

Daiva PENKAUSKIENĖ

DAKTARO DISERTACIJA

**IŠPROVOKUOTAS MOKYMOSI
PERMĄSTYMO PATYRIMAS
UNIVERSITETINIŲ BAKALAURO
STUDIJŲ METU**

SOCIALINIAI MOKSLAI,
EDUKOLOGIJA (07 S)
VILNIUS, 2016

MYKOLO ROMERIO UNIVERSITETAS

Daiva Penkauskienė

IŠPROVOKUOTAS MOKYMOSI
PERMĄSTYMO PATYRIMAS
UNIVERSITETINIŲ BAKALAURO
STUDIJŲ METU

Daktaro disertacija
Socialiniai mokslai, edukologija (07 S)

Vilnius, 2016

Mokslo daktaro disertacija rengta 2012–2016 metais, ginama Mykolo Romerio universitete pagal Vytauto Didžiojo universitetui su Klaipėdos universitetu, Mykolo Romerio universitetu, Vilniaus universitetu ir Aveiro universitetu (Portugalija) Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2011 m. birželio 8 d. įsakymu Nr. V-1019 suteiktą doktorantūros teisę.

Mokslinė vadovė:

prof. dr. Valdonė Indrašienė (Mykolo Romerio universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, 07 S)

ISBN 978-9955-19-825-3 (internete)

ISBN 978-9955-19-824-6 (spausdintas)

© Mykolo Romerio universitetas, 2016

TURINYS

NAUDOJAMŲ SAŪVOKŲ ŽODYNĖLIS.....	4
ĮVADAS.....	6
1. FENOMENOLOGINĖ MOKYMOŠI SAMPRATA.....	14
1.1. Fenomenologinis požiūris į mokymąsi.....	14
1.2. Mokytiš – tai patirti.....	17
1.3. Mokytiš – tai būti.....	20
1.4. Mokytiš – tai tapti.....	24
2. FENOMENOLOGINĖ MOKYMOŠI PERMĄŠTYMO SAMPRATA.....	30
2.1. Filosofinis mokymosi permąštymo aspektas.....	30
2.2. Psichologinis mokymosi permąštymo aspektas.....	33
2.3. Pedagoginis mokymosi permąštymo aspektas.....	36
2.4. Provokacijos, (per)mąštyimo ir mokymosi ryšys.....	39
3. TYRIMO METODOLOGIJA.....	49
3.1. Fenomenologinio tyrimo charakteristikos.....	49
3.2. Reflektyvaus fenomenologinio tyrimo esminiai principai ir pagrindiniai bruožai.....	53
3.3. Disertacinio tyrimo procesas.....	61
3.3.1. Tyrimo objekto apibrėžimas.....	61
3.3.2. Tyrinėjimo strategijos pasirinkimas.....	62
3.3.3. Tyrimo konteksto apibrėžimas ir dalyvių atranka.....	63
3.3.4. Tyrimo duomenų rinkimas.....	66
3.3.5. Tyrimo duomenų analizė ir aprašymas.....	68
3.3.6. Tyrimo duomenų interpretacija.....	70
3.4. Tyrimo kokybės užtikrinimas, apribojimai ir etiniai aspektai.....	71
4. RADINIAI.....	75
4.1. Kelias nuo provokacijos link atradimo.....	75
4.2. Vidinių galių atradimas.....	77
4.3. Kelio į supratimą atradimas.....	83
4.4. Akademinės bendrystės atradimas.....	89
4.5. Kelio į profesinį tapatumą atradimas.....	91
4.6. Mokymosi prasmės atradimas.....	93
5. DISKUSIJA.....	97
IŠVADOS.....	106
PADĖKA.....	107
LITERATŪRA.....	108
PRIEDAI.....	136
SANTRAUKA.....	141
SUMMARY.....	151

NAUDOJAMŲ SĄVOKŲ ŽODYNĖLIS

Atradimas – pastebėjimas, išsiaiškinimas, pamatymas, prasmės atskleidimas (Grendstad, 1996); procesas, kuriame nematoma ar pasislėpusi tikrovė atsiskleidžia dėl tikslingo mąstymo ir gebėjimo pastebėti bei priimti tai, kas netikėtai randasi; procesas, apimantis naujų sampratų radimąsi, jų patikrinimą, įtvirtinimą bei įsipareigojimą joms (Moran & Embree, 2004).

Atrasti – rasti tai, ko nebuvo, arba rasti tai, kas buvo, tačiau iki tol buvo nematoma, nepastebima; atskleisti to, kas daryta ar išgyventa, prasmę (Grendstad, 1996); atskleisti subjektyvių išgyvenimų ir gyvenamo pasaulio reiškinių prasmę (Moran & Embree, 2004).

Atvirumas – bendras filosofinis žmogaus būties atvirumas egzistencijai ir buvimas nuolatiniame tarpusavio ryšyje (Gadamer, 1975; Heidegger, 1962; Merleau-Ponty, 2012); tyrimo principas, kuriuo privalu vadovautis tyrėjui (Dahlberg, Dahlberg & Nystrom, 2008).

Esmė (angl. *essence*) – tai, be ko reiškinys negalėtų vadintis tuo, kuo yra vadinamas (Dahlberg et al., 2008; Husserl, 1970a; Heidegger, 1962; Merleau-Ponty, 2012).

Intencionalumas (lot. *intentio*) – subjekto ir objekto sąveika, tiesioginis patiriančiojo (subjekto) ir patiriamąjo (objekto) ryšys (Jonkus, 2009; Merleau-Ponty, 2012; Vagle, 2014); besimokančiojo ryšys su mokymosi aplinka ir mokymosi turiniu (Mickūnas, 2014).

Išgyventa patirtis (vok. *Erlebnis*, angl. *lived experience*) – tai, kas asmeniškai patirta ir išgyventa visais pojūčiais (Gadamer, 1992; Van Manen, 2014).

Fenomenas (gr. *phainomenon*) – reiškinys, kuris pasirodo, atsiskleidžia, apsieiškia (Heidegger, 1962); fenomenologinio tyrinėjimo objektas (Mickūnas ir Jonkus, 2014).

Mokymasis – gyvenamo pasaulio reiškinys, asmeniškai patiriamas ir išgyvenamas, brandinantis ir keičiantis besimokančiuosius (Küpers, 2012; Mickūnas, 2014).

Mokytis – patirti visumą įkūnytų išgyvenimų, kurie randasi intencionaliai sąveikaujant su aplinka konkrečiame laike, erdvėje ir kontekste (Küpers, 2012; Mickūnas, 2014).

Patyrimas – betarpiškas išgyvenimas; išgyventų patyrimų turinys (Gadamer, 1975); betarpiškas mokymosi proceso, turinio ir santykių išgyvenimas (Friesen, Henriksson, Saevi, 2012; Mickūnas, 2014).

Pažabojimas (angl. *bridling*) – susilaikymas nuo išankstinių ir per ankstyvų bei skubotų sampratų bei nuostatų tyrimo metu (Dahlberg et al., 2008).

Permąstymas (angl. *rethinking*) – mąstymas naujai arba iš naujo, atsisakant ankstesnio mąstymo (Heidegger, 1976); metakognityvinis gebėjimas apsvarstyti, reflektuoti ir keistis (Kincheloe, Steinberg & Villaverde, 1999); besimokančiojo suprasimas ir apmąstytas veiksmas, kylantis iš intuityvaus pajautimo arba subrandintos minties bei vedantis pokyčio link (Moustakas, 1999).

Provokacija (lot. *provocatio*) – kreipimasis, apeliavimas, kvietimas priimti iššūkį (Milic, 2014); kvietimas, paskata, išorinis stimulus mąstyti, mokytis ir veikti kitaip, nei įprasta; žvelgti į mokymąsi, save ir aplinką iš kitos perspektyvos (Mills, 2002).

Refleksija (lot. *reflexio*) – gyvenimo reiškinių, išgyvenamos ir išgyventos patirties apmąstymas (Gadamer, 1996); tyrimo principas, kuriuo privalu vadovautis tyrėjui (Dahlberg et al., 2008).

Reflektyvus fenomenologinis tyrimas (angl. *reflective lifeworld research*) – fenomenologine filosofija paremtas tyrimo būdas, kuriuo siekiama atskleisti tyrinėjamo reiškinio subjektyvią prasmę, esmines jo reikšmes – jas aprašyti, apmąstyti ir interpretuoti (Dahlberg et al., 2008).

Reflektyvi fenomenologinė prieiga arba perspektyva (angl. *reflective lifeworld approach*) – fenomenologinis tyrinėjimas, paremtas atvirumo, pažabojimo, refleksijos ir savirefleksijos principais (Dahlberg et al., 2008).

ĮVADAS

Temos aktualumas. Mokymasis – tema, aktuali visoms tarptautinėms ir nacionalinėms švietimo politiką formuojančioms ir įgyvendinančioms organizacijoms. Joms rūpi, kad investicijos į mokymąsi būtų paskirstomos tolygiai, pasiektų kuo daugiau žmonių, prisidėtų prie visuotinės gerovės kūrimo, būtų ilgalaikės ir tvarios. Pastaraisiais dešimtmečiais mokymosi tema sulaukia ypatingo dėmesio. Pasaulio valstybės konkuruoja dėl ekonominio pranašumo, technologinių inovacijų kūrimo, todėl didžiulis dėmesys skiriamas įvairių tipų ir lygmens mokymuisi, ypač akcentuojamas visą gyvenimą trunkantis mokymasis (Dumont, Istance & Benavides, 2010). Oficialioje retorikoje mokymasis dažnai lydimas sąvokų „žinių visuomenė“, „konkurencinis pranašumas“, „ekonomikos variklis“ – jos išreiškia šiuolaikinės visuomenės lūkesčius. Peržiūrėti esami ir kuriami nauji švietimo dokumentai, nurodantys tobulintinas ar visai naujas kryptis. Lietuvos švietimo politika taip pat yra veikiamą bendrų pasaulinių tendencijų ir siekia neatsilikti nuo kitų šalių. Valstybės pažangos strategija „Lietuva 2030“ (2012) orientuoja į kūrybiniais ir inovatyviais sprendimais grįstą visuomenės raidą ir ūkio pažangą, todėl akcentuoja kūrybinio ir kritinio mąstymo ugdymo svarbą, atviros ir savarankiškai veikiančios bei nuolat besimokančios asmenybės indėlį į bendrą gerovę. Valstybinė švietimo strategija 2013–2022 m. (2013), LR Mokslo ir studijų įstatymas (2009) mokymąsi taip pat sieja su asmeninės ir visuomeninės gerovės kūrimu, darniu ir tvariu šalies vystymusi. Taigi, mokymosi svarba grindžiama visuomeninės kaitos bei pažangos būtinybe.

Mokymasis aktualizuojamas ne tik švietimo politikos dokumentuose ar valstybinėse strategijose. Jo svarbą patvirtina ir mokymosi teorijų gausa. Greta pripažintų ir plačiai taikomų mokymosi teorijų, tokių kaip konstruktyvizmas, socialinis konstruktyvizmas, empirizmas, transformuojantysis mokymas(is), savo vietą atranda biografinio (angl. *biographical*), pereinamojo (angl. *transitional*), socialinės teorijos (angl. *social theory*), ekspansyviojo (angl. *expansive*), kultūros (angl. *cultural*) ir kitos mokymosi teorijos (Illeris, 2009). Tokią įvairovę galima paaiškinti tuo, kad mokymosi reiškinys postmoderniame pasaulyje yra daugiaprasmiškas, daugiabriaunis, jį vis sunkiau apčiuopti ir įvardinti vienu žodžiu, todėl ieškoma naujų būdų bei kontekstų konkretiems mokymosi aspektams atskleisti.

Mokymosi svarbą liudija ir tai, kad jis nebėra vien tik psichologijos, filosofijos ir pedagogikos tyrinėjimų objektas. Įsitvirtinus mokymosi visą gyvenimą idėjai, jis tapo be maž visų mokslo sričių integralia dalimi. Juo domisi sociologijos, sveikatos, komunikacijos, vadybos ir kiti mokslai. Didėjantis mokymosi teorijų bei mokslo sričių, tyrinėjančių mokymąsi, skaičius liudija, kad šis reiškinys tampa vis įdomesnis ir aktualesnis, įvairesnis ir kompleksiškesnis. Nepaisant teorijų ir mokslo sričių įvairovės, visas jas jungia bendras bruožas – mokymasis traktuojamas kaip aktyvus veiksmas, nukreiptas į pokytį (Bengtsson, 2006; Ekebergh, 2007; Zito & Shout, 2009). Mokslininkai pabrėžia, kad būtent dėl visuomenės gyvenimo ir paties mokymosi dinamiškumo ir kompleksiško, jo negalima įsprausti į jokios teorijos rėmus, neįmanoma braižyti schemų ir planuoti, kaip mokymasis konkrečiai prisidės prie ekonominio augimo ir visuomenės gerovės, kaip jis atrodys ateityje (Jörg, 2009). Todėl kalbėti apie mokymosi realybę kaip konstantą ir orientuotis į aiškiai apčiuopiamus ir pamatuojamus rezultatus reikštų mistifikuoti mokymąsi, nesuprantant jo esmės (Jörg, 2006, 2007; Midgley, 2004; Morin, 2001; Wolf, 2002).

Temos iširtumas. Apie mokymąsi mąstant yra publikuota daug straipsnių, šia tema parašyta nemažai įvairių sričių mokslininkų disertacijų. Visų išvardinti neįmanoma, išskirti kurias nors nėra prasmės, nes vienu ar kitu aspektu jos vertingos visos. Verta tik paminėti, kad dauguma darbų, nepaisant mokslo srities ir tyrinėjimų krypties, remiasi gerai žinomais klasikiniiais veikalais ir pripažintais autoriais. Fenomenologinės krypties publikacijos apie mąstymą ir mokymą(si) atramą randa M. Heideggerio (1972; 1976; 1982; 2010), M. Merleau-Ponty (2012), H. Arendt (1954, 1958, 1978), M. Greene (1997a, 1997b), J. D. Vandenberg (1988) darbuose. Fenomenologinė mokymosi mąstant samprata papildoma ir pragmatizmo bei kritinės pedagogikos idėjomis (Dewey, 2014; Brookfield, 2005, 2006, 2012; McLaren, 2007; Lipman, 2003; Foucault, 1998; Freire, 2000; Fromm, 2005).

Išsamių mokslinių darbų, jungiančių mokymąsi, mąstymą ir provokaciją, nėra daug. Ir pati provokacijos sąvoka plačiau išskleista tik kai kuriose publikacijose (De Bono, 2015; Heidegger, 1976; Helm, 2015; Hjorth & Holt, 2016; Mills, 2002; Morson, 2012; Robertson, 2006). Provokacijos sąvoka aptinkama feministinėse ir *queer* studijose (Bride, 2012; Forgasz & Clemans, 2014; Taylor & Coia, 2014), kritinėje pedagogikoje (Freire, 2000, 2001; Hattam, 2010; King, 1995; Preskill & Brookfield, 2009; Robinon & Randall, 2016; Simon, 1992; Waghid, 2014), studijose apie meną (Greaves, 2013), filosofijos mokymuose (Birch, 2014; Haines & Murriss, 2011; Jons, 2013; Milic, 2014), straipsniuose apie pedagogų rengimo (Smits, Towers, Panayotidis & Lund, 2008; Van der Zee, 2012) ar akademinės bendruomenės socializacijos programas (Kanuka & Braga, 2011), ankstyvąjį ugdymą (Kinney & Wharton, 2008; Pace, 2014; Sargent, 2014; White, 2016), publikacijose apie ugdymą patyrus karą ar prievartą (Bishop, 2008; Waghid & Davis, 2014), užsieniečių studentų mokymą (Singh & Doherty, 2002), apie vadybą (Ramsey, 2011), naujų technologijų ir nuotolinio mokymo taikymo pavyzdžiuose (Dimitrov, 2011). Ugdymo kontekste provokacija aiškina kaip iššūkis kitokiam mąstymui ir mokymuisi, kaip sąmonės budinimas, kvietimas mokyti rimtai ir iš esmės.

Lietuvos autoriai provokacijos sąvoka mini publikacijose, susijusiose su menu, – dailė, literatūra, teatru, kinu, – bet čia ji nesiejama tiesiogiai su mokymusi. Ši sąvoka reprezentuoja kitokį – nedogmatišką, alternatyvų, naują, kritišką požiūrį į įprastus reiškinius, įvykius, praeitį ir dabartį. Straipsnių autoriai, nors ir nepateikia konkretaus provokacijos apibrėžimo, ją apibūdina kaip kontraversiją, iššūkį; sąmoningą klaidinimą siekiant tiesos, gretina su giliu, autentišku mąstymu, retrospektyviu ir reflektviu žvilgsniu (Arlauskaitė, 2005; Daunytė, 2002; Jakaitė, 2006; Keturakis, 2008; Melnikova, 2012). Publikacijos istorijos, politikos ir teisės mokslų temomis provokaciją sieja su akibrokštu (Jankauskas, 2007), sąmoningais, piktybiškais kėslais pakenkti (Adamkus, 2004; Eidintas, 1992; Jurka, Ažubalytė, Gušauskienė ir Panomariovas, 2009; Skrodenis, 2009; Žiugžda, 1983), klaidinančia informacija, melu (Anušauskas, 2010).

Tiesiogiai su ugdymu susijusi L. Truskos publikacija (2006), nagrinėjanti kontraversiškų temų pateikimą istorijos vadovėliuose ir mokinių kritinio mąstymo ugdymą. Tačiau jos autorius neapibrėžia nei kontraversijos, nei kritinio mąstymo ugdymo sąvokų. O straipsnio turinys nesudaro galimybių jas tiesiogiai susieti su provokacija.

Apžvelgus Lietuvos autorių publikacijas mokymosi tema, disertaciniam tyrimui yra artimiausios, nagrinėjančios savivaldų, savaiminį, savarankišką mokymąsi (Bilbokaitė, 2010;

Burkšaitienė ir Šliogerienė, 2012; Gaučaitė, 2012, Gudaitytė, 2009; Fokienė ir Sajienė, 2009; Rutkienė ir Tandzegolskienė, 2014; Rūdytė, 2011; Stasiūnaitienė ir Kaminskienė, 2009; Vilkonis ir Barabanova, 2010; Žibėnienė, 2013; Žydžiūnaitė, 2009); probleminį mokymąsi (Janulaitytė-Günther, Holton ir Pavilionis, 2011; Lenkauskaitė, 2011; Lenkauskaitė ir Mažeikienė, 2012); kritinio mąstymo ugdymą (Duoblienė, 2000; Jones, Ališauskienė ir Miltenienė, 2008; Gudžinskienė, 2006; Indrašienė, Penkauskienė ir Suboč, 2012; Kaluinaitė, Šumskaitė ir Mikučionytė, 2011; Maumevičienė, 2007; Stunžėnienė, 2004; Ubartaitė-Vingienė, 2007; Visockienė, 2001; Tolutienė, 2010; Truska, 2006; Zavadskienė, 2009); refleksyvią mąstymą (Bubnys, 2009; Bubnys ir Žydžiūnaitė, 2012). Minėtų autorių publikacijose, kaip ir šiame darbe, aktualizuojamas gebėjimas mąstyti ir apmąstyti savo mokymąsi, analizuoti ir spręsti problemas, kryptingai ir savarankiškai siekti mokymosi tikslų. Šie siekiai atsispindi ir publikacijose, nagrinėjančiose kalbų mokymąsi (Cvlikaitė, 2014; Judickaitė-Pašvenskienė, 2013; Končius, 2013; Liulienė ir Metiūnienė, 2006); suaugusiųjų bei visą gyvenimą trunkantį mokymąsi (Bakutyte ir Ušėckienė, 2009; Griškėnienė, Paičienė ir Stankevičius, 2007; Trakšėlys, 2010).

Tyrimo / mokslo problema. Kai šiandien kalbama apie mokymąsi, iš tiesų kalbama apie žinias ir jų pridėtinę vertę, o ne apie mokymąsi kaip visų dedamųjų visumą, apie besimokančiųjų masę, o ne apie konkretų asmenį. Tokia situacija yra nulemta visuminio ir šiandien labai gajaus požiūrio į žmogų, „kaip į metodiškų tyrinėjimų objektą, statistinį vidurkį ar kokio nors daugeliui visuomenių ir valstybių būdingo politinio proceso dalį. Kasdienio žmonių pasaulio tikrovė pakeičiama teorinėmis konstrukcijomis. Konkreti asmenybė išnyksta už procesus apibūdinančių duomenų. Kartu atsisakoma klausimų apie žmogaus gyvenimo prasmę“ (Jokubaitis, 2016, p. 90). Todėl galima teigti, kad, nepaisant padidėjusio visuomenės ir mokslo dėmesio, į mokymąsi ir besimokančiuosius vis dar žvelgiama ganėtinai vienpusiškai – kaip į neturinčius unikalaus veido ir vertės ekonominės naudos nešėjus. Formaliojo ugdymo, ypač universitetinių studijų, programos vertinamos ne visuminio ugdymo, o rinkos ekonomikos požiūriu (Dall’Alba & Barnacle, 2007). Žinios ir įgūdžiai matuojami pagal tam tikrus vertinimo šablonus, lyg tai, kas išmokta ir įgyta, būtų galima unifikuoti, nekreipiant dėmesio į konteksto ir pačių besimokančiųjų ypatybes (Langeveld, 1983). Toks siauras požiūris į mokymąsi yra kvestionuojamas (Billett, 2001; Bourdieu, 1977; Chaiklin & Lave, 1993; Dall’Alba & Barnacle, 2005; Dall’Alba & Sandberg, 1996; Giddens, 1984; Küpers, 2008; Lave, 1993; Schön, 1983; Van Manen, 1977), nes eliminuoja tai, kas yra unikalų, autentišką, tikrą.

Kritikos sulaukia ir vyraujančios mokymosi teorijos – konstruktyvizmas ir empirizmas, kurių akumuliuotos patirties ir žinių konstravimo idėja remiasi švietimo politikai ir rinkos ekonomikos specialistai. Kritikuojamas požiūris į žinių ir patirties kaupimą kaip į sėkmę garantuojantį „indėlį“. Fenomenologai kelia pagrįstą klausimą – jei sukaupta ir įsisavinta patirtis yra tiesioginė gausėjančių žinių ir gebėjimų implikacija, kodėl žmonės vis tiek klysta, abejoja, susiduria su mokymosi ar profesinės veiklos sunkumais (Talero, 2006)? Abejojama ne tik akumuliuotų žinių bei patirties tvarumu, bet ir galimybe jas perkelti į kitus kontekstus. Manoma, kad supaprastinti mokymąsi iki žinių įgijimo, įsisavinimo ir perkėlimo sampratos, moksliniu požiūriu, yra pernelyg neatsakinga, nes mokymasis nėra nei automatinis žinių perdavimas vieni kitiems, nei natūralus, savaime nutinkantis reiškinys (Biesta,

2014; Brockbank & McGill, 1998; Brown & Glasner, 1999; Ramsden, 2000; Walker, 2001). Mokymasis yra ne tik žinių įgijimas ar perkėlimas, bet ir interpretacijos, transformacijos, prasmų kūrimo reiškinys (Barnett, 2007). Mokymasis yra kūrybiškas pažinimo procesas, kuriame neįmanoma numatyti visų žingsnių ir suplanuoti galutinių rezultatų. Čia daug atvirumo nežinomybei, pasirengimo netikėtumui ir troškimo atrasti. Mokymasis yra ne tik procesas, bet ir būseną, kai žmogus jaučiasi iš tiesų besimokantis – supranta, mąsto, klausia, abejoja, ieško. Mokymasis nereiškia vienkartinio ir baigtinio išmokimo – jis patiriamas ir išgyvenamas nuolat, visą gyvenimą. Patirti mokymąsi – tai būti dialogiškai susijusiam su kitais ir per šį ryšį atrasti mokymosi prasmę. Tai reiškia ir tokių patį dialogišką santykį su pačiu savimi – tenka peržiūrėti ir įvertinti savo žinias, mokymosi būdą, nuostatas, turimą patirtį (Birch & Papadopoulou, 2009; Dall’Alba, 2009b; Glithero & Ibrahim, 2012; Johnson, 2014; Küpers, 2012; Magrini, 2012; Marton, Dall’Alba & Beaty, 1993; Mickūnas, 2014; Rogers, 1969; Van Manen & Vandenberg, 1996; Saevi & Foran, 2012; Su, 2011). Todėl yra svarbu, kad besimokantysis ne tik patirtų tokių mokymąsi, bet ir gebėtų jį atpažinti, įvardinti, apmąstyti ir juo pasinaudoti. Jei negebama suvokti, ko ir dėl ko mokomasi, kokius pokyčius mokymasis atneša, mokymasis yra laikomas neturintčiu prasmės (Biesta, 2014). Ugdymo ir viso švietimo apskritai pagrindinis tikslas – „provokuoti kiekvieną veržtis kuo toliau ir siekti daugiau intersubjektyviojoje erdvėje, kad kiekvienas būtų įgalintas mąstyti apie tai, ką daro, būtų atidus ir rūpestingas, dalytųsi savo supratimu, kurtų koncepcijas ir gyventų prasmingą gyvenimą“ (Greene, 1988, p. 12). Mokymo institucijų ir ugdytojų užduotis – ugdyti gebėjimą mokytis mąstant ir reflektuojant, nes tik tokiu būdu įmanoma išmokyti esminių dalykų. Daugelio autorių (Barnett, 2007, 2013; Barnett & Maxwell, 2008; Biggs & Tang, 2011; Brookfield, 2005; Bowden & Marton, 2004; Dewey, 2013; Freire, 2000; Lipman, 2003; Kuhn, 2005) požiūriu, mokymas(is) pirmiausiai reiškia mokymą(si) mąstyti ir mokytis mąstant. Toks mokymasis turi konkrečią išraišką – tai vis stiprėjanti nuostata keisti mąstymo ir elgsenos šablonus, peržvelgti vertybių sistemą. Tačiau mokymas(is) mąstyti savaime pokyčio negarantuoja ir neužtikrina jo ilgalaikiškumo (Klein, 2012). Manoma, kad esminiai, tvarūs pokyčiai įmanomi tik palietus sąmonės gelmes. Jos pasiekiamos patyrus netikėtą stiprų išorinį sukrėtimą. Tada įžiebiamas (angl. *trigger*), stimuliuojamas ir provokuojamas kitoks mąstymas, skatinantis iš esmės peržiūrėti ligšiolinę galvosena lėmusias priežastis, prielaidas, praktiką ir pasekmes (Greaves, 2013; Haynes, 2007, 2008, 2009; Haynes & Murriss, 2011; Mills, 2002; Nelson & Harper, 2006; Robertson, 2006).

Disertacinis darbas atliepia mokslininkų (Biggs & Tank, 2011; Biesta, 2014; Cocek, 2012; Fenwick & Edwards, 2013; Giddens, 1993) reikiamą susirūpinimą dėl vienpusiško, paviršutiniško ir merkantiliško požiūrio į mokymąsi. Šiuo darbu atkreipiamas dėmesys į dekontekstualizuotą ir nuasmenintą mokymosi traktavimą, kvestionuojama vyraujanti tradicija jį vertinti standartizuotai ir unifikuoti, iškeliami mokymosi kaip asmeniškai išgyvento patyrimo vertė. Tyrimas aktualizuoja poreikį mokymąsi tyrinėti kaip subjektyvią tikrovę, formuojančią tolesnį asmens gyvenimą bei įgalinančią prisidėti prie visuomenės gerovės kūrimo.

Tyrimo klausimas. Tyrime keliamas klausimas, **ką reiškia permąstyti mokymąsi.** Atsakymo į šį klausimą ieškoma tyrinėjant, kaip studentai dėl patirtos provokacijos pergalvoja savo mokymosi sampratą. Tyrimo klausimas yra suponuotas fenomenologinės epistemolo-

gijos sampratos, kad realybė kuriama kiekvieno asmeniškai, per santykį su savimi, su kitais žmonėmis, su pasauliu, nes sužinoti, kaip ir kieno įtakoje keičiasi mąstymas, nuostatos, veiksmai, galima tik iš asmeninės perspektyvos (Saevi & Foran, 2012). Taigi, ir atsakymo į klausimą ieškoma asmeniškai išgyventoje realybėje ir subjektyvioje pajautoje.

Tyrimo objektas ir tikslas. Tyrimo objektas yra **mokymosi permąstymas**. Jis tyrinėjamas apibrėžtame universitetinių bakalauro studijų kontekste, sąlygotam svarbios kontekstinės aplinkybės – patirto iššūkio, kuris darbe yra vadinamas provokacija. Taigi, disertacijoje išprovokuotas mokymosi permąstymas nagrinėjamas kaip kompleksinis fenomenas. Kiekviena jo dalis nagrinėjama atskirai, kartu atskleidžiant jų tarpusavio ryšius. Šiuo darbu siekiama išsiaiškinti, kaip mokymosi permąstymas išprovokuojamas ir kokią subjektyvią reikšmę jam priskiria besimokantieji. Akademiniis kontekstas atskirai netyrinėjamas, nes dėmesys fokusuojamas ne į aplinką, o į mokymosi permąstymo reiškinį. Taigi, tyrimo tikslas yra **atrasti subjektyvią mokymosi permąstymo reikšmę**.

Tyrimo teorinis-filosofinis pagrindas. Tyrinėjamo objekto aktualumas grindžiamas mokymosi sampratos kompleksiskumu ir nevienareikšmiškumu, dinamiška jos kaita bei noru suprasti, kokiū būdu, kaip ir kada gimsta poreikis permąstyti mokymąsi, kas lemia mokymosi sampratos kaitą ir jos ilgalaikiškumą. Tai geriausiai matoma žvelgiant iš šių kaitą patyrusiųjų perspektyvos. Pasirinktas fenomenologinis požiūris į mokymąsi šiandienos kontekste yra labai svarbus, nes atkreipia dėmesį į humanistinę ir egzistencinę mokymosi prigimtį, jo kontekstualumą ir autentiškumą. Jis sudaro atsvarą vyraujančiam racionaliam, kontroliuojančiam, unifikuojančiam požiūriui bei praktikai. Reflektyvus žvilgsnis į mokymąsi kviečia iš naujo pasvarstyti, ką reiškia mokytiis mąstant. Ką apie mokymąsi mąsto ir kaip jį išgyvena kiekvienas? Autentiškos patirtys tampa savotišku visuotinai priimtos realybės patikrinimu: ar tai, ką teigia švietimo politikai, ką mes, mokytojai ir dėstytojai, laikome mokymusi, yra mokymasis ir mūsų mokiniams bei studentams? Išgyventos ir reflektuotos patirtys ne tik leidžia patikrinti nusistovėjusias sampratas ar oficialių švietimo dokumentų retoriką, bet tampa ir stipriu argumentu orientuojant mokymo bei studijų programas į dalykus, prasmingus tiems, kuriems tos programos ir skiriamos. Žinant, kas skatina ryžtis iššūkiui ir persvarstyti žinias, požiūrius, nuostatas, vertybes ir elgsenos modelius, galima atitinkamai formuoti mokymosi aplinką, modeliuoti programų įgyvendinimą ir pasiekimų vertinimą. Mokymosi permąstymo aktualumą puikiai atskleidžia sentencija tapę rašytojo ir humanisto prof. Alvinio Tofflerio žodžiai: „XXI amžiuje neraštingi yra ne tie, kurie negali skaityti ar rašyti, o tie, kurie nesugeba mokytiis, pamiršti, kas mokėta ir žinota, ir vėl iš naujo mokytiis“ (Trilling & Fadel, 2012). Šiame darbe remiamasi klasikine fenomenologine filosofija (Arendt, 1978; Heidegger, 1976; Gadamer, 1975; Merleau-Ponty, 2012) ir fenomenologinėmis ugdymo nuostatomis (Aldridge, 2015; Buber, 1947; Grenee, 1977, 1978; Küpers, 2012; Mickūnas, 2014; Vandenberg 1998, 2009).

Tyrimo metodologinės nuostatos. Fenomenologinė pažinimo samprata nurodo, kas yra laikoma mokymosi realybe, o pasirinkta reflektyvaus fenomenologinio tyrimo prieiga (Dahlberg et al., 2008) – kaip ji turi būti tyrinėjama ir atskleidžiama. Mokymosi realybė tyrinėjama kaip išgyventas reiškinys, žvelgiant į jį retrospektyviai ir laikantis pagrindinių metodologinių principų – atvirumo, pažabojimo ir refleksijos. Ši perspektyva ne tik padeda suvokti, kaip ir kokie giluminiai pokyčiai patiriami, bet ir sudaro galimybę prasiskverbti į

tyrinėjamo reiškinio šerdį – atrasti jo esmę. Ji atskleidžiama pateikiant apibendrintą fenomeno paveikslą, aprašant jo pagrindines reikšmes, apmąstant ir interpretuojant radinius.

Duomenys rinkti naudojant pusiau struktūruotą interviu (Creswell, 2009; Etherington, 2004; Giorgi, 1985a; Moustakas, 1994) ir taikant tikslinę tyrimo dalyvių atranką (Dahlberg et al., 2008; Van Manen, 1997; 2014). Duomenų analizė, aprašymas ir radinių interpretavimas atliktas laikantis reflektyvaus fenomenologinio tyrimo principų ir metodologinių rekomendacijų (Dahlberg, 2006a; Dahlberg et al., 2008; Linderberg, Osteberg & Horberg, 2016).

Tyrimo naujumas ir mokslinė reikšmė. Mokymasis fenomenologų dažniausiai aptariamas kaip integrali ugdymo ir visos pedagogikos dalis. Tačiau publikacijų, pristatančių apibendrintą fenomenologinį požiūrį į mokymosi reiškinį, nėra daug (Aldridge, 2015; Ashworth & Greasley, 2009; Küpers, 2012; Mickūnas, 2014; Magrini, 2012). Jei pristatomi tyrinėjimai išimtinai mokymosi tema, jie dažniausiai pateikiami apibrėžtame kontekste ir būna skirti vienai sričiai. Pavyzdžiui, aptariamas nuotolinis mokymasis virtualioje erdvėje, naudojant įvairias informacines technologijas ir socialinius tinklus (Adams, Yin, Madriz & Mullen, 2014; Bates, 2014; Daniel, 2012; Leung, 2015), mokymasis atviroje erdvėje (Thorburn & Marshall, 2014), mokymasis organizacijose (Küpers, 2008; Zimmer, 2005) ir pan. Šis disertacinis darbas yra išskirtinis visuminiu fenomenologiniu požiūriu į mokymosi reiškinį, nes neapsiriboja pavienėmis studijų programomis, konkrečiais dalykais ar studijų vieta – mokymosi permąstymas tyrinėjamas įvairiame ir plačiame universitetinių bakalauro studijų kontekste, kuris papildomas svarbia aplinkybe – patirta **provokacija**, sąlygojanti mokymosi permąstymą. Mokslinių darbų, analizuojančių provokacijos reikšmę mokymuisi, nėra daug. O ir pati provokacijos samprata ugdyme aptariama gana fragmentiškai. Ji šiame tyrime atskleidžiama plačiau – analizuojamas jos ryšys su mąstymu bei mokymusi, pagrindžiama jos reikšmė mokymosi permąstymui.

Apie mokymąsi dažniausiai kalbama iš perspektyvos mokytojo ar dėstytojo, tyrinėjančio savo mokinių ar studentų išgyventas patirtis mokantis konkretaus dalyko (Cooper, Fleischer & Cotton, 2012). Šiame darbe mokymosi permąstymas tyrinėjamas iš nepriklausomo tyrėjo perspektyvos – atsakymo į tyrimo klausimą ieškota ir humanitarinių, ir socialinių, ir gamtos, ir tikslųjų mokslų akademiniuose aplinkose.

Mokymosi permąstymas kaip patirtos provokacijos išdava iki šiol Lietuvoje tyrinėtas nebuvo, tokio pobūdžio tyrinėjimų neaptikta ir kitur. Tai pirmas fenomenologinis tyrimas mūsų šalies kontekste, atliktas remiantis reflektyviąja prof. K. Dahlberg fenomenologine perspektyva. Ir vienas iš nedaugelio fenomenologinių pedagogikos tyrimų apskritai.

Trumpai apžvelgus užsienio ir mūsų šalies mokslininkų tyrinėjimus ir aptarus šio darbo ypatumus, galima teigti, kad jis yra išskirtinis dėl tyrimo klausimo, kompleksiško objekto, pasirinktos tyrimo strategijos bei tyrinėjamo lauko.

Tyrimo radiniai aktualizuoja subjektyvią mokymosi sampratą ir pagrindžia tyrinėjamo reiškinio holistinę prigimtį bei būtinybę žvelgti į mokymąsi kaip į autentišką, unikalią ir prasmingą patirtį.

Tyrimo radiniai svarbūs ugdytojams, siekiant organizuoti veiksmingą mokymosi procesą ir kuriant edukacinę sąveiką, įgalinančią permąstyti mokymąsi. Atskleistų esminių mokymosi permąstymo veiksmų analizė gali pasitarnauti ugdytojams inicijuojant naujas strategijas ir metodikas, orientuotas į asmeniškai patiriamo mokymosi proceso konstravimą.

Disertacijos struktūra. Darbą sudaro penkios dalys. Pirmojoje nagrinėjama mokymosi samprata. Antrojoje – mokymosi permąstymo pedagoginiai, psichologiniai ir filosofiniai aspektai, mokymosi, mąstymo ir provokacijos sąsajos. Trečiojoje dalyje, metodologinėje, pristatomos bendrosios fenomenologinio tyrimo charakteristikos ir pasirinktos perspektyvos ypatumai, aptariamas disertacinio tyrimo procesas. Tyrimo radiniai aprašomi kevirtirtojoje, o jų interpretacija – penktojoje dalyje. Išvados apibendrina tai, kas yra pasiekta tyrimu, aktualizuoja tyrimo radinių svarbą bendrajame edukologiniame kontekste.

Pagrindinės sąvokos pristatomos darbo pradžioje, o likusios išsamiai aptariamos disertacijos tekste. Mokslinėse užsienio autorių publikacijose, pristatančiose bendruosius teoretinius principus ar tam tikrus jų aspektus, neatskiriamos sąvokos „mokinys“ ir „studentas“, „mokytojas“ ir „dėstytojas“, „mokykla“ ir „universitetas“. Siekiant išvengti painiavos, teorinėje dalyje vartojama sąvoka „besimokantysis“ arba – dėl stilistinės įvairovės – sąvokos „mokinys“, „mokytojas“, „ugdytojas“, turint omenyje visus besimokančiuosius ir juos mokančius. Empirinėje dalyje tyrimo dalyviai vadinami ir besimokančiais, ir studentais, nes jie yra konkrečių universitetinių studijų programų dalyviai.

Disertacijos tema publikuoti straipsniai:

1. Penkauskienė, D. (2016). Pedagoginė provokacija ir mokymosi permąstymas: universitetinių studijų patirtis. Iš *Mokslu grįsto švietimo link: mokslinių straipsnių rinkinys*. Vilnius: Lietuvos edukologijos universitetas. [Rengiamas spaudai].
2. Penkauskienė, D. (2016). Kritinio ir kūrybinio mąstymo sąsajos. *Socialinė teorija, empirika, politika ir praktika*, 13, 90–104.
3. Girdzijauskienė, R., & Penkauskienė, D. (2014). Characteristics of favourable environment for development of creative thought at Lithuania's comprehensive school. *European Journal of Educational Sciences*, 1(1), 19–29.

Atliktų tyrimų rezultatai aptarti konferencijose skaitytuose pranešimuose:

1. Penkauskienė, D. (2016 rugsėjo 23 d.). *Reflective lifeworld approach for researching students' experience*. Pranešimas tarptautinėje mokslinėje-praktinėje konferencijoje Phenomenology of practice in practice: International interdisciplinary conference of phenomenological research in human sciences, Kaunas, Kolpingo kolegija.
2. Penkauskienė D. (2016 rugsėjo 8 d.). *Dialogiško santykio reikšmė vidinių galių atradimui: Universitetinių studijų patirtis*. Pranešimas mokslinėje-praktinėje jaunimo tyrėjų konferencijoje Jaunimo dalyvavimo ir atskirties, laisvės ir atsakomybės taikoskyros, Vilnius, Mykolo Romerio universitetas.
3. Penkauskienė D. (2016 vasario 25 d.). *What it means to rethink learning?* Pranešimas, skaitytas mokslinės stažuotės metu, Ryga, Latvijos universitetas.
4. Penkauskienė D. (2016 sausio 11 d.). *Phenomenological research strategy to explore students' learning lifeworld*. Pranešimas, skaitytas mokslinės stažuotės metu, Ryga, Latvijos universitetas.
5. Penkauskienė D. (2015 spalio 15 d.). *Students' experience of provocation to rethink learning during university studies*. Pranešimas tarptautinėje konferencijoje Mokslu grįsto švietimo link, Vilnius, Lietuvos edukologijos universitetas.

6. Penkauskienė D. (2015 rugsėjo 8 d.). *Towards transforming experience of learning*. Pranešimas Europos švietimo tyrimų asociacijos metinėje konferencijoje, Budapeštas, Vengrija.

Seminarai, kuriuose tobulinta kvalifikacija fenomenologinės tyrimo strategijos taikymo aspektu:

1. Van Manen, M. (2014 birželio 16–20 d.). *Phenomenological inquiry and writing*: teorinis-praktinis seminaras, Klaipėda, Klaipėdos universitetas (30 akad. val., pažymėjimo Nr. PKK-2127).
2. Saevi, T. (2014 kovo 17 d. – birželio 21 d.). *Phenomenology of practice – hermeneutic phenomenological inquiry and writing*: teorinis-praktinis seminaras, Klaipėda, Klaipėdos universitetas. (30 akad. val., pažymėjimo Nr. PKK-1949).

Disertacijos rengimo metu dalyvauta mokslinėje stažuotėje:

Latvijos universitetas (Ryga, Latvija). Data: 2016-01-11 – 2016-03-11 (2 mėn.).

Asmeninės konsultacijos:

prof. Tone Saevi (2014–2015). Asmeninio aplanko medžiaga.

prof. Max van Manen (2014). Asmeninio aplanko medžiaga.

prof. Karin Dahlberg (2015–2016). Asmeninio aplanko medžiaga.

prof. dr. Vilma Žydžiūnaitė (2015–2016). Asmeninio aplanko medžiaga.

1. FENOMENOLOGINĖ MOKYMOSI SAMPRATA

Šioje dalyje siekiama atskleisti fenomenologinę mokymosi sampratą, jos ontologinį ir epistemologinį pamatą. Tai daroma remiantis filosofais klasikais ir fenomenologinės praktikos atstovais, tiesiogiai ar netiesiogiai palietusiais mokymosi temą. Mokymosi kontekste aptariami pagrindiniai fenomenologiniai konceptai – intencionalumas, dialogiškumas, būtis, tapsmas, išgyvenimas, patyrimas, subjektyvumas, autentiškumas. Ypatingas dėmesys skiriamas mokymuisi, kaip suteikiančiam galimybę augti, tobulėti. Akcentuojamas mokymo ir mokymosi ryšys. Fenomenologinė mokymosi samprata analizuojama pasitelkus ir kitų filosofinių ugdymo kryptių atstovų – J. Dewey, E. Frommo, P. Freire, P. Jarviso – mintis. Tuo siekta parodyti, kaip fenomenologinės sąvokos atsiskleidžia kritinės pedagogikos ir patirtinio mokymosi sampratose.

1.1. Fenomenologinis požiūris į mokymąsi

Fenomenologams, tyrinėjantiems būtį, pasaulio reiškinių esmę ir prasmę, nerūpi, kokiomis teorijomis ar metodikomis remiasi pedagoginė praktika. Jiems svarbu išsiaiškinti, kaip ji patiriama ir išgyvenama kiekvieno asmeniškai, kokia reikšmė ir prasmė jai priskiriama. Todėl į mokymąsi žvelgiama kaip į autentiškai išgyventą ir interpretuotą patirtį. Toks žvilgsnis leidžia pastebėti tai, kas dažnai laikoma savaime suprantamu dalyku ir nėra įvertinama iki galo arba net iš viso lieka nematoma (Dall' Alba, 2009a). Fenomenologiniu požiūriu mokymosi vertė glūdi individualioje patirtyje, kuriančioje ir praturtinančioje žmogų, padedančioje rasti vietą pasaulyje. Todėl į mokymąsi, ir apskritai į pedagogiką bei ugdymą, žiūrima kaip į žmogaus augi(ni)mą ir įvesdinimą į sociumą – kultūrą, tradicijas, gyvenimą (Friesen & Saevi, 2010). Tokiu būdu pedagogikai priskiriama ne vien žinių kaupimo ar išmokimo, formalaus išsilavinimo įgijimo, bet ir visuminio ugdymo užduotis. Tokio ugdymo, kai brandinamos visos žmogaus galios, sudaromos sąlygos patirti ir kurti, mokoma(si) „gyventi gyvenimą, kurį iš tiesų verta gyventi“ (Langeveld, 1983, p. 6). Tai yra kurti prasmingą gyvenimą.

Ugdymas suvokiamas kaip gėris, teikiantis naudos kiekvienam, dalyvaujantiems šiame procese, pirmiausiai – vaikui ir jaunam žmogui (Saevi & Eilifsen, 2008). Tokia samprata remiasi senovės graikų požiūriu į ugdymą kaip rūpinimąsi augančio žmogaus siela, kaip visa ko geriausio perdavimą, kaip aspiraciją siekti tobulumo (Mills, 2002). Rūpinimasis – tai ne abstraktus filosofavimas ar pamokslavimas, bet kasdienė pedagoginė praktika. Mokytojai ir mokiniai ją patiria jiems įprastoje mokymosi aplinkoje ir išgyvena atviruose tarpusavio santykiuose. Tai realus besimokančiųjų pasaulis, kuriame mokomasi, bendraujama, gyvenama. Pasaulis, kuriame susitinkama ne tik norint kuo daugiau sužinoti ir išmolti, bet ir prasmingai būti bei mokytis kurti gyvenimą. Jis yra integrali didžiojo pasaulio dalis, todėl jame negalima užsisklęsti ir ignoruoti gyvenimo realijų (Gadameris, 1992). Mokomasi iš gyvenimo ir gyvenama mokantis. Besimokantieji visa savo esybe – fiziniu kūnu ir aktyviu protu – stengiasi suvokti prasmę pasaulio reiškinių, kurių dalimi yra patys. „Šiuo požiūriu mokymąsi galima laikyti intencionalios minties, nukreiptos į konkretų objektą ir intencionalaus santykio pasekmę – prasmės kūrimu“ (Papadopoulou & Birch, 2009, p. 273).

Fenomenologinė mokymosi samprata yra neatsiejama nuo sąvokos *Bildung*, kuri įvairiose kultūrose aiškina skirtingai. Verčiant pažodžiui, tai reikštų „formavimą“. Tokią žodžio reikšmę atspindi ir jo vediniai – formuotojas (vok. *Bildner*), skulptorius (vok. *Bildhauer*). Perkeltas į ugdymo sferą, šis žodis tampa talpesne sąvoka. Hartmutas von Hentigas (2007) ją aiškina trejopai. Pirma, kaip asmeninį, nuo visuomenės nepriklausomą savęs ugdymą ir formavimą, suprantant tai kaip nuolatinį dvasinių ir moralinių gebėjimų lavinimą. Mokslininko teigimu, tai nepabaigiamas procesas, neturintis jokio kito tikslo tik patį *Bildung*. Įdomu pastebėti, kad mūsų edukacinėje praktikoje „lavinimas“ vis dažniau keičiamas žodžiu „išsilavinimas“, reiškiančiu pedagoginio proceso rezultatą – tam tikrų kompetencijų turėjimą. Tokiu būdu nutolstama nuo originalios *Bildung*, kaip nesibaigiančios savikūros, sampratos. Antroji *Bildung* reikšmė – žinių ir gebėjimų lavinimas, nuostatų ir elgsenos būdų ugdymas. Ši reikšmė yra artima graikiškai sampratai „*techne*“, reiškiančiai praktinį lavinimą. Toks lavinimas padeda susigaudyti istorinėje situacijoje, prisitaikyti prie konkrečių visuomenės poreikių ir būti jai naudingam. Trečioji reikšmė – ugdymas taikiai sugyventi su kitais, t. y. gyventi paisant bendrų moralės ir etikos principų, laisvės idealų. Toks ugdymas skatina asmenį įsipareigoti ir kurti visuomenės gerovę.

Apibendrinant visas tris *Bildung* reikšmes, galima daryti išvadą, kad ši samprata apima lavinimą(si), auklėjimą, mokymą(si), ugdymą(si). *Bildung* kreipia žvilgsnį į visapusišką asmens formavimą(si) atvirai, dialogiškai ir dialektiškai bendraujant su pasauliu, suvokiant savo vietą jame ir visų reiškinų sąryšį (Bruford, 1975). Tokios sampratos laikosi ir fenomenologai. Todėl mokymasis visų pirma suvokiamas kaip neatsiejama asmenybės būties ir savikūros dalis (Gadameris, 2001; Ashworth & Greasley, 2009). Mokymasis, kaip savęs kūrimo procesas, vienija jausmų ir emocijų, kūniškų ir dvasinių patyrimų ir protinių galių visumą (Berglund, 2014). Tai kompleksiškas ir dinamiškas procesas. Čia susipina ir pojūčiai, ir mintys, ir jausmai. Jų visuma išgyvenama kaip mokymosi realybė, formuojanti besimokantįjį. Šis procesas gali būti sėkmingas arba ne. Sėkmė priklauso nuo to, ar mokantis randasi galimybę pažinti save. Jei tokia galimybė yra, mokymasis tampa kryptingas, nuoseklus, unikalios besimokančiojo galios ir poreikiai panaudojami maksimaliai. Jei ne – mokymasis pasidaro formalus ir nuasmenintas. Fenomenologų požiūriu (Ozmon ir Craver, 1996), tikrasis mokymasis prasideda nuo savęs pažinimo ir supratimo. Tai nėra lengvas uždavinys. Besimokantieji nėra pajėgūs vieni patys imtis atsakomybės už jo įgyvendinimą. Jiems padėti turi patyrę mokytojai, tėvai arba kiti suaugusieji. Pagalba suprantama ne kaip direktyvus vadovavimas ar instrukcijos, bet kaip krypties nurodymas ir palaikymas (Rogersas, 1969). Besimokantieji turi būti skatinami atvirai mąstyti ir užduoti sau tokio pobūdžio klausimus: „koks aš esu mokinytis?“, „kam aš mokausi?“, „ko siekiu?“, „kodėl tai man svarbu?“ ir pan. Savęs pažinimas padeda suvokti savo mintis ir jausmus, suprasti, kas žinoma, o kas ne. Tačiau jis nėra savitikslis. Iš vienos pusės, jis yra nukreiptas į augimą ir akiračio plėtimą (Mickūnas, 2014). Pažindami save, savo stiprybes ir silpnybes, besimokantieji geba projektuoti ateitį, pamatyti atsiveriančias galimybes tobulėti. Savęs pažinimas stiprina ir drąsina priimti gyvenimo iššūkius. Mokymasis suvokiamas kaip tobulėjimo kelias, skirtingose jo atkarpose įgyjama vis naujos patirties. Besimokantieji išgyvena nuoseklią kaitą – nuo žalių naujokų iki mokymosi „profesionalų“, ekspertų, gebančių susidoroti su iššūkiais, kūrybiškai spręsti problemas, naudotis technologijomis (Dreyfus, 2012). Iš kitos pusės, savęs pažinimas ir supratimas kreipia į autentiškų ir reikšmingų santykių kūrimą bei puoselėjimą. Kuo geriau

žmogus pažįsta save, tuo aiškiau supranta, kad „aš“ negali egzistuoti be „tu“ (Buber, 2001). Tai pagarbus ir empatiškas santykis, pripažįstantis nelygstamą kiekvieno asmens vertę. Būtent dėl tokio santykio suvokiame save kaip unikalų ir vertingą, bet tuo pačiu pripažįstame ir kito vertę. M. Buberio nuomone (2002), sugebėti rasti kontaktą ir užmegzti prasmingą ryšį su kitu ir yra esminis ugdymo tikslas, nes tik per kitą įmanoma pažinti save ir geriau suprasti pasaulį. Toks santykis leidžia mokytis nejučiant prievartos – primesto mokymosi turinio ar būdo. Mokytojas atrodo „ne kaip diktatorius, o kaip temos, įvykio daikto arba dalyko esmės atvėrėjas, pasitelkiantis ne vien savo sampratas, bet ir dalykų reikalavimus, galiojančius dialogo partneriams“ (Mickūnas, 2014, p. 51). Mokymasis atsiremia į kiekvieno unikaliją patirtį, asmenines savybes, poreikius ir galimybes. Mokymosi turinys aktualizuojamas, suasmeninamas. Mokymasis, kaip bet kuris kitas gyvenimo įvykis, patiriamas ir išgyvenamas (Van Manen, 1990), o vėliau internalizuojamas (Vandenberg, 1988).

Taigi, mokymasis ir savikūra vyksta būnant su kitais, išgyvenant atvirą ir dialogišką, kviečiantį mokytis ir patirti santykį. Ši patirtis moko vertinti žmogiškąjį ryšį, siekti tokių santykių ne tik konkrečioje mokymosi aplinkoje, bet ir platesnėje bendruomenėje. Mokymasis suvokiamas kaip gyvenimo kelionė, kurioje tyrinėjamas pasaulis, susitinkama su naujais žmonėmis, reiškiniais, tuo pačiu geriau pažįstant save (Serrs, 1997). Plečiantis supratimo horizontams, randasi „mokymosi kaip gyvenimo uždavinio supratimas“ (Mickūnas, 2014, p. 59). Suprantama, kad tai nėra baigtinis procesas, kad mokymosi, kaip ir paties pasaulio, galimybės yra neišsemiamos.

Fenomenologinėje sampratoje mokymasis neišsivaizduojamas kaip atskirų dalykų mokymasis atsietai nuo kitų objektų ir reiškinių. Mokyti – tai gebėti suvokti, kaip viena yra susiję su kitu, kaip viskas yra tarpusavyje susiję. Tai reiškia, kad kiekviena disciplina ir mokomasis dalykas turi būti „įkūnytas“ kasdienio gyvenimo kontekste, suvoktas bendras ryšys (Mickūnas, 2014). Laikomasi nuostatos, kad joks objektas negali būti suvoktas atsietai nuo erdvės ir laiko, kuriame egzistuoja. Todėl svarbu ne tik pažinti ir išskirti atskiras daikto savybes, bet ir matyti jį platesniame kontekste. Mokiniai turi būti mokomi suprasti, kaip skirtingi reiškiniai, istoriniai laikotarpiai, žmogaus proto ir rankų kūriniai, gyvieji organizmai yra susiję tarpusavyje. Tokiu būdu mokomasi suvokti pasaulio sąryšingumą ir vienovę. Reikia išmokti žvelgti į pasaulio reiškinius daugiau nei iš vienos perspektyvos. Fenomenologiniu požiūriu, daikto ar reiškinio esmė atskleidžiama tik žvelgiant iš įvairių pusių ir skirtingomis akimis, t. y. ne vieno žmogaus matymu. Šito irgi tenka mokytis. Ir tai yra būtina. Priešingu atveju „pamatiniai gyvenimo klausimai liks beprasmiai, neišsąmoninti <...>, o gyvenimo reiškiniai bus tik simboliai, plūduriuojantis bereikšmių, nepatikimų žodžių junginys“ (Vandenberg, 1998, p. 74.).

Pažindami save bei aplinką, plėsdami akiratį, besimokantieji pradeda kelti platesnius mokymosi prasmės klausimus: „kaip mokymasis gali prisidėti prie visuotinės gerovės kūrimo?“, „kam ir kiek laisvės suteikia?“, „kuo ir kam įpareigoja?“. Taigi, mokymosi kaip savęs tobulinimo ir savojo pasaulio kūrimo samprata plečiasi. Ji įgyja socialinę dimensiją. Iš dalies tai susiję su pačių besimokančiųjų intencija būti aktyviais ir naudingais gyvenamojo pasaulio dalyviais, jaučiančiais tarpusavio bendrystę ir įsipareigojusiais visuomenei. Tačiau tai susiję ir su mokymosi tradicija „jau duotų vertybių ir tikslų kontekste“ (Mickūnas ir Jonkus, 2014, p. 199). Mokymasis visuomet yra nukreiptas į ateities kūrimą, todėl negali apsiriboti trumpalaikiais uždaviniais ar konkrečių problemų sprendimais. Mokymosi praktika gula ant tvirto kul-

tūros, tradicijų ir visuomenės vertybių pamato, kuris nuolat sutvirtinamas augančios kartos. Mokymosi samprata fenomenologijoje apibrėžiama sąvokomis „autentiškumas“, „patirtis“, „dialogiškumas“, „sąryšis“, „prasmė“ ir „vertė“. Autentiškumas suvokiamas kaip mokymasis, kuris remiasi kiekvieno besimokančiojo individualiomis prigimtinėmis savybėmis ir mokymosi poreikiais, kaip savitai išgyventa ir suvokta mokymosi realybė. Patirtis suprantama kaip mokymosi išgyvenimas, o ne kaip galutinis mokymosi produktas. Jos įgyjama dialogiškame santykiyje su aplinka ir kitais žmonėmis. Tai padeda suvokti pasaulio vienovę ir jo reiškinį sąryšingumą. Mokymasis, kaip pažinimas ir augimas, yra savaime prasmingas ir vertingas. Tačiau jo prasmė ir vertė kiekvieno atrandama asmeniškai.

Taigi, fenomenologijoje mokymasis pirmiausiai suprantamas kaip autentiškai išgyventa kasdienio gyvenimo patirtis, brandinanti ir keičianti besimokančiuosius. Mokytiis – tai visapusiškai augti ir tobulėti, suprasti žmonių tarpusavio ir pasaulio daiktų sąryšį, atrasti savo vietą pasaulyje. Nepaisant to, kad mokymasis yra orientuotas į asmenį, negalima jo traktuoti kaip savitikslio. Besimokantis žmogus siekia prasmingai būti pasaulyje, jį kurti ir prisidėti prie jo tobulinimo. Tokiu būdu mokymasis atliepia visas tris *Bildung* reikšmes – savikūros, praktinių gebėjimų ir įgūdžių tobulinimo, naudos ir tarnystės visuomenei.

1.2. Mokytiis – tai patirti

Mokymasis fenomenologijoje traktuojamas kaip asmeninis patyrimas. Jis suvokiamas ne kaip žinių kaupimas ir turėjimas, bet kaip prasmingas išgyvenimas (Friesen et al., 2012). Fenomenologai pedagogai (M. J. Langeveldas, B. Leveringas, W. Lippitzas, M. Vagle, M. van Manenas, T. Saevi) tarp šių dviejų sampratų brėžia aiškią takoskyrą. Jų mokymosi patyrimo samprata remiasi klasikine *Erlebnis* (vok.) – išgyventa autentiška patirtimi, suteikiančia pažinimo galimybę (Husserl, 1970a). Tai reiškia, kad patirties turėjimas negarantuoja, jog žmogus yra daugiau žinantis, išmanantis, gebantis. Galima turėti patirties, bet nežinoti, ką ji gali duoti, kaip ją pasinaudoti. Tik įsisąmoninta ir apmąstyta patirtis yra reikšminga žmogaus augimui ir tobulėjimui. Todėl fenomenologijoje šalia „išgyventos patirties“ lygia greta stoja „reikšmės“ ir „prasmės“ sąvokos (Dilthey, 1985; Heidegger, 1962; Husserl, 1970a; Merleau-Ponty, 2012). Mokymasis laikomas unikalia išgyvenama patirtimi, kuriai asmuo priskiria subjektyvią reikšmę, laiko ją prasminga ir naudoja, kad galėtų tobulėti.

Kokiu būdu patiriamas mokymasis ir kaip gimsta prasmė, aiškinama remiantis klasikine intencionalumo sampratomis. Pirmoji yra susijusi su E. Husserlio pažinimo teorija, kad žmogaus sąmonė, siekdama objektyviai pažinti reiškinį, visuomet yra į jį nukreipta, o jis savo ruožtu atsispindi sąmonėje (1983). Iš to išplaukia, kad mokymasis patiriamas tuomet, kai vienas vienetas – besimokančiojo sąmonė (noezė) nukreipiamas į kitą vienetą – mokymosi objektą (noemą). Mokymosi procese jie susilieja ir sudaro neišardomą visumą – „jei yra noema, yra ir noezė, ir atvirkščiai“ (Ashorth & Greasley, 2013, p. 564). Kitaip tariant, Husserlio supratimu, mokymasis – tai aktyvios sąmonės veiksmas siekiant pažinti, suprasti ir priskirti reikšmę konkrečiam objektui ar reiškiniui.

Heideggeris (1988), priešingai nei Husserlis, šių dviejų sąvokų neatskiria, mano, kad žmogaus patirtyje jos visuomet yra viena. Mokymosi subjektas (noezė) ir turinys (noema) – tai neatsiejama gyvenamo pasaulio dalis. Heideggerio intencionalumo aiškinimas

suponuoja neskaidomo ir realaus gyvenimo kontekstuose bei reiškiniuose įsikūnijusio subjektyvaus mokymosi sampratą. Besimokantieji išgyvena mokymąsi kaip minčių, jausmų ir kūniškų patyrimų visumą, kurioje susilieja mokymosi tikslai, objektai, aplinka. Remiantis šia samprata, būtų galima teigti, kad „besimokantysis yra paniręs į subjektyvią patirtį. Jo arba jos asmeniniai interesai ir orientyrai yra šio pasaulio parametrai ir integrali dalis <...>. Tai reiškia, kad pasaulis yra įdomus tiek, kiek atspindi mano interesus“ (Ashworth & Greasley, 2009, p. 570). Interesai gali būti labai aiškūs, apčiuopiami ir tuo pačiu menkai išreikšti. Aiškūs, nes besimokantieji kasdien kelia sau uždavinius – ką nors išmokti, sužinoti, patobulinti. Toks konkrečius siekius turintis intencionalumas, anot Merleau-Ponty (2012), yra nukreiptas į gerai matomą ar bent įsivaizduojamą taikinį. Jis nustatomas pačių besimokančiųjų, todėl yra gana lengvai suvokiamas bei įvardijamas. Bet besimokantieji gali turėti ir juntamų, aiškiai neišreikštų interesų. Nors neapčiuopiami ir nevardijami, jie kartais gali būti aiškesni už tuos vizualizuotus ir verbalizuotus. Tada besimokantieji sako žinantys ir matantys, bet negalintys pasakyti, iš kur, kaip ir kodėl.

Mokymosi procese abiejų tipų intencionalumas dažnai susijungia. Konkrečios užduoties intencionalumas kreipia į tam tikrus veiksmus, būtinus, kad ji būtų įgyvendinta. O vadinamasis operatyvusis intencionalumas padeda įvertinti užduoties aplinką, kontekstą, nuotaiką (Spurling, 1977). Kai kurie mokslininkai juos vadina vienu vardu – motorinis intencionalumas (Dreyfus, 2005; Kelly, 2002; Krueger, 2016; Rietveld, 2008).

Merleau-Ponty (2012) dar skiria sąmonės ir kūno intencionalumą. Pirmąjį vadina abstrakčiuoju („aš manau, galvoju“), antrąjį – konkrečiuoju („aš veikiu“). Šis požiūris paremtas įsitikinimu, kad „suvokimas yra ir intencionalus, ir kūniškas, ir sensorinis, ir motorinis, ir vidinis, ir išorinis, tuo pačiu nei subjektyvus, nei objektyvus“ (2002, p. xiii). Mokymosi procese veikia visos suvokimo formos ir būdai. Sąmonė ir kūnas sujungia juos į vieną visumą. Taigi, mokymasis yra net tik „aš galvoju“ ir „aš veikiu“, bet ir „aš jaučiu“, ne tik „aš žinau“, „moku“, „galiu“, bet ir „numanau“, „įtariu“, „prognozuuju“.

Merleau-Ponty (2012) nuomone, kūniškumas svarbus, kad suvoktum mokymąsi fenomenologiškai ir kaip visumą. Kūnas nuo kitų objektų skiriasi tuo, kas jis tuo pačiu yra ir fizinis objektas, ir mąstantis subjektas. Jame „gyvena“ žmogus su visais pojūčiais, mintimis ir fizinėmis savybėmis; su praeities istorija, dabartimi ir ateities projekcija; su savitu erdvės ir laiko suvokimu, etinėmis nuostatomis ir vertybėmis. Kūnas leidžia justis išorės pasaulį, padeda su tuo pasauliu komunikuoti. Anot šio filosofo, kūnas vienu metu yra ir įžeminantis, mus laikantis inkaras, ir instrumentas, padedantis suprasti save, aplinką, kitus. O kitiems jis padeda suprasti mus. Ši visuma kaip junginys yra sunkiai aprėpiama. Lengviausiai mokymosi kūniškumą būtų suvokti įsivaizduojant jį kaip fizinį mokymosi rezultatą ar produktą, t.y. jau įgavusį kitokį kūnišką pavidalą. Be to, galima stebėti šito produkto kūrimą. Sunku apčiuopti mąstymo ir suvokimo procesą, nes pati mintis yra nebyli. Tačiau, jei manysime, kad mąstymas yra įsikūnijęs realaus pasaulio objektuose ir jų kūrimo procese, jis taip pat bus apčiuopiamas. Todėl, fenomenologiniu požiūriu, į mokymąsi svarbu žvelgti kaip į integruotą minčių ir veiksmų visumą, kurios akivaizdžiausia išraiška – judesys.

„Suvokimas yra susipynęs „čia ir dabar“ judesio sraute, kuris savo ruožtu yra mano „čia ir dabar“ suvokimas. Judesys ir suvokimas yra suaušti į vieną audinį – nėra atskirai veikiančio proto ir atskirai veikiančio kūno“ (Sheets-Johnstone, 1999, p. 487). Taigi, matome, kas vyksta

čia ir dabar, bet kaip pamatyti praeitį? Juk praeitis, kaip ir patirtis, yra svarbi mokymosi dalis. Fenomenologai atsako, kad kūnas yra indas, talpinantis prisiminimus ir leidžiantis juos vėl ir vėl pamatyti – iššaukti, atgaminti, susieti su nauja patirtimi. Toks aiškinimas yra paremtas antikine mokymosi, kaip savyje turimos, bet ne visada suvoktos, informacijos atgaminimas. Fenomenologijoje nėra svarbus klausimas, kuris – praeities ar dabarties – patyrimas yra geriau matomas, juntamas, apčiuopiamas, o tuo pačiu reikšmingesnis mokymuisi. Visų pirma dėl to, kad didelė mokymosi dalis, tiek būtojo, tiek esamojo laiko, bet koku atveju lieka nematoma. Taip įvyksta dėl negebėjimo pastebėti to, kas yra neįprasta arba gožiama kasdienybės, dėl negebėjimo suprasti, kas vyksta, dėl nemokėjimo perteikti.

Kūniškumas asocijuojasi ne tik su asmeniu, bet ir su visa aplinka, kurioje vyksta mokymasis – su konkrečiu socialiniu kontekstu. Todėl fenomenologai į mokymąsi žvelgia kaip į konkrečiame laike, erdvėje ir santykyje įkūnytą patirtį. Asmens patyrimas neišvengiamai yra ir individualus, ir socialus dėl intencionalaus santykio, kuriame randasi žinios ir supratimas. Kūnas – tai žmogaus buvimo pasaulyje forma, todėl mokymasis taip pat laikomas tam tikra tos formos dalimi. Kitaip tariant, kūnas yra mediatorius, kuriuo patiriamas mokymasis. Jis taip pat yra ir mokymosi turinį įtvirtinanti ir išlaikanti forma, kurioje kaupiamos asmeniškai patirtos ir iš kitų gautos žinios, supratimas, gebėjimai ir įgūdžiai. Toks kūniškumo supratimas leidžia suvokti patirtį (tuo pačiu ir mokymąsi) kaip vieno žmogaus projekcijoje įsikūnijusią platesnio pasaulio erdvės, laiko ir istorijos dalį. Ir atvirkščiai – viso pasaulio patirtį galima suvokti kaip visumą individualių praeities, dabarties ir ateities patirčių. Taigi, galima teigti, kad mokymasis randasi ne tuščioje erdvėje – jis kaip grandinė jungia ankstesnes patirtis su dabartimi ir yra būsimų patirčių laidininkas.

Šiuolaikiniai mokslininkai (Bresler, 2004; Biesta, 2012; Kūpers, 2012; Talero, 2006; Saevi & Foran, 2012) kelia klausimą, kaip atgaivinti nukūnintą, nuasmenintą, nukontekstintą mokymąsi, susieti prasminiais ryšiais su likusiu pasauliu, „kuriame įkūnyti besimokantieji susitinka, bendrauja, kuria ir apmąsto tai, ką kūniškai patyrė“ (Kūpers, 2012, p. 3). Mokslininkų nuomone, mes negalime suvokti, kas yra tikrasis mokymasis, kol į jį žiūrime izoliuotai, nesiedami su gyvenimu, kol individualią besimokančiojo patirtį dengia formulės, skaičiai ir ataskaitos – ji nevertinama kaip objektyvi tikrovė. Mokymasis turėtų būti suvokiamas kaip natūrali gyvenamo pasaulio ir būties dalis, kurioje ankstesnė patirtis prasmingai jungiasi su naujai įgyjama, ir taip kuriama nauja realybė, kurią augimo ir tapsmo procese savo ruožtu keis pats besimokantysis.

Kadangi mokymasis fenomenologijoje suvokiamas ne kaip dirbtinis konstruktas, o kaip išgyvenamas patyrimas, kitoks yra ir fenomenologinis požiūris į mokymąsi inspiruotą kaitą. Įprastas empirinis požiūris teigia, kad besimokantieji patirties įgyja per tam tikrą laikotarpį – palaipsniui kaupdami informaciją, žinias, gebėjimus, kurių visuma dėl kryptingų instrukcijų ir bandymų inspiruoja teigiamus mokymosi pokyčius. Fenomenologiniu požiūriu, kaupiti patirtį tikintis, kad ji padės augti ir keistis, yra ne visai teisinga. Pokyčiai prasideda ne dėl sukauptos patirties, bet tą patirtį išgyvenant. Negana vien racionaliai projektuoti ir braižyti schemas planuojant, kaip įgyti patirties ir kada ją pasinaudoti – žmogus turi būti atviras įvairiems gyvenimo patyrimams, tik tada gali vykti pokyčiai – spontaniškai ir nelaukta (Talero, 2006).

Apibendrinant galima teigti, kad mokytis reiškia patirti visumą įkūnytų išgyvenimų, kurie randasi intencionaliai sąveikaujant su aplinka konkrečiame laike, erdvėje ir kontekste. Tokie

mokymosi patyrimai laikomi asmeniškai reikšmingais, nes skatina persvarstyti savo požiūrius, sampratas, turimas žinias, keičia nusistovėjusius elgsenos bei gyvenenos modelius.

1.3. Mokytis – tai būti

Fenomenologijoje mokymasis yra laikomas įprasto gyvenimo, kitaip tariant – natūralios egzistencijos, būties, dalimi. Mokymasis, kaip ir kiti gyvenamo pasaulio reiškiniai, yra priimamas kaip tai, kas jau yra. Todėl mokytis – reiškia patirti ir išgyventi esatį, arba būti. Ši mokymosi samprata siejama su Heideggerio gyvenimo kaip būties samprata. Filosofo nuomone, „mokytis – tai atsigręžti į esminius klausimus, išskylančius konkrečiu momentu“ (1976, p. 14). Tokia samprata ne tik pakylėja mokymąsi iki filosofinių aukštumų, bet ir formuoja konkrečius uždavinius besimokančiajam – mokytis atpažinti ir išskirti esmines gyvenimo problemas, kelti pamatinius klausimus, ieškoti prasmės.

Kitas svarbus aspektas – mokymosi esamojo laiko akcentavimas. Mokymasis – tai ne tik praeities faktų atgaminimas ar ateities projektavimas. Jis išgyvenamas kaip duota būtis – čia ir dabar. Mokomasi atsigręžus į tai, kas iškyla duotuoju momentu. Riley (2011), interpretuodamas Heideggerio pedagogikos sampratą, išskiria penkias būtinas mokymosi „atsigręžti į esminius klausimus“ sąlygas. Pirmoji siejama su asmeniniu rūpesčiu dėl svarbių gyvenimo klausimų. Riley pabrėžia, kad heidegeriškąją prasmę mokymasis prasideda tuomet, kai susiduriama su opiu klausimu ar problema, reikalaujančia sprendimo. Šis rūpestis nėra atsitiktinis ar trumpalaikis. Juo gyvenama ilgesnį laiką, apie jį kalbama, dalijamasi mintimis su kitais – tai antroji mokymosi sąlyga. Trečia yra susijusi su gebėjimu problemą atpažinti neįprastose situacijose ir kontekstuose. Atpažinus būtina jai atsiverti ir ją priimti. Na, ir galiausiai pateikti adekvatų ir autentišką atsaką – rasti sprendimą. Šias mokymosi sąlygas būtų galima apibendrinti trimis A – atvirumas, atidumas ir atsakingumas už būtį. Šios sąvokos pinasi tarpusavyje, jos integralios, o ne sekančios viena paskui kitą. Būdamas atviras, esi ir atidus, o atidžiam būti neįmanoma, jei nesi atviras. Atidumas suponuoja asmens dėmesingumą, rūpestį ir norą tinkamai atsakyti į esminį klausimą ar problemą. Atvirumas yra susijęs ne tik su asmeniniu atsivėrimu naujiems patyrimams, nežinomybei, klausimui, bet ir su atsivėrimu kitiems. Tai, kas rūpi man, gali rūpėti ir kitam. Tai, ko aš nesuprantu, gali suprasti kitas ir padėti suprasti man. Atidumas reiškia, kad esu budrus ir stebiu aplinką – skiriu, kas yra žinoma, o kas nauja, nepalįjuju stebėtis ir tyrinėti, atpažįstu aplinkos siunčiamus ženklus kaip krypties nuorodas, laukiu, kol atsivers naujas supratimas. Kartais būtis gali pasirodyti pati, o kartais tenka kantriai klausinėti ir laukti, kol ji atvers savo slėpinius, atsakys į užduotus klausimus.

Tikėtis ir laukti atsakymo yra svarbu, bet dar svarbiau yra mokėti klausti ir tai daryti nuolat. Mokėjimas klausti pasireiškia gebėjimu kreiptis į būtį (Steiner, 1995), t. y. būti atviram, susidomėjusiam ir pasirengusiam patirti nauja. Heidegeriškoje mokymosi sampratoje klausimų kėlimas ir būties klausinėjimas yra laikomi vienais iš pagrindinių mokymosi būdų, o mokymasis – savęs pažinimo ir tobulinimosi kalbinant būtį procesu. Jis užtrunka laike, nes to reikia reiškiniių esmei atverti ir įsisąmoninti. Tačiau mokymosi laikas niekada nėra baigtinis, kaip niekada nėra baigtinis savęs ir pasaulio pažinimo procesas. Būties reiškiniių samprata kinta priklausomai nuo besikeičiančių gyvenimo realių. Todėl ir mokymasis, kaip būties reiškinys, visada yra kontekstualus ir kintantis. Heideggeris mokymąsi vertina kaip

asmeniškai atsakingą veiksmą. Besimokančiam keliami svarbi užduotis – atsigręžti į būti, autentiškai ją išgyventi ir suvokti reiškinį esmę.

Išgyvenamos patirties autentiškumas – dar vienas svarbus būties požymis. Mokyti autentiškai – reiškia patirti ir išgyventi mokymąsi kaip neatsiejamą savo paties dalį. Su savitais pojūčiais, emocijomis, patyrimais ir atradimais. Autentiškumas susijęs su trim esminėm mokymosi sąlygom – atvirumu, atidumu ir atsakingumu. Taigi, besimokantysis yra atviras pasauliui ir naujam patyrimui, atidus sau ir aplinkai, atsakingas už adekvataus atsako į išylančius klausimus teikimą. Pasaulis atsiveria tiems, kurie moka jame būti autentiški (Held, 1996). Autentiškumas leidžia sugrįžti į pirmąjį save, atrasti savo tikrąjį „aš“. Šitaip besimokantieji intuityviai pajunta, kas yra jiems gyvybiškai svarbu, ko negalima atsisakyti. Jie sugeba atsiriboti nuo gyvenimo peršamų antraeilių ir netikrų dalykų, nepasiklysti ir atskirti tai, kas iš tikrųjų vertinga. Ir atvirščiai – besimokantys neautentiškai lengvai pasiduoda įvairioms pagundoms, gyvenimo siūlomoms pramogoms bei daugumos įtakai. Autentiški asmenys siekia suaugti su savo būtim į vieną, o neautentiški – likti laisvai plūduriuojantys neapibrėžtoje erdvėje (Su, 2011).

Autentiškiems būdinga pajusti, kur link reikia kreipti savo mokymąsi, atkakliai siekti užsibrėžto mokymosi tikslo. Kartais jiems sunku suvokti ir verbalizuoti, kodėl vieni ar kiti dalykai yra svarbūs, bet jie veikia ikireflektyviajame lygmenyje (Pylkkö, 1998), vedini šeštojo pojūčio, kuris dar vadinamas nematomosios minties realybe (Arendt, 1978). Šis pojūtis, nors neapčiuopiamas, suteikia teisingumo jausmą – taip turi būti, tai yra tikra. Kartais šis pojūtis apibūdinamas kaip pasinėrimas į jausmų ir minčių srautą, nešantį teisingą kryptimi. Besimokantieji išgyvena mokymąsi kaip sunkiai įvardijamą visumą, kuri juos įtraukia, pasiglemžia ir veda pirmyn. Jie tarsi suauga su tuo, ką veikia čia ir dabar – jie yra mokymasis ir mokymasis yra jie (Alheit, 1999). Mokymasis tampa autentišku išgyvenimu, patirtimi ir atradimais. Stebint autentiškai besimokančiuosius, neretai susidaro įspūdis, kad jie yra savo mokymosi šeiminkai – patys nusistato mokymosi tikslus, patys valdo ir reguliuoja mokymosi procesą, patys formuoja tolesnio mokymosi „užsakymą“ (Tonkin, 1999). Jiems nereikia nurodymų iš šalies.

Heideggeris mokymosi autentiškumą ir savireguliaciją aiškina dvejopai – kaip atgaivintą ir kaip globojamą bei puoselėjamą autentišką patirtį. Pirmasis aiškinimas yra susijęs su platoniskąja tradicija, kurioje mokymasis suprantamas kaip savyje turimų žinių atgamimas ir prisiminimas (Heidegger, 1976). Šiuo atveju mokytojo uždavinys yra padėti ištraukti kiekvieno viduje tūnančias žinias, pabudinti minties galias. Teigiama, kad mokymasis niekada nevyksta tuščioje vietoje, o besimokantysis niekada nėra baltas popieriaus lapas. Naujas mokymosi turinys visuomet gula ant seno, t. y. to, kurį besimokantieji jau turi. Manoma, kad kiekvienas turi autentiškos patirties, kuri toliau leidžia kurti prasmingus santykius su pasauliu ir tobulėti. „Pabudinti“ mokiniai leidžiasi būti mokomi ir patys aktyviai mokosi. Jų patirtys susilieja su kitų patirtimis ir kuria bendrą mokymosi erdvę, kurioje gimsta naujos žinios, sampratos, pasaulio reiškinų interpretacijos. Mokydamiesi iš savo ir kitų patirties, besimokantieji iš naujo atranda pasaulį ir save (Magrini, 2012). Antrasis aiškinimas yra susijęs su vaidmeniu mokytojo, kuris leidžia mokyti. Leisti mokyti – reiškia leisti būti patiems savimi, tobulėti naujai atsiveriančiuose pažinimo horizontuose, bet neatsisakyti turimos savasties ir patirties (Riley, 2011). Šiuo atveju mokytojas privalo sudaryti mokymuisi sąlygas, stebėti ir palaikyti. Jis turi būti ne direktyvus, o nukreipiantis, rūpintis,

bet nebūti pernelyg globėjiškas. Abu – ir mokytojas, ir mokinys – gyvena savo atskiruose pasauliuose, kurie susiliečia mokymosi procese. Mokytojas turi tapti mediatoriumi tarp besimokančiojo ir jį supančio pasaulio – leisti mokiniui patirti pasaulį tokį, koks jis yra, savaip išgyventi, reflektuoti ir susikurti autentišką jo sampratą. Ji kuriama atvirame mokytojo ir mokinio santykiyje, kuriame pavieniai interesai virsta bendru siekiu – kad mokymasis būtų prasmingas. Nors „mokytojas yra labiau pažengęs nei jo mokiniai, jis turi dar daugiau išmokti – išmokti leisti jiems mokytis <...>. Jei ryšys tarp mokytojo ir mokinio yra tikras, neliks vietos autoritariškam, mokytojiškam „aš viską žinau“. Būti mokytoju yra kilnu, ir tai visai ne tas pats, kas būti įžymiu profesoriumi“ (Heidegger, 1976, p. 15). Mokytojas, ugdomas autentiškus besimokančiuosius, turi vertinti save autentiškai – pripažinti žinojimo ribotumą, suvokti savo mokytojišką budintojo ir galimybių atvėrėjo misiją. Heidegeriškąją prasmę, mokymas yra aukščiausia mokymosi forma, nes tikri mokytojai niekada nesiliauja mokytis patys, kad gebėtų leisti mokytis savo mokiniams.

Leidimo mokytis samprata akcentuoja individualiai kuriamą ir subjektyviai pažįstamą mokymosi realybę. Neįmanoma paaiškinti, kaip tai daroma konkrečiai, kaip galima (ir ar galima) to išmokti (Riley, 2011). Leidimas mokytis traktuojamas kaip autentiškumo, prigimtinių savybių, patirties puoselėjimas, kaip pagarba unikaliai besimokančiojo būčiai. Pats savaime jis negarantuoja mokymosi. Tam reikalingos anksčiau aptartos sąlygos, adekvatus ir aktualus mokymosi turinys, efektyvūs, autentišką mąstymą skatinantys mokymosi būdai (Brookfield, 2006). Kad mokymasis taptų ne primestu, bet savu, būtina sąlygų, prielaidų ir priemonių visuma. Tada bus mokomasi ne dėl kieno nors kito, o dėl savęs, bus siekiama mokymąsi įprasminti (Sturm, 2011).

Heidegeriškasis požiūris į mokymąsi, ir į ugdymą apskritai, visų pirma sietinas su mokymu(si) mąstyti. Heidegeriškoji ugdymo (vok. *Bildung*) samprata remiasi platoniškąja *paideia*. Šis graikiškas žodis dažnai verčiamas kaip ugdymas, auklėjimas ar savišvieta. Tačiau jo pirmąją reikšmę – atsivėrimas pasauliui, gilus mąstymas apie reiškinius, gebėjimas išskirti ir pamatyti esmes. „*Paideia* yra mąstymas, jaustas į matymą, kuris be mąstymo būtų tikrojo matymo priešingybė – ne-matymas, aklumas“ (Šliogeris, 2011, p. 117). Taigi, heidegeriškoji mokymosi samprata pirmiausiai sietina su mokymu(si) esmingai mąstyti apie gyvenimo reiškinius, įžvelgti daiktų esmę. Be to, tai reiškia mokymąsi esmingai mąstyti apie save. Atsigręžti į savo prigimtine būtį, ją pajusti ir „įkurdinti“ (Thomson, 2010).

Heideggerio mokymosi kaip atvirumo būčiai ir siekio pažinti reiškinių esmes idėja plėtojama daugelio mokslininkų publikacijose. Kai kurie šią idėją pritaiko ankstyvojo mokymo (Peers & Fleeer, 2014) ar visą gyvenimą trunkančio mokymosi koncepcijai pagrįsti (Su, 2011), ugdymo (Peters, 2002; 2012) bei universitetinio mokymo(si) ontologiniam pagrindui sustiprinti (Dall’Alba & Barnacle, 2007), studentų mąstymui lavinti (Neufeld, 2012). Kiti ja naudojami tyrinėdami tam tikras disciplinas ir pažinimą (Roth, 1997), ieškodami sąsajų su politiniu gyvenimu (Held, 1996). Yra mėginančių šią fenomenologinę mokymosi idėją sieti su kitomis teorijomis – socialiniu konstruktyvizmu (Papadopoulou & Birch, 2009; Peers & Fleeer, 2014), R. Steinerio filosofija ir mokymu (Dahlin & Majorek, 2008).

Heidegeriškoje sampratoje mokymasis yra ontologinis, o ne kognityvinis, psichologinis ar epistemologinis konceptas. Mokytis – tai tiesiog būti, patirti, išgyventi. Kasdienio gyvenimo reiškinių ir paslapčių pažinimas yra įmanomas būnant laukiančiam atviram ir klausiančiam.

Mokymasis, kaip būties reiškinių atsivėrimo laukimas, yra pasyvus veiksmas, jis tampa aktyviu, kai gimsta susidomėjimas ir klausinėjama būtis atsiveria. Tuomet tiesiog džiaugiamasi pačiu mokymosi procesu, o heidegeriškasis niekio ir tuštumos klausimas „pažadina susidomėjimą ir įtarimą, kad greičiausiai kažkas yra, o jei dar nėra, tai bus“ (Duarte, 2012, p. 15). Taigi, mokymasis yra ir pasyvus, ir aktyvus procesas. Jis nėra orientuotas į baigtinį rezultatą. Mokymosi užduotis – mokyti būti ir atsinaujinti mokymesi (Rocha, 2013).

Mokymosi kaip būties sampratą plėtoja ir filosofas E. Frommas, kritinės teorijos atstovas. Jo nuomone, mokymosi kaip būties ir mokymosi kaip turėjimo sampratos yra du skirtingi ir priešingi poliai: „Egzistuojanti švietimo sistema paprastai moko žmones įsigyti žinias kaip nuosavybę, daugmaž prilygstančią tai nuosavybei ir visuomeninei padėčiai, kurią jie ketina turėti ateityje <...>, o mokymo įstaigos – tai fabrikai, gaminantys tokias pakuotes su „visapusiškomis“ žiniomis, nors jie paprastai tvirtina, kad jų tikslas – supažindinti besimokančiuosius su aukščiausiais žmogaus proto pasiekimais“ (Fromm, 2005, p. 63). Frommas, kaip ir Heideggeris, mokymąsi sieja su autentišku mokymosi turinio išgyvenimu ir internalizavimu. Jo požiūriu, autentiškas išgyvenimas yra įmanomas pasirinkus buvimą, o ne turėjimo laikyseną. Taigi, mokymasis kaip turėjimas yra daiktiškas ir vartotojiškas, paviršutiniškas ir nieko esmingo nekuriantis. Mokymasis kaip buvimas yra gilus, kuriantis ir keičiantis. Praktikuojantys mokymąsi kaip būtį yra atviri naujai patirčiai, „tai, ką jie girdi, stimuliuoja jų pačių mąstymą. Jiems gimsta nauji klausimai, naujos idėjos ir perspektyvos. <...> po paskaitos jis ar ji jau skiriasi nuo to žmogus, koks buvo prieš tai“ (Fromm, 2005, p. 47). Šios dvi skirtingos mokymosi koncepcijos iš esmės keičia požiūrį į žinias kaip mokymosi lūkestį ir planuojamą rezultatą. Jomis aiškiai brėžiama skirtis tarp „turiu žinių“ ir „aš žinau“. Vienoje pusėje yra žinios kaip sukauptas turtas ar banko indėlis, o kitoje – žinios kaip gilus gyvenimo reiškinių pažinimas ir išmanymas. Nei vieno, nei kito pobūdžio žinios negarantuoja, kad bus pažinta tiesa. Bet į gilų pažinimą nukreiptos žinios prie tiesos priartina.

Nors Frommas nėra nei egzistencializmo, nei fenomenologijos atstovas, tačiau jo mokymosi kaip būties koncepcija yra labai artima fenomenologinei sampratai. Tiesa, kadangi akcentuojamos žinios, ją greičiau būtų galima apibūdinti kaip epistemologinę, o ne ontologinę. Nepaisant to, mokymosi kaip intencionaliai, autentiškai išgyventos ir internalizuotos būties pabrėžimas yra artimas fenomenologijai.

Apie mokymąsi kaip gyvenimiškos būties dalį rašo ir vienas iš šiuolaikinio mokymosi teoretikų P. Jarvis. Įprasta jo mokymosi teoriją sieti su patirtiniu mokymusi, kuris savo ruožtu kartais tapatinamas su eksperimentavimu. Tačiau patirtinio mokymosi samprata nėra vienalytė. Ji negali būti aiškinama vien tik kaip įprastoje mokymosi aplinkoje įgyjama ir naujai konstruojama patirtis. Jarvise, kaip ir fenomenologų, supratimu, mokymasis yra kur kas daugiau nei švietimas ar ugdymas Pastarąsias dvi sampratas jis sieja su ugdymo ar mokymo institucijomis. Mokslininko nuomone, mokymasis vyksta ne tik jose. Mokomasi įvairiose gyvenimo situacijose bei kontekstuose. Jo neįmanoma formaliai įreminti. Jarvise teiginys, kad mokymasis yra „žmonių bei paties gyvenimo ypatybė“ (2001, p. 17), yra esminis interpretuojant jo mokymosi sampratą. Mokymasis vyksta visą gyvenimą, nenutrūkstamai. Žmogus mokosi ir tiesiogiai iš išgyvenamos patirties, ir iš jos sancaupos, t. y. su(si)formuotų sampratų bei požiūrių. Kartais mokomasi nesąmoningai – būnant kasdienio gyvenimo sraute. Žmogus nesuvokia, kad mokosi, ir neteikia tam prasmės (Jarvis, 1987). O kartais, net ir norėdamas su-

teikti mokymuisi prasmę, to padaryti negali, nes konkrečioje situacijoje nesugeba jos išvelgti. Mokymasis išgyvenamas visa esybe – kūnu, jausmais, mintimis, pojūčiais. Galima patirti jį kaip grožį ar nuostabą, bet neturėti galimybių apmąstyti, aprėpti ir suprasti. Galima jausti, kad tai, kas vyksta, yra svarbu, bet negebėti įvardinti. Galbūt dėl turimos patirties ribotumo, o gal ir dėl kalbos suvaržymų. Tokia patirtis išlieja į žmogų, bet lieka neišmokta – nesuprasta ir neišsąmoninta. Žinoma, tai nereiškia, kad toks mokymosi išgyvenimas nėra prasmingas (Jarvis & Hirji, 2006). Vis dėlto, mokslininko požiūriu, jis skiriasi nuo sąmoningo mokymosi. Mokymasis mąstant ir reflektuojant patirtį įkūnija ir internalizuoja.

Jarviso mokymosi samprata evoliucionavo drauge su patyriminio mokymosi modeliu. Dabartiniame modelyje (2009) gyvenamas pasaulis (angl. *lifeworld*) yra viso ko pradžia ir pabaiga. Žmogus yra jo dalis ir išgyvena prieštarigus, intencionalius santykius, kuriuose sąmoningai ar nesąmoningai kuriama prasmė. Mokymosi, kaip integralios gyvenimo dalies, procese ji permąstoma ir perkuriama. Kartu kinta ir pats žmogus, ir jo gyvenimo samprata. Mokslininko nuomone, šiuolaikinės „mokymosi teorijos turi turėti holistinę ir egzistencinę perspektyvą“ (Jarvis, 2010, p. 4). Nes gyvenimas yra kompleksiškas, integralus, dinamiškas, sunkiai telpantis į schemas. O mokymasis yra šis tas daugiau nei įprasta manyti. Nors Jarviso mokymosi samprata nėra tiesiogiai sietina su fenomenologine, svarbu pabrėžti, kad jis akcentuoja mokymąsi kaip gyvenimiškosios būties dalį. Mokymasis yra laikomas prasmingu nepaisant to, kaip jis išgyvenamas ir išsąmoninamas.

Taigi, mokymasis pats savaime yra prasmingas išgyvenimas ir patirtis. Bet kartu jis ir pats kuria patirtis, kaip produktą, kuriuo galima naudotis ir vėl įgyti naujos patirties – žinių, įgūdžių, gebėjimų. Mokymasis yra ir egzistencinis (ontologinis), ir patirtinis (epistemologinis). Žmogui būdinga šalia būties klausimų „kas aš esu?“, „kas yra gyvenimas?“, kelti ir pažinimo klausimus – „ką aš žinau?“, „ką aš suprantu?“, „ką man tai reikšia?“ (Jarvis, 2009). Mokymąsi galima patirti ir išgyventi kaip duotybę ir drauge pasinaudoti jo rezultatais tolesnei savikūrai.

Fenomenologijoje samprata „mokyti – tai būti“ yra ontologinės prigimties. Mokymasis yra gyvenamo pasaulio ir kasdienės patirties dalis. Jis yra išgyvenamas ir interpretuojamas asmeniškai, būnant intencionaliame santykiyje su aplinka ir kitais. Mokymasis pats yra ir būtis, ir juo kuriama būtis – nors jis išgyvenamas dabartyje, bet visuomet yra nukreiptas į ateitį. Mokymosi kaip būties samprata yra reikšminga autentiško išgyvenimo akcentavimu ir jo internalizavimu.

1.4. Mokyti – tai tapti

Mokymasis kaip būtis yra neatsiejamas nuo mokymosi kaip tapsmo. Konceptas „būti ir tapti“ yra esminis suvokiant mokymosi, ir ugdymo apskritai, paskirtį. „Ugdymas kaip būtis visuomet yra priešpriešoje pats su savimi. Tik konfrontuojant gimsta supratimas, kas iš tikrųjų yra ugdymas“ (Mills, 2002, p. 1). Būtis, kaip „čia ir dabar“ samprata, yra nepastovi, nes ji visuomet veikiama laiko, nukreipta į ateitį. Todėl mokymasis tuo pačiu metu yra ir būtis, ir tapsmas. Mokymosi kaip būties ir tapsmo samprata yra paremta Heideggerio (1962, 2010) mintimi apie būties perėjimą į tapsmą ir pastarojo tapimą būtimi. Būtis laikoma neapibrėžtu tiesioginiu egzistavimu, visuomet betarpiškai išgyvenamu ir nukreiptu į priekį. Būties perėjimas į naują būvį laikomas tapsmu, kuris galiausiai tampa būtimi. As-

meniniame lygmenyje tai reiškia, kad žmogus vienu metu yra tas pats ir kitas – tas pats su savo unikaliomis savybėmis, jausmais ir patirtimi, o kitas su gimstančiomis ir kintančiomis sampratomis bei pojūčiais. Todėl atsakymas į klausimą „kas aš esu?“ yra keistai paradoksalus, bet fenomenologiškai teisingas: „aš esu tas, kuris dar nesu“ (Zacharias, 2004).

Mokymosi kaip tapsmo procesas reikalauja aplinkos, visų pirma ugdytojų, jautrumo, supratimo ir palaikymo. Nuo to, kaip vyresnieji mato ir vertina jaunas žmones, priklauso ir jų savęs matymas bei iš to išplaukiantys veiksmai. Kitų vertinamasis žvilgsnis lemia, ar bus iki galo panaudota mokymosi, kaip augimo, galimybė (Saevi, 2011). Todėl fenomenologai pabrėžia, kad, traktuojant mokymąsi kaip žmogų auginantį potencialą, galima padėti susikurti prasmingą gyvenimą. Patys besimokantieji dažnai nesugeba matyti, kokias galimybes atveria mokymasis. „Tai, ką žmogus gali, iš esmės paaikšėja ilgai mokantis, veikiant ir taip atrandant įvairius galių lygmenis. <...> Ką aš galiu ir ko negaliu paaikšėja kitų, kitokių nei aš dėka“ (Mickūnas, 2014, p. 73). Mokytojai, būdami šalia besimokančiųjų, geba pamatyti daugiau nei jie patys ir nukreipti juos tinkama linkme. Tokiu būdu panaudojamos visos individualios ir mokymosi aplinkos siūlomos galimybės, vyksta sąmoningas mokymosi procesas. Mokiniai jaučiasi ne mokomi, o tikrai besimokantys iš savo mokytojų (Biesta, 2012).

Atsakymai į klausimus „kas aš esu?“ ir „kuo galiu tapti?“ randami pasirenkant skirtingas paieškos strategijas. Siūloma būti atidžiam ir įsiklausyti į kitus bei save (Greene, 1973; Glit-hero & Ibrahim, 2012; Rogers, 1961); stebėti aplinką, kitus žmones ir save įprastose (Greene, 1978; Schutz, 1999) bei naujose aplinkose (Daloz, 1986; Hart, 2000; Kovan & Dirks, 2003; Mezirow, 1978); pasitelkti vaizduotę ir mokytis iš knygų, meno kūrinių, kitų žmonių (Greene, 1995, 2008); aktyviai veikti, tyrinėti, eksperimentuoti (Dreyfus, 2004).

Įsiklausymas į kitus padeda pažinti save ir suprasti savo požiūrį į kitą (Rogers, 1961). Pažindamas save per kitą, žmogus taip pat tampa kitu. Iš pažiūros šis teiginys paradoksalus. Rodytųsi, kad pažinti save – reiškia suprasti, koks aš esu iš tikrųjų. Bet pažindamas save žmogus atranda naujas, netikėtas savo puses, o tai reiškia susipažinimą su kitokia savimi. Rogerso nuomone, „mes negalime pasikeisti, negalime net pajudėti iš vietos tol, kol nepriimame savęs tokių, kokie esame. Kai tai padarome, pokytis vyksta beveik nepastebimai“ (1961, p. 7). Jo ir kitų egzistencializmo bei fenomenologijos atstovų požiūriu, pokytis neišvengiamai susijęs su kito pažinimu ir savęs pažinimu per kitą. Bet jis pabrėžia, kad žmonės intuityviai vengia pažinti kitą, nes jaučia pavojų sau. Artimas kontaktas su kitu, atsivėrimas, pasiryžimas suprasti kitą ir jį priimti yra rizikingas. Grėsmė glūdi galimybėje pasikeisti, nes ima veikti kiti, naujai atsiradę jausmai ir samprotos. Viena vertus, kaita masina, vilioja, kita vertus – baugina nežinia. Kas aš būsiu, kai nebebūsiu toks, koks esu? Pasak Rogerso, įsiklausymas atsiranda palaipsniui, vis geriau pažįstant save ir kitą. Įsiklausymas padeda suvokti tikrąjį „aš“, tapti tuo, kuo esame iš tiesų, todėl siejamas su sugrįžimu į autentišką būtį.

Įsiklausymas siejamas ne tik su sugrįžimu prie savo esmės, bet ir su asmeninių gali- mybių praplėtimu, kurios suvokiamos būnant tam tikroje būsenoje. Anot Greene (1973), suvokti „kas aš esu“ ir „kuo galiu tapti“, galima tik esant budriam (angl. *wide-awake*). Tai maksimalaus atidumo savo pojūčiams bei jausmų ir minčių pokyčiams būseną. Tada įsiklausoma net į giliausiai slypinčius jausmus ir mintis, net jeigu šios nėra aiškiai sufor- muluotos ir skendi migloje. Tada šalin nenustumiamos įkyrios, nesuprantamos, kartais iš pirmo žvilgsnio kvailos mintys, jog viskas gali ir turi būti kitaip, tik nelabai aišku – kaip

(Greene, 1973). Vėliau gali paaiškėti, kad jos labai vertingos, nurodo teisingą kryptį. Todėl reikia ne tik klausytis, bet ir stebėti savo minčių kaitą, stebėti aplinką ir stengtis susivokti, kaip tai, kas vyksta išorėje, koreliuoja su vidiniais pokyčiais.

Įsiklausymas ir atidus stebėjimas būdravimo būsenoje skiriasi nuo ramaus susitelkimo į save patiriama vidine įtampa, kuri įvardijama kaip nerimastingas laukimas ar pasirengimas pamatyti ką nors netikėto (Kisaka & Osman, 2013; Palermo, 2010). Budrumo būseną, anot Greene (1988), pasiekiami kiekvienam, tik reikia mokytis (s) įsiklausyti ir išgirsti, įsižiūrėti ir pamatyti. Jei to išmokstama, pabudinamos viduje tūnančio galios, peržengiami pačių sugalvoti ir kitų primesti apribojimai, trukdantys žengti pirmyn ir pasiekti daugiau. daugiau nei esama. „Iš kosmoso perspektyvos gali atrodyti, kad viska vyksta savaime ir neįmanoma nieko padaryti. Žvelgiant iš žmogiškosios perspektyvos, niekas nėra nuspėjama ir apibrėžta. Viskas yra įmanoma, tiksliai negarantuota. Kai žmonės ryžtasi rizikuoti ir veikia laisva valia, gali nutikti stebuklas“ (Greene, 1988, p. 55–56). Ši mintis yra labai svarbi suvokiant, kad budinimas yra tapatus laisvinimui, o pabudęs žmogus yra laisvas žmogus.

Labai dažnai ši budinimo samprata lyginama su kritinės pedagogikos atstovo P. Freire kritinės sąmonės ugdymo teorija (Osman, 2013; Rautins & Ibrahim, 2011; Zaharias, 2004). Freire (2000), kaip ir Greene (1988), teigia, jog kiekvienam reikėtų turėti galimybę per mokymąsi, ugdymąsi išsilaisvinti, atsiskleisti, realizuoti save. Abu mokslininkai budinimą supranta kaip baimės ir prietarų atsikratymą, savo žmogiškosios vertės pajautimą, laisvės ugdymą, gebėjimą padėti sau ir kitiems. Jų nuomone, pagrindinis ugdymo tikslas – pabudinti žmones, padėti jiems suvokti, kad kiekvienas gali plėsti asmenybės ribas, siekti to, ko patys kol kas nemato ir nesupranta.

Kiek kitaip apie išlaisvinantį ir neribotas galimybes atveriantį mąstymą svarsto Mickūnas (2014). Jis teigia, kad laisvės negalima suabsoliutinti. Ji nėra besąlygiškos ir neribotos kaitos įrodymas. Kaip keičiamasi, kuo tampama, priklauso nuo žmogaus gebėjimų, išsilavinimo, „su-
pratimo, ką gali, o ko negali, ką dar galėtų suprasti kitų dėka, kaip dar galėtų praplėsti sąmonės pasirinkimo galimybes <...>. Taigi laisvė yra ribota ir sąlyginė, bet taip pat atvira, nes lavinimas leidžia pavieniam asmeniui peržengti savo dabarties akiratį, pasiekti tą daugiau“ (2014, p. 75). Taigi, Mickūnas aiškiai deklaruoja, kad pabudusių ir išlaisvėjusių tapsmo galimybės yra ne begalinės ir vienodos, o ribotos ir subjektyvios. Kiekvienam pagal savo ūgtį, polinkius ir individualias savybes. Greene pabrėžia išlaisvinančio budinimo svarbą kiekvieno asmens augimui, bet neakcentuoja individualių skirtumų, ribojančių tapsmo galimybes. Tačiau ir Mickūnas (2014), ir Greene (1997b) pastebi, kad besimokantieji vieni patys, be ugdytojų pagalbos, negali išsiugdyti savistabos, išlaisvinti mąstymo ir pasirengti tapti tuo „daugiau“.

Pamatyti save kaip galintį pasiekti daugiau padeda ne tik šalia esantys žmonės ar grožinė literatūra, bet ir savęs stebėjimas neįprastose ar naujose mokymosi situacijose – perėjus į kitą mokyklą, įstojus į universitetą, pradėjus profesinę veiklą, pakeitus darbovietę ir pan. Naujoje aplinkoje mokomasi atrasti savo vietą, todėl reikia būti atidžiam ir bandyti susivokti – ką su-
prantu, o ko ne, ką sugebu ir ko negaliu padaryti. Kartais savistabos ir savęs patikros neužtenka – reikia save dekonstruoti ir iš naujo „surinkti“. Tokiu atveju sakoma, kad besimokantieji patiria transformacijas, iš esmės keičiančias jų gyvenimą (Hart, 2000; Mezirow, 1978). Egzistencine prasme šį procesą būtų galima pavadinti išorinės aplinkos ar vidinio „aš“ atsiliepimu į kvietimą pabusti, kurio metu asmuo tampa naujuoju „aš“ (Kovan & Dirks, 2003). Tačiau net

jei nepatiriami esminiai pokyčiai, naujos ar neįprastos mokymosi situacijos kviečia peržiūrėti savo požiūrius, nuomones, prielaidas. Tokiose situacijose besimokantieji jaučiasi ne tik priešpriešą su savimi, bet ir įstrigę tarp praeities ir ateities – tarp savęs seno ir dar neatrasto naujo. Šis jausmas gali būti nemalonus, bauginamas, gali kankinti abejonės, bejėgiškumas ar netikrumas dėl ateities. Tokia būseną yra įvardijama kaip nemaloni ar nepatogi, bet augimo ir brendimo kelyje ji neišvengiama (Daloz, 1986).

Ši tarpinė perėjimo iš vieno būvio į kitą būseną laikoma be galo svarbia, nes kaip tik tada pažįstamas tikrasis „aš“, vyksta atsinaujinimas (Jacoby, 1990; Whitmont, 1969). Asmeninės kaitos ir tapsmo procesai visada yra kontekstualūs. Todėl labai svarbu, kokioje aplinkoje jie vyksta, kas yra šalia ir kokio kitų palaikymo sulaukiama (Magrini, 2012). Palaikymas – tai ne tik pagalba suprasti, jog kaita galima. Reikalinga konkreti parama – buvimas šalia, padrąšinimas, krypties nurodymas. Tuomet pereinamasis laikotarpis būna lengvesnis ir sklandesnis. Žinoma, tai patiriančiųjų transformacijas neapsaugos nuo nesėkmių ir pergyvenimų – jų išvengti praktiškai neįmanoma, bet besimokantieji nėra paliekami vieni. Jie žino, kad gali pasikliauti šalia esančiais ugdytojais. Ugdytojai reikalingi tam, kad būtų „nugalėta baimė, išliktų gyvas sėkmės ir galimos laimės jausmas <...>, kad rastųsi galimybė persvarstyti savo gyvenimo projektus“ (Greene, 1997b, p. 2).

Kaitos ir tapsmo metu pamatomos ne tik turimos galimybės, bet ir apribojimai, nesupratimai, klaidos. Toji atradimo pusė yra natūrali savęs kaip galinčio siekti daugiau, pamatymo ir įvertinimo dalis. Tokiu būdu žmogus mokosi tapti ir būti kitoks – brandesnis, išmintingesnis, suaugęs (Zaharias, 2004). Tapdamas kitoks jis ne tik pasikeičia, bet ir supranta, kad kiekvienam tas daugiau reiškia ką kita; suvokia, kaip ir kodėl patiriamas pasipriešinimas pačiam sau; kodėl tai, kas buvo sava, įprasta ir priimtina, tampa keista ir svetima.

Mokymesi tapsmas taip pat siejamas su vaizduote. Perfrazuodama Ricoeurą (1973), Greene (2008) vaizduotę vadina potraukiu galimybei. Jos manymu, vaizduotė yra tai, ko realybėje nėra, bet turėtų ar galėtų būti. Arba tai, kas yra, bet tuo metu nematoma, nes nepatenka į akiratį. Tai svarbu suprasti ir tiems, kurie mokosi, ir tiems, kurie moko. „Vaizduotė padeda suvokti, kad galimybių paieška yra įmanoma <...>, vaizduotė padeda peržengti formalius apribojimus ir kurti autentišką santykį su mokiniais jų natūralioje gyvenamojoje aplinkoje, <...> ji padeda pastebėti pokyčiui palankias situacijas“ (Greene, 1995, p. 14). Autorės nuomone, asmeninė vaizduotė išlaisvinama pateikiant konkrečius pavyzdžius iš kitų gyvenimo. Kiti – tai tos pačios aplinkos dalyviai – mokytojai ar mokiniai, pasakojantys, kaip ir kas paskatino ar palaikė augimo bei tapsmo procese. Arba meno kūriniai, literatūros herojai, liudijantys, kad taisyklės ir apribojimai yra dirbtiniai konstruktai, sukurti žmonių, o žmogaus galimybės siekia toliau nei įsivaizduota objektyvi tikrovė, įprasta kasdienė praktika. Vaizduotės funkcija neapsiriboja vien neatrastų galimybių įžvalgomis. Ji taip pat padeda pamatyti pasaulį kitų akimis, atrasti dar nematytas reiškinių puses. Greene vaizduotės, išlaisvinančios mąstymą ir atveriančios tobulėjimo galimybes, principo taikymas ugdyme sulaukia ir palaikymo, ir kritikos. Vertinamas jos indėlis į meno, išlaisvinančio vaizduotę ir asmenines galias, ugdančio sąmoningumą ir refleksiją, sampratos plėtotę (Goldman, 2010). Trūkumu laikoma tai, kad nepaaiškinama, kaip galima peržengti savo paties ribas ir patirti pasaulį taip, kaip jį patiria kitas (Heath, 2008). Autorė nepateikia konkrečių vaizduotės išlaisvintų mąstymo ir sąmoningos veiklos pavyzdžių. O jei ir galima tokių surasti, tai tik iš jos pačios gyvenimo ir ne mokslinėje literatūroje, o interviu.

Mokymasis, anot Greene (1978), tai yra galimybė pabudinus savo galias tapti kitokiam. Budinimas vyksta įvairiais būdais atsiveriant sau ir pasauliui – įsiklausant į save, stebint aplinką, pasitelkiant grožinius kūrinius ir kitokį meną, vaizduotę. Tai padeda sutelkti dėmesį į gyvenimą ir jo siūlomas galimybes (Schutz, 1967). Budinimas ir budrumas telpa į vieną sąvoką – *wide-awake* (angl.), kuri tuo pačiu reiškia ir buvimą plačiai atsimerkus, t. y. pasirengus patirti ką nors nauja ir netikėta. Budrumas, lydymas savirefleksijos, padeda adekvačiai vertinti gyvenamą pasaulį ir patį save. (Greene, 1978).

Tapsmo, kaip išbudintos ir budrios sąmonės idėja (Greene, 1978; 1988) siejama ir su Freire (2000; 2001) laisvės idėjomis, ir su Dewey (1900; 1902; 2014), Arendt (1954) jauno žmogaus ugdymo samprata. Greene ir Dewey dažnai vartoja ugdymo, kaip nepažadintų galių, metaforą. Visus tris mokslininkus vienija panašus požiūris į meno ir vaizduotės reikšmę ugdymui, kūrybinės ir kritinės minties svarbą sąmonėjimui ir tobulėjimui (Harwood, 2010; Wilson, 2003), į ugdytojų vaidmenį besimokančiųjų augimo ir tapsmo procese (Goldman, 2010). Dewey, Arendt ir Greene ugdytojams priskiria ne tik įvesdinimo į pasaulį ir supažindinimo su juo misiją, bet ir mokymo būti su kitais ir prisiimti atsakomybę už pasaulį, kuriame gyvenama, užduotį. „Jauni žmonės turi būti pažadinti ir įgalinti įvardinti tai, ką patiria, galvoti, planuoti ir veikti su konkrečia atsakomybe įvairėjančiame pasaulyje. Tuo pačiu reikia išmokyti juos sutarti su baime ir su troškimu, pajusti alyvų kvapą ir persikų skonį“ (Greene, 1997b, p. 10). Greene, kitaip nei Dewey, bet taip pat kaip Arendt, ugdymo sampratos nerutulioja iki konkrečių besimokančiųjų kaitos projektų. Ugdymą ir mokymąsi ji traktuoja kaip galimybę įprasminti būti, plėsti pažinimo horizontus, išlaisvėti, kelti prasmingus klausimus ir tokiu būdu gyventi autentišką gyvenimą bei formuoti identitetą. Atsakymų į klausimus paieška vyksta būnant atviram, pabudusiam, stebint save ir kitus, išgyvenant realias gyvenimo ir mokymosi situacijas, jas reflektuojant. Taip mokymasis tampa ieškojimų, tapsmo ir atradimų procesu (Arendt, 1978; Greene, 1978; Rasheed, 2002).

Savitą atsakymą į klausimą, „kas aš esu ir kuo galiu tapti?“, pateikė Hubertas ir Stuaratas Dreyfusai. Jie sukūrė penkių pakopų praktinių įgūdžių tobulinimo modelį (Dreyfus & Dreyfus, 2004), iliustruojamą konkrečiais aktyvios veiklos bei eksperimentavimo pavyzdžiais. Šiuo modeliu parodomas suaugusio besimokančiojo kelias nuo pradedančiojo naujoko iki eksperto, atskleidžiama ne tik praktinių įgūdžių, bet ir asmeninių požiūrių, nuostatų bei elgsenos kaita didėjant profesiniam meistriškumui (Hunt, 2008). Savitumas sietinas su siekiu atskleisti ne ontologinę, o epistemologinę mokymosi pusę. Mokymasis parodomas kaip nuoseklus žinių, įgūdžių ir mąstymo tobulėjimas bei profesionalėjimas. Neįprasta tai, kad šis modelis ne tik teorinis, bet ir praktinis, taikomas rengiant konkrečių profesijų specialistus – slauges, socialinius darbuotojus, mokytojus (McPherson, 2005). Tas paprastumas ir praktinis pritaikomumas suaugusiųjų profesiniam rengimui skiria jį iš įprastų fenomenologinių mokymosi kaip tapsmo aiškinimų, kai apsiribojama filosofinėmis tiesomis ir teoriniais svarstymais.

Toliau tobulindami ir plėtodami savo darbą, modelio autoriai sukūrė dar dvi papildomas pakopas – meistriškumo ir praktinės išminties. Ankstesnis penkiapakopis modelis buvo laikomas gana aiškiu ir lengvai pritaikomu praktikoje, o septyniapakopis jau kur kas sudėtingesnis. Meistriškumą nėra taip paprasta identifikuoti, nes jis apima ne tik praktinius įgūdžius, bet ir savęs pažinimą, savirefleksiją ir asmens integralumą. Praktinė išmintis,

kaip aukščiausia priartinančio prie tiesos žinojimo forma, taip pat sunkiai apčiuopiama. Ji savyje talpina ne tik profesinę, bet ir per visą gyvenimą sukauptą patirtį, kuri prilygintina aristoteliškajai praktinių gebėjimų ir protinių galių sampratai – *phronesis*, apimančiai ir etinius aspektus (McPherson, 2005).

Mokymąs aiškinamas ne tik kaip mechaninių įgūdžių tobulinimas kylant vis aukštesnėmis meistriskumo pakopomis, bet kaip visuminė žmogaus ūgtis, kuomet turima patirtis brandina kitą, o ji – dar kitą. Tokiu būdu asmeninis ir profesinis tobulėjimas vyksta tarytum kopiant į viršų spirale, kurios jungtys glaudžiai susijusios tarpusavyje. Mokymąsi ir išmokimą lemia ne tik išlavintas protas ar išmiklinta ranka, bet ir aplinka, skirtingos gyvenimo situacijos. Tobulindamas įgūdžius, besimokantysis kuria ir pats save, sulig kiekviena aukštesne pakopa geba pamatyti vis daugiau – platesnį kontekstą, visumos ir atskirų dalių sąryšius. H. L. Dreyfusas (2013) teigia, kad įgūdžiai niekada negali būti išmokstami iki galo, nes kiekviena diena yra nauja situacija. Ji „prašo į ją atsižvelgti, provokuoja atsakyti adekvačiai <...>, ir su viskuo, kas tuo metu yra, turime tvarkytis tinkamai ir kultūringai (2013, p. 25). Taigi, įgūdžiai nėra laikomi mechaniniais ir išbaigtais, izoliuotais nuo socialinio konteksto. Jų tobulinimas vyksta asmeniškai įsitraukus į mokymosi procesą konkrečioje kultūrinėje aplinkoje ir situacijoje, formuojančioje tam tikrą kultūrinį stilių. Tai reiškia, kad besimokantysis ir mokymasis yra laikomi socio, kultūros dalimi. Įgytas meistriskumas ir praktinė išmintis, yra visos kultūrinės aplinkos poveikio išdava. Socialinis, kultūrinis kontekstas sudaro prielaidas pasinaudoti jame slypinčiomis asmeninio augimo galimybėmis, ir tuo pačiu diktuoja sąlygas, kurios neišvengiamai daro įtaką turimoms žinioms ir gebėjimams. Todėl mokymasis, asmeninis ir profesinis tobulėjimas yra asmens ir socio nuolatinio dialogo išraiška. „Besimokantiejiems reikia pasitikėjimo, drąsos, atsparumo ir savigarbos, noro priimti atsakomybę už mokymąsi, kuris apima planavimą, įgyvendinimą, savęs klausinėjimą, atkaklumą ir vertinimą“ (McPherson, 2005, p. 711), o taip pat ir platesnio akiračio, kad gebėtų pamatyti savo mokymąsi platesniame kontekste.

S. E. ir H. L. Dreyfusų mokymosi teorija yra vadinama mokymosi fenomenologija (Van Manen, 2014), apimančia mąstymą, techninę pažangą ir aktyvų veiksmą. Tai yra holistinė mokymosi, tampant labiau įgudusiu, brandesniu ir atsakingesniu, samprata, kurioje susilieja asmens ir bendros kultūros patirtis ir išmintis (McPherson, 2005). Todėl ją dar būtų galima vadinti asmeninio augimo ir kaitos teorija.

Apibendrinant galima teigti, kad fenomenologijoje mokymasis kaip tapsmas suvokiamas kaip galimybė siekti daugiau – tapti daugiau žinančia ir išmanančia, labiau patyrusia ir sąmoningesne asmenybe. Viena vertus, tai neišvengiamas procesas, nes būtis nėra statiška. Ji yra pati save kurianti, nuolat tampanti savimi. Kita vertus, toks yra mokymosi procesas – besimokantieji keičiasi veikiami aplinkos, o aplinka keičiasi, patirdama besimokančiųjų įtaką. Tai abipusis intencionalus santykis, formuojantis ir besimokantįjį, ir mokymosi aplinką. Todėl ir būdai siekti augimo bei tobulėjimo pasirenkami atsižvelgiant į aplinkos siūlomas galimybes ir į besimokančiojo poreikius. Kiekvieno žmogaus tapsmo procesas yra kitoks. Ir dėl individualių savybių, ir dėl skirtingo konteksto, ir dėl mokymosi inspiracijų bei mokymosi būdų įvairovės. Bet koku atveju tapsmo procesas reiškia asmeninį pokytį. Koks jis bus, didžia dalimi priklauso nuo šalia esančių ugdytojų, kuriems patikėtas žmogaus auginimas.

2. FENOMENOLOGINĖ MOKYMOSI PERMĄSTYMO SAMPRATA

Šioje dalyje atskleidžiama fenomenologinė mokymosi permąstymo samprata, analizuojant jos filosofinius, psichologinius ir pedagoginius aspektus. Kitų teorijų pavyzdžiai pasitelkiami siekiant išryškinti tam tikrus fenomenologinės mokymosi permąstymo sampratos ypatumus. Taip pat atskleidžiamas (per)mąstymo, mokymosi ir provokacijos ryšys, atkreipiant dėmesį į sąvokų etimologines ir semantines reikšmes bei jų interpretacijas

2.1. Filosofinis mokymosi permąstymo aspektas

Mokymosi permąstymo filosofinis aspektas negali būti suvokiamas neišsiaiškinus, kas yra laikoma mąstymu. Klasikinėje fenomenologijoje į mąstymą žvelgiama lygiai taip pat kaip ir į kitus gyvenamo pasaulio reiškinius. Mąstymas yra laikomas natūralia ir įprasta žmogaus būties dalimi, jis įsikūnijęs žmoguje ir randa išraišką kalboje, kasdienėje veikloje, kūryboje. Vis dėlto teigiama, kad gyventi įmanoma ir nemąstant, tik toks gyvenimas nėra visavertis, žmonės jame klaidžioja tarsi lunatikai, nesuprasdami, kaip ir kodėl gyvena (Arendt, 1978).

Mąstymu laikoma proto veikla, nukreipta į pažinimą, suvokimą ir prasmės radimą. Pažinti – reiškia susipažinti su pasaulio reiškiniais juos betarpiškai patiriant; suvokti – išsiaiškinti jų reikšmę sau; rasti prasmę – susikurti koncepciją apie pasaulio reiškinų buvimą ir savo santykį su jais. Taigi, mąstymas negalėtų būti tapatinamas su žinojimu, mokslinių žinių ar metafizinės tiesos siekimu (Pashkova, 2012). Poreikis mąstyti ir poreikis žinoti yra to paties proto savybės, bet nukreipti jie į skirtingus tikslus. Mąstymas siekia prasmės sau, o ne neginčijamais faktais grįstos tiesos (Heidegger, 2010; Gadamer, 1975; Merleau-Ponty, 2012). Pats mąstymas negali būti lyginamas su jokių kitu reiškiniu. Jis „yra begalinis, atviras, save griaunantis procesas ir gali būti lyginamas tik su pačiu gyvenimu“ (Arendt, 1978, p. 123). Jis visuomet atviras naujam patyrimui, kuris nesibaigia tol, kol žmogus gyvas, atviras naujai prasmei, kuri randasi sugriuvus senajai.

Paradoksalu, tačiau būdamas betarpiškai patiriamos kasdienybės dalimi, mąstymas intencionaliai yra nukreiptas į praeitį. Mąstymo dualumo paradoksas aiškinamas tuo, kad „norėdami mąstyti apie ką nors konkrečiai, turime konkretų objektą pašalinti iš dabarties. Kol jis yra su mumis, mes apie jį negalvojame. Mąstymas visada susijęs su prisiminimu, kiekviena konkreti mintis yra jau buvusi mintis“ (Arendt, 1978, p.78). Tuo norima pasakyti du dalykus. Pirma, kad tai, apie ką mąstome konkrečiu metu, dažnai jau būna nuo mūsų nutolę. Ir, antra, kad mąstydami geriau „matome“ praeities, o ne dabarties dalykus. Ši Arendt mintis yra pagrįsta fenomenologijos, kaip refleksyvaus atsigręžimo į reikšmingus gyvenimo klausimus, samprata, pagal kurią tikroji reiškinų esmė atsiveria tik tai nuo jų atsitolinus (Gadamer, 1975; Husserl, 1983; Merleau-Ponty, 1993). Todėl galima teigti, jog fenomenologinė mąstymo samprata yra reflektyvaus mąstymo samprata, ir daryti išvadą, kad reflektyvus žmogaus protas pasaulį suvokia fenomenologiškai – kaip asmeniškai reikšmingą ir prasmingą (Van Manen, 2007). Refleksija fenomenologijoje laikoma ne tik atsigręžimu į save ir į esminius gyvenimo reiškinius, bet ir „aukščiausia laisvės pasireiškimo forma. Refleksijos metu žmogaus protas yra tik pats su savimi ir remiasi tik į savo

paties turinį“ (Gadamer, 1996, p. 50). Tai reiškia, kad žmogaus proto niekas nekontroliuoja. Jis vienas yra savo apmąstymų šeimininkas, kitiems jų turinys neprieinamas. Tačiau pati refleksija negarantuoja, kad bus priimti tinkami sprendimai. Galima „apmąstyti savo veiksmus, elgseną, sprendimus <...> ir tuo pačiu nesuprasti jų reikšmingumo, subjektyvios prasmės, kurios vedini yra mūsų veiksmai, elgsena ir sprendimai“ (Dahlberg et al., 2008, p. 162). Refleksija be savęs pažinimo ir savirefleksijos nelaikoma efektyvia. Tik gebėjimas iš esmės apmąstyti turimas mintis, sampratas, patirtį atveria galimybę suvokti išgyvenimo metu atsiveriančių reiškinų prasmes. Refleksija, savęs pažinimas ir savirefleksija yra laikomi fenomenologinės epistemologijos dalimi (Dahlberg et al., 2008). O tai reiškia, kad be refleksijos neįmanomas tikrasis pažinimas ir suvokimas.

Suvokiant mąstymą kaip reflektvų atsigręžimą į praeitį, siekiant apčiuopti reiškinų esmes, kyla pagrįstas klausimą: kas tuomet laikoma permąstymu? Juk permąstyti – taip pat reiškia atsigręžti atgal, pažvelgti į tai, kas jau buvo anksčiau mąstyta. Nei fenomenologai (Duarte, 2012; Kruger-Ross, 2015; Küpers, 2012; Neufeld, 2012; Riley, 2011), nei kitų krypčių – pragmatizmo, kritinės pedagogikos – atstovai (Brookfield, 2012; Dewey, 1910; Lipman, 2003; Kuhn, 2005; Paul & Elder, 2012) griežtos takoskyros tarp reflektvaus mąstymo ir permąstymo nebrėžia. Reflektvų mąstymas kartu yra ir naujas mąstymas, apimantis „grįžtantį, pasikartojantį mąstymą, mąstymą apie savo paties mąstymą, save pataisantį mąstymą“ (Lipman, 2003, p. 27). Fenomenologijoje mąstymas yra suprantamas, kaip kvietimas naujai pažvelgti į reiškinius, persvarstyti turimas sampratas ir vaizdinius. Todėl galima teigti, kad pati fenomenologija yra reflektvų mąstymas ir permąstymas (Watson, 2009). Tačiau grįžtant prie minties, kad pati refleksija dar negarantuoja mąstymo kaitos (Dahlberg et al., 2008), nes ji yra įmanoma tik esmingai permąstant būties klausimus (Heidegger, 1976), galima būtų daryti prielaidą, kad permąstymas fenomenologijoje yra labiau sietinas su pokyčiais.

Permąstymas nėra vienkartinis ar atsitiktinis veiksmas, o nuolatinis žmogaus sąmonėje vykstantis procesas, kitų negirdimas, bet nebegarsis. Tačiau, jei nebus stabtelėta pasikalbėti su savimi, jis gali likti begarsis. Stabtelėti – reiškia pastebėti rūpestį keliančius klausimus, ieškoti į juos atsakymų, pastebėti teisingų atsakymų link vedančius ženklus (Arendt, 1978). Tai nėra paprasta, nes tuomet tenka atidėti skubius darbus, atsiriboti nuo rutininių veiksmų, įsiklausyti, išgirsti save kasdienybės triukšme, būti sau negailestingam – kritiškai įvertinti savo mąstymą. Stabtelėjus kinta laiko pajauta. Rodytūsi, tai trunka amžinybę, nors iš tiesų yra priešingai. Mąstymo intensyvumas kuria sustojusio laiko iliuziją. Žmogus visomis savo minties galiomis ir pajautomis atsigręžia į giluminį „aš“, panyra į sąmonės gelmes ieškoti atsakymų. Ar juos ras, priklauso nuo kelių dalykų – maksimalaus atvirumo sau, atsivėrimo aplinkai ir atidumo besiveriančioms naujoms prasmėms. Atrasdamas jas žmogus kaskart atranda naują save (Odenstedt, 2008). Bet tai nereiškia, kad išnyksta senasis „aš“ ir gimsta visiškai naujas žmogus. Senojo patirtis niekur nedingsta. Būtent dėl jos yra įmanomas permąstymas. Ji yra turinys, suteikiantis galimybę persvarstyti senas sampratas ir rastis naujoms. Ontologine prasme tai suprantama kaip sąmonės susidūrimas su nauja duotybe naujame kontekste. Kaip tik tada gimsta abejonė tuo, kas matoma, jaučiama ir turima. „Abejonė yra tai, kas iš tiesų tikra, <...> aš abejoju ne tik įvairias dalykais, bet ir savimi pačiu“ (Merleau-Ponty, 2012, p. 445). Iš abejonės gimsta klausimai, kuriais patikrinama pati abejonė. Tikrumo jausmas, anot autoriaus, užgimsta ne abejonės patikrinimo metu, o

pačioje abejonėje. Tai reikštų, jog permąstymas vyksta jau suvokus, kad tai, kas buvo anksčiau, nebėra tikra. Tačiau tikrumas negali būti nei pamatuojamas, nei apskaičiuojamas. Jis nėra patikrinamas jokia matematine lygtimi ar geometrine išvestine. Tai visa apimantis jausmas, leidžiantis nuspręsti, kas yra tikra, o kas ne.

Epistemologine prasme permąstymas reiškia natūralų pažinimo kelią, kai susidurdamas su nauja realybe asmuo persvarsto turimas sampratas ir pasaulio vaizdinius, juos koreguoja ir keičia. Pasaulio pažinimas vyksta aktyviai tyrinėjant aplinkos reiškinius, suvokiant ir nustatant savo santykį su jais. Permąstymas taip ir liktų neapčiuopiamu šeštoju pojūčiu, jei žmogus nenorėtų parodyti to, ką atrado, ar įvardinti to, kas, jo manymu, iš esmės pakito. Nesvarbu, kas tai būtų – kitaip atlikta užduotis ar pastatytas namas, pagerėję mokymosi rezultatai ar tarpusavio santykiai. Galima būtų prieštarauti, jog tai, kas matoma kitiems, ir taip yra akivaizdu. Bet tai nėra tiesa. Tai, kas akivaizdu, nebūtinai yra prasminga. Tik pats žmogus gali įvardinti, kas jam yra svarbu. Todėl reikšminga yra laikoma tik asmens, o ne kitų nuomonė apie subjektyvius mąstymo pokyčius.

Jei reflektyvus mąstymas yra ta gyvenamo pasaulio dalis, kurioje asmuo susiduria su nauja realybe, kyla klausimas, ar kiekvienas susidūrimas virsta permąstymu. Vienareikšmiško atsakymo nėra. Merleau-Ponty (2012) teigia, kad nauja mintis gimsta susidūrus su abejonė. Vandenbergas (2009) tvirtina, jog sveikas skepticizmas neišvengiamai veda prie kritinių klausimų, kviečiančių permąstyti realybę. Arendt (1978) nuomone, mąstymas atnaujinamas „kiekvieną kart, kai susiduriama su sunkumais“ (p. 177). Žmonės nuolat patiria sunkumų, kelia klausimus ir abejoja savimi bei kitais. Bet tai dar nereiškia, kad jie pradeda naujai mąstyti. Heideggeris (1976) pabrėžia, jog permąstymą išprovokuoja sunkumai, bet tuoj pat priduria, kad, net susidūrę su sunkumais ar juos dominančiais dalykais, žmonės nemąsto. Ne todėl, kad tingėtų ar nenorėtų, bet todėl, kad jie nemoka to daryti. Savo mintį jis toliau plėtoja kontraversišku teiginiu: išmokti mąstyti galima tik radikaliu būdu – atsisakant mąstyti. Jo nuomone, kiekvienas, norintis išmokti mąstyti, pirmiausiai turi išmokti nemąstyti. Šis silogizmas paaiškinamas Heideggerio mąstymo samprata. Jo požiūriu, mąstymu gali būti laikomas tik mąstymas apie esminius dalykus. Kol apie juos negalvoja, žmogus nemąsto. Žmonės mąstyti nori, bet ne visada gali. Tai dar viena kontraversiška mintis, prieštaraujanti Gadamerio (1996) išsakytai minčiai apie reflektyvų mąstymą kaip savivaldų laisvos minties pasireiškimą. Heideggerio teigimu, žmonės arba patys nususuka nuo esmių, arba esmės juos apleidžia. „Iš tiesų tai, kas atsitraukia, žmogui rūpi labiau nei tai, kas yra konkrečiu metu“ (1976, p. 9). Atrodytų, jog ši mintis prieštarauja kitoms, siūlančioms realius sunkumus, išgyventas abejones laikyti naujo mąstymo stimulu, bet taip nėra. Heideggeris atkreipia dėmesį į fenomenologinę refleksijos, kaip atsigręžimo atgal, sampratą. Jo samprotavimai nekelia klausimo, koks susidūrimas su realybe keičia mąstymą, jis pabrėžia, kad tai gali įvykti tik atsitraukus, per laiko nuotolį, ir atsisakius mąstyti įprastai, remtis ankstesne mąstymo praktika. Arendt (1978) teigėdama, jog naujas mąstymas gimsta „kiekvieną kart susidūrus su sunkumais“, turi galvoje, kad būtent tuo metu atsigręžiama į praeitį, daug ryškiau nei konkrečiu metu pamatoma tai, kas joje vyko, ir sunkumai suvokiami turimos patirties kontekste. Savo mintį ji paremia Wittgensteino „Filosofinių tyrinėjimų“ citata: „Dažnai taip atsitinka, kad mes suvokiame tikrovės reikšmingumą, tik jei jos išgyvenimo metu užgniauziame klausimą „kodėl“; tolesnių tyrinėjimų eigoje tikrovė pati atveda prie atsakymo“ (p. 125).

Filosofinė permąstymo samprata neatsiejama susijusi su pačia fenomenologijos, kaip reflektvyvaus mąstymo apie žmogaus būtį, samprata. Permąstyti – reiškia atsigręžti atgal į praeitį ir ją reflektuoti dabarties kontekste. Permąstymas yra išprovokuojamas susidūrimo su esminiais gyvenimo klausimais, pasėjančiais abejonę ir netikrumą, jis kyla išgyvenant sunkumus, patiriant įtampą ir yra susijęs su prigimtinio žmogaus siekiu išsiaiškinti, suprasti, atrasti reiškinį esmę. Kitaip tariant, su siekiu suvokti prasmę, kuri yra paties žmogaus nusistatytas gyvenimo kelrodis. Permąstymas paliečia pačias giliausias žmogaus sąmonės gelmes ir yra būtina jo augimo ir tapimo sąlyga. Kad taip atsitiktų, būtina mokyti(is) neskučiai ir giliai mąstyti, ryžtis esmingai požiūrių, nuostatų, sampratų kaitai.

2.2. Psichologinis mokymosi permąstymo aspektas

Psichologijoje permąstymas aiškinamas kaip pasikartojantys prisiminimai, sąmoninagai ar nesąmoninagai išskylantys vaizdiniai ar mintys (Klimaitė, 2015), metakognityvinis gebėjimas – apsvarstyti, reflektuoti ir keisti (Kincheloe et al., 1999). Ugdymo kontekste permąstymas traktuojamas kaip suprstas ir apmąstytas veiksmas, kylantis iš intuityvaus pajautimo ar subrandintos minties bei vedantis pokyčio link (Moustakas, 1999). Pokytis vyksta tada, kai asmuo yra intencionaliame santykiyje su aplinka, yra jo veikiamas (Giorgi, 1995; Spinnelli, 2005). Ši samprata iš esmės sutampa su fenomenologine mokymosi kaip gebėjimo „persvarstyti ir keisti egzistuojančius jausmų, mąstymo ir veiklos modelius, ugdantis naujas kompetencijas“ (Küpers, 2012, p. 1) samprata.

Permąstymas laikomas ne staigiu ar momentišku, bet procesišku. Mokslininkai (Baker, 1996; Chi & Brem, 2009; Cohn, 1997; Gardner, 1993, 2006; Van Deurzen, 2002) pabrėžia: net jei teigiama, jog pokytis įvyko greitai ir netikėtai, iš tiesų taip nėra. Galima greitai pakeisti nuomonę apie nereikšmingus dalykus, bet tai, kas susiję su esminių sampratų kaita, reikalauja laiko.

Įvairios pokyčių teorijos įvardija skirtingus mąstymo kaitos etapus. Jų skaičius varijuoja priklausomai nuo teorijos, kuria remiamasi, tradicijos, individualių tyrinėtojų atradimų. Tačiau pokyčio trukmė priklauso ne nuo etapų skaičiaus, o nuo asmens pasirengimo keisti ir priimti pokytį. Daugelis individualiosios, humanistinės, egzistencinės fenomenologinės psichologijos atstovų teigia, kad žmonės ne tik nėra linkę keisti susiformavusių nuostatų, požiūrių, elgsenos, bet ir tam priešinasi. Tai aiškinama bendru ontologiniu nerimu (May, 1994; Worell, 1997); pasaulinėje tūnančiais gynybiniais mechanizmais (Freud, 2010; 2014); susiformavusiu gyvenimo būdu, sustabarėjusiais savęs bei pasaulio vaizdiniais, menkavertiškumo kompleksais (Adler, 2011; 2015); emocijų valdomais iracionaliais įsitikinimais (Ellis & Tafrate, 2013); nenuspėjamumo vengimu, įpročiu remtis rašytomis ir nerašytomis visuomenės normomis (Grendstad, 1996; Rogers, 1961). Pasipriešinimas kaitai yra laikomas suprantamu, bet kartu paradoksaliu reiškiniu. Paradoksas tas, kad žmonės tuo pačiu metu ir nori, ir nenori mąstyti naujai (Biesser, 1970; Lewin, 1951; Perls, Hefferline & Goodman, 1994). Nenoras susijęs su minėtomis priežastimis, o noras – su prigimtinio troškimo patirti nauja, augti ir tobulėti. Todėl žmonės kartu yra ir smalsūs bei žingeidūs, ir vengiantys apmąstymo bei kaitos (Willingham, 2009).

Nors permąstymas yra sudėtingas ir nevienpusiškai priimamas reiškinys, manoma, kad žmonės neišvengiamai patiria būtinybę persvarstyti savo įsitikinimus ir poelgius. Tokia būtinybė randasi keičiantis poreikiams ir didėjant saviaktualizacijos svarbai (Maslow,

2009; 2011); susidūrus su problema, kurios sprendimas yra laikomas gyvybiškai svarbiu (Alekseičikas, 2012; Greenson, 1985; Frankl, 1997, 2010); patiriant diskomfortą ir nepasitenkinimą esama padėtimi, išgyvenant dėl nepasiektų uždavinių (Lewin, 1999).

Gardneris (2006) neteikia pirmenybės kuriam nors vienam permąstymą skatinančiam veiksmui. Jis pateikia šešis minties kaitą lemiančius svertus (angl. *lever*): pagrįsti ir akivaizdūs argumentai (angl. *reason*); lyginamoji savo ir kitų aplinkos atvejų analizė (angl. *research*); subjektyvus pojūtis, kad kaita reikalinga ir teisinga (angl. *resonance*), akivaizdūs ir įvairiomis formomis pasikartojantys pokyčio būtinybės liudijimai (angl. *representational redescrptions*); tikri, dažniausiai nelaimingi ar net tragiški gyvenimo įvykiai (angl. *real world events*). Pastarasis veiksnys yra tai, ką Rogersas (1961) vadina egzistencine problema, kurią būtina spręsti. Šeštasis veiksnys, pasipriešinimo, yra laikomas kliuviniu visiems aukščiau išvardintiems. Gardnerio (2006) manymu, susiklosčius tam tikroms aplinkybėms, vienas ar kitas mąstymą keičiantis svertas gali pasireikšti kiekvieno žmogaus gyvenime. Ir nesvarbu, koks tų veiksmų pobūdis – vidinis ar išorinis, – visi jie sąlygoja minties kaitą ir atveria galimybę išmokti svarbių dalykų, kurių įprastais gyvenimo atvejais išmokti būtų neįmanoma. Tokios pamokos reikšmingos ne tik asmeniui, bet ir bendruomenei, organizacijai ar didesnei visuomenės daliai, kuri susidūrusi su esmingais klausimais ir problemomis imasi jas spręsti, o tuo pačiu vystosi bei tobulėja (Caldwell, 2012; Gardner, 2006; Tsoukas & Chia, 2002).

Mokymosi ir ugdymo procese mąstymo kaita laikoma natūralia augimo bei brendimo dalimi, kai kiekvienas naujas patyrimas koreguoja ankstesnes sampratas, ugdo savimonę, plečia pažinimo akiračius (Burger, n.d.; Dewey, 2014; Gerdes, 1988; May, 1961). Manoma, kad jaunesniame amžiuje mąstymą keisti yra lengviau nei vyresniame, nes vaikai neturi išankstinių ir įsišaknijusių pasaulio matymo klišių, yra atviri naujam patyrimui (Simms, 1999). Kuo didesnė gyvenimiškoji patirtis, tuo sunkiau atsiverti pokyčiams, kurie asocijuojasi su neaiškumu ir netikrumu, rizika ir pavojumi, nežinomybe dėl ateities (Brookfield, 1996; Merriam, Caffarella & Baumgartner, 2007). Tada pokytis atrodo tolygus savigrioviai, kai tenka atsisakyti to, kas turėta, išmušamas pagrindas iš po kojų (Winnicott, 1960), kognityvinio žemėlapis (Rogers, 1961), savivertės ar net identiteto praradimui (Schein, 1996). Kognityvinis žemėlapis – tai ne tik nusistovėję asmeniniai įsitikinimai ir įpročiai, bet ir visuomenėje priimtos taisyklės ir normos. Jos teikia saugumo, nes veikiama labai aiškiai apibrėžtose ribose ir su garantija, kad individualūs sprendimai bus kitų suprasti ir priimti. O kaita kelia mokymosi nerimą (angl. *learning anxiety*) – „fundamentalią, nuo pokyčių sulaikančią jėgą, proporcingą nepatenkintiems lūkesčiams ir palaikančią pusiausvyrą tarp gynybinio vengimo ir poreikio keistis“ (Schein, 1996, p. 4). Mokymosi nerimas yra susijęs su mokymosi ko nors naujo ir sudėtingo, iki tol nepatirto, todėl keliantis susijaudinimą ir baime. Jis yra susijęs su vidiniu pasipriešinimu – nenoru pasirodyti klydus, baime apsijuokti, būti kitų nesuprastam ir sulaukti neigiamo vertinimo. Mokymosi nerimo sąvoka dažnai vartojama kalbant apie įvairiose darbo vietose besimokančius suaugusiuosius (Cummings & Worley, 2001; Gold, 1999; Greenberg & Baron, 1993; Robbins, 1993), rečiau aprašant mokyklinio amžiaus vaikų mokymąsi (Essau, Leung, Conradt & Cheng, 2008; Na, 2007). Manoma, kad aktyviame augimo procese kognityvinis žemėlapis neišvengiamai perbraižomas, nes su kiekvienu amžiaus tarpsniu ar ugdymo pakopa įgyjama naujų žinių, įgūdžių, gebėjimų, sąlygojančių mąstymo kaitą, kuri yra individuali ir ne visada nuspėjama (Siegler, 1996).

Permąstymas ugdymo kontekste siejamas ne tik su akademinio turinio pažinimu, bet ir su galimybe išbandyti ir atrasti save, įgyti išminties (Dieliautas ir Ramonienė, 2011), apmąstyti universalias, globalias problemas (Brassai, Piko & Steger, 2012; Douglas, Fry, Wilhelm & Housley, 2015; Greene, 1978; Kovan & Dirkx, 2003; Mezirow, 1990; 2000), išgyventi ir apmąstyti egzistencines būsenas, asmenines (Kirova, 2001; 2004) ar visuomenines (Galkienė, 2012) transformacijas.

Ir filosofai, ir psichologai sutaria, kad giliai, refleksyviai mąstyti ir keisti nusistovėjusias klišes gali kiekvienas, nes žmogui iš prigimties būdingas polinkis, „jei ne akivaizdus, tai bent užslėptas, pajudėti link brandos <...>. Esant tinkamam psichologiniam klimatui, šis polinkis yra išlaisvinamas ir tampa nebe polinkiu, o realybe“ (Rogers, 1961, p. 46). Tinkamą psichologinį klimatą Rogersas (1990) apibūdina kaip dialogišką ir empatišką, kai susidūrę su neaiškumais ar problemomis besimokantieji sulaukia supratimo ir pagalbos. Empatija ne tik palaiko, skatina veikti, bet ir moko būti atidžiam savo bei kitų mintims, pojūčiams. Dialogiškas ir empatiškas santykis anksčiau ar vėliau leidžia pasiekti lūžį, kai pajudama iš „užšaldytos“ (angl. *frozen*) vietos – atsisakoma fiksuotos, griežtos mąstysenos apie save ir aplinką ir pamažu artėjama prie tikrojo „aš“. Patyrusieji mąstymo lūžį išgyvena „lengvumą ir sklandumą, jausmų ir potyrių betarpiškumą, atsivėrimą netikrumui, besikeičiančio savęs atradimui besikeičiančioje patirtyje (Rogers, 1990, p. 64).

Panašiai kaip Rogersas palankų psichologinį klimatą apibūdina ir Scheinas (1996) – „atšildantis“ (angl. *unfreezing*), t. y. mažinantis nerimą ir kuriantis saugumą. Remdamasis Lewino kaitos teorija (1951), jis pateikia mokymosi „atšildymo“ pavyzdžių: naujas mokymosi turinys padalijamas į mažesnius segmentus, kad būtų galima lengviau jį suprasti; nežinomoms ar sudėtingesnėms užduotim atlikti skiriama pakankamai laiko; mokantis, siekiant padaršinimo derinama asmeninė ir kolektyvinė atsakomybė. Tada besimokantieji nepatiria įtampos, auga jų motyvacija mokytis naujų dalykų, keistis, rasti tinkamus sprendimus. Kartais asmeninės motyvacijos nepakanka – reikia pavyzdžio, demonstruojančio, kaip panašiais atvejais elgiasi kiti. Bet psichologai perspėja, kad kitų pavyzdys ne visuomet gali būti geras, gali „netikti konkrečiam asmeniui, nederėti prie mokymosi sistemos ar kultūros“ (Schein, 1996, p. 9) – tada pokytis nebus ilgalaikis. Pokytis yra tvirtesnis, kai atrandamas pavyzdys, atitinkantis individualius lūkesčius, asmens ypatybes ar organizacijos kultūrą. Norint jį įtvirtinti, vien palankus psichologinio klimato nepakanka, reikia praktikuoti naują mąstymą ir elgseną. Tuomet įvykęs pokytis įgyja stabilumo ir būna išaldomas (angl. *refroze*) ilgesniam laikui – tol, kol vėl iškilis vidinis poreikis permąstyti tai, kas išaldyta.

Fenomenologai nekuria griežtų mąstymo kaitos schemų, nes laikosi nuostatos, jog tai individualus ir kontekstualus reiškinys, todėl negali būti apibendrinamas (Burger, n.d). Jie pabrėžia bendruosius principus – mąstymo kaitos, kaip žmogiškosios būties ir tapsmo proceso, išgyvenimo autentiškumą ir visybiškumą (Gerdes, 1988; May, 1961). Kaitos provokacijos ir inspiracijos glūdi ir mokymosi, ir platesnio gyvenimo aplinkose. Tai gali būti ir naujas mokymosi turinys, ir realaus gyvenimo problemos bei klausimai. Permąstymas yra sudėtingas procesas, nes susijęs su naujų ar pakoreguotų koncepcijų apie save ir pasaulį kūrimu, todėl dažnai kelia prieštarigus ar net priešiškus jausmus. Bet jis yra būtinas siekiant asmens brandos ir sąmoningumo.

Apibendrinat galima teigti, kad mokymosi permąstymas psichologiniu požiūriu neskiria nuo bendrosios fenomenologinės permąstymo koncepcijos. Jam būdingi tie patys principai – kontekstualumas, autentiškas išgyvenimas, pojūčių integralumas ir jų kaita skirtingais etapais. Permąstymas laikomas universaliu ir ugdomu gebėjimu, kuris geriausiai atsiskleidžia ir būna naudingas esant palankioms psichologinėms sąlygoms.

2.3. Pedagoginis mokymosi permąstymo aspektas

Pedagoginis mokymosi permąstymo aspektas glaudžiai susijęs su klasikine *Bildung* sąvoka ir žodžio „fenomenologija“ reikšme. Abi sąvokos turi bendrą vardiklį – reflektyvumą. Šiuolaikiniame ugdymo kontekste *Bildung* suprantamas kaip reflektyvus savęs formavimo procesas bei kritinio santykio su savimi, visuomene bei visu pasauliu nusistatymas (Deimann & Farrow, 2013; Horlacher, 2004). Žodžio *Bildung* istorinė kilmė siejama su senosios vokiečių kalbos žodžiu *bildunga*, sąvokos *imaginatio* vertiniu (Horn, Kemnitz, Marotzki & Sandfuchs, 2012), reiškiančiu vaizduotę. Semantinė reikšmė yra artima žodžiams, reiškiantiems gyvą vaizdą, pavidalą, atvaizdą (vok. *Abbild, Ebenbild, Bildnis, Gebilde, Gestalt, Nachbildung*). Fenomenologija taip pat aiškinama kaip refleksyvioje sąmonėje atgijęs vaizdas – reiškinių pasirodymas, vaizdinių iškilimas (Jonkus, 2009; Mickūnas ir Jonkus, 2014). Pedagoginėje plotmėje permąstymas suprantamas kaip atsigręžimas į savo mokymosi patirtį, sąmonėje iškylančia gyvu paveikslu, kuris priimamas kaip objektyvi tikrovė. Ji apmąstoma dabarties kontekste, siekiant atrasti autentišką santykį su aplinka ir savimi, suvokti savęs tobulinimo ir saviaktualizacijos kryptis (Molander, 2008). Mokymosi persvarstymas reiškia rūpinimąsi savo augimu ir savo gyvenimo įprasminimu, o tuo pačiu ir subjektyvios mokymosi reikšmės atradimu.

Šiuo požiūriu fenomenologinė perspektyva skiriasi nuo tradicinės epistemologijos, kai permąstymas siejamas su mąstymo ir suvokimo klaidos ištaisymu ir teisingo atsakymo radimu. Vandenbergas (2009) pastebi, kad griežta ugdymo turinio poliarizacija (teisinga – neteisinga, faktais grįsta – numanyta) yra pragaištinga, nes neskatina savarankiškos minties ir autentiško požiūrio į tai, ko mokoma, formavimosi. Autoriaus nuomone, pasaulis yra per daug įvairus ir kontraversiškas, kad būtų galima viską pamatuoti, pasverti, sudėti į lentynėles, todėl aptariant realaus gyvenimo reiškinius, turi būti palikta vietos neutralioms pozicijoms rasti. Neutralumas suprantamas kaip minties laisvumas, suteikiantis galimybę mąstyti įvairiomis kryptimis ir lygmenimis, grįžti prie anksčiau su(si)formuotų sampratų, jas peržvelgti ir iš naujo įvertinti. Neutralumas taip pat reiškia teisę ir laisvę susilaikyti nuo vertinimo, jei besimokantysis kuriuo nors metu nesugeba jo susiformuoti dėl žinių ar patirties trūkumo, pagrįstos abejonės ar kitų priežasčių. Susilaikymas negali būti tapatinamas su indiferentiškumu ar ignoravimu. Atvirkščiai – neutralumas, kaip sprendimo atidėjimas, atveria vartus episteminiam lankstumui, atsakingam mokymuisi, autentiškam mokymosi išgyvenimui, savarankiškam tyrinėjimui ir pasaulėvaizdžio kūrimui (Vandenberg, 1998; 2002; 2009). Mokslininko teigimu, neutralumo pozicija skatina gebėjimą pagrįsti asmeninį įsitikinimą, o tam reikia žinių. Įsitikinimų ir žinių ryšis yra neginčijamas, nes „žinios be asmeninio įprasminimo yra „šaltos, negyvos, o asmeniniai įsitikinimai be žinių – akli“ (Mills, 2002, p. 124). Bendrame fenomenologiniame kontekste neutralumas traktuojamas kaip neaiškumo toleravimas, palaikant įtampą tarp skirtingo turinio sampratų arba tarp

formos ir turinio. Patiriant proto įtampą, netikrumą ir abejonę, randasi tikrasis mokymosi turinio supratimas (Van Manen & Vandenberg, 1996).

Nors mokymosi permąstymas gimsta abejonėje (Merleau-Ponty, 2012), jo užuomazgos glūdi susidomėjime konkrečiu dalyku, siekyje išsiaiškinti ir suprasti, kas, kaip ir kodėl veikia šiami pasaulyje (Hooks, 2010). Susidomėjimas veda link tyrinėjimo, skvarbesnio ir atidesnio žvilgsnio į naujus ir įprastus dalykus. Splitter ir Sharp (1995) teigia, kad smalsumas, domėjimasis, nuostaba yra nykstantis reiškiniai mokykloje. Jie nuslopunami aiškiais instrukcijomis, užduotimis su ribotais sprendimų variantais ir klausimais su pageidaujama atsakymais – tai neskatina nei susidomėjimo, nei įsitraukimo. Mokiniai įpranta ne klausinėti, o būti klausinėjami, išmoksta pateikti tokius atsakymus, kokių iš jų tikimasi. Jei mokiniai turi progą klausti to, kas jiems rūpi, mokytojai gauna vertingos informacijos, kur link reikėtų krypti mokymąsi (Dilton, 1983).

Mokymasis tampa gyvu, įtraukiančiu, kūrybišku ir mąstymą ugdančiu procesu tada, kai jo centre atsiduria pačių mokinių keliami klausimai, į kuriuos atsakymų ieško irgi patys (Commeyras, 1995). Į tokius klausimus negali būti vieno aiškaus atsakymo, o kartais to atsakymo apskritai nėra. Greene (1973) požiūriu, mokytojai turi kelti ir mokyti kelti klausimus, kurių atsakymus galima tik numanyti, nes jie praplečia mąstymą, suteikdami laisvę minčiai, skatinančiai hipotezių kėlimą, įvairių požiūrių nagrinėjimą. Tokie klausimai „peržengia gyvenamą pasaulį, kuris remiasi „natūralia“ sąmone, teigiančia, kad viskas yra „akivaizdu“, <...>, o pastangos viską supaprastinti iki medžiagiško mokslisškumo atskleidžia vien pasitelkus refleksiją ir mokomosios disciplinos sąsajas su kitomis disciplinomis“ (Mickūnas, 2014, p. 91). Deja, ne tik mokiniai, bet ir patys mokytojai retai bepateikia tokio pobūdžio autentiškų klausimų (Girdzijauskienė, Penkauskienė ir Sruoginis, 2012), kurie mokymąsi paverčia įdomiu, intriguojančiu, atveriančiu perspektyvą procesu. Gebėjimas kelti autentiškus klausimus yra laikomas gilaus, sąmoningo ir reflektivaus, ugdančio savivoką mokymosi požymiu. „Ar tikrai aš suprantu? Kaip aš suprantu, kad išmokau? Ką man reiškia suprasti? Kaip tai, ko aš mokausi, siejasi su mano įsitikinimais?“ – tokie klausimai leidžia persvarstyti žinias, požiūrius ir nuostatas, suprasti, dėl ko mąstantys rūpinasi, ką vertina ir brangina (Splitter & Sharp, 1995). Išmokę kelti su mokymosi turiniu susijusius klausimus, mokiniai išmoksta kelti ir platesnius gyvenimo klausimus: „Kas yra laimė, draugystė? Koks mokymosi ir sėkmės gyvenime santykis?“ Taip persvarstomos „giluminės vertybės ir pasižadėjimai, vadinasi, ir identitetas“ (Splitter & Sharp, 1995, p. 16).

Nors svarstymai vyksta asmeniniame lygmenyje, jų turinys neapsiriboja asmeniniais interesais, o mąstymo procesas – vien kritiniu požiūriu. Autentiški klausimai atskleidžia mąstymą kaip „kompleksišką procesą, kai derinamas kritinis ir kūrybinis, globėjiskas ir bendradarbiaujantis mąstymas, ugdomos tokios socialinės vertybės kaip drąsa, kuklumas, sąžiningumas, pagarba, kantrumas, kritinio iššūkio atpažinimas ir gebėjimas jį priimti“ (Haynes & Murrin, 2011, p. 289). Todėl mokymasis keliant autentiškus, atvirus klausimus prilygintinas lobio ieškojimui – klausinėjant atrandama tai, ko niekas kitas negali atrasti – individuali reiškinų samprata, visuomenės gyvenimo dėsnių prasmingumas, gyvenimo vertė (Browne & Keeley, 2007). Jei nesuteikiama galimybė kelti klausimų ir savarankiškai tyrinėti, formuojamas įsitikinimas, kad besimokančiųjų požiūriai neverti diskutinimo, o permąstymas ir savęs pataisymas yra silpnumo požymis (Splitter & Sharp, 1995).

Dauguma mokslininkų (Biesta, 2014; Brookfield, 2012; Brodin, 2007; Duoblienė, 2000; Klooster, 2001; Kuhn, 2005; Lipman, 2003; Paul & Elder, 2012; Ruggiero, 1988) yra įsitikinę, kad yra pakankami argumentų mokyti(s) kelti autentiškus, kritinį ir reflektyvų mąstymą ugdančius klausimus. Todėl ugdymo programose būtina atrasti jiems deramą vietą ir užtikrinti, kad tai būtų kryptingas ir nuoseklus procesas. Gebėjimas reflektuoti, prisipažinti klydus, pasitaisyti, formuoti naujas sampratas yra stiprumo požymis. Tai liudija gyvą mąstymą ir nenutrūkstamą mokymąsi, prigimtinį žmogaus siekį artėti prie tiesos, kuri kiekvienam atsiveria skirtingai (Duoblienė, 2000).

Autentiško ir reflektyvaus mokyimo(si) svarbą savo darbuose atskleidžia fenomenologijos klasikai – Heideggeris (1972; 1976), Merleau-Ponty (2012), Gadameris (1992; 2001), Arendt (1954; 1978). Šių autorių teigimu, atsigręžimas į turimą patirtį neturi tikslo objektyviai pažinti tikrovę ar atrasti absoliučią tiesą. Klausinėdami būti, aplinką ir save, žmonės siekia rasti paaiškinimą ir prasmę. Būdami atviri, smalsūs ir atidūs sau bei aplinkai, jie patiria autentiškus išgyvenimus, kurie atveda prie subjektyvios tiesos arba, anot Heideggerio (1976), prie atsakymo į esminius gyvenimo klausimus, išskylančius konkrečiu gyvenimo momentu.

Mokymosi permąstymas yra laikomas asmenišku veiksmu, tačiau jis niekada nebūna visiškai izoliuotas nuo kitų. Permąstymas, kaip ir pats mokymasis, yra socialus ir kontekstualus reiškinių interpretacijos ir prasmės kūrimo procesas (Biesta, 2014; Dewey, 2013; Mills, 2002). Besimokantieji apmąsto savo patirtis, įgytas konkrečioje mokymosi aplinkoje ir konkrečioje situacijoje, tiesiogiai ar netiesiogiai kontaktuodami su kitais, veikiami turimos individualios ir socialinės patirties. Todėl mokymosi permąstymo procese pabrėžiamas mokytojo vaidmuo (Bollnow, 1989; Greene, 1973; Van Manen & Van Manen, 2012; Saevi & Foran, 2012). Mokytojas yra tas asmuo, kuris gali arba paskatinti reflektyvų mąstymą, arba nuo jo sulaukyti (Kuhn, 2005). Kokie klausimai – atviri ar uždari, autentiški ar fiksuoti – yra vyraujantys, didžia dalimi priklauso nuo mokytojo kuriamos mokymosi atmosferos ir pasirinkto bendravimo būdo (Meredith & Steele, 2011). Jei mokytojas kuria tokią aplinką, kurioje priimamos įvairios nuomonės, leidžiama klysti, eksperimentuoti, dėstyti bet kokius požiūrius, mokiniai jaučiasi saugūs persvarstyti turimą informaciją, žinias, nuostatas ir įsitikinimus (Brookfield, 2005; Lipman, 2003; Ruggiero, 1998). „Saugumo poreikis būdingas visiems žmonėms. Tai galioja ir suaugusiesiems, bet ypač svarbu vaikams. Dėl amžiaus ir brandos lygio jie jaučiasi labiau pažeidžiami, bejėgiai ar priklausomi. Todėl sukurti tokias aplinkybes, kuriomis vaikai galėtų patirti esantys vidujai saugūs – suaugusiųjų atsakomybė. Saugumas sudaro prielaidas jauniems žmonėms augant jaustis gerai, nepaisant jų poreikio protestuoti, kvestionuoti autoritetus, ardyti nusistovėjusius santykius“ (Bollnow, 1989, p. 19).

Besimokantieji saugioje aplinkoje mokosi reflektuoti naudodamiesi ne tik įvairiais mokymosi šaltiniais, bet ir savimi. Jie mokosi įsiklausyti ir išgirsti savo mintis bei jausmus, analizuoti savo patirtį (Van Manen, 2016). Mokytojai moko kitų ir savo patirtį panaudoti kaip mokymo(si) medžiagą, ugdytis įprotį atidžiai ją tyrinėti, vertinti ir formuoti savarankišką nuomonę (Costa, 1992), moko suprasti, kad „kintantys klausimai, atsakymai, konstruktyvi kitų ir savęs kritika atveria diskutuojamos temos patyrimus, reikšmes ir plotmes, kurios net nebuvo anksčiau iškilusios“ (Mickūnas, 2014, p. 57). Taip pat moko suprasti, kad mąstymas yra sąlygotas ankstesnių patirčių ir jau anksčiau susiformavusių prielaidų apie įvairius gyvenimo reiškinius, todėl reikia skirti laiko išsiaiškinti tuos mąsty-

mą sąlygojančius ir ribojančius veiksmus, pažinti savo pačių mąstymo schemas ir jas keisti (Brookfield, 2006).

Mokydamas reflektivaus mąstymo, mokytojas pats tokį demonstruoja – dalijasi savo patirtimi, išsako abejones, prisipažįsta klystantis ir nuolat besimokantis iš kitų, taip pat ir iš savo mokinių. Pasak Mickūno (2014), profesinį mokytojo autoritetą stiprina jo atvirumas mokiniams ir pasauliui, kurio jis dar pats nėra iki galo pažinęs Taigi, mokytojo vaidmuo permąstant mokymąsi gali būti įvardijamas kaip vaidmuo dialogiško mokymosi partnerio, kuris padeda suvokti savo pačių mąstymo apribojimus bei atverti galimybes.

Įgydami vis daugiau patirties ir mokymosi permąstymo praktikos, besimokantieji pradeda plačiau suprasti patį mokymąsi: kad jis neapsiriboja vien tik formalia mokymosi erdve ir apibrėžtu laiku, bet turi būti priimamas kaip natūrali ir neišvengiama viso gyvenimo dalis, kaip savanoriškai prisiimtas uždavinys. Permąstydami gyvenimo reiškinius, jie sugeba suvokti, kas yra „tiesa ir netiesa, gražu ir bjauru. Tais retais atvejais, kai viskas yra kaip ant delno, tai gali apsaugoti nuo katastrofų, jei ne visuotinių, tai bent nuo savų“ (Arendt, 1978, p. 193).

Pedagogika, kaip ir fenomenologija, permąstymą supranta kaip reflektivaus mąstymo ypatybę. Permąstymas yra nukreiptas ne tik į turimos mokymo(si) patirties apmąstymą konkrečiame kontekste, siekiant ją įvertinti ir formuoti naują supratimą, jis turi esmingai keisti mokymosi praktiką. Permąstyti mokymąsi – reiškia permąstyti ir suvokti savo būtį, nubrėžti savęs tobulinimo gaires ir jomis sekti. Mokymosi permąstymas tampa įmanomas, kai besimokantieji vieno ar kito reiškinio atžvilgiu gali užimti neutralumo poziciją, skirti laiko įvairių nuomonių tyrinėjimui, abejoti ir kvestionuoti tam tikrus požiūrius. Mokymosi permąstymą skatina abejonės, bet jo užuomazga – susidomėjimas pasaulio reiškiniais ir atradimo troškimas. Susidomėjimas pasireiškia aplinkos tyrinėjimu keliant atvirus, autentiškus klausimus, vedančius link tiesos atradimo. Ji atrandama patiriant palaikantį ir drąsinantį santykį su mokytoju saugioje ir pasitikėjimą savo jėgomis skatinančioje aplinkoje. Mokymosi permąstymas siejamas ne tik su konkrečiu mokymosi turiniu ar jo įgyvendinimo formų persvarstymu, bet ir su gebėjimu atidžiai pažvelgti į save – atpažinti emocijas ir jausmus, suprasti ir kritiškai įvertinti mąstymą sąlygojančias prielaidas, keisti nusistovėjusias mąstymo schemas.

Mokymosi permąstymas yra procesas. Jo išmokstama bėgant laikui ir įgyjant patirties. Jis visuomet išgyvenamas kaip gyvas patyrimas, atsigręžiant į tai, kas jau būta, ir įvertinant turima. Jo tikslas – padėti augti ir bręsti, keistis ir tobulėti, mokytiis ir gyventi prasmingai.

2.4. Provokacijos, (per)mąstymo ir mokymosi ryšys

Sąvoka „provokacija“ vartojama kasdienėje kalboje, publicistikoje, mokslo leidiniuose. Įprasta ją sieti su piktais ir nedorais ketinimais, neigiamomis emocijomis. *Dabartinės lietuvių kalbos žodynas* (2011) pateikia dvi šio žodžio reikšmes: „atviras kurstymas kenkti, daryti žalą“ ir „slapto agento veikimas organizacijoje, siekiant šnipinėti, kenkti“. Terminų žodynas (b.d.) prideda ir trečiąją, medicininę: „dirbtinis slaptų ligos požymių išryškėjimas“. Taigi, provokacijos apibrėžtis yra akivaizdžiai neigiama – asocijuojasi su pavojumi, kelia susirūpinimą. Bet originalus žodis, iš kurio kilo sąvokos pavadinimas, neturi neigiamos prasmės: lotyniškai *provocare* reiškia „kreiptis, apeliuoti, mesti iššūkį siekiant atsako“.

Filosofai ir istorikai (Milic, 2014) šią sąvoką sieja su dviem antikos laikų tradicijom: nepatenkintųjų teisėjo sprendimu apeliacijos aukštesnėms instancijoms teikimu ir senovės Romos kvieslių (lot. *provocator*) pareiga prieš jaudinamą gladiatorių kovą įkaitinti žiūrovų emocijas bei drąsinti kovotojus priimti iššūkį. Taigi, pamatinė provokacijos samprata siejama su kvietimu atsakyti į mestą kaltinimą ar iššūkį, kai jo baigtis yra nenuspėjama ir rizikinga, žadanti daug emocijų, naujų potyrių, tačiau nėra vien neigiama.

Provokacija yra įprasta teisės, politikos, istorijos, medicinos, religijotyros mokslų bei literatūros ir meno sąvoka. Jos traktavimas priklauso nuo mokslo šakos, tam tikros srities specifikos, konkrečios situacijos. Kriminologijoje žodžių junginys „išprovokuotas veiksmas“ reiškia, kad galima pasiteisinti dėl padaryto nusikaltimo, nes jį savo elgesiu išprovokavo auka (Ballinger, 2016). Teisės žinybai taip apibūdina neigiamų emocijų sužadintą nelegalų veiksma (Provocation, n.d.), kuris gali būti traktuojamas kaip būtinoji gintis. Nužudymų byloje provokacija dar vadinama „nerašytu įstatymu“ (Provocation is a common law, n.d.), tada kaltinamieji gali sulaukti švelnesnės bausmės už padarytą nusikaltimą.

Politikos ir istorijos mokslų tekstuose provokacijos sąvoka vartojama kalbant apie tyčinį, apgalvotą veiksma siekiant pakenkti (Adamkus, 2004; Eidintas, 1992; Skrodenis, 2009; Žiugžda, 1983) arba išprovokuoti veiksmus, už kuriuos būtų galima bausti (Tyla, 2002). Provokacija taip pat laikomas sąmoningas melas, kai, siekiant suklaidinti arba priversti atsiskleisti ir išsuduoti, pateikiama neteisinga informacija (Anušauskas, 2010). Politiniame kontekste provokacija aiškinama kaip dvipakopė ir turinti du reikšminius atspalvius (Bickford, 1997). Iš pradžių išsiaiškinama silpnoji priešininko vieta, opios problemos ir atitinkamai veikiant siekiama jį stipriai sujaudinti. Kai tai pavyksta ir situacija pablogėja, išgyvenamas pyktis, nusivylimas, nevilts, patiriamas sužlugdymas.

Medicinos mokslas provokacija vadina kiek kitokius iššūkius nei teisė ar politika. Žodynai (*Medical dictionary*, n.d.) pateikia kelis aiškinimus, atspindinčius tam tikrų medicinos mokslo sričių specifika, tačiau bendrąja prasme provokacija medicinoje suprantama kaip tam tikrų cheminių preparatų intervencija, siekiant ištirti organizmo reakcijas, išsiaiškinti, kaip priimamas toks iššūkis, rasti tinkamiausius ir pačius pažangiausius gydymo metodus.

Religijotyroje provokacija aiškinama dvejopai – kaip sąmoningas veiksma, kuris gali būti atliekamas siekiant tiek gerų, tiek blogų tikslų. Specializuoti žodynai (*International standard Bible encyclopedia*, 1915; *Online dictionary of King James Version words*, n.d.) pateikia pavyzdžius iš Senojo ir Naujojo Testamento, kai provokacija vadinami ne tik su agresija siejami veiksmai – raginimai sukilti, pasipriešinti, bet ir kvietimai imtis gerų darbų, susijusių su meile, tikėjimu. Provokuojančia elgsena stimuliuojamas tiek pyktis ir aistra, tiek troškimas siekti šviesos, tiesos ir gėrio. Provokacija sužadina neįtamtus arba giliai slepiamus jausmus, mintis, todėl kartais ji pasitelkiama kaip sąmoningas klaidinimas, netikėtu metu arba netikėtu būdu atskleidžiantis tiesą, tikėjimą, parodantis išeitį (Jakaitė, 2006).

Provokacijos sąvoka yra dažna menininkų, kūrėjų ir kūrybinio mąstymo ugdytojų vartosenoje. Kūryba – tai originalus mąstymo būdas, netikėti sprendimai, netradicinis turinys ar forma. o tai, kas netelpa į įprastumo rėmus, kviečia naujam požiūriui, įdomiam sprendimui, prilyginama provokacijai, todėl kūrybiniai darbai dažnai tapatinami su provokacija – „ekranizacijos provokacija“ (Arlauskaitė, 2005), „literatūrinė provokacija“ (Grinkevičiūtė, 2006), „intelektualinė provokacija“ (Švedas, 2011). Provokacijos technikos – alegorija, pa-

radoksas, supriešinimas, hiperbolė (Daunytė, 2002; Juknytė, 2007) – naudojamos kaip atsvara šabloniškam, dogmatiškam, sustabarėjusiam mąstymui ir pasaulėvaizdžiui. Provokaciją skatina rakto į naują supratimą paieška (Speičytė, 2012), kritiškas požiūris į nusistovėjusias tradicijas, mąstymo erdvės plėtra (Martišiūtė, 2010). Provokacijos dviprasmiškumas kyla ne iš pačios sampratos, bet iš ja atskleidžiamo turinio interpretacijos, asmeninio apsisprendimo, vertybių perkainojimo pasirinkimo situacijose (Grinkevičiūtė, 2006). Todėl, skirtingai nuo teisinės, politinės ar istorinės tradicijos, kūrybiniame kontekste provokacija yra labiau teigiamas nei neigiamas dalykas, nes ja tikrinama žmonių savimonė, budrumas, skatinama apsispręsti, ginti savo įsitikinimus ir viešąjį interesą (Šlekonytė, 2008). Gyvenamojo pasaulio realijos, trikdantys klausimai, egzistencinės dilemos yra puiki kūrybinė medžiaga kritinei minčiai ugdyti, netikėtoms išvalgoms rasti. Teigiama (Kmita, 2009), kad kūrybinės provokacijos randa vietą žmogaus sąmonėje ne vien dėl naujovių poreikio, bet ir dėl antropologinio ar net sociologinio poreikio būti šokiruotam, patirti sukrėtimą, inspiruojantį mąstyti naujai. Ši mintis randa atgarsį De Bono (2015) kūrybinio mąstymo teorijoje, teigiančioje, kad provokacija yra būtina savęs perorganizavimo sąlyga. Iš pradžių sukėlusį sumaištį, nestabilumą, ji inicijuoja mąstymo kaitą ir veda naujo savęs sukūrimo link. Teorijos autoriaus nuomone, provokacijos paskirtis – išvesti iš konformistinio mąstymo rėmų, padėti atsiverti neapibrėžtumui ir naujoms galimybėms.

Provokacija ir edukacija – labai artimos savo kilme sąvokos. *Educo* (lot.) reiškia ne tik „auklėti, „auginti“, „mokyti“, bet ir „patraukti teisman“, „išimti kalaviją“, „ištraukti burta“ (Educo, b.d.). Taigi, žodžio *educo*, taip pat kaip ir *provocare*, reikšmė yra susijusi su tam tikru iššūkiu, pavojumi, nežinomybe, kylančia dėl išorinių veiksmų arba prisiimtos rizikos. Robertson (2006), atkreipdama dėmesį į abiejų sąvokų etimologinį panašumą, jas vadina konkuruojančiomis seserimis, „siekiančiomis stimuliuoti dinamišką atsaką kitame, akcentuojančiomis judesį, reakciją ir pokytį“ (p. 175). Autorė pabrėžia provokacijos jėgą pažadinant instinktus, sukeliant stiprius jausmus, todėl teigia ją turint erotiškumo bruožų. Jos požiūriu, provokacijos ir pedagogikos derinys pasižymi transformuojančia galia, todėl verta persvarstyti provokacijos vaidmenį ugdyme. Hjorthas & Holtas (2016) taip pat įžvelgia semantinius sąvokų panašumus, teigdami, kad jos susijusios su kvietimu priimti iššūkį, pasireikšti, parodyti drąsą. „Provokacija susijusi su rizika – mokymasis yra rizikingas, jei mokymusi mes vadiname tai, ką jis gyvenimui realiai duoda ir prideda, o ne imituoja, pateikia tai, kas jau yra“ (p. 14).

Provokacijos samprata ugdyme traktuojama nevienareikšmiškai. Piaget (1964) mokymąsi ir provokaciją susieja tiesioginiais „prigimtiniais“ ryšiais, teigdamas, kad mokymasis visuomet provokatyvus, nes iššaukiamas išorinių aplinkybių, veiksmų, pedagoginės veiklos. Tuo jis skiriasi nuo augimo bei vystymosi, kurie yra natūralūs ir spontaniški. Šių dienų kontekste mokymasis netraktuojamas kaip savaime provokatyvus, nes į jį žvelgiama iš skirtingų perspektyvų. Pragmatizmo (Dewey, 2014; Kuhn, 2005; Lipman, 2003) ir kritinės pedagogikos (Apple, 1995; Brookfield, 2005; Freire, 2000; 2001) atstovai nesieja provokatyvumo su formalia ugdymo aplinka, pedagogine sąveika ar konstruojamomis žiniomis. Jis siejamas su mokymu(si) kritiškai mąstyti, reflektuoti, keisti ar pataisyti savo mąstymą. Mokslininkų mąnymu, gilus mąstymas, naujas požiūris randasi ne paprasčiausiai mokantis ar bendraujant, bet yra iššaukiamas realaus gyvenimo klausimais, aktualiomis problemomis. Egzistencinės,

fenomenologinės krypties atstovai (Arendt, 1978; Heidegger, 1976; Raynova, 2003; Watkin, 2009) provokaciją, mąstymą ir mokymąsi susieja priežasties bei pasekmės ryšiais. Provokacija skatina vidinį poreikį atsigręžti į esminius gyvenimo klausimus, būties problemas, moko giliai mąstyti, bet kartu sukelia abejonių dėl turimų žinių tikrumo ir ragina kelti klausimus: „kaip aš sužinau?“, „iš kur aš žinau?“. Todėl ji tampa varomąja atsinaujinančio pažinimo jėga. „Be provokacijos / atsiliepimo į kvietimą „pagrįsk pats save“, nebūtų nei asmens hermeneutinės ontologijos, nei atsakymo į klausimą „kas“. Skepticizmas, o tiksliau kvietimas pagrįsti, yra asmenybės būties sąlyga“ (Watkin, 2009, p. 79). Taigi, provokacija turi ontologinę ir epistemologinę užduotį – kelti būties bei pažinimo klausimus, stimuliuoti mąstymą, dekonstruoti ir iš naujo konstruoti asmeninį pasaulėvaizdį bei žinių sistemą.

Būties klausimai persvarstomi susidūrus su sunkumais, lemtingų gyvenimo įvykių aki-vaizdoje. Jie įvardijami kaip gilų ir autentišką mąstymą provokuojantys veiksniai, postūmis ieškoti prasmės, atrasti savo vietą gyvenime. Heideggeris (1976) pastebi, kad gyvenimas darosi vis sudėtingesnis ir provokacijų daugėja, bet žmonės vis tiek nemažsto. Mokslininko nuomone, taip atsitinka dėl dviejų priežasčių. Pirma, kasdienybės provokacijos negali būti laikomos mąstymą provokuojančiomis, nes tai, kas iš tiesų provokuoja, yra nutolę arba paslėpta atmintyje. Kasdienybės provokacijos yra trumpalaikės ir atraktyvaus pobūdžio. Antra, provokatyvią mąstymo medžiagą galima atpažinti tik mokant mąstyti, tačiau mąstymo mokymas nėra nei mokyklinių, nei universitetinių studijų, net ir ne filosofijos programų tiesioginis objektas. „Net jei daugelį metų esame paskyrę intensyvioms mokslo veiklų ir didžiųjų mąstytojų raštų studijoms, tai dar nėra garantija, kad mes mąstome ar apskritai esame pasirengę mokyti mąstyti. Atvirkščiai – užsiėmimas filosofija daugiau nei bet kas kitas gali sukurti sunkiai įveikiamą iliuziją, kad mąstome, nes be paliovos filosofuojame“ (Heidegger, 1976, p. 5). Taigi, daroma šokiruojanti išvada, kad mokslas, nors yra susijęs su mąstymu, mąstymo negarantuoja. Bet šis pareiškimas tai tik iš pažiūros šokiruojantis. Fenomenologiniu požiūriu jis yra logiškas ir pagrįstas. Mąstyti egzistencine prasme reiškia mąstyti apie reiškinių esmes, kurios kiekvienam asmeniui yra kitokios, todėl negali būti nei suabsoliutinamos, nei apibendrinamos. Penu mąstymui gali būti laikomas tik tas mąstymo turinys, kuris yra svarbus konkrečiam žmogui, o ne vienai ar kitai ugdymo programai. Gilų mąstymą išprovokuoja ne kasdienybės reiškiniai, kuriuos filosofas aiškina kaip dėmesį patraukiančias atrakcijas, o esminiai gyvenimo klausimai, kurie slepiasi pasąmonės ar atminties gelmėse ir laukia patogios progos iškilti į paviršių.

Ugdymo kontekste susiduriama ir su epistemologinio pobūdžio provokacijomis, kylančiomis iš edukacinės aplinkos ir proceso. Mokymosi praktika, turimos žinios dažniausiai persvarstomos patyrus tikslingą ugdymo provokaciją – planuotą ar spontanišką, bet visuomet nukreiptą į mąstymo kaitą. Epistemologinio pobūdžio provokacijos dar vadinamos pedagoginėmis provokacijomis (Bride, 2012; Burger, n.d.; Robinon & Randall, 2016). Jomis laikomos intriguojančios, smalsumą ir domėjimąsi skatinančios temos (Sargent, 2014); netikėti iš pažiūros nederančių dalykų sugretinimai (Simon, 1992); filosofiniai klausimai (White, 2016); kasdienio gyvenimo aktualijos (Hanke, 2008), mokinių ir / ar mokytojo gyvenimo patirtys (Kinney & Wharton, 2008). Provokacijos tikslingumas sietinas su pedagoginės misijos – auginti žmogų visaverčiam, autentiškam gyvenimui, sudarant galimybes jam iki galo atsiskleisti ir tobulėti – įgyvendinimu (Greene, 1997b,

1978; Langeveld, 1983; Saevi & Eilifsen, 2008). Provokacija padeda šiai misijai įsikūnyti: žadina smalsumą ir susidomėjimą mokymusi (Sargent, 2014); moko atidumo bei dėmesingumo (Ng-A-Fook & Rottmann, 2012); skatina siekti gilesnio mokymosi (Ayers & Ayers, 2011; Beard & Wilson, 2013), įžvalgų (Birch, 2014); ragina kvestionuoti mokslines tiesas ir mokyklinės žinias (Davies, 2011); moko į įprastus dalykus žvelgti naujai (Waghid, 2014). Minėti autoriai teigia, kad giliam, mąstymą ir praktiką keičiančiam mokymuisi yra būtina išorinė intervencija – provokacija, kuri dar paraleliai vadinama iššūkiu (Bishop, 2008; Taylor & Coia, 2014), stimulu (Beard & Wilson, 2013; Helm, 2015; Sargent, 2014), inspiracija, kvietimu (Ayers & Ayers, 2011); intervencija (Hanke, 2008). Išskiriamos net kelios provokacijų rūšys (Helm, 2015): kalbinės – skatinančios suprasti sąvokas ir jų skirtumus, gebėti jas kategorizuoti; mažosios – skatinančios geriau įsitraukti į projektinį darbą ir jį atlikti; didžiosios – kylančios iš realaus gyvenimo, aplinkos, skatinančios svarstyti ir nagrinėti problemas.

Pedagoginės provokacijos dar vadinamos empatiškėmis provokacijomis (Mills, 2002). Tai nėra vien mokslinis terminas. Jos yra patiriamos pedagoginiame procese ir yra akivaizdi ugdytojo rūpesčio besimokančiaisiais išraiška. Paprastai rūpestis reiškiasi meile ir supratimu, palaikymu ir padrąsinimu (Van Manen, 2008; Saevi, 2011; Sæverot, 2008), atidžiu stebėjimu atsitolinus ir suteikus erdvės mokytis savarankiškai (Waghid, 2014). Tačiau kartais jis pasireiškia sumišusias, net prieštaringais jausmais, mintimis ir veiksmais. Robertson (2006), pasiremddama pedagogės ir rašytojos Ashton-Warner pavyzdžiu, teigia, kad meilė ir neapykanta, tolerancija ir nekantrumas dažnai eina drauge, todėl mokymasis kartais primena mūsų lauką, kuriame susitinka priešingos, nors ne priešiškos jėgos. Rūpinimąsi besimokančiojo augimu rodo ne vien tikslios kelio nuorodos, instrukcijos, pavyzdžiai, bet ir atviri, iššūkiui kviečiantys klausimai: „kokia tavo mokymosi prasmė?“, „koks tavo gyvenimo kelias?“ (Hjorth & Holt, 2016). Šie klausimai ne visada malonūs ir patogūs, bet jie taip pat yra empatiško santykio išraiška – savotiškas padrąsinimas žengti iš psichologinio ir emocinio komforto zonos, leisti į ieškojimų bei atradimų kelionę.

Paradoksas tas, kad pedagoginių provokacijų pasekmės, nepaisant kilnių mokytojo paskatų, gali būti neigiamos (Greaves, 2013). Provokuojant išjudinamos nusistovėjusios nuostatos ir sampratos, sužadamos abejonės, nepasitikėjimas savimi (Haynes & Murriss, 2011), todėl besimokantieji patiria frustraciją, nerimą ar net šoką (Morson, 2012). Dėl šių priežasčių provokacija laikoma ne tik efektyviu, bet ir rizikingu būdu besimokančiųjų mąstymui keisti. Teigiama, kad daugiausiai išmokstama patiriant iššūkius (Edwards & Martin, 2016), bet ne visi besimokantieji gali sėkmingai susidoroti su provokacijos keliamomis emocijomis, išsikapstyti iš netikrumo ir sutrikimo duobės, atrasti naujų galimybių. Provokacijos ne visada pasiseka (Mills, 2002). Provokacijos sėkmę lemia provokatoriaus meistriškumas – gebėjimas būti jautriam, taktiškam, atidžiam; gebėjimas pasirinkti tinkamas mokymo strategijas ir taikyti jas laiku bei vietoje; gebėjimas numatyti ir įvertinti galimas provokacijos pasekmes kiekvienam besimokančiajam; mokėjimas suvaldyti nepageidaujamus provokacijos sukeltus procesus (Mills, 2002). Tai reiškia, kad ugdytojai turi būti ne tik patyrę mokytojai, bet ir geri psichologai. Sėkminga provokacija veikia kaip katalizatorius, skatinantis į(si)traukiamą mokymąsi, asmeninį tobulėjimą, gilėjantį mąstymą, įžvalgų puoselėjimą. Manoma, kad sėkmingos provokacijos stimuliuoja gilų mąstymą, kritišką po-

žiūrį ir ugdo sąmoningumą (Dewey, 1971, 1900; Kuhn, 2005; Lipman, 2003). Kritiškumas ir gilus mąstymas dar siejami su taip vadinamomis sokratiškoms provokacijomis – atvirais filosofiniais klausimais, neturinčiais aiškaus atsakymo. Į jas žvelgiama dvejopai: ir kaip į ugdančias bei vedančias atradimų link (Birch, 2014; Padesky, 1993), ir kaip į griauančias vidinį pasaulį, keliančias nepasitenkinimą ir priešišumą (Blondell, 2004). Todėl kyla klausimas, ar tikrai jomis siekiama ugdyti, plėsti akiratį, ar norima tik mankštinti protą, išmušant iš įprasto mintijimo būdo.

Provokatyvus mokymas(is) kartais įvardijamas kaip sunkumų inspiruotas mokymasis (Nelson & Harper, 2006; Sinclair, 2009), o ugdymas, paremtas sudėtingų temų nagrinėjimu, pavadinamas sunkumų pedagogika (angl. *pedagogy of difficulty*). Taip bandoma kurti atsvarą lengvam ir greitam mokymuisi, mokymosi kaip pramogos, „plaukimui paviršiumi“ traktavimui. Sunkumų pedagogika apibūdinama kaip neskubi, atidi ir gili, besiremianti „autentiška mokymosi patirtimi, kai mokytojai įtraukia mokinius į mokymąsi kibiais, tyrinėjamais klausimais ir kuria prasmingą, savirefleksija paremtą, dialogišką mokymosi kontekstą“ (Nelson & Harper, 2006, p.19). Ar provokatyvus mokymas(is) sėkmingas, galima įsitikinti įvertinus pokytį – palyginus prieš tai buvusią situaciją su nauja, ankstesnes žinias, supratimą, nuostatas, vertybes, įgūdžius su naujai atsiradusiais. Sunkumų pedagogikos atstovai teigia, kad jų patirtis rodo, jog provokacijos kaip mokymosi iššūkį priėmę mokiniai labiau įsitraukia į mokymosi procesą, išmoka nagrinėti mąstymą sąlygojančias prielaidas, identifikuoti savo trūkumus ir įžvelgti neišnaudotas galimybes, supranta mokymosi reikšmę ir prasmę.

Su sunkumų pedagogika būtų galima sieti ir Austrijos mokyklose įgyvendinamą PROvokacinę pedagogiką koncepciją, nes ji taip pat radosi iš poreikio spręsti mokymo(si) problemas. Tik šį kartą turimos galvoje ne paviršinio mokymosi, o elgesio problemos. Teigiama, kad „mokinių elgesys darosi vis labiau sutrikęs, didėja agresyvumas, <...> du trečdaliai mokinių laikomi „trukdytojais“, todėl įprasti mokymo metodai neveikia“ (Tempfer, 2010). Mokytojams siūloma į piktybines mokinių provokacijas reaguoti kitaip nei įprasta – ne nuobaudomis ir grasinimais, bet humoru ir žaismingumu. Tokiu būdu mokiniai provokuojami elgtis kitaip, skatinamas kitoks santykis – atviras ir nekonfliktiškas, dialogiškas ir draugiškas, kviečiama ieškoti bendrų sprendimų ir taikiai sutarti. Antra vertus, kaip pabrėžia koncepcijos autoriai, „trukdytojų“ sukeltas konfrontacinis situacijas neišvengiamai lydi baimė, o ji, kaip žinia, susiaurina suvokimo bei kūrybingumo potencialą“ (Perner & Pawlik, 2010, p. 3), galintį sulaukyti nuo susipriešinimo. Todėl mokslininkų nuomone, būtina tiesti komunikacinius tiltus, kad „priešininkas“ pasijustų esąs vertas pagarbos ir supratimo. Pabrėžiama, jog neatsitiktinai PROvokacinę pedagogiką koncepcijos pavadinime PRO rašoma didžiosiomis raidėmis. Koncepcijos autorių teigimu, evokacija iškelia asmenį, į kurį kreipiamasi – pasisako už tą asmenį.

PROvokacinę pedagogiką koncepcija (Perner & Pawlik, 2010) paremta įsitikinimu, kad mokyti galima tik esant dialogiškiems, empatiškiems santykiams su besimokančiais, tada jie neieško progų konfrontuoti, pamažu kinta ne tik jų elgesys, bet ir mokymosi rezultatai. Šios koncepcijos požiūriu mokytojams reikia mokytis mažiau kalbėti, daugiau klausytis, demonstruoti rūpestį, o ne vyresniojo galią. PROvokacinę pedagogiką autoriai atkreipia dėmesį, kad mokytojų dominavimas negalimas ir dėl pakitusios mokymosi

turinio sampratos. Akademiniis turinys nėra vienintelis žinių šaltinis. Vadovėliai nepajėgia konkuruoti su gyvenimo reiškiniiais ir virtualia realybe, todėl tenka iš naujo peržiūrėti ne tik mokymosi metodus, bet ir turinį. Pats mokymasis nebelaikomas sėkmingo gyvenimo garantu, todėl pedagogams tenka sudėtingas uždavinys – padėti iš naujo atrasti mokymosi vertę ir prasmę.

PROvokacinė pedagogika sulaukia nevienareikšmiškų vertinimų. Konceptijos autoriai teigia egzistuojant dvi stovyklas – senąją, palaikančią muštrą bei paklusnumą, ir naująją, pasiryžusią dirbti kūrybiškai ir inovatyviai. Bet yra ir siūlančių derinti tradicinį bei naująjį mokymo(si) būdą, provokacijas naudoti saikingai ir tik tam tikrais atvejais. PROvokacinės pedagogikos mokoma ir kvalifikacijos tobulinimo kursuose, ir per trejus metus trunkančias magistro studijas (Donau-Universität Krems, n.d.), kurios remiasi psichoanalitine socialine terapija, išbandyta dirbant su vaikų namų auklėtojais (autoriai Pickeras, Kompeinas ir Rückertas), ir kritinės teorijos idėjomis apie galių pasiskirstymą (Foucault).

PROvokacinės pedagogikos koncepcija yra išskirtinė keliais požiūriais. Pirma, čia atsi-
gręžiama į realų gyvenimą, pripažįstant egzistuojančias problemas ir sunkumus, su kuriais susiduria dauguma ugdymo institucijų. Antra, siūlomas kitoks problemos sprendimo būdas – į agresyvią provokaciją atsakyti empatiška provokacija, sprendžiant dominavimo ir galių pasiskirstymo klausimą, konfliktinį santykį keičiant lygiavertišku ir dialogišku. Trečia, ji išsiskiria pedagoginių, psichologinių ir psichoterapinių metodų taikymu pedagoginėje praktikoje. Tačiau iš pateikiamos medžiagos sunku susidaryti vaizdą, kaip konkrečiai dėl naujo mokymo(si) būdo keičiasi mokinių mąstymas – ką jie supranta, permąsto, ko jie išmoka ir kaip keičiasi jų gyvenimas.

Provokacinė pedagogika taip pat yra vadinamas paauglių, kurių elgsena rizikinga, mokymas. Teigiama (Ter Avest, Bertram-Troost & Siebren, 2012), kad bėsdami paaugliai išgyvena sudėtingus psichologinius-mentaliinius ir emocinius procesus. Jie balansuoja tarp siekio būti su visais tokia pasaulyje, koks jis yra, ir tuo pačiu jį kvestionuoja, neigia, todėl patiria vidinę konfrontaciją. Įtampa tarp įsipareigojimo aplinkai ir pasaulio tyrinėjimo poreikio (Marcia, 1980) suponuoja rizikingą elgseną, kuri yra sunkiai prognozuojama ir kontroliuojama. Rizikingus poelgius skatina tik vidinė konfrontacija, bet ir socialinė aplinka, kurioje daug įvairovės, pasirinkimo, o kartu ir nežinomybės. Todėl paaugliai tyrinėja įvairias alternatyvas, negebėdami suvokti jų privalumų ir trūkumų. Pasak mokslininkų (Ter Avest et al., 2012), provokacinė pedagogika suteikia galimybę ugdytojams pasinaudoti smalsiu, kvestionuojančiu bei tyrinėjančiu paauglių protu – mokyti kelti ir nagrinėti opias problemas, egzistencinius klausimus, analizuoti įvairius gyvenimo scenarijus bei atvejus, mokyti pasirinkti ir argumentuoti savo pasirinkimą. Todėl ji apibūdinama ir kaip kelianti iššūkius, ir suteikianti galimybę pasirūpinti besimokančiaisiais – sudėtingų klausimų nagrinėjimu siekiama, kad kiekvienas išmoktų kurtis autentišką pasaulio sampratą (Ter Avest et al., 2012; Mills, 2002). Ter Avest provokacinę pedagogikos sampratą sieja su identiškumo ugdymosi teorija (Marcia, 1966; 1980), naujausiais paauglių fiziologinio vystymosi tyrinėjimais, pabrėžia jos santykį su lytiškumo ugdymu, religijos mokymu. Bet, kitaip nei austriškojo versijoj, jis akcentuoja ne elgesio bėdas ir galių pasiskirstymą, o problemas, kylančias dėl natūralios brandos, augimo bei pasaulio pažinimo proceso.

Provokacijos, mąstymo ir mokymosi ryšys geriausiai atskleidžiamas programoje „Filosofija vaikams“, kuri paremta pragmatizmu ir Lipmano mąstymo ugdymo teorija. Pagrindinis dėmesys čia skiriamas filosofinių klausimų, universalių temų nagrinėjimui pateikiant atvirus ir autentiškus klausimus, kritinio mąstymo ugdymui mokantis susitaikyti su nežinojimu ir netikėtais iššūkiiais (Birch, 2014; Haynes, 2007, 2008, 2009). Svarbi vieta provokacijai tenka ir jau minėtoje De Bono (2015) kūrybiškumo ugdymo programoje, skatinančioje originalų mąstymą.

Provokaciją kaip mąstymo inspiraciją pripažįsta ir ankstyvojo ugdymo pedagogai (Sargent, 2014; White, 2016). Ji pasitelkiama kaip dėmesį patraukianti ir mintį stimuliuojanti priemonė. Ja gali tapti bet kas, kas kelia susidomėjimą – meno kūrinys, fotografija, aplinkos daiktas ar reiškinys. Provokacija patraukia, inspiruoja diskusiją ir veda tolesnio tyrinėjimo link, todėl dažnai naudojama projektinėje veikloje ir tyrinėjant aplinką. Ji taikoma Emilijos Redžo (Kinney & Wharton, 2008) ir lauko pedagogikos programose (Pace, 2014).

Provokacija dažna kritine pedagogika paremtame ugdyme. Kritinės pedagogikos teorijoje puikiai dera pedagoginis siekis ugdyti laisvą, nepriklausomą žmogų ir mąstymą išlaisvinančio iššūkio poreikis. Tai ypač akivaizdu visuomenių, išgyvenusių sunkius laikus ir žengiančių demokratijos keliu, ugdymo pavyzdžiuose (Freire, 2000; 2001). Atvirais klausimais, diskusijomis bandoma iš naujo nagrinėti skaudžius praeities dalykus, asmenines istorijas, adekvačiai vertinti dabartį, mokomasi žvelgti į ateitį atviromis akimis (Waghid & Davids, 2014); mėginama išmokti atleisti sau ir kitiems, pamatyti galimas alternatyvas, atrasti bendrystę (Bishop, 2008). Provokacija priešpastatoma saugiai aplinkai, saugiam kalbėjimui, kuris apibūdinamas kaip sergstintis nuo galimų konfliktų, traumų, nors iš tiesų yra apsimestinis ir netikras, ignoruojantis gyvenimą ir užkertantis kelią pasirinkti individualiai. Teigiama, jog skaudžių išgyvenimų yra ne tik praeityje, bet ir dabartyje, o ateitis pilna nežinomybės ir netikrumo (Hattam, 2010), todėl būtina peržiūrėti mokymo programą ir patį mokymą, kad jauni žmonės išmoktų būti budrūs – stebėtų greitai besikeičiančią situaciją ir mokytųsi ją vertinti; išdrįstų kvestionuoti kitų ir savo pačių nuostatas.

Provokatyvus mokymas(is) siejamas ne tik su politine, bet ir su socialine, kultūrine visuomenių kaita, kai tenka mokytis iš naujo suprasti Kitą – atėjusį iš kitos tautos, rasės, tikėjimo, kultūros, kitos socialinės padėties. Įvairovė ir kironiškumas tampa išūkiu konvencionaliam ir abstrakčiam žinojimui (Robinson & Randall, 2016; Taylor & Coia, 2014).

Dėl radikalių globalaus pasaulio, tautų ir visuomenių, taip pat ir asmeninių pokyčių provokatyvus mokymas(is) siejamas ne tik su kritine pedagogika (Robinson & Randall, 2016; Waghid, 2014), bet ir su transformuojančiuoju mokymu(si), esmingai keičiančiu besimokančiųjų gyvenimus (Dirkx, Mezirow & Cranton, 2006; Kovan & Dirkx, 2003), skatinančiu asmenines refleksijas bei įžvalgas (Daloz, 1986; Daloz, Keen, Keen & Parks, 1996). Provokatyvumą ir transformacijas sieja turimo pasaulėvaizdžio dekonstrukcija ir naujo mąstymo bei supratimo konstravimas.

Taigi, provokacija yra nevienareikšmiškai traktuojama sąvoka, įvairiuose moksluose ji suvokiama skirtingai: ji akivaizdžiai neigiama politikos ir istorijos moksluose, ambivalentiška teisėje, medicinoje ir religijotyroje, teigiama humanitariniuose moksluose, menotyroje ir edukologijoje. Lentelėje pateikiamos apibendrintos provokacijos sampratos traktuotės (žr. 1 lent.).

1 lentelė. Provokacijos samprata įvairiuose moksluose

Mokslų sritis	Sampratos paaiškinimas	Šaltinis
Teisė	Iššauktas, išprovokuotas nusikalstamas veiksmas	Ballinger, 2016
	Nusikalsti paskatinusi ir nusikalstamą lengvinanti aplinkybė; būtinoji gynyba	Provocation is a common law, 2016
Medicina	Cheminių preparatų intervencija, siekiant iširti organizmo reakcijas, išsiaiškinti, kaip priimamas iššūkis, rasti tinkamiausius ir pažangiausius gydymo metodus.	Medical dictionary, n.d.
	Išprovokuota liga ir dėl jos atsiradusios komplikacijos	
Politikos ir istorijos mokslai	Tyčinis, apgalvotas veiksmas siekiant pakenkti ir / ar nubausti	Adamkus, 2004; Eidintas, 1992; Skrodenis, 2009; Tyla, 2002; Žiugžda, 1983
	Sąmoningas melas siekiant suklaidinti, priversti išsiduoti.	Anušauskas, 2010
	Opios problemos palietimas siekiant sukelti neigatyvius jausmus ir pabloginti esamą situaciją.	Bickford, 1997
Religijotyra	Sąmoningas veiksmas turint gerų ketinimų.	International standard Bible encyclopedia, 1915; Online dictionary of King James Version words, n.d
	Sąmoningas veiksmas, turint pikto ketinimų	
	Sąmoningas klaidinimas siekiant atskleisti tiesą, sužadinti tikėjimą, parodyti išeitį.	Jakaitė, 2006
Humanitari- niai mokslai ir menas	Paskata mąstyti naujai, ieškoti kūrybinių idėjų ir netikėtų išraiškų.	Arlauskaitė, 2005; Daunytė, 2002; Grinkevičiūtė, 2006; Juknytė, 2007; Martišiūtė, 2010; Speičytė, 2012
	Savimonės ir budrumo patikrinimas, skatinimas apsispręsti, ginti įsitikinimus ir viešąjį interesą.	Šlekonytė, 2008
Edukologija	Tikslingas mokymosi stimuliavimas pedagogine veikla, ugdymo aplinka	Piaget, 1964
	Savo mąstymo ir veiklos perorganizavimo sąlyga; išvedimas už įprastų mąstymo rėmų ir stumtelėjimas link naujų atradimų; besimokantįjį transformuojanti galia	De Bono, 2015
	Atviri, nepatogūs, prieštaringas mintis ir jausmus keliantys klausimai	Robertson, 2006
	Kvietimas priimti mokymosi iššūkių, rizikuoti atsiskleisti, pasireikšti.	Edwards & Martin, 2016; Hjorth & Holt, 2016
	Besimokančiojo atsiliepimas į kvietimą pagrįsti save ir savo mokymąsi	Watkin, 2009
	Intriguojančios, smalsumą ir domėjimąsi skatinančios temos	Sargent, 2014
	Netikėti iš pažiūros nederančių dalykų sugretinimai	Simon, 1992
	Kvietimas į įprastus dalykus pažvelgti naujai.	Waghid, 2014;
	Filosofinių klausimų kėlimas	White, 2016
	Mokslinių tiesių ir mokyklinių žinių kvestionavimas	Birch, 2014; Davies, 2011; Padesky, 1993; White, 2016
	Kasdienio gyvenimo aktualijos, kviečiančios permąstymui	Hanke, 2008

Mokslų sritis	Sampratos paaiškinimas	Šaltinis
	Mokinių ir / ar mokytojo gyvenimo patirtys, skatinančios naujas įžvalgas	Kinney & Wharton, 2008
	Mokymosi sunkumų inspiruotas mokymas(is).	Nelson & Harper, 2006; Sinclair, 2009
	Elgesio ir socialinių problemų inspiruotas mokymas(is)	Perner & Pawlik, 2010; Tempfer, 2010
	Opių problemų, egzistencinių klausimų paauglystės laikotarpyje inspiruotas mokymas(is)	Ter Avest et al., 2012

Apžvelgus provokacijos sampratos aiškinimą edukologijos ir kituose moksluose, galima teigti, kad ji turi daugiau teigiamų nei neigiamų reikšmių. Teigiamos reikšmės yra siejamos su žodžio etimologija ir semantika, o neigiamos – su daugiaprasmiu kontekstu, įvairiomis emocijomis, nenuspėjamomis provokacijos pasekmėmis. Visuose moksluose provokacija yra laikoma asmens mąstymą stimuliuojančia priemone, naujo požiūrio, neįprasto veiksmo paskata. Tai visada reiškia susidūrimą su netikėtumu ir nuostabos patyrimą.

Provokacija ugdyme yra postūmis augti ir tobulėti. Ji kelia iššūkį sustabarėjusiam, nelanksčiam mąstymui, neefektyviam mokymuisi. Provokaciją, mąstymą ir mokymąsi jungia bendras siekis keisti besimokančiųjų sampratas, požiūrius ir mokymosi praktiką. Provokacija padeda permąstyti ir reflektuoti turimą patirtį, pamatyti naujas galimybes, atrasti naujus sprendimus. Ji, kaip iššūkis, žada jaudinamą, nenuspėjamą asmeninės kaitos kelionę, kuri kiekvienam baigiasi skirtingai. Dėl kaitos proceso sudėtingumo ir pasekmių neaiškumo provokacija gali būti rizikinga, bet kartu ji atveria galimybę įžvalgoms bei esmingiems pokyčiams. Provokacija yra laikoma svarbiu veiksmu, padedančiu besimokantiems atrasti save ir pažinti pasaulį, mokančiu žvelgti giliau, mąstyti laisviau ir plačiau.

3. TYRIMO METODOLOGIJA

Šioje dalyje glaustai pristatomos pagrindinės fenomenologinio tyrimo charakteristikos, būdingos įvairioms fenomenologijos tradicijoms ir kryptims. Jos plačiau analizuojamos aptariant pasirinktą reflektivaus fenomenologinio tyrimo perspektyvą ir jos taikymą disertaciniame tyrime. Šios perspektyvos išskirtinumas atskleidžiamas pristatant esminius principus bei pagrindinius bruožus, o praktinis pritaikymas – pristatant disertacinio tyrimo procesą: tyrimo objekto ir strategijos pasirinkimo motyvus, dalyvių atranką, tyrėjos vaidmenį, duomenų rinkimą, analizę ir pateikimą, tyrimo kokybės, apribojimų ir etinius aspektus.

3.1. Fenomenologinio tyrimo charakteristikos

Fenomenologija siekia suprasti realaus pasaulio reiškinius ir atrasti jų esmę. Tai padaryti galima aiškinantis, kokia išgyventos patirties reikšmė ir kas esmingo joje slypi. Fenomenologinio tyrimo tikslas – atskleisti įvairiausių patirties niuansus, variacijas, nesvarbu, ar jos aprašomos, ar interpretuojamos (Dahlberg, Gjengedal & Råheim, 2010). Abiem atvejais tyrinėjamos subjektyvios patirtys, išgyventos konkrečiame laike ir erdvėje, sąlygotos tam tikrų aplinkos veiksnių. „Fenomenologija mėgina apčiuopti tai, kas buvo išgyventa tikrovėje, apčiuopti idealioje struktūroje, schemeje, kuri nėra abstrakcija, tačiau kurią galime vėl gyvai išgyventi suvokimo veiksmė“ (Beresnevičius, 1999, p. 39). Kitaip tariant, gyvenimo reiškinius bandoma suprasti per subjektyvius išgyvenimus, juose atrandant esmines reiškinių savybes, jas aprašant bei perteikiant kitiems. Išgyventa patirtis (angl. *lived experience*), prasmė arba reikšmė (angl. *meaning*), esmė (angl. *essence*) – pagrindinės įvairių fenomenologijos tradicijų ir krypčių sąvokos.

Fenomenologinis tyrimas, kaip reiškinių esmės bei reikšmės tyrinėjimo būdas, yra vadinamas ir metodu (Giorgi, 1985a; Van Manen, 1990; Moustakas, 1994; Saevi, 2005), ir strategija (Creswell, 2009), ir požiūriu (Finlay, 2009; Smith, 2004; Smith & Osborn, 2003) ir tyrinėjimo prieiga ar perspektyva (Todres, 2005; Dahlberg et al., 2008). Nepaisant skirtingų pavadinimų, visais atvejais fenomenologiniu tyrimu siekiama tyrinėjamo reiškinio esmės ir reikšmės atskleidimo. Arba, kaip vaizdingai sako Van Manenas (paskaitų užrašai, 2014 m. birželio 16–20 d.), praturtinti mūsų supratimą apie kasdienes patirtis, netikėtai „pričiuopus“ reiškinį ir jį atvėrus. Ontologine prasme fenomenologija tyrinėja būtį (angl. *being*) kaip visų daiktų ir reiškinių buvimą pasaulyje. Kaip, kokiais pavidalais būtis reiškiasi, priklauso nuo konkretaus konteksto, situacijos, laiko, aplinkybių. Epistemologinė fenomenologijos nuostata – kad pasaulį pažinti galima, tik žvelgiant į jį iš asmeninės perspektyvos (Zahavi, 2005; Saevi & Foran, 2012), per konkrečią patirtį ir išvalgas (Kafle, 2011). Patirtimi laikomos ne tik sukauptos, mūsų turimos žinios, bet visuma pačių įvairiausių „įkūnytų patirčių“, ateinančių iš išorinio pasaulio. (Friesen et al., 2012).

Fenomenologijos kaip tyrinėjimo būdo, o ne tik filosofinės sampratos galimybę atskleidė Merleau-Ponty (2012), teigdamas, kad ji „leidžiasi būti praktikuojama ir atpažįstama kaip būdas ar stilius“ (p. lxxi). Ir gali būti apčiuopiama tik per praktinį patyrimą. Giorgi (1989) išskyrė keturias esmines fenomenologinio tyrimo charakteristikas: **aprašymą** (angl.

description), **esmę** (angl. *essence*), arba fenomeno reikšmės struktūrą (angl. *structure of meaning*), **redukciją** (angl. *reduction*) ir **intencionalumą** (angl. *intentionality*). Nepaisant tam tikrų sampratos niuansų, interpretacijų ar taikymo ypatybių, šios charakteristikos būdingos daugumai fenomenologinio tyrinėjimo krypčių ir mokyklų. Fenomenologinis tyrimas prasideda nuo susidomėjimo (angl. *wonder*), nuoširdaus noro sužinoti tai, kas nežinoma, suprasti tai, kas nesuprantama. Susidomėjimas išreiškiamas klausimais: „ką reiškia patirti?“, „ką reiškia išgyventi?“, „kaip patiriama?“, „kaip išgyvenama?“. Tai atviri klausimai, į kuriuos tyrėjas iš pradžių atsakymo neturi. Jam rūpi suprasti, kaip konkretus žmogus patiria ir išgyvena kasdienius reiškinius, kokią unikalią prasmę jiems suteikia. Ieškant atsakymų, einama nuosekliu tyrinėjimo keliu, naudojami pagrindiniai fenomenologinio tyrimo įrankiai – redukcija ir fenomenologinis aprašymas.

Redukcija yra vadinama ir fenomenologinio tyrimo įrankiu, ir metodu, ir procesu, ir požiūriu. Įrankio, arba instrumento, pavadinimas vartojamas tuomet, kai pateikiamas apibendrintas fenomenologinio tyrimo paveikslas (Marques & McCall, 2005). Metodu vadinama tada, kai atskleidžiami konkretūs redukcijos atlikimo žingsniai (Moustakas, 1994). Požiūriu vadinama redukcija reiškia tyrėjo sąmonės transformaciją, kai įsigyvenama į tyrinėjamą reiškinį (Husserl, 1970b) arba atsiribojama (Giorgi, 1985b) nuo turimų žinių bei patirties, siekiant objektyvaus to reiškinio pažinimo. Tyrinėjimo procesu redukcija vadinama norint pabrėžti jos tęstinumą, nuoseklumą ir budraus bei objektyvaus žvilgsnio išlaikymą viso tyrimo metu (Finlay, 2009).

Redukcijos procesas parodo, kaip tam tikrais etapais suspenduojamos (angl. *suspending*), suskliaudžiamos (angl. *bracketing*) ar pažabojamos (angl. *bridling*) išankstinės nuostatos bei sampratos, kaip reiškiniai pažįstami ir atskleidžiami per konkrečias išgyventas patirtis. Redukcijos etapų skaičius fenomenologinėje literatūroje varijuoja nuo dviejų (Thompson & Zahavi, 2007) iki septynių (Van Manen, 2014), kai atskiri etapai dar skaidomi į smulkesnius. Kiekviename etape yra išskiriami tam tikri redukcijos tipai, arba variantai. Klasikinis Husserlio variantas apima du *epoche* etapus bei transcendentinę (angl. *transcendental*) ir eidetinę (angl. *eidetic*) redukciją. Pirmajame *epoche* etape atsiribojama nuo turimų mokslinių žinių, antrajame – nuo įpročio priimti egzistuojančius reiškinius kaip savaime suprantamus. Pastarąją Finlay (2008) vadina fenomenologine psichologine redukcija, nes reikia atsiriboti nuo jausmų, emocijų, nuostatų, subjektyvių sampratų. Transcendentinės redukcijos etape, visiškai pasineriama į tyrinėjamą reiškinį, siekiant jį geriau perprasti. Eidetinės redukcijos metu suvokiama reiškinio esmė, atrandamos jo esminės savybės.

Visi redukcijos paaiškinimai yra tinkami ir naudingi, nes atskleidžia sąvokos kompleksiskumą. Vartojami pramaišiu, jie konkretizuoja mokslinį požiūrį į redukcijos sampratą ir leidžia geriau ją suvokti. Nepaisant redukcijos tipų ir jos atlikimo būdų įvairovės, visais atvejais ja siekiama prasiskverbti į reiškinio esmę, suprasti, koks jis yra išgyvenamoje realybėje. Tai pasiekama kvestionuojant turimas tyrėjo patirtis ir santykį su tyrinėjamais reiškiniais bei nuolat apmąstant besiskleidžiančias jų sampratas (Jonkus, 2009).

Redukcija kaip fenomenologinio tyrimo būdas neįmanoma be refleksijos ir savirefleksijos. Reikia kontroliuoti ne tik turimas žinias ir išankstinį nusiteikimą tyrinėjamo reiškinio atžvilgiu, svarbu laiku pastebėti, „kaip, kokiais pavidalais reiškiniai pasirodo ir kaip koreliuoja su mūsų asmeninėmis patirtimis“ (Thompson & Zahavi, 2007, p. 6). Taigi, viena vertus, redukcija

ją galima vadinti fenomenologinio tyrinėjimo instrumentu ar metodu, padedančiu atskleisti tyrinėjamą reiškinį, ir procesu, kurį sudaro įvairūs tyrimo etapai. Antra vertus, tai yra tam tikras mąstymo būdas ir stilius (Van Manen, 2001), kai dėmesingai ir sąmoningai atsiveriama tyrinėjamam reiškiniui. Tyrėjas neišvengiamai patenka į paradoksalią situaciją, nes jam reikia išlaikyti balansą tarp esančio „seno“ ir užgimstančio „naujo“ (Finlay, 2008), t. y. atsiriboti nuo turimos patirties ir kartu jos nepamiršti. Į tyrinėjamą reiškinį jis privalo žvelgti nauju žvilgsniu ir tuo pačiu apmąstyti bei įvertinti turimas sampratas.

Fenomenologinis **aprašymas** yra fenomenologinio tyrimo pagrindas, reiškinio atvaizdo jį patyrusiojo sąmonėje subjektyvios pajautos atspindys. Tyrinėjamas reiškinys atskleidžiamas visiškai naujai (jei buvo uždengtas) arba pakartotinai (jei buvo atskleistas ir vėl uždengtas), tačiau abiem atvejais parodomas toks, koks jis yra tiesiogiai išgyvenamas (Heidegger, 1962). Subjektyvios pajautos būdu apčiuopta reiškinio esmė yra laikoma objektyvia realybe. Jos aprašymas atskleidžia mūsų santykius su gyvenamo pasaulio reiškiniais ir patį pasaulį (Sokolowski, 1983). Fenomenologinis aprašymas nėra mokslinių teorijų atspindys ar patvirtinimas (Tymieniecka, 2010). Juo siekiama ne įvardinti reiškinį, bet pavaizduoti, ne daryti išvadas apie jo pasireiškimą, bet atskleisti visus įmanomus pasireiškimų būdus ir puses, išgyventas patirtis. Geras fenomenologinis tekstas leidžia pažvelgti į reiškinį taip, tarsi būtume jo viduje (Saevi, 2013) ir praplečia mūsų supratimą apie kasdienio gyvenimo reiškinius.

Skirtingos fenomenologinės kryptys ir joms atstovaujantys autoriai pateikia įvairių aprašymo pavyzdžių. Vieni apibendrina visas išgyventas patirtis (Bredmar, 2013; Dahlberg et al., 2008), kiti aprašo kiekvieną atskirai (Ashworth, 2006; King et al., 2008). Vieniems svarbu atrasti reiškinio esminius bruožus ir aprašyti jo esmės struktūrą (Giorgi, 2008), kitiems – išgyventas patirtis perteikti pasitelkus egzistencines dimensijas (Van Manen, 1990; Saevi, 2005). Grynai fenomenologinis aprašymas perteikia išgyventas patirtis taip, kaip jos patiriamos. Tokiame aprašyme stengiamasi nenuolti nuo turimų duomenų, juos abstrahuoti ir perteikti reiškinio esmines savybes. Interpretacinis aprašymas yra vadinamas fenomenologiniu hermeneutiniu arba hermeneutiniu fenomenologiniu. Juo reiškiniai interpretuojami, pasitelkus filosofines kategorijas, asociacijas, papildomus duomenų šaltinius. Yra autorių, derinančių abi fenomenologinio rašymo tradicijas – aprašymo ir interpretacijos (Finlay, 2009) – arba kuriančių savitą aprašymo būdą (Moustakas, 1994; Halling, Leifer & Rowe, 2006; Vagle, 2014).

Taigi, nėra konkretaus aprašymo pavyzdžio ar aiškiai apibrėžtų kriterijų. Vienintelis reikalavimas – kaip galima aiškiau atskleisti fenomeną, parodyti jo unikalumą, sudaryti galimybes kitiems jį pažinti ir atpažinti. Vienintelis, bet nelengvai įgyvendinamas reikalavimas: tyrėjas turi būti įžvalgus, jautrus kalbai, gebėti išgyvenimo patirtis perteikti taip, kad būtų atskleista tai, kas individualu ir bendra, kas nauja ir žinoma, kas netikėta ir įprasta. Kitaip tekstas bus nuobodus, paviršutiniškas, sekus. Taigi, viena vertus, aprašymas turi būti konkretus – remtis realiai išgyventomis patirtimis ir jas perteikti. Antra vertus, jis turi būti gyvas, kad skaitantysis galėtų aiškiai įsivaizduoti tai, kas aprašyta, atgaminti savo patirtis, kurti asociacijas (Van Manen, 1997).

Reiškinio **esmė** – tai visų jo reikšmių esencija, be kurios konkretus reiškinys negali vadintis taip, kaip yra vadinamas. Anot Husserlio (1970a), žmonės nuolat susiduria su esmėmis, jas mato ir patiria, tik nevisąlaik įsisąmonina ir įvardija. Reiškinių esmė yra jo tikrinis vardas, priskirtinas tik jam vienam. Ji atrandama tuomet, kai asmuo reiškiniui suteikia

savitą prasmę ją patirdamas ir išgyvendamas, susikurdamas gyvenimo realybės sampratą. Fenomenologinis tyrimas siekia atskleisti reiškinių esmę, jos struktūrinės dalis arba savybes. Esmių tyrinėjimas nėra mistiškas dalykas (Natanson, 1973), nes jos yra žemiško gyvenimo dalis. Esmės, įsikūnijusios kasdienio gyvenimo patirtyse, realaus gyvenimo objektuose (Merleau-Ponty, 2012), visada yra šalia mūsų, tik ne visada matomos ar pastebimos. Tyrimo metu reiškinių esmė nėra sukuriama – ji atrandama fenomenologinės redukcijos procese. Ji aprašoma ir interpretuojama, remiantis viena ar kita fenomenologinio tyrimo strategija. Atrasti reiškinių esmę, arba „esminę žiūrą“ (Mickūnas, 2014), galima tik suvokus jo reikšmę, kuri visuomet yra subjektyvi ir unikali. Ji patiriama ir išgyvenama per intencionalius asmens ir jį supančio pasaulio reiškinių santykius. Reiškinių esmė aprašoma ir interpretuojama, atskleidžiant visus svarbiausius jos aspektus, atveriant visų reikšmių bei prasmų paletę. Tyrėjas prisiima reiškinių esmės atvėrėjo misiją – įsiklauso į pasakojimus, įsižiūri į gyvenamojo pasaulio objektus; stengiasi suprasti tai, kas kalbama ar rodoma; siekia atrasti esminius taškus, pastebėti reikšmingas detales; viską aprašo ir pateikia kitiems. Taigi, tiesioginis išgyvenimas, to išgyvenimo supratimas ir liudijimas yra trys reiškinių esmės atradimo etapai (Beresnevičius, 1999) bet kuriame fenomenologiniame tyrime.

Intencionalumu fenomenologijoje vadinama subjekto ir objekto sąveika. Merleau-Ponty (2012) intencionalumą apibūdina kaip neregimą giją, prasmingai jungiančią mus su aplinka, nepaisant to, ar mes tai suvokiame, ar ne. Intencionalumas yra mūsų sąsajos su gyvenimo turiniu, įsikūnijusiu daiktuose, įvykiuose, mokslo ar meno kūriniuose. Intencionalios patirtys yra subjektyvios, bet ne uždaros, todėl leidžiasi būti kitų pažįstamos ir tyrinėjamos (Mickūnas, 2014).

Fenomenologijos istorijos raidoje intencionalumas buvo interpretuojamas įvairiai. Pirmoji intencionalumo samprata siejama su Husserlio transcendentine fenomenologija ir daiktų, kuriais vadinama viskas, ką įmanoma suvokti, esmės paieška (Sokolowski, 2000). Intencionalumas suprantamas kaip subjekto sąmonės nukreipimas į siekiamą pažinti objektą, kaip sąmonės skverbimasis link jo šerdies. Manyta, kad taip sąmonė gali tiesiogiai pažinti objektus. Šioje intencionalumo sampratoje svarbus prielinksnis „nuo“ (angl. *of*), reiškiantis sąmonės priklausymą nuo kažko konkretaus. Žmogus mąsto ne apie viską, bet apie konkretų daiktą, todėl jo mąstymas visuomet nukreiptas konkretaus objekto link. Besirenkantys tokią tyrinėjimo kryptį siekia kuo arčiau prasibrauti prie reiškinių esmės, atrasti jo šerdį (Vagle, 2014). Toks tyrinėjimo būdas metaforiškai gali būti pavadintas svogūno lupimu ar riešuto gliaudymu, kai nuimamas viršutinis sluoksnis, siekiant esmingiausios jo turinio dalies.

Antroji intencionalumo samprata siejama su hermeneutine fenomenologija ir Heideggerio bei Gadamerio vardais. Čia dėmesio centre yra ne pažinimas, bet būtis (vok. *Dasein*; angl. *being*). Reiškiniai pasirodo, apsireiškia (angl. *manifest*) ir yra pažįstami santykyje ir per santykius (Jonkus, 2007). Jų reikšmės ir prasmės kinta priklausomai nuo konteksto, todėl galima įvairi reiškinių interpretacija. Subjektas yra nuolatiniame dialogiškame santykyje su reiškiniais ir jų prasmėmis. Tokioje sampratoje svarbus prielinksnis „į“ (angl. *in*), nurodantis kryptį į vidų – kaip subjekto ir objekto susitikimo tašką, jų abipusę priklausomybę, ryšį bei sąveiką. Tiems, kuriems yra artima tokia intencionalumo samprata, rekomenduojama aiškiai identifikuoti tiriamojo reiškinių kontekstą, išsiaiškinti, kokį poveikį turi tyrimo objektas tyrėjui, ir atvirksčiai – kaip tyrėjas veikia tyrimo objektą (Vagle, 2014).

Trečioji intencionalumo samprata siejama su vadinamoju moderniu poststruktūriniu požiūriu – nuolatinė subjekto ir objekto santykių dinamika. Intencionalumas nėra stabilus, todėl fenomenologiniai atradimai yra daugialypiai ir iki galo neišbaigti. Tokiam intencionalumui būdinga nuolatinė cirkuliacija, pralaidūs tyrinėjamų reiškinių kontūrai, prasmų susiliejimas ir persidengimas. Jis yra sunkiai apčiuopiamas, todėl niekada negali būti ištirtas iki galo. Pažinimas, žinojimas yra laikomi momentiniais, laikiniais, „plaukiojančiais“. Intencionalumo linijos yra nuolat kintančios – pradžioje ryškiai žiūrimos, bet greitai blunkančios ir išnykstančios. Tyrinėjimo objektas yra aktyviai veikiantis ir kitų veikiamas, todėl nesiekama surasti vienintelės prasmės ar vienintelės reiškinio esmės. Ji atrandama ne kuriame nors viename, bet daugiaplaniuose ir įvairiuose kontekstuose. Kintančio intencionalumo sampratoje svarbus prielinksnis „per“ (angl. *through*), reiškiantis laisvą, nevaržomą judėjimą per įvairius laikotarpius, kontekstus, situacijas. Tyrinėjamo reiškinio prasmės yra nuolatinio tapsmo procese, jis nėra linijinis. Tie, kuriems artima tokia intencionalumo samprata, turi būti pasirengę reiškinius tyrinėti ne kaip individualias, bet kaip socialias patirtis įvairiuose, kartais net labai skirtinguose kontekstuose. Tai implikuoja ir tyrinėjimo būdų įvairovę – nagrinėjamos ne tik tiesioginės patirtys, bet ir filmai, paveikslai, įvairaus pobūdžio tekstai, t. y. visa įmanoma socialaus pasaulio medžiaga.

Nors skirtingai interpretuojamas įvairių fenomenologinių kryptių ir autorių, iš esmės intencionalumas reiškia mūsų susietumą (angl. *interconnectedness*), vieningumą (angl. *unity*) su mus supančiu pasauliu ir jo reiškiniais, nuolatinę subjekto ir objekto sąveiką, nepaisant to, ar ji yra vienpusė ir monologiška, ar abipusė ir dialogiška, ar daugiakryptė ir daugiakontekstė.

Fenomenologinį tyrimą iš kitų išskiria keli svarbūs bruožai. Pirma, išgyventos patirties kaip objektyvios realybės tyrinėjimas. Antra, dėmesio sutelkimas ne į pačią patirtį, siekiant ją įvardinti, bet į jos išgyvenimo veiksmą, siekiant atrasti atsakymą į klausimą, kaip ji išgyvenama ir ką tai reiškia. Trečia, tyrimo dalyvių ir paties tyrėjo subjektyvios pajautos bei intuityvios išvalgos vaidmuo suvokiant fenomeno reikšmę. Ketvirta, tyrimo autonomiškumas – atsiribojimas nuo išankstinių teorijų, koncepcijų. Fenomenologinis tyrimas laikomas moksline, bet kartu ir kūrybine veikla. Iš tyrėjo reikalaujama naudotis visomis prigimtinėmis galiomis ir julsėmis pažįstant tyrimo objektą, tobulinti rašymo gebėjimus, kad mokslinius atradimus galėtų perteikti aiškiai, suprantamai ir originaliai.

3.2. Reflektyvaus fenomenologinio tyrimo esminiai principai ir pagrindiniai bruožai

Reflektyvaus fenomenologinio tyrimo autorystė priklauso švedų mokslininkei, profesorei K. Dahlberg. Tokį tyrimą, saugodamasi pernelyg mechaninės ar į tam tikrus rėmus išpraustos tyrimo sampratos, ji vadina atvira perspektyva, arba atvira prieiga (angl. *open approach*), ir pabrėžia, kad tai jokiū būdu nėra metodas. Ši perspektyva „transformuoja fenomenologinę ontologiją ir epistemologiją į mokslinį požiūrį bei metodišką mąstymo būdą, taikytiną tyrinėjant patirtis, mintis, jausmus, gyvenimiškąsias situacijas ir žmonių požiūrius“ (Ozolins, Horberg & Dahlberg, 2015, p. 2). Dahlberg tyrimai apima sveikatos (Carlsson, Dahlberg, Dahlberg & Ekebergh, 2006; Dahlberg, Todres & Galvin, 2009;

Horberg, Sjogren & Dahlberg, 2012; Horberg & Dahlberg, 2015) ir ugdymo (McClelland, Dahlberg & Plihal, 2002) sričių objektus, taip pat ir fenomenologijos tyrimų filosofinius bei metodologinius aspektus (Dahlberg, 2006a, 2006b, 2013b; Dahlberg & Dahlberg, 2003; Nystrom & Dahlberg, 2001; Todres, Galvin & Dahlberg, 2014).

Tyrimo siekis. Reflektyvaus fenomenologinio tyrimo siekis – atrasti fenomeno išgyvenimo reikšmės struktūrą ir jo esmę, įsikūnijusią realaus pasaulio objektuose. Kai dirbdama pakelia akis ir pasižiūri pro langą, Dahlberg mato obelis ir arklius (2006a). Norėdama medį įvardinti obelimi, o gyvūną arkliu, ji turi suvokti jų esmę, suprasti, kad tai tikrai tas, o ne kitas medis, tas, o ne kitas gyvūnas. Kiekvienas iš jų pasižymi esminėmis savybėmis, leidžiančiomis pavadinti juos tais vardais, kuriais ir vadinasi. „Esmės nėra kažkas tokio, ką mes, tyrėjai, įdedame į tyrimą. Jos realiai egzistuoja intencionaliuose mūsų ir fenomeno santykiuose <...>, tai reiškia, kad jos nėra nei konstruojamos, nei kuriamos“ (Dahlberg, 2006a, p. 12). Taigi, esmė suprantama ne kaip mistinis dvasios įsikūnijimas ar dirbtinis konstruktas, ji – visų išgyvenimo reikšmių suma, jų bendras vardiklis. Atrasti esmę – reiškia prisiartinti prie tiesos kaip mus supančių reiškinų pažinimo (Merleau-Ponty, 2012). Reiškinių esmė atrandama tyrinėjant visus įmanomus reiškinio aspektus ir mokslinės analizės būdu išskiriant jos struktūrinės dalis (Lindseth & Norberg, 2004). Atskleidžiant ir aprašant esmę būtina pažaboti savo išankstines nuostatas, sampratas, įsivaizdavimus. Reikia atidžiai ir neskubiai žvelgti į tyrinėjamą reiškinį, kelis kartus jį išrinkti atskiromis dalimis ir vėl surinkti į bendrą visumą. Dahlberg teigimu (Dahlberg et al., 2008), kasdieniame gyvenime reiškinį pavadinti kitu vardu, nei jis yra vadinamas, gali būti nepatogu ar nemalonu. O kai kalbama apie rimtesnius dalykus, tai gali būti net pavojinga. Pavyzdžiui, klaidingai suformuluotos mokslinės sampratos gali turėti neigiamų padarinių žmonių sveikatai, vaikų ugdymui, saugumui. Esmės nėra universalios ir nekintančios. Jos, kaip ir reikšmės, yra begalinės ir besikeičiančios erdvės bei laiko požiūriu, todėl negali būti iki galo išnagrinėtos ir aprašytos. Mokslininkė pabrėžia, kad esmė yra fenomenas, o fenomenas yra esmė. Jie yra neatsiejami, negalintys egzistuoti vienas be kito. Dėl šios priežasties mes negalime kalbėti apie reiškinio ir esmės santykius taip, kaip kalbame apie santykius tarp dviejų reiškinų. Taip pat negalime kalbėti apie esmes kaip apie daikto savybes. Esmė yra reiškinio būtis ir pasireiškimo išraiška (Dahlberg, 2006a).

Reflektyviu fenomenologiniu tyrimu siekiama naujai pažvelgti į kasdienio gyvenimo reiškinius, peržvelgti nusistovėjusias sampratas ir taip praplėsti supratimą apie gyvenimą, žmones ir jų patirtis; siekiama išsiaiškinti, kaip tai, „kas užslėpta, tampa apčiuopiama, girdima, suprantama ir kaip tariamai aiškūs dalykai virsta problemiškais ir svarstytais“ (Dahlberg et al., 2008, p. 37). Reflektyvus fenomenologinis tyrimas remiasi epistemologine Husserlio pasaulio pažinimo ir Merleau-Ponty intencionalumo sampratomis (Linderberg et al., 2016). Pasaulis pažįstamas asmeniškai jį patiriant ir išgyvenant, o visi jo reiškiniai yra to paties „kūno ir kraujo“ (angl. *the flesh of the world*), t. y. priklausantys tam pačiam pasauliui, todėl neatsiejamai vienas su kitu susiję. Reflektyvus fenomenologinis tyrimas yra nukreiptas į reiškinio esmės pažinimą ją atskleidžiant, aprašant, interpretuojant ir reflektuojant.

Esminiai principai. Esminiais reflektyvaus fenomenologinio tyrimo principais laikomi **atvirumas** (angl. *openness*), **pažabojimas** (angl. *bridling*), **refleksija ir savirefleksija** (angl. *reflection, self-reflection*). Šie principai yra vienas su kitu persipynę ir sudaro vieną visumą.

Atvirumas reiškia kelis dalykus: bendrą filosofinį žmogaus būties atvirumą egzistencijai, buvimą nuolatiniame tarpusavio ryšyje (Gadamer, 1975; Heidegger, 1962; Merleau-Ponty, 2012) ir tyrimo gaires, kuriomis privalu vadovautis tyrėjui (Dahlberg et al., 2008). Reflektyvaus fenomenologinio tyrimo prieiga apima abu šiuos aspektus. Atvirumas tyrimo situacijai, tyrimo klausimui ir pačiam sau kaip tyrėjui yra esminės metodologinės nuorodos. Pasak Dahlberg, atvirumas tyrimo situacijai reiškia aiškų fenomeno lokacijos ir savo vietos jo atžvilgiu supratimą. Tai yra, žinojimą, kur fenomenas slypi ir kur jis gali atsiverti; kurioje vietoje yra pats tyrėjas ir ką jam reikia padaryti, kad fenomenas kaip galima aiškiau ir plačiau atsiskleistų. Atvirumas klausimui reiškia, kad į tyrimą žengiama nežinant atsakymo. Atvirumas sau reiškia savo paties indėlio į tyrimą pripažinimą.

Iš tyrėjo viso tyrimo metu reikalaujama savistabos (kaip jis yra veikiamas fenomeno ir kaip pats jį veikia) ir refleksijos. Tokia tyrėjo pozicija kalba apie pasiryžimą atidžiai klausytis ir išgirsti, akylai žiūrėti ir pamatyti. Tyrėjo atvirumas reiškia pastangą neskubėti matyti to, kas dar ne visai įžiūrima, girdėti to, kas dar ne visai girdima, suprasti to, kas dar ne visai suprantama (Dahlberg & Dahlberg, 2003).

Apie atvirumą kaip tyrinėjimo principą kalba ir kiti mokslininkai (Giorgi, 1985a; Van Manen, 1990; Moustakas, 1994; Finlay, 2008; Saevi, 2005; Zahavi, 2005), bet Dahlberg atvirumo samprata yra išreikšta aiškiais metodiniais tyrimo žingsniais – pradedant tyrimo klausimu ir objektu, baigiant tyrimo radinių pristatymu. Tyrėjo atvirumas ne tik deklaruojamas, bet ir praktikuojamas visuose tyrimo etapuose. Siekiant maksimalaus atvirumo tyrinėjamam fenomenui, jo analizės ir aprašymo metu Dahlberg rekomenduoja remtis tik metodine, bet ne teorine medžiaga (Dahlberg et al., 2008), nes tai gali trukdyti pamatyti, kas iš tikrųjų yra. Matydamas, kas yra mokslinėje medžiagoje gali nepastebėti to, kas yra empirinėje. Autorė teigia, kad visuomet kyla noras remtis autoritetais ir taip sustiprinti savo pozicijas. Tačiau atsakymai glūdi ne kitų mokslininkų darbuose, o autentiškoje tyrimo medžiagoje.

Pažabojimas yra laikomas suskliaudimo ir redukcijos sąvokų sinonimu (Vagle, 2014). Bet Dahlberg jam priskiria kitą reikšmę. Ji mano (Dahlberg et al., 2008), kad nėra įmanoma suskliausti ar redukuoti savo išankstinės sampratos. Galima tik sąmoningai stengtis pažaboti savo nuostatas, įsitikinimus, turimas žinias, siekiant atsiverti naujai patirčiai. Tokia pozicija remiasi Merleau-Ponty (2012) teiginiu, kad visiška redukcija įmanoma absoliučiam protui, bet ne žmonėms, ir Gadamerio (1975) filosofiniu principu, jog asmeniniai įsitikinimai yra integrali mūsų būties dalis. Įsitikinimai, kaip ir visa patirtis, visuomet su mumis. Jie leidžia pastebėti tai, kas nedera su mūsų vaizdiniais ar net jiems prieštarauja. Tokiu būdu atpažįstame naujumą, kitišumą, ir tai yra pirmas žingsnis į reiškinio pažinimą.

Pažaboti taip pat reiškia atidėti pernelyg skubotus sprendimus, pernelyg greitą ir dar nesubrandintą supratimą. Arba, Dahlberg žodžiais tariant, „neaiškinti to, kas dar neaišku, neapibrėžti to, kas neapibrėžiama“ (Dahlberg et al., 2008, p. 130). Iš čia kyla ir trečioji pažabojimo samprata – sutramdyti norą kuo greičiau suskaidyti tyrinėjamą reiškinį į smulkesnes dalis. Autorės teigimu, tyrėjas turi nepamiršti visumos vaizdo, nes visuma visada yra daugiau nei atskiros dalys. Fokusuotas žvilgsnis į reiškinio visumą turi būti išlaikomas viso tyrimo metu. Pernelyg skubotas susitelkimas į atskiras dalis gali užkirsti galimybę pamatyti daugiau svarbių momentų, užslėptų detalių, kurios padėtų atskleisti reiškinio esmę.

Pažabojimo samprata taip pat siejama su pagunda reiškinyje pamatyti daugiau, nei jame yra, t. y. suteikti fenomenui perteklinės reikšmės (angl. *surplus of meaning*). Todėl, mokslininkės nuomone, fenomenologinis tyrinėjimas turi būti neskubus. Tyrėjas mintimis turi nuolat judėti nuo reiškinio visumos prie dalies ir vėl atgal prie visumos. Analizuoti, svarstyti, reflektuoti besiskleidžiančias fenomeno reikšmes, ieškoti jų bendro vardiklio, apmąstyti, kuo tyrinėjamas reiškinys yra artimas kitiems, kuo nuo jų skiriasi (Dahlberg et al., 2008).

Pažabojimas yra įmanomas tik labai gerai pažįstant save ir pripažįstant turimos patirties privalumus bei ribotumus, jos santykį su tyrinėjamu reiškiniu. Tik tuomet įmanoma visiškai jam atsiverti ir jį pažinti. Taigi, pažabojimas yra neatsiejamas nuo refleksijos ir savirefleksijos.

Be **refleksijos ir savirefleksijos** reflektyvus fenomenologinis tyrimas neišsivaizduojamas. Refleksijos principas svarbus apmąstant tyrinėjamą reiškinį, o savirefleksija – tyrimo procese įvertinant save kaip tyrėją. Refleksija yra neatsiejama nuo fenomenologijos epistemologijos ir fenomenologinio tyrimo metodologijos. Kiekviena patirtis yra reflektuojama ją išgyvenančiojo ir ją tyrinėjančiojo. Asmuo, dalydamasis savo išgyvenimais, ne tik juos atpasakoja, bet ir apmąsto, o tyrėjas, apibendrinęs patirtis, aprašo jas abstrahavęs ir reflektavęs (Mortari, 2015). Refleksija, kaip tyrimo principas, „padeda užpildyti apgaulingą atotrūkį tarp tyrėjo ir tiriamojo, tarp siekiančio pažinti ir paties pažinimo objekto“ (Etherington, 2004, p. 32). Kitaip tariant, refleksija padeda išlikti dialogiškame bei intencionaliame subjekto ir objekto santykiuose. Savirefleksija yra susijusi su tyrėjo, kaip reflektuojančio praktiko, kuris apmąsto patirtį ir jos santykį su tyrimo objektu, vaidmeniu tyrimo procese (Molander, 2008). Reflektuoti savo patirtį – reiškia ją pažinti ir suprasti: suvokti savo jausmus ir mąstymą, suprasti širdies ir kūno ženklus (Rennie, 1998). Pažįstant save galima nusistatyti adekvatų santykį su tyrimo objektu ir tyrimo metu nuolat jį apmąstyti. Savirefleksija ir savivizina yra laikomos aukščiausia laisvės forma (Gadamer, 1996), nes žmogus yra atviras savo mintims, o jos padeda suprasti tikrąjį „aš“ ir jį kurti, plėsti savo supratimo ir patirties horizontus.

Pažymėtini išskirtiniai refleksijos ir savirefleksijos aspektai refleksyvios fenomenologijos tyrime. Pirma, tai reflektyvumo sąsajos su kitais dviem principais – atvirumu tyrinėjamo reiškinio atžvilgiu ir savęs kontroliavimu, pažabojant savo išankstines nuostatas ir turimas žinias. Šių principų jungtyje gimsta kritinis požiūris „į save ir savo dalyvavimą reikšmių tyrinėjimo pasaulyje“ (Dahlberg et al., 2008, p. 164). Toks požiūris padeda išlikti adekvačiam ir sąžiningam tyrinėjamo reiškinio atžvilgiu, tik šitaip tyrėjas geba atsitraukti ir pažvelgti į save iš šalies – atpažinti savo minčių suvaržymus, apribojimus ar pernelyg didelį laisvumą; pagauti save išžengiant už tyrimo ribų. Kritinė refleksija ir savirefleksija padeda atsiverti įvairiom patirtim ir jų prasmėm, o taip pat pasinaudoti savo paties, kaip tyrėjo, patirtimis, jas praplečiant ir praturtinant (Bruner, 1990). Antra, refleksija ir savirefleksija yra praktikuojamos viso tyrimo metu. Pradžioje tyrėjas užduoda sau tokio pobūdžio klausimus: „kodėl būtent tai noriu sužinoti?“, „kaip tai siejasi su mano patirtimi?“ Vykstant tyrimui tyrėjas siekia, kad jo dalyviai ne tik pasidalytų išgyventomis patirtimis, bet ir jas reflektuotų. Kaip pakito jų požiūris? Ką naujo jie suprato? Kur link veda nauja patirtis? Tyrimo eiga aprašoma – fiksuojamos svarbios mintys, pastebimi neatitikimai bei prieštaravimai. Nuolat apmąstomos atsirandančios reiškinio prasmės. Pastebimos ir fiksuojamos nematomos fenomeno pusės, vadinamosios aklinos vietos (angl. *blind spots*)“. Tyrėjas de-

klaruoja, kas lieka neištirta ir kodėl, ir savo abejonėmis bei pasiekimais dalijasi su kolegomis. Taip jis pripažįsta profesinės pagalbos poreikį, kolegiskumo ir profesinės korefleksijos vertingumą. Trečia, refleksija ir savirefleksija yra tyrimo skaidrumo ir validumo prielaida. Kai deklaruojama pradinė tyrėjo pozicija tyrimo atžvilgiu ir parodoma, kaip ji kito ir kodėl, pasakoma, kas liko nepastebėta ir neatskleista, tyrimas laikomas atviru ir patikimu, o tokio pobūdžio refleksija laikoma mokslinė (Bengtsson, 1993). Refleksija bei savirefleksija padeda išlaikyti subjektyvumo – objektyvumo balansą, t. y. neatsisakyti savo patirties, ir tuo pačiu pasinaudoti tyrimo medžiagoje glūdinčiomis išvalgomis (Dahlberg et al., 2008).

Reflektyvumas, kaip tyrimo principas, vertinamas daugelio mokslininkų (Giddens, 1991; Hertz, 1997; Berg & Smith, 1998; Crossley, 2000; Pels, 2000) ir plačiai taikomas kokybiniuose tyrimuose (Moustakas, 1990; Riessmann, 2002; Ellis & Berger, 2003; Etherington, 2004), o reflektyviame fenomenologiniame tyrime jis laikomas išskirtiniu, nes yra ne tik moksliskai pagrįstas, bet ir praktiškai taikomas bei apmąstomas (Moodley, 2009). Atvirumas ir reflektyvumas padeda praplėsti savo regos lauką, pamatyti tyrinėjamą reiškinį naujoje šviesoje, leisti „susiliesti patirčių horizontams“, reflektuoti, kaip ir kuo pasipildė mūsų samprata apie pasaulį ir mus pačius (Gadamer, 1975).

Atvirumas, išankstinių nuostatų pažabojimas, refleksija ir savirefleksija šiame tyrime jungia fenomenologijos filosofines nuostatas ir metodologines gaires į vieną visumą ir yra laikomi esminiais tyrimo principais.

Pagrindiniai bruožai. Atliekant reflektyvų fenomenologinį tyrimą, laikomasi savito požiūrio apie duomenų rinkimą, analizę, pateikimą ir tyrimo radinių interpretavimą bei jų apibendrinimą.

Tyrimo duomenys renkami jų neskirstant į pirminius ir antrinius, tyrėjas „gali pasinaudoti visais duomenimis, randamais kasdieniame gyvenime, ir visomis duomenų rinkimo technikomis, taikomomis ir kituose tyrimuose, išskyrus ribotos vertės klausimynus“ (Dahlberg et al., 2008, p. 171). Fenomeno esmei atskleisti gali būti pasitelkti ne tik interviu, bet ir dieno-raščiai, biografijos, stebėjimas, taip pat ir grožinė literatūra, piešiniai, fotografijos, filmuota medžiaga. Duomenų rinkimo būdas pasirenkamas atsižvelgiant į tyrimo klausimą, objektą bei kontekstą, kuriame jis reiškiasi (Dahlberg, 2007; Johansson, Ekeberg & Dahlberg, 2009), ir tyrimo dalyvių pasirengimą bei galimybes pasidalyti savo patirtimi vienokiu ar kitokiu būdu (Bredmar, 2013). Kartais fenomenas pradedamas tirti vienu būdu, bet atliekant tyrimą pasirenkamas dar ir kitas, jei nusprendžiama, kad tai padės pamatyti dar vieną fenomeno pusę ar leis skverbtis jo gilumon (Dahlberg, konsultacijų užrašai, 2016 m. sausis). Duomenys renkami iš tų, kurie gali ir nori pasidalyti konkrečia išgyventa patirtimi, tiesiogiai susijusia su tyrimo objektu. Tyrimo pradžioje nėra įmanoma numatyti aprašomų patirčių skaičiaus ir jis nevaidina lemiamo vaidmens atskleidžiant tiriamą reiškinį, bet, žinoma, sudėtingesniai fenomenai reikia didesnio tyrimo dalyvių skaičiaus. Svarbiau yra pačių patirčių turiningumas ir gilumas. Pasak autorės, tyrimui svarbi duomenų įvairovė, todėl reikia, kad jame dalyvautų įvairių lyčių, amžiaus ir patirties asmenys. Taip pat pravartu pagalvoti, kada į tyrimą verta įtraukti asmenis iš skirtingų regionų, šalių, kultūrų. Dėl papildomo tiriamųjų skaičiaus apsisprendžiama tyrimo metu, pamačius, kokio pobūdžio patirtys padėtų geriau pažinti fenomeną. Dahlberg pažymi, kad reflektyviame fenomenologiniame tyrime nepripažįstamas toks dalykas kaip prisotinimas, nes reikšmės yra „beribės, visuomet besiplečiančios ir prasiple-

čiančios, todėl prisotinimas nėra galimas“ (Dahlberg et al., 2008, p. 176). Duomenų rinkimo metu tyrėjas veda užrašus, kuriuose pasižymi tai, kas jam pasirodo nepasakyta, bet svarbu, pagalvota, bet neišreikšta žodžiu, kuo nors suabejota ar pan. Užrašai padeda neužmiršti svarbių detalių, reflektuoti savo ir tyrimo dalyvių mintis.

Analizuojant duomenis laikomasi pagrindinių principų – atvirumo, nuostatų ir sampratų pažabojimo, reflektyvumo (Dahlberg, 2010). Duomenys nagrinėjami suvokiant ir įvertinant tyrinėjamos patirties kontekstą, savo kaip tyrėjo patirtį bei apribojimus. Viso analizės proceso metu išlaikomas visumos – dalies – visumos principas, t. y. pradžioje turimą medžiagą stengiamasi suvokti kaip visumą, paskui ji skaidoma į atskiras dalis, analizuojama ir vėl jungiama į vieną visumą. Tekstas analizuojamas jį skaidant į atskirus segmentus arba prasminius vienetus, kurie vėliau virsta reikšmių grupėmis arba kekėmis, modeliais arba struktūromis, galiausiai – reiškinio sudedamosiomis dalimis. Nei prasminiai vienetai, nei modeliai nesusiformuoja iškart. Jie randasi nuolat judant pirmyn ir atgal, kai peržvelgiamos ir įvertinamos ankstesnės bei naujai atsirandančios reikšmės. Tai dinamiškas interpretacijos procesas, kurio metu siekiama pamatyti prasmes, pasislėpusias „už to, kas yra tiesiogiai atvirai pateikta“ (Spiegelberg, 1982, p. 712), bandoma skaityti tarp eilučių (Odman, 1988) ir ieškoti to, kas buvo praleista ar laikyta nesvarbiu. Reiškinių analizė trunka tol, kol atsakoma į visus klausimus, paneigiamos abejonės ir randasi supratimas, kas yra tikroji reiškinio esmė ir kas ją sudaro (Linderberg et al., 2016). Labai svarbu yra atrasti visų reiškinio pusių ir elementų tarpusavio ryšį, suprasti, kaip atskiros dalys viena su kita susijusios (Dahlberg, konsultacijų užrašai, 2016 m. sausis). Nėra aiškiai nurodoma, kiek sudedamųjų dalių ar dimensijų turi būti išskirta. Dahlberg nuomone (konsultacijų užrašai, 2015 m. spalio–gruodis), ne mažiau kaip dvi–trys, optimalu būtų penkios–septynios. Kartais atsitinka taip, kad viskas atlikta tinkamai, bet reiškinio esmė lieka iki galo neatskleista ir jo prasmė lieka neaiški. Taip gali atsitikti dėl turimos medžiagos skurdumo, tyrinėjimo ar fenomenologinio rašymo patirties trūkumo, dėl prisirišimo prie duomenų, baiminantis pernelyg didelio laisvumo ir savarankiškumo. Jei dėl kokių nors priežasčių nepavyksta atrasti fenomeno reikšmės struktūros, patariama apsiriboti kelių temų aprašymu. Jei teorijos trukdo originaliai interpretuoti duomenis, siūloma dar kartą pergalvoti jų pasirinkimą ir rinktis tik tas, kurios papildoma tyrinėjamą reiškinį, bet jo neužgožia (Linderberg et al., 2016).

Dahlberg (2010) pabrėžia, kad nei fenomenologinės, nei hermeneutinės analizės procesas nėra mechaninis ar šabloniškas. Juose turi likti tyrinėjimo laisvės ir vietos atradimams. Tyrėjas privalo kelti klausimus ir abejoti, ieškoti abejonių patvirtinimo ar paneigimo. Iš esmės tai yra kūrybiškas procesas, kuriame pakanka spontaniškumo, netikėtumo ir „paskutinės minutės sprendimų“ (Giorgi, 1989). Tyrėjas gali laisvai pasirinkti duomenų analizės būdą. Jį rinktis reikia atsižvelgiant į tai, kuris fenomenologinio tyrinėjimo būdas yra artimesnis, labiausiai tinka individualiam tyrėjo mąstymo ir rašymo stiliui. Taip pat atkreiptinas dėmesys į egzistuojančias mokslinio tyrinėjimo tradicijas ir patirtis, į galimybę konsultuotis su konkrečių tyrinėjimo krypties profesionalais.

Dahlberg požiūriu (konsultacijų užrašai, 2016 m. sausis), rekomenduotini šie analizės variantai. Pirmasis – fenomenologinis, kai analizuojamoje medžiagoje ieškoma reiškinio esmės, identifikuojamos ir aprašomos jos struktūrinės dalys. Analizės metu naudojamos tik tyrimo duomenimis. Tai pats lengviausias ir paprasčiausias variantas. Antrasis – hermeneutinis, kai

tyrimo radiniai analizuojami naudojant papildomą medžiagą, dažniausiai fenomenologinę literatūrą. Šis būdas yra gana sudėtingas, nes nėra paprasta į empirinę analizę įterpti teoriją neiškraipant autentiškų duomenų. Trečiasis – išplėstinis fenomenologinis. Pirmajame jo etape fenomenas analizuojamas remiantis išimtinai tyrimo medžiaga. Antrajame etape analizė pagilinama teorija, kuri padeda geriau suprasti fenomeną ar tam tikrus jo aspektus. Dahlberg nuomone (konsultacijų užrašai, 2016 m. sausis), moksliskai vertingiausias ir įdomiausias yra trečiasis variantas. Jį patartina rinktis tada, kai nagrinėjamos egzistencinės temos ar kompleksinis reiškinys. Visi trys variantai priklauso tai pačiai reflektivaus fenomenologinio tyrimo perspektyvai ir jų pasirinkimas paliekamas tyrėjo nuožiūrai.

Analizės duomenų pateikimas vyksta aprašant tai, kas vienu ar kitu būdu yra atskleista. Jei analizė atlikta fenomenologiniu būdu, radiniai pirmiausiai aprašomi tokie, kokie jie atsiskleidžia tyrimo metu, nesiremiant teorijomis ar koncepcijomis. Fenomenologinis aprašymas turi būti išsamus, bet ne pernelyg platus. Jo vertę lemia konkretumas ir aiškumas, o tai priklauso nuo detalių ir visumos vaizdo balanso (Wertz, 2005). Tai reiškia, kad aprašyme turi atspindėti visos fenomeno savybės, niuansai, kurie leistų susidaryti išsamų fenomeno vaizdą (Dahlberg et al., 2008). Konkretumas reikalingas tam, kad esmė nepapultų pernelyg gausiose ar nereikšmingose detalėse. Aprašymas turi būti paremtas išimtinai empirine medžiaga, čia nėra vietos teoretizavimui ar laisvai interpretacijai. Jis pradedamas įvadine dalimi, kurioje pristatomas bendras fenomeno paveikslas, atskleidžiama jo esmė. Po to seka jo sudedamųjų dalių (angl. *constitutes of meanings*) aprašymas. Tokia seka yra prasminga, nes ir pačiam tyrėjui, ir kitiems padeda nepamesti gijos, duoda nuorodą, kaip geriau pamatyti fenomeną. Dahlberg nuomone (konsultacijų užrašai, 2016 m. sausis), jei būtų atvirkščiai – pirma eitų dalių aprašymas, o paskui apibendrinimas, – būtų sunku susikurti fenomeno vaizdinį. Jis subyrėtų į fragmentus, kuriuos pabaigoje būtų sunkiau sudėti į bendrą visumą. Įvadinė dalis parengia skaitytoją susitikimui su fenomenu, pateikia gaires, palengvinančias šią pažintį. Ji neturi būti labai ilga ir išsami, bet ir ne pernelyg abstrakti, kad būtų įmanoma suprasti, apie kokį konkrečiai fenomeną kalbama. Atskiros dalys aprašomos nuosekliai, išsamiai, nepamirštant svarbių detalių. Aprašymuose (išskyrus įvadinę dalį) naudojamos citatos ar kitos autentiškos medžiagos pavyzdžiai. Pasirenkami tie, kurie geriausiai iliustruoja tam tikrą savybę, bruožą, reikšmę (Dahlberg, konsultacijų užrašai, 2015 m. spalio–gruodis). Jei radiniai vėliau papildomi teorine medžiaga, ji renkamasi apgalvotai, atsižvelgiant į tai, ko siekiama. „Galbūt norima patvirtinti tai, kas jau įrodyta analizės metu ar kitu būdu aprašyta; gal tam tikra filosofija siekiama atkreipti dėmesį į kai kuriuos aspektus, iki galo neatskleistus tyrime“ (Linderberg et al., 2016).

Dahlberg pateikia dar vieną aprašymo papildymo alternatyvą (Dahlberg et al., 2008) – pasinaudoti Ashworth (2003) siūlomomis egzistencinėmis dimensijomis (angl. *fractions*): asmenybė (angl. *selfhood*); socialumas (angl. *sociality*); įkūnijimas (angl. *embodiment*); laikiškumas (angl. *temporality*); erdviškumas (angl. *spatiality*); projektas (angl. *project*); diskursas (angl. *discourse*). Kartais jos gali padėti suvaldyti turimą medžiagą ir atskleisti fenomeno esmę. Bet dirbtinai to siekti autorė nerekomenduoja. Dahlberg (2006a) požiūriu, kad ir koks fenomenologinio aprašymo variantas būtų pasirinktas, jis turi atskleisti reiškinio struktūrą kaip prasmingai padalytą tikrovę. Atskiros struktūrinės dalys padeda geriau suprasti reiškinio visumą ir suvokti jo esmę.

Jei pasirenkamas hermeneutinis fenomeno aprašymo būdas, tyrimo radiniai apmąstomi juos susiejant su moksline literatūra ar teorijomis (Lindseth & Norberg, 2004), leidžiama teorijoms bei sampratoms tarpusavyje „kalbėtis“ ir „varžytis“ (Dahlberg et al., 2008), taip siekiant išryškinti fenomeną. Tuomet tekstas būna įdomesnis, labiau intriguojantis, įtraukiantis. Tyrėjas laisvai gali pasirinkti interpretacijos būdą, stilių, formą, bet ši laisvė nesuteikia teisės pamiršti tyrimo duomenų – interpretacija bet koku atveju remiasi tyrimo medžiaga. Laverty (2003) teigimu, tyrėjas turi išlaikyti balansą tarp pasirėmimo turima medžiaga ir asmeniško jos traktavimo: pernelyg nenutolti nuo aprašyto fenomeno, bet ir nelikti pernelyg prisirišęs prie empirikos.

Duomenų interpretavimas atliekant refleksyvų fenomenologinį tyrimą vyksta palaipsniui, etapiškai. Ankstyvasis interpretavimas prasideda duomenų analizės pradžioje – tada į juos reaguojama intuityviai, prereflektyviai. Vėliau duomenys apmąstomi analizės metu, ir galiausiai reflektuojant visą turimą medžiagą. Gadameris (1975) išskiria pagrindinius interpretacijos principus: atvirumą tyrinėjamam reiškiniui; sveiką ir skeptišką požiūrį į save kaip tyrėją; nuosaikų ir apgalvotą naudojimąsi mokslinėmis teorijomis ir fenomeno kitiškumo (angl. *otherness*) arba išskirtinumo išryškinimą. Atvirumas tyrinėjamam reiškiniui atsispindi apmąstant atrastą fenomeną, savo paties indėlį į jo atskleidimą, kitų mokslininkų įžvalgas. Skeptiškas požiūris į save pasireiškia išankstinių nuostatų, supratimų refleksija ir jų kaitos tyrimo metu apmąstymu. Fenomeno unikalumas išryškinamas pabrėžiant prieštaravimus, paradoksus, netikėtus aspektus, santykį su jam artimais kitais fenomenais. Mokslinė literatūra naudojama tiek, kiek ji yra artima atrastam fenomenui ir padeda jį interpretuoti. Nesvarbu, koks fenomenologinio aprašymo būdas pasirenkamas, esminis interpretacijos siekis – tyrimo radinius pateikti taip, kad jie būtų lyg „apšviesti galingo prožektoriaus, kurio šviesoje matyti net pačios tamsiausios vietos“ (Dahlberg, 2013a, p. 39). Mokslininkės nuomone, tai geriausia padaryti remiantis vertinga empirine medžiaga ir konkrečia metodologija, turinčia tvirtą filosofinę atsparą.

Duomenų apibendrinimas, arba generalizavimas (angl. *generalization*), fenomenologijoje suprantamas kaip tyrimo radinių atpažįstamumas ir pritaikymas. Van Manenas (2014) generalizavimą aiškina kaip apibendrinimą ir sieja su reiškinio atpažįstamumu, t. y. kitų gebėjimu pajusti, suprasti, atpažinti ir įvardinti. Toks apibendrinimas vadinamas egzistenciniu. Apibendrinimas, iškeliant naujas, nepastebėtas, unikalias savybes ar aspektus, yra vadinamas vienaskaitiniu (angl. *singular*). Abiejų tipų apibendrinimai yra būdingi visiems fenomenologiniams tyrimams, taip pat ir reflektyviam fenomenologiniam. Tačiau Dahlberg generalizavimo sampratai suteikia dar vieną reikšmę. Ji teigia, kad tyrimo radiniais turi būti įmanoma pasinaudoti kuriant naujas teorijas ar inicijuojant naujus tyrimus (Dahlberg et al., 2008; Linderberg et al., 2016; Saevi, 2014). Dahlberg nuomone, svarbu ne tik atskleisti unikalias reiškinio savybes, atrasti jo esmę, bet ir atrasti tyrimo atgarsį mokslinėje literatūroje, teorijoje, kitų mokslininkų tyrinėjimuose. Tyrimo radiniai turi inspiruoti naujas mokslines idėjas, „plėsti pažinimą, išeinantį iš už asmens ir jo patyrimo ribų“ (Dahlberg et al., 2008, p. 342). Šiuo požiūriu Dahlberg konfrontuoja su Van Manenu, teigiančiu, kad toks generalizavimas nėra fenomenologinio tyrimo reikalas. Jo nuomone, „vienintelis įmanomas požiūris į fenomenologinio tyrimo generalizavimą yra niekada negeneralizuoti“ (2014, p. 352). Egzistencinį ir vienaskaitinį apibendrinimus jis laiko pakankamais genera-

lizavimo indikatoriais. Dahlberg siekis generalizuoti tyrimo radinius jokia būdu neturėtų būti siejamas su noru pamatuoti ar suskaičiuoti. Atvirkščiai, autorė apgailestauja, kad žmogaus prigimtį tyrinėjančiuose moksluose (angl. *human science*) vis dar pasitaiko siaurų ir vienpusiškų pasaulio vaizdinių; bandymų tyrimus lyginti vienus su kitais, siekiant vienu išskelimo, o kitų sumenkinimo; teiginių, kad reikšmių interpretavimas, paremtas subjektyviu pasaulio pažinimu, yra nemoksliskas (Dahlberg et al., 2008). Jos manymu, reflektyvus fenomenologinis tyrimas iškelia žmogiškosios patirties turtingumą ir ypatingumą, tuo pačiu sudarydamas galimybę unikalias patirtis apmąstyti platesniuose moksliniuose kontekstuose, įkvėpti tyrėjus naujoms mokslinėms paieškoms. Ne unifikuoti kriterijai mokslinį tyrimą padaro moksliniu, o tvirtas ontologinis ir epistemologinis pagrindas, konkrečios tyrimo metodologijos laikymasis ir galimybė pasinaudoti tyrimo radiniais.

Reflektyvus fenomenologinis tyrimas yra išskirtinis pirmiausiai tuo, kad jo negalima vadinti vien tik fenomenologiniu (aprašomuoju) ar hermeneutiniu (interpretaciniu). Jis apima ir derina savyje abi tradicijas. Su Husserliu sieja siekis apčiuopti fenomeno esmę, atradus jo reikšmės struktūrą. Su Merleau-Ponty – intencionalumo samprata ir absoliučios redukcijos neigimas. Su Gadameriu – atviras, reflektyvus ir savikritiškas požiūris į tyrinėjamą reiškinį, tyrėjo vaidmens tyrime pripažinimas, siekis plėsti supratimo apie pasaulį horizontus. Dahlberg tyrinėja fenomeno reikšmės struktūrą kaip Giorgi (1997) ir akcentuoja konteksto svarbą tyrime taip pat, kaip Van Manenas (1990; 2014) ir Todres (2004).

Atvirumas, pažabojimas, refleksija ir savirefleksija yra pagrindinės metodologinės gairės, tyrėjo mąstyseną bei laikyseną kontroliuojantys, tyrimo validumą bei objektyvumą užtikrinantys principai. Išskirtiniu tyrimo bruožu galima laikyti tyrėjui suteiktą laisvę apsispręsti dėl duomenų rinkimo ir analizės būdo, fenomenologinio ar hermeneutinio aprašymo pasirinkimo. Svarbiais metodologiniais bruožais laikytina: apsisprendimas neskirstyti duomenų į pirminius ir antrinius; dėmesys ne duomenų prisotinimui, o jų įvairovei, reprezentuojančiai tyrimo kontekstą; analizės metu pirmenybės teikimas duomenų visumai, o ne atskiroms dalims; aiški ir glausta, tuo pačiu ir talpi fenomeno aprašo struktūra; tyrimo radinių apibendrinimo galimybė – jų pritaikymas plėtojant esamas ar kuriant naujas mokslų teorijas, papildant kitų tyrimų atradimus, mokslines įžvalgas.

3.3. Disertacinio tyrimo procesas

3.3.1. Tyrimo objekto apibrėžimas

Tyrimo objektu pasirinktas **mokymosi permąstymas**. Iš pradžių buvo galvojama tyrinėti mokymąsi universitete, tačiau objektas pasirodė pernelyg platus ir abstraktus. Negalėjau atsakyti į klausimus: „koks mokymasis?“ „ką noriu konkrečiai sužinoti apie mokymąsi?“ Objektą susisaurinti padėjo keli dalykai. Pirma, asmeniška mokymosi patirtis. Pradėjau galvoti apie save kaip apie besimokančią ir savęs klausiti: „kas man yra mokymasis?“ „kada aš jaučiausi besimokanti?“ „kaip aš tada jaučiausi?“ „kas man buvo ir yra svarbu mokymesi?“ Antra, studentų mokymosi pavyzdžiai. Stebėdama besimokančius universitete studentus, visą laiką galvodavau, kodėl vieni atsiliepia į dėstytojo kvietimą savarankiškai mąstyti, o kiti tenori sužinoti, kaip reikia „teisingai“ atsakyti; kodėl vieni džiaugiasi mokymusi, o

kiti tik ir laukia studijų pabaigos; kodėl vieni sakosi kažko išmokstantys, o kiti – ne. Taip supratau, kad man įdomu, ką patys besimokantieji mąsto apie save ir mokymąsi.

Tyrimo objektas pamažu aiškėjo, bet niekaip nesisekė jo įvardinti. Iki tol, kol į rankas pateko Heideggerio paskaitų rinkinys „Kas vadinama mąstymu?“ (*What Is Called Thinking?*, 1976). Jį atsiuntė prof. T. Saevi kaip tikslingą užuominą, kur link galėčiau kreipti savo tyrinėjimą. Leidinio autorius teigia, kad galvojimo dar negalime vadinti mąstymu. Mąstymas nėra gaunamas iš prigimties, jo išmokstama. O mokėti mąstyti reiškia „atsigręžti į visus esminius klausimus, kylančius įvairiose gyvenimo kontekstuose bei situacijose“ (1976, p. 14), ir gebėti į juos atsakyti. Filosofo teigimu, tai sudėtinga užduotis, nes žmonės nėra nei mąstytojai profesionalai, nei įgudę praktikai. Šią užduotį palengvina provokuojantys gyvenimo įvykiai, kviečiantys giliam mąstymui. Nedidelis Heideggerio paskaitų rinkinys padarė reikšmingą postūmį tyrimo objekto išgryninimo link. Kilo papildomų klausimų: „kaip praktiškai patiriamas gilus mąstymas?“, „kaip to išmokstama?“, „kaip ir kokią provokaciją turi patirti besimojantieji, kad imtųsi mąstyti iš esmės?“ Išryškėjo trys pagrindinės sąvokos: mąstymas, mokymasis ir provokacija. Jos išlaisvino klausimo formuluotę, išryškino tyrimo objektą. Darbas įgavo konkrečią užduotį – ieškoti atsakymo į klausimą, **ką reiškia permąstyti mokymąsi, patiriant provokaciją?** Trys raktinės sąvokos padėjo suformuluoti klausimą, bet kartu jį ir įslaptino, pavertė nevienareikšmišku, prašančiu paaiškinti, kas tyrime laikoma mokymusi, permąstymu ir provokacija. Bet tyrimo pradžioje tai padaryti buvo tiesiog neįmanoma dėl kelių priežasčių. Pirma, apibrėžus sąvokas, tyrimo klausimas ir objektas būtų nebetekęs prasmės, jos turėjo atsiskleisti tyrimo metu. Antra, klausta ne „kas tai yra?“, o „ką reiškia?“, t. y. siekta ne sąvokų išaiškinimo, bet jų prasmių atskleidimo. Norėta, kad studentai pasakodami pasidalytų autentiška patirtimi, kaip provokacija juos pastūmėjo permąstyti mokymąsi.

„Permąstyti“ reiškia pakartotinį veiksmą – pagalvoti dar kartą, iš naujo, kitaip. Taigi, tyrimo dėmesio centre atsidūrė studentų minčių, nuostatų, požiūrių, veiksmų pokytis. Į mokymąsi norėta pažvelgti tyrimo dalyvių akimis ir suprasti, kaip kinta jo samprata ir kuo tas kitimas yra sąlygojamas, kokios jo pasekmės – kas naujo randasi patyrus pokytį.

3.3.2. Tyrinėjimo strategijos pasirinkimas

Tyrinėjimo strategijos pasirinkimą nulėmė du dalykai: susidomėjimas studentų išgyventomis mokymosi patirtimis ir iš jo išplaukiantis tyrimo klausimas. Mane domino ne tai, ką studentai mano apie mokymąsi, bet kaip jį patiria realybėje – su visais pojūčiais, emocijomis, mintimis, kaip jų autentiški išgyvenimai kvestionuoja ankstesnes sampratas, jas keičia ir formuoja naujas. O tai ir yra fenomenologijos tyrinėjimo sritis. Tačiau dar reikėjo pasirinkti fenomenologinę kryptį, konkretų tyrinėjimo būdą.

Pažintis su profesoriaus Max van Maneno praktine fenomenologija, jo ir profesorės Tone Saevi paskaitos kreipė link šio metodo pasirinkimo. Bet neapleido abejonės, ar tai pats tinkamiausias metodas ir ar aš pajėgsiu jį perprasti bei pritaikyti savo tyrime. Pirmoji abejonė buvo susijusi su tuo, kad praktinė fenomenologija akcentuoja išgyvenimo momentškumą, t. y. ganėtinai apibrėžtą laiko tarpą. Negalėjau būti tikra, ar būtent tokiais išgyvenimais dalyvis mano tyrimo dalyviai. Antra, nežinojau, ar išgyventos patirtys įsitemks

egzistencinėse laiko, erdvės, kūno ir santykių kategorijose. Trečioji abejonė buvo susijusi su išgyvenimų perteikimo būdu – vadinamųjų anekdotų (angl. *anecdotes*), t. y. pasakojimų ar trumpų istorijų kūrimu. Tai ypatingas fenomenologinio rašymo būdas, kai tyrėjas perteikia kitų išgyventas patirtis jas perrašydamas ir kurdamas menišką, grožiniam kūriniui artimą tekstą (Van Manen, 2014). Nebuvau tikra, ar sugebėsiu tinkamai perteikti kitų mintis, jų neiškreipdama, suteikdama joms konkretumo ir išskirtinumo, ir kartu sukurti gražų, įtaigų, lengvai skaitomą kūrinių. Abejonės pasitvirtino jau bandomojo tyrimo metu. Studentai savo patirtis įvardijo ir įvykiais, ir situacijomis, kai išgyvenimas trunka ne akimirka, bet ilgiau. Kuo daugiau medžiagos turėjau, tuo darėsi akivaizdžiau, kad išgyvenimo laikotarpiai yra įvairūs, toli gražu ne visos patirtys leidžiasi suskirstomos į egzistencines kategorijas, o kova su žodžiais ieškant tinkamiausio minčių išraiškos būdo įtikino žvalgytis kito fenomenologinio metodo.

Su reflektivių fenomenologiniu tyrimu supažindino Vagle (2014) knyga, kurioje jis pristato skirtingas metodologines prieigas. Pasirodė įdomu, kaip galima viename tyrime suderinti fenomenologinį ir hermeneutinį rašymo būdą. Bet labiausiai patraukė Dahlberg prisipažinimas, kad ji nesugebanti susklisti savo įsitikinimų ar pirminių sampratų. Ir nemananti, kad tai apskritai įmanoma. Tačiau, jos teigimu, galima bandyti juos pažaboti, prilaikyti, reflektuoti ir sąmoningai kontroliuoti. Perskaičiusi jos knygą supratau, kad ši tyrimo prieiga man tinkamiausia dėl kelių priežasčių. Pirma, labai suprantama ir asmeniškai artima buvo pažabojimo samprata. Aiškiai ir sąžiningai deklaravau, kad nuo savęs pabėgti yra labai sunku – nelauktai išlenda pačios mokymo ar mokymosi patirtis, ja paremti lūkesčiai ar įsivaizdavimai. Ir sutikau, kad mano valioje yra juos kontroliuoti. Antra, išgyvenama patirtis nelaukoma momentinė. Dallberg ją vadina įvykiu (angl. *event*), taip lyg pratęsdama jos patyrimo laikotarpį (Dahlberg et al., 2008). Pritiko ir šis aspektas, nes tyrimo dalyviai pabrėžė patirčių trukmę, įvardindami jas *įvykiais, tęstiniais momentais, situacijomis*. Trečia, tiko pasiūlytas fenomeno aprašymo būdas: iš pradžių aprašyti fenomeną tokį, koks jis atsiskleidžia pasakojimuose, o tik po to jį interpretuoti. Neturint fenomenologinio rašymo patirties, buvo lengviau pradėti nuo fenomeno esmės aprašymo. Atskleisdama reiškinių esmę ir jo sudedamąsias dalis, pati geriau jį supratau ir jaučiausi tvirtesnė interpretuodama. Ir svarbiausia – tyrimo medžiaga pakluso siūlomai metodologinei schemai, prieš akis išskleisdama visą patirčių paletę, tvarkingai pasiskirsčiusią į prasminius vienetus, modelius, struktūras. Visi šie aspektai buvo svarbūs apsisprendžiant dėl konkretaus tyrinėjimo būdo.

3.3.3. Tyrimo konteksto apibrėžimas ir dalyvių atranka

Reflektivaus fenomenologinio tyrinėjimo prieiga reikalauja tyrinėjamą reiškinį matyti aiškiai apibrėžtame kontekste. Vienas konteksto aspektas atsispindi tyrimo klausime, kuris akcentuoja provokaciją kaip būtina išgyventos patirties sąlygą. Tyrinėjamos patirties laikas apibrėžiamas bakalauro studijų programomis, trunkančiomis nuo trejų iki ketverių metų. Aplinka – plati universitetinė, apimanti ir auditorijas, ir praktikos vietas, ir universiteto kiemus, kavines bei kitas studentų buvimo vietas. Universitetinių studijų geografija neapsiriboja vien Lietuva – tyrinėjamos visos reikšmingos patirtys, įgytos savuose ir užsienio šalių universitetuose. Taigi, iš vienos pusės kontekstas yra konkretus – universitetinių ba-

kalauro studijos. Iš kitos pusės, paliekama laisvės įvairovei – studijų programoms, universitetinėms erdvėms, geografinėms vietovėms, kultūrinėms aplinkoms. Tai suteikia galimybę pasireikšti kuo įvairesnėms patirtims. Jų įvairovė sąlygoja visapusį ir aiškų fenomeno atskleidimą. Patirčių variacijos suteikia galimybę apžiūrėti fenomeną iš visų galimų pusių, pamatyti tai, kas unifikacijos atveju liktų nematoma. Universitetinės bakalauro studijos pasirinktos tokiais sumetimais:

- a) dėl pakankamos laiko trukmės mokymosi patirčiai rasti ir apmąstyti (treji ar ketveri metai);
- b) dėl galimo mokyklinio ir universitetinio mokymosi patirčių susidūrimo (jų sankirtoje galimi įdomūs išgyvenimai);
- c) dėl universitetinės aplinkos atpažįstamumo (asmeninė profesinė patirtis);
- d) dėl tyrimo dalyvių pasiekiamumo (esami kontaktai su universiteto studentais).

Be to, apsisibrėžimas neišeiti iš universitetinių bakalauro studijų lauko tyrimui suteikia šiekio tokio stabilumo ir vieningumo, padeda išlaikyti balansą tarp to, kas pastovu, ir to, kas kintama.

Tyrimo dalyvių pasirinkimas buvo ribojamas ne tik universitetinių bakalauro studijų, bet ir kalbos, amžiaus ir turimos mokymosi patirties. Tyrime dalyvavo lietuviai studentai. Tokį apsisprendimą lėmė noras nekomplikuoti išsakomų minčių ir teksto suvokimo. Fenomenologiniame tyrime kalba yra ir įrankis, ir kliuvinys prasiskverbti iki reiškinio esmės. Ji yra barjeras, neprileidžiantis arčiau taikinio, nes visas perteikiamas mintis ji paverčia samprotavimu (Van Manen, 2014). Tekstų vertimai iš vienos kalbos į kitą būtų sudarę papildomą kliūtį, sukėlę pavojų tyrinėjamą reiškinį suvokti klaidingai, ne iki galo.

Tyrime dalyvauti buvo pakviesti 22–30 metų jaunuoliai. Tiriamųjų amžiaus intervalo pasirinkimą lėmė tai, kad siekta tyrinėti praėjusių, ne esamų bakalauro studijų patirtis. Kita priežastis – laiko distancija. Ji turėjo būti tokia, kad tyrimo dalyviai galėtų pasižiūrėti į savo patirtis iš tam tikro nuotolio – įžvelgti tai, kas tuo metu galbūt liko nepastebėta. Ši teorinė nuostata pasiteisino, nes visi be išimties tvirtino, kad apie savo mokymosi patirtis arba nebuvo iš viso mąstę, arba buvo jas užmiršę, arba jos atsivėrė visiškai naujai paties pasakojimo metu. Tyrimo dalyviai teigė, jog klausimas juos nukėlė į praeitį ir padėjo ryškiau ir aiškiau pamatyti tai, kas buvo tuo metu. Jie sakė per pasakojimą iš naujo sugrįžę į tas pačias situacijas, įvykius, patyrę **atgalinį išgyvenimo džiaugsmą**. Bet laiko distancija turėjo būti ir ne per daug didelė, kad būtų galima kuo tiksliau atsiminti įvykių detales, aplinkybes, savo pačių ir kitų mintis. Tyrimo dalyviai gebėjo prisiminti, jei ne visas, tai bent esmingiausias išgyventos patirties detales, o kai kuriais atvejais pamatyti tai, kas išgyvenimo momentu buvo pasislėpę ar ne visai ryškiai matoma. Toks amžiaus intervalas pasirinktas ir dėl galimybės įtraukti studentus, kurie studijas pradėjo vėliau arba jas keitė. Šio tyrimo dalyviai studijuoti pradėjo iškart baigę mokyklą, bet buvo ir tokių, kurie vėliau keitė studijų programas ar universitetus. Laikantis metodologinių nurodymų, buvo siekiama, kad dalyviai ne tik būtų skirtingo amžiaus, lyties, atspindėtų platų studijų programų spektrą, bet ir skirtingi dabartiniu savo statusu: kad būtų dirbančių ir nedirbančių pagal studijuotas programas; tęsusių studijas toje pačioje ar artimojoje bakalauro programoje; pasirinkusių kitokio pobūdžio magistro programas; toliau netęsusių studijų. Tyrimo dalyvių charakteristikos pateikiamos 2 lentelėje.

2 lentelė. Tyrimo dalyvių charakteristikos

Eil. nr.	Slapyvardis	Lytis	Amžius interviu metu	Studijų programa	Studijų šalis	Veikla po bakalauro studijų
1.	Leonarda	M	28	Azijos studijų	Lietuva, Kinija	Tęsė anglų kalbos magistro studijas užsienyje, dirba ne pagal specialybę Lietuvoje.
2.	Brigita	M	23	Ekonometrija	Lietuva	Tęsia tos pačios krypties magistro studijas užsienyje. Po bakalauro studijų metus dirbo Lietuvoje pagal specialybę.
3.	Ugnius	V	25	Geologija	Lietuva	Studijų netęsė, dirba ne pagal specialybę.
4.	Ąžuolas	V	27	Eksporto inžinerija	Lietuva	Tęsė tos pačios krypties studijas magistrantūroje ir doktorantūroje Lietuvoje. Dirba pagal specialybę.
5.	Mantas	V	24	Pramonės technologija	Lietuva	Tęsė tos pačios krypties magistro studijas, bet vėliau metė. Dirba pagal specialybę Lietuvoje.
6.	Agata	M	22	Fotografija, kinematografija	Prancūzija	Tęsia magistro studijas artimoje bakalauro studijoms srityje. Du kartus keitė bakalauro programas ir universitetus. Dirba artimą studijoms darbą Lietuvoje.
7.	Goda	M	24	Psichologija	Lietuva, Belgija	Studijų netęsia, turi laikiną darbą, iš dalies susijusį su studijomis.
8.	Morta	M	28	Politikos mokslai	Lietuva	Tęsė anglų kalbos magistro studijas užsienyje, dirba ne pagal specialybę Lietuvoje.
9.	Rūta	M	27	Grafikos dizainas	Olandija	Nutrauktos studijos Lietuvoje, tos pačios krypties studijos baigtos užsienyje. Toliau studijų netęsia, dirba pagal specialybę Lietuvoje.
10.	Ramunė	M	26	Lietuvių filologija	Lietuva	Studijų netęsė, dirba ne pagal specialybę Lietuvoje.
11.	Rosita	M	30	Teisė	Lietuva	Tęsė specialybės magistro studijas, dirba ne pagal specialybę Lietuvoje.
12.	Saulius	V	27	Psichologija	Lietuva, Kipras	Tęsė specialybės magistro studijas, dirba ne pagal specialybę Lietuvoje.
13.	Dorotėja	M	23	Lietuvių–suomių filologija	Lietuva, Suomija	Tęsia tos pačios krypties magistro studijas užsienyje ir ten pat dirba ne pagal specialybę.
14.	Adelė	M	30	Nekilnojamojo turto vadyba	Lietuva	Studijų netęsė, dirba ne pagal specialybę.
15.	Jonas	V	29	Politikos mokslai	Lietuva, Italija	Tęsė specialybės magistro studijas. Dirba pagal specialybę.

Iš 15 tyrimo dalyvių penki yra vyriškos lyties. Tokios proporcijos atspindi realią situaciją, nes, MOST'os duomenimis (Švietimo valdymo informacinė sistema, 2015), universitetinės pirmosios pakopos studijas 2015 m. baigė beveik du kartus, o vientisąsias – beveik tris kartus mažiau vaikinų nei merginų. Tyrimo dalyviai – socialinių (7), tikslųjų (3), humanitarinių ir menų (po 2) ir gamtos studijų (1) kryptių atstovai. Toks pasiskirstymas adekvatus egzistuojančiai praktikai, kai didžioji dalis abiturientų renkasi socialinius mokslus, o mažėjančia seka – visus likusius (Lietuvos švietimas skaičiais, 2015. Studijos, 2015).

Be visų minėtų dalyvių atrankos kriterijų, liko pats svarbiausias – patirties turėjimas. Atrankos procesas prasidėdavo neformaliu pokalbiu, teiraujantis, ar studentai galėtų prisiminti jiems reikšmingą mokymosi patirtį, kai jie buvo išprovokuoti ją permąstyti. Visiems dalyviams reikėjo skirti laiko, kad pagalvotų. Kartais tai trukdavo dieną ar dvi, o kartais – savaitę. Iki kito susitikimo dar būdavo bendraujama telefonu, elektroniniu paštu ir tikslinamasi, ką iš tikrųjų norima sužinoti, ar tai, kas prisimenama, yra tai, ko prašoma.

Disertaciniame tyrime naudoti tikslinės ir „sniego gniūžtės“ imties sudarymo būdai. Tyrimo dalyvių buvo ieškoma artimojoje aplinkoje – tarp draugų, pažįstamų, kliaunantis artimųjų rekomendacijomis, o vėliau ir pačių dalyvių nuorodomis. Tarp tyrimo dalyvių nėra nė vieno(s) mano studento(ės). Tai sąmoningas pasirinkimas, siekiant nesusisaisyti formaliais dėstytojo – studento santykiais, išvengti suvaržymų, emocinio diskomforto. Esama tyrimo dalyvių sudėtis radosi ne schematiškai planuojant, bet natūraliai. Plečiantis paieškos ratui ir gausėjant medžiagai, pasimatė ganėtai įvairi patirčių paletė. Tuomet pradėta patirtis grupuoti ir galvoti, ko užtenka ir ko dar trūksta. Stengtasi, kad patirtimi pasidalytų skirtingų mokslinių sričių studentai, kad jie būtų baigę įvairius Lietuvos universitetus, kad turėtų įvairios gyvenimiškosios patirties.

Reikėtų paminėti, jog Dahlberg tyrimo dalyvius vadina informantais, tačiau šiame tyrime tokia sąvoka nevertinama. Terminas „informantai“ skamba gana šaltai, kuria distanciją, todėl čia vartojami žodžiai „tyrimo dalyviai“, „besimokantieji“ arba „studentai“.

3.3.4. Tyrimo duomenų rinkimas

Ruošiantis tyrimui ir siekiant pasirinkti tinkamiausią duomenų rinkimo būdą, buvo mėginta rinkti rašytines patirtis. Buvo prašoma, kad studentai atsakytų į tyrimo klausimą, kuo tiksliau aprašydami situacijos kontekstą, dalyvius, savo ir kitų veiksmus, mintis, pasisakymus. Gauti du patirčių aprašymai buvo neišsamūs, kai kurias aprašymų vietas reikėjo tikslinti, paaiškinti, plėsti. Tada nuspręsta rinktis kitą duomenų rinkimo būdą – interviu. Toks būdas pasirinktas dėl to, kad tiesioginio pasakojimo metu galima geriau užčiuopti esmines vietas, pasitikslinti, kas neaišku, praplėsti mintį. Be to, kalbantis galima stebėti ir fiksuoti reiškiamas emocijas. Toks būdas buvo tinkamas ir dėl to, kad visi dalyviai buvo fiziškai pasiekiami. Jei kuris nors trumpesniai ar ilgesniai laikui išvykdavo į kitą šalį, būdavo galima tartis susitikti, kai jis grįš į Lietuvą. Visų susitikimų laikas buvo derinamas su studentų paskaitų ar darbo tvarkaraščiu. Susitikimai buvo organizuojami savaitgaliais, švenčių dienomis ar po darbo valandų. Prieš kiekvieną interviu vykdavo įvadinis pokalbis, kurio tikslas – išsiaiškinti, ko siekiama šiuo tyrimu. Tik po to būdavo skiriamas tikslus interviu laikas ir vieta. Pokalbiai vykdavo patogiose, pačių tyrimo dalyvių pasirinktose vie-

tose: dažniausiai tyrėjos namuose, du kartus – dalyvių darbovietėse ir kartą – tyrėjos darbovietėje (po darbo valandų). Kadangi tyrimo klausimas ir tikslas jau būdavo aptarti anksčiau, interviu prasidėdavo tik keliais įvadiniais sakiniais, po kurių iškart sekdavo istorijos. Beveik visų pasakojimų struktūra yra panaši – pradedama nuo išgyventos patirties konteksto pristatymo (*Kai aš studijavau X universitete...; Tai buvo trečiame kurse...; Buvau pusmečiui išvažiuavęs...; Per vieną seminarą...; Kai pradėjau studijuoti pirmame kurse...*), paskui detalai atpasakojamas išgyventas momentas, įvykis ar situacija. Užbaigiama pasakojimu, kas konkrečiai pasikeitė dėl išgyvento įvykio, kaip ir kur pasinaudojama įgyta nauja patirtimi. Tokią pasakojimo struktūrą nulėmė prieš pokalbį pateikti klausimai ir paaiškinimai, kokio pasakojimo tikimasi. Studentų buvo prašoma prisiminti ir kuo detaliau papasakoti įsimintiną ir reikšmingą mokymosi situaciją / momentą / įvykį bakalauro studijų metu, kaip provokaciją pergaltoti savo mokymąsi. Šis prašymas buvo konkretizuotas pateiktomis pasakojimo gairėmis: smulkiai atpasakoti kontekstą – pa(si)sakymus, veiksmus, paaiškinti savo ir kitų vaidmenis; išryškinti pokytį – kaip konkrečiai pasikeitė mokymasis ir požiūris į mokymąsi dėl konkretaus įvykio; papasakoti, kaip tu, kas patirta, dalijamasi su kitais, kokiose gyvenimiškose situacijose pritaikomos pokyčio pamokos.

Nepaisant aiškių nuorodų, pokalbis vykdavo natūralia tėkme, kartais po kelis kartus peršokant nuo vienos minties prie kitos, iš pasakojimo pabaigos grįžtant į pasakojimo pradžią. Kartais pasakojimo kontekstas būdavo išplėtojamas iki priešistorės, norint parodyti reikšmingą pokytį mintimis grįžtama į mokyklinius laikus ar pateikiami palyginimai su tolimesnėmis studijomis. Pokalbiui leista tekėti natūralia vaga, stengiantis nepamesti pagrindinio orientyro – tyrimo klausimo. Perdaug nuo jo nutolus, pokalbis būdavo gražinamas atgal, į pradinį tašką. Viso pokalbio metu būdavo atidžiai klausomasi – sekama minties gija, stengiantis suvokti, kaip viena mintis yra susijusi su kita, kokie yra esminiai momentai, kuriuos iš jų reikia tikslinti, praplėsti, paaiškinti. Kartais pašnekėsiai vykdavo sklandžiai – mintys rutuliodavosi nuosekliai, be didesnių pertrūkių ir tyrėjos įsikišimo, o kartais jie būdavo punktyriški – keli sakiniai ir pauzė. Tada reikėdavo paskatinti plėtoti mintis. Išsakytose mintyse būdavo ieškoma žodžio – „kabliuko“, užvedančios frazės. Juos atradus įvykdavo proveržis – pasakojimas pradėdavo lietis laisvai ir nenutrūkstamai. Kartais tuo „kabliuku“ tapdavo kokia nors emocija ar gestas. Tuomet būdavo teiraujamas, ką reiškia atsidūsėjimas, šypsena, su kuo susijęs atsainus rankos mostas ar galvos linktelėjimas. Būdavo ir taip, kad pokalbis nesiklostydavo tinkama linkme, o kartais atrodydavo, kad pašnekovas išsisėmė. Tokiais atvejais būdavo imamasi dvejopos taktikos – išlaukti arba paraginti. Išlaukti – tai neskubinti pokalbio pabaigos, išlaikyti reikiamą pauzę. Paraginti – kvestionuoti dalyvių pasisakymus („sakai, kad...bet...“; „ar tai reiškia, kad...?“; „ar nemanai, kad...?“). Išlaukti reikėdavo tuomet, kai dalyviams pritrūkdavo laiko įsivažiuoti, apšilti. Neribojamas pokalbiui skirtas laikas, atpalaiduojanti, neskubinanti aplinka, iš naujo užvesdavo kalbą. Raginti tekdavo tada, kai dalyviai jausdavosi savo istoriją papasakoję, bet iki galo neįsisąmoninę jos reikšmingumą, neapčiuopę, kas jų pasakojime yra svarbiausia. Jų pačių teiginių kvestionavimas veidavo kaip provokacija toliau plėtoti mintis, atrasti jas pagrindžiančių įrodymų.

Pokalbių atvirumą ir natūralumą iš dalies sąlygojo ir paties tyrėjos laikysena – daugiau klausytis, o ne klausinėti; stabdyti pokalbį tik būtiniausiu atveju; įsijausti į pasakojimą, tarsi jį kartu išgyvenant; rodyti nuoširdų susidomėjimą tuo, kas pasakojama; rodyti pagarbą kie-

kvienai pasidalytai patirčiai. Bet pokalbio atvirumas ir betarpiškumas netrukde jo valdyti, nes nuolat buvo prisimenamas tyrimo tikslas. Būtent jis padėjo išlaikyti balansą tarp laisvo ir reguliuojamo, struktūruoto ir nestrukūruoto pokalbio – taip, kaip to reikalauja reflektivaus fenomenologinio tyrimo metodika.

Įdomu pastebėti, kad kai kurie tyrimo dalyviai pasakodami prisiminė jau užmirštas įvykio detales, tarsi iš naujo išgyveno kadaise patirtas emocijas, jausmus, o pasakojimui pasibaigus tvirtino geriau supratt, kas iš tikrųjų įvyko prieš metus ar daugiau ir ką tai jiems reiškia. Dalyvių patirčių savirefleksija yra vienas iš reflektivaus fenomenologinio tyrimo uždavinių. Šiame tyrime jis buvo maksimaliai įgyvendintas – tyrimo klausimais, kviečiančiais apmąstyti išgyventą patirtį, pokalbių atvirumu, laisvumu ir betarpiškumu. Tyrimo dalyvių refleksijos yra plačios ir gilios. Kai kurios iš jų galėtų būti publikuojamos kaip puikus kritinės savirefleksijos pavyzdys.

3.3.5. Tyrimo duomenų analizė ir aprašymas

Tyrimo duomenys buvo įrašomi į kompiuterio atmintį ar diktofoną ir nedelsiant iššifruojami. Tokiu būdu buvo siekiama pasinaudoti perteiktos patirties ir išpūdzio šviežumu – nepamiršti kilusių minčių, pasižymėti pastabas. Į transkribuotą tekstą taip pat buvo įtraukiama neverbalinė kalba – pažymimos pauzės, atodūšiai, kalbos pagyvėjimai, abejonės, svarstymai, galvos ir rankų gestai. Dešinėje lapo pusėje buvo palikta vietos tyrėjos komentarams ir pastaboms. Iš viso susidarė beveik 200 puslapių analizuojamo teksto. Nuoseklus ir metodiškas darbas padėjo sekti ir kontroliuoti tyrimo eigą – suprasti, kiek ir kokios medžiagos turima, ką reikia pasitikslinti, papildyti, kokios naujos medžiagos reikėtų. Transkribuoti tekstai buvo iškart analizuojami. Iš pradžių keliskart perskaitoma, kas užrašyta, stengiantis suprasti visumą, paskui išryškinamos tos vietos, kuriose geriausiai atsiskleidė tyrimo klausimai. Pasižymimos ir ypatingai įdomios ar netikėtos mintys. Tokiu būdu buvo laikomasi Dahlberg perspėjimo nepražiopsoti kitoniškumo, t. y. ieškoti ne atpažįstamų, bet kitokių ir naujų minčių, to, kas stebina ar net glumina. Šiame etape ypatingai buvo sunku susilaikyti nuo pagundos greitai atrasti fenomeno prasmes. Ypač tada, kai kitų išgyventos patirtys atliepdavo mano pačios. Perskaičius tekstą kelis kartus, imtasi mažiausių minties vienetų išskyrimo. Po to jie pradėti jungti į didesnes grupes, kurios savo ruožtu susijungė į dar didesnes struktūras, prasmės modelius (angl. *patterns of meaning*). Vaizdingumo dėlei galima pasitelkti vynuogės kekės metaforą – ją sudaro smulkios vynuogės, sukibusios į mažas kekeles, o šios – į didesnes. Jų visuma sudaro tai, kas vadinama vynuogės keke.

Reiktų pastebėti, kad procesas nebuvo visiškai sklandus. Prasminiai vienetai ir grupės buvo kelis kartus išardyti ir vėl sudėlioti. Sunkiai sekėsi atrasti prasmės modelius. Kartais atrodydavo, jog einama teisingu keliu, prasmės ryškėja ir modeliai formuojasi, bet pradėjus juos aprašinėti suprasdavau, kad dar ne tai. Vėl grįždavau prie interviu teksto ir metodikos aprašymo – skaitydavau, bandydavau suprasti, kas praleista, nepastebėta ar neteisingai interpretuota. Buvo sukurti ir aprašyti keli prasmų modeliai, bet niekaip nepavykdavo atrasti juos rišančių saitų. Supratus, kad savarankiškai tiesaus kelio atrasti nepavyks, buvo kreiptasi pagalbos į prof. K. Dahlberg. Iš pradžių buvo susirašinėjama elektroniniu paštu, po to kalbamasi per programą „Skype“. Profesorei buvo nusiųsti juodraštiniai analizės variantai,

išversti į anglų kalbą. Atsakymas buvo toks: tekstas įdomus, bet tai nėra prasmių kekės ir juolab ne modeliai. Paaikšėjo esminė klaida: nesilaikiau pagrindinio priesako, kad visuma visuomet yra reikšmingesnė nei atskira dalis. Puikiai sugebėjau suskaidyti tekstą į atskiras dalis, bet nebemačiau visumos vaizdo. Klasikinė klaida, aprašyta metodikoje. Pernelyg prisirišau prie teksto, susaisčiau save per ankstyvu struktūravimu, buvau per arti medžiagos, kad gebėčiau pastebėti, kas iš tiesų joje yra. Nematydama visumos, negebėjau atskirų dalių sujungti į naują visumą. Negalėjau to padaryti, nes visuma pranyko detalėse. Profesorės patarta, pradėjau viską iš naujo. Dar kartą grįžau prie medžiagos, prie išskaidytų struktūrinių dalių ir pasistengiau atsakyti į konkrečius klausimus Apie ką visa tai? Kokia mokymosi permąstymo prasmė veriasi? Kokia esminė žinia slepiasi? Čia pravertė kitas svarbus priesakas – kliautis tik tyrimo medžiaga, neieškoti atsakymų mokslinėje literatūroje, nebandyti per jėgą taikyti vienos ar kitos teorijos. Atsakymas turėjo iškilti pats. Tai nutiko ne iš karto. Iš pradžių buvo vienas, o paskui kitas fenomeno prasmės variantas. Tada vėl pravertė Dahlberg patarimas pagalvoti, ar tai, ką laikau fenomenu, tikrai yra tas fenomenas. Kuo jis yra panašus į kitus, jiems artimas? Ar pasikeistų jo esmė pavadinus kitu vardu? Ar šis vardas tinka visoms kitoms jo sudedamosioms dalims? Jei taip, vadinasi, fenomeno tikrinis vardas rastas. Ir iš tiesų – radosi žodis, pritraukęs visus prie savęs ir sudėliojęs viską taip, kad neliuko užmiršta nė viena esminė detalė, nė vienas prasmės aspektas.

Stebėtina, kaip vienas tikslus žodis gali pritraukti visus kitus, bet fenomenologiniame tyrime tai yra realybė. Atrastas žodis reiškia atrastą esmę, nes ji nei sukuriama, nei sukonstruojama. Ji yra įsikūnijusi pačiame fenomene, tik reikia pamatyti. Jai pasirodžius viskas susidėlioja į vietas. Tai nereiškia, kad fenomenas gimsta iš naujo. Jis lieka toks koks buvęs. Gimsta ne jis, o jo prasmė. Reflekyviame fenomenologiniame tyrime svarbu ne tik sekti nuosekliu analizės keliu, bet ir išlaikyti reikiamą balansą tarp mokslinių nuorodų ir laisvo tyrinėjimo. Išlaikyti savarankiškos kontempliacijos lygį, reflektuoti ir visiškai pasikliauti tyrimo medžiaga, nes joje glūdi atsakymai.

Fenomeno aprašymas prasideda nuo jo esmės aprašymo. Pradedama nuo įvadinės dalies, kurioje glaustai pristatoma atrasta fenomeno esmė, o likusiose penkiose aprašomos jos sudėtinės dalys. Įvade atskleidžiamas išgyventos patirties kelias – nuo patirtos provokacijos iki dėl jos atsiradusių pokyčių, lėmusių naują supratimą, pakitusius požiūrius ir nuostatas, veiksmus bei elgseną. Įvadinė dalis yra glausta ir abstraktesnė nei likusios. Jos tikslas – pristatyti bendrą, panoraminį vaizdą ir pa(si)rengti susipažinimui su fenomeno sudėtinėmis dalimis. Jei būtų daroma atvirkščiai – pirma pristatomos sudėtinės dalys, o visumos paveikslas po to, – būtų keblu suvokti tekstą. Nebūtų aišku, kaip atskiros struktūrinės dalys viena su kita susijusios ir kokios esmės dalimi jos yra. Tai svarbu ne tik skaitančiajam, bet ir rašančiajam. Toks būdas leidžia geriau apčiuopti loginius ryšius ir valdyti tekstą. Rašoma esamuoju laiku, nes aprašoma, „kas fenomenas yra, o ne ką apie jį sakė“ (Dahlberg et al., 2008, p. 255). Kiekviena sudedamoji dalis aprašoma nuosekliai ir išsamiai, atskleidžiant įvairius prasmės niuansus. Pradedama nuo trumpo įvado, kuriame aprašoma, kaip ir koku būdu randasi viena ar kita prasmė, o toliau smulkiai aprašomi skirtingi prasmių aspektai, jie iliustruojami tyrimo dalyvių pasisakymais. Atrinkti tie, kurie geriausiai atskleidžia aprašomąjį aspektą, ir tie, kurie atskleidžia ką nors ypatinga ar nepaprasta. Jei cituojamas tekstas užima daugiau nei šešias eilutes, jis pateikiamas atskirai nuo aprašymo teksto, jei

mažiau – įterpiamas į bendrą aprašymą. Stengiantis aprašymui suteikti gyvumo ir autentiškumo, naudojami ne tik platesni dalyvių pasisakymai, bet ir trumpi posakiai, pavieniai žodžiai. Jie natūraliai įkomponuojami į tekstą, siekiant nesuardyti bendros teksto struktūros ir neiškreipti minties. Pavieniai žodžiai ir autentiškos citatos išskirti pasviru šriftu.

Fenomenologinis aprašymas remiasi tik tyrimo medžiaga, kuri yra apibendrinta, abstrahuota ir reflektuota. Jo tikslas – pateikti atrasto fenomeno paveikslą, atskleidžiant įvairias jo puses, prasmių aspektus, reikšmingus niuansus. Pateikti tokį, kokį „matė“ tyrimo dalyviai ir kokį atskleidė tyrėjas. Todėl nesinaudojama jokia teorine medžiaga, nesiremiam jokiais autoriais. Tai padaryta kitoje, interpretacinėje dalyje.

Fenomenologinis aprašymas yra sudėtinga užduotis dėl kelių priežasčių. Pirma, nėra lengva išlaikyti balansą tarp konkretumo ir abstraktumo. Aprašymai turi būti tokie, kad būtų aišku, kas yra kas, todėl reikia detalių ir pavyzdžių mintims pagrįsti. Bet kartu jie turi būti pakankamai abstraktūs, kad prasmė nepasimestų smulkmenose. Antra, reikia išlaikyti budrumą ir savistabą. Nepraleisti reikšmingų detalių, saugotis, kad nepamatytum to, ko iš tikrųjų nėra. Todėl rašant ne kartą buvo grįžtama prie originalios medžiagos. Tikrinamasi, ar tai, kas rašoma yra tiesa, ar visos reikšmės ir prasmės yra atrastos ir įvardintos. Aprašymas skaitytas ir koreguotas kelis kartus, kol įsitikinta, kad tai, kas parašyta atsispindi tyrimo dalyvių pasakojimuose.

3.3.6. Tyrimo duomenų interpretacija

Atskleista mokymosi permąstymo esmė ir aprašyta jos struktūra toli gražu neištraukia visos tyrimo medžiagos esencijos. Analizuojant ir aprašant tyrimo duomenis neapleido dvejopas jausmas: rodos, visa medžiaga panaudota ir visos reikšmės atskleistos, bet galima justis, kad pasakyta buvo kur kas daugiau, nei dabar sugula į tvarkingą schemą. Neįmanoma perteikti pasakojimų emocijų ir kalbinių niuansų, kurie reiškinio esmei prideda gyvumo, sodrumo ir neabejotino tikrumo. Neįmanoma perteikti viso konteksto, kuriame patiriami išgyvenimai, priešistorių ir šalutinių temų, kurios yra reikšminga tiriamojo reiškinio aplinkos dalis. Ypatinga atmosfera, vyravusi pokalbių metu, taip pat lieka tarsi už borto. Pakartotinis kadaise vykusių įvykių išgyvenimas, atgalinis džiaugsmas, susijaudinimas lieka įkūnytas tik jį patyrusiųjų ir tyrėjos pojūčiuose, bet ne šio darbo puslapiuose. „Rašymas ir nutolina nuo gyvenamo pasaulio, ir prie jo priartina. Rašymas sukuria distanciją tarp mūsų ir išgyventos patirties, tačiau tokiu būdu leidžia atrasti egzistencines patirties struktūras. Rašymas sukuria distanciją tarp mūsų ir pasaulio, kuriame subjektyvios kasdienės patirtys tampa mūsų reflektivaus suvokimo objektu“ (Van Manen, 1989, p. 239).

Distanciją įveikti iš dalies padeda duomenų interpretacija, leidžianti patyrinėti tam tikrus radinių aspektus, atkleisti fenomeno niuansus, išryškinti prieštaravimus. Tačiau tai daroma konkrečios pasirinktos teorijos rėmuose. Reflektyvus fenomenologinis tyrimas duomenų interpretaciją traktuoja kaip radinių abstrahavimą ir / ar tolesnę filosofinį tyrinėjimą. Į atrastą reiškinio esmės struktūrą žvelgiama pasirinkto filosofinio teksto, teorijos ar sampratos šviesoje (Linderberg et al., 2016). Paprastai remiamasi fenomenologine filosofija ir tekstais, tačiau galima leisti diskutuoti ir skirtingoms teorijoms, sampratomis, autoriams, jei tai padeda išryškinti tam tikrą radinių aspektą. Kad ir koks būtų pasirinktas

būdas, rekomenduojama laikytis tų pačių atvirumo, pažabojimo ir reflektyvumo principų. Interpretuoti laisvai, bet pernelyg nenuolti nuo esminės reiškinių struktūros, gretinti skirtingas sampratas, bet pagrįsti tokį sprendimą. Pasirinkti, koku keliu eiti, padeda pačiam sau iškelti klausimai. Kas galėtų geriau paaiškinti atrasto reiškinių esmę? Kokios struktūros elementai liko nepakankamai atskleisti ir kaip juos būtų galima atskleisti? Kokį reiškinį reiktų pasiaiškinti? Koks filosofas ir / ar teorija padėtų išryškinti konkretų radinių aspektą? (Dahlberg et al., 2008; Linderberg et al., 2016).

Atlikus duomenų analizę ir pateikus jos aprašymą, buvo sudarytas galimų interpretacijų variantų sąrašas. Tyrimo duomenys atskleidė įdomias kontraversijas: „mokyti daug, bet nesuprasti“, „kruopščiai mokyti, bet nemokėti“, „atsiminti, bet nesuprasti“, „mažai mokyti, bet išmanyti“, „neskubėti, bet suspėti“, „siekti pažinti kitą, bet pažinti save“. Kontraversijos ir paradoksai yra natūrali fenomenologinės filosofijos, o kartu ir kasdienio gyvenimo dalis, todėl buvo galima jas interpretuoti pasirinkus egzistencines būties, tapsmo, laiko, erdvės, santykio kategorijas. Tyrimo medžiagoje taip pat labai ryškus budinimo elementas, todėl buvo galima rinktis aptarti šią sampratą Greene (1977) „budinimo ir budrinimo“ pedagogikos šviesoje. Taip pat svarstyta galimybė gilintis į tokias temas kaip, pavyzdžiui, žinojimo ir nežinojimo pripažinimas, laisvė nežinoti ir neapibrėžtumo laisvė. Tačiau galiausiai nuspręsta grįžti prie reiškinių esmės branduolio – permąstyti mokymąsi – tai atrasti – ir pasiaiškinti, kaip atradimas interpretuojamas pedagogikoje. Apsispręsti padėjo ne tik konsultacijos su prof. K. Dahlberg (konsultacijų užrašai, 2015 m. spalio–gruodis, 2016 m. sausis), bet ir plačiai pedagogikoje vartojama „atradimo“ sąvoka. Gerai žinoma „mokymosi atrandant“ (angl. *discovery learning*) arba „mokymosi per atradimus“ (angl. *learning through discovery*) koncepcija, aiškiai išreiškia patyriminio, konstruktyvistinio ugdymo teorijose. „Mokyti – tai atrasti“ samprata, paremta susiliejančio ugdymo principais (Grendstad, 1996) yra labai artima fenomenologinei ir randa atgarsį šio tyrimo medžiagoje. Todėl nebuvo galima ignoruoti to, kas jau yra atrasta, o kartu tai pasirodė puiki galimybė išryškinti, kaip atradimus traktuoja tyrimo dalyviai, kuo ypatingas atradimo procesas. Diskusinėje dalyje išryškinamos atradimo supratimą papildančios sampratos – „atrasti nauja“, „atrasti iš naujo“, o taip pat ir atradimo procesui svarbios kitos sąvokos, kurios nebuvo pakankamai išplėtotos ir paaiškintos kitose dalyse.

Fenomenologinė filosofija ir susiliejančio ugdymo principai padeda giliau pažvelgti į tai, kas jau aprašyta, ir dar kartą atkreipia dėmesį į esminius reiškinių „permąstyti mokymąsi – tai atrasti“ aspektus. Tai daroma pasitelkiant mokslininkų, tyrimo dalyvių ir šio darbo autorės įžvalgas.

3.4. Tyrimo kokybės užtikrinimas, apribojimai ir etiniai aspektai

Tradicinė objektyvumo ir validumo samprata siejama su tyrinėjamo objekto ir radinių pastovumu ir nekintamumu, nepaisant skirtingų tyrimo kontekstų (Polkinghorne, 1986; Creswell, 2009). Tačiau toks požiūris netinka tyrinėjant žmogiškosios patirties reiškinius, kurie visuomet yra individualūs ir kontekstualūs, todėl neišvengiamai kintantys. „Fenomenologinio tyrimo validumas pasireiškia įžvalgų originalumu ir interpretacijos pagrįstumu“ (Van Manen, 2014, p. 348), o objektyvumas – radinių pagrindimu tyrimo duomenimis,

aptiktais konkrečiame kontekste. Dahlberg (Dahlberg et al., 2008) objektyvumą ir validumą aptaria drauge, išskirdama tokius pagrindinius jų aspektus: reiškinio tyrinėjimą griežtai apibrėžtame kontekste; išankstinių nuostatų ir sampratų kontroliavimą; naujų ar netikėtų reiškinio sampratų atskleidimą išsamiai jį aprašant ir visapusiškai interpretuojant. Šie aspektai yra neatsiejamai susiję su jau minėtais reflektalaus fenomenologinio tyrimo principais – atvirumu tyrinėjamam reiškiniui, išankstinių nuostatų ir per ankstyvo supratimo pažabojimu bei refleksija. Kad juos įgyvendintų, tyrėjui turi nestigti sąžiningumo, kruopštumo, kritinės savirefleksijos, gebėjimo atsispirti kitų peršamai nuomonei ir mokėjimo tinkamai ją įvertinti. Todėl labai svarbu, kad tyrimo aprašyme atsispindėtų tyrėjo samprotavimai, prieštaravimai ir abejonės, prasmų ieškojimo ir atradimo kelias. Atskleisdamas fenomeno reikšmę ir esmę, tyrėjas deklaruoja tai, ko tikėjosi tyrimo pradžioje, ir praneša, ką atrado jo pabaigoje: kokios išankstinės nuostatos buvo paneigtos, kokios turimos žinios papildytos, ką suprato naujai (Gadamer, 1975). Nuodugniai aprašyti fenomeną – reiškia atskleisti visas įmanomas reikšmes. Teiginiai turi būti logiški, pagrįsti ir iliustruoti empiriniais duomenimis. Tyrime negali būti prieštaravimų ar neaiškumų, suteikiančių galimybę radiniais abejoti, todėl visos tarpinės ir galutinės reiškinio interpretacijos bei aprašymai turi būti kritiškai įvertinami. To, kas neatitinka tikrovės, ją iškraipo ar suteikia perteklinės prasmės, atsisakoma.

Reflektalaus fenomenologinio tyrimo kokybė siejama ne tik su objektyvumu, validumu, bet ir su generalizavimu, t. y. apibendrintomis išvadomis ir įžvalgomis, kaip galima būtų pasinaudoti tyrimo rezultatais, kur link galėtų vesti tolesni tyrinėjimai.

Objektyvumas, validumas ir generalizavimas yra laikomi trimis mokslinės tiesos kriterijais. Tačiau tiesa suprantama ne kaip nepajudinama, nekintama, neutrali, o atvirkščiai – kaip tai, kas jautriu konkrečiam kontekste, kas atvira tyrinėjamam reiškiniui, kas subjektyviai apmąstyta ir pagrįsta, kas kitų atpažįstama. Dahlberg teigimu (Dahlberg et al., 2008), tyrimą galima vadinti moksliniu, jeigu jis turi tvirtą ontologinį ir epistemologinį pagrindą, jeigu tyrėjas laikosi esminių konkrečios metodologijos principų.

Šis tyrimas yra paremtas fenomenologine filosofija ir metodologija. Pagrindiniais jos principais – atvirumu, pažabojimu, refleksija ir savirefleksija – vadovautasi viso tyrimo proceso metu. Atvirumo išraiška šiame tyrime galima laikyti kelis dalykus. Pirma, atvirumas tyrimo klausimui: į tyrimą eita kaip į naują patyrimo lauką, tikintis sužinoti ir atrasti daugiau, suprasti giliau. Atsakymo į klausimą nežinojau iki pat tyrimo pabaigos. Antra, išsaugotas sąžiningumas savo pačios ir viso tyrimo atžvilgiu: visos abejonės, klydimai, svartytymai yra aiškiai deklaruoti. Trečia, visi duomenys buvo kruopščiai pačios rinkti, šifruoti, analizuoti ir aprašyti. Ketvirta, visi duomenys buvo vienodai traktuojami, visais pasinaudota, nieko neatmečiau dėl subjektyvių priežasčių. Penkta, nuosekliai sekta tyrimo objektu:ėjau ten, kur jis vedė, per visą procesą stengiausi objekto nepamesti iš akių.

Neturėta ir ypatingų išankstinių nuostatų tyrimo pradžioje. Tai sieju su pasirinktu tyrimo objektu ir klausimu – nei vienas, nei kitas neapribojo, nekaustė turima profesinė patirtis. Kadangi tyrimo laukas buvo naujas, neišbandytas, neturėjau ir ketinimų pasitikrinti mokslinės praktikos ar konkrečios teorijos. Tyrimą pradėjau vedama susidomėjimo ir pasiryžimo patirti nuostabą. Vienintelė nuostata, kurios tvirtai laikiausi ir tyrimo pradžioje, ir jo metu, yra epistemologinės prigimties: tikėjau, kad tai, kaip patys besimokantieji patiria

mokymąsi, yra ne mažesnė tiesa nei tai, ką apie mokymąsi kalba mokslininkai ar teigia švietimo politikos dokumentai. Ir tai nereiškia supriešinimo. Tyrimą pradėjau turėdama savo supratimą, ką reiškia permąstyti mokymąsi, jis rėmėsi ne moksline literatūra, bet asmenine patirtimi. Bet tai nebuvo kliuvinys, greičiau pagalba. Neturėdama tokios patirties, nebūčiau galėjusi susikurti intencionalaus santykio su tyrinėjamu fenomenu. Būtent dėl tokio santykio viso tyrimo metu gebėjau išlaikyti savistabą ir savikontrolę. Asmeninė patirtis padėjo suvokti klausimo svarbą ir likti jautriai tyrimo objektui. Pažaboti reikėjo ne nuostatas ar žinias, bet nekantrumą: per didelį ir per greitą troškimą tyrimo medžiagoje pamatyti tai, kas dar ne visai ryšku, per ankstyvą džiaugsmą įžvelgiant tariamas prasmes, kylančią pagundą suteikti reiškiniai daugiau reikšmės, nei jos akivaizdžiai matosi tyrimo medžiagoje. Nuo pernelyg skubotų ir nepamatuotų sprendimų gelbėjo nesėkmingi bandymai – nesiklijuojančios struktūrinės fenomeno dalys, seklūs aprašymai, tarsi pro pirštus išslystanti fenomeno esmė. Be abejo, padėjo ir mano polinkis kelti klausimus ir abejoti.

Neradus atsakymų į savo keliamus klausimus, prislėgus nebekeliamoms abejonėms, išdrįsta kreiptis profesionalios pagalbos. Patyrusių mokslininkų patarimai padėjo neiškrypti iš pasirinkto metodologinio kelio, patvirtinti arba paneigti savo abejones, atrasti tai, kas pateikiame šiame darbe. Viso tyrimo metu buvo vedami užrašai, reflektuojama ne tik tyrimo medžiaga, bet ir visas procesas. Šiais užrašais pasinaudota ir disertaciniame tyrime. Tyrimo duomenų aprašymu dalytasi su metodikos autore. Jos nuomone, aprašymas yra pagrįstas ir prasmingas. Kitų grįžtamasis ryšys patvirtina, kad aprašomas fenomenas yra atpažįstamas ir suprantamas. Tai nereiškia universalumo, bet aišku, kad fenomenas yra atpažįstamas konkrečiame kontekste. Tyrimo radiniai atsispindi ir visuminio ugdymo idėjose, tai leidžia juos aktualizuoti šiuolaikiniame edukologiniame kontekste – pasidalyti mokslinėmis įžvalgomis, teikti siūlymus tolimesniems tyrimams, atnaujinant studijų programas ir tobulinant studijų procesą.

Tyrimo apribojimai sietini su ribota metodologine patirtimi ir su lingvistiniais aspektais. Tiek viena, tiek kita yra objektyviai pagrindžiama ir suprantama. Fenomenologiniai tyrimai yra gana naujas reiškinys mūsų edukologijos moksle. Apgintos tik kelios fenomenologinės ar fenomenologinio pobūdžio disertacijos (Bubnys, 2009; Garšvė, 2013; Venslovaitė, 2013; Batuchina, 2015; Kolbergytė, 2016; Oleškevičienė-Valūnaitė, 2016). Reikia pripažinti, jog, nepaisant turėtų galimybių skaityti fenomenologinę literatūrą, mokytis iš tyrimų metodikų autorių, patyrusių profesionalų, disertacijos rašymas yra tik kelias į fenomenologinio tyrimo pažinimą.

Lingvistinis apribojimas turi du aspektus. Pirmas susijęs su mokslinės literatūros vertimais. Klasikiniai fenomenologiniai darbai parašyti vokiečių ir prancūzų kalbomis. Vertimai į anglų ar lietuvių kalbas iki galo neatskleidžia visų prasminių aspektų. Tas pats ir su vertimu iš anglų į lietuvių kalbą. Pavyzdžiui, *reflective lifeworld research* pažodžiui verčiamas „reflektyvus gyvenamo pasaulio tyrimas“. Lietuvių kalba tai skamba griozdiškai ir nesuprantamai. Todėl tenka nusižengti tikslumui ir pateikti sklandesnį variantą – „reflektyvus fenomenologinis tyrimas“. Toks vertimas yra suderintas su metodikos autore ir jos aprobuotas. Kitas lingvistinis aspektas yra susijęs su išgyventos patirties perdavimu ir perteikimu. Žodis sudaro keleriopas kliūtis. Pirmoji kliūtis patiriama tuomet, kai tyrimo dalyviai verbalizuoja savo patirtis. Antroji – kai tyrėjas verbalizuotas patirtis dar kartą ver-

balizuoja. Kartais prasmė įsigyvena žodžiuose ir pasiduoda perteikimui, o kartais išskysta ir pranyksta. Ir šiame tyrime dalis prasmės liko šešėlyje. Tekstas pasako ne viską, ką žinome ir ką norime pasakyti (Van Manen, 1989), dalis prasmės lieka pasislėpusi žodžiuose.

Etiniai tyrimo aspektai susisiję su pagarba tyrimo dalyviams ir tinkamu naudojimusi mokslinės literatūros šaltiniais. Tyrimo pradžioje visi dalyviai buvo supažindinti su tyrimo tikslu ir medžiagos panaudojimu. Buvo skirtas laikas pagalvoti ir apsispręsti dėl dalyvavimo tyrime, suteikta galimybė apsigalvojus iš jo pasitraukti (Silverman, 2005). Sutikimas dalyvauti tyrime yra patvirtintas raštu. Tyrimo metu buvo laikomasi atidumo ir pagarbos dalyvių patirčiai, sudaromos galimybės laisvai ir nevaržomai išsakyti savo mintis, reikšti emocijas ir jausmus ar nuo jų susilaikyti (Smith, Flower & Larkin, 2009). Kiekvienas dalyvis suprato savo patyrimo vertę ir reikšmingumą atliekamam tyrimui, todėl pokalbiui skyrė pakankamai laiko ir dėmesio. Tyrėjos ir tyrimo dalyvių bendravimą galima apibūdinti kaip betarpišką, nuoširdų, bet neperžengiantį profesionalios etikos ribų, empatišką, neturintį išankstinių nuostatų (Bitinas, Rupšienė ir Žydžiūnaitė, 2008; Moustakas, 1994). Tyrimo dalyvių refleksijos buvo kruopščiai fiksuojamos, nepraleidžiant nei kalbinių, nei emocinių, nei neverbalinių niuansų. Sentimentalumo, perdėto emocingumo, su(si)reikšminimo, būdingo refleksyviems pasakojimams (Etherington, 2004), išvengta kontroliuojant pokalbio eigą – nuolatos grįžtant prie klausimo, sekant pasakojimą, užduodant papildomus, patikslinančius klausimus. Su visais tyrimo dalyviais buvo užmegzti pasitikėjimu grįsti santykiai, tokie jie išliko viso tyrimo metu.

Atliekant tyrimą buvo imamasi visų tyrimo etiką ir dalyvių saugumą užtikrinančių priemonių. Tyrimo dalyvių vardai neminimi, kiekvienam iš jų suteiktas slapyvardis. Tyrimo medžiagoje neminimi nei universitetų pavadinimai, nei ir kitų asmenų – dėstytojų, praktikos vadovų, studentų – vardai.

Šiame tyrime taikyti etiniai principai atitinka paminėtus Amerikos švietimo tyrimų asociacijos etikos kodekse (2011): tyrėjo kompetencija, profesinė, mokslinė ir socialinė atsakomybė; pagarba žmogaus teisėms, orumui ir skirtybėms; neplagijavimas, nefalsifikavimas, interesų konfliktų vengimas. Darbe paminėti visi autoriai ir literatūros šaltiniai, kuriais naudotasi. Paminėti ir visi mokslininkai, savo įžvalgomis ir konsultacijomis reikšmingai prisidėję prie šio darbo. Mokslinė literatūra cituojama ir šaltiniai pateikimi remiantis Amerikos Psichologų Asociacijos (APA) reiklavimais (2010, 6 red.).

4. RADINIAI

Šiame skyriuje atsakomą į tyrimo klausimą, ką reiškia permąstyti mokymąsi. Atsakymas išplaukia iš tyrimo medžiagos ir yra išgrynintas reflektivaus fenomenologinio tyrimo būdu. Pirmojoje, įvadinėje, dalyje trumpai pristatomas tyrimo kontekstas, provokacijos sampratos, išgyventos patirties kelias, atrasta fenomeno esmė, įvardijamos jos struktūrinės dalys. Toliau kiekviena iš jų aprašoma detalai, atskleidžiant pagrindinius, esmingiausius aspektus. Aprašymas remiasi išimtinai tyrimo medžiaga, kuri yra apibendrinta, abstrahuota ir reflektuota.

4.1. Kelias nuo provokacijos link atradimo

Bakalauro studijų metu patirtą minties provokaciją tyrimo dalyviai atsimeina kaip išorinį *stimulą, paskatą, spyrį, išjudinimą, supurtymą* permąstyti mokymąsi. Provokacija inspiruoja egzistuojančio mąstymo pokytį, kuris įvardijamas, kaip senos minties būsenos keitimas nauja. Sena būsena pasižymi minties latentiskumu ir svetimumu. Latentiškumas apibūdinamas kaip negebėjimas įvardinti to, kas jaučiama esant svarbu; kaip poreikio poreikis, nežinant, kaip jį inicijuoti. Latentinę būseną tyrimo dalyviai apibūdina kaip diskomfortišką, klampią, nerimastingą. Būdami tokios būsenos studentai jaučia įtampą. Ji randasi esamos ir trokštamos situacijos sankirtoje. Esama situacija netenkina, o trokštama nėra dar iki galo suvokta ir verbalizuota. Svetimumas aiškinamas kaip poreikio keisti mąstymą nejutimas ir nebuvimas. Studentai teigia, kad iki patirtos provokacijos nebūta net užuominų, slaptų minčių apie kažko visiškai kito ir naujo poreikį. Jie buvo pasinėrę į rutiną – kasdienes veiklas, įprastą gyvenimą, nežinojo ir net nesvajavo apie kitokias galimybes. Kadangi neraminančios mintys buvo svetimos, studentai nepatyrė netikrumo, neišgyveno abejonių ir diskomforto.

Provokacija pasireiškia keista, kirbančia ir nerimą keliančia mintimi, kuri priverčia *galvos sraigtelius* suktis greičiau. Visai netikėtai, lyg atsibudus iš miego, snaudulio ar ryškiau pašvietus saulei, paaiškėja tai, kas glūdėjo giliai pasislėpę, pasimato, kas buvo šešelyje. Provokacija ištinka netikėtai – tiek vienumoje, tiek draugijoje. Būdami vieni, provokacija studentai patiria *tylomis* – žvelgdami pro langą ar skaitydami knygą svetimame mieste, atlikdami užduotį ar ruošdamiesi egzaminui savo šalies universitete. Būnant su kitais – dėstytojais, praktikos vadovais, draugais, bendramoksliais, – provokacija ateina *balsiai*. Dažniausiai ji pasireiškia vyresniojo ir labiau patyrusiojo balsu. Dėstytojas ar praktikos vadovas išprovokuoja kitokį mąstymą netikėtomis užduotimis, originaliomis mokymo(-si) strategijomis, reikšmingu žodžiu, iš vėžių išmušančiu klausimu, pasitikėjimu ir pagarba, pademonstruotu lygiavertišku santykiu. Studentai staiga atranda, kad įmanomi visiškai kitokie požiūriai, santykiai, mokymosi būdai, supratimas ir veiksmai.

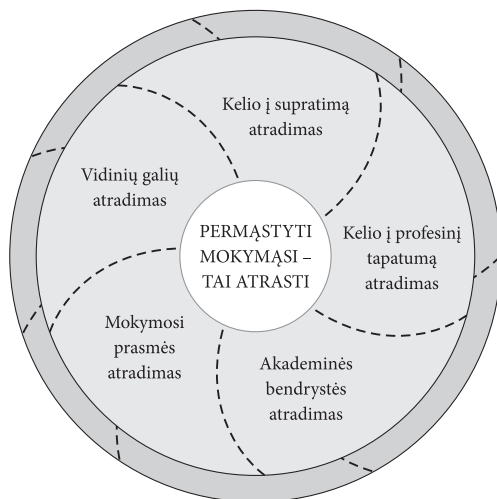
Aktyvus mąstymo procesas vyksta nepaisant to, ar studentai patiria provokaciją vienumoje, ar būdami su kitais. Abiem atvejais mąstymas nėra begarsis – mintys yra aiškios ir skambančios. Ir būnant vienumoje, ir su kitais vyksta aktyvus pokalbis su savimi. Bet pirmuoju atveju vidinis dialogas yra intensyvesnis. Studentai nepaliaujamai savęs klausinėja: „kas aš esu kaip besimokantis?“, „koks aš esu studentas?“, „kaip tai, ką darau universitete,

integruojasi į mano vidinį pasaulį, siejasi su mano pomėgiais ir kitomis veiklomis?“ Pereinamoje būsenoje iš senos į naują, studentai jaučiasi sutrikę. Mintys būna painios, su tam tikra dramatiška gaida. Antruoju atveju, kai būnama su kitais, taip pat vyksta ego ir alter ego dialogas. Ego kvestionuoja naują patirtį – reiškia abejonę dėl to, kas juntama, matoma, išgyvenama. Alter ego kviečia nesipriešinti, neišsigąsti ir ją priimti. Vidinis dialogas taip pat yra aktyvus, bet ne toks intensyvus ir dramatiškas kaip pirmuoju atveju. Studentai jaučiasi labiau nustebę, nei pasimetę. Nuostaba susijusi su savęs pačių, mokymosi, dėstytojų ir bendramokslų, akademinės bendruomenės pamatymu naujoje šviesoje.

Vidinio pokalbio su savimi metu įvyksta perėjimas iš latentinės būsenos į naują – aiškia ir akivaizdžią. Pereinant patiriamas *virsmas, lūžis* – anksčiau buvusią svetimą ir nepažįstamą būseną priimant kaip naują ir artimą. Vykstant išprovokuotam dialogui studentai pamato bei įvertina senos ir naujos būsenų skirtumus. Jie išgyvena palengvėjimą, suvokę savo nesėkmių priežastis, patiria džiaugsmą suprasti, bendrumo su kitais jausmą. Patyrę povokaciją, jie yra ir tie patys, ir kartu kitokie. Tie patys, nes nesikeičia nei jų studentiškas statusas, nei amžius, niekur nedingsta ir turima patirtis. Kitokie, nes patiria reikšmingus vidinius pokyčius. Studentai jaučiasi geriau žinantys ir suprantantys, tvirtesni ir paaugę, brandesni ir pasiryžę priimti naujus iššūkius.

Naujoji būseną – tai išprovokuoto mokymosi permąstymo išdava. Tyrimo duomenys ją leidžia įvardinti kaip **dvejopo pobūdžio atradimą**. Tai atradimas to, kas buvo jau šalia, tik nematoma, paslėpta, uždengta, ir atradimas to, ko iki tol nebuvo. Pirmuoju atveju studentai pamato tuos dalykus, kurie buvo šešėlyje, paslėpti sąmonės kertelėje. Jie tarsi pasako: „štai, aš to ir troškau“, „aš taip ir maniau“, „to ir siekiau“. Jie jaučiasi lyg atradę turėtą, bet kadaise pamestą paslapčių skrynelės raktą. Antruoju atveju atrandami iki tol buvę nežinomi ir nenuspėjami dalykai. Studentai susiduria su visiškai jiems naujomis patirtimis, kurias greitai priima ir integruoja kaip savas. Jie atranda, kad „būtent taip turi būti bendraujama“, „tokiu būdu išmokstama“, „čia glūdi mokymosi prasmė“. Atranda visiškai naujus jausmus, mintis, santykius. Jie jaučiasi lyg atskleidę paslaptį, kuri palengvina ir praskaidrina jų gyvenimus. Abiem atvejais tai yra **naujo** atradimas, kai atrasdami naują reikšmę studentai atranda patys save ir kitus. Nustatyti, kur baigiasi savęs ir kur prasideda kito atradimas, nėra įmanoma, nes savęs ir kito atradimas randasi intencionaliame santykiyje akademinio gyvenimo kontekste.

Taigi, permąstyti mokymąsi reiškia netikėtai atrasti kažką naujo. Tokia yra reiškinio išgyvenimo esmė. Ją sudaro penkios struktūrinės dalys – penki atradimai: vidinių galių, kelio į supratimą, akademinės bendrystės, kelio į profesinį tapatumą, mokymosi prasmės (žr. 1 pav.).



1 pav. Tiriamojo reiškinio esmė ir reikšmių visuma

Visos šios dalys yra lygiavertės, jos sudaro reiškinio išgyvenimo visumą, todėl ribos tarp jų yra sąlyginės ir pralaidžios. Reiškinių reikšmės siejasi tarpusavyje, sąveikauja ir sudaro jo branduolį, įvardijamą atradimu.

Mokymosi permąstymas kaip netikėtas atradimas detaliau atskleidžiamas aprašant atskiras struktūrines dalis – atradimus, išryškinant jų atsiradimo momentą, aplinką, procesą bei reikšmę.

4.2. Vidinių galių atradimas

Vidinių galių atradimą inspiruoja netikėtai patirta sėkmė arba nesėkmė. Sėkmė dažniausiai aplanko, kai savimi abejojama ar nepasitikima, o savęs matymas yra ribojamas kitų vertinimų ar ankstesnių nesėkmių. Nesėkmė išstinka pernelyg pasitikint savimi, pervertinant turimas žinias ir supratimą, užsiimant kitais darbais ar veiklomis ir negalvojant apie mokymąsi. Patirta sėkmė skatina nenuvertinti savęs, pasitikėti, o nesėkmė *veda link ryžto*, skatina imtis atsakomybės. Abiem atvejais savo paties galių pamatymas yra netikėtas ir sutinkamas sumišusiais, prieštariniais jausmais – nusivylimu ir pasiryžimu, džiaugsmu, nustebimu ar atsargumu. Studentai išgyvena ir atranda galią nebijoti bei išdrįsti; savarankiškai tyrinėti ir ieškoti; savarankiškai ir giliai mąstyti, imtis atsakomybės.

Galia nebijoti ir išdrįsti reiškiasi kaip įvertinimo baimės ir nežinojimo pripažinimo įveikimas. Įvertinimo baimė įveikiama dėl atpalaiduojančios, drąsinančios ir palaikančios mokymosi aplinkos, dėstytojo demonstruojamo kolegiško ir lygiavertiško santykio, kitokios – ne į galutinį rezultatą, bet į individualią pažangą ir savarankišką mąstymą nukreiptos – vertinimo sistemos. Galia nebijoti išvaduoja iš anksčiau susiformavusių vaizdinių apie mokymosi įvertinimą kaip asmens paženklimą: geras – blogas, gebantis – negebantis. Mokymosi įvertinimas suprantamas ne kaip galutinis *nuosprendis* ar griežtas mokymosi galimybių ribų apibrėžimas,

o kaip savęs pasitikrinimas ir *asmeninio augimo* gairių nubrėžimas. Galia nebijoti reikšiasi apleidžiant įprastas gynybines pozicijas – pasirengimą teisintis ir įrodinėti keičia aiškinimasis ir diskutavimas, o vidinę įtampą ir nerimą keičia atsipalaidavimas ir nusiramimas. Toks pokytis įvyksta atliekant netradicines užduotis, pristatant savarankiškus darbus, laikant egzaminus. Pajautus dėstytojo palaikymą, geranoriškumą, suvokiama, kad asmeninės mokymosi galios demonstruojamos ne ginantis ar prieštaraujant, bet kalbantis, aiškinantis, pasakojant.

Galia išdrįsti – reikšia gebėti išdėstyti savo nuomonę, kad ir netvirtą. Pasisakyti nugalint baimę *apsikvailinti, kažką ne tą pasakyti*. Situaciją keičia keli padrąsinantys žodžiai – *gerai pasakei, įdomiai išsireiškėi, teisingai išmąstėi*. Galia nebijoti ir išdrįsti taip pat reikšiasi studentų gebėjimu priimti dėstytojo siūlomą, iki tol nepažintą žaidimo taisyklę – išankstinį priešišką nusiteikimą jų atžvilgiu keisti į susidomėjimą (*nu, pažiūrėkim, pažiūrėkim, kaip čia toliau vyks*), o užduoties neapibrėžtumą priimti kaip iššūkį (*reikia nesibaiminti, nes jie [dėstytojai] irgi turi sistemą*). Drąsa reikšiasi ir netikėtu pasiryžimu keisti darbo temą – iš patogios, aiškios, paprastos į komplikuoatą, mažai tyrinėtą. Toks pasiryžimas lyg *nušvitimas* randasi patyrus mokymosi palaikymą, paskatinimą ir išgyvenus iki tol nepatirtą nuoširdų susidomėjimą studijomis.

Patyrus atvirą, kolegishką ir palaikantį dėstytojų bei praktikos vadovų santykį, išsilaisvinama iš dar vienų varžtų – baimės ir gėdos pripažinti savo nežinojimą. Tai reikšia išdrįsimą neapsimetinėti, kad tai, kas nesuprantama, yra aišku, kad tai, ko klausama, yra žinoma.

Iš pradžių buvo tokia baimė. <...> Jis [praktikos vadovas] sakydavo: „Tu tikriausiai žinai.“ Tai, kad nežinojau, tai buvo toks dviprasmiš jausmas. Iš vienos pusės, jeigu jis taip sako, lyg ir turėčiau žinot, bet iš kitos – aš to niekada nesimokiau. <...> Iš pradžių save pagavau, kad įmušiau tokį, kad tik linksėdavau galvą ir „žinodavau“. Po to aš jau supratau, kad tas „tikriausiai tu žinai“ didėja. Nežinia didėja didėja... Ir tada galiausiai <...> aš jam pasakiau: „Žinot, šito tikrai nežinau, nesimokėm, nežinau.“ O jis ir vėl: „Tu tikriausiai žinai.“ Tada duodu klausimus, arba kad suprasčiau, kad žinau, arba kad suprasčiau, jog nežinau. Man tai nežinojimas yra... ir dabar nėra kažkokia... Na gerai, jeigu turiu dabar tikrai žinoti savo darbo srity – gilinuosi į dalykus. Dėl to, kad gėda, kad turiu žinoti. Bet kai kurių dalykų, kur žino kitos srities specialistai, nežinai, nes negali būt visaižinis. Tai aš ir savo darbe natūraliai pasakau: „Šiuo metu to nežinau, galiu pasigilinti“. [Mantas]

Nežinios jausmas yra dvilypis, nes manoma, kad tai, ko mokomasi, kas studijuojama, turi būti žinoma, todėl patiriama gėda, sumišimas, nejaukumas. Antra vertus, suvokiama, jog žinios yra kintamos ir įgyjamos nuolatinio mokymosi procese, kuris niekada nėra baigtinis. Šie jausmai varžosi tarpusavyje, sukeldami vidinę sumaištį, dviširdumo išgyvenimą. Situacija keičiasi pasiekus toks diskomforto laipsnį, kai apsimeinėjimas tampa nebetoleruojamas. „Žinojimo“ burbulas sprogs, išlaisvindamas nežinojimą ir tuo pačiu atverdama erdves tikroms žinioms. Nors prisipažinimo momentas, rodytųsi, ateina spon-taniškai, jis jau būna subrandintas ilgą laiką išgyvenant nejaukumą, dviprasmiškų jausmus. Pripažinus nežinant, išmokstama kelti klausimus, kad būtų išsiaiškinta, kas iš tiesų žinoma, kas ne, ką galima ir ko negalima sužinoti. Nežinojimas priimamas kaip visą gyvenimą trunkančio mokymosi ir savęs tobulinimo variklis. Jis, priešingai nei apsimeinėtinis žinojimas, yra komfortiškas jausmas – atviras, sąžiningas, nuoširdus.

Nežinojimo supratimas kaip natūralios būsenos randasi ir kitu būdu – stebint dėstytojus, konkrečios profesinės srities specialistus, besigilinančius į siaurą profesinę sritį ir *leidžiančius sau nežinoti* kitų sričių. Jų *ramus sambūvis su nežinojimu* tampa pavyzdžiu, kaip svarbu *išsigrįninti* savo interesų sritis ir gilintis į jas, kaip gera atrasti *savo pašaukimą* ir nesistengti visko aprėpti. Stebėjimas pamažu tirpdo *baikštumą* prisipažinti nežinant. Nežinojimo kaip *aiškaus minuso, atimančio asmens vertę*, sampratą pamažu keičia suvokimas, jog *negali visur būti tobulas*. Kasdienis dėstytojų pavyzdys drąsina pasakyti: *aš nežinau, bet pasidomėsiu*; prašyti: *nežinau, kur rasti; gal jūs man galite parekomenduoti, kur informaciją rasti*.

Įvykus mąstymo pokyčiui, nežinojimas daugiau *nebeatima žemės po kojomis*, o išlaisvina ir moko tvirtumo pripažinti savo žinojimo ribas. Pripažinus nežinojimą ateina ramybė, atverianti mąstymą, leidžianti nuosekliai, tikslingai gilintis į studijuojamus dalykus, suteikianti galią nuspręsti, kas konkrečiu atveju yra svarbu žinoti, o kas – ne. Nežinojimo pripažinimas priartina prie savo tikrojo „aš“.

Galia savarankiškai tyrinėti ir ieškoti atrandama dviem atvejais: patyrus sistemingą dėstytojo palaikymą, pagarbą, suteiktą laisvę veikti ir per netikėtus mąstymą atveriančius klausimus.

Pirmuoju atveju galia tyrinėti atsiveria aktyviai eksperimentuojant, ieškant naujų sprendimų, išgyvenant kūrybinį mokymosi procesą – projektuojant namą, rašant bakalaurą darbą, atliekant tiriamojo pobūdžio užduotį, verčiant knygą. Tyrinėjimas ir ieškojimas susijęs su tam tikra rizika. Iš vienos pusės, dėl to, kad tai dar nepatirta. Iš kitos pusės, dėl to, kad nėra aiškiai apibrėžto laukiamo rezultato. Reikia tiesiog *pradėti kažką daryti, nebijoti bandyti*, per daug ilgai negalvoti, *nes, jeigu tu galvosi ilgai, kaip tu nori padaryti, <...> tai gali būti visiškai nesėkminga, <...> geriau iškart pabandyti ir padaryti, ir tada kitas žingsnis – pagalvoti, kas iš to išeina*. Rizikos jausmą atperka atsiradęs susidomėjimas, įsitraukimas ir kitokio savęs pajautimas – galinčio susitelkti ties užduotimi, *sėdėti valandų valandas, krapštytis*. Išgyvenamas kūrybinis procesas apibūdinamas kaip *gyvenimas storame vakuume*, užsidarius nuo realaus pasaulio, mokantis maksimalaus susitelkimo, pasidavimo kūrybinio proceso tėkmei. Studentai ne tik atranda naujas savo savybes, bet ir išgyvena lig tol nepatirtus jausmus – mokymosi proceso ir atradimo džiaugsmą, *smagumą mokytis, norą tyrinėti, ieškoti*.

Savarankiško tyrinėjimo galia atsikleidžia atliekant originalią tiriamojo pobūdžio užduotį ir sulaukiant netikėto pagarbaus dėstytojo dėmesio. Užduoties originalumas reiškiasi atvirais klausimais, iki galo neištyrinėtomis problemomis, sudėtingu tyrinėjimo lauku. Dėstytojo pagarbūs dėmesys pasireiškia atidžiu žvilgsniu, jis negaili laiko ir jėgų gilintis į studento darbą. Pagarba, grįsta aukštais moralės standartais ir profesiniu etiketu. Studentas jaučiasi gavęs įvertinimą avansu, t. y. gavęs nepelnytą dar neišsiskleidusių ir sau pačiam nematomų galių bei asmens vertės pripažinimą. Tai traktuojama kaip ypatingos pagarbos gestas, atskleidžiantis žmogiškojo orumo reikšmę tiek asmeniniame, tiek profesiniame gyvenime, įpareigojantis toliau savarankiškai ir rimtai tyrinėti.

Tas žmogus visada ateidavo į paskaitas apsirengęs kaip visą gyvenimą vaikščiojo – su kostiumu, labai diplomatinėmis manieromis, protokoliniomis, užaugintas. Visą laiką kreipdavosi vien tik į „jūs“. Su didele pagarba žiūrėdavo į visus studentus. Jis sako: „Aš nelabai išmanau šitos temos, gal galite parašyti rašto darbą apie tai? Išdėstyt visą problemą, kokią jūs matot. Ir tada aš pabandyčiau peržiūrėti.“ Aš tai padariau per porą savaitių. <...> Ir nunešiau tą darbą <...>.

Jį padaviau ir maniau, kad jis jį perskaitys ir man kažką pasakys. Jisai sako: „Gerai, aš peržiūrėsi.“ Ir po kelių dienų einu kažkur ir man skambina nepažįstamas numeris. Aš pakeliu, man sako: „Laba diena, čia x ministerija. Dėstytojas prašė jums perduoti, kad jūsų klausimą išnagrins per 3–4 dienas. Ir bus su jumis susisiekti. Tai man buvo labai didelis smūgis, <...> man paskambino tiktai pranešti, kad jis ruošiasi man atsakyti, <...> kad aš nesinervinčiau, kad jis nieko man nepasako. Va šitas man buvo labai svarbu <...>. Paskambino, tarsi aš būčiau kažkoks labai aukštas asmuo <...>. Aš laukčiau, kiek reikėtų. Aš net nesirūpinau. O jie man paskambina, kad aš būčiau ramus. Žinočiau, kad jis man atsakys <...>. Tai buvo toks gestas, kad jis pajungė x ministeriją, kad atsakytų į antrakursio iš Lietuvos darbą. <...> Jis išnagrino labai rimtai... Pasiliko po paskaitos ir pusę valandos man kalbėjo, dėstė poziciją. Galų gale jo pozicija buvo labai abstrakti ir į jokių klausimus man neatsakė, bet esmė buvo, kaip jis parodė man dėmesį. <...> To dėstytojo gestas buvo, <...> kas labai rimtai priverstė pasižiūrėti į tai, ką aš darau. Labai sumotyvavo pasistengt bakalauro darbą darant <...>. Tai toks gestas <...>, toksai palaikymas ir motyvacija <...>. Jis buvo orumo pavyzdys. Kad svarbu tai, ką aš darau. Net jei kitiems atrodo, kad nesvarbu. Svarbu, kad man svarbu. Jeigu parodysiu, visą savo širdį įdėsiu, tai kažkas labai rimtai į tai pasižiūrės. Tegu vienas žmogus rimtai pasižiūrės negu dvidešimt. Bet jis įvertins. [Jonas]

Šis patyrimas įvardijamas kaip *stuburą tiesinantis* prisiminimas, iššaukiantis panašius ankstesnius išgyvenimus, atsikartojantis dabartyje, suteikiantis savivertės ir pasitikėjimo, patyrus pažeminimą, pristigus jėgų, apnikus abejonėms. Šis patyrimas laikomas *atraminiu* sudėtingose gyvenimo situacijose; brėžiantis *ašines trajektorijas*, nurodančias, kas gyvenime yra esminga ir *nepajudinama*. Jis padeda priimti gyvenimo iššūkius – rinktis nepraminčius takus, imtis nelengvų užduočių.

Antruoju atveju galia ieškoti, tyrinėti atrandama patyrus netipišką dėstytojo klausinėjimą arba sulaukus atidaus žvilgsnio ir pagarbaus dėmesio. Klausinėjama ne siekiant gauti teisingą atsakymą, o kviečiant studentus atsiverti ir mąstyti savarankiškai. Kartais tokį kvietimą slepia iššaukiantys, gluminantys (*kažkokių nesąmonių klausia*), kaustantys (*visi ten sėdi apšalę*) klausimai, o kartais – visai paprasti, bet kryptingai vedantys studijuojamo dalyko gilumon (*tokių klausimų net sau neišsikeldavai, <...> [jie] atvėrė akis*). Provokuojantys klausimai iš pradžių sukelia nepasitenkinimą, pasipiktinimą, išgąstį, tačiau greitai suprantama, kad tokiu būdu siekiama, pažadinti, išjudinti mąstymą. Tokia provokacija suvokiama kaip sąmoningos ir kryptingos dėstytojo pastangos iššaukti atgalinę studentų reakciją – autentiškų klausimų kėlimą, gilų mąstymą ir neskubų darbą, tų pačių dalykų persvarstymą ir pamatymą platesniame kontekste. Tokiu būdu studentai yra priversti savarankiškai gilintis ir ieškoti atsakymų į mokymosi ir platesnio gyvenimo klausimus. Studentams tampa įdomu tai, kas nežinoma ir iki tol netyrinėta (*nežinai, bet atsisėdi ir bandai skaičiuoti <...> ir po to atspėji kažkaip, nes kažkas sukasi jau galvoj*), kas iki šiol laikyta nepajudinama ir tikra, o dabar kelia abejones (*aš visą laiką maniau, kad egzituoja kažkokia objektyvi tiesa, <...> labai dar norisi vienos tiesos ieškoti. Gerai, kai tau kažkas pasako, kad nėra tos vienos tiesos*). Patyrę minties ir veiksmų laisvę, studentai pradeda vertinti *neapibrėžtumą*, suprasdami jį kaip platų savarankiško tyrinėjimo lauką, atveriantį neribotas galimybes. Jie suvokia, kad aiškūs, linijiniai, kitų nubrėžti gyvenimo scenarijai ne visada suteikia pasitenkinimą ir garantuoja sėkmę.

Mokymosi procesas buvo paremtas kažkokiom labai aiškiom gairėm – baigi ketvirtą klasę, eini į penktą, <...> stoji pagal sąrašą – į kelis universitetus, kurie yra tavo aplinkoj. Tai visi daro, ir taip reikia. Na, ir tada baigi bakalaurą, išsilaikai kuo geriau, kad galbūt stosi į magistrą, jei nesugebėsi rast darbo. Ir tada pradedi dirbti, kas truputį būtų panašu į tavo specialybę. <...> Labai aišku, apibrėžta, nesudėtinga, geros pajamos, aiški karjera <...>. Aišku ir nurodyta, kas yra laimė. Būtent. Kaip baigti, koku pažymiu. Koku įvertinimu esi laimingas, kokių ryšių užmezgęs esi laimingas, kiek uždirbi, kad jau būtų laimė. Arba į kokias institucijas bandai patekti, nes jau va tada tai bus laimingas. Tai šitas labai pasikeitė. Ir į tokią pusę, kad labai sudėtinga, kad jau nežinai, kas yra laimė. Labai platus ieškojimų laukas. Ir kad jau baigti kažkoku pažymiu, tai nesuteiks tau tokio laimingumo, kuris yra nurodytas. [Goda]

Neapibrėžtumas nebeatrodo tai, ko reiktų baimintis ir vengti, atvirksčiai – jis suvokiamas kaip tikro, autentiško gyvenimo dalis, kai reikia patiems atrasti gyvenimo sąvokų apibrėžimus, pripildyti jas savu, o ne kitų sugalvotu turiniu.

Galia savarankiškai ir giliai mąstyti randasi per paskatą, raginimą, padrąšinimą ir dėstytojo modeliuojamą pavyzdį. Susiformavęs neigiamas savivaizdis (*aš galvojau, kad esu iš tų žmonių, kurie galbūt ne visai sutverti mokymuisi*) keičiasi patyrus laisvo ir nesukaustyto mąstymo vertę, neknyginių atsakymų į iškeltus klausimus pripažinimą. Dėstytojo išprovokuota laisva mintis (*jūs pastebėjot – aš jums nieko nepasakiau, jūs viską patys pasakėt, neturėdami jokių papildomų žinių apie tai, tiktai perskaitę knygą*), laisvos minties vertės pripažinimas (*aš užsirašinėju studentų mintis – mokausi iš jūsų*), kvietimas savaip interpretuoti perskaitytą knygą ar nuotrauką (*Nežiūrėkit į jokį internetą, nieko neskaitykit apie šitą nuotrauką. Tiesiog žiūrėkit į ją ir parašykit darbą – kas čia, ką jūs patys apie ją galvojat*), ne tik atveria galią savarankiškai mąstyti, bet ir skatina plėsti savo galimybių ir pažinimo horizontus.

Tai va, čia išprovokavo tą mąstymą, kaip tu gali tai daryti. Čia panašiai kaip Faustui buvo, iš tiesų. <...> Faustui buvo taip, kad jis irgi buvo... turėjo mažą planetą ir velnias sugundė atrasti daug pasaulių ir jam visko daug pažadėjo. Čia ir lyg niekur niekas nieko nepažadėjo, bet nieko neprašant mainais pati kažkaip pradėjau domėtis – norėjau plėsti tą savo pasaulį. Po tos paskaitos išėjau – skaitysiu tą ir dar tą [maniau], nes man iš tiesų įdomu, kaip ten su tuo Robinzonu Kruzu. Kodėl jis toks populiarus, išskirtinis? Tai va, čia toks Fausto efektas. [Ramunė]

Atradus šią galią sugriūna ankstesni „objektyvūs“ pasiteisinimai, kodėl nepatinka mokyti, nes randamas atsakymas – *niekas iki tol nepramušė*, t. y. neįveikė susiformuotų nuostatų, objektyviai ir subjektyviai sustatytų barjerų; nepasitaikė dėstytojų – autoritetų, todėl per vėlai pradėjo suktis sraigteliai, t. y. nebuvo aiškumo, supratimo. Dėstytojo žodžiu ir pavyzdžiu duota *laisvė šnekėti viską, ką turi galvoje*, griauna užtvaras ir suteikia *visišką išsilaisvinimą*. Dėstytojo netipiška instrukcija, kaip analizuoti atliktus darbus (ne teoretikų straipsniuose ar interneto puslapiuose *pasikapsčius*, bet *savo galvoje*), atveria supratimą, kad žinojimas glūdi žmogaus viduje, *tik reikia, kad kažkas primintų, kažkas paskatintų mąstymus*.

Gebėjimas savarankiškai ir giliai mąstyti atsiskleidžia ne tik dėl neordinarių užduočių ar dėstytojo žodžio galio. Kartais įtaka daro ir pati mokymosi aplinka – akademiška, bet kartu ir jauki, naminė; disciplinuota ir tuo pačiu laisva, turinti tvarkaraščius, bet neskubi.

Tokioje aplinkoje atsiveria mąstymas, išmokstama sustoti, susikaupti ir visiškai pasinerti į skirtas užduotis, atliekamus darbus. Ji apgaubia kaip *burbulas*, *storas vakuumas*, už kurio išnyksta visas likęs pasaulis.

Man labai įstrigo atminty, <...> tai buvo reikšmingiausias pavyzdys to vakuumo, kokiame mes ten buvome <...>. Kaip tokie maži dalykai, kaip ta logika to mūsų kūrinio, kurį sukūrėme statydami tuos namus, tai buvo visiškai vidinė... visiškai neturi jokios reikšmės pasaulyje. Tikrai mažai grupei žmonių <...>. Visus tuos keturis metus buvo toks vakuumas, toksai storas. Bet tas sausio projektas buvo kaip radikaliausias pavyzdys to, kad mes kažką darėme visiškai iš savęs. Ir asmeniniai išgyvenimai buvo rodomi... per interviu. Ir tai nesusiję visiškai nei su meno pasauliu ar su kažkokia kultūrine krize, kai jau... Vėliau tik, kai išėini į pasaulį ir pradedi galvot, ką reiškia tai <...> ir ką tai man dabar reiškia. Tenai tokių minčių dar visai nebuvo. Tiesiog gyveni tokiam burbulė, <...> jis yra natūraliai susikūręs, bet visi nauji studentai, kurie ateina, irgi papuola į tą burbulą... Man atrodo, kad jisai tiesiog padeda labai susikaupti į tai, ką tu darai. <...> Ir po to tu gali išmokti taip susikaupt, kai darai kažkokius darbus. Tiesiog susikaupt į turinį, ką tu nori su tuo padaryt – į situaciją, į tą logiką. Tai, man atrodo, pabuvimas tame ekstremaliame burbulė keturis metus, tau padeda po to išmokt save į tokį kaip mindset'ą, nusiteikimą... Kai tau reikia kažkokią idėją išvystyt, tai tu nueini savo galvoj į tą burbulą ir tada iš ten gali pasiimti ir savo asmeninių tokių... [Rūta]

Iš pradžių tokia patirtis atrodo labai keista ir nesuprantama. Bet ilgainiui išryškėja jos vertingumas. Ji išmoko mintimis nusikelti į savo vidų ir jame ramiai pabūti. Užsidarymo savyje prasmė glūdi galimybeje išsigryninti mintis. Išsigryninimas vyksta cikliškame *šokinėjimo pirmyn ir atgal*, procese. Iš pradžių įlindama į burbulą susikaupti ir pasieškoti idėjų, po to išeinama į išorę jų išbandyti, o tada ir vėl atgal, į vidų, – viską apmąstyti, reflektuoti.

Galia imtis atsakomybės randasi dviem atvejais – patyrus mokymosi nesėkmę arba išgyvenant neapibrėžtumo būseną. Nesėkmė siejama su prastais mokymosi rezultatais, neigiamu įvertinimu, kuris išjudina iš įprastos būsenos – formalaus, paviršinio mokymosi, plaukimo pasroviui, abuojuoju. Netikėtai sulaukus prasto įvertinimo, klausiamo savęs: „ar tikrai aš nieko negaliu?“, „kur link ves tokie mokymosi rezultatai?“, „ar su turimomis žiniomis *jausiuosi užtikrinta baigusi studijas?*“ Pirmą kartą lyg aiškiam paveikslu pamatoma, koks yra mokymasis ir kokios galimos tokio mokymosi pasekmės. Tuomet susigriebiama, susiimama ir pasiryžtama keisti situaciją – rimtai mokyti.

Tačiau pasiryžimas imtis atsakomybės siejamas ne tik su tokiais dramatiškais išgyvenimais ir radikaliomis permainomis. Kartais neapibrėžta individuali ar grupinė užduotis, kuri iš pradžių atrodo labai *fiktyvi*, *abstrakti*, veda link asmeninės ar kolektyvinės atsakomybės, pasiryžimo susidoroti su neapibrėžtumu, įveikti nežinią. Užduotį priimti kaip iššūkį, o ne kaip bausmę ar formalų galimybių patikrinimą, padeda palaikanti ir laisva mokymosi aplinka, kuri *įtraukia ir pririša*, kurioje *malonu būti*. Tuomet užduotis atrodo ne paskirta, bet priiimta, mokymasis ne dėl galutinio rezultato, bet dėl proceso, užduotis grupinė, bet kiekvieno patiriama individualiai, išgyvenant įvairiausias emocijas dėl asmeniškai priiimtos atsakomybės. Neapibrėžtumas sukuria laisvės, neribotų kūrybinių galimybių ir savanoriškai priiimamos atsakomybės pojūtį, įvardijamą kaip *nuostabų buvimą plačioje jūroje*.

Aš atvažiauvau ir man pasakė – padaryk projektą. Taškas. Ir tau neduoda nei temos, tau nieko neduoda. Ir tu esi absoliučiai plačioj jūroj, ir tai yra nuostabu, nes tada tu gali atsisėst ir pasižiūrėt pats į save. Ir pasižiūrėt, kas verda būtent tavo galvoje. Ir iš to tada kažkas ateina. Čia šnekant apie kūrybą. Bet tas abstraktumas yra labai sunkus. Ir kuo gerai yra ta sistema, kad tu turi labai daug laisvės. Sunkumas tik tas, kad turi pats atsistoti, pats eiti, pats ieškoti. Nes niekas tavęs nestumia. [Agata]

Laisvė ir atsakomybė suvokiamos kaip dvi viena nuo kitos neatsiejamos sąvokos. Studijos – kaip galimybių jūra, siūlanti pasirinkimų įvairovę ir kviečianti apsispręsti, ką imti ir ko ne. Asmeninis apsisprendimas ir įsipareigojimas mokytis suprantamas kaip nuolatinis darbas, nuo kurio priklauso *viskas, ką tu gauni*. Tačiau ne visuomet atsakomybės imamasi iki galo įsisaugant, kas atsitinka, vyksta, ką ir kaip reikia daryti. Taip nutinka, kai dėstytojas ar praktikos vadovas nelauktai atsakomybę už sprendimus perkelia ant studentų pečių, neduodamas laiko prieštarauti, rinktis ar ilgai svarstyti. Tokioje netikėtumo būsenoje gimsta spontaniški sprendimai, ir tik vėliau jie įvardijami kaip nelauktai prisiimta atsakomybė. Studentams ir smagu, ir baugu pajusti atsakomybės galią. Kartais neapleidžia abejonės, ar einama tinkama kryptimi: *ar aš taip mąstau?, gal kitas geriau žino?* Baisu suklysti. Todėl kyla noras pasitikrinti savo idėjas, kalbėtis su kitais, klausti, tartis – dalytis atsakomybe su kitais. Tokią jauseną vieni įvardija kaip *baimingumą, neryžtingumą, lūkuriavimą ir stebėjimą*, kiti – kaip nepakeliamą atsakomybės svorį, perkeltą ar persikeltą ant savo pečių. Galią imtis atsakomybės studentai išgyvena ne tik kaip džiaugsmingą, laisvę suteikiančią pojūtį, bet kaip įsipareigojimą už savo sprendimus ir jų pasekmes.

Vidinių galių atradimas yra netikėtas, malonus ir išlaisvinantis. Netikėtumas reiškiasi anksčiau susiformavusių nuostatų apie save ir mokymąsi pokyčiu. Išsilaisvinimas susijęs su ap(si)ribojimo atsisakymu – mokytis ne tik dėl formalaus įvertinimo, bet ir dėl savo tobulėjimo; kliautis ne tik kitų, bet ir savo mintimis; atsakomybę už mokymą(si) ne priskirti kažkam, bet prisiimti pačiam; savo žinojimo ribas priimti ne kaip trūkumą, bet kaip galimybę tas ribas plėsti. Malonumas reiškiasi vidiniu pasitenkinimo jausmu – prisipažinti ir išdrįsti, pamatyti ir suprasti. Vidinės galios kartais prižadina ir iššaukia, o kartais atrandamos visai naujai – tarsi iš naujo sukuriamos būnant su kitais. Užtenka tik padrąsinančio žodžio, įkvepiančio pavyzdžio, nuoširdaus kvietimo, pasitikinčio įpareigojimo ar iššūkio. Bet kuriuo atveju, vidinių galių atradimas yra naujas potyris akademiniam kontekste.

4.3. Kelio į supratimą atradimas

Kelio į supratimą atradimas reiškiasi trejopai. Pirma, kaip ieškojimas atsakymo į klausimą, **kaip mokytis**. Studentai stengiasi suprasti ir atrasti veiksmingus mokymosi būdus, strategijas, susikurti savo mokymosi sistemą. Antra, kaip **supratimo, ką reiškia suprasti**, radimasis. Kaip žinoti, kad tikrai supranti, kada supranti ir kaip supranti? Trečia, kaip **mokymasis supraciti** – cituoti asmenį, cituoti kultūrą, tradiciją, papročius. Pirmuoju atveju kelio į supratimą paieška yra nulemta neišvengiamos būtinybės: suprasti studijuojamo dalyko turinį, dėstytojų keliamus reikalavimus, sugebėti atlikti skiriamas užduotis ir patirti mokymosi sėkmę. Antruoju atveju studentus supratimo keliu veda ne būtinybė, bet siekiamybė išsiaiškinti, kaip

suprasti, kad tikrai mokaisi ir ko nors išmoksti. Trečiuoju atveju kelias į kito supratimą yra apibrėžtas studijuojamo dalyko specifikos ir poreikio per kitą pažinti save. Keliu į supratimą studentai eina vieni arba lydimi kitų – dėstytojų, praktikos vadovų, bendramokslų. Vienais atvejais kelias yra trumpas ir trunka akimirkas, minutes, valandas, kitais – ilgesnis, trunkantis visą paskaitą, kelis užsiėmimus ar visą semestrą. Kelionė supratimo link visuomet inspiruojama netikėtų išorinių veiksnių – neišlaikyto egzamino, mokymosi strategijų neveiksnumo, naujos mokymosi aplinkos, mokymo būdo ir vertinimo sistemos.

Supratimo, kaip mokyti, ieškoma įvairiu studijų laikotarpiu, įprastose ir neįprastose aplinkose, mokantis vieniems ar drauge su kitais. Studijų pradžioje klausimas, kaip mokyti yra vienas iš svarbiausių, nes iš mokyklinės sistemos pereinama į universitetinę, kurioje, studentų nuostabai, mokymasis yra kitoks. Studentai bando taikyti jiems žinomus ir anksčiau pasiteisinusius mokymosi būdus ir strategijas, bet naujoje, universitetinėje, aplinkoje šie būdai ir strategijos nebepasiteisina – *pradedama nebeveikti*, o turėtos mokymosi sistemos – *griūti*. Studentai nesugeba suvokti dėstomos medžiagos, perprasti dėstytojų mokymo būdo, atsiskaitymo už atliktus darbus reikalavimų. Jie patiria *šoką, nuostabą, nusivylimą*, kelia sau klausimus – *kas darosi?, kas atsitiko?; ar mokyti nemoku?; kodėl?*“ Nepadedama net tai, kad sąžiningai vaikštoma į paskaitas ir stropiai konspektuojama, kad bandoma atrasti kontaktą su dėstytoju, pajusti, ko jam reikia: *jei nesupranti, kas dėstoma, tai tau ir nenušvis; beprasmiškas tekstas* netaps prasmingu. Bandytas taikyti mokyklines strategijas, reikšti asmeninę nuomonę apie teorijas, kurių neišmanai, patiria nesėkmę. Nesėkminga patirtis skatina studentus būti atidžius, stebėti aplinką – dėstytojus ir jų mokymo stilių, kitus besimokančiuosius ir jų mokymosi būdus, perprasti dėstytojų reikalavimus. Be to, moko kritiškai įvertinti savo turimas mokymosi strategijas, rinktis kitas, kurti savas mokymosi sistemas. Pažiūrėjus į save iš šalies ir palyginus, koks esu „aš mokiny“ ir „aš studentas“, „aš mokykloje“ ir „aš universitete“, galima išvelgti esminius skirtumus ir pajusti, kas ir kodėl yra ne taip.

Aš manau, kad, sakykim, lyginant su mokykla, tai aš mokykloj per mažai vertinau tą „kaip“. Ką man reikia daryt, kad aš išmokčiau, ta technika. Tu turi būt protingas ir šiek tiek pasistengt. Nu, tas pasistengt – nu, šiek tiek daugiau pasėdėt. Ir viskas. Ir kažkaip galbūt, kad mokykloj man buvo lengva, kad ta technika ateitų intuityviai. Nu, taip, aš susikurdavau sau sistemas, kartais tokias megasistemas, kad aš išmokčiau, kad įsiminčiau, kad suprasčiau, bet man tai nekainavo kažkokių pastangų, ar tai, kad man buvo kažkas naujo. O čia pajatau, kad man reikia to „kaip“ ir aš bandžiau tą intuityviai pajust, kaip man išmokyti, bet man kažkaip nesisekė iš pat karto. [Morta]

Ateina suvokimas, kad mokymosi procese svarbu ne tik **ko**, bet ir **kaip** mokomasi. Kad yra metodai, būdai, strategijos, ir jų taikymo *eiliškumas*. Kad norint įsidėmėti, ką sako tekstas ar dėstytojas, reikia suprasti, o ne „kalti“. Kad mokymasis nėra vien individualus veiksmas, kad mokyti galima bendradarbiaujant su kitais – aiškintis, tartis, konsultuotis, drauge spręsti uždavinius ir atlikti užduotis. Atradus ir supratus mokymosi sistemą, atsiveriama naujai mokymosi patirčiai ir mokyti tampa lengva bei smagu. Randasi suvokimas, kad universitetas veikia kaip savita mokymo(si) sistema, kurioje turi atrasti vietą asmeninės mokymosi strategijos bei individualūs mokymosi būdai.

Į klausimą, kaip mokytis, randamas ir dar vienas atsakymas – neskubant ir vienuroje. Tai patirtis, kai netikėtai sau pasakoma „stop“ – stabtelėjama, atsitraukiama ir pasižiūrima iš tolo, nusiraminama ir iš naujo susidėliojama: kur aš su savo žiniomis ir supratimu esu dabar, kur noriu būti ir kur turiu būti. Stabtelėjimas įvyksta savaime – pajutus, kad mokantis įprastai supratimo nedaugėja, tik *marudijamas laikas*; ir kad nėra ko skubėti, nes *nėra vilties suspėti* – egzaminas rytoj.

Čia buvo antra sesija pirmam kurse, kai sėdėjau per naktį. Gyvenime niekada to nedarau, nepropaguoju. Baigiu dažniausiai devintą vakaro, nes po to nieko gero neįvyksta. Bet tą kartą viską atidėjau paskutinei dienai ir sėdėjau iki trijų ar keturių nakties. Neskubėjau. <...> nes skubantis žmogus daro viską kuo greičiau, neišigilini... O tada iš lėto tas darbas vyko, nes žinojau, kad niekur nenusukbėsiu. Tada toks nušvitimas atėjo, <...> supratau, kad darau ne dėstytojam, o sau. <...> Tada labai įsijaučiau į tą darbą. Anksčiau dariau lyg per prievartą: nu, reikia, tai darai. Nesigilini labai. Mechanškai padarai tas užduotis. Ir tiek. O tada, kai pasėdėjau per naktį, įsigilinau. Ir po to tuo mokymu kaip ir mėgautis pradėjau. Nuoširdžiai pradėjau gilintis, kas tai, kodėl. Ir ne tik, kad kiek užduoda padaryt, bet ir plačiau apsižiūriu – su kuo susiję. Matai, jei ko nesupranti, tai tada atsiverti papildomus šaltinius. Tai tas mokslas pasidarė platesnis. [Ažuolas]

Sulėtinus tempą ir nusiraminus padedama ieškoti veiksmingų ir lig šiolei netaikytų mokymosi būdų: turimas molbertas panaudojamas mintims užrašyti ir schemoms braižyti, atskiros teksto dalys nagrinėjamos ir bandomos jungti į prasmingą visumą. Toks patyrimas įvardijamas kaip *atsivertimas*, atsigręžimas į tikrą supratimą, kaip ir kokiū būdu mokytis. Mokomasi nebe per prievartą, bet su pasimėgavimu, gilinamasi į turinį, randasi iki tol nekilę klausimai: „kas tai yra?“, „kodėl taip yra?“, „kas dar su tuo susiję?“ Suvokta klausimo **kaip** svarba praverčia tolimesniame gyvenime – priimant individualius ir kolektyvinius sprendimus, dirbant, mokant kitus ir pačiam toliau mokantis.

Kelio į supratimą, ką reiškia suprasti, pradžia būna nulemta atsitiktinio susidūrimo su nauja patirtimi arba su konkrečia mokymosi sistema. Atsitiktiniu laikomas netikėtas susidūrimas su nauja mokymo(si) kultūra, aplinka ir būdu, vertinimo sistema. Tada patiriama atsiminimo, kaip informacijos atgaminimo, transformacija į supratimą; supratimo, kaip asmeninio santykio su studijuojamu dalyku, kūrimas; supratimo, kaip mokymosi turinio pasireiškimo realaus gyvenimo pavyzdžiais, išgyvenimas.

Samprata „atsiminti“ kinta studentams atsidūrus naujoje mokymosi aplinkoje ir patyrius kitokią universitetinio mokymosi kultūrą. Atsiminti anksčiau reiškė gebėjimą įsiminti informaciją, atgaminti studijuojamo dalyko medžiagą, atkartoti dėstytojo mintis. Buvo suprantama – kuo daugiau atsimenama informacijos, tuo geresnis išmokimo lygis. Tokią atsiminimo sampratą keičia nauja – *atsiminti reiškia ne atkartoti, bet suprasti, išmanyti*.

Aš labai daug atsimenu iš to kurso. Dabar aš galėčiau papasakot, gal ne taip iš karto – reiktų prisimint, bet aš galėčiau papasakot bene visą kursą, ką mes mokėmės. Apie ką tai buvo, kokios teorijos, ką jos reiškia <...>. Aš galvoju, kad priežastis to būdavo ta, kad mūsų neužkrovė informacija paskaitų metu. Aš pagalvodavau, ypač pirmom savaitėm, – tai ką mes čia per tą paskaitą... mes nieko nenuveikėm? <...> per tą paskaitą atrodė, kad daug neišdėsto,

bet užtat labai daug atsimeni. <...> ... bet tas „atsimenu“ yra apie tai, kad tiesiog suprantu. <...> Galiu prisimint, žinau, kur tam tikrą klausimą galima pasitikrinti, pažiūrėti; į kokių autorių galima referuoti, jeigu reikia. <...> Man gal ne nusivylimas, gal labiau nuostaba, o kodėl pas mus taip užkiša medžiaga? <...> Gal net buvo labai keista, kad universitete galima tiek mažai mokytis. Pas mus apimtyms buvo žymiai žymiai didesnės... Smulkmenų kažkokių, jetau! Tikrai tikrai buvo labai daug tokio zubrinimo. [Saulius]

Studijuojamo turinio supratimas, dalyko išmanymas atispindi ilgalaikėje perspektyvoje ir pasireiškia gebėjimu ne tik atsiminti, kas kalbėta, kas skaityta, mokėjimu informaciją perteikti savais žodžiais, bet ir pakitusiu supratimu, kas reiškia daug ir mažai, ilgai ir trumpai mokytis. Jei anksčiau įprastos paskaitos trukmė atrodė begalinė, o *dvi paskaitos iš eilės – tai išvis nesuvokiama*, tai dabar, naujame patyrimo, *pusantros valandos – tai labai mažai*. Daug mokytis anksčiau reiškė sugebėti priimti galybę informacijos, dabar – mokytis konkrečių dalykų, neplečiant apimties, o skverbiantis į jų gilumą. Tokią sampratą kaitą inspiruoja dėstytojų reikalavimas pateikti asmeninę nuomonę, pademonstruoti asmeninį santykį su dėstomu dalyku – *sieti medžiagą su asmenine patirtimi, su tavo kontekstu – šalies įvykiais*. Toks mokymas(is) yra įdomus, įtraukiantis, nepailegstantis ir padedantis *geriau suprast dalyką ir iškart taikyti* – ieškoti praktinių pavyzdžių, pasiremti gyvenimo realijomis, jas analizuoti, lyginti ir vertinti. Toks mokymasis laikomas giliu, unikaliu, sudarančiu sąlygas pajusti asmeninės patirties vertingumą mokymuisi, nepaviršiniį studijuojamo dalyko pažinimą. Studentai pajunta, kad mokymosi dalykai gali būti *integruoti į save*, neatsiejant jų *nuo savo tapatybės*, t. y. neišgyvenant „aš“ ir „mano mokymasis“ atskirties.

Man tas ligi šiol tas labai svarbu yra. Ir darbuose, kuriuose dabar dirbu, ar kažkokiuose moksliniuose dalykuose, kad aš reiškiausi, kaip „aš“. Tuos dalykus integruoju į save. Mano požiūris skiriasi nuo kitų požiūrių – jis yra mano požiūris. Tam tikrą kelią užrodė, kad šitaip. Todėl man iki šiol labai keista būna, <...> kaip kartais žmonės atsieja darbo kontekstą arba politinį kontekstą nuo asmeninės tapatybės. Nešališkumas gali būti vertybė, bet kaip tada... Žinios, kažkokia informacija, ekspertizė gali būti kažkokia savaime. Tai visą laiką yra su tavo patirtimi. Tai va, šitoks klausimas, kurį sau dabar sprendžiu – kada reikia atskirti kompetenciją nuo savo tapatybės, o kada ji yra tapatybės dalis? [Saulius]

Gebėjimas susieti studijuojamą dalyką, kontekstą ir asmeninę patirtį egzaminų metu yra vertinamas kaip aukščiausio supratimo lygio demonstravimas. Patys dėstytojai savo asmeniniu pavyzdžiu teigia, kad visokia patirtis – knyginė ir praktinė, asmeninė ir visuomeninė – gali padėti brandinti supratimą apie įvairius mokslo ir gyvenimo reiškinius. Jie pateikia konkrečių savo mokymosi, profesinės bei gamybinės praktikos pavyzdžių, kurie leidžia geriau suvokti studijuojamą medžiagą. Daugumai studentų galimybė „pačiupinėti“ nematomus teorinius dalykus, t. y. pamatyti, įsivaizduoti ar išbandyti, kaip tai veikia praktikoje, yra pats tinkamiausias būdas juos suprasti. Praktiniai pavyzdžiai ne tik vizualizuoja teoriją, bet ir gilina supratimą, kad teorija neįmanoma be praktikos (*kaip nustatyt [uolienų] savybes – pakrapštyt nagu, paragaut. Na, nežinai, kaip nustatyt – paragauk*), o praktika – be teorijos (*mano darbe yra viduj procesas – iki cheminio molekulinio lygio. Tai*

tokių dalykų [niekas] nemato, bet jei domiesi, suprasti gali). Pamačius, kaip studijuojamas turinys atgyja praktikoje, kaip teoriniai dalykai pradeda kalbėti ne paprastomis, bet konkrečiau *sprogimo lygtimis*, istoriniais kontekstais ir įvykiais, randasi *stimulus visa tai daryti, domėtis*, gilinti savo supratimą ir juo dalytis su kitais.

Tačiau yra ir kita patirtis, teigianti, kad *asmeniškumo nebuvimas* yra pats tiksliausias kelias į daikto ar reiškinių supratimą. Tokia patirtis randasi iš sokratiškos diskusijos praktikavimo, kai kryptingais klausimais, logiškais samprotavimais skverbiamasi link reiškinių esmės. Studentai yra mokomi *dekonstruoti savo sprendimus*, t. y. suprasti ir kitiems paaiškinti, kodėl mąstoma, veikiama, kuriama vienu ar kitu būdu, kur link jis veda, kokia galima tolesnė veiksmų seka. Asmeniškumo nebuvimas reiškiasi siekiu atskleisti daiktų esmę, be kurios jie negalėtų būti įvardinti konkrečiais vardais. Esmė pažįstama praktikuojant aiškų, schematišką, *griežtą sau ir savikritišką* mąstymo būdą. Jis atsispindi kuriant bei vertinant savo ir kitų darbus. Ugdomas įgūdis *atkasti, iš kur ateina tavo mintys ir sprendimai*. Jis laikomas vertingu tobulinant savo mąstymą, siekiant minties grynumo, ir darbus – mokant atsisakyti perteklinių detalių, užgožiančių kuriamo daikto esmę.

Jeigu kalbėt apie tokį mąstymo būdą, tai aišku, tas sokratiškas metodas. Manau, kad man pakeitė, kaip aš diskutuoju. <...> Reikia atidžiai klausytis, ką kiti kalba <...>. Reikia nuolatos daryti apibendrinimą kieno nors kito ir tada tu įpranti taip mąstyti. Ir taip diskutuoti ir su kitais žmonėm. Visada klausai, ką jie šneka, ir bandai apibendrinti, <...> tai parodė, kaip galima daug produktyviau diskutuoti, <...> ir tai prideda labai daug pagarbos kitam žmogui. Jeigu tai yra grupė, tai kiekvieno žmogaus indėlis yra svarbus – visiška demokratija, ir pats tu supranti, kad ne visą laiką reikia apkrauti nauja informacija savo kolegas, arba, kalbant apie kažkokią temą, tai geriau yra klausinėti klausimų pirmyn – atgal, kuo ilgiau pasistengt išsilaikyt tam... tos pačios temos, kad kuo daugiau išsiaiškint, ką turi omeny kitas žmogus. O labai dažnai būna, kad tiesiog žmonės primeta naujos informacijos, savo pavyzdžių, patyrimų. Labiausiai tas asmeniškumo nebuvimas toj sokratiškoj diskusijoj labai yra reikšmingas. [Rūta]

Asmeniškumo atsisakymas laikomas vertingu ne tik dėl pastangų prasiskverbti iki tyrinėjamo objekto ar reiškinio esmės, bet ir dėl pagarbos kitų mintims ir požiūriams. Sokratiškas diskutavimas moko susilaikyti nuo savo nuomonės pareiškimo, išsiaiškinti ir geriau suprasti kito žmogaus mintis, tramdyti savo ego, neapkraunant kitų asmeniniais pavyzdžiais ir patyrimais. Sokratiškos diskusijos būdu studentai atranda, kad kelias į supratimą veda per susitelkimą į konkretų studijuojamą objektą, per gilų reiškinio pažinimą, per siekį priartėti prie esmės, atsisakant nereikšmingų detalių, asmeniškų vertinimų. O mokymasis suprantant pasireiškia gebėjimu aiškiai, paprastai ir logiškai pagrįsti savo mintis bei sprendimus, parodyti jų ištakas ir pasekmes.

Supratimas gilinamas mokantis vienuoje ar drauge su kitais. Pirmuoju atveju tai reiškia pasinerti į savo mintis, sąmonės gelmes, kalbėtis su savimi – ginčytis ir diskutuoti, teigti ir prieštarauti, klausiti ir atsakyti. Taip ieškoma atsakymų, sprendimų, išeičių. Antrasis atvejis yra mažiau dramatiškas. Tai net nepanašu į rimtą mokymąsi, nes tiesiog šnekučiuojamasi – valgykloje, kavinėje, bare, universiteto kieme, dėstytojo ar draugų namuose. Tokių neformalių pokalbių metu atrandami *bendri taškai*, tai, kas įstrigo visiems, arba atvirkščiai – randasi

įdomių ir svarbių detalių, kurias *tik kas nors vienas pastebėjo*. Paprasti dalykai pasirodo esą reikšmingi, o sudėtingi – paprasti. Mokymasis kaip *malonus pasišnekučavimas* atveria dar nematytus horizontus, teikia *mokymosi džiaugsmą, palaiko intelektualumo lygį laisvalaikyje*, tampa stipriu ir ilgalaikiu palikimu.

Kelias į kito supratimą atrandamas iš tolo – per skaitomas knygas, literatūrinius vertimus, kitų kultūrų studijavimą būnant savoje kultūroje; ir iš arti – per praktinį kito pažinimą jo natūralioje aplinkoje. Studijų pradžioje dėstytojai su svetima kultūra supažindina arba įprastu būdu – mokydami kalbos, pateikdami istorinius faktus, nagrinėdami literatūrinius pavyzdžius, arba pasirinkdami *išmušimo iš vėžių* taktiką. Tai yra imasi laužyti egzistuojančius stereotipus apie kultūras, religijas, keisti išsakinijusias sampratas, kas yra eurocentrizmas, orientalizmas, ir tokiu būdu sužadina susidomėjimą kitu bei norą pažinti kitą. Studentai atranda, kad kelias į kito supratimą yra kitokio požiūrio ugdymas, mokymasis į reiškinius pažvelgti *čiabuvio akimis*, t. y. iš studijuojamos kultūros perspektyvos. Jie taip pat atranda, kad kito ir kitoniškumo pažinimas padeda geriau pažinti save. Kad mes visi *save apibrėžiame per kažką kitą, kas yra kitoks*. Tačiau viena yra mokytis, o kita būti *įmestai į kitoniškumą* – jį patirti natūralioje aplinkoje. Tiesioginis susidūrimas su kitu leidžia pajusti, ką reiškia mąstyti, suprasti, veikti kitaip. Atveria supratimą, kas apibrėžia konkrečią kultūrą kaip unikalią, neatsikartojančią kitose kultūrose.

Mes sukūrėm žodį „činada“ – tai, ką tikrai kinai daro. Mes daug tokių [detalių] pastebėdavom. Kad, pavyzdžiui, Kinijoje reikia viską daryti per ryšius. Jeigu tu nepažįsti žmogaus, tu negausi to, ko tu nori. Ir tai aš savo kailiu labai patyriau. Ir man apskritai į universiteto gyvenimą labai padėjo įsilieti, kad aš ten per atsitiktinumą nuėjau groti į orkestrą. <...> Ir man labai pasisekė, kad aš grojau tam orkestre. Nes aš ten bendravau su kinų studentais, <...> mes važinėdavom į koncertus į visokias [vietas]. Tai man buvo tokia patirtis, kurią ne taip paprasta gauti. Gavau tai, ko kitaip nebūčiau gavus. Nes ne taip paprasta studentui užsieniečiui. Gali užsidaryti „burbule“ gyvenant vien tik su užsieniečiais. <...> aš pažinojau dirigentą ir dirigentas visur mane kviesdavo. Kažkur eini pavalgyti pietų ir t. t. Kartais tas neįjaukia priversdavo pasijusti. Bet tai buvo ryškus susidūrimas su tuo – žmonės dalykus daro k-i-t-a-i-p. Aš gal jaučiuosi neįjaukia, bet tai jiems yra priimtina. Ir kaip aš turėčiau į tai reaguoti... Teorinių dalykų pritaikymas savo kailiu. [Leonarda]

Teorinių dalykų pasitikrinimas praktikoje priverčia nusiimti *rožinius akinius* – kitos kultūros idealizavimą, įsivaizdavimą, kad įmanomas neutralus požiūris, gebėjimas išlaikyti *čiabuvio žvilgsnį* kaip savą žvelgiant į svetimą kultūrą. Ateina aiškus suvokimas, kad *niekad nėra visiško objektyvumo. Kad turi deklaruot savo subjektyvumą. Tik tu turi sau pats tą pripažinti. Turi deklaruoti, kad aš turiu poziciją, bet bandau pažiūrėti iš kitos pusės*. Tai nereikia atsiskyti bandymo žvelgti *čiabuvio akimis*, tačiau tai reiškia kitokį bandymą nei studijų pradžioje. Tai reiškia suprasti kito požiūrį ir atrasti bei suprasti savo požiūrį į kitą. Šie požiūriai gali skirtis, bet ne konfrontuoti. Tai reiškia būti tolerantiškam, t. y. ugdytis *pakantumą įvairovei, kitokybei*. Mokymasis išvelgti skirtingus požiūrio kampus, atrasti skirtingas perspektyvas niekada nėra baigtinis – *nuolatos turi pergaltoti, dėti ant svarstyklių* įvairias nuomones, jas vertinti, ieškoti atspirties savo požiūriui. Tai bet koku atveju ugdo atsivėrimą kito pažinimui.

Kelias į supratimą veda per netikėtus susidūrimus su paradoksaliomis patirtimis – kad galima kruopščiai mokytis, atsiminti, bet nesuprasti; mažai mokytis, bet išmanyti; nesku- bėti, bet suspėti; siekti pažinti kitą, bet pažinti save. Atsidūrę neįprastose ar naujose situa- cijose, mokymo(-si) aplinkose, patyrę prieštaravimus, studentai atranda kelia į supratimą: kaip mokytis universitete; kaip suprasti, kad tikrai suprantai, ir ką reiškia tikrai suprasti; ką reiškia, suprasti kitą. Supratimo kelias gali būti trumpas – prasidėti ir baigtis momentiniu „aha“ atradimu, valandos ar vienos nakties pašnekesiu su savimi. Arba ilgesnis – stebint aplinką, išbandant įvairias mokymosi strategijas, įgyjant praktinės patirties. Visais atvejais kelionės supratimo keliu pasekmės būna ilgalaikės – tai subrandinta sąmonė, gilios žinios ir jų taikymas asmeninėje bei profesinėje veikloje, tolesnis savęs tobulinimas.

4.4. Akademinės bendrystės atradimas

Akademinė bendrystė atrandama dviem būdais: patiriant kolegishką santykį su dėstyto- jais, praktikos vadovais bei studentais ir universiteto kaip namų pojūtį. Ji atrandama skir- tingu studijų metu, įvairiose kultūrinėse aplinkose, universitetų auditorijose, kiemuose, laboratorijose, praktikos vietose, neformaliose aplinkose. Bendrystė – tai netikėtas ir malonus potyris, formuojantis kitokią universitetinės bendruomenės sampratą.

Kolegiškas santykis apibūdinamas kaip *kviečiantis, atviras, betarpiškas ir lygiavertis* dė- stytojų bendravimo būdas, kai studentai laikomi ne *banda*, kurią reikia *kažko išmokinti*, o žmonėmis, su kuriais galima diskutuoti paskaitos ir visuomeninio gyvenimo klausimais, da- lytis asmenine ir profesine patirtimi, konsultuotis ir mokytis drauge. Kai studentai jaučia, jog dėstytojai ne *vargsta vargą* juos mokydami, o patiria malonumą. Studentams yra nauja, kad *vidury paskaitos, vidury užsiėmimo kaip suaugusiems žmonėms, kaip kolegoms darbe* [galima] *nueiti kartu* [gerti kavos] *ir dar aptarti dalyką*, o paskui vėl grįžti į auditoriją ir tęsti paskai- tą. Patyrę tokį santykį, studentai išdrįsta kreiptis, klausti, patys inicijuoja pokalbį, diskusiją. Paskaitos iš universiteto auditorijų persikelia į kiemus ir barus, dėstytojų namus, diskusijos pratęsimas atsitiktinai susitikus gatvėje, virtualioje erdvėje. Keičiasi universiteto kaip ofi- cialios, formalios *mokymosi įstaigos* samprata, nes jaučiama, kad čia esi drauge su be ben- draminičiais, susirinkusiais aptarti jiems rūpimų klausimų. Studentams yra netikėta sulaukti nuoširdaus dėmesio, atrasti, kad dėstytojams rūpi jų gyvenimai, o asmeninės jų patirtys gali būti panaudotos mokymuisi. Jiems nauja atrasti, kad formalūs titulai, įvertinimai netenka ga- lios nuoširdžiai bendraujant ir drauge gilinantį į studijuojamą turinį. Kiekvienas žino, kas jis toks, koks jo statusas, bet tai kolegishkai bendrauti netrukdo. Todėl studentams smagu patirti, kad į juos žiūrima kaip lygiavertčius akademinės bendruomenės narius: *ir čia ne apie tai, kad sakytum „jūs“, ar „tu“, ar „kolegos“; bet čia apie tą tikrą pripažinimą, kad ir aš kaip dėstytojas, gal net nežinau tiek daug, ir mes nesusirinkom čia tavęs pulti ir sumenkinti, o pasidalinti tuo, ką žinome*. Toks santykis yra atviras, bet ne familiarus, artimas, bet kartu ir pagarbus. Studentai jaučiasi pripažinti ir kaip asmenys, ir kaip besimokantieji. Studentai mokosi iš dėstytojų, o dėstytojai – iš studentų (*užsirašo studentų mintis; pasižymi kažką naujo išgirdęs; aš žiūrėjau, ką jis moka, o jam buvo įdomu tai, ką mes mokinamės*). Tai abipusis tarpusavio pripažinimas, suvokiant, kad *mes visi čia susirinkome mokytis*. Toks santykis skatina studentus domėtis, tobulėti, mokytis ir savo mokymusi dalytis su kitais.

Supratau, kad <....> bendravimas <...> gali būti atviresnis. Ir kad jis skatina mokytis. Aš šiaip dabar tai suprantu. O ką aš tuo metu supratau? Aš tiesiog jaučiausi laimingas jo pamokose. Aš jaučiau kaip. Tuo metu negalvojau. Dabar žiūriu per savo mokytojo prizmę. O tuo metu buvo įdomu ir faina. Nelabai kreipiau dėmesio į tokius apmąstymus. Buvo visko daug naujo. O šitas dalykas buvo jėga. Į šitą reikia gilintis. Tai dabar taip matau, iš dabarties perspektyvos. Bet jei reiktų grįžti į pirmą kursą, tai pasakyčiau, kad šita paskaita yra kiečiausia. Per ją jaučiausi geriausiai, į ją norisi sugrįžt, norisi ilgiau praleist. Norisi pabendraut su dėstytoju. [Ugnius]

Patirtas bendrystės jausmas – tai ir smagus buvimas drauge, ir rimtas, gilus studijuojamų dalykų nagrinėjimas, kai atrandamas *moksliskumas* kaip ilgalaikis asmeninis interesas, įkvėpimas toliau siekti *kolegiškumo*, *ieškoti lygiavertiško santykio* ir akademinėje, ir neakademinėje aplinkoje. Atrasta akademinė bendrystė iš esmės keičia supratimą apie tai, kas yra universitetas, akademinė aplinka, ką reiškia joje jaustis *ne svetimam*.

Akademinė bendrystė atrandama ir per **universiteto kaip namų pajautimą**, tokių namų, kuriuose jaučiai jaučiasi visi. Universitetas – bendri dirbusių ir tebedirbančių dėstytojų, baigusių studijas ir tebestudijuojančių studentų namai. Prie jų *labai prisirišama*, juos sunku palikti – norisi, kad *studijos nesibaigtų*. Toks pojūtis susiformuoja, nes visi bendruomenės nariai įsitraukia į mokymosi procesą, jį išgyvena drauge, atsiduoda darbui, nes visiems labai svarbu tai, ką jie daro.

Visą dieną, nuo ryto iki kokių penkių šešių, praleidi Akademijoje. Ir dėstytojas – mentorius rūpinasi, <...> visi šnekasi su tuo mentoriumi, jis išdėsto ką nors, papasakoja, bet kartu rūpinasi visos klasės atmosfera <...>. Iš tikrųjų <...> principas yra toksai, kad žmonės labai labai daug laiko praleidžia kartu vienoje vietoje ir labai labai artimai daro projektus. Ištiesai. Ir yra prisirišimas prie visko, prie viso to, ką tu ten darai. Bet turbūt šitie pirmi metai ir būtent šis projektas buvo vienas toks didžiausių patyrimų tokių, kur tau tampa namais. <...> Jautiesi labai labai prisirišęs prie visko, ką tu ten padarai. <...> Ir paskutiniaisiais metais, kai visi stato tą Graduation Show, <...> tai irgi tampa [namais] – visi stato, kartu būna, bet ten yra ir <...> asmeninių niuansų, nes kiekvienas turi reprezentuot save grynai, kaip žmogų, kaip baigusį studentą. [Rūta]

Laikas, praleistas kartu atliekant netipines užduotis, analizuojant sudėtingus tekstus, naujai projektuojant ir perprojektuojant kūrinius, suartina. Studentai pasijaučia esantys labiau sutelkti – *labiau grupė nei anksčiau*, tikra *akademinė bendruomenė*. Tai įkvėpia toliau mokytis, gilintis, priimti iššūkius. Tokia aplinka sudaro prielaidas imti ir *pasimti viską, ką tiktai nori* – žinias, įgūdžius, patirtį, bendradarbiavimą. Bendruomeniškumas puoselėjamas ir palaikomas ilgalaikėmis mokymo(si), bendravimo ir bendradarbiavimo tradicijomis. Universitetas pajuntamas kaip namai, kuriuose gera gyventi, dirbti, būti visiems, kuriuose visuomet sulauksi palaikymo, kuriuose bus rūpinamasi kiekvieno augimu. Universiteto bendruomenės nariai vienas kito ieško, atranda ir atpažįsta net už jo ribų. Juos išduoda atlikto darbo braižas, *išraiška ir mąstymo būdas*, t. y. atpažįstama kūrybinių *sprendimų grandinė* – koks buvo kūrybinis procesas, kodėl pasirinktas toks būdas, kas tokiu darbo atlikimu teigiama. Tokią aplinką studentai vadina *pakeičiančia mąstymą mokykla*,

nes per ją patiriamas mokymosi, buvimo ir veikimo kartu prasmingumas. Ji suformuoja ilgalaikius mokymosi ir darbo, bendravimo ir bendradarbiavimo įpročius.

Akademinės bendrystė yra naujas, stebinantis atradimas. Ji atrandama kaip ligi šiol nepatirtas santykis: „aš ir tu – mes visi besimokantieji“; „aš ir tu – mes visi lygūs“, „aš ir tu – mes visi specialistai“. Toks santykis patiriamas arba su pavieniais dėstytojais, praktikos vadovais, arba su visa universitetine aplinka, kurioje tokie santykiai laikomi integralia universiteto kultūros dalimi. Abiem atvejais išgyvenamas didžiulis įspūdis. Vėliau jis išauga į prasmingą patyrimą, turintį ilgalaikį poveikį – išlaikytą profesinę draugystę ir tokių santykių praktikavimą savo veiklose.

4.5. Kelio į profesinį tapatumą atradimas

Keliu į profesinį tapatumą einama viso studijų proceso metu. Studijas studentai renkasi turėdami menką ar neišsamų įsivaizdavimą, ką veiks jas baigę. Visiems svarbu, kad studijos būtų įdomios. Klausimai „*ką aš tikrai moku?*“, „*kokia mano gyvenimo kryptis?*“, „*ką aš galiu nuveikti su tuo, ką žinau?*“ kyla jau studijuojant. Vieniems – pirmo kurso pabaigoje, kai teorinės žinios išbandomos gamybinėje praktikoje, kitiems – likus metams iki studijų pabaigos, kai lieka nedaug laiko susivokti, kas laukia po to. Sau užduoti klausimai skatina išsiaiškinti, ką studentai moka ir gali, kokių įgūdžių reikia profesijai. Jie gilina teorines žinias, ieško progų įgyti daugiau praktinio darbo patirties. Profesinio tapatumo paieškos reiškiasi siekiu atrasti savo vietą profesijoje, kai jos yra mokoma konkrečių studijų metu, ir siekiu atrasti profesiją, kai ji nėra aiškiai apibrėžta, tėra tik platesnių studijų dalis.

Kelias į savo vietos profesijoje atradimą prasideda pasirinkus konkrečias profesines studijas, bet nežinant, kas laukia baigus mokslus. Studentai mokosi ir apie profesinę veiklą negalvoja iki lemtingo momento, kai aiškia suvokia, ką norėtų veikti, arba gauna užuominą, kur link reikėtų eiti. Pirmuoju atveju tai atsitinka pažintinės praktikos metu, sutikus *tikrą savo srities specialistą*, kuris užkrečia savo asmeniniu pavyzdžiu – gilinasi į profesijos subtilybes, domisi naujovėmis ir to moko studentus. Tada studentai pamato, kaip atrodo *kietas specialistas*, supranta, ką reiškia profesionalumas, todėl randasi susidomėjimas studijomis ir noras kuo daugiau sužinoti bei išmokti. Antruoju atveju profesija atrandama neplanuotai, atsitiktinai – pavyzdžiui, į rankas pakliuvus nežinomai užsienio autoriaus knygai, kuri užveda ant tikrojo kelio.

Ir susiradau tą rašytoją bibliotekoj, ir pasiėmiau pirmą pasitaikiusią knygą jo. Ir aš skaičiau tą knygą suomiškai. Aš ją perskaičiau, atsimečiau, per naktį. Aš tada dar net suomiškai taip gerai neskaičiau. Ir tas rašytojas toks gana sudėtingas, ten tie visi kontekstai. <...> Ir man paliko b-e-p-r-o-t-i-š-k-ą įspūdį! Aš labai atsimečiau – mane visaip sujaukdino ta knyga, ir iki ašarų beveik. Nors aš labai retai kada taip emociškai reaguuoju į knygas ar filmus. Aš labai ryškiai atsimečiau, kad buvo pirma mintis perskaičius tą knygą, kad kaip būtų smagu, jeigu mano mama ir mano draugė galėtų perskaityti tą knygą irgi. O knyga buvo suomiškai. Ir aš kažkaip galvojau galvojau, atsimečiau, vat tą mintį vyniojau vyniojau ir tada pradėjau galvoti, kad reikia pabandyti ją paversti – tiesiog sau. Ir aš pradėjau ją versti irgi tuo metu nelabai tą kalbą gerai mokėdama, bet aš pradėjau tą knygą versti ir aš tiek įsitraukiau į tuos vertimus,

kad čia buvo toks labai aiškus gyvenimo taškas ir momentas, nuo ko prasidėjo apskritai mano susidomėjimas vertimais ir kodėl aš pradėjau versti. Mane labai įtraukė visas tas procesas. Ir aš su ta knyga labai įsitraukiau ir po to... nuo to apskritai pasisuko visos mano studijos. [Dorotėja]

Pradžioje studentai yra vedini smalsumo („kas iš to išeis?“, „ar sugebėsiu?“) ir noro tiesiog išbandyti teorinius dalykus praktikoje („kaip tai veikia?“, „ar veikia?“). Patyrus sėkmės skonį apima džiaugsmas („tai įdomu“, „aš suprantu“, „aš galiu“) ir noras tuo pasidalyti su kitais – kurso draugais, draugais, tėvais. Besimokančiuosius iš profesionalų praktikų į priekį veda noras būti panašiais į juos, dirbti taip, kaip ir jie. Savamokslus, tuos, kurie patys, be niekieno pagalbos išbando profesiją, veda noras artimus žmones supažindinti su gera literatūra, svetimo krašto kultūra. Sulig kiekviena praktikos diena stiprėja pajautimas, kad tai yra tikroji *gyvenimo kryptis ir prasmė*, kol galiausiai ateina aiškus supratimas, kaip *nušvitimas*, kad tai yra lemtingai atsivėrusi profesinės veiklos *niša*, kuria reikia pasinaudoti. Toliau laukia kryptingas darbas – gilinimasis į profesiją skaitant literatūrą, ieškant galimybių įgyti praktikos, konsultuojantis su profesionalais. Profesija atrandama kaip *įdomus ir naudingas amatas sau ir kitiems*. Kaip labai konkretus darbas, iš kurio galima pragyventi.

Studentai išsikelia aukštą profesionalumo kartelę (*noriu būti gera šitoj srity; reikia žiūrėt į priekį – kokios ateina naujos technologijos*), mokosi būti atidūs – pastebėti svarbias detales, kruopštūs – perprasti profesijos niuansus, sekti naujoves. Jie jaučia poreikį įgyti kuo daugiau praktinės patirties, todėl ieško įvairių galimybių pasipraktikuoti. Taip pat ieško dėstytojų pagalbos (*kad duotų, tarkim, teorinės medžiagos kažkokios arba nukreiptų kažkur tai*) ir profesijos žmonių patarimo (*dirbdavau viena namuose, o po to susitikdavom ir diskutuodavom*). Tačiau didįjį – patirties ir savo supratimo įgijimo – darbą reikia nuveikti patiems. Todėl kartais studentai jaučiasi esantys vieni savo profesinės vietos atradimo kelyje, daug ką daro intuityviai, vedini nuojautos, bandydami ir klysdami. Bet jie džiaugiasi profesinės veiklos procesu ir ryškėjančiais rezultatais – sėkmingu teorinių žinių pritaikymu gamybinėje praktikoje, atliktu eksperimentu, puikiu knygos vertimu, kuris tapo bakalauro darbu, o vėliau buvo publikuotas. Patirta profesinė sėkmė studijų metu teikia džiaugsmą, *įkvepia ir paskatina toliau dirbti*, siekti profesinių aukštumų.

Kelias į savo profesijos atradimą, kai studijos nėra apibrėžtos, apima daugelį sričių, yra gana sudėtingas. Studentai jaučiasi *pasiklydę* plačioje pasirinkimo jūroje – kai studijuojamas vienas dalykas, atrodo, kad reikia rinktis jį, kai prasideda kiti – rodos, kad ir tai būtų įdomu išbandyti. Tokios studijos suteikia įvairiapusį išsilavinimą, plečia akiratį, bet nesuteikia galimybės koncentruotis į vieną dalyką, geriau jį patyrinti. *Mėtymasis* nuo vienos galimybės prie kitos, nuo vieno pasirinkimo prie kito vargina, sekina ir varo į neviltį. Ieškojimo procesas atrodo *bevaisis*, nes vienos ar kitos profesinės veiklos pabandydas neduoda apčiuopiamų rezultatų – *galiausiai vis tiek jautiesi nelabai ką žinantis, nelabai ką praktiškai mokantis*. Galimų profesijų paletė yra plati ir visų jų išbandyti studijų metu tiesiog neįmanoma. Iš pradžių studentai nekelia sau klausimo „o ką aš iš tikrųjų moku?“, bet vis tiek jaučia vidinį nerimą ir nepasitenkinimą, todėl keičia universitetus, studijų programas, keliauja iš vieno miesto į kitą, kol galiausiai tas klausimas, ilgai tūnojęs galvoje, per akimirką išnyra į paviršių, ir tenka į jį atsakyti.

Ir dabar <...> paskutiniai metai, vadinasi, kitais metais nebeliks to kokono, kad dar studentė ir tai yra maždaug atsiprašymas viskam, kad esi studentė ir gali dar nedirbti, ir tu esi tokiam, kaip aš sakau, kokone. Ir aš supratau, kad kitais metais viso to nebebus, ir kad reikės pačiam eiti ir kapstytis, ir parodyti pačiam – ką tu moki ir ką tu išmokai. Ir tada aš pradėjau galvoti – ką aš turiu galvoj savo, ką aš sukaupiau per tuos trejus metus universitete. Ir aš supratau, kad visos tos žinios, jos buvo tokios labiau teorinės. Kad visko aš išmokau, nu, ne paviršutiniškai, bet visko patapšnojau po truputį, bet nė vieno dalyko aš negalėčiau... nu, atsistot ir pasakyt: šitą dalyką aš moku nuo A iki Z. Tai va, buvo man tokia akimirka... tie paskutiniai metai, paskutinių metų pradžia, ir aš pradėjau galvoti – kas bus toliau? [Agata]

Atsiradęs poreikis išgryninti savo mintis, pasitikrinti teorines žinias ir įgyti praktinio darbo įgūdžių veda link ryžtingų veiksmų. Studentai bando įgyti kuo daugiau praktinio darbo patirties, kad galėtų *atsisijoti*, pajusti, *kame tu esi geriausias ir ką tu pats nori geriausiai daryti*, imasi bet kokios praktinės veiklos, kad tik *dirbtų pirštai*. Jie rizikuoja išbandyti atsakingus, iki tol nedirbtus, reikalaujančius specifinių profesinių žinių darbus – radijo garso techniko, festivalio koordinatoriaus, vertėjos. Ir pripažįsta, kad visi išbandyti darbai duoda naudos – jie jaučiasi tvirtesni, galintys suvaldyti sudėtingas situacijas, išsisukti iš sunkios padėties. Bet atsakymo į iškilusį klausimą vis tiek neranda. Tada jiems pasidaro įdomu, kaip su ta nežinomybe ir *pasiklydimu* tvarkosi kiti.

Ar kiti lygiai taip pat uždavinėja tuos klausimus sau? Aš pradėjau visų klausinėti. Visų aplinkui draugų. Aš pradėjau daugiau klausti, ar tu žinai, ką tu nori veikti? Ar tu žinai, kur tu eini? Ar tu žinai savo kelią? Ir aš žiūrėjau, ką man žmonės atsako. Ir aš klaidingai pavydėjau tiems, kurie pasakydavo: „Taip, aš noriu daryti tą, tą, tą... Apie tai svajoju daugelį metų ir žinau, kur einu.“ Ir labai džiaugdavausi, kai kas nors pasakydavo: „Nežinau.“ Nes suprasdavau, kad gal tai yra ir normalu, ir taip ir turi būti. <...> Aš niekam nepradėjau pati aiškinti, kad galvokite, ką jūs darysite po studijų, bet aš pradėjau žmonių klausinėti, kaip jie tvarkosi su tuo pasiklydimu. [Agata]

Atradus, kad yra ir kitų, ieškančių ir nerandančių savo pasirinkimo, pasidaro ramiau. Pamažu ateina supratimas, kad kelias į profesijos atradimą *nėra tiesus kelias*, o jo paieškos – tai ne vien tik *jaunystės pasiklydimai*. Kelio paieška gali vesti per klaidžius aplinkkelius ir trukti ilgai, tai yra etapiškas procesas – kiekvienas mažas darbelis, kiekviena patirtis grynina mintį, artina prie tikrojo suvokimo. Tam tikrame kelio etape gali pasirodyti, kad *jau esi čia – kažkokioj tiesėj*. Tačiau negalima skubėti – reikia gerai pagalvoti, apsižiūrėti, pamąstyti. Ir jeigu išaiškės, kad dar ne – reikia nenusiminti ir eiti toliau. Vėliau ar anksčiau atsakymas į klausimą ateis, ir *tu sprasi savo vietą*.

Kelias į profesinį tapatumą yra procesiškas ir etapiškas. Pirminiame, studijų pradžios, etape profesinio tapatumo klausimas paprastai nekeliamas. Jis iškyla dviem atvejais: kai randasi galimybė įgyvendinti teorines žinias praktikoje ir kai tokių galimybių nėra. Pirmuoju atveju studentai greičiau atranda kelią į profesiją, patiria jos išbandymo džiaugsmą, siekia tobulinti savo žinias ir profesinius įgūdžius ir darbinėje veikloje įprasmina savo studijų pasirinkimą. Antruoju atveju studentai ieško savo profesijos keisdami studijas, išbandydami įvairius darbus ir veiklas. Jie patiria daug nerimo, blaškymosi, dvejonų, kol atranda, kad toks kelias taip

pat yra kelias. Tik jis veda per įvairius išbandymus ir patirtis. Jie atranda, kad atsakymo į klausimą „koks mano gyvenimo kelias?“ paieška gali būti ilga, nes tai *viso gyvenimo klausimas*.

4.6. Mokymosi prasmės atradimas

Mokymosi prasmė apmąstoma ieškant atsakymo į klausimą „kam reikia mokytis?“. Klausimas kyla iš nepasitenkinimo studijomis ir savimi. Studijos netenkina, kai nesuprantama, kodėl mokomasi to, ko mokomasi; kaip tai siejasi su praktika; kam tai gali būti naudinga. Nepasitenkinimas savimi kaip besimokančiuoju kyla, kai nesugebama asmeninių lūkesčių, tikslų ir pomėgių suderinti su studijomis. Atsakymas randasi sulaukus keisto klausimo, netikėtos užduoties, taip pat radus (arba neradus), kaip pagrįsti savo idėjas. Mokymosi prasmė, atrandama kaip nuolatinis savęs tobulinimas ir kaip naudos kitiems kūrimas.

Mokymosi prasmė, kaip nuolatinis savęs tobulinimas. Studijų pradžioje studentai nekelia mokymosi prasmės klausimo. Jų lūkesčiai susiję su troškimu išgirsti ką nors nauja ir įdomaus, įgyti naujų pomėgių, patirti naujų išpūdžių. Jei studijos būtent tokios, jie studijomis džiaugiasi. Jeigu jos blankios, neįtraukiančios – nuobodžiauja ir ieško kitų juos tenkinančių veiklų už universiteto sienų. Ir tikisi, kad neformalus mokymasis ar kita patirtis, įgyta už universiteto ribų (*užklasinėje veikloje, mainuose užsienyje ar kitur*), bus laikoma vertinga ir prisidės prie jų mokymosi universitete – jie bus pastebėti, pagirti, įvertinti. Todėl labai nustemba, kad papildomos kompetencijos, kitur įgyta patirtis neatsispindi bendrame universitetiniame įvertinime. Studentai pradeda nusivilti studijomis. Nusivylimas pažadina iki tol nekilusias *keistas mintis* apie studijų prasmingumą. Jie pradeda savęs klausiti: „kodėl aš čia stojau?“, „kodėl čia mokausi?“, „kodėl nedariau ko nors kitaip?“. Tie klausimai lieka neatsakyti, kol neišprovokuojamas kitoks požiūris į juos. Kitą požiūrį išprovokuoja susikirtę du priešingi poliai: prasti egzaminų rezultatai ir noras būti gerais specialistais; menkos teorinės žinios ir turiningas praktinis mokymas. Sankirtos taške randasi atsakymas, kad mokymosi prasmė – tai nuolatinis tobulinimasis, kuris vien teorinėmis studijomis neprasideda ir jomis nesibaigia. Kad mokymasis ir tobulėjimas yra darbas, kurį kiekvienas turi atlikti pats. Kad *turi nemažai stengtis, dirbti, savo įgūdžius mokėti įdarbinti, nes tai, kad kažko išmoksi, tai dar nereiškia, kad tai tau pasitarnaus. Nes išmoksti daug ko. Bet reikia mokėt panaudot. Ta investicija į save. Tu mokaisi, bet kaip tau seksis vėliau, tik nuo tavęs priklauso*. Studentai suvokia, kad studijuojamos sritys yra *neišsemiami aruodai*, todėl reikia nuolatos domėtis, ieškoti, gilintis. Tokių išvadų jie prieina arba vieni, arba palaikomi praktikos vadovų. Vieniems susivokti užtrunka daugiau laiko, o su kitų pagalba – greičiau ir sėkmingiau. Lydimi patyrusių savo srities profesionalų, studentai atranda, ką reiškia gilus mokymasis: nuolatinis klausimų kėlimas ir atsakymų į juos ieškojimas, domėjimasis profesijos naujovėmis, siekimas perprasti menkiausius profesijos niuansus. Toks supratimas ateina kaip *nušvitimas* – ką gali duoti smalsus, atviras ir tyrinėjantis žvilgsnis į savo profesiją. Gilinimasis padeda tobulinti mąstymą (*tada supranti, iš kur tavo mintys ateina*), žinias ir įgūdžius. Patyrę gilaus mokymosi prasmę, studentai to siekia visą likusį savo gyvenimą. Toks patyrimas padeda apmąstyti visas studijas ir iš naujo jas įvertinti. Studentai atsigręžia atgal į praėjusius metus ir tarsi iš naujo juos sudėlioja iš dalelyčių. Vieniems atrodo, kad praktiniai profesijos pabandymai išmokė iš naujo pažvelgti į teorines

studijas, tapti reiklesniems ir sau, ir kitiems, siekiant nuolatinio žinių atnaujinimo ir jų diegimo praktikoje. Susiformuoja aiški gyvenimo kryptis: *visuose dalykuose <...> kažkokio tikslo arba prasmės ieškot <...> ir stengtis ten, kur matai prasmę*. Kitiems atrodo, kad būta visko daug, prasmingų ir nevisai prasmingų dalykų. Tačiau žvelgiant retrospektyviai suprantama, kad studijos davė pagrindą visam likusiam gyvenimui – asmeniniam ir profesiniam, kad studijos turi teikti ne vien praktinę naudą, bet ir duoti kai ką daugiau.

Aš... kažkaip noriai dalinuosi ir labai man norisi paskelbti tą žinią, pasakyti žmonėm apskritai, kad būtent universitetinės studijos yra pirmiausiai tai išsilavinimas, ypač tos senosios specialybės, kaip filologija, istorija, filosofija. Tai yra... Tai nėra nieko konkretaus, bet tai yra... išsilavinimas iš didžiosios raidės, man atrodo, ir duoda apskritai pagrindą gyvenimui. Ir, kaip sakiau anksčiau, ir praktiniam, ir tai... apskritai pasaulio suvokimui, ir savęs suvokimui, tai yra neįkainojamas dalykas. Ir aš tik filologijos studijom esu dėkinga. O tą praktinę naudą – tai ją supranti po visko, po ketverių metų staiga pradedi suprasti, kiek daug dalykų atėjo per studijas. Tie patys visi kalbos dalykai, kuriuos naudoji kasdieniame gyvenime. Kelių kalbų mokymasis tą mąstymą kažkaip kitaip formuoja. Tą pradedi matyt po... į pabaigą, po visko. Kai visas paketas susideda į vieną vietą. Tada pradedi suprasti, ir kam mokeisi, kažkada antram kurse, tos filosofijos kažkokius pradmenis... Tas irgi kažkaip džiugina... kad po ketverių metų supranti, kam buvo tam tikri dalykai. Ir tas formuoja. [Dorotėja]

Kartais sunku apčiuopti ir sunku nusakyti, kas yra tas „pagrindas“ ir kas yra „daugiau“. Tačiau iš esmės tai apibūdinama kaip atspirtis, kad būtų galima toliau augti ir tobulintis visose įmanomose srityse.

Mokymosi prasmė kaip naudos kitiems kūrimas. Studentai pradeda studijas nesvarsydamai apie naudą sau, tuo labiau – kitiems. Studijų metu kitų samprata kinta. Iš pradžių kiti suvokiami tik kaip artimiausia akademinė aplinka – bendramoksliai, dėstytojai, praktikos vadovai. Jie padeda arba nepadeda mokytis, sustiprina (arba ne) suvokimą, kad mokaisi dėl savęs. Sąvokos „kitas“ ir „kiti“ prasiplečia studijoms išibėgėjus, įgijus daugiau patirties, pažinus skirtingas kultūras. Tada kitas suprantamas kaip kitos kultūros, mąstysenos, papročių asmuo. Kitas yra svetimas, kurį norisi pažinti, geriau suprasti, atrasti savo santykį su juo.

Dar viena kito samprata randasi sprendžiant mokymosi prasmės ir naudos klausimą. Tada kiti reiškia visus likusius, išskyrus mane patį. Apie kitus mąstoma kaip apie visą likusį pasaulį, kuris tiesiogiai nėra susijęs su mano mokymusi, nors aš pats juos norėčiau susieti. Apie mokymosi teikiamą naudą kitiems susimąstoma, suvokus platesnę mokymosi rezultatų įprasminimo būtinybę. Vienu atveju tai įvyksta patyrus skirtumą, ką reiškia jausti arba nejausti atsaką, kai savo žiniomis dalijamasi su kitais. Kitu atveju poreikis būti naudingam iškyla kaip netikėta egzistencinė būtinybė ir siekiamybė. Abiem atvejais poreikis yra išprovokuojamas išorinių veiksnių. Pirmuoju atveju studentas pats yra provokacijos subjektas ir objektas. Tai atsitinka, kai studentas mokydamasis stebi aplinką ir mokymosi procesą, o vėliau gauna galimybę mokytis jaunesnių kursų studentus ir mokinius mokykloje. Tada pajaučia, kad mokydamas studentus nedaro jiems jokio poveikio ir nesulaukia atsako.

Ir atvirksčiai – mokydamas mokinius mato gyvą reakciją, susidomėjimą. Tai būna paskata kuo daugiau jėgų ir širdies skirti mokymui. Tokia patirtis verčia susimąstyti apie studijų teikiamą naudą kitiems ir pagalvoti: *ką tai duoda žmonėms aplink mane – konkrečiai mano miestui, mano visuomenei, mano šaliai <...>. Man tai tapo labai svarbu. Kad galėčiau jausti, kad tai, ką aš darau, daro kažkokį poveikį.* Poveikis suprantamas ne tik kaip žinių kitiems perdavimas, bet ir kaip nuostatų, vertybių ugdymas, platesnio požiūrio į pasaulį formavimas; kaip prisidėjimas prie naujos kartos ir naujo mąstymo ugdymo. Poveikis suprantamas, kaip praktinis turimų žinių ir visos sukauptos patirties panaudojimas kitų augimui ir tobulėjimui, gražesnio pasaulio kūrimui, *kaip tai banaliai beskampėtų.*

Kad mokymasis turi būti nesavanaudiškas ir nesavatikslis, suvokiama abstrakčiai, nepatiriant tiesioginio kontakto su kitu ir nesiekiant jam ką nors perduoti. Mintis apie mokymosi teikiamą naudą kitiems yra išprovokuojama klausantis paskaitos. Jos metu nuskamba netikėtas dėstytojo kvietimas iškelti sau klausimą: *Ką jūs galite atnešti į šitą pasaulį kitokio? Ką jūs galite padovanoti šitam pasauliui?* Šis klausimas nuskamba kaip iššūkis, kurį reikia priimti, kaip užduotis, kurią reikia atlikti. Klausimas rodo *labai baisus, gąsdinantis, nes nėra aišku, kas turi būti padaryta kitokio ir ką reiškia padovanoti.* Neužtenka pasakyti: *aš noriu kurti gražius filmus, tapyti gražius paveikslus.* Tai yra klausimas be atsakymo, į neregėtas aukštumas mokymosi sampratą pakeliantis klausimas.

Ir aš tada pagalvojau: ne, tu negali tiesiog imti ir pasakyti „aš noriu kurti“. Nes jis yra gilesnis, tas klausimas. <...> Klausimas tam, kad tu pamąstytum apie tai..., apie savo kelią. Ir tam kelyje kokius gali atnešti vaisius. <...> Man tas klausimas įdūrė, nes aš supratau, koks jis yra tikslus ir kaip aš jam neturiu atsakymo. [Agata]

Klausimas yra abstraktus ir kartu konkretus. Abstraktumo jam suteikia turinio neapibrėžtumas – *kažkas tokio, kitoks, dovana pasauliui.* Konkretumo – tiesioginis kreipimasis į studentus – *ką jūs galite?*, tikintis, kad jie klausimą supras kaip užduotį. Todėl jis „duria“, kelia nerimą ir jaudulį. Mokymosi prasmė atrandama kaip *vaisių nokinimas* ne tik sau, bet ir kitiems. Vaisių nokinimo metafora mokymosi prasmę pakelia į abstraktų egzistencinį lygmenį. Tačiau ji suvokiama ir labai konkrečiai – mokymasis turi kurti ir teikti apčiuopiamą naudą kitiems.

Mokymosi prasmės klausimas kyla galvojant apie naudą sau ir kitiems: kokia praktinė ir pridėtinė mokymosi vertė, koks galimas ilgalaikis poveikis? Tokie klausimai ima kankinti, kai apninka abejonės ir nepasitenkinimas. Kryptingai atsakymo į juos neieškoma. Jis atsiranda netikėtai: ištikus nesėkmei mokantis, sėkmingai ar nesėkmingai atlikus praktiką, gavus neįprastą užduotį – iššūkį. Atsakymas priimamas kaip viso likusio gyvenimo siekis ir kelrodė kryptis.

5. DISKUSIJA

Ši dalis skiriama tiriamojo reiškinio esmei „permąstyti mokymąsi“ – tai atrasti. Ji plėtojama lyginant sampratas „mokymasis atrandant“ ir „mokyti – tai atrasti“, „atrasti iš naujo“ ir „atrasti naują“. Tyrimo radiniai apžvelgiami gretinant fenomenologinį filosofinį ir visuotinio ugdymo požiūrius į atradimo procesą, asmens santykį su Kitu ir atradimo intersubjektivumą. Tokiu būdu išskleidžiama tai, apie ką teorinėje ir duomenų aprašymo dalyje tik užsimenama arba pristatoma fragmentiškai.

Apie mąstymą, mokymąsi ir atradimo sampratą. Tyrimo medžiaga leido atskleisti paprastą ir kartu netikėtą tiriamojo reiškinio esmę. Paprastą, nes mes visi ką nors atrandame naujai arba iš naujo. Norėdami suprasti, išsiaiškinti tai, kas neaišku ar neduoda ramybės, įtemptai mąstome, akylai įsižiūrim, atidžiai įsiklausom ir nustembam: „Ir kaip aš anksčiau nepastebėjau, nesupratau, nepagalvojau!“ O netikėta ši esmė dėl savo paprastumo. Rodytusi, kad kompleksiškas tiriamasis reiškinys turėtų atverti ką nors ypatingai mokslininkui, mažiau kasdieniška ir kitų neatrasta. Bet juk fenomenologija nieko naujo ir neatranda – ji leidžia reiškiniams pasirodyti tokiems, kokie yra (Saevi, 2013). O pasirodę jie dažnai nustebina paprasta tiesa, kurios nepastebim arba kurią ignoruojam, nes ji atrodo pernelyg paprasta.

Žvelgiant į mokymąsi ir į ugdymą apskritai, atradimai yra natūrali edukacinio proceso dalis. Daugelyje mokyklų jais grindžiamas ugdymo turinys. Gerai žinomas sokratiško klausinėjimo metodas, plačiai taikomos probleminio, patyriminio mokymo(si) ir projekcinio ugdymo strategijos. Mokymasis atrandant (angl. *discovery learning*), arba mokymasis per atradimus (angl. *learning through discovery*), yra M. Montessori sistemos pagrindas. Atrasti skatina su skandinaviškąja tradicija siejami vadinamieji „lauko“ arba „miško“ darželiai ir mokyklos, nemažai mokymosi atrandant elementų turi alternatyviojo ir produktyviojo mokymo(si), o taip pat ir įprastinės ugdymo sistemos. Nepaisant specifinių mokyklos ar ugdymo sistemos ypatumų, visoms joms yra bendra tai, kad mokymasis atrandant yra traktuojamas kaip savarankiškas bandymų ir išmėginimų, problemų sprendimų ir tyrinėjimų procesas, kurio metu besimokantieji atsakymus į klausimus randa aktyviai veikdami.

Tyrimo radiniai kviečia apsvaistinti ir palyginti **mokymosi atrandant** (Ausubel, 1961; Ausubel & Robinson, 1971; Bruner, 1961, 1971, 1977, 1979; Taba, 1963; Shulman & Keislar, 1966) ir **mokyti – tai atrasti** (Grendstad, 1996) koncepcijas šio tyrimo kontekste.

Mokymasis atrandant (Bruner, 1977) suprantamas kaip savarankiškas žinių įgijimas. Brunerio teigimu (1961), visų atradimai – nesvarbu, ar mokinių, ar mokslininkų – yra toks akivaizdumo pertvarkymas arba transformavimas, kai akivaizdumas „surenkamas“ iš naujo ir suteikia naujų įžvalgų. Bruneris mokymąsi atrandant pristato kaip aktyvų eksperimentavimą, kurio metu ieškoma netradicinių užduočių atlikimo variantų, išbandomi įvairūs problemų sprendimo būdai, atrandamas pats tinkamiausias ir kiekvienam priimtinausias. Mokslininko teigimu, „atradas, kaip ir netikėtumas, mėgsta gerai pasirengusį protą“ (1961, p. 1). Tai reiškia, kad bet kokios naujos žinios, mokėjimas ar gebėjimas randasi ne tuščioje vietoje, o ant turimos patirties, kuri iš naujo persvarstoma atsiradus naujiems akivaizdumo įrodymams. „Pasirengęs protas“ į aktyvų mokymąsi įtraukiamas sužadinus

susidomėjimą studijuojamu dalyku, vidinė motyvacija palaikoma galimybe ieškoti savitų užduočių atlikimo būdų, užpildyti žinių spragas ir augintis intelektualinį potencialą. Mokymosi atrandant procesas yra palaiapsniškas ir nuoseklus, besiremiantis mokslinio tyrinėjimo principais. Jo metu besimokantieji išmoksta laikytis tam tikrų procedūrų ir taisyklių, kurios perkeliamos ir į kitus mokymosi kontekstus. Lavinamas protas nuolat pertvarko turimas žinių įsisavinimo ir supratimo sistemas, o tobulėjantys įgūdžiai padeda veikti vis labiau neapibrėžtose situacijose, susitvarkyti su vis sudėtingesnėmis užduotimis. Iš(si)ugdytos mokymosi schemas palengvina savarankiško mokymosi ir atradimų kelią, net ir nesimokant formaliojo ugdymo institucijose. Tokiu būdu „disciplinuotas supratimas“, apimantis ir mokymosi turinio atskleidimą, ir savo pačių mąstymo procesų suvokimą, tampa savaiminio mokymosi pagrindu (Bruner, 1971, 1979; Takaya, 2008).

Koncepcijos **mokymosi atrandant** idėjos apie individualius atradimus aktyviai veikiant randa atgarsį dalyje šio tyrimo medžiagos. Galia tyrinėti ir savarankiškai ieškoti randasi aktyviai eksperimentuojant, o kelias į supratimą prasideda nuo klaidų ir bandymų. Tačiau šio tyrimo kontekste atradimai esmingai skiriasi nuo konstruktyvistinės atradimų sampratos. Tyrimo dalyviai iš pradžių juos patiria, išgyvena ir tik po atranda. Brunerio (1977) mokymosi atrandant teorijoje nėra betarpiško išgyvenimo, apimančio visus pojūčius, grandies. Jo teorija išimtinai orientuota į akademinio turinio internalizavimą, atrandant savitus jo pažinimo ir supratimo būdus. Disertacinio tyrimo duomenys leidžia daryti išvadą, kad mokymosi procese sunku atskirti protinę veiklą nuo jausmų. Mokymasis suvokiamas ir permąstomas kaip visuma žinių, gebėjimų, pojūčių, nuostatų, vertybių ir elgsenos modelių, todėl negali būti apribojamas vien tik asmeniškai perprastomis akademinėmis žiniomis ar individualiais problemų sprendimo būdais. Bruneris (1979) teigia, kad mokymosi turinys yra pats savaime prasmingas, tik kiekvienas besimokantysis turi atrasti savus būdus jo prasmę atskleisti. Tyrimas parodė, jog dalyviai mokymosi prasmę randa ne tik studijuojamoje disciplinoje, bet ir akademinėje aplinkoje, patirdami betarpišką santykį, pažindami Kitą. Kognityvines galias jie traktuoja kaip integralią bendrosios ūgties dalį, o mokymąsi vertina ne tik kaip disciplininių žinių tobulinimą, bet ir kaip išgyvenamą procesą, kuriame atranda ir akademinę bendrystę, ir kelią į supratimą, į profesinį tapatumą, ir mokymosi prasmę. Tokia tyrimo dalyvių mokymosi samprata yra artimesnė susiliejančio ugdymo požiūriui į mokymąsi (Brown, 1971; Brown, Yeomans & Grizzard, 1975; Brown, Phillips & Shapiro, 1976; Grendstadt, 1996; Perls, 1969), kai atradimai siejami ne su žinojimu, bet su prasmės suvokimu ir įsisąmoninimu, asmeniniu pokyčiu, vedančiu brandos keliu. Susiliejančio ugdymo konceptas **mokytis – tai atrasti** (Grendstadt, 1996) ir šio tyrimo radinys **permąstyti mokymąsi – tai atrasti** yra artimi ne tik holistiniu požiūriu į žmogaus ugdymą, bet ir autentiškos, „čia ir dabar“ patirties išgyvenimu bei jos, kaip vienintelės objektyvios realybės, traktavimu. Atrasti – reiškia atrasti save ir savo galimybes, atrasti kitus ir savo santykį su aplinka.

Atradimas siejamas su dvejojo pobūdžio radiniais – atrandama tai, ko visiškai nebuvo asmeniniame patyrimo, ir tai, kas buvo, bet slėpėsi užmarštyje, šešėlyje, tūnojo sąmonės gelmėse. Tyrimo dalyviai pasakoja apie abiejų tipų atradimus, jie visi yra autentiškai išgyvenami, prasmingi ir turi išliekamąją vertę. Nesvarbu, ar kas nors atrandama visai **naujai**, ar **iš naujo** – visi be išimties atradimai išgyvenami naujai, todėl juos galima vadinti **nau-**

jais atradimais. Tyrimo dalyviams naujas yra atradimų išgyvenimo kontekstas, pojūčiai, mintys ir tai, ką kiekvienas atradimas savyje talpina. Atradimais įvardinama suvokta klausimo „kaip“ vertė mokymuisi, į mokymąsi panardinanti akademinė aplinka, patirta laivė ir džiaugsmas mokytis, drąsa priimti nežinojamą, atrastas skirtumas tarp „žinoti“ ir „su-prasti“, tarp „daug“ ir „mažai“, tarp „trumpai“ ir „ilgai“ ir pan. Šie atradimai yra vadinami *tolesnio gyvenimo gairėmis, esminėmis nuorodomis, nepajudinamais principais, ašiniiais įvykiais, kertiniais taškais, atraminiais dalykais*. Jie priešpastatomi turėtai patirčiai kaip ryškus kontrastas – anksčiau gyventa paklydime, o dabar išeita į tiesų kelią.

Nors vieni atradimai yra visai nauji, o kiti naujai atrasti, ne visada įmanoma juos griežtai atskirti vieną nuo kito. Kartais **naujo atradime** yra ir **atradimų iš naujo** dalis. Keletas dalyvių, pasakodami apie savo atradimus, grįždavo į mokyklos laikus, prisimindavo patirtą panašų santykį, sulauktą palaikymą ar susigalvotą būdą mokytis. Studijų patirtys iškėlė į dienos šviesą ir ankstesnius, primirštus patyrimus, kurie tyrimo dalyviams pasirodė artimi konkrečiam išgyvenimui. Jie abu atvejus apibūdina kaip suteikusius papildomą vertę, sustiprinusius žmogiškąjį orumą, leidusius pajusti *stuburą tiesinančią gestą*. Vedama paralelė tarp to, kas išgyventa skirtingu laiku, rodo, jog kartais naujas atradimas savyje talpina dalį kito, todėl tuo pačiu metu yra ir **naujas**, ir **iš naujo**. Kad tai yra įmanoma, liudija ir bemaž visų tyrimo dalyvių tvirtinimai, jog naujuose gyvenimo įvykiuose, kurie kažkuo primena jau išgyventus, jie atpažįsta dalį to, ką buvo anksčiau atradę. Tyrimo dalyviai *pagauma save* atrandant kažką naujo ir netikėto, kas pasirodo kaip pasikartojantis permąstymas naujoje mokymosi ar profesinės veiklos situacijoje. Skirtingų laikotarpių atradimai susišaukia konkrečiame išgyvenime ir keliauja tolyn – į naujas patirtis. Perfrazuojant Brunerio (1961) mintį, kad atradimai mėgsta gerai pasirengusį protą, galima teigti, jog atradimai mėgsta pritraukti naujus atradimus. Jei nors kartą buvo atrasta kas nors esminga, vadinasi, kelias atviras naujiems reikšmingiems patyrimams. Fenomenologiniu požiūriu galimi du vienas kitą papildantys aiškinimai: atsivėrimas būčiai ir naujiems patyrimams yra natūralus brandos ir tapsmo procesas, apimantis visą žmogų su jo praeitimi, dabartimi ir ateitimi (Greene, 1973); visi įsikūniję prasmingi patyrimai išskyla arba yra naujai iššaukiami, susidūrus su kuo nors esmingu (Heidegger, 1976). Tik niekada nežinia, kas tai bus ir kaip tai atsitiks.

Taigi, tyrimo duomenys leidžia pateikti įdomią **atradimų iš naujo** sampratą, kuri skiriasi nuo susiliejančio ugdymo požiūrio į tokio pobūdžio atradimus. Susiliejančio ugdymo atstovų teigimu (Grendstadt, 1996; Phenix, 1964), atrasti iš naujo galima tik tai, ką atrado kiti – išsiaiškinti neaiškią teoremą, suprasti, kas pavaizduota paveiksle ar literatūros kūrinyje. Kitaip tariant, atradimai iš naujo siejami ne su požiūrio, santykio, vertės ir prasmės atradimu, bet su dalyko turinio išsiaiškinimu ir supratimu, dėstomoje medžiagoje glūdinčios prasmės atskleidimu. Tyrimo radiniai neleidžia daryti aiškios takoskyros tarp naujo atradimo ir atradimo iš naujo. Abiejų pobūdžių atradimai yra susipynę į vieną visumą ir autentišką išgyvenimą, todėl nėra aiškios ribos, kur baigiasi vienas, o kur prasideda kitas. Tyrimo dalyvių patirtys prieštarauja požiūriui, kad „tik tie dalykai, kurie atrandami, o ne atrandami iš naujo, gali padėti išplėsti ribas, suteikti naujų minčių, parodyti naujus kelius, atskleisti naujus santykius ir naują prasmę darbe bei gyvenime“ (Grendstadt, 1996, p. 31). Net ir tie atradimai, kurie išgyvenami iš naujo, fenomenologiniu požiūriu yra nauji atradimai, nes būtis nėra statiška, ir žmogus yra nuolatiniame tapsmo procese – kiekviena išgyventa akimirka yra įkūnyta praeitis. Kiekvienas

atradimas susijęs su mokymosi prasmės **sau** atskleidimu, nesvarbu, ar tai yra nauji, ar kadaise turėti, tik pamiršti ar pamesti, vėl susigražinti atradimai.

Apie atradimo procesą. Tyrimo dalyviai mokymąsi permąsto ir atranda įvairiai – eksperimentuodami ir tyrinėdami, ramiai sėdėdami ir skaitydami, būdami vieni ir apsupti bendramokslų, t. y. ir aktyviai veikdami, ir būdami pasyvioje būsenoje. Nepaisant mokymosi veiklos pobūdžio, vidinis mokymosi permąstymas, kad ir begarsis, nėra tylus. Nebyli mintis reiškiasi besimokančiųjų refleksijomis, įgarsinančiomis mintis, kilusias ir pasyvioje būsenoje, ir aktyviame veiksmo. Rodytūsi, kad mintys, kilusios iš aktyvaus veiksmo, turėtų būti balsios, gerokai ryškesnės už gimusias ramiame būvyje. Bet skaitant atradimų istorijas neįmanoma aiškiai nustatyti, kuri mintis – iš aktyvios ar pasyvios veiklos gimusi – yra aiškiau girdima. Kartais atrodo, kad tylumoje atsirandančios mintys yra balsiau skambančios ir labiau girdimos nei gimusios auditorijos šurmulyje. Būnant vienumoje minčiai iškilti į paviršių netrukdo nei kitų bruzdesys, nei kitos mūsų mintys ir veiksmai. Vienuma ir pristabdyta veikla padeda aktyviau ir giliau mąstyti, pagauti ir padėti iškelti į paviršių tai, kas kitu metu gal ir nebūtų iškelta.

Aktyvi mintis apima ne tik atsiminimą, reflekyvią mintį, bet ir vaizduotę. Tyrimo dalyvių pasakojimuose atsispindi dviejų tipų vaizduotė – išradingoji ir radikaloji (Castoriadis, 1997). Išradingoji vaizduotė priartina nutolusius objektus, padeda vizualizuoti tai, ko tuo metu nėra, bet gali būti. Tyrimo dalyviai išradingą vaizduotę pasitelkia, norėdami išsiaiškinti studijuojamą turinį ar praplėsti konteksto supratimą – ji leidžia persikelti į skaitomo kūrinio siužetą, dėstomą medžiagą susieti su gyvenimiškąja patirtimi, akademinę aplinką – su mokykline, svetimą kultūrą – su sava. Tai besimokantiesiems padeda ne tik su praktinėmis užduotimis susidoroti, bet ir patikrinti savo supratimą, iš knyginio pasaulio patekus į realų, – griauamos vizijos apie universitetines studijas ar kitas šalis, patvirtinamas miesto vaizdas ar įsivaizduotos akademinės kultūros pojūtis. Radikaloji vaizduotė siejama su tuo, ko niekada nėra buvę ankstesnėje patirtyje ir ko negalima susieti su ankstesniais išgyvenimais. Keletas tyrimo dalyvių dalijasi dar iki tol nepatirtos realybės išgyvenimais, kurie reiškiasi ne kaip įprastus kontūrus turintys vaizdiniai, bet kaip aiškūs pojūčiai, nurodantys, ką jie gali ir sugeba, nors iš tiesų to nėra bandę. Šiuos pojūčius jie vadina *ryškiu paveikslu* to, kas turi būti; *tikru matymu*, kur link sukti; *tikru supratimu*, kas yra vertinga. Taip akcentuojamas jų realumas, nors tuo metu jie nėra nei matomi, nei apčiuopiami. Radikaloji vaizduotė, skirtingai nuo išradingosios, yra labiau ontologinio nei epistemologinio pobūdžio, todėl pasižymi transformuojančia galia, esmingai keičiančia ne tik mokymosi, bet ir sąvęs bei pasaulio sampratą (Heath, 2008). Tyrimo atveju vaizduotė, nepaisant jos pobūdžio, išlaisvina studentų mąstymą ir veda atradimų link, o naujoji realybė, patvirtindama, pranokdama ar sugriaudama vaizduotės kūrinius, kviečia studentus toliau kurti naujas sampratas.

Tyrimo duomenys papildo Arendt (1978) ir Greene (1995) įžvalgas, kad reflekyvi mintis be vaizduotės nepajėgi pamatyti, pajauti ir išgyventi tai, ko realybėje nėra. Vaizduotė padeda besimokantiesiems mintimis nusikelti ir į praėjusius, ir į būsimus amžius, į tolimas erdves, prasibrauti į fizikinių procesų gelmes, išvysti dar neatliktų darbų rezultatus. Tokiu būdu išsitrinamos ribos tarp praeities, dabarties ir ateities – laikas, erdvė tampa sąlygiški. Įveikiami ne tik laiko, erdvės ir tuo metu turimų galimybių apribojimai, bet ir patiriami įvairiausiai jaus-

mai – džiaugsmas, nerimas, abejonės, rūpestis, nuostaba. „Vaizduotėje patiriamų išgyvenimų visabūskumas reiškia, jog tai, su kuo susiduriama vaizduotėje, veikia <...> kūno reakcijas, jausmus, mintis beveik taip pat kaip tikrovėje“ (Grendstad, 1996, p. 65).

Atradimo procesas yra paslaptingas ir nenuspėjamas, išgyvenamas kaip nuostaba, kuri fenomenologijoje siejama su nuoširdžiu netikėtumu, džiaugsmu ką nors atrandant ir pasigėrėjimu (Van Manen, 1990; 2014). Tyrimo dalyviai nuostabą patiria kaip netikėtą „aha“ išgyvenimą. Jų pasakojimuose atradimai randasi tarytum miglai prasklaidžius, drumzlinam vandens paviršiumi prasklaidrėjus ar nupūtus dulkes nuo seno paveikslo. Besimokantiesiems staiga išaiškėja, kodėl nesisekė atlikti vieną ar kitą užduotį, kas trikdė ir kodėl; kur link reikia kreipti savo mokymąsi ir tolimesnį gyvenimą apskritai. Jie, kaip rašoma fenomenologinėje (Mickūnas, 2014) ir visuminio ugdymo (Grendstad, 1996) literatūroje, pamato save ir kitus, problemą ar užduotį platesniame kontekste, prieš juos atsiveria studijuojamo dalyko ar klausimo gilumas, įsisažmoninama, ką konkretus atradimas reiškia. Skirtumas tas, kad tyrimo dalyviai tą „aha“ išgyvenimą patiria ne tik kaip džiugų ir malonų (Van Manen, 1990), bet ir kaip gluminantį, o kartais net šokiruojantį. Daugiaprasmiai, sumišę jausmai patiriami griūnant iliuzijoms apie savo mokymosi pajėgumus, sklaidantis įsitikinimams apie turimų žinių tvirtumą ir netenkant ankstesnio savęs, kaip besimokančiojo ir asmens, savivaizdžio. Suglumimas netrunka ilgai. Jį greitai pakeičia kiti jausmai – palengvėjimas, džiaugsmas, ramybė, atradus ir supratus esminius dalykus. Tačiau šis supratimas kartais yra sumišęs su nežinia ir sutrikimu – ką veikti, atsidūrus neapibrėžtų galimybių ir pasirinkimų jūroje?

Tyrimo dalyviai atranda, kad kiekvienas iš jų yra **daugiau**, nei manė esantis – daugiau žinantis, suprantantis, išmanantis, gebantis, jaučiantis. „Daugiau“ reiškia ne tik daugiau nei vakar, bet ir daugiau nei šiandien. „Daugiau“ apibrėžiamas kaip potencialas, kaip galimybė ir net kaip begalybė“ (Mickūnas, 2014, p. 70), todėl galima teigti, kad tai viso gyvenimo perspektyva. Tyrimo dalyviai save kaip „daugiau“ atranda tada, kai būna save nuvertinę ar pervertinę. Nuvertinimas siejamas su ankstesnėmis mokymosi ar bendravimo nesėkmėmis, o pervertinimas, atvirkščiai, – su puikiais mokykliniais rezultatais ir santykiais su mokytojais. Galima išskirti du „daugiau“ lygius. Pirmasis – instrumentinis, žinių ir gebėjimų. Besimokantieji atranda, kad jie geba arba negeba suvokti sudėtingesnio turinio tekstus, susidoroti su naujomis ar neįprastomis užduotimis, projektiniais darbais, egzaminų reikalavimais. Antrasis – egzistencinis, reikšmės ir prasmės. Tyrimo dalyviai atranda pasirinktos specialybės ar profesijos naudą, mokymosi prasmę, studijų vertę, pamato save ir savo studijuojamą dalyką platesniame kontekste, suvokia įvairių reiškinių ryšį, vertina save praeities, dabarties ir ateities perspektyvoje. Abiem atvejais besimokantieji atranda, kad mokslis kumas jiems įdomus ir įkandamas, tik kitais būdais atrandamas; kad pasirinkta profesija yra naudingesnė ir vertingesnė, be to, vertinga ne tik jiems, bet ir kitiems; kad jų pačių asmenybė yra besąlygiškai vertinga, nepaisant turimos patirties, amžiaus ar socialinio statuso; kad kiti taip pat kaip ir jie susiduria su panašiomis problemomis ir ieško prasmės gyvenime. „Daugiau“ samprata yra ir kiekybinė, ir kokybinė. Besimokantieji suvokia galintys skirti daugiau laiko ir pastangų mokymuisi, atlikti daugiau ir sudėtingesnių užduočių. Jie taip pat suvokia turintys daugiau pastabumo, pajautos, supratimo, išmanymo, nuovokos. Savęs kaip „daugiau“ suvokimas ateina išsiaiškinus turimas galimybes ir apribojimus – ką žinau ir ko nežinau, ką galiu ir ko negaliu, ką suprantu, ko ne ir kodėl. Kitaip tariant, „daugiau“

supratimas randasi kontrasto ir supriešinimo būdu – kas buvo anksčiau ir yra dabar, kas turima ir ko trūksta, ką galiu / negaliu aš ir ką gali / negali kiti.

Apie Kitą, leidimą mokyti ir atradimo intersubjektyvumą. Atrasti, kaip mokyti bei mąstyti, įmanoma tik pačiam. Tai išimtinai subjektyvus veiksmas, suponuojantis asmenines reakcijas į tai, kas atrasta. Tyrimo dalyvių atradimai yra autentiški ir subjektyvūs, bet atsiradę ne tuščioje erdvėje, o konkrečioje akademinėjų studijų aplinkoje susitikus su Kitu ir patyrus Kito poveikį. Asmenišką susitikimą su Kitu (Buber, 1998; Mickūnas, 2014) leidžia patirti iki tol nepatirtą ar primirštą tarpžmogišką ir dialogišką santykį (Buber, 2001; Duarte, 2012). Kitas – tai dėstytojas ar praktikos vadovas, kuriantis ir palaikantis lygiavertišką santykį, padedantis atrasti vidines galias, kelią į supratimą, akademinę bendrystę, profesinį tapatumą, mokymosi prasmę ir vertę. Kito paveikslas yra nevienalytis. Kartais jis yra drastiškas provokatorius, kvestionuojantis besimokančiųjų supratimą, nuvainikuojantis žinančius, priverčiantis susigūžti ir išsigąsti, baimingai suklusti ir įsiklausyti. Tačiau dažniau jis yra empatiškas provokatorius, rodantis susidomėjimą studentu, praktikuojantis pagarbų ir lygiavertišką santykį, drauge besimokantis, demonstruojantis pažinimo bei atradimo vertę. Ir drastiškasis, ir empatiškas provokatorius yra ne tik Kitas, bet ir kitoks. Kitoks, nes nedėsto, bet pasakoja; nenurodinėja, bet nukreipia žvilgsnį, kviečia pasidomėti; vertina taip, kad vertinimas išlieka kaip viso gyvenimo pamoka ir priesakas, kas yra gyvenime svarbiausia.

Griežtasis provokatorius ne tiek išbando studentų charakterio tvirtumą ir atsparumą neišiamam vertinimui, kiek drastiškai bando pralaužti pradedančiųjų studijuoti stereotipinio mąstymo sukurtus barjerus, pažadinti snaudžiančius ar užmigusius ant mokyklinės sėkmės laurų, pasimetusius savo pačių mąstymo vingiuose. Studentai tai supranta ne iškart, nes kvietimas savarankiškai mąstyti yra slepiamas po atviru tokios galimybės neigimu. Tačiau slaptasis tikslas po kurio laiko perprantamas ir drastiškasis kreipimasis priimamas kaip iššūkis, lydintis gilaus studijavimo link, o vėliau prisimenamas kaip įdomus nutikimas. Drastiškasis mokymo(si) būdas išmoko nesibaiminti kitokių, o juos sutikus kituose kontekstuose atidžiau įsižiūrėti ir įsiklausyti. Empatiškasis dėstytojas nesiekia studentų išbandyti ar drastiškai provokuoti, jis nežymiai ir beveik nejuntamai pakreipia mintis ir veiksmus kryptimi, kurios besimokantieji nematė, nepastebėjo ar net neįsivaizdavo tokią esant. Empatiškųjų dėstytojų vidinė, studentų mąstymą transformuojanti jėga slepiasi po išoriniu nuolankumu ir kuklumu, kurią M. Buberis (1947) kildina iš adekvataus savęs vertinimo. Jo manymu, „auklėtojas, yra tik vienas elementas visoje gyvenimo pilnatvėje, tik viena vienintelė egzistencija toje beribėje auklėjamoji veikiančioje tikrovėje“ (p. 296). Tačiau, skirtingai nuo kitų „egzistencijų“, jis jaučiasi atsakingas „už tą būties atranką, kurią jis pateikia auklėjamajam“ (p. 297).

Tyrimo dalyviai teigia, kad tiek drastiškasis, tiek empatiškas mokymo būdas yra kvietimas pasinaudoti **kitokio** mokymosi galimybėmis, glūdinčiomis akademinėje aplinkoje. Tik pirmuoju būdu akivaizdžiai parodoma, kad studentai turi ir sau, ir Kitam įrodyti, jog moka tokias galimybes įžvelgti ir jomis pasinaudoti. Tuomet jie gali tikėtis pripažinimo ir palaikymo tolesniame savęs tobulinimo ir atradimų kelyje. Antrasis būdas yra grįstas išankstiniu pasitikėjimu, todėl nieko įrodinėti nereikia. Dėstytojas leidžia pajusti, kad studentams suteiktos visos galios savarankiškai tyrinėti, atrasti savitą mokymosi būdą, originaliai mąstyti ir interpretuoti studijuojamą medžiagą.

Būtent tai Heideggeris (1976) vadina **leidimu mokytis** – užmiršti, kas yra tradicinės žinios ir išmokimas, panirti į studijuojamą reiškinį, kurtis autentišką jo sampratą. Tik heidegeriškoje sampratoje leidžiantysis mokytis yra ne tas, kuris viską žino, o kiti – nieko, bet tas, kuris pats abejoja savo žiniomis, jaučia atsakomybę ir pareigą mokytis. Leidžiantysis mokytis domisi aplinka, tyrinėja reiškinius kartu su tais, kuriems leista mokytis, todėl niekada nenustoja mokytis pats. Tyrimo dalyviai išskleidžia heidegeriškąją „leidimo mokytis“ sampratą, apibūdindami ją kaip *visų turimų klišių išjungimą*, atsivėrimą naujam patyrimui, panirimą į studijuojamą temą, užsidarymą *burbule*, intensyvaus ir nuostabaus gyvenimo *storam vakuume* išgyvenimą.

Leidimas mokytis gaunamas netiesiogiai. Drastiškuoju būdu – per painius ir sudėtingus tekstus, sunkias užduotis, kurias įveikia toli gražu ne kiekvienas ir ne visa apimtimi. Šiuo atveju dėstytojo leidimas mokytis yra neryškus dėl demonstruojamos distancijos – reikia pastangų, kad jį įžvelgtum, peržengtum nematomus, bet juntamus barjerus, įveiktum vidinį pasipriešinimą. Empatiškuoju būdu – per patikslinančius, nukreipiančius savarankiškam mokymuisi klausimus ar užduotis, iš pažiūros nereikšmingus, „nemoksliskus“ pokalbius, kurie skatina domėtis studijuojamu dalyku, sužinoti ir gilintis. Empatiškasis būdas yra apgobiantis kolegishkumu, susidomėjimu, tikru rūpesčiu, todėl jam pasiduodama nespriešiant. Patyrus empatiškąją provokaciją nauja erdvė mąstymui atsiveria greičiau, o pokytis vyksta sklandžiau. Tokia patirtis randa atgarsį Buberio (1947) auklėjimo teorijoje, kurioje akcentuojamas betarpiškumas, o ne dalykinė distancija; besimokančiojo priėmimas tokio, koks jis yra, o ne kokį norima matyti; specifinės ir unikalios, o ne unifikuotos ir standartizuotos galios.

Kad ir koks būtų leidimo mokytis pobūdis, kiekvienam jį patyrusiam atsiveria mokymosi prasmė, ji išgyvenama kaip laisvė mąstyti ir veikti. Laisvės pojūtis apibūdinamas kaip vidinės prasmės, *neturinčios jokios reikšmės išoriniam pasauliui*, išgyvenimas; kaip galimybė išsakyti tai, kas tuo metu ateina į galvą; kaip drąsa daryti kitaip, nei ligi šiol pačių ir kitų daryta; kaip galimybė susieti tai, kas iš pažiūros atrodo nesusiejama ar nederama įprastam akademiniam kontekstui. Laisvė yra užkrečiama, nes ją įgijus neįmanoma nepasidalyti su kitais. Dalijimasis pasireiškia pašnekesiais su bendramoksliais apie perskaitytas knygas, bendrą požiūrio tašką ir išskirtinumo ieškojimu, originaliųjų užduoties atlikimo būdų ar projektinių sprendimų paieška. Mąstymo laisvės ženklų ieškoma ir studijoms pasibaigus – atkreipiamas dėmesys į originalesnę draugų mintį ar darbą, laisvesnį pasisakymą viešoje erdvėje, kontraversijas mokslinėje literatūroje ar debatuose. Išlaisvinančio mąstymo tvarumą galima paaiškinti vis dar juntamu leidimo mokytis patyrimu ir išgyvento santykio tęstinumu, kurį Buberis (1947) vadina uždelstu poveikiu. Jį patyrusieji yra tarsi veikiami požeminio dialogo (vok. *unterirdische Dialogik*), t. y. jų mąstymą bei elgseną veikia įsikūnijęs išgyvento santykio pojūtis, kuris yra nemažiau realus nei konkrečiu metu išgyventasis. Tai liudija ir tyrimo dalyvių refleksijos, apibūdinančios patirtą santykį kaip *atsikartojantį prisiminimą*, *padrąšinimą*, *palaikymą* tolesniame gyvenime. Gautas leidimas mokytis turi ilgalaikes pasekmes – tai gilaus ir esmingo mokymosi troškulus, prasmės siekis visuose gyvenimo darbuose, betarpiško palaikančio santykio ilgesys, noras dalytis savo patyrimu su kitais.

Leidimas mokytis yra apgaulingas, nes suteikdamas minties ir veiksmų laisvę prideda ir atsakomybę už ją. Tai reiškia, kad tenka ne tik atsizadėti senų mąstymo šablonų ir įpročių, laužyti įsišaknijusias nuostatas, bet ir liautis rėmusis kitais – stotis ant savo kojų, mąsty-

ti savo galva. Tai baugina, nes reiškia žengimą į nepažįstamą didesnės rizikos zoną, o to padariniai visiškai neprognozuojami (Grendstad, 1996; Rogers, 1961). Besimokantieji tuo pat metu jaučiasi ir esantys *plačioje laisvės ir neribotų galimybių jūroje*, ir tos laisvės suvaržyti – niekieno nestumiami eiti ir atrasti savo kelius. Kartais dėl *apsidraudimo ir didesnės sėkmės galimybės* vis dar bandoma atsakomybe pasidalyti su bendramoksliais ar bendradarbiais. Kartais dar norisi dalį atsakomybės naštos už savo mokymąsi palikti dėstytojams. Bet pamažu išmokstama tvarkytis savarankiškai ir įsitikinama, kad net prisiemus daugiau atsakomybės, nei įprasta, neištinka katastrofa, *niekas nesugriūna*, o įveikus baimę atsiranda ir jausmas „aš galiu“. Laisvė ir atsakomybė besimokantiesiems nebėra atskiros sąvokos. Jos suvokiamos kaip viena nedaloma suaugusio žmogaus gyvenimo dalis.

Tyrimo dalyviai leidimą mokytis išgyvena kaip pažadinimą iš latentinės būsenos ir atsivėrimą naujo pasaulio, kuriame išsitrina ribos tarp mokymosi turinio ir medžiagos, mokymosi tikslo ir paties besimokančiojo asmenybės. Pažadintieji iš latentinės būsenos pajunta aiškų skirtumą tarp paviršutiniško ir gilaus mokymosi, suvokia, ką iš tikrųjų savyje talpina sąvokos „žinoti“, „suprasti“, „gebėti“. Jie atranda ne tik, ką ir kaip mokytis, bet ir kas yra jie patys, kaip besimokantieji ir kaip asmenys, koks jų santykis su pačiais savimi ir aplinka, ir pagaliau – koks mokymosi santykis su gyvenimu. Autentiškas išgyvenimas atveria visai kitokio pasaulio ir savęs vaizdą, kuris, net jei nėra labai malonus, yra priimamas kaip tikra ir neišvengiama realybė.

Mokymosi permąstymo ir atradimo paveikslas liudija, kad mokymasis yra intersubjektyvus reiškiny. Esmės perprantamos ir prasmės randamos vadinamajame perėjime iš Tu į Aš, iš Kitas į Aš ir atvirkščiai. Šis perėjimas yra sunkiai apčiuopiamas ir dar sunkiau parodomas. Tai nežymus judesys, kuriame vyksta transakcija (Greene, 1978), apsikeitimas mintimis, jos perleidžiamos vienas kitam kaip malonė (Buber, 2001), nesitikint ir nelaukiant už tai jokio atlygio (Duarte, 2012). Tyrimo radiniai leidžia šį transakcinį judesį vadinti taip, kaip jį įvardina Buberis (2002) – Aš ir Tu susitikimu. Jo metu kiekvienas autentiškai išgyvena tikrovę, papildo ją nauju turiniu ir prasme, nieko vienas iš kito nepasisavindamas. Studentai nei pasisavina, nei nusisavina dėstytojų minčių, nes skiriasi jų mąstysena, supratimas, žinių lygmuo, patirtis. Šį susitikimą jie vadina *abipusiu dalijimusi, pasisėmimu kažko naujo vieniems iš kitų, pasaulio dovanojimu*. Tu ir Aš santykis, nepaisant fizinio, laiko ar erdvinio nuotolio, išlieka itin artimas. Besimokantieji šį santykį patiria kaip rūpestingą apgobimą, kuris nėra tapatus įsijautimui į jų būseną ar išgyvenimui į jų mintis. Tai Buberis (1947) įvardija kaip abipusį „panirimą į patiriamą situaciją“ (vok. *erfüllung der gelebten situation*). Tyrimo dalyviai dalijasi išgyvenimais, kai, giliai su Kitu panirę į konkrečią mokymosi situaciją, sugeba pažvelgti į savo mokymąsi iš Kito perspektyvos, bet kartu pasilieka savajame pasaulyje. Tai reiškia, kad besimokantieji išgirsta ir atsiliepia į Kito kvietimą, drastiškai ar empatiškai provokatyvų, nes jiems jis atrodo adekvatus ir tikras, nekeliantis pavojaus prarasti savąjį „aš“. Jie tik atranda ir išplėtoja tai, ką besidalijantis Kitas ir jie patys laiko teisinga ir esminga, tai kas juos praturtina ir augina. Ir nesvarbu, kada ateina šis supratimas – iškart, neužilgo ar gerokai vėliau. Susitikimo pasekmė – aš virtimas kitu aš. Tai reiškia to paties asmens naują kokybę, kad jis yra ne tik daugiau, bet ir kitoks.

Permąstyto mokymosi atradimai kiekvienam besimokančiajam yra reikšmingi ir epistemologine, ir ontologine prasme. Jie daug ką išsiaiškina, sužino, supranta, išmoksta, suvo-

kia. Be to, svarbu ne tik ką supranta, bet ir kaip supranta. Be postūmio, dialogiško santykio ir betarpiško išgyvenimo atradimai nebūtų gyvi atmintyje ir tvarūs kasdieniame gyvenime. Todėl tikėtina, kad be kaip nebūtų ką. Esmingi, subjektyviai reikšmingi įvykiai vyksta tarp dviejų subjektų, todėl ir prasmė kuriama ne pavienio studento pastangomis. Mokymosi atradimų procesas yra labai atviras, nenuspėjamas, neapibrėžtas, kartais rizikingas, bet nepaprastai įdomus, liudijantis, kad tai, kas iš tiesų reikšminga, glūdi ne už realybės ribų, bet mokymosi kasdienoje.

Apie tai, ką dar būtų galima atrasti. Tyrimo klausimas atsakytas, objektas aprašytas ir atskleistas. Tačiau ne viską šiame darbe buvo galima aprėpti. Gausi tyrimo medžiaga liko iki galo nepanaudota, nes darbas buvo apribotas konkrečios užduoties, o kartu ir laiko bei intelektualinių pajėgumų. Tyrimo radiniai sudaro galimybę ateityje atidžiau patyrinėti pedagoginės provokacijos sąvoką, nes mokslinėje literatūroje ji nėra sulaukusi pakankamai dėmesio. Taip pat būtų įdomu praplėsti mokymosi permąstymo sampratą intersubjektyvumo, taip kaip ją supranta prof. G. Biesta, aspektu. Jis kritikuoja pernelyg didelį dėmesį, skiriamą besimokantiesiems, pamirštant, kad jie ne tik mokosi, bet ir yra mokomi, ir tuo pačiu teigia, kad mokymas(is) nėra išimtinai mokytojo ar besimokančiojo prerogatyva. Jo nuomone, viskas vyksta tarpsubjektyvioje erdvėje. Atskiro dėmesio turėtų sulaukti mokymosi permąstymas pereinamajame iš bendrojo ugdymo mokyklos į aukštąją mokyklą etape. Tada ryškiausiai pasimato lūžio taškai, išgyvenami aštriausi pojūčiai. Todėl būtų įdomu sugretinti tyrimo metu atskleistą vidinių galių sampratą su L. Delouzo augimo ir tapsmo bei prasmės paieškos idėjomis transformacinio ugdymo kontekste.

Tyrimas į paviršių iškėlė daug kitų temų, kurios būtų vertos tolesnio tyrinėjimo dėl savo naujumo ar nepakankamo ištirtumo Lietuvos moksliniame kontekste. Mąstymo budinimo kaip sąmoningumo ugdymo ir išlaisvėjimo problema galėtų būti analizuojama ir iš fenomenologinės (Arendt, Greene), ir iš kritinės (Apple, bell hooks, Brookfield, Freire, McLaren), ir iš pragmatizmo (Dewey, Lipman) pedagogikos perspektyvos. Mažai tyrinėta vaizduotės reikšmė mokymosi permąstymui. Taip pat būtų įdomu sužinoti, ką dėstytojams ir mokytojams reiškia permąstyti mokymą, su kokiomis provokacijomis jie susiduria ir kaip tai keičia jų požiūrį į mokymą(si). Ir žinoma, patyrinėti doktorantų patirtas provokacijas ir mąstymo pokyčius disertacinio darbo metu.

IŠVADOS

Kiekvienas atradimas išgyvenamas konkrečių įvykių, situacijų ir studijų akimirkų metu, patiriant išorinę provokaciją, kuri suprantama ir priimama kaip iššūkis keisti nusistovėjusias sampratas, požiūrius, nuostatas ir elgsenos modelius. Naujas mąstymas dažniausiai išprovokuojamas sutikto Kito, dažniausiai dėstytojo ar praktikos vadovo, dėka. Kitas taip pat yra knyga, kitos kultūros žmogus ir Kitas „aš“, pasirodantis netikėtoje situacijoje.

Atradimai išgyvenami akademiniam kontekste ir intencionaliam santykiu su aplinka. Atradimo procesas apibūdinamas kaip netikėtas perėjimas iš senos būsenos į naują. Senoji pasižymi minties latentiskumu ir svetimumu, o naujoji – minties gyvumu ir autentiškumu. Provokacija pabudina ir išjudina mintį, įvyksta reikšmingas pokytis besimokančiųjų sąmonėje. Pokytis nevyksta iškart sklandžiai. Besimokantieji turi įveikti savo pačių susikurtus ir kitų primestus mąstymo šablonus, persvarstyti ir suvokti tai, kas su jais darosi.

Permąstyti mokymąsi besimokantiesiems reiškia netikėtai atrasti kažką naujo, ko jie anksčiau nematė, nepastebėjo, nesuprato, nežinojo ir nepatyrė. Tai dvejojo pobūdžio atradimas – to, kas buvo šalia, tik nematoma, paslėpta, uždengta, ir to, ko iki tol nebuvo. Atradimai yra ir epistemologinės, ir ontologinės prigimties. Studentai išmoksta mokytis, tobulina profesinius įgūdžius, įgyja daugiau žinių, o kartu atranda bendrystę, tapatumą, mokymosi prasmę, studijų vertę. Mokymasis išgyvenamas kaip būties ir tapsmo procesas, kuriame jie auga ir bręsta. Besimokantieji atranda save giliau mąstančius, daugiau pastebinčius ir gebančius.

Tyrimo radiniai griaua vyraujančią požiūrį į mokymąsi kaip asmeninį žinių kaupimą, garantuojantį asmeninę, socialinę ir profesinę sėkmę. Tyrimo metu atskleista, kad tai jokia būdu negarantuoja sėkmės. Atvirkščiai – įsitikinimas sukauptų žinių savaimine verte sukausto mąstymą, apriboja, trukdo pamatyti bei atrasti tai, kas iš tikrųjų yra vertinga. Taip pat atskleista, kad kitų sukauptos žinios ir patirtis nėra laikomos savaimė vertingomis, jos automatiškai neperimamos ir neperkeliamos į asmeninio patyrimo erdvę. Tyrimas liudija, kad kitų patirtys tampa vertingos tik tuomet, kai tam tikru metu ir tam tikromis sąlygomis atliepia iškilusį poreikį, problemą, atranda atgarsį asmeninėje mokymosi realybėje. Kad taip atsitiktų, reikalingas dialogiškas besimokančiojo ir ugdytojo santykis, empatiškas ir kolegiškas bendravimas.

Tyrimo radiniai aktualizuoja fenomenologinę mokymosi mąstyti sampratą, atskleisdami, kad esmingai mąstyti išmokstama atsisakius įprasto mąstymo ir leidus rasti naujoms, dar nepatirtoms mintims. Tyrimas patvirtina, kad naujam mąstymui rasti reikia padėti – jį provokuoti, žadinti tikslingomis pedagoginėmis priemonėmis ir pedagoginiais būdais. Tiek empatiškos, tiek drastiškos provokacijos suveikia kaip paskata neapsiriboti tuo, kas turima, žvelgti giliau, siekti daugiau asmeninėje mokymosi erdvėje, ieškoti mokymosi prasmės.

Tyrimo radiniai taip pat aktualizuoja subjektyvią mokymosi sampratą, kuri randasi konkrečiame patyrimo. Tyrimo dalyviai mokymąsi suvokia kaip unikalų patyrimą, netelpančią į unifikuotus apibrėžimus, standartinius vertinimo matavimus, yra savitu būdu kiekvieno patiriamas ir išgyvenamas. Tokia nuostata atliepia fenomenologinę objektyvios tikrovės sampratą – mokymasis yra ne tai, kas kitų yra apibrėžta ir laikoma tikrove, o tai, kas asmeniškai patiriama mokymosi kasdienybėje, kuri yra autentiška ir kontekstuali.

PADĒKA

Ši disertacija yra patirtos provokācijas išdava. Imtis disertacinio tyrimo skatino vadovė prof. dr. V. Indrašienė. Ji visą laiką matė mane kaip „daugiau“ nei aš pati. Esu jai dėkinga ne tik už mestą iššūkį, pasitikėjimą ir palaikymą, bet ir už profesionalias pastabas. Fenomenologinio tyrimo pasirinkimą lėmė susitikimas su prof. M. van Manenu ir prof. T. Saevi. Jie atskleidė naujo požiūrio į mokymosi tyrinėjimą galimybę. Jų taktiški pastebėjimai kvietė persvarstyti tyrimo klausimą ir metodo pasirinkimą bei pastūmėjo imtis gilesnių tyrinėjimų. Prof. dr. V. Žydžiūnaitei esu dėkinga už patirtą kolegišką santykį mokantis fenomenologinio tyrimo „elementoriaus“ ir už tikslingas provokacijas mąstyti fenomenologiškai. Už atrastą reflekyvaus fenomenologinio tyrimo perspektyvą dėkoju prof. K. Dahlberg. Profesorė padėjo suvokti šios perspektyvos ypatumus ir konsultavo rengiant empirinę tyrimo dalį. Prof. dr. Z. Rubene esu dėkinga už suteiktą galimybę dalytis tyrimo atradimais ir gauti vertingų pastabų iš kolegų stažuojantis Latvijos universitete. Dėkoju jungtinės doktorantūros programos profesoriams ir drauge studijavusiems kolegoms už turiningus pokalbius, skatinusius gilintis į ugdymo filosofiją ir edukologinius tyrimus. Nuoširdžiausia padėka visiems tyrimo dalyviams už pasidalytas istorijas ir mokymosi permąstymo išgyvenimus.

LITERATŪRA

1. Adamkus, V. (2004). *Be nutylėjimų: dienoraščiai, vertinimai, pastabos parašėse*. Tyto Alba, Vilnius.
2. Adams, C., Yin, Y., Madriz L. F. V., & Mullen C. S. (2014). A phenomenology of learning large: the tutorial sphere of xMOOC video lectures. *Distance Education*, 35(2), 202–216. doi: 10.1080/01587919.2014.917701
3. Adler, A. (2011). *Gyvenimo mokslas*. Vilnius. Margi raštai.
4. Adler, A. (2015). *Žmogaus pažinimas*. Vilnius: Vaga.
5. AERA code of ethics: American Educational Research Association approved by the AERA Council February 2011 (2011). *Educational Researcher*, 40(3), 145-156. doi: 10.3102/0013189X11410403
6. Ayers, R., & Ayers, W. (2011). *Teaching the taboo: Courage and imagination in the classroom*. New York; London: Teachers College Press.
7. Aldridge, D. (2015). A phenomenological perspective on learning. In D. Scott, & E. Hargreaves (Eds.), *The SAGE handbook of learning* (p. 117–129). London: SAGE Publications Ltd.
8. Alekseičikas, A. (2012). *Gyvename kartą, bet kiekvieną dieną: pokalbiai su gydytoju psichiatru-psichoterapeutu Aleksandru Alekseičiku*. Vilnius: Bernardinai.
9. Alheit, P. (1999). On a contradictory way to the „learning society”: A critical approach. *Studies in the Education of Adults*, 31(1), 66–82. doi:10.1080/02660830.1999.11661402
10. Anušauskas, A. (2010). *Kelias į nepriklausomybę: Lietuvos sąjūdis 1988–1991*. Vilnius: Alma littera.
11. Apple, M. W. (1995). *Education and power*. New York, London: Routledge.
12. Arendt, H. (1954). *The crisis of education*. Prieiga per internetą: <http://learningspaces.org/files/ArendtCrisisInEdTable.pdf>
13. Arendt, H. (1958). *The human condition*. Chicago: University of Chicago Press.
14. Arendt, H. (1978). *The life of the mind*. New York: Harcourt, Inc.
15. Arlauskaitė, N. (2005). Ekranizacijos kaip literatūros istorijos provokacija. *Respectus philologicus*, 7(12), 57–70.
16. Ashworth, P. D. (2003). The phenomenology of the lifeworld and social psychology. *Social Psychology Review*, 5(1), 18–34.
17. Ashworth, P. D. (2006). Seeing oneself as a career in the activity of caring. Attending to the lifeworld of the person with Alzheimer’s disease. *International Journal of Qualitative Studies in Health and Well-being*, 1(4), 212–225.
18. Ashworth, P. D., & Greasley, K. (2009). The phenomenology of „approach to studying”: The idiographic turn. *Studies in Higher Education*, 34(5), 561–576. doi: 10.1080/03075070802597184
19. Ausubel, D. P. (1961). Learning by discovery: Rationale and mystique. *Bulletin of the National Association of Secondary School Principals*, 45, 18–58. doi: 10.1177/019263656104526904
20. Ausubel, D. P., & Robinson, F. G. (1971). *School learning: An introduction to educational psychology*. London: Holt.

21. Baker, N. (1996). Changes of mind. In N. Baker (Ed.), *The size of thoughts: Essays and other lumber* (p. 5–9). New York: Random House.
22. Bakutytė, R. ir Ušėckienė, L. (2009). Darbingo amžiaus asmenų sąvės, kaip srities profesinės specialisto, suvokimo ir dalyvavimo tęstiniame mokymesi sąveika. *Mokymų ugdymas*, 12(1), 153–165.
23. Barnett, R. (2007). *A will to learn: Being a student in an age of uncertainty*. Berkshire: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
24. Barnett, R. (2013). *Imagining the university*. London; New York: Routledge.
25. Barnett, R., & Maxwell, N. (2008). *Wisdom in the university*. London; New York: Routledge.
26. Bates, T. (2014). MOOCs: Getting to know you better. *Distance Education*, 35(2), 145–148. doi: 10.1080/01587919.2014.926803
27. Batuchina, A. (2015). *Vaikų migravimo fenomenologinis tyrimas* (daktaro disertacija). Klaipėdos universitetas, Klaipėda.
28. Beard, C., & Wilson, J. P. (2013). *Experiential learning: A handbook for education, training and coaching*. London: Kogan Page.
29. Bengtsson, J. (1993). Theory and practice: Two fundamental categories in the philosophy of teacher education. *Education Review*, 3(45), 205–211. doi: 10.1080/0013191930450302
30. Bengtsson, J. (2006). The many identities of pedagogics as a challenge: Towards an ontology of pedagogical research as pedagogical practice. *Educational Philosophy and Theory*, 38(2), 115–128. doi: 10.1111/j.1469-5812.2006.00182.x
31. Beresnevičius, G. (1999). Religijos fenomenologijos metodas ir jo taikymo baltų religijos tyrimams galimybės. Iš *Religijos fenomenologijos metodas ir jo taikymo baltų religijos tyrimams galimybės. Etninė kultūra ir tapatumo išraiška. Etnologiniai tyrinėjimai Lietuvoje 1992, 1993 ir 1995 metais: Konferencijų medžiaga* (p. 36–41). Vilnius: Mokslo aidai.
32. Berg, D. N., & Smith, K. K. (Eds.). (1998). *The self in social inquiry: Researching methods*. London: Sage.
33. Berglund, M. M. U. (2014). Learning turning points – in life with long-term illness – visualized with the help of the life-world philosophy. *Qualitative Studies on Health Well-being*, 9(22842), 1–10. Prieiga per internetą: <http://dx.doi.org/10.3402/qhw.v9.22842>
34. Bickford, S. (1997). Propriety and provocation in Arendt's political aesthetic. In C. Calhoun, & J. McGowan (Eds.), *Hannah Arendt & meaning of politics: Contradictions of modernity* (Vol. 6, p. 85–95). Minneapolis; London: University of Minnesota Press.
35. Biesser, A. (1970). Paradoxical theory of change. In J. J. Fagan, & I. L. Shepherd (Eds.), *Gestalt therapy now* (p. 77–80). Palo Alto: Science and Behavior Books.
36. Biesta, G. J. J. (2011). Coming into the world, uniqueness, and the beautiful risk of education: An interview with Gert Biesta by Philip Winter. *Studies in Philosophy and Education*, 30, 537–542. doi: 10.1007/s11217-011-9254-7
37. Biesta, G. J. J. (2012). Giving teaching back to education: responding to the disappearance of the teacher. *Phenomenology & Practice*, 6(2), 35–49. Prieiga per internetą: <http://www.ul.ie/eps/sites/default/files/Biesta%202012.pdf>

38. Biesta, G. J. J. (2014). *The beautiful risk of education*. London: Paradigm Publishers.
39. Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university: What the student does*. Glasgow: Society for the Research into Higher Education & Open University Press.
40. Bilbokaitė, R. (2010). Vizualizacijos pagalba merginų savarankiško mokymosi procesuose gamtamoksliniame ugdyme. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 1(26), 82–86.
41. Billett, S. (2001). Knowing in practice: Reconceptualising vocational expertise. *Learning and Instruction*, 11(6), 431–452. doi:10.1016/S0959-4752(00)00040-2
42. Birch, D. (2014). *Provocations: Philosophy for secondary schools*. Carmarthen: Crown House Publishing.
43. Bishop, P. (2008). The shadow of hope: Reconciliation and imaginal pedagogies. In T. Leonard, & P. Willis (Eds.), *Pedagogies of a imagination: Mythopoetic curriculum in educational practise* (p. 31–52). Berlin: Springer. doi: 10.1007/978-1-4020-8350-1_3
44. Bitinas, B., Rupšienė, L. ir Žydzūnaitė, V. (2008). *Kokybinių tyrimų metodologija: vadovėlis vadybos ir administravimo studentams*. Klaipėda: Socialinių mokslų kolegija.
45. Blondell, R. (2004). *The play of character in Plato's dialogues*. Cambridge: Cambridge University Press.
46. Bollnow, O. F. (1989). The pedagogical atmosphere. *Phenomenology + Pedagogy*, 7, 5–11. Prieiga per internetą: <https://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/pandp/article/view/15111/11932>
47. Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
48. Bowden, J., & Marton, F. (2004). *The university of learning: Beyond quality and competence in higher education*. London: Routledge.
49. Brassai, L., Piko, B. F., & Steger, M. F. (2012). Existential attitudes and eastern European adolescents' problem and health behaviors: Highlighting the role of the search for meaning in life. *The Psychological Record*, 62, 719–734. Prieiga per internetą: <http://www.michaelfsteger.com/wp-content/uploads/2012/12/Brassai-Piko-Steger-TPR-2012.pdf>
50. Bredmar, A. C. (2013). Teachers' experience of enjoyment of work as a subtle atmosphere: An empirical lifeworld phenomenological analysis. *The Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 13, September, 1–16. Prieiga per internetą: http://www.ipjp.org/index.php?option=com_jdownloads&view=download&id=239:teachers-experiences-of-enjoyment-of-work-as-a-subtle-atmosphere-an-empirical-lifeworld-phenomenological-analysis-by-anna-carin-bredmar&catid=43&Itemid=318
51. Bresler, L. (Ed.). (2004). *Knowing bodies, moving minds: Towards embodied teaching and learning*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
52. Bride, K. (2012). A pedagogy of provocation: Teaching “Troubling women’s studies”. *Atlantis. Critical Studies in Gender, Culture and Social Justice*, 35(2), 150–159. Prieiga per internetą: <http://journals.msvu.ca/index.php/atlantis/article/view/927/923>
53. Brockbank, A., & McGill, I. (1998). *Facilitating reflective learning in higher education*. Buckingham; Philadelphia, PA: Society for Research into Higher Education & Open University Press.

54. Brodin, E. (2007). *Critical thinking in scholarship: Meanings, conditions and development*. Lund: Lund University.
55. Brookfield, S. D. (1996). *Understanding and facilitating adult learning: A comprehensive analysis of principles and effective practices*. Buckingham: Open University Press.
56. Brookfield, S. D. (2005). *The power of critical theory: Liberating adult learning and teaching*. San-Francisco: Jossey-Bass.
57. Brookfield, S. D. (2006). *The skilful teacher: On technique, trust and responsiveness in the classroom*. San Francisco: Jossey-Bass.
58. Brookfield, S. D. (2012). *Teaching for critical thinking: Tools and techniques to help students question their assumptions*. San Francisco: Jossey-Bass.
59. Brown, G. I. (1971). *Human teaching for human learning*. New York: The Viking Press.
60. Brown, G. I., Yeomans, T., & Grizzard, L. (Eds.). (1975). *The live classroom: Innovation through confluent education and Gestalt*. New York: The Viking Press.
61. Brown, G. I., Phillips, M., & Shapiro, S. B. (1976). *Getting it all together*. Bloomington, Indiana: Phi Delta Kappa.
62. Brown, S., & Glasner, A. (Eds.). (1999). *Assessment matters in higher education: Choosing and using diverse approaches*. Buckingham; Philadelphia: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
63. Browne, M. N., & Keeley, S. M. (2007). *Asking the right questions: A guide to critical thinking*. New Jersey: Pearson.
64. Bruford, W. (1975). *The German tradition of self-cultivation: "Bildung" from Humboldt to Thomas Mann*. Cambridge: Cambridge University Press.
65. Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, 31, 21–32. Prieiga per internetą: <https://digitalauthorshipuri.files.wordpress.com/2015/01/the-act-of-discovery-bruner1.pdf>
66. Bruner, J. S. (1971). *The relevance of education*. New York, NY: Norton & Co.
67. Bruner, J. S. (1977). *The process of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
68. Bruner, J. S. (1979). *On knowing: Essays for the left hand*. Cambridge, MA: Belknap Press. prtikrinti
69. Bruner, J. S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
70. Buber, M. (1947). Über Charaktererziehung. In M. Buber, *Dialogisches Leben: Gesammelte philosophische und pädagogische Schriften* (p. 291–314). Zürich: Gregor Müller Verlag.
71. Buber, M. (1998). *Dialogo principas I*. Vilnius: Katalikų pasaulis.
72. Buber, M. (2001). *Dialogo principas II*. Vilnius: Katalikų pasaulis.
73. Buber, M. (2002). *Between man and man*. London; New York: Routledge.
74. Bubnys, R. (2009). *Reflektyvus mokymasis kaip edukacinis fenomenas ugdant specialiosius pedagogus aukštojoje mokykloje* (daktaro disertacija). Prieiga per internetą: http://www.lvb.lt/primo_library/libweb/action/dlDisplay.do?vid=SU&docId=ELAB AETD1807287&fromSitemap=1&afterPDS=true
75. Bubnys, R. ir Žydzūnaitė, V. (2012). *Reflektyvusis mokymas(is) aukštosios mokyklos edukacinėje aplinkoje: Dėstytojų mokymo patirtys*. Šiauliai: Lucilijus.

76. Burger, D. (n.d.). *Phenomenological perspectives on change*. Prieiga per internetą: http://www.themanager.org/Strategy/Phenomenological_Perspectives_on_Change_-_Daniel_Burger.pdf
77. Burkšaitienė, N. ir Šliogerienė, J. (2012). *Neformaliojo ir savaiminio mokymosi pasiekimų vertinimas ir pripažinimas aukštojo mokslo institucijose: taikomas mokslo darbas*. Vilnius: MRU Leidybos centras.
78. Caldwell, R. (2012). Leadership and learning: A critical reexamination of Senge's learning organization. *Systemic Practice and Action Research*, 25(1), 39–55. doi: 10.1007/s11213-011-9201-0
79. Carlsson, G., Dahlberg, K., Dahlberg, H., & Ekebergh, M. (2006). Patients longing for authentic personal care: A phenomenological study of violent encounters in psychiatric settings. *Issues in Mental Health Nursing*, 27(3), 287–305. doi: 10.1080/01612840500502841
80. Chaiklin, S., & Lave, J. (1993). *Understanding practice: Perspectives on activity and context*. Cambridge: Cambridge University Press.
81. Chi, T. H., & Brem, S. K. (2009). Contrasting Ohlsson's resubsumption theory with Chi's categorical shift theory. *Educational Psychologists*, 44(1), 58–63. doi: 10.1080/00461520802616283
82. Cocek, Ch. (2012). Exploring education through phenomenology: A review of Gloria Dall'Alba's (Ed.) *Diverse approaches*. *Phenomenology & Practice*, 6(1), 95–105. Prieiga per internetą: <https://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/pandpr/article/view/19857/15383>
83. Cohn, H. W. (1997). *Existential thought and therapeutic practice: An introduction to existential therapy*. London: Sage.
84. Commeyras, M. (1995). What we can learn from students' questions? *Theory into Practice*, 34(2), 101–106. Prieiga per internetą: <http://www.jstor.org/stable/1476958>
85. Cooper, R., Fleischer, A., & Cotton, F. A. (2012). Building connections: An interpretative phenomenological analysis of qualitative research students' learning experience. *The Qualitative Report*, 17(17), 1–16. Prieiga per internetą: <http://www.journals4free.com/link.jsp?l=22747192>
86. Costa, A. L. (1992). An environment for thinking. In C. Collins, & J. N. Mangieri (Eds.), *Teaching thinking: An agenda for 21st century* (p. 169–181). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
87. Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
88. Crossley, M. L. (2000). *Introducing narrative psychology: Self, trauma and construction of meaning*. Buckingham, UK: Open University Press.
89. Cummings, T. G., & Worley, C. G. (2001). *Organization development and change*. Cincinnati, OH: South-Western College.
90. Cvilikaitė, J. (2014). Tandeminis kalbų mokymasis: elementai, principai ir perspektyvos. *Darnioji daugiakalbystė*, 4, 100–114. doi: <http://dx.doi.org/10.7220/2335-2027.4.7>
91. *Dabartinės lietuvių kalbos žodynas* (2011). Prieiga per internetą: <http://dz.lki.lt>
92. Dahlberg, H., & Dahlberg, K. (2003). To not make definite what is indefinite: A phenomenological analysis of perception and its epistemological consequences in

- human science research. *Journal of the Humanistic Psychologist*, 31(4), 34–50. doi: 10.1080/08873267.2003.9986933
93. Dahlberg, K. (2006a). The essence of essences – the search for meaning structures in phenomenological analysis of lifeworld phenomena. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-Being*, 1(1), 11–19. doi: 10.1080/17482620500478405
 94. Dahlberg, K. (2006b). The individual in the world – the world in the individual: Towards a human science phenomenology that includes the social world. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 6, 1–9. doi: 10.1080/20797222.2006.11433932
 95. Dahlberg, K. (2007). The enigmatic phenomenon of loneliness. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 2(4), 195–207. doi: 10.1080/17482620701626117
 96. Dahlberg, K. (2010). Editorial. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 5(4), 1–2. doi: 10.3402/qhw.v5i4.5800
 97. Dahlberg, K. (2013a). My answer to the questions. In A. Forss, C. Ceci, & J. S. Drummond (Eds.), *Philosophy of nursing: 5 questions* (p. 33–43). New York: Automatic Press/VIP.
 98. Dahlberg, K. (2013b). The scientific dichotomy and the question of evidence. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 8(21846). Prieiga per internetą: <http://dx.doi.org/10.3402/qhw.v8i0.21846> nerandu
 99. Dahlberg, K., Dahlberg, H., & Nystrom, M. (2008). *Reflective lifeworld research*. Lund: Studentlitteratur.
 100. Dahlberg, K., Gjengedal, E., & Råheim, M. (2010). Editorial. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 5(4), 1–2. doi: 10.3402/qhw.v5i4.5800
 101. Dahlberg, K., Todres, L., & Galvin, K. (2009). Lifeworld-led healthcare is more than patient-led care: An existential view of well-being. *Medicine, Health Care and Philosophy*, 12(3), 265–271. doi: 10.1007/s11019-008-9174-7
 102. Dahlin, B., & Majorek, M. B. (2008). *On the path towards thinking: Learning from Martin Heidegger and Rudolf Steiner*. Paper presented at the EERA Conference in Gothenburg, 10–12 September 2008. Prieiga per internetą: <http://www.norensen.net/articles/On%20the%20path%20towards%20thinking.pdf>
 103. Dall'Alba, G. (Ed.). (2009a). *Exploring education through phenomenology: Diverse approaches*. Oxford: Wiley-Blackwell.
 104. Dall'Alba, G. (2009b). Learning professional ways of being: Ambiguities of becoming. *Educational Philosophy and Theory*, 41(1), 34–45. doi: 10.1111/j.1469-5812.2008.00475.x
 105. Dall'Alba, G., & Barnacle, R. (2005). Embodied knowing in online environments. *Educational Philosophy and Theory*, 37(5), 719–744. doi: 10.1111/j.1469-5812.2005.00153.x
 106. Dall'Alba, G., & Barnacle, R. (2007). An ontological turn for higher education. *Studies in Higher Education*, 32(6), 679–691. doi: 10.1080/03075070701685130
 107. Dall'Alba, G., & Sandberg, J. (1996) Educating for competence in professional practice. *Instructional Science*, 24(6), 411–437. Prieiga per internetą: <http://www.jstor.org/stable/23371344>

108. Daloz, L. A. (1986). *Effective teaching and mentoring: Realizing the transformational power of adult learning experiences*. San Francisco: Jossey-Bass.
109. Daloz, L. A., Keen, C. H., Keen, J. P., & Parks, S. D. (1996). *Common fire: Lives of commitment in a complex world*. Boston: Beacon Press.
110. Daniel, J. (2012). Making sense of MOOCs: Musings in a maze of myth, paradox and possibility. *Journal of Interactive Media in Education*, 3, 1–20. doi: <http://doi.org/10.5334/2012-18>
111. Daunytė, I. (2002). Politinio teatro apraiškos Europoje ir Lietuvoje XX amžiuje. *Menotyra*. 4(29), 33–42. Prieiga per internetą: <http://www.lmaleidykla.lt/publ/1392-1002/2002/4/M-33.pdf>
112. Davies, D. (2011). *Teaching science creatively*. Abington, New York: Routledge.
113. De Bono, E. (2015). *Serious creativity: How to be creative under pressure and turn ideas into action*. London: Vermilion.
114. Deimann, M., & Farrow, R. (2013). Rethinking OER and their use: Open education as Bildung. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 14(3), 344–360. Prieiga per internetą: <http://oro.open.ac.uk/36572/1/Deimann%20%26%20Farrow.pdf>
115. Dewey, J. (1900). *The school and society*. Chicago, Ill.: The University of Chicago Press.
116. Dewey, J. (1902). *The child and the curriculum*. *The school and society*. Chicago, Ill.: The University of Chicago Press.
117. Dewey, J. (1910). *How we think*. Prieiga per internetą: <http://rci.rutgers.edu/~tripmcc/phil/dewey-hwt-pt1-selections.pdf>
118. Dewey, J. (1971). *Experience and education*. New York: Macmillan.
119. Dewey, J. (2013). *Demokratija ir ugdymas*. Vilnius: Baltic Printing House.
120. Dewey, J. (2014). *Demokratija ir ugdymas: įvadas į ugdymo filosofiją*. Klaipėda: Baltic Printing House.
121. Dieliautas, J. ir Ramonienė, I. (2011). Studijų fenomenologija: nuo mokslingumo link išminties. Iš *Studijos šiuolaikinėje visuomenėje: respublikinės mokslinės praktinės konferencijos, įvykusios 2011 m. kovo 1 d., straipsnių rinkinys* (p. 23–31). Šiauliai: Šiaurės Lietuvos kolegija.
122. Dilthey, W. (1985). *Selected works*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
123. Dilton, J. T. (1983). *Teaching and the art of questioning*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa.
124. Dimitrov, B. B. (2011). Scientific provocation as a method for stimulating the participation of distance learning students. *Маркетинг і менеджмент інновацій*, 3(2), 15–20. Prieiga per internetą: <http://mmi.fem.sumdu.edu.ua>
125. Dirks, J. M., Mezirow, J., & Cranton, P. (2006). Musings and reflections on the meaning, context, and process of transformative learning: A dialogue between John M. Dirks and Jack Mezirow. *Journal of Transformative Education*, 4(2), 123–139. doi:10.1177/1541344606287503
126. Donau-Universität Krems. (n.d.). *Provokationspädagogik*. Prieiga per internetą: <http://www.donau-uni.ac.at/de/studium/provokationspaedagogik/>

127. Douglas, W., Fry, S. W., Wilhelm, J. D., & Housley, A. (2015). Developing civic agents by framing lessons with children concerns. *Social Studies & the Young Learner*, 27(4), 27–30. Prieiga per internetą: <http://www.socialstudies.org/system/files/publications/yl/2704/270427.pdf>
128. Dreyfus, H. L. (2005). Merleau-Ponty and recent cognitive science. In T. Carman, & M. Hansen (Eds.), *The Cambridge companion to Merleau-Ponty* (p. 129–150). Cambridge: Cambridge University Press.
129. Dreyfus, H. L. (2012). A history of first step fallacies. *Minds and Machines*, 22(2), 87–99. doi: 10.1007/s11023-012-9276-0
130. Dreyfus, H. L. (2013). The myth of the pervasiveness of the mental. In J. K. Shear (Ed.), *Mind, reason, and being-in-the-world: The McDowell-Dreyfus debate* (p. 15–40). London; New York: Routledge.
131. Dreyfus, S. E. (2004). The Five-stage model of adult skill acquisition. *Bulletin of Science Technology Society*, 24(3), 177–181.
132. Dreyfus, S. E., & Dreyfus, H. L. (2004). The ethical implications of the five-stage-skill-acquisition model. *Bulletin of Science, Technology & Society*, 24(3), 251–264. doi: 10.1177/0270467604265023
133. Duarte, E. M. (2012). *Being and learning: A poetic phenomenology of education*. Rotterdam: Sense publishers.
134. Dumont, H., Istance, D., & Benavides, F. (Eds.). (2010). *The nature of learning: Using research to inspire practise*. Paris: OECD publishing.
135. Duoblienė, L. (2000). *Mąstymo ugdymas mokant filosofijos gimnazijoje* (daktaro disertacija). Vilniaus universitetas, Vilnius.
136. Educo. (b.d.). In *Thesaurus Latino-Lituanicus*. Prieiga per internetą: http://www.thesaurus.lff.vu.lt/?&antraste_educos&antraste_kirciuota=%C4%93d%C5%ABco%20
137. Edwards, J., & Martin, B. (2016). *Schools that deliver*. London: Corwin.
138. Eidintas, A. (1992). *Slaptasis lietuvių diplomatas: istorinis detektyvas*. Vilnius: Valstybinis leidybos centras.
139. Ekebergh, M. (2007). Lifeworld-based reflection and learning: A contribution to the reflective practice in nursing and nursing education. *Reflective Practice*, 8(3), 331–343. doi: 10.1080/14623940701424835
140. Ellis, A. ir Tafate, R. C. (2013). *Kad pyktis tavęs nevaldytų*. Vilnius: Dajalita.
141. Ellis, C., & Berger, L. (2003). Their story/my story/our story: Including the researcher's experience in interview research. In J. F. Gubrium, & J. A. Holstein (Eds.), *Postmodern interviewing* (p. 157–186). Thousand Oaks, CA: Sage.
142. Essau, C. A., Leung, P. W. L., Conradt, J., & Cheng, H. (2008). Anxiety symptoms in Chinese and German adolescents: Their relationship with early learning experiences, perfectionism, and learning motivation. *Depression and Anxiety*, 25(9), 801–810. doi: 10.1002/da.20334
143. Etherington, K. (2004). *Becoming a reflective researcher: Using ourselves in research*. London: Jessica Kingsley Publishers.
144. Fenwick, T., & Edwards, R. (2013). Performative ontologies: Sociomaterial approaches to researching adult education and lifelong learning. *European Journal for Re-*

search on the Education and Learning of Adults, 4(1), 49–63. doi: 10.3384/rela.2000-7426.rela0104

145. Finlay, L. (2008). A dance between the reduction and reflexivity: Explicating the „phenomenological psychological attitude”. *Journal of Phenomenological Psychology*, 39(1), 1–32. doi: 10.1163/156916208X311601
146. Finlay, L. (2009). Debating phenomenological research methods. *Phenomenology & Practice*, 3(1), 6–25. Prieiga per internetą: <https://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/pandpr/article/view/19818/15336>
147. Fokienė, A. ir Sajienė, L. (2009). Portfolio metodas vertinant neformaliojo ir savaiminio mokymosi pasiekimus. *Aukštojo mokslo kokybė*, 6, 146–159. Prieiga per internetą: http://vddb.library.lt/fedora/get/LT-eLABa-0001:J.04~2009~ISSN_1822-1645.N_6.PG_146-159/DS.002.0.01.ARTIC
148. Forgasz, R., & Clemans, A. (2014). Feeling: Feminist? A self-study of emotion as a feminist epistemology in education practise. In M. Taylor, & L. Coia (Eds.), *Gender, feminism, and queer theory in the self-study of teacher education practices* (p. 61–76). Rotterdam; Boston; Taipei: Sense Publishers.
149. Foucault, M. (1998). *Disciplinuoti ir bausti: kalėjimo gimimas*. Vilnius: Baltos lankos. nerandu
150. Frankl, V. E. (1997). *Žmogus ieško prasmės: vis vien sakyti gyvenimui taip. Logoterapijos santrauka*. Vilnius: Katalikų pasaulis.
151. Frankl, V. E. (2010). *Žmogus prasmės akivaizdoje*. Vilnius: Katalikų pasaulis.
152. Freire, P. (2000). *Kritinės sąmonės ugdymas*. Vilnius: Tyto Alba.
153. Freire, P. (2001). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy and civic courage*. New York; Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
154. Freud, S. (2010). *Totemas ir tabu*. Vilnius: Vaga.
155. Freud, S. (2014). *Psichoanalizės įvadas. Paskaitos*. Vilnius: Vaga.
156. Friesen, N., Henriksson, C., & Saevi, T. (Eds.). (2012). *Hermeneutic phenomenology in education: Method and practice: Vol. 4. Practice of research method*. Rotterdam; Boston; Taipei: Sense Publishers.
157. Friesen, N., & Saevi, T. (2010). Reviving forgotten connections in North-American teacher education: Mollenhauer and the pedagogical relation. *Journal of Curriculum Studies*, 42(1), 123–147. doi: 10.1080/00220270903494279
158. Fromm, E. (2005). *Turėti ar būti*. Kaunas: Verba Vera.
159. Gadamer, H. G. (1975). *Truth and method*. New York: Continuum.
160. Gadamer, H. G. (1992). *Hans-Georg Gadamer on education, poetry and history: Applied hermeneutics*. Albany: State University of New York Press.
161. Gadamer, H. G. (1996). *The enigma of health*. New Haven: Yale University Press.
162. Gadamer, H. G. (2001). Education is self-education. *Journal of Philosophy of Education*, 35(4), 529–538. doi: 10.1111/1467-9752.00243
163. Galkienė, E. (2012). Nepriklausomos Lietuvos jaunimo harmoningos visuomenės tapsmo samprata. *Pedagogika*, 107, 31–41. Prieiga per internetą: <http://etalpykla.lituanistikadb.lt/fedora/get/LT-LDB-0001:J.04~2012~1367186859940/DS.002.0.01.ARTIC>

164. Gardner, H. (1993). *Creating minds: An anatomy of creativity seen through the lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham, and Gandhi*. New York: Basic Books.
165. Gardner, H. (2006). *Changing minds: The art and science of changing our own and other people's minds*. Boston, Massachusetts: Harvard Business School Press.
166. Garšvė, L. (2013). *Lietuvių kilmės mokinių tautinio identiteto ugdymas(is)taikant hermeneutinės pedagogikos metodologiją* (daktaro disertacija). Šiaulių universitetas, Šiauliai.
167. Gaučaitė, R. (2012). Savivaldus mokymasis – mokymasis gyvenimui: knygų serijos mokiniams, mokytojams, tėvams anotacijos. *Mokytojų ugdymas*, 18(1), 123–129. Prieiga per internetą: http://vddb.library.lt/fedora/get/LT-eLABa-0001:J.04~2012-ISSN_1822-119X.N_18_1.PG_123-129/DS.002.0.01.ARTIC
168. Gerdes, L. C. (1988). *The developing adult*. Durban: Butterworths.
169. Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press.
170. Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Cambridge: Polity Press.
171. Giddens, A. (1993). *New rules of sociological method: a positive critique of interpretative Sociologies*. Cambridge: Polity Press.
172. Giorgi, A. (Ed.). (1985a). *Phenomenology and psychological research*. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.
173. Giorgi, A. (1985b). Sketch of a psychological phenomenological method. In A. Giorgi (Ed.), *Phenomenology and psychological research* (p. 8–22). Pittsburgh: Duquesne University Press.
174. Giorgi, A. (1989). One type of analysis of descriptive data: Procedures involved in following a scientific phenomenological method. *Methods*, 1(2), 39–61.
175. Giorgi, A. (1995). Phenomenological psychology. In J. A. Smith, R. Harre, & L. Langenhove L. van (Eds.), *Rethinking psychology* (p. 24–42). London: SAGE publications.
176. Giorgi, A. (1997). The theory, practice, and evaluation of the phenomenological method as a qualitative research procedure. *Journal of Phenomenological Psychology*, 28(2), 235–260. doi: 10.1163/156916297X00103
177. Giorgi, A. (2008). Concerning a serious misunderstanding of the essence of the phenomenological method in psychology. *Journal of Phenomenological Psychology*, 39(1), 33–58. doi: 10.1163/156916208X311610
178. Girdzijauskienė, R., Penkauskienė, D. ir Sruoginis, L. V. (2012). *Mokinių kūrybiškumo ugdymo lietuvių (gimtosios) kalbos pamokose būklės (tyrimų) apibendrinimas*. Vilnius: Šiuolaikinių didaktikų centras.
179. Glithero, L., & Ibrahim, A. (2012). Pedagogy of the moment: A journey on becoming wide-awake. *Transnational Curriculum Inquiry*, 9(2), 1–17. Prieiga per internetą: <http://nitinat.library.ubc.ca/ojs/index.php/tci>
180. Gold, M. (Ed.). (1999). *The complete social scientist: a Kurt Lewin reader*. Washington, DC: American Psychological Association.
181. Goldman, K. L. (2010). Maxine Greene: influences on the life and work of a dynamic educator. *Journal of Educational Controversy*, 5(1), 1–19. Prieiga per internetą: <http://cedar.wvu.edu/jec/vol5/iss1/14>

182. Greaves, K. (2013). Pedagogy, provocation and paradox: Denmark's Kunsternes Studeskole. *Studies in Ethnicity and Nationalism*, 13(3), 373–393. doi: 10.1111/sena.12062
183. Greenberg, J., & Baron, R. A. (1993). *Behaviour in organizations: Understanding and managing the human side of work*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
184. Greene, M. (1973). *Teacher as stranger: Education philosophy for the modern age*. Belmont, CA: Wadsworth.
185. Greene, M. (1977) Toward wide-awakeness: An argument for the arts and humanities in education. *Teachers College Record*, 79(1), 119–125. Prieiga per internetą: https://maxinegreene.org/uploads/library/toward_wide_wakeness.pdf
186. Greene, M. (1978). *Landscapes of learning*. New York: Teachers College Press.
187. Greene, M. (1988). *The dialectic of freedom*. New York: Teachers College Press.
188. Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
189. Greene, M. (1997a). Curriculum and consciousness. In D. J. Flinders, & S. J. Thornton (Eds.), *The curriculum studies reader* (p. 137–149). New York, London: Routledge.
190. Greene, M. (1997b). Teaching as possibility: A light in dark times. *The Journal of Pedagogy, Pluralism & Practice*, 1(1), 1–11. doi: 10.1057/9780230100893_8
191. Greene, M. (2008). Commentary: Education and the arts: The windows of imagination. *Learning landscapes. Education and the arts: Blurring boundaries and creating spaces*, 2(1), 17–23. Prieiga per internetą: <http://www.learninglandscapes.ca/images/documents/ll-no3/mgreene.pdf>
192. Greenson, R. R. (1985). *The technique and practice of psychoanalysis*. The International Psychoanalytical Library, 74. London: The Hogarth Press and The Institute of Psychoanalysis.
193. Grendstad, N. M. (1996). *Mokytis – tai atrasti*. Vilnius: Margi raštai.
194. Grinkevičiūtė, K. (2006). Literatūrinė provokacija. *Knygų aidai*, 4, 34–40. Prieiga per internetą: <http://www.nzidiny.lt/files/various/grinkeviciute.pdf>
195. Griškėnienė, E., Paičienė, K., ir Stankevičius, N. (2007). Suaugusiojo besimokančiojo poreikiai ir mokymosi motyvai. Iš *Informacinės technologijos 2007: teorija, praktika, inovacijos* (p. 52–57). Alytus: Alytaus kolegija.
196. Gudaitytė, J. (2009). Profesijos mokytojų neformaliojo ir savaiminio mokymosi pasiekimų vertinimas. *Aukštojo mokslo kokybė*, 6, 178–180. Prieiga per internetą: https://eltalpykla.vdu.lt/bitstream/handle/1/735/ISSN2345-0258_2009_N_6.PG_178-180.pdf?sequence=1&isAllowed=y
197. Gudžinskienė, V. (2006). Kritinio mąstymo įvairios interpretacijos ir jų analizė. *Pedagogika*, 81, 107–114. Prieiga per internetą: <http://www.biblioteka.vpu.lt/pedagogika/PDF/2006/81/gudz.pdf>
198. Haynes, J. (2007). *Listening as a critical practice: Learning through philosophy with children* (doctoral dissertation), University of Exeter, Exeter.
199. Haynes, J. (2008). *Children as philosophers: Learning through enquiry and dialogue in the primary school*. Abingdon; New York: Routledge.

200. Haynes, J. (2009). Dialogue as a playful and subversive space. *Journal of Critical and Reflective Practice in Education*, 1(1), 1–14. Prieiga per internetą: <http://www.marjon.ac.uk/student-life/library/electronic-resources/critical-and-reflective-practice-in-education/critical-and-reflective-practice-in-education-volume-1/Haynes-CRPE-vol-1-issue-1.pdf>
201. Haynes, J., & Murriss, K. (2011). The provocation of an epistemological shift in teacher education through philosophy with children. *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 285–303. doi: 10.1111/j.1467-9752.2011.00799.x
202. Halling, S., Leifer, M., & Rowe, J. O. (2006). Emergence of the dialogal approach: Favoring another. In C. T. Fischer (Ed.), *Qualitative research methods for psychologists: Introduction through empirical examples* (p. 247–278). New York: Academic Press.
203. Hanke, U. (2008). Realizing model-based instruction: The model of model-based instruction. In D. Ifenthaler, P. Pirnay-Drummer, & J. M. Spector (Eds.), *Understanding of models for learning and instruction: Essays in honour of Norbert M. Seel* (p. 175–187). New York: Springer.
204. Hart, T. (2000). The process and paradox of transformation. *The Journal of Transpersonal Psychology*, 32(2), 157–164. Prieiga per internetą: <http://atpweb.org/jtparchive/trps-32-00-02-157.pdf>
205. Harwood, V. (2010). The place of imagination in inclusive pedagogy: Thinking with Maxine Greene and Hannah Arendt. *International Journal of Inclusive Education*, 14(4), 357–369. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/13603110802504572>
206. Hattam, R. (2010). Socially engaged Buddhism as a provocation for critical pedagogy in unsettling times. In C. Eppert, & H. Wang. (Eds.), *Cross-cultural studies in curriculum: Eastern thought, educational insights* (p. 109–137). New York, London: Routledge.
207. Heath, G. (2008). Exploring the imagination to establish frameworks for learning. *Studies of Philosophy in Education*, 27(2), 115–123. doi: 10.1007/s11217-007-9094-7
208. Heidegger, M. (1962). *Being and time*. New York: Harper Collins.
209. Heidegger, M. (1972). The end of philosophy and the task of thinking. In M. Heidegger, *On time and being* (p. 55–73). New York: Harper & Row.
210. Heidegger, M. (1976). *What is called thinking?* New York: Harper Collins Publishers.
211. Heidegger, M. (1982). *Basic writings*. New York: Harper & Row.
212. Heidegger, M. (1988). *The basic problems of phenomenology*. Bloomington: Indiana University Press.
213. Heidegger, M. (2010). *Being and truth*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
214. Held, K. (1996). Authentic existence and political world. *Research in Phenomenology*, 26(1), 38–53. doi: 10.1163/156916496X00030
215. Helm, J. H. (2015). *Becoming young thinkers: Deep project work in the classroom*. New York; London: Teachers College Press.
216. Hentig, H. von (2007). Was sollte man unter Bildung verstehen?: Klassischer Bildungsbegriff und pragmatisches Bildungsverständnis. In R. Wernstedt, & M. J. Ohnesorg (Eds.), *Der Bildungsbegriff im Wandel: Verführung zum Lernen statt Zwang zum Büffeln. Dokumentation einer Konferenz des Netzwerk Bildung vom 05–06 Juli* (p. 13–17). Berlin: Friedrich Ebert Stiftung.

217. Hertz, R. (Ed). (1997). *Reflexivity and voice*. Thousand Oaks: Sage publications.
218. Hjorth, D., & Holt, R. (2016). Nietzsche as educator. In C. Steyaert, T. Beyes, & M. Parker (Eds.), *The Routledge companion to reinventing management education* (p. 107–119). Abingdon: Routledge.
219. Hooks, B. (2010). *Teaching critical thinking: Practical wisdom*. New York: Routledge.
220. Horberg, U., & Dahlberg, K. (2015). Caring potentials in the shadows of power, correction, and discipline – forensic psychiatric care in the light of the work of Michel Foucault. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 10(28703), 1–9. Prieiga per internetą: <http://dx.doi.org/10.3402/qhw.v10.28703>
221. Horberg, U., Sjogren, R., & Dahlberg, K. (2012). To be strategically struggling against resignation: The lived experience of being cared for in forensic psychiatric care. *Issues in Mental Health Nursing*, 33(11), 743–751. doi: 10.3109/01612840.2012.704623
222. Horlacher, E. (2004). Bildung – a construction of a history of philosophy of education. *Studies in Philosophy and Education*, 23, 409–426. doi: 10.1007/s11217-004-4452-1
223. Horn, K. P., Kemnitz, H., Marotzki, W., & Sandfuchs, U. (Eds.). (2012). *Klinkhardt Lexikon Erziehungswissenschaft (KLE) (Band 1)*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.
224. Hunt, A. (2008). Journey from novice to expert. In *Pragmatic thinking and learning: Refactor your „wetware“* (p. 25–55). Raleigh: Pragmatic.
225. Husserl, E. (1970a). *Logical investigations* (Vols. 1–2). London: Routledge.
226. Husserl, E. (1970b). *The crisis of European sciences and transcendental phenomenology*. Evanston, Ill.: Northwestern University Press.
227. Husserl, E. (1983). *Ideas pertaining to a pure phenomenology and to a phenomenological philosophy. First book: General introduction to a pure phenomenology*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
228. Illeris, K. (Ed.). (2009). *Contemporary theories of learning: Learning theorists...in their own words*. London; New York: Routledge.
229. Indrašienė, V., Penkauskienė, D. ir Suboč, V. (2012). Teachers' attitude toward the development of critical thinking. In *EIIC 2012: Proceedings in electronic international interdisciplinary conference, 3–7 September 2012* (p. 434–438). Zilina: Publishing Institution of the University of Zilina.
230. *International standard Bible encyclopedia*. (1915). Prieiga per internetą: <http://www.biblestudytools.com/dictionary/provocation-provoke/>
231. Jacoby, M. (1990). *Individuation and narcissism: The psychology and the self in Jung and Kohut*. New York: Routledge.
232. Jakaitė, D. (2006). Krikščioniškas neįgalumas WWW.BERNARDINA.LT eseistų tekstuose (tarp literatūros ir pamokslų, postilės ir meditacijos, laiko ir amžinybės). *Acta humanitarica universitatis Saulensis*. 1, 243–252. Prieiga per internetą: <http://etalpykla.lituanistikadb.lt/fedora/objects/LT-LDB-0001:J.04~2006~1367154321779/datastreams/DS.002.0.01.ARTIC/content>
233. Jankauskas, V. (2007). *Iš šimtmečio perspektyvos: XX a. pradžios Lietuvos dailė*. Vilnius: Vilniaus Dailės akademijos leidykla.

234. Janulaitytė-Günther, D., Holton, J. ir Pavilonis, A. (2011). *Probleminis mokymasis: Mikrobiologija. Modulis: Infekcija*. Prieiga per internetą: http://vddb.library.lt/fedora/get/LT-eLABa-0001:B.03~2011~ISBN_978-9955-888-74-1/DS.001.0.01.BOOK
235. Jarvis, P. (1987). *Adult learning in the social context*. London: Croom Helm.
236. Jarvis, P. (2001). *Mokymosi paradoksai*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto Švietimo studijų centras.
237. Jarvis, P. (2009). Learning to be a person in society: Learning to be me. In K. Illeris (Ed.), *Contemporary theories of learning: Learning theorists...in their own words* (p. 21–34). London; New York: Routledge.
238. Jarvis, P. (2010). *Lifelong learning and learning society: Vol. 1. Towards a comprehensive theory of human learning*. London; New York: Routledge.
239. Jarvis, P., & Hirji, N. (2006). Learning the unlearnable – experiencing the unknowable. *Journal for Adult Theological Education*, 3(1), 87–94. doi: 10.1558/jate.2006.3.1.87
240. Johansson, K., Ekebergh, M., & Dahlberg, K. (2009). A lifeworld phenomenological study of the experience of falling ill with diabetes. *International Journal of Nursing Studies*, 46(2), 197–203. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2008.09.001>
241. Johnson, A. (2014). Authenticity and self-cultivation as learning to be: The hermeneutics of lifelong education. *Philosophical Studies in Education*, 45, 66–73.
242. Jokubaitis, A. (2016). *Filosofas kaltina mokslininkus*. Vilnius: Naujasis Židinyš-Aidai.
243. Jones, S., Ališauskienė, S. ir Miltenienė, L. (2008). Learning to be critical thinkers: comparative case study of training for future professionals in social field in Lithuania and United Kingdom. *Socialiniai mokslai*, 2(60), 81–89.
244. Jonkus, D. (2007). Kito prasmės genėzė Husserlio karteziškosiose meditacijose. *Problemos*, 72, 115–123. Prieiga per internetą: <http://www.zurnalai.vu.lt/problemos/article/view/2037>
245. Jonkus, D. (2009). Husserlio ir Merleau-Ponty diskusija apie fenomenologinę redukciją ir intersubjektyvumą. *Žmogus ir žodis*, 11(4), 27–33.
246. Jons, L. (2013). Learning as calling and responding. *Studies in Philosophy and Education*, 33(5), 481–493. doi: 10.1007/s11217-013-9398-8
247. Jörg, T. (2006). *Towards a new learning science for the reinvention of education – a trans-disciplinary perspective*. Paper submitted to the APERA international conference „Educational research, policy and practice in an era of globalization“, 28–30 November 2006, Hong Kong. Prieiga per internetą: <http://dSPACE.library.uu.nl/handle/1874/19168>
248. Jörg, T. (2007). Holistic education and complexity thinking. In E. L. Baker, & D. M. Koretz (Eds.), *The world of educational quality: 2007 AERA annual meeting* (p. 225–240). Chicago: American Educational Research Association.
249. Jörg, T. (2009). Thinking in complexity about learning and education: A programmatic view. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 6(1), 1–22.
250. Judickaitė-Pašvenskienė, L. (2013). Subtitled cartoons in foreign language teaching and learning context: Dangers. *Darnioji daugiakalbystė*, 2, 161–172. doi: <http://dx.doi.org/10.7220/2335-2027.2.13>
251. Juknytė, E. (2007). Literatūra ir teologija: dialogo galimybės. *Literatūra*, 49 (1), 7–24.

252. Jurka, R., Ažubalytė, R., Gušauskienė, M. ir Panomariovas, A. (2009). *Baudžiamoji proceso principai*. Vilnius. Eugrimas.
253. Kafle, N. P. (2011). Hermeneutic phenomenological research method simplified. *An Interdisciplinary Journal*, 5(1), 181–200. doi: <http://dx.doi.org/10.3126/bodhi.v5i1.8053>
254. Kaluinaitė, K., Šumskaitė, J., ir Mikučionytė, R. (2011). Interpretavimo reikšmė XI–XII klasių mokinių kritinio mąstymo ugdymui. *Pedagogika*, 102, 37–43.
255. Kanuka, H., & Braga, J. (2011). Inspiring academics to engage in collegial socialization: Pedagogical provocations. *Collected Essays on Learning and Teaching: Creative Teaching and Learning: Exploring. Shaping. Knowing*, 4, 132–136. Prieiga per internetą: <http://celt.uwindsor.ca/ojs/leddy/index.php/CELT/article/view/3285/2663>
256. Kelly, S. D. (2002). Merleau-Ponty on the body. *Ratio*, 15(4), 376–391. Prieiga per internetą: <http://www.people.fas.harvard.edu/~sdkelly/Papers/Merleau-Ponty%20on%20the%20Body.pdf>
257. Keturakis, S. (2008). Herkus Mantas sovietinės Lietuvos kine ir literatūroje: socialinės praktikos ir jų transformacijos medijose. *Respectus philologicus*, 14 (19), 129–135. Prieiga per internetą: <http://etalpykla.lituanistikadb.lt/fedora/objects/LT-LDB-0001:J.04~2008~1367161317518/datastreams/DS.002.0.01.ARTIC/content>
258. Kincheloe, J. L., Steinberg, S. R., & Villaverde, R. E. (Eds). (1999). *Rethinking intelligence: Confronting psychological assumptions about teaching and learning*. London: Routledge.
259. King, A. (1995). Designing the instructional process to enhance critical thinking across the curriculum: Inquiring minds really do want to know: Using questioning to teach critical thinking. *Teaching of Psychology*, 22(1), 13–17. doi: 10.1207/s15328023top2201_5
260. Kinney, L., & Wharton, P. (2008). *An encounter with Regio Emilia: Children's early learning made visible*. London; New York: Routledge.
261. Kirova, A. (2001). Loneliness in immigrant children: Implications for classroom practice. *Childhood Education*, 77(5), 260–267. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00094056.2001.10521648>
262. Kirova, A. (2004). Lonely or bored: Children's lived experiences reveal the difference. *Interchange: A Quarterly Review of Education*, 35(2), 243–268. doi: 10.1007/BF02698852
263. Kisaka, S. T., & Osman, A. A. (2013). Education as a quest to freedom: Reflections on Maxine Greene. *Journal of Emerging Trends in Educational Research and Policy Studies (JETERAPS)* 4(2), 338–344. Klein, S. B. (2012). *Learning principles and applications*. London: SAGE publications.
264. Klimaitė, V. (2015). *Dėl savižudybės artimojo netekusių asmenų gedulo patyrimas* (daktaro disertacija). Prieiga per internetą: <http://talpykla.elaba.lt/elaba-fedora/objects/elaba:8286896/datastreams/MAIN/content>
265. Klooster, D. (2001). Kritinis mąstymas – kas tai? *Permainos*, 4, 36–40.
266. Kmita, R. (2009). *Apie šiuolaikinių conceptualų meną, provokacijų formas ir apie kai ką daugiau, pvz., apie dievą, bet ne apie krizę*. Prieiga per internetą: [122](http://www.bernar-

</div>
<div data-bbox=)

- dinai.lt/straipsnis/2009-05-12-rimantas-kmita-apie-siuolaikini-konceptualu-mena-provokaciju-formas-ir-apie-kai-ka-daugiau-pvz-apie-dieva-bet-ne-apie-krize/9157
267. Kolbergytė, A. (2016). *Suaugusiųjų saviugda kaip transformuojantis ugdymasis* (daktaro disertacija). Prieiga per internetą: <https://ec.europa.eu/epale/sites/epale/files/2016-epale-lt-00053.pdf>
268. Končius, V. (2013). Tekstai ir tekstynai svetimos kalbos mokymosi procese. *Darnioji daugiakalbystė*, 3, 77–95. doi: <http://dx.doi.org/10.7220/2335-2027.3.7>
269. Kovan, J. T., & Dirx, J. M. (2003). Being called „awake“: The role of transformative learning in the lives of environmental activists. *Adult Education Quarterly*, 53(2), 99–118. doi: 10.1177/0741713602238906
270. Krueger, J. (2016). Intentionality. In G. Stanghellini, M. Broome, A. Fernandez, P. Fusar Poli, A. Raballo, & R. Rosfort (Eds.), *Oxford handbook of phenomenological psychopathology* (p. 1–16). Oxford: Oxford University Press (forthcoming).
271. Kruger-Ross, M. (2015). Raising the question of being in education by way of Heidegger's phenomenological ontology. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 15(2), 1–12. doi: 10.1080/20797222.2015.1101831
272. Kuhn, D. (2005). *Education for thinking*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
273. Küpers, W. (2008). Embodied „inter-learning“ – an integral phenomenology of learning in and by organizations. *The Learning Organization*, 15(5), 388–408. doi: <http://dx.doi.org/10.1108/09696470810898375>
274. Küpers, W. (2012). Phenomenology of learning. In N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the sciences of learning* (p. 2611–2615), Heidelberg: Springer.
275. Langeveld, M. J. (1983). Reflections of phenomenology and pedagogy. *Phenomenology + Pedagogy*, 1(1), 5–7. Prieiga per internetą: <https://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/pandp/article/view/14870/11691>
276. Lave, J. (1993). The practice of learning. In S. Chaiklin, & J. Lave (Eds.), *Understanding practice: Perspectives on activity and context* (p. 3–34). Cambridge: Cambridge University Press.
277. Laverty, S. M. (2003). Hermeneutic phenomenology and phenomenology: A comparison of historical and methodological considerations. *International Journal of Qualitative Methods*, 2(3), 1–29. Prieiga per internetą: http://www.ualberta.ca/~iiqm/backissues/2_3final/pdf/laverty.pdf
278. Lenkauskaitė, J. (2011). Probleminio mokymosi aukštojoje mokykloje bruožų ir studentų kompetencijų sąsajos. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 3(32), 39–48. Prieiga per internetą: http://www.su.lt/bylos/mokslo_leidiniai/jmd/11_03_32/lenkauskaite.pdf
279. Lenkauskaitė, J. ir Mažeikienė, N. (2012). Challenges of introducing problem-based learning (PBL) in higher education institutions: Selecting and using problems. *Socialiniai tyrimai*, 2(27), 78–88. Prieiga per internetą: http://vddb.library.lt/fedora/get/LT-eLABa-0001:j.04~2012~ISSN_1392-3110.N_2_27.PG_78-88/DS.002.1.01.ARTIC
280. Leung, C. M. (2015). The phenomenology of learning in the connected age: Implications for vocational education and training. *Journal of Youth Studies*, 18(2), 24–47.
281. Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. New York: Harper & Row.

282. Lewin, K. (1999). Group decision and social change. In M. Gold (Ed), *The completed social scientist: a Kurt Lewin Reader* (p. 265–284). Washington DC: American Psychological Association.
283. Lietuvos Respublikos mokslo ir studijų įstatymas (2009). *Valstybės žinios*, 54–2140.
284. *Lietuvos švietimas skaičiais 2015. Studijos.* (2015). Vilnius: Švietimo aprūpinimo centras.
285. Linderberg, A., Osteberg, S. A., & Horberg, U. (2016). Methodological support for the further abstraction of and philosophical examination of empirical findings in the context of caring science. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 11(30482), 1–9. Prieiga per internetą: <http://www.ijqhw.net/index.php/qhw/article/view/30482>
286. Lindseth, A., & Norberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 18(2), 145–153. doi: 10.1111/j.1471-6712.2004.00258.x
287. Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge: Cambridge University Press.
288. Liulienė, A. ir Metiūnienė, R. (2006). Second language learning motivation. *Santalka*, 14(2), 93–98. Prieiga per internetą: http://vddb.library.lt/fedora/get/LT-eLABa-0001:J.04~2006~ISSN_1822-430X.V_14.N_2.PG_93-98/DS.002.1.01.ARTIC
289. Magrini, J. (2012). An ontological notion of learning inspired by the philosophy of Hannah Arendt. *Philosophy Scholarship*, 34, 1–22. Prieiga per internetą: <http://dc.cod.edu/philosophypub/34>
290. May, R. (1961). Existential bases of psychotherapy. In R. May (Ed.), *Existential psychology* (p. 75–84). New York: Random House.
291. May, R. (1994). Contributions of existential psychotherapy. In R. May, E. Angel, & H. Ellenberger (Eds.), *Existence: A New dimension in psychiatry and psychology* (p. 37–91). London: Jason Aronson.
292. Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551–558. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/h0023281>
293. Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (p. 159–187). New York: Wiley.
294. Marques, J. F., & McCall, C. (2005). The application of interrater reliability as a solidification instrument in a phenomenological study. *The Qualitative Report*, 10(3), 439–462. Prieiga per internetą: <http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol10/iss3/3>
295. Martišiūtė, A. (2010). Naujoji lietuvių drama. Iš *XXI amžiaus lietuvių dramaturgija* (p. 9–14). Vilnius; Lietuvių literatūros ir tautosakos institutas.
296. Marton, F., Dall'Alba, G., & Beaty, E. (1993). Conceptions of learning. *International Journal of Educational Research*, 19, 277–300.
297. Maslow, A. H. (2009). *Motyvacija ir asmenybė*. Vilnius: Apostrofa.
298. Maslow, A. H. (2011). *Būties psichologija*. Vilnius: Vaga.
299. Maumevičienė, D. (2007). Critical thinking while teaching English. *Kalba ir kontekstai*, 2, 362–372. Prieiga per internetą: <http://etalpykla.lituanistikadb.lt/fedora/get/LT-LDB-0001:J.04~2007~1367166016532/DS.002.1.01.ARTIC>

300. McClelland, J., Dahlberg, K., & Plihal, J. (2002). Learning in the Ivory Tower: Students' embodied experience. *College Teaching*, 50(1), 4–8. doi:10.1080/87567550209595863
301. McLaren, P. (2007). *Life in schools: An introduction to critical pedagogy in the foundation of education*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
302. McPherson, I. (2005). Reflexive learning: Stages towards wisdom with Dreyfus. *Educational Philosophy and Theory*, 37(5), 705–718. doi: 10.1111/j.1469-5812.2005.00152.x
303. *Medical dictionary*. (n.d.). Prieiga per internetą: <http://medical-dictionary.thefreedictionary.com/provocation>
304. Melnikova, I. (2012). Adaptacijos studijos: literatūra versus kinas – vertimas ar dialogas. *Colloquia*, 28, 31–54. Prieiga per internetą: http://www.llti.lt/failai/Nr_28Colloquia_Str_Melnikova.pdf
305. Meredith, K. S., & Steele, J. L. (2011). *Classrooms of wonder and wisdom: Reading, writing and critical thinking for the 21st century*. Thousand Oaks: Corwin.
306. Merleau-Ponty, M. (1993). Eye and mind. In G. A. Johnson, & M. Smith (Eds.), *The Merleau-Ponty aesthetics reader: philosophy and painting* (p. 121–149). Evanston, Ill.: Northwestern University Press.
307. Merleau-Ponty, M. (2012). *Phenomenology of perception*. London: Routledge.
308. Merriam, S. B., Caffarella, R. S., & Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in adulthood: A comprehensive guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
309. Mezirow, J. (1978). *Education for perspective transformation: Women's re-entry programs in community colleges*. New York: Center for Adult Education.
310. Mezirow, J. (1990). *Fostering critical reflection in adulthood*. San Francisco: Jossey-Bass.
311. Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
312. Mickūnas, A. (2014). *Mokykla, mokytojai, mokiniai*. Vilnius: Versus Aureus.
313. Mickūnas, A. ir Jonkus, D. (2014). *Fenomenologinė filosofija ir jos šešėlis*. Vilnius: Baltos lankos.
314. Midgley, M. (2004). *The myths we live by*. London: Routledge.
315. Milic, N. (2014). *Provocation as communication: 4 lectures*. Belgrade: Faculty for Media and Communication. Prieiga per internetą: https://www.academia.edu/10835191/Provocation_As_Communication
316. Mills, J. (2002). An unorthodox pedagogy: Fostering empathy through provocation. In: J. Mills (Ed). (2002). *A pedagogy of becoming* (p. 117–141). Amsterdam: Rodopi.
317. Molander, B. (2008). „Have I kept inquiry moving?” On the epistemology of reflection. *Phenomenology & Practice*, 2(1), 4–23. Prieiga per internetą: <https://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/pandpr/article/view/19811/15329>
318. Moodley, P. (2009). Reflective lifeworld research: Book review. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 9(1), 1–3. Prieiga per internetą: <http://www.ajol.info/index.php/ipjp/article/view/61108/49293>
319. Moran D., & Embree L. E. (Eds.). (2004). *Phenomenology: Critical concepts in philosophy: Vol. 3. Phenomenology on science, art, and ethics*. London; New York: Routledge.

320. Morin, E. (2001). *Seven complex lessons in education for the future*. Paris: UNESCO Publishing.
321. Morson, G. S. (2012). *The long and short of it: From aphorism to novel*. Stanford: Stanford University Press.
322. Mortari, L. (2015). Reflectivity in research practice: an overview of different perspectives. *International Journal of Qualitative Methods*, 14(5), 1–9. doi: 10.1177/1609406915618045
323. Moustakas, C. (1990). *Heuristic research: Design, methodology, and applications*. Newbury Park: Sage publications.
324. Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
325. Moustakas, C. (1999). Loneliness and self-disclosure. In A. C. Richards, & T. Schumrun (Eds.), *Invitations to dialogue: The legacy of Sidney M. Jourard* (p. 107–112). Dubuque, IA: Kendall/Hunt Publishing.
326. Na, Z. (2007). A study of high school students' English learning anxiety. *The Asian EFL Journal*, 9(3), 22–34. Prieiga per internetą: <http://asian-efl-journal.com/1070/quarterly-journal/2007/09/a-study-of-high-school-students-english-learning-anxiety/>
327. Natanson, M. (1973). *Edmund Husserl. Philosopher of infinite tasks*. Evanston, IL, USA: North Western University Press.
328. Nelson, C., & Harper, V. (2006). A pedagogy of difficulty: Preparing teachers to understand and integrate complexity in teaching and learning. *Teacher Education Quarterly*, 33(2), 7–21. Prieiga per internetą: <http://www.jstor.org/stable/23478931>
329. Neufeld, J. (2012). The (in)vocation of learning: Heidegger's education in thinking. *Studies in Philosophy & Education*, 31(1), 61–76. doi: 10.1007/s11217-011-9269-0
330. Ng-A-Fook, N., & Rottmann, J. (Eds.). (2012). Introduction: An uncommon countenance. In N. Ng-A-Fook, & J. Rottmann (Eds.), *Reconsidering Canadian curriculum studies: Provoking historical, present and future perspectives* (p. 1–22). New York: Palgrave Macmillan.
331. Nystrom, M., & Dahlberg, K. (2001). Pre-understanding and openness – a relationship without hope? *Scandinavian journal of caring sciences*, 15(4), 339–346. doi: 10.1046/j.1471-6712.2001.00043.x
332. Odenstedt, A. (2008). Hegel and Gadamer on Bildung. *The Southern Journal of Philosophy*, 46(4), 559–580. doi: 10.1111/j.2041-6962.2008.tb00085.x
333. Odman, P. J. (1988). Hermeneutics. In J. P. Keeves (Ed.), *Educational research methodology and measurement: An international handbook* (p. 63–70). New York: Pergamon Press.
334. Oleškevičienė-Valūnaitė, G. (2016). *Socialinių medijų naudojimo universitetinėse studijose įprasminimas* (daktaro disertacija). Mykolo Romerio universitetas, Vilnius.
335. *Online dictionary of King James Version words*. (n.d.). Prieiga per internetą: <http://av1611.com/kjbp/kjv-dictionary/provocation.html>
336. Osman, A. A. (2013). Freedom in teaching and learning. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(2), 142–149. Prieiga per internetą: http://www.ijhssnet.com/journals/Vol_3_No_2_Special_Issue_January_2013/14.pdf

337. Ozmon, H. A. ir Craver, S. M. (1996). *Filosofiniai ugdymo pagrindai*. Vilnius: Leidybos centras.
338. Ozolins, L. L., Horberg, U., & Dahlberg, K. (2015). Caring touch – patients' experiences in an antroposophic clinical context. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 29(4), 834–842. doi: 10.1111/scs.12242
339. Pace, M. (2014). *I love forest school: Transforming early year practice through woodland experiences*. London; New York: Bloomsbury Publishing Plc.
340. Padesky, C. A. (1993). *Socratic questioning: Changing minds or guiding discovery? Keynote address delivered at the European Congress of Behavioural and Cognitive Therapies, London, September 24, 1993*. Prieiga per internetą: <http://padesky.com/newpad/wp-content/uploads/2012/11/socquest.pdf>
341. Palermo, J. (2010). For Maxine Greene: The teacher's responsibility, the flesh, and aesthetic meaning. *Journal of Educational Controversy*, 5(1), 1–2. Prieiga per internetą: <http://cedar.wvu.edu/jec/vol5/iss1/22>
342. Papadopoulou, M., & Birch, R. (2009). „Being in the World”: The event of learning. *Educational Philosophy and Theory*, 41(3), 270–286. doi: 10.1111/j.1469-5812.2007.00390.x
343. Pashkova, V. M. (2012). Hannah Arendt: Phenomenology of thinking and thoughtlessness. *Вестник пермского университета*, 4(12), 38–40.
344. Paul, R., & Elder, L. (2012). *Critical thinking: Tools for taking charge of your learning and your life*. Boston: Pearson.
345. Peers, C., & Fler, M. (2014). The theory of 'belonging': Defining concepts used within belonging, being and becoming – the Australian early years learning framework. *Educational Philosophy and Theory*, 46(8), 914–928. doi: 10.1080/00131857.2013.781495
346. Pels, D. (2000). Reflexivity: One step up. *Theory, Culture and Society*, 17(3), 1–25. doi: 10.1177/02632760022051194
347. Perls, F. (1969). *Gestalt therapy verbatim*. Lafayette, Ca: Real People Press.
348. Perls, F. S., Hefferline, R., & Goodman, P. (1994). *Gestalt therapy: Excitement and growth in human personality*. Highland, NY: Gestalt Journal Press.
349. Perner, R. A., & Pawlik, M. (2010). *Provokativ Pedagogik*. Munster: Lit Verlag.
350. Peters, M. A. (2002). *Heidegger, education and modernity*. New York: Rowman and Littlefield Publishers, Inc.
351. Peters, M. A. (2012). *Education, philosophy and politics: The selected works of M. A. Peters*. Abington: Routledge.
352. Phenix, P. (1964). *Realms of meaning: A philosophy of the curriculum for general education*. New York: McGraw Hill.
353. Piaget, J. (1964). Development and learning. In R. E. Ripple, & V. N. Rockcastle (Eds.), *Piaget rediscovered: Selected papers from a report of the conference on cognitive studies and curriculum development, March 1964* (p. 7–20). [Ithaca, NY].
354. Pylkkö, P. (1998). *The aconceptual mind: Heideggerian themes in holistic naturalism*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
355. Polkinghorne, D. E. (1986). Conceptual validity in a nontheoretical human science. *Journal of Phenomenological Psychology*, 17(2), 129–149. doi: 10.1163/156916286X00178

356. Preskill, S., & Brookfield, S. D. (2009). *Learning as a way of leading: Lessons from the struggle for social justice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
357. *Provocation is a common law*. (2016, July 7). Prieiga per internetą: <http://www.lawteacher.net/free-law-essays/common-law/provocation-is-a-common-law.php>
358. Provocation. (n.d.). In *Legal dictionary*. Prieiga per internetą: <http://legal-dictionary.thefreedictionary.com/provocation>
359. Raynova, Y. B. (2003). „All that gives us to think.” In A. Wiercinski (Ed.), *Between suspicion and sympathy: Paul Ricoeur’s unstable equilibrium* (p. 670–696). Toronto: The Hermeneutic Press.
360. Ramsden, P. (2000). *Kaip mokyti aukštojoje mokykloje*. Vilnius: Aidai.
361. Ramsey, C. (2011). Provocative theory and a scholarship of practice. *Management Learning*, 42(5), 469–483. doi: 10.1177/1350507610394410
362. Rasheed, S. (2002). The existential concept of freedom for Maxine Greene: The influence of Sartre and Merleau-Ponty on Greene’s educational pedagogy. In S. Fletcher (Ed.), *Philosophy of Education yearbook*, 2002 (p. 394–401). Prieiga per internetą: <http://ojs.ed.uiuc.edu/index.php/pes/article/view/1847/558>
363. Rautins, C., & Ibrahim, A. (2011). Wide-awakeness: Toward a critical pedagogy of imagination, humanism, agency, and becoming. *International Journal of Critical Pedagogy*, 3(3), 24–36.
364. Rennie, D. (1998). *Person-centered counseling: An experiential approach*. London: Sage.
365. Riessman, C. (2002). Doing justice: Positioning the interpreter in narrative work. In W. Patterson (Ed.), *Strategic narrative: New perspectives on the power of personal and cultural storytelling* (p. 195–216). Oxford: Lexington Books.
366. Rietveld, E. (2008). Situated normativity: The normative aspect of embodied cognition in unreflective action. *Mind*, 117(4680), 973–1001. doi: 10.1093/mind/fzn050
367. Riley, D. C. (2011). Heidegger teaching: An analysis and interpretation of pedagogy. *Educational Philosophy and Theory*, 43(8), 797–815. doi: 10.1111/j.1469-5812.2009.00549.x
368. Robbins, S. P. (1993). *Organizational behaviour: Concepts, controversies, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
369. Robertson, J. P. (2006). Recovering education as provocation: Keeping countenance with Sylvia Ashton-Warner. In J. P. Robertson, & C. Mcconaghy, *Provocations: Sylvia Ashton Warner and exitability in education* (p. 173–193). New York: Peter Lang Publishing, Inc.
370. Robinson, D. B., & Randall, L. (Eds.). (2016). *Social justice in physical education: Critical reflections and pedagogies for change*. Toronto: Canadian Scholars’ Press.
371. Rocha, S. D. (2013). Review of Eduardo M. Duarte, Being and learning: A poetic phenomenology of education. *Studies in Philosophy and Education*, 32(5), 551–557. doi: 10.1007/s11217-013-9370-7
372. Rogers, C. (1961). *On becoming a person: A therapist’s view of psychotherapy*. Boston: Houghton Mifflin Company.
373. Rogers, C. (1969). *Freedom to learn*. Columbus, OH: Merrill.

374. Rogers, C. R. (1990). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. In H. Kirschenbaum, & V. L. Henderson (Eds.), *The Carl Rogers reader* (p. 219–235). London: Constable.
375. Roth, W.M. (1997). Being-in-the-world and the horizons of learning: Heidegger, Wittgenstein, and Cognition. *Interchange*, 28(2), 145–157. doi: 10.1023/A:1007300905363
376. Rūdytė, K. (2011). Savaiminio mokymo(si) kaip kitoniško prasingumas vaikams. *Mokytojų ugdymas*, 17(2), 38–56. Ruggiero, V. R. (1988). *Teaching thinking across the curriculum*. New York: Harper & Row Publisher
377. Ruggiero, V. R. (1998). *The art of thinking: A guide to critical and creative thought*. New York: Longman.
378. Rutkienė, A. ir Tandzegolskienė, I. (2014). *Studentų savarankiškumo skatinimas studijuojant universitete*. Vilnius: Versus Aureus.
379. Sæverot, H. (2008). Teacher praise and encouragement: Towards an education for democracy. *Phenomenology & Practice*, 2(1), 49–62. Prieiga per internetą: <https://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/pandpr/article/view/19813/15331>
380. Saevi, T. (2005). *Seeing disability pedagogically: The lived experience of disability in the pedagogical encounter* (doctoral dissertation). Prieiga per internetą: <http://www.maxvanmanen.com/files/2014/07/Tone-Saevi-Dissertation.pdf>
381. Saevi, T. (2011). Lived relationality as fulcrum for pedagogical-ethical practice. *Studies in Philosophy and Education*, 30(5), 455–461. doi: 10.1007/s11217-011-9244-9
382. Saevi, T. (2013). Between being and knowing. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 13(1), 1–11. doi: 10.2989/IPJP.2013.13.1.4.1170
383. Saevi, T. (2014). Phenomenology in educational research. In L. H. Meyer, & A. Hynds (Eds.), *Oxford bibliographies in education*. Prieiga per internetą: <http://www.oxfordbibliographies.com/view/document/obo-9780199756810/obo-9780199756810-0042.xml>
384. Saevi, T., & Eilifsen, M. (2008). „Heartful” or „heartless” teachers? Or should we look for the good somewhere else? Consideration of students’ experience of the pedagogical good. *Indo-Pacific Journal of Phenomenology*, 8, 1–14. Prieiga per internetą: http://www.ipjp.org/downloads/Special%20Editions/Phenomenology%20in%20Education%20-%20February%202008/Special_%20Edition_%20Education-01_Saevi_&_Eilifsen.pdf
385. Saevi, T., & Foran, A. (2012). Seeing pedagogically, telling phenomenologically: Addressing the profound complexity of education. *Phenomenology & Practice*, 6(2), 50–64. Prieiga per internetą: <https://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/pandpr/article/view/19861/15387>
386. Sargent, M. (2014). *The project approach in early years provision: A practical guide to promoting children’s creativity and critical thinking through project work*. Luton: Andrews UK.
387. Schein, E. H. (1996). Kurt’s Lewin change theory in the field and in the classroom: Notes towards a model of management learning. *Systems Practice*, 9(1), 27–47. doi: 10.1007/BF02173417
388. Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.

389. Schutz, A. (1999). Creating local „public spaces” in schools: Insights from Hannah Arendt and Maxine Greene. *Curriculum Inquiry*, 29(1), 77–98.
390. Serrs, M. (1997). *The troubadour of knowledge*. Minnesota: The University of Minnesota Press.
391. Sheets-Johnstone, M. (1999). *The primacy of movement*. Amsterdam: John Benjamins.
392. Shön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey Bass.
393. Shulman, L. S., & Keislar, E. R. (Eds.). (1966). *Learning by discovery: A critical appraisal*. Chicago: Rand McNally.
394. Siegler, R. S. (1996). *Emerging minds: The process of changing children's thinking*. New York: Oxford University Press.
395. Silverman, D. (2005). *Doing qualitative research: A practical handbook*. London: Sage.
396. Simms, E. M. (1999). The countryside of childhood: A hermeneutic phenomenological approach to developmental psychology. *The Humanist Psychologist*, 27(3), 301–327.
397. Simon, R. I. (1992). *Teaching against the grain: Texts for a pedagogy of possibility*. New York; London: Bergan & Garvey.
398. Singh, P., & Doherty, C. (2002). Navigating cultural sensibilities: Respect and provocation as pedagogical partners. In P. Jeffrey (Ed.), *AARE conference proceedings 2002* (p. 1–16). Brisbane: AARE.
399. Skrodenis, S. (2009). *Suomija ir Lietuva: istorinių ir kultūrinių ryšių vagos: straipsnių rinkinys*. Vilnius: Margi raštai.
400. Smith, J. A. (2004). Reflecting on the development on the interpretative phenomenological analysis and its contribution to qualitative research in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 1(1), 39–54. doi: 10.1191/1478088704qp004oa
401. Smith, J. A., Flower, P., & Larkin, M. (2009). *Interpretative phenomenological analysis: Theory, method and research*. London: Sage.
402. Smith, J. A., & Osborn, M. (2003). Interpretative phenomenological analysis. In J. A. Smith (Ed.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (p. 53–80). London: Sage.
403. Smits H., Towers, J., Panayotidis, E. L., & Lund, D. E. (2008). Provoking and being provoked by embodied qualities of learning: Listening, speaking, seeing, and feeling (through) inquiry in teacher education. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 6(2), 43–81. Prieiga per internetą: https://www.researchgate.net/publication/277874323_Provoking_and_Being_Provoked_by_Embodied_Qualities_of_Learning_Listening_Speaking_Seeing_and_Feeling_Through_Inquiry_in_Teacher_Education
404. Sokolowski, R. (1983). The theory of phenomenological description. *Man and World*, 16(3), 221–232. doi: 10.1007/BF01249506
405. Sokolowski, R. (2000). *Introduction to phenomenology*. New York: Cambridge University Press.
406. Speičytė, B. (2012). Adomo Mickevičiaus profiliai Czesława Miłoszo kūryboje: tapybių provokacija ir terapija. Iš *Czesława Miłoszo kūryba: modernioji LDK tradicijų tąsa* (p. 64–96). Vilnius: Lietuvių literatūros ir tautosakos institutas.
407. Spiegelberg, H. (1982). *The phenomenological movement: A historical introduction*. The Hague: Martinus Nijhoff Publishers.

408. Spinnelli, E. (2005). *The interpreted world: An introduction to phenomenological psychology*. London; Thousand Oaks, Calif.: Sage.
409. Splitter, L. J., & Sharp, A. M. (1995). *Teaching for better thinking: The classroom community of inquiry*. Melbourne: ACER.
410. Spurling, L. (1977). *Phenomenology and social world: the philosophy of Merleau-Ponty and its relation to the social sciences*. London; New York: Routledge.
411. Stasiūnaitienė, E. ir Kaminskiienė, L. (2009). Neformaliojo ir savaiminio mokymosi pasiekimų įvertinimo procedūros kokybiniai parametrai. *Aukštojo mokslo kokybė*, 6, 117–140.
412. Steiner, G. (1995). *Heideggeris*. Vilnius: Aidai.
413. Stunžėnienė, D. (2004). Kritinio mąstymo ugdymas Utenos kolegijoje. *Mokslo taikomieji tyrimai Lietuvos kolegijose*, 1, 56–61. Prieiga per internetą: http://vddb.laba.lt/fedora/get/LT-eLABa-0001:J.04~2004~ISSN_1822-1068.N_1.PG_56-61/DS.002.0.02.ARTIC
414. Sturm, S. R. (2011). Teaching as letting learn: What Martin Heidegger can tell us about one-to-ones. In J. Batchelor, & L. Roche (Eds.), *Student retention and success: Sharing and evaluating best practice: Proceedings of the 2010 annual conference of the Association of Tertiary Learning Advisors of Aotearoa / New Zealand* (p. 47–62). Auckland, New Zealand: ATLAANZ.
415. Su, Y. (2011). Lifelong learning as being: The Heideggerian perspective. *Adult Education Quarterly*, 61(1), 57–72. doi:10.1177/0741713610380442
416. Šlekonytė, J. (2008). Balandžio pirmosios pokštai Lietuvos žiniasklaidoje ir jų tendencijos (Kauno dienos atvejis). *Tautosakos darbai*, 35, 70–83. Prieiga per internetą: <http://etalpykla.lituanistikadb.lt/fedora/objects/LT-LDB-0001:J.04~2008~1367165053545/datastreams/DS.002.0.01.ARTIC/content>
417. Šliogeris, A. (2011). *Transcendencijos tyla*. Vilnius: Margi raštai.
418. Švedas, A. (2011). *Lietuvio (@uto)portretas: intelektualinė provokacija*. Vilnius: Aukso žuvis.
419. *Švietimo valdymo informacinė sistema (2015). Studijos*. Prieiga per internetą: http://svis.emokykla.lt/lt/index/a_view/40
420. Taba, H. (1963). Learning by discovery: Psychological and educational rationale. *The Elementary School Journal*, 63(6), 308–316. Prieiga per internetą: <http://www.jstor.org/stable/999921>
421. Taylor, M., & Coia, L. (Eds.). (2014). *Gender, feminism, and queer theory in the self-study of teacher education practices*. Rotterdam; Boston; Taipei: Sense Publishers.
422. Takaya, K. (2008). Jerome Bruner's theory of education: From early Bruner to later Bruner. *Interchange*, 39(1), 1–19. doi: 10.1007/s10780-008-9039-2
423. Talero, M. (2006). Merleau-Ponty and the bodily subject of learning. *International Philosophical Quarterly*, 46(2), 191–203. doi: 10.5840/ipq20064622
424. Tempfer, P. (2010, June 1). *Ganz anders lehren als gewohnt*. Prieiga per internetą: http://www.wienerzeitung.at/themen_channel/bildung/schule/41997_Ganz-anders-lehren-als-gewohnt.html?em_cnt=41997

425. Ter Avest, I., Bertram-Troost, G., & Siebren, S. (2012). Provocative pedagogy, or youngsters need the brain to challenge worldview formation. *Religious Education*, 107(4), 356–370. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00344087.2012.699404>
426. *Terminų žodynas*. (b.d.). Prieiga per internetą: <http://www.zodynas.lt/terminu-zodynas>
427. Thompson, E., & Zahavi, D. (2007). Philosophical issues: Phenomenology. In P. D. Zelazo, M. Moscovitch, & E. Thompson (Eds.), *The Cambridge handbook of consciousness* (p. 67–87). Cambridge: Cambridge University Press.
428. Thomson, I. (2010). Heidegger on ontological education, or: How we become what we are. *Inquiry*, 44(3), 243–268. doi: 10.1080/002017401316922408
429. Thorburn, M., & Marshall, A. (2014). Cultivating lived-body consciousness: Enhancing cognition and emotion through outdoor learning. *Journal of Pedagogy*, 5(1), 115–132. doi: 10.2478/jped-2014-0006
430. Tyla, A. (2002). Iš Vilniaus studentų gyvenimo: 1956 metai. *Lietuvos istorijos metraštis*, 2001(1), 177–184.
431. Tymieniecka, A. T. (Ed.). (2010). *Phenomenology world-wide. Foundations – expanding dynamics – life-engagements: A guide for research and study*. Dordrecht; Boston: Kluwer.
432. Todres, L. (2004). The meaning of understanding and the open body: Some implications for qualitative research. *Journal of the Society for Existential Analysis*, 15(1), 38–54. Prieiga per internetą: http://eprints.bournemouth.ac.uk/1193/1/Todres_Output_4.pdf
433. Todres, L. (2005). Clarifying the life-world: Descriptive phenomenology. In I. Holloway (Ed.), *Qualitative research in health care* (p. 104–124). Buckinghamshire: Open University Press.
434. Todres, L., Galvin, K. T., & Dahlberg, K. (2014). „Caring for insiderness”: Phenomenologically informed insights that can guide practice. *Qualitative Studies on Health and Well-being*, 9(21421), 1–10. Prieiga per internetą: <http://dx.doi.org/10.3402/qhw.v9.21421>
435. Tolutienė, G. (2010). Andragogikos specialybės studentų kritinio mąstymo ugdymosi galimybių universitetinių studijų procese. *Mokytojų ugdymas*, 14(1), 63–76.
436. Tonkin, C. C. (1999). „We must learn to...”: *The Institutional essence of learning as an anthropocentric praxis following Heidegger* (doctoral dissertation). Prieiga per internetą: <http://hdl.handle.net/2123/1899>.
437. Trakšėlys, K. (2010). Suaugusiųjų mokymasis organizacijoje. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 4(29), 67–71. Prieiga per internetą: http://vddb.library.lt/fedora/get/LT-eLA-Ba-0001:J.04~2010~ISSN_1648-8776.N_4_29.PG_67-71/DS.002.0.01.ARTIC
438. Trilling, B., & Fadel, C. (2012). 21st century skills: *Learning for life in our times*. San Francisco: Jossey-Bass.
439. Truska, L. (2006). Kontraversiškų temų pateikimas istorijos vadovėliuose ir mokinių kritinio mąstymo ugdymas. Iš *Mokykliniai istorijos vadovėliai ir europinės visuomenės ugdymas Rytų ir Vidurio Europos šalyse: konferencijos medžiaga* (p. 128–133). Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.

440. Tsoukas, H., & Chia, R. (2002). On organizational becoming: Rethinking organizational change. *Organization Science*, 13(5), 567–582. Prieiga per internetą: <http://www.htsoukas.com/wp-content/uploads/2014/05/2002-R.-Chia-On-organizational-becoming.pdf>
441. Ubartaitė-Vingienė, D. (2007). *Kritinio mąstymo ugdymas neformaliajame suaugusiųjų švietime: teorija ir jos praktinis taikymas istorijos pamokose*. Vilnius: Versus aureus.
442. Vagle, M. D. (2014). *Crafting phenomenological research*. Walnut Creek, CA: Left Coast Press.
443. Valstybės pažangos strategija „Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“ (2012). *Valstybės žinios*, 61(3050). Prieiga per internetą: http://www3.lrs.lt/pls/inter3/dokpaieska.showdoc_l?p_id=425517&p_query=&p_tr2=2
444. *Valstybinė švietimo 2013–2022 metų strategija* (2013). Prieiga per internetą: https://www.smm.lt/uploads/lawacts/docs/451_f91e8f0a036e87d0634760f97ba07225.pdf
445. Van der Zee, T. (2012). Inspiration: A thought-provoking concept for RE teachers. *British Journal of Religious Education*, 34(1), 21–34. doi: 10.1080/01416200.2011.601908
446. Van Deurzen, E. (2002). *Existential counselling and psychotherapy in practice*. London; Thousand Oaks: Sage Publications.
447. Van Manen, M. (1977) Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205–228. doi: 10.1080/03626784.1977.11075533
448. Van Manen, M. (1989). By the light of anecdote. *Phenomenology + Pedagogy*, 7, 232–253.
449. Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. Albany, NY: State University of New York Press.
450. Van Manen, M. (1997). From meaning to method. *Qualitative Health Research*, 7(3), 345–369. doi: 10.1177/104973239700700303
451. Van Manen, M. (2001). Professional practice and „doing phenomenology“. In S. K. Toombs (Ed.), *Handbook of phenomenology and medicine* (p. 457–474). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
452. Van Manen, M. (2007). Phenomenology of practice. *Phenomenology & Practice*, 1(1), 11–30.
453. Van Manen, M. (2008). Pedagogical sensitivity and teachers' practical knowing-in-action. *Peking University Education Review*, 1(1), 1–23. Prieiga per internetą: <http://www.maxvanmanen.com/pedagogical-sensitivity-and-teachers-practical-knowing-in-action/>
454. Van Manen, M. (2014). *Phenomenology of practice: Meaning-giving methods in phenomenological research and writing*. Walnut Creek, California: Left Coast Press.
455. Van Manen, M. (2016). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Abington, New York: Routledge.
456. Van Manen, M., & Van Manen, M. (2012). *Phenomenology*. Prieiga per internetą: <http://www.maxvanmanen.com/files/2012/12/Michael-van-Manen-SAGE-Phenomenology.pdf>
457. Van Manen, M., & Vandenberg (Eds.). (1996). *Phenomenological pedagogy and the question of meaning, phenomenology and educational discourse* (p. 39–64). Durban: Heinemann.

458. Vandenberg, D. (1967). On the ground of education. *Educational Theory*, 17(1), 60–66. doi: 10.1111/j.1741-5446.1967.tb00286.x
459. Vandenberg, D. (1988). Knowledge in schooling. *Phenomenology + Pedagogy*, 6(2), 63–78. Prieiga per internetą: <https://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/pandp/article/view/15075/11896>
460. Vandenberg, D. (1998). Education in existential perspective: The dialectic of education for democracy. In P. Higgs (Ed.), *Metatheories in educational theory and practice* (p. 141–165). Johannesburg: Heinemann.
461. Vandenberg, D. (2002). Phenomenology and fundamental educational theory. In A. T. Tymieniecka (Ed.), *Phenomenology world-wide. Foundations – expanding dynamics – life-engagements: A guide for research and study* (p. 589–601). Dordrecht; Boston: Kluwer.
462. Vandenberg, D. (2009). Critical thinking about truth in teaching: The epistemic ethos. *Educational Philosophy and Theory*, 41(2), 155–165. doi: 10.1111/j.1469-5812.2007.00393.x
463. Venslovaitė, V. (2013). *Mokytojo naratyvo įtaka mokinio estetiniam suvokimui: muzikinės raiškos fenomenologinė perspektyva* (daktaro disertacija). Prieiga per internetą: http://vddb.library.lt/fedora/get/LT-eLABa-0001:E.02~2013~D_20130925_093640-05611/DS.005.0.01.ETD
464. Vilkonis, R. ir Barabanova, I. (2010). Vidurinės mokyklos mokinių savarankiško mokymosi patirtis nuotolinio ir elektroninio mokymo(-si) poreikio analizės kontekste. *Mokytojų ugdymas*, 14(1), 121–136.
465. Visockienė, O. (2001). Ugdymo kaita kaip kritinių mąstymą sąlygojantis veiksnys. *Socialiniai mokslai*, 5(31), 86–91. Prieiga per internetą: <http://etalpykla.lituanistikadb.lt/fedora/objects/LT-LDB-0001:J.04~2001~1367186366453/datastreams/DS.002.0.01.ARTIC/content>
466. Waghid, Y. (2014). *Pedagogy out of bounds: Untamed variations of democratic education*. Rotterdam; Boston; Taipei: Sense Publishers.
467. Waghid, Y., & Davids, N. (2014). Some philosophical remarks on teaching and learning in South Africa. In J. E. Petrovic, & A. M. Kuntz (Eds.), *Citizenship education around the world: Local contexts and global possibilities* (p. 165–179). New York: Routledge.
468. Walker, M. (Ed.). (2001). *Reconstructing professionalism in university teaching: Teachers and learners in action*. Buckingham; Philadelphia, Pa.: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
469. Watkin, C. (2009). *Phenomenology or deconstruction: The question of ontology in Maurice Merleau-Ponty, Paul Ricoeur and Jean-Luc Nancy*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
470. Watson, S. H. (2009). *In the shadow of phenomenology: Writings after Merleau-Ponty I*. London; New York: Continuum.
471. Wertz, F. J. (2005). Phenomenological research methods for counseling psychology. *Journal of Counseling Psychology*, 52(2), 167–177. doi: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0167.52.2.167>
472. White, A. J. (2016). *Introducing dialogic pedagogy: Provocation for the early years*. Abington; New York: Routledge.

473. Whitmont, E. C. (1969). *The symbolic quest*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
474. Willingham, D. T. (2009). *Why don't students like school? A cognitive scientist answers questions about how the mind works and what it means for the classroom*. San Francisco, CA Jossey-Bass.
475. Wilson, T. (2003). Maxine's table: Connecting action with imagination in the thought of Maxine Greene and Hannah Arendt. *Education Theory*, 53(2), 203–220. doi: 10.1111/j.1741-5446.2003.00203.x
476. Winnicott, D. W. (1960). Ego distortion in terms of true and false self. In Winnicott, D. W. (1987), *The maturational processes and the facilitating environment: Studies in the theory of emotional development* (p. 140–152). Madison, CT: International Universities Press.
477. Wolf, A. (2002). *Does education matter? Myths about education and economic growth*. London: Penguin Books.
478. Worell, M. (1997). An existential-phenomenological perspective on the concept of „resistance“ in counselling and psychotherapy. *Counselling Psychology Quarterly*, 10(1), 5-11. doi: 10.1080/09515079708251407
479. Zacharias, M. E. (2004). Moving beyond with Maxine Greene: Integrating curriculum with consciousness. *Educational Insights*, 9(1), 1–5. Prieiga per internetą: <http://einsights.ogpr.educ.ubc.ca/v09n01/pdfs/zacharias.pdf>
480. Zahavi, D. (2005). *Subjectivity and selfhood: Investigating the first-person perspective*. Cambridge: Massachusetts Institute of Technology Press.
481. Zavadskienė, L. (2009). Teachability of critical thinking skills through reading at secondary school. Iš *Kalba ir kultūra: nauji iššūkiai Europos mokytojui* (p. 179–191). Vilnius: VU leidykla.
482. Zimmer, M. (2005). *Learning and knowing in organisations – a phenomenological view: Paper submitted to the conference „Microfoundations of organizational capabilities & knowledge processes“, 1–2 December, 2005, Copenhagen*. Prieiga per internetą: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjL_qSekNXNAhVIiCwKHcE1A3AQFggiMAA&url=https%3A%2F%2Fwww.fom.de%2Ffileadmin%2Fuser_upload%2F84-mirco_found_knowledge_Zimmer05.pdf&usq=AFQjCNHOx5dfg1DwC8qldDKC0G6Ox5aYUQ&sig2=7-F8TzKeRP31CDE1g660gA
483. Zito, A. R., & Shout, A. (2009). Learning theory reconsidered: EU integration theories and learning. *Journal of European Learning Policy*, 16(8), 1103–1123. doi: 10.1080/13501760903332597
484. Žibėnienė, G. (2013). Studijų programų atnaujinimo Lietuvoje apžvalga: studentų savarankiško darbo planavimas. *Aukštojo mokslo kokybė*, 10, 99–122. doi: <http://dx.doi.org/10.7220/2345-0258.10.5>
485. Žydžiūnaitė, V. (2009). Professional activity as social process of human resource development in self-directed learning (case of public administration). *Socialiniai tyrimai*, 1(15), 105–111. Prieiga per internetą: http://www.su.lt/bylos/mokslo_leidiniai/soc_tyrimai/2009_15/zydziaunaite.pdf
486. Žiugžda, R. (1983). *Lietuva imperialistinių valstybių planuose 1917–1940*. Vilnius: Mokslas.

PRIEDAI

Priedas Nr. 1

SUTIKIMAS DALYVAUTI TYRIME

Pasirašydama(as) šią formą aš sutinku dalyvauti disertaciniame tyrime „MOKYMOŠI PERMĄSTYMAS PATIRIANT PROVOKACIJĄ“ ir būti tyrimo dalyve(iu). Man suteikta informacija, kad disertacinį tyrimą atlieka Daiva Penkauskienė, rašanti disertaciją aukščiau nurodyta tema.

Darbo tikslas – atskleisti mokymosi permąstymo reiškinį. Darbas rašomas remiantis fenomenologine tyrimo strategija. Patvirtinu, kad man buvo paaiškintas tyrimo tikslas ir naudojamos strategijos pagrindiniai aspektai, tyrimo vykdymo aplinkybės. Aš suprantu, kad informacija, gauta šio interviu metu, nurodant asmeninę informaciją bus panaudota rengiant daktaro disertaciją ir mokslinius straipsnius.

Aš taip pat suprantu, kad turiu teisę atsisakyti dalyvauti tyrime. Aš suprantu, kad interviu metu pateikta informacija bus naudojama tik anksčiau paminėtiems tikslams, o interviu metu gauta informacija nebus perduodama kitiems tyrėjams, bei ši informacija nebus dauginama, platinama ir laikoma jokiems kitiems tikslams.

Tyrimo tikslą suprantu ir jame dalyvauti sutinku:

Tyrimo dalyvė (-is):

Vardas:

Pavardė:

Parašas

Data

Tyrėja:

Vardas:

Pavardė:

Parašas

Data

AKADEMINĖS BENDRYSTĖS ATRADIMAS

Reiškinio esmės struktūrinis vienetas Nr. 3

Prasminai vienetai	Prasmių kekės	Prasmės modeliai
<p>Ir mes diskutuodavom tais pačiais paskaitos klausimais. Kažkaip iniciatyva ateidavo ne iš jo, bet iš mūsų. Jisai mustik pakviesdavo – „einam kartu“ <...>. Būdavo įdomu, nes tuos pačius paskaitos klausimus, ar iš spaudos momentus, ar dalindavomės savo patirtimi – bet viskas į tą temą. Tai buvo labai fainas santykis, kad dėstytojas neiššeidavo kažkur ten su kolegomis, bet eidavo su mumis, su studentais <...>, nes iki tol tokio betarpiško santykio, tokio welcoming – atviro, pakviečiančio, neteko patirti.</p>	<p>Atviro ir betarpiško dėstytojo bendravimo su studentais auditorijoje ir už jos ribų patyrimas</p>	<p>Kolegiško santykio patyrimas ir išgyvenimas akademinėje bendruomenėje</p>
<p>Apie gyvenimą bendraudavome ir tuo pačiu jis pateikdavo pagrindinę medžiagą, kurią reikėjo išmokyti, o po to mes tyrinėdavome ir juokaudavome. Ir su ta emocija gera mes greitai ganėtinai išmokdavom tas uolienas. Ir tas dėstytojo toks atviras bendravimas mane pakeitė, kai man parodė, kad kuo yra „kietas“ universitetas, palyginus nuo mokyklos, kad atsiranda kitoks mokymas, kitoks bendravimas, kitoks mokymasis .</p>		
<p>Supratau, kad čia gali sulaukti kitokio bendravimo tarp mokytojo ir mokinio, kad jis gali būti atviresnis. Ir kad jis skatina mokytis. Aš šiaip dabar tai suprantu. O ką aš tuo metu supratau? Aš tiesiog jaučiausi laimingas jo pamokose. Aš jaučiau kafią. Tuo metu negalvojau. Dabar žiūriu per savo mokytojo prizmę. O tuo metu buvo įdomu ir faina.</p>		
<p>Santykis, kad dėstytojas žiūrėjo ne kaip į mokinius, kuriuos čia reikia išmokyti; kad esat čia „jūs“ ir „aš“. O buvo bendruomenės jausmas, kad mes visi čia esam, gal ne besimokantieji, bet čia yra mūsų klasė, erdvė, kur mes susirinkom kalbėti apie tai, mokytis, kalbėti.</p>	<p>Dėstytojo lygiavertiško santykio su studentais išgyvenimas jiems mokantis ir bendraujant</p>	
<p>Eidavom po užsiėmimų pasilikdavome ir dar kartą eidavome su kita grupe. Tai vietoj to, kad... lankydavom kitos grupės užsiėmimus, nes patikdavo ir tada dar atsirado artimesnis ryšys, nes jis teiraudavosi, kaip mes gyvenam bendrabutyje, ir iš to ateidavo juokeliai <...> visi jautėsi gerai. Nebuvo jokių priekaištų. Tas parodymas žmogiškumo iš jo pusės, kad esam visi lygūs, paskatino mane geriau mokytis.</p>		

Prasminai vienetai	Prasmių kekės	Prasmės modeliai
<p>Jis labai šiltai mus sutiko, pasisveikino, ir labai didelį įspūdį padarė tai, kad į mus kreipiasi kaip į kolegas <...>. Niekas mūsų iki tol ir daugiau nevadino kolegom. Nuo pat pirmos paskaitos – mes kolegos, mes bendradarbiaujam, mes lygūs.</p>	<p>Tarpusavio kolegiško ir pagarbaus santykio patyrimas ir jo ilgesys</p>	
<p>Aš nuo šiol taip galvoju, kad universitetas yra ta erdvė, kur turi būti kolegiška, kur turi būti dėstoma ne kaip mokiniams, kur turi būti jungiama, gal net dalijamasi atsakomybėm... Man to labai trūko xxx universitete. Ir vis dar trūksta.</p>		
<p>Pradėjau pats kelti kažkokius lūkesčius <...> to bendruomeniškumo siekti, reiklalausti, tikėtis labiau. <...> Gal manyje labiau įkvėpė ieškoti lygiavertiško santykio. <...> ...Nu, kažkokio tokio kolegiškumo. <...> Aš galvoju, jeigu kada nors grįžčiau į universitetą dėstyti, labai stengčiausi tokį dėstymo stilių ir tokią manierą laikyti.</p>		
<p>Iš tikrųjų... tos mokyklos principas yra toksai, kad žmonės labai labai daug laiko praleidžia mokykloje ir labai labai artimai daro projektus. Ištiesai. Ir yra prisirišimas prie visko prie viso to, ką tu ten darai. Bet turbūt šitie pirmi metai ir būtent šis projektas buvo vienas toks didžiausių patyrimų tokių, kur tau tampa namai. Jautiesi labai labai prisirišęs prie visko, ką tu ten padarai.</p>	<p>Prisirišimo prie universitetinės aplinkos ir bendruomenės išgyvenimas</p>	<p>Universiteto kaip namų pajautimas</p>
<p>Aš tai prisimenu, kaip labai gerą patyrimą. Labai keistą, bet labai įdomų. Ir man atrodo, kad ir tarp žmonių. Su tais žmonėmis, kuriais aš dabar esu... geri draugai jie man, tai mes... ir šiaip mano geriausi draugai iš mokyklos yra iš tų pirmų metų <...>. Mes kokie penki tapome kaip grupė, kurie visada kalbasi apie savo darbus kartu. Ir man atrodo, kad čia po to... gal nebūtinai po to... gal po tų metų bendrai.</p>	<p>Universitetinės bendruomenės artimumo jausmo išlaikymas ir tolimesnės bendrystės palaikymas</p>	

MYKOLO ROMERIO UNIVERSITETAS

Daiva Penkauskienė

IŠPROVOKUOTAS MOKYMOŠI
PERMAŠTYMO PATYRIMAS
UNIVERSITETINIŲ BAKALAURO
STUDIJŲ METU

Daktaro disertacijos santrauka
Socialiniai mokslai, edukologija (07 S)

Vilnius, 2016

Mokslo daktaro disertacija rengta 2012–2016 metais, ginama Mykolo Romerio universitete pagal Vytauto Didžiojo universitetui su Klaipėdos universitetu, Mykolo Romerio universitetu, Vilniaus universitetu ir Aveiro universitetu (Portugalija) Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2011 m. birželio 8 d. įsakymu Nr. V-1019 suteiktą doktorantūros teisę.

Mokslinė vadovė:

prof. dr. Valdonė Indrašienė (Mykolo Romerio universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, 07 S)

Daktaro disertacija ginama Aveiro universiteto (Portugalija), Klaipėdos universiteto, Mykolo Romerio universiteto, Vilniaus universiteto, Vytauto Didžiojo universiteto edukologijos mokslo krypties taryboje:

Pirmininkė:

prof. dr. Irena Žemaitaitė (Mykolo Romerio universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, 07 S)

Nariai:

prof. dr. Karin Dahlberg (Linnaeus universitetas, Švedijos Karalystė, socialiniai mokslai, edukologija, 07 S);

prof. dr. Zanda Rubene (Latvijos universitetas, Latvijos Respublika, socialiniai mokslai, edukologija, 07 S);

prof. dr. Jolita Šliogerienė (Mykolo Romerio universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, 07 S);

prof. dr. Vilma Žydžiūnaitė (Vytauto Didžiojo universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, 07 S).

Daktaro disertacija bus ginama viešame edukologijos mokslo krypties tarybos posėdyje 2016 m. lapkričio 29 d. 14 val. Mykolo Romerio universitete, I–414 aud.

Adresas: Ateities g. 20, LT-08303, Vilnius, Lietuva

Daktaro disertacijos santrauka išsiųsta 2016 m. spalio 31 d.

Daktaro disertaciją galima peržiūrėti Lietuvos nacionalinėje Martyno Mažvydo bibliotekoje bei Aveiro universiteto (Portugalija), Klaipėdos universiteto, Mykolo Romerio universiteto, Vilniaus universiteto ir Vytauto Didžiojo universiteto bibliotekose.

IŠPROVOKUOTAS MOKYMOSI PERMĄSTYMO PATYRIMAS UNIVERSITETINIŲ BAKALAURO STUDIJŲ METU

SANTRAUKA

Tyrimo aktualumas. Mokymasis – tema, aktuali visoms tarptautinėms ir nacionalinėms švietimo politiką formuojančioms ir įgyvendinančioms organizacijoms. Pasaulio valstybės konkuruoja dėl ekonominio pranašumo, technologinių inovacijų kūrimo, todėl didžiulis dėmesys skiriamas įvairių tipų ir lygmens mokymuisi, ypač akcentuojamas visą gyvenimą trunkantis mokymasis (Dumont, Istance & Benavides, 2010). Oficialioje retorikoje mokymasis dažnai lydimas sąvokų „žinių visuomenė“, „konkurencinis pranašumas“, „ekonomikos variklis“ – jos išreiškia šiuolaikinės visuomenės lūkesčius.

Lietuvos švietimo politika taip pat yra veikiama bendrų pasaulinių tendencijų ir siekia neatsilikti nuo kitų šalių. Valstybės pažangos strategija „Lietuva 2030“ (2012) orientuoja į kūrybiniais ir inovatyviais sprendimais grįstą visuomenės raidą bei ūkio pažangą, todėl akcentuoja kūrybinio ir kritinio mąstymo ugdymo svarbą, atviros ir savarankiškai veikiančios bei nuolat besimokančios asmenybės indėlį į bendrą gerovę. Valstybinė švietimo strategija 2013–2022 (2013), LR Mokslo ir studijų įstatymas (2009) mokymąsi taip pat sieja su asmeninės ir visuomeninės gerovės kūrimu, darniu ir tvariu šalies vystymusi.

Mokymasis aktualizuojamas ne tik švietimo politikos dokumentuose ar valstybinėse strategijose. Jo svarbą patvirtina ir mokymosi teorijų gausa (Illeris, 2009). Tokią įvairovę galima paaiškinti tuo, kad mokymosi reiškinys postmoderniame pasaulyje yra daugiaprasmis, daugiabriaunis, jį vis sunkiau apčiuopti ir įvardinti vienu žodžiu, todėl ieškoma naujų būdų bei kontekstų konkretiems mokymosi aspektams atskleisti. Mokymosi svarbą liudija ir tai, kad jis nebėra vien tik psichologijos, filosofijos ir pedagogikos tyrinėjimų objektas. Įsitvirtinus mokymosi visą gyvenimą idėjai, jis tapo bemaž visų visuomenės mokslo sričių integralia dalimi. Juo domisi sociologijos, sveikatos, komunikacijos, vadybos ir kiti mokslai. Didėjantis mokymosi teorijų bei mokslo sričių, tyrinėjamųjų mokymąsi, skaičius liudija, kad šis reiškinys tampa vis įdomesnis ir aktualesnis, įvairesnis ir kompleksiškesnis.

Nepaisant teorijų ir mokslo sričių įvairovės, visas jas jungia bendras bruožas – mokymasis traktuojamas kaip aktyvus veiksmas, nukreiptas į pokytį (Bengtsson, 2006; Ekebergh, 2007; Zito & Shout, 2009). Mokslininkai pabrėžia, kad būtent dėl visuomenės gyvenimo ir paties mokymosi dinamiškumo ir kompleksiško jo negalima išsprauti į jokios teorijos rėmus, neįmanoma braižyti schemų ir planuoti, kaip mokymasis konkrečiai prisidės prie ekonominio augimo ir visuomenės gerovės, kaip jis atrodys ateityje (Jörg, 2009). Todėl kalbėti apie mokymosi realybę kaip konstantą ir orientuotis į aiškiai apčiuopiamus ir pamatuojamus rezultatus reikštų mistifikuoti mokymąsi, nesuprantant jo esmės (Jörg, 2006, 2007; Midgley, 2004; Morin, 2001; Wolf, 2002).

Temos ištirtumas. Išsamių mokslinių darbų, jungiančių mokymąsi, mąstymą ir provokaciją, nėra daug. Ir pati provokacijos sąvoka plačiau išskleista tik kai kuriose publikacijose (De Bono, 2015; Heidegger, 1976; Helm, 2015; Hjorth & Holt, 2016; Mills, 2002; Morson, 2012;

Robertson, 2006). Provokacijos sąvoka aptinkama feministinėse ir *queer* studijose (Bride, 2012; Forgas & Clemans, 2014; Taylor & Coia, 2014), kritinėje pedagogikoje (Freire, 2000, 2001; Hattam, 2010; King, 1995; Preskill & Brookfield, 2009, Robinon & Randall, 2016; Simon, 1992; Waghid, 2014), studijose apie meną (Greaves, 2013), filosofijos mokymuose (Birch, 2014; Haines & Murriss, 2011; Jons, 2013; Milic, 2014), straipsniuose apie pedagogų rengimo (Smits, Towers, Panayotidis & Lund, 2008; Van der Zee, 2012) ar akademinės bendruomenės socializacijos programas (Kanuka & Braga, 2011), apie ankstyvąjį ugdymą (Kinney & Wharton, 2008; Pace, 2014; Sargent, 2014; White, 2016), publikacijose apie ugdymą patyrus karą ar prievartą (Bishop, 2008; Waghid & Davis, 2014), apie užsieniečių studentų mokymą (Singh & Doherty, 2002), apie vadybą (Ramsey, 2011), naujų technologijų ir nuotolinio mokymo taikymo pavyzdžiuose (Dimitrov, 2011). Ugdymo kontekste provokacija aiškina kaip iššūkis kitokiam mąstymui ir mokymuisi, kaip sąmonės budinimas, kvietimas mokyti rimtai ir iš esmės.

Lietuvos autoriai provokacijos sąvoka mini publikacijose, susijusiose su menu – daile, literatūra, teatru, kinu, bet čia ji nesiejama tiesiogiai su mokymusi. Ši sąvoka reprezentuoja kitokį – nedogmatišką, alternatyvų, naują, kritišką – požiūrį į įprastus reiškinius, įvykius, į praeitį ir dabartį (Arlauskaitė, 2005; Daunytė, 2002; Jakaitė, 2006; Keturakis, 2008; Melnikova, 2012). Publikacijos istorijos, politikos ir teisės mokslų temomis provokaciją sieja su akibrokštu (Jankauskas, 2007), sąmoningais, piktybiniais kėsmais pakenkti (Adamkus, 2004; Eidintas, 1992; Jurka, Ažubalytė, Gušauskienė ir Panomariovas, 2009; Skrodenis, 2009; Žiugžda, 1983, klaidinančia informacija, melu (Anušauskas, 2010).

Apžvelgus Lietuvos autorių publikacijas mokymosi tema, disertaciniam tyrimui yra artimiausios, nagrinėjančios savivaldų, savaiminių, savarankišką mokymąsi (Bilbokaitė, 2010; Burkskaitienė ir Šliogerienė, 2012; Gaučaitė, 2012, Gudaitytė, 2009; Fokienė ir Sajienė, 2009; Rutkienė ir Tandzegolskienė, 2014; Rūdytė, 2011; Stasiūnaitienė ir Kaminskienė, 2009; Vilkonis ir Barabanova, 2010; Žibėnienė, 2013; Žydžiūnaitė, 2009); probleminių mokymąsi (Janulaitytė-Günther, Holton ir Pavilionis, 2011; Lenkauskaitė, 2011; Lenkauskaitė ir Mažeikienė, 2012); kritinio mąstymo ugdymą (Duoblienė, 2000; Jones, Ališauskienė ir Miltenienė, 2008; Gudžinskienė, 2006; Indrašienė, Penkauskienė ir Suboč, 2012; Kaluinaitė, Šumskaitė ir Mikučionytė, 2011; Maumevičienė, 2007; Stunžėnienė, 2004; Ubartaitė-Vingienė, 2007; Visockienė, 2001; Tolutienė, 2010; Truska, 2006; Zavadskienė; 2009); refleksyviųjų mąstymą (Bubnys, 2009; Bubnys ir Žydžiūnaitė, 2012). Minėtų autorių publikacijose, kaip ir šiame darbe, aktualizuojamas gebėjimas mąstyti ir apmąstyti savo mokymąsi, analizuoti ir spręsti problemas, kryptingai ir savarankiškai siekti mokymosi tikslų. Šie siekiai atsispindi ir publikacijose, nagrinėjančiose kalbų mokymąsi (Cvilikaitė, 2014; Judickaitė-Pašvenskienė, 2013; Končius, 2013; Liuolienė ir Metiūnienė, 2006); suaugusiųjų bei visą gyvenimą trunkantį mokymąsi (Bakutytė ir Ušėckienė; 2009; Griškėnienė, Paičienė ir Stankevičius, 2007; Trakšėlys, 2010).

Tyrimo / mokslo problema. Nepaisant padidėjusio visuomenės ir mokslo dėmesio, į mokymąsi ir besimokančiuosius vis dar žvelgiama ganėtinai vienpusiškai – kaip į neturinčius unikalaus veido ir vertės ekonominės naudos nešėjus (Jokubaitis, 2016). Formaliojo ugdymo, ypač universitetinių studijų, programos vertinamos ne visuminio ugdymo, o rinkos ekonomikos požiūriu (Dall’Alba & Barnacle, 2007). Žinios ir įgūdžiai matuojami pagal tam tikrus vertinimo šablonus, nekreipiant dėmesio į konteksto ir pačių besimokančiųjų ypatybes (Langeveld, 1983). Toks siauras požiūris į mokymąsi yra kvestionuojamas (Billett, 2001; Biesta, 2014;

Bourdieu, 1977; Chaiklin & Lave, 1993; Cocek, 2012; Dall'Alba & Barnacle, 2005; Dall'Alba & Sandberg, 1996; Fenwick & Edwards, 2013; Giddens, 1984, 1993; Küpers, 2008; Lave, 1993; Schön, 1983; Van Manen, 1977), nes eliminuoja tai, kas yra unikalų, autentišką, tikrą.

Kritikos sulaukia ir vyraujančios mokymosi teorijos – konstruktyvizmas ir empirizmas. Kritikuojamas požiūris į žinių ir patirties kaupimą kaip į sėkmę garantuojantį indėlį, (Tallero, 2006). Abejojama ne tik akumuliuotų žinių bei patirties tvarumu, bet ir galimybe jas perkelti į kitus kontekstus. Manoma, kad supaprastinti mokymąsi iki žinių įgijimo, įsisavinimo ir perkėlimo sampratos moksliniu požiūriu yra pernelyg neatsakinga, nes mokymasis nėra nei automatinis žinių perdavimas vienių kitiems, nei natūralus, savaime nutinkantis reiškinys (Brockbank & McGill, 1998; Brown & Glasner, 1999; Ramsden, 2000; Walker, 2001). Jei negebama suvokti, ko ir dėl ko mokomasi, kokius pokyčius mokymasis atneša, mokymasis yra laikomas neturiniu prasmės (Biesta, 2014; Dewey, 2014; Lipman, 2003). Ugdymo ir viso švietimo apskritai pagrindinis tikslas – „provokuoti kiekvieną siekti toliau ir daugiau intersubjektyvioje erdvėje, kad kiekvienas būtų įgalintas mąstyti apie tai, ką daro, būtų atidus ir rūpestingas, dalytųsi savo supratimu, kurtų koncepcijas ir gyventų prasmingą gyvenimą“ (Greene, 1988, p. 12). Mokymo institucijų ir ugdytojų užduotis – ugdyti gebėjimą mokytis mąstant ir reflektuojant, nes tik tokiu būdu įmanoma išmokti esminių dalykų. Daugelio autorių (Barnett, 2007, 2013; Barnett & Maxwell, 2008; Biggs & Tang, 2011; Brookfield, 2005, Bowden & Marton, 2004; Dewey, 2014; Freire, 2000; Lipman, 2003; Kuhn, 2005) požiūriu mokymas(is) pirmiausiai reiškia mokymą(si) mąstyti ir mokytis mąstant. Tačiau mokymas(is) mąstyti savaime pokyčio negarantuoja ir neužtikrina jo ilgalaikiškumo (Klein, 2012). Manoma, kad esminiai, tvarūs pokyčiai įmanomi tik palietus sąmonės gelmes. Jos pasiekiamos patyrus netikėtą, stiprų išorinį sukrėtimą. Tada įžiebiamas (angl. *trigger*), stimuliuojamas ir provokuojamas kitoks mąstymas, skatinantis iš esmės peržiūrėti ligšiolinę galvoseną lėmusias priežastis, prielaidas, praktiką ir pasekmes (Brookfield, 2012; Greaves, 2013; Haynes, 2007, 2008, 2009; Haynes & Murriss, 2011; Mills, 2002; Nelson & Harper, 2006; Robertson, 2006).

Disertacinis darbas atliepia mokslininkų (Biggs & Tank, 2011; Biesta, 2014; Cocek, 2012; Fenwick & Edwards, 2013; Giddens, 1993) reikiamą susirūpinimą dėl vienpusiško, paviršutiniško ir merkantiliško požiūrio į mokymąsi. Šiuo darbu atkreipiamas dėmesys į dekontekstualizuotą ir nuasmenintą mokymosi traktavimą, kvestionuojama vyraujanti tradicija jį vertinti standartizuotai ir unifikuotai, iškeliamą mokymosi kaip asmeniškai išgyvento patyrimo vertę. Tyrimas aktualizuoja poreikį mokymąsi tyrinėti kaip subjektyvią tikrovę, formuojančią tolesnį asmens gyvenimą bei įgalinančią prisidėti prie visuomenės gerovės kūrimo.

Tyrimo klausimas. Tyrime keliamas klausimas, **ką reišia permąstyti mokymąsi.** Atsakymo į šį klausimą ieškoma tyrinėjant, kaip provokaciją patyrę studentai pergalvoja savo mokymosi sampratą. Tyrimo klausimas yra suponuotas fenomenologinės epistemologijos sampratos, kad realybė kuriama kiekvieno asmeniškai, per santykį su savimi, su kitais žmonėmis, su pasauliu, nes sužinoti, kaip ir dėl kieno įtakos keičiasi mąstymas, nuostatos, veiksmai, galima tik iš asmeninės perspektyvos (Saevi & Foran, 2012). Taigi, ir atsakymo į klausimą ieškoma asmeniškai išgyventoje realybėje ir subjektyvioje pajautoje.

Tyrimo objektas ir tikslas. Tyrimo objektas yra **mokymosi permąstymas.** Jis tyrinėjamas apibrėžtame universitetinių bakalauro studijų kontekste, sąlygotam svarbios kontekstinės

aplinkybės – patirto iššūkio, kuris darbe yra vadinamas provokacija. Todėl disertacijoje išprovokuotas mokymosi permąstymas nagrinėjamas kaip kompleksinis fenomenas. Kiekviena jo dalis darbe nagrinėjama atskirai, bet atskleidžiant jų tarpusavio ryšius. Šiuo darbu siekiama išsiaiškinti, kaip mokymosi permąstymas išprovokuojamas ir kokią subjektyvią reikšmę jam priskiria besimokantieji. Akademinis kontekstas atskirai netyrinėjamas, nes dėmesys fokusuojamas ne į aplinką, o į mokymosi permąstymo reiškinį. Taigi, tyrimo tikslas yra **atrasti subjektyvią mokymosi permąstymo reikšmę**, ją aprašant, reflektuojant ir interpretuojant.

Tyrimo teorinis-filosofinis pagrindas. Tyrinėjamo objekto aktualumas grindžiamas mokymosi sampratos kompleksiskumu ir nevienareikšmiškumu, dinamiška jos kaita bei noru suprasti, koku būdu, kaip ir kada gimsta poreikis permąstyti mokymąsi, kas lemia mokymosi sampratos kaitą ir jos ilgalaikiškumą. Tai geriausiai matoma žvelgiant iš šią kaitą patyrusiųjų perspektyvos. Pasirinktas fenomenologinis požiūris į mokymąsi šiandienos kontekste yra labai svarbus, nes atkreipia dėmesį į humanistinę ir egzistencinę mokymosi prigimtį, jo kontekstualumą ir autentiškumą. Jis sudaro atsvarą vyraujančiam racionaliam, kontroliuojančiam, unifikuojančiam požiūriui bei praktikai.

Išgyventos ir reflektuotos mokymosi patirtys ne tik leidžia patikrinti nusistovėjusias sampratas ar oficialių švietimo dokumentų retoriką, bet tampa ir stipriu argumentu orientuojant mokymo bei studijų programas į dalykus, prasmingus tiems, kuriems tos programos ir skiriamos. Žinant, kas skatina ryžtis iššūkiui ir persvarstyti žinias, požiūrius, nuostatas, vertybes ir elgsenos modelius, galima atitinkamai formuoti mokymosi aplinką, modeliuoti programų įgyvendinimą ir pasiekimų vertinimą.

Šiame darbe remiamasi klasikine fenomenologine filosofija (Arendt, 1978; Heidegger, 1976; Gadamer, 1975; Merleau-Ponty, 2012) ir fenomenologinėmis ugdymo nuostatomis (Aldridge, 2015; Buber, 1947; Grenee, 1977, 1978; Küpers, 2012; Mickūnas, 2014; Vandenberg 1998, 2009).

Tyrimo metodologinės nuostatos. Mokymosi realybė tyrinėjama kaip išgyventas reiškinys, žvelgiant į jį retrospektyviai ir laikantis pagrindinių metodologinių reflektivaus fenomenologinio tyrimo principų (Dahlberg et al., 2008) – atvirumo, pažabojimo ir refleksijos. Ši perspektyva ne tik padeda suvokti, kaip ir kokie giluminiai pokyčiai patiriami, bet ir sudaro galimybę prasiskverbti į tyrinėjamo reiškinio šerdį – atrasti jo esmę. Ji atskleidžiama pateikiant apibendrintą fenomeno paveikslą, aprašant jo pagrindines reikšmes, apmąstant ir interpretuojant radinius. Duomenys rinkti pusiau struktūruoto interviu būdu (Creswell, 2009; Etherington, 2004; Giorgi, 1985a; Moustakas, 1994), pritaikant tikslinę tyrimo dalyvių atranką (Dahlberg et al., 2008; Van Manen, 1997, 2014). Duomenų analizė, aprašymas ir radinių interpretavimas atliktas laikantis reflektivaus fenomenologinio tyrimo principų ir metodologinių rekomendacijų (Dahlberg, 2006a; Dahlberg et al., 2008; Linderberg, Osteberg & Horberg, 2016).

Tyrimo naujumas ir mokslinė reikšmė. Šis disertacinis darbas yra išskirtinis apibendrintu fenomenologiniu požiūriu į mokymosi reiškinį, nes į jį žvelgiama ne iš apibrėžtos kurios nors vienos studijų programos ar dalyko perspektyvos. Mokymasis tyrinėjamas kaip visuminis reiškinys, neapribotas specifiniu ir siauru fokusu. Savita ir tai, kad tyrinėjama ne iš dėstytojos, analizuojančios savo studentų išgyventas patirtis, pozicijos. Dauguma mokslininkų tyrimams renkasi vieną konkrečią discipliną ir dažniausiai tyrinėja savo pačių ugdytinių mokymąsi (Cooper, Fleischer & Cotton, 2012). Darbas reikšmingas pasirinktu

tyrimo lauku – mokymosi permąstymas tyrinėjamas plačiame universitetinių bakalauro studijų kontekste, apimančiame įvairias akademines disciplinas Lietuvos ir užsienio universitetuose. Tyrimas taip pat yra išskirtinis savo klausimu, kompleksišku objektu bei pasirinkta tyrimo strategija. Apžvelgus Lietuvos ir kitų šalių mokslininkų edukologinius tyrimus, nerasta keliančių klausimo apie mokymosi permąstymą ir tyrinjančių jį kaip patirtos provokacijos išdavą. Šis darbas yra pirmas fenomenologinis tyrimas mūsų šalies kontekste, atliktas remiantis reflekyviaja prof. K. Dahlberg fenomenologine perspektyva. Ir vienas iš nedaugelio fenomenologinių pedagogikos tyrimų apskritai.

Tyrimo radiniai aktualizuoja subjektyvią mokymosi sampratą ir pagrindžia tyrinėjamo reiškinio holistinę prigimtį bei būtinybę žvelgti į mokymąsi kaip į autentišką, unikalį ir prasmingą patirtį

Disertacijos struktūra ir apimtis. Darbą sudaro įvadas, penkios dalys, išvados, literatūros sąrašas ir du priedai – duomenų analizės pavyzdys ir sutikimo dalyvauti tyrime forma. Pirmojoje darbo dalyje nagrinėjama fenomenologinė mokymosi samprata, aptariant mokymąsi kaip patyrimo, būties ir tapsmo reiškinį. Antrojoje dalyje analizuojami mokymosi permąstymo pedagoginiai, psichologiniai ir filosofiniai aspektai, mokymosi, (per)məstymo ir provokacijos sąsajos. Trečiojoje dalyje pristatomos bendrosios fenomenologinio tyrimo charakteristikos ir pasirinktos perspektyvos ypatumai, aptariamasis disertacinio tyrimo procesas. Tyrimo radiniai aprašomi ketvirtojoje, o jų interpretacija – penktojoje dalyje. Išvados apibendrinama tai, kas tyrimu yra pasiekta, dalijamasi asmeninėmis išvalgomis, kur link galėtų vesti tyrimo atradimai, kaip dar būtų galima jais pasinaudoti. Darbe pateikimas vienas paveikslas ir dvi lentelės. Darbo apimtis – 170 puslapių, literatūros sąrašą sudaro 486 pozicijos.

Išvados. Tyrimu siekta išsiaiškinti, kaip išprovokuojamas mokymosi permąstymas ir kokią subjektyvią reikšmę jam priskiria besimokantieji. Tyrimo radiniai atskleidė, kad mokymosi permąstymas universitetinių bakalauro studijų metu išgyvenamas ir suvokiamas kaip atradimas. Besimokantieji atranda vidinių galių, kelią į supratimą, akademinę bendrystę, kelią į profesinį tapatumą ir mokymosi prasmę. Šie radiniai sudaro fenomeno reikšmės struktūrą ir yra lygiaverčiai tiriomojo reiškinio visumos, įvardijamos „atradimu“, elementai.

Kiekvienas atradimas išgyvenamas konkrečių įvykių, situacijų ir studijų akimirklų metu, patiriant išorinę provokaciją, kuri suprantama ir priimama kaip iššūkis keisti nusistovėjusias sampratas, požiūrius, nuostatas ir elgsenos modelius. Naujas mąstymas dažniausiai išprovokuojamas sutikto Kito, dažniausiai dėstytojo ar praktikos vadovo, dėka. Kitas taip pat yra knyga, kitos kultūros žmogus ir Kitas „aš“, pasirodantis netikėtoje situacijoje.

Atradimai išgyvenami akademiniam kontekste ir intencionaliame santykiyje su aplinka. Atradimo procesas apibūdinamas kaip netikėtas perėjimas iš senos būsenos į naują. Senoji pasižymi minties latentiskumu ir svetimumu, o naujoji – minties gyvumu ir autentiškumu. Provokacija pabudina ir išjudina mintį, įvyksta reikšmingas pokytis besimokančiųjų sąmonėje. Pokytis nevyksta iškart sklandžiai. Besimokantieji turi įveikti savo pačių susikurtus ir kitų primestus mąstymo šablonus, persvarstyti ir suvokti tai, kas su jais darosi.

Permąstyti mokymąsi besimokantiems reiškia netikėtai atrasti kažką naujo, ko jie anksčiau nematė, nepastebėjo, nesuprato, nežinojo ir nepatyrė. Tai dvejojimo pobūdžio at-

radimas – to, kas buvo šalia, tik nematoma, paslėpta, uždengta, ir to, ko iki tol nebuvo. Atradimai yra ir epistemologinės, ir ontologinės prigimties. Studentai išmoksta mokytis, tobulina profesinius įgūdžius, įgyja daugiau žinių, o kartu atranda bendrystę, tapatumą, mokymosi prasmę, studijų vertę. Mokymasis išgyvenamas kaip būties ir tapsmo procesas, kuriame jie auga ir bręsta. Besimokantieji atranda save giliau mąstančius, daugiau pastebinčius ir gebančius.

Tyrimo radiniai griauia vyraujančią požiūrį į mokymąsi kaip asmeninių žinių kaupimą, garantuojantį asmeninę, socialinę ir profesinę sėkmę. Tyrimo metu atskleista, kad tai jokiū būdu negarantuoja sėkmės. Atvirksčiai – įsitikinimas sukauptų žinių savaimine verte sukausto mąstymą, apriboja, trukdo pamatyti bei atrasti tai, kas iš tikrųjų yra vertinga. Taip pat atskleista, kad kitų sukauptos žinios ir patirtis nėra laikomos savaime vertingomis, jos automatiškai neperimamos ir neperkeliamos į asmeninio patyrimo erdvę. Tyrimas liudija, kad kitų patirtys tampa vertingos tik tuomet, kai tam tikru metu ir tam tikromis sąlygomis atliepia iškilusį poreikį, problemą, atranda atgarsį asmeninėje mokymosi realybėje. Kad taip atsitiktų, reikalingas dialogiškas besimokančiojo ir ugdytojo santykis, empatiškas ir kolegiškas bendravimas.

Tyrimas aktualizuoja fenomenologinę mokymosi mąstyti sampratą, atskleisdamas, kad esmingai mąstyti išmokstama atsisakius įprasto mąstymo ir leidus rasti naujoms, dar nepatirtoms mintims. Tyrimas patvirtina, kad naujam mąstymui rasti reikia padėti – jį provokuoti, žadinti tikslingomis pedagoginėmis priemonėmis bei pedagogoginiais būdais. Tiek empatiškos, tiek drastiškos provokacijos suveikia kaip paskata neapsiriboti tuo, kas turima, žvelgti giliau, siekti daugiau asmeninėje mokymosi erdvėje, ieškoti mokymosi prasmės.

Tyrimo radiniai aktualizuoja subjektyvią mokymosi sampratą, kuri randasi konkrečiame patyrimo. Tyrimu atskleista, kad mokymasis yra suvokiamas kaip unikalus patyrimas, netelpantis į unifikuotos apibrėžimus, standartinius vertinimo matavimus, kiekvieno patiriamas ir išgyvenamas savitu būdu. Taigi, tyrimas patvirtina fenomenologinę objektyvios tikrovės sampratą – mokymasis yra ne tai, kas kitų yra apibrėžta ir laikoma tikrove, o tai, kas asmeniškai patiriama mokymosi kasdienybėje, kuri yra autentiška ir kontekstuali.

TYRIMO REZULTATŲ APROBAVIMAS

Disertacijos tema publikuoti straipsniai:

1. Penkauskienė, D. (2016). Pedagoginė provokacija ir mokymosi permąstymas: universitetinių studijų patirtis. Iš *Mokslu grįsto švietimo link: mokslinių straipsnių rinkinys*. Vilnius: Lietuvos edukologijos universitetas. [Rengiamas spaudai].
2. Penkauskienė, D. (2016). Kritinio ir kūrybinio mąstymo sąsajos. *Socialinė teorija, empirika, politika ir praktika*, 13, 90–104.
3. Girdzijauskienė, R., & Penkauskienė, D. (2014). Characteristics of favourable environment for development of creative thought at Lithuania's comprehensive school. *European Journal of Educational Sciences*, 1(1), 19–29.

Atliktų tyrimų rezultatai aptarti konferencijose skaitytuose pranešimuose:

1. Penkauskienė, D. (2016 rugsėjo 23 d.). *Reflective lifeworld approach for researching students' experience*. Pranešimas tarptautinėje mokslinėje-praktinėje konferencijoje Phenomenology of practice in practice: International interdisciplinary conference of phenomenological research in human sciences, Kaunas, Kolpingo kolegija.
2. Penkauskienė D. (2016 rugsėjo 8 d.). *Dialogiško santykio reikšmė vidinių galių atradimui: Universitetinių studijų patirtis*. Pranešimas mokslinėje-praktinėje jaunimo tyrėjų konferencijoje Jaunimo dalyvavimo ir atskirties, laisvės ir atsakomybės taikoskyros, Vilnius, Mykolo Romerio universitetas.
3. Penkauskienė D. (2016 vasario 25 d.). *What it means to rethink learning?* Pranešimas, skaitytas mokslinės stažuotės metu, Ryga, Latvijos universitetas.
4. Penkauskienė D. (2016 sausio 11 d.). *Phenomenological research strategy to explore students' learning lifeworld*. Pranešimas, skaitytas mokslinės stažuotės metu, Ryga, Latvijos universitetas.
5. Penkauskienė D. (2015 spalio 15 d.). *Students' experience of provocation to rethink learning during university studies*. Pranešimas tarptautinėje konferencijoje Mokslu grįsto švietimo link, Vilnius, Lietuvos edukologijos universitetas.
6. Penkauskienė D. (2015 rugsėjo 8 d.). *Towards transforming experience of learning*. Pranešimas Europos švietimo tyrimų asociacijos metinėje konferencijoje, Budapeštas, Vengrija.

Seminarai, kuriuose tobulinta kvalifikacija fenomenologinės tyrimo strategijos taikymo aspektu:

1. Van Manen, M. (2014 birželio 16–20 d.). *Phenomenological inquiry and writing: teorinis-praktinis seminaras*, Klaipėda, Klaipėdos universitetas (30 akad. val., pažymėjimo Nr. PKK-2127).
2. Saevi, T. (2014 kovo 17 d. – birželio 21 d.). *Phenomenology of practice – hermeneutic phenomenological inquiry and writing: teorinis-praktinis seminaras*, Klaipėda, Klaipėdos universitetas. (30 akad. val., pažymėjimo Nr. PKK-1949).

Stažuotė

Disertacijos rengimo metu buvo dalyvauta mokslinėje stažuotėje Latvijos universitete (Ryga, Latvija): 2016 m. sausio 1 d. – kovo 11 d. (2 mėnesius).

Asmeninės konsultacijos:

- prof. Tone Saevi (2014–2015). Asmeninio aplanko medžiaga.
- prof. Max van Manen (2014). Asmeninio aplanko medžiaga.
- prof. Karin Dahlberg (2015–2016). Asmeninio aplanko medžiaga.
- prof. dr. Vilma Žydiūnaitė (2015–2016). Asmeninio aplanko medžiaga.

INFORMACIJA APIE AUTORE

Vardas, pavardė
El. paštas

Daiva Penkauskienė
daiva.penkauskiene@mruni.eu

Išsilavinimas:

1982–1987 Studijos Vilniaus universitete. Įgytas lietuvių kalbos ir literatūros dėstytojos diplomą.

2008–2010 Studijos ISM Vadybos ir Ekonomikos universitete. Įgytas magistro diplomą, vadybos ir verslo administravimo magistro kvalifikacinis laipsnis.

2011–2016 Doktorantūros studijos Mykolo Romerio universitete pagal jungtinę edukologijos krypties doktorantūros studijų programą drauge su Aveiro universitetu (Portugalija), Klaipėdos universitetu, Vilniaus universitetu, Vytauto Didžiojo universitetu.

Profesinė veikla:

1987–1990 Vilniaus Salomėjos Nėries gimnazijos Lietuvių kalbos ir literatūros mokytoja

1987–1990 Pedagogikos mokslinio tyrimo instituto jaunesnioji mokslinė bendradarbė

1990–1993 Lietuvių literatūros ir tautosakos instituto jaunesnioji mokslinė bendradarbė

1993–1997 Atviros Lietuvos fondo Švietimo programų koordinatore

2000 – iki dabar Šiuolaikinių didaktikų centro direktorė

2002–2006 Tarptautinės skaitymo asociacijos tarptautinio žurnalo „Thinking Classroom“/ „Peremena“/ „Permainos“ vykdančioji redaktorė

2002–2008 Vilniaus pedagoginio universiteto lektorė

2011 – iki dabar Mykolo Romerio universiteto lektorė

Moksliniai interesai:

kritinio ir kūrybinio mąstymo ugdymas, didaktika, suaugusiųjų mokymas(is), pedagogų profesinis tobulinimas(is)

MYKOLAS ROMERIS UNIVERSITY

Daiva Penkauskienė

THE EXPERIENCE OF THE PROVOKED
RETHINKING OF LEARNING
DURING BACCALAUREATE STUDIES
AT UNIVERSITY

Summary of Doctoral Dissertation
Social Sciences, Education Science (07 S)

Vilnius, 2016

This doctoral dissertation was prepared during the years 2012–2016, defended at Mykolas Romeris University according to the right to implement doctoral studies awarded to the Vytautas Magnus University together with Klaipėda University, Mykolas Romeris University, Vilnius University and Aveiro University (Portugal) by the order of the Minister of Education and Science (Republic of Lithuania) No. V-1019, signed on 8 June, 2011.

Scientific supervisor:

Prof. Dr. Valdonė Indrašienė (Mykolas Romeris University, Social Sciences, Education Science, 07 S)

The doctoral dissertation is defended at the Board of Aveiro University (Portugal), Klaipėda University, Mykolas Romeris University, Vilnius University and Vytautas Magnus University in Education Science:

Chairman:

Prof. Dr. Irena Žemaitaitytė (Mykolas Romeris University, Social Sciences, Education Science, 07 S)

Members:

Prof. Dr. Karin Dahlberg (Linnaeus University, Kingdom of Sweden, Social Sciences, Education Science, 07);

Prof. Dr. Zanda Rubene (Latvia University, Republic of Latvia, Social Sciences, Education Science, 07 S);

Prof. Dr. Jolita Šliogerienė (Mykolas Romeris University, Social Sciences, Education Science, 07 S);

Prof. Dr. Vilma Žydzūnaitė (Vytautas Magnus University, Social Sciences, Education Science, 07 S).

The dissertation will be defended in a public meeting of the Board in Education Science at 14.00 on 29th of November in 2016 (Mykolas Romeris University, Room I–414).
Address: Ateities str. 20, LT-08303, Vilnius, Lithuania.

The summary of the doctoral dissertation was sent out on 31 October 2016.

The dissertation is available at the libraries of Martynas Mažvydas National Library of Lithuania, Aveiro University (Portugal), Klaipėda University, Mykolas Romeris University, Vilnius University, and Vytautas Magnus University.

**THE EXPERIENCE OF THE PROVOKED RETHINKING
OF LEARNING DURING BACCALAUREATE STUDIES
AT UNIVERSITY**

SUMMARY

Introduction

The Relevance of the Topic. Learning is one of the key components of all international and national systems that shape, form, and implement educational politics. The nations of the world compete for economic power and for the creation of technological innovations. Therefore, much attention is paid to a variety of different types and levels of learning. Lifelong learning is particularly important within this construct (Dumont, Istance, & Benavides, 2010). Debates around learning are often accompanied with discussion of official rhetoric with concepts such as a “society of knowledge” or “competitive advantage” or “economic engines”. These concepts serve to indicate contemporary society’s expectations.

Lithuania’s education politics are also driven by a few general worldwide trends, and seeks to keep up with other nations. The state’s strategy for progress, called “Lithuania 2030” is oriented towards creative and innovative decisions made based on society’s evolution and economic progress. Therefore, a special emphasis is placed on the development of creative and critical thinking skills. Additionally, attention is paid to the contribution made to the common good by individuals engaged in life-long learning, and to open and independent learning. The National Education Strategy 2013–2022 (2013), the Republic of Lithuania’s Higher Education and Research Act (2009) also links learning with the process of building a better environment for both individuals and society, and for a balanced and sustainable development of the country. Learning is actualized not only in educational policy documents or in state strategies. Its significance is reflected in a multitude of learning theories (Illeris, 2009). This variety can be explained by the fact that the phenomenon of learning in a postmodern world is multifaceted and poly-semantic. Learning is becoming increasingly more difficult to grasp and to name in one word. Therefore, scholars search for new ways and contexts to express concrete aspects of learning. The importance of learning is evidenced by the fact that learning no longer is studied solely within the disciplines of psychology, philosophy, and education. Learning as a lifelong pursuit has now become an integral part of all fields of study. Learning is of interest to those working in the fields of sociology, health sciences, communications, management, and to those working in other professions. The growing number of educational theories and areas of study researching learning bears witness to the fact that this phenomenon is becoming ever-more interesting and relevant, varied, and complex.

However, regardless of the diversity of theories and fields of research, they are all linked by one general characteristic – the consideration of learning as an active pursuit that is oriented toward change (Bengtsson, 2006; Ekebergh, 2007; Zito & Shout, 2009). Research-

ers emphasize that because of the very dynamic nature of learning, and its complexity, and because of its life within a society, it is not possible to constrain the study of learning into one theoretical framework, to sketch graphs, and to plan how learning will concretely contribute to economic growth and the good of society, or what learning will look like in the future (Jörg, 2009). Therefore, in order to talk about the reality of learning as a constant, and to orient the discussion towards clearly measurable and tangible results, would mean to mystify learning, to not understand its essence (Jörg, 2006, 2007; Midgley, 2004; Morin, 2001; Wolf, 2002).

The Studies of the Topic. There are many scientific publications about learning in the country and abroad. It could be difficult to distinguish some, as they differ by research focus, philosophical and methodical approaches. There are not many scholarly works that take a trinary approach by combining the concepts of learning, thinking, and provocation in an educational scientific context. The concept of the “provocation” is more widely examined only in a few publications (De Bono, 2015; Heidegger, 1976; Helm, 2015; Hjorth & Holt, 2016; Mills, 2002; Morson, 2012; Robertson, 2006). This concept can be found in feminist and queer studies (Bride, 2012); Forgas & Clemans, 2014; Taylor & Coia, 2014), works of critical pedagogy (Freire, 2000, 2001; Hattam, 2010; King, 1995; Preskill & Brookfield, 2009, Robinon & Randall, 2016; Simon, 1992; Waghid, 2014), monographs of the arts (Greaves, 2013), the study of philosophy (Birch, 2014; Haines & Murriss, 2011; Jons, 2013; Milic, 2014) and in articles about educational training (Smits et. al., 2008; Van der Zee, 2012) or in programs that socialize academic communities (Kanuka & Braga, 2011), early education programs (Kinney & Wharton, 2008; Pace, 2014; Sargent, 2014; White, 2016), publications about education for those who have experienced war and trauma (Bishop, 2008; Waghid & Davis, 2014), teaching foreign students (Singh & Doherty, 2002), articles on management (Ramsey, 2011), and examples of how new technologies and distance learning can be applied (Dimitrov, 2011).

In a Lithuanian context the concept of a provocation is most often found in publications associated with the arts or history or political science. Literary critics, art critics, theatre and film specialists define it as “controversy” or “challenge” or as “the conscious attempt to thwart the pursuit of the truth”. They compare provocation with deep authentic thinking with a retrospective and reflective approach (Arlauskaitė, 2005; Daunytė, 2002; Jakaitė, 2006; Keturakis, 2008; Melnikova, 2012). Historians, political scientists, and lawyers connect provocation with something akin to “a slap in the face” (Jankauskas, 2007). They consider it to be a conscientious method used for harm and for spreading lies and misinformation (Adamkus, 2004; Eidintas, 1992; Jurka, Ažubalytė, Gušauskienė & Panomariovas, 2009; Skrodenis, 2009; Žiugžda, 1983, Anušauskas, 2010). I have found only one publication that is associated with education that contains content that actualizes the need for learning critical thinking skills (Truska, 2006). However, the author of this article, while analyzing how controversial topics are presented in history textbooks, and opportunities on how this material can be used to foster independent and deep thinking, does not touch upon these ideas being perceived as “controversial” or on concepts of “developing critical thinking skills”. The content of this article does not provide the opportunity to connect these ideas with the concept of a provocation.

Having conducted a survey of publications by Lithuanian authors on the theme of learning, the closest I've come to discussion of independent reflective learning were the following (Bilbokaitė, 2010; Burkšaitienė & Šliogerienė, 2012; Gaučaitė, 2012, Gudaitytė, 2009; Fokienė & Sajienė, 2009; Rutkienė & Tandzegolskienė, 2014; Rūdytė, 2011; Stasiūnaitienė & Kaminskienė, 2009; Vilkonis & Barabanova, 2010; Žibėnienė, 2013; Žydžiūnaitė, 2009). Learning through problem solving was touched upon by (Janulaitytė-Günther, Holton & Pavilonis, 2011; Lenkauskaitė, 2011; Lenkauskaitė & Mažeikienė, 2012). The development of critical thinking was studied by (Duoblienė, 2000; Jones, Ališauskienė & Miltenienė, 2008; Gudžinskienė, 2006; Indrašienė, Penkauskienė & Suboč, 2012; Kaluinaitė, Šumskaitė & Mikučionytė, 2011; Maumevičienė, 2007; Stunžėnienė, 2004; Ubartaitė-Vingienė, 2007; Visockienė, 2001; Tolutienė, 2010; Truska, 2006; Zavadskienė, 2009). Reflective learning was studied by (Bubnys, 2009; Bubnys & Žydžiūnaitė, 2012). In the publications of the above-mentioned authors, just like in this work, the following topics were explored: the ability to think and to reflect on one's learning, to analyze and to solve problems, and to seek learning goals in an independent and focused manner. These goals are also reflected in publications that analyze foreign language learning (Cvilikaitė, 2014; Judickaitė-Pašvenskienė, 2013; Končius, 2013; Liulienė & Metiūnienė, 2006). They are also covered in works that discuss lifelong learning (Bakutytė & Ušėckienė, 2009; Griškėnienė, Paičienė & Stankevičius, 2007; Trakšėlys, 2010). However, not a single one of the publications mentioned here analyzes the significance of provocation in learning. This dissertation opens up the concept of provocation by analyzing its link to thinking and learning, basing its significance on the process of reflecting on learning.

The Scientific Research Problem. When we talk about learning today, we are actually talking about knowledge and its added value, and not about learning as the sum of all its parts. We are talking about the “masses” of learners and not a concrete individual (Jokubaitis, 2016). Therefore, we could argue that despite society's heightened attention, as well as the heightened attention of researchers, on the process of learning and on learners, there is still the tendency to group learners into a mass without its own unique face, as enablers of economic benefit. Formal education, especially in higher education, tends to assign value to learning not in terms of individual gain, but within the context of gains within a market economy (Dall'Alba, & Barnacle, 2007). Knowledge and skills are measured by a certain set of evaluative templates that disregard the context and characteristics of the learners themselves (Langeveld, 1983). Such a narrow view of learning needs to be questioned (Billett, 2001; Biesta, 2014; Bourdieu, 1977; Chaiklin & Lave, 1993; Cocek, 2012; Dall'Alba & Barnacle, 2005; Dall'Alba & Sandberg, 1996; Fenwick & Edwards, 2013; Giddens, 1984, 1993; Küpers, 2008; Lave, 1993; Schön, 1983; Van Manen, 1977), because it eliminates that which is unique, authentic, and real.

Even leading theories of learning have been criticized. Constructivism and empiricism, which are based on accumulated experience and the idea of the construction of knowledge, and which have been routinely implemented by education politicians and specialists of market economy, have been held up to scrutiny. The view that the accumulation of information and experience as an “investment” that guarantees success is being criticized (Talero, 2006). Called into question are not only the sustainability of accumulated knowledge and experience, but the opportunity of successfully being able to carry that knowledge over into

other contexts. It is believed that the simplification of learning into a process of acquiring knowledge, mastering that information, and transferring its concepts is not educationally sound because learning is not simply an automatic process of transferring knowledge from one to another, but is instead a natural phenomenon that takes place on its own (Brockbank & McGill, 1998; Brown & Glasner, 1999; Ramsden, 2000; Walker, 2001). Learning is also a phenomenon of interpretation, transformation, and creating meaning (Ashworth & Grea-sley, 2009; Barnett, 2007; Biesta, 2011; Daloz, 1986; Duarte, 2012; Giddens, 1991; Jarvis, 2010; Vandenberg, 1967). Therefore, it is important that every learner not only experience such learning, but also be enabled to recognize it, name it, reflect on it, and put it to use. If we are unable to understand what we are learning and why, and what changes learning brings about, then such learning is meaningless (Biesta, 2014; Dewey, 2014; Lipman, 2003). Education, and all educational institutions in general, have the following fundamental goal: “to provoke each individual to strive to reach further and to achieve more in an interdisciplinary space, so that each individual would be empowered to think about what he or she is doing, to be conscientious and focused, and to share his or her understanding, to create concepts, and to live a meaningful life” (Greene, 1988, p. 12). It is the role of the educational institutions and educators to foster the ability to think and to reflect. Only then it is possible for one to learn essential things. In the opinion of many authors (Barnett, 2007, 2013; Barnett & Maxwell, 2008; Biggs & Tang, 2011; Brookfield, 2005, Bowden & Marton, 2004; Dewey, 2014; Freire, 2000; Lipman, 2003; Kuhn, 2005) learning first means the ability to think and to think while learning. Such learning has a concrete expression that can be observed through increasing provisions to change patterns of thinking and behavior, and to evaluate one’s moral code. However, learning to think does not automatically lead to changes and does not necessarily guarantee a long-term result (Klein, 2012). It is believed that fundamental, long-lasting change is only possible when the depths of consciousness have been reached. They are reached through an unexpected, strong, shocking exterior intervention. At this time a different type of thinking is triggered, stimulated and provoked. It pushes an individual to reflect over a long-lasting belief caused by reason, assumptions, practices and consequences (Brookfield, 2012; Greaves, 2013; Haynes, 2007, 2008, 2009; Haynes & Murris, 2011; Mills, 2002; Nelson & Harper, 2006; Robertson, 2006).

This dissertation echoes the concerns of many researchers (Biggs & Tank, 2011; Biesta, 2014; Cocek, 2012; Fenwick & Edwards, 2013; Giddens, 1993) about the one-sided, superficial and mercantile approach to learning. The current research draws attention to the de-contextualized and de-personalized contemporary treatment of learning, questions common practice of measuring it according to unified standards, and reveals the significance of a personal and authentic experience of learning. The research argues a need to research learning as a subjectively lived reality that has a crucial impact on the further personal and professional life of learners and a society’s welfare in general.

The Research Question. In my work I seek to find the answer to the following question: **What does it mean to rethink learning?** The answer to this question is sought through researching how students during the concrete learning period rethink their prior learning concepts after having experienced a provocation. The provocation may consist of important contextual circumstances that lead to a change in thinking.

The Research Object and Aim. The object of this research is the act of **rethinking learning**. It is analyzed in a well defined academic context, conditioned by an external challenge, and named as a provocation. Therefore, provoked rethinking of learning is analyzed as a complex phenomenon in the current research. Each separate part of this phenomenon is analyzed separately and in connection with each other in this work. The dissertation aims to find out how the rethinking of learning is provoked and what subjective meaning it carries for learners who share such experiences. An academic context is not analyzed separately, as it is not the focus of current research. Consequently, the aim of the research is **to discover the subjective meaning of rethinking learning** by describing, reflecting, and interpreting the research findings.

The Theoretical-Philosophical Background. The research question is formed under the concept of phenomenological epistemology, which argues that reality is created by each person individually, through a relationship with oneself, through relationships with other people, and with the world. This is because it is only possible to know from a personal perspective where the influence of changing thinking, attitudes, and actions comes from (Saevi & Foran, 2012). Therefore, learning is treated as a personally experienced reality and significant change.

The phenomenological view of learning is very important in today's learning environment. It draws attention to the humanistic and existential origins of learning, how it is contextualized, and its authenticity. The research is based on the work of the following classics in the field of phenomenology (Arendt, 1954, 1958, 1978; Dreyfus, 2012; Heidegger, 1972, 1976, 2010; Merleau-Ponty, 2012; Greene, 1997a, 1997b; Vandenberg; 1988). It finds support in the work of their followers (Duarte, 2012; Kruger-Ross, 2015; Küpers, 2012; Neufeld, 2012; Odenstedt, 2008; Riley, 2011; Watson, 2009). Common views of human development are also echoed in the theories of pragmatism and critical pedagogy (Dewey, 2013; Brookfield, 2005, 2006, 2012; Lipman, 2003; Foucault, 1998; Freire, 2000; Fromm, 2005).

The Methodological Background. Phenomenological epistemology indicates what is considered to be a learning reality, and reflective lifeworld research approach (Dahlberg et al., 2008) explains how this reality should be researched and revealed. The learning reality is researched as a personally experienced phenomenon. It is examined retrospectively, keeping in consideration the main methodological principles of openness, a "bridling", reflection and self reflection. A reflective approach towards learning renews the invitation to rethink what it means to think while learning? What does each individual experience and think about while learning? Authentic experiences become a strange generalized and accepted means of checking reality. The reflective life word research approach makes it possible to come close to an essence of researched phenomena and opens it by describing, reflecting and interpreting it and it's meanings.

The research data was collected using the semi-structured interview method (Creswell, 2009; Etherington, 2004; Giorgi, 1985a; Moustakas, 1994), by selecting research participants purposefully (Dahlberg et al., 2008; Van Manen, 1997, 2014). Data analysis and description and interpretation of the findings is done in accordance with main principles and methodical recommendations of the chosen research approach (Dahlberg, 2006a; Dahlberg et al., 2008; Linderberg, Osteberg & Horberg, 2016).

The Novelty and Significance of the Research. This dissertation is unique in that the research field is not limited to one academic discipline or study direction. The answer to the dissertation's research question is searched within the variety of academic fields – the humanities, arts, social sciences, natural sciences in native and foreign universities. The context of the research is enriched with a provocation as an influential factor to the research object. Not much research has been done about the impact of provocation on learning and rethinking learning in academic publications. The concept of provocation as such in learning the context is described quite fragmentally. Until now, never before in Lithuania has the concept of rethinking learning as the result of an experienced provocation been researched. Few such studies exist in other countries as well.

The current research is exclusive for its cohesion of learning, thinking and provocation and promoting holistic approach to learning. Most researchers select one concrete research object, discipline, field for their research, and most of the time research the learning of their own students (Cooper, Fleischer & Cotton, 2012). The research participants are not students of my own teaching subjects and courses.

This is the first work of this nature to be conducted within the context of Lithuania, in which a phenomenological study based on Dahlberg's reflective phenomenological approach is carried out. It is one of very few phenomenological pedagogical studies in country as well.

The findings of this research actualize the concept of subjective learning and justify the phenomenon's holistic origins and the necessity to view learning as an authentic, unique, and significant experience.

The findings of the research are important for teachers looking for effective ways to teach, for encouraging independent learning and authentic thinking. The research findings are an encouragement for students to seek deep and meaningful learning during their university studies. University communities can use the research findings as arguments for rethinking the organization of study processes, and building them on dialogical, collegial relationships.

The Structure and the Volume of the Dissertation. The dissertation consists of an introduction and five parts, in addition to conclusions, a bibliography, and two appendixes – an example of data analysis and a form proving participants' agreement to participate in the research project. The first part analyzes the concept of learning within a phenomenological construct, discussing learning as a phenomenon of experience, being, and becoming. The second part analyzes pedagogical, psychological, and philosophical aspects of rethinking learning and the role of a provocation. The third part presents general characteristics of phenomenological research and the peculiarities of the chosen perspective, and also discusses the process of the dissertation's research. The findings of the research are described in the fourth part. Their interpretation is in the fifth part. The conclusions section generalizes what was achieved through the process of the research, shares personal insights, and makes suggestions as to how and where the results of the research can be applied. One image and two tables have been included. The work is 170 pages long. The bibliography is made up of 486 positions.

Brief overview of the chapters of the dissertation

Section One: Phenomenological Concept of Learning. This section focuses on revealing the origins of the ontology and epistemology of learning. Concepts discussed are based on the works of philosopher-classics and representatives of the practice of phenomenology who have either directly or closely addressed the topic of learning. The basic concepts of phenomenology are examined within the context of learning: intentionality, being, becoming, dialogue, experience, subjectivity, authenticity. Special attention is paid to learning as growth, as an opportunity to reach more, emphasizing the connection between teaching and learning. The phenomenological concept of learning is explored together with ideas from a few other educational philosophers, including Dewey, Fromm, Freire, and Jarvis. This is done with the purpose of showing how phenomenological concepts expand within the structures of critical pedagogy and experiential learning.

In this section, the phenomenological understanding of learning is presented as an authentic, experienced, everyday part of life that enables learners to mature and to grow. Learning is understood as the process of personal growth and the mastery of skills, understanding the relationship between the learner and the world, and the interrelatedness between things while finding one's place in the world. The learner strives to be in the world in a meaningful way. He or she creates his or her world and contributes to its development. Aspects of a learner's individual and social understanding are emphasized through the concept of "bildung", as a self development, skills development and community service concept. In this manner, it is emphasized that learning within the construct of phenomenology is not a gratuitous and selfish phenomenon. By emphasizing experience in learning, it is highlighted that learning is not the sum of accumulated knowledge, but rather the result of an experience that is lived, and which directs attention back to its authenticity, contextuality, and instantaneousness. The meaning of learning is disclosed by discussing it as a phenomenon of being and becoming, immediate experience, which brings about the result of the learner understanding himself or herself as becoming "more", by meaning more experienced, more knowledgeable, more mature. This understanding comes from being in an intentional relationship with one's surroundings and through experiencing the support of Other.

Section Two: The Phenomenological Concept of Rethinking Learning. This section analyzes the philosophical, psychological, and pedagogical view towards rethinking learning, and the concept of a provocation in learning, as well as the meaning of a provocation while rethinking learning. The work in this section reveals that within the context of a philosophical viewpoint rethinking is associated with phenomenology through the concept of reflective thinking about a person's sense of being. Rethinking means looking back at the past and reflecting it within the concept of the present. Rethinking arises when there is doubt, uncertainty, and when one experiences difficulties, stress. It is connected with the human need to analyze, understand, and to find the essence of a phenomenon. Rethinking touches the deepest depths of a human's consciousness and is essential to one's growth and development. The psychological aspect of rethinking learning is no different than the general concept of rethinking in phenomenology. Psychologists define it as a phenomenon

that is contextual, authentic, experienced, envelopes all of one's senses, and brings about change. Rethinking is considered to be an aid to development and growth. It can only be fully expressed and used under favourable psychological conditions, such as understanding, encouragement, support, and within a psychological climate that generally could be defined as empathetic. In education rethinking is also connected with reflective thinking directed towards rethinking of the learning experience within a concrete context, and with the goal of evaluating the learning experience and forming a new level of understanding. To rethink one's learning means to reflect on and understand one's being and to set goals for further development and to follow them. It becomes possible to rethink learning when learners are able to take a neutral position in terms of forming stable concepts, viewpoints, and positions. They are allowed to allocate time to explore a variety of opinions, to doubt or question certain positions in a safe environment that enables trust. Pedagogical research reveals that the ability to rethink learning indicates an interest in world phenomenon and a thirst for discovery. Rethinking learning is not limited only to the material being learned, or to discussions on how it is realized, but analysis and evaluation on emotion and thought. Rethinking learning is experienced as a lived through phenomena, while looking back on what took place and evaluating it. Rethinking aims to facilitate growth and maturity, to change and to attain perfection, and to learn and live in a meaningful way.

In the field of education provocation is understood as a push towards personal growth and mastery. Provocation challenges rigid thinking and ineffective learning. Provocation, rethinking, and learning are connected through the common goal of changing a learner's understanding, viewpoint, and learning practice. Provocation enables one to ruminate on and to reflect on one's experience, to see new opportunities, and to find new solutions. As a "challenge" provocation enables a powerful and unpredictable path of personal learning, which has a different end-point for each individual learner. Because of the unpredictability of the process of change, and because the end result is not clear, provocation tends to be considered as risky. However, at the same time that risk opens up the opportunity for insights and essential changes. Provocation is considered an important factor in the process of individual development, and in the process of learning about the world. Because of provocation learners are enabled to have deeper insights, to think more freely, and more broadly.

Section Three: The Research Methodology. In this section the main characteristics of phenomenological research are introduced, along with a variety of typical phenomenological traditions and directions. These characteristics are analyzed more broadly in a discussion on the chosen approach of reflective life world research, and its application in the dissertation. The chosen approach is made more concrete in the presentation of the path of the dissertation's research. A reflective description in this area opens up motives for choosing the research question, object and strategy, as well as the participants' selection, the role of the researcher, the process of collecting data, and the analytical process, choices on how data is presented, the quality of the research, and limitations and ethical questions.

It is emphasized that phenomenological research is different from other research methods due to several important characteristics. First, is the process of researching lived experience as an objective reality. Second, is how attention is paid not to the experience itself

in an attempt to try to name it, but to the act of experiencing it, with the goal of searching for an answer to the question how it is experienced and what that means. Third, is the subjective experience and intuitive sensations of the participants in relation to particular phenomenon. Also, the researcher's relationship to the phenomenon is in focus. Fourth, is the autonomy of the research, meaning how well it is separated from predisposed theories and concepts. Phenomenological research is considered scholarly, and at the same time creative and explorative. The researcher is required to "switch on" all his or her native abilities and senses when working with the research object, as well as to perfect his or her skills as a writer in order to present his or her scholarly findings in a manner that is clear, accessible, and original.

The chosen phenomenological research approach is described by revealing its core principles – an openness to the phenomenon being researched; "bridling" predisposed attitudes, as well as too early and too speedy understanding of the phenomenon; reflection, and self-reflection. These principles are discussed independently of each other. At the same time, their interdependence and methodological links are examined. The chosen research approach is considered unique because it keeps in harmony a descriptive and interpretative phenomenological tradition that opens up the essence of the lived experience, as well as the phenomenon's structure of its meaning. Also unique to this dissertation is the process of comparing the findings of the research with other theories, philosophical constructs, concepts, and how the findings are generalized, how conclusions are made, and possible connections with other research. This section also discusses: how the research question and object were discovered; how the research strategy was chosen; how participants were selected; how data was collected; how analysis and description was conducted. It also describes selected way of interpretation of the research findings, as well as the quality of the research, limitations and ethical considerations. All of this are essential parts of the path this dissertation took. These elements make up the whole, and are considered from the perspective of reflective phenomenological research.

Section Four: Findings. This section contains a description of the findings of the research. The essential meaning of the lived experience of the phenomenon is revealed, along with its constituents. At first a generalized picture of the lived experience is presented with a detailed description of the path of the lived experience, starting with the provocation and leading to changes that took place as a result of it. The change of experience is emphasized along with its dynamic – starting with confused emotions and ending with changed attitudes and viewpoints, actions and behaviour, which have long-term meaning for every participant in the study. The introduction concludes by naming the essence of the researched phenomenon – *to rethink learning means to discover*. Then the structural parts of the main meaning are written about in detail, making up a holistic view of the researched phenomenon, referred to as rethinking learning. It is made up of five "discoveries" – *Inner power; The path to understanding; Academic community; The path to a professional identity, and The meaning of learning*.

The discovery of inner power consists of five meanings. The power to be unafraid and courageous manifests itself in the form of overcoming the fear of being evaluated and acknowledging not knowing. The power not to fear and do not feel shame of not knowing is expressed

in the courage to acknowledge not knowing and getting along with it; in feeling brave and comfortable accepting personal limitations. The power to explore and research independently is found by having experienced the systematic support and freedom granted by a teacher, as well as through unexpected, thought-provoking questions. The power to think deeply and independently appears through experiencing a teacher's encouragement, his/her example of learning, executing nontraditional tasks. The power to assume responsibility appears having experienced failure, loss or while experiencing a state of uncertainty or indeterminacy.

The discovery of one's powers is unexpected, pleasant and liberating. The unexpectedness manifests itself in the transformation of previously-held opinions about oneself and about learning. The discovery of one's powers in a majority of cases happens when being with others – teachers, supervisors, fellow students.

The discovery of the path to understanding consists of three meanings. The research participants discover the path to understanding how to learn. They find their own methods and strategies of learning and discover that learning is not just about what you learn, but also how you do it. In searching for an answer to the question of how to learn, they found answers – in cooperation with others and alone; not memorizing, but comprehending; peacefully and without rush. The research participants discover what it means to understand. They find that understanding is not about repeating, but about grasping meaning; not about referring to others opinions, but about nurturing one's personal approach; not looking how others do, but trying to understand where personal decisions come from. The path to understanding another is discovered from afar – through reading books, translations of literature, studying other cultures from afar and from up close – through getting to know *other* in practice, in their natural environment.

The path to understanding leads through unexpected encounters with paradoxical experiences – that one can study thoroughly and remember but not understand; that one can study very little but grasp a topic; one can take your time but be on time; seek to understand another, but understand yourself.

The discovery of academic collegiality comes by experiencing collegial relationships and the feeling that university is “home”. This feeling is discovered during different periods of study, and in different cultural environments, in university lecture theatres, yards, laboratories, internship locations or informal environments. It is experienced as an unexpected, pleasant experience, which forms a different understanding of the university community. The feeling of collegiality is experienced both through having fun while being together and a serious extensive examination of the subject being studied. The academic collegiality discovered fundamentally changes the perception about what is the university or an academic environment, and what it means to not feel like a stranger in that environment. The discovery of a university as a home manifests in feeling oneself comfortable and safe. The University becomes a home, in which everyone enjoys living, working and spending time together, in which everyone receives support, and in which everyone's growth is fostered.

Academic collegiality is a new and surprising discovery. It is discovered as a never-before-experienced relationship, which grows into a meaningful experience that has a long-term effect – a maintained professional friendship and the application of such a relationship in personal activities.

The path to discovering a professional identity consists of two meanings – the path to discovering one’s place in a profession, and the path discovering a profession. The path to discovering one’s place in a profession comes through work experiences, when students meet a true specialist of the field, and when they find answers in a book that points them in the right direction. Learners are driven to move forward from professional internships by a desire to be and work like professionals. Those who are self-taught are driven by a desire to familiarize those close to them with good literature or the culture of a foreign land. The path of discovering a profession is found through trying out different hands-on activities, related or close to the subject studied. The search for the path sometimes takes students down detours and takes a long time.

The path to a professional identity is a process that has different stages and draws out different emotions. Students experience a great deal of anxiousness and doubt until they find the path or until they come to understanding that searching for professional identity is a lifelong question.

The discovery of meaning of learning comes as an answer to the question of why learning is necessary. The question comes when students feel dissatisfied by their studies and themselves. Being dissatisfied as a learner comes from being unable to reconcile personal expectations, goals and interests with the university course. The answer appears when students are confronted by a strange question or unexpected task, as well as having found (or not found) a justification for their ideas. The meaning of learning is found to be continuous self-improvement and creating benefit for others. The self-improvement is discovered as a personal task that each person has to perform individually along life. Students arrive at this conclusion either by themselves or through the support of their supervisors. Learning as the benefit for others is experienced in meeting with other cultures, pieces of literature, provoking supervisors. The students discover that learning needs to be unselfish, and not an objective in itself, that learning has a wider mission that they must contribute to.

The question regarding the meaning of learning arises out of a question about the personal benefits and benefit to others – how is learning useful to me and to others? What is the practical and added value of learning? What is the possible long-term effect of learning? The answer to these questions is not sought purposefully. It comes having unexpectedly encountered failure while learning, with successful or unsuccessful work experience, with an unusual task or challenge. The answer is taken to be the goal for the rest the student’s life and the guiding direction.

The findings of the research described here are based solely on the research material, which is abstracted and illustrated with examples of lived experience.

The findings of this research create the opportunity in the future to study the concept of the “pedagogical provocation” more closely because such a concept has not received enough attention in scholarly literature. Further attention ought to be paid to how learning is reflected upon in the transitional stage when learners from high school come into higher education. Here one sees most clearly points where “break-through” take place, and where change is lived most intensely.

Section Five: Discussion. This section is dedicated to the interpretation of the findings of researched phenomenon by reflecting on the discovery concept in learning. This is

done by comparing the concepts: “learning through discovery”, “discovery learning” and “learning is to discover”; “discovering anew” and “discovering new”. The findings of the research are considered in the light of the viewpoint of phenomenological philosophy and the holistic view of the process of discovery, a personal relationship with Other, and the intersubjectivity of discovery. The concept of “letting to learn” is discussed while interpreting the influence of empathetic and drastic provocation on learning; the meaning of dialogical and cared relationship to the learners’ being and growth. In this manner, the main meaning of the phenomena is reflected by pointing out aspects that have been merely mentioned in the previous parts.

Rethinking learning is discussed in a light of phenomenological epistemology and ontology. The discussion reveals that learning is not only about acquiring knowledge or skills, but also about finding meaning of learning. The process of learning as discovery is open, unpredictable, undefined, and sometimes risky. At the same time, it is unusually interesting, and bears witness to the fact that what is truly important is not found beyond the limits of reality, but through everyday learning.

This research has brought to the surface many themes that are worthy of further research either because they are new or because they have not yet been adequately studied within Lithuania’s scholarly community. For example, “awakened” thinking as released thinking could be analyzed from a phenomenological viewpoint (Arendt, Greene), from a position of critical pedagogy (Apple, bell hooks, Brookfield, Freire, McLaren), and from a pragmatic pedagogical perspective (Dewey, Lipman). The role of the imagination to rethink learning has not been researched adequately. It would also be interesting to find what it means to educators in higher education and teachers to rethink learning and what “provocations” they encounter, and how those “provocations” change their view towards teaching and learning. And of course, it would be very interesting to study what provocations doctoral students experience while researching and writing their dissertations, and how those provocations change their thinking.

Conclusions. Rethinking learning is experienced as a discovery. Learners discover their inner strengths, the path to understanding, academic community, the path to a professional identity, and the meaning of learning. These are equal meaning parts of the researched phenomenon, which all together constitute its essence, named as a “discovery”. Every separate discovery is lived through a concrete event, situation, and moment during a student’s undergraduate studies. It comes with outside provocation, which is understood and accepted as a challenge to change routinely accepted concepts, viewpoints, provisions and models of behaviour. These discoveries are lived within an academic context and in an intentional relationship with the environment. The process of discovery is characterized as an unexpected transition from an old way of thinking into a new one. The old manner of thinking is associated with a certain latency of thought and outlandish quality, while the new manner of thinking is associated with a liveliness of thought and authenticity. Thanks to the provocation, thought is “awakened” and enabled, bringing about significant changes in the consciousness of the learner. The change is not smooth from the beginning. The learner has to conquer their own learning and thinking patterns, and those imposed on them by others. The learner has to comprehend what is taking place within them.

To rethink one's learning means unexpectedly to discover something new, something one had not seen before, hadn't noticed didn't know or hadn't experienced. This discovery is twofold – it is a discovery of that which was close by and yet hidden, invisible, “covered”; and the discovery of what did not exist before. Discoveries are of epistemological and ontological origins. Students learn how to learn, practice their professional skills, acquire more information, and at the same time they discover community, identity, and meaning and value of learning. Learning is lived through as process of being and becoming in which they grow and mature. Learners discover themselves as deeper thinkers who are able to notice more and do more. Their abilities and their visions expand after they meet the Other, usually a professor, supervisor, mentor. The Other may also be a book, a person from another culture, and Other “me” who appears in an unexpected situation.

The research reveals that what is significant is not only knowledge and its practical application, but also what the learner experiences, lives, discovers. Learners seek for and desire true relationship, community, personal and existential meaning. Such findings actualize the view of learning as the process of personal growth and formation, and link the concept of learning with the classic “bildung” concept. The intersubjectivity of rethinking learning allows one to draw the conclusion that learners view learning as a process of dialogue, in which the learner may get to know himself or herself better, discover a personal relationship with learning, see themselves and their learning within a wider life context.

The research findings question is an approach to learning as the accumulation of knowledge that leads to personal, social and professional success. The research findings prove that belief in accumulated knowledge as self contained good is a limit to see and to understand what else learning can provide what hidden powers it has.

The research discloses that essential meanings of learning manifest while deciding to resign from regular concept of learning and usual learning practices. A new concept of learning comes with the support of a provocation as an outside stimulus, a call to awaken. Provocations are mostly experienced from the side of teachers and supervisors. They serve as a challenge to learn deeper, to seek more, to look for a personal meaning, whether empathic or drastic.

The research findings draw attention to the significance of the subjective meaning of learning, which manifests in immediate experience, which is unique and authentic, and lived through as part of the real world life. In this way the research proves the phenomenological concept of objectivity – learning is not what is defined by others, but what is personally lived and experienced in daily life.

APPROBATION OF THE RESEARCH RESULTS

Publications on the dissertation topic:

1. Penkauskienė D. (2016). A pedagogical provocation and rethinking learning: An experience of university studies. In *Towards research-based education: Proceedings of international research conference, 15 October 2015, Vilnius*. Vilnius, University of Education Science of Lithuania. [Forthcoming].
2. Penkauskienė D. (2016). Links between critical and creative thinking // Kritinio ir kūrybinio mąstymo sąsajos. *Social Theory, Empirics, Social Policy and Practice*, 13, 90–104.
3. Girdzijauskienė R., & Penkauskienė D. (2014) Characteristics of favourable environment for development of creative thought at Lithuania's comprehensive school. *European Journal of Educational Sciences*, 1(1), 19–29.

Presentations in the conferences:

1. Penkauskienė, D. (2016, September 23). *Reflective lifeworld approach for researching students' experience*. Paper presented at the first international scientific-practical phenomenological conference Phenomenology of practice in practice: international interdisciplinary conference of phenomenological research in human sciences, Kaunas, Kolping University of Applied Sciences.
2. Penkauskienė D. (2016, September 8). *A role of dialogical relationship for a discovery of inner strengths: The experience of university studies*. Paper presented at the scientific-practical conference of youth researchers Watersheds of youth participation and disjuncture, freedom and responsibility, Vilnius, Mykolas Romeris University.
3. Penkauskienė D. (2016, February 25). *What it means to rethink learning?* Paper presented during scientific internship at the University of Latvia.
4. Penkauskienė D. (2016, January 11). *Phenomenological research strategy to explore students' learning life world*. Paper presented during scientific internship at the University of Latvia.
5. Penkauskienė D. (2015, October 15). *Students' experience of provocation to rethink learning during university studies*. Paper presented at the international conference Towards Science Based Education, Vilnius, University of Lithuania's Education Science.
6. Penkauskienė D. (2015, September 8). *Towards transforming experience of learning*. Paper presented at the ECER 2015 – European Conference on Educational Research, Budapest.

Professional development seminars about phenomenological research strategies:

1. Van Manen, M. (2014, June 16–20). *Phenomenological inquiry and writing*: Theoretical-practical seminar, Klaipėda, Klaipėda university. (30 acad. hours, certificate No. PKK-2127).
2. Saevi, T. (2014, March 17 – June 21). *Phenomenology of practice – hermeneutic phenomenological inquiry and writing*: Theoretical-practical seminar, Klaipėda, Klaipėda university. (30 acad. hours, certificate No. PKK-1949).

Scientific internship

During the preparation of the doctoral dissertation it was participated in the scientific internship at the University of Latvia (Riga, Latvia) from 2016 January 11th up to 2016 March 11th (2 months).

Individual consultations:

Prof. dr. Tone Saevi (2014–2015). Personal portfolio material

Prof. dr. Max van Manen (2014). Personal portfolio material

Prof. dr. Karin Dahlberg (2015–2016). Personal portfolio material

Prof. dr. Vilma Žydžiūnaitė (2015–2016). Personal portfolio material

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Name, Surname:	Daiva Penkauskienė
E-mail:	daiva.penkauskiene@mruni.eu
Education:	
1982–1987	Vilnius University, Faculty of Philology. Diploma of Lithuanian language and literature teacher (No.141171)
2008–2010	ISM, University of Economics and Management. Master degree in Management (No. 000431)
2012–2016	Mykolas Romeris University, based on joint doctoral degree program in education, organized by Vytautas Magnus University with Aveiro University (Portugal), Klaipėda University, Mykolas Romeris University and Vilnius University
Work experience:	
1987–1990	teacher of Lithuanian language and literature at Salomėja Nėris Gymnasium, Vilnius
1987–1990	junior scientific fellow at the Pedagogical Scientific Research Institute, Vilnius
1991–1992	junior scientific fellow at the Lithuanian Literature and Folklore Institute, Vilnius
1993–1999	the coordinator of educational programs at Open Society Fund – Lithuania, Vilnius
2000 – present	director of Modern Didactics Center, Vilnius
2002–2006	executive editor of the international journal <i>Thinking Classroom / Peremena / Permainos</i> at International Reading Association, USA
2002–2008	lecturer, Vilnius Pedagogical University, Vilnius
2011 – till now	lecturer, Mykolas Romeris University, Vilnius
Scientific interests:	development of creative and critical thinking, didactics, teachers' professional development, adult education

Bibliogr. 108-135

ISBN 978-9955-19-825-3 (internete)

ISBN 978-9955-19-824-6 (spausdintas)

Disertaciniame darbe keliamas klausimas, ką reiškia permąstyti mokymąsi. Atsakymo į šį klausimą ieškoma asmeniškai išgyvenotoje realybėje ir subjektyvioje pajautoje, remiantis teorinėmis fenomenologijos nuostatomis ir reflektivaus fenomenologinio tyrimo prieiga. Pasirinktas fenomenologinis požiūris į mokymąsi atkreipia dėmesį į humanistinę ir egzistencinę mokymosi prigimtį, jo kontekstualumą ir autentiškumą. Tyrimo radiniai liudija, kad mokymosi permąstymas išgyvenamas konkrečių įvykių, situacijų ir akimirkų metu, patiriant išorinę provokaciją, kuri suprantama ir priimama kaip iššūkis keisti nusistovėjusias sampratas, požiūrius, nuostatas ir elgsenos modelius. Permąstyti mokymąsi besimokantieji reiškia netikėtai atrasti vidines galias, kelią į supratimą, akademinę bendrystę, kelią į profesinį tapatumą ir mokymosi prasmę. Tyrimo radiniai aktualizuoja fenomenologinę mokymosi mąstyti sampratą, atskleisdami, kad esmingai mąstyti išmokstama atsakius įprasto mąstymo ir leidus rasti naujoms, dar nepatirtoms mintims. Tyrimas patvirtina, kad naujam mąstymui rasti reikia padėti – jį provokuoti, žadinti tikslingomis pedagoginėmis priemonėmis. Tyrimo radiniai taip pat aktualizuoja subjektyvią mokymosi sampratą, kuri randasi konkrečiame patyrimo. Tyrimo dalyviai mokymąsi suvokia kaip unikalų patyrimą, netelpantį į unifikuotus apibrėžimus, standartinius vertinimo matavimus, nes mokymasis kiekvieno patiriamas ir išgyvenamas savitai. Tokia nuostata atliepia fenomenologinę objektyvios tikrovės sampratą – mokymasis yra ne tai, kas kitų yra apibrėžta ir laikoma tikrove, o tai, kas asmeniškai patiriama mokymosi kasdienybėje, kuri yra autentiška ir kontekstuali.

The dissertation research is devoted for the search of an answer what does it means to rethink learning. The search takes place in a personally lived and experienced learning reality by employing theoretical and practical principles of a phenomenology, namely, the reflective lifeworld research approach. Phenomenological concept of learning is characterized as existential, authentic, and humanistic, context based phenomena. Findings of the research prove that rethinking of learning is experienced in the concrete academic context and under an important contextual factor, named a provocation. To rethink learning means to discover inner powers, the path to understanding, the academic community, the path to a professional identity, and the meaning of learning. The research findings actualize phenomenological concept of learning to think. They reveal that students learn to think when refuse habitual modes of thinking and open for new ideas. The research proves that new thinking has to be awaked and encouraged by purposeful pedagogical provocations. The research actualizes perception of learning as the process of personal growth and formation, which happens in a concrete subjective experience. The research participants find learning as unique experience that does not fit into uniformed definitions, standard assessment modes. Such approach echoes phenomenological concept of objective reality – learning is not what is thought by others, but what is lived through personally in daily practise, learning is authentic and context based phenomena.

Daiva Penkauskienė
IŠPROVOKUOTAS MOKYMOŠI PERMĄSTYMO PATYRIMAS
UNIVERSITETINIŲ BAKALAURO STUDIJŲ METU

Daktaro disertacija
Socialiniai mokslai, edukologija (07 S)

ISBN 978-9955-19-825-3 (internete)
ISBN 978-9955-19-824-6 (spausdintas)

2016 10 26
UAB „Baltic Printing House“
Svajonės g. 40, LT-94101, Klaipėda
www.balticprinting.com
Maketavo Marius Vaidaugas
Tiražas 20 egz. Užsakymo Nr. 09748

Spausdino UAB „Baltijos kopija“
Kareivių g, 13B, Vilnius
www.kopija.lt
El. paštas info@kopija.lt

ISBN 978-9955-19-825-3



9 789955 198253