


Valdonė Indrašienė / Violeta Jegelevičienė /
Odeta Merfeldaitė / Daiva Penkauskienė /
Jolanta Pivorienė / Asta Railienė /
Justinas Sadauskas / Natalija Valavičienė

A decorative geometric pattern on the left side of the red banner, consisting of a grid of squares and triangles in shades of red, orange, and yellow.

**DUOMENIMIS GRĮSTOS
REKOMENDACIJOS KRITINIO
MĄSTYMO KOMPETENCIJOS
AUKŠTAJAME MOKSLE UGDYMU**



MYKOLO ROMERIO
UNIVERSITETAS

Recenzavo:

Prof. Dr. Antonella Poce, Modena ir Reggio Emilia universitetas, Italija.

Prof. Dr. Zanda Rubene, Latvijos universitetas, Latvija.

Prof. Dr. Aelita Skaržauskienė, Vilniaus Gedimino technikos universitetas, Lietuva.

Prof. Dr. Irena Žemaitaitytė, Mykolo Romerio universitetas, Lietuva.

Mokslinis tyrimas (Nr. 09.3.3-LMT-K-712-01-0068) finansuotas/finansuojamas Europos socialinio fondo lėšomis pagal priemonės Nr. 09.3.3-LMT-K712 veiklą „Mokslininkų kvalifikacijos tobulinimas vykdant aukšto lygio MTEP projektus“.

ISBN 978-609-488-021-6

© Mykolo Romerio universitetas, 2021

MYKOLO ROMERIO UNIVERSITETAS

Valdonė Indrašienė / Violeta Jegelevičienė /
Odeta Merfeldaitė / Daiva Penkauskienė /
Jolanta Pivorienė / Asta Railienė /
Justinas Sadauskas / Natalija Valavičienė

**DUOMENIMIS GRĮSTOS REKOMENDACIJOS
KRITINIO MĄSTYMO KOMPETENCIJOS
AUKŠTAJAME MOKSLE UGDYMU**

2021
Vilnius

DUOMENIMIS GRĮSTOS REKOMENDACIJOS KRITINIO MĄSTYMO KOMPETENCIJOS AUKŠTAJAME MOKSLE UGDYMIUI

Įvadas. Kritinis mąstymas dažnai yra įvardijamas kaip aukštojo mokslo idealas, siekinys, į kurį turi būti nukreiptos akademinės bendruomenės pastangos. Šis siekinys apibūdinamas kaip absolventų gebėjimas tapti kritiškai mąstančiais praktikais, gebančiais kurti savo gyvenimą, sėkmingai bendradarbiauti su kitais sprendžiant aktualias problemas, priimant rizikingus sprendimus ir prisidedant prie visos visuomenės gerovės kūrimo. Mokslininkai, tyrinėjantys kritinio mąstymo sampratą bei raišką aukštajame moksle ir / ar studijų procese, atkreipia dėmesį į tam tikrą neatitikimą tarp šio idealo kaip siekinio formulavimo ir jo įgyvendinimo praktikoje. Toks neatitikimas galėtų būti aiškinamas trimis tarpusavyje susijusiomis priežastimis. Pirmoji – kritinio mąstymo sampratos neapibrėžtumas. Jai arba suteikiama daug tarpusavyje susipynusių prasmų (Sigurdsson, 2017), arba ji susiaurinama iki kognityvinių asmens gebėjimų, loginių samprotavimų ir iš jų išplaukiančių išvadų darymo. O tai liudija nebrandų (Turner, 2005) ir ganėtinai ribotą požiūrį (Walkner & Finney, 1999) į kritinio mąstymo reiškinį. Antroji neatitikimo priežastis – komunikacijos ir bendradarbiavimo aukštojoje mokykloje stoka siekiant ugdyti kritinį mąstymą. Jei instituciniame lygmenyje nesutariama, kas konkrečiai apibrėžtame kontekste laikoma kritiniu mąstymu, neaišku, kokio kritinio mąstymo mokyti ir kaip mokyti (Noddings, 2017). Iškyla realaus prasilenkimo grėsmė tarp programinių siekių, studijų dalykų turinio ir jo įgyvendinimo, dėstytojų tikslų ir studentų lūkesčių. Reiškinių įvardijimo, jo svarbos aktualizavimo ne tik oficialioje retorikoje, bet ir realioje praktikoje stoka itin apsunkina tarpusavio susikalbėjimą ne tik instituciniame, bet ir kituose lygmenyse – švietimo politikos, edukologijos mokslo ir akademinės praktikos, švietimo ir darbo rinkos institucijų. Tai trečioji neatitiktis tarp kritinio mąstymo kaip siekinio ir jo įgyvendinimo priežastis. Galima svarstyti, ar apskritai kritinis mąstymas kaip kompleksinis ir ne visai apčiuopiamas reiškinys gali peržengti siekinio ribas ir tapti gyvenamojo pasaulio realybe. Tačiau tai jau būtų filosofinė diskusija. Yra pakankamai įrodymų, kad šis reiškinys nebėra vien tik filosofinių samprotavimų objektas. Kritinis mąstymas ne tik yra įsitvirtinęs švietimo politikos dokumentuose (European Commission, 2016; OECD, 2018), bet ir realizuojamas švietimo praktikoje (OECD, 2015, 2016). Galima kelti tik klausimus: koks kritinis mąstymas, kokiu lygiu ir mastu, kokia reikšmė ir vertė jam suteikiama, ar jis traktuojamas kaip gerai išmankštintas protas, asmens sukauptas kapitalas, ar dar kaip nors kitaip.

Jau 2009 m. UNESCO skelbė, kad absolventų kritinio mąstymo ir etiško mąstymo ugdymas tampa globalaus aukštojo mokslo tikslu (UNESCO, 2009). Soufi ir See (2019) teigimu, kritinio mąstymo ugdymas nuo 2011 m. tapo vienu svarbiausių bakalauro studijų tikslų Europoje, o JAV kritinis mąstymas buvo įvardytas kaip vienas esminių studijų aukštajame moksle rezultatų. Europos Komisija pabrėžė, kad kritinis mąstymas yra svarbi į studentą orientuoto daugelio universitetų mokymo dalis (European Commission, 2012a). Europos Komisija siekia, jog visi studentai įgytų bendruosius ir profesinius gebėjimus, kad baigę studijas galėtų įsitvirtinti darbo rinkoje (Council of the European Union, 2018). Europos Komisijos dokumente kritinis mąstymas aktualizuojamas kaip vienas iš pagrindinių gebėjimų, pasireiškiantis kitose kompetencijose, pvz., raštingumo arba skaitmeninėje kompetencijoje (Council of the European Union, 2018). Universitetų atstovų diskusijos (OECD, 2016) atskleidžia, kad: 1) nėra aiškaus susitarimo

dėl sąvokos „kritisinis mąstymas“ apibrėžties; abejojama, ar apskritai galima pasiekti susitarimo dėl egzistuojančių kultūrinių skirtumų; 2) kritinio mąstymo gebėjimų vertinimas negali apsiriboti vienu ar kitu egzistuojančiu instrumentu; pasirinktos vertinimo priemonės turi būti adekvačios konkrečiam kontekstui ir poreikiams; 3) aukštosios mokyklos skiria per mažai dėmesio kritinio mąstymo ugdymui; 4) dėstytojai stokoja žinių ir įgūdžių ugdyti kritinį mąstymą, todėl reikia skirti dėmesio jų pedagoginių kompetencijų tobulinimui. Tarptautinis švietimo biuras (2019), bendradarbiaudamas su socialiniais partneriais verslo, vyriausybiname ir nevyriausybiname sektoriuje, kritinį mąstymą įvardija kaip vieną pirmųjų įgūdžių, kurių reikėtų įtraukti į aukštojo mokslo studijų programas, o Europos Komisija (2020) kritinį mąstymą nurodo kaip vieną iš studentų kompetencijų, lemiančių jų sėkmę baigus mokslus.

Kritisinis mąstymas jau kurį laiką nėra vien tik akademinės retorikos ir ugdymo praktikos dalis. Vis labiau girdimas darbdavių balsas, kviečiantis atkreipti dėmesį į kritinio mąstymo gebėjimų svarbą darbo rinkoje ir apskritai sparčiai kintančiame, informacijos perviršio ir kaitos pasaulyje. Kritisinis mąstymas išskiriamas kaip vienas iš pagrindinių XXI amžiaus įgūdžių, aktualių darbo rinkoje (Rave, Guerrero, & Morales, 2020; Whiting, 2020). Kritiniu mąstymu naudojamosi kaip svariu argumentu analizuojant ir vertinant darbuotojų gebėjimus, organizacijos kultūrą (Brown, 2011; World Economic Forum, 2018). Manoma, kad kritisinis mąstymas kartu su tokiais gebėjimais kaip bendradarbiavimas, problemų sprendimas, lyderystė, kūrybiškumas, savidisciplina padės darbuotojams efektyviai veikti šiuolaikinėje organizacijoje (European Commission, 2012b; Council of the European Union, 2018) ir konkuruoti XXI amžiaus darbo rinkoje (Habets, Stoffers, van der Heijden, & Peters, 2020).

Darbo rinkai būdingas neapibrėžtumas, greiti pokyčiai, todėl būtinos naujos kompetencijos, technologijų pritaikymas, nuolatinis rinkos sekimas ir orientacija į pokyčius. Tyrimai rodo, kad darbdaviai su kritiniu mąstymu sieja didelius lūkesčius. Jų vertinimu, kritisinis mąstymas sudaro prielaidas asmeniui nuolat tobulėti vardan organizacijos kaitos (Felix, 2016), skatina nuolat atliepti besikeičiančios aplinkos keliamus iššūkius ir įgalina darbuotojus ieškoti geriausių sprendinių sau, savo klientams ir organizacijai (Indrašienė et al., 2019), palaiko darbuotojų kaip profesionalų pasitikėjimą savimi sprendžiant sudėtingas situacijas, keliant klausimus, ieškant inovatyvių sprendimų (Jiang, Gao, & Yang, 2018). Ir ne tik siekiant to, kad būtų gerai atliekamos tiesioginės funkcijos, bet ir norint, kad darbuotojai gebėtų kelti pagrįstus, kritiškus klausimus, vedančius link teisingų ir geresnių sprendimų, mokėtų reflektuoti savo ir kitų veiklą bei ištaisyti klaidas, suvokti savo asmeninio indėlio svarbą į organizacijos ir visos visuomenės vystymąsi (Penkauskienė, Railienė, & Cruz, 2019).

Pasaulio ekonomikos forumas (World Economic Forum, 2020) aktualizuoja dešimt svarbiausių įgūdžių netolimos ateities darbo rinkoje. Gebėjimas kritiškai mąstyti yra nurodytas kaip ketvirtasis, analitinis mąstymas ir inovacijos – pirmasis, o kompleksinis problemų sprendimas – trečiasis. Tyrimo ataskaitoje pabrėžiama, kad šis poreikis gali būti neįgyvendintas dėl didelio atotrūkio tarp šių gebėjimų raiškos praktikoje ir jų deklaruojamo ugdymo formaliojo švietimo sistemoje. Kritinio mąstymo gebėjimų aktualumą darbo rinkos ir švietimo sistemose padėjo atskleisti viešasis socialinis diskursas. Mokslininkai (Pithers & Soden, 2000; Burbach, Matkin, & Fritz, 2004; Andrews & Higson, 2008; ir kt.) jau seniai kelia klausimą apie kritinio mąstymo ugdymo teorijos ir praktikos dermę. Keliamas klausimas, ar tai, kas mokslinėje literatūroje rašoma apie kritinio mąstymo puoselėjimą ir vertinimą, nėra tik mokslinė išmintis be realaus

pritaikymo (Facione, 2011), ar egzistuojantys vertinimo instrumentai yra pakankami praktikoje (Davies, 2015; Macpherson & Owen, 2010; Schendel, 2016).

Tai atliepia Europos Komisijos komunikato „Europos aukštasis mokslas pasaulyje“ (European Commission, 2013) ir OECD (2015) rekomendacijas dėl būtinybės peržiūrėti studijų programas ir ugdymo metodus, kryptingiau ir efektyviau ugdančius jaunų žmonių kritinį mąstymą, kad būtų pasiekta tvarių, praktikoje pritaikomų mokymosi rezultatų. Šias nuostatas patvirtina ir mokslinių tyrimų (Lai, 2011; Ennis, 2016; Arum & Roksa; 2011) rezultatai, teigiantys, kad kritinio mąstymo ugdymas aukštosiose mokyklose neturi pakankamai įrodymų apie sėkmingą jų pritaikymą praktikoje; aukštosios mokyklos stokoja efektyvių programų, dėstytojų kvalifikacijos ir palankios akademinės kritinio mąstymo ugdymo aplinkos (Abrami et al., 2015).

Taigi, aukštojo mokslo vaidmuo Europos Sąjungos bendrijoje yra ypatingas, o jo svarbą aktualizuoja didėjanti aukštos kvalifikacijos žmonių paklausa. Aukšta kvalifikacija siejama ne tik su specifinėmis profesinėmis žiniomis ir įgūdžiais, tačiau ir su gebėjimu savarankiškai ir kritiškai mąstyti sprendžiant problemas ir priimant sprendimus. Aukštasis mokslas suvokiamas ne tik kaip specialistų darbo rinkai rengėjas, bet ir kaip plataus išsilavinimo, aukštos moralės ir tvirtų vertybių puoselėtojas. Tikimasi, kad būsimoji specialistai bus ne tik savo srities profesionalai, bet ir atsakingi piliečiai – spręš globalias aplinkosaugos ir kultūros ekologijos problemas, išmaniai tvarkysis sudėtingame, informacijos ir technologinių galimybių perpildytame pasaulyje, bendraudami ir bendradarbiaudami atras būdų tvarkytis su nežinomybe, išsvermingai sieks visų žmonių gerovės. Šiame kontekste aukštojo mokslo studijos tampa labai svarbia priemone, skatinančia asmeninį tobulėjimą ir visuomenės pažangą, kuri neįsivaizduojama be išsilavinusių, mąstančių, profesionalių darbuotojų. Būtent jie kuria tvirtomis ir nuolat atsinaujinančiomis žiniomis grindžiamą ekonomiką, užtikrina tvarų ir darnų visuomenės vystymąsi. Augantis ir kintantis bendrųjų ir profesinių kompetencijų poreikis darbo rinkoje reikalauja iš aukštojo mokslo nuolat prisitaikyti prie esamos situacijos iš naujo, taigi, ir persvarstyti bei įvertinti visuomenės poreikius, kylančius iššūkius, pertvarkyti esamas ir kurti naujas studijų programas, permąstyti specialistų rengimo praktiką, įvertinant ugdomų kompetencijų svarbą.

Tyrimo metodologija. Atsižvelgiant į kritinio mąstymo aktualizavimą tarptautiniuose ir nacionaliniuose dokumentuose, augantį ekonomikos ir darbo pasaulinių organizacijų dėmesį šiam gebėjimui, kritinio mąstymo sampratos apibrėžimo problematiką ir fragmentiškus mokslinius tyrimus, gimė mokslinio tyrimo projekto „Kritinis mąstymas aukštajame moksle: studijų ir darbo rinkos perspektyva“ idėja. Šiuo projektu siekiama aukštojo mokslo studijų ir darbo rinkos atitikties kritinio mąstymo aspektu. Tyrimo visumą perteikia šie probleminiai klausimai:

- Kas laikoma kritiniu mąstymu aukštojo mokslo ir darbo rinkos kontekstuose? Kokios kritinio mąstymo sampratos dedamosios išskiriamos?
- Kaip kritinis mąstymas suprantamas (kokią realią reikšmę jam suteikia aukštojo mokslo ir darbo rinkos dalyviai) ir atsiskleidžia aukštojo mokslo studijose ir darbo rinkoje?
- Kokios kritinio mąstymo kompetencijos ugdymo aukštajame moksle sąsajos su darbo rinkos poreikiais?
- Kaip turėtų atrodyti kritinio mąstymo ugdymas aukštajame moksle siekiant sutarimo dėl kritinio mąstymo ugdomosios reikšmės ir praktinės vertės?

Tyrimo metodologija yra grindžiama trianguliacijos principu, derinant įvairius duomenų rinkimo, analizės ir interpretavimo metodus, kai duomenys papildo vieni kitus ir taip neutralizuojami ir sumažinami nuokrypiai ir paklaidos, atsirandančios taikant tik vieną tyrimo metodą (Creswell, 2014). Derinant kiekybinių ir kokybinių tyrimų pranašumą (Neuendorf, 2017, Creswell & Creswell, 2018; Patton, 2014; Hayashi, Abib, & Hoppen, 2019) atlikti keturi glaudžiai tarpusavyje susiję tyrimai: sisteminė mokslinės literatūros analizė, Lietuvos aukštojo mokslo studijų programų ir studijų dalykų aprašų kiekybinė ir kokybinė turinio analizė, fenomenografinis dėstytojų, studentų, darbdavių ir darbuotojų tyrimas bei šių grupių reprezentatyvi apklausa.

Sisteminė mokslinės literatūros analizė taikyta tiriant teorinę kritinio mąstymo sampratą. Atrankos procesą sudarė du etapai: mokslinių žurnalų ir mokslinių straipsnių atranka. Moksliniai žurnalai atrinkti duomenų bazėje „Clarivate Analytics Journal Citation Reports“ pasitelkus du reikšminius žodžius: *education, educational*. Atrankos metu aptikti kriterijus atitinkantys 342 žurnalai, kurie buvo sugrupuoti pagal temas (Education & Educational research; Education & Scientific Disciplines; Education & Special Education; Psychology & Education) ir kvartiles (1–4). Mokslinių straipsnių atranka šiuose žurnaluose vykdyta duomenų bazėje „EBSCOhost“ taikant tokius atrankos kriterijus: konkretaus žurnalo ISSN; reikšminis žodis *critical thinking*, aptinkamas tam tikrame studijų lauke, dalyko terminologijoje, išsamiuose tekstuose anglų kalba 1997–2017 m. Visi rasti 804 straipsniai buvo patikrinti vadovaujantis šiais kriterijais: viso teksto prieinamumas, atvira prieiga, straipsnio kalba (lietuvių arba anglų); galutiniame sąrašė palikti 303 tekstai.

Siekiant atskleisti kritinio mąstymo raišką aukštajame moksle, atlikta visų šalies aukštojo mokslo studijų programų aprašų ir studijų dalykų aprašų analizė. Tyrime naudota mišri tyrimo metodologija taikant kiekybinius ir kokybinius duomenų rinkimo, analizės ir interpretavimo metodus ir remiantis fasilitavimo prieiga. Šį tyrimą sudarė keturi nuosekliai tarpusavyje susiję etapai. Pirmajame išanalizuoti 754 studijų programų aprašai. Antrajame atlikta 266 studijų programų, kuriose minima kritinio mąstymo sąvoka, aprašų kiekybinė turinio analizė. Trečiajame – tikslingai atrinktų įvairių studijų krypčių 7 studijų programų ir studijų dalykų aprašų kiekybinė turinio analizė. Ketvirtajame atlikta tų pačių 7 studijų programų studijų dalykų aprašų kokybinė turinio analizė.

Fenomenografija buvo pagrindinė tyrimo prieiga analizuojant aukštosios mokyklos ir darbo rinkos atstovų kritinio mąstymo sampratos ir jos dedamųjų aspektus. Tyrime taikyta tikslinė dalyvių atranka vadovaujantis heterogeniškumo principu. Atlikti interviu su 79 žmonėmis, iš kurių – 18 dėstytojų, 16 studentų, 28 darbdaviai ir 17 darbuotojų. Duomenys rinkti pusiau struktūruoto interviu metodu, kuris užtikrino tyrimo kryptingumą, suteikė lankstumo pateikti tyrimo dalyviams pagrindinius ir tikslinančius klausimus, reaguoti į realaus interviu eigą, sutelkti dėmesį ne į reiškinį savaime, o į ryšį tarp tyrimo dalyvio ir tiriamo reiškinio. Kokybinių duomenų analizę sudarė šie etapai: daugkartinis teksto skaitymas, teksto žymėjimas ieškant atsakymų į interviu klausimus, pirminių aprašymų parengimas, duomenų grupavimas pagal panašumus ir skirtumus į kategorijas, kategorijų aprašymas, dominuojančių ir nedominuojančių kategorijų išskyrimas, kategorijų priskyrimas dimensijoms / dimensijų išryškimas sąsajoje su kategorijomis, fenomeno raiškos struktūrinio paveikslo sudarymas (angl. *outcome space*).

Siekiant atskleisti kritinio mąstymo aukštajame moksle ir darbo rinkoje sąsajas, atliktas kiekybinis tyrimas taikant apklausos raštu metodą. Pasirinktas duomenų rinkimo metodas leido palyginti dėstytojų ir studentų, darbdavių ir darbuotojų nuomones ir atskleisti sąsajas tarp tiriamųjų grupių. Siekiant, kad

imtis atstovautų visai generalinei aibei ir būtų reprezentatyvi, taikytas tikimybinės daugiapakopės imties sudarymo būdas apklausiant keturias respondentų grupes: dėstytojus, studentus, darbdavius ir darbuotojus iš visų Lietuvos regionų. Tyrime dalyvavo: 106 dėstytojai, 1200 studentų, 382 darbdaviai ir 1528 darbuotojai. Visoms keturioms grupės anketoje buvo pateikti klausimų blokai apie kritinio mąstymo suvokimą, kritinio mąstymo gebėjimų svarbą ir kritinio mąstymo dispozicijų svarbą. Duomenų analizei taikyti aprašomosios ir inferencinės statistikos metodai.

Atliekant visus keturis tyrimus siekta užtikrinti duomenų patikimumą ir validumą, laikytasi tyrimų etikos taisyklių, įvardyti tyrimų apribojimai ir numatytos gairės tolimesniems tyrimams.

Tyrimų mokslinė-praktinė vertė grindžiama:

- kritinio mąstymo samprata atskleista remiantis sistetine dviejų dešimtmečių mokslinės literatūros analize;
- atlikta išsami įvairių kryptų studijų programų ir dalykų aprašų analizė kritinio mąstymo ugdymo aspektu;
- atskleistas autentiškas dėstytojų ir studentų, darbdavių ir darbuotojų požiūris į kritinį mąstymą;
- įvertinta kritinio mąstymo ugdymo aukštojoje mokykloje dermė su praktiniu kritinio mąstymo gebėjimų taikymu darbinėje veikloje taikant mišraus tyrimo metodologiją;
- išryškinamos įvairiapusės kritinio mąstymo tyrinėjimų prieigos ir metodai.

Sisteminės mokslinės literatūros analizės įžvalgos. Remiantis mokslinės literatūros ir dokumentų analize galima teigti, kad kritinio mąstymo samprata yra nuolat persvarstoma. Tai priklauso nuo laikotarpio keliamų iššūkių, konkretaus konteksto poreikių, mokslinio požiūrio ir tyrinėjimų prieigos. Platus kritinio mąstymo sąvokos interpretavimas apsunkina susikalbėjimą ir susitarimą, kas iš tiesų laikoma kritiniu mąstymu. Viena vertus, sampratos apibrėžties būtinybė akivaizdi siekiant ne tik suprasti vieniems kitus, bet ir koordinuoti veiksmus. Mokslinė prasme svarbu pagrįsti tyrimus, juos skleisti, komunikuoti siekiant kitų atsako, akademinės diskusijos, mokslo ir visuomenės pažangos. Ugdymo prasme siekiama puoselėti ir tobulinti kritinį mąstymą akademinėje bendruomenėje. Kita vertus, pati kritinio mąstymo esmė nesikeičia – tai noras suprasti, kas yra teisinga ir kas ne, pažinti tiesą ar bent stiebtis link pažinimo nepaisant skirtingų tiesos sampratų ir būdų ją ištirti. Tai vadinama kritiškumu, kad ir kaip jis būtų suprantamas ir interpretuojamas įvairiose tradicijose. Kritiškumas įvardijamas kaip asmens kokybiško mąstymo savybė ir paties asmens vertingumo ženklas. Kritinis mąstymas tarnauja asmens, tarpusavio santykių ir visuomenės tobulinimui.

XXI amžiaus pirmieji du dešimtmečiai, kurių realybę charakterizuoja precedento neturintis kaitos visose visuomenės srityse greitis, skatina keistis ir aukštąjį mokslą. Suvokimas, kad aukštasis mokslas turi ugdyti kritinį mąstymą, kyla iš pripažinimo, kad siekiant kurti ir išlaikyti visuomenių tvarumą būtini kritiškai ir refleksyviai mąstantys asmenys. Pradedant nuo UNESCO pareiškimo 2009 metais, kritinio mąstymo kompetencijos ugdymas aukštajame moksle patyrė didelių transformacijų. Nors netolygumai tarp šalių ir regionų egzistuoja ne tik dėl politinių švietimo sistemos sprendimų, bet ir dėl skirtingų kultūrinių kontekstų plačiąja prasme, kurie gali lemti tų netolygumų ilgalaikiškumą, vis dėlto kritinio mąstymo kompetencijos ugdymo diegimas į aukštojo mokslo sistemą priklauso nuo pačių šalių pasirinkimo. Moksliniai tyrimai pateikia vis daugiau žinių apie įvairią kritinio mąstymo ugdymo praktiką aukštajame moksle,

todėl atsiranda vis daugiau galimybių susipažinti su užsienio šalių patirtimi, jų sprendimais ir rezultatais, ir turėti daugiau įrankių kurti savo veiksmingą kritinio mąstymo ugdymo sistemą aukštajame moksle.

Taigi, kritinis mąstymas tiek mokslinėje literatūroje, tiek oficialiose švietimo dokumentuose yra laikomas vienu svarbiausių XXI amžiaus gebėjimų, lemiančių asmens ir visos visuomenės gerovę. Jis laikytinas esminiu įrankiu valdant organizacijas, padeda rasti praktinių sprendimų veikiant šiuolaikinės rinkos sąlygomis, reikalaujančiomis nuolatinio aukšto konkurencingumo ir veiksmingumo. Kritinis mąstymas suteikia galimybių darbuotojams kūrybiškai ir savarankiškai mąstyti, daryti sprendimus ir išvadas, dinamiškai įsijungti į produktyvią ir pozityvią veiklą, susieti teorinius dalykus su praktinėmis situacijomis. Investavimas į darbuotojų kritinį mąstymą ir motyvavimas juos tobulinti kritinio mąstymo gebėjimus ir dispozicijas bei taikyti juos kasdieniauose organizacijos sprendimuose ilgainiui lemia kritiškai mąstančios ir veiksmingai žinių valdymą taikančios organizacijos kūrimąsi. Moksliniai tyrimai rodo, kad organizacijai tikslinga stiprinti darbuotojų kritinio mąstymo gebėjimus, kurie per individualius socialinius veiksmus kuria konkurencingą organizaciją.

Atlikus diachroninę 1997–2017 m. atrinktų publikacijų analizę, nustatyti šie chronologiniai kritinio mąstymo aukštajame moksle konceptualizavimo ypatumai: kritinį mąstymą aukštajame moksle analizuojančių publikacijų skaičius nuolat augo; jos dažniau grindžiamos empiriniais tyrimais nei teorine analize; empiriniai straipsniai remiasi kiekybine ar kokybine tyrimų metodologija, tik išskirtiniais atvejais taikoma mišri tyrimų metodologija; kritinis mąstymas dažniau analizuojamas siejant jį su specifine studijų ar ugdymo sritimi, o ne atsietai kaip bendroji kompetencija.

Atlikus sinchroninę atrinktų publikacijų analizę nustatyta, kad kritinis mąstymas suprantamas kaip perkeliamoji (bendroji) kompetencija ir kaip tam tikrų gebėjimų, atsiskleidžiančių konkrečioje studijų srityje, visuma. Nėra griežtos ribos tarp „kritinio mąstymo kaip visuotinio įgūdžio“ ir „kritinio mąstymo kaip specifinio įgūdžio“ apibrėžties. Kritinis mąstymas išeina iš konkrečios disciplinos ribų, sudarydamas sąlygas asmeniui mąstyti platesniuose kontekstuose. Gana mažas publikacijų skaičius, kuriose yra pateikiama viena ar kita kritinio mąstymo intervencija / strategija, jų analizei skiriamas nevienodas dėmesys neleidžia formuluoti išsamesnių išvadų apie kritinio mąstymo intervencijų taikymo veiksmingumą. Dažniausiai publikacijose minimos tokios intervencijos kaip diskusija, kritinė apžvalga, kritinė refleksija, diskusijos virtualioje erdvėje, atvejo analizė.

Analizuojant kritinį mąstymą dažniausiai apsiribojama individualiu lygmeniu, orientuotu į tikslingą asmens kognityvinių galių tobulinimą siekiant gilesnio žinojimo, efektyvaus problemų sprendimo. Tarpasmeninis aspektas publikacijose atspindėtas mažiau ir atsiskleidžia dviem būdais – mokantis su kitais bei prisidedant prie kitų gerovės. Socialinis kritinio mąstymo lygmuo išryškėja atskleidžiant kritiškumo (angl. *criticality*) esmę, kuri siejama su gebėjimu kvestionuoti prielaidas parodant žinių ir žinojimo konstravimo tendencingumą ir keliant reikšmingus klausimus apie ideologijų propagavimą, galios ir įtakos pasiskirstymą visuomenėje. Šis lygmuo taip pat atsiskleidžia aktualizuojant aukštojo mokslo misiją, kuri sietina ne tik su mokslinių žinių teikimu, bet ir mokymusi analizuoti kompleksiškesnius visuomeninio gyvenimo reiškinius – identiteto, tiesos, galios, pasiryžimo aktyviai įsitraukti. Iš esmės kritinio mąstymo konceptualizavimas socialiniu aspektu orientuojasi ne į tai, kokia yra visuomenė, bet į tai, kokia ji turi būti. Pagrindinė kritinė užduotis, keliama asmeniui, – išmokimas būti žmogumi.

Lietuvos aukštųjų mokyklų studijų programų ir studijų dalykų aprašų kiekybinė ir kokybinė turinio analizės išvagos. Atlikta visų šalies aukštojo mokslo studijų programų ir studijų dalykų apra-

šų kiekybinė ir kokybinė analizė leido iširti, kaip kritinis mąstymas yra integruotas į Lietuvos aukštųjų mokyklų studijų programų ir studijų dalykų aprašus bei atskleidė kritinio mąstymo sampratos ir kritinio mąstymo dedamųjų raišką.

Studijų programų aprašų kiekybinė turinio analizė atskleidė, kad kritinio mąstymo sąvoka yra minima maždaug trečdalyje studijų programų aprašų. Didžiausias kritinio mąstymo sąvokos skaičius rastas inžinerijos, gyvybės ir technologijos mokslų studijų krypčių grupėse. Atrinktų studijų programų aprašuose paminėta kritinio mąstymo sąvoka yra plečiama 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. Nustatyta, kad studijų programų ir studijų dalykų aprašuose 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.

Kokybinio dėstytojų, studentų, darbdavių ir darbuotojų tyrimo įžvalgos. Atliktu tyrimu atskleista, kad studentų ir dėstytojų kritinio mąstymo traktavimas yra susijęs ir su veikimu akademinėje erdvėje, ir su bendru reiškiniu patyrimu asmeninėje bei profesinėje erdvėje. Abiejų grupių atstovai akcentavo neturintys iš anksčiau susiformuotos kritinio mąstymo sampratos. Dėstytojai pabrėžė, kad specialiai nesiekia mokyti kritinio mąstymo. Jų mokymas yra integrali akademinės veiklos dalis, nukreipta link nuodugnesnio studijuojamo dalyko supratimo, pasirengimo profesijai, apskritai mąstymo lavinimo, akiračio plėtimo. Todėl galima teigti, kad jų sampratoje kritinis mąstymas siejamas ir su profesinių, ir su bendrųjų kompetencijų ugdymu.

Studentai ir dėstytojai kritinį mąstymą supranta kaip asmens kognityvinių galių lavinimą dirbant su konkrečiu studijuojamo dalyko turiniu – jį atsirenkant, palyginant, perteikiant, interpretuojant, vertinant, darant išvadas. Jis gali būti traktuojamas ir kaip praktinio taikomojo pobūdžio priemonė ar instrumentas, padedanti išspręsti problemą, rasti ir pritaikyti sprendimą modeliuojant profesines situacijas. Kritinis mąstymas vertintinas ir kaip asmens nuostata mąstyti savarankiškai, drąsiai kvestionuoti kitų nuomones ir sprendimus, kurti atvirą, empatišką santykį su kitais.

Nustatyti šie dėstytojų ir studentų kritinio mąstymo supratimo skirtumai: dėstytojai kritinį mąstymą supranta kaip holistinę visuminę kompetenciją, padedančią pagrindus savo pačių mąstymo tobulinimui ir įvairiapusiško atviro santykio su aplinka kūrimui. Studentai kritinį mąstymą santykiyje su aplinka suvokia siauriau – kaip gebėjimą apmąstyti reiškinius įvairiose perspektyvose. Dėstytojai kritinį mąstymą suvokia ir kaip mokymosi procesą – pažinti, suprasti, pasirinkti, vertinti, o studentai jį labiau sieja su aktualių problemų sprendimu, o ne su mokymosi procesu. Dėstytojai kritinį mąstymą sieja su kitais reiškiniais – kūrybiškumu, pilietine demokratine visuomene, o studentai kritinio mąstymo sąsąjį su kitais reiškiniais neakcentuoja.

Kritinio mąstymo samprata atsiskleidžia asmeniniame, tarpasmeniniame ir visuomeniniame lygmenyse. Tiek dėstytojai, tiek studentai įžvelgia kritinio mąstymo vertę asmenybės augimui ir profesiniam tobulėjimui. Santykyje su kitais žmonėmis kritinis mąstymas vertinamas kaip galimybė tobulinti savo mąstymą drauge mokantis ir dirbant, taip pat sprendžiant aktualias profesines problemas. Santykyje su visuomene kritinis mąstymas vertinamas kaip atvirumas kaitai, pažangai, kūrybiškiems sprendimams ir inovacijoms. Tačiau šis aspektas aktualizuojamas tik dėstytojų patirtyje.

Tiek kritinio mąstymo mokymas, tiek mokymasis yra išimtinai susiję su gilinimusi į studijuojamą dalyką, geresniu žinių įsisavinimu, analitinių gebėjimų ugdymu. Palyginus dėstytojų mokymo ir studentų mokymosi patirtį pastebėti keli esminiai aspektai, būdingi abiem grupėms. Vienas iš šių aspektų, kurį pripažįsta tiek dėstytojai, tiek studentai, yra tas, kad kritinio mąstymo mokymas ir mokymasis vyksta dviem būdais – organizuojant bendrą veiklą ir skiriant individualias savarankiškas užduotis. Dėstytojas prisiima aktyvų vaidmenį mokydamas: aiškina, demonstruoja, modeliuoja. Studentai įsitraukia į dėstytojo siūlomą veiklą. Pasyvus dėstytojo mokymas realizuojamas mokymosi atsakomybės delegavimu studentams – jis stebi ir koordinuoja mokymosi procesą, o studentai įsitraukia į mokymąsi jausdami laisvę pasirinkti, nuspręsti, kurti. Dėstytojai taiko ir studentai atpažįsta platų spektrą metodų, skirtų kritinio mąstymo ugdymui: atvejų ir problemų analizę, tekstų analizę ir vertinimą, klausimų kėlimą, situacijų simuliaciją, eksperimentavimą, diskusijas.

Taip pat išryškėjo ir keletas mokymo ir mokymosi patirties skirtumų. Dėstytojai savarankiškas, kritinį mąstymą lavinančias užduotis vertina ir dėl asmeninių galių stiprinimo, ir dėl geresnio įsigilinimo į studijuojamą turinį, ir dėl profesinio veiksmingumo. O studentai savarankišką mokymąsi labiau linke sieti su asmenybės branda, jų kaip asmens pripažinimu ir įvertinimu nei gebėjimų, pritaikomų studijose ir profesiniame gyvenime, lavinimu. Dėstytojai teigia mokantys asmeniniu pavyzdžiu: dalijasi patirtimi, moksliniais pasiekimais, aiškiai deklaruoja vertybines nuostatas – atvirumą tiesai, teisingumo siekį, kūrybiškumą, savitų sprendimų paiešką. Tačiau studentai savo patirtyje neatpažįsta mokymosi iš dėstytojo pavyzdžio būdo.

Dėstytojai taip pat teigė, kad jų pačių niekas nemokė, kaip mokyti kritinio mąstymo. Kritinio mąstymo kompetencijas jie tobulina individualiai, savišvietos būdu – skaitydami, stebėdami ir analizuodami aplinką bei kolektyviai, organizuotų kvalifikacijos kėlimo renginių metu klausydami pranešimų, kolegų, tarpusavyje diskutuodami. Studentai taip pat negalėjo prisiminti, kad dėstytojai būtų minėję juos specialiai mokantys kritinio mąstymo. Studentų patirtis atspindėjo kritinio mąstymo mokymąsi dėstytojų įprastai organizuojamose paskaitose, praktiniuose užsiėmimuose. Studentai taip, kaip ir dėstytojai, kritinio mąstymo mokymąsi sieja su geresniu studijuojamo dalyko supratimu, profesijos pažinimu, detalesniu mąstymu, akiračio plėtimu.

Darbuotojų ir darbdavių kritinio mąstymo traktavimas yra glaudžiai susijęs su jų kasdiene profesine veikla. Kritinio mąstymo samprata formuojasi apmąstant reiškinių patyrimą ir atvirškčiai – kritinio mąstymo patyrimas / išgyvenimas atliekant kasdienę profesinę veiklą formuoja subjektyvias kritinio mąstymo sampratas.

Bendri darbdavių ir darbuotojų kritinio mąstymo supratimo komponentai atsiskleidžia kaip individualūs gebėjimai, orientuoti į tiesos paiešką, ir kaip drąsa, pasireiškianti specifinėje profesinėje veikloje. Pabrėžtina, kad tiek darbdaviai, tiek darbuotojai kritinį mąstymą supranta ne tik kaip išimtinai kognityvinius gebėjimus, bet ir kaip jų raišką atliekant kasdienę profesinę veiklą. Abiejų grupių subjektyvaus kritinio

mąstymo sampratoje aktualizuojamas šios kompetencijos praktinis pritaikomumas ir konkrečių rezultatų apčiuopiamumas. Abi grupės kritinį mąstymą supranta kaip laisvą mąstymą be išankstinių nuostatų, kai nesivadovaujama vien tik asmenine patirtimi ar požiūriu ir nepaklūstama aplinkos spaudimui. Kritinis mąstymas aiškinamas kaip gebėjimas matyti ir analizuoti situaciją iš įvairių perspektyvų, numatant ir įvertinant visą galimą riziką. Tiek darbdaviai, tiek darbuotojai nurodo argumentuotų sprendimų priėmimą ir samprotavimu grindžiamą tų argumentų komunikaciją. Išryškinamas absoliučios, neginčijamos tiesos kvestionavimas, sveikas skepticizmas, siekis neprisiršti prie subjektyvių nuomonių, abejojimas dėl bet kokio iš pažiūros patikimo tiesos kriterijaus egzistavimo. Kritinis mąstymas abiejų grupių sampratoje siejamas su pasitikėjimu savimi ir iššūkiu išsakyti nepriklausomą nuomonę, gebėjimu veikti savarankiškai ir imtis atsakomybės nebijant suklysti.

Nustatyti darbuotojų ir darbdavių supratimo skirtumai sietini su tam tikromis kritinio mąstymo ypatybėmis. Darbdavių kritinio mąstymo sampratoje labiau atsiskleidžia savarankiškumas ir pasitikėjimas savimi. Šie darbdavių kritinio mąstymo sampratos aspektai perteikiami per pridėtinės vertės organizacijai kūrimo kontekstą. Darbuotojų kritinio mąstymo sampratoje išryškėja empatijos svarba, kuri atsiskleidžia tarpasmeniniame ir visuomeniniame lygmenyse kaip jausminis atsakas į kitų žmonių išgyvenimus siekiant jiems padėti ar keisti jų situaciją.

Apibendrinant darbuotojų ir darbdavių kritinio mąstymo patyrimą kasdienėse profesinės veiklos situacijose nustatyti bendrumai tarp to, kaip darbdaviai skatina, o darbuotojai patiria kritinį mąstymą. Pirma, tai – klausimų sau ir kitiems kėlimas: darbdaviams tai – viena iš darbuotojų kritinio mąstymo skatinimo formų, o darbuotojams tai – procesas, kuriantis asmeninę pridėtinę vertę profesinėje veikloje. Antra, tai – iššūkių kėlimas ir priėmimas: darbdaviams tai – provokacija, sužadinti darbuotojų kritinį mąstymą, o darbuotojams – išėjimas iš komforto zonos. Iššūkiams suteikiama auginančios patirties prasmės: jie skatina judėti į priekį, ieškoti originalių sprendimų, keisti savo mąstymą, kurti naują patirtį. Trečia, tai – deleguota ir prisiimama atsakomybė: darbdaviams tai – darbuotojų atsakomybės prisiėmimo skatinimas per pasitikėjimo darbuotoju didinimą, jo atsakomybės plėtrą, o darbuotojams – nebijojimas klysti ir gebėjimas mokytis iš savo klaidų. Ketvirta, tai – asmeninės pozicijos / nuomonės išsakymas: tiek darbdavių, tiek darbuotojų atveju tai laikytina kritinio mąstymo požymiu. Kritinė nuomonė, asmeninė pozicija išsakoma palaikančioje aplinkoje, kuri savo ruožtu apibūdinama kaip motyvuojanti, taikanti adekvačias organizacines priemones. Šiame kontekste svarbus ir pridėtinės vertės kūrimas: tiek darbdaviai, tiek ir darbuotojai akcentuoja ne tik pridėtinės vertės asmeniui kūrimą, bet ir indėlį į organizacijos vystymąsi ir visuomenės gerovę. Todėl kritinio mąstymo kaip turinčio įvairiapusės vertės traktavimas yra penktasis aspektas, jungiantis darbdavio ir darbuotojų nuomones. Esminė skirtybė, išskirianti darbdavių ir darbuotojų kritinio mąstymo patyrimą, – kritinio mąstymo skatinimas. Darbdaviai pripažįsta, kad svarbu skatinti darbuotojų kritinį mąstymą. Darbuotojai nesureikšmina darbdavio vaidmens skatinant jų kritinį mąstymą. Jie kritinio mąstymo raiškos galimybes profesinėje veikloje labiau sieja su paties asmens nuostatomis ir elgsena nei darbdavio paskatomis.

Kiekybinio dėstytojų, studentų, darbdavių ir darbuotojų tyrimo išvalgos. Siekiant atskleisti kritinio mąstymo aukštajame moksle ir darbo rinkoje sąsajas, atliktas kiekybinis tyrimas taikant apklausos raštu metodą. Duomenų analizė atskleidė, kad kritinio mąstymo samprata aukštajame moksle ir darbo rinkoje yra siejama su asmens gebėjimais ir dispozicijomis. Kritinis mąstymas vertinamas kaip procesas, kuris priklauso nuo asmens gebėjimų, dispozicijų, vertybių ir įsitikinimų. Kritinis mąstymas tiek aukšta-

jame moksle, tiek darbo rinkoje yra laikytinas svarbiausia kompetencija, kuri reiškiasi kaip gebėjimas priimti sprendimus atsižvelgiant į realaus gyvenimo problemas. Gebėjimas daryti sprendimus ir imtis veiklos tampa vienu esminių bruožų, kurio darbdaviai tikisi iš būsimų darbuotojų, o dėstytojai šį gebėjimą ugdo. Vertindami kritinio mąstymo apibūdinimą, dėstytojai ir darbdaviai labiau linkę pabrėžti šio proceso rezultata – argumentuoto ir racionalaus sprendimo priėmimą. Toks kritinio mąstymo apibūdinimas orientuoja į supratimą, kad tam tikrose situacijose akivaizdžiai teisingas sprendimas neegzistuoja, todėl siekiant priimti tinkamą sprendimą reikia turėti stiprių argumentų. O studentai ir darbuotojai rezultatą išvelgia pačiame mąstymo procese, kuriame svarbus veiksmo reflektavimas, sugebėjimas įsijungti į nešališką samprotavimą, paremtą kontroliuojamu racionalių išvadų darymu ir sprendimų priėmimu.

Kritinio mąstymo raiška tiek aukštojo mokslo, tiek darbo rinkos kontekste siejama su asmens pastangomis ir noru bei galimybėmis kritiškai mąstyti skirtingose situacijose. Kritinis mąstymas reiškiasi kaip asmens sąmoningas pasirinkimas įgytas žinias, gebėjimus taikyti konkrečioje aplinkoje. Kritinis mąstymas reiškia aktyvias, tikslingas ir organizuotas asmens pastangas įprasmingi savo pasaulį atidžiai nagrinėjant savo ir kitų mąstymą. Taigi, aukštojo mokslo ir darbo rinkos kontekste kritinio mąstymo raiška siejama daugiau su asmeniniu kontekstu. Pabrėžtina, kad kritinis mąstymas suvokiamas kaip ugdoma savybė. Ji susiformuoja ir toliau lavinama dinamiškame mąstymo procese, kuris nėra baigtinis žmogaus amžiaus ir patirties prasme. Tačiau yra ir manančių, kad gebėjimas kritiškai mąstyti yra nekintantis ir geriausiai atsiskleidžia kritikuojant.

Išvadų formulavimas yra laikomas svarbiausiu gebėjimu šiuolaikinėje darbo rinkoje. Taip mano ir aukštojo mokslo, ir darbo rinkos atstovai. Gebėjimas daryti reikšmingas išvadas pripažįstamas kaip pažintinio mąstymo procesas, kuris darbdavių ir dėstytojų požiūriu yra siejamas su duomenimis grįstos informacijos apibendrinimu ir pasekmių numatymu. Studentų ir darbuotojų nuomone, šiuolaikinėje darbo rinkoje vienais svarbiausių gebėjimų laikytini savireguliacijos gebėjimai, kurie darbdavių ir dėstytojų požiūriu vertintini kaip mažiau reikšmingi šiuolaikinėje darbo rinkoje. Darbdaviams ir dėstytojams yra svarbūs interpretavimo gebėjimai, nes nepakanka vien turėti žinių ar informacijos. Būtinai tinkamas tų žinių ir informacijos panaudojimas bei pritaikomumas profesinėje veikloje ir / ar studijose. Akivaizdus prioritetas teikiamas išvadų formulavimo panaudojimui asmeniniams tikslams. Tarpasmeninė ir visuomeninė nauda šiuo aspektu menkai atspindėta. Asmeninis lygmuo peržengiamas tuo atveju, kai siekiama atsižvelgiant į skirtingas nuomones išsamiai analizuoti ir pagrįstai vertinti situaciją / problemą bei priimti racionalų sprendimą platesniame nei asmeninių interesų lauke.

Aukštojo mokslo ir darbo rinkos atstovų požiūriu, kritinio mąstymo gebėjimų ugdymo svarba atliepia šiuolaikinės darbo rinkos poreikius, kurie yra siejami ne tik su išvadų darymu. Aukštojo mokslo institucijose stengiamasi ugdyti tuos gebėjimus, kurie yra dažniausiai aktualizuojami darbo rinkoje: išvadų formulavimo, argumentavimo ir interpretavimo. Šių gebėjimų ugdymo svarbą nurodo ir studentai. Darbuotojų ir studentų nuomone, šiuolaikinėje darbo rinkoje yra svarbu pažinti save ir reflektuoti (savo mintis, jausmus, veiksmus), tai sietina su kritinio mąstymo raiška asmeniniame lygmenyje. Taigi, abiejų tyrimo dalyvių grupių požiūriai į kritinį mąstymą kaip labiau orientuotą į asmeninius kognityvinius, o ne tarpasmeninius ar visuomeninius gebėjimus ir santykius, sutampa.

Kritinio mąstymo dispozicijų svarba šiuolaikinėje darbo rinkoje nekvestionuojama. Jų ugdymui, dėstytojų ir studentų požiūriu, skiriama daug dėmesio studijų procese. Aukštojo mokslo ir darbo rinkos kontekste labiausiai vertinamos sąžiningumo, drąsos ir atkaklumo dispozicijos, o mažiausiai svarbiomis

nurodomos skepticizmo ir atvirumo dispozicijos. Dispozicijos, kurių svarbą išreiškia aukštojo mokslo ir darbo rinkos atstovai, yra taip pat priskirtinos ir prie toliau tobulintinų ir ugdomų dispozicijų. Kritinio mąstymo gebėjimų ir dispozicijų ugdymui(si) taikomi įvairūs būdai, kurie daugiausia yra orientuoti į asmens savišvietą. Aukštojo mokslo ir darbo rinkos atstovų nuomone, lankstumo, atvirumo ir tikslumo dispozicijos labiausiai reikalauja tobulinimo ir tolesnio puoselėjimo.

Visų tyrimo dalyvių grupių požiūriu, atsakomybė už kritinio mąstymo ugdymą turi būti deleguojama asmeniui ir jo norui ar nusiteikimui mąstyti kritiškai. Nusiteikimas mąstyti kritiškai siejamas su mąstymo procesu, kuris priklauso nuo asmens nuostatų, vertybių ir įsitikinimų mąstyti atvirai, darant pagrįstas prielaidas ir vertinant arba pasveriant argumentų įtikinamumą. Tam tikra dalimi atsakomybė už kritinio mąstymo ugdymą deleguojama ir darbuotojo organizacijai. Mažiausiai reikšmingu kritinio mąstymo ugdymo veiksmu aukštosios mokyklos ir darbo rinkos atstovai laiko aukštosios mokyklos vaidmenį.

Rekomendacijos. Šie atlikti tyrimai leido tyrėjams įsigilinti ir išanalizuoti, kaip kritinis mąstymas aktualizuojamas mokslinėje literatūroje, studijų programų aprašuose, dėstytojų ir studentų, darbdavių ir darbuotojų požiūryje ir patirtyje, taip pat atskleidė keletą svarbių probleminių aspektų, kurių sprendimui tyrėjai pateikė siūlymus. Atliktas tyrimas atvėrė keletą svarbių probleminių aspektų, kurie čia yra išryškinti ir pasiūlytas galimas atsakas.

Pirmas aspektas susijęs su *kritinio mąstymo sampratos apibrėžtimi*. Tyrimų rezultatai atskleidė, kad dažnai kritinis mąstymas yra traktuojamas kaip: a) savaime suprantamas reiškinys, nereikalaujantis platesnio paaiškinimo; b) daugiaprasmiškas fenomenas, apimantis daug įvairių, o dažnai ir tarpusavyje konkuruojančių reikšmių; c) kitų apibrėžtas ir nereikalaujantis autentiškos traktuotės.

Pirmosios traktuotės įrodymai glūdi atliktoje mokslinių straipsnių ir studijų programų aprašų analizėje, dėstytojų ir studentų patirties apibendrinime. Nemaža dalis mokslinių straipsnių autorių imasi iškart analizuoti kritinio mąstymo apraiškas, praktiką, bet nepateikia, kokia kritinio mąstymo samprata vadovaujasi savo straipsnyje arba pateiktas kritinio mąstymo apibrėžimas yra neaiškus. Susidaro įspūdis, kad autoriai vadovaujasi nuostata, jog kritinio mąstymo samprata yra savaime suprantama, todėl papildomų paaiškinimų nereikia. Studijų aprašuose įvardijami kritinio mąstymo gebėjimai ir dispozicijos, tačiau nėra galimybių suprasti, kokios mokslinės kritinio mąstymo prieigos laikosi aprašų autoriai. Galima daryti prielaidą, kad jų nėra aiškiai apibrėžtų. Juolab kad dauguma empiriniame tyrime dalyvavusių dėstytojų ir studentų atskleidė neturintys aiškios sampratos traktuotės. Kokybinio tyrimo metu studentai pasakojo, kad kritinis mąstymas laikomas savaime ir visų panašiai suprantamu reiškiniu, būtent dėl šios priežasties jį sunku įvardyti.

Tai, kad kritinis mąstymas traktuojamas kaip daugiabriaunis ir daugiasluoksnis reiškinys, rodo atliktų mokslinių straipsnių ir studijų programų aprašų analizės rezultatai, taip pat fenomenografinio tyrimo ir kiekybinės apklausos rezultatai. Kritinis mąstymas suvokiamas ir kaip išsamus, visapusis bei pagrįstas samprotavimas, ir kaip refleksyvi asmeninė nuostata, nukreipta į savęs tobulinimą, ir kaip veiksmingas problemų sprendimo įrankis, ir kaip kūrybiškumo apraiška, ir kaip pilietinės visuomenės požymis. Iš esmės visi apibūdinimai randa atgarsį mokslinėje literatūroje, atliepia vienokią ar kitokią sampratos traktuotę. Labai dažnai kritinis mąstymas tapatinamas ne tik su kūrybiškumu, inovacijomis, bet ir su nežinomybės toleravimu, krizinių situacijų valdymu, dideliu žinių bagažu ir apsiskaitymu. Siekiant tikslingo ir moksliškai pagrįsto ugdymo dėstytojams būtina apsispręsti, kokio

mokslinio požiūrio ir koncepcijos bus laikomasi dėstant dalyką. Sampratų ir mokslinių priegū įvairovė sudaro plataus pasirinkimo galimybes. Yra pakankamai pavyzdžių, iliustruojančių kritinio mąstymo ugdymą remiantis konkrečiomis mokslinėmis priegomis ir požiūriais.

Trečiosios traktuotės įrodymai susiję išimtinai su mokslinių straipsnių analizės rezultatais: straipsnių, kuriuose būtų formuluojama autentiška, iš autoriaus žinių ir patirties išplaukianti kritinio mąstymo samprata, neaptikta. Bemaž visais atvejais remiamasi jau gerai pažįstamais autoriais, jų teorijomis, kurios toliau neplėtojamos siekiant autentiškų įžvalgų. Kiek laisvesnis santykis su aptariamu reiškiniu dar labiau praskleistų jo reikšmę, atskleistų požymių niuansus, papildytų jau esamas sampratas ir teorijas, teiktų inspiracijų naujiems tyrinėjimams ir kartu formuotų autentiškas kritinio mąstymo sampratas.

Atsižvelgiant į aukščiau išsakytus argumentus siūloma:

- 1) studijas reglamentuojančiuose dokumentuose neapsiriboti vien kritinio mąstymo svarbos deklaracijomis, tačiau aiškiai nurodyti, kaip bus siekiama ugdyti kritinio mąstymo gebėjimus;
- 2) siekiant, kad studentų kritinio mąstymo ugdymas aukštojoje mokykloje būtų sąmoningas, nuoseklus ir mokslu pagrįstas procesas, universiteto, fakulteto ar programos lygmenyje pirmiausia sutarti, kokiomis teorinėmis prielaidomis remiantis yra ar bus konstruojamas kritinio mąstymo konceptas. Nuo šio susitarimo priklauso tai, kokios apimties ir nuodugnumo yra kritinio mąstymo samprata ir, atitinkamai, kokie kritinio mąstymo gebėjimai bus ugdomi;
- 3) studijų programas konstruoti / atnaujinti / tobulinti laikantis sisteminio požiūrio, kad kritinio mąstymo gebėjimai ugdomi visuose studijų dalykuose taikant kritinį mąstymą skatinančius dėstymo, studijų (mokymosi) ir vertinimo metodus;
- 4) dėstytojai turėtų aiškiai įvardyti studentams, kas yra laikoma kritiniu mąstymu, kaip jis reikiiasi konkrečiame studijų turinyje ir / ar profesiniame lauke;
- 5) skatinti tyrėjus ir mokslininkus šalia esamų kritinio mąstymo teorijų pažinimo kurti savo autentiškas teorines įžvalgas, vystyti savo teorines linijas ir taip prisidėti prie kritinio mąstymo teorinės minties raidos.

Antrasis aspektas susijęs su kritinio mąstymo daugiasluksniškumu, t. y. jo sudėtinėmis dalimis ir požiūriu į šį reiškinį kaip į asmens savybę, kaip į procesą ir kaip į galutinį rezultatą. Tyrimų radiniai atskleidė, kad kritinis mąstymas suvokiamas, kaip: a) kognityvinių asmens gebėjimų ir dispozicijų visuma; b) mąstymo ir mokymosi procesas; c) rezultatas, perteikiamas rasta problemų sprendimais, inovatyviais produktais, santykio į save, kitus ir aplinką pokyčiu.

Remiantis atlikta kiekybine ir kokybine studijų programų ir dalykų aprašų teksto turinio analize, atskleista, kad kritinį mąstymą linkstama konceptualizuoti kaip reikšmingą asmeninį gebėjimą konkrečiame profesiniame lauke ar bendrąją kompetenciją, atsiskleidžiančią visuomeniniame kontekste. Studijų dalykų aprašuose kritinio mąstymo samprata nedetalizuojama per patikslinančias kritinio mąstymo dedamasias, dažniau apsiribojama tik sąvoka „kritinis“. Studijų programų ir dalykų turinio tekstų analizė taip pat atskleidė, kad programose dažniausiai akcentuojamos trys kritinio mąstymo dedamosios: analizė, vertinimas ir interpretavimas. Kritinio mąstymo dispozicijoms skiriama mažai dėmesio. O kokybinio tyrimo ir anketinės apklausos rezultatai liudija, kad tiek aukštųjų mokyklų, tiek darbo rinkos atstovų požiū-

riu kritinis mąstymas yra kognityvinių gebėjimų ir dispozicijų visuma, o šios kartais laikomos net reikšmingesnėmis už kognityvinius gebėjimus. Šie radiniai prieštarauja studijų aprašų analizės rezultatams, teigiantiems kognityvinių gebėjimų viršenybę. Jie taip pat pasitarnauja kaip savotiška atsvara mokslinėje literatūroje vyraujančiam kritinio mąstymo gebėjimų prioretizavimui. Remiantis šiais radiniais darytina prielaida, kad tai, kas iš tiesų laikoma vertinga ir reikšminga, aptinkama individualioje patirtyje, bet nebūtinai studijas reglamentuojančiuose dokumentuose, o tai, kas analizuojama mokslinėje literatūroje, neatspindi kritinio mąstymo daugiabriauniškumo.

Fenomenografinio tyrimo dalyviai kritinį mąstymą kaip procesą taip pat vertina nevienareikšmiškai. Dėstytojų, darbdavių ir darbuotojų požiūriu, kritinis mąstymas yra procesas. Dėstytojams tai – mokymosi procesas, kuriame suprantamas studijuojamas turinys, reiškinių esmė; išmokstama kvestionuoti ir abejoti, patikrinti; ieškoma tiesos, atrandami sprendimai, kuriami santykiai. Darbdaviams ir darbuotojams tai – procesas, kuriame analizuojamos problemos, įvertinamos alternatyvos, daromi sprendimai. Studentų patirtyse kritinis mąstymas kaip atradimų, pažinimo, supratimo ir veiksmo procesas beveik neatspindėtas. Studijų programų aprašuose iš dalies galima buvo išvelgti požiūrį į kritinį mąstymą kaip mokymosi procesą – daugiausia kaip mokymąsi atsirinkti informaciją, ją analizuoti, interpretuoti, vertinti, daryti išvadas. Mokslinėje literatūroje daugiau vietos skiriama ugdomų kognityvinių gebėjimų analizei nei kritinio mąstymo procesų nagrinėjimui.

Kritinis mąstymas kaip galutinis rezultatas ypač ryškus darbdavių ir darbuotojų patirtyje. Jis atsisleidžia per išspręstas konkrečias profesines problemas, racionalius ir kartais neordinarinius sprendimus, idėjas. Dėstytojų požiūriu, kritinio mąstymo rezultatais gali būti laikomas išspręstas uždavinys, atlikta užduotis, sukurtas projektas, atlikta atvejo analizė, pasiūlyta idėja. Panašiai mano ir studentai. Tik jie menkiausiai akcentuoja kritinio mąstymo kaip galutinio rezultato vertingumą. Studijų programų aprašuose kritinio mąstymo kaip galutinio rezultato vertinimas yra ganėtinai blankus.

Atsižvelgiant į aukščiau išsakytus argumentus siūloma:

- 1) kritinį mąstymą pozicionuoti kaip kognityvinių gebėjimų ir dispozicijų sintezę ir šio požiūrio laikytis konstruojant ir / ar atnaujinant studijų programas;
- 2) studijų metu skirti pakankamai laiko ir dėmesio kritinio mąstymo procesams pažinti ir patirti; vertinti kritinį mąstymą kaip mokymosi procesą;
- 3) paskaitų ir seminarų metu skirti pakankamai laiko ir dėmesio kritinio mąstymo rezultatams aptarti, atskleidžiant jų įvairovę ir praktinę vertę;
- 4) moksliniuose tyrimuose daugiau dėmesio skirti kritinio mąstymo dispozicijų tyrinėjimui.

Trečiasis aspektas susijęs su *kritinio mąstymo mokymu ir mokymusi*. Tyrimų radiniai atskleidė, kad: a) ne visuose studijų dalykuose ir programose skiriama pakankamai dėmesio kritiniam mąstymui ugdyti; b) dėstytojams trūksta žinių ir patirties, kaip mokyti kritinio mąstymo, o studentams trūksta supratimo, kaip ir kodėl jie yra mokomi kritinio mąstymo.

Studijų aprašų analizė atskleidė, kad kritinis mąstymas nėra minimas visuose nagrinėtuose studijų programų ir dalykų aprašuose. Didžiausias programų skaičius, kurių tikslo ir siekinių formuluotėse minimas kritinis mąstymas, priklauso inžinerijos mokslų studijų krypčių grupei. Šiek tiek rečiau pavyko identifikuoti kritinio mąstymo raišką socialinių, sveikatos, gyvybės mokslų studijų krypčių programose. Mažiausiai – matematikos mokslų ir veterinarijos mokslų studijų krypčių grupėms priklausančiose pro-

gramose. Mokslinės literatūros analizė atskleidė, kad kritinio mąstymo ugdymui daugiausia dėmesio skiriama socialinių mokslų, taip pat ir edukologijos, kiek mažiau – tikslųjų, technologijos, sveikatos mokslų, humanitarinėse, menų studijose.

Apie kritinio mąstymo ugdymo nuoseklumą ir sistemingumą galima spręsti ir iš mokslinės literatūros apžvalgos, iš studijų programų aprašų analizės, taip pat iš empirinių tyrimų rezultatų. Mokslinėje literatūroje neaptikta pavyzdžių, iliustruojančių, kaip kritinis mąstymas ugdomas visos institucijos ar studijų programos mastu. Taip pat nepavyko rasti pavyzdžių, iliustruojančių kritinio mąstymo ugdymą kaip nuoseklų procesą tam tikro dėstomojo dalyko kontekste. Atlikta kritinio mąstymo studijų aprašų analizė atskleidė jo fragmentišką atvaizdavimą studijų programų kontekste. Kritinis mąstymas dažniausiai įvardijamas kaip tikslas ir / ar siektinas rezultatas ir tik labai retai nurodoma, kaip jis pasiekiamas, t. y. kokiais metodais, priemonėmis jį ketinama ugdyti, jo mokytį. Taip pat studijų aprašuose bemaž visai nenurodyta, kaip ketinama vertinti, t. y. kokius metodus planuojama taikyti vertinant kritinio mąstymo gebėjimus. Mokslinėje literatūroje atvirkščiai – pateikiama labai daug pavyzdžių, kaip, kokiais būdais, strategijomis ir metodais mokoma kritinio mąstymo konkrečiame dalyke, studijų programoje, profesinėje praktikoje. Tačiau gana mažai yra publikacijų, kuriose analizuojamas ir vertinamas kritinio mąstymo ugdymui taikomų strategijų veiksmingumas: kas veikia ir kaip, kas neveikia ir kodėl. Tiek dėstytojai, tiek studentai kokybinio tyrimo metu dalijosi įvairiausiai kritinio mąstymo mokymo ir mokymosi pavydžiais. Tik kiekviena grupė teikiamos svarbos prasme akcentavo skirtingus dalykus. Studentams buvo svarbios savarankiško darbo, netipinės užduotys. Dėstytojai akcentavo situacijų, atvejų analizę, mokymąsi bendradarbiaujant. Taip pat jie minėjo mokantys asmeniniu pavyzdžiu – modeliuojantys kritinio mąstymo reikalaujančias situacijas, demonstruojantys kritinio mąstymo nuostatas, pripažįstantys kritinio mąstymo vertingumą. O studentai savo patirtyje tokių pavyzdžių neakcentavo. Tačiau nei vieni, nei kiti neįvardijo kritinio mąstymo kaip tikslingai suplanuoto ir sistemingo mokymo bei mokymosi. Atkreiptinas dėmesys į tai, kad, studentų teigimu, jie niekada nėra išgirdę iš dėstytojų, kad kurio nors dalyko studijose yra ugdomas jų kritinis mąstymas ar kad dėstytojai turi tokių intencijų. Todėl jie tik besiremdami savo supratimu gali numanyti, kad dėstytojai tam tikru būdu jį ugdo. Taigi, kritinio mąstymo ugdymas lieka neįgarsintas, o tik numanomas, nuspėjamas. Jo neįgarsinimas liudija ne tik žinojimo trūkumą, bet ir sąmoningo pasirinkimo jį ugdyti stoką, manant, kad jis susiformuoja tarsi savaime dėstant konkrečius dalykus turinį, ugdant specialybės įgūdžius.

Kokybinio ir kiekybinio tyrimo rezultatai atskleidė, kad dėstytojai niekada nėra dalyvavę tiksliniuose mokymuose, skirtuose kritinio mąstymo kompetencijoms tobulinti. Dėstytojai dažniausiai užsiima savišvieta – skaito profesinę literatūrą, stebi aplinką ir analizuoja įvykius, dalyvauja kvalifikacijos tobulinimo renginiuose ir diskutuoja su kolegomis profesiniais klausimais. Jie teigia tokiu būdu lavinantys ir kritinio mąstymo gebėjimus. Studentai laisvalaikiu taip pat skaito knygas, lankosi kultūrinuose renginiuose, kiek rečiau seminaruose, konferencijose. Studentai silpniau nei dėstytojai aktualizuoja kritinio mąstymo kompetencijos tobulinimo poreikį. Analizuotoje mokslinėje literatūroje neaptikta pavyzdžių, analizuojančių dėstytojų kritinio mąstymo mokymąsi ar kritinio mąstymo gebėjimų tobulinimą.

Atsižvelgiant į aukščiau išsakytus argumentus siūloma:

- 1) studijų dalyko apraše ne tik deklaruoti kritinio mąstymo kompetencijos ugdymą kaip tikslą ar siektiną rezultatą, bet ir numatyti į studentą orientuotus aktyvaus mokymo(si) / studijų metodus sudarant galimybę studentams pritaikyti naujai išmokus dalykus ir gauti iš dėstytojo grįžtamąjį ryšį;

- 2) suformulavus arba atnaujinus programos studijų rezultatus, dalykų dėstytojams būtina kartu aptarti planuojamus taikyti studijų (mokymosi) ir vertinimo metodus, kuriais bus siekiama skatinti studentų kritinį mąstymą. Tai sudarytų sąlygas išlaikyti studijų (mokymosi) ir vertinimo metodų dermę bei jų taikymo sistemingumą užtikrinant konceptualias studijuojamo dalyko ir kritinio mąstymo ugdymo sąsajas;
- 3) dėstytojams kurso pradžioje tiksliai apibrėžti studijų rezultatus, kurie orientuoja į kritinio mąstymo ugdymą studijų procese. Siektina taikyti / kurti novatoriškas kritinio mąstymo gebėjimų vertinimo ir įsivertinimo strategijas, kurios galėtų būti taikomos tiek asmeniniame, tiek tarpasmeniniame lygmenyje. Grįžtamojo ryšio procesai turėtų skatinti kritinį mąstymą ir sudaryti galimybę studentams mokytis ne tik iš dėstytojo ar kolegų atsiliepimų, bet ir naudojantis metaprocerais, pavyzdžiui, apmąstant ir įvertinant mokymosi procesą ar rezultatus;
- 4) siekiant ugdyti kritinį mąstymą svarbu skatinti studentus ieškoti savų sprendimų pateikiant globalias, integruotas ir viena kitą papildančias užduotis bei veiklą, numatant įvairias mokymosi galimybes, skatinti bendradarbiavimą, pateikti įvairių mokymo ir mokymosi medžiagą ir suteikti studentams pakankamai laiko žinių konstravimui ir susiejimui su realiu gyvenimu;
- 5) sudaryti dėstytojams paskatą ir galimybę patiems tobulinti kritinio mąstymo ugdymo kompetencijas tikslingai mokantis – gilinantis į mokslinę literatūrą, dalyvaujant kritiniam mąstymui skirtose konferencijose ir seminaruose, lankantis labiau patyrusių kolegų paskaitose, organizuojant profesines diskusijas kritinio mąstymo ugdymo klausimais;
- 6) inicijuoti ir rengti tokias dėstytojų kompetencijų tobulinimo programas, kuriose jie ne tik sužinotų pedagoginius ir didaktinius kritinio mąstymo ugdymo aspektus, bet ir būtų sudarytos sąlygos taikyti šias žinias praktinėje dėstytojų veikloje ir reflektuoti, aptarti siekiant geriausio rezultato;
- 7) mokslinius tyrimus orientuoti į kritinio mąstymo ugdymo analizę kuo įvairesniuose studijų programų kontekstuose;
- 8) tyrinėti sisteminių kritinio mąstymo ugdymą ieškant sąsajų tarp programinių nuostatų ir studijų aprašų, realios mokymo ir mokymosi praktikos bei siekiamo rezultato.

Ketvirtasis aspektas yra susijęs su kritinio mąstymo kompetencijos *raiška asmeniniame, tarpasmeniniame ir visuomeniniame lygmenyse*. Tyrimų radiniai atskleidė, kad: a) kritinio mąstymo atpažįtamumas ir vertingumas dažniausiai apsiriboja pačiu asmeniu; b) tarpasmeninė kritinio mąstymo raiška yra siejama su siekiu suprasti kitą ir dažniausiai – bendros veiklos kontekste; c) visuomeninė kritinio mąstymo reikšmė yra daugiau deklaratyvi ir atspindėta pavieniuose fenomenografinio tyrimo dalyvių pasisakymuose ar studijų dalykų aprašuose.

Tiek mokslinės literatūros, tiek studijų programų aprašų analizė atskleidė, kad kritinis mąstymas dažniausiai traktuojamas kaip asmens kognityvinių galių stiprinimas, turintis nelygstamos vertės pačiam asmeniui. Panašūs ir kokybinio bei kiekybinio tyrimo rezultatai. Kritinis mąstymas suprantamas, patiriamas, išgyvenamas kaip konkretaus asmens savybė, reikšminga jam pačiam – plečianti asmeninio žinojimo horizontus, gilinanti studijuojamo dalyko supratimą, plėtojanti profesinius gebėjimus. Taip sudaro-

ma kritinio mąstymo kaip savitikslio, vienaplanio reiškinių regimybė. Tačiau esama ir kitokių pavyzdžių. Fenomenografinio tyrimo rezultatai atskleidžia kritinio mąstymo vertę tarpusavio santykiams. Kritinio mąstymo tarpasmeninė dimensija perteikiama atvirumu kitiems požiūriams ir kitokiai patirčiai, skirtųjų ir įvairovės pripažinimu, sąžiningu ir nešališku kitų traktavimu. Tačiau toks požiūris dažniau yra nulemtas būtinybės nei visuminės humanistinės laikysenos. Kito supratimo ir priėmimo reikia dėl bendros studijų ar profesinės veiklos tikslų, būtinybės rasti kompromisą, problemos sprendimą. Egzistencinis humanistinis požiūris labiau atsispindi per tai, kaip deklaruojamas siekis nei realios praktikos pavyzdys. Visuomeninė kritinio mąstymo reikšmė kaip domėjimasis pasaulio reiškinių ir jų tyrinėjimas, aktualių visuomeninių problemų nagrinėjimas, rūpestis visuomenės pažanga taip pat menkai atspindėta tiek fenomenografinio tyrimo dalyvių pasisakymuose, tiek studijų dalykų aprašuose. Yra ryškių pavienių pavyzdžių, ypač iš kokybinio tyrimo, tačiau to negalima būtų pavadinti tendencija. Šiuo požiūriu fenomenografinio tyrimo radiniai sutampa su studijų dalykų aprašų analizės rezultatais, kurie nesudaro galimybės paremti oficialioje retorikoje pasitaikančių teiginių apie kritinį mąstymą kaip besimokančiųjų demokratiškas vertybių ar pilietinių galių plėtojimą, o aukštąją mokyklą – kaip prisiimančią atsakomybę už jų puoselėjimą. Juolab, kad remiantis kiekybinio tyrimo duomenimis, atsakomybė už kritinio mąstymo ugdymą priskiriama pačiam asmeniui. Taip susiformuoja skirtis tarp oficialių deklaracijų ir pavienių asmenų nuomonių.

Atsižvelgiant į aukščiau išsakytus argumentus siūloma:

- 1) siekiant studijų programų aktualumo tirti įvairius darbo rinkos pokyčius ir juos atspindėti studijų turinyje;
- 2) studijų procese taikyti realaus gyvenimo simuliacijomis paremtą mokymą ir mokymąsi, įtraukti mokymąsi darbo vietoje; naudoti konkrečius pavyzdžius, iliustruojančius, kaip kritinis mąstymas gali prisidėti prie kitų gerovės, aktualių visuomenės problemų sprendimų, bendrojo visuomeninio gėrio kūrimo;
- 3) mokslinius tyrimus orientuoti į kritinio mąstymo tarpasmeninės ir visuomeninės dimensijos vertingumo atskleidimą.

Penktasis aspektas yra susijęs su *kritinio mąstymo kontekstualumu*. Tyrimų radiniai atskleidė, kad: a) kritinis mąstymas reiškiasi ir yra atpažįstamas konkrečiame kontekste; b) nepakankamai dėmesio skiriama kritinio mąstymo kontekstui atskleisti.

Kokybinis ir kiekybinis tyrimas sudarė galimybę aktualizuoti kritinį mąstymą kaip reiškinį, kuris atsiskleidžia konkrečiame kontekste, ir kaip reikšmingą kompetenciją specifinei aplinkai, situacijai, įvykiui ir jo dalyviams. Studentai mokomi analizuoti, vertinti su konkrečia profesine situacija, studijuojamu dalyku susijusius reiškinius, įvykius aiškindamiesi jų aplinkybes. Darbdaviai ir darbuotojai pateikia profesinės veiklos pavyzdžių, nusako konkrečias aplinkybes, situacijas, kuriose reiškiasi kritinis mąstymas.

Tačiau mokslinės literatūros analizė ir studijų dalykų aprašų turinio analizė atskleidė, kad nepakankamai skiriama dėmesio kritinio mąstymo ugdymo kontekstui atspindėti. Daugumoje studijų dalykų aprašų deklaruojamas laukiamas rezultatas – asmens kritinio mąstymo raiška nenurodant jo ugdymo konteksto. Mokslinėje literatūroje daug dėmesio skiriama paskaitose pateikiamoms užduotims pavaizduoti, taikomiems metodams ir priemonėms aprašyti, parengiamajam eksperimentiniam darbui atskleisti. Tačiau kur kas mažiau analizuojamas platesnis kritinio mąstymo kontekstas: kritinio mąstymo ugdymo prielaidos, palaikymo sąlygos, konkreti aplinka ir specifinės aplinkybės. Taip pat mažai duomenų mokslinėje

literatūroje pavyko rasti apie kritinio mąstymo ugdymo pasekmes. Kokybinio tyrimo duomenys duoda užuominų apie išaugusį studijuojančių žmonių pasitikėjimą, drąsesnį eksperimentavimą, darbuotojų savarankiškai priimamus sprendimus, drąsą kvestionuoti nepagrįstus kitų sprendimus. Tačiau tai daugiau artimos perspektyvos liudijimai. Apie kritinio mąstymo pasekmes tolimesnėje perspektyvoje nėra duomenų.

Atsižvelgiant į aukščiau išsakytus argumentus siūloma:

- 1) ir toliau kritinio mąstymo ugdymą kuo labiau įkontekstinti atveriant jo svarbą ne tik asmeniniame ir profesiniame lauke, bet ir platesniame bendruomenės, šalies, pasaulio reiškinių kontekste;
- 2) į studijų programas įtraukti vietas, regiono ir visuomenės aktualijas taip sudarant sąlygas reikštis studentų kritinio mąstymo gebėjimams platesniame kontekste, kitaip tariant, ugdyti studentų gebėjimus taikyti teorines žinias praktikoje analizuojant ir sprendžiant realias situacijas;
- 3) tyrinėti kritiniam mąstymui palankų ir nepalankų kontekstą atskleidžiant kritinio mąstymo ugdymo aukštajame moksle prielaidas, sąlygas, aplinkybes;
- 4) tyrinėti ilgalaikes kritinio mąstymo ugdymo pasekmes aiškinantis, kas užtikrina jų ilgaamžiškumą ir tvarumą.

Šeštasis *aspektas* yra susijęs su *kritiškumu*. Tyrimų radiniai atskleidė, kad: a) kritiškumas yra laikomas kritinio mąstymo šerdimi; b) kritiškumui ugdyti ir puoselėti skiriama nepakankamai dėmesio.

Tyrimo radiniuose kritiškumas atsispindi kaip atidus ir budrus žvilgsnis į save ir į aplinką, kaip nuolatinis savo ir kitų minčių, sprendimų, poelgių kvestionavimas ir permąstymas. Kritiškumas taip pat siejamas su tiesa ir teisingumu, kurie yra laikomi ne tik siektiniais idealais, bet ir būtina praktika per kasdienius sprendimus. Kritiškumo aspektas labai ryškus kokybinio tyrimo radiniuose – dėstytojų, darbdavių ir darbuotojų patirtyje. Studentų patirtyje jis neatspindėtas. Kritiškumo aptikta ir pavieniuose studijų programų ar dalykų aprašuose. Jų turinio analizė atskleidė, kad kritiškumas tiesiogiai siejamas su kritinės teorijos idėjomis tam tikrose specifinėse menų programose. Kritiškumas taip pat analizuojamas ir mokslinėje literatūroje. Tiesa, vienur jis įvardijamas kaip esmingas kritinio mąstymo požymis, tačiau kitur nurodoma aiški takoskyra tarp jo ir kritinio mąstymo.

Atsižvelgiant į aukščiau išsakytus argumentus siūloma:

- 1) studijų procese skirti daugiau dėmesio kritiškumo aspektui mokant studentus savianalizės ir savirefleksijos, sudarant galimybę klysti ir pasitaisyti, nuolat tobulinti savo darbus, analizuoti įvairias, su tiesos ir teisingumo klausimais susijusias situacijas, reiškinius ne tik profesiniame, bet ir platesniame visuomeniniame kontekste;
- 2) giliau tyrinėti kritiškumo apraiškas įvairiuose studijų, profesinio ir visuomeninio gyvenimo kontekstuose, siekiant atskleisti kritinio mąstymo sampratos išskirtinumą ir vertę.

Atliktas tyrimas leidžia konstatuoti, kad kritinio mąstymo raiška tiek aukštojo mokslo, tiek darbo rinkos kontekste siejama su asmens pastangomis, noru ir galimybėmis kritiškai mąstyti skirtingose situacijose. Kritinis mąstymas atsiskleidžia kaip asmens sąmoningas pasirinkimas ir aktyvios, tikslingos ir organizuotos pastangos taikyti savo žinias, gebėjimus ir veikti konkrečioje situacijoje siekiant pageidaujamo rezultato. Kritiškai mąstantis žmogus turi ne tik gebėti reflektiviai mąstyti, tyrinėti, analizuoti, bet ir rinktis būtent tokį mąstymo būdą.

Atsižvelgdama į šiuos rezultatus tyrėjų komanda yra įsitikinusi, kad kritinis mąstymas yra neat-siejama ir būtina asmens ir visos visuomenės gyvenimo dalis. Kritiškumas yra kritinio mąstymo kvinte-sencija ir perteikiama kaip žinių, nuostatų, vertybių ir įgūdžių visuma kasdieniame ir profesiniame gyve-nime. Kaip dėstytojai mes siekiame ugdyti studentų kritiškumą visą gyvenimą. Kaip tyrėjai mes siekiame pastebėti reikšmingas sąvokos detales ir niuansus, tačiau taip pat norime matyti visą reiškinį atskleisdami jo esmę.

Taigi, kritinis mąstymas yra sudėtingas procesas, kuris prasideda nuo informacijos suvokimo ir baigiasi priimto sprendimo apmąstymu. Ir nors kritinio mąstymo ugdymo poreikis ir siekis aiškiai išreikš-tas strateginiuose švietimo dokumentuose, tačiau jis nėra tapęs sisteminga ugdymo praktika aukštosiose mokyklose. Tam reikia ir laiko, ir supratimo, ir nusiteikimo. Tik sutarus, kas yra laikoma kritiniu mąstymu, kokie kritinio mąstymo gebėjimai ir dispozicijos yra svarbiausios konkrečios studijų programos kontekste ir pripažinus kritinio mąstymo ugdymą kaip sistemingą procesą, už kurio rezultatus atsakingi visi šio pro-ceso dalyviai, bus pasiektas rezultatas, t. y. bus atlieptas šiuolaikinės darbo rinkos reikalavimas – parengti kritiškai mąstantį aukštos kvalifikacijos specialistą, ir pažangios visuomenės poreikis – ugdyti kritiškai mąstančius, atsakingus ir visuomenei įsipareigojusius piliečius.

Literatūra

Abrami, P., Bernard, R., Borokhovski, E., Waddington, D. I., Wade, C. A., & Persson, T. (2015). Strategies for teaching students to think critically: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 85(2), 275–314. doi:10.3102/0034654314551063.

Andrews, J., & Higson, H. (2008). Graduate employability, “soft skills” versus “hard” business knowl-edge: A European study. *Higher Education in Europe*, 33(4), 411–422. doi:10.1080/03797720802522627.

Arum, R., & Roksa, J. (2011). Limited learning on college campuses. *Society*, 48(3), 203–207. doi: 10.1007/s12115-011-9417-8.

Brown, R. (ed.). (2011). *Higher education and the market*. London: Routledge.

Burbach, M. E., Matkin, G. S., & Fritz, S. M. (2004). Teaching critical thinking in an introductory leadership course utilizing active learning strategies: A confirmatory study. *College Student Journal*, 38(3), 482–493.

Council of the European Union. (2018). Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning. Retrieved from https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CONSIL:ST_9009_2018_INIT&from=EN.

Creswell, J. W. (2014). *A concise introduction to mixed methods research*. Thousand Oaks, United States: Sage publications.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed meth-ods approaches* (5th ed.). Los Angeles: Sage Publications. Davies, M. (2015). A model of critical thinking in higher education. In M.B. Paulsen (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 41–88). Switzerland: Springer International Publishing. doi: 10.1007/978-3-319-12835-1_2.

Ennis, R. H. (2016). Critical thinking across the curriculum: A vision. *Topoi*, 37(4), 165–184. doi:10.1007/s11245-016-9401-4. European Commission. (2012a). *The European Higher Education Area. Bologna process implementation report*. Retrieved from http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2012_Bucharest/79/5/Bologna_Process_Implementation_Report_607795.pdf.

European Commission. (2012b). *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. Retrieved from <https://www.cedefop.europa.eu/en/content/rethinking-education-investing-skills-better-socio-economic-outcomes>.

European Commission. (2013). *European higher education in the world*. Retrieved from [https://ec.europa.eu/transparency/documents-register/detail?ref=COM\(2013\)499&lang=en](https://ec.europa.eu/transparency/documents-register/detail?ref=COM(2013)499&lang=en).

European Commission. (2016). *Review of the 2006 recommendation on key competences for lifelong learning*. Retrieved from https://ec.europa.eu/education/initiatives/key-competences-framework-review-2017_en/.

European Commission. (2020). *On achieving the European Education Area by 2025*. Retrieved from <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/LT/TXT/?uri=CELEX:52020DC0625>.

Facione, P. A. (2011). *Critical thinking: What it is and why it counts*. Millbrae, CA: Measured Reasons.

Felix, S. M. C. (2016). *Fostering criticality within neoliberal higher education: a critical action research study with first year students in Kazakhstan* (Doctoral dissertation, University of Sussex, Brighton, England). Retrieved from <https://sro.sussex.ac.uk/id/eprint/61301/>.

Habets, O., Stoffers, J., Van der Heijden, B., & Peters, P. (2020). Am I fit for tomorrow's labor market? The effect of graduates' skills development during higher education for the 21st century's labor market. *Sustainability*, 12(18). doi:10.3390/su12187746.

Hayashi, P., Abib, G., & Hoppen, N. (2019). Validity in qualitative research: A processual approach. *The Qualitative Report*, 24(1), 98–112. doi:10.46743/2160-3715/2019.3443.

Indrašienė, V., Jęgelevičienė, V., Merfeldaitė, O., Penkauskienė, D., Pivorienė, J., Railienė, A., Sadauskas, J., & Valavičienė, N. (2019). What critical thinking and for what? *Social Welfare: Interdisciplinary Approach*, 1(9), 24–38. doi:10.21277/sw.v1i9.460.

Jiang, J., Gao, A., & Yang, B. (2018). Employees' critical thinking, leaders' inspirational motivation, and voice behavior: The mediating role of voice efficacy. *Journal of Personnel Psychology*, 17(1), 33–41. doi: 10.1027/1866-5888/a000193.

Lai, E. R. (2011). Critical thinking: A literature review. *Pearson's Research Reports*, 6, 40–41.

Macpherson, K., & Owen, C. (2010). Assessment of critical thinking ability in medical students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 35(1), 41–54. doi:10.1080/02602930802475471.

Neuendorf, K. A. (2017). *The content analysis guidebook*. Los Angeles: Sage publications. doi: 10.4135/9781071802878.

Noddings, N. (2017). The search for meaning and connection. *Educational Studies*, 53(1), 1–12. doi:10.1080/00131946.2016.1269492.

OECD. (2015). *Intervention and research protocol for OECD Project on Assessing Progression in Creative and Critical Thinking Skills in Education*. Centre for Educational Research and Innovation (CERI) Governing Board. Paris: OECD Publishing. Retrieved from: [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/CERI/CD\(2015\)12&docLanguage=En](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/CERI/CD(2015)12&docLanguage=En).

OECD. (2016). *Fostering and assessing students' creativity and critical thinking in higher education. Workshop summary report*. Retrieved from: [http://www.oecd.org/education/ceri/EDU-CERI-CD\(2016\)8-ENG.pdf](http://www.oecd.org/education/ceri/EDU-CERI-CD(2016)8-ENG.pdf).

OECD. (2018). *Teaching for global competence in a rapidly changing world*. Paris: OECD Publishing.

Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage Publications.

Penkauskienė, D., Railienė, A., & Cruz, G. (2019). How is critical thinking valued by the labour market? Employer perspectives from different European countries. *Studies in Higher Education*, 44(5), 804–815. doi:10.1080/03075079.2019.1586323.

Pithers, R. T., & Soden, R. (2000). Critical thinking in education: A review. *Educational Research*, 42(3), 237–249. doi:10.1080/001318800440579.

Rave, J. I. P., Guerrero, R. F., & Morales, J. C. C. (2020). Critical thinking and continuous improvement: a scientific text mining approach. *Total Quality Management*. doi:10.1080/14783363.2020.1787824.

Schendel, R. (2016). Constructing departmental culture to support student development: Evidence from a case study in Rwanda. *Higher Education*, 72(4), 487–504. doi:10.1007/s10734-016-0036-6.

Sigurdsson, G. (2017). Transformative critique: What Confucianism can contribute to contemporary education. *Studies in Philosophy and Education*, 36(2), 131–146. doi:10.1007/s11217-015-9502-3.

Soufi, N. E., & 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. doi:10.1016/j.stueduc.2018.12.006.

Tarptautinis švietimo biuras. (2019). *Future competences and the future of curriculum: A global reference for curriculum transformation*. Retrieved from http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/future_competences_and_the_future_of_curriculum.pdf?fbclid=IwAR1Y3Ac0d-NgPHqle02-OwYQ-b-eAZfwEHJ3PwnbUZa8TXIa-PZQpTrMjnhU.

Turner, P. (2005). Critical thinking in nursing education and practice as defined in the literature. *Nursing Education Perspectives*, 26(5), 272–277.

UNESCO. (2009). *The new dynamics of higher education and research for societal change and development*. Paris: UNESCO.

Walkner, P. & Finney, N. (1999). Skill development and critical thinking in higher education. *Teaching in Higher Education*, 4(4), 531–547.

Whiting, K. (2020). These are the top 10 job skills of tomorrow – and how long it takes to learn them. Retrieved from: <https://www.weforum.org/agenda/2020/10/top-10-work-skills-of-tomorrow-how-long-it-takes-to-learn-them/>.

World Economic Forum. (2018). *10 skills you need to survive the rise of automation*. Retrieved from: <https://www.weforum.org/agenda/2018/07/the-skills-needed-to-survive-the-robot-invasion-of-the-workplace>.

World Economic Forum. (2020). *The Future of Jobs Report 2020*. Retrieved from http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf.

