

II. EDUKOLOGIJA EDUCATION SCIENCE

KRITINIO MĄSTYMO UGDYMO RAIŠKA LIETUVOS AUKŠTŲJŲ MOKYKLŲ STUDIJŲ PROGRAMOSE¹

Prof. dr. Valdonė Indrašienė

Mykolo Romerio universitetas
Žmogaus ir visuomenės studijų fakultetas
Edukologijos ir socialinio darbo institutas
Ateities g. 20, LT-08303 Vilnius
Telefonas (8 5) 271 4716
Elektroninis paštas: v.indrasiene@mruni.eu

Doc. dr. Violeta Jegelevičienė

Mykolo Romerio universitetas
Žmogaus ir visuomenės studijų fakultetas
Edukologijos ir socialinio darbo institutas
Ateities g. 20, LT-08303 Vilnius
Telefonas (8 5) 271 4716
Elektroninis paštas: violeta.suboc@mruni.eu

Prof. dr. Odeta Merfeldaitė

Mykolo Romerio universitetas
Žmogaus ir visuomenės studijų fakultetas
Edukologijos ir socialinio darbo institutas
Ateities g. 20, LT-08303 Vilnius
Telefonas (8 5) 271 4716
Elektroninis paštas: o.merfeldaite@mruni.eu

Dr. Daiva Penkauskienė

Mykolo Romerio universitetas
Žmogaus ir visuomenės studijų fakultetas
Edukologijos ir socialinio darbo institutas
Ateities g. 20, LT-08303 Vilnius
Telefonas (8 5) 271 4716
Elektroninis paštas: daiva.penkauskiene@mruni.eu

Doc. dr. Jolanta Pivorienė

Mykolo Romerio universitetas
Žmogaus ir visuomenės studijų fakultetas
Edukologijos ir socialinio darbo institutas
Ateities g. 20, LT-08303 Vilnius
Telefonas (8 5) 271 4716
Elektroninis paštas: jolantapiv@mruni.eu

Doc. dr. Asta Railienė

Mykolo Romerio universitetas
Žmogaus ir visuomenės studijų fakultetas
Edukologijos ir socialinio darbo institutas
Ateities g. 20, LT-08303 Vilnius
Telefonas (8 5) 271 4716
Elektroninis paštas: asta.railiene@mruni.eu

Doc. dr. Justinas Sadauskas

Mykolo Romerio universitetas
Žmogaus ir visuomenės studijų fakultetas
Edukologijos ir socialinio darbo institutas
Ateities g. 20, LT-08303 Vilnius
Telefonas (8 5) 271 4716
Elektroninis paštas: justas_sad@mruni.eu

Dr. Natalija Valavičienė

Mykolo Romerio universitetas
Žmogaus ir visuomenės studijų fakultetas
Edukologijos ir socialinio darbo institutas
Ateities g. 20, LT-08303 Vilnius
Telefonas (8 5) 271 4715
Elektroninis paštas: natalija.valaviciene@gmail.com

¹ Mokslinis tyrimas finansuotas Europos socialinio fondo lėšomis pagal priemonės Nr. 09.3.3-LMT-K712 veiklą „Mokslininkų kvalifikacijos tobulinimas vykdant aukšto lygio MTEP projektus“, dotacijos sutarties Nr. 09.3.3-LMT-K-712-01-006.

Pateikta 2021 m. kovo 31 d.
Parengta spausdinti 2021 m. gegužės 3 d.

DOI: 10.13165/SD-21-19-1-03

Anotacija

Augantį susidomėjimą kritinio mąstymo fenomenu lemia XXI amžiaus darbo rinkos diktuojamos sąlygos, kurios iš darbuotojų reikalauja sėkmingai veikti kasdienėje, asmeninėje ir tarpasmeninėje erdvėje, siekti profesinės sėkmės ir tapti sumanios visuomenės dalimi. Kritinis mąstymas aktualizuojamas politiniuose dokumentuose kaip kompetencija, kuri būtina siekiant atliepti darbo rinkos aktualijas ir prisidėti prie visuomenės progreso. Todėl švietimo sistemoje kritinio mąstymo ugdymas tampa vienu svarbiausių švietimo uždavinių. Pradedama kalbėti apie tai, kad mokyklose laikas ruošti ne konkrečių profesijų darbuotojus, o asmenybes, išsiugdžiusias tam tikrų novatoriškų įgūdžių – kritinį mąstymą, kūrybiškumą (EBPO, 2016), bendravimą ir bendradarbiavimą, lankstumą, emocinę kompetenciją (Desjardins, 2018) ir kt. Žinios – svarbios, bet šiuo metu daug aktualiau sugebėti rasti sprendimą naujoviškoje situacijoje, žinoti, kur ieškoti informacijos, gebėti įvertinti jos patikimumą, saugiai elgtis interneto erdvėje. Akcentuojama, kad absolventų kritinio mąstymo ir etiško mąstymo ugdymas tampa globalaus aukštojo mokslo tikslu (UNESCO, 2009), vienu svarbiausių bakalauro studijų tikslų Europoje (Soufi ir See, 2019).

Mokslininkų (Dall’Alba ir Barnacle, 2007; Barnett, 2013; Biesta, 2014; Jokubaitis, 2016) teigimu, į aukštąjį mokslą dera žvelgti iš platesnės perspektyvos ir suvokti jį kaip padedantį platų pagrindą asmens augimui ir visos visuomenės vystymuisi. Taigi, su aukštojo mokslo siejama daug daugiau lūkesčių: prisidėti prie ekonomiškai tvaraus, integralaus, pažangaus visuomenės ir asmens augimo, atliepti konkretaus laikmečio poreikius, juos prognozuoti ir formuoti.

Atsižvelgus į nuolat aktualizuojamą kritinį mąstymą kaip esminį XXI a. asmens įgūdį, šiuo tyrimu siekta įvertinti, kokia kritinio mąstymo gebėjimų ugdymo situacija Lietuvos aukštosiose mokyklose. Visos aukštosios mokyklos, rengdamos studijų programas, siekia jomis atliepti ne tik konkrečių dalykinių, bet ir bendrųjų kompetencijų poreikį. Studijų programos ir jas sudarantys dalykų aprašai yra vizijos pagrindas, koks turi būti ir ką turi gebėti aukštąjį mokyklą baigęs absolventas. Todėl studijų programos ir jų dalykų aprašai yra gana geras dokumentas, leidžiantis nustatyti, kokius gebėjimus konkreti programa ugdė, kaip tai daro ir kaip juos matuoja.

Tyrimo objektas – kritinio mąstymo kompetencijų ugdymo raiška studijų programų aprašuose.

Tyrimo tikslas – nustatyti, kaip kritinio mąstymo kompetencijos pasireiškia studijų programų aprašuose, kuriose jų dalyse ir kokioms kritinio mąstymo dispozicijoms teikiama dėmesys.

Tyrimo metu atskleista, kad kritinio mąstymo sąvoka yra minima maždaug trečdalyje studijų programų aprašų. Daugiausiai kritinio mąstymo sąvokos paminėjimų aptikta inžinerijos, gamtos ir technologijų mokslų studijų kryptių grupėse. Kritinio mąstymo sąvoka yra plėtojama ir detalizuojama beveik visuose studijų dalykų aprašuose. Kritinis mąstymas kaip sąvoka per se dažniau minimas prie bendrųjų nei prie dalykinių kompetencijų.

Bendrosiose kompetencijose akcentuojamas vertinimo, o dalykinėse kompetencijose – analizės gebėjimas. Tyrimu atskleista, kad kritinį mąstymą linkstama konceptualizuoti kaip įgūdį, nenurodant jo pobūdžio – asmeninio, profesinio (specialiojo), bendrojo ar kt. Daugumoje atvejų kritinis mąstymas aktualizuojamas kaip reikšmingas asmeninis gebėjimas konkrečiame profesiniame lauke. Jis vertinamas ir kaip bendroji kompetencija, atsiskleidžianti platesniame, visuomeniniame, kontekste. Atskleistos kritinio mąstymo dedamosios siejamos su konkrečių dalykų kontekstu arba pateikiamos abstrakčiai.

Reikšminiai žodžiai: *kritinis mąstymas, gebėjimai, dispozicijos, aukštojo mokslo studijų programos.*

Įvadas

Globalizacija, tarptautinė migracija, šiuolaikinių informacinių ir komunikacinių technologijų raida daro tokį reikšmingą poveikį visuomenėms, kad, kalbant apie ateities darbo rinką, suvokiama, jog palaiptiesiems tampa vis sudėtingiau numatyti, kiek ir kokių darbuotojų profesijų reikės. Dėl to, kad tapo neįmanoma suplanuoti, kiek ir kokių darbuotojų reikia, nes viskas keičiasi pernelyg greitai, atsiranda anksčiau neegzistavusių profesijų, vis įprasčiau pereiti iš vienos profesijos į kitą, kardinaliai keičiant veiklos pobūdį, taigi, vyksta slinktis ir aukštųjų mokyklų studijų programose. Pradedama kalbėti apie tai, kad mokyklose laikas ruošti ne konkrečių profesijų darbuotojus, o asmenybes, išsiugdžiusias tam tikrų novatoriškų įgūdžių – kritinį mąstymą, kūrybiškumą (EBPO, 2016), bendravimą ir bendradarbiavimą, lankstumą, emocinę kompetenciją (Desjardins, 2018). Žinios – svarbios, bet šiuo metu daug aktualiau sugebėti rasti sprendimą naujoviškoje situacijoje, žinoti, kur ieškoti informacijos, gebėti įvertinti jos patikimumą, saugiai elgtis interneto erdvėje. Nurodoma, kad absolventų kritinio mąstymo ir etiško mąstymo ugdymas tampa globalaus aukštojo mokslo tikslu (UNESCO, 2009), vienu svarbiausių bakalauro studijų tikslų Europoje (Soufi ir See, 2019). Bolonijos proceso įgyvendinimo ataskaitoje *Europos aukštojo mokslo erdvė 2012 m. pabrėžiama, kad kritinis mąstymas yra svarbi į studentą orientuoto daugelio universitetų mokymo dalis, suteikianti galimybę visiems studentams įgyti bendruosius ir profesinius gebėjimus, kurie sudarytų sąlygas absolventams įsitvirtinti darbo rinkoje (Europos Taryba, 2018). Dokumente kritinis mąstymas aktualizuojamas kaip vienas iš pagrindinių gebėjimų ir traktuojamas kaip gebėjimas, siejamas su kitomis kompetencijomis, pvz., raštingumo arba skaitmeninėje kompetencijoje (Europos Taryba, 2018).*

Mokslininkų (Dall’Alba ir Barnacle, 2007; Barnett, 2013; Biesta, 2014; Jokubaitis, 2016) manymu, derėtų permąstyti aukštojo mokslo misiją, nes aukštasis mokslas, kaip ir visas švietimas, yra suvokiamas pernelyg instrumentiškai – suteikti žinių, lavinti tam tikrus gebėjimus, pritaikomus konkrečioms funkcijoms atlikti. Tyrėjų teigimu, į aukštąjį mokslą dera žvelgti iš platesnės perspektyvos ir suvokti jį kaip padedantį platų pagrindą asmens augimui ir visos visuomenės vystymuisi. Taigi, su aukštuoju mokslu siejama daug daugiau lūkesčių – prisidėti prie ekonomiškai tvaraus, integralaus, pažangaus visuomenės bei asmens augimo, atliepti konkrečios laikmečio poreikius, juos prognozuoti ir formuoti.

Atsižvelgiant į nuolat aktualizuojamą kritinį mąstymą kaip esminį XXI a. asmens igūdį, šiuo tyrimu siekta įvertinti kritinio mąstymo gebėjimo ugdymo situaciją Lietuvos aukštosiose mokyklose. Aukštosios mokyklos, rengdamos studijų programas, siekia jomis atliepti ne tik konkrečių dalykinių kompetencijų bet ir bendrųjų kompetencijų poreikį. Studijų programos ir jas sudarančių dalykų aprašai yra vizijos pagrindas, koks turi būti ir ką turi gebėti aukštąją mokyklą baigęs absolventas. Todėl studijų programos ir jų dalykų aprašai yra gana geras dokumentas, leidžiantis nustatyti, kokius gebėjimus konkreči programa ugdo, kaip tai daro ir kaip juos matuoja.

Publikacijų, kuriose analizuojama konkreti kritinio mąstymo gebėjimo raiška, studijų programose nėra gausu. Daugiausia dominuoja tam tikrų praktikų, susijusių su kritinio mąstymo ugdymu studijuojant konkretų studijų dalyką, pateikimas. Tai daugiau eksperimento formos patirtys, kai taikant tam tikrą kritinio mąstymo ugdymo metodą, strategiją (Greenlaw ir DeLoach, 2003; Carroll, 2004; DeLoach ir Greenlaw, 2007; McCannon, 2007; Wang, Chao ir Liao, 2011; Anderson, 2012; Veronese, Richards, Perner, Sullivan ir Schwartzstein, 2013; McGoldrick ir Garnett, 2013; Van Horn ir Van Horn, 2013; Pelton, 2014; Ku, Ho, Hau ir Lai, 2014; Heijltjes, Van Gog, Leppink ir Paas, 2015; Foster, 2015) arba sukuriant konkretų modulį (Clayton ir Humberstone, 2007), pateikiami užduočių (Badcock, Pattison ir Harris, 2010; Helsdingen, van Gog ir van Merriënboer, 2011; Slabon, Richards ir Dennen, 2014; Tiruneh, De Cock, Weldeclassie, Eleni ir Janssen, 2017), kurias atliekant ugdomas kritinis mąstymas, rezultatai. Taip pat publikacijose (Pisutova-Gerber ir Malovicova, 2009; Bamber ir Crowther, 2011; Maclellan ir Soden, 2012; Huang, Lindell, Jaffe ir Sullivan, 2016) skiriamas dėmesys aktyviam dėstytojo vaidmeniui kuriant per užsiėmimus atmosferą, kuri būtų palanki studentų kritiniam mąstymui ir atviram bendravimui Nors šio tipo publikacijos yra gana siauro taikomojo pobūdžio, tačiau šių tyrimų duomenys rodo, kad kritinio mąstymo ugdymas, pasitelkus vieną ar kitą metodą, duoda teigiamų rezultatų. Vadinasi, ugdyti studentų kritinį mąstymą yra prasminga.

Tyrimo objektas – kritinio mąstymo kompetencijų ugdymo raiška studijų programų aprašuose.

Tyrimo tikslas – nustatyti, kaip kritinio mąstymo kompetencijos pasireiškia studijų programų aprašuose, kuriose jų dalyse ir kokioms kritinio mąstymo dispozicijoms teikiama dėmesys.

1. Metodologija

Siekiant atskleisti kritinio mąstymo raišką aukštajame moksle, atlikta aukštojo mokslo studijų programų aprašų analizė, taikant mišrią tyrimo metodologiją, t. y. taikant kiekybinius ir kokybinius duomenų rinkimo ir analizės metodus ir, remiantis jais, atskleisti mokslinių tyrimų problemą (Creswell, 2014). Su mišrių tyrimo metodų taikymu dažniausiai siejamas pragmatizmas kaip dekonstrukcinė paradigma, kuri paneigia tokias sąvokas kaip „tiesa“ ir „tikrovė“ ir vietoj to koncentruojasi į „tai, kas veikia“, kaip tiesą apie tiriamus mokslinių tyrimų klausimus, t. y. į tai, kas ir kaip, o tiesa – tai, kas yra dabar (Creswell ir Poth, 2017; Teddlie ir Tashakkori, 2008). Taigi, pragmatizme išryškintas

tyrėjo vaidmuo, iniciatyva ir laisvė daryti kiekviename tyrimo etape tokius sprendimus, kurie, jo (-s) manymu, geriausiai atliepia tiriamąją problematiką.

Siekdama realizuoti šią mišraus tyrimo (pragmatizmo) perspektyvą, tyrėjų grupė nuolat diskutavo tyrimo eigą ir buvo lanksti tyrimo procese, kai reikėdavo grįžti į anksčiau etapą bei priimti naujus sprendimus, kurie geriau atlieptų tyrime keliamus probleminius klausimus. Pragmatizmo perspektyvoje akcentuojami tyrimo rezultatai, tačiau ne šiuos rezultatus lemiančios sąlygos, t. y. analizuojama kritinio mąstymo raiška studijų programų ir studijų dalykų aprašuose, tačiau neieškoma kritinio mąstymo įtraukimo į studijų procesą priežasčių ar motyvų.

Atliekant kiekybinį tyrimą, keliami prielaida, kad kritinis mąstymas yra integruotas į Lietuvos aukštųjų mokyklų studijų programų aprašus, o kokybiniu tyrimu siekta iširti kritinio mąstymo sampratos ir kritinio mąstymo dedamųjų raišką, keliant šiuos tyrimo klausimus: kokia reikšmė suteikiama kritinio mąstymo sampratai; kokios yra esminės šios sąvokos dedamosios; kaip jos atsispindi programų dalykų tiksluose ir rezultatuose.

Tyrimo organizavimas. Tyrimą sudarė keturi nuosekliai tarpusavyje susiję etapai. Siekiant identifikuoti, kokių mastu reiškiasi kritinis mąstymas studijų programų aprašuose ir kaip jis išreikštas studijų dalykų aprašuose, (1) atrinktos studijų programos, (2) atlikta studijų programų aprašų kiekybinė turinio analizė, (3) atlikta studijų dalykų aprašų kiekybinė turinio analizė, (4) atlikta studijų dalykų aprašų kokybinė turinio analizė.

Pirmuose trijuose tyrimo etapuose taikyta kiekybinis, ketvirtajame – kokybinių tyrimų metodologija:

1 etapas. Atlikta Lietuvos aukštųjų mokyklų studijų programų atranka, užtikrinant studijų kryptių grupių reprezentatyvumą. Analizei atrinkti 754 studijų programų aprašai, 266 iš jų minima kritinio mąstymo sąvoka.

2 etapas. Atlikta 266 studijų programų aprašų kiekybinė turinio analizė, kuri leido išskirti 7 studijų programas detalesnei analizei.

3 etapas. Atlikta 7 studijų programų ir studijų dalykų aprašų kiekybinė turinio analizė, kuri vedė prie studijų dalykų aprašų kokybinės turinio analizės.

4 etapas. 7 studijų programų studijų dalykų aprašų kokybinė turinio analizė leido atskleisti kritinio mąstymo ir jo elementų raišką studijų programų dalykų tiksluose bei rezultatuose.

Duomenų analizė. Tyrime naudoti du duomenų masyvai: antrame etape analizuoti viešai pateikiamų studijų programų² aprašų tekstai, trečiame ir ketvirtame – atrinktų studijų programų studijų dalykų aprašų tekstai. Tyrime taikyta duomenų turinio analizė, sujungus abu duomenų masyvus, t. y. derinta studijų programų ir jų aprašų kiekybinė turinio analizė su atrinktų tolimesnei analizei studijų programų dalykų aprašų kokybine turinio analize.

Turinio analizė pasirinkta dėl galimybės ją taikyti tiek kiekybinio, tiek kokybinio pobūdžio duomenims, kai jie yra susipynę tiriamajame lauke, nes, Schedler ir Mudde (2010) teigimu, „net ir sudėtingiausi kiekybiniai tyrimai išlieka priklausomi nuo kalbos

² Studijų programa – krypties (kryptių) studijų aukštojoje mokykloje įgyvendinimo visuma ir jos aprašas, kuriame numatyti studijų rezultatai ir jiems pasiekti reikalingas studijų turinys, mokymosi veiklos, metodai, priemonės, žmogiškieji ir kiti išteklių (Lietuvos Respublikos mokslo ir studijų įsakymas, 2009).

(žodžių), o daugumoje kokybinių tyrimų pateikiama tam tikra kiekybinė informacija (skaičiai)“ (p. 418–419). Nurodoma, kad tiriamo reiškinio pobūdis kokybinis, o taikoma analizė gali būti neabejotinai kiekybinė. Taip pat galimas atvirkštinis variantas, kai kiekybiniai įvykiai gali būti aiškinami kokybiškai (Neuendorf, 2017).

Šiame tyrime kiekybinė turinio analizė remiasi dviem pagrindiniais prielaidomis (Morkevičius, Telešienė ir Žvaliauskas, 2008):

- teksto dalys atspindi už teksto esančius kontekstus, kurių analizė yra pagrindinis tyrimo tikslas, t. y., remiantis studijų programų aprašuose aptinkamu žodžių junginiu „kritinis mąstymas“, galima kalbėti apie kritinio mąstymo raišką aukštojo mokslo studijose;
- tam tikrų teksto dalių, atspindinčių tam tikrą temą, pasikartojimo dažnumas atspindi tos temos svarbą tekste: kuo dažniau pasitaiko tekste tam tikras teksto vienetas, atspindintis tam tikrą temą, tuo svarbesnė ta tema yra tekstą sukūrusiam asmeniui, t. y. žodžių junginio „kritinis mąstymas“ pasikartojimų dažnumas atskleidžia kritinio mąstymo raišką ir svarbą aukštojo mokslo studijose.

Kokybinė turinio analizė remiasi sistemišku žingsnių vykdymu, taip užtikrinant duomenų interpretacijos gilumą (Silverman, 2016; Hennink, Hutter ir Bailey, 2020). Tai technika, leidžianti objektyviai ir sistemiškai išnagrinėjus teksto ypatybes, daryti patikimą išvadą (Maxwell, 2008; Cohen, Manion ir Morrison, 2013).

Tyrimu siekta suprasti, kokia reikšmė suteikiama kritinio mąstymo sampratai, kurios yra esminės šios sąvokos dedamosios ir kaip jos atsispindi studijų programų dalykų tiksluose ir rezultatuose.

Analizės prasminiu vienetu pasirinktas žodis „kritinis“. Pirmame analizės etape vyko daugkartinis teksto / atrinktų studijų programų aprašų skaitymas, siekiant suvokti visus gautus duomenis ir atskleisti giluminę prasminio vieneto raišką. Antro etapo metu duomenys buvo grupuojami į dvi pagrindines kategorijas: studijų dalykų tikslus ir studijų dalykų rezultatus. Toks duomenų grupavimas padėjo atskleisti kritinio mąstymo raišką studijų dalykuose. Trečias analizės etapas – interpretavimas, kuris apėmė prasmės suteikimą duomenimis ir pagrindimą iš teksto ekstrahuotais įrodymais. Tokios iliustracijos iš studijų dalyko aprašo sudaro išvadų validumo ir patikimumo vertinimo pagrindą. Duomenų interpretacija grindžiama indukcinio požiūriu, kai nuo atskirų, pavienių atvejų einama prie bendrų išvadų, apibendrinimo, t. y. aprašoma kritinio mąstymo dedamųjų raiška studijų dalykų tiksluose ir rezultatuose.

Tyrimo validumas ir patikimumas. Taikant mišrų tyrimų metodą, reikia užtikrinti kiekybinio ir kokybinio tyrimo patikimumą bei pagrįstumą. Lietuvos aukštųjų mokyklų studijų programų aprašų kiekybinės turinio analizės patikimumą (pagal Neuendorf, 2017) užtikrina šie metodai:

- visi sprendimai dėl kintamųjų, jų matavimo ir kodavimo taisyklių buvo priimti prieš galutinį matavimo procesą;
- kodavimo schemą parengė trys mokslininkai, o po to ją aptarė ir patvirtino visi aštuoni tyrime dalyvaujantys mokslininkai.

Lietuvos aukštųjų mokyklų studijų programų aprašų kiekybinės turinio analizės validumas (Creswell ir Creswell, 2018; McCulloch, 2004) užtikrintas taikant šiuos metodus:

- šaltinių autentiškumas garantuoja, kad dokumento šaltinio versija yra tikroji, t. y. visos analizuojamos programos yra registruotos sistemoje AIKOS, kurioje yra pateikiama oficiali informacija apie visas studijų programas Lietuvoje;
- šaltinių patikimumas, kuris apibrėžia dokumento svarbą ir / ar svorį panašių šaltinių kontekste, t. y. visos analizuojamos programos yra AIKOS, tai reiškia, kad analizuojamos programos yra registruotos ir turi valstybinį kodą;
- laikotarpis, t. y. įtrauktos turinčios galiojančią akreditaciją studijų programos;
- maksimalus šaltinių skaičius, t. y. įtrauktos kolegijų ir universitetų bakalauro ir magistrantūros pakopų studijų programos, visų studijų grupių kryptių programos; į analizės sąrašą įtrauktos ir analizuotos visos atrankos kriterijus atitinkančios studijų programos.

Atliekant kiekybinę Lietuvos aukštųjų mokyklų studijų programų analizę, susidurta su šiais validumą ir patikimumą ribojančiais veiksniais: sistemoje AIKOS pateikiamų programų aprašai skyrėsi, todėl buvo nevienodas ir informacijos turinys ir / ar dalis informacijos nebuvo pateikta; pateikiamos aktyvios nuorodos, tačiau kartais el.prieiga prie studijų programos buvo negalima.

Be to, kiekybinio turinio analizės patikimumas apibrėžiamas konkrečiau kaip dviejų ar daugiau tyrėjų tarpusavio patikimumas arba susitarimo lygis (Neuendorf, 2017). Šių tyrimų tarpusavio patikimumas buvo užtikrintas duomenų rinkimo ir analizės proceso metu, kai aštuoni mokslininkai dirbo mažesniuose pogrupiuose, sutarė ir tada išanalizavo diskusijų tekstą visai tyrėjų grupei. Studijų dalykų aprašų kokybinės turinio analizės vidinį validumą užtikrinantys metodai (Maxwell, 1992; Miles ir Huberman, 1994; Cohen, Manion ir Morrison, 2013; Patton, 2014; Hayashi, Abib ir Hoppen, 2019) buvo šie:

- tyrimo rezultatų ir realios tiriamos situacijos atitikimas, kai tyrimo metu buvo nuolat keliami klausimai: ar vaizduojamas autentiškas analizuojamo lauko, t. y. kritinio mąstymo aukštajame moksle paveikslas, ar radinių apibendrinimai / išvados turi prasmę suinteresuotoms šalims;
- detalus ir išsamus duomenų aprašymas bei interpretacija.

Išorinis validumas (Bitinas, Rupšienė ir Žydzūnaitė, 2008) buvo užtikrintas taikant tyrėjų trianguliacijos metodą, kai kiekviename duomenų atrankos ir analizės etape buvo diskutuojama dėl tarpinių išvalgų, numatomų analizės veiksmų, galimų sprendimų, interpretacijų, apibendrinimų ir išvadų, siekiant conceptualaus ir pagrįsto sprendimo.

Atliekant kokybinę studijų dalykų aprašų turinio analizę, susidurta su šiais validumą ribojančiais veiksniais:

- analizei atrinkta tik dalis studijų programų, todėl pasigendama gilesnių išvalgų dėl kritinio mąstymo raiškos tokiose studijų kryptių grupėse kaip informatikos, inžinerijos, matematikos, sveikatos, technologijų, veterinarijos, verslo ir viešosios vadybos mokslai;
- tyrinėtų aprašų turinys nesudaro galimybės spręsti apie programų išskirtinumą konceptualizuojant kritinio mąstymo sampratą, aktualizuojant specifinius gebėjimus ir dizpozicijas. Todėl atsisakyta studijų programų lyginimo ir generalizuojančių išvadų.

2. Tyrimo radiniai

Tyrimą sudarė nuosekliai tarpusavyje susiję keturi etapai: pirmame atrinktos analizei studijų programos, antrame, trečiame ir ketvirtame etapuose, taikant kiekybinę ir kokybinę turinio analizę, tirti studijų programų ir studijų dalykų aprašai.

Pirmame etape Lietuvos aukštųjų mokyklų studijų programų atranka ir analizė vykdyta naudojantis AIKOS („Atvira informavimo, konsultavimo ir orientavimo sistema“)³ duomenimis.

Išskirta 16 studijų krypčių grupių⁴ (matematikos, informatikos, fizinių, gyvybės, inžinerijos, technologijų, sveikatos, veterinarijos, žemės ūkio, socialinių, teisės, verslo ir viešosios vadybos, ugdymo, humanitarinių mokslų, menų ir sporto), kurias sudaro 108 studijų kryptys. Atliekant studijų programų atranką, siekta užtikrinti Lietuvos aukštųjų mokyklų studijų krypčių grupių (n = 16) ir studijų krypčių (n = 108) įvairovę.

Nurodytina, kad kiekvienai studijų krypčių grupei priklauso skirtingas studijų krypčių skaičius. Yra grupių, kurias sudaro tik viena studijų kryptis (pvz., Veterinarijos mokslai ir t. t.), ir yra grupių, kurias sudaro net 15 studijų krypčių (pvz., Humanitariniai mokslai ir t. t.). Todėl studijų krypčių atrankai naudota daugiapakopė atranka. Atsižvelgiant į studijų krypčių skaičių ir siekiant užtikrinti studijų krypčių grupių reprezentatyvumą, buvo laikomasi tokio principo: jeigu studijų krypčių grupę sudaro nuo vienos iki šešių studijų krypčių, analizėje dalyvauja pirmos keturios studijų kryptys; jeigu studijų krypčių yra daugiau nei šešios, taikoma sisteminė atranka. Sisteminė atranka buvo kiek modifikuota, priklausomai nuo studijų krypčių skaičiaus grupėje, todėl išrinkimo žingsnis svyravo nuo trijų iki keturių. Tai leido užtikrinti, kad analizėje dalyvauja kiekvienos studijų krypties grupės trys ar keturios studijų kryptys, išskyrus tuos atvejus, kai studijų krypčių grupę sudaro viena ir / ar dvi studijų kryptys. Atrinktos 48 studijų kryptys, kuriose buvo užregistruotos 754 studijų programos. Toks programų pasirinkimas užtikrino studijų krypčių grupių ir studijų krypčių reprezentatyvumą.

Siekiant nustatyti, kokių mastu studijų programose reiškiasi kritinis mąstymas, **ant-rame tyrimo etape** atlikta 754 studijų programų aprašų kiekybinė turinio analizė

Siekiant susisteminti studijų programas, buvo parengta forma, kurioje žymėta studijų krypčių grupė, studijų krypties kodas ir pavadinimas, programos pavadinimas, lygmuo (kolegija / universitetas; bakalauras / magistras), apimtis kreditais, forma ir trukmė, programos santrauka, tikslas ir siekiniai.

Lietuvos aukštųjų mokyklų studijų programų aprašų analizė atskleidė, kad iš visų atrinktų 754 studijų programų 266 studijų programų aprašuose buvo paminėta kritinio mąstymo sąvoka: 89 kartus kaip tikslas ir 177 kaip mokymosi rezultatas.

Trečiame etape siekta iširti, kaip studijų programos aprašuose minimas kritinis mąstymas perkeliamas į atitinkamos studijų programos studijų dalykų aprašus, t. y. kaip

³ AIKOS platforma. Prieiga internete: <https://www.aikos.smm.lt/Puslapiai/Pradinis.aspx>

⁴ Studijų krypčių grupė (angl. *group of fields of study*) – tai aukštojo mokslo finansavimo ir studijų reglamentavimo kategorija, apimanti artimos paskirties studijų kryptis Švietimo ir mokslo terminų žodynas. Prieiga internete: http://daukantas.vdu.lt/moksliniai-terminai/index.php/component/mokterm/?term_id=169&mt_lan=lt

išlaikomas ugdomų kritinio mąstymo kompetencijų tęstinumas. Šio etapo analizei atrinktos atviros prieigos studijų programos, parengtos pagal ECTS reikalavimus ir atstovaujantios skirtingoms studijų krypčių grupėms. Vertinant atrinktas registruotas studijų programas ($n = 754$) ir programas, kuriose minimas kritinis mąstymas ($n = 266$), nustatyta, kad didžiausias programų skaičius, kurių tikslo formuluotėje ir siekiniuose minimas kritinis mąstymas priklauso inžinerijos studijų krypčių grupei, kiek rečiau kritinis mąstymas minimas gamtos, technologijų, socialinių ar sveikatos mokslų studijų krypčių programose. O tokiose studijų krypčių grupėse kaip matematikos at veterinarijos mokslų studijose kritinis mąstymas minimas itin retai.

Trečio etapo rezultatai nuosekliai vedė prie *ketvirto tyrimo etapo* – kokybinės turinio analizės, kuria siekta iširti kritinio mąstymo sampratos ir kritinio mąstymo komponentų (dedamųjų) raišką atrinktų studijų programų studijų dalykuose. Taikyta kokybinė turinio analizė. Pagrindinis tikslas buvo suprasti, kokia reikšmė suteikiama kritinio mąstymo sampratai, kokie yra esminiai šios sąvokos komponentai ir kaip jie atsispindi studijų programų dalykų tiksluose bei rezultatuose.

Nustatyta, kad sąvoka „kritinis“ daugumoje studijų dalykų aprašų vartojama abstrakčiai įvardijant laukiamą rezultatą – asmens kritinio mąstymo pasireiškimą, nenurodant atskirų šią sampratą patikslinančių kritinio mąstymo komponentų. Tačiau kai kuriuose studijų dalykų aprašuose identifikuoti ir kritinio mąstymo komponentai, kurie paaiškina ir išplėtoja kritinio mąstymo sampratą.

Kokybinė turinio analizė atskleidė šiuos pagrindinius kritinio mąstymo komponentus: kritinę analizę, kritinį vertinimą ir kritinį interpretavimą. Jie išskiriami studijų dalykų aprašuose apibūdinant studijų rezultatus, išimtiniais atvejais – konkretaus dalyko studijų tiksluose.

Kritinės analizės gebėjimas kaip kritinio mąstymo komponentas išskiriamas studijų rezultatuose jį siejant su konkrečiu studijų dalyko arba studijų programos kontekstu. Tai yra, studijų dalykų aprašuose išskiriami studijų rezultatai orientuoja į tai, ką studentai turi gebėti kritiškai analizuoti studijuodami konkretų studijų dalyką: „*Gebės <...> kritiškai analizuoti šeimos konfliktus <...>*“ (Pradinio ugdymo pedagogika); „*<...> kritiškai analizuoti bedeguonines aplinkos sąlygas <...>*“ (Ekologija ir aplinkotyra). Arba orientuoja į tam tikram studijų dalykui būdingos konkrečios informacijos kritinės analizės gebėjimą: „*<...> informaciją, ją kritiškai analizuoti sprendžiant aplinkos valdymo, jūrinių teritorijų ir kranto zonos ekologines problemas*“ (Ekologija ir aplinkotyra). Tai leidžia daryti prielaidą, kad šiuo atveju kritinės analizės gebėjimai studijų rezultatuose atsiskleidžia kaip specifiniai gebėjimai, susieti su studijuojamo dalyko ar programos ypatumais.

Tyrimu atskleista ir tai, kad kritinės analizės gebėjimas siejamas su informacijos / informacijos šaltinių ar tyrimo duomenų analize, neįvardijant ar nekonkretizuojant tematikos: „*<...> kritiškai analizuoti gautus tyrimo rezultatus visų įmanomų informacijos šaltinių kontekste <...>*“ (Ekologija ir aplinkotyra). Vadinasi, kritinės analizės gebėjimas šiais atvejais traktuojamas kaip nepriklausomas nuo dėstomo dalyko ir laikomas universaliu gebėjimu.

Gebėjimas kritiškai analizuoti studijų dalyko aprašuose yra išreiškiamas ir kaip prielaida vertinti gebėjimą: „<...> *kritiškai analizuoti bei atlikti <...> vertinimą <...>*“ (Ekologija ir aplinkotyra).

Kritinė analizė taip pat susiejama su refleksyviąja analize: „*Atlikti tyrimo kritinę ir refleksyviąją rezultatų duomenų analizę <...>*“ (Pradinio ugdymo pedagogika). Taigi, šioje studijų rezultato formuluotėje kritinio mąstymo samprata traktuojama kaip kritinės analizės ir vertinimo dermė.

Kritinės analizės gebėjimas siejamas išimtinai su gebėjimu rinkti duomenis / informaciją ir juos sieti su kitais duomenimis / šaltiniais: „<...> *ją [informaciją – aut. past.] kritiškai analizuoti visų įmanomų informacijos šaltinių kontekste, naudotis teisiniais ir norminiais dokumentais*“ (Ekologija ir aplinkotyra); „<...> *savarankiškai, išsamiai ir kritiškai išnagrinėti pasirinktą mokslinę ar aktualią praktinę problemą*“ (Teisė ir policijos veikla).

Kritinės analizės gebėjimo esmė formuluojant studijų rezultatus taip pat nusakoma susiejant jį su vertinimu ir nurodant, kad analizė turi būti ne tik argumentuota, bet ir pateikiama įvertinus įvairius požiūrius / reiškinius: „*Studentas gebės kritiškai, konstruktyviai ir argumentuotai analizuoti bei vertinti įvairias meno ir technologijų sankirtas bei susijusius reiškinius ir tendencijas*“ (Dailės ir interjero restauravimas).

Kiti kritinės analizės gebėjimų grupės elementai – gebėjimai atskleisti ryšius tarp teiginių / faktų / sąvokų ar atrasti ryšius tarp visumos ir jos dalių – studijų dalykų aprašuose neidentifikuoti.

Tyrimo duomenų analizė atskleidė, kad kritinės analizės gebėjimai daugiau yra aktualizuojami asmeniniu aspektu. Kritinė analizė pirmiausia traktuojama kaip nauda pačiam asmeniui – studentai mokės / gebės. Tarpasmeninis aspektas, kuris suprantamas kaip „tu – aš“, „aš – kitas“, „mes – jie“ santykis, kritinės analizės gebėjimų raiškoje analizuotose studijų programose ir dalykų aprašuose nebuvo pastebėtas. Visuomeninis aspektas aktualizuojamas visaapimančiame kontekste, kuris yra už profesinio lauko: „<...> *informaciją, ją kritiškai analizuoti visų įmanomų informacijos šaltinių kontekste*“ (Ekologija ir aplinkotyra). Tačiau kritinės analizės reikšmė visuomenei ar platesnei profesinei bendruomenei nėra toliau plėtojama.

Svarbu pastebėti, kad analizuojant duomenis išryškėjo dar vienas kritinio mąstymo komponentas – **kritinis samprotavimas**, kuris be išimties yra siejamas su analizės gebėjimu: „*Gebės analizuoti ir kritiškai samprotauti <...>*“ (Švietimo vadyba).

Kritinio samprotavimo gebėjimas pateikiamas abstrakčiai, kaip numatomas studijų dalyko rezultatas arba jo dalis: „*Analitiškai, kūrybiškai, kritiškai samprotauti, savarankiškai spręsti kalbinio ugdymo ir ugdymosi problemas*“ (Švietimo vadyba), arba siejamas su konkrečiau studijų dalyko kontekstu: „<...> *kritiškai ir analitiškai samprotauti, <...> sprendžiant švietimo vadybos problemas*“ (Švietimo vadyba).

Akcentuotina studijų rezultatų formuluotėse išryškėjusi kritinio ir analitinio samprotavimo sąsaja, išryškinanti analizės gebėjimo svarbą.

Kritinio vertinimo gebėjimas analizuotose programose yra mažiau išreikštas nei kritinė analizė. Studijų rezultatuose kritinio vertinimo gebėjimas taip pat, kaip ir analizė, siejamas su konkrečiu studijų dalyko kontekstu: „<...> *kritiškai bei objektyviai vertinti policijos veiklos organizacinę, struktūrinę, funkcinę sistemą*“ (Teisė ir policijos veikla),

„<...> kritiškai vertinti jūrose ir vandenynuose vykstančius procesus <...>“ (Geoinformatika), arba pateikiamas abstrakčiai: „<...> kritiškai vertinti mokslinę informaciją <...>“ (Ekologija ir aplinkotyra), „<...> geba savarankiškai gilinti ir turtinti empirines ir teorines žinias, jas kritiškai vertindami <...>“ (Dailės ir interjero restauravimas). Gebėjimas kritiškai vertinti yra orientuojamas į situaciją: „<...> vertinti asmens elgesį bei veiklą“ (Teisė ir policijos veikla), ir į informaciją / duomenis: „<...> kritiškai įvertinti ir taikyti modernias beatsirandančias technologijas ir naujų tyrimų rezultatus ir pasiekimus“ (Geoinformatika). O įšivertinimo gebėjimas orientuojamas į asmeninių gebėjimų įšivertinimą: „<...> kritiškai įšivertinti savo asmeninius kalbos gebėjimus <...>“ (Pradinio ugdymo pedagogika), „Kritiškai vertinti savo ir kitų restauratorių profesinę praktiką“ (Dailės ir interjero restauravimas).

Analizuojant studijų dalykų aprašus atskleista, kad kritinio vertinimo gebėjimų grupėje dominuojantis gebėjimas yra vertinti duomenis / informaciją atsižvelgiant į įvairias nuomones / situacijas: „<...> kritiškai vertinti šeimos politikos klausimus, analizuojant įvairias situacijas šeimoje, ugdymo institucijoje, klasėje ir pan.“ (Pradinio ugdymo pedagogika), „Kritiškai vertina įvairių autorių teorines nuostatas <...>“ (Verslo ekonomika).

Įdomu pastebėti, kad kritinis vertinimas yra siejamas su gebėjimu interpretuoti informaciją apie vertinamą: „<...> kritiškai vertinti ir interpretuoti informaciją“ (Dailės ir interjero restauravimas). Kritinio vertinimo gebėjimas kontekstualizuojamas siejant jį su vertinimo be išankstinio nusistatymo gebėjimu: „Gebės kritiškai bei objektyviai vertinti asmens elgesį bei veiklą“ (Teisė ir policijos veikla).

Gebėjimo vertinti situaciją remiantis duomenimis ar informacija raiška analizuotose studijų programose nenustatyta.

Ir kritinė analizė, ir kritinis vertinimas labiausiai aktualizuojamas asmeniniu aspektu, tačiau vertinimas, kitaip nei analizė, akcentuojamas ir tarpasmeniniu aspektu. Studentai turi gebėti vertinti ne tik savo, bet ir kitų elgesį, veiklą; atlikti kritinį vertinimą atsižvelgdami į kitų nuomones, požiūrius. Visuomeninis kritinio vertinimo aspektas atsiskleidžia kaip gebėjimas vertinti platų profesinį lauką.

Kritinio interpretavimo gebėjimas kaip kritinio mąstymo komponentas laikytinas specifiniu gebėjimu, kuris studijų rezultatų formuluotėse išreikštas konkretaus dalyko kontekste:

„<...> atlikti daugiamatę aplinkosaugos ir aplinkotyros duomenų analizę, naudojantis modernia programine įranga ir metodais, gebės kritiškai interpretuoti <...>“ (Ekologija ir aplinkotyra). Vienareikšmiškai kritinio interpretavimo gebėjimas siejamas tik su analizės rezultatais ir gebėjimu tinkamai juos pateikti: „<...> gebės kritiškai interpretuoti bei taisyklingai pateikti analizės rezultatus“ (Ekologija ir aplinkotyra).

Taigi, galima teigti, kad šiame kontekste pabrėžiami du kritinio interpretavimo aspektai – suprasti duomenų turinį ir perteikti duomenis savais žodžiais. Kritinio interpretavimo gebėjimas aktualizuojamas asmeniniu ir tarpasmeniniu aspektu. Asmeninis aspektas atsiskleidžia kaip individualus vertingas įgūdis suprasti ir interpretuoti informaciją sau pačiam, o tarpasmeninis – kaip duomenų, atliktos analizės perteikimas kitiems.

Studijų dalykų aprašų turinio analizė atskleidė, kad kritinis mąstymas akcentuojamas nedetalizuojant konkrečių gebėjimų, tačiau pabrėžiant jų sąsają su **analitišku, kūrybiniu ar reflektvyviuoju** mąstymu.

Kritinio ir analitinio mąstymo dermė išryškinta išimtinai tik magistro lygmens studijų programos dalykų aprašuose ir pateikiama abstrakčiai: „*Gebėti analitiškai, kritiškai mąstyti <...>*“ (Švietimo vadyba).

Kritinio ir kūrybinio mąstymo sąsaja siejama su asmens profesiniu tobulėjimu: „*<...> kritiškai ir kūrybiškai mąstyti, reflektuodamas savo profesinę veiklą, projektuodamas profesinį tobulėjimą*“ (Pradinio ugdymo pedagogika), ar profesinės veiklos tobulinimu: „*<...> kritiškai ir kūrybiškai mąstyti, projektuodami savo profesinę karjerą, planuodami ugdymo veiklą, jos tobulinimo gaires*“ (Pradinio ugdymo pedagogika).

Kritinio ir kūrybinio mąstymo sąsaja taip pat atskleidžiama kaip sprendimų priėmimo profesinėje veikloje prielaida: „*Geba kritiškai ir kūrybiškai mąstydamas priimti strateginius ir taktinius ekonominius sprendimus <...>*“ (Verslo ekonomika).

Studijų dalykų aprašų turinio analizė atskleidė, kad projektuojant studijų rezultatus dėmesys skiriamas ne tik abstrakčiam kritinio mąstymo gebėjimo įvardijimui, bet ir numatoma, kad šiam gebėjimui būtinas tam tikros sąlygos. Pedagogų rengimo studijų programoje išryškinamas tinkamos kritiniam ir kūrybiniam mąstymui ugdyti dalyko medžiagos parengimas: „*Gebės parengti <...> mokymo/si medžiagą, skatinančią ne tik problemų sprendimą, bet ir kritinį mąstymą, kūrybiškumą <...>*“ (Pradinio ugdymo pedagogika).

Minėtos studijų programos studijų rezultatuose užprogramuojama ir kritiniam bei kūrybiniam mąstymui pasireikšti būtina sąlyga – saugi aplinka. Siekiama, kad studijų programos absolventas gebėtų kurti kritinį ir kūrybinį mąstymą skatinančią aplinką: „*Gebės kurti saugią mokinio emocinį, socialinį, kritinį mąstymą ir kūrybiškumą skatinančią ugdymo(si) aplinką*“ (Pradinio ugdymo pedagogika).

Kritinio ir refleksyviojo mąstymo sąsaja atskleista žinių taikymo kontekste: „*Gebės taikyti kritinio ir refleksyviojo mąstymo ugdymą grindžiančias žinias <...>*“ (Pradinio ugdymo pedagogika).

Turinio analizė atskleidė, kad **kritinio mąstymo dispozicijos analizuotų** studijų programų dalykų aprašuose išreikštos itin silpnai. Fragmentiškai minimos šios dispozicijos: atvirumas, lankstumas, sąžiningumas, pasitikėjimas savimi, teisingumas. Atvirumas ir lankstumas siejamas su kritiniu vertinimu konkretaus dalyko kontekste: „*Gebės atvirai, lanksčiai ir kritiškai vertinti šeimos politikos klausimus <...>*“ (Pradinio ugdymo pedagogika). Sąžiningumas ir pasitikėjimas išreikšti abstrakčiai: „*Gebės būti iniciatyvus sąžiningas, savarankiškas, savikritiškas, pasitikės savimi, bus optimistas ir pan.*“ (Švietimo vadyba). O teisingumas išryškinamas specifinio dalyko kontekste ir siejamas su vertinimu: „*Gebės teisingai vertinti vertybinių nuostatų reikšmę į skirtingų kultūrų, socialinio statuso, amžiaus ir pažiūrų žmones*“ (Švietimo vadyba), arba teisingu žinių taikymu: „*Suprasti verslo konkurencingumo sampratą, gebėti teisingai vartoti ir analizuoti platesniame dalyko kontekste, interpretuoti ir integruoti su kitų studijų dalykų žiniomis*“ (Verslo ekonomika).

Įvardytos dispozicijos laikomos vertingomis ir pačiam asmeniui, ir tarpusavio santykiams, ir platesniam visuomeniniam kontekstui.

Atlikti išsamaus studijų programų ir jų dalykų aprašų palyginimo nebuvo galima dėl tiriamojo objekto fragmentiškumo. Tyrinėti aprašai, jų turinys nesudaro galimybės spręsti apie programų išskirtinumą kritinio mąstymo gebėjimų ir dispozicijų ugdyme. Kritinio mąstymo teorinio konceptualizavimo aspektu išskirtinė yra Dailės ir interjero restauravimo bakalauro lygmens programa. „Šiuolaikinio meno ir teorijų įvado“ apraše įvardytas siekinys supažindinti studentus su svarbiausiomis šiuolaikinio meno idėjomis, atskleidžiant jų sąsajas su šiuolaikine filosofija ir kritinėmis teorijomis. Įvardijama konkreti Queer teorija kito dalyko – „Queer įvaizdžiai mene ir popkultūroje“ – apraše. Minimi Michel Foucault, Judith Butler, Adrienne Rich, Teresa de Lauretis, Elizabeth Grosz vardai, aktualizuojant jų tekstų svarbą kritinei meno kūrinių ir populiariosios kultūros reiškinių analizei. Numatoma, kad studentai ne tik gebės apibrėžti, interpretuoti, paaiškinti svarbiausias *queer* studijų idėjas, bet ir gebės taikyti šios teorijos metodologines priegas mene bei populiariojoje kultūroje, mokės atskleisti šios teorijos apraiškas skirtinguose kultūriniuose, politiniuose kontekstuose. Šiuo konkrečiu atveju galima daryti prielaidas apie konceptualias studijuojamo dalyko ir kritinio mąstymo ugdymo sąsajas. Nei vienoje kitoje analizuotoje studijų programoje ir / ar dalykų apraše nėra net užuominų apie kokią nors teoriją ar metodologiją, kuria remtųsi kritinio mąstymo ugdymas ir / ar studijuojamo dalyko mokymas.

Studijų programų aprašų kiekybinė turinio analizė atskleidė, kad kritinio mąstymo sąvoka yra minima maždaug trečdalyje (266 iš 754) studijų programų aprašų. Abstrahuojant tai reikštų, kad kritinis mąstymas reiškiasi trečdalyje Lietuvos aukštojo mokslo erdvės. Šie radiniai interpretuoti nevienareikšmiškai. Viena vertus, Lietuvai į Bolonijos procesą įsitraukus nuo pat proceso pradžios⁵, dvidešimties metų laikotarpis galėjo būti pakankamas užtikrinti kritinio mąstymo raišką Lietuvos aukštajame moksle, taip pat atliepian pagrindines Europos Komisijos švietimo politikos nuostatas⁶. Europos Komisija siekia, kad visi studentai įgytų sudėtingų universaliųjų įgūdžių ir svarbiausių gebėjimų, kad baigę studijas galėtų įsitvirtinti darbo rinkoje⁷, tad šiame kontekste kritinis mąstymas aktualizuojamas kaip vienas iš pagrindinių gebėjimų (Europos Taryba, 2018). Kita vertus, tyrimo duomenys rodo, kad, kalbant apie kritinio mąstymo raišką Lietuvos aukštajame moksle, jam skiriamas nepakankamai dėmesio. Lietuvos pažangos strategijoje „Lietuva 2030“ akcentuojama, kad dabartinė švietimo sistema per mažai dėmesio skiria kritinio mąstymo gebėjimų stiprinimui.

Atliepian kiekybiniame tyrime keltą prielaidą, kad kritinis mąstymas yra integruotas į Lietuvos aukštųjų mokyklų studijų programų aprašus, galima teigti, kad, žvelgiant iš aukštojo mokslo švietimo politikos pusės, kritinio mąstymo raiškos galėtų būti daugiau, nes tik trečdalyje studijų programų šis požymis nurodytas. Lietuvos aukštasis mokslas yra kritinio mąstymo integravimo procese, kuris ryškesnis inžinerinių, gamtos ir technologijų mokslų studijų programų aprašuose.

⁵ Nuo 1999 m. <https://www.smm.lt/web/lt/smm-studijos/studiju-tarptautiskumas/Bolonijos-procesas/nares>

⁶ https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/bologna-process-and-european-higher-education-area_lt

⁷ https://ec.europa.eu/education/policies/higher-education/relevant-and-high-quality-higher-education_lt

Kiekybinė studijų dalykų aprašų analizė atskleidė, kad atrinktų studijų programų aprašuose paminėta kritinio mąstymo sąvoka yra plečiama ir detalizuojama beveik visuose studijų dalykų aprašuose, t. y. 199 iš 221. Kritinis mąstymas kaip sąvoka *per se* dažniau minimas prie bendrųjų nei prie dalykinių kompetencijų. Bendrosiose kompetencijose akcentuojamas vertinimo, o dalykinėse kompetencijose – analizės gebėjimas. Reikia pastebėti, kad skirtingų studijų programų dalykų aprašuose išvardyti vertinimo ir analizės gebėjimai gali būti vienais atvejais priskiriami prie bendrųjų, o kitais atvejais – prie dalykinių kompetencijų. Tai galima paaiškinti tuo, kad gebėjimo priskyrimas vienai ar kitai kompetencijų grupei priklauso nuo studijų programos specifikos.

Išvados

Studijų programų aprašų kiekybinė turinio analizė atskleidė, kad kritinio mąstymo sąvoka yra minima maždaug trečdalyje studijų programų aprašų. Didžiausias kritinio mąstymo sąvokos skaičius aptiktas inžinerijos, gyvybės, technologijų mokslų studijų krypčių grupėse.

Atrinktų studijų programų aprašuose paminėta kritinio mąstymo sąvoka yra plėtojama ir detalizuojama beveik visuose studijų dalykų aprašuose. Kritinis mąstymas kaip sąvoka *per se* dažniau minimas prie bendrųjų nei prie dalykinių kompetencijų. Bendrosiose kompetencijose akcentuojamas vertinimo, o dalykinėse kompetencijose – analizės gebėjimas.

Tiek kiekybinė, tiek kokybinė studijų dalykų aprašų analizė atskleidė, kad kritinį mąstymą linkstama konceptualizuoti kaip įgūdį, nenurodant jo pobūdžio – asmeninio, profesinio (specialiojo), bendrojo ar kt. Daugumoje atvejų kritinis mąstymas aktualizuojamas kaip reikšmingas asmeninis gebėjimas konkrečiame profesiniame lauke. Jis vertinamas ir kaip bendroji kompetencija, atsiskleidžianti platesniame, visuomeniniame, kontekste. Kritinio mąstymo reikšmė tarpasmeniniams santykiams menkai atspindėta.

Atskleistos kritinio mąstymo dedamosios siejamos su konkrečių dalykų kontekstu arba pateikiamos abstrakčiai. Kritinis mąstymas dažniausiai siejamas su kūrybiniu, analitiniu ir refleksyviuoju mąstymu.

Literatūra

- Anderson, J. (2012). Reflective journals as a tool for auto-ethnographic learning: A case study of student experiences with individualized sustainability. *Journal of Geography in Higher Education*, 36(4), 613–623. <https://doi.org/10.1080/03098265.2012.692157>
- Badcock, P. B. T., Pattison, P. E. ir Harris, K.-L. (2010). Developing generic skills through university study: A study of arts, science and engineering in Australia. *Higher Education*, 60(4), 441–458. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9308-8>
- Bamber, J. ir J. Crowther. (2011). Speaking Habermas to Gramsci: Implications for the vocational preparation of community educators. *Studies in Philosophy and Education*, 31, 183–197. <https://doi.org/10.1007/s11217-011-9277-0>
- Barnett, R. (2013). *Imagining the university*. London: New York: Routledge

- Biesta, G. J. J. (2014). *The beautiful risk of education*. London: Taylor & Francis.
- Bitinas, B., Rupšienė, L. ir Žydžiūnaitė, V. (2008). *Kokybinių tyrimų metodologija*. Klaipėda: S. Jokužio leidykla.
- Carroll, D. W. (2004). Web-based assignments in the psychology of language class. *Teaching of Psychology*, 31(3), 204–206.
- Clayton, B. ir Humberstone, B. (2007). 'Gender and race—what's that to do with football studies?' Contested 'knowledges' in sport and leisure curricula in HE. *Gender and Education*, 19(4), 513–533. <https://doi.org/10.1080/09540250701442682>
- Cohen, L., Manion, L. ir Morrison, K. (2013). *Research methods in education*. London: Taylor & Francis Group.
- Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Creswell, J. W. ir Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Creswell, J. W. ir Poth, C. N. (2017). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Los Angeles: SAGE Publications.
- Dall'Alba, G. ir Barnacle, R. (2007). An ontological turn for higher education. *Studies in Higher Education*, 32(6), 679–691. <https://doi.org/10.1080/03075070701685130>
- DeLoach, S. B. ir Greenlaw, S. A. (2007). Effectively moderating electronic discussions. *Journal of Economic Education*, 38(4), 419–434. <https://doi.org/10.3200/JECE.38.4.419-434>
- Desjardins, J. (2018, liepos 2 d.). 10 skills you'll need to survive the rise of automation. *World Economic Forum*. Prieiga per internetą <https://www.weforum.org/agenda/2018/07/the-skills-needed-to-survive-the-robot-invasion-of-the-workplace>
- EBPO. (2016). *Fostering and assessing students' creativity and critical thinking in higher education. Workshop summary report*. EDU/CERI/CD(2016)8.
- Europos aukštojo mokslo erdvė 2012 m. Bolonijos proceso įgyvendinimo ataskaita. (2012). Prieiga per internetą <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/1439335a-99f9-4c29-830b-61860267cc5f/language-lt>
- Europos Taryba. (2018). Tarybos rekomendacijos dėl bendrųjų mokymosi visą gyvenimą gebėjimų. Briuselis, 22 May, 9009/18. Prieiga per internetą [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/LT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/LT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=EN)
- Foster, D. (2015). Private journals versus public blogs: The impact of peer readership on low-stakes reflective writing. *Teaching Sociology*, 43(2), 104–114. <https://doi.org/10.1177/0092055X14568204>
- Greenlaw, S. A. ir DeLoach, S. B. (2003). Teaching critical thinking with electronic discussion. *Journal of Economic Education*, 34(1), 36–52. <https://doi.org/10.1080/00220480309595199>
- Hayashi, P., Abib, G. ir Hoppen, N. (2019). Validity in qualitative research: A processual approach. *The Qualitative Report*, 24(1), 98–112. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2019.3443>
- Heijltjes, A., Van Gog, T., Leppink, J. ir Paas, F. (2015). Unraveling the effects of critical thinking instructions, practice, and self-explanation on students' reasoning performance. *Instructional Science*, 43, 487–506. <https://doi.org/10.1007/s11251-015-9347-8>
- Helsdingen, A., van Gog, T. ir van Merriënboer, J. (2011). The effects of practice schedule and critical thinking prompts on learning and transfer of a complex judgment task. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 383–398. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0022370>
- Hennink, M., Hutter, I. ir Bailey, A. (2020). *Qualitative research methods*. London: SAGE Publications Limited.
- Huang, G. C., Lindell, D., Jaffe, L. E. ir Sullivan, A. M. (2016). A multi-site study of strategies to teach critical thinking: 'why do you think that?' *Medical Education*, 50(2), 236–249. <https://doi.org/10.1111/medu.12937>
- Jokubaitis, A. (2016). *Filosofas kaltina mokslininkus*. Vilnius: Naujasis židinyš-Aidai.
- Ku, K. Y. L., Ho, I. T., Hau K. ir Lai, E. C. M. (2014). Integrating direct and inquiry-based instruction in the teaching of criti-

- cal thinking: an intervention study. *Instructional Science*, 42, 251–269. <https://doi.org/10.1007/s11251-013-9279-0>
- Lietuvos Respublikos mokslo ir studijų įsakymas. 2009 m. balandžio 30 d. Nr. XI-242. *Valstybės žinios*, 2009-05-12, Nr. 54-2140.
- Lietuvos Respublikos Seimo 2012 m. gegužės 15 d. nutarimas Nr. XI-2015 „Dėl Valstybės pažangos strategijos „Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“ patvirtinimo. *Valstybės žinios*, 2012-05-30, Nr. 61-3050.
- Maclellan, E. ir Soden R. (2012). Psychological knowledge for teaching critical thinking: the agency of epistemic activity, metacognitive regulative behaviour and (student-centred) learning. *Instructional Science*, 40, 445–460. <https://doi.org/10.1007/s11251-011-9183-4>
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279–300. <https://psycnet.apa.org/doi/10.17763/haer.62.3.8323320856251826>
- Maxwell, J. A. (2008). Designing a qualitative study. Iš L. Bickman ir D. J. Rog (red.), *The handbook of applied social research methods* (p. 214–253). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- McCannon, B. C. (2007). Using game theory and the Bible to build critical thinking skills. *Journal of Economic Education*, 38(2), 160–164. <https://doi.org/10.3200/JECE.38.2.160-164>
- McCulloch, G. (2004). *Documentary research in education, history and the social sciences*. London: RoutledgeFalmer.
- McGoldrick, K. ir Garnett, R. (2013). Big think: A model for critical inquiry in economics courses. *Journal of Economic Education*, 44(4), 389–398. <https://doi.org/10.1080/00220485.2013.825118>
- Miles, M. B. ir Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Morkevičius, V., Telešienė, A. ir Žvaliauskas, G. (2008). *Kompiuterizuota kokybinių duomenų analizė su NVivo ir Text Analysis Suite. Pavyzdinis metodologinis mokomasis studijų paketas*. Kaunas. Prieiga per internetą: http://www.lidata.eu/files/mokymai/NVivo/KKDA_20080914_esfui.pdf
- Neuendorf, K. A. (2017). *The content analysis guidebook* (2nd ed.). Los Angeles, CA: SAGE Publications.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative analysis and interpretation. Qualitative research & evaluation methods. Integrating theory and practice* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Pelton, J. A. (2014). How our majors believe they learn: Student learning strategies in an undergraduate theory course. *Teaching Sociology*, 42(4), 277–286. <https://doi.org/10.1177/0092055X14542351>
- Pisutova-Gerber, K. ir Malovicova, J. (2009). Critical and higher order thinking in online threaded discussions in the Slovak context. *International Review of Research in Open & Distance Learning*, 10(1), 1–15. <http://dx.doi.org/10.19173/irrodl.v10i1.589>
- Mudde, C. ir Schedler, A. (2010). Introduction: Rational data choice. *Political Research Quarterly*, 63(2), 410–416. <https://doi.org/10.1177%2F1065912910371286>
- Silverman, D. (2016). *Qualitative research* (4th ed.). London: SAGE Publications.
- Slabon W. A., Richards, R. L. ir Dennen V. P. (2014). Learning by restoring. *Instructional Science*, 42, 505–521. <https://doi.org/10.1007/s11251-014-9311-z>
- Soufi, N. E. ir See, B. H. (2019). Does explicit teaching of critical thinking improve critical thinking skills of English language learners in higher education? A critical review of causal evidence. *Studies in Educational Evaluation*, 60, 140–162. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2018.12.006>
- Teddlie, C. ir Tashakkori A. (2008). *Foundations of mixed methods research. Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. London: SAGE Publications.
- Tiruneh, D. T., De Cock, M., Weldeslassie, A. G., Elen, J. ir Janssen, R. (2017). Measuring critical thinking in physics: Development and validation of a critical thinking test in electricity and magnetism. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 15(4), 663–682. <https://doi.org/10.1007/s10763-016-9723-0>

- UNESCO. (2009). *The new dynamics of higher education and research for societal change and development*. Paris: UNESCO.
- Van Horn, R. ir Van Horn, M. (2013). What would Adam Smith have on his iPod? Uses of music in teaching the history of economic thought. *Journal of Economic Education*, 44(1), 64–73. <https://doi.org/10.1080/00220485.2013.744619>
- Veronese, C., Richards, J. B., Pernar, L., Sullivan, A. M. ir Schwartzstein, R. M. (2013). A randomized pilot study of the use of concept maps to enhance problem-based learning among first-year medical students. *Medical Teacher*, 35(9), 1478–1484. <https://doi.org/10.3109/0142159X.2013.785628>
- Vieira, R. M., Tenreiro-Vieira, C. ir Martins I. P. (2011). Critical thinking: Conceptual clarification and its importance in science education. *Science Education International*, 22(1), 43–54.
- Wang, Y., Chao, C. Y. ir Liao, H. (2011). Post-structural feminist pedagogy in English instruction of vocational-and-technical education. *Higher Education*, 61(2), 109–139. <https://doi.org/10.1007/s10734-010-9327-5>

THE MANIFESTATION OF CRITICAL THINKING IN LITHUANIAN HIGHER EDUCATION STUDY PROGRAMS

**Prof. dr. Valdonė Indrašienė, doc. dr. Violeta Jegelevičienė,
prof. dr. Odeta Merfeldaitė, dr. Daiva Penkauskienė,
doc. dr. Jolanta Pivorienė, doc. dr. Asta Railienė,
doc. dr. Justinas Sadauskas, dr. Natalija Valavičienė**

Mykolas Romeris University, Lithuania

Summary

Growing interest in the phenomenon of critical thinking is driven by the requirements of the 21st century labour market, which demands that employees succeed in everyday personal and interpersonal environments, pursue professional success, and become an integral part of a smart society. Critical thinking is highlighted in policy documents as a competency that is necessary to respond to labour market demands and contribute to the progress of society. Higher education systems need to correspond to labour market needs, therefore the teaching and learning of critical thinking is becoming one of the most important tasks in higher education. It is emphasised that higher education institutions should not only train employees for a specific profession, but should also educate personalities with innovative skills such as critical thinking, creativity, communication and cooperation, flexibility, and emotional intelligence. Knowledge remains important, but it becomes much more important to be able to find a solution in an unknown situation, to know where to search for information, to be able to assess its reliability, and to behave safely in virtual reality. It is noted that the development of graduates' critical thinking skills is becoming one of the most important goals for higher education studies both in Europe and globally.

Higher education plays an important role in promoting personal development and social progress; it promotes innovation-based research, thus making a considerable contribution towards the training of the highly-qualified employees needed for knowledge-based economic growth, and ensuring prosperity. There are higher expectations of higher education than just to provide education – it needs to contribute to the development of an economically sustainable, integral, progressive society and a mature personality; to respond to the changing needs of a specific time and to predict and model these needs. International organisations recognise critical thinking as essential, and as one of the most promising possibilities for the achievement of such goals. Critical thinking is necessary for living in plural, civil communities; it helps individuals become members of smart, sustainable societies.

Understanding the relevance of critical thinking, this research aimed to ascertain the current context of critical thinking education in Lithuanian higher education institutions. In developing study programs, higher education institutions seek to include and educate not only subject-specific but also general competencies. Descriptions of the study programs, together with descriptions of the subjects, shape the visions of graduates – what competencies a graduate should have and what they should be able to do. Therefore, descriptions of study programs and descriptions of their subjects are reliable documents which allow one to determine which skills a particular program develops, which methods are used, and how these skills are assessed. In the broadest sense, the curriculum is understood as a political and social agreement; it reflects a society's common vision while considering local, national, and global needs and expectations. It is in and through the curriculum that key economic, political, social, and cultural questions about the aims, purposes, content, and processes of education are resolved. The policy statement and technical document that represent the curriculum also reflect a broader political and social agreement about what a society deems of most worth – that which is of sufficient importance to pass on to its learners.

The object of this research is the manifestation of critical thinking education in the descriptions of study programs.

The goal of this research is to discern how critical thinking competency manifests in the descriptions of study programs, in which parts of them it is expressed, and which critical thinking dispositions are included in study programs.

In order to reveal the manifestation of critical thinking in higher education, an analysis was performed of the descriptions of the higher education study programmes that were registered in the AIKOS system in 2019. A mixed methods research approach was used – i.e., quantitative and qualitative methods of data collection and analysis were employed. The study consisted of four sequentially interrelated stages to identify the extent to which critical thinking manifests itself in the study programme descriptions and how it is expressed in the course descriptions: (1) selection of study programmes; (2) quantitative content analysis of the study programme descriptions; (3) quantitative content analysis of the course descriptions; and (4) qualitative content analysis of the course descriptions. Two data sets were used in the research: the texts of the publicly presented descriptions of study programmes were analysed in the second stage, and the texts of the course descriptions for the selected study programmes were analysed in the third and fourth stages. The study used data content analysis by joining both data sets – i.e., by combining the quantitative content analysis of the study programmes and their descriptions with the qualitative content analysis of the course descriptions of the study programmes selected for further analysis.

The quantitative content analysis of the study programme descriptions revealed that the concept of critical thinking is mentioned in approximately one-third of the study programme descriptions. The highest frequency of the concept of critical thinking was found in the fields of study of Engineering Sciences, Life Sciences, and Technological Sciences.

The concept of critical thinking mentioned in the descriptions of the selected study programmes is expanded upon and detailed in almost all of the course descriptions. Critical thinking as a concept per se is more often mentioned in relation to generic competencies than to subject-specific competencies. Generic competencies stress the ability to evaluate, while subject-specific competencies stress the ability to analyse.

Both the quantitative and qualitative analyses of the course descriptions revealed that critical thinking tends to be conceptualised as a skill, without specifying its nature – whether personal, professional (special), general, or other. In most cases, critical thinking is highlighted as a significant personal skill in a particular professional field. This research has revealed that the individual dimension is dominant in study programmes. In the majority of cases, critical thinking is treated as a cognitive skill related to the development of a student's reasoning skills for personal purposes – better learning results and intellectual growth. In rare cases, evidence of a social dimension was also found. However, this was limited to interpersonal relationships. Other people are important for listening to reasoned arguments, understanding how and why a certain decision is made, finding agreement in solving problems, and responding to the challenges of a specific field of study. The importance of others also manifests itself through empathetic relationships: openness to different opinions, cultures, and/or contexts. Nothing was found regarding social dimensions in terms of questioning authorities, raising social problems, fighting for rightness, or contributing to the welfare of society.

The constituents of critical thinking revealed in this study are linked to the context of the specific subjects or presented abstractly. Critical thinking is most commonly associated with creative, analytical, and reflexive thinking.

Keywords: *critical thinking, skills, dispositions, higher education study programs.*

Valdonė Indrašienė, socialinių mokslų (Edukologija) daktarė, Mykolo Romerio universiteto, Žmogaus ir visuomenės studijų fakulteto, Edukologijos ir socialinio darbo instituto direktorė, profesorė. Mokslinių tyrimų kryptys: socialinė pedagoginė facilitacija, ugdymo technologijos, socialiniai tyrimai.

Valdonė Indrašienė, Doctor of Social Sciences (Education), professor at and director of the Institute of Educational Science and Social Work at the Faculty of Human and Social Studies at Mykolas Romeris University. Research areas: social pedagogical facilitation, educational technologies, social researches.

Violeta Jegelevičienė, socialinių mokslų (edukologija) daktarė, Mykolo Romerio universiteto, Žmogaus ir visuomenės studijų fakulteto, Edukologijos ir socialinio darbo instituto docentė. Mokslinių tyrimų kryptys: socialiniai tyrimai, mokymosi motyvacija, pedagogų kompetencija.

Violeta Jegelevičienė, Doctor of Social Sciences (Educational Science), associate professor at the Institute of Educational Science and Social Work at the Faculty of Human and Social Studies at Mykolas Romeris University. Research areas: social researches, learning motivation, competence of pedagogues.

Odeta Merfeldaitė, socialinių mokslų (edukologija) daktarė, Mykolo Romerio universiteto, Žmogaus ir visuomenės studijų fakulteto dekanė, Edukologijos ir socialinio darbo instituto profesorė. Mokslinių tyrimų kryptys: komandinis darbas, socialinė pedagoginė pagalba, socialinė partnerystė.

Odeta Merfeldaitė, Doctor of Social Sciences (Educational Science), professor at the Institute of Educational Science and Social Work, and dean of the Faculty of Human and Social Studies at Mykolas Romeris University. Research areas: team work, social pedagogical aid, social partnership.

Daiva Penkauskienė, socialinių mokslų (edukologija) daktarė, Mykolo Romerio universiteto, Žmogaus ir visuomenės studijų fakulteto, Edukologijos ir socialinio darbo instituto lektorė. Mokslinių tyrimų kryptys: didaktika, kritinio mąstymo ugdymas, pedagogų rengimas ir kvalifikacijos tobulinimas.

Daiva Penkauskienė, Doctor of Social Sciences (Education), lecturer at the Institute of Educational Science and Social Work at the Faculty of Human and Social Studies at Mykolas Romeris University. Research areas: didactics, development of critical thinking, pre-service and in-service teacher training.

Jolanta Pivorienė, socialinių mokslų (sociologija) daktarė, Mykolo Romerio universiteto, Žmogaus ir visuomenės studijų fakulteto, Edukologijos ir socialinio darbo instituto docentė. Mokslinių tyrimų kryptys: socialinė kaita, tvarus vystymasis.

Jolanta Pivorienė, Doctor of Social Sciences (Sociology), associate professor at the Institute of Educational Science and Social Work at the Faculty of Human and Social Studies at Mykolas Romeris University. Research areas: social changes, sustainable development.

Asta Railienė, socialinių mokslų (edukologija) daktarė, Mykolo Romerio universiteto, Žmogaus ir visuomenės studijų fakulteto, Edukologijos ir socialinio darbo instituto docentė. Mokslinių tyrimų kryptys: ugdymas karjerai, socialinė pedagoginė pagalba.

Asta Railienė, Doctor of Social Sciences (Educational Science), associate professor at the Institute of Educational Science and Social Work at the Faculty of Human and Social Studies at Mykolas Romeris University. Research areas: career education, social pedagogical aid.

Justinas Sadauskas, socialinių mokslų (edukologija) daktaras, Mykolo Romerio universiteto, Žmogaus ir visuomenės studijų fakulteto, Edukologijos ir socialinio darbo instituto docentas. Mokslinių tyrimų kryptys: socialinio darbo etika, kompetencijų ugdymas, universitetinės studijos.

Justinas Sadauskas, Doctor of Social Sciences (Educational Science), associate professor at the Institute of Educational Science and Social Work at the Faculty of Human and Social Studies at Mykolas Romeris University. Research areas: ethics of social work, competence development, university studies.

Natalija Valavičienė, socialinių mokslų (sociologija) daktarė, Mykolo Romerio universiteto, Žmogaus ir visuomenės studijų fakulteto, Edukologijos ir socialinio darbo instituto lektorė. Mokslinių tyrimų kryptys: migracijos sociologija, globalizacijos sociologija, aukštos kvalifikacijos migracija, demografija.

Natalija Valavičienė, Doctor of Social Sciences (Sociology), lecturer at the Institute of Educational Science and Social Work at the Faculty of Human and Social Studies at Mykolas Romeris University. Research areas: sociology of migration, sociology of globalisation, migration of the highly skilled, demography.