

Nieko geriau už paskaitą? Apie socialinio darbo universitetinių studijų mokymo(si) metodus

Birutė ŠVEDAITĖ-SAKALAUŠKĖ

*Vilniaus universiteto
Socialinio darbo katedra
Universiteto g. 9/1, LT-01513, Vilnius
Tel. +370 5 266 7610
El. paštas: birute.svedaite-sakalauske@cr.vu.lt*

Violeta GEVORGIANIENĖ

*Vilniaus universiteto
Socialinio darbo katedra
Universiteto g. 9/1, LT-01513, Vilnius
Tel. +370 5 266 7610
El. paštas: anamaria@charity.lt*

Santrauka. Straipsnyje svarstoma, kurie mokymo(si) metodai tinkamiausi universitetinėms socialinio darbo studijoms. Remiantis socialinio darbo bakalauro ir magistro studijų studentų apklausa nustatyta, kad paskaita kaip metodas labiausiai padeda jų kompetencijų ugdymuisi. Labiausiai stebina tyrimo rezultatas, kad paskaitų metu studentai ne tik įgyja žinių, bet ir jaučiasi labiausiai išmokstantys žinias taikyti. Šie tyrimo rezultatai kviečia diskutuoti, kodėl paskaita – klasikinis universitetinių studijų metodas net ir tokioje į praktiką orientuotoje specialybėje kaip socialinis darbas pasirodo esantis populiariausias ir duoda studentams daugiausiai naudos. Vienas iš galimų atsakymų – paskaitos, kaip tarpusavio sąveika kuriamo gyvo naratyvo, įtaigumas ir ugdomasis poveikis, atveriantis kur kas daugiau mokymo ir išmokimo galimybių.

Pagrindiniai žodžiai: socialinis darbas, mokymo(si) metodai, kompetencijų ugdymas.

Įvadas

Socialinis darbas – profesija, nuolat kintamoje visuomenėje reikalaujanti iš šios srities profesionalo ne tik gilių analitinių gebėjimų ir kūrybiškumo, bet ir nuolat tobulinamo gebėjimo spręsti praktines klientų problemas, įvertinant visas probleminės situacijos aplinkybes. Šiems gebėjimams duoda pagrindą socialinio darbo studijos, o vėliau jie lavinami visą gyvenimą, įgyjant ekspertinės patirties praktikoje ir reflektuojant šią patirtį žinomų teorijų perspektyvoje. Kadangi socialinis darbas nėra „grynai“ akademinė disciplina, o glaudžiai susijusi su socialine praktika, kyla klausimas, kokie metodai tinkamiausi ugdant būsimų socialinių darbuotojų profesinę kompetenciją universitete. Problema ta, kad nėra lengva įvertinti vieno ar kito metodo pranašumą, nes aukštesnio lygmens analitiniai, abstrahavimo gebėjimai ne visada yra išmokimo kokybės vertinimo objektas (Wong, Lam, 2007). Tad šio straipsnio **tikslas** – remiantis socialinio darbo studentų

apklausa nustatyti, kurie metodai, jų manymu, geriausiai prisideda prie socialinio darbo studijų programos dalykuose numatytų kompetencijų ugdymo. Tyrimo duomenys perteikia subjektyvią studentų nuomonę, vis dėlto jie padeda pamatą detalesniems šios tematikos tyrimams ir atkreipia dėmesį į dėstyto ir vertinimo metodų dermės problemą.

Literatūros apžvalga

Šiuolaikinėse akademinėse studijose naudojamų metodų įvairovė rodo su Bolonijos dokumentais susijusios studijų paradigmos pokytį, kai į dalyko turinį orientuotą dėstymą keičia studento aktyvus dalyvavimas ugdant savo kompetencijas (Boud ir Felatti, 1997; Schwartz, Mennin ir Webb, 2001 cit. in Wong, Lam 2007; Gevorgianienė et al., 2009; Moulding, 2010). Mokymo metodų pasirinkimą lemia dalyko tikslas ir numatyti mokymosi rezultatai – ką studentas turėtų išmokti ar gebėti (pvz., paaiškinti, kritiškai analizuoti, spręsti, modeliuoti ar pan.) (Prince, Felder, 2006). Žinomų metodų spektro pranašumas yra tas, kad skirtingi metodai gali skirtingai prisidėti prie kompetencijų komponentų (žinių, gebėjimų, vertybių) plėtros. Vis dėlto dažnai, analizuojant vieno ar kito studijų procese naudojamo metodo tinkamumą, konstatuojama tam tikra įtampa tarp vadinamųjų tradicinių (visų pirma – paskaitos) ir naujoviškų mokymosi metodų (pvz., probleminio dėstyto, diskusijos, atvejo analizės, projektų rengimo ir kt.) (Prince, Felder, 2006; Wong, Lam, 2007).

Paskaitos, kaip tradicinio metodo, vaidmuo yra vertinamas kontroversiškai, tačiau tyrimai rodo, kad paskaita nepraranda savo aktualumo (Webber ir kt., 2009). Franklin et al. (2014) teigia, kad nors dalykų, kuriuose dominuoja paskaitos, turinį studentai užmiršta greičiau, tačiau, palyginti su aktyviaisiais mokymo metodais, paskaitų pranašumas – galimybė integruoti į jas ankstesnių paskaitų turinį, ypač jei jų turinys buvo prasčiau suvoktas.

Dėstyimas modernioje aukštojoje mokykloje neturėtų apsiriboti paskaitomis, bet turi įtraukti praktinę veiklą (taip pat ir studentų grupėje), grįžtamąjį ryšį, analizavimą ir mokymuisi tinkamą atmosferą (Teater, 2011; Moulding, 2010). Kadangi būsimiems socialiniams darbuotojams ypač svarbu sudaryti galimybę dalyko turinį „pamatyti“ realiomis praktinėmis situacijomis, socialinio darbo studijose naudojami įvairių metodų deriniai (West ir Watson, 2000; Plowright ir Watkins, 2004 cit. in Teater, 2011). Be to, Moulding (2010) pabrėžia, kad galiausiai svarbus ne tiek dėstyto metodas, kiek sąlygų studentui aktyviau valdyti savo paties mokymosi procesą sudarymas, geras paskaitų dizainas, ryšys su realiu gyvenimu ir dėstytojo entuziazmas.

Apibendrinant reikia pasakyti, kad studijų sėkmę labiausiai lemia besimokančiojo, dėstytojo ir mokymosi konteksto veiksnių sąveika. Biggs (1996) išskyrė trejopą aukštojo mokslo studentų požiūrį į studijas: a) *giluminis mokymasis* – kai mokomasi dėl paties mokymosi, t. y. studijuojantys yra vedami stiprios motyvacijos, smalsumo bei siekio konceptualizuoti savo žinias; b) *taktinis mokymasis* – studijuojantieji siekia gerų rezultatų, nes orientuojasi į geresnes karjeros galimybes; c) *paviršinis mokymasis*, kai studentas mokosi tik tam, kad reprodukuotų tai, ko mokėsi, ir įvykdytų minimalius išorinio vertinimo reikalavimus. Svarbu pažymėti, kad dažnai minėtosios mokymosi nuostatos susisieja, o tai priklauso nuo domėjimosi dalyku, dėstytojo darbo stiliaus, abipusių lūkesčių ir kitų veiksnių.

Prince ir Felder (2006), savo tyrimus siedami su Biggs modeliu, skiria deduktyvius ir induktyvius mokymosi metodus. Pirmiesiems autoriai priskiria paskaitą, antriesiems – vadinamuosius

aktyvius mokymosi metodus, iš kurių vieni populiariausių – probleminis dėstymas ir atvejo analizė. Išsamiai mokslinę literatūrą išanalizavę autoriai daro išvadą, kad induktyvūs metodai skatina giluminį mokymąsi, o paskaitos – paviršinį. Probleminio dėstymo ir atvejo analizės riba nėra labai žymi, nes abu šie metodai ugdo kritinį mąstymą, moko diskutuoti ir spręsti problemas. Vis dėlto atvejo analizė yra labiau struktūruotas mokymosi būdas, suteikiantis konkrečios kontekstinės informacijos ir skatinantis studentą *pritaikyti* žinias, o probleminis mokymas palieka erdvę studento intelektualinėms paieškoms, atrasti žinių, neapribodamas probleminio tyrimo krypties (Prince ir Felder, 2006). Taikant pastaruosius metodus, dalyko turinys įsisavinamas indukcinio būdu, skirtingu intensyvumu vadovaujant dėstytojui.

Probleminio dėstymo / mokymosi pranašumus socialinio darbo studijose nagrinėjo Williams (2001, cit. in Wong, Lam, 2007). Realios probleminės gyvenimo situacijos atkūrimas leidžia studentams mokytis analizuoti problemą remiantis žinomomis teorijomis, ieškoti vertybinių ir teisiniu požiūriu grįstų sprendimo būdų, reflektuoti savo ir kitų pasirinkimus – mokytis viso to, ko reikia socialinio darbo profesijai. Wong ir Lam (2007) tyrimas patvirtino Prince ir Felder (2006) nuomonę, kad probleminio mokymo metodas didžiausią naudą duoda labai motyvuotiems ir taikantiems *giliojo mokymosi* požiūrį studentams. Šis metodas (jis buvo išbandytas dėstant socialinės teorijos ir praktikos dalyką), didžiausią teigiamą įtaką padarė žinių konstruktui, bet mažiau paveikė gebėjimų ir vertybių sritį. Panašų rezultatą – didesnę poveikį žinių plėtrai – ekonomikos dalyko srityje konstatavo ir Mergendoller, Maxwell ir Bellisimo (2000) (cit. in Wong, Lam, 2007). Kiti autoriai, atvirkščiai, nustatė didesnę probleminio mokymo poveikį ne žinių, o gebėjimų sričiai (Dochy et al. (2003), cit. in Wong, Lam, 2007). Kita vertus, tyrimas parodė, kad nors probleminio mokymosi metu studentai gavo mažiau žinių, tačiau jas geriau įsiminė, nei tie, kurie lankė tradicines paskaitas.

Kartu svarbu atkreipti dėmesį, kad probleminio mokymo eksperimente dalyvavę studentai išreiškė nerimą, ar pasirinkusiems šį metodą dėstytojams pavyko perteikti visą savo dalyko turinį ir nepraleisti kai kurių teorinių modelių, kuriems išdėstyti tinkamesni kiti metodai. Todėl net palankiai probleminio dėstymo metodą vertinę studentai pripažino, kad dėstytojams vis dėlto tenka svarbiausias vaidmuo apibrėžiant dalyko turinį ir apimtį bei konstruojant studentų žinias ir tobulinant gebėjimus (Wong, Lam, 2007).

Nuolat kintamos visuomeninio bei asmeninio gyvenimo situacijos reikalauja iš būsimo socialinio darbo profesionalo ne tik kritinio mąstymo, bet ir tyrėjo nuostatos. Todėl tiriamieji metodai, vėliau tapsiantys faktais grindžiamos praktikos (angl. *evidence-based practice*) atrama, yra svarbus kiekvieno socialinio darbo programos dalyko aspektas (Webber et al., 2010). Nuolatiniam profesiniam tobulėjimui didelę reikšmę turi ir refleksijos bei savirefleksijos metodai kaip priemonė analizuoti savo pačių veiklą (Müller, 2009). O elektroninio mokymosi metodai socialinio darbo, kaip ir kitose studijose, sulaukia pagrįstos kritikos, teigiama, kad jie tinkamiausi „deklaratyvioms žinioms“ (faktams, principams ir kt.) perteikti (Brabazon, 2002, cit. in Webber, 2009), ir kartu pripažįstama, kad jų potencialas lieka iki galo neišnaudotas, ypač turint galvoje mišrų mokymąsi¹ (angl. *blended learning*).

Dažnai dėstymo tikslas, metodas ir studentų gebėjimai glaudžiai susisieja: pavyzdžiui, Vaičiūnienė ir Gedvilienė (2011) darbą grupėje ir bendradarbiavimą priskiria socialiniams gebėjimams.

¹ Mišrus mokymasis apima sistemingą ir integruotą tiesioginio mokymo(si) ir mokymosi elektroninėje erdvėje veiklų derinimą (pvz., Deschacht, Goeman, 2015).

Taigi tai, kas vienose studijose yra labiau mokymo tikslas, kitose yra mokymo(si) metodas. Autorės, pavyzdžiui, teigia, kad „...projektų rengimas, rezultatų pristatymas, pasirengimas diskusijai ir dalyvavimas joje, be abejonės, yra komunikacinis veiksmas, reikalaujantis tiek informacinio raštingumo, tiek socialinių gebėjimų aktyvaus naudojimo“ (ten pat, p. 156). O socialinio darbo profesijoje gebėjimas palaikyti santykį, bendradarbiavimas, darbas grupėje yra svarbios tiek profesinės veiklos, tiek asmeninės kompetencijos apraiškos.

Taigi nuomonės apie dėstyto metodus dažnai yra prieštaringos, o studijų sėkmę galiausiai lemia ne dėstyto metodas ar dėstytojo kompetencija, bet visų pirma – paties studento motyvacija ir mokymosi nuostatos (Wong, Lam, 2007). Turintys gerų verbalinių gebėjimų, nuosekliai besimokantys studentai pasiekia gerų rezultatų, naudodami tiek tradicinius, tiek naujoviškus studijų metodus (ten pat). Į giluminių mokymąsi orientuoti studentai yra geriausi dėstytojo partneriai: jie kartu su dėstytoju studijų metu kūrybiškai (re)konstruoja dalyko žinias. Tačiau nors realybėje ne kiekvienas studentas turi giluminio mokymosi nuostatų, dėstytojo tikslas išlieka tas pat – rasti būdą tinkamai parengti profesionalą, turintį visas būtinas kompetencijas kokybiškai veiklai socialinio darbo srityje. Todėl mūsų atlikto ir šiame straipsnyje diskutuojamo **tyrimo tikslas** – remiantis socialinio darbo studentų apklausa, nustatyti, kokie metodai geriausiai prisideda prie socialinio darbo studijų programos dalykuose numatytų kompetencijų ugdymo.

Tyrimo metodologija

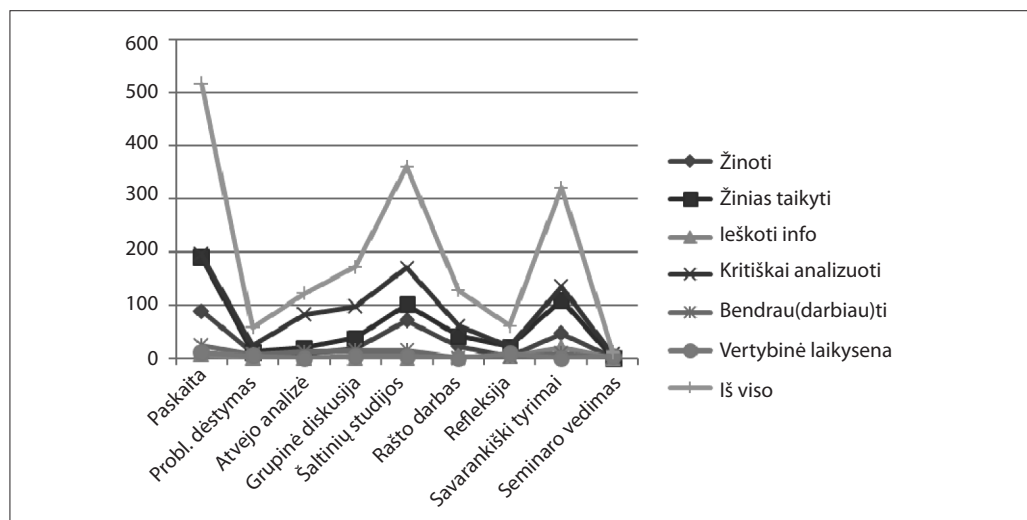
Tyrimė remtasi Biggs (1996) mokymosi aukštajame moksle modeliu ir socialinio konstruktyvizmo prieiga. Straipsnio autorių atliktą tyrimą, kuriame dalyvavo socialinio darbo bakalauro ir magistro programų studentai, sudarė du etapai. Pirmame etape buvo aiškintasi, kokias studentai jaučia išsiugdę skirtingų programos dalykų kompetencijas. Tai buvo kokybinis tyrimas, juo buvo siekiama įvertinti, ar studentai jaučiasi besimokantys tai, ko savo ruožtu dėstytojai juos siekia mokyti (informacija buvo imama iš dalykų aprašų, kuriuose dėstytojai nurodo formuojamas kompetencijas). Antrame etape tie patys tyrimo dalyviai turėjo įsivertinti išsiugdę kompetencijas jau standartizuotu būdu. Standartizuotame klausimyne, šalia dėstytojo numatytų mokymosi rezultatų lentelėje buvo pateikti ir dėstytojo naudojami mokymo / studijų metodai (nurodyti dalykų aprašuose), prašyta pažymėti, kuris metodas, studentų manymu, labiausiai padėjo ugdytis dalyko apraše suformuluotus gebėjimus, vertybes ir plėsti žinias. Tyrimo dalyviai galėjo pasirinkti kelis metodus, tinkamus vienos ar kitos kompetencijos plėtrai. Iš viso studentai užpildė 241 standartizuotą įsivertinimo anketą² (183 anketas apie 6 tuo metu studijuotus bakalauro dalykus ir 58 apie 6 magistro dalykus). Šiame straipsnyje aptariami tik antro tyrimo etapo rezultatai, susiję su mokymo(si) metodų vertinimu. Nors rezultatai remiasi subjektyviu studentų požiūriu, vis dėlto yra svarbūs, nes pozityvus tam tikro metodo patyrimas didina mokymosi motyvaciją, taigi, tikėtina, ir mokymosi pasiekimus (Moulding, 2010). Tyrimas buvo anonimiškas ir savanoriškas.

² Užpildytų anketų skaičius nėra identiškas tyrimė dalyvavusių studentų skaičiui, nes tie patys studentai kiekvieną kartą pildė vis atskirą anketą, skirtą konkrečiam studijuotam dalykui. Bakalauro studentai užpildė po 6 anketas apie savo studijuotus dalykus, o magistrantūros studentai – po 6 anketas apie savuosius.

Tyrimo rezultatai

Analizuojant tyrimo duomenis (standartizuotas anketas), pirmiausia buvo apskaičiuoti studentų pažymėti kiekvieno dalyko metodai. Kadangi dėstytojų naudoti atskirų dalykų metodai varijavo, pateikiant galutinius rezultatus jie buvo sujungti į bendresnes kategorijas; tada ir apskaičiuota, kuriems iš dėstytojų taikytų metodų studentai teikė pirmenybę ir kokiems kompetencijų komponentams (žinioms, gebėjimams, vertybėms ir kt.) ugdyti šie metodai, jų subjektyvia nuomone, buvo tinkamiausi.

Pažvelgus į 1 paveikslą akivaizdu, kad pagrindinis studijų metodas, kuriuo studentai ugdėsi savo bakalauro dalykų kompetencijas, yra *paskaita* – ją 183 anketose studentai paminėjo daugiau nei 500 kartų.



1 pav. Bakalauro dalykų studijų metodų ir kompetencijų ryšys

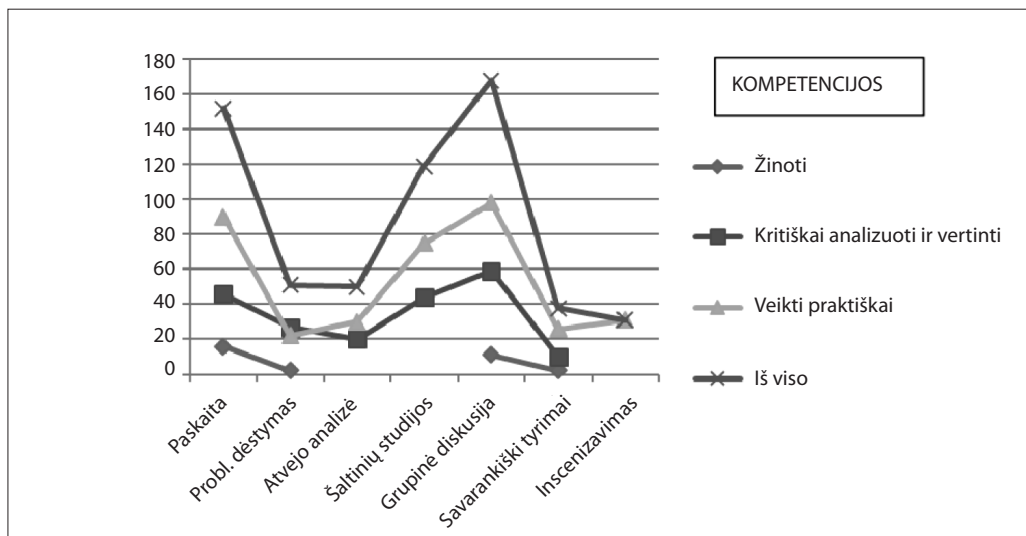
Antru metodu favoritu paminėtos savarankiškos *šaltinių studijos* (paminėta 361 kartą); trečias pagal populiarumą metodas – įvairūs studentų savarankiškai atliekami *tyrimai* (321 kartą). Taip pat kompetencijų ugdymuisi buvo naudingos *grupinės diskusijos* (paminėtos 172 kartus), *savarankiški rašto darbai* (paminėta 128 kartus) ir *atvejo analizė* (122 paminėjimai). Probleminis dėstymas, refleksija ir ypač užduotis vesti seminarą paminėta mažiausiai. Paaiškinti būtų galima tuo, kad refleksija ir seminaro vedimas, kaip mokymo(si) metodai, buvo taikyti tik vienam dalykui iš šešių analizuojamų. O štai probleminis dėstymas galėjo būti įvertintas ir todėl taip žemai, kad studentų jis mažiausiai atpažįstamas, jei dėstytojas, dirbdamas su studentais, sąmoningai savo atliekamų veiksmų nepavadino būtent „probleminiu dėstymu“. Įdomu, kad visų 6 analizuojamų dalykų aprašuose dėstytojai probleminį dėstymą minėjo kaip jų naudojamą metodą. Kitaip tariant, dėstytojai metodą galbūt naudoja, o štai studentai jo neidentifikuoja ir priskiria paskaitai, atvejo analizei ir pan. Reikia pripažinti, kad tai galėjo būti tyrimo metodologinė problema, kuri pastebėta jau tyrimą atlikus.

Įdomu, kad iš visų metodų favoritų tik vienas metodas – paskaita – yra priskiriamas pasyviems mokymosi metodams, tačiau jis, anot studentų, jų mokymuisi buvo naudingiausias. Visi kiti populiarumu išsiskiriantys metodai yra aktyvūs, individualaus studentų įsitraukimo reikalaujantys metodai, o jie, anot edukologinės literatūros, kaip tik labiausiai skatina mokymąsi ir garantuoja tvaresnę išmokimą (Gevorgianienė ir kt. 2011). Tad susiduriame su tam tikru paradoksu – paskaita nereikalauja aktyvaus studentų įsitraukimo į mokymąsi (nes joje aktyviausiai veikia dėstytojas), vis dėlto kaip tik ji, anot studentų, leido jiems daugiausiai išmokti.

Vertinant pagal kompetencijas, paskaita vėlgi buvo dažniausiai minima (1 pav.). Ji labiausiai padėjo mokytis *kritiškai analizuoti ir vertinti*, be to, ne tik padėjo *įgyti žinių*, bet ir labiau nei kiti metodai mokė *žinias taikyti*. Šį rezultatą paaiškinti sunku: studentų teigimu, paskaitos metu jie labiau mokėsi taikyti žinias nei, pavyzdžiui, savarankiškai studijuodami medžiagą ar rašydami rašto darbus, atlikdami savarankiškus tyrimus ar diskutuodami su kolegomis, tai yra iš tiesų atlikdami žinioms taikyti skirtas užduotis.

Taip pat įdomu ir svarbu, kad studijuodami bakalauro programos dalykus studentai jautėsi labiausiai besimokantys kritiškai analizuoti ir vertinti, toliau – žinias taikyti ir tik trečioje vietoje jų mokymasis apsiribojo tiesiog žinių įgijimu. Mažiausiai studentai jautėsi besimokantys bendrauti ir bendradarbiauti, vertybinės laikysenos ir informacijos paieškos. Kita vertus, tokią nuomonę lėmė ir tirtų dalykų specifika, nes ne visi tyrimo metu studijuoti dalykai buvo išskirtinai skirti socialiniams įgūdžiams ugdyti ar formuoti vertybinę laikyseną, visi jie siekė suteikti žinių, jas taikyti, analizuoti ir vertinti.

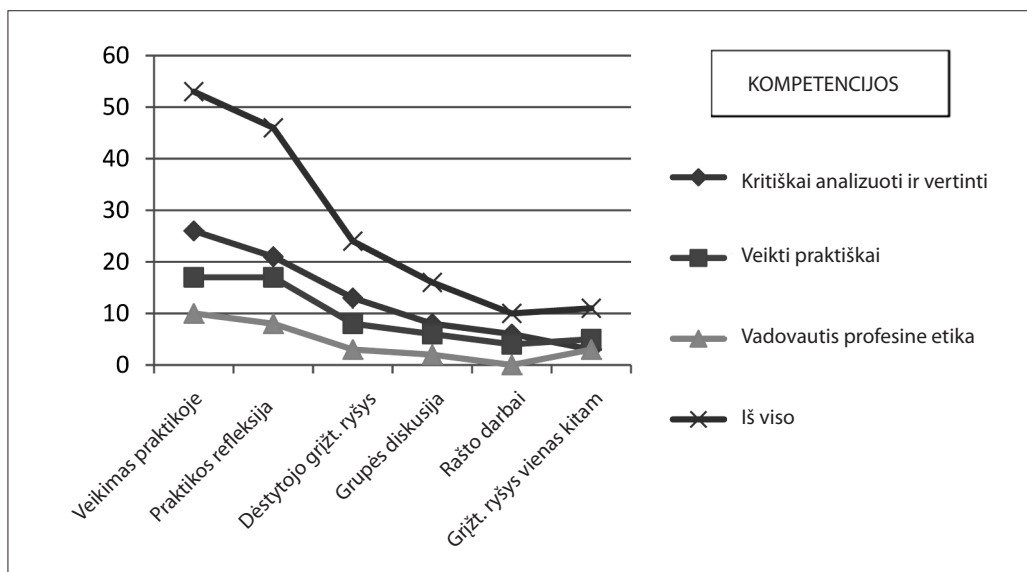
Antrame paveiksle palyginti matome analogiško magistro dalykų studijų tyrimo rezultatus. Anot šių studentų, jų mokymuisi naudingiausias buvo *grupinės diskusijos* (58 anketose jos paminėtos 168 kartus), o antroje vietoje pagal populiarumą vėlgi *paskaita* – ją studentai paminėjo 152 kartus. Paskaita padėjo ne tik mokytis *kritiškai vertinti ir analizuoti*, bet – ir tai paradoksalu – paskaitos metu studentai labiausiai mokėsi *veikti praktiškai*, o tik paskui – kritiškai analizuoti ir vertinti, o *žinių įgijimo* atžvilgiu paskaita apskritai paminėta tik 16 kartų (nors



2 pav. Magistro dalykų studijų metodų ir kompetencijų ryšys

gal tai ir suprantama – magistrantūros studijose įgytos bakalauro studijų žinios, yra gilinamos, o ne įgyjama naujų). Apskritai įdomu pažymėti, kad magistrantūros studijų studentai nurodo labiausiai mokėsi *veikti praktiškai*. Tai, be abejo, susiję su studijų specifika – socialinis darbas yra profesinė veikla, kurios tikslas – aktyviai veikti praktiškai. Tad nurodydami šią kompetenciją studentai tarsi patvirtino, kad dėstytojams pavyksta siekti šio tikslo. Kita vertus, po apibendrin-tai įvardyta kompetencija „veikti praktiškai“ slypi ne vien profesionalūs socialinio darbuotojo intervenciniai³ gebėjimai, bet ir mokslo tiriamieji gebėjimai, kuriems socialinio darbo magistro programoje taip pat skiriama daug dėmesio (beveik kiekvieno dalyko sande dėstytojai mini, kad studentai mokosi tirti socialinę tikrovę). Svarbu pažymėti, kad analizuojamos socialinio darbo studijų programos magistrantūroje vienoje grupėje mokosi labai nedaug studentų – vidutiniškai 10, o bakalauro programos paskaitose vidutiniškai būna 40 studentų. Suprantama, kad kai dėstytojas dirba su dešimties studentų grupe, jo paskaitos gali pasiekti didesnę interaktyvumą nei su 40 studentų auditorija. Kita vertus, ir 40 studentų auditorija sukuria kur kas daugiau interaktyvumo galimybių, palyginti su srautinėmis paskaitomis, skaitomomis, pavyzdžiui, 200 studentų. Tokio dydžio auditorijoje dėstytojas nebeišsiverčia be mikrofono ir beveik neturi galimybės autentiškam santykiui, taip pat studentų pasyvumas galimai yra didesnis nei paskaitoje, kur dėstytojas turi galimybę palaikyti tiesioginę sąveiką su besiklausančiais.

Didesnio detalizavimo tikslu 3 diagramoje parodoma vieno magistrantūros dalyko – profesinės (socialinio darbo vadybos) praktikos – mokymosi metodų ir kompetencijų sąsaja. Praktinio mokymosi specifika reikalauja tinkamų mokymo(si) metodų, todėl, kaip ir matyti iš diagramos, šio dalyko mokymuisi naudoti metodai skyrėsi nuo kitiems dalykams naudotų metodų (pvz., čia naudojama *praktikos refleksija*, mokomasi *suteikti grįžtamąjį ryšį*, kuris yra ir svarbi socialinio darbo intervencija, ir specifinis pažangos vertinimo metodas).



3 pav. Magistrantūros dalyko profesinė (socialinio darbo vadybos) praktika mokymosi metodų ir kompetencijų ryšys

³ Socialinio darbuotojo naudojami metodai, kuriais siekiama pokyčio klientų situacijomis.

Dalyko profesinė praktika metu magistrantai visą semestrą (daugiau kaip 200 valandų) mokėsi socialinio darbo organizacijose, be to, 48 valandas praleido universitete kartu su dėstytoju reflektuodami savo praktinę veiklą. Šio dalyko paskaitų apskritai nėra, nes jos netikslingos. Iš diagramos matyti, kad daugiausia studentai išmoksta būtent veikdami praktiškai, tačiau ne ką mažiau reikšmingas jų mokymuisi yra šio patyrimo aptarimas – refleksija. Iš to galima daryti prielaidą, kad praktikos refleksija padeda įtvirtinti įgytas kompetencijas, jas įsisąmoninant. Šie duomenys taip pat patvirtina, kad analizuojamo studijų dalyko koncepcija didaktikos požiūriu pasirinkta tinkamai – siekiant veiksmingo mokymosi, praktinis patyrimas turi skatinti įsisąmoninimą. Tai patvirtina ir edukologijos literatūra (Gevorgianienė et al., 2011).

Tyrimo rezultatų interpretavimas ir diskusija

Kyla klausimas, kodėl tyrime dalyvavę studentai taip vertina paskaitą kaip mokymo(si) metodą ir daugiausiai būtent ją sieja su įgyjamomis kompetencijomis. Galimos įvairios interpretacijos, viena iš jų jau paminėta – nedidelės studijuojančiųjų grupės leidžia paskaitas organizuoti interaktyviai, todėl studentai jų metu ne vien įgyja žinių, bet ir mokosi jas taikyti, taip pat mokosi kritiškai vertinti ir analizuoti ir net veikti praktiškai. Kita interpretacija galėtų būti labiau kritiška, suabejojant dėstytojų gebėjimais taikyti aktyvinančius metodus. Yra teorinė galimybė, kad dėstytojai paskaitas skaityti moka, o štai jų organizuojamos grupių diskusijos, teikiamos savarankiškos užduotys, atvejų analizės tokios nuobodžios ar nekokybiškos, kad studentai nesijaučia jų metu daug išmokstantys. Arba kita abejonė – galbūt dėstytojai visus paminėtus mokymo(si) metodus užrašo dalykų aprašuose, tačiau taiko juos itin retai? Visoms paminėtoms prielaidoms patikrinti reikėtų atskiro tyrimo.

Vis dėlto, siekiant atsakyti į klausimą, „kodėl paskaita?“, norisi pasigilinti ir į pačią šio klasiikinio universitetinio mokymosi žanro esmę – kas paskaita yra iš tiesų. Žodis „paskaita“, ne vien lietuvių kalboje (angl. *lecture*, vok. *Vorlesung*, pranc. *leçon*), kyla iš žodžio „skaityti“. Neatsitiktinai universitetiniame slenge įprasta sakyti – „skaitau kursą“, „einu skaityti paskaitos“ ir pan. Vis dėlto kokį tekstą dėstytojas iš tiesų „skaito“ paskaitoje, net jei jis jį skaito tikrąja šio žodžio reikšme?

Apibendrinant reikia pasakyti – dėstytojas pateikia savo paties sukurtą pasakojimą, kaip jis supranta dalykus, kurių siekia išmokyti kitus. Taigi paskaita yra ne kas kita kaip dėstytojo kuriamas pasakojimas arba naratyvas. Šis naratyvas, nors ir pasiruoštas bei apgalvotas iš anksto (sudėliotas konspektuose, skaidrėse, paskaitos plane ar kitur), yra sąveikos kūrinys, gimstantis „čia ir dabar“ santykyje su klausančiaisiais, todėl niekada nebus lygiai toks pats du kartus (net ir skaitant paskaitą 200 žmonių ar daugiau). Dėstytojui nutinka panašiai kaip tėvams, kurie kiekvieną vakarą seka pasaką savo vaikui. Ilgainiui ir tėvai, ir vaikas visas pasakas žino mintinai, vis dėlto pasaka kiekvieną vakarą skamba naujai ir yra svarbi ne tik dėl jos turinio, bet gal net labiau dėl pačios pasakojimo interakcijos, kuri yra gyva, gimstanti „čia ir dabar“ ir todėl bet kada turinti galimybę būti kitokia. Būtent tai yra didelė gyvo naratyvo vertė, verčianti, pavyzdžiui, klausti, kas nutiks su universitetinėmis paskaitomis, jei taupydami lėšas universitetai vis labiau persikels į elektroninę, virtualią komunikacijos erdvę?

Mąstydami apie paskaitą kaip vis naujai gimstantį naratyvą, galime išskirti kelis dalykus, kurie galbūt priartina prie atsakymo, kodėl paskaita ne tik mūsų nedideliame tyrime, bet ir

toliau universitetuose tebėra vienas iš pagrindinių mokymo metodų. Pirmasis dalykas jau paminėtas – naratyvas yra gyvas, „čia ir dabar“ sąveikoje gimstantis kūrinys, todėl visada kažkuo ypatingas – paskaitoje lygiai kaip teatre – yra didelis skirtumas, žiūrovas pjesę stebi gyvai ar per televiziją. Dėstytojo pasakojimui turi įtakos tai, kokia auditorija ir kaip jo klauso – įdėmiai, nuobodžiaujant, o gal pasimetus ir nesuprantant. Antras naratyvo aspektas yra jo struktūra – pasakojimo eiga ir logika, kurią dėstytojas, „skaitydamas“ savo paskaitą, renka. Iš naratyvo tyrimų žinoma, kad gyvas pasakojimas turi vadinamąją prievartos galią – pasakojimas verčia pasakoti ir galiausiai ne pasakotojas valdo pasakojimą, bet, atvirkščiai, – naratyvas ima valdyti pasakotoją (Schütze, 1976). Taip nutinka, nes pasakojimas vyksta linijiniu būdu – vienas sakinytis turi logiškai vesti link kito ir, atvirkščiai, – išplaukti iš prieš tai buvusio, o pasakojama istorija turi paklusti pasakojimui būdingai struktūrai – turėti pradžią, kulminaciją, apibendrinimą ir pabaigą, ir pan. Trečias naratyvo požymis yra tas, kad jis visada atskleidžia, „išduoda“ patį pasakotoją – jo asmenybę ir asmenines preferencijas. Prieš studentus stovi gyvas žmogus, kuris ne tik pateikia dalyko turinį, bet ir jį vertina, kartais gal ir nenorėdamas pasako ir parodo, kas jam asmeniškai patinka ar nepatinka, yra svarbu, reikšminga. Šis aspektas turi didelę poveikio ir kartu, žinoma, ugdomąją galią.

Apibendrinant reikia pasakyti, kad paminėti naratyvo ypatumai pagrindžia, kodėl paskaitoje dėstytojas nuveikia kur kas daugiau nei tik „paskaito“, ir tai galbūt yra vienas iš atsakymų į klausimą, kodėl socialinio darbo studentai paskaitą mano esant daugiausiai jų kompetencijų ugdymui(si) naudoti duodančiu metodu. Apie tai rašo ir Norris su kolegomis (2005), aptardami, beje, naudojamus gamtos mokslų studijų metodus ir sutelkdami dėmesį į naratyvą kaip dalyko turinio perteikimo būdą. Autoriai pabrėžia ne tik aiškinamąją, bet ir studentus motyvuojančią, analitinę, teorijas asmeniną šio metodo reikšmę. Dalyko dėstymas naratyvo būdu – tai ne paprastas faktų perpasakojimas, o tų faktų interpretavimas atsižvelgiant į dabarties kontekstą, įvykių sąsajų atskleidimas praeities ir dabarties laiko ašyje ir tų įvykių priežasčių ir galimų padarinių sąsajos analizė. Pasak Polkinghorne (1988, cit. in Norris 2004), naratyvas yra prasmės struktūra, organizuojant įvykius į visumą. Visa ta nurodo konstruktyvistinę paradigmą ir tai, kad žinojimas yra kuriamas. Jis yra kuriamas sąveikaujant naratyvą kuriančiajam ir jį suvokiančiajam. Kitas svarbus naratyvo pranašumas yra tas, kad, leisdamas pateikti įvykių kontekstą, jis atveria erdvę etinėms diskusijoms, kurios yra esminės socialinio darbo profesionalo tapšmui (Solomon, 2002, cit. in Norris, 2004). Visa tai leidžia suprasti, kodėl tyrimo metu socialinio darbo studentai paskaitose jautėsi ne tik gavę žinių, bet ir mokėsi jas vertinti ir netgi taikyti.

Kita vertus, straipsnio pradžioje pateiktas Biggs (1996) požiūris į tris studentų mokymosi nuostatas (kai skiriamas gilusis, taktinis ir paviršinis mokymasis) leidžia paskaitos metodą vertinti ir kitu žvilgsniu. Gali būti, kad paskaita studentams yra „patogus“ studijavimo būdas, nes nereikalauja iš jų didelių pastangų, o duoda didelės naudos. Pabaigoje galima klausti, ar tai, kad studentai paskaitą laiko jų mokymosi metodų „favorite“, nereiškia, kad jų studijų motyvacija yra veikiau paviršinė ir taktinė, o ne gilioji? Tai skatina kelti klausimą apie studijų metodų pasirinkimą ir studijų motyvacijos sąsają. Vis dėlto tai jau būtų kito tyrimo uždavinys.

Išvados ir apibendrinimas

Šiame straipsnyje svarstyti tinkamiausi universitetinėms socialinio darbo studijoms mokymo(si) metodai. Tyrimo, kuriame dalyvavo socialinio darbo bakalauro ir magistrantūros studijų studen-

tai, metu nustatyta, kad, anot studentų, paskaitos yra naudingiausios jų kompetencijų, numatytų dalykų sanduose, ugdymuisi. Paskaitų metu studentai įgyja žinių, o tai natūraliai tikėtina, atsižvelgiant į paskaitos metodo specifiką. Vis dėlto labiau nustebino tyrimo rezultatas, kad studentai teigia paskaitų metu labiausiai išmokstantys žinias taikyti. Šie duomenys kviečia diskutuoti, kodėl paskaita – klasikinis universitetinių studijų metodas, net ir studijuojant tokią į praktiką orientuotą specialybę kaip socialinis darbas, pasirodo esanti populiariausia ir duoda studentams daugiausiai naudos. Vienas iš galimų atsakymo variantų yra paskaitos, kaip tarpusavio sąveika kuriamo, gyvo naratyvo, įtaigumas, jos kuriamas prasminis kontekstas ir ugdomasis poveikis, atveriantis kur kas daugiau mokymo ir kartu išmokimo galimybių. Taigi tyrimo duomenys prieštarauja vyraujančiam įsitikinimui (ypač siejant su Bolonijos procesu), kad paskaita yra tik dalykinių žinių perteikimas.

LITERATŪRA

Biggs, J., 1996. Enhancing Teaching through Constructive Alignment. *Higher Education*, 32: 1–18.

Deschacht, N., Goeman, K., 2015. The effect of blended learning on course persistence and performance of adult learners: A difference-in-differences analysis. *Computers & Education*, 87: 83–89.

Gevorgianienė, V., Kondrošoviienė L., Lazutka R., Naujanienė R., Švedaitė B., Zabulytė Kupriūnienė J., Žalimienė L., 2011. *Socialinio darbo studijų krypties kompetencijų plėtotos metodika*. Vilniaus universitetas.

Franklin, S. V., Sayre, E. C., Clark, J. W., 2014. Traditionally taught students learn; actively engaged students remember. *American Journal of Physics*, 82 (8): 798–801.

Moulding, N. T., 2010. Intelligent design: student perceptions of teaching and learning in large social work classes. *Higher Education Research & Development*, 29 (2): 51–165, [online]. Available at: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07294360903470977> (Published 02 Mar 2010).

Müller, B., 2009. Teaching social work is teaching to ask questions: an inter-subjective approach to social work practice. *Journal of Social Work Practice: Psychotherapeutic Approaches in Health, Welfare and the Community*, 23 (2): 147–157, [online]. Available at: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02650530902923676> (Published 01 Jul 2009).

Norris, S. P., Guilbert, S. M., Smith, M. L., Hakimelahi Sh., Phillips L. M., 2005. A theoretical framework for narrative explanation in science. *Wiley Periodicals, Inc. Sci Ed* 89: 535–563. [online]. Available at: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/sce.20063/abstract> (Published 20 May 2005).

Prince, M. J., Felder, R. M., 2006. Inductive teaching and learning methods: definitions, comparisons, and research bases. *Journal of Engineering Education*, 95 (2): 123–138. [online]. Available at: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/j.2168-9830.2006.tb00884.x/abstract> (Published online 2 Jan 2013).

Schütze, F., 1976. Zur Hervorlockung und Analyse von Erzählungen thematisch relevanter Geschichten im Rahmen soziologischer Feldforschung: dargestellt an einem Projekt zur Erforschung von kommunalen Machtstrukturen. In Weymann, Ansgar (Ed.); Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Ed.). *Kommunikative Sozialforschung: Alltagswissen und Alltagshandeln, Gemeindemachtforschung, Polizei, politische Erwachsenenbildung*. München: Fink, p. 159–260.

Teater, B. A., 2011. Maximizing student learning: a case example of applying teaching and learning theory in social work education. *Social Work education*, 30 (5): 571–585.

Vaičiūnienė, V., Gedvilienė, G., 2011. Socialinių gebėjimų ir informacinio raštingumo sąsajos universitetinėse studijose. *Tiltai*, 2: 149–162.

Webber, M., Currin, L., Groves, N., Hay, D., Fernando, N., 2010. Social Workers Can e-Learn: Evaluation of a Pilot Post-Qualifying e-Learning Course in Research Methods and Critical Appraisal Skills for Social Workers. *Social Work Education: The International Journal*, 29 (1): 48–66, [online] Available at: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02615470902838745> (Published online 29 May 2009).

Wong, D. K. P., Lam, D. O. B., 2007. Problem-Based Learning in Social Work: A Study of Student Learning Outcomes. *Research on Social Work Practice*, 17 (1): 55–65.

IS THERE ANYTHING BETTER THAN A LECTURE? ABOUT THE TEACHING AND LEARNING METHODS IN THE UNIVERSITY SOCIAL WORK STUDIES

Birutė Švedaitė-Sakalauskė, Violeta Gevorgianienė

Summary

The article focuses on the study methods most relevant in social work studies. This discussion reflects the results of the authors' larger research aimed at investigating the coherence of competencies students feel they have developed in their studies and those stated in the descriptions of various subjects as expectations of teachers and the whole study programme.

In contemporary university studies the variety of teaching and learning methods reflects the paradigmatic change related to the Bologna documents. The content-centred education has shifted to student-centred education aimed at more active students' participation in their learning. However, the literature on study methods reveals a tension between the so called traditional (firstly, a lecture) and modern (such as problem based learning, a case study, projects, etc.) study methods. As research shows, despite that students tend to forget more information perceived in a lecture compared to active teaching / learning methods, not a teaching method itself is important, but the development of conditions for a student to more actively control one's study process, a good lecture design, its relation to a real life as well as a teacher's enthusiasm.

The aim of the research: to identify methods, which according to social work students, best contribute to the development of competencies foreseen in the subjects of social work study programme.

The method: social work students of Bachelor and Master programmes were given standardised questionnaires with the list of specific learning outcomes (as components of a competence) which were planned for each study subject and a list of methods teachers indicated in their course outlines. Students were asked to indicate which teaching / learning methods were most helpful for the development of each learning outcome. In total, fourth year Bachelor students and first year Master students filled in 241 standardised questionnaires (183 about the subjects of the Bachelor programme and 58 – for the Master programme).

The research was based on the perspective of social constructivism and Biggs' theory (1996). Biggs distinguished three approaches towards learning: a) *deep approach* – when students are led by strong motivation and learn for the sake of learning, b) *tactical approach* – when students seek good results and prelate them to better career opportunities, c) *surface approach*, when students learn only to pass an external evaluation.

Data revealed that a lecture was the main study method which, according to the Bachelor students, was most efficient for the development of their competence – in 183 questionnaires students opted for it more than 500 times. Other methods preferable to students were literature analysis (361 option), individual research (321), group discussions (172), individual papers (128) and case studies (122). A lecture was evaluated as most important for the development of the ability to critically analyse; students also indicated that it helped not only to acquire knowledge, but to apply it as well. The latter result is difficult to interpret without further studies.

Master students' choices were similar: they indicated a group discussion in the first place as the most valuable method (152 options in 58 questionnaires), in the second place – a lecture (152 options). Same as

to the Bachelor students, a lecture not only helped to learn to critically analyse, but also – to act practically. As a method to acquire new knowledge it was mentioned only 16 times (maybe due to the aim of Master's studies to more deepen knowledge and not to introduce much new).

The results induce to think about the meaning of a lecture which is in some sense written-off as passive and not activating study method. By taking another stance we may define a lecture as a narrative which is not only created by a teacher, but also comes to light in an immediate interaction between a student and a teacher as a common creation. Besides, as every narrative a lecture extends further than the given moment – it flows from the earlier text and sets the oncoming; it is a meaning structure which organises events into a whole (Polkinghorne (1988), cit. in Norris 2004). This implies a constructivism paradigm predicating that knowledge is constructed, and that it is constructed in the interaction of a narrator (teacher) and an auditor (student). Lecture also provides a wider context and hereby opens a space for ethical discussion, which is essential for the development of a social worker's identity. Besides, a contemporary lecture has also changed its character – often it takes a form of an interactive discussion, incorporates a case analysis and encourages critical thinking. It also has to be mentioned that, as earlier research shows, a method itself has little value – it is important how skilful is a teacher in using it. It helps to understand why students were privileging a lecture as one of the most valuable study methods.

On the other hand, the theory of Biggs about the learning approaches (deep, tactical, surface) allows evaluating a lecture from another perspective. It might be that to students a lecture is a most “convenient” study method, because it does not require big efforts, but gives a huge benefit. Can we presume that if a lecture is a favourite method for students, it indicates that their learning approach is more surface and tactical, but not deep? This presumption leads to the question of relation between the choice of study methods and study motivation which is the task for another research.

Key words: lecture, teaching and learning methods, social work, competence development.