjo laisvalaikio ir karjeros vaidmenų tarpusavio sąveiką, pabrėždamas, kad turiningas laisvalaikio leidimas suteikia galimybę plačiau „pažvelgti“ į darbo pasaulį, nes pamatomas platesnis pasirinkimo spektras, plėtojami problemų sprendimo įgūdžiai, atskleidžiamos darbo vertybės, stiprinamas pasitikėjimas savimi ir skatinamas realus požiūris į darbą, o svarbiausia turiningas laisvalaikio praleidimas (aktyvi veikla) padeda profesinio plėtojimo sintezavimo procesui. Anot W. W. Munson ir M. L. Savicko (1998), laisvalaikio leidimo veiklos skatina psichosocialinį vystymąsi, nes sudaro sąlygas pasiekti ilgalaikių asmeninių ir visuomeninių tikslų. Laisvalaikio leidimo būdai „aprūpina“ svarbiomis situacijomis ir aplinka, reikalinga socialiniam vystymuisi, bei įgalina dalyvius įgyti reikalingų įgūdžių, konstruoti psichosocialinį identitetą ir formuoti ateities aspiracijas. Tai siejama su galimybėmis ir laisve jauniems žmonėms tyrinėti, pasitikrinti ir sulaukti grįžtamojo ryšio apie save ir norimas karjeros kryptis. Įgūdžiai ir iššūkiai, susiję su specifinėmis laisvalaikio veiklomis, padeda plėtoti kompetencijas, reikalingas perėjimo iš vaikystės į suaugusio žmogaus pasaulį procesui. Tačiau pabrėžiama, kad ne laiko trukmė, ne įsipareigojimas dalyvauti laisvalaikio veiklose

yra svarbūs, bet suvoktos kompetencijos, susijusiuos su ta veikla, į kurią jaunas žmogus yra įsitraukęs.

Tuo tarpu darbo samprata šiandien įgyja darbo, kaip žaidimo, požymių (Kavaliauskienė, 2011). Taip darbas, profesinė veikla, o tiksliau – ugdymas(is) karjerai dar labiau susiejamas su laisvalaikiu. Daugelyje šiandienos darbų atsiranda netikėtumų, kuriuos reikia kūrybingai spręsti, o ne tik atlikti konkrečiai apibrėžtą užduotį. Tokiu atveju darbas, siekis jį atlikti tinkamai reikalauja iš darbuotojo ieškoti naujų vertybių, įgyti naujų kompetencijų, nuolatos tobulėti, bendrauti, bendradarbiauti ir mokytis, nes daugelis darbdavių ieško gebančių adaptuotis ir greitai įgyti naujų įgūdžių, turinčių multikvalifikaciją darbuotojų (Augienė, 2009). Žmogus turi vieną gyvenimą, todėl jo darbinės ir su jomis susijusios mokymosi patirtys negali būti atskirtos nuo kitų gyvenimo sferų – laisvalaikio ir šeimos. Šios patirtys taip pat negali būti izoliuotos laike – kiekviena turėta patirtis daro poveikį kitoms, ateities, patirtims. Karjeros sprendimai, jų veikiami karjeros pokyčiai sujungia įvairias patirtis ir lemia naujas karjeros kryptis, naujus pasirinkimus (Grakauskas, Valickas, 2007). Todėl studentų socialinis dalyvavimas aukštosios mokyklos gyvenime tampa svarbiu ugdymo(si) karjerai strateginiu elementu studijų metais, nes sudaro galimybę studentams per jiems priimtina praktinę veiklą, jų patirtį veikiant laisvu nuo studijų metu, potencialiai ugdytis įvairias kompetencijas, kurios turi neabejotinos įtakos jų karjeros perspektyvoms.

Modeliuodami darbe išsakytas teorines prieigas būsimųjų pedagogų socialinį dalyvavimą aukštosios mokyklos gyvenime galime įvardyti kaip vieną iš asmeninės karjeros strateginių orientyrų ar priemonių karjeros strategijose numatytiems tikslams pasiekti (žr. 6 paveikslą). Įvertindami aukštosios mokyklos edukacinę aplinką studento karjeros ugdymui(si) ir studento asmenybę, kurią nukreipia jo motyvai, turima patirtis, vertybinės nuostatos ir asmeninės savybės (charakteris, temperamentas), galime daryti prielaidą, kad studentai, pasitelkę socialinį dalyvavimą aukštosios mokyklos gyvenime, kaip vieną iš priemonių savo projektuojamoms karjeros strategijoms įgyvendinti praplečia jų realizavimo galimybes.



6 pav. Studentų socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime įgijinių ir ugdymo(si) karjerai sąveikos modelio konstruktas (sudarytas autoriaus, remiantis: Jovaiša, 2007; Jucevičienė ir kt., 2010; Petkevičiūtė, 2006; Miracle, 2013; Stuber, 2009)

Detaliau analizuodami teorinį modelio konstruklą, turime aptarti kiekvieną jo elementą atskirai. Metodologinės tyrimo prieigos ir mokslinės literatūros nagrinėjama tema analizė leido sukonstruoti teorinį socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime įgijinių ir ugdymo(si) karjerai sąveikos modelio konstruklą. Modelis teoriškai grindžiamas aukštosios mokyklos ir studento ugdymo(si) karjerai santykio kontekstu. Aukštoji mokykla, kaip ugdymo institucija, siekdama užtikrinti studijų procesą, formuoja edukacinę aplinką, atliepančią studentų ugdymo(si) karjerai poreikius. Edukacinė aplinka studentų asmenybės kontekste yra transformuojama į jo asmeninę mokymosi aplinką, t. y. ugdymo(si) metu nebūtinai visa aukštosios mokyklos sudaryta edukacinė aplinka, jos elementai yra pasitelkiami ir tampa studento mokymosi aplinka. Šiuo aspektu studentų socialinis

dalyvavimas aukštosios mokyklos gyvenime yra vertinamas kaip vienas iš aukštosios mokyklos edukacinės aplinkos elementų, kuri studentas gali pasitelkti ugdymo(si) karjerai tikslu, taip integruodamas jį į savo mokymosi aplinką. Tam prielaidos yra socialinio dalyvavimo įgijiniai, kuriais studentas gali įgyvendinti savo karjeros strateginius tikslus, ir atvirkščiai – įgyta socialinio dalyvavimo patirtis, socialinio dalyvavimo įgijiniai gali modifikuoti turimus pirminius studentų karjeros strateginius orientyrus, taip veikdami asmenybės veiklos kryptį.

Svarbu, kad aukštoji mokykla organizuodama edukacinę aplinką numatytų ne tik studijų procesą, bet ir socialinį dalyvavimą, kaip ugdymo(si) karjerai prielaidą, tuo sudarydama studentams platesnes priemonių karjeros strateginiams tikslams įgyvendinti pasirinkimo galimybes. Sudarytas teorinis studentų socialinio dalyvavimo įgijinių ir ugdymo(si) karjerai sąveikos modelio konstruktas leidžia projektuoti tyrimą siekiant išsiaiškinti reikiamus elementus (socialinio dalyvavimo įgijinius, jų sąsajas su karjera, motyvuojančius socialiniam dalyvavimui veiksmius), kad galėtumėme sukurti teorinį-hipotetinį studentų skatinimo socialiniam dalyvavimui aukštosios mokyklos gyvenime modelį.

Pasaulio ir Europos šalių praktika atskleidžia, kad socialinis studentų dalyvavimas aukštosios mokyklos gyvenime yra vertinamas įgijinių turinio aspektu ir pasitelkiamas kaip pa(si)rengimo šiuolaikinio pasaulio darbo rinkai, karjeros ugdymo(si) strategija. Remiantis darbo metodologinėmis priemonėmis sudarytame studentų socialinio dalyvavimo įgijinių ir ugdymo(si) karjerai sąveikos modelio konstrukte akcentuojama aukštosios mokyklos ir studento sąveika per edukacinės ir mokymosi aplinkų dermę, kuri suponuoja studijų procesą kaip studento socialinę tikrovę aukštojoje mokykloje. Aukštosios mokyklos edukacinė aplinka, kurioje numatytas ir studentų socialinis dalyvavimas sudaro prielaidas sąmoningam studento socialinės tikrovės rekonstravimui socialinio dalyvavimo kontekste jo karjeros strateginiams orientyrams įgyvendinti.

II. BŪSIMŪJŲ PEDAGOGŲ SOCIALINIO DALYVAVIMO AUKŠTOSIOS MOKYKLOS GYVENIME TYRIMŲ METODOLOGIJOS PAGRINDIMAS

2.1. Tyrimo struktūra ir dizainas

Empirinis tyrimas yra grindžiamas dviem skirtingomis filosofinėmis socialinių reiškinių aiškinimo paradigmomis – normatyvine (pozityvistine) ir interpretacine (fenomenologine). Kiekybinio tyrimo metodologija grindžiama pozityvistine paradigma, kuri socialinę realybę aiškina objektyviu požiūriu ir teigia, kad žmogaus elgesys valdomas taisyklių, todėl turėtų būti tiriamas remiantis tiksliųjų mokslų metodais. Kokybinio tyrimo metodologija, grindžiama interpretacine (fenomenologine) paradigma, leidžia gilintis į žmogų kaip asmenybę, bando suprasti žmogiškosios patirties pasaulį ir išsako savo subjektyvų požiūrį į tai, kas vyksta. Normatyvine paradigma grindžiamas kiekybinis tyrimas leido atskleisti būsimųjų pedagogų socialinio dalyvavimo aukštosiose mokyklose situaciją, o kokybinis tyrimas, remiantis fenomenologine prieiga, sudarė galimybę atskleisti socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime įgijinius bei jų sąsajas su asmens karjera ir padėjo identifikuoti potencialiai socialiniam dalyvavimui motyvuojančius veiksnius.

Šis tyrimas susideda iš kiekybinio ir kokybinių tyrimų derinimo, nes kiekybinių ir kokybinių tyrimų derinimas lemia išsamesnę tiriamo fenomeno įžvalgą (Bitinas, 2006). Bet koks vieno metodo taikymas socialiniuose tyrimuose yra vienpusis, ne visa apimantis. Todėl norint nuodugniau ir plačiau suvokti tiriamąjį reiškinį, pravartu taikyti kelis tyrimo metodus. Tai vadinama trianguliacijos principu:

- Kiekybinių ir kokybinių metodų derinimas leidžia sujungti individualų ir socialinį tiriamos problemos, tyrimo objekto pažinimo lygmenis. Tyrimo objektą, kaip vientisą asmens individualių savybių ir įvairiapusės socialinės tikrovės sąveikos visumą, galima pažinti tik pasitelkus ir derinant įvairias skirtingas teorines perspektyvas bei

duomenų šaltinius, taikant skirtingus metodus, derinant kokybinę ir kiekybinę priegas (Mažeikienė, 2000).

- Dauguma tyrėjų pritaria pozicijai, jog skirtingų metodų derinimas padeda tyrėjui išvengti šališkumo, sustiprina tyrimo objektyvumą ir gautų rezultatų patikimumą. G. Šaparnio (2000) teigimu metodų derinimas patrauklus todėl, kad kiekvienos iš metodinių priegų privalumai išsaugomi, o trūkumai kontroliuojami.

- K. Kardelis (2007) pabrėžia, kad kiekybinių ir kokybinių tyrimų skirtumais nusakomi ne atskiri tyrimo metodai, o kokybinis ir kiekybinis požiūris į tyrimą. Kokybinio požiūriu paprastais siekiama išnagrinėti, kaip individai suvokia bei aiškina juos supančią socialinę tikrovę ir kaip individualiai kuriamos prasmės lemia jų elgesį. Kiekybinio požiūriu nusakomas siekis ieškoti išorinių požymių, matuoti juos ir skaičiuoti.

- Anot R. Vaičekauskaitės (2008), kokybinių ir kiekybinių tyrimų priegų derinimas yra konstruktyvus ir atveriantis įvairiapusiškesnius socialinės realybės aspektus, kurių tinkama interpretacija pagilina žinias apie atskirus fenomenus ir jų raišką skirtinguose kontekstuose.

Siekiant sukurti teorinį-hipotetinį būsimųjų pedagogų socialinio dalyvavimo įgijinių ir ugdymo(si) karjerai sąveikos modelis, kaip karjeros ugdymo(si) edukacinę strategiją, visų pirma buvo būtina išsiaiškinti būsimųjų pedagogų socialinio dalyvavimo aukštosiose mokyklose situaciją. Tam pasitelktas kiekybinis tyrimas, kurio rezultatai leido konstruoti kokybinio tyrimo instrumentus. Iš dalies struktūruotas pedagoginių specialybių absolventų interviu, karjeros atvejų analizė atskleidė socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime įgijinius ir jų sąsajas su asmens karjera bei padėjo identifikuoti potencialiai socialiniam dalyvavimui aukštojoje mokykloje motyvuojančius veiksnius. Šių tyrimų rezultatų pagrindu buvo sudarytas teorinis-hipotetinis studentų socialinio dalyvavimo įgijinių ir ugdymo(si) karjerai sąveikos modelis. Ekspertų metodas leido iš dalies struktūruoto interviu duomenis validuoti. *Focus* grupės metodas, kurį pasitelkus apklausta devynių socialiai dalyvaujančių aukštosios mokyklos gyvenime būsimųjų pedagogų, studentų savivaldos atstovų, grupė, sudarė galimybę įvertinti ir tinkamai

modifikuoti sukurta teorinį-hipotetinį studentų socialinio dalyvavimo įgijinių ir ugdymo(si) karjerai sąveikos modelį pritaikant šiandienos realijoms, siekiant iširti, kaip būsimoji pedagogai galėtų įsitraukti į socialinio dalyvavimo įgijinių turinio konstravimą, taip atskleisdami (atrasdami) ugdymo(si) karjerai perspektyvas.

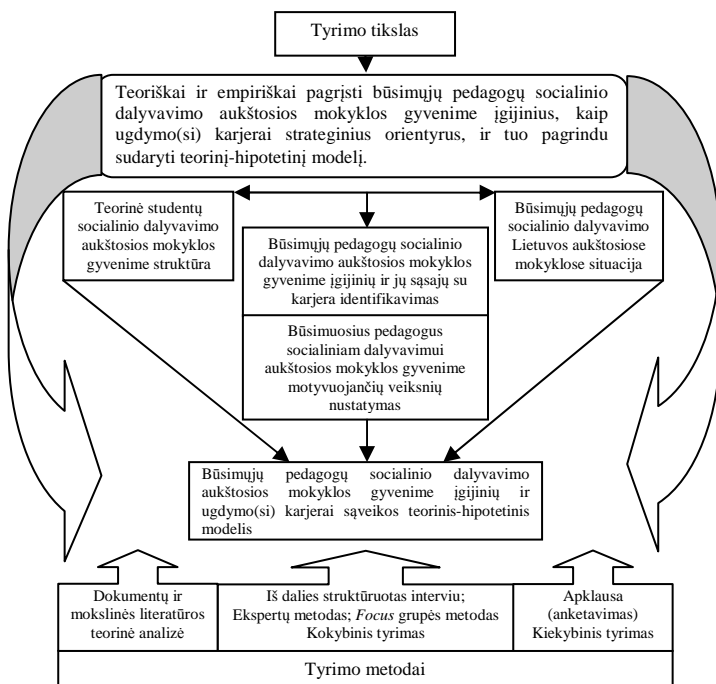
Kiekybinius ir kokybinius tyrimus naudojant kartu galima išsamiau interpretuoti tiriamą fenomeną. Disertacinio tyrimo eiga: etapai, taikyti metodai, imtys apibendrintai pateikiami 2 lentelėje.

2 lentelė

Disertacinio tyrimo organizavimas

Etapai	Tyrimo duomenų rinkimo metodai, tyrimo imtys	Duomenų apdorojimo metodai
I etapas	Mokslinės literatūros ir dokumentų teorinės analizės metodas. Tikslas – atskleisti būsimųjų pedagogų socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime įgijinių ir asmens karjeros sąsajų teorines prielaidas edukaciniu aspektu.	Teorinė analizė, sisteminimas, apibendrinimas
II etapas	Žvalgomasis, kiekybinis tyrimas	
	Anketinė būsimųjų pedagogų apklausa (raštu). Tikslas – nustatyti Lietuvos aukštųjų mokyklų būsimųjų pedagogų socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime realią situaciją. Respondentai – Lietuvos aukštosiose mokyklose (KU, VPU, ŠU, KVK, KK, VK) studijuojantys būsimoji pedagogai (n = 586).	Statistinės analizės metodai: aprašomoji statistika (procentai, vidurkiai), χ^2 (chi-kvadrato) homogeniškumo kriterijus, Mann-Whitney kriterijus, Spearman koreliacija
III etapas	Kokybinis tyrimas	
3.1	Kokybinis tyrimas. Iš dalies struktūruoto interviu metodas. Tyrimo tikslas – nustatyti būsimųjų pedagogų socialinio dalyvavimo	Interviu tekstų turinio analizė, duomenų kategorizavimas.

	<p>aukštosios mokyklos gyvenime įgijinius ir jų sąsajas su asmens karjera bei identifikuoti juos socialiniam dalyvavimui aukštosios mokyklos gyvenime motyvuojančius veiksmius.</p> <p>Informantai – pedagogai ar pedagogo profesiją įgiję, tačiau kitokią profesinę karjerą pasiekę asmenys, kurie studijas baigė ne anksčiau kaip prieš 5 metus (n = 17).</p>	
3.2	<p>Kokybinis tyrimas. Ekspertų metodas.</p> <p>Tyrimo tikslas – iš dalies struktūruoto interviu tyrimo duomenų kategorijų objektyvizacija.</p> <p>Penkių ekspertų grupę sudarė: 1 mokslininkas, 2 doktorantai, 1 iš dalies struktūruoto interviu informantas ir 1 socialiai dalyvaujantis aukštosios mokyklos gyvenime studentas (pedagogikos studijų programos).</p>	Tyrimo duomenų analizė
3.3	<p>Kokybinis tyrimas. <i>Focus</i> grupės metodas.</p> <p>Tyrimo tikslas – pagrįsti iš dalies struktūruoto interviu tyrimo duomenų pagrindu sudaryto hipotetinio studentų skatinimo socialiniam dalyvavimui aukštosios mokyklos gyvenime modelio aktualumą dabartiniu laikotarpiu, siekiant iširti, kaip būsimoji pedagogai galėtų įsitraukti į socialinio dalyvavimo įgijinių turinio konstravimą, tuo atskleidami (atrasdami) ugdymo(si) karjerai perspektyvas.</p> <p>Informantai – vienos iš aukštųjų mokyklų studentų savivaldos nariai, socialiai dalyvaujantys aukštosios mokyklos gyvenime būsimoji pedagogai (n = 9).</p>	Interviu tekstų turinio analizė, duomenų kategorizavimas



7 pav. Bendra tyrimo rengimo struktūra ir organizavimas

Sudarytas tyrimo sisteminis modelis atskleidžia tyrimo dizainą (žr. 7 paveikslą). Tyrimo tikslui pasiekti buvo atlikta mokslinės literatūros ir dokumentų analizė, pasitelktas kiekybinis anketinės apklausos metodas ir taikyti kokybiniai tyrimai (iš dalies struktūruotas interviu, ekspertų ir *focus* grupės metodai).

2.2. Kiekybinio tyrimo, būsimųjų pedagogų socialinio dalyvavimo aukštojoje mokykloje situacijai nustatyti metodologija

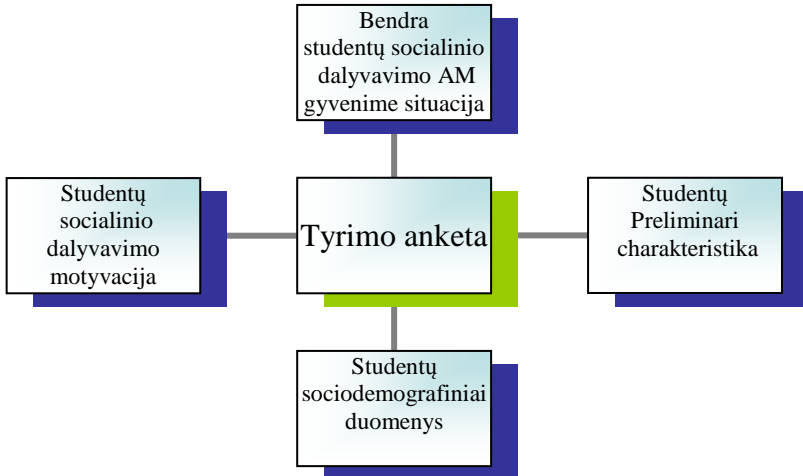
Kiekybinis anketinės apklausos metodas. Tyrimo tikslas – nustatyti Lietuvos aukštųjų mokyklų būsimųjų pedagogų socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime realią situaciją ir tendencijas. Tyrimas atliktas 2011 m. vasario–kovo mėnesiais. Tyrime dalyvavo 586 būsimieji pedagogai iš šešių Lietuvos aukštųjų mokyklų. Hipotetiškai akademinis jaunimas nėra aktyvus tiek savo aukštosios mokyklos gyvenime, tiek už jos ribų (vertinant kitų autorių atliktus jaunimo socialinio dalyvavimo tyrimus), todėl pasirinktas kiekybinis tyrimo metodas leido, tyrimo rezultatus objektyviai taikant visai populiacijai nustatyti šio reiškinio tendencijas būsimųjų pedagogų populiacijoje. Šis metodas pasirinktas dėl to, jog kiekybiniam požiūriui į socialinės realybės reiškinį svarbu aprašyti išoriškai stebimą reiškinį, surinkus apie jį duomenis. Kitaip tariant, jį užfiksuoti – kaip tai atrodo iš šalies (Pruskus, 2003). Šiuolaikiniai ugdymo reiškinų tyrėjai kiekybinę analizę traktuoja kaip instrumentą, kuriuo galima patvirtinti (arba paneigti) tas intuityvias idėjas, kurių taip gausu įvairiuose ugdymą nagrinėjančiuose leidiniuose. Kitaip sakant, pasaulinis mokslas kiekybinę analizę laiko standartine procedūra, būtina moksliniam tyrimui (Bitinas, 2006).

Kiekybinio tyrimo duomenims gauti pasirinkta anoniminė anketinė apklausa raštu. Apklausa – tai tokia duomenų rinkimo technika, kai apklausiamieji iš esmės tuo pačiu metu atsakinėja į raštu (anketoje) ar žodžiu (interviu ėmėjo) pateiktus klausimus. Socialiniuose moksluose apklausa yra populiarus metodas, priklausantis empirinių metodų grupei. Kaip ir kiti metodai, pažinimo procese ji taikoma kaip instrumentas informacijai iš respondentų rinkti (Tijūnėlienė, Virbaliienė, 2006).

Apklausiai įgyvendinti buvo pasitelkta anketa (klausimynas), nes tokia forma rinkti kiekybinius duomenis yra patogiau. Anketinė apklausa raštu pasirinkta dėl šių privalumų: klausimynas yra aiškus, nedviprasmiškas, patikimas; anketa garantuoja anonimiškumą, todėl

skatina respondento norą bendradarbiauti, kuo objektyviau atsakyti į pateiktus klausimus; apklausa gali aprėpti daugiau tiriamųjų, taip pat užima mažesnes laiko sąnaudas.

Tyrimo instrumentas. Apklausai buvo sukurtas originalus klausimynas (žr. 2 priedą), kurį sudarė 79 klausimai. Siekiant tyrimo respondentų dėmesio sutelktumo, anketoje pateikti klausimai pagal tematiką neina iš eilės, kitaip tariant, anketos struktūrą galima būtų pavaizduoti ne kaip seką, o kaip sutampančią arba susidedančią iš išskaidytų blokų (žr. 8 paveikslą). Klausimyno pradžioje buvo paaiškinamas atliekamo tyrimo tikslas, rezultatų naudojimo galimybės, akcentuojamas tyrimo anonimiškumas ir nurodomos kontaktinės priemonės (telefonas ir elektroninis paštas). Anketoje prie kiekvieno klausimo buvo pateikta trumpa pildymo instrukcija. Siekiant, kad klausimynas tiriamiesiems būtų patrauklus ir patogus pildyti, rengiant tyrimo instrumentą, ypatingas dėmesys buvo skirtas ir klausimyno kompozicijai: klausimų išdėstymui, apipavidalinimui ir pan.



8 pav. Kiekybinio tyrimo instrumento struktūra

Klausimyną sudaro uždarojo, pusiau uždarojo ir atvirojo tipo klausimai. Uždarojo tipo klausimai yra patogūs ir aiškūs, nes respondentams reikia tik pasirinkti vieną atsakymą iš pateiktų. Tokio tipo klausimų duomenis yra lengviau kiekybiškai apdoroti, lyginti, gretinti, taip pat didesnis indikatorius patikimumas (Luobikienė, 2000; Kardelis, 2007). Klausimyne yra pusiau uždarytų klausimų – respondentas gali ne tik pasirinkti tinkamą atsakymo variantą, bet ir įrašyti savąjį. Taip sudaroma galimybė įtraukti papildomus tiriamo reiškinio veiksnius, kurie nebuvo numatyti sudarant klausimyną. Pateikta ir atvirųjų klausimų kuriais prašoma pateikti tam tikrą informaciją. Įvairių tipų klausimai yra kaitaliojami, kad respondentams nebūtų nuobodu pildyti klausimyną.

Struktūruoti klausimai buvo pateikti kaip sąrašo lentelėse atsakymai pateikiant 5 atsakymo variantus (Taip, tikrai taip, nežinau, tikrai ne, ne) su pavyzdžiu, kaip pildyti, t. y. atsakyti pasirenkant tinkamą variantą (žr. 3 lentelę), o jei respondentams ir šis pavyzdys būdavo neaiškus, jie visada galėdavo paklausti tyrėjo, todėl tai šiuo aspektu užtikrino tyrimu gautų duomenų patikimumą, t. y. respondantai suprato, ką ir kaip reikia žymėti.

3 lentelė

Struktūruotų klausimų ir atsakymų pildymo pavyzdys

<i>Pavyzdžiui:</i> Studentai yra tinginiai.	Tikrai taip	Greičiausiai taip	<i>Nežinau</i>	<i>Greičiausiai</i> <i>ne</i>	<i>Tikrai</i> <i>ne</i>
					X

Tyrimo charakteristikos, kriterijai ir indikatoriai. Klausimynas buvo sudaromas pagal įvardytas tiriamo reiškinio charakteristikas (analizuojamą problemą apibūdinančius veiksnius) (žr. 4 lentelę), kur klausimyno klausimai atitiko šias charakteristikas atskleidžiančius kriterijus ir indikatorius. Numatomos pirminės charakteristikos kiekybiniam tyrimui, siekiant atskleisti studentų socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime situaciją būtų šios: bendra studentų socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime

situacija (socialinio dalyvavimo aukštojoje mokykloje sąlygos ir studentų dalyvavimo tendencijos), studentų socialinio dalyvavimo motyvacija, studentų preliminari charakteristika ir būsimųjų pedagogų sociodemografiniai duomenys.

Įvardijus tiriamo reiškinio charakteristikas buvo išskirti jas atitinkantys kriterijai bei indikatoriai, kur kriterijus suprantamas kaip vertinimo pagrindas, matas (Vaitkevičiūtė, 2001), t. y. tai, kuo remdamiesi vertiname reiškinius, o indikatorius ([iš lot. *indicator* – rodytojas] prietaisas stebimo objekto būsenai, kiekybinei ar kokybinei charakteristikai atvaizduoti žmogui suvokiama forma) kaip priemonė, kuria naudojamosi siekiant atskleisti reiškinį apibūdinančius požymius, jį charakterizuoti. Šiuo atveju indikatoriai yra anketoje respondentams pateikiami klausimai.

4 lentelė

Tyrimo objekto charakteristikos

Charakteristikos
Motyvacija socialiniam dalyvavimui
Būsimąjo pedagogo charakteristika
Bendra socialinio dalyvavimo aukštojoje mokykloje situacija

Atsižvelgiant į mokslininkų (Ebersold, 2007; Astin, 1999; Wandersman ir Florin, 2000; Cotterell, 1996; Koster, Nakken ir kt., 2009; Zadeh ir Ahmad, 2010; Petukienė ir kiti, 2007; Ruškus, 2008) išsakytas mintis apie socialinį dalyvavimą, *Motyvacijos socialiniam dalyvavimui* bloke buvo išskirtas vienas kriterijus ir penki indikatoriai (žr. 5 lentelę). Kriterijus ir indikatoriai išskirti įvertinant tai, kad motyvacija – tam tikro elgesio, veiklos paskatos, motyvų veikti turėjimas. Motyvacija teikia mums energijos ir padeda pasiekti užsibrėžtų tikslų. Esant motyvacijai, ugdomas pasitikėjimas savimi, stiprinamas pareigos jausmas ir puoselėjamos vertybinės orientacijos. Motyvacijos tobulinimas yra ne kas kita kaip asmenybės savimonės – motyvacijos centro stiprinimas, savojo Aš raiškos geresnis pagrindimas, vidinių ugdymosi priežasčių įsąmoninimas ir gilinimas,

vidinės ir išorinės žmogaus kultūros siekių stiprinimas (Jovaiša, 2001). Patvariausia motyvacija yra susijusi su asmens identiteto plėtote, jo vertybių sistema, prasingumo suvokimu (Barkauskaitė, Motiejūnienė, 2004). Kadangi socialiniam dalyvavimui būtina sąlyga yra savanoriška veikla, asmens aktyvumas atviroje bendruomenėje, todėl žmogus turi veikti vedinas kažkokių motyvų. Motyvai atlieka dvejopą funkciją: kreipia ir skatina veiklą bei įprasmina ją (Adomėnienė ir kt., 2001), nors socialinio dalyvavimo dalyvių gaunama nauda jų pačių ne visada suvokiama, tačiau jų veiklą gali skatinti įvairūs motyvai, kaip ir veiklos nebuvimas, jų pasyvumas gali reikšti juos motyvuojančių veiksmų stoką. Todėl siekiant skatinti studentų socialinį dalyvavimą, labai svarbu nustatyti, kas juos motyvuoja ar galėtų motyvuoti socialiniam dalyvavimui aukštojoje mokykloje.

5 lentelė

Motyvacijos charakteristikos blokas

Kriterijus	Indikatoriai	Indikatorių matavimas
Motyvacija veikti, socialiai dalyvauti savo aukštosios mokyklos gyvenime.	Nurodykite priežastis, kodėl jūs studijuodami nedalyvaujate kitose aukštosios mokyklos gyvenimo veiklose.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Neturiu laiko, nes dirbu; 2. Neturiu laiko, nes visą dėmesį skiriu mokslams; 3. Manau, kad tai laiko švaistymas; 4. Aukštojoje mokykloje nerandu mane dominančios veiklos; 5. Aukštojoje mokykloje nerandu bendraminčių su kuriais galėčiau įgyvendinti savo idėjas; 6. Turiu įdomesnių užsiėmimų; 7. Neturiu informacijos apie studentiškas organizacijas ir galimybę dalyvauti jose; 8. Niekas neskatina; 9. Vis tiek nieko nepakeisiu; 10. Man nepatinka mano aukštosios mokyklos studentiškos organizacijos ir jose susibūrę

		<p>kolektyvai;</p> <p>11. Aš dalyvauju papildomose veiklose, esu aktyvus savo aukštosios mokyklos bendruomenės narys;</p> <p>12. Kita (įrašykite):</p>
	Įvertinkite (7 <i>balų skale</i>) priežastis, kurios paskatintų studentus aktyviai dalyvauti savo aukštosios mokyklos gyvenime.	<p>I. Finansinis paskatinimas.</p> <p>II. Palankesnė aplinka mokymosi institucijoje.</p> <p>III. Dėstytojų skatinimas aktyviai dalyvauti ir jų pačių aktyvus dalyvavimas.</p> <p>IV. Speciali pilietinė edukacija aukštojoje mokykloje (pvz., studijų sande skiriami kreditai studentų visuomeninei veiklai).</p> <p>V. Specialios informacinės akcijos.</p>
	Įvertinkite (7 <i>balų skale</i>) priežastis, dėl kurių Jūs aktyviai dalyvaujate savo aukštosios mokyklos gyvenime.	<p>I. Gaunu materialinės naudos.</p> <p>II. Daugiau visko sužinau.</p> <p>III. Aktyvi visuomeninė veikla palengvina studijas.</p> <p>IV. Įgyju galimybę būti naudinga (-s) visuomenei.</p> <p>V. Ruošiuosi profesinei karjerai.</p> <p>VI. Susitinku su įdomiais žmonėmis, plečiu pažintis.</p> <p>VII. Įgyju galimybę keliauti.</p> <p>VIII. Ugdauosi pasitikėjimą savimi.</p> <p>IX. Realizuoju savo gabumus.</p> <p>X. Tenkinu savo interesus.</p> <p>XI. Lavinu bendravimo įgūdžius.</p>
	Mano dėstytojai skatina studentus dalyvauti aukštosios mokyklos gyvenime.	<p>Penkių rangų skalė:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tikrai taip; ▪ Greičiausiai taip; ▪ Nežinau; ▪ Greičiausiai ne; ▪ Tikrai ne.

	Man svarbu kas mane atstovauja aukštojoje mokykloje.	
	Domiuosi valstybės politinio gyvenimo įvykiais.	
	Studijuojau tai ką visada norėjau studijuoti.	
	Domiuosi savo būsimos profesijos specifika ir savarankiškai siekiu patirties būtinos mano būsimai profesijai.	

Remiantis S. Ebersold (2007) socialinio dalyvavimo charakteristikomis (individuacija ir socializacija), siejamomis su individų asmeninėmis savybėmis, buvo siekiama nustatyti hipotetinę būsimumų pedagogų charakteristiką, būdingą studijuojantiems edukologijos studijų programose. Taip pat buvo siekiama palyginti socialiai dalyvaujančius ir nedalyvaujančius aukštosios mokyklos gyvenime studentus, kad būtų galima nustatyti, ar yra koks nors specifinis skirtumas, trukdantis nedalyvaujantiems studentams įsitraukti į socialinio dalyvavimo veiklas.

G. Mažeikio (2008) teigimu, individuacija numano tokių asmenybės savybių plėtojimą kaip: saviraiška, orumas, pasitikėjimas savimi, lyderystė ir kitos asmenybės savybės, stiprinančios individo asmens tapatumą. Socializacija numano tokių asmenybės savybių plėtojimą kaip: kooperatyvumas, konfliktų sprendimas, komandinė veikla, atsakingumas ir kitos asmenybės savybės, stiprinančios individo visuomeninį tapatumą. Tuo remiantis *Būsimojo pedagogo charakteristikos* bloke buvo išskirti du kriterijai ir keturiasdešimt

vienas indikatorius, leidę atskleisti tiriamųjų vertybines pozicijas, kurios juos charakterizavo (žr. 6 lentelę).

6 lentelė

Būsimojo pedagogo charakteristikos blokas

Kriterijai	Indikatoriai	Indikatorių matavimas
Individuacija	<p>Aš visada pasitikiu savimi, savo jėgomis. Esu lyderis (-ė) iš prigimties. Esu kuklus (-i), nemėgstu reikštis. Nebijau rizikuoti. Aktyviai siekiu savo tikslų. Esu kūrybiškas (-a). Esu savikritiškas (-a). Visada planuoju savo veiklą. Visada turiu savo nuomonę ir nebijau jos reikšti. Turiu aiškią savo karjeros viziją. Esu smalsus (-i). Visada gerbiu save ir tai, ką darau. Manau, kad ir vienas (-a) galiu padaryti daug. Kritiškai vertinu įvykius, susijusius su manimi. Esu darbštus (-i). Gyvenu tik dėl savęs, nes kiti taip pat tai daro. Kad pasiektum savo tikslus, kartais tenka ir nusikalsti. Myliu save ir sau patinku toks (-ia), koks (-ia) esu. Turiu projektinės veiklos patirties. Esu taupus (-i), moku elgtis su pinigais, domiuosi investicijų</p>	<p>Penkių rangų skalė:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tikrai taip; ▪ Greičiausiai taip; ▪ Nežinau; ▪ Greičiausiai ne; ▪ Tikrai ne.

	<p>galimybėmis. Man patinka organizacinė veikla. Laisvai galiu kalbėti prieš bet kokią auditoriją. Man svarbu tai, kaip atrodau kitų akimis.</p>	
Socializacija	<p>Mėgstu bendrauti, dažnai būnu dėmesio centre. Esu uždaro būdo. Esu atsakingas (-a) ir nebijau imtis atsakomybės. Esu individualistas (-ė). Vengiu konfliktų. Esu empatiškas (-a), nesunkiai įsijaučiu į kitų padėtį. Turiu daug pažįstamų, iš kurių galiu tikėtis pagalbos. Esu tolerantiškas (-a). Lengvai prisitaikau naujoje aplinkoje. Esu komunikabilus (-i) (lengvai bendraujantis). Man patinka padėti kitiems. Manau mane aplinkiniai gerbia ir vertina. Niekada neatsisakau jei manęs prašo pagalbos. Niekas manęs nesupranta. Stengiuosi nesikišti į kitų žmonių reikalus net jei tai liečia ir mane. Mėgstu pabūti vienas su savimi. Gerai moku bent vieną užsienio kalbą. Svarbiau būti geram nei turtingam.</p>	<p>Penkių rangų skalė:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tikrai taip; ▪ Greičiausiai taip; ▪ Nežinau; ▪ Greičiausiai ne; ▪ Tikrai ne.

Tyrimu taip pat buvo siekiama nustatyti bendrą socialinio dalyvavimo aukštojoje mokykloje situaciją analizuojant, kokiose veiklose studentai, studijuojantys edukologijos studijų programose, yra linkę dalyvauti (nustatyti studentų dalyvavimo tendencijas) ir kokios yra Lietuvos aukštosiose mokyklose realios sąlygos studentų dalyvavimui. Tuo remiantis *Bendros socialinio dalyvavimo aukštojoje mokykloje situacijos* bloke buvo išskirti du kriterijai ir dešimt indikatorių (žr. 7 lentelę). Nors studentų sociodemografiniai duomenys taip pat apibūdina ir charakterizuoja studentus, tačiau jie šiam blokui nėra priskiriami, bet analizuojant duomenis yra pasitelkiami.

7 lentelė

**Bendros studentų socialinio dalyvavimo
aukštojoje mokykloje situacijos blokas**

Kriterijai	Indikatoriai	Indikatorių matavimas
Studentų dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime tendencijos	Pažymėkite veiklas, kuriose dalyvaujate / dalyvavote savo aukštojoje mokykloje.	1. Jūsų aukštosios mokyklos renginiuose; 2. Studentų atstovybės veikloje; 3. Kitų Jūsų aukštosios mokyklos studentišκών organizacijų veikloje; 4. Inicijatyvinėse grupėse organizuojant Jūsų aukštojoje mokykloje renginius, akcijas, viešas diskusijas ir panašias veiklas; 5. Renkant grupės seniūną (-ę), studentų atstovybės pirmininką (-ę); 6. Jokioje papildomoje aukštosios mokyklos veikloje nedalyvavau, nedalyvauju; 7. Kita (įrašykite):.....
	Kaip Jūs elgtumėtės jeigu būtų rengiamas	1. Dalyvaučiau pikete, kad apginčiau savo interesus;

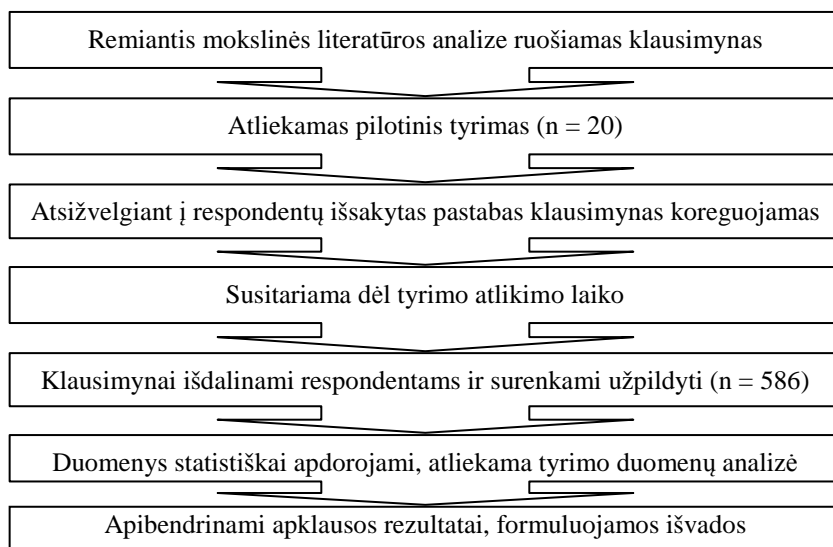
	<p>studentų piketas prieš Jūsų aukštosios mokyklos administracijos priimtus sprendimus, kurie tiesiogiai turėtų poveikį Jums ir Jūsų jiems nepritarumėte.</p>	<p>2. Dalyvaučiau pikete, nes man tokios akcijos patinka; 3. Dalyvaučiau pikete nebent netyčia praeidamas (-a) pro šalį; 4. Nedalyvaučiau pikete, nes nepritariu tokio pobūdžio akcijoms; 5. Nedalyvaučiau pikete, nes nenoriu konfliktuoti su savo aukštosios mokyklos administracija; 6. Nedalyvaučiau pikete, nes nemanau, kad tai ką nors pakeistų; 7. Kita (įrašykite):.....</p>
	<p>Ar savo studijų laikotarpiu iniciavote (tiesiogiai arba per studentų atstovybę) pasiūlymus Jūsų aukštosios mokyklos administracijai.</p>	<p>1. Taip; 2. Ne.</p>
	<p>Ar dalyvaujate visuomeninėje veikloje už savo aukštosios mokyklos ribų, esate savanoris (-ė) kokioje nors nevyriausybinėje organizacijoje ar organizacijos narys (-ė).</p>	<p>1. Taip; 2. Ne.</p>
<p>Sąlygos studentams dalyvauti savo aukštojoje mokykloje</p>	<p>Į mano aukštosios mokyklos studentų savivaldos veiklą gali įsitraukti bet kuris šios aukštosios mokyklos studentas.</p>	<p>Penkių rangų skalė:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Tikrai taip; ▪ Greičiausiai taip; ▪ Nežinau; ▪ Greičiausiai ne; ▪ Tikrai ne.

	Visuomeninė veikla aukštojoje mokykloje trukdo studijoms.	
	Mano aukštojoje mokykloje nėra organizacijų, klubų, kolektyvų, kurių veikloje norėčiau dalyvauti.	
	Mano aukštojoje mokykloje aktyviai visuomeninėje veikloje dalyvaujantys studentai yra skatinami stipendijomis.	
	Aš negaliu daryti įtakos jokiems sprendimams savo aukštojoje mokykloje.	
	Mano aukštojoje mokykloje yra palankios sąlygos studentams aktyviai dalyvauti mokyklos gyvenime.	

Sociodemografinių duomenų dalis. Kadangi buvo apklausiami skirtingo amžiaus įvairių kursų respondentai iš skirtingų aukštųjų mokyklų, buvo suformuluoti atvirieji klausimai apie amžių, aukštąją mokyklą ir studijų programą. Respondentai turėjo įrašyti mokymosi įstaigos pavadinimą ir studijų pavadinimą, o amžių skaičiais. Klausimai apie lytį, studijų kursą ir pakopą buvo dichotominiai, t. y. reikėjo pažymėti atsakymus iš pateiktų variantų.

Kiekybinio tyrimo organizavimas. Su tyrimo tikslais ir metodika buvo supažindinti visi tyrime dalyvaujantys respondentai. Kad iškilusius neaiškumus būtų galima išsiaiškinti tuoj pat, vyko

tiesioginis kontaktas su respondentais: tiriamieji buvo asmeniškai informuoti apie tyrimo tikslus, anketos pildymo tvarką. Jiems buvo paaiškinta, kad anketos yra anonimiškos, o tyrimo duomenys bus skelbiami tik apibendrinti. Kad nebūtų trukdoma studijų procesui, buvo iš anksto susitarta su universitetu, fakultetu ar katedrų vadovais bei dėstytojais ir tyrimui paskirtas palankiausias laikas. Tyrimas atliktas nuosekliai vykdant tyrimo planą (žr. 9 paveikslą).



9 pav. Kiekybinio tyrimo etapai

Duomenų analizė. Siekiant atskleisti būsimųjų pedagogų socialinio dalyvavimo situaciją savo aukštojoje mokykloje ir šios veiklos edukacinį aspektą rengiant(is) karjerai, buvo pasitelktas kiekybinis anketinės apklausos ir mokslinės literatūros analizės metodai. Duomenys apdoroti SPSS (SPSS 17.0) statistine programa (angl. *Statistical Package for Social Sciences*). Duomenims vaizduoti diagramomis pasitelkta *Microsoft Office Excel 2007* programa. Anketoje naudojamos ranginė ir nominalinė matavimo skalės, todėl

taikomos šios statistinės procedūros (Vaitkevičius, Saudargienė, 2006):

1. Skaičiuojamas duomenų pasiskirstymo procentinis dažnis;
2. χ^2 (chi-kvadrato) homogeniškumo kriterijus, skirtas tam tikro įvykio tikimybės dvejose nepriklausomose populiacijose skirtumui nustatyti (Vaitkevičius, Saudargienė, 2006, p. 202);
3. Mann-Whitney kriterijus naudojamas dviem nepriklausomoms imtims palyginti, kai priklausomas kintamasis yra ranginis;
4. Nustatant kintamųjų ryšius skaičiuojamas Spearman koreliacijos koeficientas. Interpretuojant koreliacinius ryšius, remiamasi B. Bitino (2006) pateiktu koreliacinių ryšių stiprumo skirstymu, kur koreliacijos koeficientas:
 - nuo 0 iki 0,20 – ryšio tarp požymių iš esmės nėra;
 - nuo 0,20 iki 0,40 – ryšys tarp požymių silpnas;
 - nuo 0,40 iki 0,60 – ryšys esminis;
 - nuo 0,60 iki 0,80 – ryšys stiprus;
 - nuo 0,80 iki 1 – ryšys labai stiprus.

Dviem atvejais analizuojant duomenis buvo skaičiuojami teiginių įverčiai, siekiant nustatyti kiekvieno teiginio (ar motyvuojančios priežasties) svarbą tyrimo dalyviams kitų teiginių atžvilgiu. Pirmu atveju respondentai buvo prašomi įvertinti socialiniam dalyvavimui motyvuojančias priežastis skalėje nuo 1 iki 7, kai 1 reiškia „Visai nereikšminga“, o 7 – „Labai reikšminga“. Duomenys buvo apdorojami SPSS programa, o gauti rezultatai apskaičiuojami pagal formulę $V = n_1 \times \% + \dots + n_7 \times \%$, kai V – motyvuojančiosios priežasties bendras įvertis; n – skalės nuo 1 iki 7 įvertis ir $\%$ – respondentų, pasirinkusių skalės įvertį, procentas. Antru atveju respondentų buvo prašoma įvertinti teiginius, kuriuose atsispindėjo jų vertybinės nuostatos, charakterio savybės, gebėjimai. Kadangi respondentai teiginius vertino rangų skale, kur jie galėjo žymėti, jog tikrai pritaria teiginiui, greičiausiai pritaria, tikrai nepritaria, greičiausiai nepritaria arba neturi nuomonės vertinamo teiginio atžvilgiu, tai teiginių svarba tipiškai aktyviam ir tipiškai pasyviai edukologijos studijų studentui jo hipotetinėje charakteristikoje buvo nustatoma pagal formulę

($V = 2 \times n_1 + 1 \times n_2 + 0 \times n_3 - 1 \times n_4 - 2 \times n_5$), kur V – teiginio įvertis, n_1 – teiginio įvertinimo „Tikrai taip“ procentas, n_2 – teiginio įvertinimo „Greičiausiai taip“ procentas, n_3 – teiginio įvertinimo „Nežinau“ procentas, n_4 – teiginio įvertinimo „Tikrai ne“ procentas, n_5 – teiginio įvertinimo „Greičiausiai ne“ procentas.

Atliekant tyrimą buvo laikomasi etikos. Tyrimo dalyviai buvo informuojami apie tyrimą, taip pat pabrėžiama, kad jų dalyvavimas tyrime yra savanoriškas, todėl kiekvienas studentas galėjo apsispręsti dėl dalyvavimo tyrime. Visi tyrimo dalyviai buvo supažindinti su tyrimo tikslu, klausimo pildymo ypatumais. Klausimynas sudarytas taip, kad maksimaliai užtikrintų dalyvių anonimiškumą – pagal klausimyno duomenis neįmanoma identifikuoti konkrečių respondentų. Atliekant tyrimą buvo laikomasi šių etikos principų, nes šių etinių nuostatų turėtų laikytis ir kiekvienas tyrėjas (Pruskus, 2003): išlaikyti tyrimo objektyvumą, integralumą ir vientisumą; gerbti tiriamųjų privatumą ir orumą; apsaugoti tiriamuosius nuo asmeninės žalos; nepiktnaudžiauti tyrimu renkant duomenis tik grynai profesiniais tikslais; užtikrinti tyrimo duomenų konfidencialumą.

Pagrindinis dėmesys buvo skirtas mokslinei tyrimo problemai išspręsti ir iškeltų tyrimo klausimų atsakymams pateikti. Pateikiant rezultatų interpretacijas, buvo atsižvelgiama į su tyrimo tema susijusią, mokslinę literatūrą. Prieš pagrindinį tyrimą buvo atliktas pilotinis (bandomasis) tyrimas, siekiant įsitikinti, ar visi klausimai yra aiškūs ir suprantami. Klausimynas buvo pateiktas 20 studentų. Atlikus nedideles korekcijas, buvo pradėta tiriamųjų apklausa.

Apklausa vyko 2011 m. vasario–kovo mėnesiais Klaipėdos universitete, Vilniaus pedagogikos universitete (dabar Lietuvos edukologijos universitetas), Vilniaus kolegijoje, Kauno kolegijoje, Klaipėdos kolegijoje, Šiaulių universitete. Klausimynai respondentams įteikti asmeniškai. Respondentai buvo apklausti auditorijoje, prieš paskaitas ar po jų.

Kiekybinio tyrimo imtis. Atliekant kiekybinį tyrimą labai svarbu nustatyti reikiamą minimalų tiriamųjų skaičių, kad po atlikto tyrimo būtų galima padaryti statistiškai reikšmingas išvadas. Todėl generalinėje aibėje (populiacijoje), kuri apibūdinama kaip visuma

tyrimo objekto elementų, apribotų natūraliomis teritorinėmis bei laiko ribomis ir tyrimo programa, būtina atlikti atranką, t. y. tam tikru būdu iš visumos išskirti dalį tiesiogiai tiriamų elementų. Ši pasirinktoji dalis vadinama imtimi. Pagrindinis reikalavimas, kuris būtinas bet kuriai imčiai, yra jos reprezentatyvumas – atrinktos visumos sugebėjimas atskleisti generalinės visumos charakteristikas (Kardelis, 2007; Luobikienė, 2000).

Lietuvių sociologai (Kardelis, 2007; Luobikienė, 2009; ir kt.) atranką siūlo vertinti dvejopai: kaip sociologinio tyrimo objekto elementų (individų, grupių ir pan.) visumą, kurią reikia ištyti, ir kaip objekto elementų atrankos būdų, priemonių ir procedūrų visumą. Atranka grindžiama (Kardelis, 2007): socialinių objektų požymių kokybinių charakteristikų tarpusavio ryšiu ir išvadų apie visumą patikimumu, kai tyrinėjama tik visumos dalis, kuri pagal struktūrą gali būti priimama kaip visumos atspindys.

Norint gauti tikslesnius duomenis, būtina vertinti tyrimo duomenų patikimumą ir jų tikslumą, t. y. remtis matematinės statistikos metodais (Kardelis, 2007; Bitinas, 2006). Be to, nustatant imties tūrį, būtina išsiaiškinti, kokių rezultatų siekiama gauti. Tai svarbu, siekiant gauti reprezentatyvius tyrimo rezultatus. Nes būtent reprezentatyvumas lemia, ar ištyrus imtį galima padaryti išvadas apie visą populiaciją (Pruskus, 2003). Imties tūris nurodo atvejų, galinčių užtikrinti tyrimo duomenų patikimumą ir reprezentatyvumą, skaičių. Tačiau „kyla problema, nes mokslinėje literatūroje nėra vieningos nuomonės ir kriterijų, nusakančių imties tūrį“ (Pruskus, 2003, p. 129). Todėl jį kai kurie tyrėjai interpretuoja savaip arba imties tūrio nustatymui neskiria reikiamo dėmesio, manydami, kad tiriamų atvejų skaičius gali būti pasirenkamas laisvai. Kai kuriuose sociologijos leidiniuose nurodoma, kad esant ne mažiau kaip 1 000 atvejų, didesnė kaip 5 proc. paklaida pasitaiko retai. Kituose šaltiniuose rekomenduojama imties tūrį nustatyti pagal lenteles, sudarytas atsižvelgiant į 5 proc. paklaidą (žr. 9 lentelę).

Atsižvelgiant į tai, jog tiriamųjų preliminari populiacija tyrimo metu buvo 10 000, ir į pateiktą lentelę imties tūriui apskaičiuoti, galime teigti, kad esant 95 % patikimumui su 5 % paklaida, Lietuvos

aukštosiose mokyklose studijuojančių edukologijos studijų programose studentų imties tūris yra 385 tiriamieji. Kadangi atlikto tyrimo imtis buvo 586 respondentai, galime teigti, kad imtis yra reprezentatyvi.

9 lentelė

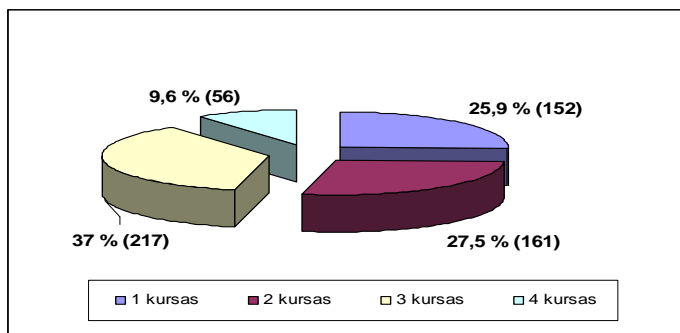
V. I. Paniotto lentelė imties tūriui apskaičiuoti su 5 procentų paklaida (Pruskus, 2003, p. 154)

Generalinės visumos dydis	2 000	3 000	4 000	5 000	10 000	100 000
Imties tūris	333	350	360	370	385	398

Tyrimo populiacija buvo pasirinkta atsižvelgiant į tyrimo temai atskleisti būtinus respondentų požymius, t. y. tiriamųjų populiaciją sudarė tikslingai atrinktų Lietuvos aukštųjų mokyklų studentai studijuojantys edukologijos studijų programas. Tyrime dalyvavo 586 respondentai, kad tyrimo duomenys būtų patikimi ir išvadas būtų galima taikyti visai populiacijai. Siekiant tyrimo duomenų patikimumo tyrimo respondentai buvo atrinkti išlaikant imties ir populiacijos proporcijas pagal tokias tiriamųjų charakteristikas: lytis; studijų pakopa; aukštoji mokykla (universitetas ar kolegija). Atviros informavimo, konsultavimo, orientavimo sistemos (AIKOS) duomenimis, 2011 m. vasario–kovo mėnesiais (kai buvo atliekamas tyrimas) Lietuvos aukštosiose mokyklose edukologijos studijų programas studijavo 9 706 studentai. Koks skaičius buvo studentų studijuojančių tik dienine ir nuolatine studijų forma, duomenų nėra, bet atsižvelgdami į bendrą tendenciją galime spėti, kad tai ne daugiau nei du trečdaliai visų studentų (6 471).

Kadangi tyrime dalyvavo tik dieninių (nuosekliųjų) studijų studentai (atsižvelgiant į neakivaizdinių arba iššestinių studijų specifika ir ne tokį intensyvų studentų ryšį su aukštąja mokykla kas minimizuoja jų socialinio dalyvavimo aukštojoje mokykloje galimybes, šių studijų studentai nebuvo įtraukti į tiriamą populiaciją), todėl tyrimo imtį sudarė 586 respondentai, kas apytikriai sudaro daugiau nei 9 % tyrimo populiacijos. Imties dydžiui apskaičiuoti

plačiai taikoma formulė (Žagminas, 2000): $n = 1/(\Delta^2 + 1/N)$, n – imties dydis; N – generalinės aibės dydis; Δ – imties paklaidos tikimybė. Skaičiuojant pagal šią formulę su 5 % paklaida užtenka 377 respondentų, kad imtis būtų reprezentatyvi. Tyrime dalyvavo 586 respondentai, todėl galime teigti, kad imtis yra reprezentatyvi ir tyrimo rezultatai taikytini visai populiacijai.

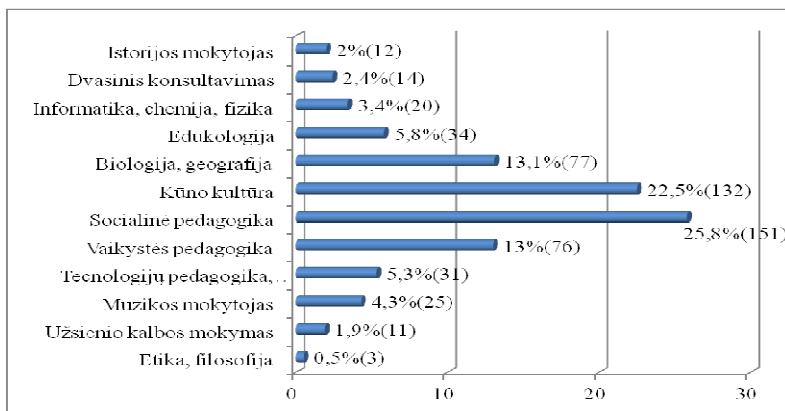


10 pav. Respondentų pasiskirstymas pagal kursą

Tyrime dalyvavo trijų kolegijų (Vilniaus, Kauno ir Klaipėdos kolegijos) ir trijų universitetų (Vilniaus pedagoginio (dabar LEU), Šiaulių ir Klaipėdos universitetai) studentai, studijuojantys edukologijos studijų programose. Buvo apklausiami dieninių (nuosekliųjų) studijų kolegijų studentai, kurie bendrai sudarė 23,9 % respondentų ir bakalauro bei magistro pakopose studijuojantys universitetų studentai, kurie sudarė 76,1 % respondentų. Ketvirto kurso respondentų apklausta mažiausiai, nes kolegijų studentams studijos trunka tik 3 metus, t. y. 3 kursus (žr. 10 paveikslą). Didesnis universitetinių studijų studentų skaičius įtrauktas į tyrimą atsižvelgiant į tai, jog universitete studijos gali trukti 6 metus (bakalauro studijos – 4 metai ir magistrantūros studijos – 2 metai), o kolegijose – tik 3 metus.

Pagal studijuojamą studijų programą respondentai pasiskirstė į 12 grupių, kurios aprėpė tiek tikslųjų mokslų būsimuosius pedagogus, tiek sporto ar menų atstovus (žr. 11 paveikslą). Šiuo aspektu išsiskiria

būsimieji kūno kultūros (22,5 %), socialinės pedagogikos (25,8 %) ir biologijos, geografijos (13,1 %) bei pradinių klasių (13 %) grupėms priskirti būsimieji mokytojai (grupės sąlyginės, nes studijų programų pavadinimai skirtingose aukštosiose mokyklose dažnai skiriasi, nors orientuojamasi į tos pačios srities mokytojo rengimą).



11 pav. Respondentų pasiskirstymas pagal studijų programą

Atliekant tyrimą nebuvo siekiama išskirti kokių nors specifinių studentų grupių, ir studentai (studentų grupės) į tyrimą buvo įtraukiami atsitiktine tvarka, siekiant užtikrinti tyrimo validumą, todėl didesnė respondentų įvairovė pagal pasirinktą studijų programą garantavo didesnę tyrimo duomenų patikimumą objektyviai taikyti tyrimo rezultatus visai populiacijai.

10 lentelė

Respondentų pasiskirstymas pagal amžių ir lytį

Lytis	Amžius			Iš viso
	17-20 m.	21-23 m.	24 m. ir daugiau	
Vaikinas	9,9%(58)	14,5%(85)	0,9%(5)	25,3%(148)
Mergina	31,1%(182)	40,4%(237)	3,2%(19)	74,7%(438)
Iš viso	41%(240)	54,9%(322)	4,1%(24)	100%(586)

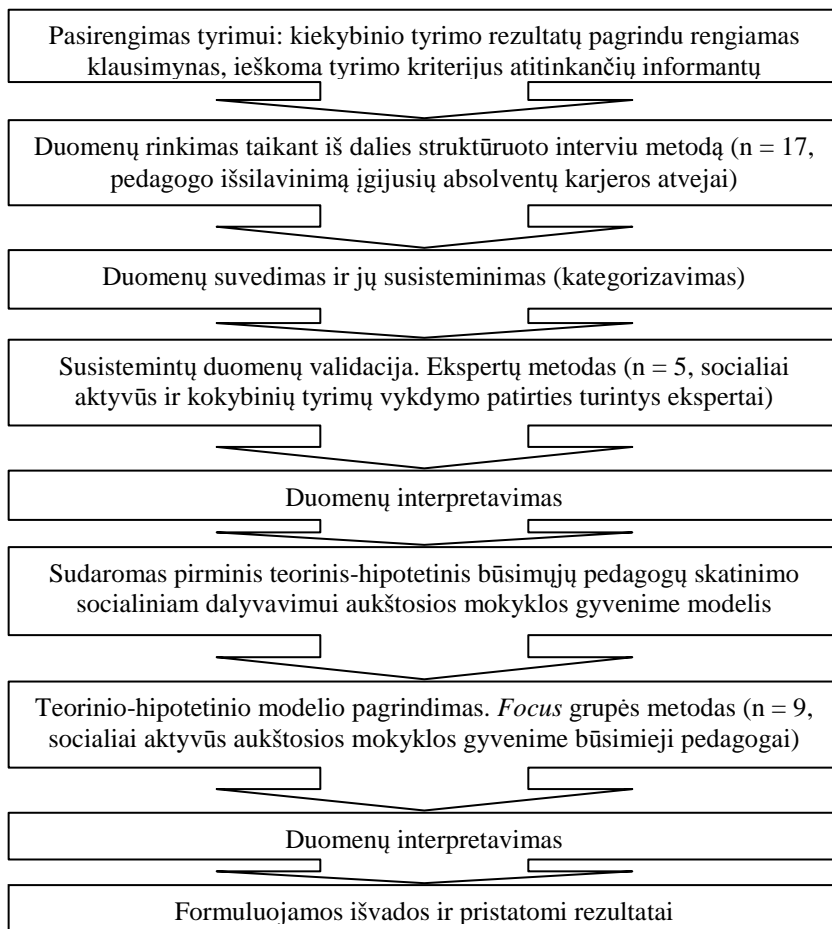
Analizuojant tyrimo imtį pagal amžių ir lytį, buvo nustatyta, kad respondentų amžius svyruoja nuo 17 iki 24 metų ir daugiau, o vaikinai sudaro tik 25,3 % tyrime dalyvavusių respondentų, tačiau toks respondentų pasiskirstymas pagal lytį atitinka bendras pedagogines studijas pasirinkusiųjų pasiskirstymo tendencijas. Kad nesusidarytų daug kintamųjų, pagal amžių respondentai buvo analizuojami suskirsčius juos į amžiaus grupes, pradedant 17 metų amžiumi ir neapibrėžiant maksimalios amžiaus ribos, nes neretai nuoseklyiose studijų programose studijuoja ir vyresnio amžiaus asmenų (žr. 10 lentelę).

2.3. Kokybinių tyrimų, socialinio dalyvavimo įgijinių ir ugdymo(si) karjerai sąveikos nustatymo metodologija

Kokybiniai tyrimai (darbe taikyti iš dalies struktūruotas interviu, ekspertų ir *focus* grupės metodai) yra grindžiami individo ir pasaulio sąveika. Šiuo aspektu G. B. Rosman ir S. F. Rallis (imta iš: Šaparnis, 2000) išskiria kokybinio metodo tyrėjo bruožus. Jie teigia, kad kokybinio tyrimo metodui būdinga: natūralumas, t. y. tyrimas vykdomas natūralioje aplinkoje ir atliekamas taikant daugelį metodų, kurie sąveikauja tarpusavyje ir yra humaniški, tyrimas – situacinis, o ne griežtai nustatytas, ir iš esmės interpretatyvus. Tokio tyrimo tyrėjui, anot minėtų autorių, būdingi šie bruožai: socialinį pasaulį suvokti holistiškai, sistemingai apmąstant savo vaidmenį tyrime, suvokti savo asmeninę biografiją ir jos įtaką tyrimui, remtis kompleksiniu mąstymu, kuris dialektiškai yra tarp dedukcijos ir indukcijos. Atsižvelgiant į tai pažymėtina, jog šio darbo autorius (tyrėjas) pats turi ne vienerių metų įvairaus socialinio dalyvavimo aukštojoje mokykloje praktinės patirties (žr. 1 priedą) ir galimai lengviau rado bendrą kalbą su informantais, kas taip pat svarbu kokybinio tyrimo taikymo atveju, nes tai sudarė prielaidas išsamiau atskleisti nagrinėjamą reiškinį.

Kokybinio tyrimo organizavimas. Tyrimas buvo atliekamas tokiais pagrindiniais etapais: pasirengimas tyrimui, duomenų

rinkimas, duomenų analizė ir sisteminimas, susistemintų duomenų validacija, duomenų interpretavimas, rezultatų pristatymas. Iš dalies struktūruoto interviu metodas buvo derinamas su ekspertų ir *focus* grupės tyrimo metodais. Išsamiau tyrimo etapai atskleidžiami 12 paveiksle.



12 pav. Kokybinio tyrimo etapai

Iš dalies struktūruoto interviu metodas. Tyrimo tikslas – nustatyti būsimųjų pedagogų socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime įgijinius ir jų sąsajas su ugdymu(si) asmens karjerai bei identifikuoti socialiniam dalyvavimui aukštosios mokyklos gyvenime motyvuojančius veiksnius. Metodo pasirinkimą lėmė tai, kad jis leidžia labiau įsigilinti į nagrinėjamo objekto esmę, išsamiau išnagrinėti tiriamą reiškinį. Šis metodas taikomas respondentų emocijų ir požiūrių tyrimams – reiškiniui atskleisti iš vidaus. Iš dalies struktūruotas interviu neturi griežtos struktūros, todėl tyrėjai gali užduoti interviu metu išskylančius, t. y. prieš tyrimą nenumatytus, klausimus, susijusius su respondento atsakymais, perfrazuoti klausimus, siekdami papildyti turinio informaciją. Šio metodo esmė – leisti informantui dalyvauti organizuojant pokalbį jam svarbia linkme, nenukrypstant nuo tyrimo problemos (Ramanauskaitė, 2002). Iš dalies struktūruotas interviu yra veiksmingas tyrimo įrankis, plačiai naudojamas socialiniuose tyrimuose, nes tinkamas vertingiems duomenims gauti (Luobikienė, 2009). Pasirinktas tyrimo metodas sudarė galimybę pažinti tiriamus žmones, kurie autentiškais pasakojimais atskleidė savo išgyvenimus, patirtį, lūkesčius, tapatumą. Tyrimo informantai buvo pedagogai ar pedagogo profesiją įgiję, tačiau kitokią profesinę karjerą pasiekę asmenys, t. y. nedirbantys mokytojo darbo. Tiriant pasirinktų (informantai atrinkti taikant patogiają, kriterinę atranką) kelių personalijų karjeros atvejus, buvo siekiama ne tik nustatyti jų karjeros ir socialinio dalyvavimo aukštojoje mokykloje studijų metais galimas sąsajas, bet ir jų dalyvavimo motyvus, kurių pagrindu buvo parengtas teorinis-hipotetinis studentų socialinio dalyvavimo aukštojoje mokykloje skatinimo modelis. Tokio modelio sudarymas yra svarbus, nes tyrimu ne tik konstatuojami, įvardijami būsimųjų pedagogų socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime įgijiniai ar jų sąsajos su asmens karjera, bet ir sudaromos prielaidos praktiniam tyrimo rezultatų pritaikomumui, perspektyvoje kuriant jaunimo socialinį dalyvavimą skatinančias metodikas ar programas.

Pasirengimas tyrimui. Atsižvelgiant į išsikelstus kriterijus informantams, buvo ieškoma šiuos kriterijus atitinkančių informantų,

kurie geranoriškai sutiktų dalyvauti tyrime. Prieš interviu suformuluojamas interviu tikslas – atskleisti studentų socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime elementus, turinčius įtakos asmens karjerai. Parengiamas preliminarus teminis klausimynas, remiantis tyrėjo patirtimi ir literatūros analize (žr. 3 priedą). Klausimynas nebuvo struktūruotas ir tyrimo metu buvo užduodami papildomi klausimai, reaguojant į informantų atsakymų kontekstą. Po kiekvieno interviu pirminis klausimynas kito, buvo papildomas, pakoreguojamas, atsižvelgiant į prieš tai vykusių interviu rezultatus.

Duomenų rinkimas ir fiksavimas. Tyrimo duomenys buvo renkami iš dalies struktūruoto interviu būdu, pateikiant atvirosius klausimus, pokalbį įrašant ir laikantis tyrimo etikos normų. Vieno interviu vidutiniška trukmė – 40 minučių. Interviu vieta buvo derinama su kiekvienu informantu individualiai ir parenkama patogi informantui bei interviu atlikti, kad nebūtų pašalinių trukdžių galinčių pakenkti interviu procesui. Klausimai informantui užduodami aiškiai, vadovaujantis pirminiu klausimynu ir informanto atsakymų kontekstu. Atskirame popieriaus lape žymimos atskiros pastabos apie informanto neverbalinę raišką, emocijas. Šiomis pastabomis papildomas įrašas, kai interviu duomenys analizuojami. Interviu metu siekiama, kad informantas jaustųsi gerai, jo niekas netrikdytų, stengiamasi užmegzti teigiamus glaudžius santykius, kurie palaikomi viso interviu metu. Klausama aiškiai, vienu metu užduodamas tik vienas atvirojo tipo klausimas. Iš pradžių klausinėjama apie patirtį, tada klausama nuomonės, kalbama apie informanto jausmus. Laikomasi nuoseklios klausimų sekos: nuo bendro – prie savito, nuo plataus – prie siauro. Viso interviu metu stengiamasi kontroliuoti situaciją ir kaip įmanoma išsamiau išklausinėti dominančia tema.

Interviu metu informantui sudaromos sąlygos įsigilinti į jam rūpimus klausimus, svarbesnius dalykus. Siekiama paskatinti informantą išsamiau analizuoti tiriamą temą, pateikiant papildomų klausimų. Kai tema išsemta arba krypsta nuo tyrimo tikslo, subtiliai grįžtama prie kito pagrindinio klausimo. Metodo esmė – leisti ir

informantui pakreipti pokalbį jam svarbia linkme, tačiau nenukrypti nuo tyrimo problemos.

Iš dalies struktūruoto interviu imtis ir informantai. Tyrimas buvo atliekamas 2012 m. balandžio–birželio mėnesiais. Tyrime dalyvavo 17 informantų, nes tiriant vienerūšę populiaciją (pedagogo išsilavinimą įgiję asmenys) iš dalies struktūruotu interviu tiek informantų pakanka, kadangi taikant tokį tyrimo metodą siūlomas imties dydis – nuo penkių iki trisdešimties žmonių (Rupšienė, 2007; Bitinas, Rupšienė, Žydžiūnaitė, 2008a). Imties dydis priklausė nuo renkamų duomenų informatyvumo, t. y. buvo vadovaujamosi principu, kad į tyrimą verta įtraukti naujus imties vienetus tol, kol pradeda mažėti gaunamų duomenų informatyvumas arba, kitaip tariant, gaunami duomenys kartojasi (Rupšienė, 2007). Buvo planuojama apklausti 20 informantų, bet vykdant tyrimą pradėjus kartotis gaunamiems duomenims ir nebeatsirandant naujų imties vienetų buvo apsiribota 17 tyrimo dalyvių, nes nebebuvo tikslinga įtraukti naujų informantų į tyrimą.

Imties vienetai iš populiacijos atrinkti taikant patogiąją, riterinę, atranką, nes *kriterinė atranka* – tai toks respondentų atrankos būdas, kai imties vienetai atrenkami pagal tam tikrus tyrėjo nustatytus kriterijus. Būdas veiksmingas, nes padeda surinkti kokybiškus duomenis (Rupšienė, 2007). Naudojant kriterinės atrankos būdą, išskirti du kriterijai: informantai, įgiję pedagoginį išsilavinimą ir tyrimo metu baigę studijas ne vėliau kaip prieš penkerius metus. Penkerių metų inkubacinis periodas tyrimo informantams nustatytas atsižvelgiant į postudijinį laikotarpį, kurio metu aukštųjų mokyklų absolventai aktyviai siekia karjeros. Todėl visi tyrime dalyvavę informantai yra įgiję karjeros siekimo praktinės patirties, patyrę darbo rinkos specifiką, konkurenciją ir pasiekę konkrečių rezultatų asmeninės karjeros kontekste.

Siekiant tyrimo valdymo, atrenkant informantus buvo atsižvelgiama ne tik į anksčiau minėtus kriterijus, bet taip pat buvo siekiama kuo didesnės informantų įvairovės išlaikant proporcijas: amžiaus, lyties, aukštosios mokyklos, kurią baigė, ir panašiais aspektais. Tyrime dalyvavo 17 nuo 27 iki 61 metų amžiaus

(vidurkis 39,75 metai) pedagoginį išsilavinimą įgijusių informantų. Iš jų 9 moterys ir 8 vyrai, studijas baigę Šiaulių, Klaipėdos ir Vilniaus aukštosiose mokyklose, tačiau tyrimo duomenys, siekiant išlaikyti kuo didesnę informantų anonimiškumą, analizuojami stengiantis nenurodyti lyties, t. y. teiginiai, atskleidžiantys asmens lytį, koreguojami į bendrinę ar vyrišką giminę, nekeičiant teiginio prasmės. Visi informantai turi bakalaurą laipsnį, iš jų du turi ir profesinį bakalaurą, o penki – magistro laipsnį (nurodomos tik pedagoginės studijos, nors dalis informantų turi įgiję magistro laipsnį teisės srityje). Keturiems iš informantų teko studijuoti neakivaizdžiai. Tyrimo validumą analizuojant duomenis taip pat užtikrina pasitelktas ekspertų tyrimo metodas, kuris buvo aptartas anksčiau. Kiti informantų demografiniai duomenys pateikiami 11 lentelėje.

11 lentelė

Demografiniai informantų duomenys

Nr.	Studijų programa, kurią baigė	Pedagoginis stažas	Užimamos pareigos
R1	Katechetika su etikos specializacija	2 metai	Sporto metodininkas
			Tikybės ir etikos mokytojas
R2	Vaikystės pedagogika su etikos mokytojo specializacija	5 metai	Etikos mokytojas
R3	Vaikystės pedagogika su kūno kultūros specializacija	4 metai	Transporto vadybininkas
	Kūno kultūra		
R4	Istorija ir socialinė pedagogika	Nėra	Prodiuseris
R5	Vaikystės pedagogika su muzikos specializacija	2 metai	Kolegijos katedros vedėjas, lektorius
	Ikimokyklinė pedagogika		
R6	Vaikystės pedagogika su anglų kalba	6 mėnesiai	Viešosios įstaigos

	Užsienio kalbos mokymas		direktorius
R7	Edukologija	Nėra	UAB direktorius
	Familistika		Kolegijos dėstytojas
R8	Vaikystės pedagogika su socialinės pedagogikos specializacija	Nėra	Tarptautinių programų koordinatorius
	Socialinė pedagogika		
R9	Istorija ir užklasinio darbo organizavimas	37 metai	Gimnazijos direktorius
R10	Socialinė pedagogika	Nėra	Gamyklos kokybės koordinatorius
R11	Chorinė muzika ir fleitos instrumentas	14 metų	Muzikos mokytojas
	Muzikos istorija ir teorija		
R12	Matematikos mokytojas	25 metai	Matematikos mokytojas
R13	Geografijos mokytojas	20 metų	Savivaldybės administracijos direktorius
R14	Matematika ir informatika	7 metai	Informatikos mokytojas
R15	Lietuvių kalbos ir literatūros mokytojas	37 metai	Lietuvių kalbos mokytojas
R16	Pradinių klasių mokytojas	1 metai	Miesto tarybos sekretorius
	Edukologija		Dėstytojas kolegijoje
R17	Lietuvių literatūra ir mokyklinio teatro režisūra	30 metų	Viešosios įstaigos direktorius
			Neformalaus ugdymo būrelio vadovas

Duomenų sisteminimas ir analizė. Po interviu patikrinama, ar interviu įrašytas. Užsirašomos reikiamos pastabos apie interviu, jo eigą ir informantą. Gauti duomenys užkoduojami raide (R) ir interviu eilės numeriu (R1...R17). Į diktofoną įrašytas interviu transkribuojamas, rengiama preliminarai tyrimo ataskaita, kuri pateikiama informantui susipažinti. Reaguojama į informanto pastabas ataskaitai, kad viskas, ką informantas išsakė, būtų tinkamai suprasta, tuo užtikrinant tyrimo patikimumą.

Duomenų rinkimo, sisteminimo ir analizės procesas vyko visą tiriamąjį laiką. Pirmieji interviu buvo tuoj pat (ne daugiau kaip vienos ar dviejų dienų po atlikto interviu laikotarpiu) iššifruoti. Išryškėjus kai kurioms kategorijoms, jų analizė padėjo suformuluoti naujus interviu klausimus. Užfiksavus pirmuosius rezultatus, medžiaga buvo renkama toliau įtraukiant naujus klausimus, suformuluotus remiantis pirmųjų apklaustų interventų pasakojimais.

Siekiant išlaikyti duomenų autentiškumą ir unikalumą, transkribuojant interviu, buvo laikomasi šifravimo taisyklių. Buvo fiksuojami ne tik verbaliniai atsakymai, bet ir neverbalinis elgesys. Interviu užrašuose daryti įrašai apie tyrimo dalyvių kūno kalbą, atsakymų intonacijas, emocines reakcijas, pokalbio atmosferą. Transkribuojant garso medžiagą, sutartiniais ženklais žymimi ryškesni bendravimo netolygumai: ilgos pauzės, nutylėjimai, balso tonacijų kaita, pakartojimai, juokas, ašaros ir t. t. Informantų tekstai redaguojami minimaliai – ištrinti tolimi nukrypimai nuo tyrimo problematikos, kalbos šiukšlės, įvairūs pašalinių žmonių intarpai, trukdymai. Taigi tekstuose buvo išsaugota kiekvienam informantui būdinga kalbos maniera, slengas ir kiti apie asmenybės savitumą bylojantys ypatumai. Šie duomenys panaudojami tyrimo rezultatų skyriuje, cituojant respondentų interviu fragmentus.

Analizuojant duomenis, pirmiausia buvo skaitomi tyrimo metu sukaupti ir transkribuoti tekstai. Analizuojant tyrimo rezultatus, remtasi turinio analizės metodu, t. y. buvo skaitomi informantų atsakymai ir išskiriami prasminiai vienetai, kuriuos atskleidžia frazės, žodžiai, susiję su tiriamuoju fenomenu, bei, remiantis išskirtais esminiais žodžiais ar frazėmis, skiriamos kategorijos. Kategorijos –

teiginiai, apimantys grupę subkategorijų, kurias sieja bendras turinys, teksto prasmė (Bitinas, 2008). Vadovaujantis tokiu principu, buvo išskirtos septynios pagrindinės kategorijos: darbinė patirtis, studijos, studentų savirealizacija aukštojoje mokykloje, studento identitetas, studentų savivalda (grupės seniūnas), socialinis dalyvavimas ir socialinis dalyvavimas karjeros kontekste. Visos išskirtos kategorijos ir subkategorijos pateikiamos 12 lentelėje, nurodant prasminių tam tikrą subkategoriją atitinkančių vienetų skaičių. Jos buvo valiutos pasitelkiant eksperimentų tyrimo metodą.

12 lentelė

Informantų nuomonių kategorijos ir subkategorijos (n = 17)

Nr.	Kategorija	Subkategorija	P	Teiginio pavyzdys
1.	Darbinė patirtis	Pedagoginės pareigybės (dabar dirba)	10	R15 „Pedagoginį darbą dirbu nuo pat studijų baigimo.“
		Nepedagoginės pareigybės (dabar dirba)	10	R3 „Šiandien dirbu transporto įmonėje jau 7 metai. Transporto vadybininkas.“
		Pedagoginės pareigybės (yra tekę dirbti)	22	R14 „Po baigimo iškart įsidarbinau mokytoju.“
		Nepedagoginės pareigybės (yra tekę dirbti)	11	R13 „Grįžęs iš kariuomenės dirbau ūkvedžiu savo mokykloje...“
2.	Studijos	Teigiami studijų aspektai	36	R5 „[Teigiamai] vertinu studijų kokybę... Todėl, kad [...] davė tokį pagrindą [...] dabartiniam gyvenimui, kokio [...] ne visiem gal duoda...“
				R2 „Studijų metu trūko praktikos, viskas buvo

		Neigiami studijų aspektai	30	daugiau teorija, be to, dabar, pavyzdžiui, nelabai atitinka to, kaip buvom mes mokyti ir būtent kaip dabar yra.“
		Studijų pasirinkimo motyvai	42	R11 „Nebuvau labai motyvuotas ištikrųjų, tiesiog labai norėjau susieti savo gyvenimą su muzika...“
3.	Studentų savirealizacija aukštojoje mokykloje	Savirealizacijos galimybės	53	R2 „Galimybės savirealizacijai buvo sudarytos, ir jau kas nori buvo ir šokio programėlės ir, sakykim, mes turėjom projektinę savaitę, kai galėjom įgyvendinti savo mintis, svajones ir kaip ten, sakykim, patys įsivaizduojam, kas galėtų būti.“
		Renginiai	45	R11 „Kurso, kaip kad būna, mediumas.“
		Organizacijos	43	R6 „Fakultete panašiu laiku įsisteigė psichologų klubas. Jaunųjų mokslininkų draugija fakultete buvo.“
4.	Studento identitetas	Studento statusą apibrėžiantys veiksniai	41	R4 „Tikras studentas turi vis tiek gyventi bendrabutyje, pajauti tą studentišką gyvenimą, buitį.“
		Savo studentiško statuso vertinimas	17	R1 „Aš tikrai jaučiausi kaip tikras studentas, mano suvokimu...“

5.	Studentų savivalda (grupės seniūnas)	Seniūno pareigos	35	R17 „Seniūno buvo na tokia prasta reputacija ir pareigybė – [skundiko], registruoti lankomumą.“
		Seniūno rinkimai	30	R12 „Tais laikais buvo taip, seniūną išrinkdavo pagal vidurkius.“
		Dalyvavimas studentų savivaldoje (eiti grupės seniūno pareigas)	7	R1 „Visus mokslo metus buvau seniūnu savo grupės.“
6.	Socialinis dalyvavimas	Motyvacija dalyvauti (emociniai veiksniai)	66	R2 „Dalyvauju, kad būtų linksniau kitiems ir man pačiam. Materialinės naudos nėra. Yra emocinė nauda...“
		Studentų iniciatyvumas	15	R2 „...inicijuoti pasiūlymų administracijai neteko.“
		Dėstytojų ir administracijos vaidmuo	28	R9 „Administracija turėtų skatinti studentus, kad jie visuomeniškai būtų.“
7.	Socialinis dalyvavimas karjeros kontekste	Teigiamas visuomeninės veiklos vertinimas	13	R6 „[visuomeninė veikla] absoliučiai naudinga, vienareikšmiškai faktas.“
		Studijų ir visuomeninės veiklos sąsajos	17	R15 „Pirmiausiai tai papildžiau tas akademines žinias.“
		Socialinio dalyvavimo edukaciniai elementai	55	R3 „Visos savybės, kurias turiu, jos paprasčiausiai pastiprėjo per tą visą

			veiklą.“
		Socialinio dalyvavimo ir asmens karjeros sąsajos	39 R2 „Padeda karjerai, įtakoja.“
		Socialinis dalyvavimas po studijų	22 R17 „Aš esu neformaliojo švietimo asociacijos [...] tarybos narys, [...] teatro sąjungos irgi tarybos narys irgi dalyvauju kitose asociacijose kas susiję su mūsų veikla. Aš tarytum nuo tų studijų nesu nutrūkęs.“
		Susisiejęntys su karjera įgijiniai	74 R1 „...draugų susirasti...“; „Finansinis buvo paskatinimas. Draugai.“

Pastaba: P – subkategorijai priskirtų pasisakymų skaičius, kuris nebūtinai atitinka informantų skaičių, nes kai kurie informantai išskyrė keletą požymių vienoje subkategorijoje ar keletas informantų minėjo tuos pačius požymius. Pateikiamos kategorijos / subkategorijos yra validuotos ekspertų tyrimo metu.

Duomenų validacija taikant ekspertų metodą. Ekspertų metodo tyrimo tikslas – iš dalies struktūruoto interviu tyrimo duomenų kategorijų validacija. Analizuojant iš dalies struktūruoto interviu tyrimo metu gautus duomenis, atliekama pirminė duomenų kategorizacija. Gautas kategorijas reikia pagrįsti objektyviais kriterijais. Viena iš problemų – informacijos, gautos interviu būdu, analizės patikimumas, nes darbinės kategorijas sudarė vienas žmogus (disertacijos autorius), todėl kitas žmogus potencialiai gali išvelgti visai kitą teiginių ir jų pagrindu sudarytų kategorijų prasmę. Dėl to apdorojant interviu metu gautus duomenis, juos kategorizuojant, buvo siekiama galimą tokio duomenų susistemavimo paklaidą, atsirandančią dėl galimai subjektyvių tyrėjo įžvalgų vertinant, analizuojant

duomenis ir juos grupuojant, t. y. priskiriant vienokiai ar kitokiai tyrėjo suformuluotai kategorijai, panaikinti, tam pasitelkiant ekspertų metodą. Kitaip tariant, tyrėjui svarbu įsitikinti, kad tą pačią subjektyvios prigimties informaciją (nestruktūruotu interviu gautus informantų pasakojimus, pasisakymus) vienodai atkoduoja skirtingi subjektai (ekspertai). Ekspertų metodas grindžiamas G. Šaparnio (2000) metodo taikymo praktika. Ekspertais parinkti skirtingo išsilavinimo, amžiaus ir lyties asmenys, turintys socialinio dalyvavimo aukštojoje mokykloje patirties ir tokio pobūdžio tyrimų atlikimo patirties. Kitaip tariant, parenkant ekspertus buvo siekiama užtikrinti ne tik jų kompetenciją įvertinti tyrimo teiginius, bet ir pačių ekspertų sociografinę įvairovę, kuri sudarė sąlygas skirtingo amžiaus, lyties ir išsilavinimo (išsilavinimo pakopos) ekspertų priimtos bendros nuomonės objektyvumui. Penkių ekspertų grupę sudarė: 1 mokslininkas, 2 doktorantai, 1 iš dalies struktūruoto interviu informantas ir 1 socialiai dalyvaujantis aukštosios mokyklos gyvenime studentas (pedagogikos studijų programos). Visi ekspertų grupės nariai turėjo kokybinio tyrimo atlikimo praktinės patirties.

13 lentelė

Ekspertams pateiktos lentelės pavyzdys

Nr.	Informantų teiginiai	Kategorija	Pastabos
1.	1. teiginys		
	2. teiginys		
	3. teiginys		

Siekiant išvengti subjektyvumo kategorizuojant duomenis, buvo pasitelktas ekspertų metodas. Kiekvienai tyrėjo sudarytai kategorijai (subkategorijai) buvo atrinkta po tris tipiškiausius sakinius (informantų teiginius), kurie taikliausiai atskleidžia konkrečią kategoriją (subkategoriją). Ekspertams teiginiai buvo pateikiami lentelėse (lentelės pavyzdys – 13 lentelė), kurias jie turėjo užpildyti pateiktiems teiginiams suformuluodami savo kategorijas (žr. 4 priedą). Ekspertams pateikiant lenteles buvo suformuluotos dvi užduotys:

patikrinti, ar teiginiai yra semantiškai homogeniški? Jei taip, tai kokią kategoriją šie teiginiai atspindi? Jei ekspertas konstatuoja, kad tyrėjo atrinktas teiginių derinukas prasmės požiūriu yra nevienalytis, tai prašoma įvardyti, kuris iš grupės teiginių šia prasme yra netinkamas.

Ekspertų sudarytos kategorijos vėliau buvo palygintos tarpusavyje ir su tyrėjo sudarytomis kategorijomis. Analizuojant gautus duomenis, kategorija apibrėžiama kalbiniu požiūriu kaip sąlygiškai objektyvi tik tuomet, jei ekspertų interpretacijos visai arba iš esmės sutampo, t. y. suformuluotų kategorijų kalbinė prasmė buvo ta pati. Kategorija laikoma tinkamai suformuluota, jei tą pačią prasmę atitinkančias kategorijas suformulavo ne mažiau kaip trys ekspertai, ir ji atitiko tyrėjo sudarytą pirminę kategoriją. Jei kategorijos su tyrėjo sudarytosiomis nesutapdavo, tai kategorija budavo laikoma tinkamai suformuluota, jei tą pačią prasmę atitinkančias kategorijas suformulodavo ne mažiau kaip keturi ekspertai. Ekspertų interpretacijoms nesutapus, daroma išvada, kad kategorijos validacija ir objektyvacija nepavyko, todėl atitinkama kategorija negali būti įtraukta į kokybinio tyrimo kintamųjų sąrašą. Jei kategorijų validavimas nepavyko, tai tyrėjas turėjo peržiūrėti neobjektyvių kategorijų teiginius ir bandyti juos iš naujo įvardyti. Paskui jie vėl buvo teikiami ekspertams. Kokybinio turinio analizės metodika laikoma patikima ir validžia, jei ją sudaro tik tos kategorijos, kurių traktuotė yra patikrinta.

Ekspertų tyrimo metu buvo laikomasi tyrimo etikos principų. Darbe pateikiami duomenų analizės rezultatai neįvardijant tyrimo dalyvių, tuo siekiant jų konfidencialumo (analizuojant duomenis, ekspertai šifruojami skaitmenimis nuo 1 iki 5).

Focus grupės (grupinės diskusijos) metodas. Tyrimo tikslas – pagrįsti iš dalies struktūruoto interviu tyrimo duomenų pagrindu sudaryto teorinio-hipotetinio studentų socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime įgijinių ir ugdymo(si) karjerai sąveikos teorinio-hipotetinio modelio aktualumą dabartiniu laikotarpiu, siekiant iširti, kaip būsimoji pedagogai galėtų įsitraukti į socialinio dalyvavimo įgijinių turinio konstravimą, tuo atrasdami ugdymo(si) karjerai perspektyvų. Siekiant, kad hipotetinis studentų

skatinimo socialiniam dalyvavimui aukštojoje mokykloje modelis kuo labiau atitiktų šiandienos realijas, buvo pasitelktas *focus* grupės metodas. *Focus* grupės metodika atitinka interviu metodą, tik *focus* grupės atveju interviu vykdomas ne individualiai, o su grupe žmonių, kurių tam tikros socialinės charakteristikos yra panašios. Tyrime dalyvavo 9 informantai. Optimalus tokių grupių narių skaičius yra nuo 6 iki 12 asmenų. Grupės dydį lemia tai, ar mums reikia naujų idėjų, ar išsamių nuomonių svarstomu klausimu (Luobikienė, 2009). Pasitelkus šį tyrimo metodą, buvo apklausiami socialiai dalyvaujantys būsimieji pedagogai, vienos iš aukštosios mokyklos studentų atstovybės nariai (aukštoji mokykla – viena iš kiekybiniame tyrime apklausiamų ugdymo institucijų). Tokį informantų pasirinkimą lėmė tai, kad jie jau yra socialiai aktyvūs savo aukštosios mokyklos bendruomenės nariai, todėl gali geriausiai įvertinti priežastis, kurios juos paskatino bei vis dar motyvuoja socialiai dalyvauti esamu laikotarpiu.

Tyrimo grupės narius sudarė devyni vienos iš kiekybiniu tyrimu apklaustų aukštosios mokyklos studentų atstovybės nariai, t. y. būsimieji pedagogai, dėl kurių socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime nėra abejojama. Su studentais buvo susitarta iš anksto susitikti jiems ir tyrėjui palankiu metu ir tinkamoje tyrimui vietoje. Tyrimas buvo atliekamas iš dalies struktūruoto interviu principu, t. y. tyrėjas turėjo parengęs pirminį klausimyną, diskusijų temas (žr. 5 priedą), tačiau prie jo „neprisirišęs“, reaguojantis į situaciją, pateikiantis kitus su tema susijusius klausimus, kurie formuluojami tyrimo metu, atsižvelgiant į diskusijos kontekstą. Diskusija buvo įrašoma į diktofoną, duomenys vėliau transkribuojami kiekvieną *focus* grupės dalyvį koduojant F raide ir skaičiumi nuo 1 iki 9, atsižvelgiant į tai, kada tyrimo dalyvis įsitraukė į diskusiją. Tuomet duomenys buvo sisteminami išskiriant kategorijas (žr. 6 priedą) ir analizuojami lyginant gautus rezultatus su pirminiu hipotetiniu modeliu. *Focus* grupės tyrimo rezultatų pagrindu *teorinis-hipotetinis studentų skatinimo socialiniam dalyvavimui aukštojoje mokykloje modelis* buvo koreguojamas.

Duomenų interpretavimas. Duomenys interpretuojami turinio aspektu, t. y. interpretuojama tiesiogiai remiantis empiriniais

informantų išsakytais požymiais nagrinėjama tema jų asmeninės patirties kontekste. Interpretuojama ne tik pirminė išorinė duomenų reikšmė, bet ir ieškoma papildomų giluminių elementų ir jų tarpusavio ryšių, apibūdinančių studentų socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime ir jų karjeros galimas sąsajas.

Apibendrinant galima teigti, kad pasirinktų metodų (kiekybinio ir kokybinio) derinys leido autoriui sudaryti ir visapusiškai įvertinti teorinį-hipotetinį studentų socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime įgijinių ir ugdymo(si) karjerai sąveikos modelį, atskleisti socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime įgijinius ir jų vertybinį turinį kaip ugdymo(si) karjerai prielaidą, pasitelkiant tinkamą teorinę metodologiją duomenims interpretuoti.

III. BŪSIMŪJŲ PEDAGOGŲ SOCIALINIO DALYVAVIMO AUKŠTOSIOS MOKYKLOS GYVENIME TYRIMŲ REZULTATAI

3.1. Būsimųjų pedagogų socialinio dalyvavimo aukštojoje mokykloje kiekybinio tyrimo rezultatai

Siekiant iširti būsimųjų pedagogų socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime realią situaciją ir tendencijas, šešiose Lietuvos aukštosiose mokyklose buvo atliekamas žvalgomasis kiekybinis tyrimas (anketinė apklausa), kurio rezultatai leido konstruoti kokybinio tyrimo (iš dalies struktūruoto interviu pirminio klausimyno) instrumentus.

Kiekybinio tyrimo rezultatai. Respondentų buvo klausama, kuriose veiklose savo aukštojoje mokykloje jie dalyvauja. Gauti duomenys atskleidė, jog net 22,2 % respondentų visiškai nesidomi savo aukštąja mokykla, yra atsiriboję nuo to, kas joje vyksta, ir čia ateina tik išklausti paskaitų bei laikyti egzaminų, o dažniausiai pasitaikančios socialinio dalyvavimo veiklos – aukštųjų mokyklų renginiai ir akademinės grupės seniūno rinkimai (žr. 14 lentelę). Abi minėtos veiklos iš esmės yra daugiau pasyvios, o dalyvavimas jose neretai būna tik formalus, t. y. tik balsavimas, bet ne kandidatavimas į akademinės grupės seniūno pareigas, arba atėjimas į renginį bei jame pasyvus dalyvavimas tik stebint ir pan. Reikėtų paminėti ir tai, kad rinkti grupės seniūną skatina tiek aukštosios mokyklos administracija, tiek dėstytojai, pasitelkiantys seniūnus informacijos sklaidai ir akademinės grupės veikloms koordinuoti. Seniūnus rinkti aktyviai skatina ir studentų atstovybė, nes akademinės grupės seniūnai paprastai yra pamatinė studentų savivaldos grandis. Tačiau šis faktas, kad seniūno išrinkimu grupėje domimasi ir tokie rinkimai yra skatinami, dar negarantuoja, kad išrinktasis eiti akademinės grupės seniūno pareigas bus aktyvus, ar renkantiesiems jį tai bent kiek labiau rūpės, nei tiesiog „užkrauti“ tas pareigas kažkam iš grupės. Kitaip tariant, skatinimas išsirinkti grupės seniūną dar nereiškia skatinimo

socialiniam dalyvavimui aukštojoje mokykloje, nes rinkimai gali būti organizuojami formaliai.

14 lentelė

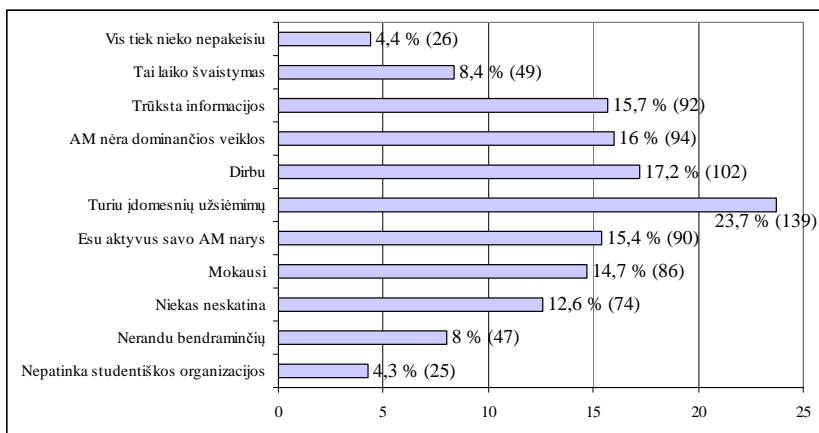
Studentų aktyvumas savo aukštojoje mokykloje

Veiklos ir aktyvumas	% (n)			X ²	df	p
	Vaikinai	Merginos	Bendrai			
Renginiuose	37,8(56)	53,9(236)	49,8(292)	11,389	1	0,001
Studentų atstovybėje	12,8(19)	13,2(58)	13,1(77)	0,16	1	0,9
Kitose organizacijose	10,8(16)	10,7(47)	10,8(63)	0,001	1	0,978
Iniciatyvinėse grupėse	8,1(12)	14,8(65)	13,1(77)	4,393	1	0,036
Renkant grupės seniūną	44,6(66)	58,4(256)	54,9(322)	8,575	1	0,003
Jokioje veikloje nedalyvauju	27(40)	20,5(90)	22,2(130)	2,69	1	0,101
Ar dalyvaujate bet kokioje visuomeninėje veikloje?	20,9(31)	34,5(151)	31,1(182)	9,456	1	0,002
Ar dalyvaujate ne aukštojoje mokykloje?	16,9(25)	29(127)	25,9(152)	8,935	1	0,011

Pastaba: taikant chi-kvadrato kriterijų, atsakymų skirtumai pagal lytį yra statistiškai reikšmingi, kai $p \leq 0,05$

Kad studentų socialiniu dalyvavimu aukštosiose mokyklose nėra tinkamai domimasi rodo, tai, jog tokios veiklos, kurios nurodo aktyvų įsitraukimą į aukštosios mokyklos gyvenimą, kaip kad pvz., *aktyvi veikla savo aukštosios mokyklos studentų atstovybėje* ar kitose *studentiškosiose organizacijose*, tarp studentų nėra populiarios ir siekia vos 13 %. Vertindami objektyviai, turime konstatuoti, kad tokie rezultatai nėra labai netikėti, nes I. Zaleskienės atliktuose jaunimo

tyrimuose studentų dalyvavimas aukštųjų mokyklų savivaldoje siekė nuo 10 % 2006 m. tyrime (Zaleskienė, 2006) iki 22 % 2008 m. tyrime (Zaleskienė, 2008). Tiesa, šiuose tyrimuose edukologijos studentai atskirai nebuvo išskirti. Kita vertus, norėtųsi, kad būtume pedagogai būtų aktyvesni savo bendruomenės nariai nei kitų specialybių studentai, nes jie orientuojasi į darbą mokykloje su mokinių grupėmis, tačiau kaip parodė tyrimo rezultatai, edukologijos programų studentai savo aktyvumu itin neišsiskiria iš daugumos studentų, ir tikrai aktyviais bendruomenės nariais save laiko vos 15,4 % respondentų (žr. 13 paveikslą).



13 pav. Studentų pasyvumo priežasčių procentinė išraiška
(AM – aukštoji mokykla)

Nors 25,9 % apklaustųjų teigė dalyvaujantys visuomeninėse veiklose, tačiau tai darantys ne savo aukštojoje mokykloje, o apskritai visuomeniškai aktyviais (kurie dalyvauja bent kokioje visuomeninėje veikloje) save laiko 31,1 % studentų (žr. 14 lentelę). Vertindami studentų aktyvumą pagal jų lytį, pastebime tai, kad vaikinai yra ne tokie aktyvūs kaip merginos, ir šie skirtumai statistiškai reikšmingi. Tokį vaikinių pasyvumą būtų galima paaiškinti tuo, kad merginos yra socialiai jautresnės, labiau linkusios padėti kitiems nei vaikinai. Tai

galima būtų iliustruoti respondentų atsakymais į teiginį „Gyvenu tik dėl savęs, nes kiti irgi taip daro“. Vaikinai, vertindami šį teiginį, dažniau nei merginos jam pritarė, ir šie skirtumai, pritaikius Mann-Whitney kriterijų, statistiškai yra reikšmingi (Mann-Whitney $U = 28614$; $p = 0,028$; rangų vidurkiai: vaikinai – 267,84, merginos – 302,17). Kita vertus, vaikinai dažniau nei merginos nedalyvavimo priežastimi nurodė darbą (20,9 % vaikinių ir 16,2 % merginų), kas galimai rodo jų didesnę finansinio savarankiškumo poreikį, nenorą finansiškai priklausyti nuo tėvų ar didesnę finansinę atsakomybę šeimoje, nes šeimos maitintojo vaidmuo stereotipiškai mūsų visuomenėje priskiriamas vyrui. Tačiau taip pat reikėtų pažymėti, kad darbas, studentui norint socialiai dalyvauti aukštojoje mokykloje, tikrai neturėtų būti esminė kliūtis.

Įvertinant tai, kad potencialiai aktyvūs aukštųjų mokyklų studentai save dažniau realizuoja už aukštosios mokyklos ribų, kyla klausimas, kodėl? Tyrimu buvo siekiama nustatyti, kas motyvuoja ar trukdo studentų visuomeninei veiklai jų aukštojoje mokykloje. Šiuo aspektu respondentai buvo prašomi įvertinti priežastis, kurios galėtų paskatinti studentus aktyviau dalyvauti aukštosios mokyklos gyvenime. Duomenys buvo apdorojami SPSS programa, o gautus rezultatus apskaičiavus taikant formulę $V = n_1 \times \% + \dots + n_7 \times \%$, buvo nustatyta, kad, tyrime dalyvavusiųjų nuomone labiausiai studentus dalyvauti jų aukštosios mokyklos gyvenime motyvuotų *finansinis paskatinimas* ($V = 598,9$), paskui iš eilės: *palankesnė aplinka aukštojoje mokykloje* ($V = 522,6$), *dėstytojų skatinimas dalyvauti* ($V = 510,5$), *speciali pilietinė edukacija* ($V = 501,2$) ir prasčiausiai įvertintos liko *informacinės akcijos* ($V = 466,8$), todėl galima teigti, kad studentams iš esmės pakanka informacijos apie galimybes dalyvauti, bet pati informacija dar neužtikrina dalyvavimo, t. y. žinojimas apie socialinio dalyvavimo galimybes savaime studentų nemotyvuoja veikti. Kaip pažymi K. Ališauskas, A. Jankauskienė ir L. Kairytė (2008), informacija paliečia žmogaus vertybių sistemą ir jis ima elgtis gynybiškai, todėl autoriai siūlo taikyti pastiprinimo metodą, keičiant nuostatas, t. y. sukurti ar išryškinti tam tikrus pageidaujamo elgesio pasireiškimus, kurie yra pastiprinami. Pastiprinimas gali būti įvairus:

pagyrimas, visuomenės pritarimas, pinigai ir panašiai. Finansinis paskatinimas yra vertinamas dėl tiesioginės ir iš karto apčiuopiamos materialinės naudos, tačiau tai neužtikrina studentų socialinio dalyvavimo, nes tiek pilietiškumui, tiek savanoriškai veiklai toks paskatinimas netinka. Siekiant studentų sąmoningumo, efektyvesnio jų įsitraukimo į aukštosios mokyklos gyvenimą, reikėtų daugiau dėmesio skirti palankiai aplinkai tam sudaryti, įtraukiant į šiuos procesus tiek vyresniųjų kursų studentus, tiek dėstytojus bei administracijos darbuotojus, nes kiekvieno mūsų elgesys konkrečiu atveju priklauso nuo aplinkos ir nuo mūsų požiūrio į tą aplinką (Ališauskas ir kt., 2008). Kadangi Lietuvos aukštosiose mokyklose veikia bendruomenės savivalda, tai teoriškai neturėtų būti sunku visoms bendruomenės grupėms bendradarbiaujant susitarti dėl tokios aplinkos kūrimo ir studentų skatinimo socialiai dalyvauti aukštosios mokyklos gyvenime. Skatinti reikėtų tam tikrais metodais, todėl svarbu nustatyti, kas, kokie veiksniai gali paremti teigiamas nuostatas socialinio dalyvavimo atžvilgiu.

Respondentų buvo prašoma nurodyti, kodėl jie nedalyvauja, nėra visuomeniškai aktyvūs, kas jiems kliudo įsitraukti į savo aukštosios mokyklos studentų savivaldą. Šioje srityje galime išskirti tokią studentų pasyvumo priežastį kaip ne suinteresuotumas veikti savo aukštojoje mokykloje, nes net 23,7 % respondentų teigia turintys įdomesnių užsiėmimų nei visuomeninė veikla jų aukštojoje mokykloje, o 16 % konstatuoja, kad jų aukštojoje mokykloje nėra jokios juos dominančios veiklos (žr. 12 paveikslą). Be motyvacijos stokos, studentų aktyvumui, jų teigimu, dažniausiai trukdo darbas (17,2 %) ir mokymosi krūvis (14,7 %) bei, anot respondentų, informacijos stoka (15,7 %) apie galimybę įsitraukti į aukštosios mokyklos studentišką organizacijų veiklą, renginius, kitus įvykius. Tie maždaug 30 %, kurie savo pasyvumą teisingai informacijos stoka ir mokslais, potencialiai yra aktyvūs studentai, tik jiems trūksta paskatinimo, informacijos apie galimybes dalyvauti bei paaiškinimo, kokią naudą jie įgyja būdami aktyvūs tiek ugdomosi, tiek karjeros perspektyvos atžvilgiu. Kitaip tariant, juos tiesiog reikėtų įgalinti veikti paskatinant, įtraukiant į socialinio dalyvavimo procesus, nes jų

pasyvumas gali būti grindžiamas tiesiog asmeninių gebėjimų, patirties stoka ar charakterio savybėmis, kurios kliudo patiems, be kitų pagalbos, įsitraukti į tokią veiklą.

Analizuojant tyrimo duomenis, buvo pritaikytas Mann-Whitney kriterijus, siekiant nustatyti dviejų respondentų grupių (studijuojančių universitetuose ir studijuojančių kolegijose) pritarimo teiginiams „visuomeninė veikla trukdo studijoms“ ir „mano dėstytojai skatina studentus dalyvauti“ stiprumą. Pritaikius minėtą kriterijų, buvo nustatyti šių grupių statistiškai reikšmingi skirtumai, vertinant minėtus teiginius. Universitetuose studijuojantieji (23,4 %) labiau linkę manyti, kad visuomeninė veikla trukdo studijoms nei studijuojantieji kolegijose (11,4 %) (Mann-Whitney $U = 27550,5$; $p = 0,028$; rangų vidurkiai: kolegijų studentai – 285,7, universitetų studentai – 319,71). Galime daryti prielaidą, kad universitetuose studijuojantieji yra labiau susikoncentravę į studijas ir vengia bet kokios pašalinės veiklos, nes mano, kad tai gali pakenkti studijų rezultatams. Tokioms nuostatoms gali turėti įtakos ir tai, jog, anot tyrimo dalyvavusių studentų, universitetuose dirbantys dėstytojai neragina jų socialiniam dalyvavimui aukštosios mokyklos gyvenime taip dažnai, kaip tai daro kolegijose dirbantys dėstytojai. Iš studijuojančiųjų universitetuose teiginį „mano dėstytojai skatina studentus dalyvauti“ teigiamai įvertino tik 39,9 % studentų, o iš studijuojančių kolegijose – 68 % (Mann-Whitney $U = 25736$; $p = 0,001$; rangų vidurkiai: kolegijų studentai – 305,8, universitetų studentai – 254,33). Toks skirtumas tarp kolegijose ir universitetuose dirbančių dėstytojų galimai egzistuoja todėl, jog kolegijose dažniausiai globėjiskau žiūrima į studentą nei universitetuose, kur studentas vertinamas kaip savarankiška ir už savo gyvenimą atsakinga asmenybė. Tik klausimas, ar tai pasiteisina? Įvertinus studentų socialinio dalyvavimo mastą universitetuose, būtų galima teigti, kad ne visai, nes pirmojo kurso studentai, nepriklausomai nuo to, kur pasirinko studijuoti, paprastai yra atėję į aukštąją mokyklą tiesiai iš gimnazijos, kur jiems buvo skiriamas didesnis dėmesys. Ir reiktų pripažinti faktą, kad ne visose gimnazijose vienodai mokiniai rengiami karjerai, įgyja analogišką socialinio dalyvavimo patirtį ir pan. Taigi tikėtina, kad bent jau

pirmakursiams dėstytojų ir administracijos skiriamas didesnis dėmesys padėtų jiems lengviau integruotis į aukštąją mokyklą ir įsitraukti į socialinį dalyvavimą.

Analizuojant aukštųjų mokyklų aplinkos palankumą studentų socialiniam dalyvavimui, skirtingų aukštųjų mokyklų studentų nuomonė statistiškai reikšmingai nesiskyrė, tačiau apibendrintai turime pažymėti, kad net 67 % apklaustųjų tvirtina, jog į jų studentų atstovybės veiklą gali įsitraukti bet kuris aukštosios mokyklos studentas, o tai leidžia daryti išvadą, kad, žinodami apie tokią galimybę, studentai tiesiog nenori ar dėl kitų priežasčių neįsitraukia į savivaldos organizacijas. Taip pat svarbu atkreipti dėmesį į tai, kad 47,2 % respondentų tvirtina, jog jų aukštojoje mokykloje visuomeniškai aktyvūs studentai nėra skatinami stipendijomis, o jeigu ir yra kas skatinamas, tai 30 % teigia nieko nežinantys apie tokias stipendijas (žr. 15 lentelę).

15 lentelė

Teiginių, atskleidžiančių studentų socialinį dalyvavimą aukštojoje mokykloje, vertinimas

Vertinami teiginiai	% (n)				
	Tikrai taip	Greičiausiai taip	Nežinau	Greičiausiai ne	Tikrai ne
Į mano aukštosios mokyklos studentų savivaldos veiklą gali įsitraukti bet kuris šios aukštosios mokyklos studentas.	28,3 % (166)	38,7 % (227)	19,3 % (113)	5,5 % (32)	8,2 % (48)
Visuomeninė veikla aukštojoje mokykloje trūkdo studijoms.	5,6 % (33)	14,8 % (87)	15 % (88)	38,7 % (227)	25,8 % (151)
Mano aukštojoje mokykloje nėra organizacijų,					

klubų, kolektyvų, kurių veikloje norėčiau dalyvauti.	16,7 % (98)	19,3 % (113)	26,1 % (153)	17,9 % (105)	20 % (117)
Mano dėstytojai skatina studentus dalyvauti aukštosios mokyklos gyvenime.	22,4 % (131)	24,4 % (143)	12,1 % (71)	24,2 % (142)	16,9 % (99)
Mano aukštojoje mokykloje aktyviai dalyvaujantys visuomeninėje veikloje studentai yra skatinami stipendijomis.	10,8 % (63)	11,6 % (68)	30,4 % (178)	16,7 % (98)	30,5 % (179)
Aš negaliu daryti įtakos jokiems sprendimams savo aukštojoje mokykloje.	15,9 % (93)	22 % (129)	28,8 % (169)	22 % (129)	11,3 % (66)
Mano aukštojoje mokykloje yra palankios sąlygos studentams aktyviai dalyvauti mokyklos gyvenime.	16,6 % (97)	37,7 % (221)	22,9 % (134)	14,8 % (87)	8 % (47)

Šie duomenys atskleidžia tai, kad Lietuvos aukštosiose mokyklose studentų socialinis dalyvavimas yra dažniausiai paliekamas jų pačių apsisprendimui veikti, pernelyg neraginant, neskatinant to daryti, nes studentai nepakankamai informuojami apie galimybę gauti stipendiją ne tik už gerus studijų rezultatus, bet ir už visuomeninę veiklą. Kita vertus, kelias aktyviai veiklai studentams nėra užkertamas, todėl tie, kurie turi poreikį ar dėl kitokių priežasčių nori socialiai dalyvauti, tam turi galimybę, o dalyvaudami, tikėtina, sužino daugiau ir apie tokias stipendijas. Apibendrinami galime daryti prielaidą, kad toks aukštųjų

mokyklų abėjingumas savo studentų socialinio dalyvavimo klausimu yra susijęs su tuo, kad studentas, skirtingai nei moksleivis, remiantis Lietuvoje švietimą reglamentuojančiais dokumentais, vertinamas kaip savarankiška, atsakinga už savo veiksmus asmenybė. Vis dėlto, kaip matome iš tyrimo rezultatų, tokia aukštųjų mokyklų pozicija nepasiteisina, nes studentų aktyvumas yra žemas, o atitrūkimas nuo aukštosios mokyklos ir joje vykstančių procesų – didžiulis. Būtent tai leidžia teigti, kad ugdymo procese aukštosios mokyklos ne visiškai įgyvendina savo tikslus studentų saviugdos ir savarankiško rengimosi karjerai aspektu.

15 lentelėje nurodytų teiginių vertinimas buvo analizuojamas taikant Spearman koreliaciją, ieškant ryšių tarp studento kurso ir teiginio vertinimo lyginant studijuojančiuosius kolegijose ir universitetuose. Nustatytas esminis ir statistiškai reikšmingas ryšys tarp kolegijose studijuojančiųjų studijų kurso ir teiginio *Aš negaliu daryti įtakos jokiems sprendimams savo aukštojoje mokykloje* (Spearman $r = 0,434^{**}$, $p \leq 0,0001$). Šis ryšys rodo, jog kolegijų aukštesniuosiuose kursuose studijuojantys būsimoji pedagogai dažniau teigiamai vertina minėtą teiginį, t. y. mano, kad jie negali arba gali daryti mažą įtaką sprendimams savo aukštojoje mokykloje. Galime daryti prielaidą, jog kolegijų studentai studijų pradžioje yra optimistiškiau nusiteikę savo įtakos aukštajai mokyklai atžvilgiu, manydami, kad gali daryti įtaką sprendimams, tačiau patirtis studijuojant tokias nuostatas keičia priešingomis. Tokiu atveju tikėtina, jog kolegijose studentai nėra įtraukiami arba mažai įtraukiami į sprendimų priėmimą.

Taip pat nustatytas silpnas, tačiau statistiškai reikšmingas ryšys tarp kolegijose studijuojančiųjų kurso ir teiginio *Mano aukštojoje mokykloje nėra organizacijų, klubų, kolektyvų, kurių veikloje norėčiau dalyvauti* (Spearman $r = -0,222^{**}$, $p = 0,008$). Toks ryšys atskleidžia kolegijose studijuojančiųjų nuomonę apie aukštojoje mokykloje esančias studentiškas organizacijas, t. y. kuo aukštesniame kurse studijuoja respondentas, tuo nepalankiau vertina minėtą teiginį, taip informuodamas mus, jog kolegijose yra studentiškų organizacijų. Tokį ryšį galima paaiškinti tuo, kad pirmame kurse kolegijos studentams

greičiausiai trūksta informacijos apie čia veikiančias studentiškas organizacijas, ir šią informaciją jis gauna vėlesniuose kursuose. Kalbant apie universitetuose studijuojančius respondentus, reikia paminėti, kad tarp jų kurso ir 15 lentelėje įvardytų teiginių statistiškai reikšmingų ryšių nustatyti nepavyko.

Siekiant atskleisti visus studentų socialinio dalyvavimo aspektus, respondentų buvo prašoma įvertinti teiginius, kuriuose atsiskleidė jų vertybinės nuostatos, charakterio savybės, gebėjimai, taip sąlyginai įgyjant galimybę sudaryti aktyvaus ir pasyvaus studento asmenybės hipotetinę charakteristiką ir palyginti juos. Teiginių svarba tipiškai aktyviam ir tipiškai pasyviai edukologijos studijų studentui jo hipotetinėje charakteristikoje buvo nustatoma pagal formulę $V = 2 \times n_1 + 1 \times n_2 + 0 \times n_3 - 1 \times n_4 - 2 \times n_5$. Taikant šią formulę, iš respondentams pateiktų 45 teiginių buvo išskirti 25 jiems svarbiausi, kuriems jie išreiškė didžiausią pritarimą, taip sudarant tam tikrą hipotetinę būsimųjų pedagogų asmenybės charakteristiką (žr. 16 lentelę).

16 lentelė

Hipotetinė būsimųjų pedagogų asmenybės charakteristika

Dalyvaujantieji	V	Nr.	V	Nedalyvaujantieji
Turiu daug pažįstamų, iš kurių galiu tikėtis pagalbos.	187,8	1.	133,2	Esu tolerantiškas.
Man patinka padėti kitiems.	140,1	2.	125,9	Visada gerbiu save ir tai, ką darau.
Esu tolerantiškas.	136,8	3.	122,9	Esu smalsus.
Niekada neatsisakau, jei manęs prašo pagalbos.	134,2	4.	119,9	Niekada neatsisakau, jei manęs prašo pagalbos.
Esu smalsus.	132	5.	119,8	Man patinka padėti kitiems.
Aktyviai siekiu savo tikslų.	129,8	6.	114,4	Esu darbštus.

Visada gerbiu save ir tai, ką darau.	123,1	7.	105,6	Aktyviai siekiu savo tikslų.
Esu darbštus.	121,4	8.	98,7	Esu komunikabilus.
Esu atsakingas ir nebijau imtis atsakomybės.	116,5	9.	93,7	Turiu daug pažįstamų, iš kurių galiu tikėtis pagalbos.
Esu savikritiškas.	115,5	10.	91,6	Esu atsakingas ir nebijau imtis atsakomybės.
Man patinka organizacinė veikla.	110,7	11.	87,4	Vengiu konfliktų.
Esu komunikabilus.	110,6	12.	86,4	Esu savikritiškas.
Esu kūrybiškas.	108,9	13.	86	Manau mane aplinkiniai gerbia ir vertina.
Svarbiau būti geram nei turtingam.	101,6	14.	81,7	Svarbiau būti geram nei turtingam.
Manau, mane aplinkiniai gerbia ir vertina.	98,4	15.	81,2	Myliu save ir sau patinku toks koks esu.
Man svarbu tai, kaip atrodau kitų akimis.	94,7	16.	80,3	Visada turiu savo nuomonę ir nebijau jos reikšti.
Visada turiu savo nuomonę ir nebijau jos reikšti.	93,4	17.	78,6	Mėgstu pabūti vienas.
Man svarbu, kas man atstovauja aukštojoje mokykloje.	90,1	18.	74	Esu kūrybiškas.
Lengvai prisitaikau naujoje aplinkoje.	85,9	19.	64,2	Lengvai prisitaikau naujoje aplinkoje.
Vengiu konfliktų.	84,8	20.	55,8	Man svarbu tai, kaip atrodau kitų akimis.
Myliu save ir sau patinku toks koks esu.	84,2	21.	54,7	Esu individualistas.
Savarankiškai siekiu patirties, būtinos mano būsimai profesijai.	81,9	22.	54,3	Nebijau rizikuoti.

Mėgstu bendrauti, dažnai būnu dėmesio centre.	75,9	23.	54	Gerai moku bent vieną užsienio kalbą.
Nebijau rizikuoti.	75,4	24.	53,8	Visada planuoju savo veiklą
Gerai mokų bent vieną užsienio kalbą.	72,6	25.	53,5	Savarankiškai siekiu patirties, būtinos mano būsimai profesijai.

Pastaba: V – teiginio įvertis.

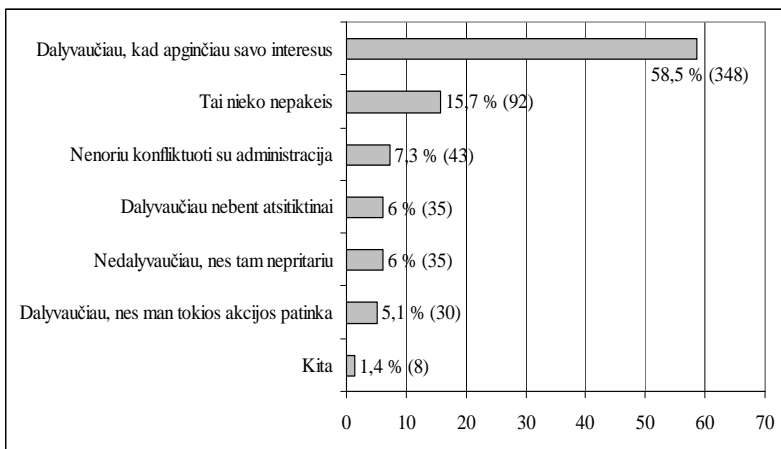
Palyginus dalyvaujančiųjų ir nedalyvaujančiųjų visuomeninėje veikloje atsakymų rezultatus, matyti, jog svarbiausi teiginiai pernelyg nesiskiria, o keletu atvejų sutampa net jų pozicija, vertinant teiginius pagal svarbą. Atskirai analizuojant pirmąjį dešimtuką (tiek dalyvaujančiųjų, tiek nedalyvaujančiųjų) teiginių, sulaukusių didžiausio teigiamo respondentų vertinimo, kitaip tariant, pritarimo jiems, galima pažymėti, kad šie teiginių dešimtukai skiriasi tik teiginių eilės tvarka ir dviem teiginiais: „esu savikritiškas“ dalyvaujančiųjų studentų dešimtuose ir „esu komunikabilus“ socialiai nedalyvaujančiųjų aukštosios mokyklos gyvenime studentų išskirtame teiginių dešimtuose. Tai leidžia teigti, kad socialiai dalyvaujantys ir nedalyvaujantys būsimieji pedagogai savo nuostatomis, vertybių sistema, kuri juos tam tikra prasme charakterizuoja kaip asmenis, yra panašūs, o tai savo ruožtu kelia klausimą, kodėl vieni dalyvauja, o kiti ne? Toks studentų vertybinių nuostatų panašumas provokuoja prielaidą, kad potencialiai jie visi galėtų socialiai dalyvauti savo aukštosiose mokyklose, tačiau tam reikia palankių aplinkybių ir motyvacijos. Esant palankioms aplinkybėms (ekonominėms, socialinėms, sveikatos ir t. t.), dėl didesnio aukštųjų mokyklų skiriamo dėmesio jose studijuojančiųjų socialiniam dalyvavimui tikėtina, kad dalyvaujančiųjų aukštosios mokyklos gyvenime procentas galėtų būti gerokai didesnis.

Studentų, kurie socialiai dalyvauja, teiginių įverčiai turi didesnes skaitines reikšmes, kas leidžia daryti prielaidą, jog aktyvūs studentai labiau pažįsta save ir vertindami teiginius dažniau rinkosi kraštutinę

teigiamą poziciją „tikrai taip“ nei tokias pozicijas kaip „greičiausiai taip“ ar „nežinau“. Taip pat analizuodami gautus duomenis matome, kad yra išskirtinai aukštas dalyvaujančiųjų teiginio „turiu daug pažįstamų, iš kurių galiu tikėtis pagalbos“ įvertinimas. Tokį šio teiginio įvertinimą galime paaiškinti didesniu socialiniu kapitalu, kurį studentai įgyja socialinio dalyvavimo metu, ir tai ryškiausias skirtumas dalyvaujančių ir nedalyvaujančių studentų hipotetinėse asmenybės charakteristikose, kas rodo, jog socialinis dalyvavimas turi įtakos dalyvaujantiems bent jau didesnio socialinio kapitalo prasme.

Nagrinėdami gautus rezultatus, išskirtume vieną teiginį, kuris nepateko tarp 25 svarbiausių nei aktyvių, nei pasyvių socialinio dalyvavimo atžvilgiu studentų atsakymų. Teiginys „domiuosi, valstybės politinio gyvenimo įvykiais“ iš būsimųjų pedagogų nesulaukė didelio pritarimo ir surinko neigiamą vertinimo rodiklį, nepriklausomai nuo to, ar studentas yra visuomeniškai aktyvus, ar ne. Tai rodo gana siaurą dalyvavimo lygį, orientuotą labiau į sau artimiausią aplinką, nesidomint tuo, kas vyksta valstybiniu ar pasauliniu lygmenimis politikos aspektu, bei galimai menką būsimųjų pedagogų pilietiškumą.

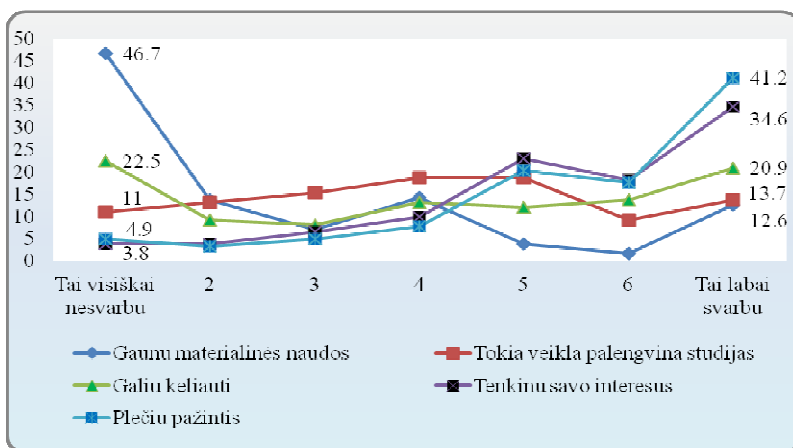
Nustatytas ryškus skirtumas vertinant teiginį „man svarbu, kas man atstovauja aukštojoje mokykloje“. Šiuo atveju dalyvaujančiųjų teiginio įvertis yra 90,1, o nedalyvaujančiųjų – 24,5. Tokius rezultatus galime paaiškinti tuo, kad tie studentai, kurie nedalyvauja savo aukštosios mokyklos gyvenime, yra abejingesni ir tam, kas jiems atstovauja joje, ar netgi viskam, kas vyksta aukštojoje mokykloje, kol tai tiesiogiai neliečia jų asmeniškai. Tokią priklausantią nuo situacijos studentų poziciją atskleidžia tyrimo rezultatai, nes net 58,5 % respondentų dalyvautų pikete prieš savo aukštosios mokyklos administracijos sprendimus, t. y. būtų pilietiškai aktyvūs, jei šie sprendimai tiesiogiai turėtų neigiamą įtaką jiems patiems, pavyzdžiui, administracijos sprendimu būtų panaikintos stipendijos ir pan. (žr. 14 paveikslą).



14 pav. Respondentų galimybės dalyvauti piketo akcijoje prieš savo aukštosios mokyklos administraciją vertinimo procentinė išraiška

Įdomu tai, jog 15,7 % respondentų net ir tokiu atveju yra nelinkę dalyvauti, nes, jų nuomone, tai nieko nepakeis, ir jie geriau užima pasyvaus stebėtojo vaidmenį. Tai rodo, kad nemažai daliai būsimų pedagogų trūksta gerosios socialinio dalyvavimo praktinės patirties, kai būdamas aktyvus asmuo pasiekia teigiamų rezultatų ir įgyja didesnę pasitikėjimą savimi. Tam įtakos gali turėti tokios patirties neįėjimas mokykloje, dėl to asmuo nėra linkęs socialiai dalyvauti, ir tokių studentų įtraukimas į socialinį dalyvavimą aukštojoje mokykloje reikalauja didesnių pastangų. 7,3 % respondentų prisibijo galimo konflikto su savo aukštosios mokyklos administracija ir vien todėl yra linkę nekovoti už savo interesus. Šiuo aspektu vertindami aktyvių studentų iniciatyvumą, pasireiškiantį teikiant įvairius pasiūlymus tiesiogiai ar per studentų savivaldą savo aukštosios mokyklos administracijai, nustatėme, kad 26,4 % aktyvių studentų yra teikę tokių pasiūlymų, iš jų tik 14,6 % vaikinai. Remdamiesi tokiais duomenimis, galime teigti, kad bendraudami su savo aukštosios mokyklos administracija net ir aktyvūs studentai vengia konfliktinių situacijų, be to, vertindami tokius dalyvavimo rezultatus, galime

konstatuoti, kad aukštesiose mokyklose studentai nepakankamai aktyviai įtraukiami į sprendimų priėmimo procesą. Tokiu atveju studentams dažniausiai lieka tik vykdytojo vaidmuo, o tai natūraliai neskatina, nemotyvuoja būti aktyvesniems bendruomenėje ir mažina savanoriškos, motyvuotos veiklos aukštojoje mokykloje galimybę.



15 pav. Į asmeninę naudą orientuoti socialinio dalyvavimo motyvai

Atsižvelgdami į tai, kad dalis būsimųjų pedagogų įsitraukia į visuomeninę veiklą savo aukštojoje mokykloje ar už jos, aktyviai dalyvaujančiųjų klausėme, kas juos motyvuoja, skatina tokioms veikloms. Respondentai turėjo įvertinti vienuolika jiems pateiktų motyvuojančių veiksnių, nurodydami kiekvieno jų svarbą septynių balų skale, kur vienetas reiškė, kad veiksnys neturi jokios juos motyvuojančios reikšmės, o septyni – turi labai didelę reikšmę. Darbe vizualiai pateikiami dalies galimai socialiniam dalyvavimui studentus motyvuojančių veiksnių rezultatai, siekiant atskirti į asmeninę naudą orientuotus motyvus nuo savišvietos ir altruistinių motyvų, kurių vertinimo rezultatai buvo gana panašūs (žr. 15 paveikslą). Materialinės naudos motyvas daugeliui aktyviai dalyvaujančių studentų (46,7 %) visiškai neturi jokios reikšmės, t. y. jų nemotyvuoja arba jie savo veikloje negauna jokios materialinės naudos, nors

studentai, kurie nedalyvauja, vieną iš svarbiausių juos skatinančių motyvų išskyrė būtent materialinę naudą, t. y. *finansinį paskatinimą*. Vertindami socialinio dalyvavimo esmę, kur yra akcentuojama savanoriška veikla ir savanoriškas įsitraukimas į tokią veiklą, turime pažymėti, kad pastovus finansinis skatinimas socialiai dalyvauti sugriautų pamatinę tokio dalyvavimo prasmę. Galbūt tokio pobūdžio paskatinimas galimas kaip epizodinis reiškinys, tačiau ne pastovus ar pagrindinis dalyvavimą motyvuojantis veiksnys, juolab vertinant tyrimo duomenis, aktyviai dalyvaujantiems finansinis paskatinimas ar kita materialinė nauda tokioje veikloje neimponuoja.

Ryškiausiai motyvuojanti dalyvauti aktyvius studentus iš asmeninės naudos motyvų grupės išsiskiria galimybė socialiniame dalyvavime užmegzti naujas pažintis (41,2 %), nedaug atsilieka ir galimybė tenkinti įvairius asmeninius interesus, t. y. savirealizacijos galimybė (34,6 %). Iš likusių šešių motyvuojančių socialiniam dalyvavimui veiksnių, orientuojančių į altruizmą (pvz., įgyju galimybę būti naudingas visuomenei) ir savišvietą (pvz., daugiau visko sužinau) (žr. 2 priedo 5 klausimą), išsiskiria galimybė lavinti bendravimo įgūdžius (49,5 %). Visi šie veiksniai aktyvių studentų vertintini daugiau ar mažiau kaip svarbūs jų motyvacijai veikti, o šių veiksnių vertinimo skalės rezultatai grafiškai labai panašūs (visi vaizduotini kylančia kreive) ir skiriasi tik keliais procentais. Vertindami tai, galime teigti, kad socialiai aktyviems studentams jų dalyvavimui didesnės įtakos turi altruistiniai ir savišvietos galimybių motyvai nei asmeninė, materialinė nauda. Į šiuos rezultatus reikėtų atkreipti dėmesį, siekiant studentus paskatinti būti socialiai aktyvesniems ir rengiant studentų skatinimo, įtraukimo į socialinį dalyvavimą aukštosios mokyklos gyvenime modelį, rengiant programą bei parenkant metodus didesnę dėmesį skirti tokiems dalykams kaip informacijos sklaida, socialinio dalyvavimo naudos išaiškinimas, studentų savirealizacijos, laisvalaikio užimtumo, saviugdos galimybių plėtra ir pan.

Kiekybinio tyrimo rezultatai atskleidė, kad tik nedidelė dalis būsimųjų pedagogų socialiai dalyvauja savo aukštosios mokyklos gyvenime, nes net 22 % visiškai nesidomi savo aukštąja mokykla, o aktyviais aukštosios mokyklos bendruomenės nariais save laiko vos 15 % būsimųjų pedagogų. Nors aukštosios mokyklos netrukdo studentų socialiniam dalyvavimui, tačiau šis procesas yra paliktas savieigai, todėl nekontroliuojamas ir stichiškas. Sudaryta būsimųjų pedagogų hipotetinė asmenybės charakteristika leido nustatyti, kad socialiai dalyvaujančių studentų vertybinės nuostatos yra labiau išreikštos, tačiau esminio skirtumo tarp socialiai dalyvaujančiųjų ir nedalyvaujančiųjų nėra. Tai leidžia teigti, jog, siekiant didinti studentų socialinį dalyvavimą aukštosios mokyklos gyvenime, liberali, pliuralistinė tvarka šio proceso atžvilgiu nepasiteisino, nes dauguma studentų socialiai nėra aktyvūs, nors potencialiai (vertinant vertybinių nuostatų aspektu) galėtų būti. Todėl galime konstatuoti, kad siekdami skatinti socialinį dalyvavimą turime užtikrinti šį procesą determinuojančių veiksnių atsiradimą studento socialinėje realybėje, neverčiant, bet įgalinant studentą būti aktyviu bendruomenės nariu.

3.2. Studentų socialinio dalyvavimo įgijinių ir ugdymo(si) karjerai sąveikos kokybinio tyrimo rezultatai

3.2.1. Asmens karjeros ir socialinio dalyvavimo aukštojoje mokykloje sąveika

Kokybinis tyrimas buvo atliekamas trimis etapais (iš dalies struktūruotas interviu, ekspertų metodas ir *focus* grupės metodas). Iš dalies struktūruoto interviu tyrimo tikslas buvo nustatyti būsimųjų pedagogų socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime įgijinius bei jų sąsajas su asmens karjera ir identifikuoti socialiniam dalyvavimui aukštosios mokyklos gyvenime motyvuojančius veiksnius. Tyrimo rezultatai susisteminti pasitelkiant ekspertų tyrimo metodą, kuris leido validuoti išskirtas kategorijas (subkategorijas). Šių

kategorijų (subkategorijų) (žr. 13 lentelę, 2.4 poskyris) pagrindu ir analizuojami gauti tyrimo rezultatai.

Tyrimu buvo siekiama nustatyti studentų socialinio dalyvavimo aukštojoje mokykloje (neskaitant formalaus ugdymo, t. y. studijų proceso) įgijinius ir jų vertę ugdymo(si) karjerai aspektu. Atsižvelgdami į J. W. Miracle (2013) išsakytą poziciją, kad jau pats dalyvavimas aukštajame moksle, t. y. studijos, gali suteikti asmeniui galimybę įgyti vertingų ryšių su įvairiais individualais, dėl ko susidaro platesnės galimybės prieiti prie įvairių išteklių, tokių kaip informacija, abipusiškai naudingos paslaugos, emocinė parama ir karjeros tinklai, kas dažnai vadinama *socialiniu kapitalu*, siekėme nustatyti, kaip šiuos išteklius gali papildyti studentų socialinis dalyvavimas.

Siekiant pagrįsti galimybę studijų procesą papildyti studentų socialiniu dalyvavimu aukštosios mokyklos gyvenime, informantų buvo klausama, ar tokio pobūdžio veikla netrukdo studijoms? Šiuo klausimu tyrimo dalyviai buvo vieningi ir akcentavo *laiko planavimą*, kaip vieną iš svarbiausių socialinio dalyvavimo metu išsiugdomų įgūdžių, padedančių tinkamai derinti studijas su visuomenine veikla ir praverčiančiu gyvenimo perspektyvoje. Informantų teigimu, studentų socialinis dalyvavimas aukštojoje mokykloje daugeliu aspektų yra papildantis studijų procesą ir tikrai ne konkuruojantis ar priešpriešinamas jam. Tokią nuostatą atskleidžia tyrimo dalyvių teiginiai: R1 „*Studijos tave vien tik iš mokslo pusės apšviečia, bet šičia tu gauni ir papildomų „vitaminų“, tiktai turi juos pasiimti.*“, R17 „*Aš tarp studijų ir visuomeninės veiklos dėčiau lygybės ženklą, vienas be kito negali būti.*“, R8 „*Jokiu būdu netrukdo, aš manau, kaip tik papildo, padeda labiau suprasti visą tą akademinę bendravimą ir santykius.*“. Tyrimo metu taip pat buvo nustatyta, kad studentų socialinis dalyvavimas ne tik nekenkia studijų procesui, bet gali turėti ir nemažai teigiamų aspektų, tokių kaip papildoma motyvacija mokytis (R10 „*Aš atskirdavau studijas nuo studentiškos veiklos. Turėjau gerai mokytis, nes jeigu tu esi pirmininkas, tai turi ir pavyzdį rodyti, kad tu ir gerai mokaisi.*“, R15 *dalyvavimas „...neleidžia užsidaryti, bet varo tobulėt. Ne – noriu tobulėt, bet tiesiog varo norėti tobulėt.*“) ar palankesnę dėstytojų pozicija studento atžvilgiu (R6

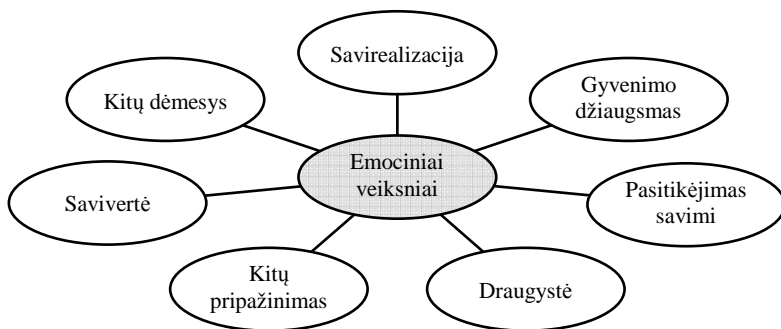
„...studijoms padeda dėl to, kad dėstytojai [...] dauguma vis dėlto labai palankiai žiūri į tuos, kurie yra ne tik studentai, ne tik tie, kurie ten viską stropiai atlieka, bet ir tie, kurie bando suderint keletą dalykų.“) bei gaunamos papildomos žinios, įgūdžiai, palengvinantys studijų procesą (R3 „...jeigu nors [kiek] aktyvus jisai, jau galbūt žino, gal galiu knygą kažkur pasiskolint, gal kažkur interneto puslapį man patars koks nors greičiau besimokantis, galbūt man padės paaiškinti kažkokią problemą ar projektą parengt.“, R15 „Pirmiausia tai papildžiau tas akademines žinias.“, R8 „...padeda planuoti ir laiką, ir tam tikrus įgūdžius savo gerinti, tarkim, viešosios kalbos, derybų įgūdžius ir daugelį kitų tokių socialinių įgūdžių, kurie paskui praverčia ir tavo studijų veikloje...“). Kad studentų socialinis dalyvavimas teigiamai veikia studijų procesą, nurodo ir W. Astin (1999), kuris teigia, jog studentai, kurie yra aktyviai įsitraukę į studentų atstovybės veiklą, dažniau bendrauja su savo bendraamžiais, užmegzdami artimus draugystės ryšius, ir ši sąveika gali teigiamai skatinti, motyvuoti jų paskaitų lankomumą. **Remdamiesi gautais duomenimis, darome prielaidą, kad studijų proceso ir studentų socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime dermė ne tik galima, bet ir skatintina kaip teigiamas reiškinys, suteikiantis studijų procesui papildomų elementų, darančių jį įvairiapusiškesnį ir patrauklesnį studentams.**

Socialinio dalyvavimo svarbą pačiam dalyvaujančiajam atskleidžia ir tai, kad visi, įgiję tokio dalyvavimo praktinės patirties studijų laikotarpiu, vėliau tęsia aktyvią visuomeninę veiklą (R1 „Taip, vis dar dalyvauju visuomeninėje veikloje.“, R17 „Tai tarytum tų metų ką mes veikėm, ką mes darom, tąsa tų metų. Aš esu neformaliojo švietimo asociacijos [...] tarybos narys, [...] sąjungos tarybos narys [taip pat], dalyvauju kitose asociacijose, kas susiję su mūsų veikla. Tai atėjo iš tų laikų. Aš tarytum nuo tų studijų nesu nutrūkęs.“) ar stengiasi labiau domėtis tuo, kas vyksta aplinkui, ir esant galimybei prisideda prie įvairių socialinių, pilietinių akcijų (R3 „Visuomeninė veikla dabar atidėta, kol vaikai paaugs, nes yra visokių ambicijų ir yra visokių tokių ketinimų pabandyt atsargiai, bet kol kas susilaikau. Aš labai aktyviai reaguju į politinius įvykius, apskritai aš už žmones, ir dėl to

noriu, kad aplink mane būtų žmonėms geriau.“; R6 „Mano ta viešoji bus ir visuomeninė veikla.“). Dalis informantų, kurie dėl vienkiių ar kitokių priežasčių nebuvo tokie aktyvūs studijų laikotarpiu, į visuomeninę veiklą įsitraukė pradėję dirbti mokykloje ir, įgiję socialinio dalyvavimo patirties, taip pat vertino socialinį dalyvavimą teigiamai. Jų atveju socialinio dalyvavimo aktyvumui įtakos turėjo jų darbovietės, t. y. mokyklos socialinės aplinkos specifika ir pedagogo profesijos ypatumai (R14 „Mokykloj dalyvauju daugiau. Kai vyksta renginiai, prisidedu savo noru. Patinka su vaikais bendrauti. Kai turėjau savo auklėtinius, tai taip ir gavos, kad įsitraukiau ir patiko. Vidinio audito grupei priklausau, dar [...] bendradarbiavimo grupei priklausau. Valdžia pasiūlo, bet gali, aišku, atsisakyt.“; R2 „Esu miesto mastu [savo dalyko] būrelio metodininkų pirmininkas. Esu mokykloje metodinio būrelio pirmininkas. Esu mokyklos Tarybos narys. Esu gerovės komisijos narys. Liaudiškai tariant, reikia spyrio į atitinkamą vietą, ir tada, pasirodo, daug gali.“; R5 „Dabar kaip ir tenka dalyvauti visuomeninėje veikoje, bet vėlgi tai yra... Jeigu man neliepia arba [...] jeigu man [...] nepasiūlo kas nors, tai aš nesu iš tų [kurie veržtųsi], bet ten, kur susiję su mano profesine veikla, tai aš dalyvauju visur, kur priklauso.“). Pedagogo profesija dėl savo specifikos neretai determinuoja asmens socialinį dalyvavimą ne tik mokykloje, kur tam yra labai palankios sąlygos, bet ir visuomenėje, nes mokykla nėra ir neturėtų būti uždara, atsiribojusi nuo visuomenėje vykstančių procesų. Tai ypač pastebima kaimo ar nedidelių miestelių bendruomenėse, kur mokykla neretai yra kultūros centras, o mokytojai – tos kultūros puoselėtojai (R15 „Juk praktiškai toj miestelio kultūrinėj aplinkoj tai dabar truputėlį mažiau, bet buvo metai, kai be manęs, be lituanistų neapsiėjo. Visas sąjūdisėjo kartu su mum, visi vakarai tremtinių ten, visokie paminėjimai ir panašiai. Na kur remsis į [mus], plius muzikos mokyklą. Tai tuos vakarus ir ruošdavom juodai. Padarydavom po šešis septynis vakarus per metus visuomeniniais pagrindais. Žodžiu, be darbo mūsų nepalieka, bet tas nėra blogai, jeigu kažką dar gali, sugebi, kodėl gi ne?“; R12 „Miestely yra [...] klubas, ir mes jau gyvuojam septinti metai turbūt, tai tas klubas laimėjo

projektą, ir va įrenginėjam mokyklos kiemelį, kad vaikams būtų poilsio zona, gėlynai, suoliukai.“).

Atsižvelgdami į tai, kad, anot N. Petkevičiūtės (2006), dinamiškoje aplinkoje asmens karjerą lemia savęs ir aplinkos pokyčių supratimas bei atsakomybės už savo karjerą prisiėmimas, o lankstumas, sugebėjimas prisitaikyti ir tolerancija neapibrėžtumui yra sėkmingos asmens karjeros valdymo bruožai, analizuodami tyrimu gautus duomenis siekėme nustatyti visas galimas teigiamas socialinio dalyvavimo savybes dalyvaujantiems (socialinio dalyvavimo įgijinius), t. y. kokią naudą karjeros aspektu, anot informantų, gauna socialiai dalyvaujantysis aukštojoje mokykloje studijų metais. Informantų įvardyti socialinio dalyvavimo įgijiniai sąlyginai buvo sugrupuoti į tris pagrindines grupes: *emocinių veiksnių grupė*, *edukacinių elementų grupė* ir papildomų, *susisėjančių su karjera socialinio dalyvavimo įgijinių grupė*. Reikėtų pažėėti, kad visos grupės tarpusavyje yra susijusios, tačiau toks sugrupavimas leidžia nuosekliau atskleisti socialinio dalyvavimo teikiamą naudą.



16 pav. Teigiamas emocijas determinuojantys socialinio dalyvavimo įgijiniai

Paprasčiausia šiuo atveju yra *emocinių veiksnių grupė* arba, kitaip tariant, dėl socialinio dalyvavimo teigiamas emocijas veikiančiam sukeltantys įgijiniai (žr. 16 paveikslą). Socialinis dalyvavimas dėl savo specifikos motyvacijos veikti aspektu, t. y. savanoriškumo

principo, turi teikti tam tikras teigiamas emocijas dalyvaujančiam tokioje veikloje, nes „motyvacija – psichofiziologinis procesas, reguliuojantis asmenybės veiklą ir santykius su aplinka motyvų kaitos pagrindu“ (Jovaiša, 2007, p. 172). Todėl siekiant skatinti aktyviai įsitraukti į tokią veiklą, svarbu nustatyti, kokias teigiamas emocijas galima patirti šio pobūdžio veikloje, kad jų pagrindu galėtumėme pastiprinti studentų teigiamas nuostatas socialinio dalyvavimo atžvilgiu.

Tyrimo metu pavyko nustatyti, kad studentų socialinio dalyvavimo aukštojoje mokykloje metu studentai gali patirti *savirealizaciją*, taip įgyvendindami vieną iš savo poreikių ir patirdami pasitenkinimą tuo, kad gali save realizuoti tam tikroje veikloje (R10 „*Studijavau, ką norėjau, užsiiminėjau [popaskaitine] veikla, kur aš save galėjau visiškai realizuoti. Mano patys geriausi metai buvo su studentų atstovybe. [...] Studentiška veikla – tai savęs realizavimas, savo minčių, idėjų...*“; R13 „*Nebūtina tų pinigų [...], reik morališkai palaikyt, dvasiškai, kad turėt galimybę save realizuot ir taip tiesiog pasididžiuot [savo] darbu.*“). Taip pat nustatyta, kad socialinis dalyvavimas gali suteikti gyvenimo *džiaugsmą* (R2 „*Dalyvauju, kad būtų linksmiau kitiems ir man pačiam.*“; R6 „*...apsidžiaugiau, kad aš ten atsidūriau.*“). Šiuo aspektu, anot informantų, gyvenimas tampa įdomesnis, linksmesnis, nes susipažįstama su daugiau žmonių, daugiau kur tenka dalyvauti, organizuoti renginius, daugiau pamatyti, kitaip tariant, būti įvykių sūkurėje (R11 „*...aš nuolat esu įvykių sūkurėje.*“). Teigiamas emocijas formuoja ir tokie veiksniai kaip dėl kitų palaikymo, pasiekiamų veiklos rezultatų didėjantis *pasitikėjimas savimi* ir stiprėjanti studento *savivertė* (R4 „*...nebijai sunkumų ar kažkokių nežinomų kelių.*“; R8 „*Studentiška veikla labai skatina pasitikėjimą savimi, didina asmens savivertę.*“; R10 „*...studentų atstovybė man [suteikė] pasitikėjimą savimi, savo gabumais...*“). Socialinis dalyvavimas sudaro galimybę pasireikšti kiekvienam priimtinoje veiklos sferoje ir išbandyti save, taip galimai sužinant, jog gali daugiau nei manei. Natūralu, jog su kiekvienu atliktu darbu, įgyvendinta užduotimi ar išspręsta problema asmuo ima labiau pasitikėti savo jėgomis ir taip labiau vertinti save teigiamai. Be šių

galimybių patirti teigiamas emocijas dalyvaujant, išskirtinas toks socialinis veiksnys kaip *draugystė*, nes teigiamas emocinis ryšys yra grindžiamas santykiais su kitais bendruomenės nariais, laikui bėgant tai formuojasi į draugystę (McMillan ir Chavis, 1986). Galimybė susirasti draugų tokioje veikloje yra labai didelė, nes pats socialinio dalyvavimo apibrėžimas nurodo, jog dalyvaujama bendruomenėje vardan bendrų interesų neformaliai įsipareigojant jai (Astin, 1999; Wandersman ir Florin, 2000), ką taip pat akcentavo ir tyrimo dalyviai, pabrėždami tai, jog dalyvaujant drauge bendrose veiklose dėl bendrų interesų paprastai tampama gerais draugais (R1 „*Labiausiai prisimenu studentų atstovybę, [jai] didžiausi sentimentai. Na [...] dėl to, kad visi atviri žmonės, niekas nieko neslepia vienas nuo kito, jeigu kažkas nepatiko, tai taip ir pasako. Ir tas atvirumas išugdė tokią kartą žmonių studentų [atstovybę], kurie [...] vertina tai, ką jie gavo, nuo ko pradėjo, ir mena tikrai geru žodžiu.*“; „*Draugai. Tai taip pat paskata, motyvacija.*“). Socialiniu dalyvavimu taip pat patenkinami tokie poreikiai kaip noras būti pripažinta, įvertintam ar sulaukti aplinkinių dėmesio, nes socialinis dalyvavimas leidžia būti labiau matomiems tiek artimiausioje aplinkoje, tiek ir visuomenėje. Nors *kitų dėmesys* ne visiems gali patikti, tačiau paprastai tai teigiamas emocijas keliantis veiksnys, juolab kad aktyvūs bendruomenės nariai sulaukia ne tik dėmesio, bet ir *pripažinimo* (R2 „*Jeį aš paprašiau ką nors padaryti ir manęs paklausė, nes mokykloj esu jauniausias, tai, vadinasi, mane gerbia. Jeigu mane gerbia, vadinasi, aš esu patenkintas.*“; R13 „*...man patinka ir lyderiauti, man patinka, kai kažkas manęs klauso, mano sumanymus vykdo bendraminčiai, na toks jauties patenkintas, kad esi kažkam reikalingas ir kažką padarai.*“), tai lemia ne tik teigiamas emocijas, bet ir praplečia karjeros galimybių spektrą, nes pripažinimas visų pirma reiškia asmens ir jo gebėjimų įvertinimą, o tai formuoja pasitikėjimą savimi, nebijojimą prisiiñti atsakomybės, susidūrus su sunkumais, ar užimti atsakingą postą. Šiuo aspektu vertindami *emocinių veiksmių* grupę, turime pažymėti, jog tai daugiau motyvuojantys veikti, socialiai dalyvauti veiksniai, su asmens karjera, ugdymu(si) karjerai susiję tik tiek, kiek jie lemia studento asmenybės kaip savimi pasitikinčio, aukštos savivertės specialisto formavimąsi.

Emocinių veiksnių grupė neatsiejama nuo likusių dviejų socialinio dalyvavimo naudą dalyvaujančiajam atskleidžiančių elementų grupių, nes šie veiksniai pirmiausia siejasi su motyvacija veikti ir taip gauti kitos, ne tik teigiamų emocijų, naudos. Kita vertus, bet kokia gaunama veikloje nauda nuteikia teigiamai, determinuoja teigiamas emocijas ir paskatina asmenį tęsti veiklą ateityje, formuoja teigiamą asmens nuostatą tos veiklos atžvilgiu. Tyrimu per patirtinio mokymosi prizmę atskleidžiamos plačios socialinio dalyvavimo edukacinės galimybės, apibrėžiant jas kaip *Edukacinių elementų* grupę ir tokio dalyvavimo potencialiai *su karjera susijusių socialinio dalyvavimo įgijinių grupę*, nes tai, kiek šie įgijiniai lems asmens karjerą, priklauso nuo asmens gebėjimo jais pasinaudoti, todėl šios grupės yra glaudžiai susijusios (žr. 17 lentelę).

17 lentelė

Dvi socialinio dalyvavimo įgijinių grupės

P	Edukaciniai elementai	P	Susiję su karjera įgijiniai
15	Plečiama bendra kompetencija, tobulėjama	14	Didėja socialinis kapitalas (daugiau ryšių, pažinčių, kontaktų)
9	Ugdomi (laiko, veiklų) planavimo gebėjimai		
7	Lavinamas komunikabilumas	9	Materialinė nauda (stipendijos, premijos)
4	Lavinami bendradarbiavimo, darbo komandoje įgūdžiai		
	Lavinamas kūrybiškumas		
	Ugdomi lyderystės, vadovavimo įgūdžiai		
	Ugdomi organizaciniai gebėjimai	5	Savęs išbandymo, geresnio savęs pažinimo galimybės
	Lavinamas perspektyvos matymas (gebėjimas numatyti į priekį)	4	Plečiama asmens patirtis Skatinamas mąstymas, vaizduotė
	Ugdomi visi socialiniai įgūdžiai		

3	Išmokstama netradicinių dalykų (pvz., buhalterinė apskaita)	3	Didesnis informacijos prieinamumas, buvimas įvykių sukuryje
	Išmokstama laviruoti, veikti skirtingose socialinėse aplinkose		Žmogus tampa lengviau prisitaikantis, dinamiškesnis
	Išmokstama etiketo (bendrauti su skirtingą statusą turinčiais asmenimis)		Suteikia dvasinės patirties, vidinės kultūros
	Lavinami derybų įgūdžiai		Didėja problemų sprendimo spektras
2	Ugdomi savęs reprezentavimo gebėjimai (įgyjama viešųjų ryšių žinių)	2	Dėstytojų prielankumas
	Lavinami viešosios kalbos įgūdžiai		Žmogus tampa konkurencingesnis darbo rinkoje
	Motyvuojama ir skatinama saviugdai		Žmogus tampa įdomesnis
1	Išmokstama dirbti kryptingai	1	Atsiveria didesnės pasirinkimo galimybės
	Ugdomi praktinės veiklos įgūdžiai		Puiki terpė naujoms idėjoms generuoti
	Įgyjama rinkodaros žinių		Skatina siekti rezultato
	Ugdomas savarankiškumas		Galimas rengimasis profesinei veiklai
	Ugdoma atsakomybė		Tam tikro vardo susikūrimas (kitų prielankumas, pasitikėjimas, žinomumas)

P – pasisakymų skaičius (pasisakymų skaičius neatitinka informantų skaičiaus).

Analizuodami *Edukacinių elementų* grupę ir jos naudą, siejame juos pirmiausia su asmens ugdymu(si) karjerai. J. S. Coleman (1988) teigia, kad socialiniu dalyvavimu kaupiamas socialinis kapitalas sudaro palankesnes sąlygas žmogiškajam kapitalui kurti. Tuo tarpu *žmogiškasis kapitalas* yra apibrėžiamas kaip gebėjimų, žinių ir įgūdžių

įgijimas per ugdymą(si), tuo didinant asmens konkurencingumą (Becker, 1975; Bagdonavičius, 2009). Socialiniai tinklai skatina žmogiškojo kapitalo plėtrą, nes sudaro palankias situacijas mokytis ir įgyti tam tikrų įgūdžių ir gebėjimų iš vienas kito (antrinė patirtis). Kitaip tariant, lemia galimybę mokytis iš tų, kurie tai jau moka, bet tam, kad iš jų galėtum pasisemti patirties, reikia užmegzti su jais pažintį, t. y. susipažinti ir drauge kažką veikti. Kaip socialinių santykių tarp dviejų asmenų rezultato pavyzdį būtų galima pateikti tokias situacijas: vyresnio kurso studentų dalijimasis studijų patirtimi su jaunesniais kolegomis ar renginių organizavimo patirties perdavimas drauge organizuojant renginį.

Kalbėdami apie asmens karjeros galimybes negalime atsiriboti nuo to, ko iš būsimo darbuotojo tikisi darbdaviai, t. y. kokių žinių ir gebėjimų, arba kitaip tariant, ką turėtų mokėti būsimo darbuotojas? 2001–2005 m. DSTI (Darbo ir socialinių tyrimų institutas) atlikti tyrimai parodė, kad studijuojant būtina skirti nemažą dėmesį bendrosioms kompetencijoms, kurios ir darbdavių, ir pačių absolventų nuomone, vis labiau lemia sėkmingą karjerą (Gruževskis, Zabaraukaitė ir kt., 2007). Bendrųjų kompetencijų neformaliai saviugdai socialinis dalyvavimas sudaro puikias galimybes (Ruškus, 2008), ir tai atskleidžia tyrime gauti duomenys. Informantų teigimu, socialinis dalyvavimas yra puiki mokykla, kurioje dominuoja praktinės veiklos, nors yra ir teorinių žinių įgijimo veiksmų, tokių kaip papildomi seminarai ir įvairūs mokymai nevyriausybinėse organizacijose ar asmens savišvieta gilinantis į sprendžiamas problemas, siekiant tinkamai atlikti pavestą, prisiimtą veiklą. Toks platus neformalaus ugdymo(si) galimybių spektras socialinio dalyvavimo procese gali būti paaiškinamas tuo, kad ir socialinio dalyvavimo veiklų spektras didžiulis, aprėpiantis praktiškai visas veiklas bendruomenėje, jei šių veiklų pagrindas nėra išskirtinai naudos tik sau siekimas. Tokiu atveju socialinio dalyvavimo skatinimas aukštojoje mokykloje gali būti grindžiamas studentų rengimosi karjerai aspektu, nes šiandien aukštasis mokslas žengia į naują raidos etapą, kai kryptingai formuojamos bendrosios kompetencijos studijų ir

socialinio dalyvavimo procesuose tampa kokybiškos darbo jėgos požymiu (Gruževskis, Zabarauskaitė ir kt., 2007).

Socialinio dalyvavimo asmens karjerai svarbą galime pagrįsti ir šiuolaikinės karjeros sampratos kontekste, nes integralią šiuolaikinės karjeros kompetenciją sudaro keturių kompetencijų – asmeninės (savęs pažinimo ir savęs pristatymo gebėjimai), socialinės (socialiniai įgūdžiai), mokymosi (motyvuotos saviugdos gebėjimai) bei profesinės (darbinė veikla) – sistema (Stanišauskienė, 2004). Kaip matome iš tyrimo gautų duomenų (žr. 7 priedą), socialinio dalyvavimo *edukacinių elementų ir susisiejančių su karjera socialinio dalyvavimo įgijinių* grupėms priskirtos neformalaus ugdymo(si) galimybės iš esmės tenkina šiuolaikinės karjeros kompetencijos ugdymui keliamus reikalavimus. Socialinis dalyvavimas sudaro galimybę pažinti, išbandyti ir įvertinti save ir savo gebėjimus, motyvuoja saviugdai, skatina plėsti akiratį ir ugdo socialinius įgūdžius. Suprantama, socialinis dalyvavimas negali visiškai atstoti profesinių žinių, todėl negali lygiavertiškai konkuruoti su studijomis, tačiau jas stipriai papildo, formuodamas lengviau prisitaikančią darbo rinkoje, kūrybingai sprendžiančią problemas, nebijančią iniciatyvos ir atsakomybės, socialiai aktyvią asmenybę.

Informantų vertinimų socialinis dalyvavimas turi įtakos asmens karjerai, tačiau ne visada ši įtaka yra tiesioginė. Dažniausiai įvardijamos jų karjeros ir socialinio dalyvavimo sąsajos: *asmens žinomumas ir užmezgti kontaktai, įgytos motyvuotos saviugdos kompetencija, noras tobulėti, siekti aukštesnių tikslų, nestovėti vietoje, socialiniai įgūdžiai ir drąsa imtis iniciatyvos, naujovių*. Nemaža dalis informantų, kurie studijų metais dalyvavo savo aukštosios mokyklos gyvenime, teigė, kad jų karjeros ir socialinio dalyvavimo ryšiai yra tiesioginiai (R1 „Galvoju, kad nebūčiau pasiekęs tokios karjeros kaip šiandien, nes neturėčiau tokios patirties ir daryčiau daug klaidų.“, R6 „Jungtys yra tiesioginės ir šimtu procentų yra susijusios su tuo, ką aš dabar darau, su tuo, ko aš išmokau, kokius aš ryšius užmezgiau, viskas tiesiog dabar yra to tęstinumas, ką dabar darau.“, R13 „Tikrai nebūčiau pasiekęs tokių rezultatų, jei visiškai niekur nebūčiau dalyvavęs.“, R16 „Visuomeninėje veikloje aš sutikau žmonių, kurių

kitur niekada nebūčiau sutikęs ir nebūčiau sužinojęs galimybių. Jei aš nebūčiau sutikęs tų žmonių, tai šiandien čia nedirbčiau.“, R9 „Be visuomeninio aktyvumo, be jo karjeros nepadarysi.“). Kiti tyrimo dalyviai buvo santūresni vertindami socialinio dalyvavimo įtaką jų karjerai, tačiau nė vienas neneigė jo naudos (R2 „*Padedą karjerai, įtakoja. Vien tai įtakoja, kad jeigu žmogus yra veiklus vadinasi gauna pripažinimą, pripažinimas leidžia siekti aukštesnių tikslų...*“, R4 „*Visuomeninė veikla padėjo karjerai, nes tai yra ir tie patys viešieji ryšiai, kurie mums labai reikalingi, tai yra bendravimas kolektyve, komandinis darbas, kuris reikalingas bet kurioj srity.*“, R8 „*Nėra taip, kad štai tiesioginio ryšio, kad dėl to, ką aš įgavau, padariau kažkokią darbinę pažangą, tiesiog šiaip tie įgūdžiai man praverčia kasdieniniam mano gyvenime, kasdieninėj mano veikloj... nes tiesiog man darbe yra lengviau bendrauti su žmonėm*“, R10 „*Tiesiogiai karjerai, gautiems darbams įtakos studentiška visuomeninė veikla neturėjo, ji man labiau asmeniškai padėjo. Tačiau tas įgytas kompetencijas studentiškoje veikloje dabar panaudoju savo darbe.*“). Kita vertus, niekas iš informantų tiesiogiai savo socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime su būsima karjera nesiejo (R1 „*Kai dalyvavau, tai tikrai apie karjerą negalvojau. Manau, buvo kiti motyvai.*“, R5 „*Specialiai, kad ten strategiškai mąstyt, jog va dabar ši veikla man padės karjerai, tai taip tikrai nebuvo. Labiau motyvavo tai, jog man tai patiko daryti.*“, R15 „*Apie karjerą kažkaip visai tuo metu negalvojom. Tiesiog džiaugėmės gyvenimu.*“). Tai patvirtina prielaidą, jog socialiai dalyvaujantys studentai dažniausiai sąmoningai nesusieja socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime su karjera ir tik intuityviai rekonstruodami socialinę tikrovę įgyja socialinio dalyvavimo įgijinių, kurie savaime susisieja su jų karjera. Todėl siekiant būsimųjų pedagogų socialinio dalyvavimo efektyvumo karjeros ugdymui(si), būtina studentus įgalinti sąmoningam socialiniam dalyvavimui, kurio kontekste studentas rekonstruotų socialinę tikrovę savo karjeros strategijoms įgyvendinti.

Kad galėtumėme įvardyti, kokie socialinio dalyvavimo aspektai turi vienokios ar kitokios įtakos pedagogo profesijos karjerai, turime įvertinti 17 lentelėje gautus rezultatus pedagogo profesinės veiklos ir

karjeros kontekste. Remiantis literatūros ir dokumentų analize, tam buvo sudarytas pedagogui keliamų reikalavimų, pareigų ir kompetencijų sąrašas (žr. 8 priedą), kuris buvo lyginamas su socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime įgijimais, gautais tyrimo duomenimis ir darbe įvardytais kaip *emocinių elementų* ir *susisiejančių su karjera socialinio dalyvavimo įgijinių* grupės (žr. 17 lentelę). Įvertinus mokslinėje literatūroje ir dokumentuose pedagogo profesijai (tiek horizontalios, tiek vertikalios karjeros sampratos atžvilgiu) keliamus reikalavimus, buvo išskirti svarbiausieji (dažniausiai pasikartojantys) reikalavimai, kuriuos atitiko bent vienas iš socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime įgijinių, tačiau neišskiriant jų kaip atskiros, t. y. *emocinių elementų* ar *susisiejančių su karjera socialinio dalyvavimo įgijinių* grupės, vienetų (žr. 18 lentelę).

18 lentelė

Socialinio dalyvavimo ir pedagogo profesinės karjeros koreliacija

Socialinio dalyvavimo įgijiniai	P	Pedagogo profesijai keliami reikalavimai (kompetencijos, gebėjimai, pareigos)	N
Plečiama bendra kompetencija, tobulėjama	15	Bendrosios kompetencijos x 4	4
Ugdomi lyderystės, vadovavimo įgūdžiai	4	Klasės lyderis; Vadybinis kompetentingumas; Vadybinės organizacinės kompetencijos; Vadovavimo žmonėms gebėjimai	4
Išmokstama laviruoti, veikti skirtingose socialinėse aplinkose	3	Lankstus ir prisitaikantis prie aplinkos; Pasirengimas kaitai; Mobilumas; Pokyčių valdymo kompetencijos x 2	5
Žmogus tampa lengviau prisitaikantis, dinamiškesnis	3		
Lavinamas perspektyvos matymas (gebėjimas numatyti į priekį)	3	Tyrėjas; Tiriamosios veiklos gebėjimai; Strateginio mąstymo kompetencija	3

Lavinamas komunikabilumas	7	Komunikacinė ir informacijos valdymo kompetencija; Komunikaciniai gebėjimai; Bendravimo ir informavimo kompetencija	3
Lavinami bendradarbiavimo, darbo komandoje įgūdžiai	4	Bendradarbiaujantis kolega; Bendravimo ir bendradarbiavimo kompetencija; Bendradarbiavimo kompetencija	3
Ugdomi visi socialiniai įgūdžiai	3	Socialinės kompetencijos x 2; Šiuolaikinis socialinis kompetentingumas	3
Motyvuoja ir skatina saviugdai	2	Mokymosi visą gyvenimą gebėjimas; Reflektavimo ir mokymosi mokytis gebėjimai; Mokėjimo mokytis kompetencija	3
Ugdomi (laiko, veiklų) planavimo gebėjimai	9	Laiko planavimo gebėjimas; Planuoti savo ugdomąją veiklą	2
Lavinamas kūrybiškumas	4	Aistringas kūrėjas; Kūrybiškumas	2
Išmokstama netradicinių dalykų (pvz., buhalterinė apskaita)	3	Informacinių technologijų taikymo kompetentingumas; Ekonominio ir finansinio raštingumo kompetencija	2
Didėja problemų sprendimo spektras	3	Gebėjimas kelti problemas ir jas spręsti; Probleminio ir kritinio mąstymo kompetencija	2
Ugdomi organizaciniai gebėjimai	4	Mokymosi proceso organizatorius	1
Išmokstama etiketo (bendrauti su skirtingą statusą turinčiais asmenimis)	3	Etiketo pagrindų išmanymas	1
Lavinami viešosios kalbos įgūdžiai	2	Raiškos kompetentingumas	1
Išmokstama dirbti kryptingai	1	Nuolat tobulinti savo	1

Skatinama siekti rezultato	2	kvalifikaciją	
Ugdomas savarankiškumas	1	Savarankiškumo kompetencija	1
Atsiranda daugiau drąsos: save realizuoti, veikti, rizikuoti, išsakyti savo nuomonę, priimti sprendimus, priiimti atsakomybę.	9	Asmeninio veiksmingumo kompetencija	1
Savęs išbandymo, geresnio savęs pažinimo galimybė	5	Pažįstantis save	1
Suteikia dvasinės patirties, vidinės kultūros	3	Kultūrinės kompetencijos	1
Žmogus tampa įdomesnis	2	Pavyzdys ugdytiniams	1

Pastaba: P – informantų pasisakymų skaičius. N – pedagogo profesijai adekvačių reikalavimų skirtinguose šaltiniuose skaičius.

Toks pedagogui keliamų reikalavimų (kompetencijų, gebėjimų, pareigų) ir studentų socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime naudą atskleidžiančių elementų palyginimas leidžia ne tik nustatyti teigiamą ryšį tarp socialinio dalyvavimo ir pedagogo profesinės karjeros, bet ir įvertinti socialinį dalyvavimą kaip ugdymo(si) karjerai prielaidą. Nustatyta bent 20 pozicijų, kuriose studentų socialinis dalyvavimas galėtų būti pasitelkiamas kaip papildoma priemonė, rengiant būsimus pedagogus profesinei karjerai. Iš jų būtų galima paminėti pedagogo karjerai tokias svarbias kompetencijas ir gebėjimus kaip: bendrosios kompetencijos (N = 4), mobilumas ir gebėjimas prisitaikyti prie kintančios situacijos (N = 5), kas atliepia šiuolaikinės karjeros sampratą, vadybinės ir organizacinės kompetencijos (N = 4), reikalingos tiek mokytojo karjerai (horizontalios karjeros sampratos kontekste), tiek einant mokyklos vadovo ar direktoriaus pavaduotojo pareigas (vertikalios karjeros sampratos kontekste), bendravimo ir bendradarbiavimo ar socialinės kompetencijos (N = 3), reikalingos tiek klasėje, tiek mokytojų kolektyve ir panašiai. Tyrimo rezultatai atskleidžia, jog rengiant būsimus pedagogus profesinei karjerai socialinį studentų dalyvavimą, kaip ugdymo(si) karjerai priemonę, efektyviausia naudoti siekiant

ugdyti tokias kompetencijas ir gebėjimus kaip jau minėtos bendrosios kompetencijos, kurios turi nemenką svarbą pedagogo profesinei karjerai (15 pasisakymų), planavimo (laiko, veiklų) gebėjimus (9 pasisakymai) ar komunikabilumo (7 pasisakymai). Kaip matyti iš tyrimo rezultatų, **studentų socialinis dalyvavimas, socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime įgijiniai (įvairios kompetencijos, gebėjimai, žinios, įgūdžiai ir t. t.) gali kokybiškai papildyti būsimųjų pedagogų studijas, jų rengimą, ugdymą(si) karjerai, todėl skatindami studentų socialinį dalyvavimą, potencialiai turėsime didesnę galimybę (jei studentas socialiai dalyvaus) parengti profesionalesnius, labiau prisitaikiusius aktyviai ir kokybiškai dirbti bei pasirengusius siekti profesinės ir asmeninės karjeros pedagogus.**

Vertindami socialinio dalyvavimo aukštojoje mokykloje galimą poveikį asmens karjerai, negalime neatsižvelgti ir į studijų procesą bei jo kokybę, nes studijos turėtų būti pagrindinė rengimosi karjerai priemonė. Šiuo aspektu įdomus studijų kokybės vertinimo klausimas ir studijų santykis su asmens karjera, siekiant atskleisti studijų įtakos asmens karjerai svarbą lyginant ją su socialinio dalyvavimo svarba. Tyrimo metu buvo siekiama nustatyti, kaip informantai vertina savo studijų kokybę ir kas juos motyvavo pedagoginėms studijoms (žr. 19 lentelę).

Kalbėdami apie studijų kokybės teigiamus aspektus, informantai dažniausiai minėjo studijų įdomumą, t. y. studijos daugeliui informantų buvo patrauklios, ir tai nieko nuostabaus, nes daugelis tyrimo dalyvių pasirinko pedagogines studijas tikslingai, atsižvelgdami į juos dominančią sritį. Studijų patrauklumas, įdomumas turi motyvuojantį poveikį, tai, anot tyrimo dalyvių, svarbu ir asmens karjerai (R2 „*Kad pasiektum karjeros aukštumą, reikia daryti tai, kas patinka*“). Be šio aspekto, vertinant studijas teigiamai išskiriama praktinė studijų dalis (12 pasisakymų), tačiau praktinė studijų dalis akcentuojama ir vertinant studijas neigiamai, kai, anot informantų, praktinės veiklos trūko (7 pasisakymai). Tai atskleidžia, jog rengiant būsimuosius pedagogus karjerai reikia neužmiršti lavinti

praktinius asmens įgūdžius, nes tai sudaro vieną svarbiausių studijų proceso dalių.

19 lentelė

Studijų kokybės vertinimas ir studentų motyvacija

Kategorijos	P	Subkategorijos	P
Teigiami studijų aspektai	36	Buvo galima pereiti į kitą studijų programą	1
		Studijos netrukdė veiklai (socialiniam dalyvavimui)	1
		Studijos buvo įdomios	7
		Davė gerą pagrindą karjerai	3
		Buvo naudingos praktikos	12
		Psichologinės, pedagoginės žinios	6
		Aukštos kvalifikacijos dėstytojai	6
Neigiami studijų aspektai	30	Praktikos stoka	7
		Naujovių trūkumas	2
		Dėstytojų kompetencija	7
		Propagandiniai studijų dalykai	7
		Kai kurių studijų disciplinų nenaudingumas	4
		Neįdomios studijos	3
Studijų pasirinkimo motyvai	42	Neplanuotos studijos	10
		Planuotai pasirinktos studijos	14
		Giminės, artimieji buvo pedagogai	5
		Studijos pasirinktos vertinant karjeros galimybes	3
		Domino studijuojama sritis	8
		Nebuvo motyvuotos studijos	4
		Rinkosi pagal miestą	2

Pastaba: P – pasisakymų skaičius (neatitinka informantų skaičiaus, nes informantai vertindami studijas minėjo keletą veiksnių).

Nors universitetuose labiau nei kolegijose akcentuojamas teorinis studentų rengimas, tačiau praktiniai įgūdžiai neturėtų likti nuošalyje. Šiuo aspektu gali prisidėti studentų socialinis dalyvavimas, kurio metu neformaliai lavinami ar įgyjami įvairūs įgūdžiai per praktinę veiklą,

nes socialinis dalyvavimas visų pirma orientuojamas į asmens praktinę veiklą bendruomenėje (Imbrasaitė, 2002; Ruškus, Daugėla, 2007). Nors ši veikla gali būti pati įvairiausia, tačiau šiuo aspektu akcentuotina pati galimybė praktiškai patirti, kaip veikia asmens turimos žinios ir įgūdžiai, įsivertinti save, savo galimybes, kas yra svarbu planuojant savo karjeros perspektyvas po studijų.

Analizuojant studijų kokybės teigiamus veiksnius, kuriuos paminėjo informantai, reikėtų atkreipti dėmesį į pedagoginėms studijoms būdingą tam tikrą kiekį psichologinių žinių, kurių įdomumą ir naudą karjerai, t. y. šių žinių praktinį pritaikomumą, pabrėžė tyrime dalyvavusieji. Kaip vieną svarbiausių studijų kokybės elementų galime išskirti *dėstytojų kompetenciją*. Tarsi nieko nauja, tačiau tyrimo dalyviai tai dar kartą patvirtino, akcentuodami dėstytojų kokybę tiek teigiamu, tiek neigiamu aspektais, kitaip tariant, studijas vertindami teigiamai, kai dėstytojų kompetencija buvo aukšta, ir priešingai, kai dėstytojų kompetencija buvo žema, studijas vertindami neigiamai. Be jau minėtų teigiamų aspektų, išskirtina tai, jog pedagogines studijas informantai vertino teigiamai ir dėl to, kad jos netrukdė jų socialiniam dalyvavimui aukštojoje mokykloje. Tai svarbu vertinant studentų socialinio dalyvavimo aukštojoje mokykloje galimybes, kurios, kaip minėta, paprastai yra nemažos, tačiau skatinti studentus tokio pobūdžio veikloms metodiškai aukštosios mokyklos nelinkusios arba neturi tokios praktikos. Įvertindami visus 18 lentelėje pateiktus duomenis, galime konstatuoti, kad nors dalis informantų nebuvo motyvuoti studijoms (4 pasisakymai) ar jas pasirinko atsitiktinai (10 pasisakymų, turima omenyje ne studijų kryptis, o studijuojama programa), vertindami savo studijas jie dažniau minėjo teigiamus (36 pasisakymai) jų veiksnius nei neigiamus (30 pasisakymų). Teigiamas informantų nuostatas studijų atžvilgiu atskleidžia ir tai, kad jie yra išlaikę emocinį ryšį su savo aukštąja mokykla ir neslepia pasiilgstantys studijų metų (R1 *„Pasiilgstu pačių studijų, pasiilgstu tų pačių mokslų, kaip kad su dėstytojais gali atvirai pašnekėt. Tų žmonių, to požiūrio, kad studijos yra gerai, bet studentaut reikia neužmiršti.“*; *„Smaugu kai dėstytojas su tavim bendrauja kaip lygus su lygiu, tai suteikia žavesio ir studijoms, ir noro*

ateiti į studijas....“; R5 „Na žinok, pasiilgstu aš ir tų paskaitų, galėčiau eit į paskaitas...“; „Vat to tokio paties to mokymosi, studijų proceso aš ir pasiilgstu iš tikro.“), nors tam gali turėti poveikį ir nostalgiški prisiminimai apie jaunystės laikotarpį, todėl tokius jų pasisakymus reikėtų vertinti nevienareikšmiškai.

Absolventų karjeros patirčių analizė atskleidė galimus studentų socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime įgijinius, kurie buvo sugrupuoti į emocinių veiksnių grupę (pasitikėjimas savimi, gyvenimo džiaugsmas ir t. t.), edukacinių elementų grupę (ugdomi laiko planavimo gebėjimai, ugdomi organizaciniai įgūdžiai ir t. t.) ir susijusių su karjera įgijinių grupę (didėja socialinis kapitalas, didesnis informacijos prieinamumas ir t. t.). Dažniausiai įvardijamos studentų karjeros ir socialinio dalyvavimo sąsajos: asmens žinomumas ir užmegzti kontaktai, įgytos motyvuotos saviugdų kompetencija, noras tobulėti, siekti aukštesnių tikslų, nestovėti vietoje, socialiniai įgūdžiai ir drąsa imtis iniciatyvos, naujovių.

Apibendrinami nustatytas informantų socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime įgijinių ir karjeros sąsajas galime teigti, kad būsimieji pedagogai dažniausiai sąmoningai nesusieja socialinio dalyvavimo įgijinių ir savo būsimos karjeros. Tačiau vertindami asmens karjerą šiuolaikinės karjeros sampratos kontekste, galime teigti, kad socialiai dalyvaujantieji tampa konkurencingesni darbo rinkoje, priklausomai nuo to, kokius socialinio dalyvavimo įgijinius įgijo. Todėl ugdant būsimuosius pedagogus karjerai tikslinga orientuoti juos sąmoningam socialinės tikrovės rekonstravimui socialinio dalyvavimo aukštojoje mokykloje kontekste siekiant realizuoti karjeros strategijas.

3.2.2. Studentų socialinio dalyvavimo aukštojoje mokykloje skatinimo prielaidos

Iš dalies struktūruoto interviu metu gauti duomenys sudarė prielaidas karjeros patirčių tyrimo analizės pagrindu nustatyti būsimųjų pedagogų socialinio dalyvavimo situaciją aukštojoje mokykloje (*focus grupė*), siekiant išanalizuoti, kaip būsimieji pedagogai galėtų įsitraukti į socialinio dalyvavimo įgijinių turinio konstravimą, ir tuo atskleisdami (atrasti) ugdymo(si) karjerai perspektyvas. Tyrimų duomenys analizuojami kaip dialogas, t. y. gauti iš dalies struktūruoto interviu metodu tyrimo duomenys patvirtinami ar paneigiami *focus grupės* tyrimo duomenimis, taip identifikuojant realiausius socialinį dalyvavimą aukštosios mokyklos gyvenime būsimiesiems pedagogams determinuojančius veiksnius.

Kalbėdami apie socialinį dalyvavimą kaip apie priemonę asmens socialiniam ir žmogiškajam kapitalui, kuriuo plečiamos asmens karjeros galimybės, kaupti, turime aptarti ir tokio dalyvavimo skatinimo aukštojoje mokykloje prielaidas. S. Ebersold (2007), kalbėdamas apie socialinio dalyvavimo idėją, teigia, jog siekiant asmens įsitraukimo į visuomenės gyvenimą, būtina jį įgalinti, o tam reikia sudaryti sąlygas, motyvuojančias asmenį įsitraukti į bendruomenės veiklą. Šiuo aspektu, anot P. Farrell (2000), įtraukimas reiškia, kad visi studentai visapusiškai ir aktyviai dalyvauja aukštosios mokyklos gyvenime ir yra vertinami mokyklos bendruomenės bei jos identifikuojami kaip visateisiai bendruomenės nariai. Anot J. Ruškaus ir G. Mažeikio (2007), įgalinimas reiškia išteklių ir galių plėtotę, profesinės integracijos siekį, etinių principų, pripažįstant kiekvieną asmenį (vaiką, studentą, ugdytinį) kaip turintį savo paties poreikių „ekspertizės gebėjimų“, lygiavertį partnerį, saugojimas. Stiprinant šį procesą, siekiama sumažinti asmens socialinio dalyvavimo trukdžius, naudojant įvairius išteklius ir leidžiant pačiam savo jėgomis ir valia siekti aktyvesnio įsitraukimo į bendruomenės ar – žvelgiant plačiau – visuomenės gyvenimą.

Siekdami sudaryti *studentų socialinio dalyvavimo aukštojoje mokykloje įgijinių ir ugdymo(si) karjerai sąveikos teorinį-hipotetinį*

modelį, pirmiausia aptarsime studentų socialinio dalyvavimo realijas aukštojoje mokykloje, remdamiesi 17 skirtingų atvejų praktine patirtimi (iš dalies struktūruoto interviu metodu gauti duomenys) ir studentų grupės, kuri aktyviai veikia savo aukštosios mokyklos studentų atstovybėje, patirtimi (*focus grupės* metodu gauti duomenys) bei *teorine studentų socialinio dalyvavimo aukštojoje mokykloje struktūra* (žr. 1 paveikslą). Kadangi pirmame tyrime dalyvavusių informantų amžiaus intervalas siekė nuo 27 iki 61 metų, tai leidžia palyginti skirtingo laikotarpio Lietuvos aukštųjų mokyklų studentų socialinio dalyvavimo galimybes ir skirtumus bei atskleisti tas socialinio dalyvavimo formas, kurios labiausiai priklauso nuo situacijos aukštojoje mokykloje ar netgi valstybėje. Tuo tarpu *focus grupės* tyrimo metu gauti duomenys leidžia įvertinti ir šiandienos situacij, neatitrukstant nuo gana dinamiško aukštųjų mokyklų gyvenimo realiu laikotarpiu.

20 lentelė

Studento identitetas

Kategorijos	P	Subkategorijos	P
Savo studentiško statuso vertinimas	17	Jaučiausi esąs „tikras studentas“	15
		Nesijaučiau „tikru studentu“	2
Studento statusą apibrėžiantys veiksniai	41	„Studentavimas“	6
		Laisvė	3
		Studijavimas	6
		Atsakomybė	3
		Planuojantis laiką	3
		Gyvenantis bendrabutyje	9
		Aktyvus akademinės bendruomenės narys	5
		Savirealizacija	3
		Išskirtinis aukštosios mokyklos ženklas	1
		Savarankiškumas	2

Pastaba: P (pasisakymų skaičius) neatitinka informantų skaičiaus.

Skirtumų tarp informantų, vertinant giluminio interviu duomenis, pastebima kalbant jau apie studento identitetą, tik šiuo atveju išryškėja skirtumai tarp studijų metais gyvenusių ir negyvenusių bendrabutyje. Nors daugelis tyrimo dalyvių studijuodami jautėsi esą *tikri studentai* (vertinant subjektyviai, reikėtų pažymėti, kad tikro studento sąvoką informantai supranta nevienareikšmiškai), bet tie, kurie taip nesijautė, pirmiausia grindė tai tuo, kad neturėjo galimybės gyventi bendrabutyje. Apibūdindami *tikrą studentą*, informantai labiausiai ir pabrėžė gyvenimo bendrabutyje veiksnį (žr. 20 lentelę).

Apibūdindami *tikrą studentą*, tyrimo dalyviai patvirtino gana stereotipinę nuomonę, kad *tikras studentas* turi būtinai pagyventi bendrabutyje ir patirti gyvenimo bendrabutyje specifiką, tuo dar kartą patvirtindami bendrabučio kuriamos aplinkos įtaką studentų socialiniam dalyvavimui aukštojoje mokykloje. Tačiau kalbėdami apie gyvenimo bendrabutyje kriterijų studento statuso požiūriu, turime pažymėti tai, kad situacija tarp gyvenančiųjų bendrabutyje ir negyvenančiųjų jame objektyviai skiriasi vertinant studentų socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime galimybes. Bendrabutyje gyvenantys studentai turi didesnes galimybes socializuotis, greičiau integruotis į aukštosios mokyklos bendruomenę, nes tai lemia pati bendrabučio aplinkos specifika. Čia paprastai gyvena, mokosi, linksmis ar kitaip leidžia laiką daug įvairių specialybių ir kursų studentų. Taigi bendrabutyje sukuriama tam tikra specifinė aukštosios mokyklos studentų bendruomenė, didesnė ir įvairesnė nei akademinė grupė ar kursas, bet kartu gė mažą, kad apimtų visus jos narius. Tokį natūraliai susiformavusį studentų susiskirstymą pagal gyvenamąją vietą pažymi ir tyrimo dalyviai (R2 „*Studijuojant tai skirtumai buvo ta prasme tie, kurie [...] na kaip ir patys studentai buvo skirstomi kaip į atitinkamus lygius [...] Klaipėdiečiai, bendrabutyje, kurie gyvendavo, ir būtent tie, kurie nuomodavosi, ir savaime jie sudarydavo atskiras grupeles bendraudami*“). Kita vertus, bendrabutis tikriausiai yra geriausia natūraliai susiformuojanti terpė studentų socialiniam dalyvavimui. Šiam teiginiui pritaria ne vienas informantas, prisimindamas savo studijų laikotarpį (R3 „...*aš manau, kad tikras studentas turi gyventi bendrabutyje, bet bendrabutyje visada buvo*

sunku gauti vietą, o kadangi aš buvau vietinis... tai mane nuo tikrų studentų atskyrė iš tikrųjų.“; R5 „*Šiaip man buvo problema todėl, kad aš buvau vietinis, o visas veiksmas vykdavo bendrabutyje. Tai mes buvom susiskirstę: vietiniai ir bendrabutyje kas gyvena.*“; R8 „...*gyvenau bendrabutyje, kas, manau, kad kiekvienas studentas turėtų pabūti tokioje terpėje ir tą tokį studentišką gyvenimą pajusti.*“). Bendrabučio veiksnys turi įtakos studentų socialiniam dalyvavimui aukštojoje mokykloje, tai pažymėjo ir focus grupės studentai, diskutuodami apie studentiško renginio, vadinamo „cementovke“ svarbą (F9 „*Na bet nebūtina, tie, kurie gyvena [bendrabutyje], jie pakankamai susibendrauja, ir taip jiems nebeaktualu toks renginys būna.*“), tačiau bendrabučio veiksnį turėtumėme vertinti objektyviai, atsižvelgdami į tai, kad gyvenimas bendrabutyje praktiškai neišvengiamai garantuoja vienokį ar kitokį studento socialinį dalyvavimą aukštojoje mokykloje, kadangi jam aukštoji mokykla tampa namais tiesiogine šio žodžio prasme. Bendrabutis yra aukštosios mokyklos terpė, kurioje studentas gyvena. Gyvendamas aukštojoje mokykloje jis neišvengiamai čia leidžia ir dalį savo laisvalaikio, socializuojasi, prisitaiko prie tam tikrų sąlygų ir taisyklių (pvz., bendrabučio tvarkos, kambario draugų, budėtojo ir pan.). Tačiau tai taip pat nereiškia, kad šioje terpėje studentų socialinis dalyvavimas yra visiškai nevaldomas ir pasireiškia tik stichiškai. Bendrabutyje paprastai veikia studentų savivalda, yra tam tikros tradicijos, vyksta renginiai, o aukštosios mokyklos administracija reglamentuoja gyvenimo bendrabutyje tvarką, remia socialiai aktyvius studentus, atleisdama nuo mokesčio už bendrabutį, ar baudžia nesilaikančiuosius tvarkos ir pan. Todėl ir bendrabutyje gyvenančio studento įsitraukimo, socialinio dalyvavimo lygmuo gali būti įvairus: nuo beveik niekur nedalyvaujančio arba dalyvaujančio atsitiktinai iki socialiai aktyvaus, iniciatyvaus dalyvavimo, pvz., bendrabučio studentų savivaldos veikloje.

Dar vienas tyrimo metu atskleistas, anot informantų, labai svarbus *tikro studento* požymis – studento gebėjimas ne tik studijuoti, bet ir *studentauti* (rasti laiko pramogoms, pasilinksminti su draugais). Studentiškas šėliojimas tyrimo dalyvių susiejamas ir su praktiniais

dalykais, tokiais kaip visuomeninis dalyvavimas ir iš to išplaukianti būsima karjera (R17 „*Tikras studentas, jis turi ir mokytis, studijuoti, bet ne tas sausuolis, jis turi mokėt ir studijuojant pajusti malonumą ir laisvalaikį pritaikyti, mokėti ir studentauti, rasti tą laisvalaikį, visur dalyvauti. Ir aplinkoj, ir už aukštosios mokyklos durų. Tai buvo ir tai turi būti žingsnis tavo būsimai profesijai, tavo būsimai karjerai.*“). Tai, jog studentas turi būti aktyvus savo bendruomenės narys, buvo paminėta keletą kartų, o studento aktyvumas, jo socialinis dalyvavimas aukštojoje mokykloje, informantų manymu, yra vienas svarbesnių studento identiteto veiksnių, susiejančių jį su aukštąja mokykla kaip institucija ir tapatinančių su jos bendruomene.

Anksčiau minėtas informantų studijų laikotarpio skirtumas ryškiausiai atsiskleidė kalbant apie studentų iniciatyvumą, o tiksliau – iniciatyvumo galimybes. Šiuo aspektu labiausiai skyrėsi galimybių teikti pasiūlymus aukštosios mokyklos administracijai vertinimai. Lietuvos valstybės okupaciniu (ir pereinamuoju, t. y. nepriklausomybės pradžioje) laikotarpiu studijavusieji neslėpė, kad jų socialinis dalyvavimas aukštosios mokyklos gyvenime kai kuriais atvejais buvo ribojamas šalies situacijos konteksto ir egzistavusios tradicijos, santvarkos aukštosiose mokyklose (R17 „*Tiesiog dirbtinai tie žmonės, kurie nebuvom komjaunuoliais, buvom dirbtinai užspausti į kampą ir kažkur na negalėjom aktyviai pasireikšti*“; R13 „*Kad tais laikais [nebuvo] tokios didelės demokratijos, man atrodo, kad net [nebuvo] tokios minties kažką ten iš jų reikalaut.*“; R5 „*Nebuvo madoj tokių dalykų...niekas neskaito. Tu supranti tuo laikotarpiu nelabai buvo galima, arba mes nežinojom tų galimybių. Kitas dalykas mes buvom iš mokyklų taip išauklėti, kad dėstytojas visada – teišus.*“). Informantai, studijavę nepriklausomos Lietuvos Respublikos laikotarpiu, kalbėdami apie savo iniciatyvas, dažniausiai minėjo su studijų kokybe susijusias iniciatyvas ir bandymą vienaip ar kitaip studijų kokybę paveikti, tačiau ne visose aukštosiose mokyklose jų iniciatyvos buvo vertinamos palankiai (R3 „*Būdavo, kad skųsdavomės dėstytojais, kurie, tarkim, mūsų nuomone, perlenkdavo ribas vertinimo skalėje. Pabandydavom paatstovauti, bet tas atstovavimas toks sudėtingas, ypač kai pats mokaisi ir norisi, kad studentams būtų gerai,*

*ir dėstytojams ir, be abejo, kad pats pabaigtum studijas, nes už kai kurias iniciatyvas ten grėšė nelabai gerais dalykais, tai teko, taip sakant, laviruot.“; R5 ...atsimenu, mes parašėm skundą, kad na neatitinka kokybės studijos, tik tas konfliktas buvo greitai užgesintas katedroj vidui ir na buvo tam tikrų susidorojimo momentų per kitus egzaminus. Taip kad daugiau jokių eksperimentų neatlikinėjom.“). Objektyvumo dėlei reikėtų paminėti, kad esama ir teigiamų studentų iniciatyvumo studijų kokybės klausimais pavyzdžių, kas rodo, kad Lietuvos aukštosiose mokyklose vystėsi nauja tradicija, kurioje studentų nuomonė su laiku įgauna vis didesnę svarbą (R6 „*Tai va mūsų laiku ir buvo pradėtos daryti studentų apklausos prieš dėstytojų atestaciją. Ne visiems dėstytojams sėkmingai ji baigės.“; R8 „Dalyvaudami dėstytojų atestacijoje, tai esam dėl darbo kokybės ir apskritai organizavimo kai kurių paskaitų ir tvarkos ir viso dėstymo davę pasiūlymus. Aš buvau ir fakulteto tarybos narys, ten irgi tekdavo ir balsuoti, ir diskutuoti.“). Nors, tyrimo duomenimis, situacija aukštosiose mokyklose studentų aktyvumo atžvilgiu laikui bėgant keičiasi, tačiau žvelgiant per studento asmenybės prizmę, konstatuotina, jog neatsižvelgiant į aukštosios mokyklos situaciją, egzistuoja ir studento asmens charakterio savybių, turimų įgūdžių, pasitikėjimo savimi veiksniai, kurie gali trukdyti jo aktyvumui (R2 „*O šiaip inicijuot pasiūlymų administracijai neteko. Gal būt aš asmeniškai nebuvau toks drąsus. Gal nepasitikėjimas savim, kad tavo idėjos yra tokios geros, jog galėtum siūlyti kitiems.“). Skatinant studentų socialinį dalyvavimą, reikėtų atsižvelgiant į šį faktą, todėl svarbu įtraukti studentus į veiklas, kurios leistų jiems susiformuoti didesnę pasitikėjimą savimi, kas, beje, savaime turi poveikį asmens karjerai, didesnėms jos galimybėms. Šiuo aspektu nepakanka tik informuoti studentą apie esamas galimybes socialiai dalyvauti aukštojoje mokykloje, nes jei jis nepasitiki savimi, drovisi, prisibijo naujos aplinkos, tai greičiausiai tikėtina, kad ir žinodamas apie dalyvavimo galimybes jis nedalyvaus. Aukštojoje mokykloje taikomi demokratiniai principai suteikia galimybių studentams reikštis ir išsakyti savo pozicijas, būti išklaustytiems, tačiau reikėtų neužmiršti ir tų, kurie galbūt nori ir turi ką pakyti, bet dėl asmeninių priežasčių,***

nepasitikėjimo savimi, mažos savivertės ir panašių veiksmų nepasisako ir lieka neišgirsti. Nors socialinis dalyvavimas labiau siejamas su savanorišku, laisva valia grįstu veikimu, tačiau tokiems studentams reikia kitokio, jiems tinkamo stimulo, paragavimo ar netgi įpareigojimo veikti užduoties pavidalu, atvedimo į organizaciją ir pan., kadangi jie patys gali ir neperžengti per savo psichologinius, nepasitikėjimo savimi barjerus (R5 „*Jeigu man neliepia arba jeigu man nepasiūlo kas nors, tai aš neesu iš tų, kur ten prašom, labas, aš eisiu.*“; R6 „*Galėtų būti tokie kaip agentai pačių studentų tarpe, kurie dirba ramiai tyliai be pompastikų ir kai pastebi, kad tu esi toks imlus informacijai, tai ima ir pasiūlo tau tą, ką reikia.*“). Kad ši problema niekur nedingo, ir tokių žmonių, kuriems reikia papildomo postūmio, yra ir dabar, pažymi *focus* grupės dalyviai (F9 „*Kitiems studentams tiesiog reikia spyrio [...], bet ne visiems tai veikia.*“).

Formuoti didesnę pasitikėjimą savimi, studentų atvirumą padeda palanki, studentui draugiška aukštosios mokyklos aplinka, kuri nesmerkia, nepeikia studento, o pirmiausia priima jį tokį, koks jis yra, ir drauge ieško problemų sprendimo būdų. Aukštosios mokyklos aplinkos veiksnys studentų socialiniam dalyvavimui turi nemažai įtakos ir yra svarbiausias, skatinant dalyvauti, todėl svarbu tai, kokį dėmesį aukštoji mokykla skiria studentų savirealizacijos galimybėms, jų užimtumui po paskaitų. Studentų savirealizacijos galimybėms galime priskirti ir aukštosios mokyklos tradicinius renginius, studentiškas organizacijas, klubus, kuriuose studentai gali leisti laisvalaikį ir realizuoti save neatitrukdami nuo aukštosios mokyklos, čia vykstančių procesų, įvairovę. Tokiu atveju jie labiau susitapatina su savo ugdymo(si) institucija, priskirdami save aukštosios mokyklos bendruomenei, nes ateina čia ne tik studijuoti, bet ir leisti laisvalaikio. Analizuojant tyrimo duomenis (žr. 21 lentelę) paaiškėjo, kad aukštosios mokyklos sudaro arba bent jau stengiasi sudaryti sąlygas studentų savirealizacijai po paskaitų (36 pasisakymai). Tai rodo informantų teiginiai: R15 „*Tos veiklos užteko tiktai nereikėjo nuo jos atsiribot.*“; R3 „*Galimybės buvo visos. Labai palanki dėstytojai aktyvius studentus, labai juos skatino aktyviai reikštis tiek paskaitose, tiek popaskaitinėje veikloje, ir buvo visos sąlygos.*“.

Studentų savirealizacijos galimybės aukštojoje
mokykloje

Kategorijos	P	Subkategorijos	P
Savirealizacija	40	Savirealizacijos galimybės buvo	36
		Nebuvo savirealizacijos galimybių	4
Renginių organizavimas	13	Organizuoja patys studentai	9
		Aukštosios mokyklos iniciatyva	4
Renginiai	43	Mediumas	5
		Krikštynos	4
		Paskutinė paskaita	4
		Bulviakasis (talkos)	2
		Rugsėjo 1-moji	3
		Velykos, Užgavėnės, Kovo 11-oji, Konferencijos, Literatų vakarai	5 x 2P
		Kūčios, Studentų mėnuo, Ekskursijos, Sporto varžybos, Vasario 16-oji, Diplomų įteikimo ceremonija, Kovo 8-oji, Fakulteto diena, Valentino diena, Poezijos ruduo, Konkursai tarp fakultetų, Kalbų diena, Darbo poilsio stovykla, Projektinė savaitė, Šokio programėlės	15 x 1P
Dalyvavimas organizacijose	17	Dalyvavo	12
		Nedalyvavo	5
Organizacijos	43	Studentų atstovybė (profsąjunga, sąjunga)	13
		Studentų mokslinė draugija	4
		Komjaunimo organizacija	4
		Choras	7
		Ansamblis	7
		Literatų būrelis	2
		Žemaičių klubas, Krepšinio sirgalių klubas, Ekonomistų klubas, Sporto būreliai, Psichologų klubas, Studentų klubas.	6 x 1P

Pastaba: P (pasisakymų skaičius) neatitinka informantų skaičiaus.

Vertinant renginių situaciją aukštosiose mokyklose, galima konstatuoti, jog renginių ir įvairios saviveiklos iniciatyva paprastai yra atiduodama pačių studentų kompetencijai, nes renginius dažniausiai organizuoja ir inicijuoja patys studentai (9 pasisakymai). Ši tendencija nepasikeitė ir šiandien, nes, studentų teigimu, pagrindiniai renginių organizatoriai aukštojoje mokykloje yra jie patys, t. y. studentų atstovybė (F1 *„Mes organizuojam pirmąją paskaitą, tik administracija prisideda, pasako kalbą ir panašiai. Praktiškai visi renginiai vyksta organizuojant studentų atstovybei.“*). Yra dalis renginių, kuriuos kuruoja aukštosios mokyklos administracija ar dėstytojai (4 pasisakymai). Tokie renginiai dažniausiai turi tradicinio renginio statusą (minėjimai, diplomų įteikimo ceremonija, Mokslo metų pradžios šventė ir t. t.) arba yra nukreipti į studentų motyvacijos, savišvietos skatinimą (R1 *„...per renginius buvo pilietiškumas skatinamas, įvairiose akcijose... ..ta prasme, žmogus natūraliai gali ne tik pagert, bet ir dalyvauti kitokiuose, racionaliuose, protinguose renginiuose, kur žmogus išprūsti... Žinių spektras iš tikrųjų didėja.“*). Aukštųjų mokyklų absolventų teigimu, savo renginių idėją turi ir studentų atstovybės, t. y. pačių studentų inicijuojami ir organizuojami renginiai, kurių tikslas – ne tik studentų pramoga, bet ir informacijos sklaida, studentų skatinimas dalyvauti, pagaliau prisijungti prie tos pačios studentų atstovybės veiklos (R10 *„Tie renginiai ir buvo svarbūs tam, kad parodytų, jog yra atstovybė, kur tu gali išreikšti save, kur tu gali vertybes kažkokias pateikti.“*). Tą pažymi ir dabartiniai Studentų atstovybės nariai (F2 *„Organizuojam visas šventes, paminėjimus, studentų aktyvumą didinam, bandom įlieti visus studentus į kažkokią bendrą veiklą.“*). Renginiai galima ne tik skatinti, motyvuoti studentus, bet ir sudaryti sąlygas juose dalyvaujančių dėstytojų, darbuotojų ir studentų neformaliai bendravimui ir iš to išplaukiančiam bendradarbiavimui studentų socialinio dalyvavimo skatinimo srityje. Tyrimo metu nustatyta, jog kartais aukštosiose mokyklose studentų aktyvas yra kviečiamas net ir į administracijos darbuotojų asmenines šventes, kas rodo studentų ir administracijos gerus santykius ir galimybes bendradarbiauti, siekiant užtikrinti studentų socialinį dalyvavimą aukštojoje mokykloje, jei tik

yra toks tikslas ar noras tai daryti (R8 „...*dalyvaudavom netgi administracijos vadovų šventėse, pavyzdžiui, dekanų gimtadienyje.*“). Administracijos vaidmuo studentų socialiniam dalyvavimui yra didžiulis, o ir suinteresuotumas juo turėtų būti ne ką menkesnis, nes studentų savivalda yra nemažas ramstis, o kartais netgi kliūtis įgyvendinant administracijos uždavinius. Todėl studentų dalyvavimas aukštosios mokyklos savivaldoje ir pačių studentų savivalda, nagrinėjant socialinio dalyvavimo aukštojoje mokykloje perspektyvas, reikalauja atskiro dėmesio.

Studentiškų organizacijų įvairovė ir šiandien esanti juridinė bazė Lietuvoje (LR asociacijų įstatymas, LR savanoriškos veiklos įstatymas, LR mokslo ir studijų įstatymas ir kt.) atskleidžia tai, jog norintiems burtis į organizacijas yra visos galimybės, tačiau studentai aktyviausiai veikia aukštosios mokyklos studentų atstovybėje (13 pasisakymų). Tokia studentų aktyvo koncentracija studentų atstovybėse gali būti paaiškinama tuo, kad vadovaujantis *LR mokslo ir studijų įstatymu* (2009) studentus į aukštosios mokyklos savivaldą yra privalu įtraukti lygiomis teisėmis su dėstytojais ir administracijos atstovais bei remti finansiškai studentų atstovybes, jų veiklą. Įtakos tam gali turėti ir tai, kad studentų atstovybių įstatuose (KUSS, KVKSA, ŠUSA, VIKOSA) apibrėžiama veikla yra labai įvairi, t. y. ne tik studentų atstovavimas aukštosios mokyklos savivaldos organuose, bet ir renginių organizavimas, LSP (Lietuvos studento pažymėjimas) koordinavimas, projektų rengimas ir pan., todėl čia save realizuoti gali įvairius pomėgius turintys studentai. Natūralu, kad aukštosios mokyklos administracijai, kuri ir turi užtikrinti teisinių normų vykdymą, jų laikymąsi studentų priėmimo į aukštosios mokyklos savivaldą aspektu, lengviau tai padaryti per konkrečią studentų organizacinę struktūrą. Studentų savivalda Lietuvoje turi senas tradicijas. Net ir okupacijos laikotarpiu universitetuose veikė studentų savivalda, nors tuo metu ji vadinta studentų profsajunga. Kaip parodė tyrimo duomenys, šios organizacijos tuo metu buvo gerokai labiau kontroliuojamos nei dabar ir jų veikloje galėjo dalyvauti ne visi studentai, tačiau mūsų nagrinėjamu atveju svarbesnė yra aukštojo mokslo tradicija koordinuoti įvairius studentų klausimus per jų

organizacines struktūras nei organizacijų veiklos kontrolė minėtu laikotarpiu.

Studentų savivalda prasideda nuo akademinės grupės, kurioje yra renkamas grupės seniūnas. Grupės seniūnas paprastai (vertinant šiandienos realijas ir studentų atstovybių įstatus) automatiškai tampa studentų atstovybės nariu. Tyrimo metu ir buvo bandoma nustatyti, kaip studentai įtraukiami į studentų savivaldos organizaciją, pradėdant akademinę grupę ir jos atstovo išrinkimu. Šiuo aspektu pastebimas ryškus skirtumas tarp skirtingu laikotarpiu studijavusių informantų atsakymų, vertinant grupės seniūno išrinkimo procesą, nors seniūno pagrindinės pareigos ir funkcijos praktiškai nepakito (žr. 22 lentelę).

22 lentelė

Akademinės grupės seniūno pareigos

P		Seniūno pareigos
4		Informacijos sklaida
4		Tarpininkauti tarp grupės ir administracijos
4		Derinti egzaminų ir paskaitų tvarkaraščius
	3	Atstovauti savo grupei
	3	Kita organizacinė veikla
	3	Dalyvauti studentų atstovybės posėdžiuose
	2	Grupės iniciatoriaus vaidmuo
	2	Grupės veiklos koordinatoriaus vaidmuo
	2	Tarpininkavimas sprendžiant konfliktus su dėstytojais
	2	Grupės atsiskaitymų surinkimas dėstytojui
Pareigos, kurių buvo atsisakyta		
Žymėti studentų lankomumą (4P)		Nešioti žurnalą (2P)
Seniūno pareigų apibūdinimas		
Atsakingos (2P)		Juokingos (1P) Bjaurios (1P)

P – pasisakymų skaičius.

Šiandienos Lietuvos aukštosiose mokyklose akademinė grupių seniūnams nebetenka žymėti savo grupės draugų lankomumo, tačiau tokios seniūno funkcijos atsisakymas yra sveikintinas, nes ši funkcija

nebuvo geranoriškai vykdoma pačių studentų, į ją buvo žiūrima kaip į prievolę, o jos vykdymas supriešindavo grupės studentus su jų formaliu lyderiu (R9 „*Lankomumą žymėti reikėjo, buvo žurnalas, ir jeigu nepažymiu, tai man kliūdavo nuo profesorių. Diplomatiškai su [grupės draugais], aišku, rizikuodamas, kad nuobaudos negaučiau, bet jei pasakydavo, kad tikrai reikia išeiti, tai išsukdavom.*“; R12 „*...tais laikais jie turėjo žurnalus nešiot, n raides rašyt, jei nebūdavo studento, n raidės nėra, gaudavo velnių. Ai, paprašydavai ir nežymėdavo.*“; R15 „*Seniūno funkcijos buvo gan tokios juokingos. Pirmiausia pati didžioji funkcija tai buvo to prakeikto lankomumo žurnalo nešiojimas ir kaišiojimas dėstytojams, kad pasirašytų.*“; R17 „*Seniūno buvo tokia prasta reputacija ir pareigybė – [skundiko], registruoti lankomumą. Na jau tokį išrinkdavom siekiantį karjeros, karjeristą.*“). Šiandien grupės seniūnas yra renkamas demokratiniu būdu savo grupės studentų, o jo pagrindinė funkcija yra atstovauti studentams tiek studentų savivaldoje, jos organuose, tiek bendraujant su aukštosios mokyklos administracija ir dėstytojais. Tačiau seniūno veiklos efektyvumas priklauso nuo jo motyvacijos, kurią gali lemti įvairūs aspektai.

Visos informantų išskirtos seniūnų pareigos yra numatytos ir aukštųjų mokyklų seniūnų pareigas reglamentuojančiuose dokumentuose. Vienose aukštosiose (pvz., ŠU, VK) tai reglamentuojama studentų savivaldos priimtuose dokumentuose, kitose (pvz., KU) Senato įsakymu tvirtinamuose, tačiau su studentų savivalda suderintuose nuostatuose. Visuose šiuose dokumentuose seniūnas yra traktuojamas ir kaip studentų savivaldos pamatinis elementas, o studentų atstovybių įstatuose ši jo funkcija apibrėžiama plačiau. Tai, jog grupės seniūnai ir jų veikla aukštojoje mokykloje yra glaudžiai susijusi su aukštosios mokyklos studentų atstovybe, studentų savivalda aukštojoje mokykloje, atskleidė ir *focus* grupės tyrimas, kurio dalyviai pabrėžė iškylančias problemas, dirbant su grupių seniūnais, o konkrečiau – akademinų grupių seniūnų ir SA (studentų atstovybės) bendradarbiavimo stoką (F2 „*Seniūnai mano, kad jiems tas (SA) nėra priklausoma, jiems tas nėra darbas. Kalbėjau su ketvirtakurse neseniai, tai jin sako „jūs dažnai mums norėdavot*

primesti studentų atstovybės darbą“, o mes priešingai tiesiog nu kviesdavom juos daugiau, nei kad norėdavom primesti. Bet jie įsivaizduoja, kad jiems čia nepriklauso, jiems nereikia, jie savo atlieka vat pilnai.“; F4 „Ateina, pasiima popierius ten kokius reik ir viskas.“; F1 “Nors su seniūnais ištikrųjų šnekėjom, nes grandis dažnai nuo seniūno ir nutrūksta. Nes jis pamiršta, nepasako, o studentai dėl to ir nežino daug.”). Tokiu atveju seniūnas tampa svarbia jungtimi tarp akademinės studentų grupės, dėstytojų, studentų savivaldos ir aukštosios mokyklos administracijos, todėl siekiant efektyviausiai skatinti studentų socialinį dalyvavimą aukštojoje mokykloje tam būtinai reikėtų pasitelkti ir akademinį grupių seniūnus jiems skiriant tinkamą dėmesį.

Akademinės grupės seniūno veikla yra viena iš ryškesnių studento socialinio dalyvavimo aukštojoje mokykloje veiklų, nes turi tam tikrą pareigų ir funkcijų spektrą ir yra gana apibrėžta bei pastovi. Nagrinėjant studentų socialinį dalyvavimą aukštosios mokyklos gyvenime, svarbu nustatyti, kaip tampama grupės seniūnu, kokie veiksniai tai lemia, nes tapimas seniūnu iš karto įtraukia studentą socialiai dalyvauti, net jei jis tik pirmakursis. Tokiu atveju akademinės grupės seniūnų išrinkimo tendencijos galimai rodo visą arba didesnę studentų socialinio dalyvavimo aukštojoje mokykloje perspektyvą. Kiekybinio tyrimo metu buvo nustatyta, jog kalbant apie studentų socialinį dalyvavimą aukštojoje mokykloje, dažniausiai studentai mini dalyvavimą grupės seniūno rinkimuose (54,9 % respondentų). Vertinant tyrimo rezultatus, buvo keliama prielaida, jog šiandienos Lietuvos aukštųjų mokyklų akademinės grupės seniūno rinkimai vyksta daugiau formaliai, dažniausiai nekonkuruojant, o ieškant grupės neformalaus lyderio arba kam tiesiog perleisti, „užkrauti“ šias funkcijas. Kokybinio tyrimo metu ši hipotezė informantų buvo patvirtinta: R3 „Iškėlė kolegos ir iš tikrųjų buvo jiems paprasčiau, nes aš vietinis buvau.... Natūraliai pastūmė ir kažkaip sutikau. O vėliau pareigas perėmė kitas.“; R4 „...mes rinkomės vilnietį, kad jis galėtų būt patogiai vietoj. Kažkaip tuo metu nebuvo to noro kandidatuot, nes tai pakankamai atsakingos pareigos.“; R6 „Aš nekandidatavau, aš net į atstovybę neatėjau. Kažkaip gavos, kad nu

vat aplinkiniai žmonės tokie buvo, kad kažkodėl jie vat pagalvojo, kad mane reikia stumti į tą reikalą“; R14 „Niekas nesikėlė. Maždaug tu būsi, tas žmogus, gerai? Ir visiems gerai.“. Focus grupės duomenimis, renkant grupės seniūnus šiandien skubama, o studentai dar nespėję tinkamai integruotis aukštosiose mokyklose, nėra linkę prisiimti šių pareigų, todėl seniūnai paprastai nėra motyvuoti, kas sudaro keblumų siekiant įtraukti studentus į aktyvesnį socialinį dalyvavimą aukštojoje mokykloje (F3 „Grupė per pirmą savaitę turi išsirinkti seniūną.“; „Aš tai galiu pasakyti, iš mūsų kaip buvo. Ateinam, pasakom kokias panelei, tai tu būk seniūne. Ji: Nee! – o paskui: na gerai, – ir viskas, demokratija...“; F7 „Seniūnai irgi nėra labai motyvuoti. Paprasčiausiai ateina nauja grupė, susirenka pirmakursiai, ir jie turi seniūną išsirinkti. Svarbiausia, kad reikia išsirinkti per dvi ar tris savaites. Tai yra problema, kai grupė nėra susipažinusi, išsirenka kokį nors visiškai nepažįstamą žmogų, ir pasirodo, kad tas žmogus yra [netikęs], ir tada ta grupė yra visiškai izoliuota nuo bet kokios informacijos.“; F8 „Bet niekas ir nenori į tuos seniūnus, niekas nekandidatuoja, vos ne per prievartą gaunas.“). Šioje vietoje, siekiant efektyvesnio studentų įsitraukimo į socialinį dalyvavimą aukštojoje mokykloje, neišvengiamai reikia skirti papildomą dėmesį akademinų grupių seniūnams, jų motyvacijai ir pasirėngimui realiai atstovauti savo grupei. Kad studentai nėra linkę prisiimti seniūno pareigų, nesiveržia kandidatuoti šioms pareigoms, o dažniausiai yra įkalbami grupės, arba jei kandidatuoja, tai nesulaukia konkurencijos, rodo jau aptartas jaunimo socialinio dalyvavimo tendencijas. Kita vertus, tam greičiausiai turi įtakos ir tai, jog vos susibūrusi pirmojo kurso studentų grupė, kuri natūraliai nespėja susipažinti, jau turi išsirinkti savo grupės lyderį. Ši situacija ir suponuoja tai, kad seniūno rinkimai vyksta gana chaotiškai, daugiau formaliai balsuojant už tą, kuris nori ar kurį kažkas pasiūlė, juo labiau jei nėra daugiau iš ko rinktis. Šią situaciją iš esmės galėtų pakeisti seniūno rinkimų pirmajame kurse atidėjimas (atidedant, tarkim, iki antrojo kurso) neforsuojant jų, kaip daroma dabar, o leidžiant grupei susipažinti. Tai padaryti būtų galima pirmojo kurso grupės seniūno vietoje paskiriant kuratorių iš vyresnių studentų ar studentų atstovybės. Neatmestinas ir dėstytojo, kaip kuratoriaus,

vaidmuo, nes iš esmės, ką paskirti kuratoriumi, priklausytų nuo pačios aukštosios mokyklos pasirinkto modelio.

Lietuvos aukštosiose mokyklose Valstybės okupacijos metais grupės seniūnas praktiškai net nebūdavo renkamas, jį paskirdavo dėstytojai ar kas iš administracijos, priklausomai nuo nusistovėjusios tvarkos aukštojoje mokykloje (R12 „*Tais laikais buvo taip, seniūną išrinkdavo pagal vidurkius. Kuratorius pasižiūrėdavo pagal vidurkį ir skirdavo...*“; R9 „*Todėl, kad buvau vyresnis. Aš nekandidatavau, mane ten paskyrė ir viskas. Pažiūrėjo, kad vyriausias iš šito kurso ir paskyrė.*“). Galime daryti prielaidas, kad viena iš priežasčių šiandienos studentų vengimo prisiimti atsakomybę už grupę, tapti jos lyderiais galimai yra pasekmė istoriškai suformuoto netinkamo grupės seniūno įvaizdžio, kai jis buvo paskiriamas ir turėjo atlikti labiau grupės kontrolės vaidmenį (žymėti lankomumą) nei realiai jai atstovauti, būti jos lyderiu. Taip pat reikėtų atkreipti dėmesį į tai, kad studentų grupė, rinkdama savo formalų lyderį, dažniausiai žiūri į savo neformalius lyderius ir siūlo šias pareigas jiems: R6 „*Nu aš nueinu, kur reikia nuomonės, kas nors ko nors paklausė, aš pasakau nuomonę. Tuo tarpu kai kiti žmonės, jie tyli, žinai, turi savo nuomonę, bet jos nepasako, o kai tu turi nuomonę ir ją pasakai, nu tai tu automatiškai tampa matomesnis, ir kai tu tampa matomesnis... na va kažkokie seniūno rinkimai, n tai kas čia matomas, ką pažįstu, n tai va, tas kažką šnekėjo, tai šitą siūlau. Tai tokiu principu buvo.*“; R13 „*Mes gan demokratiškai tokią moterį... žodžiu, autoritetas buvo. ...kad visi matėm, kad lyderė, aktyvistė, buvo grupės siela, tai ją ir išrinkom.*“.

Nė vienas iš informantų, kurie studijų metais buvo savo grupės seniūnais nesisiskundė turėta galimybe jais būti. Buvimas grupės seniūnu, anot jų, nėra jokia *katorga*. Kai kurie iš jų netgi teigė, kad šios pareigos jiems davė postūmį jų karjerai, nes gauta patirtis prisiimant atsakomybę ateityje taip pat leido drąsiau siekti aukštesnių tikslų (R9 „*Geriausia mokykla bendravimui būtent tuo seniūnu būnant. Išmoksti laviruot ir paskui baigus man žymiai paprasčiau viskas buvo.*“). Atsižvelgiant į šį faktą, dar kartą galime patvirtinti, jog svarbu skatinti studentus įsitraukti į socialinį dalyvavimą aukštojoje mokykloje, o tai darant būtina atkreipti dėmesį į tai, koks yra grupės

seniūno įvaizdis tarp studentų, ir stengtis jį atitinkamai koreguoti. Svarbu, kad studentai tinkamai suprastų, kokios yra seniūno pareigos ir kokią naudą iš to gauna grupė, kokią naudą gauna jis pats, nes grupės seniūnas yra pirmasis, t. y. dažniausiai matomas ir arčiausiai studentų esantis aktyvaus studentų socialinio dalyvavimo aukštojoje mokykloje pavyzdys.

Analizuojant, kaip geriausia būtų paskatinti studentus įsitraukti į socialinį dalyvavimą, svarbu nustatyti, kokį vaidmenį šiuo atveju vaidina aukštosios mokyklos administracija ir dėstytojai. Tiek dėstytojai, tiek administracija yra ugdymo institucijos personalas, sudarantis akademinės bendruomenės pagrindą, kuris paprastai nesikeičia taip dažnai kaip studentai, todėl nemaža dalimi studentų įsiliejimas į aukštosios mokyklos bendruomenę priklauso nuo to, kaip į juos žiūrima, kaip juos priima dėstytojai bei administracija ir kokia yra susiformavusi studentų socialinio dalyvavimo aukštojoje mokykloje tradicija. Svarbiausia šiuo aspektu, koks yra dėstytojų ir administracijos požiūris į studentų socialinį dalyvavimą: palankus, neutralus ar netgi neigiamas, su tam tikrais trukdymo studentų aktyviai veiklai elementais. Tyrimo dalyvių nuomone, administracijos ir dėstytojų požiūris šiuo aspektu yra labai svarbus, o kartais net lemiantis studento aktyvumą aukštojoje mokykloje veiksny: R1 „*Turi iš tikrųjų labai didelį poveikį, kaip pasitinka studentą pati aukštoji mokykla. Ne tik administracija, bet ir studentai bei dėstytojai.*“; R9 „*Administracija turėtų skatinti studentus, kad jie visuomeniškai būtų. Nes jaunas žmogus, jam reikia postūmio, aišku, yra išimtis, kur veržiasi kaip tankai, bet daugumai reikia.*“; R10 „*Būtų gerai, kad ir dėstytojai įsitrauktų į raginimą. Parodytų studentams, kad dėstytojai pasitiki ir remia studentų visuomeninę veiklą.*“.

Objektyviai vertinant, skatinti studentus aktyviai veikti dažniau suinteresuota aukštosios mokyklos administracija nei dėstytojai, ir ne tik dėl studentų saviugdos ar jų karjeros plėtros galimybių, bet tikriausiai labiau dėl tokio pobūdžio veiklos, t. y. studentų savanorystės aukštojoje mokykloje, pilietiškumo, studentų atstovavimo (savivaldos), jų veiklų koordinavimo ir pan. Studentų savanoriška veikla administracijai leidžia sutaupyti – gal ne tiek

finansinių, kiek laiko kaštų. Pvz., organizuojant įvairius renginius, kuriems organizuoti aukštojoje mokykloje reikia daugiau žmogiškųjų išteklių, rengiant įvairias akcijas ar talkas. Vertinant administracijos potencialų suinteresuotumą studentų aktyvumu, nereikėtų pamiršti jau ne kartą darbe minėtų *LR mokslo ir studijų įstatymo* (2009) nuostatų, įpareigojančių studentus įtraukti į aukštosios mokyklos savivaldą, kas taip pat yra svarus argumentas vertinant administracijos pozicijas studentų socialinio dalyvavimo atžvilgiu. Studentų aktyvi veikla kuria aukštosios mokyklos pridėtinę vertę jos įvaizdžio visuomenėje prasme, nes tokia veikla dažniau pastebima žiniasklaidos, kuri visuomenei per studentišką prizmę perteikia aukštosios mokyklos gyvenimą. Šiuo aspektu galime daryti prielaidą, kad aukštoji mokykla tampa labiau matoma būsimiems jos studentams kaip patraukli ugdymo institucija, kurioje „verda“ studentiškas gyvenimas. Taip pat nereikėtų atmesti galimybės, jog vadovaujantis *LR savanoriškos veiklos įstatymu* (2011) studentus galima pasitelkti įvairiose talkose ir pan., tačiau, be visa to, kas jau pasakyta, reikėtų paminėti ir faktą, kad administracija, skatindama studentus, yra linkusi ir kontroliuoti jų veiklą ar skatinti veikti tik tam tikra linkme: R3 „...*turi administracija pagelbėt, bet kita vertus, administracijai aktyvūs žmonės irgi nelabai patinka. Nes aktyvus, tai reiškia jisai gali pastebėti dalykus, kurių nereikia pastebėt, bet vis dėlto aš, būdamas administracijos vietoje, skatinčiau aktyvumą, nes geriau paskatinti ir pristabdyt po to, negu kažkas ims nevaldomai ir neteisusiai, be priežiūros aktyviai elgtis.*“. Taigi, kad pavyktų išvengti interesų konflikto, kitaip tariant, kad būtų tinkamai atstovaujami studentų interesai ir studentai įneštų savo indėlį į aukštosios mokyklos bendruomenę, būtinas studentų ir administracijos bendradarbiavimas, siekiant abipusės naudos.

Dėstytojų vaidmuo, skatinant studentus įsitraukti į socialinį dalyvavimą, taip pat yra nemenkas. Šia prasme aukštosios mokyklos administracija turi pasitelkti dėstytojus, kalbėti su jais ir dirbti išvien, jei norima pasiekti gerų rezultatų. Finansinis studentų paskatinimas (stipendijos) iš administracijos pusės, anot informantų, neveikia taip efektyviai ir yra labiau antraeilis dalykas, kai kalbame apie socialinį dalyvavimą (R13 „*Nebūtina tų pinigų tiek daug, reik morališka*

palaikyt, dvasiškai, kad turėt galimybę save realizuoti ir taip tiesiog pasididžiuot sava darbu.“). Šiuo aspektu yra svarbiau sudaryti visapusiškas sąlygas studentų socialiniam dalyvavimui aukštojoje mokykloje ir nevengti parodyti visiems, kad studentai yra svarbi aukštosios mokyklos bendruomenės dalis, kad čia dirbama išvien siekiant tų pačių tikslų. Administracijai skatinant studentus nereikėtų užmiršti rasti būdų paskatinti ir dėstytojus bei personalo darbuotojus, tuo parodant, kad visuomeninė veikla aukštojoje mokykloje yra svarbi visapusiškai, o tai savo ruožtu, tikėtina, paskatintų dėstytojus prisidėti prie studentų raginimo būti aktyviais bendruomenės nariais. Taip studentai būtų skatinami įsitraukti į socialinį dalyvavimą aukštojoje mokykloje visiems bendradarbiaujant, dirbant kompleksiskai. Nors dėstytojai, būdami akademinės bendruomenės nariais ir ugdytojais, teoriškai savaime turėtų būti socialiai aktyvūs, bendras administracijos ir dėstytojų darbas šioje srityje labai svarbus, nes dėstytojai dažniau ir tiesiogiai bendrauja su studentais, kartu gali daryti jiems didesnę poveikį nei administracijos darbuotojai. Šiuo požiūriu kaip stimulą aktyvumui informantai išskyrė galimybę su dėstytojais bendrauti ir neformalioje aplinkoje, tuo užmezgant glaudesnę ryšį tarp studento ir dėstytojo: R10 „Man labai patiko viena dėstytoja, kuri kėlė problemą: studentų ir dėstytojų bendradarbiavimo optimizavimas. Ir man labai įstrigo ir aš galvojau, kad tai išties didelė problema ir tuo tikslu pradėjau dalyvauti studentų gyvenime.“; „Teko su dėstytojais bendrauti neformaliai. Tai turi didelę reikšmę, mes netgi kėlėme idėją organizuoti kokią paskaitą neformalioj aplinkoj.“; R6 „Neformalioj aplinkoj tekdavo, bet tas yra labai teigiamas dalykas, ta prasme džiaugiuos dėl to, nes vat iki šiol yra labai geri santykiai išlikę su kai kuriais ir ištikrųjų labai [smagu].“; R11 „Tiesiog atviresni santykiai tada pasidarė, tu gali kalbėti atviriau išsakyti savo mintis, kažkokius nuogąstavimus ir tuo pat metu tikėtis to atvirumo iš dėstytojų.“. Esant dėstytojų neformalaus bendravimo su studentais galimybei, tikėtina, kad dėstytojų įtaka studentams būna dar didesnė, nes jų santykiai tampa artimesni. Tai gali būti bendri renginiai, suprantama, jei dėstytojai juose yra linkę dalyvauti.

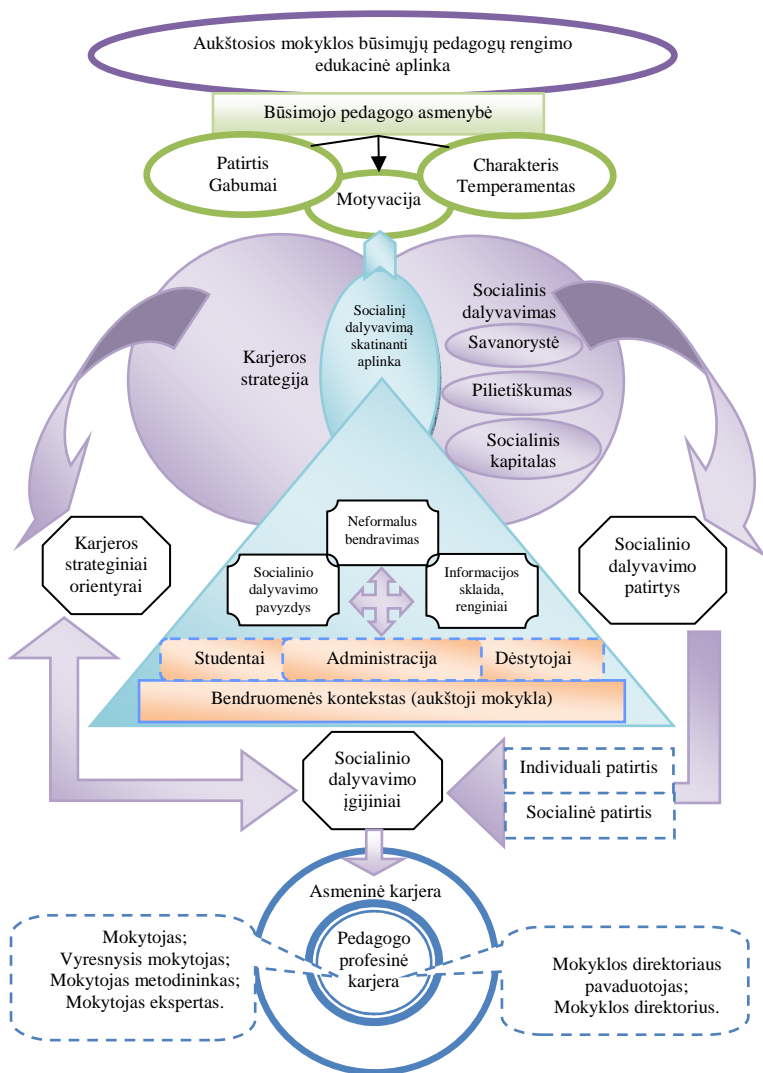
Dėstytojai studentus gali skatinti ne tik savo autoritetu ir raginimais būti aktyviems, bet ir savo pačių pavyzdžiu, kas efektyviau veikia nei tik žodinis paraginimas. Dėstytojo asmeninis pavyzdys šiuo atveju suprantamas kaip asmenybės ugdymo metodas, kuriuo dėstytojas savo asmenybe, veikla ir elgesiu daro teigiamą poveikį studento fizinei, psichinei ir dvasinei kultūrai (Jovaiša, 2007). Tačiau kaip rodo tyrimo duomenys, aukštųjų mokyklų pedagogai dažniau yra linkę aktyvius studentus skatinti nuolaidomis, lengvatomis studijų atžvilgiu, t. y. atlaidžiau žiūrėti į studentų paskaitų lankomumą, rašto darbų, kitų užduočių atlikimą, ar net atsiskaitymų metu juos vertinti palankiau nei savo socialinio dalyvavimo pavyzdžiu. Informantai neneigė, kad studentams toks skatinimas yra svarbus ir turi motyvuojantį poveikį, o studijų metais dalyvavusieji neslėpė, jog būdami dėstytojais taip pat taikytų tokius studentų skatinimo metodus: R8 „*Kaip dėstytojas, skatindamas tokią veiklą, stengčiausi, kad tai būtų kaip pliusas ir stengčiausi derinti studento tvarkaraštį, kiek įmanoma, atsiskaitymus ir panašiai, atsižvelgdamas į tai, kad dirbantys visuomeninėje veikloje žmonės turi ir papildomos veiklos ir papildomų kažkokių rūpesčių ir darbų. Pats stengčiausi būti lankstus, bet tai nereiškia, kad nuolaidžiaučiau.*“. Tačiau didžiausią efektą, skatinant studentų socialinį dalyvavimą, anot informantų, turi dėstytojų įsitraukimas į studentų veiklas, veikimas drauge su studentais: R15 „*Būreliui vadovavo dėstytojas. Ir būdavo velniškai įdomu.*“; R17 „*Labai paprastai, turi tam įsijungt ir dėstytojai. Aš dabar prisiminiau, kad visame kame mes dalyvaudavom su dėstytojais. O ne taip, kad jūs darykit, o mes tik pažiūrėsime. Turi būti aktyvus abipusis bendravimas. Kaip pasakyt, kaip tėvai daro klaidą, kai vaikams sako: tvarkykis tvarkykis, o tėvai nieko nedaro. Eik sutvarkyk kambarį! O sako reikia eiti kartu tvarkytis, ir tada bus rezultatas. Taip ir čia. Čia visi, profesorius – ne profesorius, karūna nenukris. Jeigu norima, jeigu tikrai norima, kad aukštojo mokykloje tas studentų gyvenimas būtų aktyvus, aišku, taip pat dėstytojai turi nusiimti tą karūną, apsiauti sportbačius, treningus ir eiti kartu su studentais į tą veiklą.*“. Deja, bet dėstytojai ne visada yra linkę tokiose veiklose dalyvauti tiek dėl objektyvių veiksnių, pvz., dėl laiko stokos,

ties dėl subjektyvių veiksnių, pvz., nenoro skirti tam dalies savo asmeninio laisvalaikio. Tokį dėstytojų pasyvumą atskleidė *focus* grupės tyrimo duomenys. Tyrime dalyvavę studentų atstovybės nariai neslėpė nusivylimo savo aukštosios mokyklos dėstytojų aktyvumu (F3 „Iš tikrųjų galiu pasiskųsti, nes paskutinės paskaitos vesti niekas iš dėstytojų nesutiko. Dėstytojai tokie, na: man per mažai laiko.“; F9 „Nemanau, kad dėstytojams įdomu.“; „Visi renginiai skirti visai fakulteto bendruomenei. Šiaip mes visada kviečiam dėstytojus. Bet dėstytojai gana skeptiški tam ir retai kada ateina.“; F7 „Jei dėstytojai ateitų daugiau į renginius, tai, manau, ateitų ir daugiau studentų, mano nuomone.“). Vertinant tyrimo duomenis, būtų galima teigti, jog kartas nuo karto ar bent jau kartą per metus visai aukštosios mokyklos bendruomenei susirinkti bendrai veiklai būtų naudinga, ir šiuo atveju ne tik socialinio dalyvavimo skatinimo aukštojoje mokykloje prasme.

Tyrimo dalyvių nuomone, studentų socialinės tikrovės konstrukto veiksniai, skatinantys jų socialinį dalyvavimą aukštosios mokyklos gyvenime, yra šie: palanki aplinka studentų socialiniam dalyvavimui, studentų savivaldos efektyvi veikla per akademinų grupių seniūnus, savirealizacijos galimybės, aukštosios mokyklos administracijos ir dėstytojų požiūris į studentų socialinį dalyvavimą bei jų pačių socialinis dalyvavimas kaip tokio dalyvavimo pavyzdys. Šios ir kitos skatinimo prielaidos aukštosiose mokyklose egzistuoja kaip studentų socialinės realybės aukštojoje mokykloje konstrukto detalės, tačiau paprastai ne visos vienu metu bei ne visur vienodai išreikštos, todėl ir ne maksimaliai efektyvios. Galime teigti, kad siekiant studentus skatinti įsitraukti į socialinį dalyvavimą aukštosiose mokyklose, reikėtų sudaryti sąlygas kurti studentų socialinį dalyvavimą skatinančią edukacinę aplinką.

3.2.3. Studentų socialinio dalyvavimo įgijinių ir ugdymo(si) karjerai sąveika: teorinis-hipotetinis modelis

Konstruktivistinė paradigma leidžia analizuoti kasdienės patirties kontekstą, kurio pažinimui svarbu prasmų konstravimo ir rekonstravimo eiga bei interpretavimas. Socialinio konstruktyvizmo idėjos šiuolaikinio pragmatizmo (James, 1995) sąlygomis įgyja tokias rekonstrukcijas, kurios padeda aiškinti būsimųjų pedagogų karjeros strategijų projektavimą socialinio dalyvavimo kontekste. Asmens karjeros strategijai per socialinį dalyvavimą pagrįsti aktualus į asmenybę orientuotos sociologijos koncepcijos akcentas (P. L. Berger, B. Berger, Collins, 2004), teigiantis, kad kiekviena asmenybė – savo socialinės tikrovės ir pirmiausia – savo artimiausios mikroaplinkos produktas. Tad savo karjeros projektavimas, kaip ir ugdymas(is) karjerai, prasideda nuo asmenybės, kuri turi aktyviai veikti jį supančioje socialinėje tikrovėje ją rekonstruodama karjeros strateginių orientyrų kontekste. Remdamiesi L. Jovaišos (2007) asmenybės struktūra, galime teigti, kad asmenybės aktyvumas veikloje ir santykiuose su veikla visuomet turi kryptį, kurią suteikia motyvacija, todėl siekdami keisti asmenybės aktyvumo kryptį, turime veikti jo motyvaciją. Ugdymo(si) karjerai per socialinio dalyvavimo veiklas atveju aukštosios mokyklos, konstruodamos edukacinę studijų aplinką, kurios pagrindu turėtų susiformuoti individuali būsimojo pedagogo mokymosi aplinka (Jucevičienė ir kt., 2010), studentus turi įgalinti aktyviai veikti artimiausioje bendruomenėje, sąmoningai rekonstruojant socialinę tikrovę asmeninės karjeros strateginiams orientyrams įgyvendinti. Todėl konstruodami edukacinę aplinką, turime įvertinti asmens struktūrinius elementus ir jo socialinę tikrovę bei atskleisti socialinio dalyvavimo aukštojoje mokykloje įgijinių turinį, identifikuodami jų sąsajas su asmens karjera.



17 pav. Būsimųjų pedagogų socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime įgijinių ir ugdymo(si) karjerai sąveikos teorinis-hipotetinis modelis

Įvertinus gautus tyrimų rezultatus bei metodologinėmis priemonėmis paremtą *studentų socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime įgijinių ir ugdymo(si) karjerai sąveikos modelio konstrukta* buvo sudarytas *būsimumų pedagogų socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime įgijinių ir ugdymo(si) karjerai sąveikos teorinis-hipotetinis modelis* (žr. 17 paveikslą), kuriame atskleidžiama optimaliai būsimuosius pedagogus skatinanti įsitraukti į socialinį dalyvavimą aukštosios mokyklos gyvenime aplinka kaip *edukacinės aplinkos* aukštojoje mokykloje dalis ir studento socialinės tikrovės konstruktas. Modelyje, remiantis empirinio tyrimo duomenimis, identifikuojami natūraliai egzistuojantys Lietuvos aukštosiose mokyklose būsimuosius pedagogus motyvuojantys įsitraukti į socialinį dalyvavimą veiksniai, kurie paprastai taikomi pavieniui ar egzistuoja neformaliame lygmenyje kaip studento socialinė tikrovė. Derinant šiuos veiksnius, vadovujamasi prielaida, kad jų dermė turėtų optimaliai motyvuoti studentus sąmoningai veikti aukštojoje mokykloje, siekiant realizuoti savo karjeros strateginius orientyrus socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime kontekste.

Modelio taikymo prasmė grindžiama empiriniu tyrimu nustatytų būsimumų pedagogų socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime įgijinių bei ugdymo(si) karjerai sąsajų prielaidomis, kurios buvo pagrįstos 3.2.1 darbo poskyryje, ir nustatytais būsimuosius pedagogus socialiniam dalyvavimui motyvuojančiais veiksniais, kurie aptariami 3.2.2 darbo poskyryje. Karjeros patirčių tyrimo analizės pagrindu sudaryta būsimumų pedagogų socialinio dalyvavimo situacija aukštojoje mokykloje leido išanalizuoti, kaip būsimejieji pedagogai sąmoningai galėtų įsitraukti į socialinio dalyvavimo įgijinių turinio konstravimą, tuo atrasdami ugdymosi karjerai perspektyvas, strateginius orientyrus. Sudarytos situacijos metu paaiškėjo, kad studentai, socialiai dalyvaujantys, dažniausiai sąmoningai nesieja socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime su asmenine karjera, jos perspektyvomis, tačiau neneigia, jog socialinis dalyvavimas duoda naudos (F1 „*Ne, kažkaip negalvoji dar apie karjerą, tiesiog dalyvauji ir tiek, nes tau tai patinka ir tave kažkas įtraukia*“; F5 „*Taip, aišku, suvoki gal, kad tai duoda naudos, kad*

kažką išmoksti naujo, sužinai, bet kad čia kažkokia karjera, tai taip iš karto nemąstai“; F8 „Nemanau, kad kas rimtai vertina seniūno ar fakulteto studentų atstovybės pirmininko postą kaip karjeros galimybę, čia daugiau tokie idealistai ateina, o karjeristai iškart, manau, darbo ieškosi ir ten bando save realizuoti. Tiesiog visuomeninės veiklos nauda nėra tokia greitai apčiuopiama.“). Dėl šios priežasties svarbu, kad studentai ne tik dalyvautų, bet tai darytų motyvuotai, siekdami sąmoningai rekonstruoti socialinę tikrovę, tuo atskleisdami individualų socialinio dalyvavimo įgijinių turinį savo karjeros orientyrams įgyvendinti. Todėl modelyje pagrindinė ašis yra studentas ir jo asmenybės konstruktas, kuris tik sąlyginai išskaidytas į elementus, bet suvokiamas ir analizuojamas, anot L. Jovaišos (2007), kaip visuma šių elementų. Studentas ateina į aukštąją mokyklą jau turėdamas vienokios ar kitokios patirties, susiformavusias vertybines nuostatas, charakterį ir temperamentą, kas apskritai veikia jo motyvaciją, suteikiančią asmenybei aktyvumą ir aktyvumo kryptį. Todėl toje pačioje aplinkoje, skatinančioje socialinį dalyvavimą, kiekvienas asmuo veikia skirtingai, dėl to projektuojama unikali karjeros strategija, socialinio dalyvavimo veiklų kontekste atskleidžianti individualų socialinio dalyvavimo įgijinių turinį. Taip suprantama būsimųjų pedagogų socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime įgijinių sąveika su asmens karjera atliepia šiuolaikinės karjeros sampratą dinamiškoje darbo rinkoje ir Europoje vyraujančias pedagogų ugdymo(si) karjerai tendencijas.

Pagrindžiant šį modelį, reikia pažymėti, kad tyrimų pagrindu susistemintos būsimųjų pedagogų skatinimo įsitraukti į socialinį dalyvavimą aukštosios mokyklos gyvenime aplinkos elementai iš esmės studentų socialinėje tikrovėje egzistuoja, tačiau pasireiškia stichiškai, dažniausiai tik dalis įvardijamų elementų yra taikomi ir akcentuojami, kas priklauso nuo aukštosios mokyklos politikos studentų socialinio dalyvavimo atžvilgiu. Dėl šios priežasties, remiantis tyrimų duomenimis, šie elementai modelyje yra susisteminti į hipotetiškai optimalų būsimųjų pedagogų socialinės tikrovės konstruktą, skatinantį juos įsitraukti į socialinį dalyvavimą aukštosios mokyklos gyvenime. Schematiškai modelyje būsimąjį pedagogą

įsitraukti į socialinį dalyvavimą *skatinanti aplinka* suformuojama sąveikaujant *socialinio dalyvavimo* ir studento *karjeros strategijos* kontekstams. Šios aplinkos tikslas – ne tik įgalinti studentus įsitraukti į socialinį dalyvavimą aukštojoje mokykloje, bet ir daryti juos tai sąmoningai, tuo įprasminant savo socialinio dalyvavimo veiklas kaip individualios karjeros strategijos *strateginių orientyrų* realizavimo prielaidas. Taip suvoktas socialinis dalyvavimas suponuoja **ugdymo(si) karjerai situaciją**, nes socialinio dalyvavimo įgijiniai nėra tik prielaida asmens karjeros strateginiams orientyrams realizuoti, bet ir priešastis, formuojanti naujų strateginius orientyrus. Kitaip tariant, studentas, realizuodamas vienus strateginius karjeros orientyrus, per *socialinio dalyvavimo patirčių* refleksiją suponuoja kitus, nes įgydamas vis naujų socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime įgijinių tobulėja kaip asmenybė. Todėl modelyje karjeros strateginių orientyrų ir socialinio dalyvavimo įgijinių priklausomybė pavaizduota dviem kryptimis, kas ir atskleidžia ugdymo(si) karjerai per socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime įgijinius sąveiką. Todėl galime teigti, kad socialinio dalyvavimo įgijiniai yra ne tik priemonė karjeros strateginiams orientyrams realizuoti, bet ir ugdymo(si) karjerai prielaida.

Modelyje būsimojo pedagogo karjera atskleidžiama kaip profesinės ir asmeninės karjerų sintezė, kas atliepia šiuolaikinės karjeros sampratą. Pedagogo *profesinė karjera* mokyklos organizacijoje gali būti realizuojama tiek horizontalia (mokytojas; vyresnysis mokytojas; mokytojas metodininkas; mokytojas ekspertas), tiek vertikalia kryptimis (mokyklos direktoriaus pavaduotojas; mokyklos direktorius), o *asmeninė karjera* gali vystytis visiškai nepriklausomai nuo turimos profesijos (pvz., pedagogo išsilavinimą turintis asmuo gali tapti prodiuseriu, įmonės direktoriumi, vadybiniku ir pan.) ar profesijos pagrindu plėtotis tiek vertikalia, tiek horizontalia kryptimis ir išeiti už mokyklos ribų (pvz., Švietimo ir mokslo ministerijos darbuotojas ar ministras). Todėl asmeninė karjera yra platesnė sąvoka, apimanti daugiau karjeros perspektyvų nei profesinė karjera.

Modelyje socialinis dalyvavimas, šio reiškinio kontekstas atskleidžiamas per *savanorystę, pilietiškumą* ar bet kokią kitą veiklą

aukštosios mokyklos bendruomenėje, kuri kuria asmens *socialinį kapitalą* ir atliepia socialinio dalyvavimo reiškiniai keliamus reikalavimus, t. y. asmens savanoriškumą dalyvauti bendruomenėje ir šio dalyvavimo abipusę naudą. Socialinio dalyvavimo veiklose būsimieji pedagogai įgyja įvairios *patirties* (individualios ir socialinės), kuri dėl socialinio dalyvavimo veiklų įvairovės ir asmenybės unikalumo yra išskirtinė. Šių patirčių pagrindu būsimieji pedagogai įgyja žinių ir įgūdžių, įvairių socialinio dalyvavimo aukštojoje mokykloje įgijinių, kuriuos gali pritaikyti darbinėje ar kasdienėje veikloje bei savo karjeros strateginiams orientyrams įgyvendinti. Taip būsimasis pedagogas socialinio dalyvavimo veiklose atskleidžia asmeninės patirties pagrindu formuojamą socialinio dalyvavimo įgijinių turinį, kurį jis gali projektuoti į karjerą. Bet kuris mokymasis prasideda nuo patyrimo išgyvenimų, refleksijos, todėl svarbiausias mokymosi elementas yra tai, ką asmuo jau žino prieš pradėdamas mokytis (Bjerknes, 2003). Refleksiją J. Dewey (2013) sutapatina su mąstymu, teigdamas, kad ir refleksija, ir mąstymas yra išvėlgimas, numatymas santykio tarp to, ką mes stengiamės daryti, ir to, kas atsitinka. Mokymasis kaip refleksija, anot G. Foley (2007), yra objektyvas, matantis besimokančiuosius kaip asmenis, kurie aktyviai konstruoja žinias, kuria naujas prasmes ir realybę, o ne tik priima jau anksčiau sukurtas žinias, t. y. sąmoningai rekonstruoja socialinę tikrovę. Patirčių refleksija atliepia į studento sąmoningumą, sąmoningą veikimą, t. y. socialinį dalyvavimą tikslingai siekiant atskleisti socialinio dalyvavimo įgijinių turinį savo karjeros strateginiams orientyrams įgyvendinti. Lygiai taip pat socialinio dalyvavimo patirčių refleksija suponuoja naujus strateginius orientyrus ir taip atliepia ugdymą(si) karjerai. Todėl svarbu studentą tinkamai motyvuoti įsitraukti į socialinį dalyvavimą, informuojant būsimąjį pedagogą apie socialinio dalyvavimo naudą ir galimybes jį pasitelkti asmens karjeros strategijai. Hipotetiškai optimali socialinį dalyvavimą skatinanti aplinka modelyje pateikiama kaip aukštosios mokyklos administracijos, studentų ir dėstytojų bendradarbiavimo dėmė, kiekvienai iš bendruomenės grupių atliekant jai pavestas užduotis.

Siekdami edukacinės aplinkos aukštojoje mokykloje, kuri optimaliai įgalintų būsimuosius pedagogus ugdymuisi karjerai per socialinį dalyvavimą, turime pasitelkti tiek dėstytojus, tiek vyresniųjų kursų studentus, koordinuojant šį procesą aukštosios mokyklos administracijai (R6 „*Reikia, kad žmonės suprastų, kad nuo jų irgi daug kas priklauso. Tam reikia kompleksinių pastangų. Čia turi jau kartu dirbti ir vyresni studentai, ir administracija, ir dėstytojai.*“). Vertinant administracijos indėlį į socialinį dalyvavimą skatinančios aplinkos kūrimą, reikėtų pasakyti, kad aukštosios mokyklos administracijai tenka ypatingas vaidmuo, nes nuo administracijos turėtų priklausyti modelio inicijavimas ir jo taikymo koordinavimas. Tai grindžiama tuo, kad administracija akademinėje bendruomenėje turi visus reikiamus svertus tokiam modeliui įgyvendinti. Aukštosios mokyklos administracija priima organizacijos veiklos sprendimus (strateginius sprendimus priima aukštosios mokyklos savivalda), formuluoja uždavinius, skiria (administruoja) lėšas, skelbia įsakymus, kurių pagrindu koordinuoja organizacijos veiklą, todėl jai lengviausia būtų įgyvendinti šį modelį.



18 pav. Abipusės įtakos ryšių tarp veiksnių schema (Bandūra, 1997)

Socialinės aplinkos veiksnys studentų dalyvavimui turi didelę reikšmę. Aplinkos ir asmens elgesio sąveikai pagrįsti galime pasitelkti vieno iš biheivoristų, A. Bandūros (1997), socialinio išmokymo teorija paremtą modelį (žr. 18 paveikslą). Kaip matyti, šiuo atveju tvirtinama,

kad ne tik aplinka daro įtaką mūsų elgesiui, bet ir elgesys kuria aplinką, kurioje gyvename. Anot autoriaus, elgesys yra viena įtakingiausių būsimų įvykių determinančių. Agresyvūs žmonės savo elgesiu provokuoja priešišką aplinką, o draugiškai besielgiantieji susikuria pozityvią aplinką, esant toms pačioms aplinkybėms (Bandūra, 1997). Socialinė aplinka formuoja mūsų elgseną, pvz., šaltos auditorijos skatina nelankyti paskaitų ir pan. Taigi keisdami savo elgesį, galime keisti socialinę aplinką, o atviros bendruomenės formuojama aplinka nukreiptų į tinkamą veiklą naujus bendruomenės narius, patekusius į tokią aplinką iš šalies.

Aplinka aukštojoje mokykloje pati savaime turi skatinti studentą dalyvauti. Jei patenki į aplinką, kurioje visi aktyvūs, su tam tikru emocinių užtaisų, trykštantis iniciatyvumu, tai savaime skatina ir tave, nuteikia aktyviai veikti ir reikštis. Aplinkos poveikį asmeniui yra tyrinėję daugelis edukologų ir psichologų. Dar L. Jovaiša (1993) aplinką apibūdino kaip žmogaus ugdymo veiksnį, o pasak J. Piaget (1970), „išorinių veiksnių įtaka vidinėms individo struktūroms gali pagreitinti arba sulėtinti individo vystymąsi“ (imta iš: Pukevičiūtė, Antanelienė, 2010, p. 114). Taip pat aplinkos, kuri apima tokius elementus kaip aukštosios mokyklos infrastruktūra, socialinis klimatas, puoselėjamos tradicijos, studentų ir dėstytojų nusiteikimas ir vyraujančios nuostatos, poveikį socialiniam studentų dalyvavimui pabrėžė ne vienas informantas: R1 „*Jeį aukštoji mokykla ir studentai yra tokie [užvedantys], tai studentui iš karto yra lengviau įsitraukti ir pajusti tą tokį studentišką gyvenimo pulsą.*“; R8 „*Aš atsidūriau geru laiku, geroj vietoj ir patekau pas vyresnę studentę aktyvistę į kambarį gyventi, ir man buvo labai paprasta, labai pasiekiami viskas ir man nereikėjo jokių specialių pastangų dėt, tiesiog savaime įtraukė.*“ Sudarytame modelyje studentų socialiniam dalyvavimui aukštojoje mokykloje palanki aplinka suvokiama kaip hipotetiškai optimali būsimuosius pedagogus motyvuojančių įsitraukti į socialinį dalyvavimą aukštosios mokyklos gyvenime veiksnių visuma. Modelyje ši edukacinės aplinkos dalis, aprėpianti studentų socialinį dalyvavimą ir karjeros strategiją, atliepia studentų socialinės tikrovės konstrukta, kurį studentas nukreipiamas sąmoningai rekonstruoti,

atskleidžiant socialinio dalyvavimo įgijinių turinį asmens karjeros strateginiams orientyrams realizuoti.

Palanki aplinka socialiniam dalyvavimui pirmiausia formuojama pasitelkiant žmogiškąjį veiksnių. Jei tave sutinka išskėstomis rankomis, su šypsena, jei aukštojoje mokykloje, jos bendruomenėje, studentiškosiose organizacijose tave priima kaip seniai lauktą draugą, tai nuteikia pozityviai socialinio dalyvavimo atžvilgiu ir natūraliai skatina įsitraukti į bendrą veiklą. *Finansinis paskatinimas* nėra svarbiausias dalykas šiuo aspektu, tačiau kartais veikia, ypač atsižvelgiant į ekonominę studento padėtį. Natūralu, kad jei studentas turi dirbti, kad turėtų ką valgyti, tai jam tuo metu tikrai rūpi ne visuomeninė veikla (F7 „*Galbūt dirba žmonės, tiesiog yra daug studentų, kurie dirba, bando išsilaikyti save, kad nesėdėtų iš tėvų kišenės, ir jie neturi laiko. Bet dažniau nėra užsidedimo.*“; F8 „*Bet kad darbas kertinis akmuo, tai tikrai nėra, kad būtent dėl darbo nedalyvauja.*“). Tačiau efektyvumu skatinant studentų socialinį dalyvavimą finansinis paskatinimas tikrai nusileidžia realiems tokio dalyvavimo pavyzdžiams (R3 „*Pinigai toj vietoj ar kažkokios privilegijos savaimė skatina, bet mano nuomone, ne taip stipriai kaip gyvas pavyzdys, kaip kad žmogus, kuris buvo toj veikloj...*“). Svarbesnis nei finansinis paskatinimas, anot informantų, yra studentų suvokimas, kaip jiems tokia veikla gali būti ir yra naudinga. *Naudos suvokimas* pirmiausia yra supratimas, kad ta veikla, kurioje dalyvauji, tau suteikia papildomų žinių ir duoda tai, ko vien tik studijos negalėtų suteikti (F5 „*Man atstovybė duoda patirties, duoda veiklos, darbo, daug įspūdžių, daug naujų pažinčių, kas praverčia gyvenime.*“; F3 „*Čia puikus pastebėjimas, kad duoda naujų pažinčių, ir ne tik studentų tarpe, bet ir su vadovybe mūsų, kaip galima pasakyti, valdžia, su aukštesniais sluoksniais, su dėstytojais artimesni santykiai.*“). Žinojimas, kad socialinis dalyvavimas padaro asmenį įdomesnį aplinkiniams ir atveria didesnes karjeros perspektyvas, racionaliai motyvuoja veikti. Todėl skatinant studentų socialinį dalyvavimą aukštojoje mokykloje reikėtų atskleisti visas galimas tokio dalyvavimo naudas: tiek finansinę, tarkim, stipendijas už visuomeninę veiklą, jei tokios yra aukštojoje mokykloje, tiek naudą pažinčių, platesnių galimybių, karjeros

perspektyvos atžvilgiu, ar saviraiškos bei saviugdod galimybes. Reikia suprasti, kad nuo studentų taip pat daug kas priklauso, nuo jų veiklos ir noro dalyvauti priklauso tiek renginių kokybė, tiek aukštojoje mokykloje vyraujanti atmosfera ir pati aplinka. Sudarytos būsimųjų pedagogų skatinimo įsitraukti į socialinį dalyvavimą aukštojoje mokykloje aplinkos veiksniai aptarsime individualiai.

Administracija. Modelyje aukštosios mokyklos administracijai suteikiamas *edukacinės aplinkos*, kurios dalis yra studentų *skatinančios socialinį dalyvavimą aplinkos* formavimas, realizavimo praktikoje iniciatoriaus ir koordinatoriaus vaidmuo, kadangi tai diktuoja pati administracijos funkcija bet kurioje institucijoje. Tiek studentai, tiek dėstytojai gali inicijuoti tokios aplinkos kūrimą, t. y. pavieniui skatinti studentų socialinį dalyvavimą, tačiau kaip atskleidė kiekybinio tyrimo duomenys, tai yra neefektyvu. Be administracijos palankios pozicijos ir tinkamų sprendimų priėmimo, studentus skatinančios įsitraukti į socialinį dalyvavimą aplinkos sukūrimas aukštosios mokyklos mastu yra keblakas ir, manytina, visada tik dalinis. Administracijos suinteresuotumas studentų socialiniu dalyvavimu (privalomas studentų įtraukimas į aukštosios mokyklos savivaldą, aukštosios mokyklos reprezentatyvumas, įvaizdis visuomenėje ir pan.) taip pat diktuoja sąlygą, kad administracija turėtų būti pagrindinė studentų skatinimo įsitraukti į socialinį dalyvavimą aukštojoje mokykloje aplinkos kūrimo iniciatorė.

Administracijos svarbą studentų savivaldai, jos efektyvumui atskleidžia ir *focus* grupės dalyvių pasisakymai (F2 „*Dekanas labai palaiko, prodekanė labai palaiko visi šypsosi, visi geranoriški, nueisi, paklausi, paprašysi, tikrai tik prašyk. Dekanas labai patenkintas mūsų darbu, prodekanė irgi, nežinau, giria mus, visai skatina, tikrai.*“; F6 „*Na administracija mums padeda daug, bet ne tuo, kad jie trauktų į atstovybę narius. Šiaip bendradarbiauja. Pasako, kokios klaidos, ir panašiai. Ką reikia padaryt, kaip būtų geriau padaryt. Kaip reikia padaryt.*“; F8 „*Ne kiekvienas ir žino tą padėtį studentų atstovybėj iš dėstytojų ar administracijos... prodekanė visiškai nežino, kiek yra narių čia.*“). Tai rodo esamą situaciją ir administracijos tendenciją bendradarbiauti su studentų savivaldą, tačiau tai taip pat atskleidžia,

kad administracija sistemingai neinicijuoja studentų aktyvinimo, įtraukimo į socialinį dalyvavimą aukštosios mokyklos bendruomenėje. Kita vertus, neesant tokios tradicijos, ir studentų savivalda iš administracijos tikisi daugiausia tik pagalbos, o ne koordinatoriaus vaidmens skatinant studentų socialinį dalyvavimą aukštojoje mokykloje. Palanki aukštosios mokyklos administracijos pozicija studentų socialiniam dalyvavimui institucijoje ir tokio dalyvavimo skatinimas bei palaikymas yra labai svarbus, siekiant studentų aktyvumo, tačiau iš administracijos tikimasi, kad skatinimas neapsiribos vien žodine parama. Kartais nereikia *finansinio paskatinimo* asmeniškai, bet neretai reikalingos lėšos studentų idėjoms įgyvendinti. Administracija gali prisidėti skirdama patalpas studentų veiklai, kai kurioms veikloms transportą ar finansinę paramą, ko ir tikisi iš jos studentų aktyvas (F6 „*Mums tai pinigų reikia iš administracijos [juokiasi].*“; F7 „*Finansavimas yra tikrai problema, nes jei nori ką suorganizuot kokybiško tai jų reikia.*“; „*Administracija turėtų finansavimą skirti kažkiek didesnę, kad būtų galima organizuoti kokybiškesnius renginius, bent jau ta tokia technine prasme, ar kažką panašaus.*“). Tokia studentų atstovybės pozicija rodo tai, kad jie įpratę veikti gana savarankiškai ir iš administracijos tikisi tik reikiamų išteklių jų veiklai, nors administracijos įtakos jų veiklai neneigia ir nesipriešina tokiai įtakai (F8 „*...administracija vis tiek mums liepia, ir mes tai darom, kad ir ne tiesiogiai tas liepimas būna.*“; F7 „*...nuo administracijos [...] veikdamas fakultete nepabėgsi.*“). Tokia studentų aktyvo pozicija leidžia manyti, kad administracijai yra visos galimybės imtis studentų socialinio dalyvavimo aukštojoje mokykloje skatinimo koordinatoriaus vaidmens.

Socialinio dalyvavimo pavyzdys. Informantų teigimu, efektyviausiai perteikti studentams socialinio dalyvavimo naudos suvokimą galima realiais pavyzdžiais, įrodančiais tokią naudą (R16 „*Savo pavyzdžiu, savo degančiom akim, veiklumu, savo istorija. Reikia burti žmones veiklai, reikia rodyti, kokią pridėtinę vertę gali gauti veikdamas čia.*“). Pavyzdys tų, kurie dalyvauja ar dalyvavo studijų metais ir pasiekė profesinės karjeros aukštumą, ne tik skatina, bet ir pagrindžia teorinę socialinio dalyvavimo naudą. Matomas

praktinis pavyzdys linkusius į konformizmą motyvuoja elgtis taip, kaip elgiasi kiti, todėl šiuo atveju yra svarbūs ir administracijos bei dėstytojų dalyvavimo pavyzdžiai, nes jie studentams yra aukštosios mokyklos bendruomenės autoritetai (F7 „*Jei dėstytojai ateitų daugiau į renginius, tai, manau, ateitų ir daugiau studentų...*“; F6 „*Tai, kaip ir mes sakėm, kuo daugiau ateis dėstytojų, tuo daugiau ateis ir studentų.*“). Visada labiau tikėtina, kad asmuo, patekęs į tam tikrą aplinką, socializuosis, prisitaikys prie daugumos, ir jei aukštojoje mokykloje dauguma akademinės bendruomenės narių bus socialiai aktyvūs, greičiausiai ir studentai savaime stengsis socialiai dalyvauti, ir priešingai, jei niekas aukštojoje mokykloje nedalyvauja, tai sunkiai tikėtina, kad sulauksime labai daug socialinio dalyvavimo iniciatyvų iš studentų.

Informacijos sklaida ir renginiai. Siekiant aktyvinti studentus socialiai dalyvauti aukštojoje mokykloje, svarbu išnaudoti pirmo įspūdžio efektą apie pačią aukštąją mokyklą ir jos aplinką, tradicijas bei nuostatas apie studentų socialinį dalyvavimą. Pasitelkiant įvairius renginius, tinkamai kuriamas pirmasis įspūdis gali turėti lemiamą įtaką formuojant studento nuostatą apie socialinį dalyvavimą aukštojoje mokykloje. Todėl labai svarbu tinkamai sutikti pirmakursius ir studentų socialinį dalyvavimą skatinančios aplinkos formavimą pradėti nuo jų (R10 „*Pirmas įspūdis visada yra pats svarbiausias... kaip sudominti tą šviežiai atėjusį studentėlį, kuriam viskas dar įdomu, bet jeigu nepalieka jam įspūdžio, tai jis ir neateina.*“). Tam galime pasitelkti įvairius renginius, o kartais jau pradėti nuo akademinį mokslo metų pradžios šventės, pirmos paskaitos metu ir panašiai. Renginiai, skatinantys studentus bendrauti, stimuliuoja socialinį dalyvavimą, nes plečiantis pažintims įsitraukiama ir į naujas veiklas. Renginiai, kaip efektyvi socialinį dalyvavimą determinuojanti priemonė aukštojoje mokykloje, pabrėžiami ir studentų aktyvo (F1 „*Mes organizuojam pirmąją paskaitą, tik administracija prisideda, pasako kalbą ir panašiai. Praktiškai visi renginiai vyksta organizuojant studentų atstovybei.*“; F9 „*Tai tie patys renginiai, kuriuos organizuojam, kad ir Kovo 8-oji kokia buvo, kiek atkreipė ir tų studentų dėmesį, ir panašiai. Tai viešai tuos*

renginius darom, kad visi kiti irgi pastebėtų ir prisijungtų, bet pirmakursiai daugiau prisijungė, o kiti kažkaip nelabai.“; F7 „Organizuojam renginį tam, kad pastebėtų, jog kažkas vyksta... kad nebūtų universitete, jog ateina į paskaitas ir tiek, o kad būtų daugiau tos veiklos, kad būtų galima daugiau čia ką nuveikti.“).

Įvertinant tai, kad vieni studentai bendrauja lengviau, o kitiems tai sekasi prasčiau, reikėtų organizuoti renginius (tai nebūtinai turi daryti dėstytojai ar administracija, tam reikėtų tiesiog paskatinti aukštesniųjų kursų studentus), kuriuose studentai nebūtų tik pasyvūs stebėtojai, bet būtų įtraukiami į procesą skatinant susipažinti. Pažintis su platesne grupe studentų sudaro didesnes galimybes įsitraukti į vienokias ar kitokias veiklas (F8 *„Labai prideda draugai studentų. Jeigu yra kokia nors grupelė, vienas perskaito, sako [...] nueinam, kiti trys sako ne, tai ir gaunas, kad ne. Gali būt ir atvirkštinis variantas, bet kokia 80 procentų gaunas, kad neinam, nes dauguma yra pasyvūs.“*). Neretai kiekybinio tyrimo dalyviai viena iš savo nedalyvavimo priežasčių įvardydavo tai, kad jie studentų organizacijose neturėjo pažįstamų ar niekas iš jų draugų niekur nedalyvaudavo. Todėl „susicementavimas“ [susipažinimas, atliekant bendrą veiklą, susidraugavimas, bendrų interesų atradimas] studijų pradžioje būtų vienas iš tokių renginių rezultatų, kai susipažįstama, randama bendrų interesų, o bendravimas tęsiamas ir po renginio. Tai akcentuoja ir studentų aktyvas (F2 *„...studentų aktyvumą didinam, bandom įlieti visus studentus į kažkokią bendrą veiklą.“*). Kadangi studentai į aukštąsias mokyklas suvažiuoja iš įvairių šalies miestų, regionų, kaimų, skirtingo socialinio sluoksnio šeimų ar net kitų valstybių, integruojantis į naują bendruomenę svarbu ne tik, kaip bus į ją priimti, bet ir kada tai įvyks (R2 *„Studentams pačioj pradžioj reikia to tokio gilaus susicementavimo, kad nebūtų skirstymo, kad tu esi iš bendrabučio, tu esi iš nuomojamo, tai [...] tada ir yra tas bendravimas vieni tarp kity.“*). Kuo ankstesnis studentų susibendravimas, susipažinimas, spartesnė integracija į aukštosios mokyklos bendruomenę, tuo glaudesnis ryšys užmezgamas ir su aukštąja mokykla, taip neleidžiant studentui užsisklęsti, orientuojantis tik į studijų procesą. Kad raginant studentus aktyviai įsitraukti į aukštosios mokyklos gyvenimą

didžiausias dėmesys skiriamas pirmakursiams, pabrėžė ir *focus* grupės dalyviai, kurie teigė, kad: F8 „*Ateina pirmakursiai, kuriuos pačioj pradžioj ragina, bando pritraukti.*“; F8 „*Katedros daro pirmą paskaitą savo studentams, informacijos studentams tikrai netrūksta, yra bendra pirmoji paskaita, paskui katedrose. Visi pristato tą atstovybę, klubus, veiklos galimybes.*“; F2 „*mes tikrai raginam [...],pirmakursiams dėmesio daugiau skiriam, kad prisitrauktų naujų, tokių dar nesugadintų žmonių, nes kiti vaikšto čia tokie... Na vis tiek rodomės mes, kad ir tos pačios šventės, ir manau, kad kažkas pastebi ir ateina, kviečiam.*“

Kuriant studentus įsitraukti į socialinį dalyvavimą skatinančią aplinką, prisidėti turėtų visi, tiek administracija, tiek dėstytojai, tiek studentai. Bendromis pastangomis reikėtų stengtis nukreipti studentus tinkama linkme, todėl svarbu ne tik skatinti, bet ir informuoti juos apie socialinio dalyvavimo galimybes aukštojoje mokykloje. Neužtenka sudaryti sąlygas studentams įsitraukti į socialinį dalyvavimą, reikia apie jas studentus ir informuoti. Sudėtinga būtų skatinti kažką daryti, jeigu nėra žinoma, nei kur, nei kaip tai galima padaryti. Tai, kalbėdami apie studentų įtraukimą, pabrėžė ir studentų atstovybės nariai (F6 „*Paskui reklama, nes vis tiek reikia grupėms, dėstytojams, visiems pateikti informaciją. Visas tas darinys turėtų būt atsakingas už informacijos sklaidą, už motyvaciją, jos kėlimą.*“; F7 „*Reklama renginiams, reklama draugams.*“).

Studentai ir draugystės veiksnys. Svarbus socialinio dalyvavimo elementas yra bendraminčiai, draugai norimai veiklai vykdyti, ypač tai, kuriuos negali atlikti vienas. Nors aukštoji mokykla yra puiki terpė studentams rasti bendraminčių vienai ar kitai veiklai vykdyti, tačiau tai ne visada pavyksta jiems padaryti. Paprastai draugystė užsimezga bendroje veikloje, t. y. pirma sutinkame žmones, turinčius bendrų interesų ir pomėgių. Neretai, informantų teigimu, studentai įsitraukia į naujas veiklas, klubus ieškodami draugų ir jų radę yra linkę pasilikti tokiuose klubuose. Gali būti ir taip, kad studentus į aktyvų socialinį dalyvavimą įtraukia esami draugai, ir šiuo aspektu tokių atvejų pasitaiko dažnai (F7 „*Aš, pavyzdžiui, į atstovybę taip atėjau. Išgirdau iš pažįstamų, kad čia tokia yra, ir atėjau, ir įsitraukiau.*“). Draugystės

veiksny s studentų socialinio dalyvavimo aspektu yra stiprus, nes, daugelio informantų nuomone, pradėję aktyviai dalyvauti vienoje ar kitoje veikloje, jie susirado draugų, su kuriais vis dar palaiko ryšius ir po studijų.

Palanki dėstytojų pozicija ir neformalus bendravimas. Motyvacijos veikti aspektu svarbus yra ir moralinis vykdomos veiklos palaikymas. Studentams svarbu žinoti, kad tai, ką jie daro, yra vertinama ir tai yra svarbu visai aukštosios mokyklos bendruomenei. Šia prasme svarbi dėstytojų, kaip vienu iš pagrindinių ugdymo institucijos bendruomenės narių, pozicija, o studentų socialinio dalyvavimo atveju svarbus *dėstytojų raginimas dalyvauti*, jų palankus požiūris į studentų socialinį dalyvavimą (F6 „*Studentų aktyvinimui tikrai ne studentai, ta prasme, jeigu apie didžiausią įtaką kalbam. Dėstytojai, manau. [...] didžiausią dalį laiko studentas praleidžia paskaitose su dėstytojais, tai tikriausiai dėstytojai ir turėtų didžiausią įtaką.*“) ar pačių dalyvavimas drauge su studentais aukštosios mokyklos bendruomenėje (F6 „*Jeigu tu kvieti dėstytojus, jeigu pas tave ateina, tai automatiškai motyvacija didėja kitą kartą kažką daugiau padaryt, o jeigu tu stengies ir niekas neateina, tai darai vos ne sau, aišku, kad tai nemotyvuoja.*“).

Neformalaus dėstytojų ir studentų bendravimo galimybė, kaip studentų socialinio dalyvavimo skatinimo veiksnys, yra labai svarbus. Tačiau kalbėdami apie tokį bendravimą, turime pažymėti, kad tarp dėstytojo ir studento turi išlikti abipusės pagarbos vienas kito statusui akademinėje bendruomenėje jausmas. Studentas turėtų dėstytoją neformalioje aplinkoje vertinti kaip dėstytoją, neperžengdamas studento ir dėstytojo statusų santykio, kaip ir dėstytojas turėtų išlaikyti atitinkamą atstumą (R15 „*Oi pabendraudavom neformaliai su dėstytojais. Su senosios literatūros dėstytoju. Pats jau buvo senas, bet turėjo didžiulę patirtį. Jis tiesiog ateidavo į bendrabutį mūsų aplankyti. Patikrindavo spintas, paprašydavo parodyti, ką turim valgyti.*“; „*Užsienio literatūros dėstytojas, va pakvietėm jį į kažkokį renginį ant Šeškinės kalno. Na kaip studentai, šiek tiek vyno, susėdom gražiai. Jis savo dalį, žmogus, atsinešė. Prasėdėjom iki pat ryto ir prasėdėjom ne bergždžiai. Jis kadangi pats yra žydas, tai kalbėjo apie Izraelį, apie jų*

genocidą. Va tai gražiai praleisdavom, ir į bendrabutį ateidavo, ir pabūdavo, ir pašnekėdavom. Normalūs santykiai.“; F7 „Gal tai turėtų būti saikingas neformalus bendravimas, kad nebūtų peržengiamos tos ribos. Tai būna taip, kad tu eini atsigert kokios kavos su dėstytoju, tai tuoj draugai sakys, kad jau [pataikauji] tam dėstytojui. Tas veiksny yra gana pavojingas, tas neformalus bendravimas. Dėstytojas turi išlaikyt atstumą, o studentas irgi turi pagarbą atitinkamą jausti.“). Neformalaus bendravimo galimybė sukuria prielaidą dėstytojams raginant studentus būti aktyviais savo bendruomenės nariais būti lengviau išgirstiems, nes raginimas tuomet neskamba kaip pamokslas ar užduotis. Dėstytojų, administracijos darbuotojų ir studentų neformalus bendravimas neperžengiant tam tikrų ribų kuria draugiškus santykius parodant, kad studentas taip pat yra lygiavertis aukštosios mokyklos bendruomenės narys, turintis priiimti savo atsakomybės dalį už šią bendruomenę ir įnešti savo indėlį. Be to, neformalaus bendravimo galimybė paprastai atsiranda kaip socialinio dalyvavimo rezultatas, t. y. aukštosios mokyklos renginiuose, talkose, akcijose ir panašiai.

Svarbiausi studentus skatinantys įsitraukti į socialinį dalyvavimą aukštosios mokyklos gyvenime veiksniai: studentų aktyvas, administracija ir dėstytojai, o tiksliau – šių trijų akademinės bendruomenės grupių bendradarbiavimas. Tik dirbdamos išvien šios akademinės bendruomenės grupės gali pasiekti optimalų rezultatą studentų socialinio dalyvavimo skatinimo prasme (F6 „*Studentai, administracija ir dėstytojai, bendrai susijunge, galėtų kalnus nuversti studentų aktyvinimo prasme. Dėstytojai turi daug idėjų, jau daug ką yra matę, tai patarti gali, nes mes čia turim grynai generuot, bandyt kažką naujo. Mums gal patiems vieniems trūksta drąsos kai kur veikti, tai bendrai tikrai būtų galima daugiau ką sugalvot ir nuveikti.“; F7 „*Na aš dar pagalvojau, kad jeigu vyresni studentai būtų patenkinti tais visais renginiais, gerai apie juos atsilieptų, patys juose dalyvautų ir skatintų dalyvauti kitus studentus, manau, tai daug geriau, bet jeigu jų nėra aktyvių, tai tada dėstytojai.“).**

Siekiant įtraukti studentus į socialinį dalyvavimą aukštosios mokyklos bendruomenėje, nereikėtų siekti šimtaprocentinės sėkmės,

objektyviai įvertinus, kad dalis studentų nėra linkę būti aktyvūs arba jiems trukdo asmeninės problemos (R8 „*Turi žmonės polinkį turėt, ne visi iš tikrųjų turi polinkį į tokią veiklą, į aktyvų gyvenimą, kiti yra ir sėslūs, ir pasyvūs. Tai neišgrūsi per jėgą ir nepasiūlysi, čia nuo charakterio, asmeninių savybių priklauso.*“). Šiuo aspektu, kaip jau buvo minėta, svarbiausia yra sudaryti optimaliai įtraukiančią į socialinį dalyvavimą aplinką aukštojoje mokykloje. Taip pat skatinant socialinį dalyvavimą, renkantis skatinimo metodus nereikėtų užmiršti svarbiausios jo sąlygos – visos į socialinio dalyvavimo apibrėžimą įeinančios veiklos visų pirma turi būti savanoriškos, todėl skatinimas turėtų nepereigti į prievartą ar įpareigojimą.

Atsižveldami į studentų *socialinio dalyvavimo įgijinių ir ugdymo(si) karjerai sąveikos modelio konstrukta* galime teigti, jog *būsimumų pedagogų socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime įgijinių ir ugdymo(si) karjerai sąveikos teorinis-hipotetinis modelis* atliepia P. Jucevičienės (2010) atskleistas edukacinės ir mokymosi aplinkų sąveikos prielaidas. Aptarti būsimuosius pedagogus įsitraukti į socialinį dalyvavimą aukštojoje mokykloje skatinantys veiksniai modelyje atskleidžia aukštosios mokyklos formuojamos edukacinės aplinkos neformaliojo ugdymo(si) dalį, kuri turėtų įgalinti studentus įsitraukti į socialinį dalyvavimą aukštojoje mokykloje jai tampant jų individualių mokymosi aplinkų dalimi. Tačiau siekiant studentų ugdymo(si) karjerai, neužtenka juos tik įgalinti įsitraukti į socialinį dalyvavimą aukštojoje mokykloje, nes sąmoningas socialinis dalyvavimas, siekiant karjeros strategijos, strateginių orientyrų realizavimo, yra efektyvesnis. Todėl motyvuodami būsimuosius pedagogus įsitraukti į socialinį dalyvavimą, turime įvertinti tai, kad jų karjeros strategija, nors ir, tikėtina, orientuota į pedagogo profesiją, tačiau yra individuali, atliepianti konkretų asmenį. Šiuo aspektu kiekvieno studento socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime veiklos pobūdis taip pat yra individualus, todėl ir studentų socialinio dalyvavimo patirtis, kaip jų gyvenimo dalis, yra unikali, suponuojanti tam tikrus įgijinius, kurių buvo siekiama savo individualiems karjeros strateginiams orientyrams realizuoti. Dėl šios priežasties modelio

efektyvumo rezultatai galėtų būti analizuojami tik konkrečių karjeros atvejų tyrimuose.

Teoriniame-hipotetiniame modelyje ugdymo(si) karjerai socialinio dalyvavimo kontekstą sudaro socialinio dalyvavimo ir asmens karjeros strategijos sąveika per būsimųjų pedagogų socialinio dalyvavimo skatinimą, tiksliau – skatinančios aplinkos formavimą. Socialinio dalyvavimo įgijiniai taip pat tampa šios sąveikos motyvuojančiu veiksniumi, nes jų prasmė karjeros kontekste yra asmens karjeros strateginių orientyrų realizavimas. Detaliau analizuodami šią sąveiką, turime įvertinti tai, kad asmens karjeros strategija yra sudaryta iš daugelio tikslų, strateginių orientyrų, atliepančių bendrą asmens karjeros viziją, kuri susideda iš profesinės ir asmeninės karjerų sintezės. Būtent asmens karjeros strategija ir yra pagrindinė prielaida sąmoningam studento socialiniam dalyvavimui aukštosios mokyklos gyvenime. Todėl informacijos sklaidos turinį modelyje turėtų papildinti ir paaiškinimas apie socialinio dalyvavimo ir karjeros sąsajas. Tuo tarpu socialinis dalyvavimas teoriniame-hipotetiniame modelyje atskleidžiamas remiantis teorinėmis prieigomis, kuriomis socialinis dalyvavimas buvo pagrįstas kaip savanorystė, pilietiškumas ar kita socialinį kapitalą didinanti veikla, neformaliai įsipareigojant bendruomenei dėl apibūsės naudos. Asmens nauda šiuo aspektu reiškiasi per socialinio dalyvavimo patirtis, įgyjamus socialinio dalyvavimo įgyjinius, kurių sąmoningai siekiama kaip asmens karjeros strateginių orientyrų realizavimo galimybs. Sąmoningas socialinis dalyvavimas suponuoja ugdymo(si) karjerai situaciją, nes socialinio dalyvavimo įgijiniai nėra tik prielaida asmens karjeros strateginiams orientyrams realizuoti, bet ir priežastis, formuojanti naujus strateginius orientyrus. Taip pagrįsta socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime prasmė tampa vienu iš motyvuojančių įsitraukti į socialinį dalyvavimą veiksnių ir sukuria prielaidas karjeros ugdymui(si) per socialinį dalyvavimą aukštojoje mokykloje.

Modelis atskleidžia, kaip būsimųjų pedagogų socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime įgijiniai sąveikauja su ugdymo(si) karjerai procesu. Siekiant studentų karjeros ugdymo(si)

per socialinį dalyvavimą aukštosios mokyklos gyvenime, svarbu įgalinti būsimočius pedagogus įsitraukti į socialinį dalyvavimą sąmoningai rekonstruojant socialinę tikrovę socialinio dalyvavimo kontekste, tuo atskleidžiant individualų socialinio dalyvavimo įgijinių turinį savo karjeros strateginiams orientyrams realizuoti. Studento socialinį dalyvavimą skatinanti aplinka formuojama karjeros strategijos ir socialinio dalyvavimo kontekstų sąveikoje ir ją sudaro: aukštoji mokykla, kaip aplinkos kontekstas; aukštojoje mokykloje bendradarbiaujančios akademinės bendruomenės grupės (administracija, studentai ir dėstytojai); studentų ir dėstytojų neformalus bendravimas; informacijos sklaida apie socialinį dalyvavimą ir renginiai aukštojoje mokykloje bei dėstytojų ir administracijos socialinio dalyvavimo pavyzdys. Socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime įgijiniai taip pat motyvuoja įsitraukti į socialinį dalyvavimą, nes sudaro galimybę studentams realizuoti turimus strateginius karjeros orientyrus ir suponuoja ugdymo(si) karjerai situaciją, nes socialinio dalyvavimo patirties refleksijoje sukuriama prielaida naujiems strateginiams karjeros orientyrams sudaryti.

Įgyvendinant šį modelį, svarbu stipri, atvira akademinė bendruomenė. Hipotetiškai modelio efektyvumas turėtų būti veiksmingiausias, taikant jį pirmojo kurso studentų atžvilgiu. Tad ir tokio modelio taikymas, inicijuojant jį administracijai ir tam pajungus esamą studentų aktyvą bei dėstytojus, pirmiausia turėtų būti orientuotas į pirmojo kurso studentus, tuo kasmet vis didinant socialiai aktyvių studentų aukštojoje mokykloje skaičių.

IŠVADOS

1. Siekiant atskleisti studentų socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime įgijinių ir ugdymo(si) karjerai sąveikos turinį, kontekstualizuojant socialinio dalyvavimo įgijinius edukaciniu požiūriu nustatyta:

➤ Karjera yra kiekvieno asmens individualus kelias, lemiamas tiek aplinkos veiksnių, tiek asmeninių gebėjimų, ir priklauso nuo to, kaip šiuos veiksnius bei gebėjimus pasitelkiame puoselėdami karjerą. Tačiau asmuo karjeros prasme nėra atsiejamas nuo visuomenės ir joje vykstančių procesų, todėl kalbant apie karjerą yra svarbios ne tik profesinės, bet ir bendrosios, socialinės kompetencijos. Rengiant studentus pedagogo profesijai psichologiniu aspektu, aktualiu ugdymo(si) objektu tampa individualios asmens savybės (nuostatos, vertybės, motyvacija veikti, pedagoginis pašaukimas), o studento socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime patirtis galima priemone šioms savybėms ugdyti(s). Socialinis studentų dalyvavimas aukštosios mokyklos gyvenime yra vertinamas įgijinių turinio aspektu ir pasitelkiamas kaip pa(si)rengimo šiuolaikinio pasaulio darbo rinkai, karjeros ugdymo(si) strategija.

➤ Socialinis dalyvavimas edukaciniu požiūriu yra motyvuotas procesas, kurio metu asmuo per patirtį socialinio dalyvavimo veiklose turi galimybę save realizuoti, įgyti įvairių žinių, gebėjimų ir kompetencijų, kuria ir palaiko savo identitetą, formuoja socialinius tinklus, kas bendrai sudaro socialinio dalyvavimo įgijinius. Ugdymo procese vyraujančios humanistinė psichologija ir konstruktyvizmu grįstos teorijos skatina mokytis per veiklą bendruomenėje, todėl formuodamos edukacinę aplinką aukštosios mokyklos turi vertinti socialinį dalyvavimą kaip ugdymo(si) karjerai prielaidą ir įgalinti studentus šiam procesui institucijoje. Tokiu atveju aukštosios mokyklos edukacinė aplinka, kurioje numatytas ir studentų socialinis dalyvavimas, sudaro prielaidas sąmoningam studento socialinės tikrovės rekonstravimui socialinio dalyvavimo kontekste jo karjeros strateginiams orientyrams realizuoti.

➤ Juridine prasme Lietuvos aukštosioms mokykloms skatinti studentų socialinį dalyvavimą yra pakankamas pagrindas, tačiau šioje srityje stokojama veiklos sistemingumo, orientuoto į studentų įgalinimą sąmoningai veikti aukštojoje mokykloje socialinio dalyvavimo kontekste. Dokumentų ir mokslinės literatūros analizė leidžia teigti, kad Lietuvos aukštosiose mokyklose socialinis dalyvavimas nėra skatinamas sistemingai, nes iki šiol nėra nustatytos ir išsamiai išnagrinėtos bei metodiškai pagrįstos būsimųjų pedagogų socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime įgijinių ir jų karjeros sąsajos, nėra įvertinti socialinį dalyvavimą determinuojantys veiksniai. Remiantis mokslinės literatūros ir dokumentų analize socialinio dalyvavimo įgijinių ir ugdymo(si) karjerai sąsajos atsiskleidžia įvertinant studento asmenybę, aukštąją mokyklą, kaip organizaciją ir tam tikrą bendruomenę, bei studentų socialinio dalyvavimo patirtį šiuolaikinės karjeros strategijos realizavimo perspektyvoje.

2. Kiekybinio tyrimo rezultatų pagrindu sudaryta būsimųjų pedagogų hipotetinė asmenybinė charakteristika leido nustatyti, kad esminio skirtumo vertybinių nuostatų požiūriu tarp socialiai dalyvaujančių ir nedalyvaujančių būsimųjų pedagogų nėra. Tai leidžia teigti, kad socialiai nedalyvaujantys aukštosios mokyklos gyvenime būsımieji pedagogai potencialiai yra aktyvūs, bet juos reikia įgalinti dalyvauti socialiniame gyvenime. Aukštosios mokyklos netrukdo studentų socialiniam dalyvavimui, tačiau šis procesas yra paliktas savieigai, todėl nekontroliuojamas ir stichiškas, o aktyviai dalyvaujantieji socialinio dalyvavimo nesieja su asmenine karjera. Tai leidžia teigti, kad siekiant plėsti studentų socialinį dalyvavimą aukštosios mokyklos gyvenime liberali, pliuralistinė tvarka šio proceso atžvilgiu nepasiteisino. Todėl galime konstatuoti, kad, siekiant skatinti studentų socialinį dalyvavimą aukštosiose mokyklose per tikslingą socialinio dalyvavimo įgijinių turinio plėtrą, būtina konstruoti šį procesą determinuojančius veiksniai neverčiant studento būti aktyviu akademinės bendruomenės nariu, bet kuriant aplinką, įgalinančią kiekvieną studentą savanoriškai įsitraukti į socialinį dalyvavimą aukštosios mokyklos gyvenime.

3. Kokybinio tyrimo rezultatai atskleidė galimus studentų socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime įgijinius, kurie pagal kategorijas buvo suskirstyti į grupes: emociniai veiksniai (savivertė, pasitikėjimas savimi, gyvenimo džiaugsmas ir t. t.), edukaciniai elementai (ugdomi laiko planavimo gebėjimai, lavinamas kūrybiškumas, įtvirtinami organizaciniai įgūdžiai ir t. t.) ir su karjera susiję įgijiniai (didėja socialinis kapitalas, galimybė geriau pažinti savęs, didesnis informacijos prieinamumas ir t. t.). Iš visų tyrimu nustatytų socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime įgijinių buvo išskirtos 20 pozicijų, kuriose studentų socialinis dalyvavimas galėtų būti pasitelkiamas kaip papildoma priemonė rengiant būsimus pedagogus profesinei karjerai. Iš jų būtų galima paminėti tokias pedagogo karjerai svarbias kompetencijas ir gebėjimus, kaip mobilumas ir gebėjimas prisitaikyti prie kintančios situacijos, vadybinės ir organizacinės kompetencijos, komunikabilumas ir pan. Tai pagrindžia socialinio dalyvavimo įgijinių edukacinę vertę ir socialinio dalyvavimo potencialą karjeros ugdymo(si) procese. Dažniausiai informantų įvardijamos studentų karjeros ir socialinio dalyvavimo sąsajos: asmens žinomumas ir užmegzti kontaktai, įgytos motyvuotos saviugdų kompetencija, noras tobulėti, siekti aukštesnių tikslų, nestovėti vietoje, socialiniai įgūdžiai ir drąsa imtis iniciatyvos, naujovių. Vis dėlto informantai pripažino sąmoningai nesieję socialinio dalyvavimo įgijinių ir savo būsimos karjeros. Būsimieji pedagogai, išnaudoję socialinio dalyvavimo galimybes aukštosios mokyklos gyvenime ir įtvirtinę socialinio dalyvavimo įgijinius, tampa konkurencingesni ir mobilesni šiuolaikinėje darbo rinkoje. Todėl ugdant būsimuosius pedagogus karjerai tikslinga orientuoti juos sąmoningam socialinės tikrovės rekonstravimui socialinio dalyvavimo aukštojoje mokykloje kontekste, siekiant realizuoti strateginius karjeros orientyrus. Apibendrinant tyrimo rezultatus darytina išvada, kad socialinis dalyvavimas turi ugdymo(si) karjerai poveikį, tuomet kai jis vykdomas strategiškai suvoktoje perspektyvoje.

4. Sudarytas teorinis-hipotetinis modelis atskleidžia, kaip būsimųjų pedagogų socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime

įgijiniai sąveikauja su ugdymo(si) karjerai procesu. Modelio taikymo tikslas yra nukreipti būsimojus pedagogus sąmoningam socialiniam dalyvavimui aukštojoje mokykloje, siekiant realizuoti savo karjeros strateginius orientyrus, nes asmeninė karjera yra kiekvieno individuali strategija. Sąmoningas studentų dalyvavimas socialinio dalyvavimo veiklose suprantamas kaip socialinės tikrovės rekonstravimas atskleidžiant individualų socialinio dalyvavimo įgijinių turinį, kuris ne tik sudaro galimybę realizuoti strateginius karjeros orientyrus, bet per socialinio dalyvavimo patirtis įgyjamus socialinio dalyvavimo įgijinius praturtina asmenybe, tuo suponuodamas naujus strateginius orientyrus, o tai ir atliepia ugdymo(si) karjerai procesą. Studentų įsitraukimo į socialinį dalyvavimą efektyvumas priklauso nuo visos aukštosios mokyklos bendruomenės, todėl socialinis dalyvavimas telkia bendruomenę. Įgyvendinant modelį turi dalyvauti tiek administracija, tiek dėstytojai, tiek studentų savivalda. Aukštosios mokyklos bendruomenės nariai tik veikdami išvien galėtų tikėtis maksimalių rezultatų, t. y. suformuoti atvirą aukštosios mokyklos bendruomenę, kurioje socialinis dalyvavimas būtų norma ir tradicija, o ne tik pageidautinas reiškinys. Hipotetinio modelio efektyvumas būtų veiksmingiausias pradėdant jį taikyti jau pirmame studijų proceso etape. Šio tyrimo sisteminė teorinė analizė ir empiriniai duomenys atskleidė moksliskai konceptualų ir empiriskai išraiškingą ryšį tarp socialinio dalyvavimo, gyvenimo ir asmens karjeros. Teorinė analizė ir empiriniai duomenys rodo, kad socialinis dalyvavimas turėtų gerokai stipresnį poveikį asmens karjerai, jeigu būtų vykdomas kaip strategiškai suplanuota ir suvokta veikla. Todėl tokio modelio sukūrimas yra reikšmingas ne tik edukologijos ugdymo teorijai, bet ir praktikai.

5. Hipotezė, kad socialinio dalyvavimo paradigma, kaip metodologinė nuostata rengiant būsimojus pedagogus gali reikšti pedagogų rengimo strateginius orientyrus, atliepiančius šiuolaikinio mokytojo profesijai keliamus reikalavimus ir ugdymą(si) asmens karjerai, pasitvirtino.

TOLESNIŲ TYRIMŲ GAIRĖS

Šiame darbe sudarytą *Būsimųjų pedagogų socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime įgijinių ir ugdymo(si) karjerai sąveikos teorinį-hipotetinį modelį*, jo taikymo praktikoje efektyvumą reikėtų įvertinti atliekant veiklos tyrimą ar eksperimentą. Modelio taikymo prasmė grindžiama būsimųjų pedagogų socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime įgijinių ir ugdymo(si) karjerai sąsajų prielaida. Hipotetiškai modelis galėtų veikti ir su kitų specialybių (nepedagoginių) studentais, tačiau tyrimas buvo orientuotas į būsimųjų pedagogų socialinį dalyvavimą, todėl modelio efektyvumą kitų specialybių studentams taip pat reikėtų pagrįsti papildomais tyrimais.

Nagrinėjant studentų socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime įgijinius edukaciniu aspektu, būtų galima juos išgryninti, tirti pasirenkant konkrečius įgijinius, taip išsamiau juos atskleidžiant asmens karjeros kontekste. Įvertinę tyrimų duomenis, galime plėtoti socialinio dalyvavimo tyrimus, nagrinėdami aukštųjų mokyklų dėstytojų ir administracijos darbuotojų socialinio dalyvavimo mastą bei patirtis ir nustatydami šių akademinės bendruomenės grupių požiūrį į studentų socialinį dalyvavimą bei socialinio dalyvavimo procesą. Šie duomenys leistų įvertinti *Socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime įgijinių ir ugdymo(si) karjerai sąveikos modelio* taikymo praktikoje perspektyvas ir strategijas. Tiriant kitų studijų programų studentų socialinį dalyvavimą būtų galima nustatyti ar egzistuoja esminiai skirtumai tarp studijuojamos programos ir studento socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime. Jei taip, tai kokios yra kitų studijų programų studentų socialinio dalyvavimo įgijinių ir profesinės karjeros sąsajos?

Analizuojant tyrimo duomenis pastebėtas aukštosios mokyklos aplinkos skirtumas pagal aukštosios mokyklos tipą, t. y. kolegija ar universitetas, todėl ateityje būtų tikslinga išsamiau ištirti šį skirtumą studentų socialiniam dalyvavimui ir jų karjeros ugdymui(si), karjeros strategijoms, pasitelkiant socialinio dalyvavimo savo aukštosios mokyklos gyvenime kontekstą.

REKOMENDACIJOS

Disertacinio tyrimo rezultatų kontekste autorius teikia šias rekomendacijas:

1. Švietimo politikos formuotojams

Įvertinus egzistuojančias studentų socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime įgijinių ir karjeros ugdymo(si) sąsajas bei jų svarbą, priimti strateginius švietimo politikos dokumentus (teisės aktus, aukštosios mokyklos vidinio ir išorinio vertinimo nuostatus), kurie įpareigotų aukštąsias mokyklas, rengiant būsimuosius pedagogus, pasitelkti socialinį dalyvavimą aukštosios mokyklos gyvenime ugdant studentus būsimai karjerai.

2. Aukštosioms mokykloms (administracijai)

Įgyvendinant *Būsimųjų pedagogų socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime įgijinių ir ugdymo(si) karjerai sąveikos teorinį-hipotetinį modelį* įvertinti aukštosios mokyklos specifiką ir modelį taikyti praktikoje orientuojantis į pirmojo kurso studentus, taip kasmet didinant modelio efektyvumą. Modelio įgyvendinimo priemonių planą rengti įtraukiant kuo didesnę bendruomenės dalį (dėstytojus, studentų aktyvą ir administraciją).

3. Tyrėjams

Tęsti socialinio dalyvavimo ir karjeros ugdymo(si) sąsajų tyrimus teoriniu bei praktiniu lygmenimis, ypač derinant socialinio dalyvavimo patirčių struktūros elementus su asmens kompetencijų raiška šiuolaikinės karjeros sampratos kontekste. Palyginti aukštųjų mokyklų (kolegijų ir universitetų) aplinkos skirtumus studentų socialinio dalyvavimo aukštosios mokyklos gyvenime ir ugdymo(si) karjerai sąsajų aspektu.

4. Būsimiems pedagogams

Susikurti asmeninės karjeros strategiją ir jai įgyvendinti pasitelkti socialinį dalyvavimą aukštosios mokyklos gyvenime – kaip vieną iš priemonių per sąmoningai rekonstruojamą socialinę tikrovę.

5. Pedagogams

Profesinėje veikloje socialinį dalyvavimą vertinti kaip neatsiejamą profesinės veiklos elementą, siekiant tobulėti bei neatitrūkti nuo

visuomenės tendencijų, ir ugdymo priemonę, t. y. galimybę savo socialinio dalyvavimo pavyzdžiais paskatinti įsitraukti į socialinį dalyvavimą ugdytinius. Skatinti moksleivių socialinį dalyvavimą, tuo rengiant juos būti socialiai aktyviems, studijuojant aukštosiose mokyklose, ir ugdyti(s) būsimai karjerai.

LITERATŪRA

1. Adamonienė R., Daukilas S., Krikščiūnas B., Maknienė A., Palujanskienė A. (2001). *Profesinio ugdymo pagrindai*. Vilnius: Petro ofsetas.
2. Albrechtas J. (2005). *Asmenybė ir karjera*. Vilnius: Klaipėdos socialinių mokslų kolegija.
3. Ališauskas K., Jankauskienė A., Kairytė L. (2008). Nuostatų kaita kaimo bendruomenių veikloje. *Ekonomika ir vadyba: aktualijos ir perspektyvos*. Nr. 3(12), p. 5–13.
4. Algėnaitė I. (2009). *Socialinio tinklo edukacinės galimybės įgalinant stuburo traumą patyrusius žmones transformuoti karjerą*. Disertacija. Klaipėda: KU.
5. Ališauskienė S. (2005). *Ankstyvoji intervencija vaikystėje*. Šiauliai: ŠU.
6. Amundson N. E., Borgen W. A., Iaquina M., Butterfield L. D., Koert E. (2010). Career Decisions From the Decider's Perspective. *The Career Development Quarterly*. Vol. 58, p. p. 336–351.
7. Antinienė D., Merkys G., Baršauskienė V. (2004). Lietuvos studentų socialiniai ryžiai: diagnostinis tyrimas naudojant socialinio tinklo matricą. *Psichologija*. Nr. 30, p. 32–46.
8. Aramavičiūtė V. (2005). *Auklėjimas ir dvasinė asmenybės branda*. Vilnius: Gimtasis žodis.
9. Aramavičiūtė V. (2009). Šiuolaikinio žmogaus socializacija Juozo Vaitkevičiaus socialinėje pedagogikoje. *Acta paedagogica Vilnensie*. Nr. 22, p. 163–173.
10. Armstrong F., Moore M. (2004). *Action Research for Inclusive Education: Changing places, changing practise, changing minds*. London: Routledge Falmer.
11. Arthur M. B., Rousseau D. M. (1996). *The Boundaryless Career: A New Employment Principle for a New Organizational Era*. New York: Oxford University Press.
12. Ashford N. (2003). *Laisvos visuomenės principai*. Vilnius: Aidai.

13. Astin W. (1999). Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education. *Journal of College Student Development*. Vol. 40(5), p.p. 518–529.
14. Athanasou J. A. (2007). *Evaluating career education and guidance*. Melbourne: ACER Press.
15. Augienė D. (2009). *Karjera: nuo profesijos iki profesinės veiklos organizacijoje*. Šiauliai: ŠU.
16. Augienė D., Malinauskienė D. (2007). Pedagogų karjeros pokyčiai socialinių transformacijų kontekste. *Pedagogika*. Nr. 86, p. 30–35.
17. Augienė D., Bobrova L., Gumuliauskienė A., Eitutytė D., Macaitienė R. (2002). *Karjera šiandien ir rytoj*. Šiauliai: ŠU.
18. *Aukštųjų mokyklų absolventų konkurencingumas darbo rinkoje darbo jėgos pasiūlos ir paklausos kontekste* (darbdavių ir absolventų apklausos duomenimis). (2004). Vilnius: Darbo ir socialinių tyrimų institutas.
19. Autukevičienė B. (2007). Studento praktikanto ir pradedančiojo dirbti ikimokyklinio ugdymo pedagogo saviugdos ir karjeros planavimo ypatumai. *Pedagogika*. Nr. 86, p. 44–51.
20. Bagdanavičius J. (2009). *Žmogiškasis kapitalas*. Vilnius: VPU.
21. Balčiūnienė I. (2007). *Religinio ir pilietinio ugdymo suderinamumas ir papildomumas*. Daktaro disertacija. Šiauliai: ŠU.
22. Bandūra A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: W. H. Freeman and Company.
23. Baranauskienė, R. (2003). *Emancipacinių kokybinių tyrimų realizavimas edukacinės paradigmos virsmo kontekste*. Šiauliai: UAB Raštekla.
24. Baranauskienė I., Ruškus J. (2004). *Neįgaliųjų dalyvavimas darbo rinkoje: profesinio rengimo ir profesinės adaptacijos sąveika: monografija*. Šiauliai: ŠU.
25. Barbalet, J. M. (1996). Social emotions: Confidence, Trust and Loyalty. *Introductory Journal of Sociology and Social Policy*. Vol. 16(9/10), p. p. 75–96.

26. Barkauskaitė M. (2006). *Studentų aktyvinimas pedagoginiame procese. Lietuvos mokslas. Akademinei edukologija II*. Vilnius: Mokslo tyros institutas.
27. Barkauskaitė M., Motiejūnienė E. (2004). Mokymosi motyvacijos problema ir jos sprendimo galimybės. *Pedagogika*. Nr. 70, p. 38–43.
28. Barnett R. (1997). *The Idea of Higher Education. The Society for Research into Higher Education*. Buckingham: Open University Press.
29. Bartkus O. V., Davis J. H. (2009). *Social Capital-Reaching Out, Reaching*. Edward Elgar Publishing Limited, UK.
30. Bartuškaitė M., Žilys A. (2011). Politinio ir socialinio pasitikėjimo bei dalyvavimo raiška Lietuvos demokratijoje. *Kultūra ir Visuomenė. Socialinių tyrimų žurnalas*. Nr. 2(1), p. 27–47.
31. Baruch Y. (2006). Career development in organizations and beyond: Balancing traditional and contemporary viewpoints // *Human Resource Management Review*. Vol. 16, p. p. 125–138.
32. Baubliene R. (2003). *Asmenybės raida ir nuolatinė saviugda*. Kaunas: LKKA.
33. Becker G. S. (1975). *Human capital: a theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
34. *Bendruomeninių organizacijų ir bendruomenių centrų veiklos ir galimybių plėtojimo tyrimas*, 2011 m. Vilnius: LR socialinės apsaugos ir darbo ministerija.
35. Beard, C. ir Wilson, J. P. (2006). *Experiential Learning : A Best Practice Handbook for Educators and Trainers*. London: Kogan Page.
36. Berger, P.L. ir Luckmann, Th. (1999). *Socialinis tikrovės konstravimas: žinojimo sociologijos traktatas*. Vilnius: Pradai.
37. Bitinas B., Rupšienė L., Žydžiūnaitė V. (2008a). *Kokybinių tyrimų metodologija. Vadovėlis vadybos ir administravimo studentams I dalis*. Klaipėda: S. Jokužio leidykla-spaustuvė.

38. Bitinas B., Rupšienė L., Žydžiūnaitė V. (2008b). *Kokybinių tyrimų metodologija. Vadovėlis vadybos ir administravimo studentams II dalis*. Klaipėda: S. Jokužio leidykla-spaustuvė.
39. Bitinas B. (2006). *Edukologinis tyrimas: sistema ir procesas*. Vilnius: Kropsta.
40. Bjercknes E. (2003). *Mokymasis per patirtį*. Kaunas: VDU.
41. Bobrova L. (2013). Kokybinio laisvojo rašinio taikymas tiriant akademinio jaunimo gyvenimo stiliaus fenomeną. *Kokybiniai edukaciniai tyrimai: teorijos, duomenų rinkimas ir analizė*. Šiauliai: ŠU. p. 247–272.
42. Borgas H., Ohlsson H. (2010). *Career development*. New York: Nova Science Publishers.
43. Bourdieu P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson. *Handbook of theory and research for the sociology of education*. New York: Greenwood Press. p. p. 241–258.
44. Brazauskaitė-Zubavičienė I., Dovydienė J., Zapolskienė A. (2010). Būsimų užsienio kalbų pedagogų kompetencijos plėtojimas taikant projektinio darbo metodą. *Šiuolaikinio specialisto kompetencijos: teorijos ir praktikos dermė. Tarptautinės mokslinės-praktinės konferencijos straipsnių rinkinys*. p. 60–64.
45. Burkšaitienė N., Šliogerienė J. (2010). *Neformaliojo ir savaiminio mokymosi pasiekimų vertinimas ir pripažinimas universitetuose*. Vilnius: MRU.
46. Butkuvienė E. (2005). Dalyvavimas savanoriškoje veikloje: situacija ir perspektyvos Lietuvoje po 1990-ųjų. *Sociologija. Mintis ir veiksmai*. Nr. 2, p. 86–99.
47. Buzaitytė-Kašalynienė J. (2012). *Jaunimo problematikos tyrimų rezultatų palyginamoji analizė*. Vilnius: Jaunimo reikalų departamentas.
48. Cassidy, K. J. (2008). A Contemporary Model of Experiential Education. *Theory and Practice of Experiential Education*. Boulder, CO: Association of Experiential Education. p. p. 282–296.

49. Chapman S., McPhee P., Proudman B. (2008). What is Experiential Education? *Theory and Practice of Experiential Education*. Boulder, CO: Association of Experiential Education. p. p. 3–9.
50. Chavis D. M., Wandersman A. (1990). Sense of community in the urban environment: A catalyst for participation and community development. *American Journal of Community Psychology*. Vol. 18, p. p. 55–82.
51. Chermack T. J., van der Merwe L. (2003). The role of constructivist learning in scenario planing. *Futures*. Vol. 35, p. p. 445–460.
52. Cicognani E., Pirini C., Keyes C., Joshanloo M., Rostami R., Nosratabadi M. (2008). Social Participation, Sense of Community and Social Well Being: A Study on American, Italian and Iranian University Students. *Springer*. Vol. 89, p. p. 97–112.
53. Cymru C. (2000). *Tarp žmonių: parankinė socialinio darbuotojo knyga*. Vilnius: Apyaušris.
54. Coleman J. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*. p. p. 94–120.
55. Cotterell J. (1996). *Social networks and social influences in adolescence*. London: Routledge.
56. Čepienė A. (2011). Kaimo bendruomenės narių socialinio dalyvavimo teorinės išvalgos. *Profesinės studijos: teorija ir praktika*. Nr. 8, p. 124–130.
57. Dačiulytė R. ir kt. (2012). *Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo modelis*. (prieiga internete: www.upc.smm.lt/projektai/pkt/naujienos/modelis/PKT_modelis.pdf).
58. Davidson W. B., Cotter P. R. (1986). Measurement of sense of community within the sphere of city. *Journal of Applied Social Psychology*. Vol. 16(7), p. p. 608–619.
59. Derry S. J. (1999). A Fish called peer learning: Searching for common themes. In A. M. O'Donnell & A. King (Eds.),

- Cognitive perspectives on peer learning*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. p. p. 197–211.
60. Dewey, J. (1997). *Experience and Education*. New York: Touchstone.
 61. Dewey J. (2013). *Demokratija ir ugdymas*. Klaipėda: Baltic printing house.
 62. Diržys R., Jakštaitė-Vinkuvienė A. (2003) *NVO ir socialinių nepelno partnerių vadybos kokybės standartas*. Vilnius: Friskas.
 63. Douglas P. D., Shepherd D. A. (2002). Self-employment as a Career Choice: Attitudes, Entrepreneurial Intentions, and Utility Maximization. *Entrepreneurial Theory and Practice*. Vol. 26(3), p. p. 81–90.
 64. Duoblienė L. (2006). *Šiuolaikinė ugdymo filosofija: refleksijos ir dialogo link*. Vilnius: Tyto alba.
 65. Ebersold S. (2007). Affiliating participation for active citizenship. *Scandinavian Journal of disability research*. Vol. 9(3), p. p. 237–253.
 66. Eidukevičienė J. (2003). *Savanoris Carito programoje „pagalba neįgaliesiems“*. Socialiniai neįgalumo aspektai: žmogui reikia žmogaus. Kaunas: VDU.
 67. Eskytė I. (2008). Socialinio dalyvavimo plėtotė vaikų dienos centruose. *Socialinis darbas. Patirtis ir metodai*. Nr. 2(2), p. 143–165.
 68. Farrell, P. (2000). The impact of research on developments in inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*. Vol. 4, p. p. 153–162.
 69. Ferguson-Patrick K. (2011). Professional development of early career teachers: A pedagogical focus on cooperative learning. *Issues in Educational Research*. Vol. 21(2), p. p. 109–129.
 70. Foreman-Peck L. (1994). *Managing. Teaching and Learning in Further and Higher Education*. The Falmer Press.
 71. Freeman M. (1998) Rural palliative care volunteer education and support program. *Rural health*. p. p. 150–155.
 72. Foley G. (2007). *Suaugusiųjų mokymosi metmenys. Suaugusiųjų švietimas globalizacijos laikais*. Vilnius: Kronta.

73. Fukuyama F. (1996). *Trust: social virtues and the creation of prosperity*. New York: Simon and Schuster.
74. Gailius Ž., Malinauskas A., Petkauskas D., Ragauskas L. (2011). *Darbo su jaunimo grupėmis vadovas. Neformaliojo ugdymo praktika Lietuvoje*. Vilnius: Firidas.
75. Gečienė I. (2009). Socialinių tinklų analizė migracijos studijose. *Sociologija. Mintis ir veiksmai*. Nr. 2(25), p. 130–143.
76. Gerulaitis D. (2007). *Tėvų išitraukimo į vaiko ugdymo(si) procesą plėtotė specialiojoje mokykloje*. Daktaro disertacija. Šiauliai: ŠU.
77. Gibson J. L. 2001. Social Networks, Civil Society, and the Prospects for Consolidating Russia's Democratic Transition. *American Journal of Political Science*. Vol. 45(1), p. p. 51–69.
78. Gysbers N. C , Lapan R. T. (2009). *Strengths-based career development for school guidance and counseling programs*. Chelsea, MI: Counseling Outfitters.
79. Grakauskas Ž., Valickas A. (2007). *Studentų karjeros valdymo kompetencijų ugdymo vadovas konsultantui*. Metodinė priemonė. Vilnius: VU.
80. Grigaitienė R. (2005). Studentų aktyvumo skatinimas anglų kalbos komunikacinių pratybų metu, remiantis patirtinio mokymosi teorijos teiginiais. *Mokslo taikomieji tyrimai Lietuvos kolegijose*. Nr. 2, p. 9–13.
81. Gruževskis B., Zabaraukaitė R., Martinaitis Ž. ir kiti. (2007). *Sėkmingos karjeros darbo rinkoje veiksniai*. Vilnius: VIA RECTA.
82. Gudžinskienė V. (2008). Mokymo ir mokymosi sampratų analizė. *Pedagogika*. Nr. 90, p. 49–56.
83. Gudžinskienė V., Railienė A. (2012). Gyvenimo įgūdžių ugdymo ir ugdymo karjerai sąsaja: bendrojo lavinimo kontekstas. Bendrojo ugdymo aktualijos. *Acta Paedagogica Vilnensia*. Nr. 29, p. 61–72.
84. Hall D. T. (2002). *Career In and Out of Organizations*. California: Sage Publications.

85. Hanifan L. J. (1916). The rural school community centre. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*. Vol. 67(1), p. p. 130–138.
86. Harper G. F., Maheady L., Mallette B. & Karnes M. (1999). Peer tutoring and the minority child with disabilities. *Preventing School Failure*. Vol. 43, p. p. 47–52.
87. Heller K., Price R. H., Reinhartz S., Riger S., Wandersman A., D'Aunno T. A. (1984). *Psychology and community change: Challenges of the future*. Monterey, CA: Brooks/Cole.
88. Hofstede G. (2001). *Culture's Consequences: comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
89. Hughey J., Speer P. W. & Peterson N. A. (1999). Sense of community in community organizations: Structure and evidence of validity. *Journal of Community Psychology*. Vol. 27(1), p. p. 97–113.
90. Imbrasaitė J. (2002). Politinis dalyvavimas ir socialinė aplinka Lietuvoje. *Sociologija. Mintis ir veiksmai*. Nr. 2, p. 81–89.
91. Imbrasaitė J. (2004a). Socialinis kapitalas ir politinis dalyvavimas Lietuvoje. *Sociologija. Mintis ir veiksmai*. Nr. 1, p. 38–50.
92. Imbrasaitė J. (2004b). Dalyvavimas bendruomenėje: individualūs resursai, motyvacija ir socialinis kapitalas. *Socialinė ekonomika: vietos bendruomenės poreikiai ir galimybės*. Tyrimo ataskaita. Kaunas: Atviros Lietuvos Fondas.
93. Inglar T., Bjercknes E., Lappen R., Tobiassen T. (2003). *Mokymasis ir konsultavimas*. Kaunas: VDU.
94. Jakiūnienė R., Rekašiūtė L. (2010). Bendrųjų kompetencijų ugdymas Vilniaus kooperacijos kolegijoje. *Šiuolaikinio specialisto kompetencijos: teorijos ir praktikos dermė*. Tarptautinės mokslinės-praktinės konferencijos straipsnių rinkinys. p. 127–131.
95. James W. (1995). *Pragmatizmas*. Vilnius: Pradai.
96. Jarvis P. (2001). *Mokymosi paradoksai*. Kaunas: VDU.

97. Jėčiuvienė M. (2008). Studentų mokymo kokybės veiksniai. *Organizacijų vadyba*. Sisteminiai tyrimai. Nr. 45, p. 47–55.
98. Johnsonas Ch. (1998). *Bendruomenė – jėga. Tarptautinio bendruomeninio judėjimo apžvalga*. Kaunas: Kitos spalvos.
99. Jonutytė I. (2007). *Savanorystė socialinio ugdymo sistemoje*. Klaipėda: KU.
100. Jovaiša L. (1993). *Pedagogikos terminai*. Kaunas: Šviesa.
101. Jovaiša L. (2001). *Edukologijos pradmenys*. Šiauliai: ŠU.
102. Jovaiša L. (2007). *Enciklopedinis edukologijos žodynas*. Vilnius: Gimtasis žodis.
103. Jovaiša T. R. (2012). *Profesinės veiklos tyrimas*. Vilnius: Edukologija.
104. Jucevičienė, P. (2005). *Pedagogų rengimas ITK diegimo Lietuvos švietime aspektu*. Mokslinio tyrimo ataskaita. (Prieiga internetu: <http://www.itc.smm.lt/wp-content/uploads/2009/11/Pedagogu-rengimo-IKT-diegimo-Lietuvos-svietime-asp.pdf>).
105. Jucevičienė P., Gudaitytė D. ir kt. (2010). *Universiteto edukacinė galia, atsakas XXI amžiaus iššūkiams*. Monografija. Kaunas: Technologija.
106. Juodaitytė A. (2002). *Socializacija ir ugdymas vaikystėje*. Vilnius: Petro ofsetas.
107. Juodaitytė A., Martišauskienė D. (2007). Darželio – mokyklos bendruomenės dalyvavimas kuriant organizacijos kultūrą: sąlygos ir galimybės. *Pedagogika*. Nr. 88, p. 19–24.
108. Juodaitytė A. (2011). Vaikystės pedagogikos specialybės studentų karjeros kompetencijų raiška projektuojant darbo vietą privačiame ikimokyklinio ugdymo paslaugų sektoriuje. *Mokytojų ugdymas*. Nr. 17(2), p. 58–75.
109. Juozaitis A. M., Jakubė A. (2012). *Bendrujų kompetencijų ugdymas aukštojoje mokykloje*. Vilnius: VU.
110. Kairienė D. (2012). *Bendradarbiavimo kultūra ankstyvąją pagalbą vaikui ir šeimai teikiančiose interprofesinėse komandose*. Daktaro disertacija. Šiauliai: ŠU.

111. Kardelis K. (2007). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Šiauliai: Lucilijus.
112. Kardelis K., Šukys S. ir kt. (2007). Aukštųjų universitetinių mokyklų dėstytojų požiūrio į institucijos veiklą ir akademinės vertybes raiška. *Pedagogika*. Nr. 87, p. 33–41.
113. Kavaliauskienė V. (2011). *Pažintis su profesija*. Klaipėda: KU.
114. Kėrytė Ž. (2010). Pilietiškumo konstravimas globalumo kontekste: NVO vaidmens kaita Lietuvoje. *Kultūra ir visuomenė. Socialinių tyrimų žurnalas*. Nr. 1(2), p. 67–83.
115. Kolb D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
116. *Ko reikia šiuolaikiniam mokytojui? Aktualus mokytojų kvalifikacijos tobulinimo turinys*. Mokomoji knyga mokytojams. (2008). Vilnius: ŠMM.
117. Koster M., Nakken H., Pijl S. J., & Van Houten E. J. (2009). Being part of the peer group: A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*. Vol. 13, p. p. 117–140.
118. Kraujutaitytė L. (2002). *Aukštojo mokslo demokratiškumo pagrindai*. Vilnius: MRU.
119. Kučinskienė R. (2003). *Ugdymo karjerai metodologija*. Klaipėda: KU.
120. Kukla, A. (2000). *Social constructivism and the philosophy of science*. London: Routledge.
121. Kurapkaitienė N. (2013). *Darbo su savanoriais pagrindai*. Vilnius: MRU.
122. Kvieskienė G. (2003). *Socializacija ir vaiko gerovė*. Monografija. Vilnius: VPU.
123. Lay J. C. (2007). Smaller Isn't Always Better: School Size and School Participation Among Young People. *Social science quarterly*. Vol. 88(3), p. p. 790–815.
124. Lave J., Wanger E. (1991). *Situated Learning*. Cambridge. Cambridge University Press.

125. Longhner A. ir Kaftan N. (1999). *Rethinking Knowledge – Labor, Education and Business in the Knowledge Society*. Convention Booklet, OFW.
126. Laužackas R., Kaminskienė L. (2004). Neformalaus mokymosi pripažinimas organizuojant profesinį rengimą: socialinės partnerystės aspektas. *Acta Paedagogica Vilnensia*. Nr. 12, p. 19–26.
127. Laužackas R. (2005). *Profesinio rengimo metodologija*. Kaunas: VDU.
128. Laužackas R., Teresevičienė M., Stasiūnaitienė E. (2005). *Kompetencijų vertinimas neformaliajame ir savaiminiame mokymesi*. Kaunas: VDU.
129. Leliūgienė I. (1997). *Žmogus ir socialinė aplinka*. Kaunas: Technologija.
130. Leliūgienė I. (2003). *Socialinė Pedagogika*. Kaunas: Technologija.
131. Leliūgienė I. (2012). *Socioedukacinis darbas bendruomenėje*. Kaunas: Technologija.
132. Leonavičius V., Rutkienė A. (2010). *Aukštojo mokslo sociologija: studijų pasirinkimas ir vertinimas*. Kaunas: VDU.
133. Levon T. E., Michael S. R. (2013). Effect of an Experiential and Work-Based Learning Program on Vocational Identity, Career Decision Self-Efficacy, and Career Maturity. *Career and Technical Education Research*. Vol. 38(1), p. p. 69–83.
134. Lim C. (2008). Social Networks and Political Participation: How Do Networks Matter? *Social Forces*. Vol. 87(2), p. p. 961–982.
135. Lin N. (2001). Building a network theory of social capital. In N. Lin K. Cook & R. Burt, *Social Capital: Theory and Research*. New York: Aldine de Gruy, p. p. 3–31.
136. Lipinskienė D. (2002). *Edukacinė studentų įgalinanti studijuoti aplinka*. Daktaro disertacija. Kaunas: KTU.
137. Lipnevičienė G. ir Tonkuvienė M. (2007). Studentai – mokytojo partneriai pedagoginio bendravimo sistemoje. *Teorija ir praktika*. Nr. 3, p. 99–107.

138. Luobikienė I. (2009). *Sociologinių tyrimų metodika*. Kaunas: Technologija.
139. Luobikienė I. (2000). *Sociologija: bendrieji pagrindai ir tyrimų metodika*. Kaunas: Technologija.
140. Martišauskienė E. (2009). Pedagogų požiūris į mokytojo kompetencijų raišką. *Acta Paedagogica Vilnensia*. Nr. 22, p. 88–101.
141. Martišauskienė E. (2007a). Studentų asmenybinio ugdymo(si) pedagoginių kompetencijų sklaida per pedagoginę praktiką. *Pedagogika*. Nr. 86, p. 14–22.
142. Martišauskienė E. (2007b). Mokytojų vertybinės nuostatos ir jų sklaida pedagoginėje veikloje. *Acta Paedagogica Vilnensia*. Nr. 19, p. 135–146.
143. Maslow A. H. (2006). *Motyvacija ir asmenybė*. Vilnius: Apostrofa.
144. Matonytė I. (2004). Socialinis kapitalas: nuo mokslinių tyrimo perspektyvų prie empirinių pastebėjimų. Gero valdymo klausimas. *Sociologija. Mintis ir veiksmai*. Nr. 1, p. 22–37.
145. Matulionis A. V. (2002). *Sociologija*. Vilnius: Homo liber.
146. Mažeikienė N. (2001). *Socializacijos diagnostikos instrumentų kultūrinis perkeliavimas: makiavelizmo ir autoritarizmo matavimo aspektas*. Daktaro disertacija. Šiauliai: ŠU.
147. Mažeikis G. (2008). Visuomenės subkultūralizacija ir alternatyvaus pilietiškumo raida. *Filosofija. Sociologija*. Nr. 19(1), p. 35–43.
148. Mažeikis G. (2007). Socialinis dalyvavimas ir subjekto interpeliacijos teorijos apribojimai. *Inter-studia humanitatis*. Nr. 4, p. 6–21.
149. Mažeikis G. (2006). Postmodernios edukologijos paradigmos. Postmoderni pragmatinė edukologija: teorinės prielaidos ir modeliai. *Acta Paedagogica Vilnensia*. Nr. 16, p. 9–17.
150. Melnikova J. (2012). Kokybinio tyrimo strategijos taikymas projektuojant vadovų kompetencijų ugdymo(si) modelį: duomenų rinkimo ir analizės metodų pagrindimas. *Kokybiniai*

- edukaciniai tyrimai: Teorijos, duomenų rinkimas ir analizė.*
Šiauliai: ŠU, p. 188–207.
151. McMillan W. D. & Chavis M. D. (1986). Sense of community: A definition and a theory. *Journal of Community Psychology*. Vol. 14, p. 6–22.
 152. Miracle J. W. (2013). *Higher edukacion in the creation of individual social capital: a student organization ethnography*. The dissertation. USA, Pittsburgh: University of Pittsburgh .
 153. Montvilaitė S., Žemgulienė A. (2009). Klasikinės mokytojo sampratos raidos atspindys Magdalenos Karčiauskienės darbuose. *Acta Paedagogica Vilnensia*. Nr. 23, p. 129–139.
 154. Moon, J. (2004). *A Handbook of Reflective and Experiential Learning: Theory and Practice*. London: Routledge Falmer.
 155. Morkūnienė J. (1995). *Humanizmas. Filosofinės teorijos metmenys*. Vilnius: Baltic ECO.
 156. Munson W. W., Savickas M. L. (1998). Relation between Leisure and Career Development of College. *Journal of Vocational Behavior*. Vol. 53(2), p. p. 243–253.
 157. Newton K., Montero J. (2007). Patterns of political and social participation. In R. Jowell, C. Roberts & E. Fitzgerald (Eds.), *Measuring attitudes cross-nationally*. London: Sage. p. p. 205–237.
 158. Okunevičiūtė Neverauskienė L., Šlekienė K. (2008). Nevyriausybių organizacijų įtaka jaunimo integracijai į darbo rinką. *Filosofija. Sociologija*. Nr. 19(4), p. 10–21.
 159. Pareigienė L., Kuliešis G. (2013). Viešosios gėrybės Lietuvos regionuose: žmogiškasis ir socialinis kapitalas. *Ekonomika ir vadyba: aktualijos ir perspektyvos*. Nr. 3(31), p. 68–76.
 160. Pateman C. (1970). *Participation and democratic theory*. United Kingdo: Cambridge university.
 161. Patrick J., Eliason G. (2008). *Career development in the schools*. Charlotte: Information age publishing.
 162. Paul L. (1984). High School Size, Participation in Activities, and Young Adult Social Participation: Some Enduring Effects of

- Schooling. *Educational Evaluation and Policy Analysis March*. Vol. 20(6), p. p. 73–83.
163. Pavri S. and Luftig R. (2000). The social face of inclusive education: Are students with learning disabilities really included in the classroom? *Preventing School Failure*. Vol. 45, p. p. 8–14.
164. Peirce, Ch. S. (1934). What Pragmatism Is. *Papers of Charles Sanders Peirce*. Cambridge MA: Harvard University Press, p. p. 272–292.
165. Perkins D., Florin P., Rich R., Wandersman A. and Chavis D. M. (1990). Participation and the social and physical environment of residential blocks: Crime and community context. *American Journal of Community Psychology*. Vol. 18, p. p. 631–655.
166. Petkevičiūtė N. (2006). *Karjeros valdymas. Asmeninė/individualioji/perspektyva*. Kaunas: VDU.
167. Petukienė E., Tijūnaitienė R., Raipa A. (2007). Visuomenės dalyvavimas: socialinio kapitalo, demokratijos ir racionalaus pasirinkimo teorijų apžvalga. *Viešoji politika ir administravimas*. Nr. 27, p. 87–95.
168. Pilietiškumas ir pilietinė visuomenė. (2012). *Nevyriausybinų organizacijų informacijos ir paramos centras*. Vilnius: Krizenta.
169. *Pilietiškumas, jaunimas ir Europa*. (2003). T-Kit. Nr. 7. Strasbūras: Europos Tarybos leidyba.
170. Pruskus V. (2003). *Sociologija. Teorija ir praktika*. Vilnius: Vilniaus teisės ir verslo kolegija.
171. Pukevičiūtė V., Antanelienė M. (2010). Studentų kompetencijos valdyti išorinius mokymosi veiksmus dėmenų dermės aspektai. *Kalbų didaktika. Verbum*. Nr. 1, p. 114–122.
172. Putnam R. D. (2000). *Bowling alone: the collapse and revival of American community*. New York: Simon and Schuster.
173. Putnam R. D. (2001). *Kad demokratija veiktų: pilietinės tradicijos šiuolaikinėje Italijoje*. Vilnius: Margi raštai.
174. Pukelis K. (1998). *Mokymo rengimas ir filosofinės studijos*. Kaunas: Versmė.
175. Ramanauskaitė E. (2002). *Šiuolaikinės kultūros fenomenų tyrinėjimai*. Metodinė mokymo priemonė. Kaunas: VDU.

176. Rimskij V. (2010). The Influence of the Internet on Active Social Involvement and the Formation and Development of Identities. *Russian Education and Society*. Vol. 52(8), p. p. 25–37.
177. Risse, T. (2007). Social Constructivism Meets Globalization. *Held, D., McGrew A. Globalization theory. Approaches and Controversies*. p. p. 126–147.
178. Rodall C. A. S., Martin C. J. (2009). School-based management and citizen participation: lessons for public education from local educational projects. *Journal of Education Policy*. Vol. 24(3), p. p. 317–333.
179. Rodzevičiūtė E. (2003). Prof. Jonas Laužikas apie mokytojo kompetencijas. *Pedagogika*. Nr. 68, p. 127–133.
180. Rodzevičiūtė E. (2006). *Vidurinės mokyklos mokytojo pedagoginio kompetentingumo turinio ir struktūros pagrindimas*. Daktaro disertacija. Vilnius: VPU.
181. Rogers C. R. (2005). *Apie tapimą asmeniu*. Vilnius: Via Recta.
182. Rosinaitė V. (2009). Studentų karjeros kompetencijų ugdymas: empirinis efektyvumo sąlygų įvertinimas. *Acta Paedagogica Vilnensia*. Nr. 22, p. 76–87.
183. Rosinaitė V. (2010). *Karjeros sampratos konstravimas Lietuvoje*. Daktaro disertacija. Vilnius: VU.
184. Rossi E., Baraldi C. (2009). The Promotion of Children's and Adolescents' Social Participation in Italy and Scotland. *Children & society*. Vol. 23, p. p. 16–28.
185. Ruiz M. J. E. (2008). Social Participation in Education: Towards a “School Community” in Las Margaritas, Chiapas. *Revista Interamericana de Education para la Democracia*. Vol. 1(2), p. p. 167–190.
186. Rupšienė L. (2007). *Kokybinio tyrimo metodologija*. Klaipėda: KU.
187. Ruškus J. (2008). *Mokiniai dalyvaujantys neformaliajame švietime*. Tyrimo ataskaita. Kaunas (prieiga internetu: http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/tyrimai/sb/MOKINIAI_DALYVAUJANTYS_NEFORMALIAJAME_SVIETIME_2008.pdf);

188. Ruškus J., Daugėla M. ir kt. (2007). *Aukštasis mokslas ir studentai, turintys negalę. Būklės ir galimybių tyrimas*. Šiauliai: ŠU.
189. Ruškus J., Mažeikis G. (2007). *Neįgalumas ir socialinis dalyvavimas. Kritinė patirties ir galimybių refleksija*. Šiauliai: ŠU.
190. Sakalauskas G. (2000). *Vaiko teisių apsauga Lietuvoje*. Vilnius: Vaiko teisių informacijos centras.
191. Sakalauskas G., Čepas A., Nikartas S., Ūselė L. (2012). *Savanorystė probacijos sistemoje: prielaidos ir galimybės*. Vilnius: Teisės institutas.
192. Sakalas, A. (2003). *Personalo vadyba*. Kaunas: Margi raštai.
193. Saulaitis A., Karaliūtė A. (2004). *Savanorystė, dora ir bendruomenė*. Studento vadovas. Kaunas: Marijonų talkininkų centras.
194. Seligman A. B. (2004). *Pilietinės visuomenės idėja*. Vilnius: Lietuvos rašytojų sąjungos leidykla.
195. Sfard A. (1998). On Two Metaphors for Learning and the Dangers of Choosing Just One. *Educational Researcher*. Vol. 27(2), p. p. 4–13.
196. Schein E. (2004). *Organizational Culture and Leadership*. San Francisko: Jossey-Bass.
197. Schmidt M. (2000). Social integration of students with learning disabilities. *Developmental Disabilities Bulletin*. Vol. 28, p. p. 19–26.
198. Skačkauskienė I., Bytautė S. (2012). Socialinio kapitalo apibrėžties ir matavimo problematika. *Verslas: teorija ir praktika*. Nr. 13(3), p. 208–216.
199. Stancikienė A. (2009). Teoriniai profesinės karjeros valdymo aspektai. *Viešoji politika ir administravimas*. Nr. 29, p. 107–113.
200. Stanišauskienė, V. (2004). *Rengimosi karjerai proceso socioedukaciniai pagrindai*. Kaunas: Technologija.
201. Stittleburg P. (2007) Maintenance is voluntary for volunteers. *Fire chief*. p. p. 22–28.

202. Stuber J. M. (2009). Class, Culture, and Participation in the Collegiate Extra-Curriculum. *Sociological Forum*. Vol. 24(4), p. 877–900.
203. Subotkevičienė R. (2008). Mokytojų rengimo tendencijų įvairovė. *Pedagogika*. Nr. 90, p. 36–43.
204. Super D. E. (1990). *Career choice and development*. San Francisco: Jossey-Bass.
205. Super D. E. (1991). *Toward a comprehensive theory of career development*. In D. H. Montross & C. J. Shinkman (Eds.) – Springfield, IL.: Charles C. Thomas Publisher.
206. Survutaitė D. (2010). Individualaus ir visuomeninio ugdymo dermė: iš Lietuvos švietimo Patirties. *Pedagogika*. Nr. 99, p. 14–22.
207. Sutton C. (1999). *Socialinis darbas. Bendruomenės veikla ir psichologija*. Vilnius: VU.
208. Šalkauskis S. (1992). *Rinktiniai raštai, Pedagoginės studijos II knyga*. Vilnius: Leidybos centras.
209. Šaparnis G. (2000). *Kokybinių ir kiekybinių metodų derinimas, diagnozuojant mokyklos vadybą nestandartizuotu atviro tipo klausimynu*. Daktaro disertacija. Šiauliai: ŠU.
210. Šedžiuvienė N., Urbonienė L. (2008). Profesinis orientavimas aukštojoje mokykloje: veiklos principai ir kryptys. *Pedagogika*. Nr. 90, p. 18–25.
211. Šernas V. (2009). *Funkcinė pedagogika. Rengimo(si) karjerai metodologiniai tyrimai*. Kaunas: VDU.
212. Šiliauskas S. (2005). Pilietinės visuomenės ir pilietiškumo diskursai modernioje demokratijos refleksijoje. *Viešoji politika ir administravimas*. Nr. 11, p. 26–33.
213. Šimašius R. (2007). *Ne pelno organizacijos. Prigimtis ir reglamentavimas*. Vilnius: Eugrimas.
214. Štuopytė E. (2010). Savanorių mokymasis vykdamas socioedukacinę veiklą nevyriausybinėse organizacijose. *Socialiniai mokslai*. Nr. 2(68), p. 123–130.
215. Štuopytė E. (2011). *Socioedukacinis darbas su vaikais bendruomenės centruose*. Kaunas: Technologija.

216. Tandzegolskienė I., Pileckaitė R. (2010). Socialinių mokslų srities studentų savarankiškos veiklos raiška universitetinėse studijose. *Pedagogika*. Nr. 97, p. 43–49.
217. Targamadžė V. (2009). Organizacijos kultūra, kaip potencialus ugdymo tobulinimo veiksnys. *Logos*. Nr. 61, p. 185–191.
218. Teresevičienė M. ir Gedvilienė G. (2003). *Mokymasis grupėje ir asmenybės kaita*. Kaunas: Garnelis.
219. Teresevičienė M., Zuzevičiūtė V., Kabišaitytė S. (2008). Pasirengimas vertinti neformaliai ir savaime įgytą kompetenciją. *Acta Paedagogica Vilnensia*. Nr. 20, p. 78–89.
220. Tijūnaitienė R. (2008). Socialinio kapitalo konceptas: dalyvavimo kontekstas. *Ekonomika ir vadyba: aktualijos ir perspektyvos*. Nr. 1(10), p. 186–192.
221. Tijūnėlienė O., Virbalienė A. (2006). *Mokslinis tikrovės pažinimas. Apklauso metodas*. Klaipėda: KU.
222. Tonkaboni F., Yousefy A. & Keshtiaray N. (2013). Description and Recognition the Concept of Social Capital in Higher Education System. *International Education Studies*. Vol. 6(9), p. 40–50.
223. Totoraitis R. (2000). Švietimo ir mokslo ministerijos pilietinio ugdymo politika 1988–1999 m.: patirtis, problemos, perspektyvos. *Pilietinis ugdymas naujo tūkstantmečio išvakarėse: patirtis, praktika, perspektyva: tarptautinis seminaras*. Straipsnių rinkinys. p. 25–32.
224. Uphoff N. (1999). Understanding social capital: Learning from analysis and experience of Participation. In *Social Capital: A Multifaceted Perspective*. Washington, DC: World Bank. p. 215–249.
225. Ustinavičiūtė L., Katkonienė A., Žemaitytė I. (2011). Veiksniai susiję su sėkmingu karjeros planavimu ir profesijos pasirinkimu paauglystėje. *Socialinis darbas*. Nr. 10(2), p. 169–180.
226. Vaičiūnaitė J. (2008). *Vieningo studentų karjeros valdymo modelio įdiegimo gairės Lietuvos aukštojo mokslo sistemoje*. Vilnius: VU.

227. Vaicekauskienė V. (2010). *Specialiųjų poreikių vaikų institucinė socializacija*. Vilnius: VPU.
228. Vaičekauskaitė R. (2008). *Vaiko su negale savarankiškumo ugdymo šeimoje diskursas*. Klaipėda: KU.
229. Vaitkevičius R. ir Saudargienė A. (2006). *Statistika su SPSS psichologiniuose tyrimuose*. Mokomoji knyga. Kaunas: VDU.
230. Vaitkevičiūtė V. (2001). *Tarptautinių žodžių žodynas*. Vilnius: Žodynas.
231. Vagneris, H. (2003). *Sistemų teorija ir socialinis darbas*. Vilnius: VU.
232. Valavičienė N. (2009). Aktyvūs imigrantai: pilietinio dalyvavimo veiksniai Europos sąjungoje. *Socialinių mokslų studijos*. Nr. 3(3), p. 165–182.
233. Vargas H. M. (2012). Teacher careers and teacher education: a brazilian dilemma. *Problems of education in the 21st century*. Vol. 47, p. p. 144–151.
234. Vasiliauskas R. (2010). Mokytojo profesinės koncepcijos refleksija magistrantūros studijose: vertybinių orientacijų įžvalgos. *Pedagogika*. Nr. 98, p. 9–17.
235. Verbylaitė D. (2006). *Dvasingumas ir jo ugdymo galimybės Lietuvos universitete*. Šiauliai: ŠU.
236. Virgailaitė-Mečkauskaitė E., Mažeikienė N. (2012). Biografinio tyrimo galimybės tiriant magistrantų tarpkultūrinės kompetencijos ugdymąsi socializacijos procese. *Kokybiniai edukaciniai tyrimai: teorijos, duomenų rinkimas ir analizė*. Šiauliai: ŠU, p. 208–227.
237. Vygotsky L. S. (1978). *Minde and sočiety: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
238. Wandersman, A., & Florin, P. (2000). Citizen participation and community organizations. In J. Rappaport & E. Seidman (Eds.), *Handbook of community psychology*. p. p. 247–252.
239. Weatherley C. (2000). *Leading the Learning School. Raising Standards of Achievement by Improving the Quality of Learning and Teaching*. Stafford, Network Educational Press Ltd.

240. Zadeh B. S., Ahmad N. (2010). Social development, community development and participation. *Journal of US-China Public Administration*. Vol. 7, No.1 (Serial No. 51), p. p. 66–69.
241. Warford M. (2011). The zone of proximal teacher development. *Teaching and Teacher Education*. Vol. 27, p. p. 252–258.
242. Zaleskienė I. (2008). *Visuomeniškai aktyvūs 16-24 metų asmenys*. Tyrimo ataskaita. Vilnius (prieiga internetu: http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/tyrimai/sb/Visuomeniskai_aktyvus_asm_2009_03_10.pdf).
243. Zaleskienė I. (2006). *16-24 m. amžiaus jaunimo visuomeninis dalyvavimas*. Tyrimo ataskaita. Vilnius (prieiga internetu: http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/tyrimai/16-24_amz_jaun_visuom_dalyv.pdf).
244. Zaleskienė I., Kvietkienė G. (2006). Pilietinės visuomenės ugdymas telkiant bendruomenes. *Socialinis ugdymas*. Nr. 1(12), p. 7–18.
245. Zaleckienė I., Žadeikaitė L. (2012). Socialinis dalyvavimas: jaunimo požiūris. *Socialinis ugdymas*. Nr. 20(31), p. 63–77.
246. Zuzevičiūtė V., Teresevičienė M. (2007). *Universitetinės studijos mokymosi visą gyvenimą perspektyvoje*. Kaunas: VDU.
247. Žagminas K. (2000). *Epidemiologijos įvadas*. Mokomoji knyga. Vilnius: Valstybinis visuomenės sveikatos centras.
248. Žalimienė L. (2003). *Socialinės paslaugos*. Vilnius: VU.
249. Želvys R. (2005). Aukštojo mokslo kaita ir problemos. Aukštojo mokslo plėtra ir akademinė didaktika. *Acta paedagogica Vilnensia*. Nr. 14, p. 169–178.
250. Žiliukaitė R. (2004). Socialinis kapitalas ir internetas. *Sociologija. Mintis ir veiksmai*. Nr.1, p. 104–114.
251. Žydžiūnaitė V. (2006). *Taikomųjų tyrimų metodologijos charakteristikos*. Vilnius: ŠMM.
252. Žydžiūnaitė V. (2008). *Tyrimo dizainas: struktūra ir strategijos*. Kaunas: Technologija.
253. Бергер, П. Л., Бергер Б., Коллинз Р. (2004). *Личностно-ориентированная социология* (перевод с английского В. Ф. Анурина). Москва: Академический проект.

DOKUMENTAI

1. *Aukštųjų mokyklų ugdymo karjerai specialistų profesinio tobulėjimo programa 2007-2013*. (prieiga internetu: [http://www.tavokarjera.projektas.vu.lt/uploads/documents/KS_Prof_tobulejimo_programa%20\(2\).pdf](http://www.tavokarjera.projektas.vu.lt/uploads/documents/KS_Prof_tobulejimo_programa%20(2).pdf)).
2. *Aukštojo mokslo kokybės užtikrinimo nuostatos*. (2007). Kaunas: Technologija.
3. *Bendroji pilietinio ugdymo programa*. Lietuvos Respublikos Švietimo ir mokslo ministerija 2004 m. liepos 5 d. įsakymu Nr. ISAK – 1086 (prieiga internetu: <http://www.pedagogika.lt/puslapis/Pilietinis.pdf>).
4. *Canadian Career Development Foundation*. (2007). Applying the construct of resilience to career development: Lessons in curriculum development. Montreal, Canada: Kanada Millennium Scholarship Foundation.
5. *Europos ekonomikos ir socialinių reikalų komiteto nuomonė dėl savanoriškos veiklos, jos vaidmens Europos visuomenei ir poveikio*. 2006 m. gruodžio 13 d., Briuselis, p. 2-4.
6. *Ilgalaikė pilietinio ir tautinio ugdymo programa*. 2006 m. rugsėjo 19 d. nutarimu Nr. X -818; Žin., 2006, Nr.102-3939.
7. *Ilgalaikę jaunimo politikos 2010-2018 m. strategiją*. (prieiga internetu: <http://www.liiot.lt/Files/Documents/633912150726214753.pdf>).
8. *Jaunimo galimybių plėtros strategija*. (2007). (prieiga internetu: www.ndt.lt/files/File/viesos.../Jaunimo_galimybiu_pletros_strategija.doc).
9. *Klaipėdos universiteto akademinės grupės seniūnų nuostatai*. (prieiga internetu: www.ku.lt).
10. *Kvalifikacinių reikalavimų valstybinių ir savivaldybių švietimo įstaigų (išskyrus aukštąsias mokyklas) vadovams aprašas*. (2011). Įsakymo Nr. V-1194, (prieiga internetu: http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=403446&p_query=&p_tr2=).
11. *Lietuvos Respublikos Mokslo ir studijų įstatymas*. 2009 m. balandžio 30 d. Nr. XI-242 Vilnius (prieiga internetu: <http://www.smm.lt/ti/docs/istatymai/MSI.pdf>).

12. *Lietuvos Respublikos Savanoriškos veiklos įstatymas*. 2011 m. birželio 22 d. Nr. XI-1500 Vilnius (Prieiga internetu: http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=402802&p_query=&p_tr2=).
13. *Lietuvos Respublikos Švietimo įstatymas*. Nr. XI-1281 (2011). (Prieiga internetu: http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=395105&p_query=&p_tr2=).
14. *Londono komunikatas*. (2007). (Prieiga internetu: <http://www.dcsf.gov.uk/londonbologna/uploads/documents/LondonCommunicationFinalwithLondonLogo.pdf>).
15. *Mokyklos vadovo kompetencijos aprašas*. LR Švietimo ministerija 2007 m. sausio 15 d. įsakymas nr. ISAK-55 (prieiga internetu: <http://www.smm.lt/prtm/docs/mkt/2007-01-15-ISAK-55.pdf>).
16. *Mokytojo profesijos kompetencijos aprašas*. (2007). Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymas Nr. ISAK-54 (prieiga internetu: <http://www.smm.lt/prtm/docs/mkt/2007-01-15-ISAK-54.pdf>).
17. *Neformaliojo vaikų švietimo koncepcija*. (2005). Įsakymo Nr. ISAK-2695. (prieiga internetu: <http://www.smm.lt/ugdymas/neformalusis/docs/KONCEPCIJA%202012%2003%2029%20isak%20Nr.%20V-554.pdf>).
18. *Pavyzdinis mokytojo pareigybės aprašymas*. (prieiga internetu: http://www.smm.lt/teisine_baze/docs/projektai/Mokytojo%20pareigybe%2006%2014.pdf).
19. *Pedagogų rengimo reglamentas*. LR Švietimo ir mokslo ministerija 2010 m. sausio 8 d. įsakymo nr. V-54 (prieiga internetu: http://www.smm.lt/prtm/docs/mkt/Pedagogu_rengimo_reglamentas_20100108.pdf).
20. *Pedagogų kvalifikacijos tobulinimo koncepcija*. LR Švietimo ir mokslo ministro įsakymas 2012 m. gegužės 30 d. Nr. V-899 (prieiga internetu: <http://www.smm.lt/docs/ISAKprojektas2012-05-152.pdf>).
21. *Rezoliucija dėl jaunimo dalyvavimo ir informavimo aktyviam Europos pilietiškumui skatinti*. Nr. 12596/06, Briuselis, 2006 m.
22. *Svarbiausi Bolonijos proceso dokumentai. Bolonijos – Bergeno laikotarpis 1999-2005 m.* (2005). Vilnius: Švietimo ir mokslo ministerija.

23. *Šiaulių universiteto studentų grupių seniūnų nuostatai*. (prieiga internetu: www.susa.lt).
24. *Towards the European higher education area*. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19 th 2001.
25. UNESCO (1999). *Global Statement of higher education for the next century*.
26. *Vaikų ir jaunimo socializacijos programa*. Lietuvos Respublikos Vyriausybės. 2004 m. vasario 23 d. nutarimo Nr. 209 (prieiga internetu: http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=296403&p_query=&p_tr2=).
27. *Valstybinės švietimo strategija 2003–2012 metų nuostatos*. (2003). Lietuvos Respublikos Seimo nutarimas Numeris: IXP-2309(2SP) (prieiga internetu: http://www3.lrs.lt/pls/inter2/dokpaieska.showdoc_l?p_id=214370).
28. *Valstybinės švietimo 2013 – 2022 metų strategija*. (2013). Lietuvos Respublikos Seimo nutarimas Numeris: XIIP-938(3) (prieiga internetu: http://www.smm.lt/uploads/lawacts/docs/451_f91e8f0a036e87d0634760f97ba07225.pdf).
29. *Vilniaus kolegijos studentų akademinų grupių seniūnų nuostatai*. (prieiga internetu: www.vikosa.lt).
30. *White paper on education and training. Teaching and learning. Towards the learning society*. (1995). (prieiga internetu: http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf).