

KAUNO TECHNOLOGIJOS UNIVERSITETAS

NIJOLĖ PUTRIENĖ

TARPDISCIPLININIŲ STUDIJŲ  
PROGRAMŲ KŪRIMO UNIVERSITETE  
ĮGALINIMO VEIKSNIAI

Daktaro disertacija  
Socialiniai mokslai, edukologija (07S)

2017, Kaunas

Daktaro disertacija parengta 2012–2017 m. Kauno technologijos universiteto Socialinių, humanitarinių mokslų ir menų fakultete Edukologijos katedroje. Mokslinius tyrimus rėmė Lietuvos mokslo taryba.

**Mokslinė vadovė:**

**Prof. dr. Brigita Janiūnaitė** (Kauno technologijos universitetas, socialiniai mokslai, edukologija, 07S)

**Redagavo:**

Aurelija Gražina Rukšaitė (leidykla „Technologija“)

© N. Putrienė, 2017

ISBN 978-609-02-1366-7

Leidinio bibliografinė informacija pateikiama Lietuvos nacionalinės Martyno Mažvydo bibliotekos Nacionalinės bibliografijos duomenų banke (NBDB)

## LENTELIŲ SĄRAŠAS

1.2 lentelė. Skirtingiems studijų programų tipams būdingos ypatybės.....	34
2.1 lentelė. Tarpdisciplininių studijų programų kūrimo įgalinimo veiksmų (tyrimo kriterijų) ryšys su pusiau struktūruoto interviu klausimais.....	70
2.2 lentelė. Tyrimo metu analizuoti dokumentai.....	73
2.3 lentelė. Tyrimo metu analizuotos studijų programos.....	75

## PAVEIKSLŲ SĄRAŠAS

1 pav. Disertacinio tyrimo dizaino schema.....	10
1.1 pav. Sąsajos tarp skirtingų daugybinio discipliniškumo tipų.....	27
1.3 pav. Tarpdisciplininių studijų programų kūrimo procesas ir galimi šių programų kūrimo variantai.....	52
1.4 pav. Teoriniai tarpdisciplininių studijų programų kūrimo įgalinimo veiksniai.....	64
3.1 pav. B programos kūrimo įgalinimo veiksniai.....	95
3.2 pav. E programos kūrimo įgalinimo veiksniai.....	104
3.3 pav. Ekspertų apklausos metu išryškėję tarpdisciplininių studijų programų kūrimo įgalinimo veiksniai.....	110
3.4 pav. Tarpdisciplininių studijų programų kaip inovacijos kūrimo įgalinimo veiksniai, įvertinus teorinio ir empirinio tyrimo duomenis.....	118

## TURINYS

ĮVADAS	7
1. TARPDISCIPLININIŲ STUDIJŲ PROGRAMŲ KŪRIMO UNIVERSITETE YPATUMAI IR ŠIOS VEIKLOS ĮGALINIMO VEIKSNIAI	12
1.1. Tarpdiscipliniškumo sampratos diskursas	12
1.2. Daugybinio discipliniškumo studijų programų apibrėžtis	29
1.3. Tarpdisciplininių studijų programų kūrimo ypatybės	34
1.4. Veiksniai, įgalinantys tarpdisciplininių studijų programų kūrimą	53
2. ĮGALINIMO KURTI TARPDISCIPLININES STUDIJŲ PROGRAMAS VEIKSNIŲ TYRIMO METODOLOGIJA	67
2.1. Tarpdisciplininių studijų programų kūrimo įgalinimo veiksnų tyrimo strategija ir logika	67
2.1.1. Pirmojo tyrimo etapo (atvejų atrankos) organizavimo logika	68
2.1.2. Antrojo tyrimo etapo (atvejų analizės) organizavimo logika	71
2.1.3. Trečiojo tyrimo etapo (ekspertų apklausos) organizavimo logika	76
2.2. Tarpdisciplininių studijų programų kūrimo įgalinimo veiksnų tyrimo duomenų analizės metodai	76
2.3. Tarpdisciplininių studijų programų kūrimo įgalinimo veiksnų tyrimo validumo ir patikimumo užtikrinimas	77
2.4. Tarpdisciplininių studijų programų kūrimo įgalinimo veiksnų tyrimo etika	78
3. TARPDISCIPLININIŲ STUDIJŲ PROGRAMŲ KŪRIMO ĮGALINIMO VEIKSNIŲ RAIŠKA	79
3.1. Tyrimo atvejai (studijų programų kūrimo situacijos) ir jų kontekstas	79
3.2. B programos kūrimo įgalinimo veiksnų raiškos tyrimo rezultatai	82
3.2.1. Valstybinių dokumentų, reglamentuojančių studijų programų rengimą, analizės rezultatai tarpdisciplininių studijų programų kūrimo legitimacijos kontekste	82
3.2.2. Universiteto dokumentų analizės rezultatai tarpdisciplininių studijų programų kūrimo įgalinimo kontekste	85
3.2.3. Pusiaus struktūruoto interviu su B studijų programos kūrimo grupės vadovu ir nariais rezultatai	87
3.3. E programos kūrimo įgalinimo veiksnų raiškos tyrimo rezultatai	96
3.3.1. Valstybinių dokumentų, reglamentuojančių studijų programų rengimą, analizės rezultatai daugiadisciplininių studijų programų kūrimo legitimacijos kontekste	97
3.3.2. Pusiaus struktūruoto interviu su E studijų programos kūrimo grupės vadovu ir nariais rezultatai	98
3.4. Ekspertų apklausos rezultatai	105
3.4.1. Užsienio universiteto ir jo studijų programų pristatymas	105
3.4.2. Pusiaus struktūruoto interviu su ekspertais rezultatai	106
3.5. Tarpdisciplininių studijų programų kūrimo įgalinimo veiksnų tyrimo rezultatų diskusija	111
TYRIMO APRIBOJIMAI	119
IŠVADOS	122

REKOMENDACIJOS	124
LITERATŪRA	125

## IVADAS

Ilgą laiką aukštasis mokslas buvo visuomenės kaitos variklis. Šiandieniniame pasaulyje pastebimos tendencijos, kai visuomenės kaita daro įtaką aukštajam mokslui ir taip verčia jį keistis. Visuomenės pokyčiai atsispindi ir aukštojo mokslo *curriculum* (mokymo plane), nes jis „simbolizuoja universiteto charakteristikas, kurios yra nuolat veikiamos išorinių, vidinių ir organizacinių veiksnių“ (Hyun, 2011, p. 2).

Aukštojo mokslo masiškėjimo bei globalios žinių ekonomikos įsigalėjimo tendencijos padarė įtaką tam, kad aukštasis mokslas tapo ekonominio kapitalo generavimo priemone (Barnett, 1996), o universiteto *curriculum* ėmė labiau orientuotis į kompetencijų, reikalingų darbo rinkai, ugdymą (Barnett, 1996, 2009; Bulajeva & Duoblienė, 2009; Davies & Devlin, 2010; Želvys, 2005, 2007).

Paradigmų kaita iš mokymo į mokymosi taip pat įnešė pokyčių į universiteto *curriculum*. Mokymo paradigmoje konstruojamas *curriculum* yra paremtas disciplinų atskyrimu. Mokymosi paradigma grįstas *curriculum* yra lankstus, orientuotas į studentų mokymosi poreikius, kuriuos neretai formuoja būsimos darbo vietos reikalavimai (Valuckienė, 2012a).

Dėl šių priežasčių, kaip pastebi Taylor (2011), aukštojo mokslo institucijos vis dažniau *curriculum* kuria ir įgyvendina kelių disciplinų plotmėje, nes į vieną dalyką orientuotos studijos nebegali patenkinti šiuolaikinio pasaulio poreikių.

Nepaisant tarpdisciplininių studijų paplitimo aukštojo mokslo erdvėje, kiekvienu tarpdiscipliniškumo atveju disciplinų integracija ir sąveika vyksta nauju būdu (Davies & Devlin, 2010), tad kiekviena tarpdisciplininė studijų programa yra unikali. Į kiekvieną iš šių programų galima žiūrėti kaip į didesnę ar mažesnę inovaciją, nors, tiesa, neretai tik vietinio, santykinio naujumo. Dėl šios priežasties šiame darbe tarpdisciplininės studijų programos traktuojamos kaip edukacinės inovacijos jas kuriančiam universitetui, o dėstytojai, kuriantys šias programas, – kaip švietimo subjektai.

Nors nemažai mokslininkų (pvz., Barth & Rieckmann, 2012; Brewer, 1999; Hyun, 2011; Knight, Lattuca, Kimball, & Reason, 2013; Taylor, 2011; Wright, Byers, Dyball, Hazelton, & Radich, 2011 ir kt.) linkę aprašyti sėkmingus tarpdisciplininių studijų programų diegimo atvejus, tačiau, kaip pastebi Davies ir Devlin (2010), maždaug kas antra tokia programa žlunga. Tai nekelia nuostabos. Altrichter (2005), Wallace (2005), Fullan (2007), Morrish (2012), VanLopik (2013) ir kt. primena, kad inovacijų diegimo procesas visuomet sukelia netikrumo ir nepasitikėjimo pokyčiais jausmą: jis susijęs su poreikiu išmokti naujų dalykų, pakeisti žmonių požiūrius ir nuostatas veiklos atžvilgiu. Tad labai tikslus Badley (2009) pastebėjimas, kad visose žlugusiose disciplinų integracijos istorijose yra aiškus panašumas – jose niekas nepadėjo dėstytojams dirbti tarpdisciplininėje aplinkoje.

Bendras dėstytojų darbas integruojant disciplinas prasideda kuriant programas (Badley, 2009; Bajada & Trayler, 2013; Liebert, 2013; Newell, 1994, 2001, 2013; Rives-East & Lima, 2013 ir kt.). Tad universitete, kuriame tarpdisciplininių studijų programos yra inovacija, visų pirma reikėtų analizuoti būtent tarpdisciplininių studijų programų kūrimo procesą ir jo metu vykstančias veiklas. Kaip vyksta šios veiklos? Su kokiais iššūkiais susiduria ir kokios pagalbos sulaukia dėstytojai, kuriantys

tarpdisciplinines studijų programas? Kokių sąlygų reikia, kad tarpdisciplininių studijų programos būtų sėkmingai kuriamos, o vėliau – įgyvendinamos? Atsakymų į šiuos ir panašius klausimus paieška yra svarbi siekiant tarpdisciplininių studijų programų radimosi.

Mokslinėje literatūroje (Conger & Kanungo, 1988; Jucevičienė & Vizgirdaitė, 2012; Kukenberger, Mathieu, & Ruddy, 2012; MacKenzie et al., 2010; Page & Szuba, 1999; Peterson, Lowe, Aquilino, & Schneider, 2005; Zhang & Bartol, 2015 ir kt.) teigiama, kad darbuotojų veiklos atlikimą pagerinti ir veiklos sėkmę padidinti galima įtraukiant juos į sprendimų priėmimą ir leidžiant prisiimti atsakomybę už savo veiklą, t. y. įgalinant darbuotojus. Vis dėlto įgalinimas, pasireiškiantis kaip sąveika tarp galios turėtojų ir galios gavėjų, yra susijęs ne tik su galios gavėjų veikla, bet ir su galios turėtojų noru ir gebėjimu dalytis turima galia.

Tarpdisciplininių studijų programų kūrimo atveju išryškėja didelė grupė galios turėtojų. Tai ne tik pats universitetas ir įvairaus lygmens jo vadovai, bet ir valstybė su studijų teisiniu reglamentavimu bei patys tarpdisciplininių studijų programų kūrimo grupių nariai vienas kitam. Akivaizdu, kad, reiškiantis tokiai plačiai galios turėtojų grupei, tarpdisciplininių studijų programų kūrimo įgalinimas tampa kompleksiniu fenomenu, kurį yra aktualu analizuoti. Vis dėlto reikia pastebėti, kad šiuo metu rastuose mokslo darbuose nėra keliamas tarpdisciplininių studijų programų kūrimo įgalinimo klausimas, neanalizuojamas santykis tarp galios turėtojų ir galios gavėjų šioje veikloje, neišryškinami įgalinimo veiksniai, galintys ir turintys reikšties kuriant tarpdisciplininių studijų programas. Dėl šios priežasties tarpdisciplininių studijų programų kūrimo įgalinimo veiksnų nustatymas gali suteikti vertingų žinių siekiant tokių programų plėtros.

Išryškinti aspektai sudaro šios disertacijos **mokslinės problemos** esmę, kuri atskleidžiama probleminiu klausimu: *kokie veiksniai įgalina tarpdisciplininių studijų programų kaip inovacijos kūrimą universitete?*

**Tyrimo tikslas** – pagrįsti tarpdisciplininių studijų programų kūrimo universitete įgalinimo veiksnius.

Šio tikslo siekiama **tyrimo uždaviniais**:

1. Atskleisti tarpdisciplininių studijų programų kūrimo universitete ypatumus ir šios veiklos įgalinimo veiksnius;
2. Pagrįsti tarpdisciplininių studijų programų kūrimo įgalinimo veiksnų empirinio tyrimo metodologiją;
3. Atskleisti tarpdisciplininių studijų programų kūrimo įgalinimo veiksnų raišką.

Disertacijoje remiamasi šiomis **teorinėmis ir metodologinėmis nuostatomis**:

- *edukacinės paradigmos kaitos koncepcija* (Branson, 1990; Jucevičienė, 2007; Lueddeke, 2003; Orion, 2007; Postareff & Lindblom-Ylance, 2008; Postareff, Lindblom-Ylance, & Nevgi, 2007; Valuckienė, 2012a, 2012b), rodančia mokymo ir mokymosi santykio kitimą: iš ilgą laiką vyravusio mokymo, žinių perdavimo akcentavimo ugdymo procese (*mokymo paradigma*) į *mokymosi paradigmą*, kuri išryškina mokymosi visą gyvenimą svarbą ir teigia, kad mokymasis nebūtinai yra susijęs su mokymu;



- *šiuolaikinio curriculum koncepcija* (Lunenburg, 2011; Marsh, 2009; Niculescu, 2010; Posner, 1998; Prideaux, 2003; Slattery, 2006 ir kt.), teigiančia, kad šiuolaikinėje ugdymo įstaigoje planuojama ir įgyvendinama ugdymo programa yra atvira ir turi būti nuolat pritaikoma prie konkretaus, besikeičiančio konteksto;

- *tarpdiscipliniškumo kaip daugybinio discipliniškumo<sup>1</sup> tipologija* (Klein, 2010), išryškinančia tris pagrindines tarpdiscipliniškumo (daugybinio discipliniškumo) kryptis – daugiadiscipliniškumą, tarpdiscipliniškumą, transdiscipliniškumą, besiskiriančias disciplinų integracijos ir sąveikos bei šiose erdvėse dirbančių mokslininkų bendradarbiavimo intensyvumo lygmeniu;

- *įgalinimo koncepcija* (Freire, 1973; cit. pagal Conger & Kanungo, 1988; Jucevičienė et al., 2010; Kirkman & Rosen, 2000; Seibert, Wang, & Courtright, 2011 ir kt.), teigiančia, kad įgalinimas rodo santykį tarp galios turėtojo ir galios gavėjo, kai galios turėtojas nori ir gali pasidalyti savo turima galia, taip padidindamas galios gavėjo galimybes ir motyvaciją atlikti pavestą darbą ir pajusti savo veiklos kontrolę;

- *atvejo (atvejų) studijos tyrimo koncepcija* (Baxter & Jack, 2008; Cohen, Manion, & Morrison, 2007; Yin, 2006; Simons, 1996), suteikiančia galimybę aprašyti tiriamą tarpdisciplininių studijų programų kūrimo įgalinimo fenomeną jo natūralioje aplinkoje ir analizuoti šių programų kūrimo įgalinimo veiksmų raišką;

- *ekspertų apklausos koncepcija* (Patton, 2015), sudariusia sąlygas pagilinti atvejų tyrimo metu surinktas žinias apie tarpdisciplininių studijų programų kaip inovacijos kūrimo įgalinimo veiksmus ir validuoti sukurtą teorinį modelį.

#### Tyrimo *duomenų rinkimo metodai*:

- *literatūros analizė*, leidusi išgryninti šioje disertacijoje vartojamų disciplinos, daugiadiscipliniškumo, tarpdiscipliniškumo ir transdiscipliniškumo sampratų skirtumus, išryškinti skirtingoms tarpdiscipliniškumo (daugybinio discipliniškumo) kryptims būdingas charakteristikas, išanalizuoti skirtingų tipų studijų programų apibrėžties probleminius aspektus, išryškinti šiame darbe analizuojamų tarpdisciplininių studijų programų kūrimo probleminius aspektus, apibrėžti tarpdisciplininių studijų programų kūrimo įgalinimo fenomeną ir nustatyti galimus tarpdisciplininių studijų programų kūrimo įgalinimo veiksmus.

- *dokumentų analizė*, leidusi atskleisti tarpdisciplininių studijų programų kūrimo kontekstą, identifikuoti tarpdisciplinines ir daugiadisciplinines studijų programas ir nustatyti tam tikrų šių programų kūrimo įgalinimo veiksmų raišką konkrečioje aplinkoje;

- *pusiau struktūruotas interviu*, leidęs patikslinti į tyrimą atrinktų studijų programų tipus ir sudaręs sąlygas tam, kad būtų patikslinti jau išskirti ir / arba nustatyti nauji tarpdisciplininių studijų programų kūrimo įgalinimo

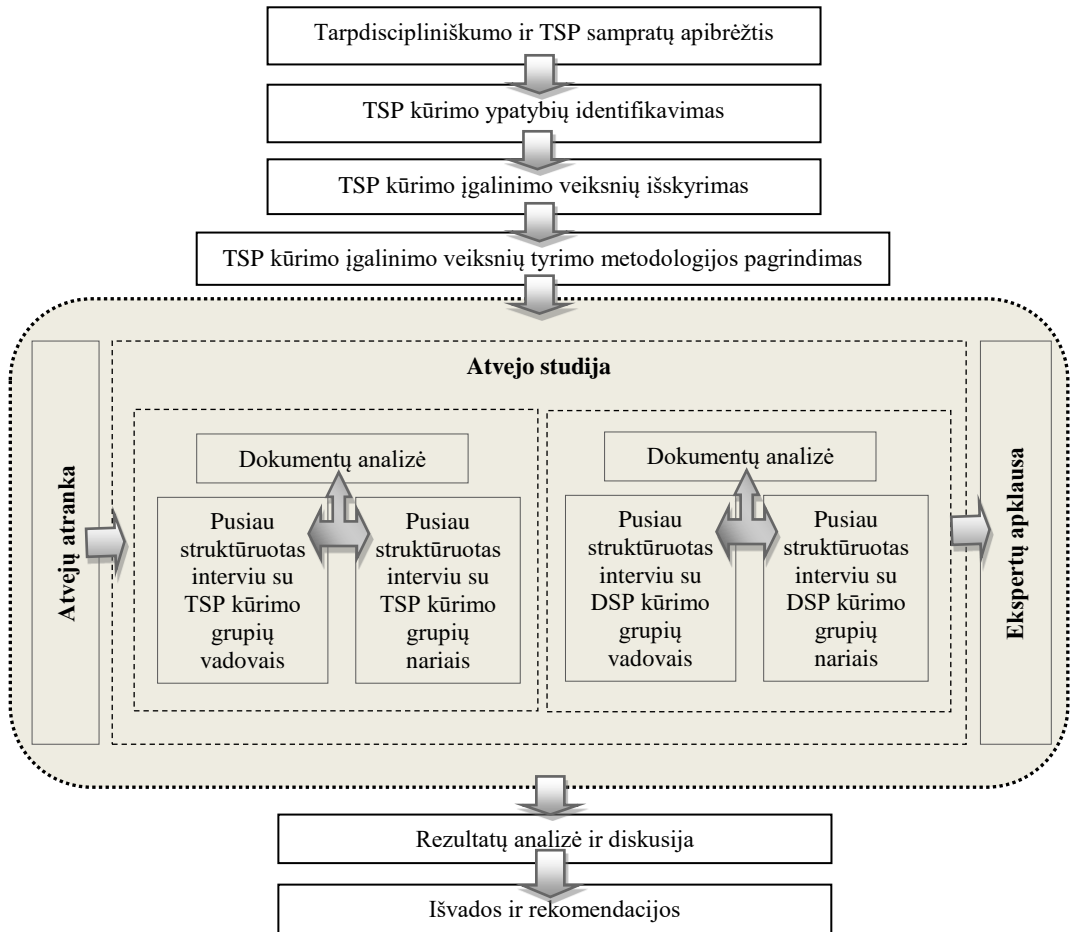
---

<sup>1</sup> Tarp mokslininkų iki šiol nėra aiškaus ir vieningo sutarimo, kaip galima apibrėžti veiklas, vykstančias kelių disciplinų plotmėje, ir kaip šios veiklos turėtų būti klasifikuojamos. Neretai matoma, kad mokslininkai skirtingus terminus vartoja pakaitomis, nesigilindami į jų skirtumus arba net nesusimąstydami apie tai (Choi et al., 2006; Knight et al., 2013). Vis dėlto skirtingos tarpdiscipliniškumo kryptys kelia skirtingus tikslus studijoms ir tyrimams, reikalauja skirtingo disciplinų sinergijos ir dėstytojų ir / ar mokslininkų bendradarbiavimo intensyvumo. Dėl šios priežasties šiame darbe kalbant apie tyrimus, studijas ar mokslininkų bendradarbiavimą, kai dirbama kelių disciplinų pagrindu, tačiau nėra svarbu išryškinti disciplinų sąveikos ir integracijos intensyvumo lygį, vartojamas „daugybinio discipliniškumo“ terminas (plačiau žr. 1.1 šio darbo skyriuje).

veiksniai bei papildytas ir koreguotas atlikus literatūros analizę ir dedukciją sukurtas teorinis tarpdisciplininių studijų programų kūrimo įgalinimo veiksmų modelis.

Empirinio tyrimo metu gautiems *duomenims analizuoti* buvo pasitelkta *aprašomoji turinio analizė*.

Disertacinio tyrimo dizaino schema nurodyta 1 pav.



**1 pav.** Disertacinio tyrimo dizaino schema (čia: TSP – tarpdisciplininė studijų programa; DSP – daugiadisciplininė studijų programa)

Disertacinio tyrimo *mokslinis naujumas ir teorinis reikšmingumas*: (1) išgrynintos tarpdiscipliniškumo kaip daugybinio discipliniškumo krypčių charakteristikos; (2) išryškintos tarpdisciplininių studijų programų charakteristikos; (3) išskirti ir pagrįsti teoriniai veiksniai, įgalinantys tarpdisciplininių studijų programų kaip inovacijos kūrimą universitete.

*Praktinis* disertacijos tyrimo *reikšmingumas*: (1) sukaupta kokybinė tyrimo medžiaga, atskleidžianti tarpdisciplininių studijų programų kūrimo kaip inovacijos

įgalinimo veiksnius ir leidžianti identifikuoti pagrindinius šios veiklos barjerus; (2) užtikrinus šiame darbe išryškintų įgalinimo veiksnių egzistavimą, kituose universitetuose gali būti palengvintas tarpdisciplininių studijų programų kūrimo (ir vėliau – įgyvendinimo) procesas; (3) surinktos medžiagos pagrindu suformuotos rekomendacijos, kurių įgyvendinimas sudarytų sąlygas spartesnei tarpdisciplininių studijų programų plėtrai.

Disertacijos tyrimo *rezultatų sklaida* vyko skaitant pranešimus disertacijos tema:

1) doktorantų mokslinėje konferencijoje *Tarpdisciplininis diskursas socialiniuose moksluose – 4*, vykusioje 2014 m. lapkričio 7 d. Kauno technologijos universitete (Lietuva). Pranešimo tema: „Tarpdiscipliniškumo sampratos ypatumai“;

2) tarptautinėje mokslinėje konferencijoje *9th international technology, education and development conference (INTED–2015)*, vykusioje 2015 m. kovo 2–4 d. Madride (Ispanija). Pranešimo tema „Designing interdisciplinary curriculum in higher education: are we understanding and doing the same?“;

3) tarptautinėje mokslinėje konferencijoje *London International Conference on Education (LICE-2015)*, vykusioje 2015 m. lapkričio 9–11 d. Londone (Jungtinė Karalystė). Pranešimo tema „Ways of Empowering Interdisciplinary Studies in University“.

Pagrindiniai disertacinio tyrimo teiginiai *publikuoti šiose mokslinėse publikacijose* Lietuvos mokslo tarybos pripažintose tarptautinėse duomenų bazėse esančiuose periodiniuose mokslo leidiniuose:

1) Putrienė, N. (2014). *Interdisciplinary study programs: controversies of conception and structure*. Socialiniai mokslai/Social Sciences, 84 (4), 70–77.

2) Putrienė, N. (2015). *The links between competences acquired through interdisciplinary studies and the needs of labour market*. Socialiniai mokslai/Social Sciences, 88 (2), p. 54–65.

**Disertacijos struktūra ir apimtis:** Daktaro disertaciją sudaro įvadas, trys dalys, išvados, rekomendacijos ir literatūros sąrašas. Darbo apimtis – 138 puslapiai. Disertacijoje pateikta 8 paveikslai, 4 lentelės. Literatūros apraše 213 šaltinių.

# 1. TARPDISCIPLININIŲ STUDIJŲ PROGRAMŲ KŪRIMO UNIVERSITETE YPATUMAI IR ŠIOS VEIKLOS ĮGALINIMO VEIKSNIAI

Šioje darbo dalyje siekiama atskleisti tarpdisciplininių studijų programų kūrimo universitete ypatumus ir išgryninti galimus šios veiklos įgalinimo veiksnius. Tai daroma ieškant atsakymų į šiuos pagrindinius klausimus:

- Kokius iššūkius koduoja tarpdiscipliniškumo samprata? Siekiant atsakyti į šį klausimą, išryškinamos skirtingos tarpdiscipliniškumo termino traktuotės ir apibrėžiamos šiame darbe vartojamos tarpdiscipliniškumo, daugiadiscipliniškumo ir transdiscipliniškumo sąvokos.

- Kaip galima apibrėžti skirtingas daugybinio discipliniškumo studijų programas? Siekiant atsakyti į šį klausimą, aptariami skirtingų tarpdisciplininių (daugybinio discipliniškumo) studijų programų apibrėžimai, randami mokslo darbuose, ir išgryninamos šiame darbe vartojamos sampratos.

- Kokie aspektai išryškėja kuriant tarpdisciplinines studijų programas universitete? Siekiant atsakyti į šį klausimą, analizuojami tarpdisciplininių studijų programų kūrimo ypatumai ir išgryninamos tarpdisciplininėms studijų programoms būdingos ypatybės, darančios įtaką jų kūrimo procesui.

- Kokie veiksniai ir kaip įgalina tarpdisciplininių studijų programų kūrimą universitete? Siekiant atsakyti į šį klausimą, aptariamos įgalinimo fenomeno ypatybės, ieškoma tarpdisciplininių studijų programų kūrimo įgalinimo sampratos ir išskiriami teoriniai įgalinimo veiksniai, galintys daryti įtaką tarpdisciplininių studijų programų kaip inovacijos kūrimui universitete.

## 1.1. Tarpdiscipliniškumo sampratos diskursas

Šiame skyriuje analizuojama discipliniškumo samprata, vėliau – tarpdiscipliniškumo, daugiadiscipliniškumo, transdiscipliniškumo ir susijusių sampratų ypatumai ir ieškoma santykio tarp tarpdiscipliniškumo ir tarpdalykiškumo sampratų.

**Discipliniškumo apibrėžtis.** Mokslo leidiniuose galima rasti ne vieną šaltinį, kuriame vartojamas „discipliniškumo“ (angl. *disciplinarity*) terminas, tačiau taip pat galima pastebėti paradoksalią situaciją, kad juose ši sąvoka nėra apibrėžiama. Mokslininkai, analizuojantys discipliniškumą ir jo pasireiškimą, kalba tik apie „disciplinos“ (angl. *discipline*) sąvoką ir ją analizuoja arba disciplinos ir discipliniškumo terminus vartoja lygiagrečiai. Max-Neef (2005) teigia, kad „discipliniškumas yra paremtas monodisciplina“ (p. 6). Davies ir Devlin (2010) priduria, kad discipliniškumas rodo tradicinį požiūrį, o pats šis terminas yra vartojamas siekiant apibūdinti akademinės disciplinas kaip autonomines ir atskiras studijų sritis, kurios paprastai neturi poreikio kooperuotis. Taigi galima daryti išvadą, kad discipliniškumą galima būtų suvokti kaip: (1) veiklą, kuri vyksta neperžengiant vienos disciplinos ribų, ir būtent disciplinai būdingos charakteristikos apibrėžia tos veiklos ribas; arba (2) tam tikrą savybę, kuri yra būdinga disciplinai kaip fenomenui. Tad kuo ypatinga disciplina?

D'Agostino (2012), remdamasis During (2006), teigia, kad disciplina yra tiek „žinių dalis“, tiek ir „institucinė(s) gyvenimo forma(os)“ (p. 333). Tokiu pastebėjimu išryškinama dvejopa disciplinos suvokimo galimybė. Tad reikėtų paanalizuoti, kas apibūdina šias sudedamąsias disciplinos apibrėžimo dalis.

Kanišauskas (2011) rašo, kad mokslo disciplina – tai „griežtai ribotų specifinių žinių ir jų gavimo bei kaupimo būdų probleminiai laukai“ (p. 108), ir papildo, kad disciplinos samprata apima „reikalavimą drausmingai laikytis joje istoriškai susiformavusių tam tikrų reikalavimų, vadinamų moksliskumo kriterijais“ (ten pat), o turimos veiklos taisyklės leidžia disciplinai apsibrėžti ir griežtai atsiriboti nuo kitų disciplinų. Vadinasi, disciplina galima laikyti tam tikrą žinių visumos dalį, kuri yra aiškiai apibrėžta ir apribota, bei šių žinių kūrimo ir kaupimo tvarką. Be to, discipliną apibrėžia joje susiformavusios aiškios veiklos taisyklės, kurios leidžia konkrečios mokslo šakos atstovus identifikuoti kaip šios srities specialistus. Tačiau toks apibrėžimas kelia ir tolesnius klausimus: ar mokslo disciplinai tikrai svarbu tik tam tikrų specifinių žinių gavimas ir kaupimas? ar tokia sąsaja su specifinėmis žiniomis palaikytų disciplinos tęstinumą, kuris taip pat turėtų būti svarbus kalbant apie discipliną kaip „gyvenimo formą“? kaip tokios specifinės žinios galėtų / turėtų būti susijusios su kitomis specifinėmis žiniomis, būdingomis kitoms disciplinoms?

Į vieną iš šių klausimų padeda atsakyti Choi ir Pak (2006), jie teigia, kad žodynuose disciplinos sąvoka apibrėžiama ne tik kaip žinių, bet ir kaip mokymo, ugdymo ar mokymosi kryptis. Taip pat, priduria mokslininkai, tai gali būti suvokiama kaip studijų ar veiklos sritis. Vadinasi, siekiant tam tikrą žinių „rinkinį“ pavadinti disciplina, šios žinios turi būti ne tik kuriamos ir kaupiamos, bet ir perduodamos ugdymo proceso metu.

Tačiau tokiu atveju tampa svarbu nustatyti: ar bet koki žinių „rinkinį“ galima vadinti disciplina? kaip šios žinios turi būti susietos tarpusavyje, kad jas būtų galima laikyti viena bendra disciplina? Newell (2001) manymu, disciplinai būdinga tai, kad ji analizuoja atskirą realybės aspektą iš jai būdingų perspektyvų. McMurtry (2011) pratęsia šią mintį, teigdamas, kad kintamieji, kuriuos atskira disciplina stebi iš savo perspektyvų, yra artimai susiję tiesioginėmis sąsajomis. Taigi discipliną šalia anksčiau išryškintų veiksmų nulemia artimomis tiesioginėmis sąsajomis susijusių žinių visuma.

D'Agostino (2012), išanalizavęs daugelio mokslininkų darbus, išplečia disciplinos kaip „žinių dalies“ suvokimo ribas. Jis teigia, kad discipliną šalia institucinės apibrėžimų krypties charakterizuoja „intelektinė“ (angl. *intellectual*) apibrėžimų kryptis. Intelektinę kryptį, šio mokslininko manymu, sudaro apibrėžimai, išryškinantys šiuos elementus:

- „subjektyvumo stiliai“, t. y. kriterijai, rodantys atliekamų tyrimų aktualumą; tyrimų tikslumo reikalavimai; šios disciplinos narių elgsena, leidžianti juos identifikuoti;

- naratyvas, parodantis disciplinos vystymąsi ir teisėtumą, t. y. galimybė identifikuoti „herojus“ (pradininkus ar dabartinės pagrindines asmenybes) bei ritualų egzistavimas;

- sukauptų žinių ir gebėjimų organizaciniai aspektai, t. y. galimybė identifikuoti apibrėžtą disciplinos tyrimų sritį; aiškiai nustatyta tyrimų eiga; metodologija;

pagrindinės, „doktrininės“, žinios; esminės teorijos ir literatūra, kuria remiasi *curriculum* ir tyrimai;

- žodynas, t. y. specifinis žargonas ir terminologija, diskutavimo būdai, retorika, citavimo reikalavimai.

Atrodytų, kad tokia D'Agostino (2012) pateikta apibrėžimų klasifikacija smarkiai praplečia pačios disciplinos apibrėžimo galimybes. Tačiau, atidžiau paanalizavus čia nurodytus aspektus, galima pastebėti, kad iš esmės jie rodo taisykles ar tradicijas, kurios apibrėžia disciplinai būdingų žinių kūrimą, saugojimą ir perdavimą (pvz., kriterijai, reikalavimai, terminologija), arba elgseną, kuria turi pasižymėti šioje disciplinoje dirbantys žmonės (pvz., ritualai, diskutavimo būdai). Kaip jau buvo minėta, Kanišauskas (2011) taip pat išryškina taisyklių, leidžiančių identifikuoti tam tikros srities specialistus, svarbą apibrėžiant disciplinos sąvoką. Tačiau kaip galima susieti žinias (ar tam tikrą apribotą jų dalį) su elgsena, kuri yra būdinga šios disciplinos atstovams?

Davies ir Devlin (2010) teigia, kad žmogaus, o kartu ir visos visuomenės elgseną veikia trys svarbios jėgos. Visų pirma, žmogaus poreikis klasifikuoti ir konceptualizuoti pasaulį aplink save; antra, poreikis išryškinti kiekvienos veiklos, rūšies etc. pranašumus; ir, trečia, visuomenės troškimas vystytis ekonomiškai, o tai gali būti padaryta tik ypač struktūruotoje ir organizuotoje visuomenėje. Discipliniškumas, mokslo žinių skirstymas į atskiras disciplinas patenkina šiuos tris poreikius. Dirbant konkrečioje disciplinoje, kuri turi aiškia susiformavusią disciplinos „žinių struktūrą“ ir nustatytas veiklos taisykles, vyksta socializacija šioje disciplinoje (Beyer ir Lodahl, 1976; cit. Davies & Devlin, 2010). Tokia socializacija, anot Woods (2007), paveikia mąstymo ir požiūrio į mokymą / mokymąsi būdus. Dėl šios priežasties randasi vienoda disciplinos narių elgsena.

Šiuo atveju svarbus Marcovich ir Shinn (2011) pastebėjimas, kad discipliniškumo atveju ypač svarbi yra disciplinos nuovoka ir savimonė. Taigi galima teigti, kad minėta specifinė elgsena ir taisyklių laikymasis turėtų būti tapę specialistų savastimi, šie reikalavimai turėtų apibrėžti šių specialistų disciplinos „tapatybę“, „identitetą“ (Barrett, 2012; Brewer, 1999; Wright et al., 2011), kuris turėtų būti įgyjamas iš pradžių konkrečios disciplinos studijų, o vėliau ir mokslinio darbo metu.

Kaip jau buvo minėta, discipliną apibrėžia ne tik „žinių visuma“, bet ir instituciniai veiksniai. Disciplinos kaip institucionalizuoto fenomeno suvokimą lemia tai, kad ilgą laiką akademinės disciplinos buvo žinių struktūravimo universitetuose pagrindas (McCulloch, 2012) – jau ėmus steigti pirmiesiems universitetams, pradėjo ryškėti poreikis atriboti keturias tuo metu pagrindines mokslo sritis (mediciną, filosofiją, teologiją ir teisę) vieną nuo kitos (Kanišauskas, 2011; Max-Neef, 2005). D'Agostino (2012) išryškina šiuos institucinius veiksnius, apibrėžiančius discipliną:

- disciplinos įvardinimas oficialioje klasifikacijos sistemoje;
- jos nariai buriasi į profesines asociacijas, kurios organizuoja konferencijas, steigia apdovanojimus ir prizus, leidžia mokslinius indeksuojamus žurnalus, turi profesinės etikos kodeksą;
- akademinėse institucijose egzistuoja šia mokslo šaka paremti instituciniai vienetai, kurie vykdo ugdymo ir tyrimų veiklą;
- universitetai turi šios mokslo šakos studijų programas;

- egzistuoja leidėjai, kurie specializuojasi būtent šios disciplinos leidinių gamybos srityje;

- veikia šios srities specialistų socialiniai tinklai.

Galima pastebėti, kad tokioje klasifikacijoje išryškėja keli būdai, kaip disciplina gali būti institucionalizuota, o kartu ir apibrėžta. Šiuos būdus galima būtų skirstyti į formalų lygmenį (įvardijimas klasifikacijoje), institucinį lygmenį (egzistuojantys instituciniai vienetai, vykstančios studijų programos), individo ar grupės lygmenį (asociacijų, socialinių tinklų kūrimasis). Taigi galima teigti, kad *disciplina* reikėtų laikyti *įvairiais lygmenimis pasireiškiančiu, griežtai ribotu, artimomis tiesioginėmis sąsajomis susijusių žinių visumą ir jų gavimo, kaupimo bei perdavimo būdus, kurie suformuoja šios disciplinos darbuotojų disciplininę tapatybę.*

Kaip jau buvo minėta, discipliniškumą galima suvokti kaip veiklą, kuri yra apribota viena disciplina, ar savybę, kuri parodo būtent šiai disciplinai būdingas taisykles. Knight (2011) teigia, kad dėl šios priežasties discipliniškumas apribojo savo narių mąstymą ir intelektualinį aktyvumą, nes tradiciškai kiekvienos disciplinos nariai buvo mokomi vienodai žiūrėti į žinias ir prie problemų sprendimo artėti panašiais būdais. Todėl, teigia mokslininkas, discipliniškumas yra pagrindinis mokslo progreso barjeras, nes inovacijos atsiranda tik disciplinų susikirtimo srityse. Žinoma, tokia nuostata yra diskutuotina – ar iš tikrųjų disciplinos stabdo mokslo progresą, o inovacijos negali rasti disciplinos erdvėje? Tačiau, kita vertus, naujos idėjos iš tikrųjų lengviau „gimsta“ nehomogeniškoje aplinkoje, tad šiuo atveju galima sutikti su Knighto mintimis.

McCulloch (2012) išryškina kitą veiksnį, rodantį disciplinų integracijos ir sąsajų poreikį moksle. Mokslininkas teigia, kad šiandieniniame pasaulyje daugelio disciplinų ribos tapo ypač pralaidžios ir neaiškios, todėl jeigu mokslininkas stengiasi apimti platų savo disciplinos diapazoną, iš esmės jis „pasineria“ į tarpdiscipliniškumą (angl. *interdisciplinary*).

***Tarpdiscipliniškumo (daugybinio discipliniškumo) ypatumai.*** Nors dar W. von Humboldtas išryškino mokslinių tyrimų ir studijų vienovės būtinybę universitete, tačiau MacKinnon, Hine ir Barnard (2013), remdamiesi daugelio tyrimų medžiaga, teigia, kad aukštojo mokslo institucijos iki šiol teikia pirmenybę moksliniams tyrimams, o ne ugdymui. Kaip viena iš priežasčių čia išryškinamas tyrimų finansavimas, ypač tikslųjų ir gamtos mokslų srityje. Dėl šios priežasties naujovės visų pirma yra išbandomos, įtvirtinamos tyrimų erdvėje, o tik vėliau jos perkeliamos į studijas. Kita vertus, tai nekelia nuostabos – remiantis mokslo ir studijų vienovės principu, studijos aukštojoje mokykloje visų pirma turi būti paremtos mokslu. Taigi dažniausiai tik įsitvirtinus tam tikram naujam moksliniam požiūriui galima jį perduoti ateinančioms kartoms, t. y. kurti studijas, paremtas šiomis žiniomis.

Kaip teigia Klein (1999), tarp 1875 ir 1910 metų prasidėjo „*curriculum disciplinavimas*“. Vietoje vienos nuoseklios studijų sekos radosi dvidešimt ar dvidešimt penkios disciplinos, kurių kiekviena turėjo savo organizacinius padalinius, teikė savo laipsnius ir kūrė savo studijų programas. Tai atliepė mokslo tendencijas – intensyvi mokslų specializacija vyko ir moksliniuose tyrimuose. Kaip atsakas į šiuos pokyčius XX a. viduryje ėmė ryškėti ir priešingas požiūris, kai skirtingų mokslo disciplinų atstovai pradėjo bendradarbiauti tarpdisciplininių tyrimų srityje, todėl buvo

imta ieškoti būdų apibrėžti tokio pobūdžio veiklas (Kanišauskas, 2011; Klein, 2000, 2010; Lattuca, 2001; Max-Neef, 2005).

Ankstyviesiems tarpdiscipliniškumo apibrėžimams įtaką darė fizinių mokslų poreikis aiškiau apibrėžti savo tyrimų ir *curriculum* sritis (Apostel, 1972; cit. Bossio, Loch, Schier, & Mazzolini, 2013). Tarpdiscipliniškumo samprata buvo apibrėžiama įvairiai, tačiau iki devintojo dešimtmečio dažniau buvo pabrėžiamas pasiektas disciplinų integracijos laipsnis (Lattuca, 2001). Tarpdiscipliniškumas buvo įvardinamas kaip sąveika tarp dviejų ar daugiau disciplinų (Berger, 1972, cit. Wright et al., 2011) ar „atitinkamos įvairių skirtingų specialybių žinių kombinacijos“ (Brewer, 1999, p. 328). Tokia pati bendriausia apibrėžtis nusakė pačią tarpdiscipliniškumo esmę – tai, kad šiuo atveju moksliniai tyrimai ne apsiribojo vienos disciplinos turimomis žiniomis, o siekė naudotis kelių disciplinų galimybėmis. Tačiau neilgai trukus tokios apibrėžties ėmė neužtekti, nes tarpdisciplininiai tyrimai tapo vis dažnesni ir įvairesni. Mokslininkai ėmė akcentuoti ir kitus tarpdiscipliniškumo aspektus, todėl kilo poreikis šią veiklą apibrėžti tiksliau ir plačiau. Pirmoji tarpdiscipliniškumo tipologija buvo publikuota 1972 m. OECD (Klein, 2010; Lattuca, 2001). Tuomet, stengiantis sujungti visus iki tol egzistavusius tarpdiscipliniškumą apibrėžiančius požiūrius, sąvoka „tarpdisciplininis“ buvo įvardinta kaip:

*būdvardis, apibrėžiantis sąsajas tarp dviejų ar daugiau skirtingų disciplinų. Šios sąsajos gali varijuoti nuo paprastos komunikacijos idėjų lygmeniu iki abipusės integracijos, apimančios susistemintas idėjas, metodologiją, procedūras, epistemologiją, terminologiją, duomenų ir tyrimų bei ugdymo organizavimo veiklas. Tarpdisciplininę grupę sudaro skirtingose disciplinose išsilavinimą įgiję asmenys, kurie išreiškia skirtingus požiūrius, naudoja skirtingus metodus bei duomenis. Tokią grupę charakterizuoja bendrų problemų sprendimas bendromis jėgomis, nuolat palaikant tarpusavio santykius tarp skirtingų disciplinų atstovų* (OECD 1972, cit. Lattuca, 2001, p. 17–18).

Toks apibūdinimas parodė, kad į tarpdiscipliniškumą reikėtų žiūrėti ne tik kaip į įvairių disciplinų kombinacijas. Čia išryškintas poreikis apibrėžti šių disciplinų tarpusavio sąveikos lygį bei skirtingų disciplinų žinių, metodų, procedūrų ir t. t. integracijos intensyvumą. Be to, šiame apibrėžime išryškinta komunikacijos tarp skirtingų mokslo disciplinų atstovų svarba siekiant disciplinų sąveikos ir integracijos.

Disciplinų sąveika, integracija bei komunikacijos tarp atskirų disciplinų atstovų intensyvumas yra pagrindiniai aspektai, kuriais apibrėžiamas tarpdiscipliniškumas ir naujausioje literatūroje (pvz., Bajada & Trayler, 2013; Choi & Pak, 2006; Hyun, 2011; Kanišauskas, 2011; Klein, 2010; Knight et al., 2013; Wright et al., 2011 ir kt.). Be to, priklausomai nuo šių aspektų pasireiškimo intensyvumo, gali būti skiriami įvairūs tarpdiscipliniškumo tipai. Anot Klein (2010), galima išskirti šiuos tarpdiscipliniškumo tipus:

- priklausomai nuo disciplinų sujungimo tikslo gali būti skiriamas metodologinis (angl. *methodological*) ir teorinis (angl. *theoretical*) tarpdiscipliniškumas. Pagrindinis motyvas metodologiniam tarpdiscipliniškumui rasti yra poreikis pagerinti tyrimų rezultatų kokybę, kai viena disciplina „skolinasi“



metodus iš kitos, kad patikrintų hipotezes, atsakytų į tyrimų klausimus ar išvystytų naują teoriją. Teorinio tarpdiscipliniškumo atveju sukuriama išsamesnis (gilesnis) požiūris į problemos sprendimą, nes integruojamos ir sintetamos žinios, kurios „išeina anapus“ disciplinų ribų;

- priklausomai nuo bendradarbiavimo poreikio intensyvumo gali būti skiriamas pasidalintasis (angl. *shared*) ir bendradarbiaujantysis (angl. *cooperative*) tarpdiscipliniškumas. Pirmuoju atveju tyrimo problema yra sprendžiama atskirų grupių, kurios, nors ir naudoja bendras žinias, aptaria rezultatus ir stebi bendrą progresą, tačiau nejaučia kasdienio bendradarbiavimo poreikio. O antruoju atveju yra reikalingas nuolatinis aktyvus bendradarbiavimas;

- dėl nevienodo disciplinų integracijos lygio galima išskirti siaurą (angl. *narrow*) ir platą (angl. *broad* arba *wide*) tarpdiscipliniškumą. Siauras tarpdiscipliniškumas atsiranda tuomet, kai siejamos disciplinos, kurių metodai, paradigmos, epistemologija yra nesunkiai suderinamos (pvz., istorija ir literatūra). Platus tarpdiscipliniškumas atsiranda tarp disciplinų, kurios yra sunkiai suderinamos tarpusavyje dėl skirtingų paradigimų ir taikomų metodų (pvz., tikslieji ir humanitariniai mokslai);

- dėl to, kad gali būti jungiamos arba visos, „pilnos“ disciplinos, arba tik jų dalys, tarpdalykiškume išsiskiria „tiltų statymo“ (angl. *bridge building*) ir restruktūrizavimo požiūriai. Tiltai „statomi“, kai susijungia „pilnos“ disciplinos. Klein (2010) kaip tokio tarpdiscipliniškumo pavyzdžius socialiniuose moksluose nurodo po Pirmojo pasaulinio karo susiformavusias „hibridines“ disciplinas – socialinę psichologiją ir politinę sociologiją. Restruktūrizacija rodo kelių disciplinų atskirų dalių susijungimą į vieną naują, nuoseklią visumą;

- priklausomai nuo to, kieno poreikiai yra iškeliama tarpdiscipliniškumo atveju, gali būti skiriami instrumentinis (angl. *instrumental*) ir kritinis (angl. *critical*) požiūriai. Instrumentinis, kuris kitų mokslininkų (pvz., Weingart, 2000) dar skiriamas į strateginį (angl. *strategic*) ir oportunistinį (angl. *opportunistic*), randasi tuomet, kai svarbiausiu tikslu tampa rinkos ir valstybinių poreikių patenkinimas (taip susiformavo naujos disciplinos ir veiklos sritys, kurių atsiradimui įtaką padarė konkurencija – kompiuterijos mokslai, biotechnologijos ir biomedicina, aukštųjų technologijų pramonės šakos). Kritinis tarpdiscipliniškumas atsiranda, kai yra jungiamos dominuojančios žinių struktūros, siekiant jas transformuoti keliant vertybinius klausimus, kurie nėra aktualūs instrumentinio tarpdiscipliniškumo atveju. Čia svarbu paminėti Max-Neef (2005) požiūrį, kad tarpdiscipliniškumas yra susijęs su disciplinos klausimų hierarchija. Priklausomai nuo to, kokie klausimai yra sprendžiami, gali būti skiriamas pragmatinis, norminis ir vertybinis tarpdiscipliniškumas. Šiuo atveju pragmatinis tarpdiscipliniškumas būtų panašus į Klein (2010) išskirtą instrumentinį požiūrį, o vertybinis tarpdiscipliniškumas galėtų būti įvardijamas kaip kritinis tarpdiscipliniškumas.

Tokia klasifikacija rodo, kad tarpdiscipliniškumo terminas apima platų disciplinų integracijos, sąveikos ir mokslininkų bendradarbiavimo spektrą. Todėl, siekiant tiksliau nurodyti sąsajas tarp įvairių tarpdisciplininių veiklų, OECD 1972 m. publikuotoje tipologijoje buvo išskirtos trys tarpdiscipliniškumo kryptys: daugiadiscipliniškumas (angl. *multidisciplinarity*), tarpdiscipliniškumas ir

transdiscipliniškumas (angl. *transdisciplinarity*) (Klein, 2010), rodančios disciplinų integracijos ir sąveikos intensyvumo skirtumus nuo minimalaus daugiadiscipliniškumo atveju iki maksimalaus transdiscipliniškumo atveju. Ir nors ši tipologija išlieka aktuali iki šiol, vis dėlto galima pastebėti, kad egzistuoja šių terminų aiškesnio apibrėžimo trūkumas, ir dėl to susiduriama su praktine problema, kai mokslininkai šiuos terminus vartoja pakaitomis, nesigilindami į jų skirtumus arba net nesusimąstydami apie tai (Choi & Pak, 2006; Knight et al., 2013). Dėl šios priežasties galima atrasti mokslo darbų, kuriuose bet koks disciplinų „sujungimas“ tyrimuose, studijose ar mokslininkų bendradarbiavime įvardinamas bendru tarpdiscipliniškumo terminu, ir tik detalesnė analizė leidžia nustatyti šio „sujungimo“ intensyvumą.

Reikėtų paminėti ir tai, kad galima atrasti ir mokslo darbų (pvz., Davies & Devlin, 2010; Kanišauskas, 2011; Max-Neef, 2005; Wright et al., 2011), kuriuose kalbama apie pliuralidiscipliniškumą (angl. *pluridisciplinarity*), paradiscipliniškumą (angl. *paradisciplinarity*), kryžminį discipliniškumą (angl. *cross-disciplinarity*) ir pan., tačiau jų aprašymai rodo aiškia galimybę juos priskirti vienai iš trijų anksčiau minėtų pagrindinių tarpdiscipliniškumo krypčių<sup>2</sup>.

Kita vertus, mokslo darbuose ryškėja ir problema, kad tarpdiscipliniškumo terminu įvardinama tiek bet kokia veikla, kai dirbama kelių disciplinų pagrindu, tiek ir kiek siauresnė tokios veiklos „atšaka“, esanti tarp daugiadiscipliniškumo ir transdiscipliniškumo. Ir nors dažniausiai mokslininkai šios problemos stengiasi neeskaluoti, tačiau esama ir siūlymų šią problemą spręsti suteikiant naują pavadinimą veiklai, kada nėra svarbu pabrėžti disciplinų sąveikos ir integracijos stiprumą. Pavyzdžiui, Choi ir Pak (2006) siūlo tokią veiklą vadinti daugybinu discipliniškumu (angl. *multiple disciplinarity*). Badley (2009) kalba apie „disciplinų integraciją“, pabrėždamas, kad nors toks įvardinimas yra gerokai apribotas, tačiau jis leidžia kalbėti apie daugiadiscipliniškumą, tarpdiscipliniškumą ir transdiscipliniškumą vienu metu, neišskiriant kurio nors vieno iš jų. Marcovich ir Shinn (2011) šiuo atveju vartoja terminus „naujasis discipliniškumas“ arba „antidiscipliniškumas“. Vis dėlto reikia pastebėti, kad bendro sutarimo šiuo klausimu nėra, ir kiekvienas mokslininkas ieško savo būdų, kaip geriau bendru terminu įvardinti kelių disciplinų sujungimą.

***Kadangi šis klausimas yra svarbus, toliau šiame darbe, sekant Choi ir Pak (2006) pavyzdžiu, bus vartojamas terminas „daugybinis discipliniškumas“, kai bus kalbama apie tyrimus, studijas ar mokslininkų bendradarbiavimo veiklas, kai***

---

<sup>2</sup> Vis dėlto ir šių terminų vartosenoje galima pastebėti didelių skirtumų. Pavyzdžiui, kryžminis discipliniškumas (angl. *cross-disciplinarity*) gali būti suvokiamas kaip tyrimų veikla, kai kelių disciplinų atstovai analizuoja fenomeną, esantį „už“ konkrečios disciplinos ribų, tačiau nereikalaujanti bendradarbiavimo tarp atskirų disciplinų (Davies & Devlin, 2010; Wright et al., 2011). Tokiu atveju kryžminis discipliniškumas tampa panašus į toliau analizuojamą daugiadiscipliniškumą. Taip pat kryžminis tarpdiscipliniškumas yra apibūdinamas ir kaip bet kokia veikla, kurioje sujungiamos skirtingos disciplinos (pvz., Ducoffe, Tromley, & Tucker, 2006; Slavicek, 2012; Wu, 2006). Pliuralidiscipliniškumas (ar pliuralidiscipliniškumas) gali būti traktuojamas kaip veikla, kai analizuojamas fenomenas, kuris yra per platus, kad galėtų būti ištirtas apsiribojant viena disciplina, todėl jam tirti naudojami kitai disciplinai būdingi metodai (Davies & Devlin, 2010), arba kaip skirtingų disciplinų mokslininkų bendradarbiavimas tyrimų metu, kai nėra reikalinga koordinacija tarp jų (Kanišauskas, 2011; Max-Neef, 2005). Tiek vienu, tiek kitu atveju pliuralidiscipliniškumas visiškai sutampa su tuo, kas šiame darbe vadinama daugiadiscipliniškumu.

*dirbama kelių disciplinų pagrindu, tačiau nėra svarbu išryškinti šių disciplinų sąveikos ir integracijos stiprumo lygį. O „tarpdiscipliniškumo“ terminas bus vartojamas tada, kai bus kalbama apie šio daugiabinio discipliniškumo atšaką, esančią tarp daugiadiscipliniškumo ir transdiscipliniškumo.*

Šioje disertacijoje yra svarbu išryškinti daugiabinio discipliniškumo krypčių skirtumus ir nustatyti jų santykius, tad toliau bus analizuojamos jų ypatybės ir ieškoma tarpdiscipliniškumo santykio su daugiadiscipliniškumu ir transdiscipliniškumu.

**Tarpdiscipliniškumo santykis su daugiadiscipliniškumu ir transdiscipliniškumu.** Jacobs (1989) pabrėžia, kad *tarpdiscipliniškumas* rodo požiūrį, kai sąmoningai naudojama daugiau nei vienos disciplinos metodologija ir leksika, kad būtų galima tirti pagrindinę problemą. Akivaizdu, kad toks apibūdinimas yra labai abstraktus ir gali tikti bet kuriai daugiabinio discipliniškumo „atsakai“. Kita vertus, tokiam apibūdinime galima išvelgti nuostatą, kad tarpdiscipliniškumo atveju besijungiančios disciplinos yra lygiavertės, nė viena iš jų nėra išryškinama kaip svarbesnė, pagrindinė.

Hyun (2011) mini, kad tarpdiscipliniškumo atveju gali rasti naujos disciplinos, nes tarpdiscipliniškumas peržengia egzistuojančių disciplinų ribas. Tarpdiscipliniškumas galėtų būti suvokiamas kaip disciplinų, kurios išlaiko savo metodus ir žinias, su(si)jungimas iš anksto abipusiai aptartoms problemoms spręsti. Tokia tarpdiscipliniškumo traktuotė artima ir kitų autorių išsakomam požiūriui.

MacKinnon, Hine ir Barnard (2013) tarpdiscipliniškumą apibūdina kaip tyrimus, kurie peržengia biurokratinės, fizinės ir temų ribas tarp atskirų disciplinų. Iš šio apibūdinimo ir iš anksčiau pateikto Hyun (2011) aprašymo tampa aišku, kad, atsiradus tarpdiscipliniškumui, ribos tarp atskirų disciplinų darosi neaiškios, jas galima lengvai „sulaužyti“. Tačiau ar galima teigti, kad tarpdiscipliniškumo atveju yra keičiamos nusistovėjusios disciplinų ribos?

McCulloch (2012) prieštarauja šiam teiginiui. Jis rašo, kad tarpdiscipliniškumas ne tiek pakeičia disciplinas, kiek praplečia disciplinų žinias. Tarpdiscipliniškumas nėra būdas peržengti disciplinų ribas, jis yra priklausomas nuo disciplinų žinių. Tokiam požiūriui pritaria ir Barrett (2012), jis, pasiremdamas Moore (2011) mintimis, teigia, kad tarpdiscipliniškumas iš tikrųjų yra (ir visuomet buvo) paremtas disciplinų pagrindu. Taigi galima teigti, kad nors tarpdiscipliniškumo atveju praplečiamos disciplinų ribos, tačiau disciplininis požiūris į sprendžiamas problemas ar analizuojamus fenomenus yra svarbus.

Holley (2013), pasiremdama Porter, Roessner, Cohen ir Perreault (2006), patikslina, kad tarpdiscipliniškumas atsiranda tuomet, kai dirba grupės ar individai, kurie integruoja: 1) požiūrius / koncepcijas / teorijas ar 2) priemones / technikas ir / ar 3) informaciją / duomenis iš dviejų ar daugiau disciplinų. Vadinas, galima teigti, kad tarpdiscipliniškumo atveju svarbus skirtingų disciplinų aspektų jungimasis į visumą, kad būtų praplėstos disciplinų žinios ir būtų sukurtas naujas požiūris į egzistuojančias problemas.

Šią mintį paremia Knight (2011), teigdamas, kad tarpdiscipliniškumas yra procesas, kai atsakoma į klausimus, sprendžiamos problemos, kurios yra per plačios ar pernelyg kompleksinės, kad tai būtų galima padaryti apsiribojant viena disciplina. Tokį požiūrį šis mokslininkas išlaiko ir vėlesniuose savo darbuose, teigdamas, kad

tarpdiscipliniškumas pasižymi atskirų disciplinų žinių ir metodų sinteze, kuri suteikia labiau holistinį supratimą apie analizuojamą problemą ar fenomeną (Knight et al., 2013). Panašų požiūrį išsako ir Larson, Landers ir Begg (2011), jie, analizuodami tarpdisciplininius tyrimus, juos apibrėžia kaip būdą plėsti mokslo žinias, kai tyrėjai iš skirtingų disciplinų dirba ties šių disciplinų „riba“, kad išspręstų kompleksines problemas. Russell ir kt. (2008) kiek kitaip traktuoja tokį darbą „ties riba“. Autoriai teigia, kad tarpdiscipliniškumas reiškiasi tuomet, kai dviejų ar daugiau skirtingų disciplinų atstovai tiria klausimus, esančius srityse, kurios atsiranda disciplinų sankirtos ar persidengimo vietose.

Vadinasi, šalia disciplinų lygiavertiškumo, tarpdiscipliniškumą galima apibūdinti ir kaip egzistuojančių disciplinų ribų praplėtimą šias disciplinas jungiant tarpusavyje, kad būtų galima spręsti plačias ir kompleksines problemas ar analizuoti kompleksinius fenomenus, įgaunant labiau holistinį šių problemų ar fenomenų supratimą. Tam reikia, kad kiekvienas tarpdisciplininėje erdvėje dirbantis asmuo įgytų ir kitų disciplinų specialistams būdingų žinių, suvoktų esmines šių disciplinų teorijas, įsisąmonintų jų paradigmas ir įvaldytų tyrimo metodus. Tokiu atveju svarbus tampa aktyvus skirtingų disciplinų atstovų bendradarbiavimas, dalijimasis patirtimi ir noras į bendras problemas ar fenomenus pažvelgti skirtingais būdais (Bajada & Trayler, 2013; Barth & Rieckmann, 2012; Bossio et al., 2013; Newell, 1992; O'Brien et al., 2013; Spitzer, 2013; VanWylen et al., 2013, ir kt.).

Kaip galima pastebėti iš pateiktų tarpdiscipliniškumo apibūdinimų, mokslo darbuose šis terminas (kaip ir daugiadiscipliniškumo bei transdiscipliniškumo sąvokos) yra analizuojamas gana fragmentiškai, orientuojantis į konkretaus mokslininko ar jų grupės atliekamo darbo specifiką. Tad įdomu aptarti platesnę šių terminų analizę pateikiančius darbus: „The Oxford Handbook of Interdisciplinarity“ Klein (2010) aprašytą tarpdiscipliniškumo taksonomiją ir Choi ir Pak (2006, 2007) atliktą išsamią daugiadiscipliniškumo, tarpdiscipliniškumo ir transdiscipliniškumo apibrėžimų, publikuotų 1982–2006 m. išleistuose internetiniuose žodynuose bei mokslo darbuose, kuriuos pateikė *Google* bei *Medline* paieškos sistemos, apžvalgą. Tiesa, pastarasis darbas buvo skirtas sveikatos mokslų srityje vykdomų tyrimų, paslaugų, ugdymo ir politikos apžvalgai, tačiau daugelis autorių pastebėjimų yra bendro pobūdžio, analizuojamos pačios sąvokos ir jų reikšmės.

Klein (2010) teigia, kad tarpdiscipliniškumo atveju „disciplinų sąveika ir integracija tampa proaktyvi“ (p.18), t. y. tarpdisciplininis požiūris verčia perstruktūruoti turimas žinias, susiejant ir suliejant jas tarpusavyje. Mokslininkė teigia, kad tokia prieiga leidžia spręsti problemas ir kelti klausimus, kurie nėra specifiniai kokiam nors atskirai disciplinai, o šių klausimų sprendimas reikalauja aktyvaus mokslininkų tarpusavio bendradarbiavimo. Deja, pastebi Klein, kai kurie mokslininkai savo darbuose įvardina atskirus „tarpdiscipliniškumo“ tipus, kurie gali būti priskirti tik daugiadiscipliniškumui (plačiau apie šiuos „tarpdiscipliniškumo“ tipus bus kalbama analizuojant daugiadiscipliniškumo sampratą) ir jokiū būdu nerodo reikiamos disciplinų sąveikos ir integracijos.

Choi ir Pak (2006) rastų apibrėžimų analizėje teigiama, kad tarpdiscipliniškumas analizuoja, sintetina ir suderina ryšius tarp disciplinų į

koordinuotą ir nuoseklią visumą. Apibendrinant daugelio mokslininkų pastebėjimus nurodoma, kad tarpdiscipliniškumo atveju:

- dirbama tarp kelių disciplinų. Tačiau kartu pažymimas ir kai kurių autorių požiūris, kad šis darbas vyksta tarp dviejų disciplinų, ir būtent tai tarpdiscipliniškumą atriboja nuo daugiadiscipliniškumo. Reikia pastebėti, kad tokia nuostata iš tikrųjų yra matoma kai kuriuose mokslo darbuose (pvz., Kanišauskas, 2011, ir kt.), kuriuose, apeliuojant į dėmens daugia- (multi-<sup>3</sup>) reikšmę, daroma prielaida, kad daugiadiscipliniškumo atveju turėtų būti sujungiamos daugiau kaip dvi disciplinos. Tačiau šiame darbe analizuoti mokslininkų apibūdinimai neleidžia daryti tokios išvados, nes kalbama apie dviejų ir daugiau disciplinų sąveiką (pvz., Holley, 2013; Russell et al., 2008 darbuose) arba nenurodomas aiškus skaičius disciplinų, kurių atstovai turėtų dirbti tarpdiscipliniškumo atveju (pvz., Hyun, 2011; Jacobs, 1989; Knight et al., 2013; Knight, 2011; Larson et al., 2011; MacKinnon et al., 2013);

- vyrauja pasidalintieji (angl. *shared*) tikslai, naudojama bendra metodologija, dėl disciplinų integracijos ir sintezės nyksta disciplinų ribos. Tačiau, kaip jau buvo minėta, ne visi mokslininkai sutinka, kad tarpdiscipliniškumo atveju nyksta disciplinų ribos, greičiau jos yra praplečiamos. Taip pat reiktų pastebėti ir tai, kad be detalesnio paaiškinimo sunku nustatyti, ką Choi ir Pak vadina „pasidalintaisiais“ tikslais – panašių nuostatų nepavyko rasti kituose analizuotuose darbuose;

- vyksta epistemologinė integracija, pasireiškianti naujų žinių ar požiūrių, o kartais net ir naujų disciplinų kūrimu;

- skirtingų disciplinų atstovai atsisako kai kurių savo disciplinos aspektų, tačiau vis tiek išlaiko disciplinos pagrindą;

- tyrėjai iš skirtingų disciplinų dirba kartu tame pačiame projekte, dirbama išvien, grupės nariai turi bendras funkcijas; būdingos vidinės sąsajos (pvz., motyvuoja noras orientuotis į komandos poreikius);

- darbo rezultatas yra daugiau nei tik atskirų dalių suma, t. y. tarpdiscipliniškumo atveju pasiekama sinergija.

Taigi, apibendrinant atskirų autorių mintis, galima teigti, kad ***tarpdiscipliniškumas – tai lygiaverčių disciplinų sąveika ir integracija tyrimuose, atsirandanti dėl aktyvaus mokslininkų bendradarbiavimo, skirta tam, kad būtų sprendžiamos kompleksinės problemos ar analizuojami kompleksiniai fenomenai, įgaunant labiau visuminį šių problemų ar fenomenų suvokimą.***

Išryškinus tarpdiscipliniškumui būdingas ypatybes ir apibrėžus jo sąvoką, svarbu nustatyti, kokie šio fenomeno santykiai su daugiadiscipliniškumu ir transdiscipliniškumu: kokios jų charakteristikos yra panašios, kuo šie fenomenai skiriasi. Siekiant tai padaryti, visų pirma bus analizuojama daugiadiscipliniškumo samprata ir jam būdingos ypatybės, o vėliau – transdiscipliniškumas ir jo charakteristikos.

Wright ir kt. (2011) ***daugiadiscipliniškumą*** apibrėžia kaip atskirų ir autonomiškų disciplinų koegzistavimą. Teigiama, kad tokia prieiga reiškia silpniausią sąveiką tarp skirtingų disciplinų. Tokiu atveju analizuojant bendrą fenomeną nekyla

---

<sup>3</sup> Multi- [lot. *multum* – daug], pirmoji sudurtinių žodžių dalis, rodanti jų sąsają su gausumu, dideliais kiekiais (Vyriausioji enciklopedijų redakcija (1985). *Tarptautinių žodžių žodynas*. Vilnius).

ižvalgų, kurios galėtų šias disciplinas „suartinti“. Jacobs (1989) daugiadiscipliniškumą įvardija kaip kelių disciplinų, analizuojančių vieną problemą, sugretinimą, be tiesioginio bandymo jas integruoti. Russell, Wickson ir Carew (2008), Knight (2011), Knight ir kt. (2013) antrina, kad paprastai daugiadiscipliniškumas sujungia dvi ar daugiau disciplinas sprendžiant bendras problemas, tačiau neintegruoja atskirų disciplinų komponentų į vieną visumą. Taigi daugiadiscipliniškumo atveju sprendžiant vieną problemą ar analizuojant vieną fenomeną yra pasitelkiamos kelios mokslo disciplinos, tačiau šių disciplinų žinios, metodai, teorijos ir pan. nedaro įtakos viena kitai ir nėra integruojamos tarpusavyje. Taip išryškėja aiškus daugiadiscipliniškumo skirtumas nuo tarpdiscipliniškumo, kuriame yra svarbi disciplinų integracija.

Hyun (2011) teigia, kad daugiadiscipliniškumas pasireiškia analizuojant problemą ne vienos, o kelių mokslo disciplinų pagrindu vienu metu. Taip tarsi praplečiama pagrindinės disciplinos tyrimų erdvė, tačiau tyrimų tikslai vis tiek lieka „pririšti“ prie šios pagrindinės disciplinos. Kiekvienas daugiadiscipliniame tyrime dalyvaujantis asmuo neperžengia savo disciplinos ribų ir naudoja šios disciplinos metodus ir sąvokas. Vadinasi, daugiadiscipliniškumo atveju disciplinos nedaro aiškesnio poveikio viena kitai, o žinios ir metodai naudojami tik pagrindinės disciplinos tyrimų laukui būdingiems komponentams papildyti. Taigi išryškėja dar vienas daugiadiscipliniškumo aspektas, skiriantis jį nuo tarpdiscipliniškumo, – daugiadiscipliniškumo atveju egzistuoja viena „pagrindinė“ disciplina, o kitų disciplinų metodai ir žinios tarnauja šios pagrindinės disciplinos tikslams pasiekti, ir būtent dėl šios priežasties disciplinų sąveika yra minimali.

Max-Neef (2005) į daugiadiscipliniškumą žiūri per bendradarbiavimo tarp mokslininkų intensyvumo prizmę. Jis teigia, kad atskiri daugiadisciplininės komandos nariai atlieka savo analizę atskirai, o galutinis bendros veiklos rezultatas tokiu atveju būna atskirų ataskaitų eilė, kurios nebūna sujungtos tarpusavyje. Tokį požiūrį į daugiadisciplininį bendradarbiavimą išreiškia ir Bossio, Loch, Schier ir Mazzolini (2013), jie teigia, kad tai – paprasčiausias vienos problemos sprendimas, sąveikaujant kelioms disciplinoms, nereikalaujantis beveik jokios tyrėjų tarpusavio sąveikos. Šiuo atveju taip pat matomas labai aiškus skirtumas tarp daugiadiscipliniškumo ir tarpdiscipliniškumo, kai reikia aktyvaus mokslininkų bendradarbiavimo, kad būtų pasiekti bendri tikslai.

Klein (2010) teigia, kad daugiadiscipliniškumas apibūdinamas kaip „požiūris, kuris sugretina disciplinas“ (p. 17). Toks sugretinimas suteikia platesnį žinių, informacijos ir metodų pasirinkimą. Tačiau disciplinos lieka atskirtos, jų elementai nepraranda savo esmės, o egzistuojančios žinių struktūros yra neinvestuojamos. Kaip jau buvo paminėta, Klein (2010) teigia, kad daugiadiscipliniškumui galima priskirti tokius „tarpdiscipliniškumo“ tipus:

- priklausomai nuo disciplinų sąveikos laipsnio, galima skirti enciklopedinį (angl. *encyclopedic*), netvarkingą (angl. *indiscriminate*) „tarpdiscipliniškumą“, kai žinios tik „sumetamos“ į vieną vietą, neieškant bendrų sąlyčio taškų, ir pseudotarpdiscipliniškumas, kai daroma klaidinga prielaida, kad duomenų analizės metodų perkėlimas į kitą mokslo discipliną sukurs tarpdisciplininę prieigą;

- priklausomai nuo žinių integracijos laipsnio, gali būti išskirtas kontekstualizuotas (angl. *contextualizing*), sudėtinis (angl. *composite*) ir pagalbinis (angl. *auxiliary*) „tarpdiscipliniškumas“. Kontekstualizuotas „tarpdiscipliniškumas“ pasireiškia, kai kitų disciplinų žinios yra naudojamos pagrindinės disciplinos žinioms interpretuoti, tačiau tarp šių žinių nėra aktyvių sąsajų. Sudėtinis „tarpdiscipliniškumas“ rodo praktiką, kai naudojamos papildomos žinios, būdingos kitoms disciplinoms, kad būtų pasiekti tikslai arba išspręstos kompleksinės problemos. Tačiau šiuo atveju žinių kūrimas vyksta griežtai laikantis atskirų disciplinų ribų. Pagalbinis „tarpdiscipliniškumas“ randasi tuomet, kai kitos mokslo srities metodų ar idėjų „pasiskolinimas“ nedaro aiškios įtakos praktikos pokyčiams.

Choi ir Pak (2006), apibendrinę daugelio mokslininkų pasiūlytus apibūdinimus, teigia, kad daugiadiscipliniškumo esmę nurodo tai, kad jis remiasi įvairių disciplinų žiniomis, tačiau neperžengia šių atskirų disciplinų ribų. Mokslininkai išskiria keletą esminių veiksnių, rastų skirtinguose mokslo darbuose, kurie apibūdina daugiadiscipliniškumą (tiesa, kai kurie iš išskirtų faktorių kelia tam tikrų abejonų):

- yra dirbama keliose mokslo srityse, įtraukiamos daugiau nei dvi disciplinos. Reikėtų pastebėti, kad šiame darbe aptarti daugiadiscipliniškumo apibūdinimai nerodo kategoriškos nuostatos, kad daugiadiscipliniškumo atveju turėtų būti dirbama įtraukiant daugiau nei dvi disciplinas, o, pvz., Knight ir kt. (2013), Knight (2011) aiškiai nurodo, kad gali būti dirbama įtraukiant dvi (ar daugiau) disciplinas. Be to, svarbu pastebėti ir tai, kad kituose darbuose neakcentuojamas mokslo sričių klausimas – kalbama apie skirtingas disciplinas, tačiau neišryškinama, ar jos priklauso tai pačiai mokslo sričiai / krypciai, ar skirtingoms;

- darbo tikslas neperžengia atskirų disciplinų ribų, disciplinos sugretinamos, jų ribos yra neginčijamos, naudojamos skirtingos metodologijos;

- būdingas instrumentinis suderinamumas – papildančių žinių naudojimas, kad būtų išspręstos problemos. Šią charakteristiką būtų galima sieti su jau aptartu Hyun (2011) išryškintu „pagrindinės“ disciplinos egzistavimo būtinumu. Be to, apie tokią galimybę kalba ir Klein (2010). Kita vertus, kituose analizuotuose darbuose tokių nuostatų atrasti nepavyko, tačiau galima daryti prielaidą, kad kiekvienos disciplinos atstovai, dalyvaujantys daugiadisciplininėse veiklose, savo discipliną laiko „pagrindine“, nes kiekvienas iš jų išlieka savoje disciplinoje ir nesistengia atrasti sąveikos su kitomis disciplinomis būdų;

- grupės nariai dirba atskirai ties skirtingais projekto aspektais (paraleliai arba paeiliui), jie vykdo atskiras, tačiau susijusias funkcijas, kurios priklauso nuo jų disciplinos pobūdžio;

- būdingos išorinės sąsajos (pvz., būtinybė orientuotis į kliento poreikius). Tokia nuostata nebuvo identifiukuota nė viename iš šiame darbe aptartų šaltinių, tačiau tam tikrų šio požiūrio sąsajų galima rasti anksčiau paminėtuose Klein (2010) ir Max-Neef (2005) darbuose, kalbant apie tai, kieno poreikiai iškeliami daugybinio discipliniškumo atveju;

- daugiadisciplininės veiklos rezultatas – atskirų dalių suma.

Apibendrinant galima teigti, kad daugelis mokslininkų daugiadiscipliniškumą apibūdina gana fragmentiškai, dažniausiai pabrėždami tik kurį nors vieną šio fenomeno aspektą, tačiau jų pateikiami daugiadiscipliniškumo apibrėžimai nedaug

tesiskiria. *Daugiadiscipliniškumas* apibrėžiamas kaip *disciplinų koegzistavimas moksliniuose tyrimuose, kai tiriama bendra problema ar analizuojamas bendras fenomenas, tačiau skirtingos disciplinos nedaro ryškesnės įtakos viena kitai, o kuriamos žinios ir metodai neperžengia atskirų disciplinų ribų*. Tokiu atveju nėra reikalingas aktyvus bendradarbiavimas tarp skirtingų disciplinų atstovų.

Galima pastebėti, kad mokslinėje literatūroje daugiadiscipliniškumo ir tarpdiscipliniškumo fenomenas yra apibūdinamas gana aiškiai, nors galima rasti ir kiek besiskiriančių mokslininkų nuomonių. O, kalbėdami apie *transdiscipliniškumą*, mokslininkai pasitelkia ne tokias aiškias formuluotes, dažnai tik labai abstrakčiai aprašydami patį fenomeną. Kita vertus, kalbant apie transdiscipliniškumą didesnių prieštaravimų tarp atskirų mokslininkų minčių nepavyko rasti.

Klein (2004) teigia, kad nors pradinė transdiscipliniškumo reikšmė buvo „bendra aksiomų, esančių už disciplinų ribų, sistema“ (p. 515), tačiau šiuo metu šio termino reikšmė prasiplėtė, ir dabar ji yra siejama su išsamiomis, visapusemis disciplinomis (pvz., feminizmu), plačiu „tarpdiscipliniškumo“ lauku (pvz., kultūros studijos) ar „suvestinėmis, apžvalginėmis“ disciplinomis (pvz., filosofija). Panašią nuomonę galima atrasti Mittelstrass (2011) darbe, jame teigiama, kad transdiscipliniškumas peržengia disciplinų ribas, kurios „buvo nustatytos laikui bėgant, bet prarado savo istorinę atmintį ir gebėjimą spręsti problemas dėl perdėtos specializacijos“ (p. 332). Choi ir Pak (2006), apibendrinę kituose mokslo darbuose rastus teiginius, transdiscipliniškumui priskiria gamtos, socialinių ir sveikatos mokslų integraciją humanitarinių mokslų kontekste, kai yra peržengiamos tradicinės jų ribos. Galima teigti, kad toks apibūdinimas greičiausiai kiek apriboja transdiscipliniškumo suvokimą, tačiau kartu su kitais čia nurodytais aprašymais jis gana aiškiai parodo, kad transdiscipliniškumas yra susijęs su ypač plačia ir intensyvia disciplinų integracija. Be to, išryškėja jau ne tiek atskirų disciplinų, kiek mokslo sričių jungimasis transdiscipliniškumo atveju. Tai aiškiai atriboja transdiscipliniškumą nuo tarpdiscipliniškumo, kai yra svarbus disciplinos veiklos ar studijų pagrindas.

Russell ir kt. (2008) pritaria anksčiau minėtų mokslininkų mintims ir teigia, kad transdiscipliniškumas rodo praktiką, kai peržengiamos ir viršijamos disciplinų ribos. Autoriai taip pat priduria, kad transdiscipliniškumo atveju yra svarbi orientacija į problemą, metodologijos vystymasis ir bendradarbiavimas, kai kartu dirba tyrėjai iš transdisciplininės srities, disciplinų pagrindu dirbantys tyrėjai ir išoriniai dalyviai, kuriems yra svarbus tyrimas. Taip mokslininkai nurodo dar vieną transdiscipliniškumo skirtumą nuo tarpdiscipliniškumo – analizuotuose mokslo darbuose nebuvo rasta nuorodų, kad tarpdiscipliniškumo atveju būtų svarbu į bendrą veiklą įtraukti ir neakademinės bendruomenės narius.

Kiek platesnį aprašymą pateikia Hyun (2011), jis, aptardamas transdiscipliniškumo fenomeną, nurodo ir priežastis, privertusias jį atsirasti. Mokslininkas teigia, kad transdiscipliniškumas siekia suvienyti žinias „už“ disciplinų ribų. Transdiscipliniškumas apibūdina tai, kas vienu metu yra „tarp“ disciplinų, bendrai skirtingose disciplinose ir „anapus“ visų disciplinų. Transdiscipliniškumo tikslas yra šiuolaikinio pasaulio suvokimas. Transdisciplininiai tyrimai atliekami siekiant išspręsti kompleksines visuomenines problemas. Šiuo atveju disciplinų žinios yra „sulydomos“ su turimomis praktinėmis žiniomis ir taip kuriamas „hibridas“, kuris



yra visiškai kitoks nei jo sudedamosios dalys. Tokiu atveju šis mokslininkas kartu su Russell ir kt. (2008), tiesiogiai neprieštaraudamas anksčiau nurodytai Mittelstrass (2011) nuomonei, ją papildo pridurdamas, kad šiandieninis pasaulis susiduria su problemomis, kurias sukelia visuomenės kaitos tendencijos, ir būtent poreikis spręsti šias problemas verčia naudotis ne tik fundamentaliosiomis, bet ir praktinėmis žiniomis. Klein (2004) išryškina tokio praktinių žinių poreikio priežastis: transdiscipliniškumo atveju yra siekiama iš naujo permąstyti mokslo ir visuomenės ryšius, o tam reikia peržengti ne tik akademinio discipliniškumo, bet ir tarpdiscipliniškumo ribas. Taigi transdiscipliniškumo atveju išryškėja poreikis integruoti ne tik fundamentaliąsias, bet ir praktines žinias, be to, naudotis daugelio disciplinų žiniomis vienu metu – tai aiškiai atriboja transdiscipliniškumą nuo tarpdiscipliniškumo.

Apibendrinę daugelį mokslo darbų, Choi ir Pak (2006) teigia, kad transdiscipliniškumui būdingi šie aspektai:

- dirbama „už“, „anapus“ disciplinų ribų, viršijamos disciplinų ribos;
- vyksta disciplinų ir požiūrių integracija, asimiliacija, susimaišymas, susijungimas, unifikacija ir harmonizacija;
- vyrauja pasidalintieji tikslai, kuriems pasiekti reikia pasidalintųjų įgūdžių, dalyviai turi plačias ir išplėstas funkcijas; dalyviai patys kuria pasidalintąsias koncepcijas, kad galėtų kartu dirbti skirtingų disciplinų atstovai. Vis dėlto reikia pastebėti, kad kituose analizuotuose mokslo darbuose nepavyko atrasti panašių nuostatų. Be to, kaip jau buvo minėta tarpdiscipliniškumo atveju, sunku spręsti, ką Choi ir Pak vadina „pasidalintaisiais“ tikslais ir „pasidalintosiomis“ koncepcijomis. Tačiau, įvertinant tai, kad šie tikslai ir koncepcijos naudojami skirtingų disciplinų atstovų bendradarbiavimui užtikrinti, galima kelti prielaidą, kad tai – kartu sukurti ir visų pasių priimti įsitikinimai, kurių reikia bendrai veiklai užtikrinti;
- kartu dirba mokslininkai iš atitinkamų mokslo sričių, įtraukiami ir kitų suinteresuotųjų šalių atstovai, kurie gali nepriklausyti akademinėi bendruomenei.

Vis dėlto, analizuojant kai kuriuos mokslo darbus, galima atrasti dar vieną svarbų transdiscipliniškumo aspektą, kuris nebuvo paminėtas iki šiol ir kurio neišryškino Choi ir Pak (2006) atlikta analizė.

Klein (2004) teigia, kad transdiscipliniškumu ne tik siekiama iš naujo permąstyti mokslo ir visuomenės ryšius. Savo visa apimančiu požiūriu jis eina dar toliau. Jis tampa priešprieša anksčiau aprašytajam instrumentiniam tarpdiscipliniškumui, susijusiam su rinkos poreikių patenkinimu, kuris buvo (ir neretai tebėra) vis labiau beįsigalintis industrinėse visuomenėse. Transdiscipliniškumas yra susijęs ne tik su pačiu problemų sprendimu, bet ir su sprendžiamų problemų pasirinkimu, taip keldamas vertybinius klausimus.

Šiems teiginiams antrina ir Max-Neef (2005), skiriantis silpnąją ir stiprąją transdiscipliniškumą. Pirmasis reiškia kur kas sistemiškesnių nei įprasta tyrimo metodų taikymą sprendžiant praktines problemas (greičiausiai būtent toks transdiscipliniškumas analizuojamas iki šiol aptartuose darbuose), o antrasis – tyrimus, kurie susiję su pačia tikrovės prigimtimi. Ir būtent šis, antrasis transdiscipliniškumas, mokslininko nuomone, yra tikrasis transdiscipliniškumas, nes jame sujungiami visi skirtingų mokslo šakų integracijos lygmenys. Būtent tokia

hierarchinė transdiscipliniškumo struktūra leidžia atsakyti į visus klausimus, pradedant paprasčiausiu (atsakomu žemiausiu, disciplinos lygmeniu) – „kas egzistuoja?“, vėliau klausiant „ką mes galime daryti?“, dar vėliau – „ką mes norime daryti?“ ir galiausiai pereinant iki vertybinio lygmens ir užduodant klausimus „ką mes turime daryti?“ ar greičiau „kaip mes turime daryti tai, ką norime daryti?“. Taigi tikrasis, stiprusis transdiscipliniškumas „reikalauja vienalaikio kelių realybės lygių dinaminio ryšio tyrimų“ (Kanišauskas, 2011, p. 112).

Vadinasi, šalia Choi ir Pak (2006) išryškintų transdiscipliniškumo charakteristikų atsiranda dar vienas svarbus aspektas – vertybinis transdiscipliniškumo pamatas, kuris atriboja transdiscipliniškumą nuo anksčiau aptarto tarpdiscipliniškumo, kuris šio klausimo nekėlė.

Apibendrinant galima teigti, kad *transdiscipliniškumas – tai disciplinų (ir netgi mokslo sričių) susiliejimas ir asimiliacija moksliniuose tyrimuose, kai bendradarbiaudami skirtingų disciplinų atstovai ir neakademinės bendruomenės nariai sprendžia kompleksines visuomenines problemas ar analizuoja kompleksinius fenomenus, kurie pasirenkami siekiant atsakyti į vertybinius klausimus.*

Įvertinant aspektus, kurie buvo išryškinti kalbant apie tarpdiscipliniškumą, daugiadiscipliniškumą, transdiscipliniškumą, 1.1 pav. parodytos sąsajos tarp skirtingų daugybinio discipliniškumo tipų. Kaip išryškėjo, daugybinis discipliniškumas pasireiškia per disciplinų sąveiką bei koncepcijų, metodų, epistemologijos integraciją. Daugybinio discipliniškumo atveju svarbi skirtingų disciplinų atstovų komunikacija ir bendradarbiavimas.

Vis dėlto daugiadiscipliniškumo, tarpdiscipliniškumo ir transdiscipliniškumo sąvokų apibrėžimas ir skirtingų veiklų charakteristikų išryškinimas neatsako į visus klausimus, susijusius su tarpdiscipliniškumo sąvokos ypatybėmis, – lieka neišryškintas skirtumas tarp „tarpdiscipliniškumo“ ir „tarpdalykiškumo“ terminų.

Reikėtų paminėti, kad šioje disertacijoje analizuojami mokslo darbai su retomis išimtimis kalba būtent apie tarpdiscipliniškumą. Be to, literatūros paieška leidžia teigti, kad tarpdalykiškumo terminas nėra paplitęs<sup>4</sup>. Taip pat svarbu pastebėti, kad šiuo metu nepavyko rasti nė vieno mokslo darbo, kuris analizuotų patį tarpdalykiškumo terminą.

Vis dėlto šiokių tokių šių terminų galimų skirtumų analizės užuomazgų galima atrasti.

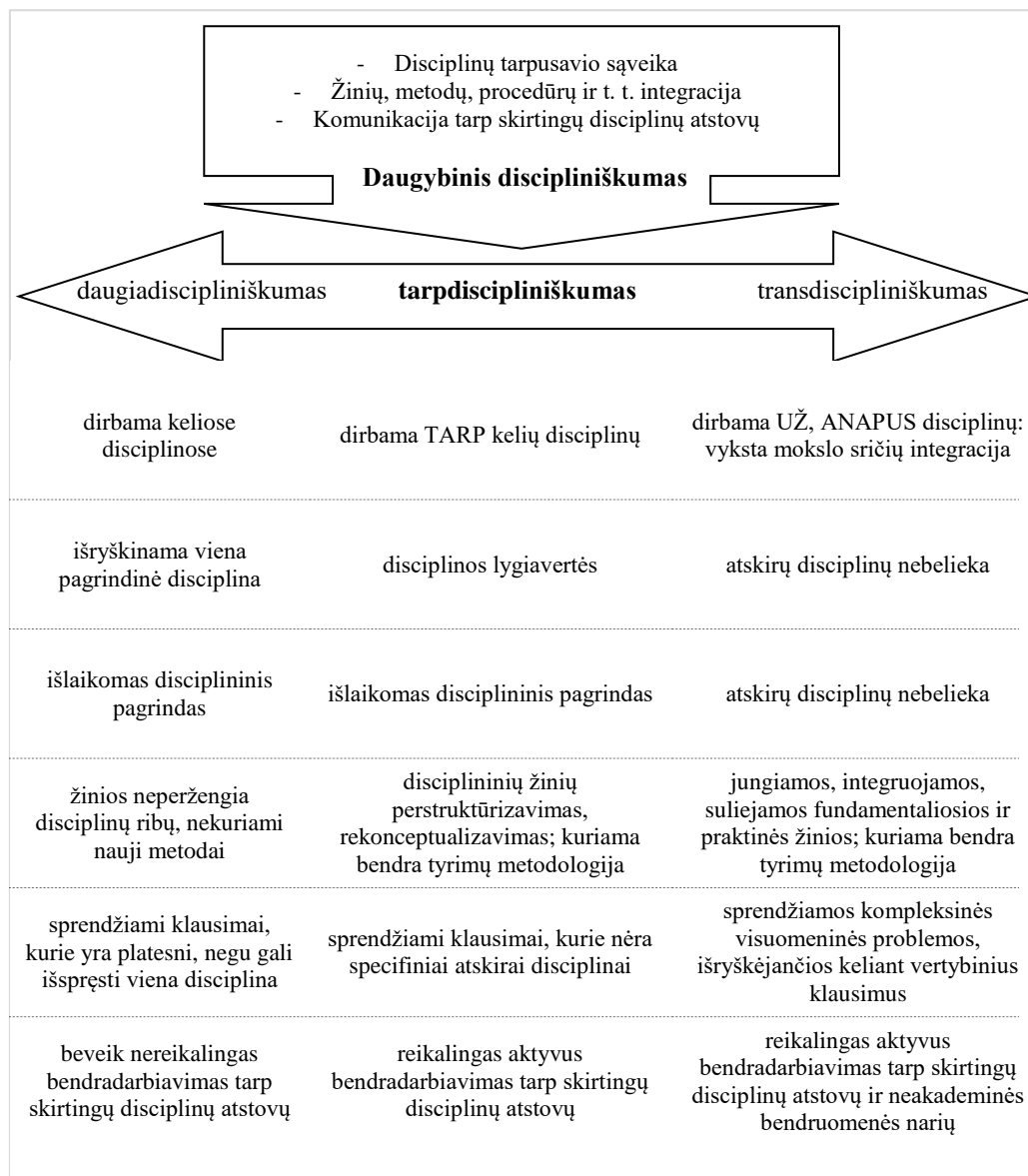
Ko gero, pati detaliausia šių terminų skirtumų analizė randama Kanišausko (2011) darbe, kur teigiama:

*iš lotynų kalbos kilęs žodis disciplina reiškia mokymą, mokslą. Dabar šis terminas įgavo atskiros mokslo šakos, srities prasmę. Norminant lietuvių kalbą, vietoje termino disciplina pradėtas vartoti terminas dalykas, todėl*

---

<sup>4</sup> Beje, reikia paminėti, kad terminas „tarpdalykiškumas“, atrodo, labiau paplitęs lietuvių kalboje. Šia kalba spausdinamuose straipsniuose „tarpdalykiškumo“ teminą galima atrasti gana dažnai (pvz., Augustinaitis, 2006; Juzefovič, 2013; Kaminskas & Peičius, 2013 ir kt.), tačiau, neradus detalesnės paties termino analizės, sunku spręsti, ar tai – tikrai tarpdalykiškumas (atitinkantis angliškąjį *interdisciplinary subject*), ar tik dėl nustatytų lietuvių kalbos normų vartojamas terminas, atitinkantis angliškąjį *interdisciplinarity*.

reikėtų kalbėti ir rašyti apie tarpdalykiškumą ir transdalykiškumą. Bet <...> beveik visuose lietuvių kalba skelbtuose tekstuose (nekalbant apie tekstus kitomis kalbomis) kol kas vartojami tik tarptautiniais tapę tarpdiscipliniškumo ir transdiscipliniškumo terminai <...> (p. 107).



**1.1 pav.** Sąsajos tarp skirtingų daugybinio discipliniškumo tipų

Vadinasi, lietuvių kalboje terminus „disciplina“ ir „dalykas“ galima laikyti sinonimais? Mokslininkas prieštarauja tokiam šių terminų sugretinimui, teigdamas, kad disciplina (kaip jau buvo anksčiau išryškinta ir šiame darbe) reikalauja laikytis moksliskumo kriterijų, kurie apibrėžia disciplinos grynumą, o dalykas tokios

būtinybės neiškelia. Dalykas yra tik „griežtai ribotų specifinių žinių ir jų gavimo ir kaupimo būdų probleminiai laukai“ (Kanišauskas, 2011, p. 108). Mokslininkas priduria: terminai „tarpdiscipliniškumas“ ir „transdiscipliniškumas“ (ir atitinkamai – terminas „disciplina“) „turi platesnę prasmę nei jų vertimas į lietuvių kalbą“ (ten pat, p. 107).

Augustinaitis (2006) nurodo, kad tarpdalykiškumas yra tuo stipresnis, „kuo jis mažiau integruotas su specializuotomis mokslų teorijomis“ (p. 19), t. y. kuo labiau prisitaiko prie įvairių mokslinių ir praktinių kontekstų. Šis apibūdinimas gali būti gana svarbus, tačiau šiuo atveju nėra aišku, ar autorius kalba apie terminą, atitinkantį angliškąjį *interdisciplinary subject*, ar *interdisciplinarity*.

Skirtumus tarp dalyko (angl. *subject*) ir disciplinos išryškina Skelton (2005), analizuodamas Moore ir Young (2001) bei Parker (2002) darbus. Teigiama, kad dalykas yra siauresnis ir lengviau apibrėžiamas nei disciplina, kuri yra labiau kompleksinė ir „drausmingumo“ (angl. *to become „disciplined“*) reikalaujanti struktūra.

Panašią poziciją galima rasti ir Yang (2009) darbe, kur, kalbant apie studijas, išskiriami skirtingi terminai – tarpdalykiškumas (angl. *interdisciplinary subject*) ir tarpdiscipliniškumas. Mokslininko nuomone, tarpdalykinis dėstymas sukelia papildomų iššūkių dėstytojams, kurie nebūdingi dėstant disciplinos erdvėje. Kita vertus, tarpdalykiškumas skiriasi ir nuo tarpdiscipliniškumo, kuris, autoriaus nuomone, yra platesnis fenomenas. Vis dėlto ir šiame darbe detalesnis šių terminų skirtumo paaiškinimas nėra pateikiamas.

Mokslo publikacijų duomenų bazėse galima atrasti užsienio autorių darbų (pvz., Lea & Webley, 2015; Pendergast, 1996; Stewart-Brown, 2015 ir kt.), kuriuose vartojamas terminas „tarpdalykiškumas“, tačiau jis nėra apibrėžiamas, nesigilinama į šio termino analizę. Tačiau šiuose darbuose galima atrasti vieną bendrą ypatybę: kalbėdami apie tarpdalykiškumą, mokslininkai nurodo, kad tam tikra skirtingų disciplinų „sąjunga“ (pvz., ekonomikos psichologija Lea ir Webley darbe, viešojo psichinė sveikata, analizuojama Stewarto-Brown) yra „atsirandantis“, „besikuriantis“ tarpdalykinis objektas. Kita vertus, iki šiol analizuotuose mokslo darbuose tokių pačių nuostatų galima rasti ir kalbant apie tarpdiscipliniškumą.

Remiantis šiais pastebėjimais galima kelti prielaidą, kad šie du terminai yra lygiaverčiai, atsiradę dėl skirtingų šalių mokslinės bendruomenės tradicijų.

Prisimenant tai, kas buvo išryškinta šiame skyriuje, galima teigti, kad daugiadiscipliniškumas, tarpdiscipliniškumas ir transdiscipliniškumas rodo disciplinų integracijos ir sąveikos intensyvumo svyravimą nuo minimalaus daugiadiscipliniškumo atveju iki maksimalaus transdiscipliniškumo atveju. Daugiadiscipliniškumas pasireiškia kaip silpniausia disciplinų sąveika ir integracija, mokslininkų bendradarbiavimas čia nėra aktyvus. Tarpdiscipliniškumo atveju skirtingų disciplinų integracija ir sąveika yra intensyvesnė, nors vis dėlto išlaikomas disciplinos veiklos pamatas. Tokiai veiklai sėkmingai plėtotis reikalingas aktyvus ir intensyvus mokslininkų iš skirtingų disciplinų bendradarbiavimas. Transdiscipliniškumas pasireiškia kaip visiškas ribų tarp skirtingų mokslo sričių nykimas, disciplinų susimaišymas. Svarbus tampa ne tik mokslininkų, bet ir neakademinių bendruomenės narių įsitraukimas į bendrą tyrimų veiklą.

Išryškinius skirtumus tarp skirtingų daugybinio discipliniškumo kryptių, reikia atidžiau paanalizuoti, kaip skirtingos daugybinio discipliniškumo kryptys reiškiasi skirtingų tipų studijų programose aukštojoje mokykloje. Tačiau reikia paminėti, kad toliau nebus kalbama apie transdiscipliniškumą ar transdisciplinines studijų programas, nes jos nėra šio darbo objektas. Nors daugiadiscipliniškumas ir daugiadisciplininės studijų programos taip pat nėra šio darbo objektas, tačiau šių studijų programų ypatybės yra svarbios tolesnei šiame darbe vystomai minčiai, tad toliau bus ieškoma galimų daugiadisciplininių ir tarpdisciplininių studijų programų apibrėžimų.

## 1.2. Daugybinio discipliniškumo studijų programų apibrėžtis

*Šiame skyriuje aptariamos daugiadisciplininių ir tarpdisciplininių studijų programų sampratos, išryškintos skirtingų mokslininkų darbuose, ieškoma šių studijų programų tipų apibrėžties, kuri būtų aktuali šiame darbe, bei santykių tarp skirtingų programų tipų.*

Kaip teigia MacKinnon ir kt. (2013), nors moksliniuose tyrimuose disciplinų jungimosi procesai yra suvokiami kaip natūrali problemų sprendimo dalis, tačiau ugdymo srityje jie taip spontaniškai nekeyla. Tokios studijos reikalauja *curriculum*, kuris savyje stipriau ar silpniau sujungia dvi ar daugiau disciplinas, – tokia veikla patiria nemažą pasipriešinimą aukštojo mokslo institucijose, kurios tradiciškai yra linkusios išlaikyti disciplinos pagrindą (Badley, 2009; Jones, 2010; McNair, Newswander, Boden, & Borrego, 2011; Rives-East & Lima, 2013; Wright et al., 2011). Ir nors *curriculum* integracijos idėjos buvo pradėtos skelbti dar XIX a., tačiau mokslinėje literatūroje iki šiol vyksta intensyvios diskusijos tarp tokios integracijos šalininkų ir priešininkų (Badley, 2009).

Kadangi disciplinų jungimasis gali pasireikšti skirtingais būdais, iš esmės neįmanoma iš anksto numatyti, koku būdu tai turėtų būti daroma – kiekvienu atveju aukštojo mokslo institucija turėtų pati apsibrėžti, koks disciplinų jungimo modelis jai yra priimtinausias (Rives-East & Lima, 2013). Tačiau neretai aukštojo mokslo institucijos stokoja aiškaus apibrėžimo, ką jos pačios laikys daugiadiscipliniškumu, tarpdiscipliniškumu ir transdiscipliniškumu, todėl, kaip teigia Knight ir kt. (2013), patirtis rodo, kad netgi tos pačios studijų programos dėstytojais neretai skirtingai įvardija studijų programos tipą, ir tik detalesni interviu su dėstytojais padeda nustatyti šiuos skirtumus. Vis dėlto tai nekelia nuostabos, nes, kaip jau buvo aptarta anksčiau, yra sunku nustatyti konkrečią, statinę disciplinų sąsajų tipologiją – ribos tarp skirtingų šių sąsajų tipų yra dinamiškos ir nuolat kinta.

Dėl šios priežasties yra aktualu išanalizuoti, kaip skirtingų tipų studijų programos yra apibrėžiamos mokslo darbuose. Vis dėlto, siekiant apibrėžti skirtingas studijų programas, visų pirma reikėtų apibrėžti patį „studijų programos“ terminą.

Kaip teigia Jucevičienė ir Simonaitienė (2008), *studijų programa – tai „dėstyto / mokymosi planas, apimantis studijų turinio, dėstytojų ir studentų veiklos būdų sistemą, skirtą švietimo institucijos (-ų) suplanuotoms priemonėms įgyvendinti, kad būtų pasiekti iškelti mokymosi tikslai“* (p. 4). Tokiu apibūdinimu mokslininkės ne tik išryškina studijų programos elementų (tikslų, turinio, veiklos būdų, priemonių, metodų, vertinimo sistemos), kuriuos išskiria ir kiti mokslininkai

(pvz., Laužackas, 2008; Valuckienė, 2012a; Žibėnienė, 2006) savo darbuose, svarbą, bet ir programai įgyvendinti reikalingą dėstytojų ir studentų bendros veiklos dedamąją. Taigi studijų programos apibrėžimas rodo ne tik šios programos planavimo, bet ir įgyvendinimo veiklas.

Laužackas (2008) nurodo, kad „gali būti tam tikros krypties, specialybės, mokomojo dalyko, kvalifikacijos ir kt. mokymo/studijų programa“ (p. 58), tačiau Brint ir kt. (2009) teigia, kad studentai, baigę aukštojo mokslo studijų programą, turi gauti tam tikrą laipsnį. Vadinasi, remiantis Europos aukštojo mokslo erdvės kvalifikacijų sistema, studijų programa galima laikyti tik tas programas, kurias baigę studentai gauna bakalauro, magistro ar daktaro laipsnį.

Kaip teigia Lepaitė (2003), „aukštojo mokslo institucijose dažniausiai įgyvendinamos studijų programos yra sudarytos remiantis tam tikros disciplinos žinių struktūra“ (p. 36). Tokiu atveju studentai turi įsisavinti tam tikros disciplinos žinias, pagrindines koncepcijas, naudojamus tyrimo metodus. Tokios programos turinys „yra logiškai struktūruojamas pagal disciplinos pobūdį, o turinio apimtis priklauso nuo tyrinėjimų išsamumo“ (Lepaitė, 2003, p. 37). Vis dėlto, ypač kalbant apie bakalauro programų turinį, reikia įvertinti tam tikrus veiksnius. Kaip nurodo Kundrotas (1996), pasiremdamas Levine (1981), Porter ir McKibbin (1988), Toombs (1989), bakalauro studijų programų turinį paprastai sudaro du pagrindiniai komponentai: bendrojo išsilavinimo dalykai (tai gali būti bendrauniversitetiniai ir laisvai pasirenkami dalykai) ir specialybės dalykai (pagrindinių studijų ir gretutinių studijų dalykai). Tačiau tokiu atveju specialybės dalykai dažniausiai remiasi viena disciplina, o bendrojo išsilavinimo dalykai yra suvokiami tik kaip „priedas“, padedantis praplėsti studentų akiratį. Be to, kiekvienas bendrojo išsilavinimo dalykų modulis paprastai yra paremtas vis kita disciplina – šiuo atveju nesiekama studijuoti kelių pasirinktų disciplinų visos studijų programos metu. Tad šiuo atveju negalima kalbėti apie daugybinio discipliniškumo pasireiškimą studijų programose.

Patį paprasčiausią *daugiadisciplininės studijų programos* apibūdinimą pateikia Davies ir Devlin (2010), jie teigia, kad tokiu atveju studentai specializuojasi vienoje disciplinoje, tačiau gali rinktis ir papildomus kitų disciplinų modulius. Reikia pripažinti, kad toks apibūdinimas tikrai nerodo daugiadiscipliniškumo studijų programoje. Tai greičiau studijos su galimybe įgyti gretutinę specialybę arba tik „praplėsta“ disciplinos studijų programa. Jau anksčiau išryškinta daugiadiscipliniškumo samprata rodo, kad daugiadisciplininių studijų atveju nustatytos disciplinos turėtų būti studijuojamos visos studijų programos metu. Toks disciplinų sugretinimas turėtų būti numatytas jau planuojant pačią studijų programą, kad būtų išlaikytas programos vientisumas. O štai Davies ir Devlin (2010) aiškiai nurodo, kad papildomus modulius studentai gali rinktis savo nuožiūra, tad šiuo atveju disciplinų sugretinimas negali būti numatytas iš anksto.

Kiek kitokį požiūrį į daugiadisciplinines studijų programas išreiškia Barnard, Hassan, Dainty ir Bagillhole (2013), jie, kalbėdami apie inžinerinį ugdymą aukštojoje mokykloje, teigia, kad tokios programos atsiranda tuomet, kai į disciplinos *curriculum* įtraukiamos kitų disciplinų žinios. Akivaizdu, kad toks apibrėžimas yra netikslus, nes iš karto kyla natūralus klausimas, ar tokia integracija nevyksta „tradicinėje“ studijų programoje, kai per bendrauniversitetinius ir laisvai pasirenkamus studijų modulius

studentai įgyja ir kitų disciplinų žinių. Vis dėlto reikėtų pripažinti, kad toks daugiadisciplininių studijų programų apibūdinimas yra tikslesnis nei anksčiau aptartas Davies ir Devlin (2010) apibrėžimas.

Jones (2010) kaip daugiadisciplininį ugdymą įvardina situaciją, kai konkreti tema aptariama keliose disciplinose lygiagrečiai. Tiesa, šis mokslininkas analizuoja mokymą bendrojo ugdymo mokyklose, o ne aukštojo mokslo įstaigose, tačiau šiuo apibūdinimu jis aiškiai nurodo gaires, koks ugdymas turėtų būti ir aukštojoje mokykloje, jeigu norima įtvirtinti daugiadisciplinines studijas. Ugdymo metu turėtų būti akcentuojama plataus fenomeno analizė, ir šis fenomenas turėtų būti analizuojamas pasitelkus kelias disciplinas. Vadinasi, ir daugiadisciplininės studijų programos aukštajame moksle turėtų išryškinti platų fenomeną, kuris ir būtų analizuojamas studijų metu.

Šiuo atveju kiek tikslesnį apibrėžimą galima rasti Bajada ir Trayler (2013) darbe, kuriame teigiama, kad daugiadisciplininė studijų programa – tai disciplinų modulių „kolekcija“, pateikiama kaip viena programa, tačiau neturinti aiškių tarpusavio sąsajų. Tiesa, šiame apibrėžime taip pat nėra įvardinta būtinybė išryškinti vieną pagrindinę problemą ar pagrindinį fenomeną studijų programoje, tačiau galima kelti prielaidą, kad, pateikiant šią modulių „kolekciją“ kaip vieną programą, šios studijų programos tikslas turėtų koduoti tam tikrą pagrindinį analizuojamą fenomeną, kuris ir sujungtų visus programą sudarančius modulius.

Davies ir Devlin (2010) tokią studijų programą (tiesa, autoriai šią studijų programą įvardina kaip santykinio (angl. *relational*) tarpdiscipliniškumo programą. Tačiau, įvertinus jų pateiktus paties santykinio tarpdiscipliniškumo aprašymus, galima teigti, kad tai – viena iš daugiadiscipliniškumo atšakų, kurią Klein (2010) vadina „netvarkingu tarpdiscipliniškumu“) apibrėžia kaip atskirų modulių iš skirtingų disciplinų rinkinį, kuris kokiu nors būdu susijęs su pagrindiniu analizuojamu fenomenu ar sprendžiama problema. Mokslininkai priduria, kad pagrindinė problema tokiu atveju yra analizuojama skirtingais aspektais, tačiau kitų disciplinų žinios, nors ir pripažįstamos, bet nėra siekiama jas integruoti. Šis apibūdinimas jau aiškiai nurodo vienos esminės problemos svarbą daugiadisciplininėse studijų programose ir tai, kad ši problema turi būti analizuojama pasitelkus skirtingų disciplinų žinias, nors ir nesiejant, neintegruojant šių žinių tarpusavyje.

Ko gero, patį tiksliausią apibrėžimą pateikia Rives-East ir Lima (2013), teigiantys, kad daugiadisciplininių studijų atveju studijų programą galima apibūdinti kaip iš atskirų dalių sudėtą „dėlionę“, kai kiekvienos disciplinos moduliai sukuria savo dalį sprendžiant platesnę problemą, ir šios dalys susijungia beveik nepersidengdamos. Toks daugiadisciplininių studijų programų apibrėžimas atspindi ir esmines daugiadiscipliniškumo charakteristikas – bendros plačios problemos ar fenomeno egzistavimo būtinybę, šios problemos analizę pasitelkus kelias disciplinas, silpną poreikį susieti skirtingų disciplinų žinias į bendrą visumą.

Apibendrinant čia išryškintus mokslininkų pastebėjimus galima teigti, kad ***daugiadisciplininė studijų programa – tai studijų programa, kurią sudaro modulių iš dviejų ar daugiau disciplinų visuma, skirta išanalizuoti pagrindinę problemą ar fenomeną neperžengiant šių nustatytų disciplinų ribų, o mokymosi tikslas yra įgyti šių disciplinų žinių, nesiekiant jų tarpusavio integracijos.***

Kaip jau buvo aptarta, siekiant apibrėžti daugiadisciplines studijų programas, kyla tam tikrų sunkumų, tačiau dar daugiau neaiškumo atsiranda bandant įvertinti, koku būdu būtų galima apibrėžti *tarpdisciplinines studijų programas*. Klein (2010) pastebi, kad nemaža dalis aukštojo mokslo institucijų, siūlydamos tarpdisciplinines studijų programas, nueina lengviausiu būdu ir iš tikrųjų sukuria daugiadisciplininių modulių rinkinį, kurį turi „susirinkti“ studentai iš parengtų modulių, tarp kurių trūksta sąveikos ir sąsajų. Knight ir kt. (2013) priduria, kad apibrėžti, ar programa iš tikrųjų yra tarpdisciplininė, yra sudėtinga. Autoriai teigia, kad nors ir įmanoma tiksliau ar mažiau tiksliai aprašyti disciplinų integracijos tipologiją, tačiau, praktikoje analizuojant konkrečias studijų programas, atrasti tiksliai integracijos ir sąsajų stiprumo ribas yra daug sudėtingiau. Todėl nėra keista, kad ir mokslinėje literatūroje galima matyti nemažą terminų sumaištį – neretai kaip „tarpdisciplininė studijų programa“ įvardijamas mažai tarpusavio sąsajų turintis modulių rinkinys.

Newell (2011) teigia, kad tarpdisciplininės studijos – tai procesas, reikalaujantis akademinų disciplinų integracijos. Tokias studijas galima apibrėžti kaip dviejų dalių procesą: tokių studijų metu studentai kritiškai įvertina disciplinos požiūrį ir sujungia skirtingų disciplinų išvalgas, kurdami išsamesnį egzistuojančio fenomeno supratimą (Newell, 2007). Panašų požiūrį išreiškia ir Jones (2010), teigdamas, kad tarpdisciplininės studijos vyksta tuomet, kai studentams į problemą leidžiama pažvelgti iš skirtingų perspektyvų, o esminis studijų tikslas yra tai, kad studentai susikurtų disciplinų žinių sintezę. Įvertinus šias mokslininkų mintis galima teigti, kad tarpdisciplininėms studijoms (o kartu ir studijų programoms) yra svarbūs keli aspektai: bendros, plačios problemos ar fenomeno, kurį stengiamasi išanalizuoti studijų metu, egzistavimas; disciplinos studijų pagrindas; kritinė disciplinų žinių analizė, kurią studijų metu turi įvaldyti studentai, bei šių žinių integracija ir sintezė kuriant naujas išvalgas.

Kaip šie išryškinti aspektai pasireiškia mokslininkams apibrėžiant tarpdisciplinines studijų programas?

Rives-East ir Lima (2013) teigia, kad tarpdisciplininė studijų programa yra sudaryta laikantis „kaleidoskopo“ principo, kai disciplinos į vieną problemą žiūri iš skirtingų taškų, ir šie požiūriai studentams pateikiami kartu metu, o disciplinų ribos nėra aiškios. Šiuo atveju išryškinama bendros problemos egzistavimo svarba ir poreikis į šią problemą žvelgti iš skirtingų disciplinų pozicijų. Be to, pabrėžiama, kad šiuo atveju (skirtingai negu daugiadisciplininėse studijų programose) nėra ryškių ribų tarp skirtingų disciplinų, o problema turi būti analizuojama iš skirtingų disciplinų pozicijų vienu metu. Tai leidžia teigti, kad atskiri studijų programos moduliai turi būti sudaryti ne vienos disciplinos žinių pagrindu.

Badley (2009) nurodo, kad tarpdisciplininės studijos reikalauja tokio *curriculum*, kuris savyje suderina dvi ar daugiau disciplinas ir skatina studentus pamatyti sąsajas tarp šių disciplinų. Taigi šiuo atveju matomas ryškus disciplinų integracijos poreikis studijų programoje ir kartu nepamirštas disciplinos studijų pagrindas. Tačiau, įvertinus aspektus, kurie svarbūs studijų procese, galima teigti, kad toks apibūdinimas nėra išsamus.

Bajada ir Trayler (2013) į tarpdisciplinines studijų programas žiūri iš kitų perspektyvų. Mokslininkai teigia, kad tai – bendra veikla, atliekama skirtingų



disciplinų, subdisciplinų ar profesijų atstovų, kai sudedamos ir tam tikru būdu sintetamos pažiūros. Nors toks apibūdinimas iš tikrųjų nieko nepasako apie pačias programas ir netgi studijas, tačiau iškelia naują tokioms programoms svarbų aspektą – šiuo atveju ypač išryškinama dėstytojų (ir galimai studentų), atstovaujančių skirtingoms disciplinoms, bendradarbiavimo svarba kuriant ir įgyvendinant tarpdisciplinines studijų programas. Panašią mintį galima rasti ir Brint, Turk-Bicakci, Proctor ir Murphy (2009) darbe, kuriame teigiama, kad tarpdisciplininę studijų programą gali charakterizuoti tai, kad ne mažiau kaip dviejuose trečdaliuose jų dirba skirtingų akademinų padalinių darbuotojai. Žinoma, toks aiškus dėstytojų iš skirtingų padalinių skaičiaus nurodymas gali kelti tam tikrų abejonių, tačiau jis išryškina aiškia būtinybę bendradarbiauti skirtingų disciplinų atstovams. Taigi galimybė ir būtinybė bendradarbiauti skirtingų padalinių darbuotojams kuriant ir įgyvendinant tarpdisciplinines studijų programas gali būti pripažįstama kaip dar vienas svarbus šių programų aspektas.

Bajada ir Trayler (2013) taip pat priduria, kad, pereinant nuo daugiadisciplininių į tarpdisciplinines studijų programas, nereikia ypatingos studijų programos turinio peržiūros, tačiau turinys turi būti reorganizuotas, restruktūrizuotas ir pateiktas kitaip. Šiuo atveju pripažįstamas tarpdisciplininių studijų programų turinio disciplininis pagrindas. Programos turinys turi būti sudarytas remiantis disciplinų žiniomis, tačiau, pateikiant šį turinį studentams, turi būti pasitelkiama kitokia prieiga nei daugiadisciplininių studijų programų atveju. Atskiri studijų programos metu analizuojami klausimai negali būti vienu metu aptariami apsiribojant viena disciplina – kiekvienas klausimas turi būti analizuojamas iš skirtingų disciplinų pozicijų kartu.

Newell (2007) teigia, kad tarpdisciplininės studijų programos integruoja, o ne sugretina tai, ką perima iš disciplinų ir / ar sąmoningai kontroliuoja šį procesą. Taip apibrėžus studijų programas esminis veiksnys, rodantis jų tarpdiscipliniškumą, yra disciplinų integracija. Tačiau čia neapsiribojama tik šiuo veiksmu. Sąmoninga integracijos proceso kontrolė rodo, kad studijų programų tarpdiscipliniškumas turi būti nuolat palaikomas, t. y. turi vykti nuolatinis dėstytojų iš skirtingų disciplinų bendradarbiavimas.

Pasiremiant paminėtais mokslininkų apibūdinimais *tarpdisciplininę studijų programą* galima apibrėžti kaip *studijų programą, kurią sudaro dviejų ar daugiau disciplinų pagrindu parengti moduliai, kuriuos kuriant ir įgyvendinant svarbus skirtingų disciplinų dėstytojų aktyvus bendradarbiavimas, o mokymosi tikslas yra pasiekti analizuojamų fenomenų supratimą, paremtą nustatytų disciplinų žinių integracija ir sinteze.*

Apibendrinant galima teigti, kad daugybinio discipliniškumo krypčių atskyrimo klausimai aktualūs ir siekiant atskirti skirtingų tipų studijų programas. Šiuo metu mokslo darbuose nepavyko atrasti vieningos studijų programų tipologijos, juose randami gana skirtingi studijų programų apibrėžimai ir šioms studijų programoms būdingi ypatumai. Vis dėlto, atidžiau paanalizavus šiuos apibūdinimus, galima išskirti esmines skirtingų studijų programų tipų ypatybes (žr. 1.2 lent.).

Akivaizdu, kad didžiausias išryškėjęs daugiadisciplininių ir tarpdisciplininių studijų programų skirtumas, aptinkamas šių programų apibrėžimuose, susijęs su studijų programų keliamais mokymosi tikslais. Būtent tai turėtų atriboti

daugiadisciplinines ir tarpdisciplinines studijų programas vienas nuo kitų. Taip pat tapo aišku, kad daugiadisciplininės studijų programos turėtų būti sudarytos iš disciplinų modulių, o tarpdisciplininės programos turėtų remtis būtent tarpdisciplininiais moduliais, kuriuose iš karto būtų integruojamos ir sintetinės skirtingų disciplinų žinios.

## 1.2 lentelė. Skirtingiems studijų programų (SP) tipams būdingos ypatybės

	SP turinys	SP keliami mokymosi tikslai	Kita
Daugiadisciplininės SP	Modulių iš dviejų ar daugiau disciplinų visuma, kai dalis modulių yra skirta vienos disciplinos, o dalis – kitos disciplinos žinioms ir metodams įsisavinti	Nustatytų (dviejų ar daugiau) disciplinų žinių, pagrindinių koncepcijų, tyrimo metodų įsisavinimas	- (neidentifikuota)
Tarpdisciplininės SP	Dviejų ar daugiau disciplinų pagrindu parengti moduliai (skirtingos disciplinos integruojamos viename modulyje)	Kritinė disciplinų žinių analize ir sinteze paremtas analizuojamo fenomeno supratimas	Aktyvus skirtingų disciplinų dėstytojų bendradarbiavimas

Analizuojant skirtingų studijų programų tipų apibrėžimus natūraliai išryškėjo skirtumai tarp šių programų. Vis dėlto, siekiant šiame darbe iškelto tikslo, yra svarbu atidžiau paanalizuoti, kokios dar charakteristikos, neatsispindinčios sąvokų apibrėžimuose, gali išryškėti kalbant apie tarpdisciplinines studijų programas ir kaip šių programų ypatumai gali pasireikšti jas kuriant.

## 1.3. Tarpdisciplininių studijų programų kūrimo ypatybės

*Šiame skyriuje aptariamas tarpdisciplininių studijų programų kūrimo procesas ir išryškintos ypatybės, suponuojančios tarpdisciplininių studijų programų kūrimo specifiškumą.*

Laikui bėgant kito *curriculum* suvokimas, todėl keitėsi ir supratimas, kaip *curriculum* turi būti planuojamas praktikoje (Lunenburg, 2011; Marsh, 2009; Niculescu, 2010; Posner, 1998; Prideaux, 2003; Slattey, 2006 ir kt.). Dėl šios priežasties, pastebi Barrow (2015), būtų naivu manyti, kad galima atrasti aiškias taisykles, kurios nurodytų, koku būdu turėtų būti kuriamas *curriculum* – ar tai būtų bendrojo ugdymo mokyklos *curriculum*, ar universiteto studijų programa.

Vis dėlto natūralu, kad studijų programos nėra kuriamos stichiškai. Kaip pastebi Edintaitė (2013), kuriant studijų programas turi būti atsižvelgiama į kintančius visuomenės poreikius, formuojančius socialinį užsakymą universitetui. Keciorytė (2008) nurodo, kad kuriamų studijų programų „tikslai ir pobūdis priklauso nuo to, kaip universitetai ar kitos aukštosios mokyklos interpretuoja darbo rinkos reikalavimus ir apskritai aukštojo mokslo ryšius [su] darbo praktika“ (p. 42). Taigi būtent universitetas, atsižvelgdamas į visuomenės poreikius ir savo strateginius tikslus, turi *priimti sprendimą kurti* tam tikrą *studijų programą* – tai ir turėtų būti pirmas žingsnis studijų programų kūrimo procese. Galima kelti prielaidą, kad šis studijų programos kūrimo proceso etapas neturėtų skirtis priklausomai nuo to, kokia programa bus kuriama – disciplinos ar tarpdisciplininė, todėl šioje disertacijos dalyje jis nebus detaliau analizuojamas.

Priėmus sprendimą kurti konkrečią studijų programą, turėtų būti suformuota darbo grupė, atsakinga už šią veiklą. Kaip pastebi Edintaitė (2012, 2013), svarbu atkreipti dėmesį į dėstytojų, kuriančių programą, patirties, kompetencijos, išsilavinimo ir dėstomo dalyko srities atitikimo klausimus. Tiesa, reikėtų pastebėti, kad savo darbuose autorė kalba apie studijų programas, rengiamas universiteto katedroje, sukurtoje disciplinos pagrindu. Todėl kyla natūralus klausimas, ar šie aspektai yra svarbūs ir kalbant apie tarpdisciplininių studijų programų konstravimą, ar jų pasireiškimas turėtų įgyti kokias nors specifines formas. Taigi kaip turėtų būti **formuojamos dėstytojų grupės**, kursiančios tarpdisciplininę studijų programą?

Yra mokslininkų (pvz., Liebert, 2013), teigiančių, kad dirbti tarpdisciplininėse studijų programose (taigi ir jas kurti) visų pirma turėtų dėstytojai, kurie patys yra išugdę tarpdisciplininių studijų pagrindu. Tačiau jeigu nemažai daliai universitetų tarpdisciplininės studijų programos yra inovacija, galimybė, kad juose dirbs tokių studijų patirties turintys dėstytojai, yra nedidelė. Todėl nenuostabu, kad didesnė dalis mokslininkų (pvz., Brand & Triplett, 2012; Harper & Ross, 2011; Newell, 1992; VanWylen et al., 2013) nesutinka su tokiu požiūriu: jie teigia, kad svarbiausias yra dėstytojų noras dirbti tarpdisciplininėje erdvėje ir gebėjimas priimti kitokią nuomonę, o ankstesnė tarpdisciplininių studijų patirtis nėra būtina.

Brand ir Triplett (2012) tyrimas parodė, kad, planuojant ir įgyvendinant tarpdisciplininį *curriculum* mokykloje, ypač svarbus yra komandinis darbas. Mokslininkai, rašantys apie tarpdisciplinines studijas aukštajame moksle (pvz., Badley, 2009; Bajada & Trayler, 2013; Newell, 1992; Rives-East & Lima, 2013; Wright et al., 2011 ir kt.), taip pat paprastai išryškina komandinio dėstymo (angl. *team-teaching*)<sup>5</sup> svarbą. Nėra keista, kad toks dėstymas yra būdingas tarpdisciplininių studijų atveju: Badley (2009) pripažįsta, kad daugelis dėstytojų paprasčiausiai neturi žinių „giliai“ dėstyti daugiau nei vienos disciplinos.

Tiesa, yra mokslininkų (pvz., Lattuca, 2001), išreiškiančių nuomonę, kad tarpdiscipliniškumas gali būti pasiekiamas ir dirbant vienam dėstytojui atskirai. Tokią nuomonę netiesiogiai patvirtina ir Abbott ir Nantz (2012) aprašyta patirtis, leidžianti teigti, kad, siekiant tarpdiscipliniškumo studijų metu, svarbesnis ne tiek pats komandinis dėstymas, kiek atidus modulių planavimas kartu su kolegomis iš kitų disciplinų, apmąstant bendras užduotis, privalomą literatūrą, keliamus klausimus ir pan. Vis dėlto reikia pastebėti, kad toks bendras modulių planavimas kai kuriuose mokslo darbuose (Dionne, 2011; Laughlin, Nelson, & Donaldson, 2011; Wenger & Hornyak, 1999) traktuojamas kaip vienas iš komandinio dėstymo tipų.

Taigi mokslo darbuose išryškinamos dvi tarpdisciplininių studijų kūrimo ir įgyvendinimo galimybės: studijų programose dirba ankstesnę tarpdisciplininių studijų patirtį turintys dėstytojai arba tokios patirties neturintys dėstytojai. Pastaruoju atveju

---

<sup>5</sup> Laughlin ir kt. (2011) ir Day ir Hurrell (2012) nurodo, kad *komandinį dėstymą* rodo *dviejų ar daugiau dėstytojų grupė, kuri dirba kartu planuodama, organizuodama* (angl. *conduct*) *ir vertindama tos pačios besimokančiųjų grupės mokymąsi*. Komandinį dėstymą, jo privalumus, trūkumus, iššūkius, galimybes, komandinio dėstymo tipus analizuoja daugelis mokslininkų (Buckeley, 1999; Day & Hurrell, 2012; Dionne, 2011; Gurgur & Uzuner, 2011; Laughlin et al., 2011; Wenger & Hornyak, 1999). Vis dėlto šis dėstymo būdas nėra šio darbo objektas, todėl detaliau jis nebus analizuojamas.

svarbi komandinio dėstyto veikla. Vis dėlto atkreiptinas dėmesys, kad mokslo darbuose neišryškinama dar viena galimybė.

Kaip pažymi Burkšienė (2013), kai kurie organizacijų nariai gali įgyti darbu reikiamų kompetencijų kitoje veikloje arba teoriniu lygmeniu, o vėliau šias kompetencijas panaudoti reikiamame kontekste. Vadinasi, ir tarpdisciplininio darbo patirties dėstytojai gali įgyti kitur, pvz., aukštojo mokslo institucijoje gali dirbti dėstytojai, kurie turi tarpdisciplininių tyrimų patirties, nors patys ir nėra išugdyti pagal tarpdisciplininių studijų programas.

Vadinasi, aukštojoje mokykloje tarpdisciplininėse studijų programose gali dirbti tarpdisciplininio darbo patirties neturintys dėstytojai; dėstytojai, turintys tarpdisciplininių tyrimų patirties; pagal tarpdisciplininių studijų programas išugdyti dėstytojai. Reikėtų pastebėti, kad antruoju ir trečiuoju atveju taip pat galima būtų išskirti įvairias galimybes: aukštojoje mokykloje yra pavienių tarpdisciplininių studijų ar tyrimų patirties turinčių dėstytojų arba aukštojoje mokykloje yra susiformavusi dėstytojų, išugdytų pagal tarpdisciplininių studijų programas arba dirbančių tarpdisciplininiuose mokslo projektuose, grupė.

Akivaizdu, kad tokia dėstytojų tarpdisciplininio darbo patirtis yra svarbi ir kuriant studijų programas. Vis dėlto skirtingos dėstytojų turimos patirtys reikalauja skirtingų studijų programų kūrimo scenarijų, tad, atsižvelgus į susiklosčiusią situaciją, turėtų būti pasirinkta ir tarpdisciplininių studijų programų kūrimo strategija. Kartu galima kelti prielaidą, kad aukštojo mokslo institucijoje, tik paviniams dėstytojams turint tarpdisciplininių tyrimų ar studijų patirties, studijų programų kūrimo veiklos greičiausiai bus panašios į visiškai tokios patirties neturinčių kolegų veiklas. Tiesa, tokiu atveju jos galimai vyks kiek lengviau.

Kokie galimi tarpdisciplininių studijų programų kūrimo scenarijai ryškėja mokslo darbuose? Kaip skirtingos dėstytojų patirtys daro įtaką programų kūrimo procesui? Šie ir panašūs klausimai bus analizuojami toliau.

Misiūnaitė-Bačiauskienė ir Jucevičienė (2014) pažymi, kad, kuriant naują studijų programą, visų pirma būtina turėti šios programos viziją (idėją), apimančią programos filosofiją (vertybes), būsimo profesionalo ugdymo koncepciją ir edukacinę paradigmą, „kuri yra programos įgyvendinimo proceso projektavimo, o vėliau – ir studijų programos vykdymo, konceptualusis metodinis pagrindas“ (p. 18). Vėliau, pasitelkus studijų programos projektavimo procedūrinės ir studijų programos turinio mokslo žinias<sup>6</sup>, atskiri pedagoginės sistemos elementai yra sujungiami į nuoseklią studijų programą<sup>7</sup>. Taip mokslininkės, nors ir netiesiogiai, išryškina dar du studijų programų kūrimo proceso etapus: programos vizijos (su)kūrimą ir pedagoginės sistemos elementų sujungimą į vientisą studijų programą, t. y. studijų programos

---

<sup>6</sup> „Studijų programos projektavimo procedūrinės žinios – tai žinios, būtinos studijų programai sukonstruoti (aprašui sudaryti), kad būtų pasiekta tikslų, uždavinių ir juos įgyvendinančių modulių rinkinio bei pasiekimo vertinimo sistemos dermės. <...> Studijų programos turinio mokslo žinios apibrėžiamos kaip iš skirtingų modulių sukuriamas sisteminis konstruktas, sudarantis konceptualiąją studijų programos esmę“ (Misiūnaitė-Bačiauskienė & Jucevičienė, 2014, p. 18).

<sup>7</sup> Jucevičienė ir kt. (2010) nurodo, kad studijų programų rengėjai sukuria idealų ugdymo vaizdą, paremtą pedagogine sistema, kurią „sudaro <...> pagrindiniai tarpusavyje sąveikaujantys elementai: ugdytojas, ugdytinis, ugdymo tikslas, turinys, formos, metodai, priemonės“ (p. 65).

(su)konstravimą. Kokiomis ypatybėmis pasižymi šie etapai kuriant tarpdisciplininę studijų programą?

Edintaitė (2013) pažymi, kad, studijų programą kuriant disciplinų pagrindu sukurtoje katedroje, būtent jos studijų veiklos vizija ir tampa pagrindu *programos vizijai (su)kurti*, o šios žinios jau paprastai yra nusistovėjusios ir priimtos visų katedros narių bendru susitarimu. Kiek kitaip veikla vyksta kuriant tarpdisciplinines programas, kai kartu dirba skirtingų disciplinų katedrų atstovai.

Pasak Davies ir Devlin (2010), tarpdisciplininių studijų atveju *pagrindinės idėjos (idea dominance; angl. key idea)* atradimas yra kritinis taškas kuriant programą. Jeigu ši idėja neidentifikuojama arba jeigu skirtingų disciplinų mokslinės idėjos yra nesuderinamos, tarpdisciplininės studijos yra pasmerktos žlugti.

Akivaizdu, kad tarpdisciplininės studijų programos vizija bus kuriama skirtingais būdais, priklausomai nuo ankstesnio dėstytojų pasirengimo tarpdiscipliniam darbui. Kai programa kuriama komandos, turinčios tarpdisciplininių studijų ar tyrimų patirties, šis procesas bus panašesnis į studijų programos vizijos kūrimą disciplinos katedroje – galima daryti prielaidą, kad šios grupės jau bus atradusios „pagrindinę idėją“, vienijančią visus ar bent didžiąją dalį grupės narių. Dėl šios priežasties yra aktualiau paanalizuoti, kaip šis procesas galėtų vykti, jeigu aukštojoje mokykloje nėra ankstesnę tarpdisciplininę patirtį turinčių dėstytojų.

Newell (2001) teigia, kad tarpdisciplininėje veikloje visų pirma reikalingas integruotas supratimas – būtent jo kūrimasis yra būtinas tikrajam tarpdiscipliniškumui rasti. Kuriantis integruotam supratimui, turi vykti procesai, kuriuos mokslininkas santykinai skiria į dvi grupes: veikla disciplinos plotmėje ir požiūrių integracija kuriant integruotą supratimą. Tiesa, priduria mokslininkas, šis procesas nėra linijinis, t. y. šios veiklos nebūtinai turi eiti viena paskui kitą, kelios veiklos gali vykti vienu metu, esant poreikiui, gali būti grįžtama prie ankstesnių veiklų ir t. t.

Veikla disciplininėje erdvėje, pasak Newell (2001), apima keletą smulkesnių veiklų:

- problemos / klausimo / temos identifikavimas. Šiuo atveju į problemą, klausimą, temą reikia pažiūrėti plačiau, nei tai leidžia padaryti atskira disciplina. Taip pati keliamą problema, klausimas ar tema yra praplečiama ir pertvarkoma;

- reikiamų disciplinų ar mokslinių grupių, kurias pasitelkus būtų galima išspręsti ar išanalizuoti keliamą klausimą / temą / problemą, identifikavimas. Šiuo atveju reikia išėiti už ankstesnio žinojimo ribų ir pripažinti, kad ir kitos disciplinos yra pajėgios atsakyti į įvairius kompleksinius iššūkius;

- darbo grupės, kuri galėtų atskleisti visus reikiamus konceptus, teorijas, metodus kiekvienoje disciplinoje, kūrimas bei disciplinos žinių kaupimas ir naujos informacijos paieška. Buriant darbo grupę ir kaupiant disciplinos žinias, formuojamas kitų disciplinų „pajautimas“;

- problemos / klausimo / temos analizė atskiroje disciplinoje. Kadangi tarpdisciplininių klausimų, problemų, temų neįmanoma iki galo išanalizuoti neperžengus atskiros disciplinos ribų, reikia ieškoti naujų ir naujoviškų būdų šių fenomenų analizei atlikti – tokiu atveju plečiamos atskirų disciplinų ribos, ieškoma žinių, esančių „ties“ disciplinų „ribomis“;

- disciplininio požiūrio į bendrą problemą / temą / klausimą kūrimas. Šiame veiklos etape turėtų ateiti suvokimas, koku būdu turimos disciplinos žinios ir sampratos gali padėti išs্পesti ar išanalizuoti tarpdisciplininę problemą / temą / klausimą.

Kaip jau buvo minėta, kuriantis integruotam supratimui, anot Newell (2001), reikalinga požiūrių integracija. Taigi šiuo atveju išryškėja dar kelios smulkesnės veiklos:

- galimų konfliktų identifikavimas. Konfliktų gali kilti, kai disciplinos vartoja skirtingus terminus tam pačiam fenomenui įvardinti arba turi vienodus terminus su skirtingomis reikšmėmis. Šiuo atveju reikėtų išryškinti vienos disciplinos požiūrius į analizuojamą fenomeną pasitelkus kitos disciplinos nuostatus;

- bendrų terminų ir prielaidų kūrimas. Vienodinant ar atrandant bendrus terminus, reikėtų išsiryškinti pagrindines iškeliamas kiekvieno svarbaus koncepto charakteristikas;

- konfliktų sprendimas bendros terminijos ir požiūrių kūrimo procese. Turėtų būti sukurta bendra kompleksinė sistema, kurioje tam tikru būdu atsispindėtų sudedamosios „disciplinų“ dalys;

- bendro konceptualaus pagrindo kūrimas. Toks bendras pagrindas reikalingas tam, kad visi tarpdisciplininėje veikloje dalyvaujantys asmenys vienodai suvoktų analizuojamą fenomeną;

- naujo problemos / temos / klausimo suvokimo konstravimas bei modelio, kuris atspindėtų naują suvokimą, kūrimas. Šioje veikloje gali padėti bendros metaforos kūrimas. Tokia metafora turėtų atspindėti, kaip sisteminiu atveju atrodo atskiros dalys – disciplininiai požiūriai. Šioje metaforoje turi matytis ne tik pagrindinės bendros charakteristikos, bet ir atskirose disciplinose išryškėjantys konfliktai;

- naujo suvokimo „teisingumo“ patikrinimas praktikoje.

Galima kelti prielaidą, kad būtent požiūrių integracijos etape turėtų formuotis ir pagrindinė studijų programos idėja. Vis dėlto akivaizdu, kad šiuolaikiniame aukštajame moksle, kuriame vis labiau įsigali vadybinė kultūra (angl. *managerialism*), verčianti ieškoti vis naujų būdų padidinti produktyvumą ir atskaitomybę (Pharo et al., 2012), bei „geriausių“ ir „ekonomiškiausių“ sprendimų siekis (Bell, 1990), toks ilgas tarpdiscipliniškumo radimosi kelias nėra priimtinas. Vadinasi, tarpdisciplininės programos negali būti sukurtos, jeigu aukštojo mokslo institucijoje nėra ankstesnę tarpdisciplininę patirtį turinčių dėstytojų?

Mokslininkai (pvz., Chandramohan & Fallows, 2009; Franks et al., 2007; Newell, 1990; Velden, 2009 ir kt.) nelinkę sutikti su tokia nuostata, nors pritaria minčiai, kad tarpdisciplininės studijų programos kaip inovacija tradiciniame universitete negali būti pradėtos kurti ir įgyvendinti iš karto, tik išryškinus tarpdiscipliniškumą kaip aukštosios mokyklos siekį. Mokslininkai nurodo kelius, kaip ši inovacija gali būti įgyvendinama aukštojo mokslo institucijose.

Chandramohan ir Fallows (2009) teigia, kad lengviausias kelių disciplinų sujungimo studijose modelis yra jungtinės programos arba programos, kuriose egzistuoja pagrindinė ir gretutinė studijų programa (angl. *major/minor*) ir kuriose

disciplinos yra visiškai nepriklausomos viena nuo kitos. Vis dėlto reikia pastebėti, kad kiti mokslininkai nėra linkę sutikti su tokiu požiūriu.

Franks ir kt. (2007), pasiremdami Armstrong (1980), nurodo, kad pirmasis tarpdiscipliniškumo studijose lygmuo pasiekiamas tuomet, kai mokymas vyksta parenkant modulius, sukurtus skirtingose katedrose, tačiau susijusius su pagrindine tema, t. y. tuomet, kai pradėdamas kurti ir įgyvendinti daugiadisciplininis *curriculum*. Tokia nuostata randama ir Newell (1990) darbe, kur teigiama, kad kelias tarpdiscipliniškumui studijose pasiekti turėtų prasidėti nuo daugiadisciplininių programų sukūrimo ir įgyvendinimo. Vis dėlto mokslininkas dar primena, kad jau pirminiuose tarpdisciplininių studijų radimosi etapuose svarbu inicijuoti pokyčius dėstytojų darbe, kad jie taptų pajėgūs įtraukti papildomas kitų disciplinų žinias į kiekvieną modulį, o vėliau ir užtikrinti visišką disciplinų integraciją tarpdisciplininėse studijose. Pasak mokslininko, tik pradėjus įgyvendinti daugiadisciplinines programas, turėtų rasti komandinio dėstymo iniciatyvos, nes kitu atveju kyla pavojus, kad tarpdiscipliniškumas vėl „degeneruos“ iki atskirų disciplinų studijų.

Kitas etapas, anot Newell (1990), padedantis priartėti prie studijų tarpdiscipliniškumo, prasideda tada, kai daugiadisciplininės programos integruoja sujungiamuosius seminarus (angl. *capstone seminars*). Kaip nurodo Franks ir kt. (2007), būtent šių seminarų metu atsiranda galimybė dalytis įžvalgomis iš kelių skirtingų disciplinų, o vėliau tokios programos turi galimybę „išaugti“ iki tarpdisciplininių studijų programų. Galima kelti prielaidą, kad, siekiant geriausio rezultato, šiems seminarams turėtų vadovauti tarpdisciplininės veiklos patirties turintys dėstytojai.

Panašų požiūrį išreiškia ir Nikitina (2005). Tiesa, mokslininkė nenurodo tarpdisciplininių studijų programų radimosi kelio – ji analizuoja tarpdisciplininio dėstytojų mąstymo (iš aprašymo galima pastebėti, kad toks mąstymas atitinka Newell (2001) „integruotą supratimą“) formavimosi kelią tarpdisciplininių studijų programų įgyvendinimo atveju. Ir nors tarpdisciplininių studijų įgyvendinimas ir jo metu vykstantys procesai nėra šio darbo objektas, siekiant šiame darbe iškeltų tikslų mokslininkės mintys yra svarbios, tad toliau šis procesas bus aprašytas detaliau.

Tarpdisciplininio mąstymo formavimosi procese Nikitina (2005) išskiria tris pagrindinius etapus: monodiscipliniškumo (angl. *monodisciplinarity*) įveikimą, laikiną integraciją ir patikslintą integraciją.

Kaip vaizdžiai pažymi mokslininkė, pagal tarpdisciplininių studijų programas dirbantys dėstytojai gana greitai pradeda suprasti, kad šioje veikloje reikalingas poslinkis „nuo vienakalbės egzistencijos (paremtos viena disciplina) link poligloto gyvenimo“ (p. 401). Taigi dėstytojai patys ima suvokti, kad reikia peržengti disciplinos ribas (anot mokslininkės – įveikti monodiscipliniškumą).

Pasak Nikitinos (2005), dažniausiai pirmiausia išryškėja supratimas, kad į kiekvieną fenomeną galima žvelgti iš kelių disciplinų pozicijų. Tokiam supratimui išryškėti padeda bendrai dėstomos paskaitos ir natūraliai vykstantis mokymasis iš kolegų iš kitų disciplinų. Tai – pirmasis žingsnis įveikiant monodiscipliniškumą.

Bandant pažvelgti į analizuojamą fenomeną kelių disciplinų „akimis“, natūraliai pamatomos skirtingų disciplinų požiūrių stiprybės ir silpnosios vietos. Tai – antrasis monodiscipliniškumo įveikimo etapas. Kartais tokiu atveju suvokiama, kad sava

disciplina negali atsakyti į visus su analizuojamu fenomenu susijusius klausimus, kartais identifikuojama, kad silpnesnė yra kita disciplina. Analizuojant disciplinų požiūrius taip pat lygiagrečiai įvertinami skirtingų disciplinų naudojami tyrimų metodai.

Išanalizavus skirtingų disciplinų požiūrių stipriąsias ir silpnąsias puses, sprendžiama, kuris požiūris bus priimamas, o kuris – atmetamas. Tai – trečiasis monodiscipliniškumo įveikimo etapas.

Kaip nurodo Nikitina (2005), antrasis esminis poslinkis link tarpdisciplininio mąstymo įvyksta tuomet, kai dalyviai bando sujungti skirtingų disciplinų pozicijas į vieną integruotą visumą. Mokslininkė išskiria du skirtingus būdus šiam procesui vyksti – hibridizaciją ir kompleksifikaciją (angl. *hybridization* ir *complexification*) (tiesa, Nikitina pabrėžia, kad šie du būdai nebūtinai yra vieninteliai tarpdisciplininiam dialogui pasiekti).

Formuojantis hibridiniam supratimui, skirtingų disciplinų požiūriai susimaišo taip, kad kiekvienos disciplinos pozicija tampa nebeaiški. Kaip nurodo Nikitinos (2005) tyrimo dalyviai, iš pradžių jie vienos disciplinos požiūrį į analizuojamą fenomeną priešpriešindavo kitos disciplinos požiūriui. Tačiau vėliau prasidėdavo bandymai aktyviai sujungti šiuos požiūrius į bendrą visumą.

Kita galimybė integruotam požiūriui rasti – kompleksinio discipliniškumo radimasis, kuris pasireiškia kaip vienos disciplinos pagrindinių koncepcijų ir teorijų panaudojimas kitos disciplinos pasiūlytiems iššūkiams išspręsti. Tokiu atveju dėstytojai nebando atrasti naujų perspektyvų „už“ ar „ties“ disciplinų ribomis – „dialogas“ vyksta disciplinos viduje ir ją pakeičia iš vidaus. Dėl šių priežasčių pakinta dėstytojų požiūris į savo discipliną ir šios disciplinos suvokimas.

Kaip teigia Nikitina (2005), nors disciplinų integracija yra tarpdisciplininės veiklos esmė, tačiau tai – ne galutinis taškas. Paprastai hibridinės ar kompleksinės žinios, sukurtos antrojo etapo metu, yra dalinės, nepakankamos. Neretai atrandama, kad aiškus atsakymas į klausimus negali būti rastas nei disciplinos, nei tarpdisciplininiam lauke. Todėl svarbus trečiasis tarpdisciplininio mąstymo formavimosi žingsnis – laikinosios sintezės persvarstymas ir kvestionavimas. Pirminės integracijos rezultatas yra pripažįstamas kaip nevisiškas ir negalutinis. Dažniausiai tai tampa impulsu tolimesnei integracijai – geresnių sąsajų tarp disciplinų paieškoms ar papildomų disciplinų įtraukimo poreikiui identifiкуoti, nors kartais tai gali vesti ir link nusivylimo tarpdiscipliniškumu.

Taigi galima teigti, kad daugiadisciplininės studijų programos gali tapti pradiniu etapu tarpdisciplininėms studijoms rasti: dėstytojų grupės, neturinčios ankstesnės tarpdisciplininio darbo patirties, visų pirma turėtų kurti ir įgyvendinti daugiadisciplinines programas, įtraukdamos į jas komandinio dėstymo iniciatyvas ir integruodamos sujungiamuosius seminarus. Taip galima „artėti“ prie tarpdisciplininų studijų, palaipsniui formuojantis ir šias studijas įgyvendinančių dėstytojų tarpdisciplininiam mąstymui.

Vis dėlto reikėtų pastebėti, kad tokiu būdu kuriant studijų programas kyla tam tikrų abejonių dėl studijų veiklos *filosofijos, vertybių*. Kaip nurodo Edintaitė (2013), studijų programų vertybės turi atitikti pagrindines universiteto vertybes, kuriomis „pagrįstai laikomi von Humboldto suformuluoti aukštojo mokslo principai: mokslo ir



studijų vienovė, taip pat – dėstytojų ir studentų paritetiniai santykiai“ (p. 33). Kolegialumo santykiai tarp dėstytojų ir studentų nėra šio darbo objektas – jie aktualesni įgyvendinant studijas, tačiau mokslo ir studijų vienovės principo užtikrinimas turėtų būti svarbus kuriant tarpdisciplininių studijų programas.

Tradiciniame universitete mokslinė veikla yra pagrindas studijoms vykdyti: tyrimų metu sukurtomis žiniomis remiamasi kuriant studijų programas (Jucevičienė et al., 2010), o programos įgyvendinimo metu kiekvienas dėstytojas dar praturtina studijų medžiagą naujausiais tyrimų rezultatais (Edintaitė, 2013). Akivaizdu, kad tarpdisciplininių studijų atveju šį principą galima išlaikyti tokį tik tada, jeigu studijų programa kuriama jau susiformavusios tarpdisciplininės grupės, vykdančios nuolatinius šios srities tyrimus. Kaip užtikrinti šio principo egzistavimą kitais atvejais?

Reikia pastebėti, kad mokslininkai, analizuojantys tarpdisciplinines studijas, šio klausimo beveik nekelia – šiuo metu pavyko atrasti vos keletą darbų, kuriuose būtų analizuojamas mokslo ir studijų vienovės principo užtikrinimas tarpdisciplininėse studijose. Greičiausiai tai neturėtų kelti nuostabos – pats tarpdiscipliniškumo fenomenas savyje koduoja naujos disciplinų „sąjungos“ idėją, kai nėra nusistovėję ryšiai tarp šių disciplinų ir konkrečiame tarpdisciplininame lauke sukurtų žinių stabilumas. Tačiau ar tokiu atveju tarpdisciplininės studijos „nepamina“ esminių aukštojo mokslo vertybių?

Reikėtų sutikti su mintimi, kad šiuo atveju studijos nėra paremtos fundamentaliomis žiniomis. Vis dėlto anksčiau išryškintas tarpdiscipliniškumo disciplininis pagrindas leidžia teigti, kad sujungiamų disciplinų fundamentaliosios žinios turėtų tapti daugiadisciplininių ir tarpdisciplininių studijų programų disciplinų modulių pagrindu. Kita vertus, Newell (2013) primena, kad iš tikrųjų „tarpų“ tarp disciplinų nėra, jos persidengia, tad ir tarpdiscipliniškumas jau vienaip ar kitaip yra užkodotas šiose disciplinose, vadinasi, ir šių disciplinų fundamentaliosiose žiniuose.

Kartu reikėtų nepamiršti, kad šiuolaikiniame pasaulyje santykiai tarp aukštojo mokslo, žinių ir visuomenės yra pakitę. Kaip pastebi Light, Cox ir Calkins (2009), šiuolaikinis aukštasis mokslas jau nebėra pasitelkiant žinias visuomenę formuojanti institucija, greičiau jis pats yra keičiamas žinių specifiškumo. Kaip pastebi Klimašauskienė (2006), pasiremama Gibbons (1997), naujoje žinių kūrimo sistemoje (Mode 2 požiūris) tradiciškai įprastas teorijos ir praktikos atskyrimas nebetenka svarbos – teorija ir praktika dabar eina išvien, o šios sintezės būtinybė tampa ypač svarbi aukštajame moksle, kai mokymo paradigmą keičia mokymosi paradigma. Dar daugiau: šiuolaikiniame pasaulyje stiprėjantis bendradarbiavimas tarp viešojo ir privataus sektoriaus reikalauja, kad kuriamos žinios taptų ypač dinamiškos, lengvai pritaikomos, nuolat permąstomos, perkuriamos ir naujai jungiamos (Mode 3 požiūris), ir būtent tokias, specifines, konkrečiame kontekste ir netgi esamu laiku kuriamas žinias šiuolaikinis aukštasis mokslas turi perteikti studentams (Carayannis & Campbell, 2006; Davies & Devlin, 2010; Edintaitė, 2013; Hyun, 2011; Klimašauskienė, 2006; Light et al., 2009). Būtent Mode 2 ir Mode 3 požiūriai lėmė, kad universitetinis *curriculum* iš disciplinos tampa daugiadisciplininiu, tarpdisciplininiu ar netgi transdisciplininiu, o praktinės žinios tampa šių programų pagrindu.

Newell (2007) ir Davies ir Devlin (2010) išryškina dar vieną tarpdisciplininių studijų programų aspektą. Mokslininkai nurodo, kad kiekvienu atveju tarpdisciplininė studijų programa ar modulis yra unikalus (nes kiekvienu atveju disciplinų integracija ir sąveika šiose studijose vyksta nauju būdu), todėl kiekvieną kartą turėtų būti atliekami ir paties tarpdiscipliniškumo tyrimai. Ellis (2009) pratęsia šią mintį, teigdamas, kad dėl besikeičiančių šiuolaikinės visuomenės poreikių pats tarpdiscipliniškumas tapo integralia tyrimų dalimi, o Szostak (2013) apibendrina: pats tarpdiscipliniškumas, kaip tyrimų sritis, duoda mokslinį pagrindą tarpdisciplininėms studijoms.

Apibendrinant čia aptartas mokslininkų mintis galima teigti, kad tarpdisciplininių studijų programos turi būti grindžiamos tiek fundamentaliosiomis atskirų disciplinų ir tarpdisciplininėmis žiniomis, tiek praktinėmis žiniomis, tiek ir paties tarpdiscipliniškumo tyrimų žiniomis, taip užtikrinant mokslo ir studijų vienovės principo įgyvendinimą.

Kaip jau buvo minėta, kitas svarbus studijų programos vizijos elementas – *edukacinės paradigmos*, kuria bus grindžiamos studijos, pasirinkimas.

Mokslo darbuose (Branson, 1990; Lueddeke, 2003; Orion, 2007; Postareff & Lindblom-Ylänne, 2008; Postareff et al., 2007; Valuckienė, 2012a, 2012b) išryškinamos dvi pagrindinės edukacinės paradigmos: mokymo ir mokymosi<sup>8</sup>.

Kaip nurodo Valuckienė (2012a), pasiremama Barr ir Tagg (1995), „veikiant mokymo paradigmai, studijuojant keliamas tikslas suteikti žinių, „perkelti“ jas iš dėstytojų studentams“ (p. 60), t. y. tokio *curriculum* atveju yra svarbu atrasti veiksmingus būdus perduoti ir perimti žinias. Studijų programą konstruojant mokymo paradigmos plotmėje, „yra lavinamas studentų percepcinis-asociacinis ir analitinis-indukcinis mąstymas. Skiriamos užduotys yra orientuotos į sintetinių – deducinių ir abstrakčių – reprodukcinių mąstymo gebėjimų plėtojimą“ (p. 80). Populiariausia mokymo forma ar metodu tampa akademinų paskaitų ciklai, šalia kurių gali būti vedamos standartizuotos pratybos ar laboratoriniai užsiėmimai.

Mokymosi paradigma grįstas *curriculum* yra lankstus, orientuotas į studentų mokymosi poreikius, kuriuos dažnai formuoja būsimosios darbo vietos reikalavimai. Šiuo atveju patys studentai, atsižvelgdami į ugdymo/si standartus, siūlo ugdymo/si turinį ir ugdymo/si metodus, o dėstytojas dirba kaip konsultantas, padedantis studentams eiti pasirinkta kryptimi. Mokymosi paradigmoje taikomi metodai yra skirti edukacinėms į studentą orientuotoms aplinkoms sukurti,

*skatinti ir palaikyti studento nepriklausomą ir aktyvų mokymąsi, įgalinti besimokančiojo savarankiškų studijų procesus, plėtoti mokymosi visą gyvenimą gebėjimus. Visi mokymosi metodai pabrėžia ne konkrečių žinių įgijimą (angl. know-what), bet pažinimo gebėjimų, žinojimo, kaip veikti (angl. know-how), ugdymą ir plėtojimą (Valuckienė, 2012a, p. 80).*

Įgyvendinant studijas šioje paradigmoje, nuolat yra kuriamas ir atnaujinamas turinys, kuriamos ir tobulinamos naujos priemonės, mokymas/is vyksta tiek universitete, tiek už jo ribų, vyrauja įvairios vertinimo formos (Valuckienė, 2012b;

---

<sup>8</sup> Jucevičienė su bendraautorais (Jucevičienė, 2007; Jucevičienė et al., 2010; Jucevičienė & Petkūnas, 2006; Jucevičienė & Vizgirdaitė, 2012) išskiria ir tarpinę sąveikos paradigmą, tačiau šiame darbe ji nebus plačiau analizuojama.

Vizgirdaitė, 2013). Tokių studijų metu studentas įgyja ne tik žinių, bet ir patirties bei gebėjimų, reikiamų tolesniam tobulėjimui užtikrinti.

Kaip jau buvo paminėta, edukacinė paradigma yra pagrindas, kuriuo remiantis, derinant atskirus pedagoginės sistemos elementus, ***konstruojama studijų programa***. Vis dėlto akivaizdu, kad programos konstravimo principai turi būti vienodi tiek kuriant discipliną, tiek ir tarpdisciplininę programą. Kita vertus, atskiri pedagoginės sistemos elementai greičiausiai turėtų pasižymėti skirtingomis ypatybėmis, priklausomai nuo programos tipo. Taigi, kokiomis ypatybėmis turėtų pasižymėti tarpdisciplininių studijų programų pedagoginės sistemos elementai?

Vienas pagrindinių edukacinių paradigmu skirtumų – studijų orientavimas į žinių perdavimą arba į kompetencijų<sup>9</sup> ugdymą. Kas yra aktualu tarpdisciplininių studijų atveju? Kokius *tikslus* ir *numatomus studijų rezultatus* (angl. *learning outcomes*) akcentuoja šios programos?

Analizuojant mokslo darbus galima pastebėti, kad juose nėra kalbama apie tarpdisciplininių studijų programų tikslus. Tiesa, mokslo darbuose keliamas klausimas, ar pats tarpdiscipliniškumas gali tapti ugdymo tikslu.

Šiuo atveju galima atrasti dvejopą požiūrį. Badley (2009), tiesa, kalbėdamas apie disciplinų integraciją, o ne tarpdiscipliniškumą, teigia, kad integracija gali rasti (t. y., kaip rašo mokslininkas, integracijos *locus* gali būti) įvairiais lygmenimis, todėl integruotas *curriculum* nebūtinai sukuria integruotą supratimą. Vadinas, pratęsia mokslininkas, integracija negali būti ugdymo tikslas, ji gali būti tik priemonė ugdymo/si siekiniams pasiekti. Tačiau šiai nuomonei nepritaria Rives-East ir Lima (2013), teigiantys, kad, esant tinkamoms sąlygoms (dėstytojams aktyviai bendradarbiaujant, nevengiant konfrontacijos ir gebant konstruktyviai diskutuoti studentų akivaizdoje ir t. t.), pats tarpdiscipliniškumas gali tapti ugdymo tikslu – taip galima parodyti studentams, kad skirtingi mokslai, nors ir ne visuomet „sutaria“ tarpusavyje, gali veikti išvien. Holley (2013) pritaria, kad taip studentams ugdomas gebėjimas suprasti tarpdiscipliniškumą ir veikti tarpdisciplininėje aplinkoje.

Nors tarpdisciplininių programų tikslų aptarimas nesulaukia reikiamo mokslininkų dėmesio, numatomi studijų rezultatai yra plačiai analizuojami mokslo darbuose.

Analizuojant mokslo darbus, kuriuose kalbama apie tarpdisciplinines studijas ir / ar tarpdisciplinines studijų programas, galima pastebėti, kad mokslininkai dažniausiai neakcentuoja kokių nors specifinių žinių, kurias turėtų įgyti studentas tarpdisciplininių studijų metu. Greičiausiai tokią nuostatą lemia tai, kad jau apibrėžiant tarpdiscipliniškumą ir / ar tarpdisciplinines studijų programas tenka pakankamai aiškiai įvardinti, kokios žinios yra reikalingos šiuo atveju (tai buvo galima pastebėti ir šiame darbe ieškant vartojamų terminų apibrėžimų). Natūralu, kad tarpdisciplininių studijų metu studentų įgyjamos žinios turėtų priklausyti nuo disciplinos žinių, tačiau kartu studentai turėtų gebėti jas praplėsti (Barrett, 2012; Holley, 2013; McCulloch, 2012) ar, kaip teigia Hyun (2011), peržengti egzistuojančias disciplinos žinių ribas.

---

<sup>9</sup> Kompetencija – tai „asmens žinios, įgūdžiai, gebėjimai, požiūriai, vertybės, glūdinčios žmogaus viduje ir pasireiškiančios sėkmingais žmogaus konkrečios srities veiklos darbo rezultatais“ (Jucevičienė, 2007, p. 138).

Vis dėlto kalbant apie žinių įgijimą iškyla viena specifinė problema, kuri yra aktuali būtent tarpdisciplininio ugdymo atveju. Mokslininkai (pvz., Badley, 2009; Davies & Devlin, 2010 ir kt.) atkreipia dėmesį į žinių „gylį“ ir „pločio“ suderinamumo problemą, kuri aukštajame moksle yra ypač svarbi.

Pasak Klein (1999), „gylis“ užtikrina, kad būtų įgyjamos reikiamos disciplinos, profesinės ir tarpdisciplininės žinios ir informacija, reikalinga tikslams pasiekti. „Plotis“ įgalina pažvelgti į atskirą aspektą iš skirtingų perspektyvų. „Gylio“ ir „pločio“ sintezė užtikrina holistinio suvokimo formavimąsi. Vadinasi, tarpdisciplininio ugdymo atveju negali būti aukojama nė viena iš šių „dimensijų“. Tačiau, kaip teigia Davies ir Devlin (2010), studijų programa yra ribotos apimties, ir jai skiriamas ribotas laikas. Dėl šių priežasčių turi būti labai atidžiai planuojama, kokias žinias studentai privalo gauti. Nuo šių žinių priklauso, ar studentai gebės suvokti pagrindines studijuojamų disciplinų nuostatas, teorijas, koncepcijas, paradigmas ir kartu gebės „išeiti“ už šių atskirų disciplinų ribų. Tačiau ar iš tikrųjų taip yra?

Kaip nurodo Jucevičienė (2007), mokymosi kontekste ypač svarbus tampa klausimas, kaip konstruojamos asmeninės žinios. Pasiremddama Bowden ir Morton (1998), mokslininkė nurodo, kad, priklausomai nuo ugdymo proceso, studentai gali susiformuoti tiek paviršutiniškas, tiek galias žinias.

Paviršutiniškų žinių formavimąsi skatina mokymo paradigma grįstos studijos. Žinios šiuo atveju yra pripažįstamos kaip nekintamos ir nesenstančios, nes jos atspindi apibendrintas tiesas, kurias besimokantieji turi priimti besąlygiškai (Kraujutaitytė, 2002), taigi reikia tik rasti efektyviausius būdus, kaip šias žinias perduoti studentams.

Ši nuostata leidžia sugrįžti prie Badley (2009) išryškinto požiūrio, kad, integravus *curriculum*, ne visuomet įmanoma pasiekti integruotą supratimą. Mokslininkas iliustruoja: *curriculum* gali apimti integruotas žinias iš skirtingų disciplinų, ir studentai gali šias integruotas žinias „išsinešti“ po studijų. Tačiau jie gali nesuprasti paties integracijos proceso, nesuvokti santykių tarp skirtingų disciplinų žinių. Akivaizdu, kad tokia situacija gali susidaryti, kai *curriculum* yra orientuotas į žinių perdavimą ir atgaminimą, t. y. grįstas mokymo paradigma. Kita vertus, galima kelti hipotezę, kad tokia situacija gali susidaryti tik tokiu atveju, kai integruotos žinios, įtraukiamos į *curriculum*, jau yra sukurtos anksčiau, t. y. kai studijų programą kuria ir įgyvendina tarpdisciplininių tyrimų metu susikūrusi arba tarpdisciplininėse studijose išugdytų dėstytojų grupė.

Badley (2009) pastebėjimas leidžia kelti ir atvirkščią klausimą – ar tik integruotas *curriculum* gali sukurti integruotą supratimą?

Pasak Jucevičienės (2007), mokymosi paradigma grįstose studijose vyksta gilus mokymasis, formuojasi gilios žinios. Šiuo atveju pripažįstama, kad žinios nepaliaujamai plėtojasi ir keičiasi, priklausomai nuo to, kaip jas supranta ir interpretuoja besimokantysis (Kraujutaitytė, 2002). Šia paradigma grįstos studijos akcentuoja aktyvų mokymąsi, kai besimokantysis šalia žinių įgyja ir įgūdžių bei gebėjimų, reikalingų aukštos kompetencijos specialistui, galinčiam prisitaikyti nuolat kintančioje aplinkoje (Valuckienė, 2009).

Taigi galima teigti, kad, mokymosi paradigma grįstoje studijų programoje suderinant skirtingų disciplinų žinias, studentai gali susiformuoti integruotą supratimą

netgi tokiu atveju, kai pačioje studijų programoje nėra tiesioginės disciplinų integracijos.

Ši mintis atgarsių randa ir Newell (1994) bei Lattuca, Voight ir Fath (2004) darbuose, kuriuose teigiama, kad tarpdisciplininėse studijose studentų mokymuisi ir išmokimui įtaką daro ne tik pati tarpdiscipliniškumo prigimtis – tiek pat įtakos studentų mokymuisi turi ir dėstymo būdai.

Tai patvirtina ir Abbott bei Nantz (2012) aprašyta patirtis, kai, įvairiais būdais derindami savo dėstomus istorijos ir ekonomikos kursus, jie pasiekė, kad studentai susiformuotų integruotą šių disciplinų supratimą netgi tada, kai šie kursai buvo dėstomi atskirai (tiesa, tam reikėjo intensyvaus bendro abiejų dėstytojų pasirengimo prieš dėstant modulius<sup>10</sup>).

Išryškinti pastebėjimai leidžia kelti prielaidą, kad netgi daugiadisciplininių studijų programose, pasitelkus tinkamas didaktines sistemas, studentai gali susiformuoti gebėjimą suprasti tarpdiscipliniškumą, integruoti žinias ir veikti tarpdisciplininėje aplinkoje, t. y. gali būti pasiekti tarpdisciplininėms studijų programoms būdingi tikslai. Tiesa, tokiose daugiadisciplininėse programose greičiausiai turėtų būti užtikrinamas vienas iš pagrindinių tarpdiscipliniškumo principų – atskirų disciplinų lygiavertiškumo – išlaikymas.

Vis dėlto šis pastebėjimas galimai yra teisingas kalbant apie studentų susiformuojamas žinias kaip studijų programų rezultatą. Tačiau ar tai teisinga ir kalbant apie gebėjimus bei įgūdžius, kuriuos turėtų įgyti tarpdisciplininių studijų programų studentai?

Newell (1994) teigia, kad tarpdisciplininės studijos turi ugdyti studentų kognityvinius gebėjimus, o Ivanitskaya ir kt. (2002), Lattuca, Voight ir Fath (2004), Spelt, Biemans, Tobi, Luning ir Mulder (2009) papildo, kad šiuo atveju reikėtų kalbėti apie aukštesnio lygmens kognityvinius gebėjimus. Vis dėlto kognityviniai gebėjimai gali būti labai įvairūs. Tad kurie iš jų turėtų būti ugdomi tarpdisciplininių studijų atveju?

Craddock, O'Halloran, McPherson, Hean ir Hammick (2013) teigia, kad tarpdisciplininės studijos turi būti orientuotos į sisteminio, metodinio ir analitinio mąstymo ugdymą, nes būtent tokie gebėjimai padeda pamatyti sąsajas tarp skirtingų veiklų. Newell (1992, 2001), Ivanitskaya ir kt. (2002), Lattuca ir kt. (2004) kalba apie kritinio mąstymo ugdymo būtinybę tarpdisciplininėse studijose. Newell (1992) dar papildo, kad viena disciplina paremtos studijos ugdo „silpną kritinio mąstymo pojūtį“, kai formuojami loginio mąstymo įgūdžiai. O tarpdisciplininės studijos ugdo „stiprų kritinio mąstymo pojūtį“. Studentai tokių studijų metu analizuoja skirtingus požiūrius, kuriuos išreiškia skirtingos disciplinos. Jie išmoksta žiūrėti į tą patį reiškinį iš skirtingų perspektyvų. Taip studentai skatinami atpažinti galimą savo nuostatų ir požiūrių ribotumą ir iracionalumą. Vis dėlto, tęsia mokslininkas, tiek „stipraus“, tiek ir „silpno“ kritinio mąstymo ugdymas yra svarbus ir siekiamas aukštajame moksle, todėl tarpdisciplininių studijų atveju turėtų būti ugdomas toks „dvigubas“ kritinis mąstymas.

---

<sup>10</sup> Intensyviausias bendras dėstymo planavimo veiklas kaip esmines siekiant studijų tarpdiscipliniškumo išryškina ir kiti mokslininkai (pvz., Day & Hurrell, 2012; Laughlin et al., 2011; Perry & Stewart, 2005; Sandholtz, 2000; Shapiro & Dempsey, 2008; Wenger & Hornyak, 1999).

Davies ir Devlin (2010) primena, kad tarpdiscipliniškumas reikalauja mąstyti peržengiant nustatytas ribas. Tiesa, reikėtų pastebėti, kad šiuo atveju mokslininkai tiesiogiai nekalba apie tarpdisciplinines studijų programas, tačiau galima kelti prielaidą, kad vis dėlto ir tarpdisciplininės studijų programos turėtų skatinti studentus mąstyti kitaip, plačiau. Tai patvirtina Spelt ir kt. (2009), teigiantys, kad tarpdisciplininės studijos turi ugdyti gebėjimą peržengti ribas (angl. *boundary-crossing skills*). Ugdant šį gebėjimą studentai visų pirma turi išmokti kritiškai analizuoti turimas žinias (Spelt et al., 2009), t. y. nuolat susidurti su iššūkiais, išmokti klausti „kodėl?“, o ne priimti ekspertinių vertinimą kaip vienintelį neklystamą faktą (Newell, 1994) – pažvelgti į kiekvieną fenomeną iš kelių perspektyvų (Lattuca et al., 2004), atrasti sąsajas tarp teorijų, požiūrių, metodų, koncepcijų ir paradigmu, t. y. gebėti interpretuoti (Ivanitskaya et al., 2002). Vėliau turi būti ugdomas studentų gebėjimas sintetinti ir integruoti žinias iš skirtingų disciplinų ir daryti išvadas bei priimti efektyvius sprendimus, pasiremiant dviprasmiška informacija (Knight et al., 2013; Spelt et al., 2009).

Woods (2007) išryškina dar vieną svarbų tarpdisciplininių studijų siekinį. Mokslininkė teigia, kad esminė sąlyga, kuri yra reikalinga tokių studijų metu (ir vėliau, dirbant tarpdisciplininėje erdvėje), yra gebėjimas suprasti kitus ir būti jų suprustiems, t. y. reikalinga tarpdisciplininės komunikacijos kompetencija. Pasak mokslininkės, šią kompetenciją sudaro du komponentai, kurie savo ruožtu sujungia smulkesnius gebėjimus. Tai – gebėjimas bendrauti įvairiose skirtingų disciplinų žinių srityse (angl. *across academic knowledge domains*) (kurį sudaro gebėjimas suvokti skirtingas koncepcijas, gebėjimas derinti nuomones ir gebėjimas kurti bendrus tarpdisciplininius tekstus) bei efektyvaus bendravimo su skirtingų akademinų kultūrų atstovais gebėjimai (turimų žinių platumas, gebėjimas interpretuoti ir susieti, gebėjimas atrasti ir sąveikauti, gebėjimas priimti skirtingus požiūrius ir kritinis disciplininis sąmoningumas).

Šiuos gebėjimus, kaip ypač svarbius tarpdiscipliniškumo ir tarpdisciplininių studijų atveju, išskiria ir kiti mokslininkai (tiesa, jie nesujungia šių gebėjimų į vieną visumą). Pavyzdžiui, Newell (1994) teigia, kad studijų tarpdiscipliniškumas ugdo požiūrio platumą ir kartu gebėjimą priimti kitokių požiūrių, padidėjusį gebėjimą įsiklausyti į kitokią nuomonę, jautrumą kitokioms disciplinų, politinėms, religinėms nuostatoms. Be to, priduria mokslininkas, tarpdisciplininis ugdymas moko pagarbos tiems, kurių nuostatos ir požiūriai yra kitokie. O štai Hall ir Weaver (2001) išryškina ribų tarp skirtingų kultūrų nykimą, grupinio darbo ir komunikacijos įgūdžių, konfliktų sprendimo įgūdžių įgijimo svarbą tarpdisciplininio ugdymo atveju.

Išryškinti tarpdisciplininių studijų programų rezultatai yra tikrai aktualūs. Vis dėlto kyla klausimas, ar tokie patys (ar bent jau panašūs) siekiniai neturėtų būti keliami bet kurioje mokymosi paradigma ir orientacija į studentą grįstoje studijų programoje. Juk kritinio mąstymo ugdymas – šiuolaikinio liberaliojo ugdymo aukštajame moksle pagrindas (Jucevičienė et al., 2010), o aukštesnieji kognityviniai gebėjimai ir komunikacijos (kad ir ne tarpdisciplininės) kompetencija yra siekiamybė į profesionalo ugdymą orientuotose studijose (Valuckienė, 2012a). Vis dėlto atsakymo į šį klausimą paieška nėra šio darbo tikslas, tad plačiau jis nebus analizuojamas.

Kaip nurodo Jucevičienė ir Edintaitė (2010), kuriant studijų programą ypatingas dėmesys turėtų būti skiriamas *turiniui*, kai apibrėžiama, kokie moduliai turėtų sudaryti konkrečią programą.

Kaip jau buvo minėta, Newell (1992) kalba apie disciplininio ir tarpdisciplininio ugdymo svarbą tarpdisciplininėse studijose. Taip mokslininkas išryškina ir tam tikrus tarpdisciplininių studijų programų turinio struktūros aspektus – studijų programos turi būti sudarytos tiek iš tarpdisciplininių<sup>11</sup>, tiek iš disciplinų modulių. Be to, mokslininko nuomone, kadangi tarpdisciplininiai moduliai yra priklausomi nuo skirtingų disciplinų išvalgų, o disciplinų moduliai turi pasitelkti tarpdisciplinines žinias, kad galėtų įvertinti savo ribotumą, subalansuotos studijų programos sustiprina tiek disciplinų, tiek tarpdisciplininius modulius.

Tokią tarpdisciplininių studijų programų turinio struktūrą įvardina ir kiti mokslininkai. Davies ir Devlin (2010), Bajada ir Trayler (2013), Craddock, O'Halloran, McPherson, Hean ir Hammick (2013), Knight ir kt. (2013), MacKinnon ir kt. (2013) ir kt. darbuose kalbama apie būtinybę tarpdisciplininėse studijų programose derinti disciplinų ir tarpdisciplininius modulius.

Knight ir kt. (2013) atkreipia dėmesį į tyrimus, kurie rodo, kad kuo didesnę studijų programos dalį sudaro tarpdisciplininiai moduliai, tuo stipriau juose akcentuojamas žinių integravimas ir tuo stipresnių tarpdisciplininių kompetencijų įgyja studentai. Vis dėlto jau anksčiau išryškinta žinių valdymo mokslo nuostata, kad žinios plėtojasi ir keičiasi priklausomai nuo besimokančiojo interpretacijų ir supratimo, kuriuos skatina aktyvūs mokymo/si metodai, leidžia nesutikti su šia mokslininkų mintimi: tarpdisciplininių kompetencijų įgijimas nėra tiesiogiai susijęs su tarpdisciplininių modulių skaičiumi studijų programoje, šias kompetencijas studentai gali įgyti ir daugiadisciplininių studijų metu.

Šią mintį netiesiogiai palaiko Davies ir Devlin (2010), teigiantys, kad efektyviausiai ugdymas universitete vyksta, kai studentai gauna tvirtą disciplininių išsilavinimą su tarpdiscipliniškumo galimybe. Šių autorių nuomone, per platus

---

<sup>11</sup> Reikėtų atkreipti dėmesį, kad nors, kalbėdami apie tarpdisciplinines studijas, mokslininkai (pvz., Badley, 2009; Bajada & Trayler, 2013; Bossio et al., 2013; Brewer, 1999; Burgett et al., 2011; Jones, 2010; Newell, 1992, 2001; Rives-East & Lima, 2013; VanWylen et al., 2013; Woods, 2007; Wright et al., 2011 ir kt.) analizuoja dėstytojų veiklą tarpdisciplininiuose moduluose, tačiau aiškesnio paties tarpdisciplininio modulio apibrėžimo šiuo metu nepavyko rasti. Tokį fenomeną paaiškina Lattuca ir kt. (2004): tarpdisciplininius modulius sunku apibrėžti ir suskirstyti į kategorijas, nes jie apima daugybę galimų disciplininės integracijos kombinacijų. Newell (2001) netgi pabrėžia, kad visuomet buvo nemaža dalis mokslininkų, kurie iš viso prieštaravo bet kokiam tiek tarpdiscipliniškumo, tiek tarpdisciplininių studijų ir tarpdisciplininių modulių apibrėžimui. Kita vertus, Ducoffe, Tromley ir Tucker (2006), pasiremdami Davis (1995), apibrėžia tarpdisciplininius modulius kaip tai, ką kartu daro mokslininkai iš dviejų ar daugiau disciplinų, subdisciplinų ar profesijų, suderindami ir tam tikru lygiu sintetindami savo požiūrius. Savo ruožtu Newell ir Green (1982) taip pat pateikia tam tikrą tarpdisciplininio modulio apibrėžimą. Mokslininkai teigia, kad tarpdisciplininis modulis „kritiškai suderina dvi ar daugiau disciplinų ir <...> veda prie disciplininių požiūrių integracijos“ (p. 24). Vėliau Newell (1990) patikslina, kad toks modulis yra orientuotas į tam tikros temos, problemos, klausimo, kultūrinio ar istorinio periodo, idėjos ar pan. analizę. Vis dėlto tokie tarpdisciplininio modulio apibrėžimai nėra tikslūs ir aiškūs – jie tik rodo, kad tarpdisciplininio modulio metu turėtų būti išlaikoma ta pati disciplinų sąveikos ir integracijos bei dėstytojų iš skirtingų disciplinų bendradarbiavimo logika, kokia buvo išryškinta ir analizuojant tarpdisciplininių studijų programų ypatumus.

išsilavinimas neleidžia įsigilinti į atskiros disciplinos epistemologiją ir suvokti, kada iš tikrųjų yra reikalingas tarpdisciplininis požiūris, o kada jo nereikia.

Panašų požiūrį išsako ir Newell (2001), teigiantis, kad į kiekvieną reiškinį galima žiūrėti tiek iš tarpdisciplininių, tiek iš disciplinos perspektyvų – viskas priklauso nuo to, kokie tikslai yra keliami. Ir būtent pakankamas disciplininis pagrindas, užtikrinamas studijų metu, studentams suteikia gebėjimus patiems nuspręsti, koks požiūris yra reikalingas konkrečiu atveju.

Analizuojant tarpdisciplininių studijų programų radimosi „kelius“ aukštojo mokslo institucijoje, buvo išryškintas ir dar vienas tarpdisciplininių studijų programų struktūros elementas. Newell (1990) ir Franks ir kt. (2007), tiesa, kalbėdami apie daugiadisciplinines programas, nurodė, kad jose turi būti integruojami sujungiamieji seminarai. Pasak Weinberg ir Harding (2004) ir Yang (2009), šie seminarai, tezės ar projektai (angl. *capstone seminars, capstone thesis/projects*) turėtų išlikti ir tarpdisciplininėse studijų programose, nes dalyvavimas šiose veiklose parodo tikrąjį studentų pasirengimą toliau veikti tarpdisciplininėje erdvėje.

Reikia pastebėti, kad iki šiol aptartuose mokslo darbuose, analizuojančiuose tarpdisciplininių studijų programų turinį, nėra keliamas studijų pakopos klausimas. Aptartos programos turinio ypatybės gali būti aktualios tiek bakalauro, tiek magistro studijų programose<sup>12</sup>. Vis dėlto bakalauro lygmens studijų programų kūrimo metu turėtų būti įvertinami dar keli aspektai, išskiriami mokslo darbuose.

MacKinnon ir kt. (2013) kelia aktualų klausimą: kaip anksti tarpdiscipliniškumas turi būti įtraukiamas į studijas? Mokslininkai pateikia du skirtingus požiūrius, kurie, nors ir netiesiogiai, stipriai koreliuoja su aptartu discipliniškumo ir tarpdiscipliniškumo santykio studijų programose klausimu (o kartu ir su įgyjamų žinių „gylio“ ir „pločio“ suderinimo problema).

Orillion (2009) nurodo, kad tarpdiscipliniškumas į studijas turėtų būti įtraukiamas tik po to, kai studentai įgyja disciplininį pagrindą, nors disciplininės „aukštumos“ nėra būtinos. MacKinnon ir kt. (2013) nesutinka su tokiu disciplininio pagrindo sumenkinimu. Mokslininkai teigia, kad studentai turi būti įgiję stiprų disciplininį pagrindą, turi būti ypač gerai susipažinę su „savo“ disciplinos epistemologija, kad, plėtodami žinias ir suvokimą, galėtų natūraliai priimti kitų disciplinų požiūrį. Vis dėlto tokios nuostatos galimai labiau tiktų kalbant apie magistro lygmens tarpdisciplinines studijas, į kurias būtų priimami ankstesnį disciplininį išsilavinimą įgiję studentai.

Kita vertus, šiuo atveju ypač aktualus tampa barjerų tarp disciplinų klausimas, kurį išryškina daugelis tarpdisciplinines studijas analizuojančių mokslininkų (pvz., Barrett, 2012; Davies & Devlin, 2010; Newell, 2001; Nikitina, 2006; Rives-East & Lima, 2013 ir kt.). Kaip pabrėžia Davies ir Devlin (2010), kiekviena disciplina turi savo požiūrį į pasaulį, ir, studentams priėmus šį požiūrį, tampa sunku „pamatyti“ reiškinį kitokiu būdu.

Siekiant išvengti šių barjerų, MacKinnon ir kt. (2013) siūlo tarpdisciplininius modulius į studijų programą įtraukti jau pačiame pirmame studijų kurse šalia

---

<sup>12</sup> Tarpdisciplininės doktorantūros studijos ir studijų programos yra kiek labiau išskiriamos mokslo darbuose (pvz., Boden, Borrego, & Newswander, 2011; Holley, 2013; Manathunga, Lant, & Mellick, 2006 ir kt.), tačiau jų kūrimas nėra šio darbo objektas.



disciplininių modulių. Newell (1990) išryškina tokio ankstyvo tarpdiscipliniškumo įtraukimo į studijų programą privalumus. Kaip teigia mokslininkas, tyrimai rodo, kad pirmakursiai studentai yra atviriausi pokyčiams, todėl lengviau priima bet kokius mokymo ir mokymosi reikalavimų pasikeitimus. Be to, tokiu atveju vyresniuose kursuose studentai jau gali daugiau laiko skirti tam, kad geriau suvoktų patį disciplinų integracijos procesą – o tai, kaip jau buvo minėta anksčiau, turėtų būti tarpdisciplininių studijų programų tikslas.

Vis dėlto šiuo atveju reikėtų atkreipti dėmesį į Lattuca ir kt. (2004) mintis, kurios netiesiogiai palaiko anksčiau išryškintą Orillion (2009) ir MacKinnon ir kt. (2013) požiūrį. Lattuca ir kt. (2004), remdamiesi Piaget (1952) ir Vygotsky (1978) darbais, teigia, kad mokymuisi įtaką daro tai, kaip naujoji informacija bus priimama ir priderinama prie jau atmintyje turimų žinių: tai, ką besimokantysis jau žino, ir tai, kiek šios žinios yra plačios, daro įtaką tam, kas bus išmokta ir kaip svarbu tai bus besimokančiajam. Taigi tarpdiscipliniškumas gali būti lengvai priimamas bet kokių atveju – jis suteikia daugiau galimybių sujungti naujas žinias su jau turimomis. Netgi studentai, neturintys ankstesnės tarpdisciplininio ugdymo/si patirties, tokių studijų metu atras tai, ką galės nesunkiai „priderinti“ prie jau turimų žinių.

Taigi tarpdisciplininės studijų programos gali būti konstruojamos įvairiai, tarpdiscipliniškumas į jas gali būti įtraukiamas tiek pačioje pradžioje, tiek ir vėliau.

Kaip pastebi Klein (2006), tradiciškai studijų programos yra sudaromos nuosekliai: iš pradžių studentams yra pateikiama esminė plati informacija (neretai tai vadinama įvadu į tam tikrą discipliną ar dalyką), kuri apima pagrindines sąvokas, teorinius aspektus, tyrimų nuostatas, o vėliau pereinama iki labiau specifinių modulių, t. y. einama nuo „pločio“ į „gylį“. Dėl šios priežasties, nusprendus tarpdiscipliniškumą į programą integruoti jau pačioje studijų pradžioje, studentai pirmame semestre turėtų būti supažindinami su pačia tarpdiscipliniškumo prigimtimi, aptariama institucijos pasirinkta tarpdiscipliniškumo traktuotė, nustatomas pasirinktas tarpdiscipliniškumo formavimo/si procesas, t. y. į studijų programos struktūrą turėtų būti įtraukiamas atskiras modulis, skirtas pačiam tarpdiscipliniškumui.

Siekiant tinkamai pateikti ugdymo turinį studentams ir pasiekti numatytus ugdymo/si tikslus bei rezultatus, kuriant studijų programas svarbu numatyti ir ugdymo/si formas, metodus, priemones. Kaip jau buvo išryškinta anksčiau, būtent ugdymo/si metodai yra esminis faktorius, lemiantis, kokių rezultatų pasieks studijų programos studentai.

Reikia pastebėti, kad analizuotoje literatūroje ugdymo formoms, metodams, priemonėms skiriama pakankamai nedaug dėmesio. Tokią nuostatą paaiškina Newell (1992), teigiantis, kad ugdymo/si metodai ir formos tarpdisciplininių studijų atveju nėra ypatingi – iš esmės jie nepasižymi kokiomis nors specifinėmis savybėmis. Vis dėlto jau anksčiau išryškintos nuostatos rodo, kad tarpdisciplininių ir daugiadisciplininių studijų metu, siekiant, kad studentai susiformuotų tarpdisciplinines kompetencijas, turėtų būti pasitelkiami mokymosi paradigmai būdingi ugdymo/si metodai. Kokie tai metodai ir kaip jie gali padėti pasiekti tarpdisciplininių studijų programų keliamus tikslus ir siekinius?

Klein (1999), Woods (2007), Yang (2009), Spelt ir kt. (2009), Wright ir kt. (2011) teigia, kad tarpdisciplininių studijų metu reikėtų taikyti grupinį / komandinį

darbą, atvejų analizę, prezentacijų rengimą ir pan. Būtent tokių metodų naudojimas, anot mokslininkų, padeda studentams geriau suvokti patį tarpdiscipliniškumą ir ugdytis tarpdisciplininės komunikacijos kompetencijas.

Knight (2011) tyrimas parodė, kad probleminio mokymosi (angl. *problem-based learning*) metodai yra sėkmingi, kai studentus reikia supažindinti su jiems nežinomomis sritimis, – toks mokymasis susijęs su realaus pasaulio problemomis, todėl yra pagaulus. Hall ir Weaver (2001), Srinivasan, Wilkes, Stevenson, Nguyen ir Slavin (2007) taip pat kaip ypač svarbius išskiria tiek probleminio mokymosi, tiek ir atvejo analizės (angl. *case-based learning*) metodus<sup>13</sup>.

Kiek kitokią požiūrį į ugdymo/si metodus tarpdisciplininėse studijų programose išreiškia Knight (2011). Mokslininko atliktas tyrimas parodė, kad komandinės užduotys, iš anksto neišryškinant aiškaus poreikio „išeiti“ už disciplinų ribų, gali nesukurti sąlygų tarpdisciplininiam gebėjimams vystytis. Kaip teigia mokslininkas, šio tyrimo metu ypač didelę įtaką turėjo išankstinis plataus sisteminio požiūrio išryškinimas. Be to, kuo daugiau studentams buvo pateikiama informacijos „išeinant“ už konkrečios disciplinos ribų, tuo sparčiau vystėsi jų tarpdisciplininiai gebėjimai. Panašias išvadas savo tyrime gavo ir Srinivasan ir kt. (2007). Lygindami probleminio mokymosi ir atvejo analizės metodų efektyvumą, mokslininkai nustatė, kad antrasis, kurio metu studentai iš anksto gauna plačią, įvairią informaciją, susijusią su atliekama užduotimi, yra efektyvesnis ir priimtinesnis tiek studentams, tiek dėstytojams.

Hall ir Weaver (2001), Spelt ir kt. (2009) išryškina dar vieną svarbią ugdymo/si metodų grupę. Mokslininkai teigia, kad, siekiant studijų tarpdiscipliniškumo, reikia ugdymo/si metodų, kurie skatintų studentų refleksiją ir kritinę analizę (pvz., nukreipiamųjų klausimų metodas).

Apžvelgus mokslininkų darbus, kuriuose analizuojami įvairūs tarpdisciplininėse studijų programose naudojami ugdymo/si metodai, galima teigti, kad tiek pateikiama medžiaga, tiek aktyvūs ugdymo/si metodai, tiek grupinis, komandinis darbas, tiek individualios refleksijos skatinimas yra svarbūs siekiant tarpdisciplininių kompetencijų vystymosi, t. y. visi metodai, skatinantys aktyvų studentų mokymąsi, yra būtini tarpdisciplininių studijų programų tikslams ir numatomiems rezultatams pasiekti.

Studijų programos ypatybės yra nulemtos ir to, kokie studentai (ugdytiniai) susirinks studijuoti konkrečią programą ir kokie dėstytojai (ugdytojai) joje dirbs. Kaip jau buvo paminėta, būtent tikslų, turinio, metodų, ugdytojų ir ugdytinių dermė, nulemta pasirinktos edukacinės paradigmos, yra pagrindas studijų programai sukurti, sukonstruoti. Vis dėlto reikia pastebėti, kad būsimųjų studentų ir iš dalies dėstytojų

---

<sup>13</sup> Srinivasan ir kt. (2007) teigia, kad probleminio mokymosi metu grupė fokusuojasi į patį atradimo procesą, kai dėstytojai beveik nekontroliuoja proceso. Taip stimuliuojamas problemų sprendimo gebėjimo ugdymasis, nepriklausomas mokymasis ir grupinio darbo gebėjimai. Tai padeda studentams išmokyti išsiklausyti vieniems į kitus ir bendradarbiauti. Atvejo analizės metu studentai skatinami efektyviai dirbti kartu atlikdami realias užduotis, kurdami realius projektus. Šiuo atveju grupės nariai fokusuojasi į kūrybinį problemos sprendimą, tačiau jie būna iš anksto pasiruošę šiam darbui, susipažinę su reikiama informacija. Šiuo atveju tiek studentai, tiek dėstytojai yra atsakingi už galutinį rezultatą, todėl dėstytojai nepalieka studentų ieškoti atsakymo pačių vienu – juos aktyviai konsultuoja, esant poreikiui, grąžina į „teisingą kelią“.

charakteristikų analizė yra aktualesnė kalbant apie tarpdisciplininių studijų programų įgyvendinimą. Dėl šios priežasties šiame darbe jos nebus plačiau išryškinamos.

Siekiant įgyvendinti sukurta studijų programą, ji turi atitikti nustatytus kokybės reikalavimus. Neretai šie reikalavimai yra nustatomi šalies ar supranacionaliniu lygmeniu (Pivoras & Skaburskienė, 2012; Pūraitė, 2011). Siekiant tarpdisciplininių studijų įgyvendinimo, jos taip pat turi atitikti konkrečioje šalyje nustatytus kokybinius kriterijus, t. y. jos turi būti **akredituojamos** arba pripažįstamos kokiu nors kitu šalyje nustatytu būdu. Taigi tarpdisciplininių studijų programų akreditavimas gali būti suvokiamas kaip šių programų kūrimo proceso paskutinis etapas. Vis dėlto galima kelti prielaidą, kad šių programų akreditacija neturėtų pasižymėti kokiais nors tik jai būdingais aspektais, todėl detaliau šis etapas nebus analizuojamas.

Apibendrinant galima teigti, kad tarpdisciplininių studijų programų kūrimo procesą santykinai galima padalinti į penkis etapus: programos kūrimo inicijavimą (sprendimo kurti programą priėmimą); dėstytojų, kursiančių studijų programą, grupės suformavimą; studijų programos vizijos (su)kūrimą; studijų programos (su)konstravimą ir programos akreditavimą.

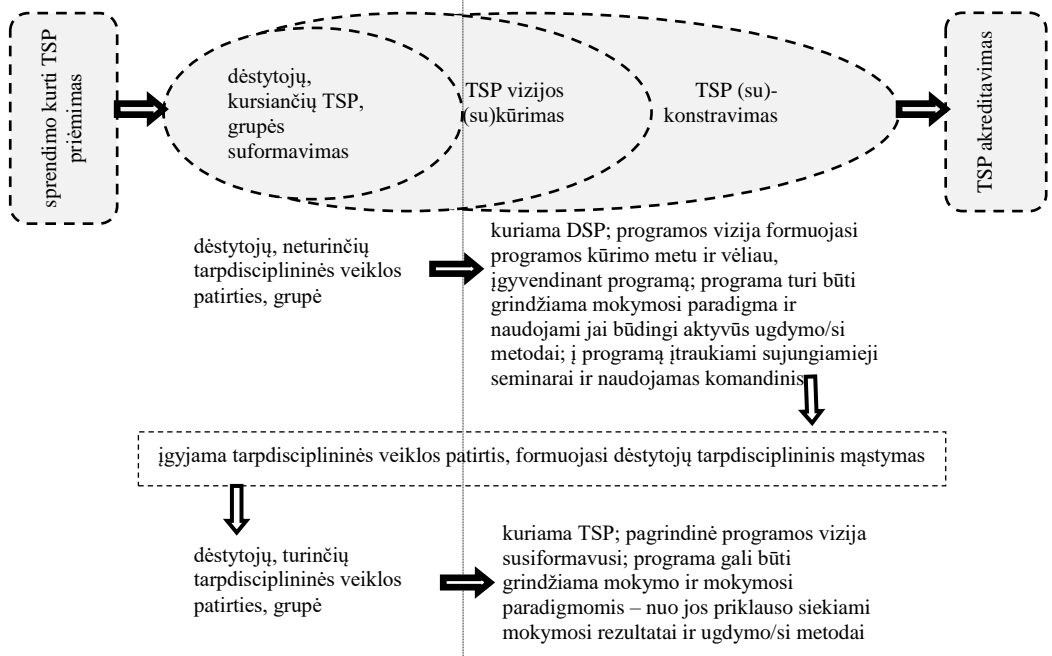
Galima kelti prielaidą, kad sprendimo kurti programą priėmimo ir programos akreditavimo etapai turėtų būti tokie patys tiek kuriant atskirų disciplinų, tiek tarpdisciplininę programą, tačiau kiti trys šio proceso etapai pasižymi tik jiems būdingais bruožais.

Tarpdisciplininių studijų programų kūrimas yra bendras dėstytojų iš skirtingų disciplinų grupės darbas. Studijų programas gali kurti tiek ankstesnę tarpdisciplininio darbo patirtį turinčių dėstytojų grupės, tiek tokios patirties neturintys dėstytojai. Vis dėlto dėstytojų turima patirtis arba jos stoka daro įtaką renkantis tarpdisciplininių studijų programų kūrimo strategiją (tarpdisciplininių studijų programų kūrimo procesas ir galimi šių programų kūrimo variantai, priklausomai nuo dėstytojų grupės turimos patirties, nurodyti 1.3 pav.).

Kai tarpdisciplinines programas siekia kurti tarpdisciplininės veiklos patirties neturintys dėstytojai, procesas tampa kiek sudėtingesnis. Šiuo atveju optimaliausias kelias būtų pradėti kurti daugiadisciplininę programą, kurioje mokymosi paradigmai būdingais ugdymo/si metodais galėtų būti ugdomas integruotas studentų supratimas. Įgyvendinant tokias programas turėtų būti akcentuojama komandinio dėstymo (ar bent jau bendro modulių planavimo) svarba, į programą turėtų būti įtraukiami sujungiamieji seminarai. Bendrų veiklų komandinio dėstymo ir sujungiamųjų seminarų metu turėtų formuotis dėstytojų tarpdisciplininis mąstymas, kuris vėliau leistų šiems dėstytojams sukurti tarpdisciplinines programas.

Ankstesnę tarpdisciplininės veiklos patirtį turinti grupė gali iš karto kurti tarpdisciplininę programą su jai būdinga turinio struktūra (t. y. sudarytą iš disciplinų ir tarpdisciplininių modulių). Tokia dėstytojų grupė jau galimai turėtų būti susiformavusi tam tikrą bendrą tokios programos viziją. Tokia programa greičiausiai turėtų tenkinti mokslo ir studijų vienovės principo užtikrinimo poreikį. Šiuo atveju programa galėtų būti grindžiama tiek mokymo, tiek mokymosi edukacine paradigma ir atitinkamai joje gali būti keliami tiek „tradicinei“, tiek šiuolaikinei programai būdingi tikslai ir numatomi rezultatai. Kita vertus, literatūros analizė parodė, kad tarpdisciplininėms studijų programoms būdingi studijų rezultatai negali būti pasiekti

mokymo paradigmai būdingais būdais, tad optimaliausia tokią programą grįsti mokymosi paradigma naudojant jai būdingus aktyvius ugdymo/si būdus.



**1.3 pav.** Tarpdisciplininių studijų programų kūrimo procesas ir galimi šių programų kūrimo variantai (čia: TSP – tarpdisciplininė studijų programa, DSP – daugiadisciplininė studijų programa)

Vis dėlto akivaizdu, kad tarpdisciplininių ar daugiadisciplininių studijų programų kūrimas yra susijęs su nemažais iššūkiais dėstytojams. Kaip kiekvienos inovacijos, taip ir tarpdisciplininių studijų radimosi procese reiškiasi įvairūs barjerai, susiję tiek su išorine, tiek su vidine aplinka. Kaip pastebi mokslininkai (Altrichter, 2005; Benson, 2000; Hadjimanolis, 2003; Janiūnaitė, Petraitė, & Jucevičius, 2011; Lindsay et al., 2009; Louis, 2006 ir kt.), inovacijos diegimo sėkmė priklauso nuo daugelio veiksnių, vis dėlto dažniausiai inovacijų barjerai kyla dėl fasilitatorių – palaikančių, įgalinančių veiksnių – trūkumo.

Kokio įgalinimo reikia dėstytojams, kad jie galėtų kurti tarpdisciplinines ar daugiadisciplinines studijų programas? Kokie veiksniai daro įtaką tam, kad būtų įgalintas tarpdisciplininių ar daugiadisciplininių studijų programų kūrimas? Šie ir panašūs klausimai yra analizuojami kitame šio darbo poskyryje.

Vis dėlto prieš pradėdant kitą skyrių reikia pabrėžti, kad toliau šiame darbe dažniausiai bus vartojamas pavadinimas „tarpdisciplininių studijų programos“, apibūdinant tiek tarpdisciplinines programas, tiek daugiadisciplinines programas, kuriose aktyviais ugdymo/si metodais ir komandiniu dėstymu yra siekiama ugdyti studentų integruotą supratimą. Atskiri programų pavadinimai bus vartojami tik tose darbo vietose, kuriose yra aktualu išskirti skirtingus studijų programų tipus.

#### 1.4. Veiksniai, įgalinantys tarpdisciplininių studijų programų kūrimą

*Šiame skyriuje aptariamos skirtingos įgalinimo sampratos traktuotės ir jų sąsajos bei išryškunami įgalinimo veiksniai, darantys (ar galintys daryti) įtaką tarpdisciplininių studijų programų kūrimui.*

Įgalinimo terminas, pirmiausia išryškintas Freire (1973) darbuose, pastaruoju metu tapo ypač plačiai vartojamas socialiniuose moksluose: jis analizuojamas politikos, socialinės gerovės, edukologijos, sveikatos, vadybos, psichologijos mokslų darbuose (Hur, 2006). P. Freire įgalinimą suvokė kaip pavergtų žmonių išlaisvinimo priemonę (Hur, 2006; Posner, 1998), tačiau akivaizdu, kad tokia radikali įgalinimo traktuotė nėra priimtina visuose kontekstuose. Vis dėlto mokslininko išryškinti įgalinimo aspektai lieka aktualūs iki šiol.

Įgalinimo fenomenas yra susijęs su galios idėja (Jucevičienė et al., 2010; Page & Szuba, 1999), kurią galima apibrėžti kaip galimybę „daryti įtaką žmonėms, bendruomenėms, organizacijoms, įvykiams, procesams, sukeliant pokytį“ (Jucevičienė et al., 2010, p. 18). Tačiau kyla klausimas, kokia tai galia ir kaip ji pasireiškia.

Kaip nurodo Jucevičienė ir kt. (2010), galios samprata gali būti traktuojama dvejopai. Tai – „galia virš“ ir „galia su“. „Galia virš“ – tai jėga grįsta galia, kuri susijusi su pasitikėjimo ir pagarbos trūkumu. Tokia galia sietina su žemesniojo, silpnesniojo jaučiama baime stipresniam. „Galia su“ rodo pasidalintąją galią, kuri keičiasi ir plečiasi sąveikaujant su kitais (Page & Szuba, 1999; Peterson et al., 2005; Surgėlienė, 2014). Būtent ši galia turi įgalinimo sudedamąją ir yra susijusi su demokratiniais procesais tiek švietimo, tiek bet kurioje kitoje gyvenimo srityje. Ne veltui mokslininkai (Conger & Kanungo, 1988; Fernandez & Moldogaziev, 2012; Hur, 2006; Robbins et al., 2002) teigia, kad tai – daugiadimensis konstruktas, kuris gali būti analizuojamas įvairiuose kontekstuose, ir todėl jis kiek skirtingai traktuojamas atskirų mokslų.

Analizuojant mokslo darbus (Maynard, Gilson, et al., 2012; Maynard, Mathieu, Gilson, O’Boyle Jr., & Cigularov, 2012; Robbins et al., 2002; Seibert, Wang, & Courtright, 2011; Zhang & Bartol, 2015 ir kt.) ryškėja du pagrindiniai požiūriai į įgalinimą: sociostruktūrinis (angl. *social-structural*) ir psichologinis.

Sociostruktūrinis požiūris į įgalinimą, anot Conger ir Kanungo (1988), analizuoja galią, kurią vienas individas ar organizacijos padalinys turi kitiems. Robbins ir kt. (2002) papildo, kad šiuo atveju įgalinimas apibrėžiamas per galios ar valdžios paskirstymo organizacijoje veiklas. Mokslininkai priduria, kad įgalinimas suprantamas kaip prielaida nustatytiems tikslams pasiekti, o įtaką jam daro vadybinės ar žmogiškųjų išteklių vystymo veiklos (pvz., ugdymo programos ar skatinimo sistema).

Seibert ir kt. (2011) išplečia tokio įgalinimo sampratą ir teigia, kad sociostruktūrinis požiūris į įgalinimą žiūri kaip į struktūrinių, politinių, praktinių veiklų visumą, kuri kuriama siekiant decentralizuoti galią ir valdžią organizacijoje, suteikiant žemesnių hierarchinių sluoksnių darbuotojams galimybę tinkamai veikti.

Conger ir Kanungo (1988) taip pat nurodo, kad sociostruktūrinio įgalinimo atveju į šį fenomeną galima žiūrėti įvairiais lygmenimis. Organizacijos lygmeniu individo galia pasireiškia jo galėjimu atlikti tam tikras veiklas ar suteikti tam tikrus

ištekliai, kurie yra svarbūs organizacijai. Tarpasmeniniu lygmeniu pagrindinis galios šaltinis yra individo užimamos pareigos, asmeninės šio individo savybės, individo turimos kompetencijos (ekspertinė galia) arba jo gebėjimas gauti reikiamą informaciją ir / ar žinias.

Jucevičienė ir kt. (2010) kiek papildo šias mintis. Mokslininkės teigia, kad įgalinimo sampratą bendriausiu atveju sudaro du aspektai: įgalinimą galima sieti su individu (jo vidinių galių vystymu) ir su išorine aplinka. Vadinasi, įgalinimas pasireiškia tada, kai:

- individas turi galios veikti taip, kaip reikia. Pasak mokslininkų, „individas turi [turėti] tiek laisvę ir galimybę veikti skirtingai ir kas kartą geriau, tiek reikiamų ir tinkamų situacijai žinių“ (p. 208–209);

- organizacijoje sudaromos sąlygos, kad individas galėtų veikti. Anot Jucevičienės ir Vizgirdaitės (2012), šį įgalinimo aspektą galima vadinti veiklos teisėtumu, legitimumu (angl. *legitimacy*).

Fernandez ir Moldogaziev (2012) nurodo, kad įgalinimas daro įtaką veiklai ne tik tiesiogiai, bet ir netiesiogiai per savo poveikį darbuotojų mąstymui (asmeniniam įsitraukimui, motyvacijai, pasitenkinimui darbu). Taip atsiranda galimybė kalbėti apie psichologinį įgalinimą.

Psichologinio įgalinimo sampratą pirmieji pasiūlė Conger ir Kanungo (1988), jie teigė, kad galia yra susijusi su žmogaus vidinėmis nuostatomis, todėl į įgalinimą reikia žiūrėti kaip į motyvacinę konstrukciją. Įgalinimas šiuo atveju reiškia sąlygų motyvacijai padidinti sukūrimą, kad būtų įgyvendinti tikslai, sukuriant stiprų asmeninio įsitraukimo ir veiklą jausmą.

Panašią poziciją išsako ir Jucevičienė bei Vizgirdaitė (2012). Mokslininkės teigia, kad įgalinimo atveju svarbi yra galimybė galios gavėjams dalyvauti savo veiklos kūrimo ir užtikrinimo procese, įsitraukimas į šį procesą. Šiai minčiai antrina ir MacKenzie ir kt. (2010), teigiantys, kad įgalinimas yra ne išankstinė veiklos ar aplinkos kokybė, o greičiau dalyvavimo šioje veikloje pasekmė. Įsitraukimas, dalyvavimas veikloje sukuria įgalinimo pojūtį.

Mokslo darbuose (Chen, Kirkman, Kanfer, Allen, & Rosen, 2007; Kirkman & Rosen, 2000; Kirkman, Rosen, Tesluk, & Gibson, 2004; Kuenberger et al., 2012; Seibert et al., 2011) išryškinama, kad psichologinis įgalinimas vienodai veikia tiek individualiu, tiek komandiniu lygmeniu, todėl galima kalbėti ir apie komandų įgalinimą, t. y. apie „komandos narių pasidalintą suvokimą apie kolektyvinį komandos įgalinimo lygį“ (Zhang & Bartol, 2015, p. 36).

Kaip pažymi Kirkman ir Rosen (2000), Kuenberger ir kt. (2012), Maynard, Mathieu ir kt. (2012), komandos įgalinimas duoda impulsą savivaldai – įgalinimas leidžia sukurti aplinką, kurioje komandos nariai turės kolektyvinio įsitraukimo ir reikšmingus procesus galimybę ir galimybę pasiekti tikslus, o tai, Seibert ir kt. (2011), Zhang ir Bartol (2015) ir kitų mokslininkų nuomone, sudaro sąlygas kūrybiškumui pasireikšti ir inovacijoms rasti.

Tokią poziciją dar labiau sustiprina paskutiniu metu ryškėjantis kiek kitoks požiūris į psichologinį įgalinimą. Greasley ir kt. (2008) teigia, kad įgalinimas turėtų būti analizuojamas per darbuotojų jauseną: ar jie jaučiasi esą įgalinti, ar ne. Šiuo

atveju įgalinimas atsiranda tik tada, kai individai tiki esantys įgalinti. Kaip nurodo autoriai, reikia pereiti nuo buvimo įgalintiems prie jautimosi įgalintiems.

Pastaruoju metu mokslininkai (pvz., Fernandez & Moldogaziev, 2012; Maynard, Gilson, et al., 2012; Maynard, Mathieu, et al., 2012; Safari, Haghghi, Rastegar, & Jamshidi, 2011 ir kt.) yra linkę suderinti skirtingus įgalinimo požiūrius ir neretai sociostruktūrinį įgalinimą laiko psichologinio įgalinimo prielaida. Tokiu atveju įgalinimas suvokiamas kaip organizacijos narių asmeninio veiksmingumo jausmo kūrimo procesas per sąlygų, kurios skatina bejėgiškumą, identifikavimą ir jų pašalinimą tiek nustatytomis organizacijos procedūromis (formaliu keliu), tiek neformaliai suteikiant informaciją, reikalingą efektyviai veiklai.

Akivaizdu, kad čia aptartuose mokslininkų darbuose analizuojamas įgalinimo fenomenas, pasireiškiantis darbo aplinkoje. Vis dėlto, Jucevičienės ir kt. (2010) nuomone, įgalinimas turėtų būti analizuojamas platesniame kontekste: šiuolaikiniame pasaulyje įgalinimas tampa svarbus visame žmogaus gyvenime ir visose jo veiklos srityse. Dėl šios priežasties mokslininkės, sujungdamos daugelyje darbų rastus požiūrius, įgalinimą apibūdina kaip procesą, vykdomą „galios turėtojo, siekiančio pasidalinti savo galia ir suteikiančio galimybę kitiems žmonėms, bendruomenėms, organizacijoms padidinti savo gyvenimo kontrolę ar jo kūrimą, dalyvavimą sprendimuose, susijusiuose su jų gyvenimu“ (p. 23).

Kaip įgalinimo fenomenas galėtų būti apibrėžtas šiame darbe? Kaip pažymi Jucevičienė ir kt. (2010), pasiremdamos Parpart, Rai, Staudt (2005), nors įgalinimas rodo procesą, tačiau jame glūdi ir rezultatas. Tad koks rezultatas turėtų glūdėti tarpdisciplininių studijų programų kūrimo įgalinimo procese? Akivaizdu, kad šios veiklos tikslas – sukurti tarpdisciplininę programą. Vis dėlto, kaip buvo išryškinta anksčiau, remiantis Jucevičienės ir Simonaitienės (2008) mintimis, studijų programa ne tik rodo planuojamą konstrukta, bet ir savyje suponuoja šio suplanuoto „darinio“ įgyvendinimą. Vadinas, tarpdisciplininių studijų programų kūrimo įgalinimo atveju turi būti sukuriamos sąlygos, leidžiančios šias programas įgyvendinti aukštojo mokslo institucijoje.

Be to, kaip jau buvo aptarta, studijų programas kuria dėstytojų grupės. Taigi akivaizdu, kad visų pirma grupės, kuriančios tarpdisciplinines programas, ir turėtų būti galios gavėjai šio darbo kontekste, tad reikėtų kalbėti apie komandos ar grupės įgalinimą. Vis dėlto, kaip pastebi Edintaitė (2012), kurdami studijų programą, dėstytojai ne tik bendradarbiauja (taip užtikrindami bendrų žinių apie programą kūrimą), bet ir nuolat mokosi individualiai. Šis pastebėjimas leidžia teigti, kad tarpdisciplininių studijų programų kūrimo įgalinimo atveju galios gavėjais turėtų tapti ne tik dėstytojų grupės, bet ir atskiri šiose grupėse dirbantys dėstytojai.

Išryškinius šiuos aspektus galima teigti, kad ***tarpdisciplininių studijų programų kūrimo įgalinimas – tai procesas, kurį vykdo galios turėtojai, siekiantys pasidalyti savo galia ir suteikiantys galimybę kiekvienam programą kuriančios grupės dėstytojui ir visai grupei bendrai kurti tarpdisciplinines studijų programas, kurios vėliau galėtų būti įgyvendinamos aukštojoje mokykloje.***

Vis dėlto, taip apibrėžus tarpdisciplininių studijų programų kūrimo įgalinimą, lieka neatsakytų klausimų: kas yra galios turėtojai kuriant tarpdisciplininių studijų programas? kaip šie galios turėtojai gali ir turi dalytis savo turima galia su dėstytojais

ir jų grupėmis, kad būtų galima kalbėti apie tarpdisciplininių studijų programų kūrimo įgalinimą? Atsakymų į šiuos klausimus ieškoma toliau šiame darbe per veiksmų, įgalinančių tarpdisciplininių studijų programų kūrimą, kuriuos galima identifikuoti mokslo darbuose, aptarimą.

1.3 šio darbo poskyryje buvo konstatuota, kad tarpdisciplininių studijų programų kūrimo procesą santykinai galima skirstyti į penkis etapus – (1) sprendimo kurti programą priėmimą, (2) dėstytojų grupės, kursiančios programą, suformavimą, (3) programos vizijos (su)kūrimą, (4) programos (su)konstravimą ir (5) programos akreditavimą. Kokie įgalinimo veiksniai turėtų pasireikšti kiekviename iš šių etapų, kad dėstytojams būtų sudaromos galimybės sukurti reikiamą programą?

**Sprendimo kurti programą priėmimo etapas.** Kaip pažymi Jucevičienė ir kt. (2010), studijų programų kūrimo ir vėliau įgyvendinimo iniciatyva (šalia kitų iniciatyvų ir galių) – universitetų prigimtinė teisė, kylanti iš pačios universiteto esmės. Taigi akivaizdu, kad ir tarpdisciplininių studijų programų kūrimo inicijavimas turėtų kilti iš paties universiteto, kaip galios turėtojo, poreikio dalytis savo galia. Kaip ši galia gali pasireikšti?

Ankstesniuose šio darbo skyriuose buvo išryškinta problema, kad iki šiol aktualus lieka tarpdiscipliniškumo apibrėžties klausimas. Kaip pažymi Stefani (2009), analizuojant ne vieno tyrimo duomenis tampa aišku, kad daugelis darbuotojų nėra aiškiai suvokę, ką iš tikrųjų reiškia tarpdiscipliniškumas, o skirtingi supratimai, anot Franks ir kt. (2007), gali tapti tarpdiscipliniškumo diegimo (tad ir tarpdisciplininių studijų programų radimosi) barjeru.

Šiuo atveju, kaip pastebi Newell (1990), Franks ir kt. (2007), išryškėja institucijos pareiga užtikrinti vieningą skirtingų terminų (tarpdiscipliniškumas, daugiadiscipliniškumas, transdiscipliniškumas, atskirų tipų studijų programos) apibrėžimą, taip pat tai, kad darbuotojai jį vienodai suprastų. MacKenzie ir kt. (2010) atliktas tyrimas rodo, kad sąvokų apibrėžimas svarbus, nes dėstytojai jaučiasi nejaukiai, kai negali aiškiai įvardinti aplinkos, kurioje veikia. Kaip nurodo mokslininkai, universitetas turi sukurti psichologiškai saugią aplinką naujai veiklai vykti, t. y. užtikrinti visos organizacijos bendrą suvokimą apie vykstančias veiklas.

Šiai minčiai netiesiogiai pritaria ir Newell (1990), pastebintis, kad visų pirma tarpdiscipliniškumas turėtų atitikti ilgalaikę institucijos strategiją, nes pavienės iniciatyvos sunkiai prigyja. Pharo ir kt. (2012) papildo, kad be universiteto palaikymo tarpdiscipliniškumui studijose plėtotis yra ypač sunku. Vadinasi, įgalinant tarpdisciplininių studijų programų kūrimą, **universiteto strateginiuose dokumentuose turėtų atsispindėti tarpdiscipliniškumo siekis.** Kartu universitetas turėtų būti išsigrūnines **tarpdiscipliniškumo (ir jam artimų) sampratą**, kad būtų užtikrinamas vieningas tarpdiscipliniškumo suvokimas visoje institucijoje.

Kaip rodo mokslinės literatūros analizė, tarpdisciplininės studijos ir tokių programų kūrimas yra susijęs su didesnėmis laiko, finansinėmis, materialinėmis sąnaudomis. Dionne (2011) pastebi: nors neretai manoma, kad komandinis dėstymas, būdingas tarpdisciplininėms studijoms, reikalauja mažiau pastangų, tačiau realybė rodo, kad, dirbant tarpdisciplininėje komandoje, reikia ketvirčiu daugiau laiko (ir atitinkamai finansų) nei dirbant vienos disciplinos grupei.



Brewer (1999), McNair ir kt. (2011) atkreipia dėmesį į kitą tarpdisciplininių studijų programų kūrimo ir įgyvendinimo aspektą. Veikla tarpdisciplininėje erdvėje susijusi su būtinybe suderinti programos ir atskirų modulių reikalavimus kelių struktūrinių padalinių lygmeniu, todėl padidėja ne tik laiko ir finansinių išteklių poreikis, bet ir, anot O'Brien ir kt. (2013), veiklos koordinacijos būtinybė. Tad nėra keista, kad šie autoriai išryškina tarpdisciplininių padalinių egzistavimo būtinybę, o disciplininę universiteto struktūrą laiko tarpdisciplininių studijų programų barjeru – dėl galimų informacijos sklaidos trukdžių, finansavimo ir laiko išteklių paskirstymo problemų.

Vadinasi, kuriant tarpdisciplininių studijų programas, įgalinančiu veiksmu turėtų tapti universitete egzistuojantys tarpdisciplininiai padaliniai, nes juose galimai lengviau vyktų skirtingų disciplinų dėstytojų bendravimas.

Todėl, viena vertus, tarpdiscipliniškumo siekis, išreikštas universiteto strategijoje, turėtų atsispindėti ir *kasdienės dėstytojų veiklas reglamentuojančiuose dokumentuose arba praktikoje* (pvz., darbo laiko apskaitoje), kita vertus, jis turėtų būti susijęs su *tarpdisciplininių padalinių universitete radimusi*.

**Dėstytojų grupės, kursiančios tarpdisciplininę studijų programą, suformavimo etapas.** Užtikrinus pradinės sąlygas tarpdisciplininėms studijų programoms organizacijoje rasti, turi būti formuojama dėstytojų grupė, kursianti studijų programą. Kokie įgalinimo veiksniai yra aktualūs šiame programos kūrimo etape?

Kaip nurodo mokslininkai, analizuojantys grupinio ir / ar komandinio darbo<sup>14</sup> ypatumus (pvz., Kirkman & Rosen, 2000; Marks, Mathieu, & Zaccaro, 2001; Šimanskienė & Seilius, 2009; West, 2011; Žydžiūnaitė, 2003 ir kt.), tokio darbo sėkmė priklauso nuo procesų, kuriais grupės ar komandos nariai bendrauja tarpusavyje, kad atliktų konkrečią užduotį, t. y. nuo jų interakcijos. Šis bendravimas apima tiek bendradarbiavimą, tiek konfliktus, kurie yra neišvengiami, kai bet kokį darbą atlieka keli žmonės. Grupės ar komandos nariai daro įtaką vienas kitam, o šių santykių metu įgytos kompetencijos ir jų pritaikomumas yra esminis veiksnys, lemiantis tokio pobūdžio darbo populiarumą.

Dėl šių priežasčių grupės ar komandos darbe visų pirma aktualūs tampa asmenybės bruožai, leidžiantys bendradarbiauti (Žydžiūnaitė, 2003). Narių asmeninės savybės ir charakteriai turi skatinti veikti kartu, kiekvienas asmuo turi turėti tokių bruožų, žinių, gebėjimų, kurių neturi kiti (Šimanskienė & Seilius, 2009). Todėl, reziumuoja West (2011), svarbiausia parinkti tinkamus komandos ar grupės narius ir teisingą jų derinį, įvertinant grupės narių homogeniškumo ir heterogeniškumo santykį.

Dar vienas veiksnys, nulemiantis grupės ar komandos veiklos efektyvumą, mokslininkų nuomone, yra lyderystė. Kaip nurodo Žydžiūnaitė (2003), grupėje gali būti dvejopa lyderystė: grupė ir lyderis gali būti vienis, arba lyderis gali turėti išskirtinį

---

<sup>14</sup> Kaip pastebi Šimanskienė ir Seilius (2009), darbo grupė komanda tampa tuomet, kai yra savivaldi, o Kirkman ir Rosen (2000) papildo, kad visi komandos nariai turi būti atsakingi už tikslų pasiekimą, nors dirbant grupėje tai nėra aktualu. Žydžiūnaitė (2003) dar priduria, kad „komandos sąvoka yra reikšminga situacijose, kai būtinas žmonių sutelktumas, orientuotas į konkrečios užduoties realizavimą“ (p. 12). Vis dėlto reikia pripažinti, kad šiame darbe nėra aktualu išryškinti grupės ir komandos skirtumus ir panašumus, todėl detalčiau šis klausimas nebus analizuojamas.

vaidmenį. Vis dėlto, priduria mokslininkė, grupė netaps efektyvi, jeigu lyderis sieks išskirtinio vaidmens.

Akivaizdu, kad šie veiksniai – grupės suformavimo ypatumai (tinkamų narių parinkimas) ir lyderystė – daro įtaką kuriant tarpdisciplininių studijų programas. Kaip jie turėtų pasireikšti formuojant dėstytojų, kuriančių tarpdisciplininę studijų programą, grupę?

Kaip pastebi mokslininkai (Day & Hurrell, 2012; Laughlin et al., 2011; Little & Hoel, 2011; Murata, 2002; Shapiro & Dempsey, 2008 ir kt.), dėl egzistuojančių skirtumų tarpdisciplininėse grupėse labai išauga konfliktų tikimybė. Tad nėra keista, kad daugelis mokslininkų (Badley, 2009; Bajada & Trayler, 2013; Bossio et al., 2013; Burgett et al., 2011; Newell, 1994; Wright et al., 2011) išryškina dėstytojų grupės, kuri kurs ir vėliau įgyvendins tarpdisciplinines studijas, sudarymo reikšmę, kad veikla būtų sėkminga.

Brewer (1999), Jones (2010), Wright ir kt. (2011) nurodo, kad tarpdisciplininėse grupėse „susiduria“ skirtingi požiūriai į mokymą/si ir naujų žinių kūrimą ir validavimą. Šis „susidūrimas“ veda link dėstytojų požiūrių, nuostatų kaitos, disciplininio identiteto transformacijų, o vėliau – ir link disciplininės izoliacijos. Dėl šios priežasties kuriant tarpdisciplininių studijų programas (ir, žinoma, vėliau – ir jas įgyvendinant) turėtų dalyvauti dėstytojai, nebijantys keistis ir gebantys veikti nepažįstamoje aplinkoje.

Mokslininkai (Laughlin et al., 2011; Scherpereel & Bowers, 2006) taip pat išryškina, kad tarpdisciplininėse studijose reikia dalytis atsakomybe, kontrole, įtaka, galia su dėstytojais, atstovaujančiais kitoms disciplinoms. Pasak Brewer (1999), būtent atsakomybės pasiskirstymo, galios suvokimo problemos gali tapti vienu iš pagrindinių barjerų tarpdisciplininėms studijoms aukštosiose mokyklose rasti, nes tradiciškai universitete yra vertinami individualūs pasiekimai.

Young ir Kram (1996; cit.: Scherpereel & Bowers, 2006) teigia, kad dėstytojų grupėse, kurios sudarytos iš skirtingų disciplinų atstovų, galios skirtumai gali pasireikšti kaip pirmenybės teikimas vienai disciplinai kitos disciplinos atžvilgiu: viena disciplina gali jaustis stipresnė ir daranti didesnę įtaką studentų mokymuisi. Vadinas, tarpdisciplininių studijų programų kūrimo procese visų pirma turėtų dalyvauti dėstytojai, gebantys pripažinti savo požiūrio ribotumus ir priimti kitokią nuomonę.

Taigi dėstytojai, kurie dirba kuriant ir įgyvendinant tarpdisciplinines studijas, turi būti atviri kitokiems mąstymo būdams, nepasitikėti absoliutu; sugebėti pripažinti, kad jie ne viską žino, turėti gerus klausymo įgūdžius, būti netradiciniai, lankstūs, norėti prisiimti riziką, gebėti reflektuoti savo patyrimą ir nejausti įtampos dėl netikrumo. Be to, ypač svarbu, kad dėstytojai norėtų dirbti su kitoki požiūrį turinčiais asmenimis (Badley, 2009; Bajada & Trayler, 2013; Bossio et al., 2013; Burgett et al., 2011; Newell, 1994; Wright et al., 2011).

Išryškinus šiuos aspektus, galima teigti, kad tinkama *grupės*, kursiančios tarpdisciplininę studijų programą, *narių atranka atsižvelgiant į jų asmeninius bruožus* gali tapti šių programų kūrimą įgalinančiu veiksmu. Kita vertus, dėstytojai, nelinkę priimti kitokios nuomonės ir nenorintys keistis, gali tapti tarpdisciplininių programų kūrimo barjeru.

Darbo grupės formavimas paprastai yra šios grupės vadovo atsakomybė – jis šiuo atveju ir yra galios turėtojas. Vis dėlto, kalbant apie tarpdisciplininių studijų programų kūrimo įgalinimą, reikėtų atkreipti dėmesį į kitą grupės vadovo veiklą.

Kaip pastebi Navickaitė ir Janiunaitė (2012), švietimo organizacijoms veikiant nuolatinės kaitos sąlygomis, ypač išryškėja joje veikiančių vadovų lyderystės gebėjimų svarba. Šiame kontekste vadovai turi ne tik užtikrinti vykstančių veiklų efektyvumą, bet kartu ir tapti inovacijų agentais (Lindsay et al., 2009), skatindami organizacijų ar atskirų grupių narius įsipareigoti organizacijai ar grupei ir kartu įsitraukti į bendras veiklas.

Northouse (2015) nurodo, kad šiandieniniame pasaulyje svarbi tampa transformacinė lyderystė, kuri suvokiama kaip procesas, kurio metu vienas asmuo daro įtaką grupei siekiant bendrų tikslų per grupės narių ir paties lyderio kaitą. Taip iškeliamas abipusio įsipareigojimo tiek vieni kitiems, tiek bendriems tikslams svarba. Navickaitė (2012) išryškina, kad transformacinis lyderis yra grupės narių ugdytojas, mentorius, treneris, jis „augina lyderius savo organizacijoje“ (p. 18).

Įvertinant šiuos mokslininkų pastebėjimus galima teigti, kad, siekiant tarpdisciplininių studijų programų kūrimo įgalinimo, svarbi yra šios programos kūrimo grupės vadovo kaip lyderio pozicija savo veiklos atžvilgiu. Tarpdisciplininių studijų programų kūrimo grupės vadovas kaip lyderis kartu su grupe turėtų siekti sukurti inovatyvią programą, turėtų skatinti grupės narius mokytis naujų dalykų (pvz., kuo daugiau sužinoti apie kitas disciplinas), kiekvienam grupės nariui skirti individualų dėmesį (pvz., neformalių pokalbių metu) ir t. t. Skatinanti, palaikanti, „uždeganti“ grupės vadovo kaip transformacinio lyderio elgsena turėtų būti traktuojama kaip tarpdisciplininės studijų programos kūrimo įgalinimo veiksnys. Taigi, formuojantis šią studijų programą kursiančiai grupei, jos potencialus *vadovas* turėtų pasižymėti *transformacinės lyderystės gebėjimais*.

*Tarpdisciplininės studijų programos vizijos (su)formavimo etapas.* Kaip buvo minėta, kuriant tarpdisciplinines programas yra svarbus tarpdisciplininio mąstymo formavimasis tarp dėstytojų, jo poreikis ypač išryškėja „atrandant“ studijų programos idėją, t. y. kuriant programos viziją. Kaip nurodo mokslininkai (Badley, 2009; Brewer, 1999; Liebert, 2013; Newell, 1992, 2001; Rives-East & Lima, 2013; Wright et al., 2011), šis procesas įtraukia dėstytojų mokymąsi ir per(si)ugdymą (angl. *re-education*), kai dėstytojai, mokydamiesi vieni iš kitų, dirbdami kartu, sprenddami kylančius konfliktus, perima kitoms disciplinoms būdingus požiūrius ir nuostatas. Vadinasi, būtent tarpdisciplininio mąstymo formavimasis geriausiai atspindi tarpdisciplininių grupių interakcijos ypatumus.

Kita vertus, šio proceso metu dėstytojai kartu yra ir žinių, kompetencijų gavėjai, ir turėtojai, o tai leidžia teigti, kad tarpdisciplininių studijų programų kūrimo metu galios turėtojais tampa visi šiame procese dalyvaujantys dėstytojai kitų grupės narių atžvilgiu. Kartu *gebėjimas pasidalinti* šia galia (*savo disciplinos žiniomis, požiūriais, nuostatomis*) tampa tarpdisciplininių studijų programų kūrimo įgalinimo veiksmu kitų grupės narių atžvilgiu.

Šiuo atveju reikėtų atkreipti dėmesį į Jucevičienės ir Stanikūnienės (2003), Stanikūnienės (2007), Jucevičienės ir kt. (2010) išryškintą nuostatą, kad viena pagrindinių dėstytojų kompetencijų yra ugdymo kompetencija, kuri pasireiškia per

visuomeninę veiklą ir kurią sudaro pedagoginė kompetencija, kompetencija mokyti kitus mokyti ir kompetencija skleisti naujas mokslo žinias visuomenėje. Pedagoginę dėstytojo kompetenciją sudaro disciplinos ir pedagoginės žinios. Dirbant su kitų disciplinų atstovais dėstytojų pedagoginės žinios turėtų apimti suvokimą, kad kitų disciplinų atstovai mokosi kitaip, vadinasi, savo disciplinos žinios kolegoms turėtų būti pateikiamos taip, kad jos būtų suprantamos pastarųjų disciplinai būdingo mokymosi plotmėje. Skleidžiant žinias visuomenėje, jos turi būti perteikiamos taip, kad būtų suprantamos ne tik akademinai bendruomenei. Tarpdisciplininio darbo metu vienos disciplinos žinios turi būti perteikiamos taip, kad būtų suprantamos kitų disciplinų atstovams. Esminė kompetencijos mokyti kitus mokyti charakteristika – suvokimo, kad žinios ir gebėjimai gali būti panaudojami naujoje aplinkoje, ugdymas, pasitelkiant refleksiją. Tarpdisciplininės veiklos atveju konkrečios disciplinos žinios turi būti inkorporuojamos, pritaikomos, naudojamos kitų disciplinų žinių lauke, taip perkuriant turimas žinias.

***Tarpdisciplininės studijų programos (su)konstravimo etapas.*** Kaip buvo aptarta analizuojant įgalinimo fenomeną, jį nulemia ir tai, kokios galimybės organizacijoje sudaromos darbuotojams įgyti darbui reikiamų kompetencijų. Taigi galima teigti, kad tarpdisciplininių studijų programų kūrimo įgalinimo veiksniumi gali tapti universiteto organizuojami mokymai, konsultacijos, tinkamos aplinkos įgyti kompetencijas užtikrinimas. Vis dėlto kyla klausimas, kokių dėstytojams reikiamų kompetencijų įgijimą turėtų užtikrinti universitetas.

Analizuojant tarpdisciplininių programų kūrimo ypatybes, nors ir netiesiogiai, buvo išryškintos žinios ir gebėjimai, kuriuos turi turėti dėstytojai, dalyvaujantys šioje veikloje. Tai – programos projektavimo, programos turinio konstravimo ir edukacinių paradigmu žinios.

Kaip jau buvo minėta, Misiūnaitė-Bačiauskienė ir Jucevičienė (2014) nurodo, kad *studijų programų projektavimo žinios* reikalingos tam, kad būtų galima sukonstruoti studijų programą (sudaryti aprašą), kuri leistų pasiekti tikslų, uždavinių ir juos įgyvendinančių modulių rinkinio bei pasiekimo vertinimo sistemos dermės. O *studijų programos turinio žinios* reikalingos tam, kad iš skirtingų modulių būtų galima sukurti sisteminę konstrukta. Taigi šios žinios rodo pedagoginės sistemos elementų ir jų ypatybių konkretaus tipo studijų programoje išmanymą. Vis dėlto, prisimenant ankstesniame šio darbo poskyryje išryškintas atskirų pedagoginės sistemos elementų pasireiškimo ypatybes kuriant tarpdisciplininių studijų programas, galima teigti, kad jos nėra kuo nors ypatingos, labai besiskiriančios nuo kitokio tipo programoms būdingų pedagoginės sistemos elementų. Vadinasi, bet kokia universiteto iniciatyva, padedant dėstytojams įgyti studijų programų projektavimo ir turinio konstravimo žinių, gali būti traktuojama kaip tarpdisciplininių studijų programų kūrimo įgalinimo veiksnys.

Kita vertus, kaip nurodo Burkšienė (2013), asmuo, turintis mažesnę kompetenciją tam tikroje srityje, gali ją įgyti ar pastiprinti, jeigu jam bus sudaryta tinkama mokyti aplinka. Autorės nuomone, šioje mokymosi aplinkoje veikiantis

didesnę kompetenciją turintis asmuo gali tapti pirmojo tutoriumi<sup>15</sup> ir taip palengvinti šio asmens mokymąsi. Vadinasi, tarpdisciplininės studijų programos kūrimo grupėje esantys programų kūrimo patirties turintys dėstytojai gali tapti mažesnę patirtį turinčių grupės narių tutoriais, o kartu – ir galios turėtojais kitų grupės narių atžvilgiu.

Kuriant studijų programas, būtinos *edukacinių paradigmu žinios*. Kaip paaiškėjo, šios žinios tampa ypač aktualios kuriant studijų programas, ugdančias studentų tarpdisciplinines kompetencijas: mokslo darbų analizė parodė, kad tik mokymosi paradigma grįstos studijos gali užtikrinti ne tik tarpdisciplininių žinių įgijimą, bet ir tarpdisciplininių gebėjimų ugdymą/si.

Nors Jucevičienė ir Valuckienė (2008) nurodo, kad aukštojo mokslo institucijose dažniausiai yra sutinkamos studijų programos, grįstos mokymosi edukacine paradigma, tačiau kiti mokslininkai su tuo nėra linkę taip lengvai sutikti. Mokslo darbai (pvz., Akerlind, 2007; Gibbs & Coffey, 2004; Lueddeke, 2003; Neumann, Parry, & Becher, 2002; O’Sullivan & Irby, 2014; Postareff, Lindblom-Ylanne, & Nevgi, 2008 ir kt.) leidžia kelti klausimą, ar iš tikro visi aukštosios mokyklos dėstytojai pasižymi gebėjimu dirbti (taigi ir kurti studijų programas) mokymosi paradigmos plotmėje.

Lueddeke (2003) pastebi, kad „kietųjų“ (technologinių, inžinerinių) mokslų atstovai yra labiau linkę save identifikuoti kaip informacijos perdavėjus, t. y. jie yra linkę remtis mokymo paradigma. Į studentą orientuota pedagogika, mokslininko nuomone, yra labiau priimtina „minkštųjų“ (t. y. socialinių, humanitarinių) mokslų atstovams. Šią mintį palaiko ir Postareff, Lindblom-Ylanne ir Nevgi (2008), teigiančios, kad požiūris į studentų mokymąsi priklauso nuo konteksto. Vis dėlto mokslininkės pripažįsta, kad dauguma dėstytojų dažniausiai naudoja skirtingus pedagogikos elementus, rodančius skirtingas edukacines paradigmas, o tai leidžia teigti, kad edukacinių paradigmu skirtumai ir būtinybė grįšti konkrečią studijų programą viena ir ta pačia paradigma nėra iki galo suvokti daugumos dėstytojų.

Šie pastebėjimai leidžia kelti prielaidą, kad kuriant tarpdisciplinines studijų programas yra svarbios dėstytojų pedagogines kompetencijas ugdančios iniciatyvos.

Šią mintį netiesiogiai palaiko ir Guskey (2002), Gibbs ir Coffey (2004), nurodantys, kad šiuolaikinės pedagogikos mokymai gali padidinti dėstytojų orientaciją į studentų mokymąsi, kai nesulaukę tokios pagalbos dėstytojai yra labiau linkę rinktis mokymo paradigmai būdingas nuostatas.

Vis dėlto mokslininkai (Gibbs & Coffey, 2004; Guskey, 2002; Postareff et al., 2007; Postareff & Nevgi, 2015) pastebi, kad dėstytojų požiūrių pokyčiai vyksta ne taip greitai: tik praktikoje įsitikinę, kad pasikeitęs dėstymas daro įtaką studentų mokymuisi, dėstytojai yra linkę keisti savo nuostatas. Valuckienė (2009) netgi pastebi, kad „studijų *curriculum* keitimo perspektyvos lengvai neprigyja akademinėje bendruomenėje <...>, perėjimas prie savivaldaus mokymosi strategijų patiria akademinės bendruomenės pasipriešinimą“ (p. 314).

Postareff ir Nevgi (2015) tokį pasipriešinimą paaiškina gana paprastai: didžioji dalis dėstytojų yra identifikavę save „savo“ disciplinoje ir neretai joje jaučiasi esą

---

<sup>15</sup> Kituose mokslo šaltiniuose (pvz., Pancucci, 2007) darbuotojų ugdymo būdas, kai patyrę darbuotojai padeda mažiau patirties turintiems kolegoms mokytis, dalydamiesi idėjomis, turima medžiaga ir patirtimi, vadinamas mentoriavimu.

ekspertai. Naujų pedagogikos nuostatų perėmimas reikalauja „peržengti ribas“: dėstytojai susiduria su iššūkiu priimti naujas mokymo ir mokymosi idėjas ir jas integruoti savo turimoje žinių sistemoje.

Šis mokslininkų pastebėjimas tampa ypač svarbus analizuojant įgalinimą kuriant tarpdisciplininių studijų programas (ir vėliau – jas įgyvendinant). „Ribų peržengimas“, naujų žinių integravimas „savo“ disciplinos žinių lauke yra vienas pagrindinių elementų, derinančių disciplinines nuostatas, t. y. formuojantis tarpdisciplininiam mąstymui. Vadinasi, sistemingas dėstytojų pedagoginis ugdymas svarbus ne tik siekiant, kad dėstytojai suvoktų ir perimtų mokymosi paradigmai būdingas nuostatas ir galėtų konstruoti (o vėliau – ir įvykdyti) studijų programas ir modulius šioje paradigmoje, bet ir tarpdisciplininio mąstymo, kuris yra esminis bet kurioje tarpdisciplininėje veikloje, formavimuisi palengvinti.

Taigi, įvertinus aptartus mokslininkų pastebėjimus, galima teigti, kad *universitete egzistuojanti dėstytojų pedagoginių kompetencijų ugdymo sistema*, apimanti įvairius mokymus, konsultacijas, seminarus, tutorystės programas, yra tarpdisciplininių studijų programų kūrimą įgalinantis veiksnys.

*Tarpdisciplininių studijų programų akreditavimo etapas.* Iki šiol aptarti įgalinimo aspektai leidžia teigti, kad galios turėtojai šio darbo kontekste yra universitetas *per se*, jo aukščiausio lygmens ir padalinių, kurie susiję su kuriamomis tarpdisciplininėmis programomis, vadovai, dėstytojai vieni kitiems. Vis dėlto universiteto vaidmuo ir padėtis šiuolaikiniame pasaulyje iškelia dar vieną iki šiol neaptartą įgalinimo ir galios aspektą. Kalbėdamos apie universiteto galią, Jucevičienė ir kt. (2010) kelia klausimą, ar pats universitetas turi jam suteiktą galią įgyvendinti savo misiją, t. y. ar neribojama jo autonomija, susijusi su galimybe kurti ir įgyvendinti studijų programas, kelti reikalavimus stojantiesiems, rengti mokslininkus ir pan. Mokslininkai (Gudaitytė & Jucevičienė, 2000; Gürüz, 2011; Jucevičienė et al., 2010; Samalavičius, 2003; Tjeldvoll, 2005; Trow, 2005 ir kt.) pripažįsta, kad aukštojo mokslo masiškėjimas, rinkodara, atskaitomybės visuomenei augimas padarė įtaką tam, kad universiteto autonomija šiais klausimais yra vis labiau varžoma. Taigi, kalbant apie tarpdisciplininių studijų programų kūrimo įgalinimą, svarbu įtraukti dar vieną aspektą: įgalinimas šiuo atveju yra susijęs ne tik su organizacijoje (t. y. universitete) sudaromų sąlygų veiklai vykti užtikrinimu, bet ir su valstybinio ir galimai supervalstybinio (pvz., kalbant apie Lietuvą tai galėtų būti Europos Sąjunga) reguliavimo klausimais.

Kaip pastebi Navickaitė (2012), valstybinis švietimo reguliavimas dažniausiai pasireiškia per griežtą švietimo institucijų veiklos teisinį reglamentavimą, finansinio savarankiškumo apribojimus, priežiūros institucijų kišimąsi į organizacijos veiklą. Remiantis Jucevičienės ir kt. (2010), Duoblienės (2016) mintimis galima teigti, kad valstybės galia kuriant tarpdisciplininių studijų programas pasireiškia kaip šioms programoms palankios ar nepalankios teisinės aplinkos egzistavimas. Ši galia atsispindi aukštąjį mokslą reglamentuojančiuose teisės aktuose. Vadinasi, tarpdisciplininių studijų programų kūrimo įgalinimą šiuo atveju rodytų *tarpdisciplininėms studijoms palankios įstatymų aplinkos egzistavimas*, leidžiantis šias programas aiškiai apibrėžti, pozicionuoti, patvirtinti, akredituoti, apibrėžti aiškias būsimų absolventų galimybes įsidarbinti gaires ir t. t.

Apibendrinant tai, kas buvo aptarta šiame skyriuje, galima teigti, kad įgalinimas yra susijęs su „galios su“, rodančios pasidalintąją galią, kuri plečiasi sąveikaujant su kitais, idėja ir rodo santykį tarp galios turėtojo ir galios gavėjo.

Mokslinėje literatūroje įgalinimas dažniausiai analizuojamas vadybiniame kontekste kaip sociostruktūrinis ir psichologinis fenomenas, kurį charakterizuoja trys aspektai: (1) organizacijoje sudaromos sąlygos darbuotojui tinkamai veikti, (2) darbuotojo vidinių galių vystymo galimybės ir (3) galimybės darbuotojui dalyvauti kuriant savo veiklą, įsitraukimas į šį procesą.

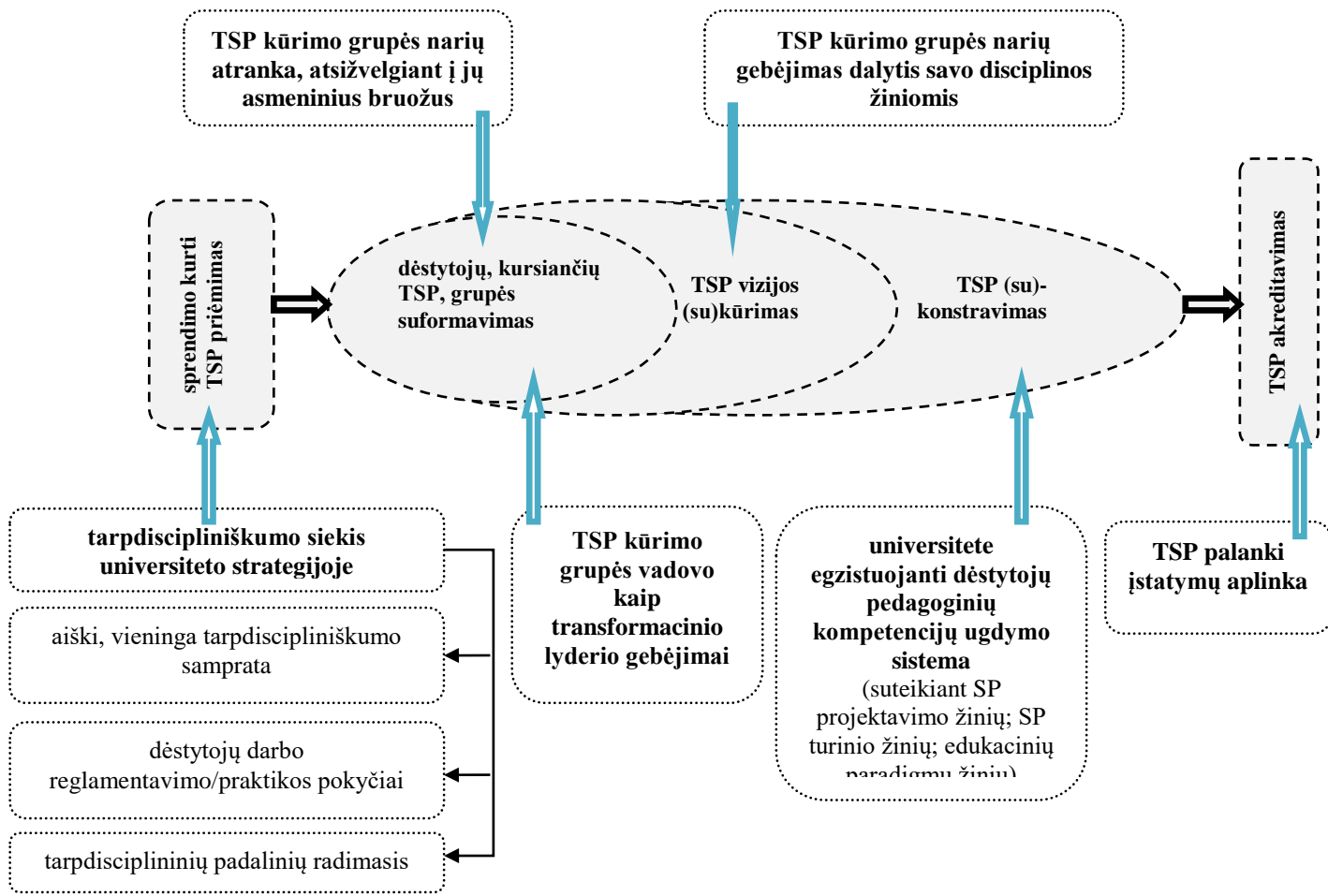
Kuriant tarpdisciplininių studijų programas galios gavėjais tampa tiek atskiri programą kuriančios grupės nariai, tiek visa grupė kartu. O galios turėtojai yra ir valstybė, ir universitetas bei jos įvairių lygmenų vadovai, ir programą kuriančios grupės nariai vienas kitam. Dėl plataus galios turėtojų spektro tarpdisciplininių studijų programų kūrimo įgalinimo fenomenas tampa ypač sudėtingas, reikalaujantis visapusiškos analizės. Vis dėlto analizuojant literatūrą galima išskirti tam tikrus veiksnius, kurie gali daryti įtaką skirtingų tarpdisciplininių studijų programų kūrimo proceso etapų metu (žr. 1.4 pav.).

Literatūros analizė leidžia teigti, kad sprendimas kurti tarpdisciplinines studijų programas – paties universiteto atsakomybė. Dėl šios priežasties šiame tarpdisciplininių studijų programų kūrimo etape būtent universitetas turi imtis iniciatyvos užtikrinti reikiamų įgalinimo veiksnių egzistavimą. Literatūros analizė rodo, kad šiame etape svarbus tarpdiscipliniškumo siekio išryškėjimas universiteto strategijoje, kuris turėtų pasireikšti ir kaip vieningos tarpdiscipliniškumo sampratos nustatymas institucijoje, tarpdisciplininių padalinių radimasis bei dėstytojų kasdienių veiklų reglamentavimo ir praktikos pokyčiai.

Formuojant dėstytojų, kursiančių tarpdisciplininę studijų programą, grupę, svarbu įvertinti šių dėstytojų asmeninius bruožus ir grupės vadovo transformacinės lyderystės gebėjimus. Kuriant tarpdisciplininę studijų programos viziją išryškėja pačių dėstytojų gebėjimo dalytis savo disciplinos žiniomis svarba, o konstruojant programą – jų turimų pedagoginių kompetencijų svarba.

Paskutiniame, tarpdisciplininių studijų programų akreditavimo, etape išryškėja valstybės, kaip galios turėtojos, vaidmuo. Egzistuojanti teisinė bazė gali tapti tarpdisciplininių studijų programų kūrimo įgalinimo veiksniu arba, atvirkščiai, barjeru.

**1.4 pav.** Teoriniai tarpdisciplininių studijų programų (TSP) kūrimo įgalinimo veiksniai





\*\*\*\*\*

Apibendrinant pirmą šio darbo dalį galima teigti, kad tarpdisciplininių studijų programų kūrimas ir šios veiklos įgalinimas universitete yra platus fenomenas, reikalaujantis sisteminės analizės.

Kaip parodė literatūros analizė, pati tarpdiscipliniškumo samprata kelia nemažą sumaištį mokslo darbuose. Tarpdiscipliniškumą nulemia disciplinų integracija, tarpusavio sąveika bei mokslininkų ir / ar dėstytojų bendradarbiavimas. Plėtojantis tarpdisciplininei veiklai, šių pagrindinių aspektų pasireiškimo intensyvumas gali būti labai įvairus. Dėl šios priežasties tarpdiscipliniškumas tampa fenomenu, kurį vienareikšmiškai apibrėžti darosi ypač sudėtinga. Tarpdiscipliniškumo apibrėžimą sunkina ir tai, kad šiuo terminu neretai įvardinamos skirtingos veiklos: tiek bet kokia veikla, kurioje dirbama kelių disciplinų pagrindu, tiek siauresnė šios veiklos dalis, įsiterpusi tarp daugiadiscipliniškumo ir transdiscipliniškumo.

Daugiadiscipliniškumas, tarpdiscipliniškumas ir transdiscipliniškumas rodo disciplinų integracijos ir sąveikos intensyvumo svyravimą nuo minimalaus daugiadiscipliniškumo atveju iki maksimalaus transdiscipliniškumo atveju. Atitinkamai disciplinų integracija ir sąveika pasireiškia ir skirtingų tipų studijų programose.

Tarpdisciplininių studijų programų kūrimo procesą santykinai galima „padalyti“ į penkis etapus: sprendimo kurti tarpdisciplininę studijų programą priėmimą, dėstytojų, kursiančių studijų programą, grupės suformavimą, studijų programos vizijos (su)kūrimą, studijų programos (su)konstravimą ir programos akreditavimą. Du iš šių etapų – programos kūrimo inicijavimas ir programos akreditavimas – greičiausiai yra tokie patys tiek kuriant disciplininę, tiek tarpdisciplininę programą. Kituose etapuose turėtų pasireikšti tik tarpdisciplininių studijų programų kūrimui būdingos charakteristikos, kurios priklauso nuo dėstytojų grupės ankstesnės tarpdisciplininio darbo patirties.

Programą kuriant tarpdisciplininės veiklos patirties neturintiems dėstytojams optimaliausia būtų pradėti kurti daugiadisciplininę programą, kurioje, pritaikant aktyvius ugdymo/si metodus, galėtų būti ugdomas integruotas studentų supratimas. Šiose programose turėtų būti akcentuojama komandinio dėstymo svarba, į programą turėtų būti įtraukiami sujungiamieji seminarai, kurių metu formuotųsi dėstytojų tarpdisciplininis mąstymas, vėliau leisiantis jiems pereiti prie „tikrųjų“ tarpdisciplininių studijų programų kūrimo.

O ankstesnę tarpdisciplininės veiklos patirtį turinti dėstytojų grupė gali kurti tarpdisciplinines programas, kurios galėtų būti grindžiamos tiek mokymo, tiek mokymosi edukacine paradigma. Vis dėlto literatūros analizė parodė, kad tarpdisciplininėms studijų programoms būdingi studijų rezultatai negali būti pasiekti mokymo paradigmai būdingais būdais, tad optimaliausia tokią programą grįsti mokymosi paradigma, naudojant jai būdingus aktyvius ugdymo/si būdus.

Tarpdisciplininės studijų programos neretai yra inovacija aukštojo mokslo institucijoms. Tokių programų kūrimas (ir vėliau – įgyvendinimas) yra susijęs su nemažais iššūkiais dėstytojų darbui. Dėl šios priežasties yra svarbus šios veiklos

įgalinimas universitete, kuris turėtų pasireikšti kiekviename iš studijų programų kūrimo proceso etapų.

Sprendimas kurti tarpdisciplininę studijų programą turėtų būti priimamas universiteto mastu, todėl būtent universitetas šiame etape yra galios turėtojas. Jo, kaip galios turėtojo, pareiga yra suteikti galimybę dėstytojams kurti tarpdisciplininę programą, užtikrinant tarpdiscipliniškumo siekį savo strategijoje.

Formuojant grupę, kursiančią tarpdisciplininę studijų programą, svarbu įvertinti dėstytojų, dalyvaujančių šioje veikloje, asmeninius bruožus ir grupės vadovo transformacinės lyderystės gebėjimus.

Tarpdisciplininių studijų programų vizijos kūrimo etapas susijęs su dėstytojų tarpdisciplininio mąstymo formavimusi. Dėl šios priežasties šiame programos kūrimo etape išryškėja dėstytojų gebėjimo dalytis turimomis disciplininėmis žiniomis svarba. Būtent šis gebėjimas ir jo raiška turėtų tapti tarpdisciplininių studijų programų kūrimo įgalinimo veiksmu.

Konstruojant studijų programą išryškėja dėstytojų pedagoginių kompetencijų svarba, todėl įgalinantis veiksnys čia gali būti dėstytojų pedagoginių kompetencijų tobulinimo sistemos egzistavimas universitete.

Paskutinis identifikuotas tarpdisciplininių studijų programų kūrimo etapas – jų akreditavimas. Akivaizdu, kad šiame etape iškyla valstybės kaip galios turėtojos reikšmė – būtent valstybinės institucijos nustato, kokios studijų programos gali būti akredituojamos, kokiais kriterijais remiantis tai daroma ir t. t. Dėl šios priežasties šiame etape tarpdisciplininių studijų programų kūrimą įgalinančiu veiksmu tampa teisinės bazės palankumas tokioms programoms.

Išskirti tarpdisciplininių studijų programų kūrimo įgalinimo veiksniai buvo identifikuoti analizuojant literatūrą dedukcijos būdu. Vis dėlto akivaizdu, kad tokiu atveju gali būti neįmanoma identifikuoti visų egzistuojančių įgalinimo veiksnių. Be to, galima kelti prielaidą, kad tarpdisciplininių studijų programų įgalinimo veiksniai gali skirtingai pasireikšti skirtingose aplinkose, t. y. jie priklauso nuo konkrečios šalies, organizacijos ir programos kūrimo grupės. Be to, atliekant literatūros analizę identifikuotos ypatybės leidžia kelti prielaidą, kad įgalinimo veiksniai gali pasireikšti skirtingai ir priklausyti nuo kuriamos programos tipo (tarpdisciplininė ar daugiadisciplininė studijų programa).

Dėl šios priežasties toliau šiame darbe analizuojama, kaip tarpdisciplininių studijų programų kūrimo įgalinimas vyksta realioje aplinkoje ir kokie įgalinimo veiksniai reiškiasi šių programų kūrimo metu. Siekiant atsakyti į šiuos klausimus, yra būtina atlikti empirinį tyrimą, kurio metu būtų galima nustatyti tarpdisciplininių studijų programų, kaip inovacijos kūrimo universitete, įgalinimo veiksnių raišką. Tad toliau šiame darbe yra pagrindžiama atlikto empirinio tyrimo metodologija, o vėliau pristatomi empirinio tyrimo duomenys.

## 2. ĮGALINIMO KURTI TARPDISCIPLININES STUDIJŲ PROGRAMAS VEIKSNIŲ TYRIMO METODOLOGIJA

*Literatūros analizė atskleidė galimus tarpdisciplininių studijų programų kūrimo įgalinimo veiksnius. Atsižvelgiant į tai buvo sudarytas teorinis modelis, kurį siekiama patikrinti empiriškai. Šioje darbo dalyje detalizuojama empirinio tyrimo metodologija.*

### 2.1. Tarpdisciplininių studijų programų kūrimo įgalinimo veiksnų tyrimo strategija ir logika

Atliekant mokslinės literatūros analizę buvo identifikuoti pagrindiniai tarpdisciplininių studijų programų kaip inovacijos kūrimo įgalinimo veiksniai, buvo sukurtas teorinis šių veiksnų modelis.

Empirinio tyrimo metu yra siekiama nustatyti konkrečioje aplinkoje egzistuojančių tarpdisciplininių studijų programų kūrimo įgalinimo veiksnų raišką, taigi *empiriniu tyrimu siekiama atsakyti į klausimus: kaip vyksta tarpdisciplininių studijų programų kaip inovacijos kūrimas universitete? kokių įgalinimo veiksnų raiška yra akivaizdžiausia kuriant tarpdisciplinines studijų programas kaip inovaciją universitete?* Atsakymų į iškeltus empirinio tyrimo klausimus paieška leidžia priartėti prie disertacijoje analizuojamos mokslinės problemos sprendimo: nustatyti veiksnius, įgalinančius tarpdisciplininių studijų programų kaip inovacijos kūrimą universitete.

Siekiant šio tikslo, yra aktualu nustatyti tarpdisciplininių studijų programų kaip inovacijos kūrimo ypatumus ir kūrimo įgalinimo veiksnų raišką kiekvienoje aplinkoje, kurioje tokių programų kūrimo patirties dar nėra daug. Lietuvos aukštojo mokslo erdvėje tik santykinai neseniai pradėjo kilti diskusijos apie tarpdisciplinines studijas (bei tarpdisciplininį mokslą) ir jų galimą naudą šalies visuomenės vystymuisi. Tokia aplinka leidžia teigti, kad šalies universitetuose atsirandančios tarpdisciplininės studijų programos yra inovacija. Tai lemia, kad tarpdisciplininių studijų programų kūrimo atvejai ir šių programų kūrimo įgalinimo veiksniai Lietuvos universitetuose tampa aktualiu mokslinių tyrimų objektu.

Kaip nurodo Simons (1996), siekiant išsiaiškinti ir suprasti edukacinės inovacijos diegimo konkrečiame kontekste ypatybes, optimaliausia tyrimo strategija yra atvejo / atvejų studija. Dėl šios priežasties buvo nuspręsta pasirinkti tokią prieigą kaip šio darbo tyrimo strategiją.

Siekiant nustatyti įgalinimo veiksnų raišką, tyrimo atveju tampa tarpdisciplininių studijų programų kūrimo procesas. Vis dėlto, kaip buvo nustatyta 1.3 šio darbo skyriuje, priklausomai nuo programą kuriančių dėstytojų patirties, turėtų būti pasirenkamos skirtingos tarpdisciplininių studijų programų kūrimo strategijos: tarpdisciplininės veiklos patirties turinti grupė gali kurti tarpdisciplininę programą, o dėstytojai, neturintys tokios patirties, turėtų pradėti nuo daugiadisciplininės programos kūrimo. Ši priežastis lėmė, kad šiame disertaciniame tyrime buvo nuspręsta analizuoti tiek tarpdisciplininių, tiek daugiadisciplininių studijų programų kūrimo atvejus.

Išryškinti aspektai lėmė, kad empirinį tyrimą buvo nutarta atlikti trimis etapais (empirinio tyrimo logika matoma 1 pav., paryškintoje dalyje):

- pirmasis tyrimo etapas buvo skirtas *tyrimo atvejų atrankai*;
- antrame etape buvo atliekama *atvejų analizė*;
- trečiasis tyrimo etapas buvo atliekamas siekiant pagilinti turimas žinias ir validuoti sukurtą teorinį modelį. Šiame etape buvo pasitelkta *ekspertų apklausa*.

### **2.1.1. Pirmojo tyrimo etapo (atvejų atrankos) organizavimo logika**

Pirmajame tyrimo etape buvo siekiama atrinkti tarpdisciplinines ir daugiadisciplinines studijų programas, kuriamas ar sukurtas Lietuvos universitetuose. Dėl šios priežasties pirmame atvejų atrankos etape reikėjo atrinkti Lietuvoje veikiančius universitetus, kurie savo strategijoje (strateginiuose planuose) akcentuoja tarpdiscipliniškumą siekį ir / ar raišką vykdomose studijose ir tyrimuose. Tarpdiscipliniškumo siekis ir / ar raiškos akcentavimas universiteto strategijoje buvo pasirinktas kaip universitetų atrankos kriterijus, nes buvo keliami prielaida, kad šiuose universitetuose turėtų būti skatinamas šių programų radimasis per sąlygų joms kurti sudarymą.

Atlikta Lietuvos universitetų strategijų analizė parodė, kad tarpdiscipliniškumą (tarpsritiškumą, tarpkryptiškumą ir pan.) savo strateginiuose planuose mini keturi universitetai. Vis dėlto detalesnė strateginių dokumentų analizė parodė, kad viename iš šių universitetų tarpdiscipliniškumas suprantamas kaip *artes liberales* principo studijose įgyvendinimas, antrajame tarpdiscipliniškumą studijose siekiama įgyvendinti per gretutinių studijų programų įgyvendinimą. Trečiojo universiteto strateginiame plane tarpdiscipliniškumo užtikrinimas sulyginamas su skirtingų (ne integruotų) sričių studijų programų egzistavimu (t. y. tai, kad universitete egzistuoja atskirų sričių – fizinių, inžinerijos, socialinių mokslų – programos, įvardijama kaip tarpdiscipliniškumas). Tik vieno universiteto strateginiuose dokumentuose aptariami tarpdiscipliniškumo raiškos aspektai suponavo galimybę, kad šiame universitete tarpdiscipliniškumas suprantamas taip pat, kaip buvo apibrėžta šio darbo pirmoje dalyje.

Dėl šios priežasties buvo nutarta empirinį tyrimą atlikti tik viename Lietuvos universitete. 2016 m. gegužės mėn. elektroniniu paštu buvo kreiptasi į šį universitetą, prašant suteikti galimybę jame atlikti tyrimą. Leidimas buvo gautas.

Antrame atvejų atrankos etape buvo siekiama atrinkti programas detalesnei analizei atlikti. Remiantis laiko ir vietos apribota atrankos strategija (angl. *time-location sample*) (Patton, 2015), nuspręsta pasirinkti studijų programas, patvirtintas per 2014–2016 metus. Toks laikotarpio pasirinkimas grindžiamas tuo, kad Lietuvoje naujai sukurtos programos yra patvirtinamos trejiems metams, o vėliau jos turi būti akredituojamos iš naujo. Buvo keliami prielaida, kad įvykęs savianalizės ir išorinės akreditacijos procesas gali daryti įtaką dėstytojų požiūriui į procesus, vykčius kuriant programą.

Siekiant nustatyti galimus tyrimo atvejus, buvo analizuojami atrinkto universiteto studijų programų aprašai. Studijų programų aprašų analizės tikslas buvo identifikuoti studijų programas, kurios pasižymi tarpdisciplininėmis ir / ar daugiadisciplininėmis programoms būdingais bruožais. Buvo išanalizuota viešai prieinama informacija apie programas, pateikiama AIKOS (atviroje informavimo,

konsultavimo ir orientavimo sistemoje)<sup>16</sup> ir universiteto internetiniame puslapyje. Vėliau buvo analizuojami studijų programų, kurios galimai atitinka atrankos kriterijus, detalūs aprašai.

Siekiant identifikuoti studijų programų tipą, buvo remiamasi 1.2 šio darbo skyriuje išskirtais aspektais, charakterizuojančiais daugiadisciplinines ir tarpdisciplinines studijų programas turinio ir keliamų mokymo/si tikslų kontekste (žr. 1.2 lent., 34 p.).

Identifikavus, kad studijų programa pasižymi daugiadisciplininei programai būdingomis ypatybėmis, buvo analizuojama, ar šioje programoje planuojama naudoti aktyvius mokymo/si metodus, ar į programą yra įtraukti sujungiamieji seminarai, ir taip gali būti užtikrinamas aktyvus studentų mokymasis, vedantis integruoto supratimo formavimosi link. Tik tokios daugiadisciplininės programos buvo atrinktos tolesnei analizei atlikti.

Paaiškėjo, kad atrankos kriterijus galimai atitinka penkios nuo 2014 m. užregistruotos naujos studijų programos. Be to, bendraujant su universiteto atstovais išaiškėjo, kad universitete yra kuriamos dar dvi programos, kurios galimai atitiks tarpdisciplininėms ar daugiadisciplininėms programoms keliamus reikalavimus. Buvo nutarta šias programas taip pat įtraukti kaip galimus tyrimo atvejus.

Vis dėlto studijų programų aprašų analizė parodė, kad taip yra gana sunku tiksliai nustatyti studijų programos tipą. Sunkumų kilo siekiant identifikuoti, ar keliami mokymo/si tikslai tikrai rodo programų tarpdiscipliniškumą ar daugiadiscipliniškumą, ar į programos turinį įtraukti skirtingų disciplinų atstovų dėstomi moduliai tikrai gali būti traktuojami kaip sujungiamieji seminarai. Be to, tokia analizė negalėjo suteikti informacijos, ar įgyvendinant šias programas tikrai yra planuojama naudoti komandinio dėstymo iniciatyvas. Dėl šios priežasties trečiajame atveju atrankos etape vyko pusiau struktūruotas interviu su šių programų kūrimo grupių nariais. Interviu metu buvo siekiama patikslinti studijų programų tipą ir daugiau sužinoti apie šių studijų programų kūrimo metu vykusius procesus. Interviu klausimai buvo suformuoti atsižvelgiant į literatūros analizės metu išryškintus esminius tarpdisciplininių studijų programų kūrimo procesą atspindinčius aspektus.

Tyrimo dalyviams buvo užduoti šie pagrindiniai klausimai (klausimų grupės):

1. *Gal galėtumėte kiek plačiau papasakoti apie programos kūrimo procesą?* Šiuo klausimu buvo siekiama gauti daugiau informacijos apie kuriant programą vykusius procesus, detalizuoti atskirus programos kūrimo proceso etapus, identifikuoti aspektus, kurie programos kūrimo metu buvo aktualūs programos kūrimo grupės nariams.

2. *Kaip buvo suformuota grupė, kurianti / kūrusi programą?* Šiuo klausimu buvo siekiama išsiaiškinti programos kūrimo grupės formavimo ypatumus, t. y. ar grupė buvo formuojama atsižvelgiant į atskirų asmenų patirtį dirbant su kitų disciplinų atstovais, jų studijų programų kūrimo ir mokslinę patirtį ir t. t.

3. *Ar universitete egzistuoja vieningas tarpdisciplininių studijų programų (ir tarpdiscipliniškumo) sampratos apibrėžimas? Jeigu ne – ar jūs patys, kurdami programą, buvote apibrėžę, ką jūsų grupės nariams reiškia tarpdisciplininės studijos?*

---

<sup>16</sup> Internetinė prieiga adresu [www.aikos.smm.lt](http://www.aikos.smm.lt).

*Jeigu taip, kaip vyko šis apibrėžimo procesas?* Kaip buvo identifikuota literatūros analizės metu, kuriant tarpdisciplinines studijų programas yra svarbu, kad visi programos kūrimo grupės nariai vienodai suprastų patį tarpdiscipliniškumo fenomeną, tad šiais klausimais buvo siekiama nustatyti, ar toks bendras tarpdiscipliniškumo suvokimas buvo programų kūrimo grupėse.

*4. Kiekviena disciplina turi savo mokymo/si ir žinių kūrimo metodus, požiūrį į studentų mokymąsi ir t. t. Dėl šių priežasčių kyla sunkumų tarpdisciplininių grupių atveju. Kaip vyko dalijimasis savo disciplinos žiniomis, požiūriais, nuostatomis jūsų grupėje?* Šiuo klausimu buvo siekiama identifikuoti tarpdisciplininio mąstymo formavimosi elementus studijų programų kūrimo grupėse.

*Trečiasis atvejų atrankos etapas* buvo atliekamas 2016 m. gegužės–birželio mėnesiais. Antrojo atrankos etapo metu atrinktų studijų programų kūrimo grupių atstovams buvo išsiųsti elektroniniai laišakai su prašymu dalyvauti tyrime. Visų pirma prašymas buvo siunčiamas grupės vadovui, vėliau, esant poreikiui (pvz., vadovui nesutikęs dalyvauti tyrime), – ir dar bent vienam grupės nariui.

Šiame atrankos etape dalyvavo 7 dėstytojai (2 vyrai ir 5 moterys), tarp jų buvo 4 programų kūrimo grupių vadovai ir 3 grupių nariai. Interviu trukmė labai skyrėsi. Trumpiausias interviu truko 19 minučių, ilgiausias – 2 valandas ir 35 minutes.

Įvertinus interviu metu gautą informaciją, buvo nustatyta, kad tarpdisciplininėms studijų programoms keliamus reikalavimus atitinka arba atitiks tik dvi programos. Keturios programos buvo sukurtos arba kuriamos kaip daugiadisciplininės programos su sujungiamaisiais seminarais, planuojant naudoti komandinio dėstymo iniciatyvas programos įgyvendinimo metu. Be to, interviu metu nustatyta, kad į vieną iš atrinktų programų nėra planuojama įtraukti sujungiamųjų seminarų (apibendrinta informacija apie atrankos metu analizuotas studijų programas pateikta 2.1 lent.).

**2.1 lentelė.** Atvejų atrankos metu analizuotos studijų programos

Programa	Programos tipas	Programos lygmuo	Patvirtinta ar kuriama programa	Programos kūrimo grupės narių skaičius
A programa	daugiadisciplininė, be sujungiamųjų seminarų	bakalauro lygmuo	patvirtinta	8
B programa	tarpdisciplininė	magistro lygmuo	patvirtinta	7
C programa	daugiadisciplininė, jungtinė	bakalauro lygmuo	patvirtinta.	9 (6)
D programa	daugiadisciplininė, jungtinė	magistro lygmuo	patvirtinta	10 (5)
E programa	daugiadisciplininė	magistro lygmuo	patvirtinta	5
F programa	daugiadisciplininė, jungtinė	bakalauro lygmuo	kuriama	5 (2)
G programa	tarpdisciplininė, kuriama gavus finansavimą Erasmus+ projektui	magistro lygmuo	kuriama	3

Interviu metu išaiškėjo, kad F programos kūrimo darbai buvo prasidėję neseniai, tad yra tikimybė, kad šios programos kūrimo situacija neleis iki galo įsigilinti į tiriamo fenomeno analizę. G programa kuriama gavus finansavimą Erasmus+ projektui, programą kuria keliuose šalyse esančių universitetų atstovai, nemaža dalis jų turi darbo tarpdisciplininėje aplinkoje patirties. Dėl šios priežasties buvo nuspręsta šios programos neanalizuoti kaip galimo tyrimo atvejo – kaip jau buvo minėta, tyrimo metu yra siekiama nustatyti, kokie tarpdisciplininių studijų programų kūrimo įgalinimo veiksniai reiškiasi aplinkoje, kurioje tarpdiscipliniškumas ir tarpdisciplininių studijų programų kūrimas yra inovacija.

Įvertinus interviu metu išryškėjusius aspektus, buvo nutarta, kad tyrimo atvejams keliamus reikalavimus geriausiai atitinka B, C, D ir E studijų programos.

C ir D programos buvo kuriamos kaip jungtinės dviejų institucijų programos. Siekiant užtikrinti tyrimo etikos reikalavimus, elektroniniu paštu buvo bandyta susisiekti su šios, antrosios, aukštosios mokyklos atstovais, prašant leisti vykdyti tyrimą jų institucijoje. Atsakymas nebuvo gautas, todėl kitos aukštosios mokyklos dėstytojai negalėjo būti įtraukti į tyrimą, o tai galėjo apriboti tyrimo rezultatus. Dėl šios priežasties buvo nutarta kaip tyrimo atvejus pasirinkti tik B ir E programas.

### **2.1.2. Antrojo tyrimo etapo (atvejų analizės) organizavimo logika**

Atvejo studija leidžia pačiam tyrėjui pasirinkti, kokius duomenų šaltinius apie atvejį jis naudos ir kokiais metodais jis šiuos duomenis rinks. Kita vertus, kaip pabrėžia mokslininkai (Cohen et al., 2007; Creswell, 1998; Dul & Hak, 2008; Yin, 2006; Patton, 2015), pasirinkus atvejo studiją kaip tyrimo strategiją, siekiant užtikrinti tyrimo validumą ir patikimumą, yra naudojama duomenų trianguliacija, t. y. „dviejų ar daugiau duomenų rinkimo metodų taikymas tyrimo metu“ (Cohen et al., 2007, p. 141).

Akivaizdu, kad informaciją apie mokslinės literatūros analizės metu išskirtų tarpdisciplininių studijų programų kūrimo įgalinimo veiksnių raišką galima nustatyti analizuojant dokumentus ir bendraujant su programų kūrimo metu veikusiais asmenimis. Taigi būtent dokumentai bei studijų programų kūrimo grupių nariai tampa šio tyrimo duomenų šaltiniais. Buvo nuspręsta, kad, siekiant gauti reikiamus duomenis iš šių informacijos šaltinių, optimaliausia yra naudoti dokumentų analizės ir pusiau struktūruoto interviu metodus. Dėl šios priežasties antrojo tyrimo etapo metu lygiagrečiai buvo atliekama valstybinių ir universiteto dokumentų analizė ir rengiamas pusiau struktūruotas interviu su atrinktų programų kūrimo grupių vadovais ir nariais.

Kaip nurodo Bowen (2009), *dokumentų analizė* leidžia „išsiaiškinti prasmę, įgyti supratimą ar išplėtoti empirines žinias“ (p. 27), todėl ji naudojama siekiant suprasti tiriamą fenomeną ir jo kontekstą. Bitinas ir kt. (2008) pažymi, kad, siekiant surinkti informaciją, atliekant tyrimus gali būti naudojami įvairių tipų dokumentai. Tai gali būti ne tik moksliniai šaltiniai, vyriausybinių dokumentacija ar oficialioji statistika, bet ir įvairūs laikraščiai, nemoksliniai žurnalai, internete skelbiama informacija ir pan. Kita vertus, Bowen (2009), pasiremdamas Glaser ir Strauss (1967), pažymi, kad, atrenkant dokumentus analizei, svarbu įvertinti jų naudingumą tyrimui, tyrėjas pats turi nustatyti jų atitikimą tyrimo problemai ir tikslui.

Siekiant šio tyrimo tikslų buvo svarbu atskleisti, kokios galimybės sudaromos kurti, akredituoti ir vykdyti tarpdisciplinines studijų programas universitetuose, t. y. įvertinti išskirto tarpdisciplininių studijų programų kūrimo įgalinimo veiksnio (tyrimo kriterijaus) „įstatymų bazės palankumas tarpdisciplininėms studijų programoms“ raišką. Dėl šios priežasties atliekant tyrimą buvo atrinkti *valstybiniai dokumentai* (įstatymai, Vyriausybės nutarimai, Švietimo ir mokslo ministro įsakymai, Studijų kokybės vertinimo centro direktoriaus įsakymai), kurie tiesiogiai ir netiesiogiai reglamentuoja studijų programų kūrimą (tyrimui atrinkti valstybiniai dokumentai nurodyti 2.2 lent.). Valstybiniai dokumentai buvo atrinkti remiantis eksperto, dirbančio studijų programų akreditacijos srityje, nurodymais.

Tyrimo metu taip pat buvo siekiama nustatyti įgalinimo veiksnių (tyrimo kriterijų) „tarpdiscipliniškumo siekis universiteto strategijoje“ ir „universitete egzistuojanti dėstytojų pedagoginių kompetencijų ugdymo sistema“ raišką. Buvo nuspręsta, kad šiuos duomenis galima gauti analizuojant *universiteto dokumentus*: viešai prieinamus dokumentus ir informacijos šaltinius, skelbiamus internete, bei vidinius universiteto dokumentus (tyrimo metu analizuoti universiteto dokumentai nurodyti 2.2 lent.).

Kaip pažymi Patton (2015), vienas iš geriausių tyrimo metodų siekiant susidaryti kuo realesnį vaizdą apie vykstančias veiklas – interviu su veiklos dalyviais. O štai Bitinas, Rupšienė ir Žydžiūnaitė (2008), Gaižauskaitė ir Valavičienė (2016) nurodo, kad, atliekant kokybinius tyrimus, priimtinausias yra *pusiau struktūruotas* (kryptingasis, iš dalies struktūruotas) *interview*. Kaip pastebi Cohen ir kt. (2007), Bitinas ir kt. (2008), išskirtinis tokio interviu privalumas yra tai, kad, užduodant atvirus klausimus tiriamiesiems, gaunami išsamūs, susisteminti duomenys, tačiau kartu pats interviu išlieka neformalus. Dėl šių priežasčių, siekiant gauti reikiamą informaciją iš veiklos dalyvių, buvo pasitelktas pusiau struktūruoto interviu metodas.

Šio tyrimo kontekste pusiau struktūruoto interviu metu buvo siekiama gauti informaciją apie tarpdisciplininių studijų programų kūrimo metu pasireiškusius įgalinimo veiksnius. Informaciją buvo siekiama gauti iš dviejų grupių informantų – *studijų programų kūrimo grupių vadovų ir grupių narių*.

Remiantis išanalizuota literatūra, 1.4 šio darbo skyriuje išryškintais tarpdisciplininių studijų programų kūrimo įgalinimo veiksniais, buvo suformuluotos pagrindinės pusiau struktūruoto interviu klausimų sritys. Atskiroms informantų grupėms dalis klausimų skyrėsi, nes buvo keliami prielaida, kad skirtingos informantų grupės turi skirtingą informaciją apie tarpdisciplininių studijų programų kūrimo metu vykusias veiklas (pvz., grupės vadovai geriau žino grupės, kūrusios konkrečią programą, suformavimo ypatumus, nei šios grupės nariai).

Planuojant pusiau struktūruotą interviu buvo numatyta, kad jo metu bus siekiama ne tik gauti faktinę informaciją apie programos kūrimo metu vykusias veiklas, bet ir skatinti informantus pasidalyti asmenine patirtimi šioje situacijoje. Dėl šios priežasties pirmiausia abiejų grupių informantams buvo užduodami keli platūs apžvalginiai klausimai, vėliau buvo užduodami klausimai, orientuoti į atskirų įgalinimo veiksnių atskleidimą konkrečios programos kūrimo atveju.



## 2.2 lentelė. Tyrimo metu analizuoti dokumentai

<p>Nacionalinio lygmens dokumentai</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Lietuvos Respublikos mokslo ir studijų įstatymas (su pakeitimais). 2009 m. balandžio 30 d., Nr. XI-242 (Teisės aktų registras, 2016-05-31, Nr. 2016-14399).</li> <li>✓ Lietuvos Respublikos Vyriausybės nutarimai:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- 2009 m. gruodžio 23 d. nutarimas Nr. 1749 <i>Dėl studijų sričių ir krypčių, pagal kurias vyksta studijos aukštosiose mokyklose sąrašo ir kvalifikacinių laipsnių sąrašo patvirtinimo</i> (Valstybės žinios, 2009, Nr. 158-7135);</li> <li>- 2010 m. kovo 10 d. nutarimas Nr. 254 <i>Dėl Lietuvos Respublikos Vyriausybės 2009 m. lapkričio 4 d. nutarimo Nr. 1423 „Dėl leidimo vykdyti studijas ir su studijomis susijusių veiklų išdavimo tvarkos aprašo ir leidimo vykdyti su studijomis susijusių veiklų išdavimo tvarkos aprašo patvirtinimo“ pakeitimo</i> (Valstybės žinios, 2010-03-18, Nr. 31-1440);</li> <li>- 2011 m. rugpjūčio 24 d. nutarimas Nr. 986 <i>Dėl Lietuvos Respublikos Vyriausybės 2010 m. gegužės 4 d. nutarimo Nr. 535 „Dėl Lietuvos kvalifikacijų sandaros aprašo patvirtinimo“ pakeitimo</i> (Valstybės žinios, 2011-08-30, Nr. 107-5057).</li> </ul> </li> <li>✓ Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro įsakymai:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- 2014 m. lapkričio 24 d. įsakymas Nr. V-1102 <i>Dėl Švietimo ir mokslo ministro 2010 m. balandžio 9 d. įsakymo Nr. V-501 „Dėl laipsnį suteikiančių pirmosios pakopos ir vientisųjų studijų programų bendrųjų reikalavimų aprašo patvirtinimo“ pakeitimo</i> (Teisės aktų registras, 2014-11-25, Nr. 17874);</li> <li>- 2015 m. liepos 7 d. įsakymas Nr. V-727 <i>Dėl Švietimo ir mokslo ministro 2010 m. birželio 3 d. įsakymo Nr. V-826 „Dėl magistrantūros studijų programų bendrųjų reikalavimų aprašo patvirtinimo“ pakeitimo</i> (Teisės aktų registras, 2015-07-08, Nr. 11106);</li> <li>- 2010 m. vasario 19 d. įsakymas Nr. V-222 <i>Dėl studijų kryptis sudarančių šakų sąrašo patvirtinimo</i> (Valstybės žinios, 2010-02-23, Nr. 22-1054);</li> <li>- 2016 m. gegužės 25 d. įsakymas Nr. V-472 <i>Dėl Švietimo ir mokslo ministro 2009 m. liepos 24 d. įsakymo Nr. Isak-1652 „Dėl studijų programų išorinio vertinimo ir akreditavimo tvarkos aprašo patvirtinimo“ pakeitimo</i> (Teisės aktų registras, 2016-05-25, Nr. 13980);</li> <li>- 2015 m. gruodžio 23 d. įsakymas Nr. V-1335 <i>Dėl studijų, mokymo programų ir kvalifikacijų registro objektų registravimo tvarkos aprašo patvirtinimo</i> (Teisės aktų registras, 2015-12-23, Nr. 20353);</li> </ul> </li> <li>✓ Studijų kokybės vertinimo centro direktoriaus 2014 m. gegužės 18 d. įsakymas Nr. V-67 <i>Dėl ketinamos vykdyti studijų programos aprašo rengimo, jos išorinio vertinimo ir akreditavimo metodikos, patvirtintos Studijų kokybės vertinimo centro direktoriaus 2011 m. lapkričio 28 d. įsakymu Nr. 1-01-157, pakeitimo</i> (Teisės aktų registras, 2014-12-18, Nr. 2014-19919).</li> </ul> <p>*****</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Po antrojo tyrimo etapo atlikimo įsigalioję teisės aktai:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lietuvos Respublikos mokslo ir studijų įstatymo Nr. XI-242 pakeitimo įstatymas. 2016 m. birželio 29 d., Nr. XII-2534 (Teisės aktų registras, 2016-07-14, Nr. 20555).</li> <li>- Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2016 m. gruodžio 30 d. įsakymas Nr. V-1168 <i>Dėl bendrųjų studijų vykdymo reikalavimų aprašo patvirtinimo</i> (Teisės aktų registras, 2016-12-30, Nr. 30192).</li> </ul> </li> </ul>
<p>Universiteto dokumentai</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Universiteto Statutas, patvirtintas Lietuvos Respublikos Seimo 2012 m.</li> <li>✓ Universiteto Akademinis reguliaminas, patvirtintas Senato 2012 m.</li> <li>✓ Universiteto strategija, patvirtinta Tarybos, 2012 m.</li> <li>✓ 2014-2016 m. Universiteto strateginis veiklos planas, patvirtintas Tarybos 2014 m.</li> <li>✓ Universiteto išorinio vertinimo išvados, Studijų kokybės vertinimo centras, 2014 m.</li> <li>✓ Universiteto veiklos gerinimo planas, patvirtintas Rektoriaus 2015 m.</li> <li>✓ Universiteto metinė veiklos ataskaita, 2015 m.</li> <li>✓ Universiteto metinė veiklos ataskaita, 2014 m.</li> <li>✓ Universiteto metinė veiklos ataskaita, 2013 m.</li> <li>✓ Informacija apie universitetą jo internetiniame puslapyje</li> </ul>

Tyrimo dalyviams buvo užduoti šie pagrindiniai klausimai (klausimų grupės):

1. *Gal galėtumėte kiek plačiau papasakoti apie programos kūrimo procesą?* Šiuo klausimu buvo siekiama sužinoti bendrą situaciją kuriant studijų programą, geriau suprasti kuriamos programos kontekstą. Be to, taip suformulavus klausimą, patys informantai galėjo pasirinkti, apie kokius programos kūrimo aspektus pasakoti plačiau. Buvo tikimasi, kad tokiu atveju informantai pateiks informaciją, kuri yra svarbi jiems patiems, nebus apribotas jų pasirinkimas.

2. *Kaip jūs manote, kas labiausiai padėjo ir kas labiausiai trukdė kuriant programą?* Šio klausimo tikslas yra identifikuoti pagrindinius studijų programos kūrimo įgalinimo veiksnius ir barjerus, kurie buvo svarbūs konkrečios programos kūrimo metu konkrečiam informantui.

3. *Kokia pagalba kuriant programą būtų buvusi naudinga jums asmeniškai arba visai jūsų grupei?* Šiuo klausimu buvo siekiama išryškinti papildomus įgalinimo veiksnius, kurie nepasireiškė kuriamos programos atveju, tačiau kurie galėtų būti aktualūs kitų programų kūrimo metu.

4. *Kaip buvo suformuota grupė, kurianti / kūrusi programą?* (programos kūrimo grupės vadovams) arba *Kaip manote, kodėl būtent jūs buvote pakviesta/s į šios programos kūrimo grupę? Koks buvo jūsų vaidmuo grupėje? Gal turėjote kokių nors specifinių užduočių?* (programos kūrimo grupės nariams) Šiais klausimais buvo siekiama identifikuoti studijų programų kūrimo grupių suformavimo ypatumus.

5. *Kokios priežastys lėmė, kad jūs tapote šios grupės vadovu/vadove? Kaip apibūdintumėte savo, kaip grupės vadovo / vadovės, vaidmenį studijų programos kūrimo procese?* (programos kūrimo grupės vadovams) arba *Kaip apibūdintumėte grupės vadovo vaidmenį studijų programos kūrimo procese?* (programos kūrimo grupės nariams) Šiais klausimais buvo siekiama nustatyti, ar grupės vadovas programos kūrimo metu veikė kaip lyderis, ar pasireiškė jo, kaip transformacinio lyderio, gebėjimai.

6. *Ar universitete egzistuoja vieningas tarpdisciplininių studijų programų (ir tarpdiscipliniškumo) sampratos apibrėžimas? Jeigu ne – ar jūs patys, kurdami programą, buvote apibrėžę, ką jūsų grupės nariams reiškia tarpdisciplininės studijos. Jeigu taip, kaip vyko šis apibrėžimo procesas?* Šiais klausimais buvo siekiama nustatyti, kaip tarpdiscipliniškumas apibrėžiamas ir suprantamas tiriamajame universitete, ar egzistuoja vieningas tarpdiscipliniškumo supratimas ir kaip tyrimo dalyviai suvokia tarpdiscipliniškumą.

7. *Kiekviena disciplina turi savo mokymo/si ir žinių kūrimo metodus, požiūrį į studentų mokymąsi ir t. t. Dėl šių priežasčių kyla sunkumų tarpdisciplininių grupių atveju. Kaip jūs, kaip savo disciplinos atstovas, perteikėte savo disciplinos žinias, požiūrius, nuostatas kitų disciplinų atstovams?* Šie klausimai buvo skirti nustatyti tarpdisciplininio mąstymo formavimosi veiklas studijų programų kūrimo grupėse ir identifikuoti dėstytojų, kaip galios turėtojų, gebėjimus dalytis savo disciplinos žiniomis su kitų disciplinų atstovais.

8. *Ar kas nors universiteto aplinkoje jums padėjo įgyti programai kurti reikalingų kompetencijų (programos konstravimo žinių ir gebėjimų, edukacinių paradigų žinių)?* Šis klausimas buvo skirtas tam, kad būtų galima identifikuoti

universiteto, kaip galios turėtojo suteikiant reikiamas kompetencijas, reikšmę tarpdisciplininių studijų programų kūrimo atveju.

Pusiau struktūruoto interviu klausimų ryšys su literatūros analizės metu išskirtais tarpdisciplininių studijų programų kūrimo įgalinimo veiksniais nurodytas 2.3 lent.

**2.3 lentelė.** Tarpdisciplininių studijų programų (TSP) kūrimo įgalinimo veiksmių (tyrimo kriterijų) ryšys su pusiau struktūruoto interviu klausimais

<b>Įgalinimo veiksniai (tyrimo kriterijai)</b>	<b>Interviu klausimai programos kūrimo grupės vadovui</b>	<b>Interviu klausimai programos kūrimo grupės nariui</b>
(TSP kūrimo procesas)	<i>Gal galėtumėte kiek plačiau papasakoti apie programos kūrimo procesą?</i>	
(Papildomi įgalinimo veiksniai ir TSP kūrimo metu kilę barjerai)	<i>Kaip jūs manote, kas labiausiai padėjo ir kas labiausiai trukdė kuriant programą? Kokia pagalba kuriant programą būtų buvusi naudinga jums asmeniškai arba visai jūsų grupei?</i>	
TSP kūrimo grupės narių atranka atsižvelgiant į jų asmeninius bruožus	<i>Kaip buvo suformuota grupė, kurianti / kūrusi programą?</i>	<i>Kaip manote, kodėl būtent jūs buvote pakviesta/s į šios programos kūrimo grupę? Koks buvo jūsų vaidmuo grupėje? Gal turėjote kokių nors specifinių užduočių?</i>
TSP kūrimo grupės vadovo kaip transformacinio lyderio gebėjimai	<i>Kokios priežastys lėmė, kad jūs tapote šios grupės vadovu / vadove? Kaip apibūdintumėte savo, kaip grupės vadovo / vadovės, vaidmenį studijų programos kūrimo procese?</i>	<i>Kaip apibūdintumėte grupės vadovo vaidmenį studijų programos kūrimo procese?</i>
TSP kūrimo grupės narių gebėjimas dalytis savo disciplinos žiniomis	<i>Kiekviena disciplina turi savo mokymo/si ir žinių kūrimo metodus, požiūrį į studentų mokymąsi ir t. t. Dėl šių priežasčių kyla sunkumų tarpdisciplininių grupių atveju. Kaip jūs, kaip savo disciplinos atstovas, perteikėte savo disciplinos žinias, požiūrius, nuostatas kitų disciplinų atstovams?</i>	
Tarpdiscipliniškumo siekis universiteto strategijoje (aiški, vieninga tarpdiscipliniškumo sampratos apibrėžtis)	<i>Ar universitete egzistuoja vieningas tarpdisciplininių studijų programų (ir tarpdiscipliniškumo) sampratos apibrėžimas? Jeigu ne – ar jūs patys, kurdami programą, buvote apibrėžę, ką jūsų grupės nariams reiškia tarpdisciplininės studijos. Jeigu taip, kaip vyko šis apibrėžimo procesas?</i>	
Universitete egzistuojanti dėstytojų pedagoginių kompetencijų ugdymo sistema	<i>Ar kas nors universiteto aplinkoje jums padėjo įgyti programai kurti reikalingų kompetencijų (programos konstravimo žinių ir gebėjimų, edukacinių paradigimų žinių)?</i>	

Atliekant interviu informantų pateikiami atsakymai buvo įrašomi. Siekiant gauti papildomos informacijos, buvo pasižymimos esminės interviu metu kylančios išvalgos, kurios vėliau leido suformuluoti papildomus klausimus informantams arba pasitikslinti informantų pateiktą informaciją.

Kaip pažymi mokslininkai (Bitinas et al., 2008; Cohen et al., 2007; Gaižauskaitė & Valavičienė, 2016; Patton, 2015), tyrimų metu neretai susidaro situacija, kad pusiau struktūruoto interviu klausimynas keičiasi, jo klausimai yra koreguojami, atsižvelgiant į ankstesnio interviu metu išryškėjusius niuansus. Nedideli klausimyno pokyčiai vyko ir atliekant šį disertacinį tyrimą.

Interviu su antrojo tyrimo etapo dalyviais buvo atliekami 2016 m. birželio–spalio mėnesiais. Programų kūrimo grupių atstovams buvo išsiųsti elektroniniai laišakai su prašymu dalyvauti tyrime, sutikimas buvo gautas. Šiame tyrimo etape dalyvavo 11 informantų – 5 vyrai ir 6 moterys. Interviu truko: su B programos kūrimo grupės atstovais nuo 26 iki 55 minučių, su E programos kūrimo grupės atstovais – nuo 21 minutės iki 1 valandos ir 2 minučių.

### **2.1.3. Trečiojo tyrimo etapo (ekspertų apklausos) organizavimo logika**

Šio disertacinio tyrimo metu buvo siekiama nustatyti įgalinimo veiksnius, besireiškiančius kuriant tarpdisciplinines studijų programas kaip inovaciją. Vis dėlto kyla pagrįstas klausimas, ar šių veiksnių raiška yra aktuali tik tada, kai tarpdisciplininės studijų programos yra inovacija konkrečiame universitete ir / ar šalyje. Galbūt šie veiksniai yra aktualūs ir tada, kai tarpdisciplininių studijų programų kūrimas tampa rutinine veikla institucijoje? Siekiant atsakyti į šiuos klausimus, buvo nuspręsta atlikti *ekspertų apklausą* užsienio universitete.

Buvo pasirinkta užsienio šalis, turinti ilgametes tarpdisciplininių studijų programų kūrimo ir įgyvendinimo tradicijas bei valstybiniu lygiu reglamentuojanti dėstytojų pedagoginio rengimo būtinybę universitetuose. Tirti pasirinktas universitetas, grindžiantis savo studijų programas išimtinai tik tarpdisciplininės integracijos strategija, todėl galima teigti, kad tarpdisciplininės studijos ir tokių programų kūrimas jame yra rutininė veikla. Siekiant atsakyti į aukščiau iškeltus klausimus, buvo atliktas pusiau struktūruotas interviu su šio universiteto dėstytojais, dalyvavusiais studijų programų kūrimo procesuose (buvo naudojamas tas pats tyrimo instrumentas, kaip ir antrojo tyrimo etapo pusiau struktūruoto interviu metu. Tyrimo instrumentas buvo išverstas į anglų kalbą. Vertimo validumas buvo patikrintas atliekant žvalgomąjį interviu). Visi trečiojo etapo dalyviai dalyvavo programų kūrime 2014–2016 metais. Informantų atranka buvo grindžiama patogiosios imties formavimo strategija. Interviu atliktas pasinaudojant *Skype* programa. Tyrime dalyvavo 4 dėstytojai (vyrai), tarp jų buvo trys programų kūrimo grupių vadovai ir vienas narys. Interviu truko nuo 32 iki 45 minučių. Tyrimas buvo atliktas 2016 m. lapkritį.

### **2.2. Tarpdisciplininių studijų programų kūrimo įgalinimo veiksnių tyrimo duomenų analizės metodai**

Kaip pažymi Cohen ir kt. (2007), pasiremdami Krippendorp (2004), siekiant padaryti pritaikomas ir validžias tekstų analizės išvadas, naudojamas *turinio analizės* metodas. Dėl šios priežasties šio disertacinio tyrimo metu surinkta informacija buvo apdorojama naudojant šį metodą.

Valstybinių ir universiteto dokumentų bei pusiau struktūruoto interviu metu gautos informacijos analizė atlikta remiantis Neuendorf (2002) išskirtais *aprašomosios turinio analizės* žingsniais: (1) tyrimo klausimų formulavimas; (2) surinktos informacijos peržiūra atsižvelgiant į išskirtus klausimus; (3) informacinio turinio, padedančio atsakyti į išskirtus klausimus, identifikavimas; (4) glaustas aprašomosios santraukos parengimas, remiantis išskirtu informaciniu turiniu.

Visų pirma buvo analizuojami valstybiniai dokumentai, vėliau – universiteto dokumentai, galiausiai – pusiau struktūruoto interviu metu gauta informacija.

Prieš atliekant pusiau struktūruoto interviu analizę, interviu metu gauta informacija buvo parengta analizuoti. Visų pirma buvo parengti išsamūs pažodiniai interviu išrašai (transkripcijos). Vėliau, siekiant užtikrinti tyrimo dalyvių anonimiškumą, duomenys buvo nuasmeninti. Identifikavus ir išskyrus interviu metu gautos informacijos fragmentus, padedančius atsakyti į išskirus klausimus, jų kalba buvo sunorminta, atsisakant žargono, įterptinių žodžių ir pan.

Aptariant interviu metu gautą informaciją informantai buvo užkoduoti, jiems suteikiant kodus INF1, INF2 ir t. t. Kodai suteikti atsitiktine tvarka. Vis dėlto pateikiant tyrimo metu gautus duomenis informantų kodai kai kur nėra nurodomi – taip siekiama užtikrinti tyrime dalyvavusių asmenų konfidencialumą. Taip pat, siekiant užtikrinti tyrimo dalyvių konfidencialumą, aptariant tyrimo metu gautus duomenis informantai visada yra įvardinami kaip vyriškos lyties atstovai.

Atliekant pusiau struktūruoto interviu analizę, buvo remtasi 2.3 lent. nurodytais tyrimo kriterijais.

### **2.3. Tarpdisciplininių studijų programų kūrimo įgalinimo veiksmų tyrimo validumo ir patikimumo užtikrinimas**

Kaip nurodo Cohen ir kt. (2007), Bitinas ir kt. (2008), anksčiau apibrėžiant tyrimų validumą buvo svarbu įrodyti, ar naudojami instrumentai iš tikrųjų matuoja tai, ką turėtų matuoti, ir todėl tyrimo išvados daromos pagrįstai. Vis dėlto, kaip pažymi mokslininkai, šiandien validumo samprata yra smarkiai prasiplėtusi: validumas yra suprantamas kaip išvadų pagrįstumas, remiantis visu tyrimu, o ne tik instrumentu ir tyrimo imtimi.

Cohen ir kt. (2007) pastebi, kad skirtingi mokslininkai išskiria skirtingus tyrimo validumo tipus, tačiau pagrindiniai yra vidinis ir išorinis tyrimo validumas.

Vidinis tyrimo validumas susijęs su tyrimo rezultatų tikslumu. Jį galima padidinti pasitelkiant tyrime dalyvavusių žmonių atsiliepimus, naudojant trianguliaciją, pasitelkiant kitus tyrėjus tiek renkant, tiek analizuojant duomenis, mechaniškai įrašant ir saugant duomenis, pačiam tyrėjui būnant tyrimo dalyviu (Bitinas et al., 2008).

Užtikrinant *vidinį* šio tyrimo validumą buvo naudojama metodų ir šaltinių trianguliacija, mechaninis interviu įrašymas ir dalyvių kontrolė (tyrimo ataskaitos dalys buvo pateiktos informantams, siekiant sužinoti, ar, jų nuomone, ataskaita yra teisinga).

Išorinis validumas susijęs su galimybe pateikti išvadas, „kurios leistų tyrimo ataskaitos skaitytojams suprasti, kur jie gali pritaikyti tyrimo rezultatus“ (Bitinas et al., 2008, p. 110). Dėl šios priežasties yra svarbu pateikti kuo tikslesnę nagrinėjamos situacijos aprašymą.

Siekiant užtikrinti *išorinį* šio tyrimo validumą, buvo pateikti detalūs analizuojamų studijų programų kūrimo situacijų aprašymai ir studijų programų kūrimo veiklos kontekstas. Interviu metu naudoto tyrimo instrumento klausimai buvo paremti literatūros analizės metu išskirtais kriterijais, tiek valstybiniai, tiek universiteto dokumentai atrinkti atsižvelgiant į jų aktualumą tiriamo klausimo

atžvilgiu. Atliekant pusiau struktūruotą interviu tyrimo dalyvių pasisakymai nebuvo ribojami, buvo sudaroma galimybė jiems kalbėti laisvai, pasirenkant jiems aktualius studijų programų kūrimo įgalinimo veiksnių aptarimo būdus. Interviu metu buvo tikslinamasi, ar tyrimo dalyviai teisingai supranta užduodamus klausimus, o tyrėja – informantų atsakymus.

Kaip pažymi mokslininkai (Bitinas et al., 2008; Cohen et al., 2007; Patton, 2015), kiekybinių ir kokybinių tyrimų patikimumo užtikrinimas skiriasi. Kokybinių tyrimų patikimumą rodo gaunamų rezultatų stabilumas atliekant tyrimą skirtingose situacijose. Kokybinių tyrimų patikimumas gali būti užtikrinamas kartojant jį su kitais informantais, kitose situacijose, taikant kitus duomenų rinkimo ir analizės metodus, įtraukiant kitus asmenis į duomenų rinkimą ir analizę ir t. t.

Siekiant užtikrinti šio tyrimo patikimumą, buvo naudota metodologinė trianguliacija (siekiant gauti panašius duomenis skirtingais tyrimo metodais) ir į tyrimą buvo įtraukti ekspertai, kūrę studijų programas kitokioje aplinkoje (t. y. kiti informantai).

#### **2.4. Tarpdisciplininių studijų programų kūrimo įgalinimo veiksnių tyrimo etika**

Atliekant tyrimą buvo siekiama išlaikyti tyrimo etikos principus.

**Savanoriškumo / laisvanoriškumo principas.** Tyrimui atlikti buvo gautas organizacijos sutikimas. Tyrime dalyvavę asmenys jame dalyvavo savanoriškai, buvo gautas jų sutikimas dalyvauti tyrime. Su informantais buvo derinamas jiems patogus laikas ir vieta atlikti interviu. Tiriamieji patys galėjo nuspręsti, dėl kokių priežasčių jie dalyvaus tyrime. Taip pat tyrimo dalyviai buvo informuoti, kad jie gali bet kada nutraukti savo dalyvavimą tyrime, gali atsisakyti pateikti informaciją ir pan.

**Geranoriškumo principas.** Tyrėja prisistatydavo tyrimo dalyviams. Tyrime dalyvavę asmenys buvo supažindinami su tyrimu, jiems pateikta informacija apie tyrimo tikslus. Tyrimo dalyviai buvo informuojami, kad interviu bus įrašomas, buvo gautas jų visų sutikimas daryti interviu įrašus. Tyrimo dalyviai buvo informuoti, kad tyrimo metu gauti duomenys nebus naudojami prieš juos pačius.

**Konfidencialumo principas.** Tyrimo dalyviams buvo garantuojamas jų privatumas, anonimiškumas, konfidencialumas. Tai užtikrinama koduojant tyrimo dalyvius.

**Pagarbos asmens orumui principas.** Tyrimo dalyviams buvo užtikrinamas pagarbus ir sąžiningas elgesys su jais. Tyrimo metu buvo siekiama nepažeisti tiriamųjų nei fiziškai, nei psichiškai, nei dvasiškai ar pan. Tyrimo metu buvo išlaikoma tiriamųjų teisė nebūti išnaudojamiems.

### 3. TARPDISCIPLININIŲ STUDIJŲ PROGRAMŲ KŪRIMO ĮGALINIMO VEIKSNIŲ RAIŠKA

*Šioje darbo dalyje pateikiami empirinio tyrimo rezultatai. Visų pirma pristatomi tyrimo atvejai – studijų programų kūrimo situacijos – ir jų kontekstas, vėliau pateikiami B ir E programų kūrimo įgalinimo veiksmų raiškos tyrimo rezultatai. Pristačius atvejų studijos rezultatus, detalizuojami ekspertų apklausos duomenys. Pabaigoje gauti rezultatai analizuojami ir interpretuojami kitų mokslo darbų kontekste.*

#### 3.1. Tyrimo atvejai (studijų programų kūrimo situacijos) ir jų kontekstas

Kaip jau buvo paminėta, buvo nuspręsta analizuoti B (tarpdisciplininės) ir E (daugiadisciplininės) studijų programų kūrimo situacijas kaip *tyrimo atvejus*. Šios studijų programos kaip tyrimo atvejai buvo pasirinktos atsižvelgiant į 1.3 šio darbo skyriuje išryškintas tarpdisciplininių studijų programų kūrimo strategijų ypatybes (t. y. į tai, kad studijų programų kūrimo strategijos turėtų būti pasirenkamos atsižvelgiant į programą kuriančių dėstytojų tarpdisciplininės veiklos patirtį) bei į atvejų atrankos metu išryškėjusius aspektus (žr. 2.1.1 šio darbo poskyrį).

B programa yra patvirtinta magistro lygmens programa. Programoje sujungiamos trys disciplinos, pozicionuojamos dviejose mokslo srityse. Kaip nurodoma studijų programos apraše, *programa yra orientuota į [trijų disciplinų] įgūdžių ir kompetencijų sinerginį ugdymą*. Programos apraše nurodoma, kad programos didaktinis modelis paremtas probleminio mokymosi metodika. Studijų metu planuojama naudoti teorines paskaitas, praktines užduotis, laboratorinius darbus. Studentų mokymosi siekiama aktyviomis diskusijomis, probleminių klausimų formulavimu ir sprendimu, parengtų darbų pristatymais.

Studijų programą kūrė 7 dėstytojai, atstovaujantys trims fakultetams. Kūrimo grupėje buvo 2 vyrai ir 5 moterys. Viena iš moterų šiame tyrime nedalyvavo, nes tyrimo metu jau nebedirbo universitete ir su ja susisiekti nebuvo įmanoma. Du šios grupės nariai buvo anksčiau dalyvavę kuriant A programą.

Kaip nurodo studijų programos kūrimo grupės atstovas, iniciatyva kurti šią studijų programą kilo iš *grupelės suinteresuotų žmonių* skirtinguose fakultetuose.

Nors pati veiklos sritis, kurios specialistus rengia ši programa, jau egzistuoja apie 30 metų, tačiau Lietuvoje šių specialistų poreikis ėmė rasti prieš maždaug šešerius metus. Studijų programos *idėja kilo iš noro atliepti augančius rinkos poreikius*.

Kita vertus, mokslinių tyrimų, kurie atlieptų šios srities poreikius, programos kūrimo metu universitete beveik nebuvo atlikta, t. y. kuriama programa nebuvo paremta mokslu.

Prieš kuriant studijų programą ji buvo detaliam aptariama su verslo atstovais, t. y. *su žmonėmis, kuriems reikės būsimųjų specialistų*. Į šias diskusijas buvo kviečiami ir potencialūs programos dėstytojai. Kaip pastebi programos rengėjai, šios diskusijos *davė labai stiprų impulsą ir atskiriems moduliams, kaip jie formavosi, ir po to pačiai programai*. Be to, siekdama išsiaiškinti, *kaip turėtų atrodyti programa, iš kokių modulių susidėti*, programos rengimo grupė išanalizavo analogiškas užsienio

universitetų programas. Siekiant įvertinti kiekvieno atskiro modulio reikalingumą, analizuotų programų struktūra buvo detalai išdiskutuota B programos kūrimo grupėje.

Šis, pradinis, programos kūrimo etapas truko pusę metų. Jo metu grupės nariai susitikdavo kas porą savaitių, todėl vėliau, galutinai apsisprendus kurti programą, *viskas vyko labai intensyviai*.

Kaip pažymi programos rengimo grupės nariai, viename iš įsitraukusių fakultetų jau anksčiau yra buvę bandymų integruoti atskirų disciplinų modulius programose. Tai buvo daroma per gretutines studijas. Vis dėlto, kaip pastebi vienas iš rengimo grupės narių, tai buvo „suneštinės“ programos (*kiekvienas suėjo, sulipdė programą, sudėjo modulius*) ir siekiamos disciplinų sinergijos jos nedavė. Dėl šios priežasties kuriant B programą iš pat pradžių buvo labai aiškiai apibrėžta, kad tai nebus „suneštinė“ programa, nes buvo siekiama *ieškoti naudos sinergijoj, sujungiant [disciplinas]*. Be to, buvo nutarta, kad kiekviename modulyje turės kartu dirbti dėstytojai iš skirtingų fakultetų.

Vis dėlto tokia nuostata ne visų buvo priimta geranoriškai. Kaip pastebi vienas grupės narys, *iš pradžių visi skirtingai kalbėjom apie savo tikslus, kiekvienas norėjo pasiekti savuosius*, tačiau ilgainiui dviejų fakultetų atstovai sutarė dėl strateginių klausimų – programos tikslų, integruotų modulių kūrimo. Trečiojo fakulteto atstovai priešinosi naujų modulių kūrimui. Dėl šių priežasčių pagrindinė programos kūrimo grupė atstovavo dviem fakultetams.

*E programa* yra patvirtinta magistrantūros programa. Programoje sujungiamos dvi mokslo disciplinos, pozicionuojamos vienoje srityje. Studijų programa kelia tikslą *parengti plačios erudicijos specialistus, turinčius [skirtingų disciplinų ir jų žinių taikymo] įgūdžių, siekiančius dirbti aukštųjų technologijų mokslo ir pramonės įmonėse*.

Studijų programos apraše nurodoma, kad šios programos didaktika yra grindžiama aktyvų studentų mokymąsi užtikrinančiais metodais – diskusijomis, eksperimentais, probleminio mokymosi metodu, atvejų analizės metodu, laboratorinių darbų atlikimu.

Studijų programos kūrimo grupę sudarė 5 dėstytojai, 2 moterys ir 3 vyrai.

Programos kūrimo grupės atstovas teigia, kad *programos idėja nebuvo kurta tuščioje vietoje*. Ji gimė kaip „idėjinių vadovų“ mokslinio bendradarbiavimo, trukusio bent 20 metų, rezultatas. Tad programa buvo kuriama turint stiprų mokslinį pagrindą. Greičiausiai šis faktorius lėmė ir tai, kad universitete jau anksčiau buvo padėti pamatai E programai: buvo kuriama jai įgyvendinti reikiama materialinė bazė (perkama aparatūra, įrengiamos laboratorijos). Vis dėlto, kaip pripažįsta programos kūrime dalyvavęs asmuo, siekiant sukurti „rimtą programą“, atskiriems fakultetams trūko žmogiškųjų išteklių.

Kaip pažymi grupės atstovas, pačios programos idėja buvo brandinama maždaug 10 metų. Didelį impulsą šios idėjos radimuisi davė tai, kad užsienio šalyse (Jungtinėje Karalystėje, JAV, Danijoje ir kt.) analogiškos studijų programos yra labai populiarios tarp stojančiųjų.

Aktyvūs programos kūrimo darbai prasidėjo prieš beveik dvejus metus iki jos patvirtinimo, kai įvyko suinteresuotų fakultetų dekanų ir programos „idėjinių vadovų“



susitikimas. Vėliau buvo suburta kūrimo grupė, pasidalyta vaidmenimis, suderintos bendro darbo taisyklės. Darbo grupės susitikimai vykdavo periodiškai kartą kas mėnesį ar kas keletą mėnesių.

Kadangi, kaip jau buvo minėta, užsienio universitetuose analogiškos programos yra labai populiaros, programos kūrimo grupės nariai analizavo šias programas, ilgai aptarinėjo, kokius modulius būtų galima įtraukti į kuriamą programą. Vis dėlto kartu grupės atstovas pripažįsta, kad programa buvo kuriama labiau orientuojantis į jau turimus, anksčiau sukurtus disciplinų modulius, juos modifikuojant ir pritaikant programos reikmėms (*mes kūrėm savo modulius, o [jie] – savo modulius*). Buvo nuspręsta siekti, kad skirtingoms disciplinoms būtų vienodai atstovaujama programoje (*nežiūrėm aklai, kad lygu–lygu, bet vis tiek orientuojamės į tai*). Taip pat buvo nuspręsta dalį modulių kurti kartu kaip sujungiamuosius seminarus, kurių metu studentai galėtų integruoti atskiruose disciplininuose moduluose įgytas žinias.

B ir E programos buvo kuriamos viename universitete. Taigi šiame universitete egzistuojanti studijų programų kūrimo aplinka tapo ir šio tyrimo *atvejų kontekstu*.

Universitetas<sup>17</sup> yra valstybinė aukštoji mokykla, vykdanči studijas ir mokslinius tyrimus, garantuojančius plataus spektro šiuolaikinį išsilavinimą ir ugdymą. Universiteto misija – teikti moksliniais tyrimais grįstas tarptautinio lygio studijas; kurti ir perduoti žinias bei novatoriškas technologijas darniai valstybės raidai ir inovacijoms plėtoti; formuoti atvirą talentus ir lyderius įkvepiančią kūrybinę aplinką. Vizija – lyderiaujantis Europos universitetas, veiklą grindžiantis žinių ir technologijų kūrimu ir perdavimu.

Nuo 2012 m. įgyvendinama universiteto Atsinaujinimo programa, kuri į institucijos gyvenimą įnešė reikšmingų pokyčių. Buvo pertvarkyta ir toliau pertvarkoma universiteto organizacinė struktūra, turto valdymas, stiprinami moksliniai tyrimai. Nuo 2014 m. universitete veikia devyni fakultetai ir devyni mokslo centrai.

2014 m. spalio mėnesį vyko išorinis universiteto vertinimas. Vertinimo metu buvo pastebėta, kad universiteto restruktūrizacija lėmė aktyvesnę studijų ir mokslo partnerystę, universitete ypač atsižvelgiama į studentų poreikius ir nuomonę, yra sukurta išskirtinai gera infrastruktūra moksliniams tyrimams atlikti. Universitetui rekomenduojama ir toliau tęsti struktūrinę pertvarką, mąstyti apie tolesnį bendradarbiavimą su institucijomis, esančiomis tame pačiame regione, sukurti visa apimančią žmoniškųjų išteklių strategiją ir toliau plėtoti į studentą orientuotą mokymąsi. Reaguodama į pastarąjį pastebėjimą, institucija savo veiklos gerinimo plane, patvirtintame 2015 m., įsipareigojo iki 2016 m. rugsėjo mėn. parengti *tarpdisciplininius* projektus, paremtus probleminio mokymosi ir kūrybinio mąstymo (angl. *design thinking*) metodikomis, bei organizuoti dėstytojams renginius, kuriais bus siekiama įgalinti juos naudoti į studentą orientuotą dėstymą bei pasidalijimą patirtimi.

---

<sup>17</sup> Duomenų šaltinis – <http://www.skvc.lt/default/lt/rating>, universiteto internetinis puslapis ir kiti universiteto dokumentai, nurodyti 2.2 lent. (žr. 72 p.). Terminai „tarpdisciplininis“, „tarpkryptinis“, „tarpsritinis“ ir pan. čia ir toliau vartojami taip, kaip jie nurodyti pirminiuose šaltiniuose (šie terminai išryškinti disertacinio tyrimo autorės).

Universitetas siūlo technologijos, fizinių, socialinių, humanitarinių, biomedicinos mokslų ir meno sričių studijas. Kaip pažymima universiteto internetiniame puslapyje, 2015 m. buvo įregistruota nauja *tarpkryptinė* jungtinė pirmosios pakopos studijų programa, sukurta kartu su kita Lietuvos aukštąja mokykla. Universitetas pasiūlė ir naujų *tarpkryptinių* magistrantūros programų, iš kurių keturios sulaukė didelio stojančiųjų susidomėjimo.

Universiteto 2015 m. veiklos ataskaitoje teigiama, kad tais metais buvo vykdomos 48 studijų programos, 14 specializacijų, grįstų *tarpsritiniais* ir / ar *tarpkryptiniais* tyrimais ir pasižyminčių *daugiadalykiu* požiūriu į problemų sprendimą. Nuo 2016 m. universitetas atnaujino savo magistrantūros programų krepšelį, pasiūlydamas stojantiesiems naujos kartos visuomenės ir rinkos poreikius atliepiančias bei pasaulines tendencijas atitinkančias studijas, kuriose didžiausias dėmesys skiriamas individualių asmens kompetencijų ugdymui. Dalyje magistrantūros studijų programų stojantiesiems leidžiama rinktis „*tarpkryptinio* eksperto“ kelią, kuris savo ruožtu gali būti *tarpdisciplininis* (skirtingų žinių ir gebėjimų laukai sujungiami specifiniams uždaviniams spręsti) arba „vadovavimo“ (pramonės / verslo taikomasis profilis ir vadovui reikalingos žinios bei gebėjimai).

### **3.2. B programos kūrimo įgalinimo veiksmų reiškos tyrimo rezultatai**

*Šiame skyriuje pateikiami B studijų programos kūrimo įgalinimo veiksmų tyrimo rezultatai, gauti atlikus dokumentų analizę ir pusiau struktūruotą interviu su šios studijų programos kūrimo grupės vadovu ir nariais. Visų pirma pateikiami valstybinių dokumentų analizės rezultatai, vėliau – universiteto dokumentų analizės rezultatai ir galiausiai – pusiau struktūruoto interviu rezultatai.*

*Tyrimo duomenys pateikiami atsižvelgiant į pagrindinius tyrimo kriterijus (įgalinimo veiksmius). Valstybinių dokumentų analizės duomenys skirti nustatyti įgalinimo veiksmio „įstatymų bazės palankumas tarpdisciplininėms studijų programoms“ reišką. Universiteto dokumentų analizės metu buvo siekiama nustatyti įgalinimo veiksmių „tarpdiscipliniškumo siekis universiteto strategijoje“ ir „universitete egzistuojanti dėstytojų pedagoginių kompetencijų ugdymo sistema“ reišką. Pusiau struktūruoto interviu metu gauti duomenys pateikiami pagal atskirus išskirtus tyrimo kriterijus.*

#### **3.2.1. Valstybinių dokumentų, reglamentuojančių studijų programų rengimą, analizės rezultatai tarpdisciplininėms studijų programų kūrimo legitimacijos kontekste**

Įstatymų bazės palankumas tarpdisciplininėms studijų programoms buvo identifikuotas kaip vienas iš pagrindinių veiksmių, įgalinančių šių programų kūrimą. Siekiant nustatyti, kokios teisinės sąlygos sudaromos tarpdisciplininėms studijų programoms kurti Lietuvoje, analizuojami valstybiniai dokumentai, nurodyti 2.2 lent. (žr. 72 p.)<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> Svarbu paminėti, kad rašant šį darbą keitėsi Lietuvos įstatymų bazė, reglamentuojanti studijų programų kūrimo ir įgyvendinimo reikalavimus. Tyrimas buvo atliktas galiojant senajai įstatymų bazei. Dėl šios

Analizuojant valstybinius dokumentus, reglamentuojančius studijų programų kūrimo ir įgyvendinimo veiklas Lietuvoje, galima pastebėti, kad studijų programos turi būti pozicionuojamos atitinkamoje studijų kryptyje, kurių sąrašas yra tvirtinamas Lietuvos Respublikos Vyriausybės. Tyrimo metu Lietuvoje galiojo 2009 m., gruodžio 23 d. nutarimu Nr. 1749 patvirtintas Studijų sričių ir krypčių, pagal kurias vyksta studijos aukštosiose mokyklose, sąrašas.

2016 m. galiojusiame Lietuvos Respublikos Mokslo ir studijų įstatyme studijų programa apibrėžiama kaip *tam tikros krypties studijų turinio, metodų ir materialiujų priemonių, studijoms pasitelkiamo akademinio ir profesinio personalo visuma ir jos aprašymas* (4.23 str.), o studijų kryptis – tai *studijų programų grupė, kurios pavadinimas įrašomas aukštojo mokslo diplome kartu su kvalifikacinio laipsnio pavadinimu* (4.22 str.). Tokiu atveju tiek pirmosios, tiek antrosios, tiek doktorantūros studijos yra orientuojamos į studijų krypties (ar išimtiniais atvejais – krypčių) nustatytų rezultatų pasiekimą, o absolventams suteikiamas atitinkamos studijų krypties kvalifikacinis laipsnis (48.1, 48.2, 48.3 str.). Tokios įstatymo nuostatos rodo, kad Lietuvos aukštojo mokslo institucijos turėtų orientotis į disciplinų pagrindu sukurtų studijų programų įgyvendinimą.

Vadovaujantis Lietuvos Respublikos Mokslo ir studijų įstatymu, aukštojo mokslo institucijos gali vykdyti jungtines studijų programas, kurias baigus suteikiamas jungtinis kvalifikacinis laipsnis. Toks laipsnis gali būti suteikiamas tuo atveju, kai studijų programą vykdo bent dvi aukštosios mokyklos, paprastai skirtingų šalių (48.7 str.). Galima kelti prielaidą, kad, remiantis šia nuostata, tarpdisciplininės studijų programos gali būti akredituojamos. Kita vertus, tokių programų kūrimą gali kiek ap sunkinti bendradarbiavimo tarp skirtingų institucijų būtinybė.

Lietuvos Respublikos Mokslo ir studijų įstatyme numatyta galimybė teikti dvigubą kvalifikacinį laipsnį. Tokiu atveju studijų programų apimtį (trukmę) nustato Švietimo ir mokslo ministerija (47.8 str.). Vis dėlto *dvigubas kvalifikacinis laipsnis suteikiamas, kai studijų programa greta pagrindinės studijų krypties reikalavimų atitinka ir minimalius kitos studijų krypties reikalavimus. Bendruosius šių programų reikalavimus nustato Švietimo ir mokslo ministerija* (48.7 str.). Akivaizdu, kad, tokiu būdu apibrėžus dvigubo kvalifikacinio laipsnio įforminimo galimybes, yra atveriamas kelias pagrindinės ir gretutinės krypties studijoms, tačiau tai neužtikrina tarpdisciplininių studijų programų legitimacijos galimybių.

Pagrindiniame studijas ir mokslą apibrėžiančiame įstatyme išryškintos nuostatos atsispindi ir kituose dokumentuose, reglamentuojančiuose studijų programų legitimaciją.

Laipsnį suteikiančių pirmosios pakopos ir vientisųjų studijų programų bendrųjų reikalavimų apraše nurodyta, kad *studijų programos turi atitikti bendruosius ir specialiuosius reikalavimus, nustatomus studijų krypties (krypčių grupės, srities)*

---

priežasties šiame darbo poskyryje visų pirma yra analizuojami ir nuo 2017 m. pradžios netekę galios teisės aktai (pvz., Lietuvos Respublikos Mokslo ir studijų įstatymo senoji redakcija). Vėliau yra pateikiami ir naujų dokumentų (naujos redakcijos Lietuvos Respublikos Mokslo ir studijų įstatymo bei Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2016 m. gruodžio 30 d. įsakymo „Dėl bendrųjų studijų vykdymo reikalavimų aprašo patvirtinimo“) analizės rezultatai.

aprašuose, kuriuos tvirtina Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministras... (3 p.), o studijų programa gali būti skirta:

- pagrindinės krypties studijoms, kurias baigus suteikiamas krypties (šakos) kvalifikacinis laipsnis, ir aukštosios mokyklos nustatytiems ir studento pasirenkamiems dalykams, skirtiems gilesnei specializacijai toje pačioje kryptyje (šakoje), ar praktikai (4.1 p.);

- pagrindinės krypties studijoms, kurias baigus suteikiamas krypties (šakos) kvalifikacinis laipsnis, ir aukštosios mokyklos nustatytiems ir studento pasirenkamam kitos krypties (šakos) moduliui (moduliams), dalykui (dalykams) ar praktikai (4.2 p.);

- pagrindinės krypties studijoms, kurias baigus suteikiamas krypties (šakos) kvalifikacinis laipsnis, ir aukštosios mokyklos nustatytiems ir studento pasirenkamiems didesnės, nei šiame apraše nustatytos būtinios apimties, bendriesiems universitetinių (koleginių) studijų dalykams (pasaulėžiūros ir bendros erudicijos dalykams, kurie nėra tiesiogiai susiję su pagrindinės krypties studijų turiniu) (4.3 p.);

- dviejų krypčių – pagrindinės krypties ir aukštosios mokyklos nustatytos ir studento pasirenkamos gretutinės krypties – studijoms, kurias baigus suteikiamas dvigubas – pagrindinės krypties (šakos) ir gretutinės krypties (šakos) kvalifikacinis laipsnis (4.4 p.).

Šiuo atveju aiškiai įvardinama, kad dvi kryptys gali būti sujungiamos tik per pagrindinės ir gretutinės krypties studijas. Atitinkamai ir studijų krypčių moduliams turi būti skiriama nevienodas skaičius kreditų: pagrindinės krypties – 165, gretutinės – 60 (13 ir 14 p.). Tokiu atveju dar sykį patvirtinama, kad skirtingų krypčių svarba tokioje studijų programoje nėra lygiavertė, taigi tokia programa negali užtikrinti vienos iš pagrindinių tarpdisciplininių studijų programų charakteristikų – disciplinų lygiavertiškumo – įgyvendinimo.

Dar viena galimybė įgyti skirtingų krypčių kvalifikaciją įteisinama šio dokumento 20 p., jame nurodoma, kad

*universitetas gali organizuoti studijų procesą taip, kad studentai galėtų įgyti dviejų skirtingų krypčių (šakų) bakalauro laipsnius, lygiagrečiai studijuodami pagal dvi studijų programas. Tokiu atveju ne mažiau kaip 165 (iki 2011 m. rugsėjo 1 d. – 110) kreditus turi sudaryti pirmosios krypties studijų dalykai, o su jais nesutampantys antrosios krypties studijų dalykai – ne mažiau kaip 135 (iki 2011 m. rugsėjo 1 d. – 90) kreditus, jei kiti abiejų krypčių studijų dalykai sutampa. Kiekvienai šių programų mutatis mutandis taikomi visi kiti šiame apraše nurodyti reikalavimai.*

Vis dėlto akivaizdu, kad, studentams studijuojant pagal dvi skirtingas studijų programas, greičiausiai nebus įmanoma užtikrinti tarpdisciplininėms studijoms būtino disciplinų integracijos proceso.

Panašūs studijų programų konstravimo reikalavimai taikomi ir antrosios pakopos studijoms. Magistrantūros studijų programų bendrųjų reikalavimų apraše 17 p. nurodoma, kad:

- ne mažiau kaip 60 studijų kreditų turi sudaryti krypties dalykai (17.1 p.);  
- ne daugiau kaip 30 studijų kreditų gali sudaryti kitos krypties dalykai, kai vykdoma studijų programa, kuriai keliami tikslai susiję su tarpkryptinėmis studijomis.

Atrodytų, kad kiek daugiau galimybių numatoma naujos redakcijos Lietuvos Respublikos Mokslo ir studijų įstatyme, patvirtintame 2016 m., kuriame nurodoma, kad *studijų programos gali būti tarpkryptinės – skirtos susietiems dviejų ir daugiau kryptių studijų rezultatams pasiekti* (53.11 str.). Nurodoma, kad pirmos pakopos studijų programos *gali būti skirtos dviejų kryptių kvalifikaciniam laipsniams įgyti. Šiuo atveju studijų programa turi atitikti abiejų kryptių aprašuose nustatytus reikalavimus* (53.12 str.). Tiesa, apie antros pakopos studijų programas įstatyme nėra užsimenama.

Šios galimybės kiek išplečiamos Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2016 m. gruodžio 30 d. įsakyme „Dėl bendrųjų studijų vykdymo reikalavimų aprašo patvirtinimo“. Šiame dokumente nurodoma, kad gali būti vykdomos:

- *dviejų kryptių program[os], kai studijų veiklos ir metodai grindžiami dalykų sąveika tarpdalykinėje aplinkoje siekiant naujų žinių ir gebėjimų. Kvalifikacinio laipsnio pavadinimas atitinka abiejų kryptių grupių, kurioms priskiriamos kryptys, pavadinimus arba vienos – jeigu kryptys priskiriamos tai pačiai kryptių grupei. Taikoma pirmajai studijų pakopai* (7.2 p.);

- *tarpkryptinių [studijų] program[os], kai siekiama susietų žinių ir gebėjimų. Programa gali apimti ne daugiau kaip trijų kryptių studijas. Kvalifikacinio laipsnio pavadinimas atitinka kryptių grupės, kuriai priskiriama pagrindinė (dominuojanti) kryptis, pavadinimą. Taikoma pirmosios ir antrosios pakopų studijoms. Jeigu yra galimybė pasirinkti kryptį, pasirinkimo galimybės nurodomos programos apraše* (7.3 p.).

Šios įstatymo nuostatos aiškiai rodo, kad, nors jame kalbama apie sąveiką tarpdalykinėje erdvėje bei tarpkryptines studijas, tačiau realios galimybės vykdyti tarpdisciplinines studijas, kaip jos apibrėžiamos šiame darbe, įstatymas nesuteikia – čia aiškiai įvardijama, kad vykdomos studijos turi turėti pagrindinę, dominuojančią studijų kryptį. Be to, įsakyme įtvirtinta nuostata kuriant programas remtis galiojančiais kryptių aprašais, kuriuose šiuo metu dar nėra atveriamą galimybę lygiaverčiai suderinti skirtingų kryptių rezultatams pasiekti skiriamų kreditų skaičių.

Valstybinių dokumentų analizė akivaizdžiai rodo, kad netgi naujuose dokumentuose įrašius galimybę vykdyti tarpdisciplinines programas, tokios programos negalės būti akredituojamos. Dėl šios priežasties tarpdisciplinines programas kuriantys universitetai atsiduria kolizijoje, kai teisės aktai prieštarauja vieni kitiems, ir taip sudaromos sąlygos skirtingoms *de facto* ir *de jure* situacijoms egzistuoti.

### **3.2.2. Universiteto dokumentų analizės rezultatai tarpdisciplininių studijų programų kūrimo įgalinimo kontekste**

Tarpdiscipliniškumo siekis universiteto strategijoje buvo identifikuotas kaip vienas iš tarpdisciplininių studijų programų kūrimo įgalinimo veiksnių. Kaip paaikškėjo literatūros analizės metu, šis siekis turėtų ne tik būti išryškintas strategijoje, bet ir pasireikšti kitais būdais: kaip aiškios ir vieningos tarpdiscipliniškumo

apibrėžties egzistavimas, dėstytojų darbo reglamentavimo pokyčiai<sup>19</sup>, tarpdisciplininių padalinių radimasis.

Siekiant nustatyti šių įgalinimo veiksnių raišką, buvo analizuojami universiteto dokumentai, nurodyti 2.2 lent. (žr. 72 p.).

2012 m. patvirtintoje universiteto strategijoje iškeliami ryšių su pramone, plataus su technologijomis susijusių studijų ir tyrimų spektro svarba. Tarp kitų strateginių veiklos prioritetų išryškinami:

- talentingi ir motyvuoti studijuojantieji, dėstytojai ir tyrėjai;
- studijų ir mokslo vienovė, sanglauda su pramone ir verslu;
- *tarpkryptiniai* ir *tarpsritiniai* moksliniai tyrimai ir studijos.

Strateginiai veiklos prioritetai įgyvendinami vykdant penkias strategines veiklas, iš kurių pirmoji yra studijuojančiųjų kompetencijos ugdymas, užtikrinantis jų saviraišką ir sėkmingą karjerą. Ši veikla detalizuota penkiais tikslais, tarp kurių:

- plėtoti moksliniais tyrimais ir *daugiadalykiu* požiūriu į problemų sprendimą grįstas bei į veiklą orientuotas studijas;
- kurti jungtines programas su stipriais užsienio universitetais, sudaryti sąlygas universiteto studentų dalinėms studijoms kituose universitetuose ir praktikoms bei dėstytojų judumui.

Antroji universiteto strateginė veikla – tarptautiniu lygiu pripažintų žinių ir technologijų kūrimas bei perdavimas. Ši veikla detalizuota taip pat penkiais tikslais, tarp kurių:

- plėtoti fizinių, biomedicinos, technologijos, socialinių ir humanitarinių mokslų bei tarptautinio lygmens *tarpsritinius* ir *tarpkryptinius* mokslinius tyrimus ir kurti reikšmingą įtaką visuomenei bei ekonomikai darančias žinias;
- mokslinius tyrimus ir eksperimentinę plėtrą kreipti į pramonės, verslo ir socialinės bei kultūrinės raidos poreikius.

Išryškinti veiklos prioritetai leidžia teigti, kad tarpdiscipliniškumas (įvardijamas kaip tarpsritiškumas, tarpkryptiškumas, daugiadalykiškumas) yra vienas iš universiteto strateginių tikslų. Tačiau ar šis tikslas pasireiškia ir kitais mokslinės literatūros analizės metu išryškintais būdais?

Analizuojant universiteto dokumentus nebuvo rastas tarpdiscipliniškumo ir susijusių terminų apibrėžimas. Tai gali rodyti, kad universitete nėra įsisąmoninamas šio termino dualumas ir nevienodo terminų supratimo keliami iššūkiai.

Universiteto internetinio puslapio analizė leidžia teigti, kad universitete veikia tarpdisciplininiai padaliniai – tiek fakultetai, tiek katedros. Be to, analizuoti dokumentai leidžia kelti prielaidą, kad šių padalinių radimasis yra susijęs su išryškintu tarpdiscipliniškumo siekiu – jie atsirado 2014 m. vykdant Atsinaujinimo programą, pradėtą 2012 metais. Vis dėlto fakultetų ir katedrų pavadinimai rodo labai nevienodą disciplinų pasiskirstymą. Kai kurie fakultetai sujungia kelias mokslo sritis, o katedrose dirba kelių mokslo krypčių ir net sričių mokslininkai. Kiti fakultetai yra sukurti vienos mokslo srities pagrindu, o katedrose dirba vienos mokslo krypties atstovai.

---

<sup>19</sup> Reikia paminėti, kad dėstytojų darbo reglamentavimo pokyčius pagrindžiančių aspektų nebuvo siekiama rasti analizuojant universiteto dokumentus.

Dar vienas mokslinės literatūros analizės metu išryškintas tarpdisciplininių studijų programų kūrimo įgalinimo veiksnys – universitete egzistuojanti dėstytojų pedagoginių kompetencijų ugdymo sistema. Ar šis veiksnys reiškiasi universiteto veikloje?

Kaip rodo universiteto internetiniame puslapyje pateikiama informacija, nuo 2016 m. universitete pradėjo veikti vidinis padalinys, kurio užduotis – užtikrinti dėstytojų pedagoginių kompetencijų plėtrą. Čia vykdomi praktiniai aukštojo mokslo didaktikos mokymai, organizuojamos kitos veiklos, skirtos dėstytojų kompetencijoms tobulinti. Tarp dėstytojams siūlomų mokymo programų yra ir studijų programų konstravimo mokymai. Tai leidžia kelti prielaidą, kad universitete dėstytojams suteikiama galimybė įgyti edukacinių paradigmu žinių, kurios yra reikalingos tarpdisciplininių studijų programų kūrimo metu, susipažinti su studijų programų konstravimo ypatumais, dėstyimo metodais ir t.t.

### **3.2.3. Pusiau struktūruoto interviu su B studijų programos kūrimo grupės vadovu ir nariais rezultatai**

*Tarpdiscipliniškumo siekis universiteto strategijoje.* Kaip pastebi informantai, nors universiteto dokumentuose deklaruojamas tarpdiscipliniškumo siekis, tačiau paties tarpdiscipliniškumo apibrėžimo universitete nėra (*negalėčiau pasakyti, kad pas mus fakultete, juo labiau universitete, yra kažkaip išgrynintas [tarpdiscipliniškumo apibrėžimas]* (INF5)). Dėl šios priežasties informantai kelia prielaidą, kad tarpdiscipliniškumas gali būti labai nevienodai suprantamas, ir tai galimai gali kelti nesutarimų tarp dėstytojų, kuriančių tarpdisciplinines studijų programas ir vėliau jas įgyvendinančių (*tarpkryptiškumas gali būti tikrai nevienodai suprantamas* (INF5)).

Kita vertus, informantai pripažįsta, kad kurdami B studijų programą taip pat nebandė apibrėžti, kas yra tarpdiscipliniškumas, kaip jis turėtų pasireikšti jų kuriamoje programoje. Greičiausiai dėl šios priežasties šioje grupėje aiškiai išsiskiria „takoskyra“ tarp skirtingų šios sąvokos svarbumo suvokimų. Viena informantų grupė (atstovaujanti fakultetui, kuris jau yra bandęs diegti tarpdiscipliniškumą per gretutines studijas), paklausti apie tarpdiscipliniškumo apibrėžimą, patys bandė atsakyti, kaip tarpdiscipliniškumas pasireiškia jų programoje, kiti į šį klausimą atsakydavo trumpai (*ne, nėra* (INF3), *net nežinau, kaip jis galėtų būti apibrėžtas* (INF7)) arba šią sąvoką sutapatindavo su siekiamais studijų programos rezultatais (*mes koncepciją tarpdiscipliniškumo, kaip gebėjimai turi vieni kitus dengti, labai išsigryninom iki programos kūrimo. Ir mes labai aiškiai matėm, kaip tie gebėjimai turėtų būti išgryninti* (INF9)).

Interviu metu gauti rezultatai leidžia teigti, kad B programos kūrimo grupės nariai identifikuoja kelias pagrindines sritis, kurios buvo svarbios įgalinant šios programos kūrimą.

Kaip pastebi informantai, B programos kūrimas buvo palaikomas universiteto valdžios institucijų (*labai geranoriškai Senatas žiūrėjo* (INF9)). Be to, strateginius universiteto siekius palaikė ir fakultetų dekanai (*dekanai labai palaikė šitą iniciatyvą* (INF6)). Pagalbos kūrimo grupė sulaukė ir iš studijas administruojančių padalinių (*toks geranoriškas požiūris buvo* (INF5); *Studijų departamento pagalba, viskas yra* (INF6)).

Be to, dėstytojai pastebėjo ir tai, kad universitetas investuoja nemažai lėšų reikiamai infrastruktūrai įsigyti ir palaikyti – neretai jos galimybės studijų procese dėstytojai net nesugeba pasinaudoti (*tu galimybių netgi daugiau, negu realiai spėjamas išnaudoti* (INF5)). Kita vertus, nors minima infrastruktūra yra naudojama ir šios studijų programos įgyvendinimo metu, tačiau reikia paminėti, kad ji nebuvo įsigyta būtent šiai programai vykdyti – ja naudojasi ir pagal kitas, disciplinų, studijų programas studijuojantys studentai bei dėstantys dėstytojai.

Šią minėtą įvairiais universiteto lygmenimis pasireiškiančią pagalbą informantai suvokia kaip tarpdisciplinines studijas įgalinančią veiksnį. Kita vertus, šios programos kūrimo grupės nariai pasigedo aiškesnės studijų vystymo ar plėtros strategijos (*mes ilgą laiką nežinojome, ar ta programa startuos. <...> Tai norėtusi, kad tie sprendimai būtų anksčiau priimti, ir mes galėtume labiau pasiplanuoti* (INF9)). Taigi galima teigti, kad studijų plėtros strategijos žinojimas galėtų tapti tarpdisciplininių studijų programų kūrimo įgalinimo veiksmiu.

Vis dėlto daugiau informantų dėmesio sulaukė kitas jiems svarbus aspektas. Tai – laiko, skiriamo tarpdisciplininių studijų programų kūrimui, ir atitinkamo atlygio už jį užtikrinimas.

Grupės nariai nurodė, kad tarpdisciplininių programų kūrimas reikalauja daug daugiau laiko nei disciplininių programų kūrimas (*tikrai reikia daugiau bendravimo. Nes savo lauke tau nereikia daug diskutuoti. Tu daugmaž ir taip žinai. O čia reikia tikrai kur kas [daugiau laiko] ir, manyčiau, tokią programą kuriant, labai daug reikia tam diskutiniam etapui* (INF9)). Todėl, pasak tyrimo dalyvių, *turėtų būti skiriama laiko, atlaisvinami dėstytojai, skiriama tam pinigų, kad jie galėtų ištraukti ir dalyvauti šitame kūrime, bet neturėti dar vieną atsakomybę prie visų senų darbų. Tai vat to laiko, pinigų, darbo krūvio atlaisvinimo. Šito tikrai reikėtų* (INF8).

Darbo krūvio pokyčiai ir apmokėjimo už darbą klausimai yra aktualūs ir kitu atveju: neaišku, ar programa bus paklausi, ar į modulius susirinks reikiamas studentų skaičius (*yra ta ekonominė dalis, kad jie [nauji moduliai] gali būti neekonomiški, jeigu studentų nėra* (INF6)). Vadinasi, dėstytojai neturi garantijų, kad ir vėliau jų atliktas darbas bus įvertintas finansiškai.

Tokia universiteto praktika kelia dėstytojų nepasitenkinimą. Kadangi, kaip jau minėta, programa yra įgyvendinti, dėstytojai pastebėjo ir tai, kad šios programos įgyvendinimas, kai reikia keisti ne tik modulių turinį, bet ir didaktiką bei visos programos valdymą, reikalauja dar daugiau laiko, už kurį gali būti atlyginama ne visuomet adekvačiai:

- *iššūkis tai, kad, pereinant prie tokios programos, reikia keisti didaktikos metodus. Nuo teorinių paskaitų turime [pereiti] prie į problemas orientuotų, į projektus orientuotų metodus, ir tai yra daug dėstytojų darbo valandų. Didėja krūvis. Aiškiai didėja krūvis* (INF6);
- *žiūrint į priekį, mūsų fakultete dabar visą kryptį <...> kuruoja vienas žmogus. Bet iš tikrųjų tokiai naujai programai ir tarpkryptinei tikrai galbūt reikėtų atskiro žmogaus ir atitinkamai didesnio dėmesio* (INF5);
- *labai sunki vadyba tos programos, kadangi ne tiktai yra modulis, bet ir modulyje yra temos, kurias reikia vadybinti. Įgyvendinimo prasme tai yra sunkiau* (INF6).



Informantai pastebi, kad finansiniai klausimai šiose programose gali būti susiję ne tik su adekvačiu dėstytojų darbo įvertinimu, bet ir su studijoms reikiamos literatūros įsigijimu. Kita vertus, dėstytojai pastebi ir tai, kad *dabar ir tos literatūros nėra parengta tokiems tarpdisciplininiais, kelių dėstytojų bendravimui. Vis tiek vadovėliai surašyti taip, kad dažniausiai vienam. Kad jisai žino ir tą, ir tą, nors aišku, jis nežino* (INF6). Taigi šiuo atveju dėstytojų užduotis yra ne tik įgyvendinti tarpdisciplininius modulius, bet ir sukurti studijoms reikiamą medžiagą (*iš naujo [užduotis] reikia ruošti, kad jos būtų tarpdisciplininės* (INF6)).

B programos kūrimo grupės nariai pastebi, kad universitetas palaiko tarpdisciplininį mokslą (*yra skelbtų tarpkryptinių projektų konkursų* (INF5)), tačiau šiai sričiai vis dėlto norėtų dar *didesnio [universiteto] palaikymo, <...> didesnio dėmesio šiai sričiai. <...> Nes iš tikrųjų tarpdisciplininiam mokslui reikia specifinio palaikymo* (INF5).

Aptarti informantų pasisakymai leidžia teigti, kad šios programos kūrimo grupės nariai neturi vieningo tarpdiscipliniškumo suvokimo, programos kūrimo metu jo nebandė išsiginčyti. Tokia dėstytojų nuostata gali būti padiktuota paties universiteto, nes tarpdiscipliniškumo ir susijusios sąvokos čia nėra apibrėžtos.

Nors universitetas palaiko tarpdisciplininių mokslo projektų vystymą ir yra sukūręs nemažą infrastuktūrą, reikalingą studijoms įgyvendinti, tačiau kuriant ir įgyvendinant tarpdisciplinines studijų programas dar trūksta kitokio šios veiklos įgalinimo. Kaip parodė interviu su B grupės nariais rezultatai, universitete dar nėra tinkamai įvertinamas dėstytojų laikas, skiriamas tarpdisciplininėms programoms kurti (ir vėliau – jas įgyvendinti), be to, dėstytojai norėtų matyti aiškesnę studijų vystymo ar plėtros strategiją, kuria remiantis būtų galima planuoti naujų studijų programų kūrimo poreikį.

***Tarpdisciplininės studijų programos kūrimo grupės narių atranka atsivėlgiant į jų asmeninius bruožus.*** Konstruojant tyrimo instrumentą, programos kūrimo grupės formavimo klausimai buvo suformuluoti skirtingai grupės vadovui ir grupės nariams. Vis dėlto B programos kūrimo grupėje išryškėjo situacija, kad grupės vadovo ir grupės narių pateikta informacija mažai skiriasi (tokios situacijos priežastis atskleidžiama toliau, analizuojant grupės vadovo kaip transformacinio lyderio gebėjimų veiksnio raišką).

Programos kūrimo grupės nariai pripažįsta, kad kuriant tarpdisciplinines studijų programas ypač svarbus tinkamas grupės suformavimas (*parinkimas tų dėstytojų yra labai svarbus* (INF6)). Informantai nurodo, kad sukurti programą jų grupei padėjo tai, kad grupės nariai:

- prisiėmė atsakomybę už savo darbus (*padėjo atsakomybės prisiėmimas* (INF8); *visi buvo atsakingi, nė vienas nepavedė, ką pažadėdavo, padarydavo* (INF9);
- buvo atviri, priėmė kitokį požiūrį (*bandėm patys būt atviri ir tikėjomės, kad ir kiti tokie yra* (INF5); *viskas priklauso nuo požiūrio diplomatiškumo* (INF9));
- gebėjo dirbti komandoje ir rasti kompromisus (*labai priklauso nuo gebėjimo dirbti komandoj* (INF9); *esmė yra <...> neužsispyrimas dėl vieno dalyko, nes tu tikrai gali surasti kompromisą* (INF3); *tu turi žiūrėti plačiai, negali žiūrėti kažkaip siaurai ir tik save pirmoj vietoj iškelti. Jeigu grupėje būtų tokių žmonių, kurie visiškai neinantys į kompromisus, būtų sudėtinga* (INF9)).

Kita vertus, tyrimo duomenys leidžia teigti, kad ši grupė formavosi neakcentuojant asmeninių savybių kaip atrankos kriterijaus.

Kaip pastebi grupės nariai, vienas iš aspektų, dėl kurių jie buvo pakviesti į šią grupę – jie jau anksčiau yra dirbę kartu su šios programos iniciatoriais. Būtent ankstesnė bendro darbo patirtis padarė įtaką tam, kad šie žmonės tapo B programos kūrimo grupės nariais (*ankstesni šiek tiek kontaktai tą nulėmė* (INF5); *mes esam iš tos pačios katedros* (INF9)).

Kaip pastebėjo informantai, dar vienas aspektas formuojantis grupei buvo iniciatyvumas, noras įsitraukti, tikėjimas kuriama programa ir jos reikalingumu (*pagrindinis dalykas buvo iniciatyvumas ir toks geranoriškas noras įsitraukti* (INF5); *visi turėjo tą vieną kriterijų, visi buvo suinteresuoti ir visi motyvuoti* (INF8); *dėstytojai entuziastingai susitinka, kalbasi, bando* (INF6); *tai priklauso nuo pozityvaus požiūrio* (INF9)). Kita vertus, šioje grupėje buvo ir žmonių, kurie buvo paskirti atlikti šį darbą. Jų požiūris kiek skyrėsi nuo didžiosios grupės dalies – *jie buvo paskirti, buvo skeptiškiausi, galbūt ir mažiausiai tikėjo ta idėja* (INF9). Būtent ši priežastis lėmė, kad ne visi grupės nariai buvo vienodai įsitraukę į darbus.

Informantai taip pat išskėlė vieną literatūros analizės metu neidentifikuotą grupės heterogeniškumo aspektą, kuris galimai turėtų būti įvertinamas renkant grupes, kursiančias tarpdisciplinines studijų programas. Informantai mano, kad šiose grupėse turėtų atsirasti žmonių, turinčių įvairios praktinės veiklos patirties (*labiausiai padėjo dėstytojų, dalyvaujančių programos kūrime, kurie turėjo universalesnę patirtį, žinias, dirbę skirtingose sferose. Tas jų pačių buvimas tarpkryptinių, jų pačių patirtis tada gelbėjo situaciją* (INF8); *turbūt daugiau praktikas negu mokslininkas, dirbantis versle* (INF7)). Būtent įvairios patirties nebuvimas, vieno informanto nuomone, gali tapti tarpdisciplininių studijų programų kūrimo trukdžiu (*visiškai „grynuolių“ surinkimas į komandą, <...> jie visiškai nesupranta kitų sričių, jų indėlio, vertės, naudos ir nemato net prasmės* (INF8)).

Taigi galima teigti, kad kuriant šią programą buvo svarbios grupės narių asmeninės savybės: atvirumas kitokiems požiūriams, iniciatyvumas, gebėjimas prisiimti atsakomybę. Kita vertus, išryškėjo ir noro sukurti programą, tikėjimo šios programos reikalingumu svarba. Vis dėlto reikia pastebėti, kad programos kūrimo grupė buvo formuojama remiantis ne dėstytojų asmeninėmis savybėmis, o greičiau pasikliaunant ankstesne bendro darbo patirtimi. Tyrimo metu taip pat išryškėjo, kad šios grupės nariai išryškina skirtingos praktinės veiklos patirties svarbą tarpdisciplininių studijų programų kūrimo metu.

***Tarpdisciplininės studijų programos kūrimo grupės vadovo kaip transformacinio lyderio gebėjimai.*** Literatūros analizės metu buvo nustatyta, kad dirbant grupėse ar komandose ypač svarbus yra grupės vadovo kaip lyderio veikimas. Jis turi „uždegti“ grupės ar komandos narius bendrai dirbti ir nukreipti žmones siekti bendrų tikslų. Vis dėlto, analizuojant informantų pasisakymus apie grupės formavimo ypatumus, buvo išryškinta, kad į tarpdisciplininės studijų programos kūrimo grupės veiklą įsitraukė daugiausia suinteresuoti ir „užsidegę“ šia veikla dėstytojai. Taigi akivaizdu, kad šiuo atveju vadovo kaip lyderio vaidmuo grupėje greičiausiai turėjo reikštis kiek kitaip. Tad koks vadovo vaidmuo išryškėjo B programos kūrimo atveju?

Kaip nurodo šios grupės vadovas, šias „pareigas“ jis gavo „atsitiktinai“, dėl to, kad programa oficialiai buvo pozicionuojama jo atstovaujamoje disciplinoje. Šią informaciją patvirtina ir grupės nariai, teigiantys, kad formalus vadovas, *kas įteisintas, atsirado paskutiniu metu, paskutinio susirinkimo metu, balsavimo metu.*

Kaip nurodo pats vadovas, grupės nariai jam pasiūlė šias „pareigas“. Kita vertus, pats vadovas kelia prielaidą, kad jo paskyrimas galėjo būti susijęs ir su jo įgytu skirtingų disciplinų išsilavinimu (t. y. bakalauro laipsnis įgytas vienos disciplinos, magistro ir daktaro laipsniai – kitos). Vis dėlto vadovas pripažįsta, kad *kažkuria prasme buvau tikrai tam tikra vėliava tos programos; kažkuriais atvejais reikėjo tikrai paatstovavimo iš mano pusės, palaikymo, pakoordinavimo to smulkesnio.*

Interviu metu gauti duomenys leidžia teigti, kad kuriant šią programą svarbesnis buvo neformalių vadovų – lyderių vaidmuo (*aš įvardinčiau galbūt ir vadovus kelis – ir iš mūsų, ir iš jų. Ir galbūt tai net normalu yra*). Be to, šie neformalūs vadovai ar lyderiai keitėsi kūrimo proceso metu (*tie vadovai nuolatos keitėsi, ir jie turėjo skirtingas roles; kiekvienas fakultetas turėjo savo atsakingą žmogų, kuris lyg nešė vėliavą už savo dalį; tarpiniai vadovai procese visame tiesiog vieni ėmėsi administracinių pareigų, kiti turinio; dirbo keli. Jie prie vienu dalykų daugiau žinojo, mes prie kitų dirbom*).

Nors grupės nariai pripažįsta, kad tokia situacija, kai vadovai keičiasi priklausomai nuo turimų kompetencijų, yra visai suprantama, tačiau, kita vertus, jie norėtų turėti aiškų programos kūrimo proceso vadovą, kuris būtų koordinavęs visas veiklas (*[trūko] profesionalaus projektų vadovo <...> visą laiką kas būtų prižiūrėjęs. Kad neitų iš rankų į rankas. Tiesiog kas būtų projekto įgyvendintojas ir galėtų labai aiškiai sudėlioti visus procesus laike*).

Apibendrinant galima teigti, kad šioje grupėje nebuvo vieno aiškaus vadovo, išryškėjo kelių grupės vadovų, t. y. lyderių, vaidmuo. Šie lyderiai imdavosi atsakomybių už atskiras veiklos sritis, priklausomai nuo turimų kompetencijų. Interviu metu išryškėję faktai leidžia teigti, kad B programos kūrimo grupėje reikėsi pasidalintosios lyderystės aspektai.

***Tarpdisciplininės studijų programos kūrimo grupės narių gebėjimas dalytis savo disciplinos žiniomis.*** Kaip buvo identifikuota literatūros analizės metu, tarpdisciplininio mąstymo formavimasis (susijęs su gebėjimu dalytis savo disciplinos žiniomis) yra vienas iš didžiausių iššūkių kuriant ir įgyvendinant tarpdisciplinines programas. Šį iššūkį išryškino ir B programos kūrimo grupės nariai. Kaip pastebėjo vienas jų: *ko nesitikėjau, kad taip sunkiai dėstytojams seksis susikalbėt. Tai toks netikėtumas. <...> Ir tai, kad ji tokia svarbi yra, ta problema (INF6).*

Informantai nurodo, kad programos kūrimo metu iškilo disciplinos terminų skirtumų problemų (*raktiniai tam tikri žodžiai, netgi pradėdant nuo pavadinimo (INF5); jiems kai kurie žodžiai keldavo abejonių (INF9)*). Ypač sudėtingi buvo pirmieji susitikimai: *matosi, kad nesusišnekam vieni su kitais. Ir jie nežino mūsų problemų, mes nežinom jų problemų, nežinom uždavinių, jie nežino mūsų galimybių (INF6)*. Dėl šios priežasties kuriant šią programą kilo sunkumų derinant atskirų modulių ir visos programos turinį (*netgi jeigu sutinkame panašius pavadinimus temose, kaip ir mes naudotume, Vis dėlto turinys paprastai koreguotinas (INF5)*).

Vis dėlto interviu duomenys leidžia teigti, kad šie iššūkiai ilgainiui buvo įveikti (*po truputį, po truputį prasideda tas susikalbėjimas* (INF6)).

Kaip nurodo informantai, derinantis terminus ir požiūrius jų grupėje buvo pasitelkiamos įvairios priemonės – pokalbiai (*mes pasikalbėdavom, kartais gal pasijuokdavom vieni iš kitų* (INF9)), bendrų piešinių, brėžinių (galimai – kolektyvinių sąvokų žemėlapių) braižymas (*tada stodavom ir piešdavom. Ir piešdavom, braižydavom* (INF8)), „vertėjų“ (t. y. žmonių, turinčių patirties tiek vienoje, tiek kitoje disciplinoje) pagalba (*ne kartą teko imtis vertėjo vaidmens. Aš matau, ką nori pasakyti, ir matau, kaip mūsų kolegos ne apie tai kalba <...> Ir [kitos disciplinos atstovas] buvo vienas, kuris irgi vertėjavo iš savo <...> kalbos* (INF8)).

Visi šios grupės informantai pastebėjo, kad, dirbant su kitų disciplinų atstovais, pasikeitė jų požiūris į kitas disciplinas (*šitoje vietoje dar geriau supranti, kad nieko nesupranti [kitoj disciplinoj], bet iš kitos pusės pamatai tą gražiąją [kitos disciplinos] pusę* (INF8)), prasiplėtė savo disciplinos galimybių suvokimas (*tu vystai ne tik tai to, ko tu neturėjai, bet ir labiau gali išvystyti tai, ką tu labai gerai žinai. <...> pačių savo kompetencijos stiprinimas atsiranda tarpdiscipliniškume* (INF8); *čia [turi] suderinti ir savo žinias, kur gerai žinai, ir kur tu nežinai – su kito* (INF9)). Šią patirtį dėstytojai vertina kaip ypač reikšmingą (*išlaisvino tam tikra prasme rankas. Nes tu žinai iš savo srities, ką būtų galima sukurti, ir čia atsiranda metodai ir instrumentai, kurie tiesiog labai paprastai tai gali padaryti, ir nereikia čia sukt galvos, tiesiog gebėti dirbt komandoj* (INF8)).

Taigi interviu metu gauti duomenys parodė, kad dalijimosi turimomis žiniomis veiksnyis informantų yra suvokiamas kaip įgalinantis tarpdisciplininių studijų programų kūrimą. Kartu, informantų nuomone, tai – vienas iš sunkiausiai užtikrinamų veiksnių. Tyrimo metu gauta informacija atskleidė, kad dėstytojai vykstančias veiklas suvokė kaip intensyvaus mokymosi epizodus. Mokymosi procese informantai išskiria terminų, požiūrių, nuostatų derinimosi metu vykusias veiklas. Tai leidžia teigti, kad kuriant šią programą tarp dėstytojų vyko intensyvi dalijimosi turimomis disciplininėmis žiniomis veikla.

Kita vertus, tyrimo metu išryškėjo literatūros analizės metu neidentifikuoti galios turėtojai, kurie taip pat įgalino šios studijų programos kūrimą, dalindamiesi savo turima galia.

Kaip nurodo šios grupės nariai, didelę įtaką programos radimuisi, programos idėjos išgryninimui, turinio kūrimui turėjo socialiniai partneriai, verslo atstovai (*mes periodiškai susitikdavome su verslo atstovais ir vykdavo kartais net labai aršios diskusijos, kad tai tikrai nebūtų dar viena programa, kuri tik dėl programos* (INF9); *ypač galima būtų prisiminti verslo žmonių pastebėjimus* (INF7)). Vadinasi, socialiniai partneriai šios programos kūrimo atveju gali būti suprantami kaip galios turėtojai, kurie suteikė grupės nariams reikiamų žinių.

Nors interviu metu tiesiogiai nebuvo įvardinta, tačiau galima kelti prielaidą, kad šios grupės nariai įgalinimą gavo ir iš kitos galios turėtojų grupės – akademinės bendruomenės *per se*. Kaip jau buvo minėta, kurdami programą grupės nariai atidžiai studijavo kitų universitetų įgyvendinamas panašias programas, jas aptarė, apsvarstė kiekvieno modulio reikalingumą jų kuriamai programai. Be to, universitete esanti aplinka, kurioje vyko įvairūs su tarpdiscipliniškumu susiję renginiai, vieno informanto

taip pat buvo įvardinti kaip veiksnys, padėjęs kuriant programą (*aplinka labai svarbi, su tokiais papildomais reiginiais susieta* (INF5)).

Apibendrinant galima teigti, kad B programos vizijos formavimo etape galios turėtojai buvo tiek dėstytojai vieni kitiems, tiek socialiniai partneriai, tiek ir plačioji akademinė bendruomenė, o šių galios turėtojų dalinimasis savo turimomis žiniomis informantų buvo suvokiamas kaip programos kūrimą įgalinantis veiksnys.

**Universitete egzistuojanti dėstytojų pedagoginių kompetencijų ugdymo sistema.** Literatūros analizės metu buvo nustatyta, kad viena iš universiteto atsakomybių įgalinant dėstytojus kurti tarpdisciplinines studijų programas – reikiamų kompetencijų suteikimas. Ar B programos kūrimo grupės nariai buvo įgalinti šia prasme?

Kaip pastebi patys informantai, grupėje buvo žmonių, jau turinčių studijų programų kūrimo patirties, todėl specialiai pagalbos kuriant šią programą jie neieškojo. Be to, kaip jau minėta, keletas jų buvo išitraukę į anksčiau kurtos daugiadisciplininės programos kūrimo grupę, bandė tarpdiscipliniškumą studijose pasiekti per gretutines programas. Kaip pastebėjo informantai, kuriant B programą, svarbiausia buvo *perprasti pačią programos strategiją* (INF9), o vėliau darbai vyko be didesnių sunkumų.

Nors tiesioginės universiteto pagalbos kuriant šią studijų programą grupės nariai nepasigedo, tačiau, galvodami apie jos įgyvendinimą, jau kelia tam tikrus klausimus, kuriuos galimai galėtų padėti išspręsti universitetas, suteikdamas reikiamų kompetencijų.

Kaip jau buvo minėta, informantai pastebėjo, kad įgyvendinant tarpdisciplinines studijų programas netinka tradiciniai mokymo/si metodai (*ir metodai nelabai tinka tokie* (INF5)), užsiėmimai turi būti orientuojami į problemų sprendimą, projektus (*metodai [turi būti] į projektinį, komandinį darbą daugiau orientuoti* (INF6)). Vadinasi, siekdamas įgalinti dėstytojus įgyvendinti (taigi, ir kurti) tarpdisciplinines programas, universitetas turėtų jiems suteikti gebėjimų taikyti aktyvius mokymo/si metodus.

Vis dėlto apibendrinant galima teigti, kad šios programos kūrimo įgalinimui didesnę įtaką darė ne tiek paties universiteto suteikiamos galimybės įgyti reikiamų kompetencijų, kiek ankstesnė dėstytojų turima patirtis ir šios patirties metu įgytos kompetencijos.

**Tarpdisciplininių studijų programų kūrimui palanki įstatymų bazė.** Nors pusiau struktūruoto interviu metu informantai nebuvo klausiami apie Lietuvos įstatymų aplinkos įtaką tarpdisciplininių studijų programų kūrimui, dauguma šią temą vienaip ar kitaip aptarė. Galima teigti, kad šis faktas rodo šio klausimo aktualumą kuriant tarpdisciplinines studijų programas.

Nors informantai pastebi, kad įstatymų bazė kiek keičiasi tarpdisciplininių studijų programų atžvilgiu (*dabar keičiasi kažkiek tas naujas įstatymas, kuris priimtas. Ten bent jau vienas sakinytis yra, kad programa gali būti tarpdisciplininė* (INF6)), tačiau kartu pripažįsta, kad tokių pakeitimų neužtenka, kad šios programos galėtų būti legitimuojamos (*pagrindinis [sunkumas] yra tai, kad nėra patvirtinta aukštojo mokslo įstatymo, palaikančio tarpkryptines studijų programas, ir atitinkamai, ir tokios programos vis dar nėra registruojamos* (INF5); Lietuvos teisinė

bazė yra tokia konservatyvi, gan daug yra apribojimų. Ir studijų kryptių klasifikatoriai išprausti į rėmus, ir yra įvairūs studijų programų aprašai, kuriuose numatyti įvairūs apribojimai. Kiek ko turi būti, kaip turi būti padaryta (INF6)).

Vis dėlto, kaip pažymi informantai, nepaisant įstatymuose numatytų apribojimų, tarpdisciplininės programos yra kuriamos ir vykdomos (tokių atsiranda programų (INF5)), nors jos atsiduria teisinėje kolizijoje (vieną turi sakyti, kitą rašyti (INF9); yra vienaip, o rodai kitaip (INF7)).

Informantai kelia prielaidą, kad tai ir yra naujų tarpdisciplininių studijų programų radimosi kliūtis (formalumas tokie stabdantys, tai tas [kitų tarpdisciplininių programų radimasis] ir neišsisiūbavo (INF5)). Dar vieną tokių programų radimosi barjerą informantai sieja su reikalavimu visas studijas grįsti mokslu: dėstytojams iš vienos pusės yra reikalavimas, kad studijos [turi būti] mokslu grįstos, nors jos orientuotos į praktinį taikymą. Bet vis tiek akreditacija turi būti. Vadinasi, turi būti mokslininkai toje srityje, o tai nėra lengva padaryti, kada jį [dėstytojas] labai nėra universalus (INF6).

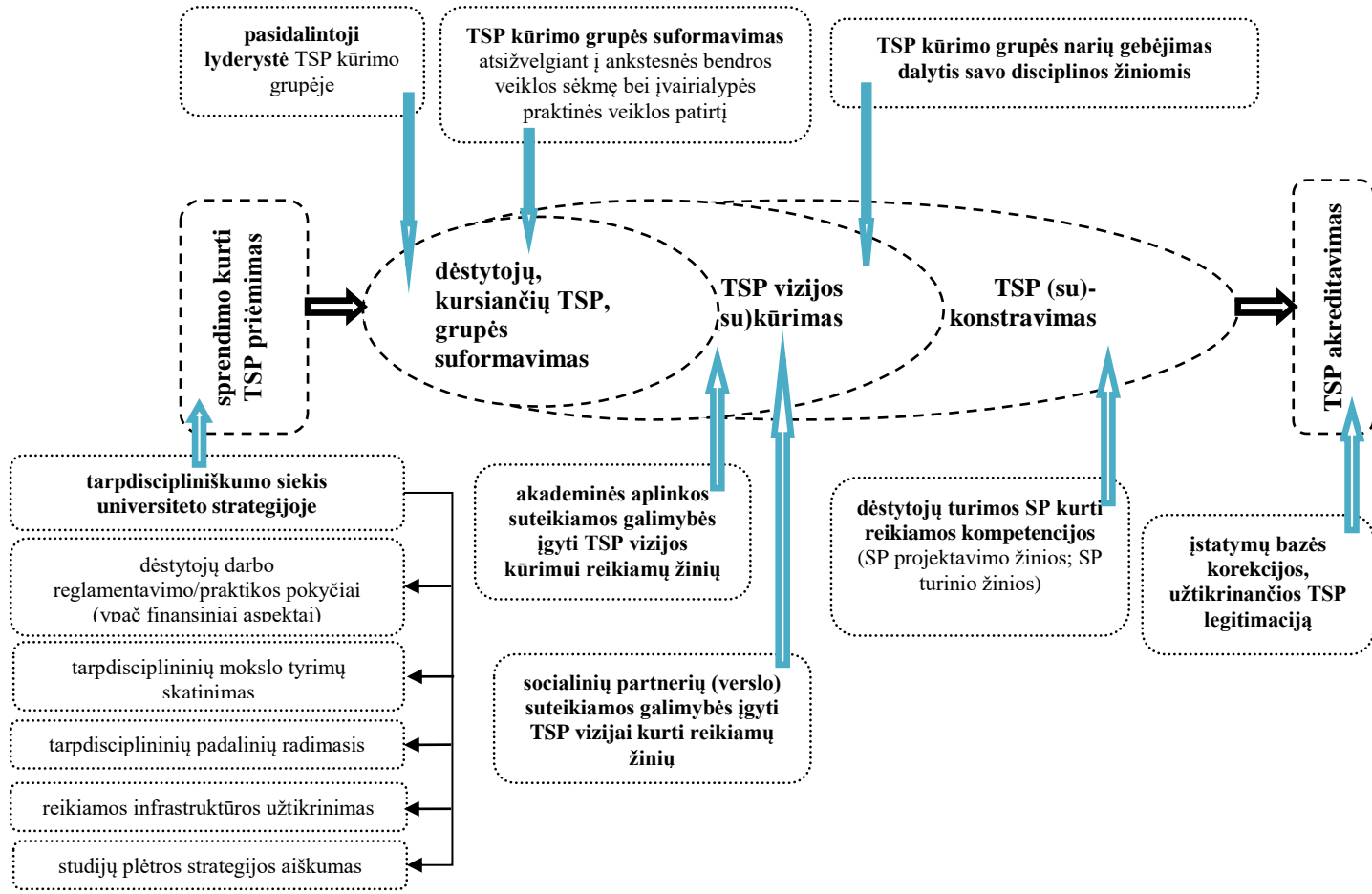
Tiesa, tam tikro valstybinių institucijų palaikymo kurdamą šią programą grupė sulaukė (mums daug vilčių suteikė ir SKVC, kad tos tarpkryptinės studijų programos bus užregistruotos, galiausiai perregistruotos (INF5)), tačiau, nesikeičiant įstatymų bazei, išsakyti pažadai nebuvo įvykdyti (gaila, kad tas pažadas, apie kurį minėjau, iš SKVC, iki šiol dar taip ir neįgyvendintas (INF5)). Iki tyrimo atlikimo buvo įregistruota vienos disciplinos programa (kad ir kaip būtų, oficialiai programa buvo <...> kryptyje, nes mes negalėjome padaryti kitaip“ (INF3)), be to, ji turėjo būti iš naujo akredituojama toje pačioje disciplinoje. Tai sukėlė partnerių nepasitenkinimą (šiek tiek nusivylimo atsirado po to. Kadangi mūsų akreditacija prasidėjo, ir mes turėjome sustiprinti kai kurių modulių [tam tikros disciplinos] dalis, kad praeitume tą akreditaciją (INF5)).

Taigi galima teigti, kad šios programos kūrimo grupės nariai Lietuvoje egzistuojančias įstatymų normas mato labiau kaip tarpdisciplininių studijų programų kūrimo įgalinimo barjerą, o ne įgalinantį veiksnį.

Apibendrinant B studijų programos kūrimo įgalinimo veiksnių tyrimo rezultatus galima teigti, kad šie veiksniai šios programos kūrimo metu pasireiškė kiek kitaip, negu buvo identifikuota literatūros analizės metu. Tyrimo metu išryškėję B studijų programos kūrimo įgalinimo veiksniai nurodyti 3.1 pav.

Kaip parodė valstybinių dokumentų analizė, tyrimo metu Lietuvos įstatymai nebuvo palankūs tarpdisciplininėms studijų programoms kurti. Tai patvirtino ir pusiau struktūruoto interviu metu gauta informacija. Nors informantų nebuvo klausama apie teisinės aplinkos įtaką, visi jie minėjo šį tarpdisciplininių studijų programų kūrimo įgalinimo aspektą. Tai leidžia teigti, kad šis veiksnys yra ypač aktualus B programos kūrimo grupės nariams, ir būtent teisinės bazės pokyčiai būtų galėję tapti tarpdisciplininių studijų programų kūrimo įgalinimo veiksniumi šios programos atžvilgiu.

3.1 pav. B programos kūrimo įgalinimo veiksniai



Kaip parodė universiteto dokumentų analizė, nors institucijoje išryškinamas tarpdiscipliniškumo siekis, tačiau pati tarpdiscipliniškumo samprata nėra apibrėžta. Kita vertus, galima teigti, kad universitete yra kuriami tarpdisciplininiai padaliniai – tiek kai kurie fakultetai, tiek ir kai kurios katedros yra sudarytos iš kelioms disciplinoms atstovaujančių narių. Universiteto dokumentų analizė taip pat patvirtino, kad universitete yra sudaromos sąlygos dėstytojams įgyti studijų programoms kurti reikiamų pedagoginių kompetencijų.

Pusiau struktūruoto interviu metu paaiškėjo, kad universiteto galia, įgalinant tarpdisciplininių studijų programų kūrimą, pasireiškia per investicijas į infrastruktūrą, reikalingą studijoms, administracinių padalinių palaikymą kuriant tarpdisciplininių studijų programas, tarpdisciplininių mokslinių tyrimų finansavimą. Vis dėlto kartu informantai pastebėjo ir tai, kad universitete trūksta supratimo apie kasdienių dėstytojo veiklų struktūros pokyčius, jam dirbant pagal tarpdisciplinines programas. Be to, kaip galimai svarbų įgalinimo barjerą informantai minėjo bendros studijų plėtros strategijos trūkumą.

Nors, kaip jau buvo paminėta, universitete yra užtikrinama galimybė dėstytojams įgyti tarpdisciplininėms studijų programoms kurti reikiamų kompetencijų, tačiau B grupės nariai šiomis galimybėmis nesinaudojo. Programos kūrimo įgalinimo veiksmu tapo ankstesnė narių patirtis ir šios patirties metu įgytos kompetencijos. Kita vertus, atliekant tyrimą išryškėjo ir papildomi galios turėtojai, neidentifikuoti literatūros analizės metu, padedantys kuriant studijų programos viziją. Tai – socialiniai partneriai (verslo atstovai) ir plačioji akademinė bendruomenė.

Kaip parodė pusiau struktūruoto interviu metu gauti duomenys, B grupėje įgalinimo veiksmu tapo ne tiek grupės formavimas atsižvelgiant į narių asmenines savybes (nors informantai pripažino, kad kuriant programą asmeninės savybės buvo svarbios), kiek grupės narių atranka remiantis ankstesne bendra veikla. Be to, svarbiu veiksmu tapo ir įvairialypė narių praktinės veiklos patirtis.

B studijų programos kūrimo grupėje nebuvo vieno formalaus vadovo – jis atsirado tik programos kūrimo proceso pabaigoje. Programos kūrimo grupės nariai nurodė, kad kūrimo metu vadovai, t. y. lyderiai, keitėsi, natūraliai prisiimdami atsakomybes už veiklas, kur kiekvienas turėjo daugiausia patirties. Tai leidžia teigti, kad šios programos kūrimo įgalinimo veiksmu tapo ne tiek vieno vadovo kaip lyderio veikla, o pasidalintosios lyderystės fenomeno raiška grupėje.

Pusiau struktūruoto interviu metu išryškėjo, kad B grupėje vyko aktyvi dalinimosi disciplinų žiniomis veikla. Vadinasi, gebėjimas dalytis šiomis žiniomis buvo svarbus įgalinimo veiksnys kuriant programą.

### **3.3. E programos kūrimo įgalinimo veiksmių raiškos tyrimo rezultatai**

*Šiame skyriuje pateikiami E studijų programos kūrimo įgalinimo veiksmių tyrimo rezultatai, gauti atlikus dokumentų analizę ir pusiau struktūruotą interviu su šios studijų programos kūrimo grupės vadovu ir nariais. Pirmiausia pateikiami valstybinių dokumentų analizės rezultatai, vėliau – pusiau struktūruoto interviu rezultatai. Universiteto dokumentų analizės rezultatai nėra pateikiami, nes šiuose dokumentuose identifikuoti tarpdisciplininių studijų programų kūrimo įgalinimo veiksniai, išryškinti 3.2.2 šio darbo poskyryje, taip pat pasireiškia ir E studijų*



*programos kūrimo atveju. Tyrimo duomenys pateikiami atsižvelgiant į pagrindinius tyrimo kriterijus (įgalinimo veiksmus).*

### **3.3.1. Valstybinių dokumentų, reglamentuojančių studijų programų rengimą, analizės rezultatai daugiadisciplininių studijų programų kūrimo legitimacijos kontekste**

Kadangi B ir E programos buvo kuriamos vadovaujantis tais pačiais teisiniais aktais, galima teigti, kad didžioji dalis teiginių, nurodytų 3.2.1 šio darbo poskyryje, tinka ir kalbant apie E programos kūrimo įgalinimo veiksmus. Vis dėlto išanalizuoti dokumentai leidžia kelti prielaidą, kad Lietuvoje egzistuojanti teisinė bazė galimai yra kiek palankesnė daugiadisciplininių studijų programų atžvilgiu.

Kaip jau buvo minėta, tyrimo metu galiojusiame Lietuvos Respublikos Mokslo ir studijų įstatyme numatyta galimybė teikti dvigubą kvalifikacinį laipsnį. Vis dėlto įstatyme aiškiai įvardinama, kad dvi kryptys gali būti sujungiamos tik per pagrindinės ir gretutinės krypties studijas, o atskirų studijų krypčių moduliams turi būti skiriama nevienodas skaičius kreditų.

Tokia studijų programų kūrimo prieiga nėra galima kalbant apie tarpdisciplinines studijų programas, tačiau literatūros analizės metu buvo nustatyta, kad daugiadisciplininės studijų programos nesiekia disciplinų lygiavertiškumo. Dėl šios priežasties galima būtų kelti prielaidą, kad tokiu atveju atsiranda galimybė kurti ir akredituoti daugiadisciplinines studijų programas. Vis dėlto šiuo atveju absolventui suteikiama kvalifikacija greičiausiai nerodytų baigtų studijų daugiadisciplininio pobūdžio, nes jam būtų suteikiami pagrindinės ir gretutinės krypties kvalifikaciniai laipsniai.

Kaip buvo paminėta, dar viena galimybė įgyti skirtingų krypčių kvalifikaciją yra įteisinama Laipsnį suteikiančių pirmosios pakopos ir vientisųjų studijų programų bendrųjų reikalavimų aprašo 20 p., kur kalbama apie galimybę studentams įgyti dviejų skirtingų krypčių (šakų) bakalauro laipsnius. Galima būtų teigti, kad taip sudaroma galimybė legitimuoti daugiadisciplinines programas. Kita vertus, galima kelti prielaidą, kad, taip organizuojant studijas, greičiausiai nebus užtikrintas vienos pagrindinės temos ar problemos studijavimas abiejų programų metu, tad daugiadisciplininių programų legitimacija šiuo atveju yra labiau teorinio nei praktinio lygmens.

Panašios nuostatos taikomos ir antrosios pakopos studijoms. Magistrantūros studijų programų bendrųjų reikalavimų aprašo 17 p. nurodoma, kad:

- ne mažiau kaip 60 studijų kreditų turi sudaryti krypties dalykai (17.1 p.);
- ne daugiau kaip 30 studijų kreditų gali sudaryti kitos krypties dalykai, kai vykdoma studijų programa, kuriai keliami tikslai, susiję su tarpkryptinėmis studijomis.

Galima kelti prielaidą, kad, nors dokumente kalbama apie tarpkryptines studijas, nurodyta prieiga yra labiau tinkama daugiadisciplininių studijų programoms kurti, taigi, pasinaudojant šia nuostata, tokios programos galėtų būti kuriamos, akredituojamos ir vykdomos. Vis dėlto šiuo atveju gali kilti teisinė kolizija dėl absolventams teikiamo kvalifikacinio laipsnio, kuris, kaip buvo minėta 3.2.1 šio darbo poskyryje, turi būti suteikiamas pagal atitinkamą studijų kryptį, kurių sąrašas yra

patvirtintas Vyriausybės 2009 m. gruodžio 23 d. nutarimu Nr. 1749 „Dėl studijų sričių ir krypčių, pagal kurias vyksta studijos aukštosiose mokyklose sąrašo ir kvalifikacinių laipsnių sąrašo patvirtinimo“.

Kaip buvo paminėta 3.2.1 šio darbo poskyryje, nuo 2017 m. pradžios įsigalioję Lietuvos Respublikos Švietimo ir mokslo įstatymas bei Lietuvos Respublikos švietimo ir mokslo ministro 2016 m. gruodžio 30 d. įsakymas „Dėl bendrųjų studijų vykdymo reikalavimų aprašo patvirtinimo“ atveria kiek platesnes galimybes kelių krypčių studijų programoms vykdyti. Aptarti įstatymo ir įsakymo punktai rodo, kad yra įtvirtinama galimybė legitimuoti daugiadisciplinines studijų programas. Tiesa, siekiant šių programų legitimacijos, reikėtų sulaukti galiojančių krypčių aprašų korekcijų.

Apibendrinus šiame poskyryje išryškintas valstybinių dokumentų nuostatas, galima kelti prielaidą, kad daugiadisciplininės studijų programos galėtų būti akredituojamos remiantis galiojančiais teisės aktais. Tiesa, ši galimybė greičiausiai labiau pasireiškia teoriniu nei praktiniu lygmeniu, o, siekiant daugiadisciplininių studijų programų legitimacijos, turėtų būti kiek koreguojami kai kurie tyrimo metu galioję teisės aktai.

### **3.3.2. Pusiau struktūruoto interviu su E studijų programos kūrimo grupės vadovu ir nariais rezultatai**

*Tarpdiscipliniškumo siekis universiteto strategijoje.* Kaip jau buvo aptarta ir anksčiau, dokumentų analizės ir pusiau struktūruoto interviu su B programos kūrimo grupės nariais metu buvo nustatyta, kad universitete nėra aiškios tarpdiscipliniškumo ir susijusių terminų apibrėžties. E programos kūrimo grupės nariai, paklausti, kaip jie patys apibrėžtų tarpdiscipliniškumą, aiškaus atsakymo taip pat nebuvo linkę pateikti – tarpdiscipliniškumas yra traktuojamas kaip savaime suprantamas fenomenas, kurį paaiškinti nėra poreikio, kuris „gimsta“ natūraliai bendradarbiavimo tarp skirtingų disciplinų atstovų metu (*programą padaryti dirbtinai tarpdisciplinišką būtų labai sudėtinga* (INF4)).

Nors, programos kūrimo grupės narių nuomone, tarpdiscipliniškumas „gimsta“ natūraliai, informantai kelia prielaidą, kad, įgyvendinant tarpdisciplinines ir daugiadisciplinines programas, gali kilti įvairių nesklandumų. Kaip vieną iš esminių iššūkių šios programos kūrimo grupės nariai išryškina ne iki galo apgalvotą universiteto vidinių sistemų, apibrėžiančių tokių programų administravimą, veiklą. Kaip pažymi informantai, nemažą iššūkį gali kelti finansinių srautų paskirstymas tarp atskirų padalinių, tvarkaraščių sudarymas ir pan. (*finansiniai srautai, tvarkaraštis kaip bus* (INF10)).

Informantų nuomone, būtent finansiniai klausimai kelia didžiausią iššūkį kuriant tarpdisciplininių studijų programas: kuriant E programą šiai veiklai skirtas laikas nebuvo įvertinamas (*turėjom kurt, ir viskas.<...> kokie dar pinigai?* (INF2)), be to, nėra numatoma lėšų reikiamoms mokymosi priemonėms įsigyti (*knygų, naujų vadovėlių... Irgi galėtų būt programai. Nes nauja programa, vadovėlių reikia, o turi programą ir turi iš savo fondo, iš savo lėšų viską daryti* (INF4)).

Kaip pastebėjo grupės nariai, kuriant šią programą universitetas nustatė aiškias gaires, kokia eiga turi vykti darbai, kokie įvykdymo terminai ir pan. (*pagalba grynai*

administracijos. *Ką po ko daryti, kada terminai, kada bus kur pristatoma. Buvo kažkokios gairės* (INF11)). Kita vertus, derinant programos dokumentus su atskirais universiteto administracijos padaliniais, kilo nesklaidumų (*iškilo kažkokių problemų, atrodo, su atsiskaitymu, su finansiniais dalykais. Tai dėl to mūsų čia nepraleido, labai strigo* (INF4)), kurių sprendimo turėjo ieškoti patys programos kūrimo grupės nariai (*mes patys dabar bandom kurt, ieškot ir aiškintis, ir „pramušinėti“. Įskaityt kažką tuose dokumentuose, nes tokių atsakymų vienareikšmių mes irgi negaudavom* (INF10)).

Pristatant E programos kūrimo situaciją, buvo paminėta, kad universitete yra sukurta infrastruktūra (laboratorijos, reikiama aparatūra), reikalinga kuriamai programai įgyvendinti. Kadangi šios materialinės bazės egzistavimą minėjo net keli informantai, galima kelti prielaidą, kad tai buvo suvokiama kaip E programos kūrimo įgalinimo veiksnys.

Apibendrinant galima teigti, kad E programos kūrimo grupės nariai kaip didžiausius tarpdisciplininių studijų programų kūrimo iššūkius įvardino finansinio skatinimo trūkumą ir aiškių universitete nustatytų programos administravimo procedūrų nebuvimą. Kita vertus, informantai pripažino, kad universitetas investuoja į reikiamos materialinės bazės kūrimą, tad infrastruktūros užtikrinimas gali būti suvokiamas kaip šios programos kūrimo įgalinimo veiksnys.

**Tarpdisciplininės studijų programos kūrimo grupės narių atranka atsižvelgiant į jų asmeninius bruožus.** Literatūros analizės metu buvo nustatyta, kad vienas iš esminių veiksnių, įgalinančių tarpdisciplininių studijų programų kūrimą, yra kūrimo grupių suformavimas atsižvelgiant į dėstytojų asmeninius bruožus: tarpdisciplinines programas kuriantys dėstytojai turėtų būti atviri skirtingiems požiūriams, mokėti priimti kitokią nuomonę, nebijoti keistis ir pan.

Kaip parodė E programos kūrimo grupės narių interviu, atvirumas ir gebėjimas prisiiinti riziką buvo tos asmens savybės, kurios galimai padarė įtaką kviečiant juos kurti programą (*aš nebijau rizikos ir prisiiimu riziką* (INF4); *turi būti gebėjimas atsiverti* (INF10)). Vis dėlto daug didesnę įtaką formuojant šią grupę turėjo kiti aspektai.

Kaip pažymėjo grupės nariai, formuojant programą kursiančią grupę buvo atsižvelgiama į dėstytojų turimą ankstesnę tarpdisciplininės veiklos patirtį (*aš turėjau su [kitos disciplinos atstovais] projektą* (INF4)), mokslinį įdirbį srityje, kurioje kuriama programa (*turim [šios srities] patirties* (INF1)), ankstesnę patirtį dėstant modulius, kurie sudaro kuriamos programos pagrindą (*aš dėščiau <...>, turėjau modulį* (INF2)).

Įtaką pakviečiant prisijungti prie programos kūrimo grupės narių darė ir ankstesnė bendro darbo patirtis (*aš [idėjinio vadovo] mokinys, ir vėliau su juo daug kartu dirbom* (INF4)).

Vis dėlto kartu informantai pripažįsta, kad kuriant programą svarbus buvo visų grupės narių tikėjimas programos idėja ir noras ją sukurti (*labiausiai, kas stumia, jeigu yra sutarimas, idėja, kurią palaiko abi pusės* (INF10); *padėjo visų bendras noras tą programą sukurti* (INF4)). Be to, didelę įtaką padarė ir tai, kad ilgamečio ankstesnio bendradarbiavimo metu *tarp žmonių atsirado pasitikėjimas, nes suprantu, nebuvo apgauti ir nebuvo nuvilti* (INF10). Kita sėkmės priežastis, informantų nuomone, buvo

tai, kad programą kūrė lygiaverčiai, *tolygūs partneriai. Nėra, kad kažkuris silpnėnis, tiesiog pas vieną vienos kompetencijos yra, pas kitą – kitos* (INF1). Būtent skirtingų kompetencijų sinergija, tyrimo dalyvių nuomone, ir leido sėkmingai sukurti programą

Apibendrinant galima teigti, kad nors literatūros analizės metu buvo labiau išryškinta būtent dėstytojų asmeninių savybių įtaka tarpdisciplininių studijų programų kūrimui, vis dėlto E programos kūrimo metu didelę įtaką darė ir kiti veiksniai: ankstesnio sėkmingo bendradarbiavimo patirtis ir dėl to gimęs tarpusavio pasitikėjimas, grupės narių mokslinė ir dėstyimo patirtis srityje, kurioje buvo kuriama programa.

***Tarpdisciplininės studijų programos kūrimo grupės vadovo kaip transformacinio lyderio gebėjimai.*** Kaip jau buvo minėta, B programos kūrimo grupėje nebuvo vieno aiškaus grupės vadovo lyderio, kuris būtų daręs įtaką programos kūrimui. O, kuriant E programą, nuo pat pradžių buvo labai aiškiai išskirti programos kūrimo lyderiai. Be to, kaip jau buvo minėta pristatant programos kūrimo situaciją 3.1 šio darbo poskyryje, šioje grupėje iš pat pradžių buvo pasiskirstyta atsakomybėmis ir atliekamomis užduotimis.

Jau kalbant apie programos kūrimo procesą buvo minėta, kad programos idėja kilo kaip ilgalaikio „idėjinių vadovų“ bendradarbiavimo rezultatas. Vienas iš šių „idėjinių vadovų“ tapo ir formaliu grupės vadovu, nors jis pats šio fakto labai nesureikšmina (*manęs paprašė, kad imčiausi vadovauti. Aš sutikau*). Vis dėlto tyrimo duomenys leidžia teigti, kad būtent šis, paskirtasis, vadovas ir buvo atsakingas už programos kūrimo proceso koordinavimą ir priežiūrą, nes kiti grupės nariai buvo linkę atlikti jo pavestus darbus ir patys lyderystės nesiėmė (*pasakydavo, kada reikia turėti [tam tikrą rezultatą]; aš tik suderindavau, ką reikia*).

Kita vertus, tyrimo metu gauti duomenys leidžia teigti, kad programos kūrimo grupės nariai tiek formalųjį vadovą, tiek ir kitą „idėjinį lyderį“ buvo linkę priimti kaip žmones, kurie atstovavo programai ir skatino jos kūrimo procesą. Kaip nurodo informantai, šie lyderiai:

- identifiko programos poreikį (*jie mato tą programos viziją plačiau, mato, kad tikrai tokių žmonių reikia ir reikės*);
- suformavo programos idėją (*praktiškai nuo [jų] ta programa ir „užsivedė“; nes jisai tas ideologinis žmogus; grynai jie tokie idėjiniai vadovai*);
- skatino programos kūrimo procesus (*jis buvo variklis*);
- palaikė programos kūrimo grupės narius (*jaukdavosi pagalba, kai reikėdavo kokio nors tikrai konkretaus atsakymo ar sprendimo*);
- atstovavo programos idėjai universiteto (ir galimai platesniu) mastu (*tiesiog apgina programos poreikį*).

Aptarti rezultatai leidžia teigti, kad šioje grupėje buvo aiškiai paskirstytos grupės narių atsakomybės, už programos kūrimo proceso koordinavimą ir priežiūrą buvo atsakingas paskirtasis oficialus grupės vadovas. Kita vertus, tyrimo duomenys rodo, kad grupėje buvo ne vienas, o du lyderiai, kurių iniciatyva ir buvo akstinas programai kurti ir kurie „uždegė“ programos kūrimo grupės narius. Vis dėlto tyrimo metu neišryškėjo aiškesnė šių lyderių „pareigų“ skirtis, todėl negalima vienareikšmiškai teigti, kad šioje grupėje buvo fiksuojamas pasidalintosios lyderystės

pasireiškimas. Vis dėlto tyrimo duomenys leidžia teigti, kad šie „idėjiniai vadovai“ veikė kaip transformaciniai lyderiai.

**Tarpdisciplininės studijų programos kūrimo grupės narių gebėjimas dalytis savo disciplinos žiniomis.** Nors, kaip jau buvo minėta, programa buvo kuriama turint ilgamečio bendradarbiavimo mokslo srityje patirties, tačiau ir šioje grupėje išryškėjo poreikis mokytis iš kitų disciplinų atstovų.

Kaip pastebėjo tyrimo dalyviai, nors šioje programoje sujungiamos disciplinos yra artimos viena kitai, tačiau disciplininės kultūros jose vis tiek skiriasi (*kultūriškai vis tiek yra skirtumų* (INF10)). Dėl šios priežasties kuriant programą buvo identifikuota, kad *tikrai vieni ir kiti turi atsivert ir kritiškai save įvertinti, ir mokytis vienas iš kito* (INF10).

Informantai identifikavo, kad programos kūrimo pradžioje kilo disciplinų terminų derinimo klausimų (*dėl tos bendros kalbos, konkrečios kalbos suradimo* (INF10); *netgi ir žargono prasme <...> jie kitaip supranta* (INF2)). Buvo identifikuoti ir metodologinių požiūrių skirtumai (*skiriasi ir akcentai metodologijos* (INF10); *tyrimų metodologiją jie kitaip supranta* (INF1)). Be to, dar kuriant programą paaiškėjo, kad įgyvendinant programą greičiausiai irgi kils skirtingų disciplinų nuostatų derinimo iššūkių (*juk net ir paskaitų skaitymas kultūriškai skiriasi* (INF10)).

Išskylančius su skirtingomis disciplinomis susijusius iššūkius grupės nariai sprendė diskusijomis (*mes ilgai kalbėdavom* (INF1)) ir dalyvaudami vieni kitų užsiėmimuose (*kolega tiesiog susitarė, važiavo, jie ten peržiūrėjo* (NF11)). Be to, suvokdami, kad skirtumų tarp disciplinų kils ir pradėjus įgyvendinti programą, dėstytojai planuoja šias veiklas tęsti ir ateityje (*kai prasidės užsiėmimai, tiesiog eisim pas juos pažiūrėti* (NF11)).

Vis dėlto reikia pripažinti, kad E programos kūrimo grupės narių interviu rezultatai neleidžia daryti išvados, kad šioje grupėje vyko intensyvi disciplinų nuostatų derinimo veikla. Interviu metu neišryškėjo savo disciplinos suvokimo pokyčių, kurie yra būdingi formuojantis tarpdisciplininiam mąstymui.

Kaip jau buvo minėta, šios grupės nariai, kaip ir B programos kūrimo grupė, analizavo užsienio universitetuose sukurtas panašias programas. Tai leidžia teigti, kad ir šios grupės įgalinimui buvo svarbus plačiosios akademinės bendruomenės kaip galios turėtojos vaidmuo formuojant studijų programos viziją.

Apibendrinant interviu duomenis galima teigti, kad programos kūrimo grupės nariai identifikavo skirtingų disciplinų keliamus iššūkius. Interviu metu pateikta informacija leidžia išskirti terminų, metodologinių nuostatų derinimo epizodus, vykusius E programos kūrimo metu. Vis dėlto šie duomenys neleidžia vienareikšmiškai teigti, kad kuriant šią studijų programą tarp dėstytojų vyko dalinimosi disciplininėmis žiniomis veikla ir kaip jos rezultatas formavosi jų tarpdisciplininis mąstymas. Kita vertus, programos vizijos formavimosi etape įgalinimą E programos kūrimo grupės nariams suteikė akademinė bendruomenė, užtikrinusi galimybę grupės nariams analizuoti kituose universitetuose sukurtas panašias studijų programas.

**Universitete egzistuojanti dėstytojų pedagoginių kompetencijų ugdymo sistema.** Didžioji dalis E programos kūrimo grupės narių turi ilgametę darbo universitete patirtį. Kaip pažymėjo grupės nariai, jie yra kūrę nemažai studijų

programų. Dėl šios priežasties grupės nariai nejuto poreikio įgyti studijų programų projektavimo žinių.

Tiesa, vienas grupės narys panašios darbinės patirties neturėjo, tačiau jam padėjo kolegos (*pradžioje tiesiog kreipiausi į kolegas*). Vėliau šis informantas dalyvavo universiteto organizuojamuose mokymuose (*aš pats buvau ir programos konstravimo mokymuose*), tiesa, jie vyko jau po to, kai programa buvo sukurta (*tik jau po kūrimo atsirado tie mokymai*). Vis dėlto šis informantas pastebi, kad įgytos žinios jam yra naudingos, nes jos pasitarnaus ateityje įgyvendinant programą ir ją tobulinant (*tokie dalykai padeda*).

Apibendrinant galima teigti, kad kuriant E programą susidarė dveji situacija. Didžiajai daliai grupės narių universiteto suteikiamos galimybės įgyti tarpdisciplininių studijų programoms kurti reikiamų kompetencijų nebuvo programos kūrimą įgalinantis veiksnys. Šiuo atveju įgalinančiu veiksniu tapo ankstesnės veiklos metu įgyta patirtis. Kita vertus, vienas informantas studijų programų kūrimo patirties neturėjo, todėl jam universiteto organizuojami mokymai buvo naudingi. Vis dėlto, kaip rodo tyrimo rezultatai, didesnę įtaką programos kūrimo įgalinimui turėjo daugiau patirties turinčių kolegų suteikiama pagalba.

***Tarpdisciplininių studijų programoms kurti palanki įstatymų bazė.*** Kaip pažymėjo informantai, kurdami programą jie norėjo, kad būsimieji absolventai gautų studijų tarpdiscipliniškumą atspindintį kvalifikacinį laipsnį. Deja, tokios galimybės pagal šiuo metu galiojančias teises normas nėra (*mes iš SKVC nesame gavę, kad tai bus [tarpdisciplininiai] magistrai, tai bus vis tiek [konkrečios disciplinos] magistrai. Nes šiandien nėra kaip to [įforminti] (INF11); mes norėjom, kad kvalifikacinis laipsnis būtų <...> magistras, neleido. Nes studijų krypties apraše nėra numatyta (INF10)*).

Vis dėlto grupės nariai tikisi, kad ateityje šie trukdžiai bus pašalinti (*net ir kvalifikacijos suteikimo [tvarka], vis tiek jinai per laiką, manau, susitvarkys (INF1)*), o atsiradusi geroji praktika privers keisti ir įstatymų nuostatas.

Taigi galima teigti, kad E studijų programos kūrimo grupės nariai Lietuvoje egzistuojančią teisinę bazę įvardija kaip tarpdisciplininių studijų programų kūrimo barjerą.

Apibendrinant E studijų programos kūrimo įgalinimo veiksnių tyrimo rezultatus galima teigti, kad tarpdisciplininių studijų programų kūrimo įgalinimo veiksniai šios programos kūrimo metu taip pat pasireiškė kiek kitaip, negu buvo identifikuota literatūros analizės metu. Tyrimo metu išryškėję E studijų programos kūrimo įgalinimo veiksniai nurodyti 3.2 pav.

Analizuojant valstybinio reglamentavimo nuostatas paaiškėjo, kad jos yra palankios daugiadisciplinėms studijų programoms kurti. Vis dėlto studijų programos kūrimo grupės nariai interviu metu nurodė, kad įstatymų bazė riboja tinkamą šios programos akreditaciją. Dėl šios priežasties galima teigti, kad, įgalinant ne tik tarpdisciplininių, bet ir daugiadisciplininių studijų programų kūrimą, reikia peržiūrėti įstatymų galią turinčius aktus.

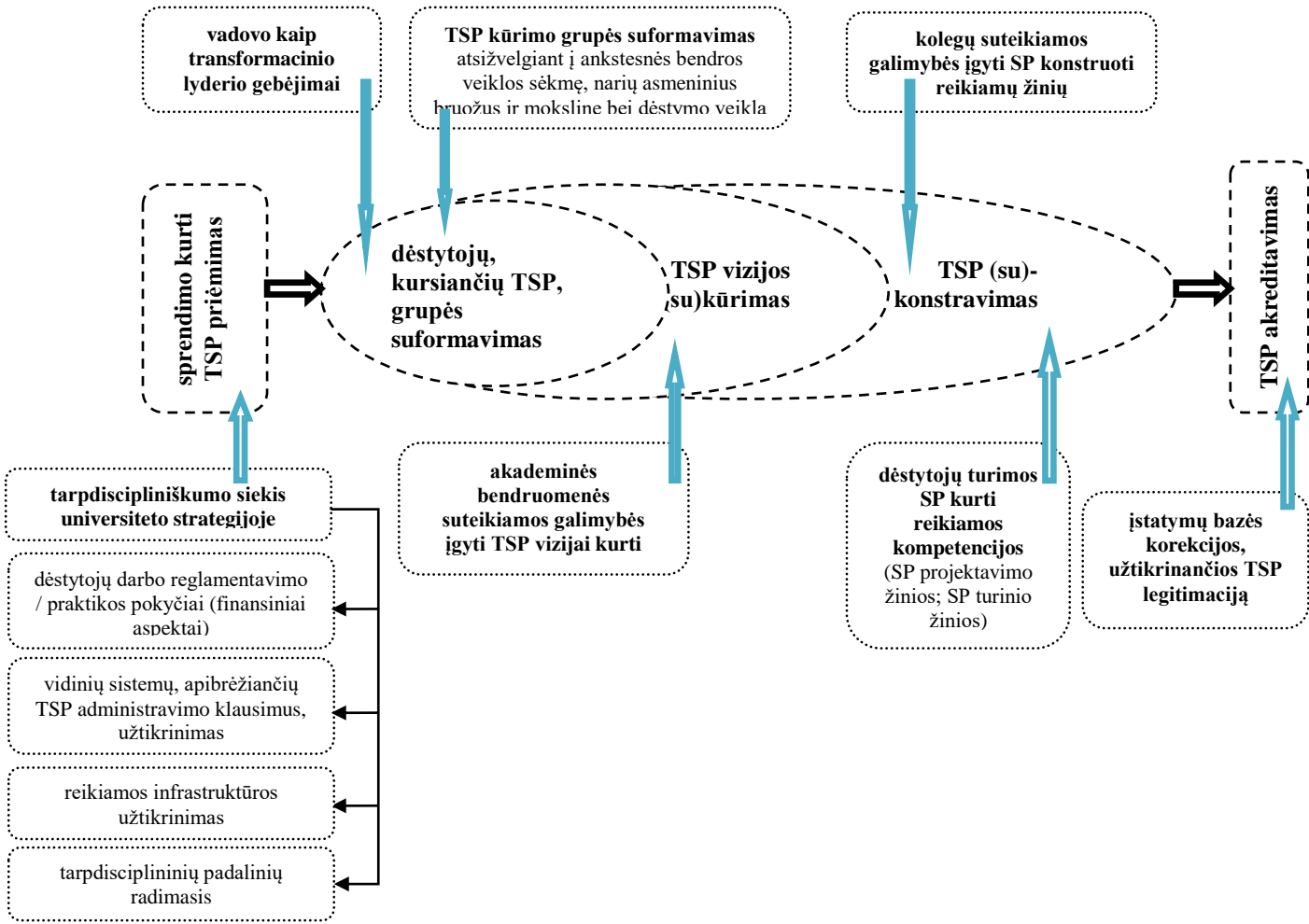
Pusiau struktūruoto interviu su E programos kūrimo grupės nariais metu informantai identifikavo du pagrindinius barjerus tarpdisciplinėms studijų programoms rasti universitete. Tai – vidinių sistemų, apibrėžiančių tokių programų

administravimą, trūkumas ir dėstytojų, kuriančių šias programas (ir vėliau – jas įgyvendinančių), finansinio skatinimo nebuvimas. Vadinasi, tokių vidinių administravimo struktūrų ir tinkamo finansinio atlygio užtikrinimas E programos kūrimo atveju būtų tapę šios programos kūrimo įgalinimo veiksniais. Kita vertus, interviu duomenys leidžia teigti, kad universiteto investicijos į studijoms reikiamą infrastruktūrą E programos kūrimo grupės narių yra suvokiamos kaip tarpdisciplininių studijų programų kūrimo įgalinimo veiksnys.

Nors, kaip jau buvo minėta, universitete yra sudaromos sąlygos dėstytojams įgyti studijų programoms kurti reikiamų kompetencijų, tačiau E programos kūrimo grupėje šiomis galimybėmis pasinaudojo tik vienas informantas. Kiti grupės nariai, kurdami E programą, rėmėsi savo turima patirtimi, įgyta ankstesnėje veikloje. Be to, šioje grupėje išryškėjo dar vienas, anksčiau kiek kitame kontekste identifikuotas galios turėtojas. Kaip pažymėjo vienas šios grupės narys, reikiamų kompetencijų jis įgijo konsultuodamasis su kolegomis, anksčiau kūrusiais programą.

Kaip nurodo programos kūrimo grupės nariai, formuojant šią grupę buvo atsižvelgiama į potencialių narių asmeninius bruožus, ankstesnio bendro darbo patirtį, mokslinę ir dėstymo veiklą. Grupėje buvo aiškus vadovo kaip transformacinio lyderio veikimas. Pusiau struktūruoto interviu rezultatai neleidžia vienareikšmiškai teigti, kad kuriant E programą buvo svarbus grupės narių gebėjimas dalytis savo disciplinos žiniomis su kitų disciplinų atstovais. Kita vertus, grupės nariai pažymėjo, kad kurdami E programą jie rėmėsi užsienio universitetų patirtimi, tad galima teigti, kad plačiosios akademinės bendruomenės, kaip galios turėtojos, vaidmuo šios programos kūrimui įgalinti taip pat buvo svarbus.

3.2 pav. E programos kūrimo įgalinimo veiksniai





### 3.4. Ekspertų apklausos rezultatai

*Kaip jau buvo minėta, siekiant nustatyti, ar išskirti įgalinimo veiksniai yra aktualūs tik kuriant tarpdisciplinines studijų programas kaip inovaciją, pusiau struktūruotas interviu buvo atliktas su užsienio šalies, turinčios ilgametės tarpdiscipliniškumo tradicijas, universiteto dėstytojais. Čia pateikiama trumpa informacija apie studijų programas, kurias kūrė pasirinkti ekspertai, bei universiteto aprašymas. Vėliau pateikiami pusiau struktūruoto interviu su užsienio universiteto dėstytojais (ekspertais) duomenys. Interviu duomenys pateikiami atsižvelgiant į pagrindinius tyrimo kriterijus (įgalinimo veiksnius).*

#### 3.4.1. Užsienio universiteto ir jo studijų programų pristatymas<sup>20</sup>

Kaip jau buvo minėta, tyrime dalyvavo keturi universiteto dėstytojai, dalyvavę trijų tarpdisciplininių studijų programų kūrimo. Visos programos yra magistrantūros lygmens.

*H programos tikslas yra suteikti studentams pažangių teorinių žinių ir ugdyti įgūdžius, kuriuos būtų galima panaudoti sprendžiant realias <...> problemas. Studijų programą sudaro aštuoni privalomi moduliai, individualūs ir grupiniai projektai ir individualaus baigiamojo darbo rengimas. Projektai ir baigiamasis darbas rengiami reaguojant į realių verslo ar vyriausybinių organizacijų poreikius. Kaip nurodoma studijų programos aprašyme, baigiamasis darbas gali būti skirtas daugiadisciplininių arba tarpdisciplininių problemų analizei.*

*I programos aprašyme nurodoma, kad šioje programoje yra siekiama studentams suteikti žinių ir gebėjimų identifikuoti aplinkosaugos ir visuomeninių pokyčių ryšius bei spręsti pagrindinius infrastruktūros plėtros, klimato kaitos, ekosistemų apsaugos, žemės panaudojimo ir energetikos klausimus. Studijų programą sudaro septyni privalomi ir vienas pasirenkamas modulis, grupiniai projektai ir individualaus baigiamojo darbo rengimas. Grupinių projektų metu studentai praktiškai pritaiko studijų metu įgytas žinias. Projektų idėjos gaunamos iš realiai egzistuojančių verslo ir visuomeninių organizacijų ir sprendžia šioms organizacijoms rūpimus kompleksinius klausimus.*

*J programoje studentams suteikiamos žinios ir gebėjimai, padedantys suprasti kompleksinius ryšius tarp aplinkos ir ekonominių sprendimų. Studijų programą sudaro devyni privalomi moduliai ir grupiniai bei individualūs projektai. Grupinių projektų metu studentai turi pritaikyti įgytas žinias sprenddami realias kompleksines problemas, sujungdami skirtingų disciplinų požiūrius.*

Tyrimas buvo atliktas užsienio universitete, kurio misija – ugdyti technologijų ir vadybos lyderius, atskleidžiant žmonių ir organizacijų potencialą per partnerystę su verslu ir vyriausybiniu sektoriumi, kad galėtų vykti transformuojantys tyrimai, švietimas ir profesinis tobulėjimas. Šalia kitų strateginių prioritetų universitetas išskiria aukščiausio lygio studijas, suteikiančias galimybę plėtoti individų ir organizacijų gebėjimus, ir aukščiausio lygmens transformuojančius tyrimus, kurie atitiktų verslo, vyriausybinio sektoriaus ir plačiosios visuomenės poreikius.

---

<sup>20</sup> Duomenų šaltinis – užsienio universiteto internetinis puslapis.

Organizuodamas tyrimus ir studijas, universitetas specializuojasi srityse, kur gali sujungti atskiras disciplinas į vieną visumą, kad galėtų spręsti iššūkius, su kuriais susiduria pasaulis. Mokslinė veikla ir studijos universitete sutelktos centruose, instituteuose ir grupėse, besispecializuojančiose atitinkamose tarpdisciplininėse srityse.

Atliepiant valstybinius reikalavimus, universitete veikia dėstytojų pedagoginių kompetencijų tobulinimo centras, organizuojantis tęstinius mokymus, konsultacijas ir kitus renginius dėstytojams.

Universitete studijuoja apie 4600 studentų iš viso pasaulio (45 proc. jų – vietiniai studentai, 25 proc. – studentai iš kitų Europos Sąjungos šalių ir 30 proc. – kitų šalių studentai). Daugiau kaip pusė universiteto studentų yra vyresni kaip 30 metų, beveik pusė studentų – dirbantieji.

### **3.4.2. Pusiau struktūruoto interviu su ekspertais rezultatai**

*Tarpdiscipliniškumo siekis universiteto strategijoje.* Kaip pastebėjo tyrimo dalyviai, jų universitetas turi labai aiškius ir detalius reikalavimus kuriamoms studijų programoms (*universitetas turi bendrus reikalavimus visoms programoms, kurie yra labai detalūs* (INF21); *yra daug gairių, kaip turi ar gali būti kuriamos programos* (INF18)), tačiau čia nėra nustatyta, kaip turi atrodyti tarpdisciplininės programos (*nėra nustatyta, kas turi būti programoje, kad ji būtų tarpdisciplininė* (INF20)). Kita vertus, šie kriterijai yra nustatyti valstybės lygiu (*kas yra tarpdiscipliniškumas yra nustatyta valstybės. Yra nurodyti tam tikri kriterijai, kurie rodo, kad programa yra tarpdisciplininė* (INF20)), tad galima kelti prielaidą, kad universitetas nesistengia dubliuoti valstybinio reglamentavimo normų savo vidiniuose dokumentuose.

Kaip nurodė vienas tyrimo dalyvių, kuriant programą *užsakovas buvo universitetas. Inicijatyva kilo iš viršaus, o ne iš apačios* (INF18). Tai leidžia kelti prielaidą, kad šiame universitete studijų plėtra greičiausiai yra planuojama centralizuotai.

Kai kurie informantai pažymėjo, kad kuriant programas jiems trūko administracijos pagalbos (*labiausiai trukdo administraciniai, popieriniai darbai, kurių yra daug* (INF19); *reikėtų procesų asistento* (INF21)), tačiau kiti su šia nuostata nesutinka (*mes galime gauti pagalbą. Čia turime vadinamą programų kūrimo tutorių* (INF18)). Kita vertus, galima kelti prielaidą, kad ši pagalba yra labiau orientuota į studijų projektavimo žinių suteikimą, o ne į studijų tarpdiscipliniškumo užtikrinimą (*aš nežinau, ar tai kažkas specifiško tarpdisciplininėms programoms* (INF18)).

Kaip paaiškėjo literatūros analizės metu, vienas iš pagrindinių barjerų kuriant tarpdisciplinines studijų programas yra darbo krūvio ir finansinio atlygio neatitikimas. Ekspertų apklausos metu šis klausimas neišryškėjo, tačiau vienas informantas kiek plačiau pakomentavo šį aspektą: *darbo laiko apskaita [universitete] yra gana tiksli, atspindi realią situaciją. Mes galime patys koreguotis laiko, skiriamo skirtingoms veikloms, ribas. Vis dėlto kituose universitetuose yra kitaip* (INF18). Greičiausiai šis faktorius lemia tai, kad nors *tu turi praleisti daug daugiau laiko kurdamas [tarpdisciplinines programas], daug laiko diskutuodamas su kolegomis* (INF18) ir *tarpdisciplinines studijų programas aptarnauti yra brangiau* (INF18), tačiau informantų nepasitenkinimo šis veiksnys nekelia.

**Tarpdisciplininės studijų programos kūrimo grupės narių atranka atsižvelgiant į jų asmeninius bruožus.** Interviu metu gauti duomenys neleidžia teigti, kad šiame universitete studijų programų kūrimo grupės formuojamos remiantis kokiais nors nustatytais kriterijais.

Kaip pastebėjo vienas grupės vadovas, *aš nusprendžiau, kaip turi atrodyti programa, ir aš ieškojau žmonių, kurie tai gali padaryti*, be to pripažino, kad formuojant grupę buvo labai ilgas derybų procesas.

Greičiausiai ši priežastis lemia, kad grupės buvo formuojamos gana įvairiai. Buvo atsižvelgiama į grupės narių:

- veiklos sritį (*visi atėję iš tam tikros srities* (INF21); *įtraukėme žmones iš išorės, kurie dirba [šioje] srityje. Jie atneša savo žinias ir įgūdžius* (INF19); *aš studijavau tarpdisciplininę programą, ir mano daktaro laipsnis yra įgytas tarpdisciplininėje srity* (INF20));

- turimą dėstytojų patirtį, kompetencijas (*žiūrėjau, kokias kompetencijas (angl. experiences) mes turime universitete*).

Vis dėlto, kaip nurodo anksčiau minėtas grupės vadovas, ne programos kūrimo grupės suformavimas buvo didžiausias iššūkis šiame darbe: *sunkiausia <...> atrasti tuos, kurie galės padėti įgyvendinti programą, derėtis su jais [dėl užmokesčio]*.

**Tarpdisciplininės studijų programos kūrimo grupės vadovo kaip transformacinio lyderio gebėjimai.** Pusiaus struktūruoto interviu metu nepavyko identifikuoti vadovo lyderystės raiškos studijų programų kūrimo grupėse.

Kaip jau buvo paminėta, tam tikri informantų išsakyti teiginiai leidžia kelti prielaidą, kad universitete yra laikomasi iš anksto nustatytos studijų plėtros strategijos. Greičiausiai ši priežastis lemia, kad kuriant studijų programas grupės vadovas yra nustatomas iš anksto (*manęs paprašė sukurti programą; mane pakvietė sukurti šią programą*), jis yra atsakingas už programos kūrimo grupės suformavimą ir veiklos koordinavimą, o grupės nariai jį priima kaip savo vadovą ir klausimų dėl jo atsakomybių nekelia (*mes grupėje tikrai turime turėti vadovą, kuris žiūrėtų procesus*).

**Tarpdisciplininės studijų programos kūrimo grupės narių gebėjimas dalytis savo disciplinos žiniomis.** Kaip jau buvo minėta, tyrimui atlikti pasirinktame universitete visos programos yra kuriamos remiantis disciplinų integracijos strategija. Taigi ir dėstytojai, dirbantys šių programų kūrimo grupėse, jau turi tarpdisciplininio darbo patirties.

Kaip nurodo tyrimo dalyviai, nė vienam iš jų nekilo didesnių iššūkių bendraujant su kitų disciplinų atstovais (*negaliu sakyti, kad bendrauti su kitų disciplinų atstovais man yra sudėtinga. Aš visą savo karjerą praleidau tokioje aplinkoje* (INF19); *aš gerai jaučiuosi, kalbėdamas su kitų disciplinų atstovais akademiniam pasaulyje. Mes čia, šiame universitete, tai darome jau seniai* (INF18)).

Informantams nekelia nuostabos, kad kiekviena disciplina turi savo kalbą ir savo metodologiją (*žinoma, kiekviena disciplina turi savo kalbą ir metodologiją. Čia nieko keisto* (INF20); *yra atskiros kalbos kiekvienoj disciplinoj. Vartojami tie patys žodžiai su skirtingom reikšmėm* (INF19); *atsiranda metodologinių klausimų* (INF21)). Be to, informantai pastebi, kad [*kalbėti viena kalba*] iš tikrųjų nesudėtinga, nes žmonės mūsų grupėje visi iš tarpdisciplininiškumo (INF20). Kaip nurodo informantai, *žinojimas padeda išvengti [disciplininių barjerų]* (INF21). Būtent šis žinojimas leidžia

informantams veikti laisvai ir gana lengvai išvengti galimų kliūčių: *padeda, kai paklausi, ką tu tuo nori pasakyti. Ką tai reiškia? <...> turi visuomet pasitikslinti* (INF19).

Vis dėlto kartu informantai pripažįsta, kad tarpdisciplininis bendravimas gali kelti iššūkių, jeigu tai yra naujovė konkrečiam dėstytojui (*aišku, dirbti su skirtingų disciplinų atstovais yra sudėtingiau* (INF18)).

Nepaisant turimos tarpdisciplininės veiklos patirties (arba galimai būtent dėl turimos patirties), informantai nurodo, kad įgyvendinant programas vyksta labai intensyvus bendras darbas tarp skirtingų disciplinų atstovų:

- *prieš pusę metų mes pradėdam susitikinėti, kad aptartume konkretaus modulio turinį, kaip vienas kitą jame papildysime* (INF18);

- *[įgyvendinant programą] analizuojam modulius, užduotis, kaip adaptuoti turimą medžiagą. Vyksta nuolatinės diskusijos* (INF19);

- *mes galim susitikti kas dieną. Tai mums padeda jaustis komanda, partneriais* (INF20);

- *aptariame modulius, kaip jie turi susisiekti* (INF21)).

**Universitete egzistuojanti dėstytojų pedagoginių kompetencijų ugdymo sistema.** Kaip jau buvo paminėta, universitete yra suteikiama pagalba dėstytojams rengiant studijų programas. Interviu metu dalyviai nurodė, kad šia veikla užsiima universiteto aukštojo mokslo pedagogikos centras, kuris rengia mokymus ir konsultacijas, susijusius su dėstytoju, programų kūrimu ir pan. Pradiniuose aukštojo mokslo pedagogikos mokymuose turi dalyvauti visi nauji dėstytojai (*kiekvienas pradėdamas dėstytojas turi praeiti mokymus. Tai daroma universitete. Automatiškai* (INF19); *mokiausi ir dėstytojų aukštojoje mokykloje. Viskas vyko universitete* (INF21)), o mokymai trunka gana ilgai (*pasirengimas [dėstytoju] buvo gana ilgas* (INF20)). Vėliau dėstytojai kas metai turi atnaujinti savo dėstytojų kompetencijas (INF19).

Vis dėlto, kaip nurodo interviu dalyviai, kuriant studijų programas jiems labiausiai padėjo kita universitete privaloma praktika. Kaip nurodė informantai, jų universitete kasmet vyksta veiklos vertinimo pokalbiai, kurių metu jie reflektuoja savo veiklą, aptaria, kas turėtų būti keičiama tiek kasdieniniame darbe, tiek programose, pagal kurias jie dėsto (*mes kas metai turime reflektuoti savo veiklą, kaip sekėsi dirbti* (INF19); *kas metai mes turime atlikti refleksiją apie nuveiktus darbus, kas sekėsi, ką reikia tobulinti. Tiek savo darbe, tiek programoje, kurioje dirbame* (INF20)). Būtent tokią nuolatinę veiklos refleksiją informantai laiko pagrindiniu veiksniu, įgalinusi juos kuriant naujas studijų programas, nes šios refleksijos metu kyla naujų išvalgų, pamatomos esamų programų spragos, identifikuojamos pokyčių galimybės (*identifikavę pokyčių būtinybę, aptariame, kokios programos galėtų atsirasti* (INF20)). Vis dėlto akivaizdu, kad refleksijos metu kylančios išvalgos yra aktualesnės studijų programų vizijos formavimo, o ne programos konstravimo etape.

**Tarpdisciplininių studijų programoms kurti palanki įstatymų bazė.** Kaip jau buvo minėta, informantai nurodo, kad studijų tarpdiscipliniškumą rodantys kriterijai yra įvardinti jų valstybės teisės aktuose. Dėl šių priežasčių ir tarpdisciplininių studijų programų kūrimas bei patvirtinimas šioje valstybėje nėra apriboti. Vis dėlto

informantai pastebi kitus reguliavimo apribojimus, kurių pokyčiai galimai padėtų kuriant naujas programas.

Tyrimo dalyviai nurodė, kad jų šalyje *valstybės reguliavimas, kaip turi būti aprašytos programos, yra labai griežtas* (INF20), valstybiniu mastu reguliuojama, *kaip turi būti suformuluoti tikslai* (INF19). Dėl šių priežasčių, kaip nurodo informantai, *[programos] aprašas ir realus įgyvendinimas neretai skiriasi* (INF20). Vis dėlto reikia pastebėti, kad šis reguliavimas greičiausiai yra aktualus kuriant ir įgyvendinant bet kokio tipo studijų programas, todėl negali būti traktuojamas kaip tarpdisciplininių studijų programų kūrimo ir įgyvendinimo barjeras.

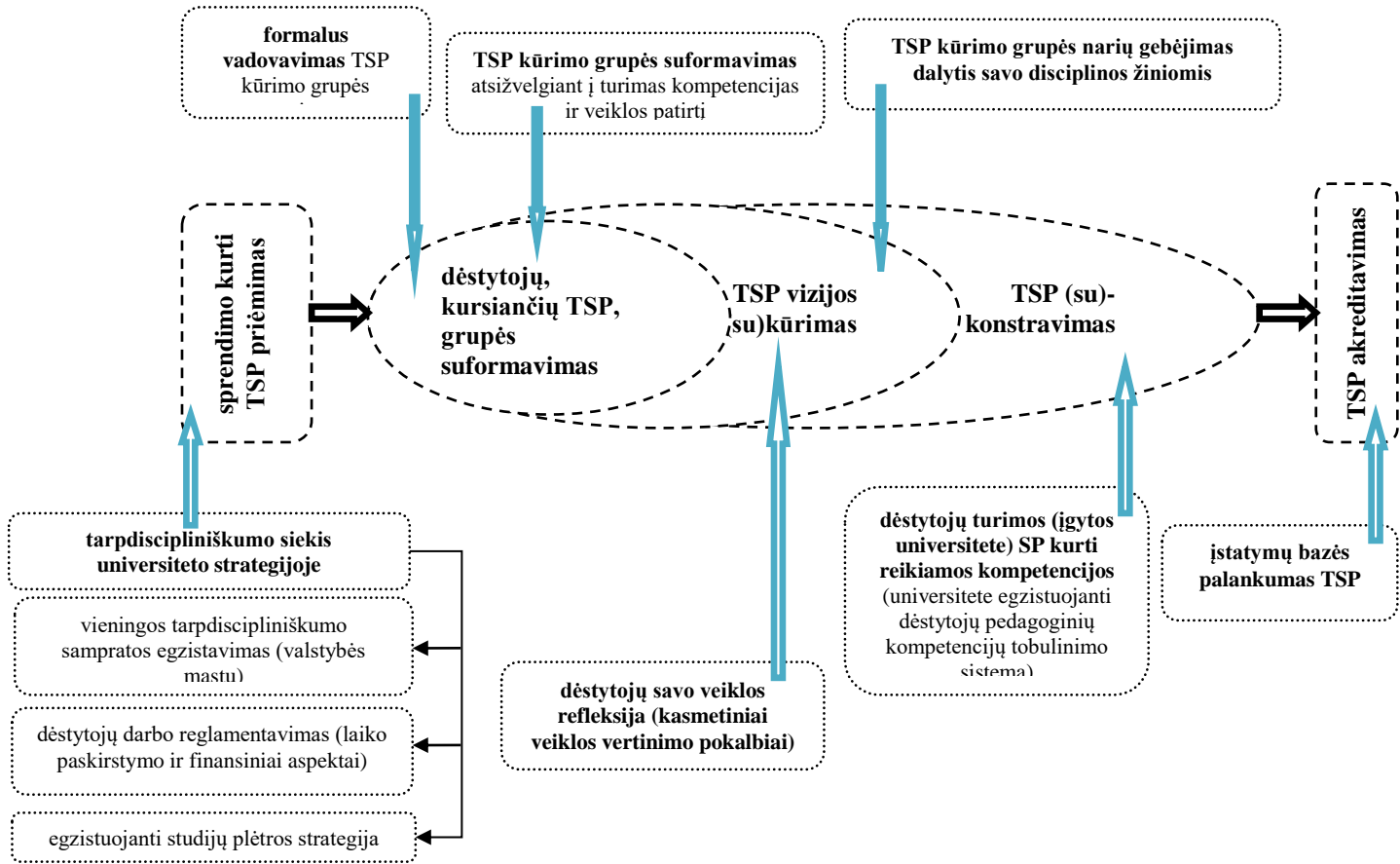
Apibendrinti tyrimo metu identifikuoti tarpdisciplininių studijų programų kūrimo įgalinimo veiksniai, besireišiantys šiame užsienio universitete, nurodyti 3.3 pav. Interviu duomenys patvirtina, kad šiuos įgalinimo veiksnius ir barjerus sukuria būtent tai, kad tarpdisciplininės studijos pasirinktame universitete nėra inovacija.

Pasirinktoje užsienio šalyje pati valstybė yra apibrėžusi, kaip yra suprantamas tarpdiscipliniškumas ir kokie kriterijai rodo studijų programų tarpdiscipliniškumą. Dėl šios priežasties tyrimo dalyviai nekelia tarpdisciplininių studijų programų akreditavimo sunkumo klausimų. Kita vertus, kadangi pasirinktas universitetas savo studijas grindžia išimtinai disciplinų integracijos strategija, tai ir kuriant (ir vėliau – įgyvendinant) studijų programas dėstytojams yra užtikrinami reikiami laiko ir finansiniai resursai šiai veiklai atlikti.

Tyrimo duomenys leidžia kelti prielaidą, kad pasirinktame užsienio universitete studijų programų kūrimas vyksta remiantis egzistuojančia studijų plėtros strategija. Dėl šios priežasties nusprendus kurti naują studijų programą grupės vadovas yra nustatomas iš anksto, jis gauna reikiamus universiteto įgaliojimus ir veikia labiau kaip formalus vadovas, o ne transformacinis lyderis. Kita vertus, šiame universitete grupių vadovams kyla iššūkis, kuris nebuvo identifikuotas Lietuvos universiteto atveju. Grupės vadovai susiduria su sunkumais atrasdami žmones, kurie galėtų ir norėtų kurti naujas studijų programas.

Nors pasirinktame užsienio universitete dėstytojais privalo įgyti aukštojo mokslo pedagogikos žinių (tai reglamentuojama valstybės mastu), tačiau kuriant studijų programas šios žinios informantų nėra traktuojamos kaip ypač svarbios. Tyrimo metu išryškėjo kita veikla, kurią informantai pripažįsta kaip svarbesnę. Tai – savo veiklos refleksija, kurios vykdymas yra reglamentuojamas universiteto mastu. Kita vertus, tyrimo duomenys taip pat leidžia teigti, kad reflektuojant savo veiklą yra kuriamos žinios, svarbios naujų programų vizijos formavimui, o ne programų konstravimui.

**3.3 pav.** Ekspertų apklausos metu išryškėję tarpdisciplininių studijų programų kūrimo iššūkiai



### 3.5. Tarpdisciplininių studijų programų kūrimo įgalinimo veiksnių tyrimo rezultatų diskusija

Šiame poskyryje aptariami teorinio modeliavimo ir empirinio tyrimo rezultatai, siekiant išryškinti praktinius tarpdisciplininių studijų programų kaip inovacijos kūrimo įgalinimo veiksnus. Taip pat šiame poskyryje siekiama atskleisti atlikto tyrimo indėlį į tarpdisciplininių studijų programų kūrimo įgalinimo fenomeno tyrinėjimus kitų mokslinių darbų kontekste. Be to, kadangi tarpdisciplininių studijų programų plėtra nemaža dalimi priklauso nuo aplinkos, egzistuojančios konkrečioje šalyje ir konkrečioje aukštojo mokslo institucijoje, šiame skyriuje siekiama įvertinti šio tyrimo radinius Lietuvos studijų situaciją ir galimą plėtrą analizuojančių darbų kontekste.

Literatūros analizės metu buvo nustatyta, kad, priklausomai nuo ankstesnės programą kuriančios grupės narių tarpdisciplininės veiklos patirties, turėtų būti pasirenkamos skirtingos tarpdisciplininių studijų programų kūrimo strategijos. Grupė, kurios nariai turi nedaug patirties, visų pirma turėtų kurti daugiadisciplininę programą, kuri įgyvendinimo metu galėtų vystytis tarpdisciplininės programos link. O tarpdisciplininės veiklos patirties turinti grupė gali iš karto kurti tarpdisciplininę studijų programą. Tokia nuostata padarė įtaką tam, kad šio darbo empirinis tyrimas buvo paremtas daugybinių atvejų studijos strategija: buvo analizuojamas tiek daugiadisciplininės programos (E programa) kūrimo atvejis, tiek tarpdisciplininės programos (B programa) kūrimo atvejis.

Nors analizuotų programų tipai skyrėsi, tačiau, analizuojant empirinio tyrimo metu gautus duomenis, galima pastebėti, kad kuriant B ir E studijų programas reikėsi nemaža dalis tų pačių įgalinimo veiksnių: universitete kuriasi tarpdisciplininiai padaliniai, užtikrinama studijoms reikiamos infrastruktūros plėtra, dėstytojai jaučiasi turį studijų programoms konstruoti reikiamų kompetencijų, akademinė aplinka suteikia galimybių įgyti studijų programų vizijai kurti reikiamų žinių. Kurti studijų programas yra kviečiami dėstytojai, atsižvelgiant į ankstesnės bendros veiklos sėkmę. Nors pripažįstama, kad grupės narių asmeninės savybės yra svarbios programos kūrimo sėkmei, tačiau tyrimo duomenys leidžia teigti, kad jos nebuvo vertinamos kviečiant dėstytojus prisidėti prie bendrų veiklų.

Tiek B, tiek E programos kūrimo grupių nariai identifikavo ir tuos pačius tarpdisciplininių studijų programų kūrimo barjerus. Tai – finansinio atlygio už papildomas veiklas trūkumas, įstatymų bazės nepalankumas tarpdisciplininėms studijų programoms bei universitete egzistuojančios studijų veiklos reglamentavimo trūkumas (B programos kūrimo metu pasireiškęs kaip studijų plėtros strategijos aiškumo nebuvimas, E programos kūrimo metu – kaip vidinių sistemų, apibrėžiančių tarpdisciplininių studijų programų administravimo klausimus, egzistavimo trūkumas). Tyrimo duomenys leidžia kelti prielaidą, kad, pašalinus šiuos barjerus, atitinkami veiksniai taptų tarpdisciplininių studijų programų kūrimo įgalinimo veiksniais. Šią nuostatą, nors ir netiesiogiai, patvirtina ekspertų apklausos metu išryškėjusios tendencijos, kai tinkamą dėstytojų darbo reglamentavimą, aiškia studijų plėtros strategiją ir įstatymų bazės palankumą tarpdisciplininėms studijų programoms tyrimo dalyviai įvardijo kaip įgalinančius veiksnus.

Kadangi B ir E programos yra skirtingų tipų, natūralu, kad tyrimo metu buvo identifiukuota ir kiek skirtinga tam tikrų įgalinimo veiksmų raiška. B programos kūrimo grupės nariai išryškino tarpdisciplininių mokslo tyrimų skatinimą universitete kaip įgalinantį veiksmą. O E programos kūrimo grupės nariams šis veiksmas nebuvo aktualus.

B programos kūrimo metu išryškėjo papildomų galios turėtojų – socialinių partnerių (verslo atstovų) – reikšmė įgalinant tarpdisciplininių studijų programų kūrimą programos vizijos formavimo etape. E programos atveju šis veiksmas neišryškėjo.

Programos vizijos formavimo etape B programos kūrimo atveju tyrimo dalyviams taip pat buvo svarbus grupės narių gebėjimas dalytis savo disciplinos žiniomis. Interviu su E grupės nariais metu, nors ir išryškėjo atskiros tarpdisciplininiam mąstymui formuoti būtinos veiklos (disciplinų terminų, metodologijos skirtumų „atradimas“), tačiau dėstytojų mąstymo pokyčiai nebuvo identifiukuoti. Taigi tyrimo duomenys neleidžia vienareikšmiškai teigti, kad šioje grupėje reiškesi gebėjimas dalytis savo disciplinos žiniomis kaip tarpdisciplininių studijų programų kūrimą įgalinantis veiksmas. Vis dėlto galima kelti prielaidą, kad tokią situaciją E grupėje lėmė tai, kad ši programa yra daugiadisciplininė, o daugiadiscipliniškumas nekelia poreikio integruoti disciplininius požiūrius. Kita vertus, galima kelti ir prielaidą, kad integruotos šios srities žinios jau buvo susikūrusios ilgalaikio E programos „idėjinių vadų“ mokslinio bendradarbiavimo metu, tad iš naujo jų kurti nebuvo poreikio.

E programos kūrimo metu išryškėjo kolegų suteikiamų galimybių įgyti studijų programoms konstruoti reikiamų žinių svarba. B programos kūrimo atveju šis įgalinimo veiksmas nepasireiškė. Vis dėlto, įvertinus tyrimo duomenis, galima teigti, kad šis įgalinimo veiksmas buvo aktualus dėstytojams, neturėjusiems ankstesnės studijų programų kūrimo patirties.

Didžiausi skirtumai išryškėjo kalbant apie grupių vadovų vaidmenį studijų programų kūrimo metu. B programos kūrimo metu vadovas buvo paskirtas tik baigiamajame programos kūrimo etape, atliepiant formaliuosius programų akreditavimo reikalavimus. Tyrimo duomenys leidžia teigti, kad šioje grupėje reiškesi pasidalintoji lyderystė, kai atsakomybę už atskiras programos kūrimo veiklas prisiėmė skirtingi grupės nariai pagal savo turimą kompetenciją. O E programos kūrimo metu reiškesi grupės „idėjinių vadovų“ transformacinės lyderystės gebėjimai. Kita vertus, tyrimo duomenys ir išanalizuota mokslinė literatūra neleidžia daryti prielaidos, kad toks grupės vadovo lyderio vaidmens išsiskyrimas yra nulemtas būtent kuriamos studijų programos tipo. Dėl šios priežasties tampa sunku identifiukuoti vieną grupės vadovo veiklos būdą, kuris galėtų būti pripažintas kaip labiausiai besireiškiantis tarpdisciplininių studijų programų kūrimo metu. Taigi galima teigti, kad, priklausomai nuo aplinkybių, tarpdisciplininių studijų programų kūrimą įgalinti gali įvairios grupės vadovo ir / ar lyderio veikimo strategijos. Vis dėlto šis klausimas yra gana svarbus, todėl galėtų tapti ateities mokslinių tyrimų objektu.

Ekspertų apklausos duomenys rodo tendencijas, kad, tarpdisciplininių studijų programų kūrimui tapus rutinine veikla universitete, šios veiklos įgalinimo veiksniai kinta. Šio tyrimo metu dėstytojais išskyrė kelis įgalinimo veiksmus, kurie nepasireiškė



Lietuvos universitete. Tai – vieningos tarpdiscipliniškumo sampratos egzistavimas (tiesa, pasireiškiantis visos valstybės, o ne atskiro universiteto mastu), dėstytojų darbo reglamentavimas atsižvelgiant į realius laiko ir finansinius poreikius atskiroms veikloms atlikti, dėstytojų savo veiklos refleksija, padedanti kuriant programų viziją. Nors ir netiesiogiai, šio tyrimo metu dėstytojai nurodė, kad jų universitete egzistuoja studijų plėtros strategija, kurios pasigedo B programos kūrimo grupės nariai. Dėl egzistuojančios tarpdisciplininės aplinkos užsienio universitete programų kūrimo grupių nariai nesucidūrė su gebėjimų dalytis savo disciplinos žiniomis raiškos sunkumais, nors pripažino, kad tai gali būti sudėtinga aplinkoje, kurioje tarpdiscipliniškumas yra inovacija. Kita vertus, šio tyrimo metu dėstytojai pripažino, kad programų konstravimo metu jie rėmėsi savo turimomis kompetencijomis – tai buvo identifikuota ir Lietuvos universitete vykusio tyrimo metu. Vis dėlto šiuo atveju išryškėjo skirtingi šių kompetencijų įgijimo keliai. Užsienio universitete šias kompetencijas dėstytojai įgijo universitete organizuojamų mokymų, konsultacijų ir pan. metu. O Lietuvos universitete šios kompetencijos buvo įgytos ankstesnėje veikloje.

Išryškėję skirtingi įgalinimo veiksniai Lietuvos ir užsienio universitetuose rodo tendencijas, kad, tarpdisciplininių studijų programų kūrimui tapus rutinine veikla, greičiausiai turės būti užtikrinamas kitų įgalinimo veiksnių egzistavimas, negu buvo identifikuota atvejų tyrimo metu. Žinoma, maža ir netikimybinė tyrimo imtis neleidžia daryti patikimų išvadų šiuo klausimų – tai galėtų būti tolesnių tyrimų objektas.

Atliekant empirinį tyrimą gauta informacija verčia kiek koreguoti literatūros analizės metu iškeltas prielaidas dėl galimų tarpdisciplininių studijų programų kūrimo kelių.

Empirinio tyrimo duomenys leidžia teigti, kad dėstytojai, neturintys tarpdisciplininės veiklos patirties (arba jos turintys mažai), gali iš karto sukurti tarpdisciplininę studijų programą. Tai patvirtina B programos kūrimo atvejis. Ši programa atitinka šiame darbe išryškintus tarpdisciplininei studijų programai keliamus reikalavimus, tačiau ją kūrusios grupės nariai turėjo nedaug tarpdisciplininės veiklos patirties, iki studijų programos kūrimo veiklų nevyko bendri moksliniai projektai, nebuvo susiformavusi studijų programos vizija. Kita vertus, šie duomenys tik leidžia dar kartą patvirtinti Burksienės (2013) išryškintą mintį, kad darbuotojai reikiamų kompetencijų gali įgyti ne tik dalyvaudami veikloje, bet ir teoriniu lygmeniu, o vėliau šias kompetencijas sėkmingai pritaikyti savo darbe.

Literatūros analizės metu buvo identifikuota, kad sprendimo kurti tarpdisciplininę studijų programą etape universitetas kaip galios turėtojas privalo išryškinti tarpdiscipliniškumo siekį universiteto strategijoje, papildomai pasireiškiantį per vieningos tarpdiscipliniškumo apibrėžties egzistavimą, dėstytojų darbo reglamentavimo ir / ar praktikos pokyčius, tarpdisciplininių padalinių radimąsi.

Empirinio tyrimo metu atlikta Lietuvos universiteto dokumentų analizė parodė, kad analizuoto universiteto strateginiuose dokumentuose yra aiškiai iškeliamas tarpdiscipliniškumo siekis, išryškinus šį siekį, universitete buvo pradėti kurti tarpdisciplininiai padaliniai. Kita vertus, tyrimo duomenys rodo, kad universitete nėra inicijuojama diskusija, kurios metu būtų sutarta dėl bendros tarpdiscipliniškumo sampratos institucijoje.

Kaip pastebi Ramsden, Prosser, Trigwell ir Martin (2007), dėstytojų įgalinimą rodo tai, ar jie turi normalų darbo krūvį, kurį turi užtikrinti universiteto vadovai. Vis dėlto, kaip parodė empirinio tyrimo duomenys, dėstytojų darbo krūvio didėjimas tarpdisciplininių studijų programų kūrimo (ir įgyvendinimo) metu tirtame Lietuvos universitete nėra įvertinamas. Tai nekelia nuostabos: Bulotaitė, Bliumas ir Pociūtė (2008) teigia, kad Lietuvoje dėstytojų darbo krūvis nuolat didėja, o ši didėjimą neretai nulemia papildomo darbo ar funkcijų prisiėmimas, skatinamas finansinių aspektų. Vis dėlto reiktų atkreipti dėmesį į tai, kad būtent darbo krūvis šių autorių tyrimo metu buvo įvertintas kaip vienas iš didžiausių stresą dėstytojams sukeliančių veiksnių.

Šie radiniai turėtų atkreipti tiriamo Lietuvos universiteto vadovų dėmesį: stresas dėl didėjančio darbo krūvio bei stresas dėl nežinomos, „nesaugios“ tarpdisciplininės veiklos „aplinkos“ gali sumažinti dėstytojų norą dirbti tarpdisciplininėse studijų programose tiek jas kuriant, tiek ir įgyvendinant.

Pusiau struktūruoto interviu su B programos kūrimo grupės nariais metu išryškėjo, kad universitetas skatina tarpdisciplininių mokslo tyrimų atlikimą. Šis faktas leidžia kelti prielaidą, kad universitete siekiama užtikrinti tarpdisciplininių studijų ir mokslo vienovę. Tai kiek išskiria universitetą iš kitų, nes, pasak Vaičekauskaitės ir Serafino (2013), „realiame gyvenime tenka stebėti, kad jo [mokslo ir studijų vienovės principo] supratimas ir įgyvendinimas yra formalus ir deklaratyvus“ (p. 202), neretai suvokiamas tik kaip naujausių mokslo šaltinių įtraukimas į modulių literatūros sąrašus.

Kaip parodė šio disertacinio tyrimo metu gauti duomenys, tiriamajame universitete ne tik yra kuriami mechanizmai šio principo įgyvendinimui užtikrinti, bet ir patys dėstytojai yra entuziastingai nusiteikę tarpdiscipliniškumo atžvilgiu. Šiuo atveju svarbu atkreipti dėmesį į Leišytės, Enders ir Boer (2009) pastebėjimą, kad mokslo ir studijų vienovės principui užtikrinti svarbi kiekvieno dėstytojo vidinė motyvacija ir administracijos palaikymas.

Taigi galima teigti, kad tiriamajame universitete sudaromos tinkamos sąlygos tarpdisciplininių studijų ir mokslo vienovei plėtoti. Tai tampa tarpdisciplininių studijų programų kūrimo įgalinimo veiksmu.

Nors literatūros analizės metu buvo keliama prielaida, kad kuriant tarpdisciplinines studijų programas kaip inovaciją įgalinimo veiksmu turėtų tapti vadovo kaip transformacinio lyderio veikimas, tačiau empirinio tyrimo metu buvo identifikuota pasidalintosios lyderystės fenomeno raiška B programos kūrimo grupėje.

Šis radinys nekelia nuostabos. Nors galima kelti prielaidą, kad, randantis inovacijoms organizacijose (šiuo atveju – kuriant tarpdisciplinines studijų programas), dažnesnis turėtų būti transformacinio lyderio kaip inovacijų agento vaidmuo, vis dėlto kiek kitokias tendencijas galimai suponuoja pati universiteto aplinka. Kaip pastebi Jucevičienė ir kt. (2010), vienas iš universiteto galios šaltinių – kolegialumo praktikos, kurios, pasak Stevens, Silver, Campbell, Hayer ir Dyson (2014), buvo išryškintos dar W. von Humboldto darbuose. Tiesa, šiuo atveju buvo kalbama apie dėstytojų ir studentų kolegialumą kaip universiteto sėkmės dedamąją. Vis dėlto mokslo darbuose (Bacon, 2014; Kwiek, 2015) išryškinamas ir kolegialumo tarp dėstytojų klausimas, kai kolegialumas šalia kitų aspektų pasireiškia ir kaip

lyderystė tarp lygiaverčių partnerių. Natūralu, kad ši nuostata yra „pernešama“ ir į studijų programų kūrimo veiklas, kai grupės narys, turintis kompetencijų ir patirties konkrečioje su programos kūrimu susijusioje veikloje, imasi iniciatyvos koordinuoti ir valdyti būtent šį kūrimo aspektą.

Šiuo metu nepavyko rasti mokslo darbų, kurie detaliau analizuotų kolegialumo principo ir lyderystės raišką tarp universitetų dėstytojų Lietuvoje. Vis dėlto šio disertacinio tyrimo metu gauti duomenys rodo, kad šis klausimas yra svarbus, todėl ateityje jis galėtų sulaukti didesnio tyrėjų dėmesio.

Pusiau struktūruoto interviu metu paaiškėjo, kad, kuriant B ir E programas, programos vizijos formavimo etape, nors ir netiesiogiai, buvo ieškoma platesnės akademinės bendruomenės pagalbos. Šį faktą išryškina ir Bulajeva (2013). Mokslininkė nurodo, kad dėstytojų kompetencijų tobulinimui didelę reikšmę daro tarptautinė akademinė bendruomenė.

Analizuodamos dėstytojų kompetencijų įgijimą ir jų tobulinimą, Ušeckienė ir Bakutyte (2014) nustatė, kad tai vyksta dėstytojams reflektuojant savo veiklą, diskutuojant su kolegomis ir pan. Nors tyrimo Lietuvos universitete metu nebuvo identifikuota dėstytojų veiklos refleksijos svarba kuriant tarpdisciplinines studijų programas, tačiau šie mokslininkų radiniai koreliuoja su tyrimo, atlikto užsienio universitete, interviu metu gautais duomenimis: būtent savo veiklos refleksiją šio universiteto dėstytojai įvardijo kaip ypač svarbią „atrandant“ naujų tarpdisciplininių studijų programų idėjas. Vis dėlto svarbu paminėti, kad šio disertacinio tyrimo duomenys neleidžia vienareikšmiškai teigti, jog savo veiklos refleksija nėra svarbi Lietuvos universiteto dėstytojams – greičiau galima kelti prielaidą, kad ši veikla nėra institucionalizuota analizuotame universitete, todėl nėra identifikuojama kaip svarbi studijų programų kūrimo metu.

Atliekant empirinį tyrimą išryškėjo, kad tarpdisciplininių studijų programoms kurti reikiamų žinių dėstytojai neretai gauna ir iš socialinių partnerių.

Šių radinių atgarsius galima identifikuoti ir kituose mokslo darbuose. Kaip pastebi Pileičikienė (2011), socialinių dalininkų įsitraukimas sudaro prielaidas rengti ir vykdyti kokybiškas studijų programas. Vis dėlto, mokslininkei atlikus tyrimą, paaiškėjo, kad tik maža dalis Lietuvos aukštųjų mokyklų įtraukia darbdavius į studijų programų rengimo ir atnaujinimo veiklas, tad šio disertacinio tyrimo metu gauti duomenys leidžia išskirti tirtąjį universitetą kaip progresyvią instituciją. Kita vertus, šio disertacinio tyrimo atveju aktyvų socialinių partnerių į(si)traukimą į programų kūrimą galėjo lemti pati tarpdisciplininių programų prigimtis, išryškinanti poreikį identifikuoti plačias specialisto, kuris bus rengiamas, kompetencijas.

Kaip parodė dokumentų analizė, Lietuvoje tyrimo metu nebuvo užtikrinama teisinė galimybė akredituoti (taigi ir kurti bei įgyvendinti) tarpdisciplinines studijų programas. Vis dėlto akivaizdu, kad šių programų legitimacija turėtų būti vienas pagrindinių veiksnių, užtikrinančių šių programų kūrimo įgalinimą. Tai patvirtino ir informantai pusiau struktūruoto interviu metu. Jie nurodė, kad, nors iš tikrųjų tarpdisciplininės programos yra kuriamos, tačiau, atsižvelgiant į valstybinius reikalavimus, jos pozicionuojamos vienoje kryptyje – tai sukelia įvairių problemų tiek kuriant, tiek ir vėliau įgyvendinant šias programas.

Reikia pastebėti, kad šiuo metu pavyko rasti vos du mokslo darbus, kurie analizuoja Lietuvos aukštojo mokslo teisinį reguliavimą atsižvelgiant išimtinai į tarpdisciplininių studijų legitimacijos galimybes. Tam tikri šio klausimo aspektai yra atskleidžiami Viliūno (2015) ir iš dalies Galginaičio, Viliūno ir Trumpulytės (2012) darbuose.

Kaip pažymi Galginaitis ir kt. (2012), Lietuvos aukštojo mokslo reglamentavime vyrauja norminis (angl. *prescriptive*) teisinio reguliavimo modelis, kurio svarbiausi bruožai – „reglamentavimas, grindžiamas įstatymais ir (ar) ministerijų nutarimais, ir labai aktyvus, įsakmus valdžios institucijų dalyvavimas“ (p. 5).

O štai Viliūnas (2015) pastebi, kad Lietuvoje egzistuojantis teisinis reguliavimas „aukštojo mokslo *curriculum* pritaiko labiau prie akademinų disciplinų, o ne prie darbinės aplinkos ar socialinio gyvenimo“ (p. 85), nes, kuriant teisės aktus, pagrindinis dėmesys yra skiriamas reguliuojančiųjų institucijų nurodytų ekspertų, o ne veiklos bendruomenių ar darbo rinkos atstovų mintims. Dėl šios priežasties, pastebi mokslininkas, Luven/Louvain-la-Neuve konferencijos (2009)<sup>21</sup> metu išsakyti nuogastavimai dėl *curriculum* „disciplinavimo“ tampa akivaizdūs Lietuvos atveju, kai yra užkertamas kelias tarpdiscipliniškumui rasti, einama link nišinės specializacijos ir perdėto profesionalizavimo, o tai gali statyti į pavojų kūrybiškumui ir inovacijoms reikiamų kompetencijų ugdymą.

Taigi galima teigti, kad Lietuvoje (o kartu ir tiriamajame universitete) tarpdisciplininių studijų programų kūrimo įgalinimo veiksmu galėtų tapti įstatymų bazės korekcijos, užtikrinančios tarpdisciplininių studijų programų teisėtumą.

Galginaitis ir kt. (2012) nurodo, kaip tokie pokyčiai galėtų būti įgyvendinami:

*Studijų programų ir kvalifikacinių laipsnių reikalavimus pirmiausia grįsti studijų pakopos, o ne krypties kriterijais. Kelias studijų kryptis studijavęs asmuo, jeigu jo įgytas išsilavinimas atitinka pakopos reikalavimus, turi turėti teisę įgyti kelių krypčių arba srities kvalifikacinį laipsnį* (p. 12).

Be to, mokslininkai teigia, kad Lietuvoje egzistuojantį norminį (angl. *prescriptive*) teisinio reguliavimo modelį būtina „keisti susitarimais grindžiamu modeliu. Studijų reglamentavimo svorio centras iš centrinio valdymo grandies turi keltis į tarpusavyje glaudžiai bendradarbiaujančias aukštojo mokslo institucijas: joms turi būti suteikta didesnė veiklos laisvė ir kartu atsakomybė už tos veiklos rezultatus“ (p. 6).

Vis dėlto, analizuojant šiame disertaciniame darbe atlikto empirinio tyrimo rezultatus, galima kiek abejoti, ar susitarimais grindžiamas modelis išspręstų problemas, kylančias tarpdisciplininių studijų programų atveju. Kaip parodė tyrimas, nors tirtame universitete yra aiškiai išryškinamas tarpdiscipliniškumo siekis strateginiu lygmeniu, tačiau čia dar nėra aiškaus suvokimo, kokius iššūkius kelia tarpdiscipliniškumas ir kaip tarpdiscipliniškumas keičia kasdienes dėstytojų veiklas.

---

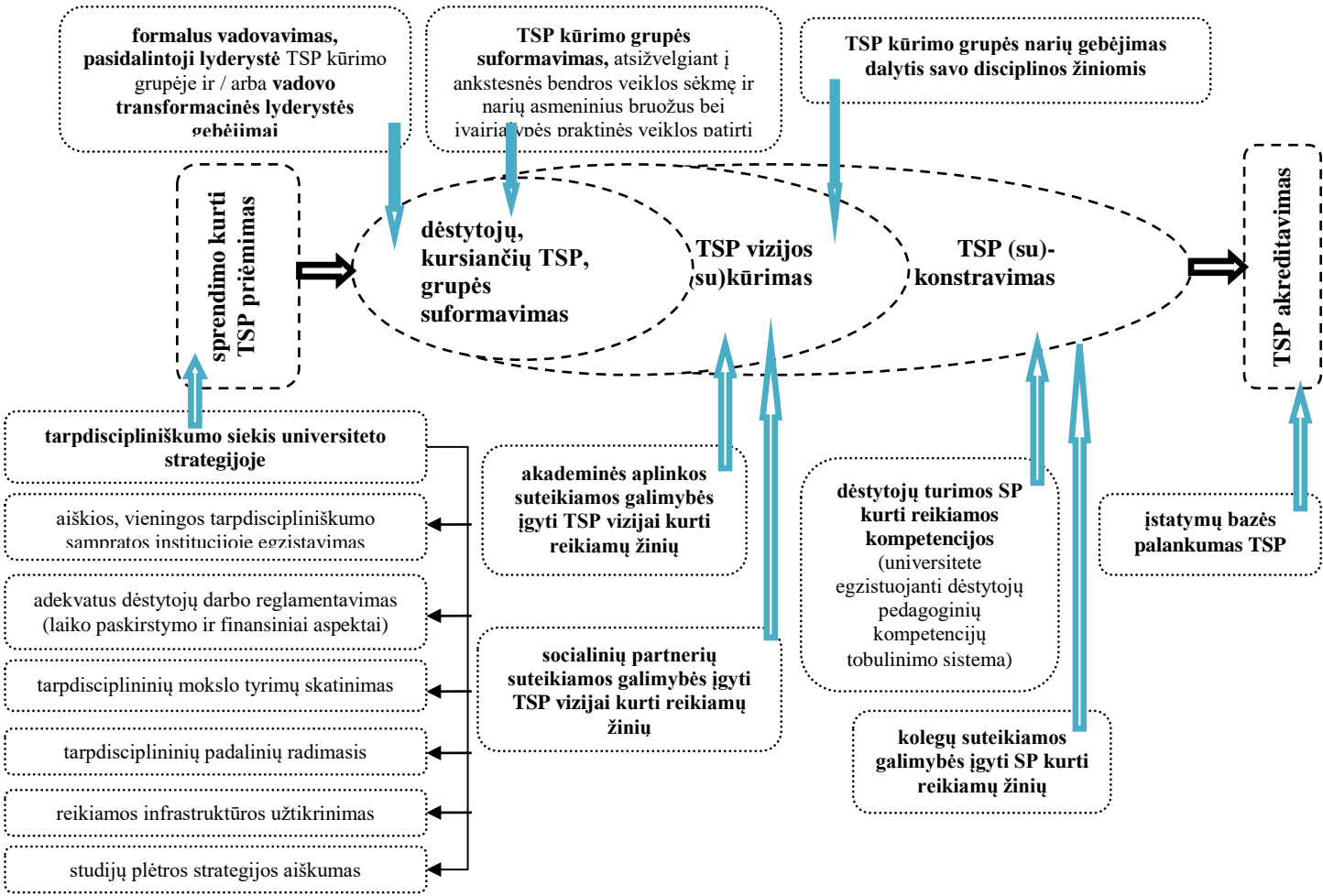
<sup>21</sup> Benelux Bologna Secretariat (2009). Bologna beyond 2010: Report on the development of the European Higher Education Area: Background paper for the Bologna Follow-up Group prepared by Benelux Bologna Secretariat: Leuven/Louvain-la-Neuve Ministerial Conference 28-29 April 2009. [http://www.ehea.info/Uploads/LEUVEN/Beyond\\_2010\\_report\\_FINAL.pdf](http://www.ehea.info/Uploads/LEUVEN/Beyond_2010_report_FINAL.pdf).

Aptarti tyrimo rezultatai ir jų palyginimas su kitų tyrimų metu išryškėjusiais aspektais leidžia teigti, kad analizuojant literatūrą išskirti tarpdisciplininių studijų programų kūrimo įgalinimo veiksniai pasireiškia labai skirtingai, priklausomai nuo tyrimo konteksto. Analizuojamame universitete vieni veiksniai nėra užtikrinami, kiti – pasireiškia kiek kitu būdu, negu buvo identifikuota pirmoje šio darbo dalyje. Šie faktai leidžia teigti, kad literatūros analizės metu sukurtas tarpdisciplininių studijų programų kūrimo įgalinimo veiksnų modelis turėtų būti koreguotas jį praplečiant atsižvelgiant į empirinio tyrimo metu gautus duomenis (patikslintas tarpdisciplininių studijų programų kaip inovacijos kūrimo universitete įgalinimo veiksnų modelis nurodytas 3.4 pav.<sup>22</sup>). Be to, atliekant tyrimą užsienio universitete gauta informacija rodo tendencijas, kad išskirtieji tarpdisciplininių studijų programų kūrimo įgalinimo veiksniai yra aktualūs aplinkoje, kurioje tarpdisciplininės studijų programos yra inovacija, tačiau didžioji jų dalis nėra svarbi universitetuose, kuriuose tarpdisciplininės studijų programos yra kuriamos ir įgyvendinamos ilgesnį laiką.

---

<sup>22</sup> Reikia pastebėti, kad šis modelis yra aktualus tirtu universiteto atveju. Kiekvienu atskiru atveju šis modelis gali būti patikslintas, atsižvelgiant į šalyje ir atskirame universitete egzistuojančių sąlygų specifiką.

3.4 pav. Tarpdisciplininių studijų programų (TSP) kaip inovacijos kūrimo įgalinimo veiksniai, įvertinus teorinio ir empirinio tyrimo duomenis



\*\*\*\*\*

Apibendrinant šioje darbo dalyje išsakytas mintis galima teigti, kad empirinio tyrimo rezultatai atskleidė poreikį koreguoti didžiąją dalį teorinio modeliavimo metu išskirtų tarpdisciplininių studijų programų kūrimo įgalinimo veiksnių, atsižvelgiant į jų raiškos tendencijas.

Tyrimo rezultatai parodė, kad sprendimo kurti tarpdisciplininę (B) studijų programą etape įgalinimo veiksnys „tarpdiscipliniškumo siekis universiteto strategijoje“ reikėsi ne visai taip, kaip buvo identifikuota atliekant literatūros analizę. Tyrimo dalyviams svarbus buvo tarpdisciplininių mokslinių tyrimų skatinimas universitete, tarpdisciplininėms studijoms reikiamos infrastruktūros užtikrinimas ir studijų plėtros strategijos aiškumas. Šios programos kūrimo įgalinimo veiksmu tapo pasidalintosios lyderystės fenomeno atsiskleidimas tarp programą kuriančios grupės narių. Programos vizijos formavimo(si) etape papildomai pasireiškė akademinės aplinkos ir socialinių partnerių suteikiamos galimybės įgyti reikiamų žinių. Programos konstravimo etape išryškėjo dėstytojų turimų programai kurti reikiamų kompetencijų svarba.

Kuriant daugiadisciplininę (E) studijų programą, papildomai išryškėjo studijoms reikiamos infrastruktūros užtikrinimo veiksmo raiška. Šios programos kūrimo metu, kaip ir kuriant B programą, buvo svarbi akademinės bendruomenės suteikiama galimybė įgyti programos vizijai kurti reikiamų žinių. Konstruojant programą reikėsi dėstytojų turimos programoms konstruoti reikiamos kompetencijos arba pagalbos buvo ieškoma tarp daugiau patirties turinčių kolegų.

Tiek B, tiek E programos kūrimo grupės narių išryškinti tarpdisciplininių studijų programų legitimacijos klausimai leidžia teigti, kad šis veiksnys informantų yra suvokiamas kaip ypač svarbus užtikrinant tokių programų egzistavimą. Dėl šios priežasties tarpdisciplininėms studijų programoms palankios įstatymų bazės egzistavimas gali būti traktuojamas kaip esminis šių programų kūrimo įgalinimo veiksnys.

Ekspertų apklausos rezultatai suteikė gilesnių žinių analizuojamu klausimu ir leido validuoti sukurtą teorinį modelį. Šio tyrimo rezultatai patvirtino keltą prielaidą, kad, tarpdisciplininių studijų programų kūrimui tapus rutinine veikla, įgalinimo veiksniai turėtų keistis. Tokiu atveju dėstytojų grupėje, kuriančioje programą, tampa nebūtina lyderystės raiška, grupės vadovo veikla tampa artimesnė formaliam vadovavimui, grupė formuojama atsižvelgiant į dėstytojų turimas dalykines kompetencijas ir veiklos patirtį. Tyrimo metu taip pat išryškėjo, kad studijų programos vizijos formavimo(si) etape ryškiausiai reiškiasi dėstytojų veiklos refleksija kaip įgalinantis veiksnys.

Išryškinti tarpdisciplininių studijų programų kaip inovacijos kūrimo įgalinimo veiksnių raiškos aspektai leidžia praplėsti sukurtą teorinį modelį, išskiriant šiuos svarbiausius įgalinimo veiksmus:

(1) sprendimo kurti tarpdisciplininę studijų programą etape svarbus tarpdiscipliniškumo siekis universiteto strategijoje, papildomai pasireiškiantis ne tik per vieningos tarpdiscipliniškumo apibrėžties egzistavimą, tarpdisciplininių padalinių radimąsi ir adekvatų dėstytojų darbo reglamentavimą, bet ir per tarpdisciplininių

mokslo tyrimų skatinimą, studijoms reikiamos infrastruktūros užtikrinimą ir studijų plėtros strategijos aiškumą;

(2) tarpdisciplininės studijų programos kūrimo grupės suformavimas atsižvelgiant ne tik į narių asmeninius bruožus, bet ir į ankstesnės bendros veiklos sėkmę bei įvairialypės praktinės veiklos patirtį;

(3) formalusis vadovavimas, pasidalintoji lyderystė tarpdisciplininės studijų programos kūrimo grupėje ir / arba vadovo transformacinės lyderystės gebėjimai;

(4) tarpdisciplininės studijų programos kūrimo grupės narių gebėjimas dalytis savo disciplinos žiniomis, kartu pasitelkiant akademinės aplinkos ir socialinių partnerių suteikiamas galimybes įgyti tarpdisciplininės studijų programos vizijai kurti reikiamų žinių;

(5) tarpdisciplininės studijų programos (su)konstravimo etape išryškėja dėstytojų turimų studijų programoms konstruoti reikiamų kompetencijų svarba. Šias kompetencijas dėstytojai gali įgyti tiek dėl universitete egzistuojančios dėstytojų pedagoginių kompetencijų tobulinimo sistemos, tiek dėl ankstesnės praktinės veiklos, tiek ir konsultuodamiesi su daugiau patirties turinčiais kolegomis;

(6) tarpdisciplininėms studijų programoms palanki įstatymų bazė.



## TYRIMO APRIBOJIMAI

Pasirenkant tyrimo eigą, buvo nuspręsta visų pirma atlikti intensyvią literatūros šaltinių analizę, kad būtų galima plačiau susipažinti su tiriamu fenomenu. Vis dėlto galima teigti, kad tokia intensyvi literatūros analizė tapo ir tyrimo apribojimu, nes susiformuoti požiūriai ir nuostatos galėjo daryti įtaką tyrimui, tyrėjos požiūriui į vykstančius procesus.

Tyrimo apribojimu galėjo tapti ir keli su kontekstu susiję faktai.

Tyrimo apribojimas gali būti tai, kad Lietuvoje, kurios aukštojo mokslo institucijose atliktas tyrimas, tyrimo metu galiojusi teisinė bazė nesudarė galimybių studijų programas pozicionuoti tarpdisciplininėje srityje. Pagal galiojančius įstatymus, studijų programa turėjo būti pozicionuojama tam tikroje mokslo srityje ir kryptyje. Dėl šios priežasties buvo sunku identifikuoti programas, kurios galimai galėjo būti tarpdisciplininės ar daugiadisciplininės, – tai galėjo apriboti tyrimo imtį.

Tyrimo duomenims įtaką galėjo daryti tai, kad tyrimo dalyvių buvo prašoma prisiminti prieš kurį laiką vykusias veiklas. Galima kelti prielaidą, kad įvykiai, vykę jau sukūrus studijų programą, galėjo daryti įtaką informantų atsakymams.

Tyrimo dalyvių atranka ir tam tikrų tyrimo etikos principų išlaikymas taip pat galėjo daryti įtaką tyrimo objektyvumui. Dalyvauti tyrime galimai galėjo tik tie dėstytojai, kurie esamoje aplinkoje jaučiasi saugiai ir kurių patirtis kuriant tarpdisciplinines programas buvo teigiama. Tad tyrimas (ypač atvejų atrankos etape) galimai neapėmė tų dėstytojų, kurie galėjo būti nusiteikę skeptiškai universitete ir apskritai aukštajame moksle vykstančių procesų atžvilgiu, arba tų, kurie susidūrė su sunkumais tarpdisciplininių studijų programų kūrimo metu. Šis faktas galėjo iškreipti duomenis, gautus atvejų atrankos etapo metu, o kartu ir daryti įtaką atvejų atrankos procesams.

## IŠVADOS

1. Atlikus mokslinės literatūros analizę, buvo atskleisti šie tarpdisciplininių studijų programų kaip inovacijos kūrimo universitete ir šios veiklos įgalinimo veiksmų ypatumai:

1.1. Tarpdiscipliniškumo ir susijusių terminų apibrėžimas iki šiol lieka aktualia problema: skirtingi terminai vartojami pakaitomis, nesigilinant į jų skirtumus. Ši problema galimai kyla dėl dviejų priežasčių – paties tarpdiscipliniškumo termino dualumo bei santykių tarp skirtingų tarpdiscipliniškumo kaip daugybinio discipliniškumo krypčių nesuvokimo.

Atskiros tarpdiscipliniškumo kaip daugybinio discipliniškumo kryptys suponuoja poreikį, kad disciplinų integracija, sąveika ir mokslininkų bendradarbiavimas būtų skirtingo intensyvumo: minimalus daugiadiscipliniškumo ir maksimalus transdiscipliniškumo atvejais.

1.2. Skirtingų tipų studijų programų ypatumai atsiskleidžia per programų turinio struktūrą, siekiamus ugdymo/si tikslus bei dėstytojų (ir galimai studentų) bendradarbiavimą studijose. Daugiadisciplinines studijų programas sudaro moduliai iš dviejų ar daugiau disciplinų, leidžiantys neperžengiant šių disciplinų ribų analizuoti pagrindinę programos problemą ar fenomeną, tačiau nesiekiant atskirų disciplinų žinių integruoti tarpusavyje. Tarpdisciplinines studijų programas sudaro moduliai, parengti dviejų ar daugiau disciplinų pagrindu, kai analizuojama pagrindinė programos problema ar fenomenas, naudojant minėtų disciplinų integruotas žinias ir / arba jas integruojant studijų proceso metu. Siekiant iškeltų ugdymo/si tikslų, šiose studijų programose svarbus aktyvus dėstytojų iš skirtingų disciplinų bendradarbiavimas.

1.3. Universiteto administracijos, valstybinio reguliavimo institucijų ir dėstytojų / mokslininkų sąveiką išreiškia šis tarpdisciplininių studijų programų kūrimo procesas: sprendimo kurti tarpdisciplininę studijų programą priėmimas; dėstytojų, kursiančių programą, grupės su(si)formavimas; tarpdisciplinines studijų programos vizijos (su)kūrimas; tarpdisciplininės studijų programos (su)konstravimas ir tarpdisciplininės studijų programos akreditavimas. Programų kūrimo procesui nemažą įtaką daro ankstesnė kūrimo grupės narių tarpdisciplininės veiklos patirtis.

1.4. Dėl plataus galios turėtojų spektro galimi įvairūs tarpdisciplininių studijų programų kūrimą įgalinantys veiksniai. Galima išskirti tam tikrus kiekviename programos kūrimo etape galimai svarbiausius veiksmus: (1) tarpdiscipliniškumo siekis universiteto strategijoje, papildomai pasireiškiantis per vieningos tarpdiscipliniškumo apibrėžties egzistavimą, dėstytojų darbo reglamentavimo / praktikos pokyčius, tarpdisciplininių padalinių radimąsi; (2) tarpdisciplininės studijų programos kūrimo grupės suformavimas atsižvelgiant į narių asmeninius bruožus; (3) tarpdisciplininės studijų programos kūrimo grupės vadovo kaip transformacinio lyderio gebėjimai; (4) tarpdisciplininės studijų programos kūrimo grupės narių gebėjimas dalytis savo disciplinos žiniomis; (5) universitete egzistuojanti

dėstytojų pedagoginių kompetencijų ugdymo sistema; (6) tarpdisciplininėms studijų programoms palanki įstatymų bazė.

2. Tarpdisciplininių studijų programų kūrimo įgalinimo veiksnių tyrimo metodologija remiasi atvejo studijos tyrimo strategija, suteikiančia galimybę analizuoti tiriamą tarpdisciplininių studijų programų kūrimo įgalinimo fenomeną jo natūralioje aplinkoje. Tyrimas remiamas daugybinių atvejų studija – analizuojami įgalinimo veiksniai, pasireiškę dviejų skirtingų tipų (tarpdisciplininės ir daugiadisciplininės) studijų programų kūrimo atvejais. Tyrimo duomenys rinkti dokumentų analizės (analizuoti valstybiniai dokumentai, reglamentuojantys studijų programų kūrimo ir įgyvendinimo veiklas, bei universiteto dokumentai, tarp jų ir studijų programų aprašai) ir pusiau struktūruoto interviu (su programų kūrimo grupių vadovais ir nariais) metodais.

3. Mokslinės literatūros analizė ir empirinis tyrimas leidžia išryškinti esminius tarpdisciplininių studijų programų universitete kūrimo įgalinimo veiksnius.

Empirinis tyrimas buvo atliekamas Lietuvoje, kur aukštojo mokslo erdvėje diskusijos apie tarpdisciplinines studijas (ir mokslą) pradėjo kilti santykinai neseniai. Tokia aukštojo mokslo aplinka sukuria sąlygas analizuoti tarpdisciplinines studijas ir jų kūrimo situacijas kaip inovaciją.

Empirinis tyrimas leido įsitikinti, kad tarpdisciplininių studijų programų kūrimo įgalinimo veiksniai priklauso nuo konkrečios studijų programos kūrimo konteksto, t. y. skirtingas tarpdisciplininių studijų programų kūrimo kontekstas išryškina kiek skirtingus įgalinimo veiksnius. Be to, ekspertų apklausos rezultatai patvirtino keltą prielaidą, kad, tarpdisciplininių studijų programų kūrimui tapus įprasta veikla, įgalinimo veiksniai turėtų keistis.

Tyrimo dalyvavusių informantų pasisakymai leidžia teigti, kad tarpdisciplininėms studijų programoms palanki įstatymų bazė išskiriama kaip vienas svarbiausių šias programas įgalinančių veiksnių.

Tyrimo metu išryškėjo, kad, įgalinant tarpdisciplininių studijų programų kūrimą, svarbus tarpdisciplininių tyrimų skatinimas universitete, reikiamos infrastruktūros užtikrinimas ir studijų plėtros strategijos aiškumas.

Formuojant tarpdisciplininę studijų programą kursiančią dėstytojų grupę, turėtų būti atsižvelgiama ne tik į šių dėstytojų asmeninius bruožus, bet ir į jų ankstesnės bendros veiklos sėkmę. Tarpdisciplininių studijų programų, akcentuojančių veiklos problemas, kūrimo įgalinimo veiksnys yra ir tai, kad šie dėstytojai turėjo ne tik akademinio, bet ir praktinio darbo patirties.

Tarpdisciplininių studijų programų kaip inovacijos kūrimo grupėje yra svarbus lyderystės fenomeno reiškimasis. Grupės vadovas turi pasižymėti transformacinės lyderystės gebėjimais arba grupėje turėtų būti palaikoma pasidalintoji lyderystė. O, tarpdisciplininių studijų programų kūrimui tapus įprasta veikla, vadovavimas grupei gali būti formalus.

Programos vizijos formavimo(si) metu įgalinimo veiksniais tampa ir akademinės aplinkos bei socialinių partnerių (verslo atstovų) suteikiamos žinios.

## REKOMENDACIJOS

Tarpdisciplininių studijų programų kūrimo įgalinimo veiksnių tyrimo metu atskleisti radiniai sudaro sąlygas pateikti keletą pasiūlymų švietimo politikos srityje dirbantiems asmenims ir tirtos aukštosios mokyklos vadovams bei pasiūlyti keletą įžvalgų galimiems tolesniems mokslo tyrimams.

**Svietimo politikams** rekomenduotina atkreipti dėmesį, kad studijų veiklą reglamentuojantys teisės aktai užtikrintų realią galimybę universitetams kurti ir įgyvendinti tarpdisciplinines studijų programas.

Tirto **universiteto vadovams** rekomenduotina toliau palaikyti tarpdisciplininių studijų programų radimąsi. Siekiant efektyvesnės šių programų plėtros, rekomenduotina:

- universiteto bendruomenėje inicijuoti diskusijas, kurių metu būtų sutarta dėl vieningo ir visiems priimtino tarpdiscipliniškumo ir susijusių terminų apibrėžimo;
- įvertinti tarpdisciplininių studijų programoms kurti ir tarpdisciplininiams moduliams įgyvendinti reikalingas dėstytojų laiko sąnaudas;
- organizuoti tarpdisciplinines studijų programas kuriančių ir įgyvendinančių dėstytojų viešas paskaitas-diskusijas, kurių metu būtų aptariami šių programų kūrimo ir įgyvendinimo metu kylantys iššūkiai, dalijamasi gerąja patirtimi;
- toliau plėtoti administracinę pagalbą tarpdisciplinines programas kuriantiems ir įgyvendinantiems dėstytojams.

**Tyrėjams, mokslininkams** tolesniuose tyrimuose rekomenduotina:

- atsižvelgiant į šį disertacinį tyrimą sukurtą tarpdisciplininių studijų programų kaip inovacijos kūrimo įgalinimo veiksnių modelį taikyti kituose kontekstuose (pvz., kitose aukštosiose mokyklose Lietuvoje, kitose šalyse);
- įvertinti kiekvieno išskirto įgalinimo veiksnio svarbą tarpdisciplininių studijų programų kūrimui;
- detaliau įvertinti tarpdisciplininių studijų programų kūrimo įgalinimo veiksnius ir jų kaitą, kai tarpdiscipliniškumas tampa įprasta veikla universitete;
- detaliau įvertinti informantų iškeltą mintį, kad kuriant tarpdisciplininių studijų programas efektyviausiai veikia asmenys, turintys ne tik pedagoginio / mokslinio, bet ir praktinio darbo patirties.

## LITERATŪRA

1. Abbott, W., & Nantz, K. A. (2012). Building students' integrative thinking capacities: a case study in economics and history. *Issues in Integrative Studies*, 30, 19–47.
2. Akerlind, G. S. (2007). Constrains on academics' potencial for developing as a teacher. *Studies in Higher Education*, 32(1), 21–37.
3. Altrichter, H. (2005). Curriculum implementation – limiting and facilitating factors. In P. Nentwig & D. Waddington (Eds.), *Context based learning of science* (pp. 35–62). Münster: Waxmann.
4. Augustinaitis, A. (2006). Viešieji ryšiai ir viešybės valdymas žinių visuomenėje. *Informacijos Mokslai*, 38, 15–26.
5. Bacon, E. (2014). *Neo-collegiality : restoring academic engagement in the managerial university*. London: The Leadership Foundation for Higher Education.
6. Badley, K. (2009). Resisting curriculum integration: do good fences make good neighbors? *Issues in Integrative Studies*, 27, 113–137.
7. Bajada, C., & Trayler, R. (2013). Interdisciplinary business education: curriculum through collaboration. *Education + Training*, 55(4/5), 385–402.
8. Barnett, R. (1996). *The Limits of Competence. Knowledge, Higher Education and Society*. Buckingham: SRHE & Open University Press.
9. Barnett, R. (2009). Knowing and becoming in the higher education curriculum. *Studies in Higher Education*, 34(4), 429–440.
10. Barrett, B. D. (2012). Is interdisciplinarity old news? A disciplined consideration of interdisciplinarity. *British Journal of Sociology of Education*, 33(1), 97–114.
11. Barrow, R. (1984). *Giving Teaching Back to Teachers: A critical introduction to curriculum theory* (Vol. 6). New York: Routledge.
12. Barth, M., & Rieckmann, M. (2012). Academic staff development as a catalyst for curriculum change towards education for sustainable development: an output perspective. *Journal of Cleaner Production*, 26(1), 28–36.
13. Baxter, P., & Jack, S. (2008). Qualitative Case Study Methodology: Study Design and Implementation for Novice Researchers. *The Qualitative Report*, 13(4), 544–559.
14. Benson, C. (2000). Ensuring successful curriculum development in primary design and tehnology. In J. Eggleston (Ed.), *Teaching and learning design and technology. A guide to recent research and its applications* (pp. 1–14). New York: Continuum.
15. Bitinas, B., Rupšienė, L., & Žydžiūnaitė, V. (2008). *Kokybinių tyrimų metodologija*. Klaipėda: S.Jokužio leidykla-spaustuvė.
16. Boden, D., Borrego, M., & Newswander, L. K. (2011). Student socialization in interdisciplinary doctoral education. *Higher Education*, 62(6), 741–755.

17. Bossio, D., Loch, B., Schier, M., & Mazzolini, A. (2013). A roadmap for forming successful interdisciplinary education research collaborations: a reflective approach. *Higher Education Research and Development, ahead of p*, 1–14.
18. Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9*(no.2), 27–40.
19. Brand, B. R., & Triplett, C. F. (2012). Interdisciplinary curriculum: an abandoned concept? *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 18*(3), 381–393.
20. Branson, R. K. (1990). Issues in designing of schooling: Changing the paradigm. *Educational Technology, 4*, 7–10.
21. Brewer, G. D. (1999). The challenges of interdisciplinarity. *Policy Sciences, 32*, 327–337.
22. Brint, S. G., Turk-Bicakci, L., Proctor, K., & Murphy, S. P. (2009). Expanding the Social Frame of Knowledge: Interdisciplinary, Degree-Granting Fields in American Colleges and Universities, 1975-2000. *The Review of Higher Education, 32*(2), 155–183.
23. Buckeley, F. F. (1999). *Team teaching: what, why, and how?* Sage Publications.
24. Bulajeva, T. (2013). Tarptautiškumo politikos iššūkiai Lietuvos aukštajam mokslui: konkurencija vs bendradarbiavimas. *Acta Paedagogica Vilnensia, 30*, 104–113.
25. Bulajeva, T., & Duoblienė, L. (Eds.). (2009). *Lietuvos švietimo politikos transformacijos. Monografija*. Vilnius: Vilniaus universiteto leidykla.
26. Bulotaitė, L., Bliumas, R., & Pociūtė, B. (2008). Universitetų dėstytojų darbo ir streso ypatumai. *Acta Paedagogica Vilnensia, 21*, 208–219.
27. Burgett, B., Hillyard, C., Krabill, R., Leadley, S., & Rosenberg, B. (2011). Teaching Interdisciplinarity. *Pedagogy: Critical Approaches to Teaching Literature, Language, Composition, and Culture, 11*(3), 465–491.
28. Burkšienė, V. (2013). Influence of personal competency on sustainable development knowledge creation in the organization. *Socialiniai tyrimai/Social Research, 9*(3), 71–83.
29. Carayannis, E. G., & Campbell, D. F. J. (2006). “Mode 3”. Meaning and Implications from Knowledge Systems Perspective. In E. G. Carayannis & D. F. J. Campbell (Eds.), *Knowledge creation, diffusion, and use in innovation networks and knowledge clusters. A comparative systems approach across the United States, Europe and Asia* (pp. 1–25). Westport: Praeger.
30. Chandramohan, B., & Fallows, S. (Eds.). (2009). *Interdisciplinary Learning and Teaching in Higher Education. Theory and Practice*. New York: Routledge.
31. Chen, G., Kirkman, B. L., Kanfer, R., Allen, D., & Rosen, B. (2007). A multilevel study of leadership, empowerment, and performance in teams. *The Journal of Applied Psychology*.
32. Choi, B. C. K., & Pak, A. W. P. (2006). Daugiadisciplinarity, interdisciplinarity and transdisciplinarity in health research, services, education and policy: 1. Definitions,

- objectives, and evidence of effectiveness. *Clinical and Investigative Medicine. Medecine Clinique et Experimentale*, 29(6), 351–364.
33. Choi, B. C. K., & Pak, A. W. P. (2007). Daugiadisciplinarity, interdisciplinarity, and transdisciplinarity in health research, services, education and policy: 2. Promoters, barrier, and strategies of enhancement. *Clinical & Investigative Medicine*, 30(6), E224–E232.
  34. Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education. Sixth edition*. Oxon: Routledge.
  35. Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1988). The Empowerment Process: Integrating Theory and Practice. *Academy of Management Review*, 13(3), 471–482.
  36. Craddock, D., O'Halloran, C., McPherson, K., Hean, S., & Hammick, M. (2013). A top-down approach impedes the use of theory? Interprofessional educational leaders' approaches to curriculum development and the use of learning theory. *Journal of Interprofessional Care*, (27), 65–72.
  37. Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and reserach design. Choosing among five traditions*. Thousand Oaks: Sage Publications.
  38. D'Agostino, F. (2012). Disciplinarity and the Growth of Knowledge. *Social Epistemology*, 26(3–4), 331–350.
  39. Day, L., & Hurrell, D. (2012). A teaching team: More than the sum of its parts. In *Creating an inclusive learning environment: Engagement, equity, and retention. Proceedings of the 21st Annual Teaching Learning Forum*.
  40. Davies, M., & Devlin, M. (2010). Interdisciplinary higher education. In *Interdisciplinary Higher Education: Perspectives and Practicalities* (pp. 3–28). Emerald Group Publishing Limited.
  41. Dionne, M. S. (2011). Team-teaching of lecture courses in the biomedical sciences: an analysis of methods and approaches in other fields and consequent practical recommendations. *Higher Educaion Research Network Journal*, 4, 53–60.
  42. Ducoffe, S. J. S., Tromley, C. L., & Tucker, M. (2006). Interdisciplinary, team-taught, undergraduate business courses: the impact of integration. *Journal of Management Education*, 30(2), 276–294.
  43. Dul, J., & Hak, T. (2008). *Case Study Methodology in Business Research*. New York (Vol. 129). Oxford: Elsevier Ltd.
  44. Duoblienė, L. (2016). Švietimo politika ir globalizacija: nacionaliai ir supranacionaliniai ypatumai. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 121(1), 69–84.
  45. Edintaitė, G. (2012). University and Non-university Teachers' Organizational Learning. *Social Sciences*, 2(76), 51–60.
  46. Edintaitė, G. (2013). *Dėstytojų mokymasis, kuriant katedros organizacines žinias studijų veikloje (daktaro disertacija)*. Kauno technologijos universitetas.
  47. Ellis, R. J. (2009). "Problems May Cut Right across the Borders". Why We Cannot Do Without Interdisciplinarity. In B. Chandramohan & S. Fallows (Eds.),

*Interdisciplinary Learning and Teaching in Higher Education. Theory and Practice* (pp. 3–17). New York: Routledge.

48. Fernandez, S., & Moldogaziev, T. (2012). Using Employee Empowerment to Encourage Innovative Behavior in the Public Sector. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 23, 155–187.
49. Franks, D., Dale, P., Hindmarsh, R., Fellows, C., Buckridge, M., & Cybinski, P. (2007). Interdisciplinary foundations: reflecting on interdisciplinarity and three decades of teaching and research at Griffith University, Australia. *Studies in Higher Education*, 32(2), 167–185.
50. Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change. Fourth edition*. Oxon: Routledge.
51. Gaižauskaitė, I., & Valavičienė, N. (2016). *Socialinių tyrimų metodai: kokybinis interviu*. Vilnius: Registrų centras.
52. Galginaitis, J., Viliūnas, G., & Trumpulytė, S. (2012). *Aukštojo mokslo politiką ir studijų procesą reglamentuojančių teisės aktų analizė ir šių teisės aktų papildymo bei pakeitimo rekomendacijos*. Vilnius: Vilniaus universitetas.
53. Gibbs, G., & Coffey, M. (2004). The impact of training of university teachers on their teaching skills, their approach to teaching and the approach to learning of their students. *Active Learning in Higher Education*, 5(1), 87–100.
54. Greasley, K., Bryman, A., Dainty, A., Price, A., Naismith, N., & Soetanto, R. (2008). Understanding empowerment from an employee perspective. What does it mean and do they want it? *Team Performance Management*, 14(1/2), 39–55.
55. Gudaitytė, D., & Jucevičienė, P. (2000). Elitinio aukštojo mokslo tapimo masiniu proceso esmė: paradigma ir charakteristikos. *Socialiniai Mokslai*, 3(24), 112–122.
56. Gurgur, H., & Uzuner, Y. (2011). Examining the implementation of two co-teaching models: team teaching and station teaching. *International Journal of Inclusive Education*, 15(6), 589–610.
57. Gürüz, K. (2011). University Autonomy and Academic Freedom: A Historical Perspective. *International Higher Education*, 63, 13–14.
58. Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3/4), 381–391.
59. Hadjimanolis, A. (2003). The barriers approach to innovation. In L. V. Shavinina (Ed.), *The international handbook on innovation* (pp. 559–573). Oxford: Elsevier Science.
60. Hall, P., & Weaver, L. (2001). Interdisciplinary education and teamwork: a long and winding road. *Medical Education*, 35, 867–875.
61. Harper, L., & Ross, J. (2011). An Application of Knowles' Theories of Adult Education to an Undergraduate Interdisciplinary Studies Degree Program. *The Journal of Continuing Higher Education*, 59(3), 161–166.
62. Hyun, E. (2011). Transdisciplinary higher education curriculum: a complicated



- cultural artifact. *Research in Higher Education Journal*, 11(1), 1–19.
63. Holley, K. A. (2013). Doctoral education and the development of an interdisciplinary identity. *Innovations in Education and Teaching International*, 1–11.
  64. Hur, M. H. (2006). Empowerment in terms of theoretical perspectives: exploring a typology of the process and components across disciplines. *Journal of Community Psychology*, 34(5), 523–540.
  65. Yang, M. (2009). Making interdisciplinary subjects relevant to students: an interdisciplinary approach. *Teaching in Higher Education*, 14(6), 597–606.
  66. Yin, R. K. (2006). *Case Study Research - Design and Methods. Second Edition. Applied Social Research Methods Series*. Thousand Oaks: Sage Publications.
  67. Ivanitskaya, L., Clark, D., Montgomery, G., & Primeau, R. (2002). Interdisciplinary Learning: Process and Outcomes. *Innovative Higher Education*, 27(2), 95–111.
  68. Jacobs, H. H. (Ed.). (1989). *Interdisciplinary Curriculum. Design and Implementation*. ASCD.
  69. Janiūnaitė, B., Petraitiė, M., & Jucevičius, G. (2011). *Organizacijų inovacinė kultūra*. Kaunas: Technologija.
  70. Jones, C. (2010). Interdisciplinary Approach-Advantages, disadvantages, and the future benefits of interdisciplinary studies. *ESSAI*, 7, 76–81.
  71. Jucevičienė, P. (2007). *Besimokantis miestas. Monografija*. Kaunas: Technologija.
  72. Jucevičienė, P., & Edintaitė, G. (2010). Universiteto katedros organizacinės žinios, reikalingos studijų veiklai. *Social Sciences/Socialiniai Mokslai*, 68(2), 16–25.
  73. Jucevičienė, P., Gudaitytė, D., Karenauskaitė, V., Lipinskienė, D., Stanikūnienė, B., & Tautkevičienė, G. (2010). *Universiteto edukacinė galia. Atsakas XXI amžiaus iššūkiams. Mokslo monografija*. Kaunas: Technologija.
  74. Jucevičienė, P., & Petkūnas, V. (2006). The change of educational paradigm under the influence of ICT implementation: criteria of evaluating the teacher and student's roles. *Social Sciences/Socialiniai Mokslai*, 2(52), 79–91.
  75. Jucevičienė, P., & Simonaitienė, B. (2008). Tarpdalykinės magistrantūros programa ir jos įgyvendinimo modelis, adaptuotas darnaus vystymosi programai. Kaunas: Biznio mašinų kompanija.
  76. Jucevičienė, P., & Stanikūnienė, B. (2003). The University Teacher's Educational Competence in the Context of Learning Paradigm. *Socialiniai Mokslai*, 38(1), 24–29.
  77. Jucevičienė, P., & Valuckienė, J. (2008). Conventionality of the Quality of Studies : Context of the Expression of Educational Paradigm. *Social Sciences/Socialiniai Mokslai*, 4(62), 37–50.
  78. Jucevičienė, P., & Vizgirdaitė, J. (2012). Educational Empowerment of Collaborative Learning at the University. *Socialiniai Mokslai*, 1(75), 41–50.

79. Juzefovič, A. (2013). Vaizdo vaidmuo siejant komunikacines strategijas filosofijoje ir sociologijoje. *Filosofija. Sociologija*, 24(3), 131–139.
80. Kaminskas, R., & Peičius, E. (2013). Bioetikos ir sociologijos tarpdalykinio bendradarbiavimo galimybės. *Filosofija. Sociologija*, 24(4), 193–199.
81. Kanišauskas, S. (2011). Transdisciplininis projektas: proveržis į mokslų ir praktikos sintezę? *Problemos*, 80, 107–115.
82. Keciorytė, V. (2008). Aukštojo mokslo principai. *Santalka. Filologija. Edukologija.*, 16(4), 38–45.
83. Kirkman, B. L., & Rosen, B. (2000). Powering Up Teams. *Organizational Dynamics*, Winter, 48–66.
84. Kirkman, B. L., Rosen, B., Tesluk, P. E., & Gibson, C. B. (2004). The Impact of Team Empowerment on Virtual Team Performance: The Moderating Role of Face-to-Face Interaction. *Academy of Management Journal*.
85. Klein, J. T. (1999). *Mapping Interdisciplinary Studies*. Association of American Colleges and Universities.
86. Klein, J. T. (2000). A conceptual vocabulary of interdisciplinary science. In P. Weingart & N. Stehr (Eds.), *Practicing interdisciplinary* (pp. 3–24). Toronto: university of Toronto press.
87. Klein, J. T. (2004). Prospects for transdisciplinarity. *Futures*, 36, 515–526.
88. Klein, J. T. (2006). A Platform for a Shared Discourse of Interdisciplinary Education. *JSSE - Journal of Social Science Education*. JSSE.
89. Klein, J. T. (2010). A taxonomy of interdisciplinarity. In R. Frodeman, J. T. Klein, C. Mitcham, & J. B. Holbrook (Eds.), *The Oxford Handbook of Interdisciplinarity* (pp. 15–30). Oxford: Oxford university press.
90. Klimašauskienė, R. (2006). *Universitete sukurtų edukologijos žinių virtimas novacijomis. Daktaro disertacija*. Kauno technologijos universitetas.
91. Knight, D. B. (2011). Educating broad thinkers: A quantitative analysis of curricular and pedagogical techniques used to promote interdisciplinary skills. In *Proceedings of the 118th Annual Conference of the American Society for Engineering Education, Vancouver, BC, Canada*.
92. Knight, D. B., Lattuca, L. R., Kimball, E. W., & Reason, R. D. (2013). Understanding Interdisciplinarity: Curricular and Organizational Features of Undergraduate Interdisciplinary Programs. *Innovative Higher Education*, 38, 143–158.
93. Kraujutaitytė, L. (2002). *Aukštojo mokslo demokratiškumo pagrindai. Monografija*. Vilnius.
94. Kukenberger, M. R., Mathieu, J. E., & Ruddy, T. (2012). A Cross-Level Test of Empowerment and Process Influences on Members' Informal Learning and Team Commitment. *Journal of Management*, Sep 11.
95. Kundrotas, V. (1996). *Universitetinių biznio administravimo bakalauro studijų*

*organizavimas. Daktaro disertacija.* Kauno technologijos universitetas.

96. Kwiek, M. (2015). The unfading power of collegiality? University governance in Poland in a European comparative and qualitative perspective. *International Journal of Educational Development*, 43, 77–89.
97. Larson, E. L., Landers, T. F., & Begg, M. D. (2011). Building Interdisciplinary Research Models: A Didactic Course to Prepare Interdisciplinary Scholars and Faculty. *Clinical and Translational Science*, 4(1), 38–41.
98. Lattuca, L. R. (2001). *Creating interdisciplinarity. Interdisciplinary research and teaching among college and university faculty.* Vanderbilt university press.
99. Lattuca, L. R., Voight, L. J., & Fath, K. Q. (2004). Does Interdisciplinarity Promote Learning? Theoretical Support and Researchable Questions. *The Review of Higher Education*, 28(1), 23–48.
100. Laughlin, K., Nelson, P., & Donaldson, S. (2011). Successfully Applying Team Teaching with Adult Learners. *Journal of Adult Education*, 40(1), 11–18.
101. Laužackas, R. (2008). *Kompetencijomis grindžiamų mokymo/studijų programų kūrimas ir vertinimas. Monografija.* Kaunas: Vytauto Didžiojo universitetas.
102. Lea, S. E. G., & Webley, P. (2015). Economic psychology: an introduction to a new interdisciplinary field. In P. Spurgeon, R. Davies, & A. J. Chapman (Eds.), *Elements of applied psychology.* Routledge.
103. Leišytė, L., Enders, J., & Boer, H. de. (2009). The balance between teaching and research in Dutch and English universities in the context of university governance reforms. *Higher Education*, 58(5), 619–5.
104. Lepaitė, D. (2003). *Kompetencijų plėtojančių studijų programų lygio nustatymo metodologija. Monografija.* Kaunas: Technologija.
105. Liebert, W. J. (2013). Preparing to Understand and Use Science in the Real World: Interdisciplinary Study Concentrations at the Technical University of Darmstadt. *Science and Engineering Ethics*, 19, 1533–1550.
106. Light, G., Cox, R., & Calkins, S. (2009). *Learning and Teaching in Higher Education - the Reflective Professional. Second Edition.* London: Sage Publications.
107. Lindsay, J. D., Perkins, C. A., & Karanjikar, M. R. (2009). *Conquering innovation fatigue: overcoming the barriers to personal and corporate success.* Hoboken, N.J.: Willey.
108. Little, A., & Hoel, A. (2011). Interdisciplinary Team Teaching: An Effective Method to Transform Student Attitudes. *The Journal of Effective Teaching*, 11(1), 36–44.
109. Louis, K. S. (2006). *Organizing for school change.* Oxon: Routledge.
110. Lueddeke, G. R. (2003). Professionalising teaching practice in higher education: a study of disciplinary variation and “teaching scholarship.” *Studies in Higher Education*, 28(2), 213–228.
111. Lunenburg, F. C. (2011). Curriculum Development: Inductive Models. *Schooling*,

2(1), 1–8.

112. MacKenzie, J., Bell, S., Bohan, J., Brown, A., Burke, J., Cogdell, B., Tierney, A. (2010). From anxiety to empowerment: a Learning Community of University Teachers. *Teaching in Higher Education*, 15(3), 273–284.
113. MacKinnon, P. J., Hine, D., & Barnard, R. T. (2013). Interdisciplinary science research and education. *Higher Education Research and Development*, 32(3), 407–419.
114. Maynard, M. T., Gilson, L. L., & Mathieu, J. E. (2012). Empowerment - Fad or Fab? A Multilevel Review of the Past Two Decades of Reserach. *Journal of Management*, 38(4), 1231–1281.
115. Maynard, M. T., Mathieu, J. E., Gilson, L. L., O’Boyle Jr., E. H., & Cigularov, K. P. (2012). Drivers and outcomes of team psychological empowerment: A meta-analytic review and model test. *Organizational Psychology Review*, 2(3), 101–137.
116. Manathunga, C., Lant, P., & Mellick, G. (2006). Imagining an interdisciplinary doctoral pedagogy. *Teaching in Higher Education*, 11(3), 365–379.
117. Marcovich, A., & Shinn, T. (2011). Where is disciplinarity going? Meeting on the borderland. *Social Science Information*, 50(3–4), 582–606.
118. Marks, M. A., Mathieu, J. E., & Zaccaro, S. J. (2001). A temporally based framework and taxonomy of team processes. *Academy of Management Review*, 28(3), 356–376.
119. Marsh, C. J. (2009). *Key concepts for understanding curriculum. Fourth edition.* Oxon: Routledge.
120. Max-Neef, M. A. (2005). Foundations of transdisciplinarity. *Ecological Economics*, 53, 5–16.
121. McCulloch, G. (2012). Introduction: disciplinarity, interdisciplinarity and educational studies - past, present and future. *British Journal of Educational Studies*, 60(4), 295–300.
122. McMurtry, A. (2011). The complexities of interdisciplinarity: Integrating two different perspectives on interdisciplinary research and education. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 8(2), 19–35.
123. McNair, L. D., Newswander, C., Boden, D., & Borrego, M. (2011). Student and Faculty Interdisciplinary Identities in Self-Managed Teams. *Journal of Engineering Education*, 100(2), 374–396.
124. Misiūnaitė-Bačiauskienė, E., & Jucevičienė, P. (2014). Universiteto katedros studijų veiklos žinių valdymo procesas : teorinis požiūris. *Pedagogika*, 113(1), 11–27.
125. Mittelstrass, J. (2011). On transdisciplinarity. *Trames*, 15 (65/60)(4), 329–338.
126. Morrish, I. (2012). *Aspects of educational change. Vol. 50.* Oxon: Routledge.
127. Murata, R. (2002). What Does Team Teaching Mean? A Case Study of Interdisciplinary Teaming. *The Journal of Educational Research*, 96(2), 67–77.

128. Navickaitė, J. (2012). *Vadovo transformacinės lyderystės raiška ir jos barjerai vykdant pokyčius mokykloje (Daktaro disertacija)*. Kauno technologijos universitetas.
129. Navickaite, J., & Janiunaite, B. (2012). Barriers of School Principal's Transformational Leadership in Change Process: Case Study of Lithuanian Schools. *Social Sciences/Socialiniai Mokslai*, 77(3), 52–64.
130. Neuendorf, K. A. (2002). *The content analysis guidebook*. Thousand Oaks: Sage Publications.
131. Neumann, R., Parry, S., & Becher, T. (2002). Teaching and learning in their disciplinary contexts: a conceptual analysis. *Studies in Higher Education*, 27(4), 405–417.
132. Newell, W. H. (1990). Interdisciplinary Curriculum Development. *Issues in Integrative Studies*, (8), 69–86.
133. Newell, W. H. (1992). Academic Disciplines and Undergraduate Interdisciplinary Education: lesson from the School of Interdisciplinary Studies at Miami University, Ohio. *European Journal of Education*, 27(3), 211–221.
134. Newell, W. H. (1994). Designing Interdisciplinary Courses. *New Directions for Teaching and Learning*, 58, 35–51.
135. Newell, W. H. (2001). A Theory of Interdisciplinary Studies. *Issues in Integrative Studies*, 19, 1–25.
136. Newell, W. H. (2007). Six arguments for agreeing on a definition of interdisciplinary studies. *Association for Integrative Studies Newsletter*, 29(4), 1–4.
137. Newell, W. H. (2013). The state of the field: interdisciplinary theory. *Issues in Integrative Studies*, 31, 22–43.
138. Newell, W. H., & Green, W. J. (1982). Defining and Teaching Interdisciplinary Studies. *Improving College and University Teaching*, 30(1), 23–30.
139. Niclescu, R. M. (2010). *Curriculum. A continuig challenge*. (E. Junior, Ed.). Azzano San Paolo.
140. Nikitina, S. (2005). Pathways of Interdisciplinary Cognition. *Cognition and Instruction*, 23(3), 389–425.
141. Nikitina, S. (2006). Three strategies for interdisciplinary teaching: contextualizing, conceptualizing, and problem-centring. *Journal of Curriculum Studies*, 38(3), 251–271.
142. Northouse, P. G. (2015). *Introduction to leadership. Concepts and practice. Third edition*. Thousand Oaks: Sage Publications.
143. O'Brien, K., Reams, J., Caspari, A., Dugmore, A., Faghihimani, M., Fazey, I., Winiwarter, V. (2013). You say you want a revolution? Transforming education and capacity building in response to global change. *Environmental Science and Policy*, 28, 48–59.
144. O'Sullivan, P. S., & Irby, D. M. (2014). Promoting Scholarship in Faculty

- Development: Relevant Reserach Paradigms and Methodologies. In Y. Steinert (Ed.), *Faculty Development in the Health Professions: A Focus on Research and Practice, Innovation and Change in Professional Education* (pp. 375–398). Dordrecht: Springer.
- 145.Orillion, M.-F. (2009). Interdisciplinary Curriculum and Student Outcomes: The CAse of a General Education Course at a Research University. *The Journal of General Education*, 58(1), 1–18.
- 146.Orion, N. A. (2007). Holistic approach for science education for all. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 2(3), 111–118.
- 147.Page, N., & Szuba, C. E. (1999). Empowerment: what is it? *Journal of Extension*, 37(5), 24–32.
- 148.Pancucci, S. (2007). Train the trainer: the bricks in the learning community scaffold of professional development. *International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering*, 1(11), 597–604.
- 149.Patton, M. Q. (2015). *Qualitative reserach and evaluation methods. Integrating Theory and Practice. Fourth edition*. London: Sage Publications.
- 150.Pendergast, D. L. (1996). Reserach in home economics: the need for interdisciplinary reserach in an interdisciplinary subject. *Journal of the HEIA*, 3(1), 31–41.
- 151.Perry, B., & Stewart, T. (2005). Insights into effective partnership in interdisciplinary team teaching. *System*, 33(4), 563–573.
- 152.Peterson, N. A., Lowe, J. B., Aquilino, M. L., & Schneider, J. E. (2005). Linking social cohesion and gender to intrapersonal and interactional empowerment: support and new implications for theory. *Journal of Community Psychology*, 33(2), 233–244.
- 153.Pharo, E. J., Davison, A., Warr, K., Nursey-bray, M., Beswick, K., & Wapstra, E. (2012). Can teacher collaboration overcome barriers to interdisciplinary learning in a disciplinary university? A case study using climate change, *17(5)*, 497–507.
- 154.Pileičikienė, N. (2011). Socialinių dalininkų bendradarbiavimas užtikrinant studijų programų kokybę: teorija ir praktika Lietuvoje. *Aukštojo Mokslo Kokybė*, (8), 132–157.
- 155.Pivoras, S., & Skaburskienė, N. (2012). Išorinio kokybės užtikrinimo kaita: Lietuvos aukštojo mokslo atvejis. *Organizacijų Vadyba: Sisteminiai Tyrimai*, 62, 97–111.
- 156.Posner, G. J. (1998). Models of curriculum planning. In L. E. Beyer & M. W. Apple (Eds.), *The curriculum: problems, politics and possibilities. Second edition* (pp. 79–97). New York: Suny Press.
- 157.Postareff, L., & Lindblom-Ylanne, S. (2008). Variation in teachers' descriptions of teaching: Broadening the understanding of teching in higher education. *Learning and Instruction*, 18, 109–120.
- 158.Postareff, L., Lindblom-Ylanne, S., & Nevgi, A. (2007). The effect of pedagogical

- training on teaching in higher education. *Teaching and Teacher Education*, 23, 557–571.
159. Postareff, L., Lindblom-Ylänne, S., & Nevgi, A. (2008). A follow-up study of the effect of pedagogical training on teaching in higher education. *Higher Education*, 56(1), 29–43.
  160. Postareff, L., & Nevgi, A. (2015). Development paths of university teachers during a pedagogical development course. *Educar*, 51, 37–52.
  161. Prideaux, D. (2003). Curriculum design. *British Medical Journal*, 326, 268–270.
  162. Pūraitė, A. (2011). Aukštojo mokslo kokybės užtikrinimo teisinio reguliavimo problemos. *Socialinių Mokslų studijos/Societal Studies*, 3(4), 1229–1252.
  163. Ramsden, P., Prosser, M., Trigwell, K., & Martin, E. (2007). University teachers' experiences of academic leadership and their approaches to teaching. *Learning and Instruction*, 17, 140–155.
  164. Rives-East, D., & Lima, O. (2013). Designing Interdisciplinary Science/Humanities Courses: Challenges and Solutions. *College Teaching*, 61(3), 100–106.
  165. Robbins, T. L., Crino, M. D., & Fredendall, L. D. (2002). An integrative model of the empowerment process. *Human Resource Management Review*, 12, 419–443.
  166. Russell, A. W., Wickson, F., & Carew, A. L. (2008). Transdisciplinarity: context, contradictions, and capacity. *Futures*, 40, 460–472.
  167. Safari, K., Haghighi, A. S., Rastegar, A., & Jamshidi, A. (2011). The relationship between psychological empowerment and organizational learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 30, 1147–1152.
  168. Samalavičius, A. (2003). *Universiteto idėja ir akademinė industrija*. Vilnius: Kultūros barai.
  169. Sandholtz, J. H. (2000). Interdisciplinary Team Teaching as a Form of Professional Development. *Teacher Education Quarterly*, 39–54.
  170. Scherpereel, C. M., & Bowers, M. Y. (2006). Team Teaching in an Integrated Business Course. *Development in Business Simulation and Experiential Learning*, 33, 7–12.
  171. Seibert, S. E., Wang, G., & Courtright, S. H. (2011). Antecedents and Consequences of Psychological and Team Empowerment in Organizations: A Meta-Analytic Review. *Journal of Applied Psychology*, 96(5), 981–1003.
  172. Shapiro, E. J., & Dempsey, C. J. (2008). Conflict Resolution in Team Teaching: A Case Study in Interdisciplinary Teaching. *College Teaching*, 56(3), 157–162.
  173. Shibley Jr., I. A. (2006). Interdisciplinary team teaching. Negotiating pedagogical differences. *College Teaching*, 54(3), 271–274.
  174. Simons, H. (1996). The paradox of case study. *Cambridge Journal of Education*, 26(2), 225–241.
  175. Skelton, A. (2005). *Understanding teaching excellence in higher education: towards*

*a critical approach*. Oxon: Routledge.

176. Slattery, P. (2006). *Curriculum development in the postmodern era. Second Edition*. New York: Routledge.
177. Slavicek, G. (2012). Interdisciplinary - a historical reflection. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(20), 107–113.
178. Spelt, E. J. H., Biemans, H. J. A., Tobi, H., Luning, P. A., & Mulder, M. (2009). Teaching and Learning in Interdisciplinary Higher Education: A Systematic Review. *Educational Psychology Review*, 21(4), 365–378.
179. Spitzer, H. (2013). Introduction of Interdisciplinary Teaching: Two Case Studies. *Science and Engineering Ethics*, 19, 1451–1454.
180. Srinivasan, M., Wilkes, M., Stevenson, F., Nguyen, T., & Slavin, S. (2007). Comparing Problem-Based Learning with Case-Based Learning: Effects of a Major Curricular Shift at Two Institutions. *Academic Medicine*, 82(1), 74–82.
181. Stanikūnienė, B. (2007). *Aukštosios mokyklos dėstytojo edukacinės kompetencijos ir mokymosi aplinkų santykis. Daktaro disertacija*. Kauno technologijos universitetas.
182. Stefani, L. (2009). Assessment in Interdisciplinary and Interprofessional Programs: Shifting Paradigms. In B. Chandramohan & S. Fallows (Eds.), *Interdisciplinary Learning and Teaching in Higher Education. Theory and Practice* (pp. 44–57). New York: Routledge.
183. Stephen J. Bell (Ed.). (1990). *Foucault and education: Disciplines and knowledge*. London: Routledge.
184. Stevens, R. E., Silver, L. S., Campbell, K., Hayer, J. B., & Dyson, D. (2014). A comparison of Two Private university Faculties' Perspective of Using Collegiality in Tenure and Promotion Decisions. *American Journal of Business and Management*, 3(2), 70–76.
185. Stewart-Brown, S. L. (2015). Public mental health: an interdisciplinary subject? *The British Journal of Psychiatry*, 207(3), 192–194.
186. Surgėlienė, J. (2014). *Edukinės aplinkos, įgalinančio mokinius svarstyti karjeros pasirinkimą. Daktaro disertacija*. Kauno technologijos universitetas.
187. Szostak, R. (2013). The state of the field: interdisciplinary research. *Issues in Integrative Studies*, 31, 44–65.
188. Šimanskienė, L., & Seilius, A. (2009). *Komandos: samprata, kūrimas, vadovavimas. Monografija*. Klaipėda: Klaipėdos universiteto leidykla.
189. Taylor, P. (2011). Higher Education Curricula for Human and Social Development. *Higher Education in the World*, 3, 89–101.
190. Tjeldvoll, A. (2005). Balancing freedom, autonomy and accountability in the service university of the information age. In A. Tjeldvoll (Ed.), *Higher Education Facing Globalization and Europeanization* (pp. 10–24). Kaunas: Technologija.
191. Trow, M. A. (2005). *Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII*.



Berkeley: Institute of Governmental Studies.

192. Ušeckienė, L., & Bakutytė, R. (2014). Aukštųjų mokyklų dėstytojų savo akademinės veiklos vertinimas. *Andragogika*, 1(5), 197–213.
193. Vaičekauskaitė, R., & Serafinas, D. (2013). Mokslo ir studijų ryšio konceptualizavimo prielaidos. *Tiltai*, 3, 201–219.
194. Valuckienė, J. (2009). Mokymosi paradigma grįstos studijos kaip atsakas į besikeičiančios visuomenės lūkesčius universitetinėms studijoms. *Ekonomika Ir Vadyba: Aktualijos Ir Perspektyvos*, 2(15), 311–317.
195. Valuckienė, J. (2012a). Studijų, grindžiamų skirtingomis edukacinėmis paradigmomis, kokybės vertinimo parametrai. *Studijos Šiuolaikinėje Visuomenėje. Mokslo Darbai*, 1(3), 274–285.
196. Valuckienė, J. (2012b). *Studijų kokybės vertinimas edukacinės paradigmos kontekste. Daktaro disertacija*. Kauno technologijos universitetas.
197. VanLopik, W. (2013). Keys to breaking disciplinary barriers that limit sustainable development courses. In L. F. Johnston (Ed.), *Higher Education for Sustainability. Cases, Challenges, and Opportunities from Across the Curriculum* (pp. 79–92). New York: Routledge.
198. VanWylen, D. G. L., Abdella, B. R. J., Dickinson, S. D., Engbrecht, J. J., & Vandiver, R. (2013). Interdisciplinarity: The Right People, a Supportive Place, and a Program Emerges. *Life Sciences Education*, 12, 140–143.
199. Velden, G. van der. (2009). Staff Development for Interdisciplinary Programs. In B. Chandramohan & S. Fallows (Eds.), *Interdisciplinary Learning and Teaching in Higher Education. Theory and Practice* (pp. 76–83). New York: Routledge.
200. Viliūnas, G. (2015). Subject area descriptors and curriculum reform in European Higher Education Area: a bridging stone or a trap of specification? *Journal of the European Higher Education Area. Policy, Practice, and Institutional Engagement*, 3, 73–94.
201. Vizgirdaitė, J. (2013). *Educational empowerment of student collaborative learning in the university studies*. Kauno technologijos universitetas.
202. Wallace, M. (2005). Innovations in Planning for School Improvement: Problems and Potential. In D. Hopkins (Ed.), *The Practice and Theory of School Improvement* (pp. 147–16). Dordrecht: Springer.
203. Weinberg, A., & Harding, C. (2004). Interdisciplinary Teaching and Collaboration in Higher Education: A Concept Whose Time Has Come. *Justice, Ethics, and Interdisciplinary Teaching and Practice*, 14, 14–48.
204. Wenger, M. W., & Hornyak, M. J. (1999). Team teaching for higher level learning: a framework of professional collaboration. *Journal of Management Education*, June, 311–327.
205. West, M. A. (2011). *Efektvyus komandinis darbas*. Vilnius: Poligrafija ir informatika.

206. Woods, C. (2007). Researching and developing interdisciplinary teaching: towards a conceptual framework for classroom communication. *Higher Education*, 54, 853–866.
207. Wright, S., Byers, P., Dyball, M., Hazelton, J., & Radich, R. (2011). Engaging Staff in Curriculum Change: Reflections from an Accounting Ethics Initiative. *Asian Social Science*, 7(11), 93–99.
208. Wu, J. (Jingle). (2006). Landscape ecology, cross-disciplinarity, and sustainability science. *Landscape Ecology*, 21, 1–4.
209. Zhang, X., & Bartol, K. M. (2015). Empowerment and Employee Creativity: A Cross-Level Integrative Model. In C. E. Shalley, M. A. Hitt, & J. Zhou (Eds.), *The Oxford Handbook of Creativity, Innovation, and Entrepreneurship* (pp. 31–42). New York: Oxford university press.
210. Želvys, R. (2005). Vilniaus Pedagoginis universitetas XXI a. švietimo iššūkių kontekste. *Pedagogika*, 79, 17–22.
211. Želvys, R. (2007). Internacionalizacijos iššūkiai Lietuvos aukštajam mokslui. *Acta Pedagogica Vilnensia*, 17, 140–146.
212. Žibėnienė, G. (2006). Studijų programų kokybės vertinimo koncepcija ir ją veikiančys veiksniai. *Acta Paedagogica Vilnensia*, 16, 177–189.
213. Žydžiūnaitė, V. (2003). *Komandinio darbo kompetencijų edukacinė diagnostika ir jų vystymo, rengiant slaugytojus, pagrindimas*. Kauno technologijos universitetas.

SL344. 2017-08-24, 17,25 leidyb. apsk. l. Tiražas 14 egz.  
Išleido Kauno technologijos universitetas, K. Donelaičio g. 73, 44249 Kaunas  
Spausdino leidyklos „Technologija“ spaustuvė, Studentų g. 54, 51424 Kaunas