

OFICIALAUS IR PASLĖPTO *CURRICULUM* RAIŠKA AUKŠTOJO MOKSLO STUDIJŲ EDUKACINĖSE APLINKOSE TAIKANT MOKYMOŠI BENDRADARBIUJANT PRINCIPUS

Gintarė Valinevičienė, Jovita Starkutė

Kauno technologijos universitetas, Šiaulių universitetas

Anotacija

Aukštajame moksle egzistuoja ne tik oficialiai planuojamas ir išreiškiamas *curriculum* (programos, kursų aprašai, paskaitų planai), bet ir neplanuotas, ugdymo procese atsirandantis paslėptas *curriculum*. Taigi oficialus *curriculum* numato kuriamos edukacinės aplinkos tikslą, uždavinius, metodus ir mokymosi rezultatus. Tuo tarpu realiai edukacinėse aplinkose susiformuojančios studentų asmeninės aplinkos apima tiek edukacinėje aplinkoje planuotus elementus, tiek ir besimokantiems sąveikaujant atsirandančias žinias, patirtis, neplanuotus mokymosi šaltinius, t. y. paslėptą *curriculum*. Šiame straipsnyje laikomasi prielaidos, kad paslėptam *curriculum* atsirasti būtina studentų tarpusavyo sąveika, kuri idealiu atveju pasiekama, kai mokomasi bendradarbiaujant. Keliamas probleminis klausimas, kokie mokymosi bendradarbiaujant metodo elementai skatina paslėpto *curriculum* atsiradimą studijų edukacinėse aplinkose? Straipsnyje skiriamos ir pagrindžiamos oficialaus bei paslėpto *curriculum* sąvokos, apžvelgiama *curriculum* tipų raiška studijų procese. Oficialus *curriculum* gretinamas su studijų edukacine aplinka, paslėptasis – su studentų kuriamomis asmeninėmis mokymosi aplinkomis. Analizuojamas oficialaus ir paslėpto *curriculum* santykis studijų procese, akcentuojant, kad tik įgalinančioje ir į studentą orientuotoje edukacinėje aplinkoje sudaromos prielaidos paslėptam *curriculum* atsirasti. Tokia edukacinė aplinka turi būti organizuojama taikant mokymosi bendradarbiaujant metodą.

PAGRINDINIAI ŽODŽIAI: oficialus ir paslėptas *curriculum*, mokymasis bendradarbiaujant, aukštojo mokslo studijos, edukacinės aplinkos.

Abstract

Higher education *curriculum* has been a subject of various disputes in the scholar literature. *Official curriculum* (such as study programme description, syllabus, study material) and unplanned hidden curriculum that occurs in during the learning process. Official *curriculum* defines learning goals, tasks, methods and learning outcomes. Meanwhile actual learning process contains not only the official parts of the *curriculum*, but also knowledge that is created and shared during learning process, especially in collaborative learning environments. That leads to assumption, that collaboration between learners and knowledge sharing is a condition for hidden curriculum to appear. In this article, a problem question is analysed: what elements of collaborative learning enables hidden *curriculum* in study educational environments? Main goal, using scholar literature analysis, to define the balance between official and hidden *curriculum* in collaborative learning environments. The article looks into the definitions of official and hidden *curriculum* and applications in study environments. Certain variations of collaborative learning allow to reach different levels of interaction (and *hidden curriculum*). The application of collaborative learning in study process has to be well guided and balanced, encouraging students to work in homogenous groups seeking for one well defined purpose.

KEY WORDS: official and hidden curriculum, collaborative learning, higher education, educational environment.

DOI: <http://dx.doi.org/10.15181/tbb.v78i1.1758>

Įvadas

Aukštojo mokslo (lot.) *curriculum* tematika pastaruoju metu kelia nemažai iššūkių edukologijos mokslo atstovams. Anot R. Barneto ir K. Coateso (2004), *curriculum* samprata „pasimetė“ dėl nuolatinių aukštojo mokslo reformų ir neapibrėžtos studentų veiklos. Autorių teigimu, *curriculum* turėtų būti vienas pagrindinių terminų aukštojo mokslo kalboje, tačiau kyla nesusipratimų vartojant ir klasifikuojant *curriculum* sampratas. Šių terminų painiavą pastebėjo S. Portelli (cituojuama Marsh, Willis, 1995), kuris skaitydamas profesinę literatūrą aptiko daugiau kaip 120 skirtingų *curriculum* apibrėžimų. Vis dėlto dauguma mokslininkų (Marsh, Willis, 1995; Akker et al., 2003; Sawyer, 2004; Kentli, 2009; Ornstein, Hunkins, 2009; Petracchi, Zastrow, 2010) sutaria, kad aukštajame moksle egzistuoja ne tik oficialiai planuojamas ir išreiškiamas *curriculum* (programos, kursų aprašai, paskaitų planai), bet ir neplanuotas, ugdymo procese atsirandantis paslėptas *curriculum*. Taigi oficialus *curriculum* numato kuriamos edukacinės aplinkos tikslą, uždavinius, metodus ir mokymosi rezultatus. Tuo tarpu realiai edukacinėse aplinkose susiformuojančios studentų asmeninės aplinkos apima tiek edukacinėje aplinkoje planuotus elementus, tiek ir besimokantiesiems sąveikaujant atsirandančias žinias (sociokonstruktyvistinis požiūris), patirtis, neplanuotus išorinius šaltinius (t. y. paslėptą *curriculum*). Toks paslėptas ugdymo turinys sudaro studentų inovatyvios veiklos ir naujų žinių kūrimo sąveikaujant prielaidas.

Šiame straipsnyje laikomasi prielaidos, kad paslėptam *curriculum* atsirasti būtinas mokymasis bendradarbiaujant. Pasak J. Vizgirdaitės ir L. Frydrikaitės, bendradarbiavimą skatinanti mokymosi aplinka turėtų būti konceptualizuota kaip „bendrojo asmeninio mokymosi aplinkos, kuri taip pat sutampa su mokytojo kuriama edukacine aplinka, rezultatas“ (Vizgirdaitė, Frydrikaitė, 2012, p. 64). Pasak P. Jucevičienės ir bendraautorių (2010), „galios su“ perspektyva pasitelkiama kaip tinkamų sąlygų bendradarbiavimą skatinančiai mokymosi aplinkai kurti pagrindas, ji savo ruožtu turėtų būti suprasta kaip aplinka, kurioje egzistuoja lygiateisiai santykiai ir dalijamasi galia. Edukologijos moksle šis procesas vadinamas *studentų įgalinimu* (Jucevičienė ir kt., 2010), kai studentams suteikiama teisė priimti daugiau sprendimų mokymosi / mokymo procese. Šiame darbe keliamas probleminis klausimas, kokie mokymosi bendradarbiaujant metodo elementai skatina paslėpto *curriculum* atsiradimą studijų edukacinėse aplinkose?

Darbo tikslas – nustatyti oficialaus ir paslėpto *curriculum* santykių aukštojo mokslo studijų edukacinėse aplinkose, taikant mokymosi bendradarbiaujant me-

toją. Tikslu siekiama taikant mokslinės literatūros analizės metodą. Pirmojoje straipsnio dalyje išskiriamos ir pagrindžiamos oficialaus ir paslėpto *curriculum* sąvokos, apžvelgiama šių *curriculum* rūšių raiška studijų procese. Remiantis H. Petracchi ir C. Zastrowo (2010) įžvalgomis, oficialus *curriculum* lyginamas su studijų edukacine aplinka, paslėptasis – su studentų kuriamomis asmeninėmis mokymosi aplinkomis. Teoriškai pagrindžiama, kad tik įgalinančioje ir į studentą orientuotoje edukacinėje aplinkoje sudaromos paslėpto *curriculum* atsiradimo prielaidos. Todėl antroje dalyje pagrindžiama aktyviųjų mokymo metodų nauda, mokymosi bendradarbiaujant metodu skatinant studentų inovatyvumą ir sąveiką.

1. Oficialus ir paslėptas *curriculum* studijų procese

Nepaisant didelės literatūros *curriculum* tema apimties, J. Akkerio ir bendraautorii (2003) teigimu, *curriculum* samprata yra paini ir kelia sumaištį mokslo pasaulyje. Problema kyla, nes nesant visiems priimtinos bendros *curriculum* klasifikacijos, painiavos yra ir vartojant skirtingus terminus. Anot A. Ornsteino ir F. Hunkinso (2009), mokslinėje literatūroje galima skirti kelis *curriculum* apibrėžimų pogrupius, paremtus skirtingais požiūriais:

(1) *Edukacinių tikslų siekimo planas*. Šiuo požiūriu *curriculum* yra linijinis procesas, kurį sudaro keli etapai: ugdymo tikslų kėlimas, ugdymo rezultatų numatymas, ugdymo proceso organizavimas ir pasiektų ugdymo rezultatų vertinimas (Marsh, Willis, 1995).

(2) *Mokymosi patirtis*. Remiantis šiuo požiūriu, *curriculum* esmė yra besimokančiojo ugdymo procese patiriamos patirtys. Šio požiūrio ištakos siekia J. Dewey'aus patirtinio mokymosi koncepciją (Sawyer, 2004; Ornstein, Hunkins, 2009). Anot A. Ornsteino ir F. Hunkinso (2009), visos mokykloje ir už jos ribų numatytos ugdymo veiklos yra *curriculum* elementai.

(3) *Mokslo disciplina*. Šiuo požiūriu *curriculum* yra savarankiška mokslo disciplina, turinti savus pagrindus, žinias, tyrimo principus, specialistus (Ornstein, Hunkins, 2009).

(4) *Mokymosi turinys*. Remiantis šiuo požiūriu, *curriculum* yra dalykas arba turinys, kur žinios yra susistemintos ir išgrynintos. Nors šis požiūris vyrauja, jis ir kritikuojamas, nes nenurodo edukacinių *curriculum* tikslų. Kritikų teigimu, visų pirma *curriculum* turėtų nurodyti, ko siekiama ugdant, tik tada formuojamas ugdymo turinys.

Šiame darbe laikomasi antrojo požiūrio, akcentuojant studentų mokymosi universitete patirtis. Panašaus požiūrio laikosi H. Petracchi ir C. Zastrowas (2010), jų teigimu, visas universiteto *curriculum* gali būti sudarytas iš keturių dedamųjų:

- a) programos misijos ir tikslų (įskaitant programos tikslą, siekiamybes, kontekstą ir profesines vertybes);
- b) išreikšto (oficialaus) *curriculum*;
- c) paslėpto (neoficialaus, atsirandančio) *curriculum*;
- d) vertinimo.

Būtent išreikšto ir paslėpto *curriculum* raiškai studijų procese šiame darbe bus skiriama daugiausia dėmesio. Anot H. Petracchi ir C. Zastrowo (2010), išreikštas (oficialus) *curriculum* apima studijų programos kursų ar modulių aprašymus, instrukcijas, kurie tikslingai rengiami planuojant ugdymo procesą. Tuo tarpu paslėptas *curriculum* reiškiasi realiose mokymosi aplinkose, kuriose vykdomas oficialus *curriculum*. F. Kentli (2009) nurodo, kad *curriculum* dažniausia suvokiamas kaip išreikštas, sąmoningas ir oficialiai planuojamas kursas, turintis savų tikslų. Tačiau šalia didaktinio *curriculum*, studentai patiria ir „nerašytą *curriculum*“, kuris yra neformalus ir iš anksto neplanuotas. F. Kentli (2009) tokį *curriculum*, kurį sudaro vertybės, studentų sąveika, socializacijos procesai, vadina *paslėptu*. K. Shepardas ir G. Jensenė (2002) nurodo, kad kiekvienas išreikšto *curriculum* aspektas kartu turi ir paslėptą žinutę.

F. Kentli (2009), apibendrindama įvairias paslėpto *curriculum* teorijas, nurodo, kad jis atsiranda besimokantiesiems sąveikaujant su aplinka. Paslėptas *curriculum* gali būti identifikuotas vertinant aplinkas, kuriose vyksta ugdymo procesas, ir nenumatyta, netikėta mokytojų bei studentų sąveiką. Todėl šiame darbe laikomasi H. Petracchi ir C. Zastrowo (2010) požiūrio, kad studijų procese paslėptas *curriculum* galėtų būti traktuojamas kaip studento susikuriamos mokymosi aplinkos (angl. *learning environment*). Tuo tarpu oficialus *curriculum* (sudarytas iš mokymosi medžiagos ir instrukcijų) yra visos ugdymo programos *curriculum* dizaino išraiška konkrečiame kontekste, padedanti siekti iš anksto suformuotų ugdymo tikslų, jis gali būti įvardijamas kaip *edukacinė aplinka* (angl. *educational environment*).

Akcentuojant *curriculum*, kaip ugdymo turinį, galima daryti prielaidą, kad oficialus *curriculum* yra specialiai kurso dėstymui parengta literatūra, nurodyti oficialūs literatūros šaltiniai, teorinė medžiaga. Tuo tarpu paslėptas *curriculum* gali apimti papildomą medžiagą ir informaciją, kurią besimokantysis kuria sąveikaudamas su aplinka, bei asmeninę patirtį už mokyklos ribų. Nustatant mokymo ir mokymosi santykį, pabrėžiama mokymosi paradigma (Knowles, 1975; Alheit,

2002; Longworth, 2003), pripažįstanti, kad žmogus mokosi visur ir visada, visą savo gyvenimą, o mokomas yra tik tam tikrą gyvenimo atkarpą (ar atkarpas). Taigi mokymosi aprėptis yra daug platesnė nei mokymo. Anot F. Truyenės, „formalus mokymasis apima tik dalį mūsų mokymosi veiklos. Mes mokomės, kai dirbame, sąveikaujame su kitais, užsiimame profesine veikla“ (Truyen, 2010, p. 27). Todėl, P. Jucevičienės, G. Tautkevičienės teigimu, „vadovaujantis šiuolaikiniu požiūriu į mokymąsi aukštojoje mokykloje pripažįstama, kad mokymasis vyksta ne tik klasės aplinkoje (...). Universitete, kuris vadovaujasi mokymosi paradigma, pabrėžiamas lanksčių, į besimokantįjį orientuotų mokymosi aplinkų kūrimas“ (Jucevičienė, Tautkevičienė, 2003, p. 103). Pasak P. Jucevičienės (2007), mokomasi įvairiose edukacinę vertę turinčiose žmonių gyvenimo ir veiklos erdvėse, kurios skatina individą asmeniškai tobulėti jam mokantis. Taigi ugdymo procese ne tik įsisąmoninamas oficialus *curriculum*, bet kartu nuolat kuriamas kur kas platesnis paslėptas *curriculum*.

Kad galėtų kurtis paslėptas *curriculum*, H. Petracchi ir C. Zastrowo teigimu, studijų procese turi būti kuriama „edukacinė aplinka, kuri skatina ir suteikia studentams žinių, ugdo vertybes ir įgūdžius, kurių jiems prireiks profesinėje veikloje. Fakulteto kultūra, normos ir vertybinė orientacija yra pagrindinės tokių aplinkų kūrimo prielaidos“ (Petracchi, Zastrow, 2010, p. 361). Siekiant nustatyti, kokie edukacinių aplinkų veiksniai universitete įgalina studentų mokymosi aplinkų kūrimą, šiame skyriuje nagrinėjami mokslinėje literatūroje pateikiamų mokymosi ir edukacinių aplinkų santykio aspektai, siekiama patikslinti studento mokymosi aplinkos susiformavimo iš universiteto studijų programoje kuriamos edukacinės aplinkos veiksnius.

Mokslinėje literatūroje kiekviena besimokantįjį supanti aplinka, daranti įtaką jo mokymuisi, vadinama mokymosi aplinka. Anot V. Karenauskaitės, „mokymosi aplinkų kūrimas universitetuose susilaukė išskirtinio mokslininkų dėmesio, nes čia ugdomi būsimieji įvairių sričių aukščiausios kvalifikacijos / kompetencijos specialistai“ (Karenauskaitė, 2006, p. 36). Kaip teigia B. Stanikūnienė (2007), mokslinėje literatūroje mokymosi aplinkų nustatymo ir veiksmingo panaudojimo aspektais atlikta nemažai studijų (Jonassen, Land, 2000; Kaminskienė, 2002; Lipinskienė, 2002; De Corte, 2003; Vermunt, 2003; Cesevičiūtė, 2004; Jucevičienė, Karenauskaitė, 2004; Tautkevičienė, 2004 ir kt.). Šios aplinkos daugeliu atvejų analizuojamos siekiant pagerinti ir palengvinti besimokančiojo, konkrečiau, aukštosios mokyklos studento, mokymo ir mokymosi procesus.

Tačiau, anot I. Cesevičiūtės (2003), mokymo ir mokymosi konteksto samprata šiuolaikinių užsienio ir Lietuvos edukologų darbuose konkretizuojama skirtingo-

mis mokymosi ir edukacinės aplinkos sampratomis. Kauno technologijos universiteto edukologų mokslinės grupės (Lipinskienė, Jucevičienė, 2001; Kaminskienė, 2002; Lipinskienė, 2002; Cesevičiūtė, 2003; Jucevičienė, Tautkevičienė, 2003; Tautkevičienė, 2004; Karenauskaitė, 2006; Stanikūnienė, 2007 ir kt.) darbai mokymosi aplinkų tematika svarbūs keletu aspektų: išryškintas mokymosi ir edukacinės aplinkos sampratų santykis, nustatant jų skirtumus.

Anot P. Jucevičienės, D. Gudaitytės, V. Karenauskaitės, D. Lipinskienės, B. Stanikūnienės, G. Tautkevičienės, bendrąja prasme *edukacinė aplinka* tai – „dinamiška informacinė mokymosi veiklos erdvė, sukurta ir veikiamą edukatoriaus bei sąlygota ugdymo tikslo, jį atitinkančio turinio ir jo įsisavinimą paremiančių ugdymo formų, metodų, bei priemonių, taip pat kitų toje aplinkoje esančių daiktų ir subjektų, turinčių kokią nors įtaką edukacinei informacijai ir/ar jos sklidimui iki besimokančiojo. Šioje aplinkoje veikia besimokantysis, kurio mokymąsi per edukacinės aplinkos projekciją į jo mokymosi aplinką tiesiogiai sąlygoja edukacinės aplinkos veiksniai“ (Jucevičienė ir kt., 2010, p. 99).

V. Karenauskaitė, remdamasi D. Lipinskiene (2001), teigia, kad „vartojant mokymosi aplinkos sampratą reikia aiškiai apibrėžti, jog edukacinė aplinka siejama su mokymu ir mokymusi, o mokymosi aplinka – tik su mokymusi“ (Karenauskaitė, 2006, p. 37). P. Jucevičienė (2007) edukacinę aplinką priskiria švietimo institucijos lygio dimensijai, tuo tarpu mokymosi aplinka gali būti priskirta individo lygio dimensijai. Anot G. Tautkevičienės, mokymosi aplinka plačiaja prasme suvokiama kaip erdvė, „kurioje besimokantysis, dirbdamas su informacijos šaltiniais bei didesnę patirtį turinčiais individais, konstruktyvios, valingos, sąmoningos veiklos būdu, grindžiamos tikslingumu ir refleksija, įgyja žinias, gebėjimus ir vertybes“ (Tautkevičienė, 2003, p. 23). D. Lipinskienės nuomone, „mokymosi aplinkoje yra akcentuojamas veiklos, leidžiančios konstruoti supratimą ir vystyti įgūdžius, reikalingus problemoms spręsti, reikšmingumas ir autentiškumas“ (Lipinskienė, 2002, p. 13). P. Jucevičienė ir kt. papildo, kad „mokymosi aplinka yra vieta, kurioje besimokantieji dirba kartu ir palaiko vienas kitą, naudodamiesi įvairiomis priemonėmis ir informacijos ištekliais, siekdami mokymosi tikslų ir problemų sprendimo“ (Jucevičienė ir kt., 2010, p. 69).

D. Lipinskienė (2002), I. Cesevičiūtė (2003), G. Tautkevičienė (2004) nurodo, kad mokymosi aplinkos galimybės yra atrankinio pobūdžio, t. y. besimokantysis iš jį supančios edukacinės ar mokymosi aplinkos atsirenka tik sau asmeniškai priimtina aplinką. Todėl, anot P. Jucevičienės ir kt., „mokymosi, tobulėjimo procesų prasme individo žinomą ir priimtina mokymosi aplinką tikslumo dėlei reikėtų vadinti asmenine mokymosi aplinka. Asmeninė mokymosi aplinka – tai kiekvieno žmogaus individualiai pagal jo mokymosi tikslus, gebėjimus ir patirtį identifikuojama

aplinka“ (Jucevičienė, 2010, p. 70). Tuo tarpu asmeninės aplinkos formavimuisi būtinas šaltinis – įvairios edukacinę vertę turinčios aplinkos, kitaip dar vadinamos *potencialiomis mokymosi aplinkomis*. Potenciali mokymosi aplinka – besimokantįjį supanti informacinė erdvė, kuri gali tapti jo asmenine mokymosi aplinka (Jucevičienė ir kt., 2010).

Šio darbo autorių manymu, studento asmeninės mokymosi ir edukacinės aplinkų sutapimo, nesutapimo ar persidengimo atvejus galima aiškinti pasitelkus du požiūrius. Pirma, kaip minėta, studentas identifikuoja savo asmenines mokymosi aplinkas edukacinėje aplinkoje, atsižvelgdamas į savo galimybes, kurias nulemia turima patirtis, kompetencija, vertybinės nuostatos, motyvacija ir išsivystymo lygis. Antra, galimybė interpretuoti studento asmeninės mokymosi ir edukacinės aplinkų sutapimo, nesutapimo ar persidengimo atvejus yra edukacinės paradigmos, kurioje veikiama, kontekstas.

Kaip teigia P. Jucevičienė ir bendraautorai, „edukacinė paradigma parodo galių pasiskirstymą tarp dviejų pagrindinių universiteto grupių – dėstytojų ir studentų“ (Jucevičienė, 2010, p. 40). P. Jucevičienė (2002), R. Čiužas (2006) pažymėjo, kad praityje vyravusios tradicinės (poveikio) paradigmos dėmesio centre buvo dėstytojas su savo žiniomis ir patirtimi, informacija buvo perduodama viena kryptimi. Todėl dėstytojo paruošta edukacinė aplinka turėjo tapti vieninteliu studento asmeninės mokymosi aplinkos šaltiniu („tu mokaisi tik tiek, kiek aš mokau...“), t. y. edukacinė ir mokymosi aplinkos sutapo. Taigi edukacinėje aplinkoje kuriamas oficialus *curriculum* buvo pripažįstamas kaip vienintelis ugdymo šaltinis, o paslėptas *curriculum* neegzistavo arba egzistavo nedidele apimtimi.

Šiuolaikinėje (sąveikos) paradigmoje dėstytojo ir studento sąveika intensyvesnė, studentai gali neformaliai bendrauti tarpusavyje, vyrauja dvikryptis informacijos perdavimas. Studento asmeninė mokymosi aplinka sutampa (arba iš dalies sutampa) su universiteto edukacine aplinka, bet „neišsiplečia“ už jos ribų, nes sąveikaujama edukacinės aplinkos erdvėje, nenaudojant išorinių potencialių mokymosi aplinkų. Tai reiškia, kad edukacinėje aplinkoje, be oficialaus *curriculum*, studentams sąveikaujant sudaromos prielaidos paslėptam *curriculum* atsirasti.

Tuo tarpu mokymosi (kai kurių mokslininkų vadinamoje modernioje, (angl.) *Modern*) paradigmoje mokinys ir mokytojas gali interaktyviai sąveikauti tarpusavyje arba kreiptis tiesiogiai į išorines žinių duomenų bazines ir ekspertus. Visapusiška interaktyvi sąveika apima visus mokymo(-si) dalyvius: kiekvienas studentas interaktyviai sąveikauja su dėstytoju, formaliai – su kitais studentais ir duomenų bazėmis bei ekspertinėmis sistemomis, jam nebereikia pirmiausia išklausti dėstytojo instrukcijų ir nurodymų. Tokiu atveju, esant poreikiui, studento asmeninė

aplinka gali „išsiplėsti“ už edukacinės aplinkos ribų. „Aukštosios mokyklos studentas, anksčiau tik klausytojas ir gautos informacijos atkartotojas, tampa aktyviu žinių kūrimo proceso dalyviu. Mokymo aukštojoje mokykloje paradigma yra keičiama naujosios mokymosi paradigmos, kurios esmė – savarankiškas mokymasis aukštojoje mokykloje turi peraugti į savarankišką profesinę veiklą“ (Gudaitytė, 2000, p. 21). Tokiu atveju oficialus *curriculum* tampa tik rekomendacijomis, siekiant mokymosi tikslų, paslėptas *curriculum* ir jo įvairovė – viso ugdymo proceso ašimi.

P. Jucevičienė ir kt. (2010) nurodo, kad edukacinė studentą įgalinanti studijuoti aplinka turi pasižymėti giluminį požiūrį skatinančiomis charakteristikomis. Apibendrinant mokslininkų (Jensen, 2000; Jonassen, Land, 2000; Ramsden, 2000; Lipinskienės, 2002; Biggs, 2003; Morris, Murray, 2005; Jucevičienės ir kt., 2010) įžvalgas, edukacinė aplinka, įgalinanti studentų giluminį mokymąsi, turi suteikti studentui autonomiją ir skatinti prisiimti atsakomybę už savo mokymosi veiklą, studentas įtraukiamas į mokymo organizacijos veiklą, jam suteikiamas kokybiškas grįžtamasis ryšys, tuo tarpu ugdytojas vaidina įgalintojo vaidmenį, kuriama paremianti kultūra, studentui prieinami įvairūs informacijos ištekliai, mokomasi aktyviai, sprendžiant realias problemas, nuolat reflektuojant ir bendradarbiaujant. Čia ypač naudingi aktyvų mokymąsi skatinantys metodai, nes jie įgalina paslėpto *curriculum* kūrimąsi edukacinėse aplinkose.

2. Oficialaus ir paslėpto *curriculum* raiška taikant mokymosi bendradarbiaujant metodą

Anksčiau studijų veikla planuota, atsižvelgiant į ugdytojo galimybes, pagrindinis studijų objektas buvo turinys. Šiandieninis mokymas orientuojasi į ugdytinį, studijų procese pabrėžiami būdai, kitaip tariant, metodai, kaip turinys pasieka adresatą. Žinoma, metodai egzistavo ir anksčiau, tačiau jie nebuvo tiek svarbūs, nes mokymo proceso tikslai akcentavo žinias, tuo tarpu teisingai parinkti dėstymo metodai išplečia tikslus. Dabar akcentuojamos studentų kompetencijos, gebėjimas savarankiškai mąstyti, planuoti, įgytas žinias sieti su praktika, savo išsilavinimą pritaikyti plačiu visuomeniniu, politiniu ir ekonominiu spinduliu.

Studentų gausa ir įvairovė skatina ieškoti naujų formų ir būdų, kurie skatina kritinį mąstymą. Todėl svarbu suprasti, koks vaidmuo aukštajame moksle tenka metodams, kokia dėstytojo pozicija ir veikla padeda įgyvendinti švietimo tikslus, koks studentų vaidmuo. Kad dėstytojo monologas nevirstų neigiamą atspalvį įgaunančiu metodu, literatūroje ir praktikoje vis daugiau dėmesio skiriama mokymo metodams (Barnett, 1995). Kadangi metodų yra daug, o jų pagrindinis skir-

tumas – paskirtis, metodų įvairovė gali padėti ugdyti tam tikras kompetencijas ar įgūdžius, atsižvelgiant į tikslus, kurių studijų procese siekiama. Yra įvairių metodų klasifikacijų schemų. Pasirenkant metodus svarbu žinoti, kad kiekybė netermina kokybės, todėl svarbu juos atsakingai, tikslingai parinkti. Dėstyimo metodais, jų reikšmė studijų procese domėjosi įvairūs mokslininkai (Rajeckas, 1999; Laužikas, 1974; Šernas, 1998; Vaitkevičius, 1993; Jovaiša, 1985 ir kt.; Petty, 2006; Jensen, 1999; Ramsden, 2000; Brown, 1988 ir kt.). Dažniausia mokslinėje literatūroje analizuojami metodai mokyklos kontekste, todėl sunkiau juos taikyti aukštojo mokslo kontekste. Paprastai mokymo kurso struktūra grindžiama paskaitų, seminarų, konsultacijų ar praktikos darbų serija, laikantis tradicijos ir atsižvelgiant į tai, kas patogu administracijai (Ramsden, 1997). Tai dėstytojo ir jo vadovaujamų studentų pažintinės veiklos būdai, kurie įgalina ugdytinius įgyti žinių, lavinti gebėjimus ir formuoti reikšmingas socialines nuostatas. Pereinant nuo vienos mokymo strategijos prie kitos, prie studijų, orientuotų į studentą ir studijų rezultata, keičiasi ir dėstyimo metodika. Studijų procesas turėtų būti grindžiamas aktyvia studentų veikla, siekiant studijų rezultatų, tobulinant bendrąsias ir profesines kompetencijas.

Kai visi grupės nariai sutartinai siekia bendrų tikslų, kuriamas bendras supratimas (kolektyvinės žinios), grupėje dalijamasi atsakomybe už mokymosi rezultatus. Tačiau, ar toks mokymasis galimas universiteto edukacinėse aplinkose, kur kiekvienas besimokantysis yra atsakingas už savo mokymosi rezultatus, moduliai konstruojami orientuojantis į studento individualų mokymąsi, o mokymasis bendradarbiaujant veikia suprantamas kaip veiksmingas individualaus mokymosi būdas?

Anot J. Vizgirdaitės ir L. Frydrikaitės, kad universiteto aplinkoje būtų mokomasi bendradarbiaujant, reikia kurti mokymosi bendradarbiaujant edukacines aplinkas, tokiam mokymuisi būtinas edukacinis įgalinamas (Jucevičienė, Vizgirdaitė, 2012). Mažųjų grupių teorija – vienas iš mokymosi bendradarbiaujant modelio teorinių šaltinių. Socialinių psichologų išplėtotą grupių teorija paskatino bendradarbiavimo pedagogikos kūrimąsi ir vystymąsi. Remiantis šia teorija, kitų žmonių buvimas šalia atliekant užduotį skatina asmenį geriau atlikti darbą ir pasiekti geresnių rezultatų. Produktyvesnė veikla užtikrinama žmonėms siekiant bendro tikslo. Buvimas šalia skatina veikiančiuosius tinkamai atlikti darbą ir pasiekti kuo geresnių rezultatų (Arends, 1998).

Bendradarbiavimo sąvoka traktuojama kaip kontekstualizuotas reiškinys, kai tam tikras žmonių, turinčių kognityvinių, socialinių ir refleksyvių gebėjimų, skaičius homogeninėse arba heterogeninėse grupėse dirba kartu, darbas paremtas laisva valia kryptingai siekiant bendro tikslo. Ši veikla – tai tarpusavyje susiję darbai,

atliekami konstruktyviai bendraujant, tai padeda siekti bendro rezultato, konkrečiai akademinėje srityje – kartu kurti naujas žinias (Vizgirdaitė, 2013). Svarbu akcentuoti mokymosi proceso svarbą, siekiant bendrų tikslų. Anot L. Knappės (2010), bendradarbiauti ir dirbti vienoje grupėje – skirtingi dalykai, nes asmenys, dirbdami vienoje grupelėje, gali dirbti ir atskirai, siekdami to paties tikslo, tuo tarpu bendradarbiavimas reiškia, kad dirbama išvien taip, jog grupės laimėjimas yra svarbesnis už pavienio besimokančiojo rezultatą. J. Vizgirdaitė (2011) analizavo mokymosi kolektyve sampratas ir nustatė, kad mokymasis grupėje gali vykti bendradarbiaujant arba kooperuotai. J. Alvarezo (2012), K. Swanės ir bendraautorių (2010) atliktas tyrimas atskleidė komandinio mokymosi ir mokymosi vykdant projekcinę veiklą skirtumus. Kooperuotai mokomasi tada, kai siekdami bendro tikslo grupės nariai individualiai atlieka užduotis ir vėliau iš šių dalių gauna bendrą rezultatą, nors pavieniai grupės nariai nebūtinai mato bendrą vaizdą. Bendradarbiavimo rezultatas – sprendimas, kurio nebūtų sumanęs nė vienas individualiai dirbantis komandos narys.

H. Hao (2010), remdamasis F. Scardamalia (2002) ir papildydamas mokslininko išvadas savo tyrimo rezultatais, teigia, kad ruošiant kolektyviniam mokymuisi skirtą aplinką reikia įtraukti ir suderinti šiuos elementus:

- paskirstytas pažinimas (angl. *distributed cognition*): užduotis kuriama taip, kad mąstymo procesas būtų paskirstytas visiems grupės nariams, panaudojant visus įrankius ir žinių artefaktus;
- savanoriškumas (angl. *volunteerism*): besimokantiejiems leidžiama patiems rinktis veiklas, kuriose jie nori dalyvauti;
- spontaniškas dalyvavimas (angl. *spontaneous participation*): veiklos turi būti planuojamos taip, kad studentai patys galėtų kurti ir skatinti nesudėtingas mokymosi veiklas;
- daugialypė raiška (angl. *multimodal expression*): studentams informacija pateikiama skirtingais informacijos perteikimo būdais;
- veikla, kur būtini aukštesni mąstymo gebėjimai (angl. *higher order thinking*): užduotis turi skatinti analizę, sintezę, vertinimą, rūšiavimą, kategorizavimą ir kitas veiklas;
- idėjų tobulinimą skatinanti aplinka (angl. *improvable ideas*): besimokantiejiems sukuriama aplinka, kurioje jų keliamos idėjos gali būti kritikuojamos ir persvarstomos, siekiant jas patobulinti;
- idėjų įvairovė (angl. *idea diversity*): tiriamos idėjos ir su jomis susijusios ar kontrastuojančios idėjos, skatinama jų įvairovė;
- skatinama plėtoti mintį (angl. *epistemic agency*): studentai skatinami prisiminti atsakomybę už savo ir kolegų mokymąsi;

- demokratiškas žinių kūrimas (angl. *democratised knowledge*): kuriant žinias visi dalyvauja kaip lygiaverčiai partneriai;
- tolygi žinių pažanga (angl. *symmetric knowledge advancement*): patirtis, žinios kaupiami keičiantis jomis tarpusavyje ir tai pasiskirsto tolygiai.

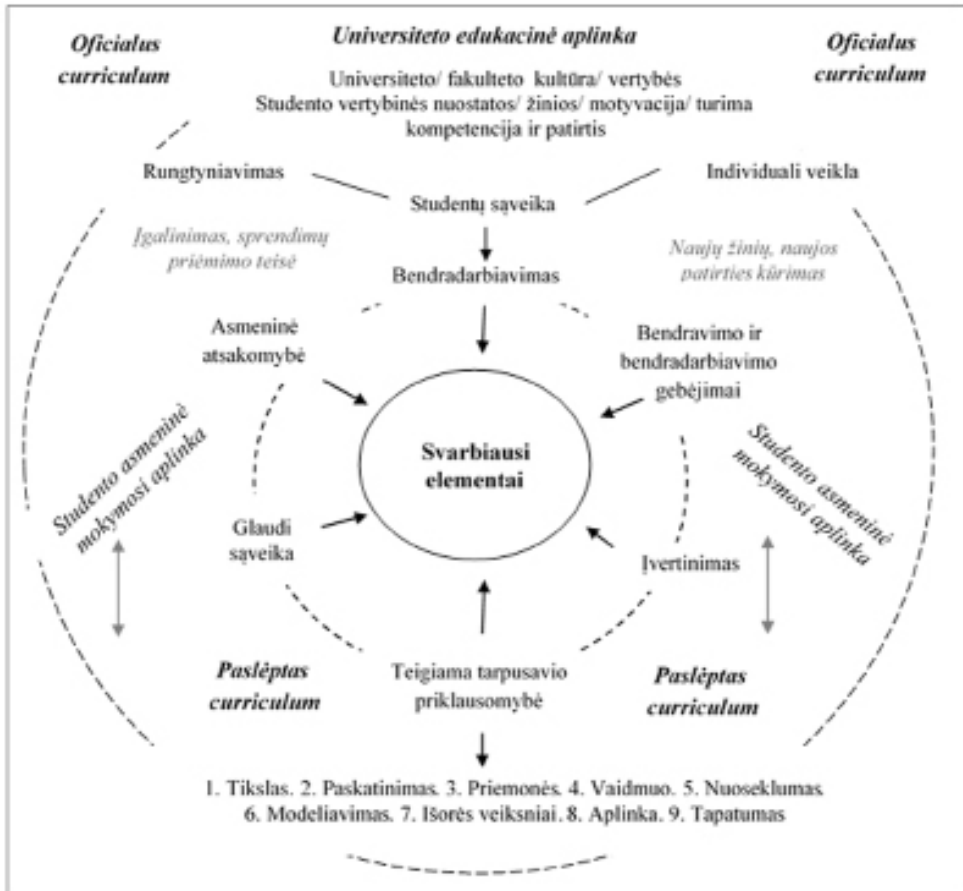
Anot W. Aherio (2012), kolektyvinis mokymasis paremtas komandinio darbo įgūdžiais. Kolektyvinis mokymas(-is) bendradarbiaujant skiriasi nuo tradicinių mokymo metodų, nes studentai dirba kartu, o ne konkuruoja vieni su kitais individualiose veiklose. Galima teigti, kad mokymosi bendradarbiaujant metodo taikymas leidžia skatinti studentus ne tik prisiimti asmeninę atsakomybę, bet ir ugdyti bendradarbiavimo gebėjimus bei nuostatas, kurios būtinos tolesnėje profesinėje veikloje.

Kuriant bendradarbiavimo aplinką, svarbu turėti mintyje grupės struktūrą ir dinamiką, informacijos perdavimo srautus, studentų įsipareigojimus atliekant užduotį. Į aplinką ir grupės struktūrą turėtų būti atsižvelgta organizuojant bet kurią grupinę studentų veiklą. Nuo to, kaip studentai paskirstomi į grupes, priklauso jų mokymosi rezultatai. Pasak N. Rosellio (2016), dėstytojas turi mokyti veiksmingai dirbti bendradarbiaujančioje aplinkoje, taikydamas įvairias numatytas strategijas.

Todėl, M. Diazo, G. Brownės, L. Saimonso (2010) teigimu, žvelgiant iš šios perspektyvos, kaip kolektyvinio mokymosi įrankį svarbu taikyti *délionès strategiją*. Pavyzdžiui, studentai paskirstomi į grupes ir jiems pateikiama tema, susijusi su kokio nors proceso, struktūros ar istorinio įvykio analize. Tema suskirstoma į potemes, kurios priskiriamos kiekvienai grupei. Studentai turi atlikti tyrimus, remdamiesi savo poteme ir savą informacijos dalį įtraukti į bendrą temos paveikslą. Kartu būtina kitiems studentams atskleisti, kaip prieita prie tam tikrų išvadų, kokia informacija susintetinta. Taip skatinamas kolektyvinis ir individualus studentų darbas. Studentai gali dirbti individualiai, bet svarbi užduoties sąlygų dalis – pasidalinimas įžvalgomis su grupe (Diaz, Brown, Saimons, 2010).

Kaip teigia V. Mažeikienė ir G. Valūnaitė-Oleškevičienė (2012), mokymosi bendradarbiaujant metodas suteikia galimybę studentams visapusiškiau suvokti studijuojamą dalyką / sritį, mokytiis reikšti savo nuomonę, ugdyti veiksmingo ir etiško argumentavimo gebėjimus, svarbiausia – skatina visapusiškos asmenybės augimą. Sistemiskai taikomas mokymasis bendradarbiaujant kelia studentų savivertę, padeda lengviau suvokti užduotis, geriau suprasti bendramokslius. B. Bennetto, C. Rolheiserio-Bennetto (2000) teigimu, mokymasis bendradarbiaujant – tai darbas grupėje, kuri pasižymi suformuota teigiama tarpusavio priklausomybe, kai kiekvienas atsako už save ir kitus grupės narius, grupės nariai dalijasi vadovo pareigomis, ugdomi, taikomi ir įvertinami bendravimo įgūdžiai, dėstytojas nuolat stebi ir kontroliuoja grupės darbą, žymisi pastabas, teikia grįžtamąją infor-

maciją apie jos veiklą, prireikus įsiterpia. Taigi kiekvienas narys atsakingas ne tik už save, savo individualius laimėjimus, bet ir už visos grupės pasiekimus, siekia, kad visiems grupės nariams sektųsi, nes nuo to priklauso bendras rezultatas (žr. 1 pav.).



1 pav. Mokymasis bendradarbiaujant: elementų ir curriculum sąsajos
Sukurta autorių, remiantis Bennett, Rolheiser-Bennett, Stevhn, 2000

Tik nuosekliai planuojant, laipsniškai taikant mokymosi bendradarbiaujant procedūras galimas produktyvus darbas, kai išnaudojami visi turimi gebėjimai. J. Jensenės (1999) teigimu, mokymasis bendradarbiaujant lemia teigiamą tarpusavio priklausomybę, tiesioginį bendravimą, asmeninės atsakomybės prisiėmimą, ugdo bendro darbo, grupinio svarstymo įgūdžius. Pasak R. Arendso (1998), mokymdamiesi akademinį dalykų medžiagą, studentai dirba komandomis, kurios būna mišrios ir pasižymi skirtingu pažangumu, apdovanojimo sistemos orientuotos į

grupę, o ne į individą. Galima teigti, kad mokymasis bendradarbiaujant, kaip ugdymo metodas, padeda siekti geresnių rezultatų, negu būtų pasiekiami mokantis tradiciniais, tik į žinias nukreiptais metodais. Nors mokymosi bendradarbiaujant nauda neabejotina, tokį mokymą sunkiau planuoti, studentų interakcijos nulemtas žinias sunkiau numatyti oficialiame *curriculum*. Taigi oficialiam *curriculum* ypač svarbi universiteto edukacinė aplinka, kuri suteikia studentams žinių, ugdo vertybes ir įgūdžius, kurių jiems prireiks tiek dirbant komandose, tiek profesinėje veikloje ateityje. Fakulteto kultūra, normos ir vertybės yra pagrindinės tokių aplinkų kūrimo prielaidos. Paslėptam *curriculum*, kuris atsiranda besimokantiejiems sąveikaujant su aplinka, svarbios studentų asmeninės mokymosi aplinkos, kurias lemia turima patirtis, kompetencija, vertybinės nuostatos, motyvacija ir išsivystymo lygis (žr. 1 pav.).

Nors mokymosi bendradarbiaujant šalininkai pateikia daug teigiamų argumentų, deja, ne visada mokymasis bendradarbiaujant yra sklandus. Ugdymo ir socialinės psichologijos atstovai dažniausia domisi mokymosi bendradarbiaujant aplinkoje kuriamu psichologiniu klimatu, tuo tarpu tyrimai rodo, kad *curriculum* struktūra gali nulemti mokymosi bendradarbiaujant sėkmę.

C. Schultzo ir bendraautorių (2010) atliktoje studijoje tirtas verslo vadybos studentų požiūris į komandinio darbo principu atliekamas užduotis. Studentai nurodė penkis teigiamus ir šešis neigiamus komandinio darbo aspektus. Kaip teigiamus darbo aspektus įvardijo geresnius veiklos rezultatus, didesnę iškeltų idėjų skaičių, sumažėjusias darbo apimtis, darbų pasiskirstymą ir kolektyvinį saugumo jausmą. Neigiami aspektai: įvertinimų pasiskirstymas, tinginavimas ir darbo vengimas, darbų organizavimas, komandos neveiksmingumas, užduoties rezultatų ir keliamų tikslų neatitikimas. Siekdamas pašalinti šiuos neigiamus aspektus, dėstytojas *curriculum* sandaros dėka turėtų panaikinti ar sumažinti jų pasireiškimą. Atliekant ilgalaikes užduotis turėtų būti keletas „tarpinių stotelių“, kai dėstytojas galėtų įvertinti ir suderinti komandos veiklą. Šios stotelės būtų tarsi kelrodis studentams ir dėstytojui. C. Schultzas ir bendraautoriai (2010) rekomenduoja tokias „stotelių“ rengimo strategijas:

- Praplėstas komandos veiklos planas (angl. *team charter*), kuriame patys komandos nariai nurodo veiklos tikslus, kontekstą, darbų apimtis, komandos narius, jų vaidmenų pasiskirstymą, indėlio matavimo instrumentus, veiklos tarpinius rezultatus ir terminus. Šis veiklos planas panašus į projektams valdyti naudojamus projekto inicijavimo dokumentus, kuriuose dokumentiškai apibrėžiama veikla, atsakomybė, siekiamybės ir kokybės matavimas.
- Komandos narių savianalizė ir vertinimas.
- Paskirtas laikas veiklai klasėje.

Taigi akivaizdu, kad kolektyviniam mokymui būtinos tam tikros taisyklės, kurias turi parengti dėstytojas, t. y. numatyti jas oficialiame *curriculum*. Taisyklių nustatymas kolektyvinio mokymosi procese sudaro studentams galimybę bendrauti tarpusavyje, be to, teikia mokytojui grįžtamąjį ryšį dėl studentų mokymosi procese įgytų žinių ir išsiugdytų įgūdžių (Aher, 2012). Tokiu atveju procesas tampa labiau valdomas, paliekama mažiau erdvės reikštis neoficialiam *curriculum*.

Paslėptas *curriculum* labiausiai gali reikštis grupiniu mokymosi lygmeniu, nes čia formuojamas savas supratimas, veikiamas kitų nuomonių, žinių ir patirties. Nemažai galimybių paslėptam *curriculum* pasireikšti galima sudaryti ir mokantis poromis, mažiausiai tikėtina, kad minėtas dėmuo formuosis mokantis pirmu – asmeniniu lygmeniu, nes čia studentas savarankiškai, remdamasis tik savo žiniomis ir patirtimi, kuria naujas žinias. Tačiau tai nereiškia, kad asmeniniu lygmeniu paslėpto *curriculum* iš viso negali būti.

Apibendrinant galima teigti, kad mokymuisi bendradarbiaujant būtinas tam tikras veiklos planas, tačiau čia paliekama daug vietos paslėpto *curriculum* raiškai.

Išvados

Oficialus *curriculum* studijų procese reiškiasi per tikslingai kuriamas edukacinės aplinkas, kurios turi iš anksto numatytą ugdymo tikslą ir rezultatus. Tuo tarpu paslėptas *curriculum* reiškiasi studentams sąveikaujant, dalijantis patirtimi, panaudojant neplanuotus išorinius mokymosi šaltinius. Studentai susiformuoja savo asmenines mokymosi aplinkas tiek iš specialiai kuriamos edukacinės aplinkos (oficialaus *curriculum*), tiek iš paslėpto *curriculum*. Kokia apimtimi paslėptas *curriculum* gali reikštis edukacinėje aplinkoje, priklauso nuo edukacinės paradigmos, kuria vadovaujamosi kuriant edukacinę aplinką. Mokymosi paradigmoje, kurioje edukacinė aplinka (taigi ir oficialus *curriculum*) yra vienintelis mokymosi šaltinis, paslėptas *curriculum* gali reikštis labai maža apimtimi arba visai nesireikšti.

Sąveikos paradigmoje mokymasis vyksta edukacinėje aplinkoje, tačiau joje paliekama daugiau vietos studentų tarpusavio sąveikai, kas sudaro prielaidas atsirasti ir reikštis paslėptam *curriculum*. Tuo tarpu mokymosi paradigmoje paslėptas *curriculum* yra pagrindinis mokymosi aplinkų kūrimosi šaltinis, nes oficialus *curriculum* tik apibrėžia mokymosi gaires. Todėl galima teigti, kad studijų edukacinėse aplinkose paslėptas *curriculum* gali reikštis dideliu mastu, jeigu studentams suteikiama daugiau galios aktyviam ir giluminiam mokymuisi. Todėl aktyvūs mokymo metodai tampa viena iš paslėpto *curriculum* atsiradimo studijų edukacinėse aplinkose prielaidų. Nors mokymosi bendradarbiaujant nauda neabejotina, tokį mokymąsi sunkiau planuoti, studentų interakcijos nulemtas žinias sunkiau numatyti oficialiame *curriculum*. Mokymasis bendradarbiaujant gali būti apibrėžtas

oficialiame *curriculum*, aprašant metodo tikslus ir tikėtinus mokymosi rezultatus, tačiau dėl savo aktyvios ir interaktyvios prigimties metodas padeda kurti unikalias edukacines aplinkas, praturtintas neoficialiuoju *curriculum*, taip sukuriama papildoma edukacinė vertė.

Literatūra

- Akker, J., Kuiper, W., Hameyer, U. van den (eds.) (2003). *Curriculum Landscapes and Trends*. Dordrecht: Kluwer Academic Publisher.
- Arends, R. (1998). *Mokomės mokyti*. Vilnius: Margi raštai.
- Balevičienė, S., Jucevičienė, P., Stanikūnienė, B. (2003). *Šiuolaikinio mokymosi metodai: koncepcijų žemėlapis ir „Vee“ diagrama*. Kaunas: Žinių visuomenės institutas.
- Bankauskienė, N., Bankauskaitė-Sereikienė, G. (2009). *Mokytojo vaidmens visuomenėje ir naujų vaidmenų ugdymo procese kaita europinių dimensijų kontekste: Medžiaga ir informacija savarankiškam mokymuisi*. Kaunas: Technologija.
- Barnett, R. (1995). *Improving Higher Education: total quality care*. Bristol: Open University Press.
- Barnett, R., Coate, K. (2004). *Engaging the Curriculum in Higher Education*. Maidenhead: Open University Press.
- Bennett, B., Rolheiser-Bennett, C., Stevahn, L. (2000). *Mokymasis bendradarbiaujant: kai jausmai ir protas susitinka*. Garnelis.
- Bonwell, C. C., Eison, J. A. (1991). *Active learning: creating excitement in the classroom* [interaktyvus]. Prieiga internete: www.ericdigests.org/1992-4/active.htm [žiūrėta 2012 10 07].
- Cesevičiūtė, I. (2003). *Studentų komunikacinės kompetencijos ugdymas tikslinėje edukacinėje aplinkoje*. Daktaro disertacija. Socialiniai mokslai, edukologija (07 S). Kaunas: Kauno technologijos universitetas.
- Čiučiulkiene, N. (2003). *Probleminis mokymasis – kalbinę komunikaciją emancipuojanti edukacinė sistema*. Daktaro disertacija: Socialiniai mokslai, edukologija. Kaunas: Kauno technologijos universitetas.
- Čiužas, R. (2006). Lietuvos mokytojų didaktinė kompetencija. *Švietimo problemos analizė*, Nr. 5(8), p. 1–8.
- DiMatteo, L. A., Anenson, T. L. (2007). Teaching law and theory through context: contract clauses in legal studies education. *Journal of Legal Studies Education*, Vol. 24(1), p. 19–57.
- Karenauskaitė, V. (2006). *Fizikos mokymuisi imlios edukacinės aplinkos raiška universitetinėse studijose*. Daktaro disertacija. Socialiniai mokslai, edukologija (07S). Kaunas: Kauno technologijos universitetas.
- Kentli, F. D. (2009). Comparison Of Hidden Curriculum Theories. *European Journal of Educational Studies*, Vol. 1 (2), p. 83–88.
- Jovaiša, L. (2001). *Edukologijos pradžios pradmenys*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
- Jucevičienė, P. (2007). *Besimokantis miestas*. Kaunas: Technologija.
- Jucevičienė, P., Tautkevičienė, G. (2003). Universiteto bibliotekos mokymosi aplinkos samprata. *Ugdymo proceso linkmės*, p. 101–105.
- Jucevičienė, P., Gudaitytė, D., Karenauskaitė, V., Lipinskienė, D., Stanikūnienė, B., Tautkevičienė, G. (2010). *Universiteto edukacinė galia: atsakas XXI amžiaus iššūkiams*. Kaunas: Technologija.
- Juceviciene, P., Petkunas, V. (2006). The Change of Educational Paradigm under the Influence of ICT Implementation: Criteria of Evaluating the Teacher and Student's Roles. *Social Sciences*, Vol. 2 (52), p. 79–91.
- Lepeškie, V. (1998). *Aktyvaus mokymosi metodai: mokytojo knyga*. Vilnius: Garnelis.
- Lipinskienė, D. (2002). *Edukacinė studentą įgalinanti studijuoti aplinka*. Daktaro disertacija. Kaunas: Kauno technologijos universitetas.
- Marsh, C., Willis, G. (1995). *Curriculum: Alternative Approaches, Ongoing Issues*. New Jersey: Prentice Hall.
- Mažeikienė, V., Valūnaitė-Oleškevičienė, G. (2012). Mokymasis bendradarbiaujant mokantis dalykinės užsienio kalbos mokymo kontekste. *Socialinių mokslų studijos*, Nr. 4 (3), p. 1031–1039.
- Mikoliūnienė, V. (1995). *Mokinių pažinimo metodai ir metodikos: mokyklos vadovui, klasės auklėtojiui*. Vilnius: Lietuvos pedagogų kvalifikacijos institutas.
- Miller, N., Boud, D. (1996). Animating learning for experience. *Working with experience*, Vol. 64–72. London: Routledge.

- Ornstein, A. C., Hunkins, F. P. (2009). *Curriculum: Foundations, Principles, and Issues*. Boston: Pearson International Edition.
- Petracchi, H., Zastrow, C. (2010). Suggestions for Utilizing the 2008 EPAS in CSWE-Accredited Baccalaureate and Masters Curriculums – Reflections from the Field Part 2: The Implicit Curriculum. *Journal of Teaching in Social Work*, Vol. 30, p. 357–366.
- Prakapas, R., Avinaitė, J. (2011). Aktyviųjų mokymo metodų panaudojimas aukštosiose mokyklose teisinio ugdymo paskaitose. *Socialinis darbas: mokslo darbai*, Nr. 10(1), p. 103–111.
- Projektas, metodinė medžiaga. (2007). *Aukštosios mokyklos dėstytojų pedagoginių kompetencijų tobulinimas*. Vilnius: Petro ofsetas.
- Rajeckas, V. (1997). *Mokymo metodai*. Vilnius: VPU leidykla.
- Rajeckas, V. (1999). *Mokymo organizavimas*. Kaunas: Šviesa.
- Rajeckas, V. (2001). *Švietimas: raida, dabartis*. Vilnius: Parama.
- Ramsden, P. (1997). The context of learning in academic departments. *The experience of learning: Implications for teaching and studying in higher education*. Edinburg, p. 198–216.
- Ramsden, P. (2000). *Kaip mokyti aukštojoje mokykloje*. Vilnius: Aidai.
- Reid, L. A., Weber, C. M. (2008). Using technology-enabled active learning tools to introduce business ethics topics in business law courses: a few practical examples. *Journal of Legal Studies Education*, Vol. 25(2), p. 283–305.
- Roselli, N. D. (2017). Collaborative Learning: A Model of Strategies to Apply in University Teaching. *Journal of Education & Social Policy*, Vol. 4 (2), p. 113–120.
- Sawyer, D. B. (2004). *Fundamental Aspects of Interpreter Education*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Shepard, K. F., Jensen, G. M. (2002). *Handbook for teaching for physical therapists*. 2nd edition. Boston: Butterworth-Heinemann.
- Silberman, M. (1996). *Active learning: 101 strategies to teach any subject*. London: Pearson education.
- Simons, P. R. J. (1992). *Theories and principles of learning to learn. Learning across the Lifespan: Theories, Research, Policies*. New York: Pergamon Press.
- Šalkauskis, L. (1992). *Rinktiniai raštai*. Vilnius: Leidybos centras.
- Šiaučiukėnienė, L., Visockienė, O., Talijūnienė, P. (2006). *Šiuolaikinės didaktikos pagrindai*. Kaunas: Technologija.
- Tautkevičienė, G. (2004). *Studentų mokymosi aplinkų susiformavimui iš universiteto bibliotekos edukacinės aplinkos įtaką darantys veiksniai*. Daktaro disertacija. Socialiniai mokslai, edukologija (07S). Kaunas: Kauno technologijos universitetas.
- Visockienė, O. (2002). *Kritinio mąstymo ugdymas*. Kaunas: Technologija.
- Truyen, F. (2010). *Technologies in study process in higher education: subjective perspectives on micro-factors*. E-Education: Science, Study And Business. Conference Proceedings. Kaunas, p. 20–27.

A MANIFESTATION OF HIGHER EDUCATION OFFICIAL AND HIDDEN CURRICULUM APPLYING PRINCIPLES OF COLLABORATIVE LEARNING IN EDUCATIONAL ENVIRONMENT DESIGN

Gintarė Valinevičienė, Jovita Starkutė

Summary

Higher education curriculum has been a subject of various disputes in the scholar literature. According to Barnet and Coates (2004), it is hard to define the meaning of curriculum, as the essence of it has been modified during various higher

education reforms and paradigm change. Yet, most of the scholars (Marsh, Willis, 1995; Akker et al., 2003; Sawyer, 2004; Kentli, 2009; Ornstein, Hunkins, 2009; Petracchi, Zastrow, 2010) that there are couple types of curriculum that can be distinguished. It is official curriculum (such as study programme description, syllabus, study material) and unplanned hidden curriculum that occurs in during the learning process. Official curriculum defines learning goals, tasks, methods and learning outcomes. Meanwhile actual learning process contains not only the official parts of the curriculum, but also knowledge that is created and shared during learning process, especially in collaborative learning environments. That leads to assumption, that collaboration between learners and knowledge sharing is a condition for hidden curriculum to appear.

There are certain conditions for educational environment to be open for creating hidden curriculum. Such environment has to empower students self-directed learning and knowledge sharing. According to Vizgirdaitė and Frydrikaitė (2012), collaborative learning environment has to be in line with educational environment created by tutor, but expand beyond it to generate new knowledge and learning experiences.

In this article, a problem question is analysed: what elements of collaborative learning enables hidden curriculum in study educational environments? Main goal, using scholar literature analysis, to define the balance between official and hidden curriculum in collaborative learning environments. The article looks into the definitions of official and hidden curriculum and applications in study environments. The conceptual background for this analysis is Petracchi and Zastrow (2010) insights, differentiating official curriculum and purposive educational environment and hidden curriculum as added content created in student personal learning environments. Is established, that students can for their learning environments more efficiently when they learn in empowering educational environments, allowing self-directed learning and knowledge sharing. For this, collaborative learning seems to be the best study method or approach.

Collaborative learning, as a method, allows higher level student interaction, which is main condition for hidden curriculum. Certain variations of collaborative learning allows to reach different levels of interaction (and hidden curriculum). The application of collaborative learning in study process has to be well guided and balanced, encouraging students to work in homogenous groups seeking for one well defined purpose.

