

ŠIAULIŲ UNIVERSITETAS
HUMANITARINIS FAKULTETAS
FILOSOFIJOS KATEDRA

JURGITA LENKAUSKAITĖ

Tarpkultūrinio ugdymo ir tarpininkavimo studijų programos studentė

**KOOPERUOTŲ STUDIJŲ ADAPTAVIMO PATIRTIS
UGDYMO METODŲ TARPKULTŪRINIO
PERKELIAMUMO KONTEKSTE**

MAGISTRO DARBAS

Darbo vadovas:
prof. dr. G. Mažeikis

Šis darbas yra originalus ir nebuvo teikiamas kuriam nors laipsniui ar kvalifikacijai įgyti

.....

Šiauliai 2008

SANTRAUKA

Jurgita Lenkauskaitė

Kooperuotų studijų adaptavimo patirtis ugdymo metodų tarpkultūrinio perkeliavimo kontekste
Magistro darbas

Magistro darbo tikslas – tiriant dėstytojų kompetencijas, įgalinančias kooperuotų studijų adaptavimą, nustatyti dabartinę metodo tarpkultūrinio perkeliavimo būklę. Pagrindinis tyrime naudotas metodas – pusiau struktūruotas interviu.

Darbe pateikiamas teorinis tarpkultūrinio perkeliavimo ir adaptavimo ryšių pristatymas. Adaptavimo proceso galimybės pagrįstos pedagoginės hermeneutikos idėjomis. Interviu būdu apklausta 20 dėstytojų, dirbusių kooperuotų studijų metodu Šiaulių universitete, Šiaulių bei Panevėžio kolegijose.

Gauti rezultatai iš dalies patvirtina tyrimo hipotezę – dėstytojai demonstruoja bendrus gebėjimus adaptuoti kooperuotų studijų metodą, tačiau stokoja specifinių gebėjimų, susijusių su kooperuotų studijų suvokimu. Prieštaringi gebėjimai leidžia suvokti kooperuotų studijų adaptavimą kaip procesą.

ZUSAMMENFASSUNG

Jurgita Lenkauskaitė

Die Erfahrung der Adaptation des Service Learnings im Kontext der interkulturellen Übertragbarkeit der Erziehungsmethoden

Magisterarbeit

Das Ziel der Magisterarbeit ist es, anhand der Untersuchung von Hochschullehrerkompetenzen, die die Adaptation des Service Learnings ermöglichen, den aktuellen Zustand der interkulturellen Übertragbarkeit der Methode zu identifizieren. Als wichtigstes Forschungsinstrument gilt der halbstrukturierte Interviewfragebogen.

In der Arbeit wird die Verbindung zwischen der interkulturellen Übertragbarkeit und der Adaptation theoretisch begründet. Bei der Begründung der Möglichkeiten des Adaptationsprozesses stützt man sich auf die Ideen der pädagogischen Hermeneutik zurück. Befragt wurden 20 Hochschullehrer, die in den Hochschulen Siauliai und Panevezys die Methode des Service Learnings angewandt haben.

Die Ergebnisse lassen die aufgestellte Hypothese zum Teil bestätigen. Die Hochschullehrer verfügen über allgemeine Fähigkeiten, die Methode des Service Learnings zu adaptieren. Ihnen fehlen jedoch spezifische Fähigkeiten über das Service Learning. Der Widerspruch der Fähigkeiten lässt die Adaptation des Service Learnings als einen Prozess verstehen.

TURINYS

ĮVADAS	5
1. EDUKACINĖS PATIRTIES TARPKULTŪRINIO PERKELIAMUMO IR ADAPTAVIMO SĄSAJOS	9
1.1. BENDRAS TARPKULTŪRINIO PERKELIAMUMO IR ADAPTAVIMO SĄSAJŲ APIBŪDINIMAS	9
1.2. TARPKULTŪRINIO PERKELIAMUMO TYRIMŲ TRADICIJA: UŽSIENIO ŠALIŲ IR LIETUVOS PATIRTIS ...	12
1.3. SERVICE LEARNING METODAS TARPKULTŪRINIO PERKELIAMUMO GALIMYBIŲ IR KLIŪČIŲ KONTEKSTE.....	15
1.4. PEDAGOGINĖS HERMENEUTIKOS SVARBA TARPKULTŪRINIAME PATIRTIES ADAPTAVIME	23
2. DĖSTYTOJŲ KOMPETENCIJŲ REIKŠMĖ KOOPERUOTŲ STUDIJŲ ADAPTAVIMUI	28
2.1. DĖSTYTOJŲ KOMPETENCIJŲ TYRIMO PRIELAIDOS.....	28
2.2. HIPOTETINIS KOMPETENCIJŲ, REIKALINGŲ DIEGIANT KOOPERUOTAS STUDIJAS, MODELIS	32
2.3. TYRIMO METODIKA IR JO ORGANIZAVIMAS.....	35
3. KOOPERUOTŲ STUDIJŲ ADAPTAVIMAS: DĖSTYTOJŲ KOMPETENCIJŲ STRUKTŪRA IR RAIŠKA	38
3.1. KOGNITYVINĖ KOMPETENCIJA	38
3.1.1. <i>Gebėjimas operuoti sąvokomis, esmingomis kooperuotų studijų metodei.....</i>	38
3.1.2. <i>Informacijos paieškos gebėjimas.....</i>	44
3.1.3. <i>Metodo patirties apibendrinimo gebėjimas.....</i>	45
3.1.4. <i>Problemų identifikavimas ir gebėjimas teikti pasiūlymus metodo tobulinimui.....</i>	46
3.1.5. <i>Kognityvinės kompetencijos raiškos apibendrinimas.....</i>	51
3.2. DIDAKTINĖ KOMPETENCIJA.....	52
3.2.1. <i>Kooperuotų studijų praktikos suvokimas.....</i>	52
3.2.2. <i>Heterogeninių komandų kūrimo gebėjimas.....</i>	56
3.2.3. <i>Gebėjimas kelti studijų tikslus, susijusius su kooperuotų studijų idėja.....</i>	57
3.2.4. <i>Gebėjimas studijų turinį derinti su kooperuotų studijų galimybėmis.....</i>	58
3.2.5. <i>Gebėjimas suprasti, kokias kompetencijas studentams padeda ugdyti kooperuotos studijos.....</i>	59
3.2.6. <i>Gebėjimas studentus supažindinti su kooperuotų studijų metodo esme.....</i>	61
3.2.7. <i>Gebėjimas supažindinti studentus su bendruomenėmis</i>	63
3.2.8. <i>Didaktinės kompetencijos raiškos apibendrinimas</i>	64

3.3. SOCIALINĖ KOMPETENCIJA	65
3.3.1. <i>Dėstytojų gebėjimas kooperuotis tarpusavyje</i>	65
3.3.2. <i>Dėstytojų gebėjimas kooperuotis su studentais</i>	67
3.3.3. <i>Gebėjimas padėti studentams integruotis bendruomenėse</i>	68
3.3.4. <i>Dėstytojų gebėjimas kooperuotis su bendruomenėmis</i>	69
3.3.5. <i>Socialinės kompetencijos raiškos apibendrinimas</i>	70
3.4. ASMENINĖ KOMPETENCIJA.....	71
3.4.1. <i>Atsakomybės prisiėmimas už metodo tobulinimą</i>	71
3.4.2. <i>Gebėjimas keistis ir požiūris į užsienio metodų diegimą Lietuvoje</i>	72
3.4.3. <i>Santykiai su studentais bei nauji dėstytojų vaidmenys</i>	74
3.4.4. <i>Asmeninis gebėjimas įvertinti kooperuotų studijų svarbą</i>	76
3.4.5. <i>Asmeninės kompetencijos raiškos apibendrinimas</i>	78
IŠVADOS IR REKOMENDACIJOS.....	79
LITERATŪRA	82
PRIEDAI	87
PRIEDAS NR. 1. KLAUSIMYNAS DĖSTYTOJAMS	88
PRIEDAS NR. 2. KOMPETENCIJŲ RAIŠKA.....	90
PRIEDAS NR. 3. IŠTRAUKŲ IŠ DĖSTYTOJŲ ATASKAITŲ PAVYZDŽIAI (PROBLEMŲ IDENTIFIKAVIMO GEBĖJIMAI)	92
PRIEDAS NR. 4. MODULIŲ APRAŠYMŲ PAVYZDŽIAI (KELIAMI TIKSLAI, UŽDAVINIAI)..	93
PRIEDAS NR. 5. INTERVIU PROTOKOLO PAVYZDYS	94

Įvadas

Temos aktualumas. Globalizacijos procesas susijęs su glaudesniais tarpkultūriniais ryšiais. Tai pasireiškia įvairiose srityse ir įvairiais būdais. Aukštasis mokslas nėra išimtis – dalyvaujama tarptautiniuose projektuose, vyksta studentų, dėstytojų mainai, mokomasi iš kitų šalių, dalinamasi savo patirtimi. Šiame kontekste svarbią reikšmę įgauna ir tarpkultūrinis įvairios edukacinės patirties produktų, tame tarpe ir ugdymo metodų, perkeliavimo procesas. Tyrimai apie tarpkultūrinį perkeliavimą yra viena iš esminių lyginamosios edukologijos temų, susijusi su senu klausimu apie tai, kaip skirtingos švietimo sistemos vienos iš kitų mokosi bei „skolinasi“ patirtį (Tanaka 2005).

Magistro darbe nagrinėjama iš JAV kilusio ir ten plačiai taikomo metodo – *Service learning* – adaptavimo Šiaulių universitete, Šiaulių bei Panevėžio kolegijose patirtis. Metodų „skolinimasis“ iš kitų šalių suteikia galimybių perimti gerą patirtį, tačiau dėl kultūrinių skirtumų sukelia nemažai analizuotinų ir spręstinių problemų. Sėkmingą ugdymo praktiką suponuoja tik kultūriškai adaptuoti metodų taikymas. Kultūriniai Lietuvos ypatumai lemia ir *Service learning* metodo, adaptuojant jį mūsų šalyje, patiriamas modifikacijas. *Service learning* metodas Šiaulių universitete, Šiaulių bei Panevėžio kolegijose vadinamas kooperuotų studijų metodu, pabrėžiant metodo perkėlimo procese įgytas naujas savybes: šalia tradicinio tarnavimo bendruomenei išryškinant ir kooperuotumo aspektą.

Adaptavimas nėra vienkartinis ir galutinis veiksmas. Tai yra procesas, pakankamai ilgas ir reikalaujantis dėmesio kiekviename etape, keliantis tikslus moksliniams tyrimams. Tokiomis aplinkybėmis aktualu tampa išsamiai analizuoti kooperuotų studijų adaptavimo patirtį. Tik ištyrus esamą metodo taikymo būklę ir identifikavus problemas, pasidaro įmanomas adaptavimo tobulinimas.

Edukacinės patirties, tame tarpe ir ugdymo metodų, adaptavimas priimančioje kultūroje apima mažiausiai du etapus. Pirmąjį galima pavadinti konceptualiuoju perkeliavimu. Šiame etape mokslininkai - ekspertai užsiima metodų atranka, metodikų rašymu adaptuotiems metodams. Šis etapas svarbus, tačiau nepakankamas kultūriniam adaptavimui, nes jam trūksta realios patirties duomenų diegiant metodą. Tai pasidaro prieinama kitame adaptavimo etape, kai metodas taikomas konkrečiomis sąlygomis. Čia būtina atsižvelgti į pirminį variantą ir mokslininkų rekomendacijas, tačiau metodas neišvengiamai dar kartą patiria tam tikrų modifikacijų. Kooperuotų studijų metodo atveju antrajame adaptavimo etape pagrindinė iniciatyva tenka dėstytojams, kurie stebėdami realų studijų procesą analizuoja savo patirtį, gali teikti pasiūlymus, kaip tinkamiau taikyti metodą savo dėstomam dalykui ir visai ugdymo sistemai. Čia svarbi perskyra tarp įsisąmoninto ir neįsisąmoninto metodų adaptavimo. Vien tik vadovaujantis mokslininkų pasiūlytomis metodikomis arba savo anksčiau turėta patirtimi, nesigilinant į dabartinę, metodų adaptavimo raida sustoja.

Akcentuojant įsisąmoninto ir neįsisąmoninto adaptavimo skirtumų svarbą, verta pabrėžti, kad tik pirmasis sąlygoja perkeliamumo sėkmę. Nesuvokto, nereflektuoto perkėlimo atveju yra pavojus, kad nepavyks išvengti nesusipratimų, neteisingų interpretacijų, savavališkų perkėlimo variantų. Tik suvoktasis perkeliamumas suponuoja galimybę tobulinti metodų adaptavimą, pateikti naujas interpretacijas, naujai įgyjamas žinias kūrybiškai derinti su turimomis. Tai padeda išvengti nekritinio perkeliamumo, kas yra didžiausia kultūrinio adekvatumo kliūtis.

Komparatyvistai (pvz., Kandel 1933, Hans 1949, Holmes 1965) dažniausiai sutaria, kad betarpiškas mokymasis iš kitų kultūrų ir paprasčiausias jų idėjų, struktūrų ar institucijų perkėlimas nėra funkcionalus. Taigi, kad ugdymo metodai būtų perkelti kokybiškai ir tikėtų taikyti Lietuvoje, nepakanka vien pažodžiui išversti jų aprašymus. Būtina gilesnė adaptacija atsižvelgiant į kultūrinius ypatumus.

Magistro darbo tyrimas yra skirtas analizuoti dėstytojų kompetencijoms, susijusioms su reflektviu kooperuotų studijų kaip adaptuojamo metodo suvokimu. Kritinis savo veiklos diegiant naują metodą apmąstymas numano, kad veikla bus suvokiama kaip metodo kultūrinio adaptavimo variklis, o ne vien kaip būdas įgyvendinti įprastus modulio tikslus. Iš dėstytojų tikimasi, kad jie nuolatinio savo patirties, gautos dirbant kooperuotų studijų metodu, interpretavimo dėka nuo stereotipinio, klaidingo mąstymo priartės prie teisingo supratimo. Taip bus pasiektas tinkamas metodo adaptavimas Lietuvos sąlygomis. Dėstytojų reflektvių metodo perkeliamumui reikalingų kompetencijų stoka yra pagrindinė priežastis, dėl kurios studentų veikla taip pat pasidaro nereflektvi, kritinis mąstymas geriausiu atveju formuojasi labai siauruose rėmuose – svarstant konkrečią užduotį. Tuo užkertamas kelias platesniam studentų patirties indėliui į metodo adaptavimą.

Temos naujumas. A. Andrijausko (2003) teigimu, kultūros skoliniai yra labiau paplitę kultūrinių pokyčių veiksniai nei kūrybinės novacijos. Nors metodų perkeliamumas vyksta nuolat, tačiau jis dažniausiai vyksta savaime, netiriant ir neprojektuojant. Analizuojant mokslinę literatūrą tarpkultūrinio perkeliamumo klausimu, aptikta, kad komparatyvistinės edukologijos tyrimai dažnai labai abstrakčiai gilinasi į tarpkultūrinį perkeliamumą. Juose svarstoma, kad skirtingi kultūrų „charakteriai“ daro įtaką patirties perkeliamumui iš vienos šalies į kitą. Taip pat neretai svarstoma transnacionalinių veikėjų, švietimo politikos įtaka tarpkultūriniam perkeliamumui. Apie 1980 m. Vokietijoje bei Prancūzijoje susidomėta įvairių objektų, praktikų, tekstų perkėlimo procesais iš vienos kultūros kaip išeities taško į kitą – tikslinę – kultūrą. Vokiškoje literatūroje šis procesas įvardijamas *Kulturtransfer* terminu. Tačiau šie tyrimai daugiausia skiriami analizuoti jau pasiektiems kultūrinio adaptavimo rezultatams. Nuolat vykstantis ugdymo patirties perkėlimas atveria naujus kelius tyrinėti „čia ir dabar“ vykdomiems adaptavimo procesams. Kultūrinio perkeliamumo tyrimai įgalina traktuoti adaptacijos procesus kaip valdomus, o ne vien aprašomus kaip jau įvykusius. Taigi adaptavimas

analizuojamas ne kaip rezultatas, o kaip procesas. Norint aptikti, kaip vyksta realus tarpkultūrinio perkeliavimo procesas (su visomis jo sėkmėmis ir problemomis), reikalinga kitokia tyrimų prieiga nei įprastiniuose komparatyvistiniuose tyrimuose, reikalinga labiau susitelkti ties mikro lygmeniu, kas padeda suvokti, kaip perkeliavimas vyksta konkrečioje institucijoje, net kokią įtaką tam daro atskiro žmogaus supratimo raida.

Lietuvoje kultūrinio perkeliavimo tyrimus atliko, šią temą gvildeno nedaugelis mokslininkų (pvz., Merkys 1999; Mažeikienė 2001; Mažeikienė, Merkys 2001). Jų darbuose daugiausia nagrinėjama tyrimo instrumentų kultūrinio adaptavimo problematika. Taip pat tarpkultūrinis perkeliavimas yra viena iš B. Janiūnaitės (2004) svarstymo temų, kurią ji įvardija kaip išorinių novacijų diegimą.

Pasigendant išsamesnių metodų adaptavimo Lietuvoje tyrimų, šiame magistro darbe yra bandoma apčiuopti svarbiausias problemas, su kuriomis susiduriama adaptuojant kooperuotų studijų metodą. Tai yra svarstoma per dėstytojų kompetencijų prizmę. Aptiktos problemos bandomos aiškinti iš kultūrinių skirtumų perspektyvos. Tam pasitelkiamas tarpdiscipliniškas požiūris, apimantis kalbos, filosofijos, edukologijos mokslų sritis.

Kooperuotų studijų metodas sulaukia nemažai susidomėjimo Šiaulių universiteto mokslininkų tarpe (Mažeikis, Šidlauskienė, Karvelienė 2003; Mažeikis 2004, 2007; Balčiūnienė 2007; Liukinevičienė 2007), tačiau neidentifikuojamos problemos, susijusios su dėstytojų kompetencijomis, jų pasiruošimu perimti naujus metodus, juos kūrybiškai interpretuoti ir dirbti remiantis jais, prisiimti atsakomybę už tai, kad nauji metodai būtų pritaikyti Lietuvos edukacinei situacijai. Magistro darbe minėtoms problemoms skiriamas didžiausias dėmesys, taip užpildant laisvą kooperuotų studijų tyrimo nišą.

Tyrimo naujumas pasireiškia ir tuo, kad dėstytojų kompetencijoms analizuoti, atskleisti tarpkultūrinio perkeliavimo problematiką pasitelkiamos pedagoginės hermeneutikos įžvalgos. Taip pat tokia tyrimų prieiga suponuoja neįprastą Lietuvoje kompetencijų analizės būdą, kai remiamasi proceso paradigma. Ji padeda atskleisti ne statinį, o dinaminį kompetencijų pobūdį, kuris geriausiai charakterizuoja įtampų lauko tarp turėtos ir naujai įgyjamos patirties rezultatus.

Objektas: dėstytojų kompetencijos, susijusios su reflektviu kooperuotų studijų metodo adaptavimu Šiaulių universitete, Šiaulių bei Panevėžio kolegijose.

Probleminis klausimas: kokia yra dabartinė kooperuotų studijų adaptavimo situacija, vertinant dėstytojų kompetencijas šį metodą reflektviai diegti?

Hipotezė: diegiantys kooperuotas studijas dėstytojai pasižymi kompetencijomis, reikalingomis naują metodą kūrybiškai interpretuoti ir adaptuoti, susijusiomis tiek su geru kooperuotų studijų išmanymu, tiek su gebėjimu diegti kitos kultūros patirtį apskritai.

Tikslas: tiriant dėstytojų kompetencijas, įgalinančias kooperuotų studijų adaptavimą, nustatyti dabartinę metodo tarpkultūrinio perkeliavimo būklę.

Uždaviniai:

1. Remiantis mokslinės literatūros analize apibrėžti tarpkultūrinio perkeliavimo problematiką bei jos sąsajas su adaptavimo būtinybe.
2. Remiantis pedagoginės hermeneutikos įžvalgomis pagrįsti praktinio adaptavimo galimybes diegiant kitų šalių patirtį.
3. Numatyti hipotetinį dėstytojų kompetencijų, reikalingų adaptuoti kooperuotas studijas, modelį.
4. Apklauskos būdu nustatyti, kokiomis bendromis (reikalingomis išorinių novacijų diegimui apskritai) ir specifinėmis (reikalingomis kooperuotų studijų išmanymui) kompetencijomis pasižymi dėstytojai.
5. Analizuojant dėstytojų kompetencijas remiantis proceso paradigma, nustatyti tranzitiniu periodu išryškėjančius gebėjimų prieštaravimus.
6. Analizuoti dėstytojų kompetencijas, išryškėjančias modulių aprašymuose ir ataskaitose, bei nustatyti jų dermę su interviu metu atskleistomis kompetencijomis.

Tyrimo metodai: dėstytojų kompetencijoms tirti pasirinktas pusiau standartizuoto interviu metodas, dėstytojų ataskaitos bei modulių aprašymai analizuoti pasitelkiant dokumentų analizės metodą.

Empirinė bazė: tyrime, atliekant apklausą, dalyvavo 20 Šiaulių universiteto, Šiaulių bei Panevėžio kolegijų dėstytojų, dirbusių pagal kooperuotų studijų metodą. Dokumentų analizei pasitelkiami adaptuotų kooperuotoms studijoms modulių aprašymai bei dėstytojų ataskaitos.

Magistro darbo struktūra: magistro darbą sudaro įvadas, trys dalys, išvados ir rekomendacijos, literatūros sąrašas bei penki priedai.

Magistro darbo aprobavimas: magistro darbo temos problematika ir rezultatai pristatyti bakalaurantų ir magistrantų mokslinių darbų konferencijoje „Studentų darbai-2008“ bei straipsnyje: Mažeikis, G., Lenkauskaitė, J. „Dėstytojų gebėjimai adaptuoti kooperuotų studijų metodą: Šiaulių universiteto, Šiaulių bei Panevėžio kolegijų patirtis“ (įteikta spaudai žurnale *Jaunųjų mokslininkų darbai*).

1. Edukacinės patirties tarpkultūrinio perkeliavimo ir adaptavimo sąsajos

1.1. Bendras tarpkultūrinio perkeliavimo ir adaptavimo sąsajų apibūdinimas

Magistro darbe bus vartojami du glaudžiai besisiejantys terminai: *tarpkultūrinis perkėlimas* (arba *perkeliamumas*, pabrėžiant perkėlimo galimybės aspektą) ir *adaptavimas*, todėl reikia įvesti tam tikrus paaiškinimus. *Perkėlimo (transfer)* terminas, griežtai tariant, apima nemodifikuotą švietimo sistemos ar jos dalies eksportą/importą (Tanaka 2005), tačiau tai nėra pakankama, kad perkeltas objektas tinkamai funkcionuotų naujomis sąlygomis, todėl visada šalia to pasitelkiamas adaptavimas (*lot. pritaikymas, priderinimas*), kaip perkeltos objekto tam tikras modifikavimas, turint tikslą padaryti jį funkcionali aplinkoje, į kurią jis perkeltas. Taigi, visada kalbant apie sėkmingą tarpkultūrinį perkėlimą omenyje turimas adaptuotas perkėlimas.

Perkeliant edukacinę patirtį visada susiduriama su kultūrinių skirtumų suponuojamu adaptavimo poreikiu. Pasak S. Rodwell (1998), nors globalizacijos amžiuje tarpkultūrinis įvairių produktų perkėlimas niekieno nebestebina, tačiau verta svarstyti klausimą, ar tai visada yra pageidautinas dalykas, ypač kai kalbama apie nekritinį perkėlimą. A. Andrijauskas (2003) taip pat pastebi, kad egzistuoja tarpkultūrinių skolinių perėmimo skirtumai. Jis svarsto tipologiją, kurios pora aspektų svarbūs bei gali būti minėtini ir magistro darbe: išskiriami „tiesioginiai skoliniai ir pamėgdžiojimai, kurie neretai yra atsitiktiniai bei mechaniški“ (Andrijauskas 2003: 176); kita rūšis – „kūrybiškas perėmimas, kuomet kultūros elementai perimami pasirinktinai ir pritaikomi arba asimiliuojami remiantis savo kultūros poreikiais, idealais, normomis. Dėl tokių tarpkultūrinių įtakų perimti kultūros elementai savitai kinta ir neretai įgauna naujas anksčiau nežinomas savybes“ (Andrijauskas 2003: 176).

Iliustruojant tarpkultūrinio perkeliavimo ir adaptavimo sąsajas galima pasiremti kooperuotų studijų (adaptuoto *Service learning* metodo) pavyzdžiu. *Service learning* (mokymosi tarnaujant bendruomenėms) metodas, adaptuojant jį Šiaulių universitete, Šiaulių bei Panevėžio kolegijose, taip pat patiria modifikacijų lyginant su pirminiu, JAV paplitusiu ir iš ten į Lietuvą „importuotu“, metodo variantu. Minėtose Lietuvos ugdymo įstaigose pabrėžiamas metodo adaptavimo esminis momentas yra mokymosi tarnaujant bendruomenėms (*Service learning*) ir kooperuoto mokymosi (*Cooperative learning*) derinys, pritaikytas Lietuvos realybei (Mažeikis 2007).

Svarstant tarpkultūrinio perkeliavimo temą, verta atsižvelgti į kelis esminius perkeliavimo komponentus. Tie komponentai, glaudžiai tarpusavyje besisiejantys, yra atranka (arba selekcija),

tarpininkavimas ir adaptacija (Lüsebrink 2003). Selekcijos procesas numano, kad yra tiriama, kokie objektai iš vienos kultūros į kitą yra perkeliami ir koks yra jų perėmimo intensyvumo laipsnis. Centrinę vietą tarpkultūriniame perkėlimo procese užima tarpininkaujanti instancija. H. Lüsebrink'as (2003) pateikia tipologiją, kuri gali padėti susivokti, kas gali vykdyti kultūrinį perkėlimą. Taigi, tarpininku tarpkultūrinio perkėlimo procese gali būti tiek individualūs asmenys (turistai, tarpkultūriniuose mainuose dalyvaujantys asmenys ir kt.), profesionalūs tarpininkai (pavyzdžiui, vertėjai), instituciniai tarpininkai (pavyzdžiui, kultūros institutai). Svarbų vaidmenį čia vaidina tarpkultūrinės situacijos, kurių metu potencialūs tarpininkai užmezga formalius ir neformalius tarpkultūrinius kontaktus.

Kooperuotų studijų adaptavimo atveju, selekcijos procese tokiu tarpininku supaprastintai, nesukonkretinant gali būti laikomas Šiaulių universitetas, užmezgęs ryšius su JAV Rutgers universitetu, iš kurio ir buvo „importuota“ kooperuotų studijų idėja.

Selekcijos procese galima kalbėti apie poreikį, valdantį tai, kokį objektą bus siekiama perkelti iš svetimos kultūros į savąją. Atrinkti ir perkelti objektai turi būti pritaikomi esamomis sąlygomis. Tam reikalingas ne tik aiškus jų esmės supratimas, bet tai numato ir naujos interpretacijos galimybes. Metodų perkėlimas neįvykdomas iš karto. Metodų adaptavimas priimančioje kultūroje apima mažiausiai du etapus. Pirmąjį galima pavadinti konceptualiuoju perkėlimu. Šiame etape mokslininkai - ekspertai užsiima metodų atranka, metodikų rašymu perkeliams metodams. Pavyzdžiui, pirmasis kooperuotų studijų adaptavimo etapas gali būti siejamas su tokių metodinių leidinių pasirodymu Šiaulių universitete, kaip autorių kolektyvo (G. Mažeikis, V. Šidlauskienė, R. Karvelienė) 2003 metais parašyta knyga *Kooperuotos studijos* bei G. Mažeikio (2004) *Kooperuotų studijų vadovas*.

Konceptualusis etapas svarbus, tačiau nepakankamas kultūriniam adaptavimui, nes jam trūksta realios patirties diegiant metodą. Tolesnis adaptavimo etapas yra susijęs su naujų tarpininkų atsiradimu tarpkultūrinio perkėlimo procese. Kooperuotų studijų adaptavimo atveju, metodo perkėlimu jau užsiima ne vien mokslininkai-ekspertai, bet įsijungia ir dėstytojai. Pasinaudojus M. Fullan'o (1998) pastebėjimu, kad mokytojai yra ugdymo pokyčių ir visuomenės gerinimo procesų tarpininkai, atitinkamai galima įvardinti ir dėstytojus, diegiančius naujus metodus studijų proceso gerinimui. Diegiant kooperuotas studijas realiame ugdymo procese, dėstytojai yra tie tarpininkai, iš kurių tikimasi, jog jie stebi, vertina ir projektuoja metodo adaptavimo eigą. Nuo jų pasiruošimo tai daryti priklauso tinkamas naujomis sąlygomis metodo taikymas, išnaudojant visą jo gerąjį potencialą, bei adaptavimo perspektyvos. Tai vyksta antrajame etape, kai metodas taikomas konkrečioje edukacinėje situacijoje. Čia būtina atsižvelgti į pirminį variantą ir mokslininkų rekomendacijas, tačiau metodas neišvengiamai dar kartą patiria tam tikrų modifikacijų. Čia pagrindinė iniciatyva tenka dėstytojams, kurie stebėdami realų procesą gali teikti pasiūlymus, kaip tinkamiau derinti metodą savo dėstomam dalykui ir visai

Lietuvos ugdymo sistemai. Tokiu būdu svarbią reikšmę įgyja perskyra tarp įsisaŃmoninto ir neįsisaŃmoninto metodų adaptavimo. Vien tik vadovaujantis mokslininkų pasiūlytomis metodikomis, metodų adaptavimo raida sustoja.

Kooperuotų studijų diegimo etapus svarstė L. Liukinevičienė (2007). Autorė pastebi, kad svarbiausi žingsniai diegiant inovatyvų metodą aukštojoje mokykloje yra šie: metodo pristatymas arba ekspertų lygis, metodo palaikymas, metodo diegimo inicijavimas, metodo institucionalizavimas arba taikymas. Tai šiek tiek konkretnis metodo diegimo žingsnių pristatymas. Vis dėlto ir minėtoje ir šiuo atveju galima aiškiai skirti, kada metodas peržengia konceptualųjį ekspertų lygį ir prasideda naujo lygmens adaptavimas, įtraukiant konkrečių dalykų dėstytojus ir jų realią praktiką diegiant metodą. Magistro darbe tikslinga išskirti pagrindinius inovatyvaus metodo diegimo etapus, nustatyti jų skirtumus, pagrindinius tų etapų veikėjus, tokiu būdu prieinant prie dėstytojų kompetencijų analizės svarbos nagrinėjamame kontekste.

J. Beech'o (2006) pastebėjimu, edukacinis perkeliamaumas apima tokią proceso struktūrą: yra identifikuojamos lokalijs problemos. Jų sprendimas randamas užsienio edukacinėse sistemose. Sprendimas yra „testuojamas“ praktikoje ir įdiegiamas į naują sistemą. Analizuojant kooperuotų studijų perkėlimo procesą ši struktūra gali būti nesunkiai atkoduojama.

T. Angerer'io, J. Rider'io (1999) teigimu, tai, kad tam tikri perkelti dalykai kultūroje, į kurią jie perkelti, yra suprantami kitaip, negu kultūroje, iš kurios jie paimti, nereiškia nesusipratimo, dėl kurio reikėtų apgailestauti. Tai, dėl kultūrinių skirtumų egzistavimo, turėtų būti suvokiama kaip produktyvus, kūrybinis, savaimė suprantamas dalykas. Tokiu būdu išvengiama klausimo apie atitikimą tiesai, t.y. klausimo, kokie tie perkelti produktai „iš tikrųjų“ turėtų būti.

Skirtis tarp laisvės ir tiesos yra svarbi analizuojant bet kokį klausimą, susijusį su edukacine patirtimi, kaip ir šiuo atveju – vienai kultūrai mokantis iš kitos. R. Rorty (1999) teigimu, kalbant apie edukologiją, galimos dvi perspektyvos: arba kalbėti apie atitikimą tiesai, arba apie laisvės perspektyvą. G. Mažeikis pastebi, kad „kairiojo sparno visuomenės kritikai nurodo į procesą ir reformas ir tvirtina, kad laisvas ir kūrybingas kritikas ir kūrėjas inicijuoja naujas tiesos formas“ (Mažeikis 2006: 10). Pasinaudojus šia perspektyva, galima teigti, kad ir mokantis iš svetimų kultūrų, vengiama jų primestos įtakos (kaip tiesos atitikmens), bet kūrybingai derinat prie savos kultūros sukuriamas naujomis sąlygomis funkcionalus produktas.

Autoriai, rašantys apie perkeltų kultūros objektų adaptavimą, pastebi, jog neadaptavus jie gali tapti priimančioje visuomenėje tarsi „nuleisti iš viršaus“, hierarchiškai traktuojant, tobulesni. Tokiu atveju pasireikštų nepageidaujama vienpusė įtaka. Pavyzdžiui, N. Mažeikienė (1996) pastebi, kad neadaptavus europietišku tyrimo instrumentų, neeuropietiškoje šalyse atlikti tyrimai tampa

nekorektiškais, nes primetami svetimi vietinei kultūrai vertinimo kriterijai. Tai priartina prie etnocentrizmo problemos nagrinėjimo. N. Statkus (2003) etnocentrizmą apibrėžia kaip psichologinę nuostatą, teigiančią, kad savas etnosas yra geresnis ir pranašesnis už kitus etnosus. Iš tokios nuostatos išplaukiantis diskriminacinis elgesys vadinamas etnocentrine diskriminacija. M. Harris (1998) etnocentrizmą apibūdina kaip polinkį laikyti svetimų kultūrinių grupių savybes, papročius, idėjas ir vertybes visada žemesnėmis ir ne tokiomis natūraliomis ar logiškoms kaip savosios grupės. Tokiu pagrindu vadovaujantis perkeltas kultūrinis produktas (pvz., ugdymo metodas) neišsilyja, nesiintegruoja (kas šiuo atveju yra vienintelė palanki adaptacijos strategija) į bendrą švietimo sistemą, ir daroma įtaka neatneša laukiamų rezultatų, netgi gali turėti neigiamų pasekmių (panašiai, kaip atsitinka tiriant neeuropiečius neadaptuotais europietiškais tyrimo instrumentais). Taigi, kalbant apie tarpkultūrinį perkeliamumą, verta turėti omeny ne daromą vienpusę įtaką, bet abipusį kultūrų bendradarbiavimą, kuriant naują produktą.

Kultūrinio perkėlimo tyrimų atveju kalbama apie naują klausimo apie transnacionalinę įtaką performulavimą. Šiuo atveju daugiau nekalbama apie tiesiog vienos kultūros įtaką kitai, kas dažnai suprantama negatyvia prasme ir suponuoja hierarchijos numatymą tarp kultūros, kuri daro įtaką, ir įtakojamos kultūros. M. Middell'io ir J. Burrell'io (2000) teigimu, kultūrinis perkėlimas numato kultūrų aktyvumą, iniciatyvų veikimą perimant kultūrinius produktus. Vietoj neaiškaus *įtakos* termino daugiau reikšmės teikia kalbėjimas apie kitos kultūros elementų integraciją į savą kultūrą. Įtaka yra daugiausia susijusi su vienos kultūros poveikiu kitai be ypatingo šios aktyvumo. Kultūrinio perkėlimo atveju priimančioji kultūra aktyviai siekia perimti užsienio kultūros elementus su tikslu užpildyti savo kultūros spragas. Tikroji integracija čia įgauna savo reikšmę.

1.2. Tarpkultūrinio perkeliamumo tyrimų tradicija: užsienio šalių ir Lietuvos patirtis

Tarpkultūrinis perkeliamumas yra viena iš lyginamosios edukologijos temų. Jeigu lyginamoji edukologija dar gali apsieiti be perkeliamumo tyrimų, tai šie be lyginamosios edukologijos išvadų neįmanomi. Edukologijos mokslo perkeliamumo tyrimai iš esmės yra komparatyvistiniai, nes liečia mažiausiai dvi ugdymo sistemas.

Tenka pastebėti, jog ir lyginamojoje edukologijoje vis labiau yra linkstama nagrinėti tarpkultūrinio perkeliamumo klausimą, nes ryšiai tarp įvairių kultūrų vis glaudesni, perkeliamumas – vis dažnesnis, todėl skirtingų edukacinių sistemų lyginimas pats savaime nebėra ypatingai reikšmingas. Į tai dėmesį atkreipė vokiečių ir prancūzų istorikai, kalbėję apie kultūrinio perkeliamumo prioritetą

prieš tarpkultūrinį lyginimą. Verta paminėti keletą jų pastebėjimų apie lyginamųjų tyrimų šiandienos pasaulyje nepakankamumą. Pasak M. Middell'io ir J. Burrell'io (2000), anksčiau lyginamosios studijos koncentravosi ties nacionalinėmis valstybėmis, tačiau tai daugiau nebėra pakankama pozicija tyrimuose, nes auga multikultūrinis bendradarbiavimas, valstybės tampa atviros kaitai. Vienas iš svarbiausių požymių globalizacijos amžiuje yra tai, kad sienos tarp šalių darosi neryškios. Todėl žvelgiant iš tarpkultūrinio perkėlimo perspektyvų, pasirinktas kitoks istorijos rašymo būdas.

Lyginamieji tyrimai, atskleidžiantys kultūrinius panašumus ir skirtumus, žinoma, labai svarbūs kaip pagrindas kultūrinio perkėlimo sėkmei, tačiau jie nepakankami kultūrinių mainų kontekste, nes perimami produktai transformuojasi, taip keisdami ir kultūras. Neįmanoma kalbėti, ypač šiuolaikiniame globalizacijos kontekste, apie visiškai nepriklausomą valstybių vystimąsi, kas buvo daroma lyginamosiose studijose, neatsižvelgiant į kultūrinio perkėlimo procesą. Taigi, Middell'io ir Burrell'io (2000) teigimu, rašant istoriją šiandien vietoj lyginamųjų studijų tikslinga pasitelkti kultūrinio perkėlimo nagrinėjimo perspektyvą.

B. Janiūnaitė (1999) pastebi, kad jau XIX a. susiformavo edukacinių idėjų skolinimosi metodologija, kuri sąlygojo, kad nuo pakankamai primityvių „keliautojų pasakojimų“ buvo pereita į „idėjų skolinimosi“ etapą. Jam būdingi ugdymo proceso įvairiose šalyse tyrinėjimai, ugdymo eksperimentinių žinių kaupimas ir sisteminimas, skirtas mokytojų rengimo pagrindimui ir tobulinimui.

Daugelis klasikinių lyginamosios edukologijos tekstų, kuriuose kalbama apie tarpkultūrinį perkeliamumą, yra nukreipti į reikalavimą, kad edukacinės idėjos ir praktikos būtų adaptuotos naujai aplinkai. Jau I. L. Kandel'is (1933) išvelgia neišvengiamas perkeltų iš vienos kultūros į kitą edukacinių idėjų ir praktikų modifikacijas ir adaptavimą.

N. Hans'o (1949) lyginamosios edukologijos studijoje taip pat užsimenama apie reikalavimus tarpkultūriniam perkeliamumui. N. Hans'as (1949) argumentuoja reikalavimą adaptacijai nacionalinio charakterio buvimu, kurį jis suvokia kaip kombinaciją gamtos, religijos ir kitų faktorių, veikiančių nacionalinės edukacinės sistemos formavimąsi.

B. Holmes'as (1965) *Edukacinėse problemose* nubrėžia sėkmingo tarpkultūrinio perkeliavimo metodologinius kontūrus. Tinkamas taikymas, pasak jo, gali išspręsti tarpkultūrinio „skolinimosi“ problemą.

M. Carnoy (1974) savo knygoje *Švietimas kaip kultūrinis imperializmas* aptaria transformacijas, patiriamas ugdyme, perkeliant patirtį iš buvusių metropolijų į buvusias kolonijas.

Mokslinėje literatūroje tarpkultūrinio perkeliavimo tema nuo 1980 metų dažnai aptinkama kaip Vokietijos bei Prancūzijos mokslininkų inicijuota diskusija dėl įvairių objektų, praktikų, tekstų, diskursų perkėlimo iš vienos kultūros kaip išeities taško į kitą – tikslinę – kultūrą. Literatūroje vokiečių

kalba tarpkultūrinis perkėlimas įvardijamas *Kulturtransfer* terminu. Šios srities tyrėjai (K. Middell, M. Middell 1994; Lüsebrink, Reichardt 1997; Espagne 1999 ir kt.) daugiausia domisi palaikomais ryšiais ir vykstančiais procesais tarp kultūrų iš tarpkultūrinės bei komparatyvistinės perspektyvos.

Pasak M. Tanaka (2005), nuo 1990 m. edukacinis perkėliamumas imamas nagrinėti globalizacijos kontekste. Prie to prisidėjo D. Phillips'as (1993), R. Cowen'as (2002). Švietimo reformas edukacinio perkėliamumo kontekste nagrinėjo J. Schriewer'is (1992). G. Steiner-Khamsi (2004) taip pat domėjosi tarpkultūrinio perkėliamumo galimybėmis. Jos teigimu, visa apimanti globalizacija būdinga ir švietimui. Švietimo reformos įvairiose pasaulio dalyse darosi vis panašesnės. Pastarieji autoriai ypatingai domisi švietimo politikos klausimais, todėl jų tarpkultūrinio perkėliamumo tyrimai labiausiai koncentruojasi į perkėliamumą, įvairių suinteresuotų organizacijų vykdomą „iš viršaus“. Aplenkdamas panašias tyrimo temas, M. Tanaka (2005) gilinasi į patį tarpkultūrinio perkėliamumo procesą ir į edukacinių praktikų bei idėjų patiriamas transformacijas tarpkultūrinio perkėlimo metu.

B. Janiūnaitė (1999) lyginamosios edukologijos tyrimus vertina kaip prielaidą tarpkultūriniam perkėliamumui. Jos teigimu, „lyginamoji edukologija padeda įvertinti švietimo padėtį įvairiose šalyse, prisideda planuojant ir vykdant švietimo reformas, numatant vienu šalių edukacinės patirties, novacijų perkėlimo, adaptavimo kitose šalyse galimybes“ (Janiūnaitė 1999: 4).

Taigi, mokslinėje literatūroje aptinkama svarstymų tarpkultūrinio perkėliamumo tema, tačiau reikia pastebėti, kad atlikti kultūrinio perkėlimo tyrimai daugiausia skiriami analizuoti jau pasiektiems kultūrinio adaptavimo rezultatams, kaip ir aukščiau pateiktame pavyzdyje – kalbant apie istorijos rašymo strategiją. Nuolat besiplėtojantis ugdymo patirties perkėlimas atveria naujus kelius tyrinėti čia ir dabar vykstantiems adaptavimo procesams. Tokie kultūrinio perkėliamumo tyrimai įgalina traktuoti adaptacijos procesus kaip valdomus, o ne vien aprašomus kaip jau įvykusius. Tai pasiekama analizuojant ne adaptavimo rezultatą ar jo procesą, jau turint rezultatą, bet patį adaptavimo procesą, kai rezultatas tik potencialiai numanomas ir gali kisti norima linkme kryptingai veikiant.

Lietuvoje kultūrinio perkėliamumo temą svarstę mokslininkai (pvz., Merkys, 1999; Mažeikienė, 1996, 2001; Mažeikienė, Merkys, 2001) daugiausia koncentruojasi ties tyrimo instrumentų kultūrinio adaptavimo problematika. N. Mažeikienė, savo disertaciniame darbe nagrinėdama galimybę perkelti makiavelizmo ir autoritarizmo matavimo instrumentus iš vienos kultūros į kitą ir tikrindama jų tiriamąją galią, teigia, kad „nepatikrinus testo metodologinės kokybės ir validumo naujos kultūros populiacijoje, yra didelė tikimybė, jog instrumentas neteks diagnostinės galios, o tyrimo rezultatai bus neteisingai interpretuojami“ (Mažeikienė 2001: 8).

B. Janiūnaitė (1999, 2004) gilinais tiek į lyginamosios edukologijos temas, tiek į išorinių novacijų perkėlimo galimybes. Jos įsitikinimu, novacijos adaptavimo sėkmę suponuoja kultūrinių skirtumų ir panašumų įvertinimas. Taip pat autorė pastebi, kad tinkamai išorines novacijas gali diegti tik atitinkamos kompetencijos žmonės. Savo monografijoje *Edukacinės novacijos ir jų diegimas* B. Janiūnaitė (2004) pateikia daug pavyzdžių, kokios kompetencijos žmonės atliko tam tikrą novacijos adaptaciją Lietuvoje. Tačiau jos kompetencijų aprašymas labiau primena formalių kvalifikacijų įvardijimą, nesigilinant į konkrečią patirtį, išskylančias problemas, kompetencijų raidą veikiant adaptavimo procesui.

1.3. Service learning metodas tarpkultūrinio perkeliavimo galimybių ir kliūčių kontekste

Konkrečios patirties perkeliavimo iš vienos kultūros į kitą galimybės ir kliūtys yra susijusios su *etic-emic* bei universalizmo-reliatyvizmo perskyra. N. Mažeikienės teigimu, „*etic* terminas žymi reiškinį, fenomeną, kuris turi bendrą reikšmę nagrinėjamose kultūrose. *Emic* žymi aspektus, kurie skiriasi nagrinėjamose kultūrose, yra tik joms būdingi – specifiški. Tai, kad kiekvienas *emic* aspektas susijęs su *etic* reikšme, leidžia lyginti kultūras, surasti bendrą atskaitos tašką“ (Mažeikienė 1996: 13). Šie pastebėjimai svarbūs ir metodo perkėlimo atveju. Dėl universaliai egzistuojančių *etic* perspektyvų toks perkėlimo veiksmas yra įmanomas, tačiau *emic* perspektyva atkreipia dėmesį į lokalų lygmenį, su savo specifiskumais, kurie turi būti įvertinti, ir metodas turi būti jiems adaptuojamas, kad būtų sėkmingai taikomas. Padėti suvokti tarpkultūrinio perkeliavimo laviravimą tarp *emic* ir *etik* perspektyvų leidžia ir *glokalizacijos* terminas. Juo stengiamasi aprėpti tiek universalias globalizacijos, tiek specifiskas lokalumo dimensijas. J. Tomlinson'as *glokalizacijos* sąvoką apibrėžia kaip „tam tikrą prieštarinę globalizuojančių, visuotinančių, sulyginančių ir lokalizuojančių, įvietinančių, išskiriančių tendencijų dermę“ (Tomlinson 2002: 78).

Apie metodų perkėlimo galimybes, atsižvelgiant į perkeliavimo ribas, būtina kalbėti išsamiau. N. Mažeikienės teigimu, atliekant tarpkultūrinį perkėlimą, būtina nustatyti „koku mastu nagrinėjami reiškiniai ir procesai turi universalų, visuotinį, su atskira kultūra nesusijusį matą, o koku mastu jie yra atskiros kultūros sąlygojami, t. y. kultūriškai saviti“ (Mažeikienė 2001: 31). Tik tokiu būdu galima tikėtis laukiamos metodų ar kitų produktų tarpkultūrinio perkėlimo sėkmės. Kalbant apie kooperuotų studijų adaptavimą šiuo aspektu verta turėti omenyje porą komponentų. Vienas, susijęs su kooperuotų studijų prielaidomis, jo poreikiu, atitikimu laiko iššūkiams. Skirtingos šalys, paliestos įvairių globalizacijos aspektų, įgyja bendrų bruožų, ir tai siejasi su universalia *etic* perspektyva. Tai, kad švietimą vis labiau veikia globalizacijos procesai, švietimo raida ir pobūdis įvairiose šalyse darosi vis

panašesnis, leidžia kalbėti apie universalizacijos tendencijas. Kitas aspektas, besiremiantis *emic* perspektyva, susijęs su *Service learning* metodo paplitimo JAV savitumais, dėl čia egzistuojančio idėjinio pagrindo ir sunkumais jį perkelti į kitas šalis dėl ugdymo filosofijos jose skirtumų nuo JAV.

Pirmiausia bus kalbama apie metodų perkeliamumo prielaidas, kurios numato galimybes perkelti metodus, nes egzistuoja poreikis tam, suponuotas kultūrinių panašumų. Globalizacijos amžiuje, kai nacionalinės sienos tampa nebe tokios ryškios, galima kalbėti apie bendrą situaciją, įgalinančią tarpkultūrinį perkeliamumą. Kalbant apie tarpkultūrinį perkeliamumą iš edukologijos perspektyvų, svarbu nagrinėti vykstančią švietimo reformą, mat ji atliepia laiko reikalavimus ir tame tarpe tarpkultūrinio perkeliamumo poreikį. Andrijausko teigimu, „kad recipientinė kultūra (kultūra perimanti novacijas) novacijas ar skolinius perimtų sėkmingai, joje turi būti susiformavusios objektyvios prielaidos, norinčios naujoves perkelti socialinės jėgos, suvokiančios jų pranašumą ir naudą“ (Andrijauskas 2003: 176).

V. Rajecko (2004) manymu, šiuolaikinėmis sąlygomis švietimo reforma yra būtinybė, nuolatinis procesas. Spartus visuomenės vystimasis susijęs su naujo požiūrio į ugdymą atsiradimu. Nagrinėdamas universitetų raidą jam antrina D. Genys, teigdamas, kad „postindustrinėje visuomenėje, nenorėdamas prarasti turimų pozicijų, universitetas turi pasiūlyti naujas bendradarbiavimo formas, kurios neapsiribotų vien objektyvios tiesos skleidimu ar tam tikros srities profesionalų ruošimu, tačiau kartu atlieptų bendruomenės poreikius ir lūkesčius“ (Genys 2005: 34).

Švietimo reforma apima įvairius elementus, pradedant įstatyminės bazės sukūrimu, baigiant konkrečia ugdymo tikslų, uždavinių, turinio pertvarka. Ugdymo organizavimas, ugdytinio – ugdytojo santykiai šiame kontekste taip pat įgyja naujų bruožų. Tokiomis aplinkybėmis atsiranda naujų metodų, įgalinančių ugdytinius reikštis aktyviai, patiems tapti savo mokymosi subjektais, poreikis.

Service learning teikia galimybę kokybinei reformai, reformai, vykdomai aukštojo mokslo viduje ir neprimetamai iš išorės. Pasinaudojus B. Bitino (2000) pastebėjimu, jog visos švietimo reformos gali būti vertinamos ugdymo paradigmos kaitos požiūriu, galima teigti, kad pastarųjų metų Lietuvos švietimo reforma taip pat siejasi su *mokymo* paradigmos transformacija į *mokymosi* paradigmą arba kitaip tariant, laisvojo ugdymo paradigma keičia klasikinę. Adaptuoti metodą, atliepanti mokymosi paradigmos reikalavimus Lietuvoje (tokiu metodu gali tarnauti *Service learning*), yra didelis poreikis, tačiau nemažos ir kliūtys tam. Remiantis B. Bitinu, tas kliūtis galima įvardinti iš ugdymo paradigmos perspektyvų: „per visą XX a. Lietuvos mokykla vadovavosi klasikine paradigma, kuri ugdymą traktuoja kaip visuomenės apibendrintos patirties perteikimą ugdytiniams“ (Bitinas 2000: 47). Pasak P. Jucevičienės, „mokymosi paradigma grindžiama supratimu, kad mokymasis yra konstruktyvi paties individo veikla, sudarant jam mokymosi sąlygas bei suteikiant paramą, kuri reikalinga mokymosi

veiklai užtikrinti“ (Jucevičienė 2005: 7). Šiuo atveju, mokymasis neseka paskui mokymą, bet egzistuoja savarankiškai, taigi naujoji edukacinė paradigma prioritetą skiria mokymuisi. Pateiktos citatos aiškiai atspindi įtampos lauką, atsiradusį paradigmos kaitos, naujovių kontekste. Todėl aišku, kad paradigmos kaita neįvyksta iš karto. Švietimo reforma numano tranzitinės būsenos buvimą. Tai kintanti būsena, vykstant tam tikram procesui. Aukštojo ir vidurinio mokslo reforma vis dar vyksta, tai pastarųjų metų Lietuvos aktualija. Lietuva vis dar negali įveikti tranzitinio periodo, nes sąmoningumas labai ilgai išlieka nepakitęs, kai kurios mentalinės schemos, turinčios stiprius pamatus, kinta labai lėtai.

Mokymo paradigma susijusi su didelio valdžios atstumo dimensija. Pasak G. Hofstede (1997), valdžios atstumas, arba hierarchijos, dimensija apibūdina laipsnį, kiek visuomenė priima nelygybės arba hierarchijos faktą. Kultūros, kurioms būdingas didelis valdžios atstumas, gerbia ir priima hierarchinius santykius. Didelio valdžios atstumo aplinkoje ir kultūroje nelygybė tarp vaiko ir tėvų šeimoje gali būti papildyta nelygybe tarp mokinio ir mokytojo mokykloje. Pagrindinės vertybės yra tokios: besąlygiška pagarba mokytojui, jo statusui; mokymosi procesas yra orientuotas į mokytoją – mokytojas nusprendžia, ką studijuoja mokinys, kokia linkme turi vykti ugdymas. Dėstytojai mokymosi paradigmos veikiami turi kurti kitokią pedagoginį scenarijų nei įprasta mokymo paradigmoje.

Iš ten, kur mokymosi paradigmą puikiai atitinkantys metodai veikia labai sėkmingai, tie metodai yra perkeliami ir adaptuojami į šalis, kurios dabar yra pereinamajame, tranzitiniame periode. Tokios yra, pavyzdžiui, Vokietija ir Lietuva, vykdančios švietimo reformą, kurioms reikia pagrindų, kad sėkmingai pavyktų perėjimas iš mokymo į mokymosi paradigmą.

Taigi, švietimo reforma, jos iššūkiai yra tam tikras galimybių laidas mokimąsi akcentuojančių metodų, tame tarpe *Service learning*, perkeliama, tačiau iš kitos pusės, galima kalbėti apie įvairių kultūrų skirtumus ir iš to atsirandančias problemas metodą adaptuojant. Pavyzdžiui, „Lietuvoje tik pastaraisiais metais pradedama mąstyti, kad „švietimo sistemai nebeužtenka apsiriboti vien „mokslinimo“ funkcija, tačiau privalu ugdyti pilietines atsakomybės ir demokratijos vertybes, dabarties ir ateities piliečius“ (Genys 2005: 24).

Globalizacija diktuoja naujas perspektyvas ir ugdymui. Kooperuotos studijos stengiasi į tuos iššūkius atsiliiepti, tačiau tai negali būti vienintelė įvertinama perspektyva. Šioje vietoje galima pasinaudoti ir R. Grigo (2004) iškelta dichotomija: istorinis-etnokultūrinis ir utilitarinis-pragmatinis sąmoningumas. Autorius pastebi, kad šie abu aspektai turi būti suderinti globalizacijos sąlygomis. Metodų adaptavimas globalizacijos perspektyvoje yra tas veiksnys, kuris padeda išvengti globalizacijos negatyvo, tačiau sėkmingai neatsilikti nuo likusio pasaulio.

Tačiau vien poreikio adaptuojant metodus nepakanka. S. Rodwell (1998) pastebi, kad perkėlimo procesas yra susijęs ne tik su galimomis techninėmis problemomis, materialinės bazės nebuvimu,

tačiau ir su skirtingais įvairių kultūrų sociokultūriniais ir psichologiniais fenomenais. Magistro darbo kontekste pastarieji du aspektai netgi ypatingai turėtų būti pabrėžiami.

Svarbu pažymėti, kad neužtenka adaptuojant metodą tik išversti jo aprašymą ir patį pavadinimą, tačiau atkreiptinas dėmesys į paties vertimo kaip tam tikro kultūrinio perkėlimo veiksmą. Šiuo atveju sąvokų adekvatumas nustatomas ne turinio apimties požiūriu, bet pagal galiojimo ir suprantamumo tam tikroje kultūroje ribas. Su tokia adaptuoto vertimo problema susiduriama jau kooperuotų studijų įvardijimo atveju. Šitokio vertimo (*Service learning* kaip kooperuotos studijos) pagrįstumą prof. G. Mažeikis (2003) įvardija siekiu išvengti politinių konotacijų, susietų su lietuviška „pilietiškumo“ sąvoka bei negatyviais prisiminimais, besisiejančiais su „tarnavimo visuomenei“ praktikomis.

Panaši problema pastebima, pavyzdžiui, ir Vengrijos atveju. J. Kozma ir R. Galambos teigimu, „pirmoji problema iškyla, kai bandome rasti sąvokos tarnavimas arba mokymasis tarnaujant bendruomenei atitikmenį vengrų kalboje. Pirmoji sąvoka asocijuojasi su religine ar politine veikla, ir tik retais atvejais – su švietimu ar pilietiniu ugdymu“ (Kozma, Galambos 2005: 43).

Pavadinimo parinkimas naujam metodui glaudžiai siejasi su kalbos bei kultūros ryšiais, kuriuos plačiai nagrinėja etnolingvistika. Pagal jos nuostatas, kalboje kaip vienoje iš galimų pasaulio interpretacijų tam tikru būdu atsispindi kalbančiųjų sąmonėje užfiksuota pasaulio sąranga (Gudavičius 2000). Svarbu yra kultūriškai adekvatus edukologinių konceptų įvardijimas. Pavadinimo pasirinkimas išreiškia dėmesio koncentravimą ties skirtingais metodo aspektais, kadangi visų bruožų pavadinime įvardinti neįmanoma, kiekviena kultūra pasirenka sau svarbiausius. Galima šiuo aspektu palyginti tris skirtingus to paties metodo pavadinimus trijose skirtingose kultūrose: JAV, Vokietijoje ir Lietuvoje.

Taigi *Service learning* metodas Vokietijoje, JAV ir Lietuvoje įvardijamas skirtingai, kaip *atsakomybės mokymasis*, *mokymasis tarnaujant* ir *kooperuotos studijos*. Matome, kad lietuviškame pavadinime atsiranda *studijų* sąvoka, nes ji geriausia siejasi su aukštuoju mokslu, kuriame Lietuvoje ir taikomas metodas. Taip pat čia pabrėžiamas kooperuotumo momentas, nes jaučiamas didelis aukštųjų mokyklų bei visuomenės bendradarbiavimo, individualaus indėlio į bendrą produktą poreikis. Vokiškas pavadinimas didžiausią dėmesį skiria atsakomybės aspektui, galutinis veiklos visuomenėje tikslas pripažįstamas kaip reikšmė individualiam tobulėjimui. Jungtinėse Amerikos Valstijose *Service learning* metodas didžiausią reikšmę skiria tarnavimo aspektui, mokantis ir kaupiant patirtį realiose situacijose, išreiškiant demokratines vertybes.

Norint aiškiau suvokti tarpkultūrinius skirtumus ir jų sąlygotus perkėlimumo sunkumus, galima analizuoti įvairius skirtingų kultūrų edukacinius ypatumus. Kooperuotų studijų adaptavimo atveju galima kalbėti apie mokymosi tarnaujant bendruomenėms (*Service learning*) atitikimą JAV švietimo ideologiniam pagrindui. Daugelis autorių, rašiusių apie mokymąsi tarnaujant bendruomenėms, pastebi,

kodėl minėtas metodas toks populiarus JAV. A. Sliwka (2004b) teigimu, mokymasis tarnaujant bendruomenėms savo esme gerai atliepia visada svarbiomis laikytas JAV švietimo vertybes: demokratiją, aktyvų dalyvavimą, sąmoningą pilietinę atsakomybę. Pasak S. Reinmuth (2003), amerikietiškas funkcionalios visuomenės supratimas neįmanomas be pilietinio dalyvavimo. Tai gerai paaiškina platų mokymosi tarnaujant bendruomenėms paplitimą JAV. Autorės teigimu, metodo taikymo principas JAV yra paprastas: pažinti visuomenės poreikius, išsiųsti studentus iš auditorijų į realų gyvenimą, sukurti gerus ryšius su bendruomene ir išugdyti atsakingus piliečius.

Taip pat šiame kontekste verta kalbėti apie pragmatizmo idėjas, kilusias Jungtinėse Amerikos Valstijose, ir teikiančias svarų pagrindą mokymosi tarnaujant bendruomenėms metodui. B. Bitino (2000) teigimu, JAV susiformavusios ir šioje šalyje dominuojančios pragmatizmo pedagogikos požiūriu, ugdymo paskirtis – išmokyti ugdytinį spręsti realias gyvenimo problemas. Tokia ugdymo filosofija vadovaujantis švietimas nėra atitrūkęs nuo realios aplinkos, kaip yra Lietuvos atveju, kurioje diegiant *Service learning* metodą iš karto susiduriama su problemomis, pirmiausia sąlygotomis gilaus klasikinės paradigmos veikimo.

B. Bitinas nemažai dėmesio skiria klasikinės ir laisvojo ugdymo paradigmos skirtumams atskleisti ir pripažįsta, kad „XX a. pradžioje įvykusi mokslinė revoliucija sukėlė bene didžiausią perversmą pasaulinėje ugdymo teorijoje ir praktikoje. Laisvojo ugdymo paradigmos šalininkai ryžosi neigti autoritarišką mokytoją, vadovėlinį mokymą, mokinių pasyvumą mokantis, perkrautą faktais ir atitrūkusį nuo gyvenimo mokymo turinį, prievartines ugdymo priemones, ugdytinio asmenybės laisvės slopinimą“ (Bitinas 2000: 151).

Service learning metodas glaudžiai siejasi su laisvojo ugdymo paradigma, pirmiausia jau dėl to, kad pagrindinis akcentas jame tenka mokymosi aspektui. Jau pačiame pavadinime atsispindi mokymosi, o ne mokymo momentas. *Service learning* yra junginys iš sąvokų „tarnavimas“ kitiems žmonėms ir bendruomenei bei „mokymasis“, kuris reiškia paties mokymąsi realiose situacijose, esant autentiškiems iššūkiams.

Plačiai paplitęs JAV metodas, puikiai atliepiantis laiko reikalavimus ugdymui, transportuojamas į kitas šalis, pirmiausia į Europos valstybes. Tokiu būdu susiduriama su metodo adaptavimo problemomis ir galimybėmis. Pirminis pagrindas, sudarantis prielaidas tam tikro metodo adaptavimui savam kontekstui, yra poreikis (šiuo atveju, laiko padiktuotas klasikinės ugdymo paradigmos perėjimas į laisvojo ugdymo paradigmą) ir tam tikras pagrindas, dėl kurio perkėlimas būdų įmanomas (tai daugiausia susiję su kultūrų panašumu arba *etic* idėja), o poreikis modifikuoti metodą, pritaikyti jį konkrečiam kontekstui kyla iš priešingos – *emic* – perspektyvos, kurioje akcentuojami kultūrų skirtumai.

Siekiant iliustruoti kultūrinių panašumų svarbą tarpkultūriniam metodų perkeliamumui, galima pasitelkti Vokietijos pavyzdį. Vokietijoje *Service learning* metodas sulaukė didelio susidomėjimo įvairiose švietimo grandyse, kaip ir JAV. Jis taikomas tiek mokyklose, tiek universitetuose. Nors dažnai akcentuojama JAV filosofo J. Dewey idėjų svarba *Service learning* metodo atsiradimui, tačiau galima teigti, kad Vokietija taip pat turėjo svarų idėjinį pagrindą, padėjusį *Service learning* metodui prigyti šioje šalyje.

Šiame kontekste pirmiausia minėtina, kad metodų mainai tarp Vokietijos ir JAV labai dažni. Pvz., K. Faller'is (1998) nagrinėja, kaip JAV labai populiarus tarpininkavimo (Mediation) metodas buvo perkeltas į Vokietiją ir adaptuotas šios šalies kontekstui. Tarpkultūrinio ugdymo metodai savo istorijoje taip pat nuėjo ilgą raidos kelią, įskaitant ir tarpkultūrinio adaptavimo procesus. Vokietijoje atsiradusios tarpkultūrinių ugdymo metodų užuomazgos 19 a. pabaigoje buvo panaudotos nacionalsocialistiniams, rasių tyrimo tikslams ir šitaip diskreditavosi. Tada tarpkultūriniai ugdymo metodai suklestėjo JAV, iš kur apie 1970-1980 vėl buvo importuoti į Vokietiją.

Kalbant apie idėjinio pagrindo ugdyme panašumus, suponuojančius galimybę perkelti metodus iš vienos šalies į kitą, minėtina pvz., tiek JAV, tiek Vokietijoje paplitusi atviros mokyklos samprata, kurios paminėjimas gali tarnauti ne tik kaip minėtų šalių ugdymo apskritai panašumo bruožų pavyzdys, bet ir kaip *Service learning* metodo atsiradimo bei populiarumo abiejose šalyse prielaida. B. Bitinas teigia, kad JAV ir Vokietijoje atviros mokyklos samprata įgijo netgi labai radikalią raišką, čia „propaguojamas mokyklos be sienų modelis, kuriuo neigiamas mokymas klasėse, mokymo procesas perkeltas į įstaigas, įmones bei organizacijas, jį realizuoja televizija, kompiuterių tinklai bei kitos komunikacijos priemonės. Į mokyklą mokiniai renkasi savarankiškam darbui aptarti komunikacinėse grupėse“ (Bitinas 2000: 170).

Tiesa, reikia paminėti ir kultūrinių skirtumų suponuotus adaptuojamų metodų savitumus. Pvz., Vokietijoje *Service learning* metodas dažniausiai akcentuoja atsakomybės ugdymą (Sliwka 2001, 2002, 2004a, 2004b). Mokymosi tarnaujant bendruomenėms terminas netgi verčiamas į vokiečių kalbą kaip *atsakomybės mokymasis* (*Verantwortungslernen*). Toks pavadinimas ryškiai akcentuoja sąmoningą demokratinio dalyvavimo aspektą. Naujo metodo, perkelta iš kitos šalies, savitas pavadinimas gali būti laikomas pirmuoju adaptavimo žingsniu, nurodančiu, kas priimančiai kultūrai metode yra patraukliausia.

Universitetų tarpe pirmiausia *Service learning* metodas išbandytas Manheimo universitete. M. Hofer'is (2007), organizavęs pirmąjį seminarą, dalinasi patirtimi. Jis pažymi, kad Vokietijoje adaptuojant *Service Learning* metodą idėja buvo „pasiskolinta“ iš JAV kolegų. Konkrečia patirtimi, organizuojant studijas *Service learning* metodu, dalinasi ir A. Baltes (2004). Ji pastebi, kad egzistuoja

teigiamos galimybės Vokietijoje mokytis nauju būdu, tačiau inovatyvus metodas kelia ir abejonių, kad vokiška universiteto sistema gali pasirodyti tokiam studijavimo būdui per daug nelanksti. Dalykų rėmus peržengiantis bendradarbiavimas, naujas egzaminų organizavimas buvo susijęs su pasipriešinimo galimybėmis. Pastebima, kad šiuo atveju reikalingas daug laiko atimantis pasiruošimas, atsidavęs dėstytojų darbas. Tai įneša daug streso ir chaoso į taip dažnai chaotiškas studijas. Abejones kėlė ir tai, kad be viso to, dar reikės išmokti ištis svarbių dalykų egzaminams. Žinoma, studijų vykdymas nauju būdu sukėlė ir nemažai organizacinių problemų: tai ir chaotiškas „tarnavimo“ vietų parinkimas, ir neaiškus refleksijoms skirtų susitikimų organizavimas bei jų naudingumas, ir žemas studentų susidomėjimas, nes iki paskutinės minutės nebuvo aišku, ar seminaras įvyks, problemos komunikuojant su bendruomenėmis, ir pan.

Lyginat su ankstesniais seminarais, studijavimas *Service learning* metodu Manheimo universitete buvo išskirtinis. Universiteto ir bendruomenės ryšiai buvo menki. Įprastiniai seminarai vykdavo skaitant pranešimus. Tokia seminarų organizavimo forma nekelia motyvacijos, seminarai laikomi nuobodžiais. Dėstytojai dažnai skundžiasi studentų motyvacijos nepakankamumu, tačiau, išskyrus retas išimtis, nesistengia situacijos pakeisti. Dėstytojai vokiškuose universitetuose daugiausia orientuojasi į gerus mokslinius tyrimus bei sėkmingas publikacijas.

Taigi, galima teigti, kad poreikis adaptuoti *Service learning* metodą, nuo ko ir prasideda kiekvienas sąmoningas tarpkultūrinis perkeliavimo procesas, Vokietijoje buvo didelis: iš dėstytojų pusės *Service Learning* susijęs su laukiama studentų motyvacija, iš studentų – su išmoktos medžiagos prasmingumu, iš bendruomenių – su pagalba joms.

Analizuodami JAV patirtį, Vokietijos mokslininkai pastebėjo, kad *Service learning* yra įvairių rūšių. Vokietijos Manheimo universitetas tinkamiausiu pasirinko akademiškumą akcentuojantį *Service learning*. Ryšiai tarp tarnystės ir modulio turinio laikomi vienu iš svarbiausių momentų. Tai yra vienas lengviausiai įmanomų *Service Learning* modelių universitete, nuo kurio galima proceso metu pereiti prie kitų variantų ir stiprinti ryšius su bendruomenėmis. Linkusiems į akademiškumą Vokietijos universitetams tai buvo puikus kelias, kad naujas metodas integruotųsi esamoje ugdymo sistemoje, kad būtų užtikrintas ir naujumo poveikis, ir tęstinumo pojūtis.

Išsirinkus tinkamą mokymosi *Service learning* metodu modelį, realioje ugdymo praktikoje vis dėlto susiduriama su nemažomis problemomis. Pradedant dirbti *Service Learning* metodu, reikia ieškoti partnerių. Tai galima daryti remiantis savais ryšiais arba ieškant tarpininkų. JAV, kur yra šio metodo tradicijos, jau veikia centras, koordinuojantis „tarnavimo vietų“ paiešką. Vokietijoje iš pradžių tai kėlė tam tikrų sunkumų. Kiek ironiškai savo poziciją dėsto *Service learning* diegimo Vokietijos universitetuose pradininkas M. Hofer'is: „Kaip galiu aš, dramblio kaulo bokšto mokslininkas,

susiorientuoti, kokios problemos egzistuoja Manheime ir jo apylinkėse, ir jos dar turi derėti su mano seminario tematika, jas studentai semestro eigoje turi gebėti išspręsti, ir be to, tai turi būti moksliskai vertinga“ (Hofer 2007: 36).

Dar viena svarbi problema, su kuria susiduriama diegiant *Service learning* metodą Vokietijos universitetuose, yra būtinybė tiek studentams, tiek dėstytojams reflektuoti savo patirtį. M. Hofer'io (2007) teigimu, refleksijoms skirtuose susitikimuose studentai turi išreikšti, kokias asmenines patirtis jie praktiniame darbe gavo, kokius laimėjimus pasiekė. Pratusiems prie akademinų seminarų, kuriuose tradiciškai skaitomi mokslinės literatūros referatai, studentams buvo neįprasta išreikšti asmeninius įspūdžius, išvalgas, jausmus. Tas pats ir dėstytojų atveju. Pats M. Hofer'is (2007) teigia, kad jam keista reflektuoti savo patirtį, tačiau tai daryti būtina. Jam antrina ir studentai teigdami, jog tiek dėstytojais, tiek studentais savo patirtį, idėjas ir viltis turi viešai išreikšti (Baltes 2004). Tai reikalinga, kad naujų metodų diegimo procesas nesustotų. Kol niekas nežino, kas *Service learning* yra, tol, savaime suprantama, niekas negali šiuo metodu dirbti. Dalindamiesi savo patirtimi *Service learning* metodo dalyviai tikisi, kad ir kitos ugdymo institucijos susidomės nauju mokymosi organizavimo būdu, o tai paskatins teigiamus visos švietimo sistemos Vokietijoje pokyčius (Joas 2007).

Kaip pastebėta, dėl vietinių skirtumų buvimo, kiekvienoje šalyje (netgi skirtingose ugdymo įstaigose) adaptuojamas metodas įgyja savų bruožų. Kooperuotų studijų metodo (adaptuoto *Service learning* metodo varianto Lietuvoje) adaptavimo Šiaulių universitete, Šiaulių bei Panevėžio kolegijose analize užsiimantis profesorius G. Mažeikis (2007) akcentuoja adaptavimo būtinybę, susijusią su aplinkos, iš kur metodas kyla ir kur yra perkeliamas, skirtumais: „daugelis *Service learning* bei *Cooperative learning* prielaidų yra adaptuojami šiuolaikinei dinamiškai, gana sekuliariai ir emancipuotai Lietuvos tikrovei, kur įvairiausių kūrybinių grupių, nevyriausybinių organizacijų (NVO), moterų ir neįgaliųjų sąjūdžių formuluojami reikalavimai keičia tradicines tarnystės, bendruomeniškumo ar kooperacijos sampratas ir reikalauja naujo šių sąvokų turinio, vadinasi, ir mokymosi tarnaujant metodo modifikacijų“ (Mažeikis 2007: 7). Kooperuotų studijų adaptavimas Lietuvoje susijęs su kūrybingu junginiu, gautu derinant mokymosi tarnaujant bendruomenėms ir kooperuoto mokymosi idėjas. Pasak G. Mažeikio, „tokios jungties ašimi bus laikomas mokymasis tarnaujant bendruomenėms, o adaptacijos ir inovacijos šaltinis bus siejamas su šiuolaikinėmis kooperuoto mokymosi galimybių interpretacijomis ir adaptacija Lietuvos tikrovei“ (Mažeikis 2007: 6).

Metodo adaptavimo poreikį konkrečiai ugdymo įstaigai pabrėžia ir D. Genys, teigdamas, kad „universitetai lieka laisvi pasirinkti, kaip stipriai jiems sieti savo veiklą su bendruomenės poreikiais ir kaip dalyvauti viešame diskurse sprendžiant prisiimtas pareigas“ (Genys 2005: 34).

Kooperuotų studijų metodas atkreipia dėmesį į tarnavimo momento nepakankamumą ir į būtinybę jį papildyti kooperuotu mokymusi. Pasak G. Mažeikio, „pagrindinis kooperuotų studijų tikslas – ugdyti gebėjimą studijuoti ir dirbti bendradarbiaujant, pasiskirstant darbus komandoje ir taip skatinti atsakingumą, kritinį mąstymą, adaptyvumą, pilietinį ir socialinį dalyvavimą. Svarbus tokių studijų akcentas yra išmokyti dirbti ir kurti heterogeninėse, kintančiose komandose, nepaneigiant stiprių bendruomenių, tarnystės ir savanorystės svarbos“ (Mažeikis 2007: 13).

Kalbant apie pastangas adaptuoti kooperuotų studijų metodą Šiaulių universitete, Šiaulių bei Panevėžio kolegijose, verta paminėti, kad šis metodas dėl Lietuvoje vyraujančios mokymo paradigmos tapo savotišku eksperimentu, pažeidimu. Ryškus pažeidimo aspektas kooperuotose studijose pastebimas nagrinėjant, pavyzdžiui, šiuo atveju vykdomą praktiką. Įprasta studentams, dėstytojams ir, tuo labiau, įvairioms organizacijoms, įstaigoms, kuriose studentai dalyvauja, praktika, pakeičiama daline praktika, kuri nuolat verčia mąstyti apie pažeidimo atstatymą. Įvykdžius pažeidimą, kritiškai apmąstoma ankstesnė veikla, tai teikia galimybių kaitai. Įprastų lūkesčių pažeidimo temą plačiai yra svarstęs H. Garfinkel'is (2005), taip siekęs atskleisti įprasto pasaulio keistumą ir potencialiai po tokio atskleidimo sekančias kaitos galimybes. Atlikus pažeidimą suprantama, ką ir kaip galima būtų patobulinti, todėl reikalinga kritinė distancija. Kalbant apie kooperuotų studijų metodo adaptavimą, tokia kritinė distancija, reikalaujanti reflekyvaus mąstymo, yra laukiama pirmiausia iš dėstytojų, konkrečiomis aplinkybėmis diegiančių naują metodą, pusės. Tačiau verta pastebėti, kad naujas supratimas ateina ne iš karto. Jis pirmiausia turi būti įjungiamas į senąjį, tapti jo dalimi, o tai užtrunka. Dėstytojas turi suvokti savo naują vaidmenį, kurio esmėje yra metodo adaptacijos aspektas. Prireikia nemažai laiko, kol naujas vaidmuo bus įsisavintas visais kompetencijų lygmenimis, t.y. kol bus įgytos atitinkamos žinios, gebėjimai ir nuostatos. B. Bitino teigimu, „paradigmų kaita – istorinis procesas, kuris gali apimti net kelių kartų laikotarpį. Tokiam tipui priklauso ir ugdymo paradigmos“ (Bitinas 2000: 46). Taigi, kooperuotų studijų metodo, glaudžiai susijusio su ugdymo paradigmu kaita, adaptacija taip pat turi ryškų proceso pobūdį, t. y. nesitikima, kad jis iš karto bus adaptuotas.

1.4. Pedagoginės hermeneutikos svarba tarpkultūriniame patirties adaptavime

Tarpkultūrinio perkeliavimo procese vienas esminių yra užsienio šalies patirtį adaptuojančių subjektų gebėjimas interpretuoti. Interpretavimo gebėjimas pasitarnauja tam, jog priimančioje kultūroje perkeltas objektas tiktų ir veiktų. Edukacinės patirties perkeliavimas ją interpretuojant yra susijęs su pedagogine hermeneutika.

Siekiant suprasti pedagoginės hermeneutikos esmę, verta pasvarstyti jos santykį su hermeneutiniu metodu apskritai. A. Sverdiolas (2002), remdamasis Schleiermacher'iu, teigia, jog hermeneutika yra menas suprasti ir aiškinti. Siaurąja prasme hermeneutika yra suprantama kaip tekstų interpretavimo menas. Plačiąja prasme hermeneutika reiškia visų gyvenimo išraiškos būdų prasmės supratimą. Pasak C. Wulf'o (1996), hermeneutinio metodo šaltinis pirmiausia yra kalbinis-literatūrinis tekstas, tačiau hermeneutinės pedagogikos atstovai palaiko idėją, jog tokiu objektu gali tarnauti ir ugdymo tikrovė su jos aktualiomis problemomis, kadangi ugdymas taip pat yra dvasios veiklos rezultatas. Taigi hermeneutinė pedagogika ugdymo tikrovę prilygina tekstams ir tokiu būdu įgalina hermeneutinę jos tyrimo prieigą.

Hermeneutinė pedagogikos tradicija siejasi su istorine pedagogikos kryptimi Vokietijoje – humanitarine pedagogika (Geisteswissenschaftliche Pädagogik). Supratimas yra viena svarbiausių sąvokų humanitarinių mokslų srityje. Hermeneutinė prieiga priartina edukologiją prie humanitarinių mokslų. Pedagogikos priskyrimu humanitariniams mokslams norima išryškinti, kad ugdyme vyrauja ne griežtos taisyklės, o yra įmanomos įvairios interpretavimo ir supratimo galimybės. Dvasios (humanitariniai) mokslai, ir edukologija šiuo atveju, yra išlaikę ryšį su individualia ir unikalia žmogaus patirtimi, kasdieniu gyvenimu. Humanitarinės pedagogikos, akcentuojančios hermeneutinio metodo svarbą, ištakos siejamos su klasikine tapusia W. Dilthey (2006) idėja, jog gamtą mes aiškiname, o dvasios gyvenimo reiškinius suprantame. Pasak C. Wulf'o (1996), hermeneutinė pedagogikos orientacija skiriasi nuo filosofinės hermeneutikos kaip tekstų supratimo, o daugiau siejasi su pedagoginiu - praktiniu supratimu, pabrėžiančiu pragmatinį aspektą. Patirties interpretavimo tikslas yra pragmatinis – geriau tą patirtį prisitaikyti sau. W. Flitner'is (1956) ugdymo mokslą pasiūlė pavadinti hermeneutiniu-pragmatiniu mokslu.

Pedagoginė hermeneutika domisi patirties interpretavimu ir adaptavimu, praktiniu pritaikymu konkrečiam kontekstui. Refleksijos pagalba pedagogas geba perkelti objekto supratimą ir praplėsti prieš tai buvusį supratimą. Šitas nuolat pasikartojantis, nesibaigiantis procesas vyksta hermeneutinio rato principu. Supratimas yra nuolat tobulinamas refleksijų pagalba.

Hermeneutinio rato ir adaptavimo principai yra glaudžiai susiję. Norint tai paaiškinti galima pasinaudoti A. Sverdiolo (2002) pateikta Heidegger'io pastaba, kad mąstymo uždavinys yra teisingai įeiti į ratą. Siekiant to, reikia išryškinti savo ankstesnį supratimą ir sąmoningai juo remtis aiškinant. Ankstesnis supratimas neturi būti refleksijos pagalba pašalintas, o gretinamas su nauja prasme, su kuria susiduriama. Šie pastebėjimai pasitarnauja ir patirties adaptavimo atveju. Adaptavimas yra suprantamas kaip senojo ir naujojo supratimo integravimas. Adaptuota patirtis išlaiko tuos senuosius bruožus, kurie visada buvo supratime ir juos papildė nauju supratimu. Tik taip įmanoma adaptavimo proceso sėkmė.

Praktiškai naudodamasis pedagogine hermeneutika ugdytojas patiria, kad jis turi tam tikrą prieš-supratimą, per kurį jis suvokia dalykų esmę. Gaudamas savo veiksmų (pvz., tyrimų) rezultatus, pedagogas pasiekia objekto supratimą, kuris praplečia jo prieš-supratimą.

H. Thiersch'o (1978) teigimu, suprasti veiksmus būtų neįmanoma, jeigu jie būtų mums visiškai svetimi. Supratimas būtų nereikalingas, jeigu veiksmuose nebūtų nieko svetimo. Taigi reikalingas tam tikras prieš-supratimas ir nauja situacija, kurioje hermeneutinis ratas pradėtų veikti. Hermeneutika savo vietą randa „tarp svetimumo ir artimumo“. Hermeneutinė pedagogika su tarpkultūriniu perkeliamumu yra glaudžiai susijusi. Perkeliant naują dalyką į savą kultūrą jis yra suvokiamas pragmatiškai, sau artimu būdu, yra naujai modeliuojamas, supaprastinamas. Taip jis išlieka ir „svetimas“ ir darosi „artimas“. Toliau, konkrečiu atveju diegiant naują metodą dėstytojai kartoja hermeneutinio rato principą, supratimą siedami su jau turimu ir papildydami nauju, gautu reflektuojant, tyrinėjant savo patirtį.

Adaptuojant kooperuotas studijas taip pat vyksta praktinis metodo pritaikymas prie tradicinio Lietuvos švietimo sąlygų, tuo pačiu vyksta adaptacija kaip supaprastinimas. Adaptavimui prie sąlygų svarbios lyginamosios edukologijos išvados. Adaptuojant kooperuotas studijas buvo reikalinga įvertinti JAV ir Lietuvos ugdymo sistemų panašumus ir skirtumus. Taip pat įvyko supaprastinamo veiksmas, nes yra perkeliama patirtis. Tai yra interpretavimo klausimas. Prisitaikant patirtį sau ji yra supaprastinama, kad būtų suvokiama ir priimama naujoje kultūroje. Tada savo ruožtu vyksta naujos patirties interpretavimas ir suvokimas. Tai nuolat pasikartojantis interpretavimas.

Hermeneutinis metodas atkreipia dėmesį į tai, kad bet kokio perkeliamumo pradžioje numanomai turi būti klaidingumas. Tarpkultūrinis perkeliamumas dėl didelių kultūrinių skirtumų neišvengiamai siejasi su klaidingumu.

Pedagoginė hermeneutika, atliepdama socialinių mokslų tradiciją, taip pat turi bruožą suprantamus veiksmus bei planus daryti objektyviais. Hermeneutinė pedagogika kaip pragmatiškai orientuota remiasi veiksmų supratimo objektyvumu. Tai reiškia, kad toks supratimas turi būti prieinamas mažiausiai dviems (dialogo minimumui). Šiame kontekste prasmę įgauna kooperuotas dėstytojų darbas, ne tik siūlant naujas idėjas, pastebėjimus, bet ir tariantis, kaip daryti, suprasti, apsaugant save nuo neteisingo supratimo ir tobulinant jį. Komunikuojant yra išvengiama prievartinio konsensuso. Nors ir nėra neigiamas individualus supratimo bruožas, tačiau hermeneutinė pedagogika akcentuoja racionalumo poreikio išpildymą, kas pasiekama dėl supratimo intersubjektyvumo. V. Rubavičiaus (2003) teigimu, hermeneutika artimai siejasi su bendru siekiu įveikti nesusipratimus. Autoriaus manymu, „klaidingų įsitikinimų, kurie socialinėje aplinkoje išsirutulioja ir į konfliktus, galima atsisakyti juos aptariant“ (Rubavičius 2003: 126).

Labai svarbu skatinti dėstytojų supratimą. Jis atsiranda tik nuolat interpretuojant patirtį. Kai nuo stereotipų, klaidingų vaizdinių einama link „teisingo“ supratimo. „Teisingas“ šiuo atveju turi ne normatyvinę prasmę, bet yra suvokiamas pragmatiškai, kaip tinkamumas, funkcionalumas.

V. Rubavičiaus teigimu, „bandant suprasti tam tikro istorijos tarpsnio žmogaus veiklos rezultatus, būtina turėti omenyje to tarpsnio istoriškumą, o šitai visai nesvarbu gamtos mokslams, kurių metodologiniams principams istoriškumas neturi jokios reikšmės“ (Rubavičius 2003: 47). Reikalinga pastebėti, jog istoriškumo samprata gali būti gretinama kultūriškumo sampratai, kas magistro darbe būtų reikšmingiau, tačiau hermeneutinės supratimo prasmės nepažeistų. Hermeneutinėje tradicijoje neretai pabrėžiama kultūros teikiamo prasminio horizonto svarba. A. Sverdiolo (2002) teigimu, pvz., Schleiermacheriui, kaip hermeneutinės filosofijos atstovui, rūpėjo ir svetimų, tolimų kultūrų supratimo problemos. Tokiu būdu supratimas tampa universalia problema, aiškinimo uždavinys kaip tik ir yra įveikti nuotolį (pvz., laiko arba erdvės).

Hermeneutikoje atkreipiamas dėmesys į vienintelės teisingos tiesos problemą. Tai artima problemai, sprendžiamai tarpkultūrinio perkeliavimo kontekste. Gilinimasis į minėtą problemą padeda atsakyti į klausimą, ar tai, kad *Service learning* metodas Lietuvoje pavadinamas kooperuotomis studijomis ir įgauna savų ypatumų yra savivaliavimas, iškreiptas metodo supratimas, ar tai yra kūrybinga lygiaverčio kultūrų bendradarbiavimo pasekmė. Jeigu pripažįstame kultūrinės aplinkos įtaką, kokios pozicijos laikosi hermeneutinė tradicija, tai metodo transformacija perkeliavimo procese yra ne tik būtina, bet ir neišvengiama. Kultūrinio konteksto įtaką interpretacijai vaizdžiai iliustruoja M. Paulikaitė-Gricienė (2005). Autorės teigimu, „konkretus momentas ir konkreti situacija, kurioje yra žmogus ir jį dominantis pasaulis, yra tartum daiktą apšviečianti šviesa, jos šešėliai ir atspalviai, kurie nuspalvina ir pasaulį, į kurį žvelgia žmogus, ir paties žmogaus akis. <...> Viena kokio nors reiškinio interpretacija negali būti „teisingesnė“, tiksliau atspindinti tikrąjį daiktą nei kita“ (Paulikaitė-Gricienė 2005: 102).

M. Paulikaitės (2003) teigimu, išankstinis supratimas remiasi ne savarankiško mąstymo išvadomis, bet autoritetu ir priklausymu konkrečiai istorinei situacijai. Žmogus visada yra tam tikros situacijos viduje. Hermeneutikai svarbi horizonto sąvoka. Horizontas yra tas kontekstas, kuriame ieškomas naujas kokio nors fakto supratimas, kuriuo šis faktas naujai interpretuojamas. Hermeneutinėje tradicijoje pabrėžiama, jog interpretacija yra determinuojama žmogaus priklausymu konkrečiai situacijai, jo buvimu konkrečioje erdvinėje vietoje (Paulikaitė 2003).

Šioje vietoje reikalinga sukonkretinti paralelės galimybę tarp hermeneutinio tiesos supratimo ir tarpkultūrinio perkeliavimo. Tiesa hermeneutikoje yra suvokiama ne kaip universaliai galiojanti, bet tiek tiesa, kiek tai yra žmogaus gyvenimo tiesa, priklausanti nuo jo patyrimo ir kultūrinio reikšmės

horizonto. Taigi interpretavimo ir adaptavimo būtinybė, kad kitos šalies patirtis būtų tinkamai suvokiama naujomis aplinkybėmis, yra neišvengiama ir tuo pačiu visiškai įmanoma. Todėl adaptavimas įgauna tokią svarbią reikšmę. Nė viena svetina patirtis negali būti „teisinga“. Vis dėlto reikia pastebėti, kad adaptuojama patirtis visada artinama derančiam prie esamų konkrečių sąlygų supratimui, tačiau niekada negali būti suprantama iki galo. Juo labiau, tai turėtų galioti tarpkultūrinės patirties perkėlime. J. Grandin'as (2003), nagrinėdamas Schleiermacher'io hermeneutiką, pastebi, jog supratimo pradžia, pamatinis faktas yra klaidingas supratimas, kuris yra hermeneutinio rato pagalba mažinamas, bet niekada nesirengia išnykti visai. Šie pastebėjimai įgalina adaptavimo reiškinį traktuoti kaip nuolatinį procesą.

Tarpkultūrinio perkeliavimo ir hermeneutinio metodo paralelės gali būti aiškinamos pasitelkiant Dilthey ir Schleiermacher'io iškeltą teiginį, jog autorių reikia suprasti geriau, negu jis pats save suprato. A. Sverdiolas (2002) tai sieja su naujo prasminio konteksto įtaka, kuris įgalina interpretavimą. Tarpkultūrinio perkeliavimo atveju patirtis, kuri yra esmingai būdinga, savaime suprantama tam tikrai kultūrai, reflektuojant yra prieinama ir kitai kultūrai, savo pasaulėžiūra nutolusiai nuo pirmosios. Pasidaro būtinas interpretavimo veiksmas.

Tai, kad Lietuvos ugdymo sistema, pilietiškumo vertinimas ir pan. dalykai skiriasi nuo amerikietišku, teikia akstiną patirties interpretavimui. Reflektyvumas šiuo atveju įgyja svarbą ir teikia prasmę, kurios nebuvo pirminiame *Service learning* metodo variante. JAV *Service learning* metodo taikymas gali būti vertinamas kaip betarpiška patirtis, o Lietuvoje interpretavimas tarpininkauja naujo metodo supratimui („geresniai supratimui“, negu buvo JAV) tuo pačiu ir pragmatiniam pritaikymui. Pedagoginė tikrovė visada yra įforminta tam tikros ekonominės, politinės ir kultūrinės realybės, kuri turi būti hermeneutiškai nušviesta (Danner 2006).

2. Dėstytojų kompetencijų reikšmė kooperuotų studijų adaptavimui

2.1. Dėstytojų kompetencijų tyrimo prielaidos

Pabrėžtina, kad adaptavimas yra pakankamai ilgas procesas, reikalaujantis jį tirti, analizuoti ir tobulinti. Šiam teiginiui artimas pastebėjimas, kad „planingos švietimo kaitos metu vyksta tikslinga kaita ir kartu diegiamos naujovės. Jos tikslas – sąmoningai suplanuoti, kaip tobulinti švietimo įstaigą, atsižvelgiant į jai keliamus reikalavimus. Planingos kaitos esmė – naujovės, t.y. konkrečių švietimo idėjų ir veiklos būdų perėmimas ir panaudojimas, o galutinis jos tikslas – mokyklos (ar bet kokios kitos švietimo įstaigos, tame tarpe ir aukštosios mokyklos – J. L.) tobulinimas“ (Ankudavičienė 2000: 6). Analizuojant kooperuotų studijų metodo adaptavimą kaip besitęsiantį, planuojamą, valdomą procesą, verta kalbėti apie reikiamas ir turimas tam kompetencijas.

Kooperuotų studijų metodas sulaukia nemažai susidomėjimo Šiaulių universiteto mokslininkų tarpe (Mažeikis, Šidlauskienė, Karvelienė 2003; Mažeikis 2004, 2007; Balčiūnienė 2006, 2007; Liukinevičienė 2007). Kalbant apie kooperuotų studijų analizę, be metodinių nurodymų dėstytojams, didžiausias dėmesys skiriamas studentų kompetencijų nagrinėjimui (pvz., Balčiūnienė 2007; Mažeikis 2007), tačiau susitelkiant ties metodo perkeliavimo problematika ir metodo adaptavimo subjektais laikant dėstytojus, jų kompetencijų analizė taip pat įgauna svarbią reikšmę. Kad metodas būtų tinkamai, planingai taikomas, adaptuojamas, kad jis tarnautų numatytoms studentų kompetencijoms diegti, dėstytojai patys pirmiausia turi pasižymėti tam tikromis reikiamomis kompetencijomis, susijusiomis su geru metodo esmės išmanymu bei kritiškumu jo atžvilgiu, kas, numanoma, ir užtikrina adaptavimo sėkmę. Analizuojant mokslinę literatūrą apie kooperuotas studijas pastebėta, kad neidentifikuojamos problemos, susijusios su dėstytojų kompetencijomis, jų pasiruošimu perimti naują metodą, jį kūrybiškai interpretuoti, prisiimti atsakomybę naujus metodus pritaikant Lietuvos edukacinei situacijai ir pan. Magistro darbe minėtoms problemoms skiriamas didžiausias dėmesys, taip užpildant laisvą kooperuotų studijų tyrimo nišą.

Dėstytojai numanoma yra vieni iš naudos, dirbant pagal kooperuotų studijų metodą, gavėjų. Šalia studentų, mokymosi institucijų bei bendruomenių pedagogai taip pat patiria teigiamą inovatyvaus metodo poveikį. A. Sliwka (2004b) teigia, jog pagal *Service learning* metodą dirbantys pedagogai yra labiau patenkinti savo darbu, negu dirbantys įprastais metodais. Autorės manymu, pedagogai tampa jautresni įvairiems ugdytinių poreikiams. Savo paskaitas jie gali geriau priderinti vietiniam kontekstui ir tuo pačiu turi galimybių geriau pažinti gyvenamą vietovę. Taigi, remiantis šiais aspektais dėstytojų kompetencijų reikšmė dirbant *Service learning* metodu nesunkiai išvelgiama. Tačiau galima pateikti ir

abejonių dėl dėstytojų kompetencijų svarbos. Studento savarankiškumą akcentuojantis kooperuotų studijų metodas tarsi mažina dėstytojo įtaką studijų procesui. Taip pat reikia atkreipti dėmesį į naujų ugdymo procesų veikėjų įsijungimą bei jų edukacinę įtaką – tai bendruomenės, kuriose studentai atlieka savo dalines dalyko praktikas. Tačiau pasikeitusi dėstytojo įtaka neeliminuoja jo kompetencijų svarbos. Nuolat vykstančios studentų konsultacijos, naujas vertinimo pobūdis, numatantis gerus metakognityvinius gebėjimus, pagaliau pats studijų organizavimo naujumas suponuja dėstytojų kompetencijų svarbą. H. W. Heymann'o (2007) teigimu, pedagogas turi atkreipti dėmesį į savo kompetencijas, kad tinkamai didaktiškai organizuotų edukacinį procesą. Pedagogai, pvz., apie kooperuotą mokymąsi turi išmanyti dviguba prasme: jie patys turi būti gebantys dirbti komandoje ir sugebėti daryti atitinkamą poveikį, kad kiti (pvz., studentai) taip pat įgytų darbo komandoje gebėjimų.

Svarstyti užsienio patirties diegimo ir tam reikamų gebėjimų klausimą globalizacijos proceso kontekste yra labai reikšminga. Dėl nuolatinių šiuolaikinei visuomenei būdingų pokyčių universitetas negali laikytis vien senosios tvarkos. Dėstytojams darosi svarbu gebėti taikytis prie naujų iššūkių. Gebėjimas diegti užsienio šalių gerąją patirtį tampa perkeliamuju gebėjimu, svarbiu ne tik čia ir dabar, bet pritaikomu ir ateityje, perkeliant kitą patirtį. Dėstytojų veiklos, kaip ir daugelis šiuolaikinėje visuomenėje, turi būti traktuojamos kaip sudėtingos, nuolat kintančios.

Šiame kontekste pasidaro svarbi skirtis tarp kvalifikacijos ir kompetencijos sąvokų. Pirmoji paliekama formalesniam gebėjimų apibūdinimui. „Kvalifikacija pirmiausia yra formalus tam tikro įgyto išsilavinimo ugdymo įstaigose patvirtinimas (Jucevičienė, Lepaitė 2000). V. Baidenko (Байденко 2004) pabrėžia, kad tendencija kvalifikacijos sąvoką keisti į kompetencijos sąvoką kyla iš to, jog žmonių veikloje padidėja kognityvinių ir neformaliųjų aspektų vaidmuo, ko apimti nebesugeba tradicinė kvalifikacijos samprata. Vis didesnę svarbą turi intelektiniai, komunikaciniai, refleksijos, moraliniai aspektai, kurių dėka įmanoma sėkmingai organizuoti veiklą plačiuose socialiniuose, ekonominiuose, kultūriniuose kontekstuose. Todėl adekvačiau yra naudoti kompetencijos sąvoką.

„Kompetencija žymi dirbančiojo gebėjimą taikyti turimas žinias konkrečioje situacijoje efektyviai sprendžiant išskylančias problemas. Kompetencija yra konkretus mokėjimas atlikti tam tikrą profesinės veiklos funkciją“ (Laužackas, Pukelis 2000: 11). Praktinis kompetencijos pritaikomumas svarbus nagrinėjant dinamiškus reiškinius, tokius kaip tarpkultūrinio perkeliavimo procesas.

Kompetencijos ir kvalifikacijos skirtumai gali būti aiškinami tuo, jog kompetencija, o ne kvalifikacija įgalina žmogų veikti skirtingomis, nuolat besikeičiančiomis sąlygomis (Jucevičienė, Lepaitė 2000). Pasak V. Baidenko (Байденко, 2004), kompetencijos paskirtis yra tikslingas atitikimas kontekstui. Šie pastebėjimai magistro darbe yra ypač svarbūs. Naujų metodų diegimo atveju dėstytojui nebepakanka vykdyti įprastos veiklos. Sukauptas žinias ir patirtį jis turi pritaikyti naujai situacijai.

Ugdytojai kintančios visuomenės kontekste be tradicinių įpareigoti prisiimti ir naujų vaidmenų (Barkauskaitė 2005). Be įprastos veiklos, dėstytojams tampa svarbu ir, pavyzdžiui, savo veiklos tyrimas bei kritinis jos apmąstymas, problemų identifikavimas ir gebėjimas jas spręsti, atsakomybės prisiėmimas už tinkamesnį metodo taikymą, atitinkantį metodinius reikalavimus ir iškilusius iššūkius realiame metodo taikymo procese.

Kompetencijos terminas lyginat su kvalifikacijos terminu pats savaime siejasi su dinaminio pobūdžiu. Tačiau dažnai jis vis dar apibūdinamas gana statiškai, įvardijant svarbiausias kompetencijos sudėtines dalis: žinias, gebėjimus ir įgūdžius, nuostatas.

Į dinaminį kompetencijos pobūdį gilinasi G. Mažeikis (2007). Jo teigimu, kompetencija gali būti suvokiama kaip „dalyvavimo socialiniuose, kultūriniuose, ekonominiuose procesuose rezultatas. Jei tokie socialiniai, ekonominiai procesai yra stabilūs, tada ir kompetencijos turi išliekamąjį pobūdį. Tačiau jei aplinkybės kinta gana greitai, keičiasi ir asmenybės struktūra“ (Mažeikis 2007: 137). Kalbant apie kompetencijų nagrinėjimą adaptuojant kooperuotas studijas, statiškas kompetencijų modelis neišsemia visos problematikos. Naujas metodas ir ypač dinamiška jo specifika lemia, jog dėstytojų kompetencijos kinta greitai, dialektiškai paneigiant, integruojant naują patirtį. Todėl magistro darbe ne tiek gilinamasi į kompetencijų struktūrinius elementus, bet daugiausia nagrinėjami dėstytojų gebėjimai, numanomai integruojantys žinių ir nuostatų aspektus. Siekiama atskleisti gebėjimų prieštaravimus, taip parodant procesinį kooperuotų studijų adaptavimo pobūdį.

Dėl metodo naujumo, ryšio su supančia aplinka, kuri ne visada nuspėjama, dėstytojas kooperuotų studijų procese irgi tobulėja, jis čia toks pat ugdytinis, o ne ekspertas, mokosi dalyvaudamas, reflektuodamas patirtį. I. Balčiūnienė (2006) atkreipia dėmesį į tai, kad taikant kooperuotas studijas, refleksyvios praktikos pasitarnavo ne tik kaip ugdymui naudingos priemonės, bet ir kaip tyrimo instrumentai, teikiantys naudingų įžvalgų bei pamąstymų dėstytojui: kaip tobulinti savo kursą, kaip siekti mokymo(si) kokybės.

Adaptuojant metodą būtina jį vertinti kaip neužbaigtą, kūrybingumo, atsakomybės reikalaujantį, todėl G. Mažeikis pastebi, jog „kooperuotų studijų atveju kiekvienas dėstytojas būtų priverstas ieškoti optimalios individualumo / bendruomeniškumo, kūrybingumo / tarnavimo bendruomenėms, karjeros siekimo / pasiaukojimo ir panašių prieštarų išraiškos“ (Mažeikis 2007: 107).

Vien metodinių priemonių reikalavimų vykdymas nesuponuoja metodo atitikimo realybei, konkrečiam moduliui. Ypač tai pastebėtina kooperuotose studijose, nes jose dalyvauja įvairiausių studijų programų studentai, įvairiausių modulių ribose, net skirtingų aukštųjų mokyklų (universitetų bei kolegijų), taip pat nenuspėjamas situacijas lemia tai, jog studentai savo dalines dalyko praktikas atlieka įvairiausiose bendruomenėse. Taigi, metodinėse priemonėse iš anksto negalima numatyti, kas

konkrečiu atveju gali įvykti. Už tai atsakomybę prisiimti turėtų pats dėstytojas. Suvokiant procesinį adaptacijos pobūdį svarbu aiškintis, kas sekasi sunkiausiai, su kokiais suvokimo ar veiklos sunkumais yra susiduriama, todėl magistro darbe ir tiriamos realioje studijų procese metodą diegiančių dėstytojų kompetencijos.

Darbe numanoma analizuoti dėstytojų kompetencijų dvigubą pobūdį, apimančią tiek metodo išmanymą, tiek jo tobulinimą. Tokio pobūdžio kompetencijas suponuoja mokslinėje literatūroje aptikti metodų adaptavimo etapai: pirmasis, ekspertų, selekcijos etapas numato tam tikrą jau esamą metodo adaptavimo lygį, po jo sekantis diegimo etapas susijęs su dėstytojų adaptavimo tautos kompetencijomis. Taigi, dėstytojas iš pirmojo etapo gali pasisemti pradinį suvokimą apie metodą ir jo taikymo galimybes, ką savo nuožiūra, veikdamas konkrečiose situacijose, analizuodamas patirtį keičia ir taip tobulina adaptavimą.

Toks skirstymas yra pasitelkiamas aiškumo sumetimais, nors jis gana sąlyginis turint omenyje, jog supratimo procesas yra nuolat tobulinamas. Remiantis pedagogine hermeneutika, teigtina, jog kiekviena supratimo pakopa yra ankstesnės rezultatas ir prielaida tolesniam supratimui formuotis. Skirstymas į metodo išmanymo ir tobulinimo komponentus padeda tirti tiek esamą metodo esmės suvokimo būklę, tiek naudojamus gebėjimus suvokimą tobulinti.

Kooperuotos studijos Šiaulių universitete, Šiaulių bei Panevėžio kolegijose dažnai įvardijamas kaip inovatyvus metodas (pvz., Liukinevičienė 2007). Tai įgalina kalbėti apie edukacinės novacijos koncepciją, jos ypatumus. Lietuvoje edukacines novacijas plačiausiai yra nagrinėjusi B. Janiūnaitė (2000, 2004). Tarpkultūrinio perkeliavimo bei adaptavimo sampratoms artima B. Janiūnaitės (2004) pateikta užsienio šalių (išorinės) edukacinės novacijos traktuotė. Autorės teigimu, diegiant išorines edukacines novacijas svarbu įvertinti vietinį kontekstą. Ji pastebi, kad atliekant tyrimus šioje srityje svarbu nustatyti, ar novacija buvo adaptuota ir kokios kompetencijos asmenys tai atliko. Taigi labai svarbūs žmoniškieji ištekliai novacijoms diegti.

Diegiant išorines novacijas edukaciniame procese, svarbiausias vaidmuo tenka mokytojams/dėstytojams. Turint omenyje, kad kooperuotos studijos kaip išorinė novacija buvo perkeltos iš užsienio, svarstymo centras fokusuojamas ne ties novacijų kūrimu, bet ties diegimu. B. Janiūnaitė (2004) pabrėžia, kad ir šiuo atveju nemažas dėmesys tenka mokytojų/dėstytojų kompetencijoms. Autorė kalba apie pedagogų požiūrius, nuostatas, interesus, žinias bei gebėjimus jas taikyti realios praktikos sąlygomis. Nagrinėjant kooperuotas studijas diegiančių dėstytojų kompetencijas, pasinaudojama B. Janiūnaitės (2004) pastebėjimais, kokie kompetencijų aspektai yra esminiai, kad naujas produktas būtų sėkmingai adaptuotas. Kalbama apie pedagogų nuostatas, požiūrį į naujoves, kaip jos yra vertinamos. Svarbūs ir interesai, kuriuos autorė klasifikuoja nuo žemiausio,

kuriame novacijos nedomina pedagogo, tačiau jis turi apie jas informacijos, iki aukščiausio, kuriame pedagoga domina, kaip galima būtų novaciją patobulinti. Kaip svarbius gebėjimus adaptuojant novacijas, B. Janiūnaitė (2004) išskiria veiklos situacijos analizę, įvykusio proceso vertinimą, refleksiją, veiklos tyrimą, edukacinės novacijos sklaidą, platinimą ir kt.

B. Janiūnaitės (2004) pastebėjimai svarbūs adaptuojant kiekvieną patirtį. Čia išskiriami gebėjimai yra būtini, bet nėra pakankami konkretaus metodo (šiuo atveju kooperuotų studijų) diegime. Taip yra todėl, kad neįmanomas perkeliamumas be objekto, kurio specifika suteikia atitinkamus ypatumus perkeliamumo kompetencijų struktūrai. Todėl tiriant adaptuojančių kooperuotas studijas dėstytojų gebėjimus, gilinamasi ir į kooperuotų studijų ypatumus, į tai, kaip dėstytojais geba juos realizuoti.

2.2. Hipotetinis kompetencijų, reikalingų diegiant kooperuotas studijas, modelis

Kuriant tyrimo instrumentą yra pasinaudota kooperuotų studijų kompetencijų struktūra. G. Mažeikis (2007) išskiria tokias kooperuotų studijų metodu ugdomas kompetencijas: asmeninė, kognityvinė, socialinė, pilietinė ir perkeliamoji. Ši kompetencijų struktūra pritaikyta dėstytojų, kaip metodo adaptacijos vykdytojų, kompetencijoms tirti. Nors tai yra studentams numatytos ugdyti kompetencijos, tačiau jos svarbios ir dėstytojams, kaip lygiaverčiams partneriams mokymosi procese, be to, studentų kompetencijų raiška taip pat gerokai priklauso nuo dėstytojų reiškiamų tų pačių kompetencijų.

Pastebėtina ir tai, kad kooperuotų studijų metodo kompetencijos yra universalus pobūdžio, atitinkančios šiandienos reikalavimus. L. Reetz'as (1991) įvardija kognityvinę, socialinę ir asmeninę kompetenciją kaip „raktines“. Kompetencijų nagrinėjime jos dažniausiai užima centrinę vietą. „Raktinės“ kompetencijos yra suprantamos kaip plataus veikimo kompetencijos, kurios gali būti sėkmingai pritaikomos įvairiose veiklose (Laužackas, Stasiūnaitienė, Teresevičienė 2005). Taigi jos svarbios tiek studentams, tiek dėstytojams, taip pat vertingos esamoje ir perkeltinos į naują veiklą.

Verta kalbėti apie tam tikrus pakeitimus adaptuojant kooperuotų studijų kompetencijų struktūrą dėstytojų kompetencijų tyrimui. Pirmiausia minėtina, kad tiriamos kompetencijos papildomos didaktine kompetencija, kaip esmingai svarbia efektyviai dėstytojų veiklai. Pilietinė kompetencija priskiriama socialinės kompetencijos blokui, taip akcentuojant socialinį pilietiškumą.

Kuriant tyrimo instrumentą atsižvelgta į tai, kad dėstytojų kompetencijos apimtų du aspektus: metodo išmanymą ir reflekyvaus jo adaptavimo gebėjimus. Toliau darbe bus trumpai aptariamos tiriamos kompetencijos, pristatant numanomų indikatorių, atskleidžiančių jas, pavyzdžius.

Pirmiausia galima kalbėti apie kognityvinę (akademinę) kompetenciją. Ji yra susijusi su metakognityviniais ir kognityviniais gebėjimais, žiniomis, gebėjimu argumentuoti, su kritiniu mąstymu (Mažeikis 2007). Kognityvinė kompetencija apima teorijos ir sąvokų vartojimą. Akademinė kompetencija interpretuojama kaip metodologijos ir terminologijos, būdingos tam tikrai žinojimo sričiai, įvaldymas, supratimas čia veikiančių sisteminių ryšių ir jų aksiomatinių ribų pripažinimas (Колер 2003).

Kognityvinė kompetencija gali būti demonstruojama atskleidžiant kooperuotų studijų esmės išmanymą (pvz., siekiant išsiaiškinti įvairių svarbių kooperuotose studijose sąvokų suvokimą) bei kritinio mąstymo pasitelkimą (pvz., vertinat vartojamų sąvokų tinkamumą esamai situacijai). Kognityvinės kompetencijos ribose adaptuojant kooperuotas studijas svarbus gebėjimas išvelgti keistinus dalykus ir teikti pasiūlymus.

Vienas iš labiausiai šiuo metu ugdymo teorijoje ir praktikoje akcentuojamų gebėjimų yra kritinio mąstymo gebėjimas. Kritinis mąstymas yra labai svarbus ir adaptuojant metodą. Jis pasitarnauja sąmoningam adaptavimui, metodo pritaikomumui prie esamo konteksto. Kritinis mąstymas reikšmingas daugelyje veiklos sričių, dažnai pabrėžiamas kaip perkeliama gebėjimas. Jo svarba išryškėja tame, kad gyvendami greitai kintančiame ir nenuspėjamame pasaulyje, turime išmolti tokių mąstymo būdų, kurie nepasentų atsirandant naujoms specialybėms, naujai informacijai (Aktyvaus mokymosi metodai 1998).

Kita svarbi kompetencija yra didaktinė. Ji išreiškiama per ugdymo veiklos organizavimą, siekiant jį padaryti kuo efektyvesnį. Kooperuotų studijų diegimo atveju, dėstytojui ypatingai svarbu tinkamas dalinės dalyko praktikos organizavimas, skirtumų nuo įprastinės dalyko praktikos atskleidimas, kooperuotų studijų turinio numatymas, tikslų, uždavinių kėlimas ir pan. „Didaktikos samprata kintančiame pasaulyje įgauna naują atspalvį. Tai dinamiška sąvoka, nes jos struktūriniai elementai (mokymo tikslai, mokymo turinys ir kt.) keičiasi, prisitaikydami prie pasaulio, kurio bendruomenės išgyvena socialinius ir ekonominius pokyčius“ (Šiaučiukėnienė, Visockienė, Talijūnienė 2006: 8). Toks didaktikos sampratos apibūdinimas artimas magistro darbe nagrinėjamam adaptavimo proceso nulemtam kompetencijų pobūdžiui.

Adaptuojant kooperuotų studijų metodą būtina kalbėti apie socialinę (bendruomeninę) kompetenciją, „svarbią mokymosi tarnaujant koncepcijai, kur bendruomeniniai santykiai sudaro studijų ašį. Kooperuotų studijų metu bendruomeniškumas ir socialumas sudaro vieną iš kertinių studijų orientyrų. Bendruomeniniai gebėjimai yra susiję su savitarpio pagalba, savanoryste, gebėjimu atstovauti kito idėjas ir lūkesčius, su gebėjimu socialiai padėti ar plėtoti geros kaimynystės santykius, mažinti grupės įtampą, integruotis ir padėti kitiems integruotis į socialines grupes“ (Mažeikis 2007:

148). R. Lekavičienė (2000) teigia, jog socialinės kompetencijos sąvoka nusako socialinį asmenybės elgesį ir plačiąja prasme išreiškia individo adaptyvų ir efektyvų funkcionavimą socialinėse situacijose. Socialinė kompetencija numano pasiruošimą ir gebėjimą formuoti ir gyventi socialinėmis abipusio veikimo sąlygomis: keistis ir adaptuotis; ugdyti gebėjimus racionaliai ir atsakingai diskusijai bei susitarimo su kitais pasiekimui. Čia išskiriamas kooperatyvumas, konfliktų sprendimas ir pan. gebėjimai.

Iš kooperuotų studijų perspektyvų dėstytojui labai svarbūs socialiniai gebėjimai, tokie kaip pagalba mažinant grupės įtampas, studentams integruojantis į socialines grupes, bendruomenes, kur jie atlieka dalines dalyko praktikas. Iš metodo adaptavimo perspektyvų, pavyzdžiui, svarbus gebėjimas dalintis patirtimi su kitais kooperuotų studijų dalyviais.

G. Mažeikio (2007) teigimu, asmeninė kompetencija yra susijusi su asmeninėmis nuostatomis, komunikaciniais ir bendravimo gebėjimais, kitomis, dažniausiai psichologinėmis charakteristikomis ir jų raida. L. Reetz'as (1991) asmeninę kompetenciją apibūdina kaip žmogaus vertybines nuostatas, orientacijas, charakterio savybes, aktyvumą, saviugdą. Asmeninė kompetencija susijusi su asmeninėmis savybėmis, tokiomis, kaip savarankiškumas, savigarba, patikimumas, atsakomybės prisiėmimas, pareigos jausmas, sąmoningos vertybių sistemos vystimasis.

Adaptuojant kooperuotų studijų metodą dėstytojas turėtų pasižymėti tokiais asmeninėmis savybėmis kaip, pvz., tolerantiškas bendravimas su studentais, pagarba jų patirčiai. Taip pat čia svarbios asmeninės nuostatos į kaitos galimybes, dėstytojo sugebėjimas keistis, lankstumas. Asmeninė kompetencija susijusi su refleksijos gebėjimais. Tai yra asmenybės pasiruošimas ir gebėjimas demonstruoti bei vertinti savo vystimosi galimybes, poreikius ir ribas įvairiose gyvenimo srityse (B. Байденко 2004). Refleksija svarbi ir savo veikos kaip adaptavimo suvokimui, naujo metodo suvokimo raidos stebėjimui.

Kooperuotų studijų procese numatyta ugdyti ir perkeliama, arba tranzitinę, kompetenciją. Ji yra esmingai svarbi kooperuotose studijose: kooperuotumas yra vienas iš perkeliamųjų gebėjimų. Perkeliamoji kompetencija apibūdinama kaip įsitikinimas, noras, mokėjimas kaupti įvairius gebėjimus ir žinias, kuriuos galima pritaikyti ateities praktikose ir tikėtina, kad tai tikrai bus padaryta (Mažeikis 2007).

Ši kompetencija, nors ir nenagrinėjama atskirai, bet turi labai svarbų aspektą tyrime, kaip jungiamojo visų kompetencijų grandis. Daugelis kooperuotų studijų gebėjimų (kaip kooperuotumas) yra perkeliamieji. Pats išorinių patirčių adaptavimas gali būti laikomas perkeliamuju gebėjimu, nes šiuolaikiniame nuolatinės kaitos kontekste, tai nebėra vienkartinis veiksmas, o numanoma, bus panaudojamas ir ateityje.

Analizuojant interviu medžiagą yra siekiama ne vien identifikuoti įvairius dėstytojų gebėjimus, bet jų turinyje ieškoti dinamiškų aspektų, kurie padėtų identifikuoti iškylančias problemas dėl kooperuotų studijų adaptavimo proceso. Pagrindinis problemų šaltinis yra turimų ir naujų gebėjimų suderinamumo problema. Tai bet kokių atveju susiję su suvokimo problema adaptavimo procese ir gebėjimu dirbti pasikeitusiu būdu. Galimybė suprasti adaptavimą kaip procesą leidžia nagrinėti kompetencijas tokiu būdu. G. Mažeikis pastebi, jog „norint užtikrinti natūralią ko nors raidą, būtini prieštaravimai bei dialoginis laukas, įtampa tarp alternatyvių galimybių“ (Mažeikis 2007: 97).

Proceso kontekste gebėjimų vertinimui nebepakanka struktūrinio požiūrio. Stabilumas geriau dera su kvalifikacijos terminu, o kompetencijos padeda išreikšti dialektinį gebėjimų pobūdį. Gebėjimai gali prieštarauti tarpusavyje, įkūnyti raidą. G. Balandier'as (Баландьє 2001) dinaminę politinės antropologijos analizės prieigą traktuoja kaip galimybę apčiuopti struktūrų dinamiką, „tai leidžia priimti ir nagrinėti prieštaravimus, įtampas, vidujai visai visuomenei būdingą slinkti“ (Баландьє 2001: 27).

Kompetencijos, kaip tikslingo atitikimo kontekstui, gebėjimo jame veikti, apibūdinimas numato, kad konteksto dinamika turi tiesioginių sąsajų su kompetencijų dinamika. Šiuolaikiniame kaitos pasaulyje kompetencijos esmei turėtų būti nepaneigiamai charakteringas dinaminis pobūdis. G. Balandier'o (Баландьє 2001) pastebėjimu, per daug statiška interpretacija gali ignoruoti realybę. Pasinaudojus minėto autoriaus tradicionalizmo ir šiuolaikiškumo dialektikos svarstymo idėja, galima teigti, jog tradicinės ir naujos patirties dialektika, dinaminis procesas yra būdingi pereinamojo laikotarpio požymiai. Šiuolaikiniai iššūkiai ir turėta patirtis yra tokio dialektinio proceso prielaidos, lemiančios ir magistro darbe nagrinėjamų dėstytojų kompetencijų dinaminį pobūdį.

2.3. Tyrimo metodika ir jo organizavimas

Tyrimo tikslui pasiekti pagrindiniu buvo pasirinktas pusiau struktūruoto interviu metodas. R. Tidikio (2003) pastebėjimu, interviu, kaip metodas gauti žodinei informacijai, yra vienas iš efektyviausių kokybinio tyrimo metodų. Kokybiniam požiūriui į tyrimą, pasak K. Kardelio, „būdingas siekimas suprasti, kaip individai suvokia bei aiškina pasaulį ir kaip individualiai kuriamos prasmės lemia jų elgesį“ (Kardelis 2002: 272).

Pasak K. Kardelio (2002), kokybiniuose tyrimuose pateikiamų pavyzdžių gausa yra siekiama leisti skaitytojui pajusti duomenų prasmę ir suteikti sąlygas susidaryti savo nuomonę. Objektyvios kiekybinio tyrimo skaitinės išraiškos sunkiai siejasi su skirtingų interpretacijų galimybėmis. Vadovaujantis kokybinio požiūriu į tyrimą, šiame magistro darbe autorė savo interpretacijas taip pat

pateikia kaip vieną iš galimų tiriamo reiškinių supratimo variantų. Skaitytojų dėmesiui yra siūloma nemažai autentiškų interviu ištraukų, kurios įgalina interpretacijų skirtumus.

Kokybinis interviu metodas lyginat su kiekybiniais metodais pasižymi didesniu lankstumu, neribojami respondentų atsakymai leidžia gauti gausesnės, vertingesnės informacijos apie tiriamą reiškinį. Čia yra kitoks duomenų rinkimo vertės matas – vietoj kiekybiniuose tyrimuose vyraujančio reprezentatyvumo siekio, respondentų skaičiaus klausimas neturi tokios didelės svarbos kokybiniuose tyrimuose. Interviu metodas leidžia aprėpti mažesnę respondentų skaičių, tačiau gauti vertingesnės informacijos apie giluminius edukologinius reiškinius. N. Mažeikienė (2000) pastebi, jog kokybinio tyrimo atstovai nurodo į ypatingą interviu (taip pat ir stebėjimo) svarbą kaip būdą priartėti prie realių socialinių procesų veikėjų. Humaniškesnis, mažiau mechaniškas santykis tarp tyrėjo ir tiriamojo sukelia didžiausią kokybinio tyrimo atstovų entuziazmą. Kokybinis tyrimas respondentams leidžia pilnai išreikšti savo patirtį, naudojantis savo pačių žodžiais.

R. Tidikio (2003) nuomone, „interviu yra labai geras priartėjimo prie žmonių suvokimo, reikšmių, situacijų apibrėžimo ir realybės konstravimo (aiškinimo) būdas. <...> Norint suprasti, kaip kiti asmenys aiškina tikrovę, turėtume jų paklausti taip, kad jie galėtų papasakoti savo terminais (žodžiais), o ne tomis tiksliomis kategorijomis, kurias pateikiame mes, leisti respondentams atsiskleisti taip, kad atsiskleistų jų reikšmių esmė“ (Tidikis 2003: 465). Tiriant dėstytojų suvokimo specifiką interviu metodas yra pats priimtinausias.

Interviu metu dėstytojai turėjo galimybę savais žodžiais atsakyti į atvirus klausimus. Atviro tipo klausimyno privalumu G. Šaparnis (2000) įvardija autentiškos, „grynos“ informacijos išgavimo galimybę. Atviro tipo klausimai neriboja respondentų, leidžia interviu metu išsakyti savo vertinimus, nuomones, kas labai reikšminga dėstytojų reflektyvumui atskleisti. Patirties perkeliavimo analizė taip pat susijusi su kiekvieno individo autentiška interpretacija, ko neįmanoma išryškinti struktūruoto uždaro klausimyno pagalba, kiekybinių tyrimų atveju.

Pagal vedimo būdą ir formą interviu gali būti standartizuoti, pusiau standartizuoti ir laisvi. Magistro darbe taikomas pusiau standartizuotas interviu yra pasirinktas dėl jo teikiamos galimybės pakreipti interviu norima linkme. Skirtingais atvejais kooperuotų studijų kaip naujo metodo supratimas, patirtis yra nevienoda, todėl svarbu interviu eigoje koreguoti klausimų formuluotes, jų pateikimo laiką ir pan. Nestruktūruotas interviu šiuo atveju nebūtų tinkama išeitis, nes temos platumas įgalina skirtingus jos svarstymo aspektus, todėl būtina koncentruotis ties tam tikrais, konkrečiais aspektais, kas šiuo atveju buvo daroma pagrindinį dėmesį skiriant dėstytojų, kaip kooperuotų studijų adaptavimo subjektų, kompetencijoms atskleisti.

Naudojantis autorės sudarytu klausimynu apklausta 20 dėstytojų, taikiusių kooperuotų studijų metodą 2006 – 2007 m. m. pavasario arba 2007 – 2008 m. m. rudens semestrą. Kooperuotų studijų metodas buvo išbandytas Šiaulių universitete, Šiaulių bei Panevėžio kolegijose. Šiaulių universitete juo dirbo dėstytojai trijuose fakultetuose: Humanitariniame, Socialinių mokslų bei Socialinės gerovės ir negalės studijų. Tyrimo metu siekta apklausti visų institucijų dėstytojus, darant prielaidą, kad skirtingose aukštosiose mokyklose ir skirtinguose fakultetuose gali formuotis savų ypatumų turintis kooperuotų studijų metodo suvokimas. Institucinį respondentų pasiskirstymą lėmė siekis apklausti panašų skaičių dėstytojų skirtingose aukštosiose mokyklose ir skirtinguose fakultetuose. Taigi buvo apklausta po 4 respondentus Humanitariniame, Socialinės gerovės bei negalės studijų fakultete ir Šiaulių kolegijoje, taip pat apklausti 5 Socialinių mokslų fakulteto bei 3 Panevėžio kolegijų dėstytojai.

Tyrimas atliktas 2007 m. rugsėjo – 2008 m. vasario mėn. Laikantis tyrimų etikos reikalavimų, gautas kiekvieno respondento sutikimas interviu įrašyti į diktofoną. Vėliau interviu buvo perrašomi tekstu, kuris interviu protokolų pavidalu pateikiamas magistro darbo prieduose (vienas interviu protokolo pavyzdys pateikiamas įrištas magistro darbe, visus interviu protokolus žiūrėkite elektronine versija). Laikantis tyrimo etikos principų, gauti duomenys buvo koduojami. Respondentų vardai pakeisti sąlyginiu žymėjimu R 1, R 2 ir t.t. Atitinkamai, interviu ištraukos tekste pažymėtos nuo R 1 (čia R – respondentas, 1 – respondento numeris pagal abėcėlinę tvarką) iki R 20.

Pusiau standartizuoto interviu metodo savitumas susijęs ir su lūkesčiais, kuriuos autorė turi tyrimo rezultatų atžvilgiu. Tam tikras bendras lūkesčių planas yra iš anksto numatytas, įvardinta kokias kompetencijas dėstytojai tikėtinai turėtų turėti. Tačiau tai neeliminuoja galimybės papildyti kompetencijų sąrašą naujais komponentais, kas visiškai įmanoma užduodant atvirus klausimus dėstytojams, gaunant atsakymus apie individualią patirtį, susiduriant su savita kiekvienu konkrečiu atveju jos interpretacija. Taip pat numanoma, jog naujas metodas suteiks kompetencijoms dinamikos, tačiau, koku spartumu vyksta turėto ir naujo supratimo integravimas, aišku tampa tik iš realios dėstytojų patirties, išsiaiškintos interviu būdu.

Šalia interviu analizės vykdyta ir dokumentų teksto analizė, kuri R. Tidikio (2003) teigimu, koncentruojama į teksto reikšmę. Šiuo metodu buvo nagrinėjama dėstytojų ataskaitos ir modulių aprašymai. Jų duomenimis papildytos interviu atskleistos kompetencijos, pvz., modulių aprašymais remiantis atskleistas didaktinei kompetencijai svarbus keliamų tikslų ir uždavinių aspektas. Ataskaitos pasitarnavo modulio realizavimo palyginimui, kaip jis apibūdintas ataskaitose ir interviu, kokios dėstytojų kompetencijos abiem atvejais išryškėja.

3. Kooperuotų studijų adaptavimas: dėstytojų kompetencijų struktūra ir raiška

3.1. Kognityvinė kompetencija

Nagrinėjant kooperuotų studijų metodą diegiančių dėstytojų kompetencijas, svarbu kalbėti apie jų kognityvinę kompetenciją, kuri geriausiai atspindi naujo metodo suvokimą ir gebėjimą jį kritiškai apmąstyti bei pateikti rekomendacijas adaptavimo tobulinimui. *Pedagogo rengimo standarto gairių projekto tyrimo ataskaitoje* (2006) kognityvinė kompetencija yra apibrėžiama kaip apimanti teorijos ir sąvokų vartojimą bei neformalųjį numanomą žinojimą, pagrįstą patyrimu. D. Lepaitė (2003) įvardija tokias kognityvinės, arba mąstymo, veiklos kompetencijos sudedamąsias dalis: analizavimo (kritinio mąstymo), problemų sprendimo, planavimo gebėjimai. Adaptuojant kooperuotų studijų metodą, svarbu, kokias sąvokas dėstytojai, kalbėdami apie šį metodą, vartoja kaip esmines, kokį turinį joms suteikia, kaip analizuoja savo patirtį. Tai svarbu tiek esamuojų laiku, tiek numatant ateityje keistinus dalykus. Kognityvinės kompetencijos struktūra susijusi su metodo išmanymu ir rekomendacijų teikimu, reflektuojant esamą būklę.

Interviu metu buvo tiriami tiek kognityviniai gebėjimai, susiję su kooperuotų studijų metodu (pvz. specifinių sąvokų tokių, kaip kooperuotumas, tarnavimas bendruomenei vartojimas), tiek tiriami ir kognityviniai gebėjimai, susiję su kiekvienu atveju, kai vykdomas išorinės novacijos diegimas (pvz., gebėjimai reflektuoti, interpretuoti patirtį). Tokiu būdu tikimasi kognityvinę kompetenciją išanalizuoti pakankamai įvairiapusiškai.

3.1.1 Gebėjimas operuoti sąvokomis, esmingomis kooperuotų studijų metodui

Adaptuojant kooperuotas studijas Šiaulių universitete, Šiaulių bei Panevėžio kolegijose, *Service learning* (mokymosi tarnaujant bendruomenėms) metodas yra papildytas kooperuoto mokymosi bruožais (Mažeikis 2007). Minėta metodų jungtis, teikianti daug galimybių šiandieniniam ugdymui, turi savitą specifiką, reikalaujančią metodų tarpusavio derinimo pastangų, kad būtų pasiektas laukiamas rezultatas. Atliktais interviu siekta išsiaiškinti, kaip dėstytojai supranta (kaip interpretuoja) mokymosi tarnaujant bendruomenėms ir kooperuotumo koncepcijas bei jų dermę. Tuo tikslu toliau magistro darbe bus pristatomas dėstytojų gebėjimas operuoti sąvokomis, esminėmis kooperuotų studijų metodui. Kompetencijas nagrinėjant proceso požiūriu svarbu išsiaiškinti, kiek dėstytojai sugeba suvokti naują vartojamų sąvokų turinį.

Pirmiausia bus nagrinėjama tarnavimo bendruomenėms koncepcijos raiška dėstytojų interviu medžiagoje. **Tarnavimo bendruomenėms koncepcijos apibūdinimas** ir vertinimas įvairuoja skirtingų

dėstytojų interviu. Vieni linkę tarnavimą bendruomenėms traktuoti kaip esminę kooperuotų studijų idėją. Tai gali būti iliustruojama tokiais interviu ištraukų pavyzdžiais:

Mokymasis tarnaujant, mokymasis atliekant užduotis <...> Aš, pavyzdžiui, darydama savo darbus kooperuotų studijų, vadovaudama, kaip tik taip ir nušviečiau: mokymasis atliekant užduotis, mokymasis bendruomenėje (R 8).

Tai, aš galbūt labiau akcentavau tą tarnystę, sakysime <...> Jie, aš labiau vis dėlto sakyčiau, kad nemaža dalis mano studentų, jie labiau prisitaikė prie situacijos ir vykdė nurodymus <...> čia vėlgi buvo tokia primityvi tarnystė, sakysime, nurodymų vykdymas <...> aš galėčiau labiau galbūt akcentuoti prisitaikymą, tarnystę, kaip prisitaikymas prie situacijos (R 17).

Pateiktose interviu ištraukose tarnavimas bendruomenei yra suvokiamas kaip užduočių atlikimas, prisitaikymas prie situacijos. Kituose interviu taip pat panašiai išreiškiamas tarnavimo bendruomenėms supratimas, *tarnavimo* sąvoką apibrėžiant kaip *pagalbą imonei, paslaugų teikimą, buvimą bendruomenėje su visais vargais, rūpesčiais ir laimėm, įsitraukimą į bendruomenės veiklą, jų pagrindinių problemų užčiuopimą ir t. t.*

Taigi, **tarnavimo bendruomenei sąvoka** dėstytojų interviu yra **traktuojama** labai panašiai, **pabrėžiant adaptavimosi bendruomenėje būtinybę, įsitraukimą į jau vykdomą veiklą, pagalbą ją produktyviai tęsiant.**

Kooperuotas studijas adaptavusių ekspertų įžvalga dėl tradicinio tarnavimo bendruomenėms nepakankamumo aptinkama ir analizuojant dėstytojų interviu. Kai kurie dėstytojai, organizavę kooperuotų studijų praktikas tiek pelno siekiančiose, tiek ne pelno organizacijose, pastebi tarnavimo bendruomenei reikšmės skirtumus priklausomai nuo to, kokio tipo bendruomenės veikloje studentai dalyvauja. Tokiu būdu pasireiškia **kritinio mąstymo gebėjimas, kuris numato ne tik koncepcijų, kuriomis vadovaujamosi savo darbe, apibūdinimą, bet ir vienos ar kitos koncepcijos tinkamumo ar netinkamumo apmąstymą bei pagrindimą.** Šiame kontekste kalbama apie kooperuotų studijų integravimo į savo dėstomą dalyką galimybes:

Mokymasis tarnaujant – dviprasė sąvoka. Jeigu mes kalbame apie pelno siekiančias organizacijas, tai ta *tarnavimo* sąvoka, jinau tokia plati, sunkiai nusakoma, iš tikrųjų, *kam tarnaut, kaip tarnaut, už ką tarnaut.* Bet jeigu mes kalbame apie ne pelno siekiančias organizacijas, apie visuomenines organizacijas, apie, tarkim, neįgalių žmonių asociacijas, tai ta tarnystė yra visiškai suvokiama ir gerai dera (R 16).

Panevėžio kolegijos dėstytojų interviu atsispindėjo pastebėjimai dėl to, kad **tarnavimo bendruomenei sąvokos vartojimas yra netinkamas verslo sferoje:**

Iš tikrųjų, žiūrint iš rinkos ekonomikos dėsnių visų, na yra siekimas naudos. O čia reikalavimas toks altruizmo, tarnavimas visuomenei <...> Jie konkurentai yra, tai koks čia tarnavimas gali būti. Tas tarnavimas galbūt na tokiose socialinėse sferose yra galimas daugiau, man taip atrodytų (R 5).

Aš, aišku, studentams, kad tarnavimas, kad tai yra tarnavimas bendruomenei, aš to žodžio nelabai naudoju, nes versle pasakyti, kad tu turi tarnauti ir už dyką, tai nu labai sudėtingi momentai. Tiesiog tą naudą fiksuojau, kad aš galbūt ir pažymį geresnį parašysiu, jums galbūt bus nauda ir rengiant baigiamąjį darbą, profesijos bakalaurą. Žodžiu, per visokius kitokius akcentus. Aš omenyje pati turėjau, kad jūs tarnausite. Ir naudą kad jiems išreikšti ne pinigais, o kitokiais dalykais, nes sakau, kai pasakai *tarnavimas bendruomenei* arba *tarnavimas, tarnystė*, tuoj iš karto pradeda galvoti apie įvairiausias

momentus, kad tave čia išnaudoti gali. Tai aš konkrečiai šitų žodžių asmeniškai garsiai reikšti tai vengiau, bet pati tai žinojau, kad jie tarnauja (R 18).

Antroje interviu ištraukoje galima stebėti skirtumą tarp to, ką žino dėstytojas, ir to, kas yra sakoma studentui. Peršasi išvada, kad šiuo atveju tarnavimo bendruomenėms koncepcija kol kas geriausiai suprantama tik siaurame rate tų, kurie domisi kooperuotų studijų diegimu, tačiau sunkiai prieinama platesniam ratui žmonių (interviu dėstytoja abejoja verslo vadybos studentų gebėjimu tarnavo bendruomenei koncepciją adekvačiai suprasti). Taip pat ištrauka atskleidžia problemas, susijusias su **gebėjimu tarnavimo sąvoką adaptuoti savo moduliui**, ją modeliuoti taip, kad ji būtų priimtina studentams.

Pastebėta, kad kai kuriems dėstytojams **tarnavimo sąvoka yra nepriimtina, besisiejanti su neigiamomis santykių apibūdinimo konotacijomis:**

Tarnavimas, aš nevadinčiau tai tarnavimu. Aš tai vadinčiau bendruomenės poreikių tenkinimu <...> Tarnystė yra toks žodis, nebėra lygiavertiškų santykių, vienas tarnauja kitam. Aš manyčiau, kad čia turi būti lygiavertiški santykiai universiteto, studento ir tos organizacijos, nes mūsų studentai gali nemažai padėti organizacijom, nes jie turi daugiau teorinių žinių, ypač į tas organizacijas, kur eina, ten trūksta ir kvalifikuotų specialistų, o jeigu eina, sakykim, trečiam kurse, kai kuriais atvejais galbūt daugiau žino už tuos žmones (R 3).

Pateiktoje interviu ištraukoje kalbama apie bendruomenės poreikių tenkinimą, studentų pagalbą bendruomenėms. Šios sąvokos vartojamos kaip priimtinesnės už *tarnavimą bendruomenei*. Galima pastebėti, kad skirtumai sąvokų lygmenyje šiuo atveju nedaug įtakos turi (arba visai neturi) metodo turinio supratimui. Interviu ištrauka dar kartą patvirtinamas pastebėjimas, kad tarnavimo bendruomenėms koncepcija kol kas priimtina tik siauram besidominčių kooperuotomis studijomis žmonių ratui. Dėstytoja, kurios interviu aukščiau cituotas, teigė, kad jos užimtumas per didelis, jog ji dar domėtusi metodu, lankytų seminarus ir pan. Tarnavimo bendruomenėms koncepcija jai nepasirodė dažnai akcentuojama kooperuotose studijose. Taigi, teoriškai tarnavimo bendruomenėms sąvoka dėstytojai yra nežinoma ir nepriimtina, nors praktiškai ja yra remiamasi. Šiuo atveju turėta patirtis ir suvokimas daro didžiausią įtaką sąvokos vartojimui. Metodas nėra interpretuojamas kaip nauja patirtis. Galima teigti, kad kooperuotos studijos įtakos nedaro, tarpininkaujančios pozicijos supratime neužima naujo metodo interpretavimas, kultūriškai adekvatus jo idėjų adaptavimas.

Toliau bus kalbama apie **gebėjimą operuoti kooperacijos sąvoka**, kuri yra akcentuojama jau lietuviškame *Service learning* metodo pavadinime ir dažnai minima dėstytojų interviu. Skirtingi dėstytojai šiai sąvokai teikia skirtingas prasmes. Pavyzdžiui, kooperuotumas siejamas su tuo, kad studentai praktiškai įmonėse pamatė, ką auditorijoje jie teoriškai buvo girdėję. Taigi **kooperuotumas pastebimas teorijos ir praktikos jungtyje:**

Iš tikrųjų kooperuotumas tai buvo, kadangi studentai girdėję tik teorinius dalykus. Praktiniai užsiėmimai, aišku, buvo, bet tai yra auditorijoje, ar ne. Nuėję į įmonę tai jie pamatė, kas vyksta įmonėj ir tiesiog palygino (R 15).

Reikia pastebėti, kad šitame interviu kooperuotumas daugiau siejasi su studentų kaip klausytojų ir stebėtojų vaidmeniu, neskiriant dėmesio jų veiklos indėliui. Kai kuriuose kituose atsakymuose taip pat beveik visiškai **eliminuojamas aktyvus studento vaidmuo kooperavimosi procese**, tai paliekama instituciniam lygmeniui – organizacijai, kur studentai atlieka dalines dalyko praktikas ir aukštajai mokyklai:

Šitą kooperuotumą aš tai suprantu, kad įstaigos ir mokslo įstaigos, kurios tuo metodu dirba, būtų suinteresuotos, kooperuotūsi kažkur kažką studentui duoti daugiau. Sakykim, jie čia teorijos išklause mėnesį, truputį buvo aiškinta apie tą dalyką, o toliau jie išėjo į įstaigas (R 12).

Kai kuriuose interviu kalbama apie panašų kooperavimosi momentą, kai studentai atsineša savo teorines žinias, tačiau pabrėžiama, kad jie gauna iš bendruomenės praktinį lauką jas išbandyti, taigi, **studentams suteikiamas jau ne pasyvus stebėtojo, bet aktyvus veikėjo vaidmuo**:

Ką turi studentai? Galbūt daugiau turi teorinių žinių, na o jeigu jiems pavyksta gerai parinkti organizaciją, tai jie pritampa, jie gauna, sakysim, tų praktinių įgūdžių, tų praktinių gebėjimų. Tai tas kooperuotumas būtų: vienu teorinės žinios, kitų papildymas. Tiek vieni, tiek kiti abipusiai turėtų gauti tam tikrą naudą (R 13).

Kita respondentė pabrėžia **mokslo ir bendruomenės interesų derinimo aspektą nagrinėjant kooperuotumą**. Šitame interviu išryškėja, kad kooperavimasis vyksta tarp mokslo ir bendruomenės, tačiau studentai yra vertinami ne kaip pasyvūs naudos gavėjai, bet kaip aktyvūs tarpininkai:

Vėlgi, kiekvienas studentas šiuo atveju pritaiko tą užduotį konkrečiai organizacijai, kitaip tariant, vyksta tos užduoties formulavimas iš abiejų pusių. Tai yra, generuojamos idėjos, yra bendra kryptis, yra generuojamos idėjos tiek iš dėstytojo pusės, tiek iš organizacijos poreikių. Yra tokiu būdu suderinami mokslo ir verslo, sakykim, arba ten mokslo ir bendruomenės interesai (R 20).

Gana problemiškas yra kai kuriuose interviu pasitaikantis **bandymas apibrėžti kooperaciją kaip individualaus darbo nebuvimą**:

Kooperacija visų pirma, ko gero, kad kooperuotai būtų dirbama tiek pačioj grupėj, tiek studentai su dėstytoju, tiek studentai savo grupėje kooperuotai turi būti, neturi būti individualaus darbo. Ir iš kitos pusės ta kooperacija pasireiškia, kaip pasakyti, ir toje aplinkoje, kurioje jie įgyvendina tą kooperuotų studijų metodą, ten kur jie atlieka tą vadinamą kooperuotų studijų praktiką, jeigu taip galima pavadinti (R 10).

Kooperuotumo klausimas kažkaip buvo pamirštas, kad tai nėra darbas pavieniui, individualiai, asmeniškai prisiimant visą atsakomybę ir pateikiant kažkokį produktą (R 7).

Interviu ištraukose atskleidžiama kooperuotumo traktuotė nenumato individualaus indėlio reikšmės, kuri kooperuotose studijose ypač pabrėžiama. Pavyzdžiui, G. Mažeikis (2007) kooperaciją apibrėžia kaip savų išteklių, savos rizikos investavimą į bendrą veiklą. L. Brüning'as ir T. Saum'as (2007) pabrėžia, kad kooperacijos be individualaus darbo nebūna. Tuo labiau, kooperuotai mokantis kiekvienas asmuo yra atsakingas ne tik už savą, bet tuo pačiu ir už komandos mokymosi progresą.

Pirmoji kooperuoto mokymosi fazė būtent ir apima individualų darbą arba indėlį. Toliau turi sekti pasikeitimo procesas, o jis neįmanomas be skirtingų pozicijų.

Dar vienas ypatumas, kad dėstytojai priešpriešindami kooperuotumą ir individualų darbą, **kooperuotumą vartoja kaip sinoniminę sąvoką bendradarbiavimui**. Naujai interpretuoti sąvoką trukdo plačiai paplitęs darbo grupėje metodas, pabrėžiantis bendradarbiavimą. Reikia pastebėti, kad kooperacija, lyginant su bendradarbiavimu, turi tam tikrų ypatumų. Pirmiausiai tai, kad **kooperacija remiasi heterogeniškumu**, ką puikiai atspindi venos dėstytojos pasisakymas:

Kooperuotumas – nebūtinai einama ten, kur patinka. Gali studentai pakliūti ir į tokias situacijas, kur jiems nežinomas, taigi, prieštaringas, arba gal netgi konfrontacija kažkokia vyksta, ir vis tiek turi rasti būdų, kaip kooperotis ir kaip kartu dirbti su tais žmonėmis (R 14).

Labiau už homogeninį bendradarbiavimą, **kooperacijos traktuotei yra artima pasidalinimo darbais idėja**, aptinkama kai kuriuose interviu:

Juk yra verslo įmonėse tokių užduočių, kur vienas negali padaryti ir labai svarbu gera komanda, kuri gali atlikti tą užduotį. Šitas kooperavimasis, vieno individo sugebėjimas atlikti gerai tik šitoj srity, kito – kitoj, ir labai teisingas pasidalinimas darbų, ir jiems vadovavimas, atstovavimas tada turėtų duoti teigiamus rezultatus (R 5).

Vis dėlto kooperuotos studijos yra tarnavimo bendruomenėms ir kooperuoto mokymosi jungtis, todėl nepakanka kalbėti atskirai apie minėtas koncepcijas, bet svarbu nagrinėti jų dermę, atskleistą dėstytojų interviu.

Dėstytojai neretai teoriškai puikiai **suvokia kooperuotumo ir tarnavimo bendruomenei suderinamumą**. Šitas suvokimas yra pasekmė lankymosi kooperuotų studijų seminaruose, konferencijose. Taigi dėstytojai geba perteikti ekspertų adaptavimo išvadas dėl kooperuotumo ir tarnavimo bendruomenėms dermės:

Kuomet tu pradedi gilintis į pačią organizaciją, pažinti pačią organizaciją, atpažinti pačias idėjas, atpažinti galbūt lūkesčius, ko tikisi organizacijos iš studentų ir interesai pačios organizacijos, tu gali tai, ką tu gavęs esi sėdėdamas suole, tu gali nešti naudą pačiai tai organizacijai, siūlydamas kažkokią idėją. Tai viena vertus, tu tarsi atliepdamas tuos lūkesčius, galima įžvelgti ir tą tarnavimą, kaip atliepti, sugebi atkoduoti, atpažinti interesus ir atpažinti lūkesčius ir, kita vertus, tu jau sugebi eiti į kontaktą su savo siūlymais. Tie siūlymai gali šiek tiek ir konfrontuoti, tarkim, visiškai nesutapti, ta prasme, nesutapti su tos bendruomenės, bet tu gali įrodyti naudą ir, tarkime, jau kooperuojantis galima išvystyti produktą. Kooperacija prasideda vėliau, kai tu irgi... pirmiausia yra tavo toks įsiliejimas, prisitaikymas, atpažinimas ir po to galbūt atnešimas savo idėjos ir tada, kai tu atneši savo idėją, galbūt ateini į kooperacijos lygmenį, tarkim, su tos bendruomenės nariais (R 17).

Tai galima laikyti idealiniu kooperuotumo ir tarnavimo bendruomenėms dermės modeliu. Tačiau ekspertų išvadų supratimas nėra lemiamas metodo adaptavime. Nepaisant teorinio kooperuotumo ir tarnavimo bendruomenei derinimo supratimo, realus studijų procesas dažnai sukelia vienokių ar kitokių sunkumų. Tai atspindi problemas, kurios dar nebuvo tokios ryškios mokslininkams adaptuojant *Service learning* metodą Lietuvoje, todėl yra svarbios kaip nagrinėjimo objektai, tiriant

dabartinę kooperuotų studijų adaptavimo būklę. Išryškėja metodo adaptavimo etapų skirtumas ir **dėstytojų gebėjimas interpretuoti savo patirtį**. Tai svarbu praktiniame kooperuotų studijų adaptavime.

Kai kurie dėstytojai savo interviu pastebi kooperuotumo nebuvimo atvejų realiame studijų procese:

Šiaip pas mus gal daugiau to kooperavimosi turėjo būti, nes šiaip tai norėjom, kad daugiau būtų kooperavimosi bendruomenėje, bet išėjo tas būtent service, išėjo tas tarnavimas bendruomenei daugiau, nes tiesiog darbdaviai nelabai supranta, kas čia per metodus, kad čia ne eilinė praktika, o čia yra būtent to dalyko žinių gilinimas, pritaikymas praktikoje, ir daugiau buvo panaudojami studentai būtent kaip tarnavimo tai bendruomenei, atskirų kažkokių funkcijų atlikimui (R 9).

Bendruomenės kartais suprasdavo, kad tas tarnavimas bendruomenei yra studento tikslas, kad jie turi būti jiems naudingi, o bendruomenės nariai kai kurie, matyt, jie nėra taip giliai susipažinę su tuo kooperuotų studijų metodu, jie įsivaizdavo, kad jie turi – tie studentai - jiems tarnauti, o bendruomenė lyg tai tik naudą gauti iš to. Ir to vat, abipusės tos labai retai, sakysim, iš dvidešimt trijų studentų, kur buvo nuėję, tai praktiškai idealiai atitiko tik kokiems penkiems, šešiems. Tai buvo abipusis bendravimas, ta tarnystė, vieni kitų naudai dirbo. Bet kiti susidūrė iš viso su situacija tokia, kad na, užduotį gavo, turi padaryti, ir to daugiau bendravimo net nelabai ir norėjo (R 13).

Pateiktose interviu ištraukose **ryškus tarnavimo bendruomenės aspektas, tačiau nepasiektas kooperacijos lygmuo, nes bendruomenėse buvo sunkiai suprantama naujo metodo esmė**.

Taip pat be problemų, derinat kooperaciją bei tarnavimą bendruomenėms, kylančių bendruomenėse, kai kurie dėstytojai **mini studentų** (pirmo kurso studentų) **nepasiruošimą studijuoti nauju metodu**:

Tai aš galbūt labiau akcentavau tą tarnystę, sakysime. Kiek jie užaugę iki kooperacijos lygmens, man sunku pasakyti. Pati aš problemą patyriau, kad tai yra pirmo kurso studentai, nelabai kartais, toks jausmas, kai kurie nelabai suvokia, kas vyksta. Jie, aš labiau vis dėlto sakyčiau, kad nemaža dalis mano studentų, jie labiau prisitaikė prie situacijos ir vykdė nurodymus (R 17).

Taip pat kai kuriuose interviu dėstytojai pastebi, kad jų modulyje buvo daugiau kooperuotumo, o ne tarnavimo bendruomenėms momentų:

Pats modulis būtent ir buvo, sakau, specifinėse įstaigose įgyvendinamas – valstybinės valdžios ir savivaldybių įstaigose. Tai tarnavimo bendruomenei buvo mažiau. O kooperuotumo pati ta idėja, jinai iš tikrųjų atsiskleidė visiškai neblogai, visų pirma, kooperuojantis pačiose tose įstaigose, kur jie atliko tą, kur tą metodą, žodžiu, įgyvendino (R 10).

Iš interviu aiškėja, kad daugelis dėstytojų pastebi, kad jų **moduliuose daugiau aptinkama arba tarnavimas, arba kooperacija, tokiu būdu tarsi supriešinant pagrindines kooperuotų studijų koncepcijas**.

Kooperuotumo ir tarnavimo bendruomenei derinimo gebėjimus dėstytojai dažniausiai demonstruoja pateikiant užduotį studentams:

Va būtent tas projekto rašymas bendruomenėms. Turėjo studentai išsiaiškinti, ko labiausiai bendruomenei reikia, koks projektas būtų geriausias, galų gale, bendradarbiauti glaudžiai ir rašant tą projektą (R 14).

Tiesiog buvo stengiamasi ieškoti kažkokių užduočių, kad būtų naudinga ir dalykinei modulio pusei, būtent, kad pasiekti kažkokių tai gebėjimų, kad įtvirtinti gebėjimus iš modulio medžiagos ir buvo siekiama, kad pasirinktų darbdaviai, kas jiems aktualu, ką jie galėtų panaudoti, kaip naujo kolektyvo nario, kad galėtų ir tarnauti tai bendruomenei. Tiesiog buvo stengiamasi padaryti tas užduotis tokias, kad būtų patrauklios tiek mums, tiek darbdaviams (R 10).

Kai kuriais atvejais **kooperuotumo ir tarnavimo bendruomenei dėmė** akcentuota, tačiau ji **suprasta kaip siekimas tarnavimo bendruomenei tikslų**, išnykstant kooperacijos aspektui:

Nu bendrai kartu tarnaut visuomenei, matyt, yra lengviau negu kiekvienam atskirai, kas pats savaime nėra blogas ar kažkoks mažiau vertingas – atskiras asmens tarnavimas, bet taip jau socialiniuose moksluose yra, kad ten kur yra problema, kai reikia ją spręsti, geriau pavyksta, kai yra kartu tai daroma, negu kiekvienam atskirai (R 1).

Pateiktoje citatoje kooperuotumas nėra suvokiamas kaip reikalaujantis individualaus indėlio, atsakomybės prisiėmimo, darbas heterogeninėje komandoje. Pateiktu atveju jis labai supaprastinamas ir nepabrėžiami tie esminiai momentai, kurie numatyti adaptuojant *Service learning* metodą Šiaulių universiteto mokslininkų tarpe. Visa metodo esmė galiausiai suvedama į tarnavimo aspektą. Tokiu atveju kooperuotumas interviu suprantamas kaip aukščiau minėtas bendradarbiavimas.

3.1.2. Informacijos paieškos gebėjimas

Svarbu analizuoti ne tik supratimo turinį, bet ir priemones tam supratimui pasiekti. Šiuo aspektu kognityvinė kompetencija taip pat sietina su **informacijos paieškos gebėjimu**. Nagrinėjant kooperuotų studijų adaptavimo procesą, svarbu atskleisti, kokiais šaltiniais remiantis dėstytojai konstruoja savo žinojimą apie naują metodą, nes pasitelkiami šaltiniai numanomai gali turėti įtakos metodo išmanymui. **Beveik visi dėstytojai, dirbę pagal kooperuotas studijas, domisi nauju metodu dalyvaudami rengiamuose seminaruose, skaitydami metodinę medžiagą, bendraudami su kolegomis, dalindamiesi patirtimi.** Tik labai retais atvejais seminaruose nedalyvaujama ir medžiaga gaunama per kolegas arba iš knygų.

Dauguma dėstytojų nenagrinėja užsienio literatūros apie kooperuotų studijų ištakas – *Service learning* metodą. Tai pakankamai lengva paaiškinti pasitelkiant samprotavimą apie metodo adaptavimo etapus. Labai svarbu buvo skaityti apie amerikietišką *Service learning* variantą pirmame adaptavimo etape, bandant teoriškai pagrįsti metodo degimo galimybes Lietuvoje, o dabartinis etapas reikalauja kitokių kompetencijų, artimiau susijusių su praktiniu metodo diegimo pobūdžiu. Kai kurie dėstytojai pabrėžia, kad seminarų medžiagos pakako metodo suvokimui, jei būtų nepakakę, tada jie būtų pasitelkę užsienio šaltinius, kuriuose metodas išsamiai analizuojamas:

Aš tikrai pakankamai daug gavau per tuos seminarus. Jeigu seminarai nebūtų buvę organizuoti, aš turbūt būčiau ieškojusi ir skaičiusi, nes kai aš pirma paskaičiau Mažeikio knygutę, aš galvojau dar atsidaryti ir apie *Service learning* ir taip toliau sužinoti, bet po tų seminarų aš pamačiau, kad tikrai nebereikia (R 14).

Tiesa, buvo kelios dėstytojos, kurios **skaitė užsienio kalba apie metodą**, bet daugiau tam, kad pačios jį suprastų geriau, o ne adaptavimo tikslais (išskyrus dėstytoją, kuri studijavo literatūrą, nes pati atliko kooperuotų studijų tyrimą). Dėstytojams buvo patogia nagrinėti ir praktiniu požiūriu kritikuoti jau konceptualiai adaptuotą Lietuvoje kooperuotų studijų metodą. Todėl labai svarbia dėstytojų gebėjimų lavinimo priemone tapo seminarai ir kritinės diskusijos. Tai rodo gana menkas dėstytojų mokslinių refleksijų pastangas, kai reikia nagrinėti metodo perkeliavimo problemą. Tačiau taip pat pastebimas didesnis dėstytojų polinkis plėtoti praktines, pragmatines diskusijas apie metodo taikymo efektyvumą. Dėstytojai pasinaudoja teikiamomis galimybėmis gauti pirminę informaciją apie metodą iš ekspertų išvadų.

3.1.3. Metodo patirties apibendrinimo gebėjimas

B. Janiūnaitė (2004) domėjimuisi metodo tobulinimu priskiria svarbią reikšmę adaptuojant kitos šalies patirtį savam kultūriniam kontekstui. Norint išsiaiškinti, kiek dėstytojai pasiruošę metodo adaptavimui ir jo tobulinimui, pirmiausia reikia analizuoti **metodo apmąstymo, vertinimo, refleksijos gebėjimus**.

Metodo patirties apibendrinimą dėstytojai dažnai įvardino kaip ateities klausimą rašant ataskaitą:

Kol kas sunku pasakyti, nes aš analizuosiu tada, kai viską baigsiu, kai skaitysiu ir kai viską, viską įvertinsiu ir tada pabandyčiau išanalizuoti (R 15).

Kai kuriems dėstytojams **dienoraščiai ir refleksyvieji žurnalai kėlė daug sunkumų dėl metodo patirties apibendrinimo:**

Yra dienoraščiai, kur pildė po kiekvieno apsilankymo įstaigoje, dauguma rašo studentai: *jokių darbų neatlikau*. Ir kur tik neversi tai panašiai taip ir yra. Aš dabar nežinau, kaip reikės man šitą vertinti. *Šiandien įmonėje prie jokių dokumentų nedirbau*. Ir va, matot, kokią krūvą dokumentų surinkau, dabar turiu parašyt ataskaitą ir nežinau, kaip visa tai atrodytų (R 12).

Gebėjimas apibendrinti patirtį, vertinti metodo diegimo procesą remiantis dienoraščiais ir refleksyviaisiais žurnalais kai kuriais atvejais sudėtingas dėl jų naujumo, kad tai neįprasta taikyti studijų procese. Taigi metodo adaptavimas šioje plotmėje taip pat kol kas sudėtingas.

Tačiau nagrinėjant interviu pastebimi ir gebėjimai apibendrinti, atspindintys kūrybišką metodo adaptavimo procesą. Pavyzdžiui, aptinkama atvejų, kai **metodo apibendrinimai vyksta įtraukiant**

studentus, kolegas dėstytojus. Taip pat dėstytojai atkreipia dėmesį į reflektavimo galimybes interviu metu, kurios svarbios, nes yra fiksuojamos:

Aptariame, iš tikrųjų, ir su studentais ir su viena grupele, ir su kita, ir pristatymo metu aptarėme tuos visus gautus rezultatus, projekto idėjas, mintis, reikalingumą, naudingumą. Mes taip pat aptarėme kartu ir su dėstytojais <...> Ir dabar, kai jūs mane interviuojate, tai čia pirmas toks, kaip sakoma, dalyvavimas (R 18).

Kai kuriais atvejais galima buvo pastebėti dėstytojų **gebėjimus analizę taikyti nuolat.** Tai juos įgalino daryti studentų dienoraščiai ir refleksyvieji žurnalai. Aptinkami atvejai, kai apibendrinimai ir kaita yra nuolatinis dėstytojo prisiimamas vaidmuo:

Vienas iš svarbiausių dalykų – refleksija, tai yra studentų refleksija, bet lygiai taip pat ir dėstytojo refleksija svarbu. Tai nėra taip, kad atidėsčiau, bet tu jau galvoji, ką kitą sykį, kur kažkas nekaip, kažkas tai kliuvo, ką galėtum padaryti, patobulinti, tai tiesiog neleidžia miegoti šitas metodas, jis yra aktyvus, ir nuolat turi reflektuoti, galvoti ir netgi po kiekvienos paskaitos mąstai ir apskritai jau sekanti kartą dirbant jau atsižvelgi į tai, kas buvo, kokios problemos buvo <...> Tai tiesiog pamatai savo klaidą – taisyklą (R 2).

Tiesiog bedirbdama kartu su studentais, analizuoji kiekvieną žingsnį, kiekvieną jų pastebėjimą, ypač iš jų refleksyvių dienoraščių, kur jie rašė, kaip galima būtų pakeisti paskaitas ir taip toliau (R 14).

Priešingai nei interviu, kuriame gebėjimo apibendrinti patirtį problemiškas sietas su refleksijų žurnalais ir dienoraščiais, paskutinėje pateiktoje interviu ištraukoje pastarosios priemonės buvo kaip tik padedančios. Tai rodo dėstytojos gebėjimą adaptuoti metodą pozityviai išnaudojant jo gerąjį potencialą.

Verta pastebėti nuolatinio veiklos apmąstymo ir iš to kylančių pasiūlymų svarbą kooperuotų studijų metodo adaptavime. Svarbą lemia bent jau dvi priežastys. Esminė priežastis ta, kad kooperuotos studijos yra naujas metodas, dar neįprasta dirbti juo, perkeltas iš užsienio jis turi būti adaptuojamas. Antroji nuolatinio apmąstymo priežastis – kooperuotų studijų specifika, susijusi su tokių naujų veikėjų kaip bendruomenės pasirodymu ugdymo procese. Bendruomenių skirtumai keičia įprastą studijų tėkmę, verčia mąstyti apie nuolat atnaujinamą mokymo(si) turinį, organizavimą, vertinimą ir pan.

3.1.4. Problemų identifikavimas ir gebėjimas teikti pasiūlymus metodo tobulinimui

Reflektuodami patirtį dėstytojai **identifikuoja problemas, siūlo jų sprendimus.** Dažniausiai dėstytojai apibūdina, ką keistų toliau dirbdami pagal kooperuotų studijų metodą. Tai pabrėžia kooperuotų studijų kaip adaptuojamo, proceso požiūriu vertinamo metodo suvokimą. Vis dėlto tenka pastebėti, kad **labai retais atvejais keistinių dalykų dėstytojai neįvardijo:**

Kol kas jis [kooperuotų studijų metodas] man visai patinka, nežinau net kaip čia tobulinti (R 8).

Tai gali būti siejama su dėstytojų **reflektyvumo gebėjimų stoka.** Taip pat šiuo atveju neišryškėja metodo adaptavimo proceso suvokimas.

Problemų identifikavimo gebėjimas kooperuotas studijas diegiančių dėstytojų atveju lengviau išreiškiamas nei įprastai, nereikalaujantis daug asmeninių pastangų. *Kooperijos* projektas numanė nemažai būdų, kad studentai galėtų išsakyti savo problemas: tai ir konsultacijos, ir forumai bei pan. Artimesnis studentų ir dėstytojų bendravimas, atsiradęs dėl individualesnių konsultacijų pobūdžio, leidžia paprasčiau sužinoti studentams kylančias problemas. Tačiau, kaip paaiškėjo, dėstytojais identifikuoja problemas ne vien remdamiesi studentų pasisakymais, bet ir analizuodami savo patirtį diegiant kooperuotas studijas.

Dėstytojų vardijamos problemos susijusios su metodo naujumu. Kai kurios jos grynai techninės (pvz., interneto tinklo trukdžiai). Kitos susijusios dažniausiai su priimančios organizacijos neadekvačiu kooperuotų studijų metodo suvokimu. Taip pat minėtina ir kolegijoje pastebėta patirtis dėl problemų su administracija, atsiradusių mokant(is) kooperuotų studijų būdu. Dėstytojų išsakytos problemos labai gerai atskleidžia jų požiūrį į keistinus dalykus dirbant pagal kooperuotų studijų metodą.

Reikalinga pasigilinti, su kuo siejasi pagrindinės problemos, kiek dėstytojais mano esantys ar turintys būti kompetentingi, kad jas išspręstų. Pabrėžtina tai, kad susidūrę su tomis pačiomis problemomis vieni dėstytojais tiesiog konstatuoja šį faktą ir mano, kad tai nėra jų spręstinas dalykas, o kiti pažymi, kad pats dėstytojas turėtų rodyti iniciatyvą kaitai, o ne laukti savaiminės įvykių eigos arba metodininkų, ar kitų su projektu susijusių suinteresuotų asmenų įsikišimo.

Dėstytojais siekdami identifikuoti problemas demonstruoja **tyrimo gebėjimus**, pasireiškiančius tiesiogiai bendraujant su studentais, juos stebint, analizuojant jų dienoraščius ir refleksyviuosius žurnalus:

Aš viso semestro metu stebėjau visą eigą, procesą, galų gale stebėjau ir tuos pačius studentus, refleksijas, elgsenas, sakykime, vienu ar kitu atveju“ (R 18).

Numatyti būdai identifikuoti kooperuotų studijų poveikį studentams ne visų dėstytojų vertinami kaip pakankami. **Dėstytojais tikslingą mato pačių studentų apklausą** išsiaiškinant, „ką jie mano apskritai apie tokį metodą, apskritai apie tai, ką jie įgijo, jie įgijo daug tų žinių, nedaug, svarbu, nesvarbu, pritaikys, nepritaikys ateityje ir taip toliau“ (R 18).

Taip pat pažymėtinas kaip **vertingas stebėjimo protokolų vedimas** dirbant kooperuotų studijų metodu:

Jeigu mes būtume turėję iš pat pradžių stebėjimo kažkokius tai lapus, galima būtų buvę pafiksuoti, pavyzdžiui, kaip jie elgiasi paskaitose, kaip jie elgiasi pristatymo metu. Stebėjimo lapai galėjo būti duoti bendruomenių vadams ar vadovams. Jie gal būtų irgi pafiksavę tuos, sakykime, stebėjimus (R 18).

Taigi dėstytojai siūlo pasinaudoti ir įvairesniais tyrimo būdais, siekiant išsiaiškinti kooperuotų studijų poveikį studentams, taip demonstruodami susidomėjimą savo veikla bei **gebėjimus teikti pasiūlymus produktyvesnei veiklai.**

Tęsiant metodo tobulinimo temą, dėstytojai dažnai atkreipdavo dėmesį į didelį „popierizmą“, atsiradusį dėl metodo diegimo dalyvaujant projekte. Kai kurie **dėstytojai kategoriškai pasisako prieš didelį, jų nuomone, dokumentų pildymą, kurį turi atlikti studentai:**

Ir dar ką norėčiau keisti, tai, aišku, mažiau popierizmo. Jau čia tai aš nežinau, iš tikrųjų tai galbūt kai nebus tai projektas, gal tiek nereikės visko pildyti, bet dabar tai tikrai baisu. Nežinau, studentai labai pasibaisėję, nes nu jie žmonės, kuriems turėtų būti mažiau tokių visokiausių popierių. Jie nori iš karto padaryt darbelį ir viskas (R 15).

Iš tikrųjų atsisakyčiau labai didelio popierizmo, kuris buvo dėstant pagal šitą metodą, tai yra, kad studentai turi pildyti dienoraščius. Tų dienoraščių buvo labai daug, kai jiems reikėjo pildyti. Refleksyviuosius žurnalus gal irgi pasilikčiau per mėnesį laiko vienas žurnalas. Ta prasme, kad tai nebūtų vien tiktai mechaninis dokumentų pildymas. Tai, kuo mažiau popierizmo, ir visą dėmesį sutelkčiau į galutinio to produkto sukūrimą, galutinį darbą (R 10).

Šitie dėstytojų pasisakymai yra aiškiai nukreipti į dalykinių žinių, įgūdžių skatinimą, orientuoti į tiesioginį rezultatą. Perkeliemieji gebėjimai (pvz., refleksijos), kurie susiję su galimybėmis juos panaudoti ir ateityje, interviu nėra traktuojami kaip būtinybė, todėl dokumentų (dienoraščių, refleksyviųjų žurnalų) pildymas įvardijamas neigiamą konotaciją turinčia *popierizmo sąvoka*.

Taip pat svarstytas klausimas, kad **reikia atidžiau rinkti organizacijas, kuriose studentai atliktų savo dalines dalyko praktikas:**

Atsakingiau metodininkams rekomenduočiau parinkti įmones, nes jeigu tikrai yra kriminalinių dalykų arba kažkokių tai. Tiesiog atsakingiau, ne tai, kad reikia greitai čia, kiek spėjau sutarti, su kuom spėjau, tas papuolė. Ne, vis dėlto turi atitikt tos įmonės, bent jau kažkiek apžiūrėtos būti, kokia situacija tose įmonėse dabar (R 11).

Daugelis dalykų, kuriuos dėstytojai įvardija kaip keistinus, atskleidžia jų **gebėjimą analizuoti, reflektuoti savo patirtį**. Nagrinėjant dėstytojų kompetencijas labai svarbi ir **refleksija**, kai dėstytojai keistinus dalykus matydavo ne tik aplinkoje, bet ir savo veikloje:

Galbūt, kaip jau ir minėjau, reikėtų atsižvelgti ir išanalizuoti tas organizacijas, į kurias paleidžiam studentus. Šiuo atveju tai buvo tiesiog organizacijos, iš mano pusės buvo nurodytos galimos organizacijos, kur būtų galima tai veikti, taikyti tą metodą, o projekto metodininkai jau surado papildomų organizacijų ir jau bendravo ne tiek aš, kiek jie. Jeigu šį metodą reikėtų taikyti ateity, tai galbūt daugiau pati imčiausi didesnės iniciatyvos šiuo atveju ir pati asmeniškai galbūt kalbėčiausi su tų organizacijų ar bendruomenių vadovais, ar atsakingais asmenimis ir būtent generuojant tas užduotis studentų. Tai, manau, vienintelis dalykas, kurį keisčiau (R 20).

Kai kurie dėstytojai atkreipia dėmesį, kad patiems reikėtų įgyti kai kurių žinių, pvz.:

Nežinau, gal tiktai daugiau susipažinčiau, ko nori pačios organizacijos ir kas daugiau atitinka modulio tikslus (R 6).

Taip pat kolegijos dėstytojai pastebi, kad **reikėtų ilginti laiką, praleistą bendruomenėje**, tam kad studentai suspėtų padaryti darbą iki galo. Taigi, vėl orientuojamasi į rezultatą.

Akcentuojama, kad **nepritariama, jog reikia daugiau konsultacijų, mažiau paskaitų**:

Aš norėčiau vis dėlto turėti ir paskaitas, o konsultavimui galbūt mažiau laiko skirti, nes tas konsultavimas gali vykti per praktinius užsiėmimus (R 15).

Paskaitų pakeitimas konsultacijomis, ypač kolegijose, matyt, yra per daug radikalus dalykas, nes čia orientuojamasi į specifinių žinių bei gebėjimų įgijimą, kurių, numanomai, be dėstytojų paskaitų įgyti neįmanoma.

Viena kolegijos dėstytoja pastebi, kad **keisti reikėtų praktikų atlikimo vietas, neišeinant už kolegijos ribų bei imituojant praktiką joje**:

Keitimas gal būtų, kad visgi daugiau imituoti tą praktiką čia, vietoje, kad tie praktikumai būtų, bet ne neišeinant į išorę (R 18).

Šitas dėstytojos kaitos pasiūlymas labiau primena ne metodo tobulinimą, bet grįžimą prie ankstesnių praktikų, todėl adaptavimo procesas nėra stebimas.

Kitoks pastebėjimas, padedantis integruoti naują studijų būdą į įprastą, yra dėstytojos pastebėjimas dėl to, kad **studentai galėtų patys pasirinkti bendruomenes, kuriose atliks dalines dalyko praktikas**. Šitas pasiūlymas labai padėtų studentų atsakomybės ugdymui, priartintų naują metodą dar arčiau mokymosi paradigmos, pabrėžiančios ugdytinio asmeninį indėlį į studijų procesą:

Ko gero, pirmiausiai kaip ir paprastų praktikų taikyme, leisčiau savarankiškai pasirinkti įmones, nes nuo to, kaip studentas pats prisistato, ko gero, kokį išpūdį palieka, kaip jam išeina bendrauti pačioj pradžioj, ko gero, labai svarbu, nes kai ateina ir sako: *mus dėstytojas čia siuntė*, tai visai yra kitas dalykas. Nuo to, ko gero, pradėt reikėtų (R 9).

Dėstytojai taip pat pastebi, kad **efektyvesnis darbas būtų mažesnėse grupėse**:

Nu turėtų būti, jeigu pagal kooperuotų studijų metodą kažkokia grupė yra leidžiama, turėtų būti ir skaičius žymiai mažesnis – penkiolika žmonių, tarkim. Su penkiolika žmonių, taip įsivaizduoju, tikrai galima dirbti, galima supažindinti su organizacijom, galima užduotis pažiūrėti nuo pradžios iki galo, kaip jiems sekasi. O kai yra penkiasdešimt šeši studentai, tai faktiškai nėra įmanoma pagal tą metodą atidirbti taip, kaip reikia (R 10).

Taip pat akcentuojama, kad **su tam tikromis studentų grupėmis nėra patartina dirbti kooperuotų studijų metodu**:

Metodas nėra geras neakivaizdinio skyriaus studentams. Iš tikrųjų ir aš pati pritarčiau tai idėjai, kad kooperuotų studijų metodas yra labiau tinkamas dieninio skyriaus studentams (R 10).

Problema buvo su mano studentais, jie yra pirmo kurso, ką tik atėję, pirmas semestras. Tai neįmanomas dalykas, nežinau, arba galima labai pagražinti, kaip viskas šauniai vyko. Taip nėra (R 17).

Manoma, kad **tikslinga būtų prijungti naujų partnerių**:

Jau du metus dirbam su tom pačiom bendruomenėm <...> be abejo norėtusi įvairesnių dar paieškoti, prijungti dar į tą savo ratą, praplėsti bendruomenių skaičių. Tai va, jau galvoju kitais metais dirbant, šį pavasarį ieškoti, kas dar sutiktų su mumis dirbti, daugiau bendruomenių (R 2).

Taigi, galima pastebėti, kad dėstytojai keistinus dalykus įvardija tiek kritikuodami dabartinius, tiek pateikdami naujų minčių, kaip galima būtų efektyvinti procesą.

Verta pastebėti, jog dėstytojai problemas identifikavo ir pasiūlymus metodo adaptavimo raidai teikė ir rašydami ataskaitas. Magistro darbe jau buvo minėta, jog dauguma dėstytojų metodo diegimo apmąstymą būtent ir palikdavo ataskaitos rašymui. Vis dėlto nagrinėjant ataskaitas pastebėta, jog jos teikia gerokai mažiau informacijos, yra mažiau reflekyvios nei interviu metodu gauti duomenys. Tenka pastebėti, kad reflekyvumo ir problemų kritinio įvertinimo bei rekomendacijų įvairiems aplinkos veikėjams dėstytojai savo ataskaitose pateikia gerokai daugiau, nei analizuoja savo kompetencijas ir pateikia refleksijų.

Analizuojant ataskaitas daugeliu atveju peršasi pastebėjimas, kad jos gerokai skurdesnės negu dėstytojų interviu. Tai galima vertinti lygiagrečiai su studentų dienoraščiais ir refleksyviaisiais žurnalais bei jų individualiais su dėstytojais atliktais interviu. Dėstytojai pastebi, jog studentai daugiau atsiskleidžia interviu metu, negu tai padaro dienoraščių ar žurnalų pavidalu. Taigi, refleksijos ir studentų ir dėstytojų tokiu pat būdu būna išsamesnės, tai galima laikyti universaliu dalyku. Galbūt tai galima vertinti ir iš kultūrinės perspektyvos, kad Lietuvos edukologinė tradicija dar mažai nukreipta į gebėjimus reflektuoti savo patirtį, tad reikia taikyti papildomas priemones, parodyti didesnę dėmesį kiekvienam individualiai, kad išgautume refleksijas. Taip pat gali būti svarstomas motyvacijos klausimas. Dėstytojai dažnai pastebi, jog studentai nėra motyvuoti pildyti dienoraščius ir refleksyviuosius žurnalus, daro tai tik todėl, kad „dėstytojui reikia“. Dėstytojams panašią funkciją įgijo ataskaitos rašymas, dažnas į ją pasižiūrėjo gana formaliai, įvardijo „technines“ problemas. Tokiose ataskaitose neišryškėja kooperuotų studijų metodo adaptavimo pastangos. (Ataskaitose identifikuojamų problemų pavyzdžius žiūrėkite PRIEDE NR. 3).

Vis dėlto kai kurios ataskaitos pakankamai išsamios ir gali būti nagrinėjamos kaip dėstytojų refleksijų šaltiniai, atspindintys tai, kaip **dėstytojai vertina savo kompetencijas**. Šioje vietoje taip pat galima minėti skirtumus, atsirandančius iš to, kaip dėstytojai traktuoja tam tikras problemas. Dauguma dėstytojų, susidūrę su nepakankamu studentų gebėjimu reflektuoti savo patirtį, tai konstatuoja. Kai kurie dėstytojai nepakankamai vertina savo gebėjimus perteikti studentams refleksijų rašymo esmę, todėl ataskaitose teikia pasiūlymus, kaip galima būtų tai patobulinti:

Yra būtinas užsiėmimas studentams, kuriame ne dalyko dėstytojas, niekuomet nesusidūręs su tokia studijų organizavimo forma, pats niekad nepildęs refleksijos žurnalo, o asmuo, turintis patirtį ir žinių apie šį metodą, teiktų informaciją ir truputį metodo praktikos.

Taip pat kai kuriose ataskaitose aptinkama **teikiamų rekomendacijų** dėl priemonių, kurių reikia imtis dėstytojų kompetencijoms vystyti:

Dėstytojams verta teikti aukštojo mokslo didaktikos žinių šioje srityje: organizuoti seminarą apie komandinį darbą ir studentų grupinio darbo organizavimo technologijas, o ne visus procesus palikti dėstytojų iniciatyvai.

Pastebėtina, kad interviu metu užfiksuota įvairesnė informacija. Tuo tarpu rašant ataskaitas pasitaiko atvejų, kai identifikuojamos problemos ir siūlomi sprendimai identiški kelių dėstytojų (ypač tos pačios institucijos) atvejais. Tai vienas iš patvirtinimų, jog ataskaitos dažnu atveju tapo formaliu būdu apibendrinti patirtį, o ne priemone fiksuoti refleksijas, kas svarbu metodo adaptavimo procesui.

3.1.5. Kognityvinės kompetencijos raiškos apibendrinimas

Apibendrinant kognityvinės kompetencijos analizę, galima teigti, jog dėstytojais, vartodami naujas su kooperuotų studijų esme susijusias sąvokas, dažnai jas supriešina tarpusavyje, arba joms suteikiama nevisiškai tokia prasmė kaip numatė kooperuotas studijas adaptavę ekspertai. Tai gali būti vertinama kaip supratimo proceso išdava, kada yra remiamasi turėta patirtimi, ankstesne sąvokų vartojimo tradicija (taip neigiama konotacija priskiriama *tarnavimo bendruomenei* sąvokai, kooperuotumas sutapatinamas su bendradarbiavimu ir pan.). Galima pastebėti tendenciją, kad į edukologijos mokslus orientuoti dėstytojais (ypač susiję su socialine pedagogika) didesnę dėmesį kooperuotose studijose skiria *tarnavimo bendruomenei* koncepcijai, o daugelis likusiųjų abejoja šios koncepcijos efektyvumu kooperuotose studijose. Tai ypač ryšku kolegijose bei socialinių mokslų fakultete, kur susiduriama su daline dalyko praktika verslo organizacijose. *Tarnavimo bendruomenei* koncepcijos vertinimo skirtumai atspindi modulių specifiką, kuri papildoma dalinės dalyko praktikos vietų skirtumais.

Kooperuotumo koncepcija taip pat suprantama nevienodai. Kai kurie dėstytojais ją suvokia adekvačiai kooperuotas studijas adaptavusių ekspertų apibūdinimui. Kituose interviu kooperacija įgauna kitokią prasmę, pvz., sutapatinant ją su bendradarbiavimu, bendru darbu homogeninėje grupėje. Taip pat aptinkama sąsajų tarp *tarnavimo* bei kooperuotumo koncepcijų skirtumų. Dėstytojais, pateikdami *tarnavimo bendruomenės* ir kooperacijos apibūdinimus, dažniausiai neapsiriboja vien jais, bet demonstruodami refleksyvumo gebėjimus, analizuoja priežastis, kodėl viena ar kita koncepcija jų veikloje pasirodė svarbesnė.

Informacijos paieškos gebėjimas, kuris dėstytojų kompetencijai labai svarbus, kooperuotų studijų diegimo atveju įgavo kiek kitokią, nei įprasta, raišką. Retas dėstytojas informacijos apie metodą ieškodavo pats, o tiesiog gaudavo ją dalyvaudamas seminaruose.

Gebėjimo identifikuoti problemas raiška dėstytojų atveju yra palengvinama įvairiomis projekte numatytais formomis: numatyta, kad dėstytojai rengs konsultacijas, bendraus su studentais forumuose ir pan. Taigi, gebėjimas identifikuoti problemas šiuo atveju pasireiškia ne vien per skirtingų identifikavimo būdų naudojimą, bet ir per identifikuojamų problemų turinį, nes jis atskleidžia, ar dėstytojas geba išvelgti tik akivaizdžiausias problemas (pvz., interneto tinklo funkcionavimo trikdžiai), ar gilinasi į problemas atidžiau ir geba identifikuoti bei analizuoti problemas, susijusias su kooperuotų studijų adaptavimo ypatumais vienam ar kitam moduliui, ar sugeba išvelgti kriterijus, dėl kurių kooperuotos studijos pasiteisina ar nepasiteisina. Dauguma dėstytojų demonstruoja tokius analitinius gebėjimus, nors reflektyvumo gebėjimas demonstruojamas dažniau nei refleksijos. Dažniausiai dėstytojai pastebi problemas, sąlygotas aplinkos, o ne jų pačių gebėjimų dirbti nauju metodu.

Adaptuojantiems naują metodą dėstytojams svarbia tampa nuolatinė dialektika: dėstytojai turi remtis ekspertų išvadomis ir tuo pačiu tobulinti metodą savo patirties apmąstymų dėka. Kritinis mąstymas nėra stebimas informacijos paieškoje, jos atrankoje, tačiau jis labai aktyvus kalbant apie savo patirtį. Beveik visi dėstytojai atsižvelgia į iškylančias problemas, siūlo jų sprendimo variantus, metodo tobulinimo galimybes, apmąsto sąvokų vartojimo ribas ir pan.

3.2. Didaktinė kompetencija

Nagrinėjant dėstytojų kompetencijas, susijusias su kooperuotų studijų diegimu bei adaptavimu, svarbią vietą tenka skirti didaktinei kompetencijai. Bendriausia prasme didaktinė kompetencija apibūdinama kaip žinios, gebėjimai ir požiūriai, lemiantys efektyvią mokymo veiklą (Jucevičienė 2005). Didaktinė kompetencija atskleidžiama nagrinėjant dėstytojų keliamus ugdymo tikslus, studijų turinį, jų organizavimą, taikomus metodus bei principus. Kooperuotos studijos yra metodas, kurio taikymas turi įtakos naujam studijų organizavimui, kad būtų pasiektas jų efektyvumas. Mokymo efektyvumas kooperuotų studijų diegimo atveju labiausiai susijęs su gebėjimu lyginti ankstesnę patirtį su dabartine ir organizuoti mokymo(si) procesą pasikeitusiu būdu. Tai pat didaktinės kompetencijos kontekste nagrinėtina, kaip dėstytojų keliami tikslai, studijų turinys bei studentams ugdomos kompetencijos atspindi kooperuotų studijų idėją.

3.2.1. Kooperuotų studijų praktikos suvokimas

Gebėjimas efektyviai organizuoti studijas nauju būdu yra susijęs su kritiniu ankstesnės ir dabartinės patirties lyginimu. Dėstytojai dažnai demonstruoja lyginimo gebėjimą, kalbėdami apie

įprastinės ir kooperuotų studijų praktikos skirtumus. Praktikos klausimas yra labai aktualus kooperuotų studijų diegimui bei adaptavimui. Pirmiausia dėl to, kad dažnai kaip esminė aplinkybė, sąlygojanti kooperuotų studijų poreikį, minimas praktikų nepakankamumas universitetuose, todėl kooperuotų studijų praktika laikoma tarsi kompensacija. Tačiau šitoks jos traktavimas turi savyje tam tikrą grėsmę, nes neleidžiama išvelgti kooperuotų studijų praktikos ypatumų, ir metodas įgyja įprastos veiklos tęstinumo, o ne naujumo pobūdį. Dėstytojų gebėjimus nagrinėjant proceso požiūriu, svarbu atskleisti supratimo raidos tendencijas, susijusias su praktikų organizavimu pasikeitusiu būdu.

Su praktikų problematika dažnai susiduriama organizacijose. Dažname dėstytojų interviu atsispindi **gebėjimas kritiškai apmąstyti bendruomenių požiūrį į dalines dalyko praktikas**. Dažnai pastebima, kad bendruomenės, į kurias studentai ėjo pagal kooperuotas studijas, suvokdavo studentus kaip įprastus praktikantus, todėl nebuvo galima pasiekti įvairiapusės kooperuotų studijų praktikos naudos:

Duoda tokius darbus, tai kaip praktikoj, neleidžia jiems būti toj įmonėj, o užkrauna krūvą darbų savų: bėgiok į stotį, pamešk dokumentus iš autobuso ar ten... (R 11)

Problema pagrinde – darbdaviai nesuprato, kas čia per mokymosi metodus. A, tai jūs čia atėjote į praktiką. Jie supranta kaip praktiką. Kad čia kažkoks tai metodas, tarnavimas bendruomenei, čia kažkokių tai problemų viduj padėjimas spręsti, kadangi atėjęs kiekvienas žmogus kažką naujo įneša, jiems tai buvo nesuprantama absoliučiai, nežinoma situacija (R 5).

Organizacijų patirtis, susijusi su aukštųjų mokyklų praktikomis vaidina svarbią rolę. Anksčiau priiminėjusios studentus į įprastą praktiką, organizacijos nesupranta dalinės dalyko praktikos specifikos. Mažiau tokių problemų iškyla su naujais partneriais, kurie, tikėtina, lanksčiau geba pasižiūrėti į universitete vykstančius pokyčius.

Taip pat specifinės kooperuotų studijų praktikos problemos iškildavo kolegijose. Kolegijos dėstytojai kaip vieną iš esminių bruožų lyginant su universitetu išskiria praktikų gausą jų aukštojoje mokykloje. Taigi pasitaikė interviu **kolegijose**, kuriuose pabrėžiama, kad jų mokymo įstaigai kooperuotų studijų **metodas nėra reikalingas, nes jie turi pakankamai praktikų**:

Mes buvom pakviesti kaip bendrapartneriai ir iš tikrųjų, tai aš manau, kad vis dėlto universitetui labai reikėjo šitų studijų, mes tiesiog esam kaip reikalingi to projekto įgyvendinimui draugai, su kitokia patirtim, kitokia nuomone, kitokie visai dalykai susidėlioja, kad mes esam šiek tiek kitokie, ir tikrai didelių ir ilgų diskusijų metu, mes čia su kolegom diskutavom, kad ko gero, kolegijai būtinybės nėra kooperuotų studijų, nes tas studentas būna ir būna: vienoj įmonėj, kitoj, trečioj, regioniniam parke, turizmo agentūroj, jis išbando, jis visa tai čiupinėja (R 11).

Pateikta interviu ištrauka svarbi dėl to, kad atskleidžia skirtingą nuo universiteto dėstytojų **nuostatą kooperuotų studijų poreikio klausimu**, taip pat ir dėl to, jog kooperuotų studijų praktika yra sutapatinama su įprastine, nematant išskirtinumo, kuris išreikštų inovatyvaus metodo naudą.

Dauguma dėstytojų vadovauja įprastinėms praktikoms, todėl neišvengiamai **kooperuotų studijų praktikas sutapatino su esamomis:**

Tai vat faktiškai man susidubliavo praktikumai ir su ta mokomąja praktika ir, žodžiu, studentams šiek tiek susimaišė <...> Mano praktikumus dalyko, konkrečiai dalyko praktikumus sudubliavo su mokomąja praktika. Dėl to mano dalyke ir gavosi dvigubi darbai <...> Biškį prasitęsė jiems ir ta sesija, ir su darbais. Vienu žodžiu, gavosi taip, kad marketingo tyrimai užgožė visus dalykus. Jie taip ir sakė: *ir mes, atvirai pasakysim, mes šitą semestrą susikoncentravom į tą dalyką ir pamiršom visus kitus* <...> nusialino studentai ir aš pati tiesiog tą jaučiau tokį nualinimą, nes šiuo atveju dublis išėjo (R 18).

Kai kurie dėstytojai pastebi skirtumus tarp įprastos ir dalinės dalyko praktikos ir teigia, jog organizuojant įprastinę praktiką galima būtų pasinaudoti gerąja kooperuotų studijų praktikų patirtimi, tačiau pereinamasis laikotarpis ir šiuo atveju būtų reikalingas. Iš aukščiau pateiktos interviu ištraukos galima spręsti, jog šiuo metu kartu vykdytos praktikos, įprastinės ir dalinės, sukėlė sunkumų tiek dėstytojams, tiek studentams. Dvigubos užduotys turbūt galėtų tarnauti kaip patvirtinimas, kad pasiektas ne kūrybiškas, o dirbtinis praktikų derinimas. Taigi šiuo atveju **gebėjimas integruoti dalinę dalyko praktiką į įprastą nėra stebimas.**

Kolegijų dėstytojai dažnai **pastebi kooperuotų studijų praktikų neefektyvumą lyginant su įprastinėmis:**

Įprastinėse praktikose ilgas laiko tarpas, ir darbdaviai maloniai priima, kadangi ateina papildoma darbo jėga. <...> Tai, kai aš ieškojau darbo vietų, tai labai sunkiai, žinokit, radau. Tai mūsų buvo toks siūlymas, kad galbūt reiktų kooperuotoms studijoms ne kažkokį valandų skaičių, bet, tarkim, nors vieną dieną į savaitę. Tai tuomet nauda galbūt būtų didesnė žmonei, studentui tuo pačiu, nes jis ateina visai darbo dienai, žino, kad tas aštuonias valandas jis turi dirbti, padaryti kažką, o ne tai, kad ateina tris-dvi valandas, tarkim, tris su puse valandos ir kažkokį darbelį mažą padaro ir išeina. Būtų naudingiau (R 15).

Ribotas laikas yra skirtas tam apsilankymui. Per tą laiką, kiek jis praleidžia žmonėje, kažkokius smulkius darbelius, techninius darbelius gali atlikti. Pagalba tokia kažkokia vienašališka, ir didesnių projektų tikrai nepatikėjo. <...> Pirmiausia studentas atėjo nepabaigęs to dalyko studijų, dar neturi pilnai žinių vienu ar kitu atveju, sakykim, konkrečiai būtent dėl to dalyko (R 9).

Kolegijose taip pat pastebima, kad **įprastinė praktika studentams atneša daugiau naudos:**

Va dabar šita būtent grupė jau yra baigusi pagal kooperuotas studijas ir iškart išėjo į tą dokumentavimo praktiką ir jie ten bus mėnesį laiko. Taigi yra ne dvi valandos, kiekvieną dieną jie turi eiti, penkias dienas po šešias valandas įstaigose dirbt. Tai vat šita praktika šiek tiek duoda naudos jiems daugiau. Juos ten konkrečiai sodina prie kažkokio konkretaus žmogaus padėti kažką padaryti, jie tikrai mato ir per tą mėnesį jie tikrai rašo ataskaitas, tikrai daugiau sužino (R 12).

Taigi, kolegijose daugiau akcentuojamos dalykinės žinios ir praktinis jų pritaikymas. Manoma, kad universitetams to reikia labiau, nes jie neturi tiek praktikų. Tačiau dauguma universiteto dėstytojų įžvelgia naujus kooperuotų studijų praktikos niuansus, ne vien kaip dalykinių žinių, gebėjimų įgijimo ir jų įtvirtinimo. **Svarbus tampa bendrųjų gebėjimų įgijimas:**

Čia yra labai didelė įvairovė gebėjimų, nuostatų žinių. Tai yra ne tik dalyko, bet ir pilietinio, pilietiškumo tikslai, yra stiprinami pilietiškumo gebėjimai, nuostatos. Tai yra, galbūt tokį skirtumą įžiūrėčiau. Čia ne tiktai dalyko buvo mokomasi, bet ir kartu pilietiškumo (R 2).

Visai kitos užduotys, kita problema. Bet kokia praktika yra labai konkreti bet kokios specialybės, ar tai vadybininko, ar tai yra verslo vadybininko, ar tai buhalterio, ar tai elektriko. Jie turi labai praktines užduotis, ką ten turi daryti. Čia buvo, išėjo kaip tikrai iš tų programų, jie turėjo stebėti, netgi stebėti, ką jie jaučia atėję į tą organizaciją, kokias padėjo išspręsti problemas (R 5).

Bet čia būtent tie bendravimo gebėjimai, savęs realizavimo gebėjimai kur kas labiau atsiskleidžia. Be abejo, per trumpą laiką reikia parodyti, kad ir aš galiu kažką atlikti, ir aš galiu jums būti naudingas ir padėti (R 9).

Dėstytojai įžvelgia didesnę **kooperuotų studijų praktikos naudą ir pačioms organizacijoms:**

Dabar praktikoje iš principo yra suformuluojama bendro pobūdžio užduotis, jis ją išsineša. Tai lyg tai mes formuluojame jiems problemą, o ne orientuojamės į tą problemą, kurią jie ten gali rasti (R 7).

Taip pat įžvelgiamas **demokratiškesnis, lankstesnis kooperuotų studijų praktikos pobūdis:**

Nu praktikoje yra griežtos instrukcijos, o čia labai daug pats turi derinti, padaryti, gali pasikeisti laiką, svarbu, kad būtų suderinti jo lūkesčiai, organizacijos lūkesčiai, tiesiog nėra taip viskas labai formalizuota (R 3).

Kooperuotų studijų praktika nuo ištisinės skiriasi ir tuo, kad vyksta **nuolatinis konsultavimasis** su dėstytojais. Interviu tai taip pat išryškėja kaip **teorijos ir praktikos derinimo garantas:**

Šiuo atveju studijos yra pakankamai giles, tai nėra vien tikrai supažindinimas auditorijoje su teorija, o išėjus su praktika, pritaikymas tiesiogiai, tai yra nuolatinis tas mainų procesas. Tai vienas iš svarbesnių dalykų, toks skirtumas ir tų pačių rezultatų galbūt vėlgi refleksija, sugrįžimas ir pritaikymas na koreguojant visą studijų procesą, tą pačią teorinę medžiagą. Galima išeiti į praktikos lauką be teorijos ir ten būnant klausyti kažkokį kursą, pasižiūrėti, kiek tavo patirtis atliepia tą teorinę medžiagą ir atvirkščiai, tai yra tas kaitos procesas (R 7).

Taip pat akcentuojami **studentų saviraiškos** ir iš to kylančio **savęs vertinimo didėjimo, kūrybingumo, sąmoningumo aspektai kooperuotų studijų praktikose:**

Įprastinėse <...> yra ritmas toks rutininis, čia yra daugiau kūrybinio darbo, daugiau ugdo saviraišką studento, nes jie yra įpareigoti dabar ne tik atlikti tas užduotis, kur aš skyriau, bet ir patys pasisiūlyti su savo veikla, ką nors iniciatyviai pasireikšti bendruomenėje (R 8).

Kooperuotose studijose labai akcentuojamas tas kooperuotumas, kad sugebėtų užtelėti jie ir iš tikrųjų kurti produktą kartu, drauge su tos organizacijos nariais, o ne vien tikrai vykdyti nurodymus, nes jie turi atsinešti išankstinę užduotį, tas irgi sąlygoja, ta užduotis atsinešta ji irgi sąlygoja konfrontaciją, sakysim, sąlygoja savotišką konfliktą, ko galbūt praktikos užduoty, įprastinėj praktikoje nėra to kooperuotumo, tiesiog yra vykdomas dėstytojo nurodymų, vykdomas praktikos institucijų nurodymų, o čia atsiranda ta laisvė džiauzavimui ir, kaip sakoma, jeigu jisai mato kažkokią nišą ir atsakomybės yra didėjimas toksai (R 17).

Jie jautėsi duodantys tai bendruomenei, ir tikrai aš manau, tai buvo džiaugsmingi tokie išgyvenimai, ypač tos, kurios įvykdė projektus ir atsinešę skaidres rodė, matėsi, kad jos tarsi užtelėjo savivertę, savęs vertinime (R 14).

Ir kad ne paslaptis, kad yra tokių į tą paprastąją arba vadinamą paprastą praktiką išeinančių studentų, tai parsineša parašus, kad atliko pas mamą, dėdes, tetas, bent jau mano atveju, tai tokių variantų tikrai nebuvo pagal šį metodą dėstant. Tai yra, realus atlikimas iš tikrųjų padidėja, manau (R 4).

Būtent tos pagal kooperuotų studijų metodą praktikos ir yra esmė tokia, kad jie turi būti lygiaverčiai partneriai bendruomenėje, kurioje jie atlieka tą praktiką, o neturi būti ten kažkokias, nu aptarnaujančiu personalu (R 10).

Demonstruojamas kooperuotų studijų praktikų lyginimo su įprastinėmis praktikomis gebėjimas ir gebėjimas įžvelgti naujų praktikų pozityvias puses, iliustruoja vykstantį adaptavimo procesą, kintant supratimui, įžvelgiant naujas studijų formas. Tiesa, ne visi dėstytojai tai geba, tačiau gebėjimų prieštaravimai gali būti laikomi raidos prielaida.

3.2.2. Heterogeninių komandų kūrimo gebėjimas

Pasikeitusiomis sąlygomis (dirbant pagal kooperuotų studijų metodą) efektyviam ugdymo procesui organizuoti, svarbus tampa komandų, kurios vienoje bendruomenėje atlieka dalinę dalyko praktiką, sudarymas. Šioje vietoje verta prisiminti dažnai dėstytojų tapatinamą kooperavimąsi ir bendradarbiavimą ir pasigilinti, kokie nesusipratimai susiję su tokiu tapatinimu. Kooperuotos studijos labiau pabrėžia komandinį darbą, o bendradarbiavimas gali būti siejamas su įprastu darbo grupėje metodu. Darbas komandoje remiasi heterogeniškumo principu. Kooperuoto mokymosi atveju yra stengiamasi išvengti darbo grupėse metodo neigiamų aspektų, pvz., dirbant tradicinėje grupėje nėra pabrėžiamas individualus indėlis, todėl gali pasitaikyti atvejų, kad visa grupės atsakomybė perduodama keliems žmonėms, kooperuoto mokymosi atveju individuali atsakomybė ir įdirbis turi būti akivaizdūs. Tai geriausiai pasiekama skirtingų žmonių (heterogeninėse) komandose. Labai mažai dėstytojų akcentavo **heterogeninių studentų komandų sukūrimo** būtinybę bei atskleisdavo tokius **gebėjimus**. Dauguma tvirtino, kad patys studentai susibūrė į grupes ir, žinoma, tai daugiausia buvo draugų, bendraminčių homogeninės grupės. Kai kurie dėstytojai net pastebėjo, kad heterogeninės komandos pateikė prastesnius baigiamojo darbo rezultatus, todėl šių dėstytojų **neigiama nuostata heterogeniškumo atžvilgiu** nepasikeitė (o gal ir sustiprėjo):

Grupelės, kaip pasakyt, aš jų neskirsčiau į grupes, jie savarankiškai rinkosi, na matyt, pagal draugystę. Ir aišku, keli liko studentai, kurie liko lyg be poros, tai buvo priversti jau jungtis į kompaniją. Ir negalėčiau pasakyt, kad jų kompanijos buvo sėkmingos. Tų kurie, sakysim, tie likę <...> Ir vat tos tokios grupelės, sakykime, neatitiko visiškai vieni kitų (R 13).

Tiesa, kai kurie dėstytojai **įžvelgė būtinybę burti heterogeniškas** komandas kaip sugebančias geriau realizuoti kooperuotumo tikslus:

Aš juos išmaišiau, ir jie ėjo priešai su draugais, draugai su priešais, išskaidžiau tas, kurios visus du metus vaikščiojo už pirščiukų susikabinusios ir neišskiriamos, dabar atskirtos į visiškai skirtingas miesto puses, skirtingas įmones ir turėjo būti su tais, su kuriais labai nenori būti. Tokia rekomendacija buvo iš tikrųjų iš tų studijų, kad ugdyti kitus gebėjimus, kad studentas neplauktų pasroviui tris metus <...> Ir iš to išėjo labai geras rezultatas. Nebėra to, kad aš visą laiką turiu kažką daryti, o kitas tinginiauja. Tokių yra, kad draugai, kažkas tą daro, kažkas nieko nedaro, bet jam gerai ir toliau plaukia jis pasroviui. O čia dabar nežinau, ko tikėtis iš tų žmonių, tuo labiau, tai yra ir savotiški priešai, tokių buvo konfrontacijų, ir jie visi dirbo (R 11).

Laikinos kooperuotų studijų grupės labai gerai tinka realizuoti tikslus, kai reikia įvairios patirties, skirtingų gebėjimų. Kooperacijos tikslams pasiekti yra reikalinga heterogeninė komanda. Pateiktame interviu atsispindi, kad iš pradžių grupė veikė kaip heterogeninė grupė. Reikia pastebėti, kad kiekviena komanda yra grupė, bet ne kiekviena grupė yra komanda. Taigi heterogeninė grupė negali būti vadinama heterogenine komanda pati savaime. Išskyla svarbus klausimas: kiek studentų skirtumai yra konstruktyviai suderinami? Iš abejonės dėl tokio suderinamumo galimybės greičiausiai

atsiranda ir neigiamas nusistatymas prieš heterogeninių grupių kūrimą. Kooperavimasis labai padeda tam, kad iš skirtingų žmonių grupė taptų komanda, taigi, kooperuotos studijos suteikia galimybes heterogeninėms grupėms tapti heterogeninėmis komandomis. Kiekvieno asmeninis indėlis čia labai svarbus. Tačiau tokios komandos sukūrimas reikalauja pastangų, todėl dažnai to vengiama. Vienodiems pasiekti bendrų tikslų yra lengviau, tačiau tai nesuteikia labai svarbių kooperavimosi gebėjimų, kurie gali būti įvardijami kaip perkeliemieji ir gali labai pasitarnauti ateičiai.

Tarp nedaugelio pabrėžiančių heterogeninių komandų kūrimą dėstytojų buvo viena, siunčianti studentus į stiprias bendruomenes (religines bendruomenes). Šis atvejis svarbus tuo, kad tradiciškai heterogeniškumas yra daugiau susijęs su silpnų kūrybinių komandų kūrimu. Tačiau čia reikia atsiminti, kad studentai siunčiami ne tapti stiprių bendruomenių nariais, bet mokytis, pvz., įgyti toleranciją skirtybių atžvilgiu. Religinės bendruomenės yra ne tik stiprios, bet dauguma ir pakankamai uždaros bendruomenės, todėl išlaikomas skirtumas tarp bendruomenės narių ir studentų. Taigi, galima pastebėti, kad dėstytojai, kurie **siunčia studentus į religines bendruomenes ir akcentuoja kooperacijos, heterogeniškumo būtinybę**, išreiškia ne išankstinį polinkį į tarnavimą bendruomenėms ir homogeninį bendradarbiavimą, priklausantį nuo dėstomo kurso specifikos, bet gerą kooperuotų studijų esmės išmanymą, adaptavimą savo moduliui.

3.2.3. Gebėjimas kelti studijų tikslus, susijusius su kooperuotų studijų idėja

Didaktinę dėstytojų kompetenciją atspindi tai, kaip sėkmingai **keliant studijų tikslus bei numatant uždavinius yra pasitelkiama kooperuotų studijų idėja**. Tikslai bei uždaviniai buvo nagrinėjami pasitelkiant modulių, adaptuotų darbui pagal kooperuotų studijų metodą, aprašymus. (Tikslų ir uždavinių pavyzdžius, išryškinant skirtumus, atsiradusius dėl atitikimo kooperuotų studijų esmei, žiūrėkite PRIEDE NR. 4). Pastebėtina, kad **tikslai ir uždaviniai tapo orientuoti į konkrečios bendruomenės poreikius, galimybes joje realizuoti savo žinias**, pavyzdžiui, siekiama „supažindinti studentus su neįgaliųjų socializacijos teorijomis ir išugdyti jų gebėjimus šias teorijas pritaikyti socialinio pedagogo praktinėje veikloje“. Praktinio pritaikomumo aspektas išryškėjo daugelio dėstytojų suformuluotuose tiksluose. Tačiau toks tikslų ir uždavinių formulavimas dar nenumato kooperuotų studijų esmės atskleidimo. Tai panašu į įprastines praktikas, kuriose žinios taip pat išbandomos praktiškai.

Vienas iš svarbiausių kooperuotų studijų įtakų tikslams ir uždaviniams yra **kooperavimosi su bendruomenėmis, bendro produkto kūrimo siekis**: „gebėti kartu su komanda ir bendruomenės atstovais nustatyti turizmo verslo aktualijas ir teikti rekomendacijas dėl kelionių rengimo organizavimo“. Taip pat retais atvejais pabrėžiamas **pilietiškumo ir kitų bendrųjų gebėjimo**

ugdymas: „ugdyti pilietiškumo, atstovavimo, paslaugumo, savanorystės gebėjimus, siejant elektroninio verslo vadybos teorijos studijas su praktiniu jų taikymu ir bendradarbiavimu, sprendžiant probleminius uždavinius“.

Kai kurie keliama tikslai susiję tik su vienu kooperuotų studijų aspektu, eliminuojant kitus svarbius. Pavyzdžiui, akcentuojamas kooperuotumas, o tarnavimas bendruomenei – ne: „taikant debatus kaip edukacinę technologiją, plėtoti studentų bendruosius gebėjimus, prioritetą skiriant kritinio mąstymo, lyderystės ir kooperavimosi gebėjimų ugdymui“.

Galima pastebėti, kad modulių aprašymuose pateikti tikslai dar negali būti labai orientuoti į kooperuotas studijas, nes yra formuluojami dar neturint konkrečios metodo diegimo patirties, tačiau išryškėja tikslų skirtumai ir dėstytojų pastangos nuo pat pradžių adaptuoti kooperuotas studijas savo moduliui.

3.2.4. Gebėjimas studijų turinį derinti su kooperuotų studijų galimybėmis

Taip pat didaktinės kompetencijos kontekste galima nagrinėti ir **studijų turinio** dėmenį. Šiame kontekste svarbu atsižvelgti į tai, kaip dėstytojai **geba derinti savo kurso turinį kooperuotų studijų metodui**. Kalbant apie kooperuotas studijas neretai reiškiamą nuomonė, kad pasikeitė ne tiek studijų turinys, kiek realios išdėstymo galimybės. Tačiau kai kuriais atvejais **dėstytojai atskleidžia būtinybę ir gebėjimus keisti savo kurso turinį**. Organizuojant veiklą kooperuotų studijų metodu yra galimybė pateikti teoriją nuotoliniu būdu, tačiau visą teoriją išdėstyti auditorijoje nebėra įmanoma, nes studentai daug laiko praleidžia bendruomenėse. Kai kurie dėstytojai tai vertina neigiamai:

Yra niuansas, kad atlikdami vieną konkrečią užduotį, o pas mane jų buvo trylika ar keturiolika, dabar nepamenu, skirtingų, jie labiau akcentuojasi į vieną sritį, į tam tikrus teorinius aspektus, susijusius būtent su užduotim. Buvo, kad studentas kalba apie paslaugos kokybę, tai jis tą sritį išmano tobulai, bet šiek tiek yra apleidžiami kiti aspektai (R 16).

Socialinio fakulteto ir kolegijų dėstytojai labai akcentuoja dalykinę sritį, jiems sunku yra pereiti prie kitas kompetencijas pabrėžiančių metodų. Kai kurie kolegijų ir socialinio fakulteto dėstytojai ir dirbant kooperuotų studijų metodu akcentuoja būtinybę įgyti įprastai modulyje numatytas dalykines žinias:

Nors aš asmeniškai gal truputį pažeidžiau tą kooperuotų studijų dvasią arba studentus gal per daug apkroviau. Studentai visas teorines paskaitas lankė. Tai tikrai seminarų metu, vietoj kursinio darbo, jie buvo gavę tą praktinę užduotį, tai aš, mano atveju, tokių didelių nuolaidų dėl modulio tikslų aš nedariau. Buvo tam tikri elementai, bet didelio nebuvo. Buvo modulių, kurie prasišlenkia šiek tiek, tai jiems buvo daugiau kompromisų. Mano atveju buvo nedaug (R 6).

Tai, kad **dėstytojai labai nerimauja dėl prarastų galimybių išdėstyti visą teoriją** ir įvairiais būdais stengiasi tai padaryti, net patys pastebėdami, jog perkrauna studentus, iliustruoja kooperuotų

studijų supratimo ir praktinio adaptavimo sunkumus. Dėstant šiuo metodu dalis teorijos neabejotinai nėra išstudijuojama, tačiau vietoj to studentai įgyja nepakeičiamos praktinės patirties.

Tačiau pasigilinus į kitus interviu aiškėja, jog kai kurie dėstytojai **geba kompensuoti prarandamą teoriją**. Tai galima padaryti kūrybingai parenkant teoriją, kuri bus naudinga studentams atliekant kooperuotų studijų praktiką. Viena dėstytoja tai savo interviu pristato. Pasisakyme atsiskleidžia kooperuotų studijų esminis momentas, susijęs su studijų turiniu. Turint nedaug laiko, verta labiau koncentruotis į turinį, kuris sunkiau prieinamas patiems studentams, o visa kita gali būti paliekama savarankiškomis studijoms. Mokymasis nuotoliniu būdu tai užtikrina. Taip gali būti realizuojami studentų savarankiško mokymosi gebėjimai, kurie kooperuotose studijose ypač akcentuojami:

Kai ruošiausi dėstyti pagal kooperuotas studijas, aš mačiau, kad mano modelis, pagal kurį dėščiau įprastu būdu nelabai tinka, nes tikrai reikėjo labai peržiūrėti, tiesiog keisti ir žiūrėti, ką, kas jiems gali būti naudinga būtent einant į bendruomenes, nes religijotyra dėstydamas aš šiaip daugiau dėmesio kreipdavau į pačias religijas, tai yra didžiosios pasaulio religijos, senosios pasaulio religijos, naujieji religiniai judėjimai ir taip toliau. Kadangi Lietuva yra tokia šalis, kur labai sunku siųsti, sakykim, kad būtų ir rasti Šiauliuose musulmonus, induistus, dar kitus, tai tikrai sudėtinga būtų, ir šiuo atveju tarsi būtų skurdumas, pasireikštų skurdumas jų ėjimų, bet aš vis tiek ieškojau būdų, kaip, kad galėtų būti turtinga ir teorija, tai mes labiau gilinomės į pačią tą religijos sampratą, kulto sampratą, bendruomenės sampratą, bendruomenės lyderio sampratą. Ir visiškai keitėsi pobūdis, bet aš manau, kad netgi laimėjo dalykas, todėl kad apie įvairius tikėjimus knygų yra tiek daug ir netgi lietuviškai, kad jie bet kada norėdami gali pasiskaityti, tuo labiau, kad mes trumpai turėjome, per teorines paskaitas trumpai susipažinom su visu tuo, o paskaityti tikrai bet kur gali. O apie tuos vidinius dalykus, kuriuos religijotyra taip pat tyrinėja, bet kuriuos aš praleisdavau dėl laiko stokos, o dabar jie gilinasi, aš manau, kad jie yra svarbesni ir apie juos mažiau rašoma. Ir jie galėjo tai patirti bendruomenėse tiesiog betarpiškai (R 14).

Studijų turinys kai kuriais atvejais dar sunkiai adaptuojamas prie kooperuotų studijų metodo galimybių, tam trukdo siekis studentams suteikti visas įprastai modulio tiksluose numatytas žinias. Tačiau paskutinis cituotas interviu liudija, kad pasitaiko ir priešingų dėstytojų gebėjimų – kūrybingai taikytis prie naujo metodo, praktiškai adaptuoti modulio turinį pasikeitusiam dėstyimo būdui.

3.2.5. Gebėjimas suprasti, kokias kompetencijas studentams padeda ugdyti kooperuotos studijos

Tai, kaip dera dėstytojų svarbiausiomis įvardintos studentų kompetencijos su tomis, kurios numatytos ugdyti pagal kooperuotų studijų idėją, gali būti dar vienu indikatoriumi, padedančiu įvertinti didaktinę dėstytojų kompetenciją. Studentams ugdomų kompetencijų analizė pratęsia studijų turinio nagrinėjimo problematiką.

Studentams ugdomų kompetencijų klausimas taip pat gali būti susijęs su skirtumais tarp įprastų studijų ir darbo nauju metodu. Kiek **dėstytojai geba suprasti, kokias kompetencijas studentai įgyja kooperuotų studijų metodo dėka**, toliau ir bus nagrinėjama. Kooperuotos studijos numano įvairių

studentų gebėjimų ugdymą. Tai ir asmeniniai, ir socialiniai, ir pilietiniai, perkeliemieji bei kognityviniai gebėjimai (Mažeikis, 2007). Kooperuotų studijų praktikos atlikimas sudaro galimybes visoms šioms gebėjimų grupėms pasireikšti.

Kalbėdami apie esmines studentų kompetencijas, dėstant savo dalyką kooperuotų studijų metodu, dėstytojai taip pat nebuvo vienodos nuomonės. Pagrindinius skirtumus sudarė tai, ar pabrėžiama viena kuri kompetencijų grupė, ar svarstomas klausimas apie modulio kompetencijų papildymą kitomis kompetencijomis iš minėtų kooperuotų studijų metodu numatytų ugdyti kompetencijų. Dėstytojai, kurie išskirdavo vieną kompetencijų grupę, dažniausiai akcentuodavo būtent kognityvinę, dalykinę kompetenciją, kuri visada būdavo numatoma dėstant jų modulį. Taigi, vėl einama ne prie metodo naujumo, bet grįžtama prie jo tęstinumo, **nepastebint pokyčių ir nesistengiant jų atrasti:**

Iš tikrųjų kompetencijos visų pirma buvo dalykinės kompetencijos. Tos dalykinės kompetencijos turėjo atsiskleisti surišant su praktinėmis visomis. Ir tos kompetencijos visų pirma, kadangi modulis yra administracinė teisė ir procesas, tai tos kompetencijos man visų pirma ir buvo reikalingos, sakau, žinios ir žinios pritaikytos daugiau per gebėjimus, praktiką. Aišku, žinios visų pirma turėjo būti teisinės (R 10).

Tačiau modulio tęstinumas, **pripažįstant buvusias kompetencijas bei papildant jas naujomis**, yra kooperuotų studijų siekiamybė, kas nemažą dėstytojų interviu atveju buvo stebima:

Gal vis dėlto sakyčiau, kad dalyko <...> Pasipildė bendravimo, pavyzdžiui, dėstant buhalteriams, bendravimo tų įgūdžių jiems galbūt ir nereikėjo. Dabar, nuėjus į įmonę, kažkaip reikėjo kontaktuoti. Pasipildė bendravimas, pasipildė, jeigu dokumentai užsienio kalba, anglų kalbos žinojimas pamatė, kad reikalingas. Tokie, prireikė tikrai pagalvoti. Ne tai, kad sėdi per paskaitas, viskas sukramtyta, viską dėstytojas čia pasako, ko reikia, paklausi ir atsako (R 15).

Iš pateiktos interviu ištraukos galima pastebėti, kad nors kolegijos dėstytoja **esminėmis laiko dalykinę kompetenciją, tačiau pastebi ir kritinio mąstymo, bendradarbiavimo, užsienio kalbos gebėjimų raišką**, ką suponavo būtent kooperuotų studijų specifika.

Panašiai ir universitete. Šalia įprastinių dalykinių kompetencijų taip pat **pastebimi bendravimo, kompiuterinio raštingumo gebėjimai, gebėjimai vertinti, reflektuoti savo patirtį:**

Nu vis tiek profesinės kompetencijos, jos būtų esminės. Tas profesines kompetencijas patiprina ir tos bendrosios kompetencijos. Ir jeigu, pavyzdžiui, pagal tradicinį metodą išryškėdavo tik profesinės kompetencijos, tai čia ir bendrosios, kaip gebėjimas vadovauti, nes reikia ir sau susivadovauti ir kitiems, bendravimo kompetencijos, paskui bendravimo gebėjimai konkrečiau, na kompiuterinio raštingumo gebėjimai, nes reikia naudotis Moodle sistema (R 3).

Kai tiesioginės vyksta paskaitos, įprastinės paskaitos, nėra taip stipriai akcentuojamos ta kritinio mąstymo, sugebėti kritiškai pažvelgti, sakykime, į savo patirtį, reflektuoti savo patirtį (R 17).

Taip pat akcentuojama **kooperuotų studijų teikiama galimybė skatinti asmeninių savybių tokių, kaip tolerancija, savarankiškumas, kūrybiškumas, raidą:**

Tiesiog tai aš manyčiau, kad tai labai idealus būdas, va tas *Service learning* būtent taikomosios etikos kursui labai idealus būdas būtent ugdyti toleranciją ir matyti tą nuomonių įvairovę (R 2).

Na visų pirma, savarankiškumas, kūrybiškumas. Tai svarbiausia (R 19).

Analizuojant dėstytojų atsakymus apie studentams ugdomas kompetencijas, galima daryti išvadą, kad dauguma dėstytojų **pastebi pasipildžiusias ankstesnes kompetencijas**, tačiau nedaugelis **gebėjo įvardinti kompetencijų įvairovę**, vietoj to, įvardindavo vieną ar kitą, jų nuomone, svarbią. Tokiu atveju visumos vaizdas lieka neaiškus.

Taip pat galima pastebėti, kad kai kurie moduliai patys savaime numato įvairias kompetencijas, tame tarpe ir tas, kurios ypatingai akcentuojamos kooperuotose studijose:

Kadangi šis modulis buvo vis dėlto sietinas su antropologine pakraipa, tai vienas iš pagrindinių principų buvo kitoniškumo arba tolerancijos skatinimas, šių kompetencijų plėtojimas, taipogi kas atliepia studijų turinį (R 7).

Ryškiausia kaita įvyksta tokiuose moduluose, kurie stipriai orientuoti į tam tikrą specialybę. Tokius dalykus dėstantys dėstytojai labiausiai jaudinasi dėl to, kad koncentruojantis ties kitų gebėjimų įgijimu, nukenčia studentų dalykinę kompetenciją. Panaši problema, vedanti į kooperuotų studijų adaptavimo sunkumus, jau buvo aptarta kalbant apie turinio išdėstymo specifiką kooperuotose studijose.

3.2.6. Gebėjimas studentus supažindinti su kooperuotų studijų metodo esme

Kitas didaktinės kompetencijos, organizuojant kooperuotas studijas, sudedamasis vienetas – **gebėjimas supažindinti studentus su kooperuotų studijų kaip naujo metodo esme**. Supažindinimas su kooperuotomis studijomis yra naujas dalykas, kuriam dėstytojai turi atrasti laiko ir būdą, kaip tai padaryti. Tai labai svarbu ne tik dėl to, kad metodas yra neįprastas mūsų ugdymo sistemai (reikia studentus motyvuoti naujai veiklai), bet ir dėl to, kad studentams būtų numatyta galimybė teikti metodo diegimo tobulinimo pasiūlymus. Šiame kontekste galima minėti, kad metodo naujumas teikia ir sunkumų jį suprantant, ir atvirą kūrybingumui, iniciatyvumui pasireikšti lauką.

Beveik visi dėstytojai tvirtino, kad supažindinti su kooperuotų studijų metodu studentus buvo labai svarbu. Daugiausiai tai reikalinga, jų tvirtinimu, dėl metodo naujumo, dėl to, kad studentams pradžioje sunkiai sekėsi jį suprasti. Dažniausiai vis dėlto akcentuojamas, kas turi būti padaryta, terminai ir pan. Tačiau pasitaikė ir labiau vertų dėmesio atvejų, kai **bandoma atskleisti kooperuotų studijų metodo naudą, tikslus, ugdomas kompetencijas, kalbama apie metodo išskirtinumą**:

Žinoma, nes labai sunku, netgi pirmoji paskaita iš esmės buvo paskirta tam, kas yra kooperatyvumas, kas yra bendradarbiavimas, nes manau, beprasmiška, nes jeigu to nebūtų, tai studentai tai priimtų kaip įprastą praktiką, tai būtina buvo išryškinti būtent tuos skirtumus (R 20).

Akcentavau, kad jiems tai turėtų būti nauda, praktinė nauda, kad jie pamatys daugiau, sužinos daugiau, kaip vyksta įstaigose, kas daroma (R 12).

Apie tai, kad jie studijuoja pagal kooperuotas studijas, tai aišku, mes jau pirmą paskaitą pakalbėjom. Ir paskui buvo teorinės paskaitos, prieš einant į bendruomenę skyrėme prieš paskutinės paskaitos šiek tiek laiko ir beveik visą paskutinę paskaitą. Mes kalbėjom būtent apie tas kooperuotas studijas, koks tai dalykas, kokios kompetencijos svarbios, kokie gebėjimai svarbūs, ką jie, kodėl jiems svarbu, kodėl universitetui svarbu, kodėl bendruomenėms svarbu (R 14).

Kai kurie dėstytojai atskleidžia supratimą, kad nepakankamas studentų supažindinimas su kooperuotų studijų metodu kelia sunkumų kooperuotam bendradarbiavimui:

Tai pradžioj iš tikrųjų iš studentų pusės nepasitikėjimas buvo, kadangi jaučiamasi bandomaisiais kažkokiais triušiais, nesupranta, ką ten su jais daro ir kodėl viso to reikia. Ir aišku, laikui bėgant išsiaiškinom, suprato to metodo esmę, dingo ta nepasitikėjimo riba, atsirado normalūs, bendradarbiaujantys santykiai. O neišsiaiškinus, tai ko gero, tokia yra tikimybė, kad gali tiesiog nebūti to pasitikėjimo santykio tarp dėstytojo ir studento (R 2).

Citata atskleidžia dėstytojos suvokimą dėl būtinybės studentus įjungti į bendrą darbą. Su metodu supažindinti svarbu ne vien, kad studentams būtų aišku, ką jie darys, bet ir įgalinant juos kritiškai, reflektvyviai metodą apmąstyti. Taip bendravimas tarp studentų ir dėstytojų tampa lygiavertiškesnis.

Pasitaikė ir priešingų nuomonių dėl supažindinimo su metodu. Viena dėstytoja pastebėjo, kad supažindinimas su metodu nėra esminis dalykas, todėl jam didelio dėmesio neskyrė:

Aš labai didelės reikšmės neskyriau. Aš paaiškinu, bet neskiriu tiek, kiek esu mokymo plane užrašius, nes yra svarbesnių dalykų. O kooperuotų studijų metodai, jie gali pasiskaityti ir Mažeikio knygutėj, dar ten kažkokią knygutę, tiesiog esmę tai išaiškinau, aišku. Bet nemanau, kad... nu jie ir supranta kuo puikiausiai, o aš anekdotą apie teorijos ir praktikos ryšį pasakau kartais, ir viskas aišku (R 2).

Dėstytoja, šitos citatos autorė, apie kooperuotas studijas mano kaip apie įprastą metodą, kurį ji jau seniai taiko savo praktikoje. Metodo naujumo nepripažinimas šiuo atveju, matyt, susijęs su tuo, kad nejaučiamas poreikis kalbėti apie paties metodo esmę.

Pasitaikė ir kai kurių specifinių problemų, trukdančių pakankamą supažindinimą su metodu. Pvz., kartu buvo dirbama su dviem grupėmis, iš kurių viena mokėsi kooperuotų studijų metodu, o kita – įprastu. Šitos dėstytojos atveju pastebima savikritika. Jos nuomone, reikėtų įsitikinti studentų supratimo apie kooperuotas studijas gilumu:

Žinoma, jiems reikia suteikti informacijos, kas yra tos kooperuotos studijos, ko aš iš jų noriu, kokie yra mano tikslai, ko aš iš jų tikiuosi. Ir galbūt sulaukti jų pačių reakcijos, kaip jie suprato mane. Nes problema atsitiko tai, kad įvyko irgi nesusikalbėjimas, galbūt ir mano kaltė buvo, neperklausta, kaip jie suprato tą užduotį, kaip suprato kooperuotų studijų esmę (R 17).

Buvo pastebėjimų, kad pats metodas ir poreikis supažindinti su juo studentus dėstytojus privertė pasidomėti edukologijos temomis, kas kai kuriems dėstytojams iki šiol būdinga nebuvo:

Bet aš manau, kad iš tikrųjų turėtų būti daugiau dėmesio tam skirta, nes aš pati kaip dėstytoja irgi galbūt pirmą kartą netgi pasidomėjau tais metodais ir labiau pasigilinau į tuos metodus (R 4).

Apibendrintai galima teigti, kad dauguma dėstytojų pastebi studentų supažindinimo su kooperuotų studijų metodu svarbą, akcentuoja įvairius dalykus, gilinasi ne tik į techninius aspektus, bet bando studentus įjungti į bendrą metodo vertinimo, naudos supratimo procesą, kas teikia pagrindus jo adaptavimui.

3.2.7. Gebėjimas supažindinti studentus su bendruomenėmis

Prie didaktinės kompetencijos gali būti priskirtas dar vienas kriterijus – **studentų supažindinimas su bendruomenėmis**. Dėstytojų nuomonės čia išsiskyrė: vieni teigė, kad būtina studentus supažindinti: „supažindinti yra būtina tam, kad žmogui, kuris nueina į tą organizaciją, nebūtų šokas“ (R 10). Dažnai pasitaikydavo variantų, kai **dėstytojais šiek tiek supažindindavo studentus ir ragindavo juos pačius pasidomėti kooperuotų studijų praktikų vietomis**:

Nu iš pat pradžių, kai aš pasakiau, kur vietos bus, kur galimybė yra atlikti tą praktiką kooperuotų studijų, aš apie kiekvieną padalinį trumpai tikrai apibūdinau <...> Apie verslo įmones tai aš irgi trumpai užsiminiau <...> Sakiau, kad daugiau sužinotumėt, arba jūs nueinate iš karto ten pasidomite, arba pasižiūrėte internete, ką jie veikia, ką jie daro ir taip toliau (R 18).

Interviu ištraukoje pateiktas pakankamai pozityvus būdas pristatyti bendruomenėms, sudominti studentus, tuo pačiu skatinti jų aktyvumą.

Tačiau pasitaikė ir atveju, kada **supažindinimas su bendruomenėmis nevyko**, dėl būtinybės tai daryti dvejopai:

Aišku, kad svarbu, bet ar visada taip jau gerai juos į kažkokį gatavai šiltnamį paruoštą <...> Iš ankso jie nebuvo na tąja prasme nuvesti, nebuvo kada. Rugsėjo mėnesį prasideda semestras, kada – vasarą? Visiška utopija. Bet kad juos, kaip tai padaryti, aš dar idėjos neturiu... (R 1)

Studentų supažindinimas su bendruomenėmis yra reikšmingas dėl studentų sąmoningo įsijungimo į bendruomenes, kuriose jie norėtų save išbandyti. Labai gerai, kai studentai tai daro siekdami iššūkio, taip sukuriama heterogeninės komandos prielaida.

Su bendruomenėmis (dėl to, kaip jos suvokia naują metodą) kooperuotose studijose buvo vienos didžiausių problemų. Norint jas sumažinti bent jau studentai turėtų būti gerai supažindinami, kad galėtų ruošis kooperavimuisi. Tačiau pasitaikė atveju, kad **bendruomenės nebuvo žinomos patiems dėstytojams, dėl ko nepavyko nei supažindinimas su jomis, nei kooperavimasis**:

Kurių neapkalbėjau, su tais ir buvo problemų, kriminaliniai dalykai kažkokie ten, apsigovęs vadovas, užsirakinęs, užsibarikadavęs, bijantis net susitikt su tais studentais, kad, neduok Dieve, jam ten kažkas. Tai su tais ir buvo bėdos, kurie buvo mažiau pristatyti (R 11).

Apibendrintai galima teigti, jog dauguma dėstytojų svarbiu laiko studentų supažindinimą su bendruomenėmis, kuriose atliekama kooperuotų studijų praktika, tačiau tai ne visada pavyksta, vadinasi, tai yra potenciali metodo adaptavimo sritis.

3.2.8. Didaktinės kompetencijos raiškos apibendrinimas

Didaktinė kompetencija kooperuotų studijų atveju atsiskleidžia gebėjimais efektyviai organizuoti studijas, atliepiančias naujo metodo iššūkius. Vienas iš esminių reikalingų gebėjimų yra susijęs su naujo pobūdžio praktikų organizavimu. Praktikos pagal kooperuotų studijų metodą ir įprastinių praktikų skirtumas yra problemiškas. Įprastinės praktikos yra labai giliai įsišaknijusios į aukštojo mokslo sistemą, ir visos praktikos suprantamos kaip ankstesnės. Todėl kartais dėstytojais abiejų rūšių praktikas sutapatina. Tačiau analizuojant interviu aptinkami ir gebėjimai išvelgti praktikų skirtumus bei įvardinti nemažai teigiamų aspektų iš kooperuotų studijų praktikų.

Heterogeniškumo principas taip pat yra sunkiai priimamas, nes įprastinės praktikos (ir studijos apskritai) nenumato kooperavimosi gebėjimų ugdymo. Dėl minėtų ir panašių priežasčių kooperuotų studijų praktika sukelia įprasto pasaulio pažeidimo pojūtį. Dėl to vis stengiamasi ištaisyti „pažeidimą“ ir grąžinti viską į „teisingą“ kelią. Tai ryškiai atspindi pereinamojo periodo problemas (naujovės nėra iš karto priimamos, remiamasi turėta patirtimi), su kuriomis neišvengiamai tenka susidurti tarpkultūriniame metodo adaptavimo procese.

Galima pastebėti tai, kad lengviau kooperuotų studijų praktikos ypatumus įsisavina tie dėstytojai, kurie patys yra mažiau susidūrę su įprastinių praktikų organizavimu. Tie dėstytojai, kurie įpratę organizuoti praktikas nusistovėjusiu būdu, kooperuotose studijose sunkiai išvelgia praktikų ypatumus, ypač jų teigiamus aspektus. Šita išvada gali būti pagrįsta mokymosi, kaip naujo žinojimo integravimo į jau turimą, idėja. A. Renkl'is (1997) tai vadina kognityviniu „prirašymu“, kai mokantis nauja informacija yra susiejama su jau turima žinių struktūra.

Kooperuotų studijų diegimas, kaip procesas, yra susijęs ir su įtampa, atsiradusia suvokiant studentams ugdomus gebėjimus (jie tokie pat ar nauji?). Atsiranda problemų, susijusių su studijų turinio išdėstymo klausimu, sąlygoto konflikto tarp įprastinio teorijos dėstymo ir naujo būdo, kai studentai daug laiko praleidžia bendruomenėse. Skirti papildomo laiko supažindinant su bendruomenėmis ir nauju metodu bei pasirenkant tam būdą dėstytojam dažnai kelia dvejonių ir įvairių problemų. Jų identifikavimas padeda suvokti kooperuotų studijų adaptavimo perspektyvas.

3.3. Socialinė kompetencija

Kaip minėta magistro darbo 2.2. poskyryje, socialinė kompetencija yra viena esminių kooperuotose studijose. Dėstytojų atveju socialinė kompetencija susijusi su jų pačių demonstruojamu gebėjimu dirbti komandoje, adaptuotis naujomis sąlygomis, taip pat įgalinant tai daryti ir studentus. Čia svarbūs gebėjimai kooperuotis su kitais kooperuotų studijų dalyviais.

Socialiniai gebėjimai svarbūs tiek dėl naujo metodo adaptavimo, tiek dėl kooperuotų studijų specifikos. Kooperuotos studijos atsirandant daugiau veikėjų, aktyvesnį vaidmenį nei įprastose studijose įgaunant studentams, savaime yra nukreiptos į socialinės kompetencijos poreikio raidą. Taip pat socialiniai gebėjimai svarbūs diegiant kiekvieną novaciją. B. Janiūnaitė (2004) mini, kad diegiant novaciją svarbūs interesai, susiję su poveikio ugdytiniams išsiaiškinimu, domėjimusi, kaip suderinti savo darbą su kolegų veikla ir pan. Šiuos interesus išreikšti padeda kooperacija. Svarstant dėstytojų socialinę kompetenciją bus aptariami jų kooperacijos gebėjimai su kitais kooperuotų studijų dalyviais. Šie gebėjimai įrodo dėstytojų adaptavimąsi prie naujų sąlygų, kas labai svarbu socialinės kompetencijos struktūroje.

3.3.1. Dėstytojų gebėjimas kooperuotis tarpusavyje

Dėstytojų gebėjimai kooperuotis tarpusavyje pakankamai aktyvūs. Dažnai dėstytojai **išreiškia interesą sieti savo veiklą su kolegų veikla**. Diegiant kooperuotų studijų metodą kooperavimasis tarpusavyje svarbus pats savaime ir dėl tolesnio novacijos adaptavimo ir sklaidos. Dėstytojai noriai dalyvauja bendruose seminaruose, konferencijose, dalinasi tarpusavyje patirtimi. Tai susiję ir su **gebėjimu bei galimybėmis viešai išsakyti savo pastebėjimus kooperuotų studijų diegimo tema:**

Kooperacijos seminare buvo galimybė išklaudyti ir kitų dirbusių nuomones, ir savo pasakyti, ir paanalizuoti, ir padiskutuoti iškilusiais klausimais (R 14).

Rengiamos kooperuotų studijų konferencijos suteikia galimybę tarpusavyje dalintis patirtimi jau diegiantiems kooperuotas studijas dėstytojams. Viešai išsakyta ir atstovaujama pozicija ne tik apsaugo dėstytoją nuo neigiamų emocijų, leidžia pasidalinti džiugia patirtimi, bet ir suteikia informacijos tolesniam kooperuotų studijų diegimui: paaiškėja, kokios problemos susijusios su modulių specifika, su bendruomenių parinkimu, studentų pasiruošimu studijuoti nauju metodu ir pan. Savo ir kolegų veiklos siejimas yra vienas iš požymių, iliustruojančių prabundančią kooperaciją dėstytojų tarpe. Šioje vietoje galima būtų paminėti, kad darbas komandoje, drauge susiburiant dėstytojams, yra svarbus kooperuoto mokymosi pirmtakas. Taip, **dalinantis patirtimi, diskutuojant įvairiais kooperuotų studijų**

efektyvumą liečiančiais klausimais, vyksta aktyviausias praktinis kooperuotų studijų adaptavimas.

Tarpusavyje bendrauja ir dalinasi patirtimi ne tik dėstytojai jau diegiantys kooperuotas studijas, bet jie **siekia skleisti savo patirtį, įtraukdami ir kitus dėstytojus:**

Bandėm išaiškinti, bandėm pasakyti, kas čia yra, kas tai per metodas, bandėm vežti į tuos užsiėmimus, siūlėm važiuoti į seminarus, kur mes važiuom (R 15).

Taip pat **padedama į darbą įsijungti vėliau kooperuotų studijų metodu dėščiusiems dėstytojams:**

Prasidėjus šitam moduliui mes ten kaip tik tai trise buvom atėję į grupę. Visos tos, kurios dalyvavo tada kooperuotų studijų metode. Paaiškinom tai, ką mes buvom gavę iš seminarų (R 5).

Pasitaikė ir atvejų, kai taikydami kooperuotas studijas dėstytojai demonstravo **nusistovėjusių didaktikos dalykų kvestionavimo gebėjimus, kviesdami kolegas diskusijoms:**

Kai perskaičiau tas ataskaitas, žurnalus ir dienoraščius <...> Ir ypatingai man įdomus buvo kritiškas požiūris į mano pačios dėstomą dalyką, kaip reikėtų organizuoti paskaitas, ką daryti. Ir iš karto skambinau kolegai, sakau: „gal darom diskusiją fakultete, fakulteto mastu organizuojam – kas yra gera paskaita, pavyzdžiui“ <...> Tiesiog pakviesti kolegas diskusijai, ką daryti su studentais, kaip dirbti (R 17).

Labai retais atvejais dėstytojai vis dėlto **pripažįsta individualaus darbo prioritetą prieš komandinį:**

Nemėgstu labai didelės komandinės veiklos, aš nenorėčiau ten nei kur nors diegti kaip kitiems aiškinti (R 3).

Šiuo atveju metodo diegimas vyksta savarankiškai, nėra naudojamos komandinio darbo teikiamomis galimybėmis kooperuotas studijas adaptuoti.

Nagrinęjant dėstytojų interviu galima pastebėti, jog **diskusijos** kooperuotų studijų ir su jomis susijusiomis temomis **kol kas vyksta pakankamai siaurame rate:**

Na kol kas tai tikrai mažoj grupelėj, sakysime, tai yra tų žmonių, kurie patys dalyvauja projekte. Tai yra žmonės, kurie yra suinteresuoti dėl to, o kitiems kartais pasirodo, kad ne labai dar įdomu. Gal nepriaugę ir panašiai. Dabar, sakysime, kai bus organizuojama konferencija, gal daugiau ateis žmonių. Manau, kad, tarkime, bus galimybė, sakysime, pasistengt paruošti kažkokią tai medžiagą, tai galima bus išsakyti savo nuomonę. Žodžiu, kol kas vyksta labiau tokiam individualiam, suinteresuotų žmonių lygmeny (R 17).

Daugelis dėstytojų pabrėžia, jog nederėtų apsiriboti diegiančių kooperuotas studijas tarpusavio diskusijomis, **pateikia galimas sklaidos formas:**

Netgi laikraštyje galima būtų plačiau skelbtis (R 6).

Galėčiau, pavyzdžiui, ir kitus dėstytojus konsultuoti, kad taikant šitą metodą galima gauti tą ir tą, galima pasiekti šitą ir šitą, galima išugdyti tokias ir tokias kompetencijas, padidinti gebėjimų lygį vienoj ar kitoj srity. Čia aš daugiau galbūt galėčiau kaip konsultantė apmokyti mūsų dėstytojus (R 18).

Dalinimasis patirtimi, jos svarstymas svarbus kaip socialinis gebėjimas ir kaip metodo adaptavimo būdas, sklaida, reikalinga novacijų diegimui, savo supratimo išsakymas, pasitikrinimas, praplėtimas. Kooperacijos su kolegomis būdu vyksta pagrindinis praktinis metodo interpretavimas, pragmatinis adaptavimas.

3.3.2. Dėstytojų gebėjimas kooperuotis su studentais

Dažnai dėstytojai pastebi, kad dirbant kooperuotų studijų metodu „atsiranda glaudesnis bendradarbiavimas tarp studento ir dėstytojo“. Tai sukonkretinama paliečiant įvairius aspektus. Minima, kad **dėstytojas kryptingai konsultuoja studentus juos dominančiais klausimais:**

Tai darbas ten buvo labai kryptingas, nes studentas ateina su klausimu ir tu esi pasirengęs tiesioginiam kontaktavimui su juo, o ne vien tik vienpusio dėstytojo perteikimo žinių ir nežinia, ar yra kažkoks atsakas ar ne, tai ta komunikacija buvo labai stipri (R 7).

Interviu ištraukoje išryškėja kooperacijai svarbus visų komunikacijos veikėjų aktyvumas.

Pastebima, kad pats dėstytojas mokosi iš studento patirties. Taigi dirbant kooperuotų studijų metodu tiek studentas, tiek dėstytojas tampa lygiaverčiais bendro mokymosi proceso dalyviais:

Ir netgi šiuo atveju, sakyčiau, ir netgi pas dėstytojas daugiau išmoksta. Nes tikrai nustebino, va studentai turėjo rašyti dienoraščius po kiekvieno nuėjimo į bendruomenę, tikrai tie dienoraščiai nustebino ir netgi man pačiai davė tam tikrų žinių. Taigi šiuo atveju dėstytojas tampa tas, kuris mokosi. Jau mokosi iš studentų patirties. Tai, manau, teigiamas dalykas (R 14).

Tiesiog bendravimas buvo, kad aš klausau to studento kaip žmogaus, kaip, sakykime, kažkokio tai bendraautorio to projekto ir kas ten vyksta ir tiesiog vaidmuo tas buvo mano, sakyčiau, na nesakyčiau kad kaip dėstytojo, kaip lygus su lygiu, žmogus su žmogum (R 18).

Dėstytojai kooperuojasi su studentais kartu analizuodami patirtį, sprenddami problemas:

Būdavo atvejų, kai studentai tiesiog kalbėdavosi ir individualiai, pasilikdavo, jeigu kažkas ten konfidencialiau būdavo, bet taip, tai vykdavo bendrai ir kartu būtent kartu ieškodavom. Kažkokia nelabai super asmeninė problema, tai kartu visi. Netgi aš niekada nesiūlydavau jiems, kaip išspręsti. Tiesiog visi bendrai, kaip galima išspręsti vieną ar kitą problemą, ir būdavo, vykdavo pokalbis tol, kol studentai patys, tie kurie turi problemų, sau įsivardindavo, kaip jie galėtų tai išspręsti, kol jie patys priimdavo sprendimą (R 2).

Interviu ištraukoje išryškėja kooperacija sprendžiant problemas, kai kiekvienas gali atstovauti savo poziciją, tačiau nėra primetama sava nuomonė. Požiūrių įvairovė bei gebėjimas jais keistis ir tuo remiantis pasiekti sprendimą yra svarbūs kooperacijos principai.

Tačiau verta paminėti ir atvejus, kada **kooperacijos momentas neįvyksta, nes studentai nesugeba sprendimų priimti, už juos tai padaro dėstytojas:**

Bet jau turėjom čia sugalvot, ką daryt. Kad patiems kažkokių idėjų kiltų, tai buvo labai sunkiai. <...> Tai visa atsakomybė savotiškai kaip ir man <...> ir taip išeitų, kad aš remiu savo žiniomis verslą ar organizacijas, jų gyvavimą kažkaip tai pagyvinu (R 11).

Priešingas kooperuotumui yra interviu ištraukoje išryškėjantis dėstytojos gebėjimas teikti studentams idėjas, neskatinant jų pačių pasiūlymų, lygiavertiškų diskusijų.

3.3.3. Gebėjimas padėti studentams integruotis bendruomenėse

Vienas iš socialinės kompetencijos aspektų – **gebėjimas padėti integruotis įvairiose bendruomenėse**. Šiame kontekste galima vertinti ir dėstytojų socialinę kompetenciją. Dauguma dėstytojų padėjo studentams integruotis bendruomenėse, **pirmiausia stengėsi išrinkti kuo tinkamesnes, vėliau padėdavo spręsti iškilusias problemas**. Tačiau galima matyti, kad organizacijos dažnai nesupranta studentų, nesupranta kooperuotos praktikos esmės, todėl išryškėja aktyvesnio bendradarbiavimo su bendruomenėmis būtinybė, nes visapusiški ryšiai atsispindi retame interviu. Su organizacija bendradarbiauja dėstytojas dažniausiai tarpininkaujant studentui.

Kai kurie dėstytojai pastebi, kad jų įsikišimas buvo reikalingas, bet jie tai nepakankamai darė:

Vadinasi, jeigu yra aštuonios organizacijos, tai dėstytojas turi eiti su aštuoniom grupelėm ir kalbėtis. Čia šiaip apsaugant save ir nenuėini į visas tas organizacijas (R 17).

Taip pat pastebima, kad **supažindinimas su organizacijomis tiesiogiai susijęs su geresniais studentų darbo rezultatais:**

Manau, kad reikėjo prieš pasiunčiant studentus pačiai apsilankyti toje organizacijoje, kad ir galbūt palikti koordinates. Su kai kuriais tai tikrai, ten, kur aš buvau įėjusi, ten atrodo, toks jausmas, kad viskas geriau ir įvyko (R 17).

Tai pagrindžiama metodo naujumu ir organizacijų nepakankamu gebėjimu įvykdyti perkeliavimo procesą – persiorientuoti iš įprastinės praktikos į kooperuotų studijų.

Kai kurie dėstytojai pastebi kaip trūkumą, kad **organizacijų veikla nebuvo gvildinama paskaitų metu, tai mažino teorijos ir praktikos ryšius:**

Nes galbūt trūkumas mano būtent dėstytojų metu, ką aš pastebėjau, ką sakykim, galima būtų tobulinti, tai buvo tai, kad iš esmės vėlgi, aš nurodžiau tai, kas buvo aktualu man, tai yra, kas buvo tinkama mano dalykui, visiškai nesigilinant į tų organizacijų, kur jie ėjo, sakykim, problemas. Tai šiuo atveju galbūt mano kurse, sakykim, nepavyko tas grįžtamasis ryšys. Bet manau, kad šiaip tai galėtų būti kaip viena iš rekomendacijų, kaip patobulinti kooperuotų studijų metodą (R 20).

Vienas svarbiausių dalykų dirbant komandoje yra gebėjimas bendradarbiauti su skirtingais žmonėmis. **Akcentuodami heterogeniškumo principą** ir kurdami komandas jo pagrindu, **dėstytojai paruošia studentus tokiam darbui ir ateityje**, t. y. padeda ugdytis perkeliamuosius gebėjimus. Tai

vienas svarbiausių dalykų padedant studentams integruotis bendruomenėse ne tik atliekamos dalinės dalyko praktikos metu, bet ir vėliau. Dažniausiai studentai iš dėstytojų siūlomų sąrašų patys pasirinkdavo praktikos atlikimo vietas (dažnai tas, kurios arčiau namų). Tačiau kai kurie dėstytojai stengiasi išlaikyti heterogeniškumo principą parenkant studentams kooperuotų studijų praktikų vietas:

Tai vienas iš *Service learning* yra tokių reikalavimų, jog studentai eitų į bendruomenes, su kuriomis mažiausiai yra susidūrę arba su kuriomis netgi kiltų kažkoks priešiškas, kad būtų labiau ugdoma tolerancija, mokėjimas padėti, tarnystė ir taip toliau <...> Stengiausi, kadangi dėstydamas paskaitas ir jiems atsakinėjant seminarų metu šiek tiek, kur tik užkibdavau, tai ir pasirašydavau, reiks ten, reiks ten ir ten siųst. Stengiausi, kad ten, apie kuriuos jie mažiausiai žino (R 14).

Taigi pastebimas kooperuotumo gebėjimų įgalinimas. Kooperuotumo gebėjimai apima platų spektrą, kai dirbant skirtingų žmonių komandoje, reikia gebėti atstovauti savo poziciją, diskutuoti ir priėti kūrybingo konsensuso, demonstruoti tolerantiškumo nuostatas ir pan. Įžvelgdami teigiamą heterogeninių komandų darbo poveikį studentų kooperuotumo gebėjimams skatinti kai kurie dėstytojai kooperuotų studijų praktikų metu stengėsi kurti būtent tokias aplinkas, kur susitiktų ir komunikuotų skirtingi žmonės.

3.3.4. Dėstytojų gebėjimas kooperuotis su bendruomenėmis

Jeigu kooperavimasis su studentais bei kolegomis buvo aptinkamas ir anksčiau ne tik dėstant kooperuotų studijų metodu, tai kooperacija su bendruomenėmis, kokio pobūdžio ji yra dabar, yra naujas dalykas, reikalaujantis dėstytojų pastangų, kad šioje srityje būtų pasiektas laukiamas rezultatas.

Sunkumų kooperuojantis su bendruomenėmis iškyla, nes dažnai jos dėstytojams yra nepažįstamos. Teigdami pasiūlymus dėstytojai dažnai įvardydavo, kad su bendruomenėmis turėtų būti palaikomi glaudesni santykiai. Dabartiniu metu su bendruomenėmis dažniausiai **bendraujama ne tiesiogiai, o per studentus**:

Buvo daugiau bėdų ne kaip aš išaiškinau, buvo bėdų, kaip suprato vadovai įmonių, į kurias nuėjo, nes jie nesuprato kai kurie išvis, ko čia tie studentai ir kaip jie čia turi būti kitaip negu kad per praktiką. Vėl čia buvo didesnė bėda negu kaip čia mes viską išsiaiškinom, bet kaip paskui studentas kiekvienas atskirai bandė išaiškinti savo vadovams (R 11).

Tai sukelia ne vien problemas, kad studentai nesugeba išaiškinti metodo esmės, bet ir dėstytojai nepažinodami bendruomenių negali formuluoti adekvačių užduočių. Tokiu būdu pasireiškia abipusiai trukdžiai kooperacijai.

Gebėjimas kooperuotis įtraukiant visus kooperuotų studijų veikėjus. Kai kuriuose interviu akcentuojami įvairiapusiai ryšiai, kurie dabartiniu metu sunkiai mezgami. Universitetas ar dėstytojas bendrauja su bendruomene per studentą. Tai pozityvu iš studento savarankiškumo ugdymo perspektyvų, tačiau turint omeny iškylančias problemas dėl to, kad dėstytojai nepažindami

bendruomenių formuluoja neadekvačias užduotis, kad bendruomenių nariai nesupranta naujo metodo esmės, santykiai tarp dėstytojo, studentų ir bendruomenės turėtų būti vystomi cikliniu, o ne linijiniu būdu:

<...> na galbūt man pačiai kaip dėstytojai, jeigu tai būtų jau žinomos įmonės iš anksto, iš tikrųjų būtų įdomu ir reikėtų pakalbėti, padiskutuoti, eiti pačiai į tas įmones, organizacijas, kad įsivaizduoti, kuo jos gyvena ir kuo studentai galėtų padėti, kaip galėtumėme bendrai gauti geresnių rezultatų (R 4).

Kol kas linijinis komunikacijos pobūdis įtraukiant visus kooperuotų studijų veikėjus pasireiškia ir tada, kai dėstytojui bendruomenės yra gerai pažįstamos. Interviu atskleista atveju, kai **apie studentus dėstytojas sužino iš bendruomenių neformaliai bendraudamas:**

Šiaip tas problemas, jeigu, pavyzdžiui, būtų formalūs santykiai tarp organizacijų ir manęs, tai aš jų gal ir nebūčiau sužinojus. Bet kadangi, kaip aš sakiau, kad aš tiesiog pasiskambindavau arba susitikdavau mieste tų organizacijų vadovus arba kur nors kitoj aplinkoj, aš juos paklausinėdavau, tai jie man, nu sako, atvirai papasakosim, kad nesam tuo ir tuo patenkinti, dar ką nors (R 3).

Šiuo atveju visapusiškai konstruktyvūs santykiai tarp dėstytojo, studento ir bendruomenės taip pat nepasireiškia. Bendraujant vien dėstytojui ir bendruomenės atstovui yra eliminuojama aktyvi studento pozicija.

3.3.5. Socialinės kompetencijos raiškos apibendrinimas

Socialinė kompetencija kooperuotose studijose yra viena esminių. Daugeliu aspektų ji gana aktyviai išreiškta. Tačiau vis dėlto pasigendama įvairiapusių santykių palaikymo. Kooperuotumas gana gerai išreiškstas sutelkiant institucinę, mokslinę bendruomenę: studentus, dėstytojus, tačiau dar mažai pasireiškimų kooperuojantis dėstytojams ir bendruomenei.

Pastebimas ir pačių dėstytojų apsisprendimas ateityje veikti kitu būdu, nes dabartinis nepadėjo pasiekti laukiamų rezultatų: artimesnis bendradarbiavimas su bendruomenėmis dažnai įvardijamas kaip ateities siekis.

Heterogeniškumo principo retai paisoma siunčiant studentus į bendruomenes. Taigi šiuo aspektu sunkiai realizuojamas studentų įgalinimas kooperotis, kas yra svarbus dėstytojų socialinės kompetencijos aspektas.

Analizuojant interviu duomenis galima pastebėti, kad kooperuotų studijų supratimo raida labiausiai išryškėja socialinės kompetencijos kontekste. Supratimui tobulinti adaptuodami kooperuotas studijas dėstytojai dažniausiai remiasi įvairiais būdais, sąlygojamais socialinės kompetencijos: supratimą apie kooperuotas studijas pradžioje dažniausiai lemia bendruose susirinkimuose išgirsta informacija, toliau supratimo procesas taip pat remiasi socialine kompetencija – savo patirtį dėstytojai

išreiškia viešai seminaruose, konferencijose, mažose grupėse bendraudami su kolegomis, bandydami įtraukti, konsultuodami kitus dėstytojus.

3.4. Asmeninė kompetencija

Asmeninė kompetencija siejasi su asmeninėmis charakterio savybėmis, apima vertybines nuostatas. Analizuojant asmeninę kompetenciją dėstytojų, diegiančių kooperuotas studijas, svarbu gilintis į jų nuostatą naujų metų atžvilgiu apskritai. Šią nuostatą padeda atskleisti požiūris į kaitą, į išorinių novacijų diegimą. Taip pat šalia to svarbu tirti ir dėstytojų asmeninius gebėjimus, įgalinančius diegti konkretų metodą – kooperuotas studijas. Svarbu išsiaiškinti, koks dėstytojų požiūris į jį, kiek dėstytojai pasiruošę priimti naujus vaidmenis, tame tarpe atsakomybę už kooperuotų studijų adaptavimą.

3.4.1. Atsakomybės priėmimas už metodo tobulinimą

Kalbant apie socialinę kompetenciją užsiminta, kad kai kurie dėstytojai pastebi, jog patys galėtų skleisti informaciją apie kooperuotas studijas kolegų tarpe ir kitais būdais gerinti esamą kooperuotų studijų būklę. Tačiau ir priisiimant atsakomybę iškyla dėstytojų požiūrių prieštaravimai. Galima svarstyti **metodo tobulinimo, problemų sprendimo iniciatyvos priėmimo** prieštaravimus. Jie išryškėja, pvz., kai susidūrę su problema dėl to, jog bendruomenės nesupranta kooperuotų studijų esmės, vieni dėstytojai mato galimybes patiems aktyviau bendrauti su bendruomenėmis, o kiti – pateikia tokias rekomendacijas projekto organizatoriams. Minėtą skirtumą iliustruoja žemiau pateiktos dviejų dėstytojų interviu ištraukos:

„Tiesiog pirminį kontaktą būtinai reikia užmegzt, gal netgi gerai būtų, jeigu pirmą kartą nueiti kartu su studentu. Gal net ir tai pagelbėtų, nes, pavyzdžiui, ką pastebėjau – mūsų studentai nelabai sugebėjo išsiaiškinti savo misijos, ko jie ten atėjo. Tai va, pagelbėti studentams paaiškinti, ko jie yra atėję“ (R 17).

„Nežinau, ką aš keisčiau, bet toks siūlymas organizatoriams – tiesiog išsamiau paaiškinti įmonių ir organizacijų vadovams, ko studentai ateina, padaryti ar kažkokį seminarą prieš išleidžiant tuos studentus, prieš pasirašant sutartis, prieš išleidžiant studentus į tą vadinamą praktiką, nes kartais vadovai ar asmenys, atsakingi už studentų priežiūrą, jeigu galima taip pasakyti, nelabai supranta, ko tas studentas atėjo“ (R 16).

Gebėjimas įžvelgti savo kompetencijų tobulintinus aspektus ypatingai svarbus dėstytojų, kaip kooperuotų studijų adaptavimo subjektų, veikloje. Deja, nedaugelis dėstytojų pabrėžia refleksijos svarbą. Tiek savo, tiek studentų atžvilgiu jie refleksijas vertina dažnai ne kaip padedančią, o kaip trukdančią greitam rezultato pasiekimui priemonę. Dažniausiai kaip metodo tobulinimo perspektyvos įžvelgiama kitų veikėjų kompetencijų raida. Kaip paaiškėjo nagrinėjant problemų identifikavimą, savos kompetencijos retai įžvelgiamos kaip tobulintinos.

Retai identifikuojamos savų kompetencijų spragos yra kliūtis sąmoningam kompetencijų tobulinimui diegiant kooperuotų studijų metodą. Tai būtų vienas veiksmingiausių būdų tobulinti supratimą. Vietoj jo dėstytojai dažniau remiasi su socialinėmis kompetencijomis susijusiu suvokimo tobulinimu.

3.4.2. Gebėjimas keistis ir požiūris į užsienio metodų diegimą Lietuvoje

Dėstytojų gebėjimus adaptuoti kooperuotas studijas numanomai suponuoja asmeninis domėjimasis jomis kaip nauju metodu. Demonstruojamas interesas siejasi su motyvacija veikti. Kalbėdama apie kritinį mąstymą V. Rimienė (2006) pastebi, kad nuo gebėjimo kritiškai mąstyti yra neatskiriama norėjimas visada tai daryti. Panašus principas gali būti pritaikomas ir dėstytojų gebėjimų atveju: jų gebėjimai diegti naują metodą yra priklausomi nuo požiūrio į jį. Vyraujant neigiamam nusistatymui, metodas bus suprantamas kaip nuleistas „iš viršaus“ ir sąmoningas adaptavimo procesas nevyks.

Lankstumas, pasiruošimas kaitai yra labai svarbūs savo šalyje adaptuojant kiekvieną kitos kultūros, kitokios patirties atvejį. Dėstytojai, kurie liko patenkinti metodu, demonstruoja **teigiamas nuostatas kaitos atžvilgiu ir gebėjimus keistis**. Kai kurie dėstytojai kooperuotas studijas traktuoja kaip terpę, kurioje jie gali naujai išbandyti save. Dėl jų asmeninių savybių tai priimama kaip teigiamas dalykas:

Bet kuo įvairiau, tuo įdomiau. Man tai šitoj vietoj įdomu, man nesunku keistis, nes tiesiog nusibosta (R 5).

Aš pati esu netradicinė dėstytoja, atėjusi iš darbinės, iš verslo aplinkos ir mokau tokių dalykų, kad tikrai mano paskaitos būna netradicinės, tikrai nesėdi, nekonspektuoja, aš tikrai neskaitau, nepasakoju, a, b, c, nerašo. Ką reikia rašo, bet šiaip tai būna labai originalios, pati ką randu, labai daug keliauju po Skandinavijos šalis, ir dažniausiai tai būna seminarai, konferencijos, ir pati tuos mokymo netradicinius būdus tikrai pritaikau paskaitoj <...> ir tas metodas man tiko pagal charakterį, būdą, pagal mano, sakykim, asmenybę, kaip dabar madinga sakyti, pagal charizmą asmenybės (R 11).

Nu kadangi aš laikau save pakankamai atvira tokioms naujovėms, tai man tai nebuvo kažkoks sunkumas (R 20).

Gebėjimą keistis atspindi kooperuotas studijas diegiančių dėstytojų nuostatos į išorinių novacijų diegimą. Nuostatos šiuo atveju sietinos su požiūriu į užsienio šalių metodų „skolinimosi“ galimybes. Tarpkultūrinis metodų perkeliamumas yra viena esminių lyginamosios edukologijos temų, lydimų nuolatinės skirtingų nuostatų polemikos. Pasak J. Beech'o (2006), analizavusio lyginamosios edukologijos tekstus, išsiskiria dvi pozicijos. Pagal vieną iš jų – perkelti įvairią edukacinę patirtį iš vienos šalies į kitą yra įmanoma ir reikalinga. Kitos pozicijos atstovai teigia, kad tai dėl kultūrinių ypatumų yra neįmanomas dalykas. Nuo nuostatų priklauso, kaip naujas metodas yra sutinkamas, kokia prasmė jam suteikiama.

Užsienio šalių metodų naudojimui pritarė visi apklausti dėstytojai. Jie akcentavo įvairius aspektus, kokią naudą gali atnešti tokios novacijos. Kaip svarbią ir pozityvią šios nuostatos sudedamąją dalį galiam minėti tai, jog dėstytojai dažnai akcentuoja, kad negalima visų metodų taikyti visur, kad adaptavimo periodas yra neišvengiamai reikalingas perkeliant metodus iš kitų kultūrų.

Nors **nuostatos į metodus iš užsienio visuotinai teigiamos**, tačiau kai kuriuose interviu atsiskleidžia **neigiamas požiūris į kooperuotas studijas**. Akcentuojama būtinybė kiekvieną metodą išbandyti ir įdiegti tose srityse, kur jis pasiteisino:

Iš pradžių aš galvojau, kad mūsų studentai neišaugo iki to lygio. Po to, kai jie padirbėjo, aš supratau, kad jie irgi gali eiti ten ir dirbti, ir galim mes tą metodą taikyti. <...> Na reiktų išbandyti viską, kas nauja, ir pasižiūrėti, ar mums tinka, iš tikrųjų. Tai, man atrodo, mes dabar tai ir padarėme, mes pabandėm, pasižiūrėjom ir, tarkim, jeigu kažkokiam dalykui tiko, kodėl gi nenaudoti (R 15).

Interviu ištrauka svarbi tuo, jog atskleidžia, kad ir tie dėstytojai, kurie mano, jog kooperuotos studijos jų dalyke netinkamos, kalba apie būtinybę pabandyti, savotiškai rizikuoti ir tik tokiu atveju priimti ar atmesti nagrinėjamą patirtį, o ne iš karto jos atsisakyti. Vadinasi, patirtis dar yra interpretuojama ir tokiu būdu gaunama galimybė ją panaudoti (kaip tinkamą arba, šiuo atveju, kaip netinkamą).

Teigiamai naujų metodų diegimą vertinantys dėstytojai daugumoje interviu **akcentuoja užsienio šalių metodų adaptavimo konkrečiam kontekstui būtinybę**. Tai, kad metodai prieš juos diegiant, privalo būti adaptuojami pabrėžia saikingos, pamatuotos rizikos dėstytojų asmeninėje kompetencijoje momentą, kas yra labai svarbu perkeliant naujus metodus. Diegiant metodus jie gali būti primesti „iš viršaus“ ir sąmoningai neadaptuojami. Tokio diegimo vengimas ir adaptavimo būtinumas pastebimas daugelyje interviu:

Aš čia matau privalumų ir grėsmių matau. Privalumus tai matau, kad padėtų spręsti tą mokslo ir praktikos integraciją, suartinti tas dvi sritis, kurios papildytų viena kitą ir iš tiesų būtų naudingos. Bet aš matau ir grėsmes: jeigu tai padaryti masiniu tokį dalyką, ir stumti studentus nepasirengusius ir, sakykime, jeigu nu tiesiog nesiaiškinama problema arba pritrūksta kompetencijos spręsti tai problemai ar panašiai ir atsiras nusivylimas, nuvilsime savo partnerius, savo priimančias organizacijas, tai paskui gali būti, kad tiesiog tą metodą numarinsim patys, darydami neatsakingai, todėl iš tiesų čia turėtų būti kažkaip tai koordinuojama... (R 6).

Kad ir kooperuotos studijos jos ne iš karto, tokiais bandymais, žingsnelis po žingsnelio, aš manau, jos paskui virs tokiais lygiaverčiais metodais didaktikos, kaip ir kiti metodai. Bet pirmiausia turi tas praeiti bandomasis laikotarpis ir pamatyti naudas mes turime. Aš manau, kad šito metodo naudos yra didžiulės. Bet, aišku, sakysime, kiekvienam metodui įdiegti reikia laiko, adaptacijos periodas jis reikalingas. Gali būti ir tokių metodų, kurie mums visiškai nesuprantami, tikrai, kam mums to reikia, sakykime, bet kita vertus, nereikia į nieką skeptiškai žiūrėti, galima iš kiekvieno išpešti naudos (R 17).

Tai yra, visuomet turi būti atsižvelgiama į šalies, į ugdymo sistemos, į švietimo sistemos specifiką, į tam tikrus ypatumus, į istorinę plėtrą, į požymius (R 20).

Taip pat **teikiami pasiūlymai dėl visapusiško metodo adaptavimo, į jo supratimą įtraukiant ir kitus veikėjus**, pvz., bendruomenes, kuriose atliekama dalinė dalyko praktika:

Na tie metodai, kurie naudojami užsienyje, galbūt ne visi mums tinka tiek dėl kultūrinių skirtumų, tiek, sakysim, na dėl pačios aplinkos, pačių organizacijų, kai kurios yra truputį ir kitokios, bet patirtis, kuri užsienyje yra pastebėta, yra gera patirtis, yra tinkama taikyti, bet ją reikėtų turbūt taikyti kompleksiskai, o ne taip iš vienos pusės. Kaip ta situacija, mes universitete kažkiek ir suprantam, ir žinom, kas yra tos kooperuotos studijos, antroji pusė, kuri priima, ji visiškai nežino, kas tos yra kooperuotos studijos (R 13).

Kalbant apie adaptavimo būtinybę, **akcentuojama atranka, kuriems dalykams naujas metodas gali būti taikomas:**

Kai kuriems dalykams, pavyzdžiui, religijotyrai ar dar kitiems, tai yra labai didelis žingsnis į priekį ugdymo sistemai, labai didelis ir manau, kad labai reikalingas ir pačiu laiku, galėjo dar šiek tiek anksčiau būti (R 14).

Pabrėžiami ir **instituciniai skirtumai, nulemiantys naujų metodų adaptavimo galimybes bei poreikį:**

Taip pat metodai, vienas gali būti tinkamas universitetui, o kitas gali būti tinkamas tik tai kolegijai. Šiuo atveju, pavyzdžiui, šitas kooperuotų studijų metodas, sakyčiau, jis labiau yra tinkamas universitetams, kadangi pas mus iš tikrųjų didžioji dalis dalyko apimties yra praktiniai dalykai. Mes jau, galim skaityti, nuo senų laikų iš tikrųjų lyg ir taikytume tą kooperuotų studijų metodą, tiek kad mes nežinojom, kad tai yra kooperuotų studijų metodas (R 18).

Interviu medžiagoje aptinkamas teigiamas požiūris tiek į užsienio edukacinių produktų perkeliamumą, tiek, konkrečiai, į kooperuotų studijų diegimą. Pastebėtina, jog dėstytojai, išsakydami savo nuostatas, demonstruoja ir kritinio mąstymo momentą, kas kartą pabrėždami, jog visi metodai turi būti išbandomi, galiausiai pritaikomi atitinkamoje įstaigoje, konkrečiam dalykui, kuriam tiko. Nė vienas dėstytojas nebuvo neigiamai nusistatęs prieš išorines novacijas, kai kurie, remdamiesi turėta patirtimi, pabrėžė tik kooperuotų studijų netinkamumą savo dalykui.

3.4.3. Santykiai su studentais bei nauji dėstytojų vaidmenys

Proceso, kaitos požiūriu nagrinėjant asmeninę dėstytojų kompetenciją svarbu atkreipti dėmesį į dėstytojų santykių su studentais konstravimą, nauju metodu dirbant priimamus vaidmenis. Koks bus tas bendravimas ir kokius vaidmenis dėstytojai įkūnys, kaip sugebės atliepti kooperuotų studijų iššūkius, didžia dalimi priklauso nuo dėstytojo asmeninių savybių. Kooperuotų studijų metodas, kaip beje ir visa mokymosi paradigma (tranzitiniame periode iš mokymo paradigmos), yra susijusi su pasikeitusiais studentų ir dėstytojų vaidmenimis ir santykiais tuo pačiu.

Interviu atskleidžia, jog dauguma dėstytojų **pastebi pasikeitusius vaidmenis bei santykius**. Tačiau yra ir manančių, kai šioje sferoje jokia kaita neįvyko, kad jų kaip **dėstytojų santykiai su studentais visada buvo tokie, kokius numato kooperuotos studijos**. Tai yra susiję su studijų tęstinumu, o ne naujumo idėja. Daugiausia šiame kontekste dėstytojai mini nuostatas į savo žinias, jų perteikimą studentams:

Čia irgi priklauso nuo dėstytojo, nes aš, pavyzdžiui, niekuomet neklystančiai nedėstydavau savo nuomonę kaip kategorišką ir absoliučią (R 3).

Iš vienos pusės tenka pastebėti, kad dėstytojais, dirbę kooperuotų studijų metodu, šiuo atveju atitinka metodo reikalavimus, nes pripažįsta žinių pliuralizmą, kas mokymosi paradigmoje svarbu. Tačiau iš kitos pusės, kai nepastebima kaitos, tai gali reikšti pervertinimą savo dabartinių kompetencijų, taip užkertant kelią tobulėjimo galimybių išvėlimui. Vaidmenys ir santykiai siejasi ne tik su nuostatomis į savo žinias, bet ir su daugeliu kitų aspektų.

Kai kurie dėstytojai, priešingai, demonstruodami **savikritišką požiūrį** pripažįsta tam tikrų kompetencijų stoką dirbant pasikeitusiu būdu:

Studentai išvis nemoka reflektuoti. Bet tai čia nėra ne kaltinimas, čia yra tiesiog ir savo kaip dėstytojo kompetencijų ir kažkokių gebėjimų trūkumai. Pastebėjimas, kad mes patys kaip dėstytojai, mes irgi dažnai negalvojame apie tą savirefleksiją, mes patys galbūt jos netaikome, ir studentai tiesiog nėra įpratę, nėra įgudę ir neturi gebėjimų reflektuoti (R 4).

Taip pat kritikuojamas ir nepakankamai teisingas studentų atžvilgiu požiūris, kaip mokymo paradigmos liekana:

Pačių dėstytojų požiūris turi keistis į studentus, mums reikėtų galbūt **daugiau pasitikėti studentais** (R 20).

Taigi pastebimas teigiamas studentų potencialas studijuoti kooperuotų studijų metodu, laikantis požiūrio, kad suteikus sąlygas bus gaunamai geri rezultatai. Tačiau **nepasitikėjimas studentais** dar ryškus kai kuriuose interviu. Kooperuotos studijos tada suvokiamos kaip grėsmė, kad studentai išėję į bendruomenes gali pasirodyti nemandagūs ar nekompetentingi:

Man tiesiog buvo baimė tokia, kad studentui išėjus, žinot, kokie studentai, ne visi yra vienodi <...> girdėjau tokių atsiliepimų, kad liepė kavą ruošti, dar kažkur kažką. Tai aš bijojau, kad studentai kažko... žodžiu, liepiau būtų diplomatiškais, ką liepia, tai daryti, žodžiu, prilaikyti save. <...> Pergyvenau dėl kompiuterio, žodžiu, tas raštingumas vienam geriau, kitam blogiau, kad neišlystų į paviršių nemokėjimas (R 12).

Pasikeitę vaidmenys ne visuomet vertinami teigiamai. Pvz., viena dėstytoja pirmiausia metodo įtaką vertino ne kaip padedančią, o kaip trukdančią jos veiklai:

Nežinau, tiesiog galbūt prisidėjo papildomas darbas, kad turėjau kažkaip, ne tai, kad kontroliuoti, bet žiūrėti, kad būtų įvykdytos užduotys (R 15).

Tie dėstytojai, kurie išvėlgė metodo sąlygotus santykių bei vaidmenų pasikeitimus, akcentuoja įvairius dalykus. Tai ir **konsultanto bei tarpininko**:

Dėstytojas šiuo atveju yra tikrai mediatorius galbūt netgi toks tarpininkas, kuris nurodo krypti, kaip aš jau minėjau, tuo tarpu studentai plėtoja savarankiškumą, ugdo, kaip aš sakiau, kritinį mąstymą (R 20).

Pastebimas gebėjimas padėti kitiems susidoroti su jų neigiamomis emocijomis – **psichologo funkcijos prisiėmimas:**

Reikėjo būti psichologe pirmiausia, todėl, kad buvo studentų, kurie pateko į įmonę ir atėjo šoke. Atbėgo tą pačią dieną, susirado, susiskambino. Reikėjo guost, ramint ir galvot, kaip jam elgtis toje įmonėje, ką dabar daryti (R 11).

Kooperuotos studijos įtakojo ir **geresnį asmeninį studentų pažinimą:**

Ir aš tiesiog pradėdau geriau pažinti, aš pradėdau pažinti žmones, kad jie turi daug talentų, kurių aš auditorijoje dirbdama tikrai nebūčiau sužinojusi (R 8).

Iš interviu galima pastebėti, kad dėstytojai išvelgia ne tik savo pasikeitusią rolę, bet atskleidžia ir teigiamą studentų vertinimą, kuris pasidaro akivaizdus būtent kooperuotų studijų metodo dėka.

Svarbi darosi **pagarba kitokiai patirčiai**, kurią atsineša studentai iš savo praktikos vietų:

Abu [dėstytojas ir studentas] yra svarbūs, abu žinių paieškos dalyviai. Žinios nebėra pats svarbiausias dalykas studijų procese, lygiai taip pat gerbtina ir vertinama yra praktinė patirtis, kuri įgyjama, tai ir pačių modulių na teorinių ir praktinių valandų išdėstymo logika, kad nebėra svarbu vien prigrūsti tą studentą, sakykim, tų kažkokių teorinių žinių, lygiai taip pat paieškose tampa svarbus ir studentas, ir jų žinojimais yra lygiaverčiai. Pripažintos kažkokios teorijos, kurias paprastai dėstytojas pateikia iš tribūnos, jos lygiai tiek pat gerbtinos, kiek individualios susikurtos savo pačių išrastos, atrastos teorijos, lygiai tokios pat yra vertingos (R 1).

Interviu ištraukoje atsiskleidžia požiūris į studentus kaip į lygiaverčius mokymosi proceso dalyvius. Išnyksta mokymo paradigma būdingas hierarchinis santykių tarp dėstytojų ir studentų modelis.

3.4.4. Asmeninis gebėjimas įvertinti kooperuotų studijų svarbą

Teigiamas kooperuotų studijų poveikis išvelgiamas įvairiems metodo dalyviams. Užsienio mokslinėje literatūroje dažnai pažymima, kad *Service learning* metodas atneša naudą visiems dalyviams: tiek universitetui, tiek dėstytojui, tiek bendruomenei, tiek, žinoma, studentui.

Dėstytojai **domisi kooperuotų studijų poveikiu studentams**, jie akcentuoja būtinybę, kad metodas netaptų svarbus pats dėl savęs, kad jis įgautų tikslingo poveikio prasmę. Svarstydami metodo diegimo poreikį dėstytojai dažniausiai akcentuoja būtinybę diegti kooperuotas studijas kaip teikiančias studentams naudos:

„Mokymosi metodas turi palengvinti bet kokios specialybės, profesijos gebėjimų įsigijimą. Ne taip, kad metodas dėl metodo, o ką jis geresnio duos pačiam studentui, kaip jis praktiškai galės pritaikyti, kuo jis bus pranašesnis prieš kitus studentus, jeigu mokysis pagal šitą metodą. Tai yra, reikia orientuotis į galutinį rezultatą, į žmogų, jo gebėjimus, išugdytus jo gebėjimus“ (R 5).

Dauguma dėstytojų **išvelgia naudą studentams per praktikos aspektą**. Tai darosi labai panašu į dalykinių praktikų papildymą aukštojoje mokykloje:

Kad studentai baigę mokslus galėtų geriau prisitaikyti mūsų darbo rinkoje. Jie gavo iš to, kad tiesiog įgavo praktinių įgūdžių daugiau (R 15).

Nauda studentui išreiškiama ir per tai, kad mokytis tampa nenuobodu, yra įvairovė, pasirinkimo galimybės:

Ko gero vienas iš sąlygojimų – įvairovė. O įvairovė tai visada būna galimybė pasirinkti pagal įvairius norus, sakykime. Kuo daugiau įvairovės, tuo yra geresnis pasirinkimas (R 5).

Kooperuotumo su bendruomene svarba įžvelgiama taip pat:

Poreikis, manau, yra kadangi pirmiausia visur iš esmės, visuose ir strateginiuose planuose, miesto ir universiteto strateginiuose planuose visą laiką pabrėžiama tai, kad būtina stiprinti bendradarbiavimą tarp universiteto ir bendruomenių, sakykim, arba organizacijų, įmonių, verslo įmonių. Iš esmės tas poreikis visą laiką buvo. Kooperuotos studijos, jos ir leidžia stiprinti tą bendradarbiavimą, tai yra kurti naują socialinį kapitalą, kurti naujus ryšius, kartu, kaip aš jau minėjau, derinant poreikius, tai yra derinant mokslo poreikius ir bendruomenių poreikius (R 20).

Tačiau retas dėstytojas pabrėžia įvairiapusę naudą:

Čia pirmiausia išlošia universitetas ir studentai. O bendruomenėm tai irgi yra nauda. Naudos principas turi būti išlaikytas, turi būti, visi iš to turi turėti naudos, jeigu neturės iš to naudos, tada kažkur pradės šlubuoti. Organizacija pradės sakyti, kad mums nebereikia tų studentų, studentai irgi bus nusivylę organizacija. Čia turi išlošti ir pajust naudą ir studentas, ir organizacija, ir universitetas, ir dėstytojas, pasiuntęs studentą (R 3).

Nauda dėstytojui buvo minima retai, tačiau galima išskirti keletą pavyzdžių:

Viduje pasižiūrėjus galbūt galima pasakyti, kad dėstytojais turi tobulėti, o tobulėjimui tai irgi reikia ieškoti naujovių (R 18).

Dėstytojui dirbant tuo metodu, yra daug atsakingiau, sunkiau, bet ir įdomiau, kadangi atsineša gyvus pastebėjimus, tokius patyrimus, labai konkrečiai gali pamatyti, sakykim, kiekvienos įmonės, organizacijos kultūrą ir daugelį dalyko, iš ko susideda sėkmingas darbas (R 9).

Šitie pastebėjimai ypatingai svarbūs, nes atskleidžia paties dėstytojo motyvaciją tobulėjimui.

Taip pat pasitaikė naudos universiteto raidai akcentavimo atvejų:

Universitetai yra pakankamai rigidiškos struktūros ir jų tradicijos, veiklos būdai ateina nuo viduramžių laikų, čia panašiai kaip bažnyčia, kuri šimtmečius mažai kinta, taip ir universitetas, jisai šimtmečiais mažai kinta ir tų demokratijos apraiškų tiek valdyme, tiek ugdymo procese universitetuose, manyčiau, nu nėra apstu. Tai tokio pobūdžio ugdymo proceso, tokio pobūdžio studijų atėjimas, manyčiau, kad tai yra universiteto demokratėjimo tiesioginė apraiška ar išdava (R 1).

Kai kurie dėstytojai ypač akcentuoja naudą bendruomenėms:

Visų pirma labai patraukliai pasirodė iš Amerikos parvežta idėja, juk universitetas tiek yra reikšmingas, kiek jis padeda bendruomenei spręsti bendruomenių problemas. Tai yra tarsi universiteto misija <...> aš manau, kad tai yra gyvybinis poreikis arba būtinumas dėl to, kad labai daug Lietuvos universitetams, tame tarpe ir Šiaulių universitetui, yra kaltinimų, kad gyvena kaip dramblio kaulo bokšte, kaip citadelėje tam tikroje, kad čia kalba akademinėm tiesom, kurios labai nutolusios nuo praktinio gyvenimo, dauguma bendruomenės narių netgi nejaučia to poveikio universiteto buvimo šalia. Tai šita įgyvendinta idėja kaip tik padeda suartinti, padeda susikalbėti (R 6).

Retai pasitaikantis naudos bendruomenėms įžvelgimas gali būti siejamas su tuo, kad tarnavimo bendruomenėms koncepcija daugelio dėstytojų interviu nėra ypatingai pabrėžiama. Iš kitos pusės

galima matyti ryšį tarp to, kad bendruomenės nesupranta kooperuotų studijų esmės, traktuoja tai kaip įprastą praktiką, ir to, kad dėstytojai naudos bendruomenėms neakcentuoja. Dėstytojai dar stokoja kooperuotų studijų, kaip naudingų bendruomenėms, supratimo, neperduoda tokio požiūrio studentams, o pastarieji – su tokiu nusiteikimu neina į bendruomenes. Nauda bendruomenėms pateikiama kaip ateities perspektyva, kad studentai taps geri specialistai pagal šitą metodą studijuodami. Tačiau paties metodo taikymo metu nauda bendruomenėms labai retai matoma – nedažnai kooperavimasis ir tarnavimas bendruomenėms akcentuojami kaip veiksmai „čia ir dabar“.

3.4.5. Asmeninės kompetencijos raiškos apibendrinimas

Asmeninė kompetencija atskleista remiantis dėstytojų požiūriu į užsienio šalių metodų naudojimą apskritai. Tai atspindėjo dėstytojų gebėjimą keistis, dirbti nauju būdu. Asmeninis požiūris į metodus iš užsienio visuotinai teigiamas. Daugelyje interviu atskleistas dėstytojų pastebėjimas dėl adaptavimo proceso reikalingumo atspindi kritinio mąstymo gebėjimą bei pamatuotos rizikos toleravimą.

Taip pat asmeninė kompetencija nagrinėta kooperuotų studijų, kaip specifinio metodo, kontekste. Čia buvo svarbu nagrinėti dėstytojų požiūrį į šį metodą, įžvelgiamą jo naudą, gebėjimą priimti naujus kooperuotų studijų sąlygotus vaidmenis (konsultanto vaidmenį, lygiavertiškų santykių su studentais kūrėjo vaidmenį ir pan.).

Nuomonės daugeliu atveju išsiskiria. Kooperuotų studijų naudingumas dažnai vertinamas per konkretų komponentą, tik retais atvejais įžvelgiant įvairiapusę metodo vertę. Kai kurie dėstytojai aptinka santykių bei vaidmenų su studentais pasikeitimus, kiti – ne. Svarbus asmeninis požiūris į savo vaidmenį kaip metodo tobulintojo. Jo ypatumai atsiskleidžia tame, kad kurie dėstytojai imasi iniciatyvos spręsti iškylančias problemas, kurias kiti vertina ne kaip savo, o kaip kieno nors kito pareigą. Refleksijos stoka vertinant savo patirtį trukdo spartesniam metodo adaptavimo procesui.

Išvados ir rekomendacijos

1. Išanalizavus mokslinę literatūrą tarpkultūrinio perkeliavimo tema, galima pastebėti jos svarbą komparatyvistinės edukologijos kontekste. Tarpkultūrinio perkeliavimo temos problemiškas atsiskleidžia išvelgiant skirtį tarp sąmoningo ir nekritiško įvairios patirties perkėlimo iš vienos kultūros į kitą. Tarpkultūrinio perkeliavimo sėkmę garantuoja tik reflektyvus adaptavimas, numanantis, kad perkelta patirtis bus naujai interpretuojama ir derinama prie priimančios kultūros poreikių. Kooperuotos studijos, kurių diegimo patirtis yra nagrinėjama magistro darbe, Šiaulių universitete, Šiaulių bei Panevėžio kolegijose yra kildinamos iš amerikietiško *Service learning* metodo. Kultūriniai skirtumai ir šiuo atveju suponuoja metodo adaptavimo būtinybę.
2. Pedagoginės hermeneutikos išvalgos padeda suvokti adaptavimo procesą, siejant jį su praktiniu-pragmatiniu patirties interpretavimu ir taikymu savo kultūrinei aplinkai, kai refleksijų pagalba yra nuolat tobulinamas supratimas. Dėl adaptavimo neužbaigtumo traktuotės magistro darbe nagrinėjamų dėstytojų kompetencijų analizėje tikslinga remtis proceso paradigmos požiūriu. Jis geriausiai atskleidžia įvairių patirties konfliktų lemiamą gebėjimų raidą. Kompetencijos magistro darbe aiškinamos kaip gebėjimai atlikti tam tikrą veiksmą, prisiderinant prie aplinkos reikalavimų. Laikomasi požiūrio, kad kintant kontekstui neišvengiama ir kompetencijų kaita.
3. Kooperuotų studijų adaptavimas hipotetiškai gali būti sietinas su gebėjimais, aktualiais kiekvienos užsienio patirties pritaikymui savam kontekstui, bei kooperuotų studijų specifikos nulemtomis kompetencijomis. Tokiu būdu numanoma, jog diegiantys kooperuotų studijų metodą dėstytojai demonstruos gebėjimus, susijusius su geru naujo metodo išmanymu, bei gebėjimus savo patirtį nuolat analizuoti, kritiškai apmąstyti. Adaptavimo proceso sėkmė numanomai priklauso nuo diegiančių metodą subjektų reflektyvumo.
4. Esamoje situacijoje dėstytojų kompetencijos yra nulemtos kooperuotų studijų adaptavimo procesinio pobūdžio. Atsispindi gebėjimų prieštaravimai, kylantys buvusios ir naujos patirties įtampų kontekste. Magistro darbe procesinis kompetencijų pobūdis atskleistas gilinantis į kooperuotas studijas diegiančių dėstytojų kognityvinę, didaktinę, socialinę ir asmeninę kompetencijas:
 - Kognityvinė kompetencija kooperuotų studijų adaptavimo procese susijusi su skirtumais tarp įprasto ir metodo sąlygoto sąvokų (pvz., *tarnavimas, kooperavimasis*) vartojimo. Įprasta individuali informacijos paieška dažnu atveju pakeičiama dalyvavimu kooperuotų studijų seminaruose ir bendrose diskusijose.

Dėstytojai dvejoja dėl įgyjamos patirties apibendrinimo galimybių, numatydami ateities perspektyvas stengiasi grąžinti senąją padėtį arba teikia naujus pasiūlymus metodo tobulinimui.

- Didaktinės kompetencijos specifiką lemia proceso pobūdis, atsirandant įtampai tarp įprastos ir dalinės kooperuotų studijų praktikos ir jos organizavimo, studentams ugdomų kompetencijų ypatumų supratimo, studijų turinio ir keliamų tikslų numatymo remiantis kooperuotų studijų idėja.
- Socialinės kompetencijos raidą užtikrina naujų subjektų, tokių kaip bendruomenės, aktyvus įsitraukimas į studijų procesą. Didžiausi prieštaravimai kyla kooperacijos su bendruomenėmis realizavimo kontekste.
- Asmeninės kompetencijos plotmėje įtampos ir prieštaravimai yra susiję su atsakomybės prisiėmimo laipsniu už kooperuotų studijų adaptavimą, su kooperuotų studijų naudingumu, turėtų ir naujų vaidmenų suvokimu.

5. Tyrimo hipotezė pasitvirtino iš dalies: dauguma dėstytojų suvokia kooperuotas studijas kaip naują metodą, geba jį praktiškai adaptuoti, tuo tikslu interpretuoja savo patirtį. Teorinis metodo adaptavimas yra įvykdytas ekspertų, perkeliančių metodą, todėl savo darbe dėstytojai jau veikia kaip praktikai. Dėstytojai mažai užsiiminėja konceptualiuoju adaptavimu, tačiau praktiniam skiria pakankamai daug dėmesio. Tai iliustruoja atskleisti dažnai demonstruojami gebėjimai, tokie, kaip kritinis mąstymas, veiklos apibendrinimas, gilinimasis į poveikį studentams, bendro darbo su kolegomis galimybės, metodo tobulinimo kryptis ir pan. Tai magistro darbe vertinama kaip perkeliameji gebėjimai, neišvengiamai reikalingi ir dažnai naudojami šiuolaikiniame nuolatinės kaitos pasaulyje. Jie svarbūs kaip prielaidos suvokimo nesėkmėms įveikti.
6. Tos kompetencijos, kurios siejasi su kooperuotų studijų turinio suvokimu ir gebėjimu dirbti pagal jį, yra susijusios su tam tikrais sunkumais: naujo metodo pagrindinių koncepcijų suvokimas susijęs su kultūriniu kontekstu, kuriame pasigendama adekvataus tarnavimo bendruomenėms, heterogeniškumo supratimo. Iš to atsiranda veiklos problemų: retai kuriamos heterogeninės komandos, nesugebama rasti bendros kalbos su bendruomenėmis, pirmą kartą studijuojantiems pagal kooperuotas studijas studentams sunku paaiškinti naujo metodo esmę, iškyla sunkumų organizuojant praktikas nauju būdu ir pan.
7. Dėstytojai pakankamai reflektiviai kalba apie kooperuotų studijų patirtį, tačiau pateikia nedaug refleksijų. Savo kompetencijų spragas diegiant kooperuotas studijas, jie kompensuoja identifikavimu problemų, susijusių su kitais kooperuotų studijų dalyviais. Tuo pačiu pateikdami

jų kaitos rekomendacijas, tik su retomis išimtimis kalbėdami apie savašias. Tai kelia kliūčių sąmoningai dėstytojų gebėjimų raidai, apsunkina supratimo proceso tobulinimą.

8. Pasitelkus modulių aprašymus galima stebėti, kad jie dar nedaug ir miglotai atspindi kooperuotų studijų ypatumus. Jie yra rašyti dar prieš kurso pradžią, todėl negali numatyti studijų proceso metu atsirandančių ypatumų. Ataskaitose dažnai atspindi formalus požiūris į refleksijas, todėl jos skurdesnės už tas, kurios atskleistos interviu būdu, individualiai bendraujant su dėstytojais.

Kalbant apie tolimesnį tarpkultūrinio perkeliavimo plėtojimą, galima teikti tokias rekomendacijas:

1. Vadovaujantis proceso paradigma galima pasiekti aiškesnį kompetencijų supratimą tranzitiniu tarpkultūrinio perkeliavimo periodu. Tikslinga atsižvelgti į įtampas išryškėjančių gebėjimų kontekste numatant jų raidos perspektyvas.
2. Perkeliavimo galimybės galėtų būti aktyviau aiškinamos pasitelkiant pedagoginės hermeneutikos įžvalgas. Sunkiai suprantamos kitos kultūros koncepcijos prasmę įgauna praktiniame-pragmatiniame patirties interpretavime ir adaptavime. Drąsesnis novacijų interpretavimas įgalina kūrybišką ir kartu funkcionalų kitos kultūros patirties pritaikymą savam kontekstui.

Literatūra

1. *Aktyvaus mokymosi metodai* (1998). Vilnius: Garnelis.
2. Andrijauskas, A. 2003. *Kultūrologijos istorija ir teorija*. Vilnius: Vilniaus dailės akademijos leidykla.
3. Angerer, T., Rider, J. 1999. *Ein Frühling, dem kein Sommer folgte. Französisch-österreichische Kulturtransfer seit 1945*. Wien: Böhlau.
4. Ankudavičienė, N. 2000. „Pedagogo veiklos tyrimai mokyklos kaitos ir edukacinių naujovių diegimo procese“, *Švietimo reforma ir mokytojų rengimas*, red. I. Musteikienė. Vilnius: Vilniaus pedagoginio universiteto leidykla, 6-14.
5. Balčiūnienė, I. 2006. „Refleksyvių metodų analizė ir įvertinimas dirbant pagal kooperuotų studijų programą“, *Jaunųjų mokslininkų darbai* 4: 44-53.
6. Balčiūnienė, I. 2007. *Religinio ir pilietinio ugdymo suderinamumas ir papildomumas: daktaro disertacija*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
7. Baltės, A. 2004. „Was kann von Service Learning in Boston für die deutsche Praxis gelernt werden?“ [žiūrėta 2008-01-17]. Prieiga per internetą <http://www.campusaktiv.de/fileadmin/user_upload/Mannheim/Boston_Anna.pdf>
8. Barkauskaitė, M. 2005. „Pedagogų rengimas: tradicijos ir kaita“, *Pedagogika* 79: 11-15.
9. Beech, J. 2006. “The Theme of Educational Transfer in Comparative Education: a view over time”, *Research in Comparative and International Education* 1: 2-13.
10. Bitinas, B. 2000. *Ugdymo filosofija*. Vilnius: Enciklopedija.
11. Brüning, L., Saum, T. 2007. „Mit Kooperativem Lernen erfolgreich unterrichten“, *Pädagogik* 4: 10-19.
12. Carnoy, M. 1974. *Education as cultural imperialism*. New York: David McKay.
13. Cowen, R. 2002. „Sketches of a Future: renegotiating the unit ideas of comparative education“ in *Internationalisation: comparing educational systems and semantics*, ed. M. Caruso, H.-E. Tenorth. Berlin: Peter Lang, 271–283.
14. Danner, H. 2006. *Methoden geisteswissenschaftlicher Pädagogik. Einführung in Hermeneutik, Phänomenologie und Dialektik*. München: Reinhardt.
15. Dilthey, W. 2006. *Gesammelte Schriften, V Band*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
16. Espagne, M. 1999. *Les transferts culturels franco-allemands*. Paris: PUF.
17. Faller, K. 1998. *Mediation in der pädagogischen Arbeit: Ein Handbuch für Kindergarten, Schule und Jugendarbeit*. Muhlheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.

18. Fullan, M. 1998. *Pokyčių jėgos*. Vilnius: Tyto alba.
19. Garfinkel, H. 2005. *Etnometodologiniai tyrimai*. Vilnius: VU Specialiosios psichologijos laboratorija.
20. Genys D. 2005. „Universiteto ir visuomenės santykių kaita“, *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos* 10: 24 – 38.
21. Grondin, J. 2003. *Filosofinės hermeneutikos įvadas*. Vilnius: Aidai.
22. Gudavičius, A. 2000. *Etnolingvistika*. Šiauliai: K. J. Vasiliausko įmonė.
23. Hans, N. 1949. *Comparative Education: a study of educational factors and traditions*. London: Routledge & Kegan Paul.
24. Harris M. 1998. *Kultūrinė antropologija*. Kaunas: Tvermė.
25. Heymann, H. W. 2007. „Lernen und arbeiten im Team“, *Pädagogik* 4: 3-5.
26. Hofer, M. 2007. „Ein neuer Weg in der Hochschuldidaktik: Die Service Learning-Seminare in der Pädagogischen Psychologie an der Universität Mannheim“ in *Studierende übernehmen Verantwortung - Service Learning an deutschen Universitäten*, Hrsg. A. M. Baltes, M. Hofer, A. Sliwka. Weinheim und Basel: Beltz, 35-49.
27. Hofstede, G. 1997. *Cultures and Organizations*. New York: McGraw-Hill.
28. Holmes, B. 1965. *Problems in Education*. London: Routledge & Kegan Paul.
29. Janiūnaitė, B. 1999. *Lyginamosios edukologijos pagrindai*. Kaunas: Technologija.
30. Janiūnaitė, B. 2000. „Edukacinių novacijų diegimo ypatumai Lietuvos švietimo sistemos modernizavimo kontekste: metodologiniai aspektai“, *Socialiniai mokslai* 3: 97-111.
31. Janiūnaitė, B. 2004. *Edukacinės novacijos ir jų diegimas*. Kaunas: Technologija.
32. Joas, H. 2007. „Vorwort“ in *Studierende übernehmen Verantwortung - Service Learning an deutschen Universitäten*, Hrsg. A. M. Baltes, M. Hofer, A. Sliwka. Weinheim und Basel: Beltz, 9-13.
33. Jucevičienė, P., Lepaitė. 2000. „Kompetencijos sampratos erdvė“, *Socialiniai mokslai* 1: 44-50.
34. Jucevičienė, P. 2005. „Mokytojų didaktinės kompetencijos atitiktis šiuolaikiniams švietimo reikalavimams: tyrimo ataskaita“. Kaunas [žiūrėta 2008-02-21]. Prieiga per internetą <http://www.smm.lt/svietimo_bukle/docs/tyrimai/MOKYTOJU_DIDAKT_KOMPETENCIJOS_ATITIKTIS_%20SIUOLAIK_REIKALAV.pdf>
35. Kandel, I. L. 1933. *Comparative Education*. London: Houghtan Mifflin.
36. Kardelis, K. 2002. *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Kaunas: Lucilijus.
37. Kozma, J., Galambos, R. 2005. „Mokymasis tarnaujant bendruomenei ir pilietinis ugdymas Vengrijos aukštajame moksle“, *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos* 10: 41-51.

38. Laužackas, R., Pukelis, K. 2000. „Kvalifikacija ir kompetencija: samprata, santykis bei struktūra profesijos mokytojo veiklos kontekste“, *Profesinis rengimas: tyrimai ir realijos* 3: 10-17.
39. Laužackas, R., Stasiūnaitienė, E., Teresevičienė, M. 2005. *Kompetencijų vertinimas neformaliajame ir savaiminiame mokymesi*. Kaunas: VDU leidykla.
40. Lekavičienė, R. *Socialinės kompetencijos vertinimo metodologijos modifikavima: daktaro disertacija*. Kaunas: VDU leidykla.
41. Lepaitė, D. 2003. *Kompetencijų plėtojančių studijų programų lygio nustatymo metodologija*. Kaunas: Technologija.
42. Liukinevičienė, L. 2007. *Kooperuotos studijos: organizavimas ir administravimas aukštojoje mokykloje: studijų pagal KS metodą organizavimo ir kokybės vertinimo metodika*. Šiauliai: Šiaulių universiteto leidykla.
43. Lüsebrink, H., Reichardt, R. 1997. *Kulturtransfer im Epochenbruch. Frankreich – Deutschland 1770 bis 1815*. Leipzig: Leipziger Universitätsverlag.
44. Lüsebrink, H. 2003. „Kulturraumstudien und Interkulturelle Kommunikation“ in *Konzepte der Kulturwissenschaften. Theoretische Grundlagen – Ansätze – Perspektiven*, Hrsg. A. Nünning, V. Nünning. Stuttgart: J.B. Metzler Verlag, 307-328.
45. Mažeikienė, N. 1996. „Sąvokos „kultūrinis savitumas“ metodologinė perspektyva socialiniame empiriniame tyrime“, *Sociologija Lietuvoje. Antra knyga*. Kaunas: Kauno technologijos universitetas, 11-15.
46. Mažeikienė, N. 2000. „Kiekybinių ir kokybinių metodų derinimas kuriant nešališką socialinių mokslų metodą“, *Lyčių skirtumai švietimo sistemoje*. Vilnius: Danielius, 33 - 48.
47. Mažeikienė, N. 2001. *Socializacijos ir ugdymo diagnostikos instrumentų kultūrinis perkeliamumas: makiavelizmo ir autoritarizmo matavimo aspektas: daktaro disertacija*. Šiauliai.
48. Mažeikienė, N., Merkys, G. 2001. „Makiavelizmo skalės, kaip socializacijos diagnostikos instrumento, transkultūrinio tinkamumo kontrolė“, *Socialiniai mokslai* 3(29): 7-16.
49. Mažeikis, G. 2003. „Kooperuotų studijų programa“, *Kooperuotos studijos*, sudarė G. Mažeikis, V. Šidlauskienė, R. Karvelienė. Šiauliai: VŠĮ Šiaulių universiteto leidykla, 7-65.
50. Mažeikis, G., Šidlauskienė, V., Karvelienė, R. 2003. *Kooperuotos studijos*. Šiauliai: VŠĮ Šiaulių universiteto leidykla.
51. Mažeikis, G. 2004. *Kooperuotų studijų vadovas*. Šiauliai: VŠĮ Šiaulių universiteto leidykla.
52. Mažeikis, G. 2006. „Postmoderni pragmatinė edukologija: teorinės prielaidos ir modeliai“, *Acta Paedagogica Vilnensia* 16: 9-17.

53. Mažeikis, G. 2007. *Kompetencijų ugdymo sistema taikant kooperuotų studijų metodą*. Šiauliai: VŠĮ Šiaulių universiteto leidykla.
54. Merkys, G. 1999. „Sprachliche Adaptation und transkulturelle Validierung der Erhebungsinstrumente“, *International Journal for Psychology and Education*, 6: 22-35.
55. Middell, M., Burrell, J. 2000. „European History and Cultural Transfer“, *Diogenes* 48(1): 23-30.
56. Middell, K., Middell, M. 1994. „Forschungen zum Kulturtransfer. Frankreich und Deutschland“, *Grenzgänge* 1: 107-122.
57. Paulikaitė, M. 2003. „Hermeneutinis pažinimas kaip supratimas: trečiasis tikrovės matmuo“, *Problemos* 64: 150-159.
58. Paulikaitė-Gricienė, M. 2005. *Tikrovės balso besiklausant. Patirties mąstymas H. G. Gadamerio filosofinėje hermeneutikoje*. Kaunas: Technologija.
59. *Pedagogo rengimo standarto gairių tyrimo atskaita*. 2006. Kaunas [žiūrėta 2008-02-21]. Prieiga per internetą <http://www.mkc.lt/dokumentus/2.4.2/ped_reng_standart_gair_proj.pdf>
60. Phillips, D. 1993. Borrowing Educational Policy, in *Something Borrowed? Something Learned? The Transatlantic Market in Education and Training Reform*, ed. D. Finegold, L. McFarland, W. Richardson. Washington: Brookings Institution, 13-19.
61. Rajeckas, V. 2004. *Pedagogikos pagrindai*. Vilnius: Vilniaus pedagoginis universitetas.
62. Reetz, L. 1991. „Duales System zwischen Tradition und Innovation“, in *Wirtschafts-, Berufs- und Sozialpädagogische Texte, Sonderband 4*, Hrsg. M. Twardy. Köln: Müller Botermann Verlag, 27-46.
63. Reinmuth, S. 2003. „Service-Learning an amerikanischen Universitäten“ [žiūrėta 2008-01-17]. Prieiga per internetą <http://www.campusaktiv.de/fileadmin/user_upload/Mannheim/Boston_Sandra.pdf>
64. Renkl, A. 1997. *Lernen durch Lehren. Zentrale Wirkmechanismen beim kooperativen Lernen*. Wiesbaden: DUV.
65. Rimienė, V. 2006 „Studentų kritinio mąstymo dispozicijų ir įgūdžių kaitos galimybės“, *Acta Paedagogica Vilnensia* 17: 78-85.
66. Rodwell, S. 1998. “Internationalisation or Indigenisation of Educational Management Development? Some issues of cross-cultural transfer”, *Comparative Education* 34(1): 41- 54.
67. Rorty, R. 1999. *Philosophy and Social Hope*. London: Penguin Books.
68. Rubavičius, V. 2003. *Postmodernusis diskursas: filosofinė hermeneutika, dekonstrukcija, menas*. Vilnius: Kultūros, filosofijos ir meno institutas.

69. Schriewer, J. 1992. "The Method of Comparison and the Need for Externalization: methodological criteria and sociological concepts", in *Theories and Methods in Comparative Education*, ed. J. Schriewer & B. Holmes. Frankfurt: Peter Lang, 25-83.
70. Sliwka, A. 2001. *Das anglo-amerikanische Beispiel. Band 2*. Weinheim: Freudenbergstiftung.
71. Sliwka, A. 2002. *Service Learning an Schulen in Deutschland..* Weinheim: Freudenbergstiftung.
72. Sliwka, A. 2004a. „Etwas für andere tun und selber etwas dabei lernen“, *Pädagogik* 5: 6-9.
73. Sliwka, A. 2004b. "Service Learning: Verantwortung lernen in Schule und Gemeinde". Berlin [žiūrėta 2008-01-17]. Prieiga per internetą
<http://www.servicelearning.de/fileadmin/user_upload/dokumente/Sliwka_Service_Learning_Beitraege_zur_Demokratiepaedagogik.pdf
74. Statkus, N. 2003. *Etniškumas ir nacionalizmas: istorinis ir teorinis aspektai*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
75. Steiner-Khamsi, G. 2004. *The Global Politics of Educational Borrowing and Lending*. New York: Teachers College Press.
76. Sverdiolas, A. 2002. *Būti ir klausti. Hermeneutinės filosofijos studijos – I*. Vilnius: Strofa.
77. Šaparnis, G. 2000. *Kokybinių ir kiekybinių metodų derinimas, diagnozuojant mokyklos vadybą nestandartizuotu atviro tipo klausimynu : daktaro disertacija*. Šiauliai.
78. Šiaučiukėnienė, L., Visockienė, O., Talijūnienė, P. 2006. *Šiuolaikinės didaktikos pagrindai*. Kaunas: Technologija.
79. Tanaka, M. 2005. *The Cross-Cultural Transfer of Educational Concepts and Practices: A Comparative Study*. Oxford: Symposium Books.
80. Thiersch, H. 1978. „Die hermeneutisch-pragmatische Tradition der Erziehungswissenschaft“, in *Die Entwicklung der Erziehungswissenschaft*, Hrsg. H. Thiersch, H. Ruprecht, U. Herrmann. München: Juventa Verlag, 11-108.
81. Tidikis, R. 2003. *Socialinių mokslų tyrimų metodologija*. Vilnius: Lietuvos teisės universiteto leidybos centras.
82. Tomlinson, J. 2002. *Globalizacija ir kultūra*. Vilnius: Mintis.
83. Wulf, C. 1990. *Theorien und Konzepte der Erziehungswissenschaft*. München: Piper.
84. Байденко, В. И. 2004. "Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода)", *Высшее образование в России* 11: 3-13.
85. Баландье, Ж. 2001. *Политическая антропология*. Москва: Научный мир.
86. Колер, Ю. 2003. "Обеспечение качества, аккредитация и признание квалификаций контрольные механизмы Европейского пространства высшего образования, *Высшее образование в Европе* 3: 317–330.

Priedai

PRIEDAS NR. 1. Klausimynas dėstytojams

Eil. nr.	Klausimas	Klausimo tikslas
1.	Kokius metodo bruožus labiausiai akcentuoja Šiaulių universitete vartojamo <i>Service learning</i> metodo adaptacija <i>kooperuotos studijos</i> ?	Išsiaiškinti <i>Service learning</i> sąvokos supratimą
2.	Kokios sąsajos tarp kooperuotumo ir tarnavimo bendruomenei išryškėjo jūsų dėstytime dalyke?	
3.	Kokios aplinkybės sąlygoja <i>kooperuotų studijų</i> metodo poreikį?	
4.	Kiek keičiasi studento ir dėstytojo santykiai bei vaidmenys dirbant pagal kooperuotų studijų metodą?	Išsiaiškinti kooperuotų studijų prielaidų supratimą
5.	Kiek studentai yra pajėgūs prisiimti didesnę atsakomybę už savo studijas negu tai darė iki šiol?	
6.	Kokius galėtumėte įvardinti praktikos pagal <i>kooperuotų studijų</i> metodą skirtumus nuo įprastinės dalyko praktikos?	
7.	Į kokių studentų kompetencijų ugdymą labiausiai orientuotas jūsų dėstytas dalykas?	Išsiaiškinti kooperuotų studijų komponentų supratimą
8.	Kokią reikšmę skyrėte siekiui supažindinti studentus su kooperuotų studijų metodo esme?	
9.	Kiek, jūsų nuomone, svarbu supažindinti studentus su įvairių įstaigų, organizacijų (studentų dalinių praktikų vietų) apžvalga, jų problemomis, veikos sritimis?	
10.	Kokį savo indėlį matote pagalboje studentams integruojantis į bendruomenes, kur jie atliko dalinę dalyko praktiką?	Išsiaiškinti, kaip kooperuotų studijų metodu remiantis skatinamas bendruomeniškumas
11.	Iš kokių šaltinių gaunate daugiausia informacijos apie kooperuotų studijų metodą?	Išsiaiškinti, kiek respondentai yra pasiruošę savarankiškai gilintis į kooperuotų studijų metodą
12.	Ar skaitote užsienio literatūrą apie <i>Service learning</i> metodą? Jei taip, kokia patirtimi naudojate, o kokią atmetate kaip, jūsų nuomone, netinkamą Lietuvos edukacinei sistemai?	
13.	Kokiu būdu analizuojate ir apibendriniate savo patirtį, įgytą dirbant pagal kooperuotų studijų metodą?	Išsiaiškinti, ar (ir kaip) respondentai savo veiklą kritiškai apmąsto, reflektuoja

14.	Kokių turėjote galimybių viešai išsakyti savo pozicijas dėl metodo taikymo jūsų dalyke? (Kaip jas realizavote?)	
15.	Ką savo veikloje keistumėte toliau dirbdamas pagal kooperuotų studijų metodą?	
16.	Kaip jūs savo modulyje studentams užtikrinote galimybę pranešti savo problemas, kilusias dalinės dalyko praktikos metu?	Išsiaiškinti, kaip respondentai identifikuoja problemas ir geba jas spręsti
17.	Išvardinkite keletą pagrindinių problemų, su kuriomis susidūrę savo dalinėse praktikose į jus kreipdavosi studentai.	
18.	Kaip buvo dalijamasi iškilusių problemų sprendimų ieškojimu?	
19.	Kokius pokyčius ir koku būdu Lietuvos ugdymo sistemoje gali paskatinti kitų šalių ugdymo metodų naudojimas? (Kokius galėtų paskatinti/paskatino kooperuotos studijos?)	Išsiaiškinti, kiek respondentams svarbios metodo adaptavimo galimybės
20.	Kiek dėstytojas atsakingas už tai, kad kooperuotų studijų metodas būtų tinkamiau pritaikytas Lietuvos aukštojo mokslo poreikiams?	

PRIEDAS NR. 2. Kompetencijų raiška¹

Kompetencija	Kompetencijos raiška	Kompetencijų raiškos prieštaravimai	
Kognityvinė kompetencija	Gebėjimas operuoti sąvokomis, esmingomis kooperuotų studijų metodui	Kooperuotumo kaip bendradarbiavimo supratimas	Kooperuotumo kaip darbo heterogeninėje komandoje supratimas
	Informacijos paieškos gebėjimas	Individualus literatūros studijavimas	Informacijos gavimas kooperuotų studijų seminaruose
	Metodo patirties apibendrinimo gebėjimas	Patirties apibendrinimas galutinėje ataskaitoje	Nuolatinis patirties apibendrinimas
	Problemų identifikavimas ir gebėjimas teikti pasiūlymus metodo tobulinimui	Elementarių problemų identifikavimas (pvz., internetinio tinklo trukdžiai)	Savirefleksija suvokiant savo kompetencijų spragas
Didaktinė kompetencija	Kooperuotų studijų praktikos suvokimas	Praktikos sutapatinimas su vykdomomis įprastinėmis praktikomis	Dalinės dalyko praktikos supratimas kaip ugdančios daugiau kompetencijų, naudingesnėmis bendruomenėms
	Heterogeninių komandų kūrimo gebėjimas	Konstruktyvaus įsikišimo buriantis studentų komandoms nebuvimas	Skirtingų studentų skatinimas burtis į komandas
	Gebėjimas kelti studijų tikslus, susijusius su kooperuotų studijų idėja	Studijų tikslai atspindi tik dalį kooperuotų studijų esmės arba tik įprastus dalykinius siekius	Keliamuose tiksluose išryškėja tarnavimo bendruomenėms, kooperuotumo esmė
	Gebėjimas studijų turinį derinti su kooperuotų studijų galimybėmis	Studijų turinys nekeičiamas, stengiamasi išdėstyti visą turinį	Studijų turinys konstruktyviai keičiamas, kad būtų pasiektas kuo efektyvesnis rezultatas esant mažesniai auditorinių valandų skaičiui
	Gebėjimas suprasti, kokias kompetencijas studentams padeda ugdyti kooperuotos	Akcentuojamos įprastos dalyko kompetencijos	Įprastos kompetencijos papildomos naujomis, suponuojamomis kooperuotų studijų esmės

¹ Šiame priede, įvardijant konkrečius gebėjimus, pateikiama interviu su dėstytojais metu atskleistų kompetencijų raiška. Procesiniam kooperuotų studijų adaptavimui iliustruoti išskiriami ryškiausi kai kurių gebėjimų prieštaravimai.

	studijos		
	Gebėjimas studentus supažindinti su kooperuotų studijų metodo esme	Poreikio neįžvelgimas studentus supažindinti su kooperuotų studijų metodu	Problemų, trukdančių geriau supažindinti su KS metodu, įžvelgimas ir siekis jas šalinti
	Gebėjimas supažindinti studentus su bendruomenėmis	Poreikio neįžvelgimas studentus supažindinti su bendruomenėmis	Problemų, trukdančių geriau supažindinti su bendruomenėmis, įžvelgimas ir siekis jas šalinti
Socialinė kompetencija	Dėstytojų gebėjimas kooperuoti tarpusavyje	Individualaus darbo prioritetas, vertinimas, nedalyvavimas bendruose metodo aptarimuose	Dalyvavimas bendrose diskusijose, dalinimasis patirtimi apie kooperuotų studijų diegimą
	Dėstytojų gebėjimas kooperuoti su studentais	Problemų sprendimas eliminuojant aktyvų studentų vaidmenį	Studento patirties išklausa, jo įgytų žinių prisitaikymas, konsultavimas iškilusiais klausimais
	Gebėjimas padėti studentams integruotis bendruomenėje	Nesikišimas į bendruomenių parinkimą ir problemų su jomis sprendimą	Bendruomenių parinkimas, domėjimasis jų kooperacija su studentais, pagalba sprendžiant iškilusias problemas
	Dėstytojų gebėjimas kooperuoti su bendruomenėmis	Ryšių su bendruomenėmis nepalaikymas, neturėjimas apie jas žinių	Kooperavimasis su bendruomenėmis tarpininkaujant studentui
Asmeninė kompetencija	Atsakomybės prisiėmimas už metodo tobulinimą	Savo kompetencijų nepakankamumo kompensavimas išorinių problemų atskleidimu	Vertinimas savo kompetencijų kaip tobulintinų, kad tęstųsi adaptavimo procesas
	Gebėjimas keistis ir požiūris į užsienio metodo diegimą Lietuvoje	Esamos situacijos pripažinimas kaip geresnės, nenoras keistis, siekis grąžinti buvusią padėtį	Pozityvus požiūris į adaptuotus metodus iš užsienio, pamatuotos rizikos prisiėmimas juos taikant Lietuvoje
	Santykiai su studentais bei nauji dėstytojų vaidmenys	Naujų vaidmenų bei santykių neįžvelgimas	Suvokimas, kad kooperuotų studijų metodas neišvengiamai keičia dėstytojų ir studentų vaidmenis bei santykius
	Asmeninis gebėjimas įvertinti kooperuotų studijų svarbą	Kooperuotų studijų kaip dar vienos praktikos supratimas	Kooperuotų studijų svarbos atskleidimas, įžvelgiant naudą daugeliui naujo metodo dalyvių

PRIEDAS NR. 3. Ištraukų iš dėstytojų ataskaitų pavyzdžiai (problemų identifikavimo gebėjimai)²

„Techninės“ problemos	Reflektyvus problemų identifikavimas kooperuotų studijų (KS) adaptavimo tikslais	Refleksijos identifikuojant problemas KS adaptavimo tikslais
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Buvo daug dienų, kai studentai tiesiog negalėjo prisijungti prie tinklapyje, pateikti savo darbų, vertinti kitų darbų dėl serverio perkrovos. ▪ Dalis studentų nesuprato vertinimo sistemos dėl anglų kalbos nemokėjimo (vietoj puikiai – excellent – vertino silpnai – poor). ▪ Negebėjimas naudotis MOODLE programa... 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Galima teigti, jog šis darbo metodas nepasiteisino su pirmakursiais, ypač pirmąjį semestrą, kurie ir taip patiria daug streso pirmąjį studijų semestrą, bandydami susipažinti su aukštojo mokslo sistema. ▪ Abejingumas labiau sietinas su valstybinėmis įstaigomis. Didžioji dalis studentų lankėsi nevyriausybiniuose organizacijose, tačiau vienai grupei teko lankytis valstybinėje institucijoje, kur susidurta su dirbančiųjų abejingumu, arogancija, idėjų nepriėmimu. ▪ Kai kurių studentų nepasitenkinimą pradžioje kėlė užduočių komandinis atlikimas, negebėjimas susitarti, rasti bendrus sprendimus. ▪ Pradžioje dauguma studentų nelabai suprato refleksijų esmės. Susidurta su problema, kad dažnai studentai dienoraščius pildo ne laiku, vėluoja. Pildant vėlesnius dienoraščius nefiksuojama jokių pokyčių, susidaro įspūdis, kad daug kur pildoma formaliai, naudojant seniau užpildytus dienoraščius, kaip šablonus. Taip pastebėta, kad studentai pildo dienoraščius vienodai, jeigu dirba toje pačioje organizacijoje... 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dėstytojams verta teikti aukštojo mokslo didaktikos žinių šioje srityje: organizuoti seminarą apie komandinį darbą ir studentų grupinio darbo organizavimo technologijas, o ne visus procesus palikti dėstytojų iniciatyvai. ▪ Tai liečia ir patį dėstytoją bei jo aktyvumą studijų proceso metu. Patirtis pagal KS metodą parodė, jog pats dėstytojas taip pat turi būti labai aktyvus, padedant studentams įsitraukti į organizacijų veiklą. Derėtų pačiam dėstytojui pirmą kartą kartu su studentais nuvykti į priimančią organizaciją ir dar kartą girdint studentams ir organizacijos nariams atskleisti studijuojamo modulio pagal KS metodą tikslus, užduotį, nusakyti KS esmę, taip užtikrinant studentų supratimą, koku tikslu jie yra organizacijoje...

² Priede pateikiami dėstytojų ataskaitose identifikuotų problemų diegiant kooperuotų studijų metodą pavyzdžiai. Jais siekiama išryškinti adaptavimo procesui svarbius problemų suvokimo skirtumus (nuo elementarių „techninių“ iki refleksijos būdu identifikuotų).

PRIEDAS NR. 4. Modulių aprašymų pavyzdžiai (keliami tikslai, uždaviniai)³

Tikslai, neatspindintys kooperuotų studijų (KS) specifikos	Tikslai, iš dalies atspindintys KS specifiką	Tikslai, puikiai atspindintys KS specifiką
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Įvertinti ES šalių patirtį sistemiant ir analizuoti ekonominę informaciją ▪ Sisteminti turimas profesinės kalbos žinias, įsidėmėti administracinės kalbos ypatybes, išanalizuoti teisės aktus, reglamentuojančius veiklos dokumentų rengimą, tvarkymą ir apskaitą, išnagrinėti dokumentų rengimo, tvarkymo ir apskaitos taisykles, taisyklingai rašyti bei įforminti visų rūšių dokumentus, apibūdinti dokumentų tvarkymo reikšmę įstaigose, įmonėse... 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ taikant debatus kaip edukacinę technologiją, plėtoti studentų bendruosius gebėjimus, prioritetą skiriant kritinio mąstymo, lyderystės ir kooperavimosi gebėjimų ugdymui ▪ supažindinti studentus su neįgaliųjų socializacijos teorijomis ir išugdyti jų gebėjimus šias teorijas pritaikyti socialinio pedagogo praktinėje veikloje ▪ įvertinti turizmo rinkodaros naudingumą, išnagrinėti turizmo segmentavimo būdus, rinkos tyrimo metodus. Apibrėžti, kaip turizmo rinkodara gali būti pritaikoma įmonės veikloje, suderinti rinkodaros komplekso elementus, pasirenkant tinkamus sprendimus. ▪ pažinti marketingo tyrimų instrumentus bei pritaikyti įgytas žinias verslo praktikoje... 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ mokytis suprasti įstaigų, organizacijų elektroninių paslaugų poreikius, bendradarbiauti, siekiant išsiaiškinti el.verslo modelių ir IT taikymo galimybes, skatinti studentų ir įstaigų, organizacijų bendruomenių kritines refleksijas; ▪ ugdyti pilietiškumo, atstovavimo, paslaugumo, savanorystės gebėjimus, siejant elektroninio verslo vadybos teorijos studijas su praktiniu jų taikymu ir bendradarbiavimu, sprendžiant probleminius uždavinius. ▪ Gebėti kartu su komanda ir bendruomenės atstovais nustatyti turizmo verslo aktualijas ir teikti rekomendacijas dėl kelionių rengimo organizavimo...

³ Priede pateikiami modulių, adaptuotų kooperuotoms studijoms, tikslų ir uždavinių pavyzdžiai. Jais siekiama išryškinti kooperuotų studijų adaptavimo procesui svarbius skirtumus (nuo tikslų, neatspindinčių kooperuotų studijų esmės, iki puikiai ją atspindinčių).

PRIEDAS NR. 5. Interviu protokolo pavyzdys

(Visus interviu protokolus žiūrėkite elektronine versija)

J. L. Taigi, kooperuotos studijos yra adaptuotas Service learning metodo variantas, kaip jūs žinote, ir kaip jūs manote, kokius metodo bruožus labiausiai akcentuoja šita adaptacija?

R 17 Kas čia pirmiausia į galvą šauna, aš net nežinau, nepasiruošusi tokiems rimtiems klausimams. Tai yra mokymasis praktikoje, mokymasis praktikoje ir dar tas tarnystės momentas. Praktikoje atėjęs studentas jis gali savo teorines žinias derinti prie praktikos. Iš tikrųjų akcentuojama teorijos ir praktikos dermė. Studentas iš tikrųjų gali patikrinti tas žinias, kurias jis gauna teorijoje praktikoje. Ir kita vertus, sakykime, jisai gali pamatyti trūkumus, savo spragas toje pačioje praktikoje, iš tikrųjų, kokias spragas jisai turi ir tada atėjęs į teorines paskaitas jisai gali papildyti tas savo žinias. Ir dar toks vienas yra svarbus momentas, studentai jie gali įgyvendinti kažkokias tai idėjas, derindamiesi prie organizacijos, atpažinti, sakysime, kažkokias vertybes, atpažinti idėjas paprasčiausiai, gali įnešti naujų vėjų į tas pačias organizacijas. Va ta kritinio tokio mąstymo iš tikrųjų ugdymo gal tai plotmė, taip galėčiau įvardinti. Tokios vat pirmosios mintys. Teorijos ir praktikos dermė, kritinio mąstymo ugdymas, gal bendradarbiavimo, lyderystės, sakysime, ugdymas.

J. L. Taip, šiek tiek jau minėjote bendradarbiavimo kaip kooperacijos ir tarnavimo bendruomenėms tos koncepcijos irgi labai svarbios, akcentuojamos, ar ne, ten mūsų universiteto mokslininkų tarpe, kurie adaptavo šitą metodą. Ar galėtumėt gal dar šiek tiek apie tarnavimą bendruomenėms, ką jums ta sąvoka reiškia ir kokį turinį įdėtumėt į tai?

R 17 Kai yra toks, jeigu mes kalbame apie bendradarbiavimą ir tarnavimą bendruomenei iš tikrųjų iš pirmo žvilgsnio atrodo tarsi supriešinamos tarsi sąvokos, nes kaip tarnaujant bendruomenei tu gali kažkaip tai, nes tai yra labiau prisitaikymo ta idėja labiau akcentuojama šioje vietoje. Bet kita vertus, kuomet tu pradedi gilintis į pačią organizaciją, pažinti pačią organizaciją, atpažinti pačias idėjas, atpažinti galbūt lūkesčius, ko tikisi organizacijos iš studentų ir interesai pačios organizacijos, tu gali tai, ką tu gavęs esi, sėdėdamas suole, tu gali nešti naudą pačiai tai organizacijai, siūlydamas kažkokias idėjas. Tai viena vertus, tu tarsi atliepdamas tuos lūkesčius, galima išvelgti ir tą tarnavimą, kaip atliepti, sugebi atkoduoti, atpažinti interesus ir atpažinti lūkesčius ir, kita vertus, tu jau sugebi eiti į kontaktą su savo siūlymais. Tie siūlymai gali šiek tiek ir konfrontuoti, tarkim, visiškai nesutapti, ta prasme, nesutapti su tos, bet tu gali įrodyti naudą ir, tarkime, jau kooperuojantis galima išvystyti produktą. Kooperacija prasideda vėliau, kai tu irgi... pirmiausia yra tavo toks įsiliejimas, prisitaikymas, atpažinimas ir po to galbūt atnešimas savo idėjos ir tada kai tu atneši savo idėją galbūt ateini į kooperacijos lygmenį, tarkim, su tos bendruomenės nariais.

J. L. O jūsų konkrečiu atveju, jūsų modulyje, kaip tai derėjo, kooperacija ir tarnavimas bendruomenėms?

R 17 Man sunku pasakyti, iš tikrųjų. Daugiau aš vis dėlto, galbūt mano pačios buvo, studentams ką aš sakiau, kad jie turėtų labiausiai atliepti pačios organizacijos na lūkesčius, poreikius, nes aš pati, kai skambinau, kalbėjausi su organizacijų atstovais, aš jiems sakiau, kad, tarkime, jie ateina su tokia idėja, kaip tos organizacijos dalis, kaip sraigtelis, kuris ateina na jums pagelbėti, sakysime, su kažkokiom naujom idėjom, kažkokią naują veiklą vystyti ir panašiai. Tai vat aš galbūt labiau akcentavau tą tarnystę, sakysime. Kiek jie užaugę iki kooperacijos lygmens, man sunku pasakyti. Pati aš problemą patyriau, kad tai yra pirmo kurso studentai, nelabai kartais, toks jausmas, kai kurie nelabai suvokia, kas vyksta. Jie, aš labiau vis dėlto sakyčiau, kad nemaža dalis mano studentų, jie labiau prisitaikė prie situacijos ir vykdė nurodymus. Tai vat su tuo kooperuotumu, su ta tarnyste, čia vėlgi buvo tokia primityvi tarnystė, sakysime, nurodymų vykdymas. Buvo kai kurios grupės, kurios truputėlį užtelėjusios buvo, galėjo atnešti savo idėjas ir realizuoti, tarkime, vat jau vyko kažkokie kooperacijos

segmentai. Bet aš galėčiau labiau galbūt akcentuoti prisitaikymo, tarnystė kaip prisitaikymas prie situacijos.

J. L. Aišku, o kaip manote, kokios aplinkybės sąlygoja patį kooperuotų studijų metodo poreikį?

R 17 Gal toksai iš visuomenės spaudimas yra didelis. Mes nerengiam specialistų, tiesiog kad išėję specialistai iš universiteto, jie yra labai atitrūkę nuo praktikos, nuo realybės, kad yra atotrūkis tarp teorijos ir praktikos didžiulis ir, kad tarkime, studentai yra prifarširuoti teorijų ir jie nemoka atpažinti tų teorijų, nemoka realizuoti. Apskritai, manau, kad jie... apskritai aš nemanau, kad universiteto misija ruošti ten specialistą, amatininką. Aš manau, kad jis turi būti prifarširuotas tų visokiausių teorijų, bet jis turi išmokti tas teorijas taikyti kūrybiškai. Praktikoje, kad jis jau galėtų kurti strategijas, kaip įveikti tas problemas. Galbūt tų mūsų studentai, baigę aukštąsias mokyklas, jiems trūksta tų įgūdžių kurti strategijas, kaip įveikti vienokias ar kitokias problemas. Atotrūkis turbūt tarp teorijos ir praktikos, jis ir sąlygoja šitokio metodo atsiradimą, man taip atrodo.

J. L. Aišku. Norėčiau pakalbėti apie studentų ir dėstytojų santykius bei vaidmenis. Gal galėtumėte įvardinti kažkokius pasikeitimus santykiuose ir vaidmenyse, negu buvo ankstesnėse studijose?

R 17 Automatiškai, sakykim, tokios studijos jos šiek tiek ir tą dėstytoją nuleidžia truputėlį gal iš eksperto vaidmens jisai gal pereina labiau į tokį besimokančiojo vaidmenį, nes kartais tokio tiesioginio kontakto, sakysime, paskaitų metu tas dėstytojas tampa tokiu ekspertu ir tokiu lyg mokytojo vaidmeny jis iš tikrųjų. Nes mano pačios paskaitose būna taip, kad aš stengiuosi kuo daugiau tokių diskusijų, tačiau šitas metodas dar labiau tave skatina būti besimokančio vaidmenį, nes mes su skirtingom patirtim, jie užduoda skirtingus, jie gali užduoti skirtingus, nes, tarkime, susidūriau su tuo, kad buvo laikas, kai kai kurie nėjo, nes nebuvo mano tokio labai stipraus reguliavimo, tarkime, tų studentų. Tai vat tai yra iššūkis tau pačiam, nes tu labai daug ko gali nežinoti. Labai lengva, labai yra patogu apsistatyti vadovėliais ir skaityti iš tribūnos. Kai išeini iš tribūnos be vadovėlio, pasidaro labai sudėtinga, nes tu ateini į nežinojimo erdvę. Ir būti gali bet kokie klausimai ir tu gali atsistoti ir sakyti, kad aš nežinau, ir kad tau pačiam reikia gal eiti paieškoti informacijos, kurios paskui galėtum studentui suteikti informacijos, tos kurios jam reikia. Tu įžengi į nežinojimo erdvę visiškai ir tu gali būti... dėstytojui tai yra naudinga, todėl kad jisai mokosi. Ir mano patirtis, šiaip tai aš negaliu sakyti, kad aš čia didelę patirtį kol kas įgijau, sakysime, per šitas studijas, nes aš manau, kad problema buvo su mano studentais, jie yra pirmo kurso, ką tik atėję, pirmas semestras. Tai neįmanomas dalykas, nežinau, arba galima labai pagražinti, kaip viskas šauniai vyko. Taip nėra.

J. L. Aš norėčiau iš studentų pusės tada pakalbėti apie vieną tokią aspektą kaip studentų atsakomybę. Kaip manote šitas kooperuotų studijų metodas kokią įtaką daro studentų atsakomybei?

R 17 Gal tokią nežinau, negaliu sakyti. Tarkime, jeigu jis atsakingas apskritai tas studentas įvairiose veiklose, tiek kooperuotose studijose, tiek paprastose studijose ta atsakomybė. Jeigu jis toksai nėra, tai išveš galbūt kiti grupės nariai, tarkime, su kuriais jis lankosi organizacijoje. Tačiau, ką pastebėjau, buvo visiškai skeptiškų studentų, buvo tokių skeptiškų, kurie man pasirodė pačioje pradžioje, na kaip jie irgi patys pasakoja, kad čia neįdomu, kažkokia nesąmonė ir panašiai. Bet pati praktika juos užkabino ir atsiradusi laisvė. Laisvė, sakysime, džiazuot, kaip galima sakyti, praktikos vietose, jinai kaip tik labiau sąlygojo tą tokią atsakingą elgseną ir galbūt tose situacijose ir vykdyti užduotis, sakykime, nes tu įsipareigoji. Nes labai daug mano studentų ėjo su vaikais būti, dirbo su vaikais, automatiškai jie pajautė, kad tu negali žaisti jų jausmais ir vat jeigu skeptiškas buvai pačioj pradžioj, susidūręs, tarkim, su vaikais, ir tarkime pamatei, kad tau realiai užkraunama atsakomybė dėl vaikų, tai šiek tiek ūgteli ta pati atsakomybė. Kita vertus, jie vėlgi čia buvo labai įrėminti, jie turėjo pildyti, tarkime, tuos žurnalus, dienoraščius. Jie vėlgi buvo priversti save galbūt šiek tiek stebėti iš šalies. Kiek tai sąlygojo atsakomybę, aš negaliu pasakyti, bet galbūt praktikoje galima, gali jie atrasti tą nišą, kur jiems iš tikrųjų labai įdomiai. Tai automatiškai kelia ir jų motyvaciją, ir atsakomybės lygmenį. Ta laisvė apsisprendimo, laisvė džiazuoti, jinai automatiškai didina atsakomybę.

J. L. Aišku. O galėtume gal pakalbėti apie praktiką, įprastinę dalyko ir šitą pagal kooperuotų studijų metodą, kaip manote, ar čia buvo kažkokių skirtumų ir kokie jie?

R 17 Aš manau, kad yra. Esminis skirtumas, kad čia vis dėlto studentas yra kryptingai kreipiamas atpažinti kažkokias teorines nuostatas, būtent sąsajas su tuo dalyku. Praktikoje jis jau gali, jei jis yra pakankamai gudrus studentas, jis daugelį dalykų integruoja. Pavyzdžiui, kooperuotose studijose aš įžiūrėjau problemą, ką ir Balčiūnas susitikime kalbėjo, tarpdiscipliniškumo problemą jis palietė, kad iš tikrųjų, ar dėl to, kad čia mano klaida buvo pačioj pradžioj, taikant tą kooperuotų studijų metodą, kad aš neakcentavau to dalyko, nes kai aš skaičiau studentų atsakymus, tarkime, tuos darbus, tai ten mačiau, kad jie sužinojo vaiko psichologijos ir taip toliau, tiesiog neatpažino kai kuriais atvejais teorijoj dėstyto idėjų ir tų nuostatų toje praktikoje. Bet apskritai skirtumas yra toks, kad galbūt labiau kryptingiau yra studentas nukreipiamas atpažinti teorines tas nuostatas toj praktinėj vietoj, kita vertus, ta įprastinė praktika yra grynai toks tarnavimas, vat ką mūsų dabartinėj, kur sakiau apie mano studentus, kad tai daugiau tarnavimas, prisitaikymas. Kooperuotose studijose labai akcentuojamas tas kooperuotumo, kas sugebėtų užtelėti jie ir iš tikrųjų kurti produktą kartu, drauge su tos organizacijos nariais, o ne vien tiktai vykdyti nurodymus, nes jie turi atsinešti išankstinę užduotį, tas irgi sąlygoja, ta užduotis atsinešta ji irgi sąlygoja konfrontaciją, sakysim, sąlygoja savotišką konfliktą, ko galbūt praktikos užduoty, įprastinėj praktikoj nėra to kooperuotumo, tiesiog yra vykdytas dėstytojo nurodymų, vykdytas praktikos institucijų nurodymų, o čia atsiranda ta laisvė džiauzavimui ir, kaip sakoma, jeigu jisai mato kažkokią nišą ir atsakomybės yra didėjimas toksai, tai vat...

J. L. O tai čia galima kalbėti apie savanorystės idėjas šitoje vietoje?

R 17 Jo jo, visai nepaminėjau aš to dalyko.

J. L. Ir pasireiškė jūsų konkrečiai praktikoje savanorystės apraiškos?

R 17 Aš manau, kad taip, aš manau, kad taip, ypatingai kadangi eina į nevyriausybinės organizacijas, kur tas labai išryškėja, kaip patys žmonės, vardan idėjų jie kooperuojasi, jungiasi, ir tas automatiškai, jie realiai pamato šituos dalykus, dėl ko žmonės jungiasi į tokias organizacijas, kokie tikslai yra. Kita vertus, pavyzdžiui, tą savanorystės momentą jiems, mano bent jau ypatingai šituo atveju, kai sakysime, pastiprino, kad jie dalyvavo tame maisto banke, daugelis studentų, tarkime, jie dalyvavo šitoj akcijoje ir matė, kaip žmonės, kas aukoja, kas neaukvoja, tas irgi prisilietimas konkrečiai netgi prie šitokio momento. Ir vat pastebėjimas, kad ir praktikoje, praktinėj toj vietoj jie pamatė, kad žmonės, tie socialiniai darbuotojai, jų atlygis yra mažas, bet jie pastebėjo atsidavimą projektinėj veikloj, su tais vaikais. Aš manau, kad kai kurie studentai jie užsikabino ir jie šiaip nueis, kažkokį savo laiką panaudos. Jie matė žmones ten tą patį darančius. Tas labai skatina tą savanorystę iš tikrųjų.

J. L. Aha, taip, tikrai. O kokios studentų kompetencijos buvo esminės dėstant jūsų dalyką būtent šituo metodu? Galbūt pasipildė kažkokiomis naujomis kompetencijomis negu įprastai šitą modulį dėstant?

R 17 Sunku dabar pasakyti iš tikrųjų, pasipildė ar nepasipildė, bet gal, sakysime, kai tiesioginės vyksta paskaitos, įprastinės paskaitos, nėra taip stipriai akcentuojamos ta kritinio mąstymo, sugebėti kritiškai peržvelgti, sakykime į savo patirtį, reflektuoti savo patirtį. Na tiesioginėse paskaitose vyksta daugiau monologas dėstytojo ir kartais gali tiesiog užmigdyti patį studentą ir jis gali užmiršti temą, tas idėjas, o praktikoje, ypatingai, kai jis yra įremintas į dienoraščius, žurnalus, tai irgi skatinamas ta prasme pažiūrėti truputėlį atgal, kas įvyko, kas įvyko praktikoje, kas įvyko su juo, su jo jausmais, ko realiai įprastinių studijų metu jis to nesugeba, tarkime, atpažinti savo jausmus, pavyzdžiui, atpažinti savo trūkumus, savęs pažinimo tokie dalykai iš tikrųjų, tarkime, kad ir kooperuotumo, tarkime, bendruomeniškumo kompetencijos irgi, sakysime, labiau užteli toje praktinėje vietoje, ypatingai kuomet jisai yra savotiškai ir įpareigotas praktinės užduoties sugebėti atpažinti kito dalyvio lūkesčius, nuostatas, tiesiog, pažinimas irgi akcentuojamas. Įprastinėse studijose tokių dalykų nelabai taip, atpažinti kito vertybes. Kai kalbi paskaitos metu yra viena, bet kai praktikoje, vat kaip realiai atpažįstamos žmogaus nuostatos į kitą žmogų, sakykime, per elgseną.

J. L. Aišku. O kokią reikšmę skyrėte siekiui supažindinti studentus su kooperuotų studijų kaip metodo esme? Jau šiek tiek užsiminėte, kad buvo supažindinta su pačiu metodu pradžioje. O kaip manote, kiek tai svarbu?

R 17 Aha. Labai svarbu, dabar, tarkime, po to aš... problema buvo tai, kad aš gal nedaug laiko skyriau, pora paskaitų, sakysime, supažindinimui su pačiu metodu ir buvo tai pirmosios paskaitos, jie ką tik atėję iš mokyklos, pirmas mėnuo apskritai jiems universitete, kažkas kalba jiems apie tokį metodą. Dar problema tokia pas mane buvo, kad šitie studentai mokėsi su kitais studentais, kurie nedalyvavo pagal kooperuotas studijas. Jie automatiškai... tose paskaitose aš niekada nekalbėjau apie kooperuotas studijas. Apskritai kooperuotos studijos neturėtų vykti, tarkime... turėtų su viena grupe, kur jie gauna tą informaciją. Žinoma, jiems reikia suteikti informacijos, kas yra tos kooperuotos studijos, ko aš iš jų noriu, kokie yra mano tikslai, ko aš iš jų tikiuosi. Ir galbūt sulaukti jų pačių reakcijos, kaip jie suprato mane. Nes problema atsitiko tai, kad įvyko irgi nesusikalbėjimas, galbūt ir mano kaltė buvo, neperklausta, kaip jie suprato tą užduotį, kaip suprato kooperuotų studijų esmę. Aš atsimenu išdalinau, atnešiau straipsnių, apie refleksijas keletą straipsnių atnešusi buvau ir tiesiog apskritai pakalbėjau, kas yra refleksijos, nes jie pirmą kartą susiduria, sakysime, su tokia sąvoka. Ir Ingos Balčiūnienės tokių straipsnių buvau nunešus, kur jinai aprašinėjo tą kooperuotų studijų metodą. Kitą paskaitą aš nesulaukiau jokios reakcijos, gal man reikėjo kažko prašyt, ar esė rašyt, tiesiog aš per mažai dėmesio skyriau tam kontakto pradiniam kalbėjimui. Reikėjo pakalbėti su jais, paaiškinti ir pirmiausia gauti jų pačių atsaką, kaip jie patys suprato, kas yra tos kooperuotos studijos. Aš to nepadariau.

J. L. O kažin, kokie aspektai sukėlė didžiausią jų tą nesupratimą?

R 17 Apskritai jie pasimetę, rugsėjo pirma, pirmas semestras, jie yra visiškai pasimetę, jie nesupranta, kas vyksta, jie nesupranta apskritai, kaip organizuojamos studijos, jie nesupranta, kuo skiriasi projektas nuo referato, dar kažkas. Tokių elementarių jie įgūdžių neturi. Ir vat, pavyzdžiui, net kai aš pastebėjau apie paskaitas, man labai įdomu buvo, kokie pasiūlymai, kaip keisti paskaitas, netgi tarkime: neduoti skaidrių, pavyzdžiui, nes tose skaidrėse labai mažai informacijos. Aš apskritai paskaitas niekada neskaitau, aš jas pasakaju, ta prasme yra skaidrės ir aš visą laiką kalbu su studentais. Aš pirmose paskaitose sakau: čia niekas nediktuos. Reikia apsirašyti skaidres, nes visiems skaidrės yra pateikiamos, skaidrės yra demonstruojamos. Ir pavyzdžiui, kam reikalingos skaidrės, juk taip ar taip ten informacijos mažai. Skaidrėse turi būti tik tokia informacija, kurią tu turi apsirašyti. Netgi tu pirmom paskaitom pasakai, visą laiką primeni, kad čia jūs pasižymėkit, ką aš sakau, nes labai daug pavyzdžių per paskaitas, jie nepasižymi. Aišku, išėjus iš po paskaitos, jam tos skaidrės jos tuščioje vietoje. Jie net nežino, kaip reikia elgtis universitete. Ko gero tas pirmas pusmetis jie turi pirmiausia susiorientuoti, ką iš viso jie čia veikia tame universitete, kaip reikia studijuoti. Tai vat čia problema ir yra didžiulė. Gal su tokiom problemom kiti nesusidūrė, kurie buvo trečio kurso, jie žymiai motyvuotesni. Aš irgi atsimenu esu pasakojusi, tokia studentė ketvirtakursė, kuriai aš pasiūliau vieną darbo vietą, sako: aš visai kitaip dabar žiūriu į paskaitas, man kiekvienas žodis yra svarbus, aš kiekvieną žodį gaudau. Ir jinai ketvirto kurso studentė. Vat kooperuotos studijos – trečias, ketvirtas kursas. Tai yra žmonės, kurie turi patirties, kuriems nereikia aiškinti, kas yra refleksija, kas yra projektas, kas yra referatas, kas yra užduotys. Tikrai ne pirmo kurso studentams.

J. L. Aišku. O galėtume pakalbėti apie tas įstaigas, organizacijas, bendruomenes, į kurias jie ėjo. Ar jūs skyrėte dėmesio iš anksto supažindinti studentus su tų bendruomenių veikla, su ten galimomis problemomis? Ar laikote tai svarbiu?

R 17 Aš manau, kad svarbu. Ir gal vėlgi mano klaida, kad aš per daug tam dėmesio neskyriau, nes tarkime, daug buvo paskaitų su kitais kursais, kuriems ta informacija nereikalinga. Apskritai studentai irgi kėlė, kad mes nežinojom tokios informacijos, bet tai irgi nėra tavo tikslas per vertybes galbūt kalbėti apie kažkokią grupių dinamiką ar vaiko psichologiją, nėra tokie tikslai. Bet apskritai, ko gero galbūt reikėtų ar grupelėm studentams truputėlį supažindinti su institucijomis. Aš tiesiog galbūt, kad pati, mes daugelis čia dirbam neįgaliųjų toj srity, buvo keletas organizacijų, kurios susijusios su žmonėmis, turinčiais įvairias negalias, tai galbūt aš toms grupėms labiausiai akcentavau tolerantiškumo, jų pakantumo, tokius dalykus. Truputėlį jiems tas organizacijas jau įvedžiau, kaip jie turėtų elgtis tose organizacijose ir klausiau ir jų pačių patirties, kiek jie turi patirties su žmonėmis su negalėmis. Buvo su kai kuriom grupelėm, kai kurios jeigu atėjo pačioj pradžioj, pavyzdžiui, buvo

mergaitės, kurios valstybinėje buvo, į psichiatrijos ligoninę ėjo trys mergaitės, tai jau aš pati važiauvau į ligoninę, susitikime pirmame dalyvavome, nes buvo ten iš karto konfliktas, mes ten aptarėm tą visą situaciją, apkalbėjom apskritai apie tą organizaciją. Su kitais neįvyko pokalbio apie organizacijas. Problema galbūt ta, kad aš ir pati mažai... Šiaip aš manau, kad ir pats dėstytojas jis turėtų nuvykti galbūt pirmiausia į tas organizacijas. Tai mano buvo tik pačios kontaktas su organizacijomis, aš pakalbėjau su jais, susitariau, nusiunčiau studentus. Apie kurias žinojau, sakau su keliomis grupėmis teko bendrauti ir jų tarp kitko ir darbai buvo geresni. Tai aš manau ir pats dėstytojas jisai turi žinoti, ką daro ta pati organizacija ir daugiau informacijos suteikti studentui ir paruošti jį tai organizacijai, taip manau.

J. L. O kaip studentai išsirinko tas organizacijas, jūs siūlėte sąrašą?

R 17 Taip, aš siūliau sąrašą su kiekiu žmonių, nes tarkime, viena organizacija tris žmones priima, tiesiog. Keliose aš buvau nuvažiavusi ir į psichiatrijos ligoninę buvau nuvažiavusi, ir į *Gelbėkim vaikus* organizaciją. Į kažkurias aš pati buvau nuvažiavusi, aš jau buvau susipažinusi su kai kurių veikla, o su kai kuriais telefonais. Kai tardavausi, tada tardavausi dėl studentų skaičiaus. Tai po to studentams labai trumpai, tas pristatymas tikrai nebuvo ilgas apie tas organizacijas. Apie kiekvieną pasakydavau, kiek žmonių čia reikia. Buvo gal pusę paskaitos skirta tom organizacijom, nemanau, kad čia yra daug tos informacijos. Tai jiems buvo tas sąrašas ir kas norėjo, tas galėjo pasirinkti visiškai savarankiškai.

J. L. O jie irgi tas savo grupeles patys susiformavo?

R 17 Patys. Taip, patys.

J. L. Aišku. Norėčiau paklausti, kokį savo indėlį matote pagalboje studentams integruojantis į tas bendruomenes, kuriose jie atliko praktikas?

R 17 Manau, kad reikėjo prieš pasiunčiant studentus pačiai apsilankyti toje organizacijoje, kad ir galbūt palikti koordinates. Su kai kuriais tai tikrai, ten, kur aš buvau įėjusi, ten atrodo, toks jausmas, kad viskas geriau ir įvyko. Nors psichiatrijos ligoninėje aš negaliu pasakyti, nors aš ten du kartus buvau ir tariantis, ir po to kartu su studentais. Vėlgi valstybinės ir nevyriausybinės organizacijos. Vat ir galbūt sakysime kartu ar tiesiog nuvykti, gal pačiai labai daugiau intereso parodyti, kaip sekasi, tarkime, sakysime, gal reikia didesnio tokio suinteresuotumo iš paties dėstytojo, kad jis pasidomėtų, kas vyksta toj organizacijoj.

J. L. Tai vaidmenų prisideda dėstytojui?

R 17 Jo. Tikrai taip. Tiesiog pirminį kontaktą būtinau reikia užmegzt, gal netgi gerai būtų, jeigu pirmą kartą nueiti kartu su studentu. Gal net ir tai pagelbėtų iš tikrųjų, nes pavyzdžiui, ką pastebėjau, mūsų studentai nelabai sugebėjo išsiaiškinti savo misijos, ko jie ten atėjo. Tai vat pagelbėti studentams paaiškinti, ko jie yra atėję.

J. L. Kiek girdėjau, kad organizacijoms labai sunkiai sekas, jeigu studentas dar nesupranta...

R 17 Jo, jo, tai čia aš manau, kad irgi didelė problema. Vadinasi, jeigu yra aštuonios organizacijos, tai dėstytojas turi eiti su aštuoniom grupelėm ir kalbėtis. Čia šiaip apsaugant save ir nenuėini į visas tas organizacijas.

J. L. Aišku. O iš kokių šaltinių jūs gaunate daugiausia informacijos apie patį kooperuotų studijų metodą?

R 17 Knygos iš tikrųjų, sakysime. Buvo viena tokia knyga, po to internete radau straipsnių, yra paties Mažeikio. Aš lietuviškai sakysime, angliškai aš ta tema ko gero nelabai ieškojau informacijos. Šiaip kažkur yra tekę būt seminare prieš porą metų. Tai nes kadangi ta idėja pas mus universitete jau seniai sklendo, iš kolegos vieno labai daug girdėjau gerų atsiliepimų. Tai tiesiog taip kažkiek paieškai informacijos internete, dalyvavimas kažkokiose seminaruose ir kolegų patarimai.

J. L. Aišku. O kokiū būdu analizuojate ir apibendriniate savo patirtį, įgytą dirbant kooperuotų studijų metodu?

R 17 Diskusijose su kitais kolegomis ir apskritai, ką dabar norisi man padaryti, nežinau, ar čia verta, ar neverta, ar čia galvos skausmas bus. Kai perskaičiau tas ataskaitas, sakysime, žurnalus ir dienoraščius. Iš tikrųjų tai mane privertė nuosekliai skaityti, ko niekad tikriausiai visi dėstytojai nedaro.

O čia buvo pats dėstytojas nuosekliai perskaityti visus darbus. Ir ypatingai, sakysime, man irgi įdomiai buvo į mano paties dėstomą dalyką labai kritiškai, nes kaip reikėtų organizuoti paskaitas, ką daryti. Ir netgi iš karto skambinau kolegai, sakau: gal darom diskusiją fakultete, fakulteto mastu organizuojam – kas yra gera paskaita, pavyzdžiui, sakysime, tokią netgi diskusiją. Nežinau, ar aš eisiu tuo keliu, ar neisiu, ar man čia reiktų truputėlį susilaikyti nuo to, bet man norisi iškelti geros paskaitos kriterijų, kas yra. Tai pateikti per savo patirtį, man nebaisu iš tikrųjų ir mano pačios atžvilgiu studentų išsakytą kritiką. Tiesiog pakviesti kolegas diskusijai, ką daryti su studentais, kaip dirbti.

J. L. Tai per seminarą buvo labai teisingas pastebėjimas, kad dėstytojas priverstas kažkaip susimąstyti apie universiteto, aukštojo mokslo didaktiką.

R 17 Taip, apie aukštojo mokslo didaktiką esi priverstas. Dabar kol kas yra tiktai su kita dėstytoja, kuri tą patį darė, su ja ir daugiausia diskusijos, su kitais mažiau diskutuoju. Bet yra toks poreikis iš tikrųjų iškelt klausimus fakultete.

J. L. Aišku. Kaip tik apie tai, kad viešai išsakyti savo pozicijas. Jūs ir iki tol turėjote galimybių tam, ar ne. Ar manote, kad jos pakankamos buvo, ar realizavote jas? Na išsakyti pozicijas, kažkokius pastebėjimus apie to metodo taikymą?

R 17 Aha. Na kol kas tai tiktai mažoj grupelėj, sakysime, tai yra tų žmonių, kurie patys dalyvauja projekte. Tai yra žmonės, kurie yra suinteresuoti dėl to, o kitiems kartais pasirodo, kad ne labai dar įdomu. Gal nepriaugę ir panašiai. Dabar, sakysime, kai bus organizuojama konferencija, gal daugiau ateis žmonių. Manau, kad, tarkime, bus galimybė, sakysime, pasistengt paruošt kažkokią tai medžiagą, tai galima bus išsakyti savo nuomonę. Žodžiu, kol kas vyksta labiau tokiam individualiam, suinteresuotų žmonių lygmeny.

J. L. Bet tos skaidos reikšmę jūs matote?

R 17 Taip, taip, labai stiprią reikšmę, nes apskritai mes, ką ir pati minėjot, pradedam kalbėti apie kokybę apskritai, paskaitų kokybę, klausimus kelti. Tiesiog jau paliesti aukštojo mokslo didaktikos klausimus.

J. L. Tokie dalykai, kurie jau atrodė nusitovėję.

R 17 Taip, o čia iš kito kampo. Kaip ir šiandien, pavyzdžiui, po paskaitos atėjusios, pagal kooperuotas studijas vyksta paskaita. Buvo toks lyrinis nukrypimas, vėlgi paaiškėjo, kad studentai visada labai nori su dėstytojais susitikti ir po egzamino. Nori aptarti, o kodėl tokie rezultatai, mes kartais nežinome kriterijų, kodėl taip esam įvertinti ir mums reikia paaiškinti, kad mes sužinotume, kaip, ko nedaryti ateityje. Tai vat, sakysime, tokie dalykai. Mes, tarkime, nešnekame apie tokius dalykus, o apie tai vertėtų jau pradėt šnekėt. Tas iš tikrųjų metodas jis priverčia pamąstyt sau pačiam apie tai, kaip tu dirbi su studentais. Tas yra labai gerai. Bet sunku pačiam, bet pačiam dėstytojui yra sudėtinga.

J. L. Aha. O kaip savo modulyje jūs studentams užtikrinot galimybę pranešti apie problemas, kurios iškils praktikos metu?

R 17 Ta prasme, jiems buvo visa: ir elektroninis paštas, ir telefonas, jis buvo duotas. Jie galėjo skambinti man, rašyti laiškus visada. Jie turėjo tokią teisę, sakykime, kitiems studentams aš niekada neduodu telefono numerio, šitie studentai turėjo mano telefono numerį.

J. L. Naudodavosi?

R 17 Jo, jie skambindavo, kartais ir parašydavo laiškus dėl susitikimų susitardavo, pranešdavo, kas ateis. Dėl iškilusių klausimų irgi skambindavo, dėl organizacijos. Tikrai va tas, jie turėjo visišką teisę man skambinti, į mane kreiptis bet koku laiku, tarkime, išskyrus naktį. Jie turėjo tą galimybę, jiems buvo suteikta teisė, ko kitiems studentams aš nedarau. Duodu tik elektroninį paštą ir viskas, o telefono aš niekam nedalinu. Iš tikrųjų. Šitie studentai turėjo, jie turėjo teisę kreiptis.

J. L. O galėtumėt taip trumpai įvardinti, su kokiom pagrindinėm problemom ateidavo iš savo tų praktikos vietų? Gal keletą pagrindinių?

R 17 kad kai kuriose organizacijose na jie vis dėlto pasijuto: na ko jūs čia, ką jūs čia veikiat. Jie truputėlį pasijuto nepriimti galbūt, ypatingai, va buvo nevyriausybinėj konfederacijoje čia Šiaulių miesto nevyriausybinėj organizacijoje konfederacijoje. Tai ne tai, kad nelabai turėjo ką veikti, kiek aš supratau.

Kita vertus, aš matau problemą ir juose pačiuose, jie neparodė patys intereso. Jie mažiau domėjosi, jie vis dėlto labiau tokie vykdytojai buvo, pasyvūs, prisitaikantys buvo. Jeigu žmogus rodo interesą, kažkaip sakysime tu irgi sumotyvuoji juk ir kitą žmogų, ypatingai nevyriausybinėse organizacijose. Jie laukia savanorių, jie nori tų žmonių. Bet kartais ir pajutau, problemos, su kuriomis kreipėsi, mums nieko neduoda, mums nieko nesuteikia. Toks abejingumas, sakysime, kai kuriose organizacijose pradžioje galbūt buvęs. Buvęs nesusišnekėjimo atvejis, gal labai didelių atsakomybių buvo noras permesti studentų atžvilgiu, galbūt per studentus išspręsti savo asmenines problemas toje organizacijoje. Pati girdėjote tada, tarkime, vienos bendruomenės pirmininkė savotiškas savo problemas iš tikrųjų norėjo spręsti, ir studentės ne vieną kartą buvo atėjusios: ką mums daryti, nes jos nenorėjo prisiimti tos atsakomybės. Va ten buvo konfliktiška labai situacija, bet tos mergaitės sprendė ir kai kuria dalim jos įvykdė užduotį, bet jos kai kuria dalim jos sugebėjo atstovauti savo nuomonę. Tai vat tai dėl tokių vat konfliktų, sakysime, buvo kažkaip tai. O paskui tai, paskutinis mėnuo tai buvo, kaip pildyti užduotį, kaip įvykdyti. Tai vat tokie klausimai. Žodžiu, priėmimo vat klausimas ir atsakomybės galbūt perkėlimas, sakysime, baimės dėl per didelės naštos, organizacijų užkrautos. Gal taip aš galėčiau įvardinti. Ir, pavyzdžiui, organizacijoje, vėl psichiatrijos ligoninėje, vėlgi tas abejingumas. Ne vieną kartą mes buvom susitikę, susidūriau su tokia skeptiška nuostata, vis dėlto buvo daugiau ekspertiška pozicija iš darbuotojų tų mergaičių atžvilgiu. Ir jos nelabai jautėsi gerai ir priimtos, sakykime, jos nelabai galėjo kai kurias idėjas realizuoti, o iš tikrųjų buvo šaunių idėjų sugalvojusios, bet dėl neaiškių visiškai pozicijų, jos neleisdavo realizuoti, tiesiog: sumąstėt, kad reikia tai... Nepagarbus elgesys su studentais. Toks vat buvo, bet tai yra ne nevyriausybinė organizacija.

J. L. O sprendžiant šitas problemas, kas imdavosi didžiausios atsakomybės?

R 17 patys jau studentai, sakysim, nes nesikišau į tą procesą, pavyzdžiui, tose organizacijose, kur nenorėjo atsakomybės perimti. Mes tik apsitarem galbūt strategiją truputėlį, kalbėjom, kaip galima elgtis, kaip turėtų elgtis. Jos pačios jau turėjo savarankiškai priimti iniciatyvą. Mergaitėms su psichiatrija pačioj tik pradžioj truputėlį padėjau bent jau surast savo vietą. Tas skeptiškas elgesys tų darbuotojų, jie neleido ir pačioj pradžioj, ar ne, surast savo vietos. Aš net pati važiauvau ten su jomis, padėti surasti vietą. O šiaip tai skatinau joms pačioms spręsti problemas. Aš apskritai skatinu, jei kyla idėjos, tarkime, jei matote nišą, kur galima kokią tai idėją realizuoti, jūs ateikit. Aš galbūt pasiūlysiu kokią literatūrą, gal kažkokia man pačiai kils mintis, idėja, kurią galėsit rutulioti. Kai kurie net nepasigavo tos minties.

J. L. Aišku. Kaip manote, kokius pokyčius Lietuvos ugdymo sistemoje gali paskatinti tokie kitų šalių ugdymo metodų naudojimai?

R 17 Apskritai, aš manau, kad, tarkime, keliamos, ta prasme ugdomos ir didėja tiek dėstytojų, tiek studentų kompetencijos. Apskritai, čia vėlgi galima sieti su ugdymo, aukštojo mokslo kokybės, sakysime, kilimu, nes tų naujų metodų integravimas, jis nėra nenaudingas bet kokiu atveju. Jis leidžia pažiūrėti į nusistovėjusias situacijas visiškai kitaip, kitom akim ir pamatyti spragas, trūkumus, kuriuos galima šalinti iš tikrųjų. Tarkime, kad ir tas kooperuotų studijų metodas, jis leidžia dėstytojui irgi pažvelgti ir į save, į tai, kaip tu dirbi, koks tavo santykis su studentais, ir tai labiau paskatina pamatyti trūkumus ir juos šalinti, nei tu dirbi įprastu būdu. Tai skatina šalinti trūkumus ir galbūt kelti tą studijų kokybę žingsnelis po žingsnelio. Aš manau, visi metodai jie yra tinkami, nėra netinkamų metodų.

J. L. Aha, bet jūs vis dėlto paminėjote integracijos terminą, taip, kaip tą integraciją suprasti, tai turėtų būti kažkoks, na kaip manote... tai sakykim iš užsienio metodą perėmus, sakote, kad visi yra tinkami, bet juos reikia integruoti, kaip suprantu?

R 17 Kas, pavyzdžiui, aktualu Jungtinėse Amerikos Valstijose, tas nebūtinai turėtų būti aktualu, vis dėlto kažkaip na adaptuoti tokiais bandymais na truputėlį. Kad ir kooperuotos studijos jos ne iš karto, tokiais bandymais, žingsnelis po žingsnelio, aš manu, jos paskui virs tokiais lygiaverčiais metodais didaktikos, kaip ir kiti metodai. Bet pirmiausia turi tas praeiti bandomasis laikotarpis ir pamatyti naudas mes turime. Aš manau, kad šito metodo naudos yra didžiulės. Bet aišku, sakysime, kiekvienam metodui įdiegti reikia laiko, adaptacijos periodas jis reikalingas. Nes aš sakau, kad visi metodai, gali būti ir tokių

metodų, kurie mums visiškai nesuprantami, tikrai, kam mums to reikia, sakykime, bet kita vertus, nereikia į nieką skeptiškai žiūrėti, galima iš kiekvieno išpešti naudos.

J. L. Na ir paskutinis toks klausimas: kokias jūs savo kaip dėstytojos galimybes matote, prisidedant prie to, kad kooperuotų studijų metodas būtų geriau, tinkamiau, labiau pritaikytas, sakykim, ar jūsų dalyke, ar plačiau kalbant?

R 17 Pačiai toliau plėtoti, pačiai plėtoti tą metodą, sakysime, organizuoti paskaitas pagal šitą metodą, tarkime, nepamiršti to. Kita vertus, kažkaip tai skatinti diskusijas, sakysime, kad ir ką minėjau, pavyzdžiui, toks epizodas, kas yra gera paskaita arba dar koks nors. Automatiškai, tu kalbėsi, tu kalbėsi apie metodą, kuris leido į tai pažvelgti, į situaciją ir tai yra paties iniciatyva skatinti diskusijas, galbūt ir pranešimuose, galbūt ir straipsnius parašyti apie tai lyginamuoju aspektu.

J. L. Tai tiek, ar ne. Tai labai dėkui už įdomų pokalbį.

R 17 Prašau.