

**MYKOLO ROMERIO UNIVERSITETAS**  
**EDUKOLOGIJOS IR SOCIALINIO DARBO INSTITUTAS**

**DIANA VASILEVSKAJA**  
**EDUKACINIŲ TECHNOLOGIJŲ VALDYMO**  
**MAGISTRANTŪROS NUOLATINĖS STUDIJOS**

**DAUGIAKULTŪRINIS UGDYMAS**  
**IKIMOKYKLINIO UGDYMO KONTEKSTE:**  
**DĖSTYTOJŲ PATIRTYS RENGIANČIŲ IKIMOKYKLINIO**  
**UGDYMO PEDAGOGUS**

**Magistro baigiamasis darbas**

Darbo vadovas: Doc. dr. A. Balkutė

Vilnius, 2016

## **TURINYS**

|                                                                                                   |           |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>IVADAS.....</b>                                                                                | <b>3</b>  |
| <b>1. DAUGIAKULTŪRINIO UGDYMO SAMPRATA IR JO TAIKYMAS</b>                                         |           |
| <b>IKIMOKYKLINIAME UGDYME.....</b>                                                                | <b>8</b>  |
| 1. 1. Daugiakultūrinio ugdymo samprata.....                                                       | 8         |
| 1. 2. Daugiakultūriškumas ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdyme.....                                 | 15        |
| 1. 3. Ikimokyklinio ugdymo pedagogo daugiakultūrinės kompetencijos svarba.....                    | 25        |
| <b>2. DAUGIAKULTŪRINIO UGDYMO IKIMOKYKLINIO UGDYMO KONTEKSTE</b>                                  |           |
| <b>EMPIRINIS TYRIMAS.....</b>                                                                     | <b>33</b> |
| 2. 1. Empirinio tyrimo metodologija.....                                                          | 33        |
| 2. 2. Daugiakultūrinio ugdymo ikimokyklinio ugdymo kontekste empirinio tyrimo<br>rezultatai.....  | 38        |
| 2. 3. Aukštųjų mokyklų, rengiančių ikimokyklinio ugdymo pedagogus, studijų<br>aprašų analizė..... | 39        |
| 2. 4. Dėstytojų, rengiančių ikimokyklinio ugdymo pedagogus, interviu analizė.....                 | 42        |
| <b>DISKUSIJA.....</b>                                                                             | <b>61</b> |
| <b>IŠVADOS.....</b>                                                                               | <b>63</b> |
| <b>REKOMENDACIJOS.....</b>                                                                        | <b>65</b> |
| <b>LITERATŪROS SĄRAŠAS.....</b>                                                                   | <b>66</b> |
| <b>SANTRAUKA.....</b>                                                                             | <b>75</b> |
| <b>SUMMARY.....</b>                                                                               | <b>76</b> |
| <b>PRIEDŲ SĄRAŠAS.....</b>                                                                        | <b>77</b> |
| <b>PRIEDAI.....</b>                                                                               | <b>78</b> |

## IVADAS

**Tyrimo aktualumas.** Šiandien apie daugiakultūriškumą negalima kalbėti jį atsiejant nuo globalizacijos, nes tai yra du persipynę konceptai. Gilėjant globalizacijai plečiasi tarptautinis kultūrinis, ekonominis, socialinis bendradarbiavimas, todėl vis labiau reikia įgūdžių, kaip bendrauti su skirtingomis kultūromis. Kaip pastebi, I. Mauricienė (2013) šių dienų globalizacijos kontekste nebeužtenka vien tik žinoti užsienio kalbas, norint bendrauti ir bendradarbiauti su kitų šalių žmonėmis, būtina turėti ir kitų daugiakultūrinių kompetencijų, kurios sudaro galimybes sėkmingai gyventi ir veiksmingai dirbti įvairialypėje kultūrinėje erdvėje. Natūralu, kad kultūrų įvairovė atsispindi ir šiandieninėse ugdymo įstaigose: skirtingo sluoksnio, ekonominės padėties, fizinės ir psichinės sveikatos, religijos, kitos tautybės ir daugelių kitų kultūros aspektu. Todėl akivaizdu, kad šiuolaikinės mokyklos susiduria su didžiuliu iššūkiu, t.y. ugdymu kitokios kartos – nevienodos, bet vieningos, kurios kiekvienas iš bendruomenės narių ateina su savo kultūra ir jos ypatumais. Dėl šių priežasčių, jau nuo XX a. vidurio pradėta vartoti sąvoka *daugiakultūrinis ugdymas*, apibrėžiama kaip „idėja, edukacinė reforma, judėjimas ar procesas, kurios tikslas – pakeisti švietimo institucijų struktūrą taip, kad vaikai, jaunuoliai, ar jaunuolės ar vyresni studentai, priklausantys skirtingoms rasėms, tautybėms, kultūrinėms grupėms, turėtų lygias galimybes mokykloje ir akademiniame gyvenime.“<sup>1</sup> Atsižvelgiant į tai, šio tyrimo aktualumas pasireiškia būtinybe paruošti vaikus gyventi globaliame pasaulyje, pradedant nuo pirmosios ugdymo grandies – ikimokyklinio ugdymo įstaigų.

**Tyrimo naujumas.** Daugiakultūrinio ugdymo sklaida prasideda jau nuo pat vaiko gimimo. Pasak daugelio mokslininkų (Damgaci, Aydin 2014; Abbdulah (2009); Leistyna 2002; Melendez, Ostertag 1997; kt.) ankstyvasis ir ikimokyklinis amžius – tai laikas, kai vaikai iš bendruomenės įgija suvokimą apie kultūrą, moralę, vertybes, etikos standartus. Todėl šiuo laikotarpiu ypatingai svarbūs vaiką supantys žmonės – šeima ir pedagogai. Ugdytojas, pats asmuo, jo nusiteikimas, bei artimiausios aplinkos veiksniai lemia vaiko pakantumą kitam, toleranciją ir pagarbą jį supantiems žmonėms. Todėl labai svarbu, kad pedagogai gebėtų perteikti ne tik akademines žinias, bet ir pasižymėtų daugiakultūrinėmis kompetencijomis prie kurių formavimo prisideda aukštojo mokslo institucijos. Šio tyrimo naujumas pasireiškia tuo, kad

---

<sup>1</sup> Bielskienė J., Duoblienė L., Tamulionytė E. (2012). *Tarpkultūrinis ugdymas Lietuvos mokykloje: į pagalbą mokytojui*. ISBN 978-9955-786-69-6.

Lietuvoje nėra atlikta tyrimų, kuriose į daugiakultūrinį ugdymą būtų žvelgiama iš dėstytojų, rengiančių ikimokyklinio ugdymo pedagogus, perspektyvos. Apskritai netgi nagrinėjant užsienio mokslininkų atliktus darbus daugiakultūrinio ugdymo tematika nepavyko atrasti šio tyrimo atitikmens.

**Temos ištirtumas.** Užsienyje daugiakultūrinis ugdymas švietimo srityje pradėtas tirti nuo XX a. vidurio. Šiuo klausimu domėjosi tokie autoriai kaip M. A. Gibson (1976-2006), G. Geneva (1978 - 2013), C. E. Sleeter (1985-2014), J. A. Banks (1970-2015), S. Nieto (1992-2015), C. A. McGee Banks (1995-2008) ir kt. Šie mokslininkai savo darbais ir tyrimais pastatė daugiakultūrinio ugdymo pamatus, kuriais remiamasi ligi šiolei.

Lietuvos mokslininkai daugiakultūrinį ugdymą pradėjo tyrinėti šiek tiek vėliau: T. Tamošiūnas (2000) tyrė daugiakultūrinio ugdymo problemas, mokymosi sąlygas, atliko etninį tyrimą įvairiuose regionuose, T. Leončikas su N. Kasatkina (2007) tyrinėjo etninių mažumų integracijos ir asimiliacijos problemas, N. Saugėnienė (2003) nagrinėjo tautinių mažumų švietimą per visuomenės daugiakultūriškumo idėjos prizmę, A. Mazolevskienė, S. Montvilaitė (2006) tyrė dvikalbių ikimokyklinio amžiaus vaikų kalbinius ugdymosi ypatumus daugiakultūrinėje aplinkoje, J. Bielskienė, L. Duoblienė, E. Tamulionytė (2012) domėjosi tarpkultūriniu ir daugiakultūriniu ugdymu Lietuvos bendrojo lavinimo mokyklose, V. Jakavičius, N. Saugėnienė (2000) tyrinėjo daugiakultūrinio ugdymo sklaidą Lietuviškosiose mokyklose.

Pastebima, kad Lietuvos mokslininkai daugiausiai atliko tyrimų sietinų su etnininių mažumų pažinimu: nagrinėjo jų išplitimą, integracijos ir asimiliacijos problemas ir pan. Tyrimų, kuriuose būtų paliesta daugiau daugiakultūrinio ugdymo aspektų, pavyko atrasti tik kelis. Pastarieji buvo atlikti tik bendrojo lavinimo mokyklose. Todėl siekiant išnagrinėti ikimokyklinio amžiaus vaikų daugiakultūrinį ugdymą, magistro darbe buvo remtasi užsienio autorių atliktais darbais: M. Manning – Souto (2013), A. Szerlag (2012), D. Barthelsen, N. Kakruppiah (2011), P.G. Ramsey (2011), W. Robles de Melendez, V. Beck (2010), D. M. Perkinns, C. J. Mebert (2005), G. Gayle – Evans (2004) ir kt.

**Tyrimo problema.** Šių laikų globalizacijos laikais, daugiakultūriškumas pastebimas net ir vienos tautos valstybėje. Dėl šios priežasties būtina kalbėti apie daugiakultūriškumą ne tik visuomeniniu kontekstu, bet ir švietimo srityje. Didėjantis daugiakultūriškumas atsispindi ir ugdymo įstaigose, kuriose renkasi daugiakultūrės grupės. Jau ikimokyklinio amžiaus vaikai skiriasi rasės, kultūros, lyties, religijos, socialinės padėties ir daugeliu kitais aspektais. Todėl ir

pedagogams, dirbantiems daugiakultūre grupėse, keliami aukšti reikalavimai: jie turi gebėti matyti kiekvieną vaiką ir tenkinti jo ugdymosi poreikius. Atsižvelgiant į tai aukštosios mokyklos, rengiančios ikimokyklinio ugdymo pedagogus, turėtų didelį dėmesį skirti daugiakultūrinės kompetencijos plėtotei. Deja, pastebima, kad tik keliuose Lietuvos aukštųjų mokyklų studijų aprašuose yra išskirtas daugiakultūrinis ugdymas kaip studijuojamas dalykas. Pabrėžtina tai, kad jis atsirado tik prieš keletą metų. Todėl dėl didėjančio susidomėjimo daugiakultūriškumu, vertėtų išsiaiškinti dėstytojų, rengiančių ikimokyklinio ugdymo pedagogus, daugiakultūrinio ugdymo asmenines ir profesines patirtis. Žinant tas patirtis būtų galima daryti prielaidas ir pateikti rekomendacijas daugiakultūriškumo kontekstu, nes tyrimų šia tema atlikta nedaug. Tiesioginių šio tyrimų atitikmenų nepavyko atrasti, t.y. kur būtų atskleidžiamas dėstytojų požiūris į daugiakultūrinį ugdymą. Tačiau pavyko rasti lietuvių tyrėjų, J. Reingardės, N. Vasiliauskaitės, R. Erentaitės (2010), atliktą tyrimą, kurio metu buvo nagrinėjamas mokytojų ir mokinių požiūris į daugiakultūrinį ugdymą. Kiti Lietuvoje atlikti tyrimai daugiau orientuoti į tarpkultūrinę kompetenciją (Norvilienė 2014; Gerulaitienė, Mažeikienė 2012; Zuzevičiūtė, Norvilienė 2011 ir kt.), kuri yra daugiakultūrinės kompetencijos sudedamoji dalis. Taigi apžvelgus tyrimus, yra formuluojama **tyrimo problema**, kad nėra pakankamai išsamiai išnagrinėtos dėstytojų patirtys, rengiant ikimokyklinio ugdymo pedagogus daugiakultūrinio ugdymo kontekstu. Todėl šiam darbui keliamas probleminis **tyrimo klausimas**: kokios yra dėstytojų, rengiančių ikimokyklinio ugdymo pedagogus, daugiakultūrinio ugdymo patirtys?

**Tyrimo objektas.** Dėstytojų, rengiančių ikimokyklinio ugdymo pedagogus, daugiakultūrinio ugdymo patirtys.

**Tyrimo tikslas:** Atskleisti dėstytojų, dirbančių su ikimokyklinio ugdymo bakalauro studentais, daugiakultūrinio ugdymo patirtis.

**Tyrimo uždaviniai:**

1. Apibrėžti daugiakultūrinio ugdymo sampratą ir jo ypatumus ikimokykliniame ugdyme.
2. Išanalizuoti ikimokyklinio ugdymo programas aukštosiose Lietuvos mokyklose, identifikuojant teorinius aspektus susijusius su daugiakultūrinio ugdymo elementais.
3. Atskleisti dėstytojų, dirbančių su ikimokyklinio ugdymo bakalauro studentais, daugiakultūrinio ugdymo patirtis.

## **Tyrimo metodai.**

1. Mokslinės literatūros analizė;
2. Tyrimo tikslui pasiekti pasirinkta ***naratyvo strategija***, siekiant atskleisti individo patirtis apie tam tikrą reiškinį (Connelly, Clandinin 1990): šiuo atveju daugiakultūrinio ugdymo patirtis.
3. Duomenų rinkimui pasirinkti ***dokumentų analizės*** (Browen 2009) ir ***pusiau struktūruoto interviu metodai***, todėl, kad siekiama kuo visapusiškiau išsiaiškinti informanto patirtis apie reiškinį: jo jausmus, įsitikinimus, nuostatas per tam tikrus epizodus ir iliustracijas (Girdzijauskienė 2006).
4. Analizuojant duomenis pasirinktas ***turinio analizės metodas***, nes siekiama aptikti tekste giluminių prasmų, pamatyti reiškinį informanto akimis be išankstinių nuostatų, tačiau jau su iš anksto nustatytais teoriniais daugiakultūrinio ugdymo elementais (Mayring 2000).

**Darbo struktūra.** Magistro baigiamasis darbas sudarytas iš 2 dalių. Pirmoje darbo dalyje aptariama daugiakultūrinio ugdymo samprata, daugiakultūriškumas ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdyme, ikimokyklinio amžiaus pedagogo daugiakultūrinė kompetencija ir jos reikšmė. Antrojoje darbo dalyje pateikiama tyrimo metodika, kuria remiantis buvo atliekamas empirinis tyrimas, bei pateikiami empirinio tyrimo rezultatai. Vėliau analizuojami ir lyginami empirinio tyrimo metu gauti duomenys su teorine medžiaga – atliekama interpretacija, pateikiamos tyrimo išvados bei rekomendacijos. Darbo teorinei daliai parengti remiamasi tiek užsienio, tiek lietuvių autorių darbais. Interpretacijai ir diskusijai parengti - pusiau struktūruoto interviu metu gauta informacija, turinio analizės gautais rezultatais, bei mokslinė literatūra.

## **Pagrindinės darbe naudojamos sąvokos:**

**Daugiakultūriškumas** – situacija, kai ribotoje geografinėje erdvėje (valstybėje, regione, mieste) gyvena ir bendrauja įvairių tautų, kultūrų ir konfesijų žmonės (Kuzmickas 2010).

**Daugiakultūrė grupė** – žmonių grupė, pasižyminti rasės, kultūros, socialinės padėties, lyties ir kitais skirtingumais (Ramsey, Nieto 2015).

**Daugiakultūrė visuomenė** - tai visuomenė, išsiskirianti heterogeniškumu: etniniu, rasiniu, religiniu, lyčių, seksualinės orientacijos, socialinės padėties, amžiaus, įsitikinimų ar kitu pagrindu skirtumų (Reingardė, Vasiliauskaitė, Erentaitė 2010).

**Daugiakultūrinė aplinka** – daugiakultūriškumą atspindinti aplinka, skatinanti vaikų savaiminį norą pažinti ir tyrinėti (Beaty 2013).

**Daugiakultūrinė pedagogo kompetencija** – kompetencija, susidedanti iš trijų pagrindinių komponentų: žinių, įgūdžių ir vertybių, sąlygojančių sėkmingą žmonių veiką daugiakultūrinėje aplinkoje (Heejong, Shelley 2010).

**Daugiakultūrinės priemonės** – vizualinės, garsinio ar kitokio pobūdžio priemonės, naudojamos išryškinti daugiakultūrinėje visuomenėje vyraujančius žmonių skirtingumus (Hacker 2015).

**Daugiakultūrinis ugdymas** – judėjimas ar procesas, kuris apima rasės, etniškumo, kalbos, seksualinio tapatumo, lyties, amžiaus, įgalumo, socialinės klasės, išsilavinimo, religijos ir kitas kultūrinės dimensijas (American Psychological Association 2002).

# 1. DAUGIAKULTŪRINIO UGDYMO SAMPRATA IR JO TAIKYMAS IKIMOKYKLINIAME UGDYME

Šioje darbo dalyje pateikiamas istorinis daugiakultūriškumo kontekstas Lietuvoje ir užsienio šalyse, apibrėžiama daugiakultūrinio ugdymo sąvoka, keliami tikslai, bei aptariamas daugiakultūrinio ugdymo naudingumas ikimokyklinio amžiaus vaikų švietime. Taip pat, remiantis lietuvių ir užsienio mokslininkų atliktais tyrimais išskiriami daugiakultūrinio ugdymo elementai – bendravimas ir bendradarbiavimas su ugdytinių tėvais ir kitais specialistais, daugiakultūrinės aplinkos kūrimas, pedagogo daugiakultūrinės kompetencijos plėtra – atsisispindintys daugiakultūre grupėse.

## 1. 1. Daugiakultūrinio ugdymo samprata

Šiandieninėje visuomenėje egzistuoja daugybė įvairių kultūrų. Vargu, ar kurioje šalyje galima būtų atrasti homogenišką visuomenę. Visuomenė dabar patampa heterogeniška, kadangi joje apstu etniniu, rasiniu, religiniu, lyčių, seksualinės orientacijos, socialinės padėties, amžiaus, įsitikinimų ar kitu pagrindų skirtumų.<sup>2</sup> Netgi Lietuva, kuri iš pažiūros atrodo vienalytė, bei neprilygstanti tokioms mišrioms visuomenėms kaip JAV ar Vakarų Europa, R. Erentaitės (2008) teigimu, pasižymi daugiakultūriškumu pagal gyventojų, amžiaus, seksualinės tapatybės, įgalumo ar kitas charakteristikas.

Daugiakultūriškumas, pasak J. Bielskienės, L. Duoblienės, E. Tamulionytės (2012, p. 14), gali būti suprantamas keliomis prasmėmis, atsižvelgiant į kontekstą. Taip gali būti apibrėžiama:

- „Pritarimas įvairių kultūrų suderinamumui tam tikroje demografinėje teritorijoje ir tokio suderinamumo skatinimas. Šia prasme daugultūriškumas reiškia kultūrinę įvairovę.
- ....atskiras žmogus, kuris savyje suvienija keletą kultūrų arba skelbia savo apsisprendimą neprisirišti prie konkrečios kultūros (pvz., kosmopolitas);
- ....politiniame kontekste daugiakultūriškumas reiškia tam tikrų etninių ar religinių grupių lygių teisių išplėtimą, kai nė vienos grupės vertybės netampa centrinėmis.“

---

<sup>1</sup> Reingardė J., Vasiliauskaitė N., Erentaitė R. (2010). *Tolerancija ir multikultūrinis ugdymas bendrojo lavinimo mokyklose*. Prieiga per internetą: <http://www.lygybe.lt/data/public/uploads/2015/11/visas-leidinys.pdf>.

Įvairiose pasaulio šalyse daugiakultūriškumo fenomenas žinomas nuo seno: istoriniai įvykiai, ilgus amžius vykstanti globalizacija, migraciniai procesai įtakojo tai, kad vienoje geografinėje erdvėje pradėjo gyventi skirtingų tautybių žmonės.<sup>3</sup> Lietuvoje, pasak J. Bielskienės, L. Duoblienės, E. Tamulionytės (2012), daugiakultūriškumo aktualumas išryškėjo tik po Antrojo pasaulinio karo, kai atsirado daugiau įvairovės dėl valstybių sienos paskirstymo, kolonizuotų tautų išvadavimo ir migracijos, o ypač dėl to, kad neliko, kas palaiko *monokultūrinę* sampratą ir jos praktiką. Plačiau apie tai rašo B. Kuzmickas (2010, p. 43): „...daugėja žmonių, kurie atvyksta iš tolimų šalių, iš kitokio kultūrinio arealo, neturintys šaknų mūsų šalies kultūroje, ryškiai išsiskiriantys ne tik savo tautybe, bet ir religija, mąstysena, vertybių samprata, moralės normomis ir papročiais“. Dėl šios priežasties, T. Tamošiūno (Čeponytė, Tamošiūnas, Vinokuras ir kt. 2009) teigimu, daugiakultūriškumu pirmiausia pradėjo domėtis socialinių mokslų atstovai, kurių darbų židinys – etniniai tyrimai.

T. Tamošiūnas (2000) tyrė daugiakultūrinio ugdymo problemas, mokymosi sąlygas, atlikdamas etninį tyrimą įvairiuose regionuose. T. Leončikas su N. Kasatkina (2007) tyrinėjo etninių mažumų integracijos ir asimiliacijos problemas, N. Saugėnienė (2003) nagrinėjo tautinių mažumų švietimą per visuomenės daugiakultūriškumo idėjos prizmę. Tuo tarpu Jungtinėse Amerikos Valstijose, pasak J. A. Banks (1993), daugiakultūriškumo aspektai buvo padėti nagrinėti kur kas anksčiau - apie XX a. pradžią. Tokie autoriai kaip G. W. Williams (1882-1883), C. G. Woodson, C. H. Wesley (1922), ir W. E. B. DuBois (1935, 1973) domėjosi imigrantų asimiliacijos procesu. Jie rašė apie afroamerikiečių būtį istoriniu ir socialiniu kontekstu.

Vėlesni autorių (Kenneth, Clark 1939; Myrdal, Sterner, Rose 1944; Taba, Van Til 1945; kt.) darbai buvo orientuoti ne tik į afroamerikiečių bei kitų tautybių imigrantus, jų kultūrų savasties išlaikymą ar pritapimą prie kito kultūrinio arealo, bet ir jų švietimu. M. Kenneth, B. P. Clark (1939) domėjosi Alabamos valstijos afroamerikiečių ugdymu, G. Myrdal, R. Sterner, A. Rose (1944) nagrinėjo mokymosi ir socialines problemas su kuriomis susiduria imigrantai, H. Taba, W. Van Til (1945) bandė sukurti demokratiškos mokyklos modelį daugiakultūrinėse klasėse.<sup>4</sup> Šių autorių atlikti darbai sietini su *daugiakultūrinio ugdymo* pradžia.

---

<sup>3</sup> Balžekienė A., Lapėnienė A., Merkys G., Telešienė A. (2008). Daugiakultūrio ir daugiakalbio ugdymo prielaidos bei problemos etniškai mišriame regione. *Etniškumo studijos*, 1(2), 146-171. ISSN 1822-1041.

<sup>4</sup> Banks J. A. (1993). Multicultural education: Historical Development, Dimensions and Practice. *Review of Research in Education*, 19, 3-49. Prieiga per internetą: [http://www.jstor.org/stable/1167339?seq=1&cid=pdf-reference#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/1167339?seq=1&cid=pdf-reference#page_scan_tab_contents)

C. A. Grant (2008) daugiakultūrinio ugdymo vystymąsi skirsto į keturis pagrindinius etapus: 1) 1930-1940 m. pradėjo vykti JAV imigrantų inicijuojami socialiniai judėjimai, siekiantys lygybės, laisvės, bei teisingumo atvykėlių atžvilgiu. 2) 1940-1950 m.- susirūpinta diskriminacijos naikinimo, bei tolerancijos skiepijimo klausimu, rūpintasi ugdomosiomis priemonėmis diegiant daugiakultūrinės vertybes JAV. 3) 1950-1960 m. pasklido esminės daugiakultūrinio ugdymo JAV idėjos – „*kad visi piliečiai, nepaisant jų odos spalvos, gyvenantys šiaurėje ar pietuose, rytuose ar vakaruose būtų juridiskai lygūs.*“ 4) 1960-1970 m. peržiūrima švietimo medžiaga, didelis dėmesys skirtas ugdomųjų priemonių turiniui, rūpintasi daugiakultūriškumo sklaida. Nuo 1970 m., C. A. Grant (2008) teigimu, JAV tapo vis labiau daugiakultūriškesnė, imlesnė ir gerbianči bei puoselėjanti imigrantus, jų kultūrą iš skirtingų pasaulio kraštų. Visi šie judėjimai ir istoriniai pasikeitimai lėmė daugiakultūrinio ugdymo puoselėjimą ir ugdymo įstaigose.

Šių dienų kultūrų įvairovės puoselėjimas, pasak A. Norvilienės (2014), atspindi tiek tarptautiniuose, tiek Lietuvos dokumentuose. Nagrinėjant autorės pateiktus užsienio dokumentus (*Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy*. Eurydice Report, 2012; *Education and Training in Europe 2020 – the Contribution of Education and Training to Economic Recovery; Growth, Jobs 2012*) pastebima, kad didelis dėmesys skiriamas ties bendrųjų kompetencijų ugdymu, pasiruošimu gyventi ir susigyventi daugiakultūroje visuomenėje. Tuo tarpu Lietuvos dokumentuose (*Valstybinėje 2013–2022 metų strategijoje*; Lietuvos pažangos strategijoje „*Lietuva 2030*“ 2012; Vizijoje „*Moksloji Lietuva 2030*“ 2012; kt.) kultūrų įvairovė dažniausiai minima tik ties vertybiniais principais tokiais kaip „*humaniškumas, demokratiškumas, lygios galimybės, pilietiškumas, laisvės realizavimas, etika, tolerancija ir dialogiškumas*“.<sup>5</sup> Vertėtų pabrėžti tai, kad nors daugiakultūriškumas vienu ar kitu aspektu minimas įvairiuose valstybiniuose dokumentuose, tačiau „dažnai ne taip lengva pripažinti kultūrinius skirtumus ir juos gerbti“.<sup>6</sup> Todėl formuojant tarpkultūrinę sąveiką didelis vaidmuo tenka *daugiakultūriniam ugdymui*.

---

<sup>5</sup> Valstybinė švietimo 2013-2022 metų strategija patvirtinta Lietuvos Respublikos Seimo 2012 m. gegužės 15 d. nutarimu Nr. XI-2015 (2013). Prieiga per internetą: [https://www.smm.lt/uploads/lawacts/docs/451\\_f91e8f0a036e87d0634760f97ba07225.pdf](https://www.smm.lt/uploads/lawacts/docs/451_f91e8f0a036e87d0634760f97ba07225.pdf)

<sup>6</sup> Norvilienė A., Zuzevičiūtė V. (2011). Mokytojų požiūris į tarpkultūrinės kompetencijos raišką. *Tiltai*, 3, 111-122. ISSN 1392-3137.

Skirtingi autoriai (Ramsey, Nieto 2015; Demir 2012; Banks 2009; Leistyna 2002; kt.), *daugiakultūrinį ugdymą* apibrėžia kaip: 1) edukacinę reformą; 2) idėją arba koncepciją; 3) judėjimą ar procesą, kuris apima rasės, etniškumo, kalbos, seksualinio tapatumo, lyties, amžiaus, įgalumo, socialinės klasės, išsilavinimo, religijos ir kitas kultūrinės dimensijas.<sup>7</sup> Tam, kad detaliau panagrinėti daugiakultūrinio ugdymo sampratą vertėtų apžvelgti įvairių autorių (Aydin 2014; Bielskienės, Duoblienės, Tamulionytės 2012; Howard 2006; Ramsey, Williams 2003; kt.) apibrėžtus daugiakultūrinio ugdymo tikslus, kuriuos galima būtų suskirstyti į tris pagrindines grupes: lygių galimybių užtikrinimas, diskriminacijos apraiškų eliminavimas, bei teigiamų tarpgrupinių ryšių kūrimas.

Pripažintas visame pasaulyje daugiakultūrinio ugdymo tyrėjas J. Banks savo darbuose (1994, 2004, 2009), rašo, kad daugiakultūrinis ugdymas turėtų 1) užtikrinti *lygias galimybes į švietimą*; 2) padėti žmonėms iš skirtingų rasinių, kultūrinių, religinių ir kalbinių sluoksnių įgyti reikiamų žinių, įgūdžių, kurių dėka būtų galima efektyviai veikti globalioje visuomenėje. Panašius daugiakultūrinio ugdymo tikslus išskiria ir P. G. Ramsey, L. R. Williams (2003), t.y. 1) švietimo lygybės skatinimas, 2) teisingesnės visuomenės kūrimasis skirtumų atžvilgiu – juntant pagarbą ir sąmoningumą. Apie švietimo lygybę rašo ir D. Janonienė, D. Survutaitė (2007) teigdamos, kad „mokykla turi sudaryti *lygias mokymosi galimybes* įvairių rasinių ir etninių grupių vaikams, tenkinant jų poreikius“. J. Bielskienė, L. Duoblienė, E. Tamulionytė (2012) taip pat tarp trijų pagrindinių daugiakultūrinių ugdymo tikslų mini lygių galimybių užtikrinimą. Kiti mokslininkų išskirti daugiakultūrinio ugdymo tikslai yra: pagalba pergalint prietarus, menkavertiškumą, stereotipus, marginalizaciją; 3) savo galių plėtotė sugyvenant, bendradarbiaujant, mokantis vienas iš kito.

Kitas daugiakultūrinio ugdymo tikslas, kuris F. K. Damgaci, H. Aydin (2014) teigimu, turėtų būti bene pagrindinis – *diskriminacijos eliminavimas*. Autorių nuomone, šiandieninėse ugdymo įstaigose diskriminacija išlieka vis dar aktuali problema, todėl „privalu į tai atsižvelgti ir atitinkamai veikti.“ Tam pritaria ir S. May, C. H. Sleeter (2010) išplėsdami diskriminacijos sampratą. Anot autorių, daugiakultūrinio ugdymo siekiamybė yra etnocentrizmo, ksenofobijos, rasizmo, marginalizacijos, homofobijos ir kitų diskriminavimo apraiškų stabdymas. Tokiu būdu daugiakultūrinis ugdymas, anot J. Reingardės, N. Vasiliauskaitės, R. Erentaitės (2010, p. 16), gali

---

<sup>7</sup> American Psychological Association (APA). (2002). *Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists*. Prieiga per internetą: <https://www.apa.org/about/policy/multicultural-report.pdf>

būti suprantamas kaip „savotiškas griovimo ir kūrimo procesas, kurio tikslas – griauti tradicines nuostatas ir įsitikinimus bei suteikti jiems naujų reikšmių“. Pasak autorių, pakitus požiūriui, kurtųsi ir teigiami tarpusavio ryšiai.

*Teigiamų tarpgrupinių ryšių kūrimą* akcentuoja ir P. Leistyna (2002). Autorės nuomone, pagrindinė daugiakultūrinio ugdymo funkcija turėtų atliepti stereotipinio mąstymo naikinimą, bei skatinti toleranciją ir vienybę. Su šiuo požiūriu sutinka ir P. G. Ramsey (2015, p. 147) pabrėždama tai, kad „būtina padėti vaikams suprasti, bei priimti neteisybę skirtumų atžvilgiu, ir justi atsakomybę ją mažinti savo artimojoje aplinkoje“. Apie teigiamų ryšių kūrimosi svarbą rašo ir G. R. Howard (2006). Autorius pažymi, kad daugiakultūrinis ugdymas turėtų pagerinti žmonių tarpusavio santykius ir padėti vaikams įgyti žinių, bei įgūdžių, reikalingų asmeniniame, socialiniame ir pilietiniame kontekste. Anot G. R. Howard (2006), būtent taip mūsų mūsų visuomenė taptų demokratiškesnė ir teisingesnė.

Daugiakultūriškumo svarbą ugdant demokratišką visuomenę pažymi ir S. Demir (cituojama pagal Damgaci, Aydin, 2014, p. 818), rašydamas, kad „daugiakultūrinio ugdymo paskirtis yra prisidėti prie demokratinės visuomenės formavimosi, gerinant kultūrinį sąmoningumą tarp individų“. Taip pat ugdant demokratišką visuomenę itin svarbu suvokti, kad įvairių socialinių – kultūrinių grupių gyvenimo skirtumai yra saviti ir nė vienas iš jų nėra vertingesnis ar mažiau vertingas už kitą.<sup>8</sup> I. Mauricienės (2013, p. 32) teigimu, tam, kad susiformuotų demokratiškesnė visuomenė „svarbu, kad *kiekvienas atidžiai pažvelgtų į save* ir pabandytų suvokti savo požiūrį *į kito tikėjimo, kitos kultūros ar rasės žmones*“. Panašiai rašo ir J. Bielskienė, L. Duoblienė, E. Tamulionytė (2012, p. 17): „Ne etnocentriškas, bet atviras perėjimas prie „kito“, noras pažinti kitas kultūras, praplečia mūsų socialinį, kultūrinį, ir psichologinį supratimą ir netgi savęs pačių pažinimą.“

Taigi remiantis aprašytų autorių (Ramsey, Nieto 2015; Damgacy, Aydin 2014; May Sleeter 2010; kt.) išskirtais daugiakultūrinio ugdymo tikslais, pastebima, jog tam, kad vyktų daugiakultūrinio ugdymo sklaida išskiriamos kelios dimensijos, kurios tarpusavyje glaudžiai susietos: teisinė bazė ir institucinis lygmuo, aprūpinantis skirtingų asmenų gerbūvį, bei pats žmogus ir jo suvokimas į aplinkinius. Siekiant apibrėžti daugiakultūrinio ugdymo naudingumą

---

<sup>8</sup> Jašinskytė I., Geležinienė R., Aidukienė T. (2011). Dvikalbio ir daugiakalbio vaiko ugdymo proceso modeliavimas multikultūriniu aspektu. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 2(31), 42-50. Prieiga per internetą: [http://vddb.library.lt/fedora/get/LT-eLABa-0001:J.04~2011~ISSN\\_1648-8776.N\\_2\\_31.PG\\_42-50/DS.002.0.01.ARTIC](http://vddb.library.lt/fedora/get/LT-eLABa-0001:J.04~2011~ISSN_1648-8776.N_2_31.PG_42-50/DS.002.0.01.ARTIC).

indivui bei visuomenei remiamasi H. Aydin (2013), I. Mauricienės (2013), G. Bagdonaitės (2013), B. Kuzmicko (2010) ir kitų mokslininkų darbais.

Anot G. Cannella, J. Reiff (cituojuama pagal Gayle - Evans 2004, p. 1) daugiakultūrinis ugdymas visų pirma prasideda nuo pačio žmogaus – kaip kiekvienas iš mūsų reaguoja į įvairovę, t.y. koks požiūris ar nuostatos vyrauja kito atžvilgiu. Autorių teigimu, ypatingai svarbu, kad „kiekvienas atrastų daugiakultūriškumą, bei suvoktų jo svarbą.“ Pasak A. Balžekienės, A. Lapėnienės, G. Merkio ir kt. (2008) daugiakultūrinis ugdymas yra svarbus tuo, kad 1) moko pripažinti ir vertinti gyvenimo būdą, kultūrą, religiją bei aplinkinį pasaulį; 2) suteikia žinių, kurios, ypatingai jaunas žmones, ugdo laisvus nuo išankstinių stereotipų, atspindinčių visuomenėje. Kalbant apie išankstinių nusistatymų problemą, ją mini ir I. Mauricienė (2013, p. 31). Anot autorės tam, kad to išvengti, vertėtų išsamiau pažinti kitas kultūras, nes „kitų kultūrų pažinimas išryškintų kultūrinius skirtingumus, padėtų sumažinti nesusipratimus tarp įvairių tautų žmonių, leistų suprasti jų požiūrius, nuomones, užtikrintų veiksmingą bendravimą ir bendradarbiavimą su skirtingų šalių žmonėmis.“

H. Aydin (2013) taip pat pabrėžia daugiakultūrinio ugdymo naudą, teigdamas, jog daugiakultūrinis ugdymas prisideda prie daugelio socialinių problemų sprendimo, kadangi diegia mokiniams tokias vertybes kaip empatiją, pagarbą, pakantumą kitam ir, žinoma, toleranciją. Autoriaus nuomone, daugiakultūrinio ugdymo dėka galima sumažinti socialines, kultūrines ir edukacines problemas. Panašią daugiakultūrinio ugdymo naudą išskiria ir B. Kuzmickas (2010, p. 44) rašydamas, kad: „*Darnus sambūvis ir tarpkultūrinės sąveikos* praturtina ir pajvairina visuomenės kultūrinį gyvenimą, *palaiko socialinį stabilumą*. Ir priešingai, kultūrinis ir konfesinis nesuderinamumas gali tapti ilgalaikiu socialinių įtampų šaltiniu.“ Tarpkultūrinę sąveiką daugiakultūroje aplinkoje aprašo ir R. Čiužas (2013).

Mokslininko teigimu, tarpkultūrinė sąveika išplečia visuomenės narių turimą kultūrinį suvokimą. Anot autoriaus, globaliame pasaulyje tokia sąveika verčia žmones reflektuoti, apmąstyti ir kritiškai įvertinti savo kultūrą, suvokti demokratijos svarbą ir gerbti žmogaus teises. Panašiai rašo ir G. Bagdonaitė (2013), atlikusi tyrimą, kurio metu siekė sužinoti, kokios naudos gauna studentai, atstovaujantys skirtingoms šalims, bei kultūroms, mokydami daugiakultūrinėje aplinkoje. Tyrimo rezultatai atskleidė, kad bendraudami besimokantieji tobulina savo daugiakultūrinę kompetenciją, t. y. laužo išankstinius stereotipus, lavina kritinį mąstymą, mokosi valdyti konfliktines situacijas ir demokratiškai spręsti iškilusias problemas.

Apibendrinant daugiakultūrinio ugdymo naudą, pastebima, kad šių laikų globaliame pasaulyje neapseinama be tarpkultūrinės sąveikos. Gyvenant daugiakultūrinėje aplinkoje privalu bendrauti ir bendradarbiauti su skirtingos rasės, kultūros, religijos ir kitų skirtingumų turinčiais asmenimis. Teigiama tarpkultūrinė sąveika lemia palankius tarpusavio ryšius, ir neigiama, atvirkščiai, kuria nepalankius santykius asmeniniame ir visuomeniniame kontekste. Tačiau, nors daugiakultūrinis ugdymas vertinamas Lietuvoje ir užsienyje, nebuvo apseita be kritikos. Tokie autoriai kaip Y. Ascar – Ciftcy (2016), P. L. Marshall (2015), S. May, C. E. Sleeter (2010), R. DiAngelo O. Sensoy (2010), G. Ladson Billings, D. Gillborn (2004) ir kt. kritikavo daugiakultūrines idėjas pagrinde dėl kultūrinių skirtingumo akcentavimo, bei per didelio susidomėjimo migracijos procesu.

S. May, C. E. Sleeter (2010) teigimu, daugiakultūrinio ugdymo šalininkai akcentuodami kultūrinius skirtingumus tik dar labiau sustiprina diskriminaciją. Pasak autoriaus, taip yra dėl to, kad vaikai, ypačingai mažesniojo amžiaus, neretai net nepastebi kultūrinius skirtingumus, tačiau augdami tokioje socialinėje aplinkoje tarp „savo“ ir „kito“ kultūros išskyrimo, sąmoningai ir patys pripranta prie tokio skirstymo. Dar vienas kritikuojamas daugiakultūriškumo aspektas – imigrantų vaikų ugdymas. Anot G. Ladson Billings, D. Gillborn (2004) neretai skiriamas didesnis dėmesys imigrantų vaikų kultūros puoselėjimui, nei imigrantus priimančių tautų vaikų kultūrai. Tokiais atvejais, pasak daugiakultūrinio ugdymo kritikų, silpsta vaikų tautinio identiteto suvokimas. Tačiau vertėtų pastebėti tai, kad daugiakultūrinis ugdymas nėra orientuotas vien tik į kitų kultūrų suvokimą ar imigrantų vaikų pažinimą, jis aprėpia žymiai daugiau aspektų. Tarp kurių minimas ir savo kultūros suvokimas.

Taigi, remiantis autorių išsakytais požiūriais, daugiakultūrinis ugdymas, nors ir vertinamas prieštaringai, bet vis tiek matoma tendencija, jog jis minimas tiek tarptautiniuose, tiek Lietuvos dokumentuose: visuomeniniame ir švietimo kontekste. Vis didėjantis daugiakultūriškumas įtakoja ir daugiakultūrinio ugdymo sklaidą, už kurią atsako tiek ugdymo įstaigos, tiek ir pačio asmens požiūris. Dėl šios priežasties supažindinti vaikus su daugiakultūrinėmis vertybėmis reikėtų padėti nuo pats mažens, ikimokykliniame amžiuje.

## 1.2. Daugiakultūriškumas ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdyme

Daugelio žinomų edukologijos, psichologijos atstovų (Steiner 2016; Piaget, Inhelder 2008; Erikson 2004; Malaguzzi 1998; Vygotsky 1980; Montessori 1978 ir kt.) teigimu, ankstyvasis ir ikimokyklinis amžius yra ypatingai svarbus, nes šiuo laikotarpiu formuojasi žmogaus asmenybė. Mokslininkų teigimu, būtent ikimokyklinis amžius – svarbiausias ir vertingiausias etapas žmogaus gyvenime, kai vaikai pradeda suprasti savo tapatybę atsižvelgdami į juos supančią aplinką. Tam pritaria ir J. Reingardė, N. Vasiliauskaitė, R. Erentaitė (2010) rašydamos: „Asmenybės ugdymas – ilgas, kryptingas ir visą gyvenimą trunkantis procesas, veikiausiai prasidedantis gimus kūdikiui ir nesibaigiantis asmenybės branda.“ Kalbant apie daugiakultūrinį ugdymą daugelis mokslininkų (Auškelienė, Braslauskienė, Burneikaitė ir kt. 2016; Abdulah 2009; Bronson, Merryman 2009; Robles de Melendez, Ostertag, 1997; kt.) taip pat pabrėžia ankstyvojo ir ikimokyklinio amžiaus svarbą formuojantis daugiakultūriniam supratimui.

Pasak W. R. de Melendez, V. O. Beck (2010, p. 143), „daugiakultūrinis ugdymas turi prasidėti jau ankstyvajame amžiuje, nes šiuo laikotarpiu vaikai ypatingai imlūs, o vėliau jis tik sustiprinamas“. Tam pritaria ir Malaizijos mokslininkė Y. Abdulah (2009, p. 161). Autorė teigia, kad apie daugiakultūrinį ugdymą turi būti kalbama kuo anksčiau, ankstyvajame ar ikimokykliniame amžiuje, nes „*tai – kertinis laikas* nuo kurio vaikas pradeda suprasti moralines vertybes ir etninius standartus visuomenėje“. Panašias išvadas pateikė ir lietuvių tyrėjos Auškelienė, Braslauskienė, Burneikaitė ir kt. (2016). Autorės, remdamosios mokslininkų (Grant, Portera 2013; Ponciano, Shabazian 2012; Ramsesys 2008) atliktais darbais, teigia, kad jaunesniojo amžiaus vaikai jau suvokia socialines nuostatas, kurios egzistuoja jų artimiausioje aplinkoje. Būtent dėl šios priežasties jau ikimokyklinėse ugdymo įstaigose vertėtų vaikams teikti žinias apie visuomenės ir pasaulio įvairovę.

G. Gayle – Evans (2004, p. 2) teigimu, daugiakultūrinis ugdymas ikimokykliniame amžiuje svarbus tuo, kad ugdytiniai sužino apie kultūrų įvairovę ir supranta, kad aplinkiniai nėra vienodi – jie skiriasi tiek išore, tiek vidumi. Pasak autorės, šiuo laikotarpiu ypatingai svarbu „padėti vaikams suprasti, dar vieną svarbų faktą - kad aplinkiniai ir neturi būti vienodi“. Anot tyrėjos, tai ypač svarbu vaikams, kurie gyvena bendruomenėje, kuri neišsiskiria rasiniu, etniniu ar kultūriniu požiūriu. Taip pat teigia ir M. Salmon, S. Akaran (cituojuama pagal Gayle – Evans

2004). Jų nuomone, maži vaikai ugdydamiesi monokultūrinėje aplinkoje, privalo įgyti žinių apie skirtingus žmones, jiems būdingas tradicijas, jų kultūros savitumą, nes tik taip jie gali suprasti, kad „*pasaulis yra kur kas didesnis nei jų bendruomenė*“. Tą pastebi ir Jungtinių Amerikos valstijų mokslininkės D. M. Perkinns, C. J. Mebert (2005), atlikusios lyginamąjį tyrimą su ikimokyklinio amžiaus vaikais besiuogančiais monokultūrinėje ir daugiakultūrinėje aplinkoje.

Minėtų autorių tyrimo gauti duomenys atskleidė, kad ikimokyklinio amžiaus vaikai ugdydamiesi daugiakultūrinėje terpėje rečiau susidaro priešankstinę nuomonę rasių, kultūrų, religijų ir kitų skirtumų atžvilgiu nei vaikai, kurie ugdosi monokultūrinėje aplinkoje. Taip, anot D. M. Perkinns, C. J. Mebert (2005), yra dėl to, kad bendruomenėje, kuri yra nevienalytė, vaikai turi galimybę įgyti daugiakultūrinės patirtis „iš pirmų rankų“ tiesiogiai bendraudami su įvairialypiais žmonėmis. Tokia „galimybė pažinti daug skirtingų kultūrų ar gyventi daugiakultūrinėje aplinkoje suteikia jiems tarsi *privilegiją viename gyvenime priklausyti keletui pasaulių*“.<sup>9</sup> Tačiau grupėje, kuri neišsiskiria daugiakultūriškumu, už daugiakultūrinio ugdymo sklaidą visą atsakomybę turėtų prisiimti pedagogas. Pedagogas, anot G. Gayle – Evans (2004), turėtų dėti ryžtingas pastangas, kad vaikai, nepaisant to, kad neturi tiesioginio kontakto su žmonėmis, išsiskiriančiais rasės ar tautybės atžvilgiu, įgytų apie juos tam tikrą daugiakultūrinį suvokimą. Tai, pasak autorės, padeda vaikams suprasti didžiulę pasaulio įvairovę, kuri šiais globalizacijos laikais nėra išvengiama.

Kaip buvo minėta, vienas iš D. M. Perkinns, C. J. Mebert (2005) atlikto tyrimo rezultatų – tai vaikų, besiuogančių monokultūrinėje ir daugiakultūrinėje terpėje, priešankstinio nusistatymo lyginimas. Atsižvelgiant į tai vertėtų aptarti išsamesnius tyrimus šia tematika. Taigi mokslininkai J. S. Phinney, M. J. Rotheram, P. G. Ramsey (cituojuama pagal J. Banks, 1993), beveik 50 metų tyrinėdami prigimtinį vaikų priešankstinį nusistatymą, pastebėjo, kad vaikai supranta rasės skirtumus nuo 3 metų. Skirtingai nei J. S. Phinney, M. J. Rotheram, P. G. Ramsey (cituojuama pagal Banks, 1993), Teksaso valstijos mokslininkė B. Vittrup (cituojuama pagal Bronson, Merryman, 2009) atskleidė, kad jau vienerių metų vaikai gali suprasti lyties ir rasės skirtumus. Anot autorės, skirtumų supratimas ateina per asociacijas. Tam pritaria ir D. M. Perkinns, C. J. Mebert (2005), nagrinėjusios įvairių mokslininkų darbus (Augoustinos, Rosewarne, 2001; Boswell, Williams, 1975; Clark, 1947 ir kt.) ir priėjusios prie išvados, kad maži vaikai neteikia reikšmės žmonių skirtingos spalvos odai, bet teikia didelę reikšmę baltos ir juodos spalvų

---

<sup>9</sup> Čiužas R. (2013). Mokytojo kompetencijų svarba mokinių tautinio tapatumo formavimuisi. *Pedagogika*, 109, 27-32. ISSN 1392-0340.

priešpriešai. Pasak autorių, vaikams balta spalva asocijuojasi su gerais dalykais, o juoda – su blogais. To pavyzdys: diena – naktis, kai diena suprantama kaip šviesa, o naktis – tamsa.

Vaikų skirtumų supratimą per asociacijas aprašo ir M. Manning Souto (2013). Mokslininkė pateikė pavyzdžius, kaip ikimokyklinio amžiaus vaikai netinkamai asocijuodami įvairius dalykus susidaro klaidinančią išankstinę nuomonę. Autorei (2013) teko stebėti atvejį, kai penkerių metų mergaitės rinkdamosios lėles su kuriomis žais, tarpusavyje tarėsi: kuri lėlė kuriai iš jų atiteks. Pergalingas argumentas, kodėl vienai mergeitei atitenka pasirinkta lėlė buvo toks: „Tu gi žinai, kad tikros princesės turi ilgus šviesius plaukus ir mėlynas akis, tai kad tu nesi tikra princesė. Atiduok ją man“. Taip pat tyrėja pastebi, kad ir tarp trimečių mergaičių teko pastebėti analogišką situaciją, t.y. kai mergaitės tarp gausybės lėlių rinkosi šviesios odos ilgaplaukes lėles su mėlynomis akimis, nes „jos gražesnės“ nei tamsesnių atspalvių rudaakės lėlės. Maning Souto (2013) nuomone, tokių priešankstinių nusistatymų pavyzdžių ikimokyklinėse ugdymo įstaigose galima atrasti užtektinai tiek tarp mergaičių, tiek tarp berniukų. Toliau pateikiama dar viena iš tokio pobūdžiaus žaidybinių situacijų tarp ketverių metų mergaitės ir berniuko.

Tyrėjai teko stebėti situaciją, kaip vaikai žaidė su pliušiniais žaislais. Žaidimo pradžioje mergaitė pasirinko rožinį, o berniukas žydrą kiškį. Žaisdami jie nusprendė, kad būtų smagu įjungti į žaidimą dar vieną personažą, kuris atliks monstro vaidmenį. Šis vadmuo atiteko juodaodei lėlei. Nagrinėdama šią situaciją, M. Maning Souto (2013) pabrėžė, kad šiame vaikų žaidime gausu stereotipų. Netgi pradedant nuo to, kad mergaitė rinkosi rožinį, o berniukas žydrą žaislą, kurių pasirinkimo argumentas tapo lyties skirtumai: „...nes aš esu berniukas“, „...nes mergaitės žaidžia su rožiniais žaislais, o berniukai – su žydrais“. Taip pat tai, kad vaikai rinkosi juodaodę lėlę monstrės vaidmeniui. Paklausius, kodėl buvo pasirinktas būtent šis žaislas, berniukas atsakė: „...nes ji juoda“. Apibendrindama šią stebėtą žaidybinių situaciją, mokslininkė apibrėžė priešankstinio nusistatymo ištakas. Pasak M. Maning Souto (2013) vaikų priešankstinių nusistatymą įtakoja ar netgi lemia juos supanti socialinė aplinka. Mokslininkė išvadą pagrindė požiūriu, kad „vaikų asociacijos kyla per patirtį, t.y. tai, ką jie matė, girdėjo ar patyrė.“ Dėl šios priežasties ypatingai svarbus vaiką supančių aplinkinių vaidmuo.

Tokias pačias išvadas, kaip ir M. Maning Souto (2013) pateikė ir D. M. Perkinns, C. J. Mebert (2005). Pasak mokslininkų, priešankstinis nusistatymas siejamas su visuomenės priimtinomis normomis, kai pateikiama kas yra „teisinga“, o kas – ne. Autorės savo išvalgas patvirtino pavyzdžiais, kai jau ankstyvajame amžiuje tėvai berniukus rengia žydrais, o mergaites

– rožiniais rūbais. Taip pat ir tai, kad perkamiausi berniukų žaislai – mašinos, o mergaičių – lėlės. Panašias išvadas pateikė ir Japonijos mokslininkas M. Hata (2014), nagrinėjęs lytiškumo normas, atspindinčias vaikiškuose žurnaluose. Tyrėjas, iširdamas trylika skirtingų vaikams skirtų žurnalų, padarė išvadas, kad mergaičių žurnaluose gausu stereotipų pradedant nuo žurnalo viršelio ir baigiant turiniu. Anot mokslininko, mergaitiškų žurnalų leidėjai renkasi pastelines spalvas, išskirdami rožinę spalvą, o žurnalų turiniuose gausu nuotraukų, kuriuose atvaizduotos mergaičių šukuosenos, drabužiai, žaislai ir t.t. M. Hata (2014) kritikavo ne tik žurnalų leidėjus, kurie skatina vaikų stereotipinį mąstymą, bet ir tėvus, kurie perka tokio pobūdžio žurnalus. Anot tyrėjo, žiniasklaidos teikiama „stereotipinė banga“ yra tiek paplitusi, kad ji tapo visiems socialiai priimtina ir propoguojanti siekti tų stereotipų.

Taigi M. Hata (2014) atliktas tyrimas išryškino akivaizdų aplinkos poveikį vaikų stereotipinio mąstymo plėtrai. Kaip pastebima, ne tik supantys aplinkiniai, bet ir įvairios visuomenės informavimo priemonės ar netinkamo turinio literatūra gali tapti vaiko priešankstinio nusistatymo prielaida. Vienas iš tokių pavyzdžių, W. Robles de Melendez, V. Beck (2010) aprašyti atvejai, kai ikimokyklinio amžiaus vaikai atsisakydavo žaisti su tam tikrais žaislais vien tik dėl to, kad žiūrėdami televizorių, matė su tuo žaislu žaidžiančius priešingos lyties atstovus. Dėl šios priežasties vaikai skirstė žaislus į „mergaitiškus“ ir „berniukiškus.“ Toks, anot autorių, žaislų skirstymas apibrėžia akivaizdžią proskyną lyčių skirtumų aspektu. W. R. de Melendez, V. O. Beck (2010) taip pat paminėjo dar vieną svarbų aspektą - kultūrų skirtumus. Mokslininkų teigimu, gausūs migracijos procesai įtakojo tai, kad ugdymo įstaigose, įskaitant ir ikimokyklinio amžiaus grupes, kultūrų skirtumai tapo dažniausiai pasitaikantis daugiakultūriškumo aspektas.

Apie kultūrų skirtumus rašo ir S. Berthelsen, N. Karuppiah (2011) iš pedagogo, dirbančio daugiakultūre grupėse, perspektyvos. Pasak autorių, pagrindinis daugiakultūrinio ugdymo pedagogų tikslas – suprasti kultūrų įvairovę, bei ją priimti. Mokslininkų teigimu, tik tokiu pagrindu galimas daugiakultūrinis vaikų švietimas. Panašiai rašo ir lietuvių autorės J. Reingardė, N. Vasiliauskaitė, R. Erentaitė (2010, p. 18). Pasak jų, „daugiakultūriniu požiūriu, pirmiausia (ir svarbiausia) reikia pripažinti, kad skirtumai egzistuoja ir daro poveikį, kad „dauguma“ irgi nėra vienalytė, o priklausymas „daugumai“ – labai sąlyginis. Antrasis žingsnis socialinės kaitos link – išmokti vienodai vertinti skirtumus.“ Tokiu būdu, padedant mokiniams tapti jautresniems skirtumams, pedagogai suteikia jiems galimybę pamatyti egzistuojančią nelygybę. Šiam požiūriui pritaria ir P. G. Ramsey (2015, p. 11) rašydama, kad „pedagogai turėtų *padėti vaikams suprasti, bei priimti neteisybę skirtumų atžvilgiu*, ir *justi atsakomybę ją mažinti savo artimojoje*

*aplinkoje*.“ Anot autorės, to galima pasiekti 1) bendraujant ir bendradarbiaujant su ugdytinių tėvais ir kitomis ugdymo įstaigomis; 2) kuriant daugiakultūrinę ugdymosi aplinką; 3) integruojant daugiakultūrines temas į ugdymo procesą ir 4) rūpinantis daugiakultūrinės kompetencijos plėtra.

S. Berthelsen, N. Karuppiyah (2011) teigimu, vaikų požiūris į kultūrines grupes pradeda formuotis pirmaisiais metais, todėl pagrindinį vaidmenį formuojant toleranciją ir tarpusavio supratimo idėjas prisiima tėvai. Taip yra todėl, pasak amerikiečių mokslininkų B. Vittrup, G. W. Holden (2011, p. 83) kad „vaiko kontaktas su pasauliu iš esmės filtruojamas per tėvų įsitikinimų perspektyvos“. A. Auškelienė, R. Braslauskienė, N. Burneikaitė ir kt. (2016, p. 17) taip pat pabrėžė šeimos vaidmenį ankstyvajame vaikų ugdyme. Pasak autorių, „...vaikas savo tapatybę pirmiausia pradeda suvokti šeimos aplinkoje, t.y. išmoksta gimtosios kalbos, sužino apie šeimos kilmę ir savo tautinę priklausomybę. “ Būtent dėl šios priežasties svarbu bendrauti ir bendradarbiauti su ugdytinių tėvais, sužinant jų šeimos vertybes, bei tradicijas. Su šiuo požiūriu sutinka ir A. Szerlag (2012, p. 138), išskirdama šeimos vaidmenį daugiakultūrinio ugdymosi procese. Anot autorės, „šeima įgyvendina vieną esminią savo pareigą - *atveria naujajai kartai daugialypį kultūros pasaulį*.“ Minėta mokslininkė buvo atlikusi kokybinį tyrimą su šeimomis iš skirtingo kultūrinio arealo, pavyzdžiui, kai vaiko mama yra lenkų tautybės, o tėtis musulmonų.

Tarp pateiktų išvadų A. Szerlag (2012) paminėjo tai, kad dažniausiai abu šeimos atstovai supažindina savo atžalas su savo kultūra, t.y. mini jų kultūrai priimtinas šventes su jai būdingomis tradicijomis. Todėl pedagogas, dirbantis daugiakultūroje grupėje turėtų ne tik gerbti ir puoselėti kiekvieno ugdytinio šeimos tradicijas, bet kartu su jomis supažindinti ir kitus grupės vaikus. A. Szerlag (2012) nuomone, šį uždavinį galima lengvai įgyvendinti bendradarbiaujant su ugdytinių šeimomis. Ikimokyklinėse ugdymo įstaigose tėvų įtrauktis į ugdomąjį procesą gali būti suprantamas kaip tiesioginis (pokalbiai, žaidimų organizavimas, ekskursijų rengimas) ir netiesioginis (aprūpinimas literatūra ar kitais ištekliais) kontaktas plečiant ugdytinių pasaulėžiūrą daugiakultūriškumo kontekstu.<sup>10</sup> Autorės teigimu, tėvai taip pat gali būti ir puikūs pagalbininkai pristigus idėjų ar ugdomųjų priemonių.

Vokiečių tautybės mokslininkas S. Amini (2011) taip pat pabrėžia pedagogų ir tėvų bendradarbiavimo svarbą ikimokyklinio amžiaus vaikų daugiakultūriniam ugdymui. Tačiau autoriaus Švedijoje atlikto tyrimo rezultatai atskleidė, kad dar pakankamai daug pedagogų,

---

<sup>10</sup> Gayle – Evans, G. (2004). It Is Never Too Soon: A Study of Kindergarten Teachers' Implementation of Multicultural Education in Florida's Classrooms. *The profesional educator*, 2(9), 1-15. Prieiga per internetą: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ728471.pdf>.

dirbančių daugiakultūre grupėse, patiria bendravimo sunkumų su ugdytinių tėvais. To dažniausios priežastys - kalbos barjeras ar skirtinga vaikystės samprata. Nepaisant to, tyrimo duomenys parodė, kad tėvai dažniausiai yra patenkinti pedagogais, nes pastebi vaikų įgytas žinias ir teigiamą nusiteikimą einant į ikimokyklinio ugdymo įstaigą. Šia tema, t.y. ikimokyklinio ugdymo pedagogų ir tėvų bendradarbiavimas daugiakultūre grupėse, šiais metais buvo atliktas A. Auškelienės ir kt. (2016) tyrimas, kurio metu buvo dalijamasi gerosios praktikos pavyzdžiais. Autorės aprašė pedagogų ir tėvų bendradarbiavimo situacijas, orientuotas į vaikų ugdymosi pasiekimų gerinimą.

Viena iš aprašytų situacijų buvo, kai ketverių metų berniukas, augantis dvikalbėje (mama lietuvių, tėtis ispanų) šeimoje, pradėjo lankyti ikimokyklinio ugdymo įstaigą, kurioje ugdymas vyko anglų kalba. Iš kilo sunkumas, kad vaikas pradėjo formuoti sakinius vartodamas trijų kalbų žodžius, pavyzdžiui, „mummy noriu latte“ (mamytė, noriu pieno). Siekdami pašalinti šį sunkumą, tiek pedagogai, tiek tėvai vaiką mokė anglų eilėraščių, dainelių, kuris jis vėliau pristatydavo savo grupės draugams. Taip pat tėtis, su vaiku pradėjo žaisti žodžių žaidimą, kurio metu berniukas anglų kalba įvardydavo pravažiuojančių mašinų skaičių ir spalvas. Šiuo atradimu vaiko tėtis pasidalino su pedagogais, kurie jį pritaikė ugdymo veiklų metu. Be to, autorės paminėjo ir tai, kad ugdytinio tėvai, norėdami supažindinti grupės vaikus su savo šeimos kultūra bei tradicijomis, pasiūlė praveisti bendruomenei vakaronę. Vakaronės metu berniuko tėvai aptarė Kūčių vakarienės ypatumus Lietuvoje ir Ispanijoje. Šis pateiktas pavyzdys rodo, kad ir patys tėvai noriai įsijungia į ikimokyklinės ugdymo įstaigos bendruomenės gyvenimą.

Dar vienas, anot P. G. Ramsey (2015), ikimokyklinės ugdymo įstaigose užtikrinančių daugiakultūrinio ugdymo sklaidą aspektų yra bendradarbiavimas su kitomis ugdymo įstaigomis. Autorės teigimu, pedagogai bendradarbiaudami su kolegomis plečia savo daugiakultūrinę kompetenciją, bei įgyja vertingų praktinių, bei teorinių žinių. A. Auškelienė ir kt. (2016, p. 21) išskyrė pedagogų bendradarbiavimo formas. Pasak autorių, tai galėtų būti informavimas, konsultavimas, patarimai, mentoriavimas, vidiniai mokymai, projektinės veiklos, dalijimasis gerąja patirtimi arba atvirų durų dienos. Autorės taip pat paminėjo pavyzdį iš gerosios patirties dalijimosi, kai buvo rengiamas projektas tarp ugdymo įstaigų, kurių viename ugdomoji kalba lietuvių, kitame – rusų. Projekto metu vaikai padėdami auklėtojų per kelias popietes bendrai pagamino didelį gaublį, kurį pavadino „nuostabus pasaulis“. Šio projekto nauda, anot autorių, buvo tokia, kad vaikai mokėsi bendrauti ir bendradarbiauti vartodami skirtingas kalbas.

Kitas labai svarbus aspektas užtikrinantis daugiakultūrinio ugdymo sklaidą ikimokyklinėse ugdymo įstaigose yra daugiakultūrinės aplinkos kūrimas. Daugelis autorių (York 2016; Hacker 2015; Beaty 2013; Manning 2013; Abdullah 2009; East, Thomas 2007; Gayle – Evans 2004 ir kt.) daugiakultūrinę aplinką apibrėžia kaip priemonių gausą, kuri iliustruoja įvairių rasinių, kultūrinių, religinių ir kitų skirtingumų turinčių žmonių savitumą. Pavyzdžiui, lėlės, žaislai ar pažintinės knygos pabrėžiančios kultūrų įvairovę, skirtingų tautų drabužių atributai, pasaulio žemėlapiai ir t.t. Anot autorių, įvairialypės priemonės (vaizdinės, garsinės ar kitokio edukacinio pobūdžio) padeda vaikams geriau suprasti juos supančių aplinkinių įvairumą, skatina teigiamą savęs ir kitų vertinimą, bei įtakoja pakantumo bei tolerancijos plėtotę.

S. York (2016) teigimu, ikimokyklinėse ugdymo įstaigose kuriama daugiakultūrinė aplinka turėtų pasižymėti patrumu, t.y. būti ryški, spalvinga ir saugi. Joje turėtų būti gausu vaikų amžiaus tarpsniui tinkamų žaislų, lėlių, knygų, žurnalų, nuotraukų ir muzikos instrumentų. Pasak J. Beaty (2013), taip pat yra labai svarbu sukurti tokią aplinką, kuri skatintų vaikų savaimį norą tyrinėti. Todėl autorė siūlo vaikų žaidimams skirtas erdves papildyti įvairiausiomis priemonėmis, atspindinčias žmonių įvairumą visuomeniniu kontekstu. Pavyzdžiui, valgio gaminimo kampeliuose galėtų būti ne tik šaukštai, šakutės, peiliai, lėkštutės, bet ir arbatinukai, lazdelės, ryžiams skirti dubenėliai – priemonės, supažindinančios su kitų kultūrų valgymo ypatumais; statybų kampeliuose – įvairių tipų blokų ir kitų statybinių medžiagų statyti įvairių tipų šiuolaikinius namus; parduotuvės kampeliuose – prekių pavadinimai ir kaina galėtų būti parašyta kitomis kalbomis, ypač, tomis kalbomis, kuriomis vaikai kalba namuose. M. S. Manning (2013) nuomone, palankiausia ikimokyklinėse ugdymo įstaigose erdvė kurti daugiakultūrinę aplinką yra vaidmeninių žaidimų kampelis.

Pasak M. S. Manning (2013) žaisdami vaidmeninius žaidimus vaikai pasitelkdami turimą patirtimi bando atkartoti kadieniniame gyvenime matytus socialinius modelius. Todėl, pasak autorės, šiame kampelyje tikslinga būtų vaikams pateikti daugiatautes lėles, atspindinčias rasinę įvairovę su jiems būdinga odos, plaukų spalva ar veido forma. Taip pat, autorė pastebi, kad lėlės turėtų būti ne tik moteriškos, bet ir vyriškos lyties. Kartu, M. S. Manning (2013) teigimu, tikslinga būtų turėti skirtingų tipų drabužių: kostiumai, uniformos, kelnės, suknelės, skrybėlės, saris, kimono, tunikos, mokasinai, sandalai ir pan., kuriuos vilki įvairių tautybių žmonės. K. East, R. L. Thomas (2007) pastebi, kad kuriant daugiakultūrinę aplinką ikimokyklinėse ugdymo įstaigose svarbu atminti, jog joje turėtų būti gausu stereotipinių mąstymą stabdančių priemonių. Tarp minėtų priemonių autoriai paminėjo vizualines priemones, kuriuose atspindėtų

įvairių profesijų atstovai. Pavyzdžiui, vyrai šokėjai, kirpėjai ar ikimokyklinio ugdymo pedagogai, moterys – mūrininkės, teisininkės ar vairuotojos ir kt. Taip pat gali būti dirbančių moterų ir prižiūrinių vaikų tėvų nuotraukos, atspindinčios pakankamai dažną šiuolaikinės šeimos modelį.

Kanados mokslininkė S. York (2016), rašydama apie daugiakultūrines priemones pastebi, kad jos turėtų atspindėti šiuolaikinio, kasdieninio gyvenimo ypatumus. Pavyzdžiui, indėnų tautybės žmonės turėtų būti vaizduojami ne su tradicinėmis plunksnomis, meksikiečiai ne su sombrero kepurėmis, rusai ne su kailiniais ir veltiniais batais, o su šių laikų stiliaus rūbais. Autorės teigimu, tam puikiai tiktų kortelės su skirtingų tautybių žmonių veidais profesijų tematika, t.y. su potekste, kad tiek kinų, tiek turkų, tiek amerikiečių tautybės atstovai įvairiose šalyse dirba tokio pačio pobūdžiaus darbą. Taip pat, anot B. L. Hacker (2015), svarbu, kad daugiakultūrinės priemonės atspindėtų ir žmonių gyvenamosios vietos ypatumus geografinės įvairovės atžvilgiu. To pavyzdys, šeimos gyvenančios didmiesčiuose, miesteliuose ar kaimuose. Pasak mokslininkės, svarbu išryškinti tai, kad žodis „namai“ – tai ne tik plytinis ir medinis namas su sarginiu šuniu patvory, bet ir nedidukas, jaukus butukas. Kartu, anot B. L. Hacker (2015), šiais laikais svarbu, kad daugiakultūrinėje aplinkoje atspindėtų ne tik tradicinis šeimos modelis – mama ir tėtis, bet ir tai, kad vaiką gali auginti ir vienas iš tėvų ar globėjai. Be to, autorė pažymi, kad kuriant daugiakultūrinę aplinką svarbu įtraukti ir priemones, atspindinčias sveikatos aspektą. Tai yra, kad vaikai turėtų supratimą, jog pasaulyje yra ir aklų, kurčių ar kitokią negalę turinčių žmonių.

G. Gayle-Evans (2004, p. 6) rašydama apie daugiakultūrines priemones pastebi, kad knygos yra puiki priemonė vaikams supažindinti su daugiakultūriškumu. Autorė teigia: „Knygos turėtų atlikti vieną esminę funkciją – atspindėti pasaulio įvairovę“, t.y. knygų lentynoje turėtų būti pasakos parašytos skirtingų tautų autorių, garsinės knygos su įvairių kalbų įrašais, paveikslėlių knygos su žmonių skirtingumų išryškiniu ir pan. Anot G. Gayle-Evans (2004), tokio pobūdžio knygų turinys sužadina vaikų smalsumą, norą domėtis knygose atspindinčiais daugiakultūriškumo aspektais. Tam pritaria ir K. Robinson (cituoju pagal Abdullah, 2009, p. 162), išskirdamas du pagrindinius bruožus pabrėžiančius visuomenės daugiakultūriškumą. Pasak autoriaus, „vaikiškos knygelės turėtų išsiskirti tikroviškomis iliustracijomis, bei trumpais aiškinamaisiais tekstais, atsakančiais į esminius keliamus klausimus.“ Taip pat, labai svarbu pabrėžti tai, kad kuriant daugiakultūrinę ugdymosi aplinką vertėtų neatmesti ir šiuolaikinių technologijų galimybių.

Kaip žinoma, vaikai vis anksčiau pradeda žiūrėti televizorių, naudojami kompiuteriu, internetu, mobiliaisiais telefonais. Todėl, R. L. Korkeamäki, M. J. Dreher, A. Pekkarinen (2012) teigimu, tinkamai kontroliuojamas ir naudojamas medijų turinys, gali ne tik praturtinti ikimokyklinio amžiaus vaikų daugiakultūrines žinias, bet ir teigiamai veikti vaikų motyvaciją ir patį mąstymo procesą. Tam pritaria ir L. M. Umek, S. Kranjc, U. Fekonja (2000) teigdamos, kad „visa daugiakultūrinė informacija turi būti perduodama ne tik žodiniu, bet ir vaizdiniu pavidalu.“ Vaizdinį pavidalą autorės supranta ne tik kaip vizualinių priemonių, bet ir šiuolaikinių technologijų panaudojimą, t.y. edukaciniai filmukai, interaktyvios užduotys ar kita ugdomoji medžiaga, kuri suteikia galimybę daugiakultūriškumą pateikti platesniame kontekste.

Rašydamos apie platesnį informacinių technologijų panaudojimą, autorės paminėjo galimą daugiakultūrinės veiklos pavyzdį. Pasak L. M. Umek, S. Kranjc, U. Fekonja (2000), pedagogai galėtų vykdyti tarptautinius projektus, kurių metu bendradarbiautų su kitų šalių ikimokyklinėmis ugdymo įstaigomis. Projektų metu vaikams būtų suteikta galimybė vaizdžiai pamatyti kitų kultūrų atstovus tokio pačio amžiaus kaip ir jie. Taip pat ir išgirsti trumpus eilėraštkus ar daineles kitų tautybių vaikų gimtąją kalbą, išmokti pasisveikinimo žodelius. Taigi, kaip matoma, tikslingai naudojamos šiuolaikinės technologijos, gali būti puiki priemonė tiek ir daugiakultūrinės aplinkos praturtinimui, tiek ir daugiakultūrinių veiklų pravedimui. Aprašydami daugiakultūrines priemones, minėti autoriai (Hacker 2015; Beaty 2013; Manning 2013 ir kt.) taip pat pabrėžė tai, kad „daugiakultūrinės priemonės jungiamos su daugiakultūrinėmis veiklomis teikia dvigubai ar net trigubai didesnę naudą ikimokyklinio amžiaus vaikų daugiakultūriškumo supratimui.“<sup>11</sup>

Dėl šios priežasties ikimokyklinio ugdymo pedagogai turėtų ne tik kurti daugiakultūrinę ugdymo aplinką, bet kartu ir į ugdymosi procesą integruoti su daugiakultūriškumu sietinas veiklas. Be to, kaip pastebi, J. Beaty (2013), daugiakultūrinės priemonės pačios žadina vaikų susidomėjimą ir smalsumą, tad pedagogui dažniausiai belieka tik plėtoti jau susiformavusį smalsumo židinį. B. L. Hacker (2015) daugiakultūrines veiklas suskirstė į kasdienines ir projektines. Pasak jos, kasdieninės veiklos gali būti suprantamos kaip trumpalaikės veiklos, skirtos individualiam darbui su vaiku, darbui grupelėmis ar su visa grupe. Autorės teigimu, projektinės veiklos dažniausiai suprantamos kaip veiklos, kurių pasiruošimui skirtas ilgesnis laiko tarpas, tai dažniausiai priskiriama šventėms, renginiams ar akcijoms, skirtoms aprėpti

---

<sup>11</sup> Manning – Souto M. (2013). *Multicultural teaching in the early childhood classroom*. ISBN 978-0-8077-5405-4.

daugiakultūrinę tematiką. Kalbėdama apie tai B. L. Hacker (2015) paminėjo ikimokyklinėse ugdymo įstaigose dažnai rengiamas „tautų mugės“, kurių metu pristatoma pasirinktų šalių kultūra – tradiciniai valgiai, apdarai ar pramogos.

Amerikiečių mokslininkės B. Vittrup, G. W. Holden (2011) atliko tyrimą, kurio metu buvo siekiama išsiaiškinti daugiakultūrinio ugdymo veiklų poveikį 5-7 metų vaikams. Tyrimas buvo atliekamas įtraukiant ir vaikų šeimas. Jų užduotis buvo su vaikais aptarti peržiūrėtus edukacinius filmukus, liečiant įvairius daugiakultūriškumo aspektus. Tyrimo rezultatai parodė, kad po šios programos įgyvendinimo vaikai rečiau išskirstydavo žmones pagal rasės ar etninius skirtumus. Dėliodami žmonių veidų korteles, vaikai jas pradėjo klasifikuoti atsižvelgdami į kitokius skirtingumus - lyties ar amžiaus skirtumus. Panašų tyrimą buvo atlikusios ir Slovėnijos mokslininkės L. M. Umek, S. Kranjc, U. Fekonja (2000). Mokslininkės nagrinėjo daugiakultūrinių veiklų poveikį priešmokyklinio amžiaus vaikų grupėje. Tyrimas buvo padalintas į du laikotarpius – buvo stebimos vaikų žaidybinės situacijos prieš ir po daugiakultūrinių veiklų. Viso tyrimo metu, t.y. vieno mėnesio laikotarpyje, vaikams buvo įrengtos erdvės, kuriuose jie galėjo įvairialypiam žaidimui pasirinkti skirtingas daugiakultūrines priemones, atspindinčias rasių, kultūros, įgalumo aspektus.

Aptardamos tyrimo gautus rezultatus L. M. Umek, S. Kranjc, U. Fekonja (2000) atskleidė, kad daugiakultūrinės priemonės nesulaukė didelio susidomėjimo nei prieš, nei po daugiakultūrinių veiklų. Mokslininkų prielaida tokia, kad galbūt neužteko laiko vaikams perteikti daugiakultūriškumo prasmę. Be to, eksperimentinė grupė buvo pasirinkta priešmokyklinio amžiaus, o autorių teigimu, šio amžiaus vaikų jau susiformavęs suvokimas apie daugiakultūrinę visuomenę. L. M. Umek, S. Kranjc, U. Fekonja (2000) gauti tyrimo duomenys atskleidžia ir tai, daugiakultūrinis ugdymas – ilgas, kryptingas procesas, kurį reikia integruoti į ikimokyklinės ugdymo įstaigas jau nuo pat ankstyvųjų amžiaus grupių. Deja, kaip rodo praktika, dažnai daugiakultūriniam ugdymui ikimokyklinėse ugdymo įstaigose teikiama nepakankamai dėmesio. A. Auškelienė, R. Braslauskienė, N. Burneikaitė ir kt. (2016) atlikdamos ikimokyklinio ugdymo programų analizę daugiakultūriškumo tematika, nuogastauja, kad Lietuvoje daugiakultūriškumas ikimokyklinėse ugdymo įstaigose vis dar suprantamas paviršutiniškai, nėra akcentuojamas noras domėtis kitomis kultūromis, pagarba joms. Mokslininkės tyrė 6 valstybines ikimokyklinio ugdymo įstaigas, kuriose ugdosi vaikai iš dvikalbių šeimų.

Apibendrinant daugiakultūriškumą ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdyme, vertėtų pabrėžti, kad daugelio autorių (Auškelienė, Braslauskienė, Burneikaitė 2016; Phoon, Lee,

Abbdulah 2012; Bronson, Merryman 2009; Robles de Melendez, Ostertag, 1997; kt) teigimu, vaikus supažindinti su daugiakultūrinėmis vertybėmis reikia pradėti nuo pat ankstyvojo amžiaus. Kaip žinoma, ikimokykliniais metais formuojasi žmogaus asmenybė. Todėl šis periodas palankiausias diegti daugiakultūrinės vertybės, kad vaikai įgytų supratimą apie visuomenėje egzistuojančią įvairovę. Daugiakultūrinių idėjų sklaida praplečia ne tik ugdytinių pasaulėžiūrą, bet ir „išmoko tarpusavyje gyventi ir susigyventi šiais globalizacijos laikais“.<sup>12</sup>

Kaip buvo minėta, pirmiausia už vaikų daugiakultūrinį ugdymą atsakomybę prisiima tėvai, vėliau prie jų prisijungia pedagogai. Pedagogams tenka nelengva užduotis – jie turi ne tik integruoti daugiakultūrinės veiklas į vaikų ugdymosi procesą, bet ir kurti daugiakultūrinę aplinką su atitinkamomis priemonėmis, atspindinčiomis visuomenės daugiakultūriškumą rasių, kultūrų, lyties, socialinės padėties ir kitų skirtumų aspektais. Taip pat tam, kad vyktų visapusiška daugiakultūrinio ugdymo sklaida, pedagogai turėtų bendrauti ir bendradarbiauti su ugdytinių tėvais ir kitomis ugdymo įstaigomis. P. G. Ramsey (2015) rašydama apie daugiakultūriškumą ikimokyklinėse ugdymo įstaigose paminėjo dar vieną svarbų pedagogo uždavinį, t.y. rūpinimasis daugiakultūrinės kompetencijos plėtra, kuris bus aptariamas kitame skyriuje.

### **1. 3. Ikimokyklinio ugdymo pedagogo daugiakultūrinės kompetencijos svarba**

Aptariant ikimokyklinio pedagogo daugiakultūrinę kompetenciją vertėtų apžvelgti pačią kompetencijos sampratą. Lietuvos Respublikos švietimo įstatyme (2004, p. 1), kompetencija apibrėžiama kaip „mokėjimas atlikti tam tikrą veiklą, remiantis įgytų žinių, įgūdžių, gebėjimų, vertybinių nuostatų visuma“ D. Čegytė, S. Ališauskienė (2009, p. 34) remdamosios skirtingais autoriais (Jucevičienė, 2007; Zydžiūnaitė, 2005; Zydžiūnaitė, Mitkienė, Mikulevičienė, 2007; Fredden, Nillon, 2003; kt.) išskyrė kompetencijos apibrėžtį: „*aukšto lygio praktinė veikla*, nuolat aktyviai mokantis ir tobulėjant, lemianti sėkmingą darbo rezultatą konkrečiame profesiniame kontekste ir *leidžianti specialistams veikti nenumatytose sudėtingose situacijose*“.

Daugiakultūrinę kompetenciją daugelis autorių (Huh, Choi, Jun 2015; Džalalova, Raud 2012; Heejong, Shelley 2010; kt.) apibūdina kaip kompetenciją, susidedančią iš trijų pagrindinių komponentų: žinių, įgūdžių ir vertybių, sąlygojančių sėkmingą žmonių veiklą daugiakultūrinėje

---

<sup>12</sup> Acar-Ciftci Y. (2016). The Critical Multicultural Education Competencies of Preschool Teachers. *Journal of Education and Learning*, 5 (3), 258-271. Prieiga per internetą: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1105837.pdf>.

aplinkoje. Žinios suprantamos kaip gauta ar įgyta informacija apie savo ir kitų kultūras, bei jų skirtingumus, įgūdžiai apibūdinami kaip tinkamas žinių panaudojimas, vertybės - kaip asmeninių nuostatų, požiūrių visuma kultūrų įvairovės atžvilgiu. Pasak Y. Yang, D. Montgomery (2011) daugiakultūrinė kompetencija yra apibrėžiama kaip visuomeninė kompetencija, t.y. ji gali būti priskiriama bet kuriam šiuolaikiniam žmogui nepriklausomai nuo jo profesijos ar kompetetingumo. Autorių nuomone, ji susideda iš įgytų bazinių žinių ir įgūdžių daugiakultūriškumo kontekstu. Remiantis šiomis žiniomis, formuojasi tam tikros vertybės – pagarba kito asmens atžvilgiu, pakantumas kitokiam nei savo mąstymui, kultūrų unikalumo supratimas, savos kultūros tapatumo vertė ir t.t. Tačiau, kaip pastebi Y. Yang, D. Montgomery (2011), pedagogui, dirbančiam daugiakultūrėje grupėje, šių savybių negana.

H. K. Huh, S. W. Choi, J. S. Jun (2015) teigimu, pedagogo daugiakultūrinė kompetencija turėtų būti kur kas platesnė negu kitų piliečių, nes šios profesijos atstovai turėtų prisiimti aktyvių švietėjų vaidmenį, besirūpinančių daugiakultūrinio ugdymo sklaida. Tam pritaria ir J. Banks (2012, p. 36) rašydamas, kad „daugiakultūrinę kompetenciją įgijęs pedagogas turėtų būti plačių pažiūrų, pasižymintis daugialypėmis žiniomis, socialiai aktyvus, bei siekiantis prisidėti prie demokratiškos visuomenės kūrimosi.“ A. Džalalova (2009), rašydama apie pedagogo daugiakultūrinės kompetencijos sampratą, išskaidė kiekvieną jos komponentą atskirai. Pasak mokslininkės, daugiakultūrinės žinios – savo ir kitų kultūrų supratimas, daugiakultūrinės komunikacijos pagrindai, metodinis pasirengimas dirbti daugiakultūre grupėse, daugiakultūrinio turinio išmanymas, kelių užsienio kalbų mokėjimas. Gebėjimai suprantami kaip skirtingų metodų, formų, technikų valdymas daugiakultūre grupėse, humaniškas pedagoginis stilius. Nuostatos, vertybės – psichologinis pasiruošimas dirbti daugiakultūre grupėse. Taip pat, anot autorės, vertėtų pabrėžti, tai kad pedagogas, dirbantis daugiakultūre grupėje, turėtų pasižymėti tam tikromis asmeninėmis savybėmis.

Pedagogo asmenines savybes daugelis autorių (Becerra-Lubies, Fones 2016; Polat, Ogay Barka 2014; Banks 2012; Gorski 2009 ir kt.) apibrėžia panašiai. Visų autorių teigimu, pedagogai, diegiantis daugiakultūrinės vertybes ikimokyklinio amžiaus vaikams, turėtų pasižymėti tokiais asmeninėmis savybėmis kaip tolerancija, lankstumas ir kantrybė. H. R. Milner (2009, p. 38) papildė šių pedagogų asmeninių savybių sąrašą, rašydamas: „...sąmojingumas, reflektyvus mąstymas, empatija, entuziazmas ir geras humoro jausmas.“ Pasak autoriaus, šių savybių derinys leidžia ne tik geriau perteikti ugdytiniams daugiakultūrinės žinias, bet ir gerina jų įsiminimą. T. Washington (cituojuama pagal Aydin, Tonbuloglu 2014) nuomone, „pedagogai,

pasižymintis daugiakultūrine kompetencija, iš esmės turėtų pasižymėti dvejomis pagrindinėmis vertybėmis, t.y. *supratimu savęs ir kitų*.“ Tokiu būdu, autoriaus teigimu, pedagogai bus tolerantiški, lankstūs, gerbiantys piliečių teises, bei, kas yra ypatingai svarbu XXI amžiaus pedagogams - atviri visuomenės įvairovei.<sup>13</sup>

Pasak P. G. Ramsey (2015) visuomenės įvairovę puikiai atspindi šiuolaikinės ikimokyklinio ugdymo įstaigos. Kaip jau buvo minėta, jose ugdomi vaikai išsiskiriantys rasės, kultūros, lyties, socialinės padėties, sveikatos ar daugeliu kitais aspektais. Atsižvelgdami į tokią daugiakultūrinę įvairovę ikimokyklinio ugdymo pedagogai turėtų gebėti pastebėti kiekvieną vaiką, besiuogdantį daugiakultūroje grupėje. Taip pat ir A. S. Masten, J. J. Hubbard, S. D. Gest (1999, p. 145) pastebi, kad „daugiakultūriškai kompetetingas pedagogas pasižymi tuo, kad siekia pažinti kiekvieną mokinį atskirai, išskirdamas jo individualumą.“ P. C. Gorski (2009) sutinka su šiuo požiūriu teigdamas, kad daugiakultūrine kompetencija pasižymintis pedagogas, turėtų gebėti pažinti kiekvieno vaiko ugdymosi poreikius ir pagal juos pritaikyti atitinkamą daugiakultūrinę aplinką, bei daugiakultūrines veiklas. Tiek A. S. Masten, J. J. Hubbard, S. D. Gest (1999), tiek P. C. Gorski (2009) teigimu, įžvelgti kiekvieno vaiko individualumą geba pedagogas, kuris pasižymi ne tik kompetetingumu, bet ir tas, kuris pasižymi greita reakcija, mokėjimu prisitaikyti prie įvairialypių situacijų, bei gebėjimu spręsti kylančius konfliktus daugiakultūroje grupėse. Deja, kaip rodo užsienio ir lietuvių mokslininkų atlikti tyrimai, dirbantiems pedagogams dažnai stinga daugiakultūrinės kompetencijos.

Australijos mokslininkės D. Berthelsen, N. Karuppiah (2001) atliko tyrimą, kurio tikslas buvo ištirti mokytojų supratimą apie daugiakultūrinį ugdymą, bei jo svarbą ankstyvoje vaikystėje. Tyrimas buvo atliktas su 58 moteriškos lyties ikimokyklinio ugdymo pedagogėmis, dirbančiomis valstybinėse ar privačiuose ugdymo įstaigose. Gauti tyrimo rezultatai atskleidė, kad pedagogai pripažįsta daugiakultūrinio ugdymo svarbumą ir naudingumą ankstyvojo amžiaus vaikų ugdymuisi, tačiau nuogastauja, kad yra įgiję nepakankamai žinių tam, kad užtikrintų daugiakultūrinio ugdymo sklaidą. Taip pat ir J. Keengwe (2010) remdamasis įvairių mokslininkų darbais (Cushner 2009; Ray 2006; Hollins, Guzman 2005; kt.) pastebi, kad daugelis ikimokyklinio amžiaus pedagogų turi ribotą darbo patirtį su daugiakultūrinėmis grupėmis. Anot autoriaus, patirties ir žinių spragas pedagogai dažniausiai maskuoja temų daugiakultūriškumo

---

<sup>13</sup> Polat S. Ogay Barka T. (2014). Preservice Teachers' Intercultural Competence: A Comparative Study of Teachers in Switzerland and Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*. 54, 19-38. Prieiga per internetą: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1057212.pdf>.

tematika eliuminavimu. Toks pedagogų aplaidumas, pasak S. Nieto (2010), priveda prie konfliktinių situacijų, nepasitenkinimo ir nesėkmių ugdymo terpėje. Pasak mokslininkės, vertėtų neignoruoti, o kaip tai pripažinti kultūrų įvairovę klasėse, ją gerbti, bei puoselėti, nes tai pakeltų ugdytinių savivertę ir gerintų jų akademines žinias.

Naujesnį žvalgomąjį tyrimą atlikęs Jungtinių Amerikos valstijų mokslininkas H. A. Alismail (2016), remdamasis įvairių mokslininkų darbais (Aydin, Tonbuloglu 2014; Krummel 2013; Gorski 2009) taip pat teigia, kad pedagogai vis dar nėra pasiruošę dirbti su daugiakultūremis grupėmis. Autoriaus nuomone, taip yra dėl to, kad aukštosios mokyklos neteikia didelio dėmesio daugiakultūrinei būsimų pedagogų kompetencijai. Prie tos pačios išvados priėjo ir lietuvių tyrėjai: A. Auškelienė, R. Braslauskienė, N. Burneikaitė ir kt. (2016), A. Norvilienė, V. Zuzevičiūtė (2011), J. Reingardė, N. Vasiliauskaitė, R. Erentaitė (2010), V. Jakavičius, N. Saugėnienė (2000). Šių autorių atlikti tyrimai taip pat rodo, kad Lietuvos pedagogų daugiakultūrinė kompetencija yra nepakankamai stipri.

V. Jakavičius, N. Saugėnienė (2000, p. 59), tirdami nelietuvių vaikų atėjimo į lietuviškas mokyklas priežastis, pirmieji pastebėjo, kad lietuvių pedagogams stinga daugiakultūrinio kompetetingumo: „Didžioji dalis lietuviškųjų mokyklų mokytojų *nesusipažinę su vakarietiškomis tautinių mažumų švietimo dimensijomis ir turi labai mažai informacijos* apie demokratinei, pliuralistinei visuomenei priimtinus būdus spręsti problemas, susijusias su tautiniu *mokinių heterogeniškumu bendrojoje mokykloje*“. Vėlesni tyrimai (Reingardė, Vasiliauskaitė, Erentaitė, 2010), atlikti dešimčia metų vėliau, parodė, kad pedagogų daugiakultūrinė kompetencija vis dar išliko silpna: „*Daugiakultūrinė kompetencija yra menka*, dominuoja lokali perspektyva, trūksta išteklių kritinei refleksijai.“ Autorių teigimu, pedagogų daugiakultūrinio kompetentingumo stokos bene esminė priežastis - nepakankamas pasirengimas dirbti daugiakultūrinėje aplinkoje.

Tyrėjų, J. Reingardės, N. Vasiliauskaitės, R. Erentaitės (2010), išsakytą prielaidą patvirtina A. Norvilienės, V. Zuzevičiūtės (2011) alikto tyrimo rezultatai. Autorės, tyrusios pedagogų požiūrį į tarpkultūrinę kompetenciją, atskleidė, kad mokytojai patys pripažįsta, kad nėra pasirengę dirbti daugiakultūre klasėse. Pasak tyrimo dalyvių, dažniausia nepasirengimo priežastis – kalbos barjeras. Antroji priežastis buvo įvardijama kaip aukštųjų mokyklų neparengimas dirbti daugiakultūroje terpėje. A. Norvilienės, V. Zuzevičiūtės (2011) tarp pateiktų išvadų pastebi, kad, nors dauguma tyrimo dalyvių nuomone, jos nėra pasirengusios dirbti

daugiakultūre klasėse, tačiau visos norėtų pabandyti dirbti tokioje klasėje, nes „*tai įdomu, skatina tobulėti, mokytis iš kitų, labiau pažinti savo ir kitų kultūrą.*“ A. Auškelienė ir kt. (2016), atlikę kokybinį tyrimą ikimokyklinėse ugdymo įstaigose daugiakultūrinio ugdymo kontekstu, taip pat paminėjo, kad pedagogai pripažįsta, kad jiems stinga teorinių žinių dirbant su daugiakultūremis grupėmis.

Lietuvių autorių, A. Auškelienės ir kt. (2016), atlikto tyrimo dalyviai vienbalsiai nurodė, jog, nors ir aukštosios mokyklos rengiančios ikimokyklinio ugdymo pedagogus, siekia prisitaikyti prie demografinių, socialinių ir kultūrinių šeimų, bei visuomenės pokyčių, tačiau absolventai palieka studijas neįgiję daugiakultūrinės kompetencijos. Pasak autorių, pedagogai organizuodami ikimokyklinėse ugdymo įstaigose daugiakultūrines veiklas remiasi turima patirtimi ir intuicija. Taigi, apibendrinant išnagrinėtų užsienio ir lietuvių mokslininkų darbus, pastebima, kad pedagogų daugiakultūrinė kompetencija darbai su daugiakultūremis grupėmis yra nepakankama. To dažniausiai įvardijama priežastis – pedagogus rengiančių institucijų neparuošimas sėkmingai pedagoginei veiklai šiuolaikinėje daugiakultūroje visuomenėje. Atsižvelgiant į tai pastebima, kad iš esmės pokyčiai turėtų vykti aukštosiose mokyklose, kad būsiami pedagogai turėtų galimybę įgyti reikiamą daugiakultūrinio ugdymo kvalifikaciją.<sup>14</sup>

Studijų universitete svarbą pabrėžia ir H. A. Alismail (2016). Autoriaus teigimu, aukštosios mokyklos turėtų 1) užtikrinti daugiakultūrinio ugdymo sklaidą per visą studijų laikotarpį aukštojoje mokykloje sudarydami tinkamas mokymuisi sąlygas; 2) išskirti daugiakultūrinį ugdymą kaip atskirą studijų dalyką; 3) integruoti daugiakultūriškumą apimančius aspektus į aukštųjų mokyklų studijų aprašus; 4) siekti dermės tarp mokymo turinio, formų, metodų su daugiakultūrinio ugdymo principais: tolerancija, lankstumu, bei humanistiniu požiūriu. S. Polat, T. Ogay Barka (2014) atlikdami lyginamąjį tyrimą tarp Šveicarijos ir Turkijos būsimųjų pedagogų rengimo programų, padarė išvadą, kad geresne daugiakultūrine kompetencija pasižymi tie studentai, kurių studijų programuose yra daugiakultūrinis ugdymas išskirtas kaip atskiras studijuojamas dalykas. Mokslininkų teigimu, daugiakultūrinis ugdymas gali būti ir neišskirtas kaip atskiras studijuojamas dalykas, tačiau tokiu atveju jis turi būti integruojamas į kitus studijų dalykus.

---

<sup>14</sup> Erentaitė R. (2008). Kultūrinės prielaidos dirbant su socialinės atskirties grupėmis: refleksijos galimybės ir ribos. *Mokslo darbai*, 12, 103-109. Prieiga per internetą: [https://www.mruni.eu/upload/iblock/d35/11\\_erentaite.pdf](https://www.mruni.eu/upload/iblock/d35/11_erentaite.pdf).

Daugiakultūrinio ugdymo elementų integravimo į ikimokyklinio ugdymo pedagogų rengimo programas pabrėžia ir D. Berthelsen, N. Karuppiah (2001). Pasak autorių, privalu, kad būsimieji pedagogai įgytų teorinių žinių, kuriuos užtikrintų sėkmingą praktinę veiklą daugiakultūroje grupėje. Mokslininkų A. Džalalovos, N. Raud (2012, p. 68) nuomone, „mokytojų rengimo programose neturėtų būti tikrai įtraukiamos paskaitos ar modeliai daugiakultūriškumo aspektu, bet turėtų studentams taip pat suteikta galimybė panaudoti įgytas žinias praktikoje.“ J. H. Kim (cituojuama pagal Huh, Choi, Jun, 2015) teigimu, pedagogo gebėjimas taikyti įgytas žinias realiose situacijose ir yra daugiakultūrinės kompetencijos esmė. Atsižvelgiant į tai aukštosios mokyklos turėtų skirti didelį dėmesį būsimų pedagogų pedagoginėms praktikos. V. Lamanasko, V. Lukavičienės, R. Makarskaitės – Petkevičienės (2013, p. 30) teigimu, pedagoginė praktika turėtų būti nuolatinė ir tęstinė, t.y. apimanti visą bakalauro studijų laikotarpį. Autorių teigimu, studentas nuo pat pirmo kurso turėtų būti supažindintas su realia ugdymo įstaigos veikla, realiu ugdymo procesu ir pagal galimybes jame dalyvauti, nes tokiu būdu plečia savo profesinį patyrimą ir pasitikėjimą.

Apie pedagoginių praktikų svarbą studentų daugiakultūrinės kompetencijos plėtotei rašo ir C. E. Sleeter (2005). Pasak autorės, viena iš daugiakultūrinio ugdymo strategijų yra institucijų tarpusavio sąveika. Todėl labai svarbu užtikrinti bendradarbiavimą tarp aukštųjų mokyklų ir ikimokyklinio ugdymo įstaigų. Tokiu būdu, C. E. Sleeter (2005) teigimu, vyksta abipusio mokymosi procesas. A. Džalalova (2009) savo disertacijoje „Rusakalbių pedagogų daugiakultūrinė kompetencija Estijos švietimo aplinkoje“ (rus. Мультикультурная компетентность русскоязычных учителей в образовательной среде Эстонии) pateikdama daugiakultūrinės kompetencijos formavimo modelį, pedagogines praktikas išskyrė kaip atskirą komponentą. Autorės teigimu, studentų daugiakultūrinė kompetencija formuojasi ne tik kontaktinėmis su dėstytojais valandomis, praleistomis aukštosios mokyklos patalpose, bet ir nekontaktinėmis valandomis ir pedagoginių praktikų metu.

Kontaktinių valandų metu, A. Džalalovos (2009) nuomone, studentai turėtų būti supažindinami su daugiakultūriškumu sietiniais studijų dalykais, t.y. kultūrų tarpusavio sąveika ir kitais daugiakultūrinio ugdymo krypties studijų dalykais. Neauditorinės valandos, anot autorės, suprantamos kaip mokslinės konferencijos, pažintinės kelionės, daugiakultūriškumo aspektus nagrinėjantys tyrimai. Pedagoginės praktikos atliekamos daugiakultūrinio tipo organizacijose. Pasak A. Džalalovos (2009), susiformavusi pedagogo daugiakultūrinė kompetencija pasireiškia šiomis savybėmis: 1) daugiakultūrinių vertybių supratimu; 2) pedagoginiu ir psichologiniu

pasiruošimu darbui daugiakultūroje grupėje; 3) gebėjimu spręsti įvairialypes situacijas daugiakultūriniais aspektais. Mokslininkės nuomone, būsimo ir dirbančio pedagogo daugiakultūrinės kompetencijos svarba priklauso ne tik nuo aukštųjų mokyklų parengimo pedagoginiam darbui daugiakultūroje visuomenėje, bet ir nuo pačio asmens. J. Banks (2009) teigimu, pedagogų rengimo institucijų pagrindinė užduotis yra padėti būsimiems pedagogams suprasti savo požiūrį, įsitikinimus, bei vertybes daugiakultūriškumo klausimais. Su šiuo požiūriu sutinka ir K. L. Miller, S. M. Miller, J. C. Stull (cituojuama pagal Erentaitę, 2008).

Minėtų mokslininkų atlikti tyrimai rodo, kad tiek „dėstytojų išsakyti požiūriai ir elgesys, tiek bendroji institucijos politika kultūrinės įvairovės ir lygių galimybių klausimais turi įtakos studentų požiūriams.“ Tą pabrėžia ir J. Reingardė, N. Vasiliauskaitė, R. Erentaitė (2010) teigdamos, kad mokytojų nuostatos apie įvairias socialines kultūrines grupes ir pedagogų daugiakultūrinė kompetencija yra labai svarbūs daugiakultūrinio ugdymo kokybę formuojantys veiksniai. L. Chodzkienė (2013) taip pat pastebi dėstytojų įtaką studentų požiūriams. Pasak autorės, pedagogų rengimo darbui su daugiakultūre grupėmis pagrindu turėtų tapti pačios pasaulėžiūros transformacija. Autorės teigimu, studentų pasaulėžiūros transformacija vyksta, kai studijuojant universitete įgyjamos tam tikros daugiakultūrinės žinios, o taip pat ir praleidžiant dalį laiko už gimtosios šalies ribų. Šią L. Chodzkienės (2013) išsakytą mintį praplečia C. A. Pohan (cituojuama pagal Alismail, 2016) atlikto tyrimo rezultatai. Mokslininkas, tyrinėjęs būsimų pedagogų asmeninių nusistatymų įtaką profesinės veiklos pobūdžiui, atskleidė, kad asmeniniai ir profesiniai įsitikinimai daugiakultūriniais aspektais yra tiesiogiai sietini su įgytomis patirtimis.

H. A. Alismail (2016) aptardamas C. A. Pohan tyrimo rezultatus, pabrėžė, kad būsimieji pedagogai, kurie pasižymi platesne daugiakultūrine patirtimi, yra ir patys labiau linkę plėsti vaikų daugiakultūrinį suvokimą. Taip pat H. A. Alismail (2016) paminėjo ir tai, kad pedagogas, dirbantis daugiakultūroje grupėje turi mokėti prisitaikyti, t.y. keisti save dėl kitų. Anot autoriaus, vertėtų atminti, kad kiekvienas vaikas auga skirtingose šeimose, ir yra įgijęs visiškai skirtingas patirtis. Atsižvelgiant į tai ikimokyklinio ugdymo pedagogams privalu pažinti kiekvieno vaiko individualumą ir taikyti jam priimtina pedagoginį stilių. Todėl, M. P. Cooper (2013) teigimu, siekiant tenkinti kiekvieno vaiko ugdymosi poreikius būtina pasižymėti daugiakultūrine kompetencija, kurios pamatus diegia studijos aukštosiose mokyklose.

Aukštųjų mokyklų svarbą studentų daugiakultūrinės kompetencijos plėtotei aptaria ir H. K. Huh, S. W. Choi, J.S. Jun (2015). Anot autorių, aukštųjų mokyklų esmė – skatinti būsimą pedagogą nuolatos tobulėti, nes daugiakultūrinė kompetencija nėra pastovi, ji nuolat kinta priklausomai nuo žinių ir įgytos patirties. Tam pritaria ir R. Becerra-Lubies, A. Fones (2016) rašydamos, kad „asmens daugiakultūrinės kompetencijos ugdymas – visą gyvenimą trunkantis procesas, todėl ir aukštosios mokyklos ir patys būsimieji pedagogai turėtų aiškiai suvokti šios kompetencijos svarbą.“ Pasak autorių, pedagogus rengiančios institucijos turėtų užtikrinti daugiakultūrinio ugdymo sklaidą dėstomų dalykų programuose, o studentai turėtų suprasti pasirinktos profesijos svarbą: kad suvoktų, jog jie yra tie asmenys, kurie ugdys ikimokyklinio amžiaus vaikus, plės jų daugiakultūrines žinias.

Taigi, daugelio autorių (Huh, Choi, Jun 2015; Džalalova, Raud 2012; Heejong, Shelley 2010; kt.) teigimu, ikimokyklinio ugdymo pedagogo daugiakultūrinė kompetencija yra labai svarbi kompetencija, nes ji sąlygoja sėkmingą pedagoginę veiklą daugiakultūre grupėse. Pedagogas, dirbantis daugiakultūreje terpėje, turėtų pasižymėti gausiomis žiniomis apie savo ir kitų kultūras, gebėti tinkamai šias žinias taikyti, bei būti daugiakultūriškai nusiteikusi - tolerantišku, lanksčiu, kantriu ir atviru visuomenės įvairovei. Būtent šie daugiakultūrinės kompetencijos komponentai padeda geriau perteikti ikimokyklinio amžiaus vaikams daugiakultūrinio ugdymo turinį, bei gerina jo įsiminimą.

Apibendrinus užsienio ir lietuvių autorių (Alismail 2016; Auškelienė, Braslauskienė, Burneikaitė ir kt. 2016; Norvilienė, Zuzevičiūtė 2011; Berthelsen, Karuppiah 2001 ir kt.) atliktus tyrimus pastebima, kad pedagogų daugiakultūrinė kompetencija yra įvardijama kaip menka. To viena iš pagrindinių priežasčių nepakankamas pasirengimas dirbti daugiakultūreje visuomenėje. Todėl yra ypatingai svarbus aukštųjų mokyklų, rengiančių ikimokyklinio ugdymo pedagogus, vaidmuo. Pasak autorių, daugiakultūrinis ugdymas turėtų būti išskirtas kaip atskiras studijų dalykas arba integruojamas į kitus studijų dalykus. Taip pat pabrėžtina ir tai, kad už pedagogo daugiakultūrinės kompetencijos plėtrą atsako ne tik pedagogų rengimo institucijos, bet ir pats asmuo.

## 2. DAUGIAKULTŪRINIO UGDYMO IKIMOKYKLINIO UGDYMO KONTEKSTE EMPIRINIS TYRIMAS

Šioje darbo dalyje aptarta tyrimo metodologija, kuria remiantis buvo atliekamas empirinis tyrimas. Išskiriami tyrimo organizavimo etapai, apibūdinama tyrimo imtis ir pateikiama tyrimo dalyvių charakteristika. Taip pat aprašomi duomenų rinkimo ir duomenų analizės metodai, aptariamas tyrimo instrumentas ir tyrimo etika.

### 2. 1. Empirinio tyrimo metodologija

Siekiant atskleisti dėstytojų, rengiančių ikimokyklinio ugdymo pedagogus, daugiakultūrinio ugdymo patirtis pasirinktas *kokybinis tyrimas* kaip „giluminis vienos nedidelės socialinės realybės pjūvis, kai išsamiai, nestruktūruotai, sistemingai renkamos žinios apie reiškinių ar individą“ (Girdzijauskienė 2006, p. 7). Kokybinis tyrimas, pasak V. Žydzžiūnaitės (2007) leidžia atskleisti tyrimo dalyvių apibrėžiamą požiūrį į tiriamą fenomeną, remiantis jų patirtimis ir suvokimu. Tokiu būdu pasitelkus kokybinį tyrimą atrandamas reikšmių ir patirčių turinys: kaip vyko koks nors procesas, kokia jo reikšmė (prasmė) tyrimo dalyviams, kokie galimi šios patirties skirtumai ir savitumai (Gaižauskaitė, Valavičienė 2016). Šio *tyrimo objektas* - dėstytojų, rengiančių ikimokyklinio ugdymo pedagogus, daugiakultūrinio ugdymo patirtys. Kokybinis tyrimas buvo pasirinktas todėl, kad geriausiai padeda atskleisti reiškinių per individualias tyrimo dalyvių patirtis.

Tyrimo tikslui pasiekti pasirinkta *naratyvo strategija*. „Naratyvas – tai sakytinis ar rašytinis tekstas, kuriame pateikiamas individo (savo patirtimi paremtas) pasakojimas, istorija apie chronologiškai susijusius įvykius ar veiklą. Naratyvas apima ne tik pasakojimą apie įvykį ar veiklą, bet dažniausiai apima ir individo jausmus, nuomones, vertinimus“ (Creswell 2007, p. 53-54), kurie išryškėja analizuojant patirčių turinį. Dėl giluminių prasmų paieškų ir visapusiško požiūrio naratyvo strategija vertinama įvairiose mokslo srityse, ypač socialiniuose moksluose. Naratyviniu tyrimu, pasak F. M. Connelly, D. J. Clandinin (1990, p. 2), siekiama suprasti, paaiškinti ir interpretuoti individų įgytas patirtis ne tik plačiajame kontekste, bet ir siekiama išsiaiškinti patirčių reikšmę ir patiems individams. Kadangi šio tyrimo tikslas yra atskleisti dėstytojų patirtis, naratyvo strategija pasirinkta kaip tinkamiausia tokiam tikslui pasiekti.

**Tyrimo organizavimas.** Empirinis tyrimas buvo atliekamas penkiais etapais. *Pirmajame etape* – remiantis teorine medžiaga sukurama tyrimo metodika, parengiamas tyrimo duomenų rinkimo interviu instrumentas, atliekama dokumentų analizė. *Antrajame etape* vyko dalyvių atranka - potencialiems tyrimo dalyviams išsiunčiant elektroniniu paštu kvietimus sudalyvauti tyrime (žr. 1 priedą). Norint pasiekti šiuos potencialius dalyvius išsiųsti kvietimai sudalyvauti tyrime Lietuvos aukštųjų mokyklų ikimokyklinio ugdymo katedroms, bei jose dirbantiems dėstytojams. Naudota kontaktinė informacija, kuri yra viešai prieinama aukštųjų mokyklų internetiniuose šaltiniuose. Po savaitės buvo išsiųstas priminimas apie kvietimą dalyvauti tyrime. Iš viso buvo išsiųsti 78 laišakai, iš kurių atsakė trys informantai (tyrimo dalyviai), kurie sutiko sudalyvauti tyrime ir yra aptarti žemiau. *Trečiajame etape* – organizuojamas tyrimo duomenų rinkimas - interviu su tyrimo dalyviais. Interviu vyko tyrimo dalyvių pasirinktu laiku, bei pasirinktoje vietoje (dažniausiai aukštosiose mokyklose). Interviu trukmė nuo 45-60 minučių. *Ketvirtajame etape* - duomenų susisteminimas ir analizė, naudojant turinio analizės metodą (Mayring 2000).

**Duomenų rinkimui pasirinkti *dokumentų analizės ir pusiau struktūruoto interviu metodai.*** *Dokumentų analizė*, pasak R. Tidikio (2003, p. 488), apibrėžiama kaip „pirminių duomenų rinkimas, kai dokumentai naudojami kaip pagrindiniai informacijos šaltiniai.“ Anot G. A. Browen (2009) vienas iš svarbiausių dokumentų analizės principų yra pasirinktų dokumentų patikimumo užtikrinimas. Atsižvelgiant į tai šiame darbe buvo analizuojami aukštųjų mokyklų, rengiančių ikimokyklinio ugdymo pedagogus, studijų programų aprašai, kurie sudaryti remiantis studijas reglamentuojančiais dokumentais. Iš viso analizuojami 8 ikimokyklinio ugdymo programų studijų aprašai iš Lietuvos edukologijos universiteto, Klaipėdos universiteto, Šiaulių universiteto, Vilniaus kolegijos, Kauno kolegijos, Klaipėdos valstybinės kolegijos, Panevėžio kolegijos ir Marijampolės kolegijos. Dokumentų analizė buvo atliekama siekiant identifikuoti daugiakultūrinio ugdymo elementus ikimokyklinių ugdymo programų studijų dalykuose.

Daugiakultūrinio ugdymo elementai buvo išskirti remiantis A. Džalalovos (2009) pedagogo daugiakultūrinės kompetencijos formavimo komponentais. Kadangi pedagogo nuostatos, vertybės ir gebėjimai atliekant dokumentų analizę neišmatuojami, tai buvo pasirinktas tik vienas iš A. Džalalovos (2009) išskirtų daugiakultūrinės kompetencijos komponentų, t.y. daugiakultūrinės žinios. Daugiakultūrinės žinios suprantamos kaip savo ir kitų kultūrų supratimas, daugiakultūrinės komunikacijos pagrindai, metodinis pasirengimas dirbti

daugiakultūre grupėse, daugiakultūrinio turinio išmanymas, kelių užsienio kalbų mokėjimas. Atliekant dokumentų analizę prie kiekvieno studijų dalyko, apimančio daugiakultūriškumo aspektus, parašyta ir jo skaitmeninė išraiška, t.y. kiek kartų jis buvo minimas Lietuvos aukštųjų mokyklų, rengiančių ikimokyklinio ugdymo pedagogus, studijų aprašuose.

Antrasis duomenų rinkimo metodas- interviu metodas, kuris S. Girdzijauskienės (2006, p. 31) teigimu, „leidžia susidaryti visuminį vaizdą apie konkrečią patirtį.“ Dėl šios priežasties, siekiant kuo visapusiškiau išsiaiškinti informanto patirtis apie reiškinį: jo jausmus, įsitikinimus, nuostatas per tam tikrus epizodus ir iliustracijas, buvo pasirinktas individualus *pusiau struktūruotas interviu*, kuris apibrėžiamas kaip „pokalbis pagal iš anksto paruoštus klausimus, pasiruošus išplėsti esamas pasakojimo temas“ (Kardelis 2007, p. 98). Interviu sudarė 14 pirminių klausimų (žr. 2 priedą), kurie apėmė iš anksto suformuluotas temas (daugiakultūrinio ugdymo samprata, daugiakultūrinio ugdymo aktualumas švietime ir visuomeniniame kontekste, daugiakultūrinio ugdymo ypatumai ikimokykliniame ugdyme, pedagogo daugiakultūrinė kompetencija) remiantis literatūros analize bei dokumentų analizės gautais duomenimis. Šie elementai tapo turinio analizės elementais, kuriais vadovaujamasi turinio analizės metu analizuojant visus tyrimo duomenis. Likusioji klausimų dalis buvo formuluojama vietoje, atsižvelgiant į informantų pasisakymus (pvz. „Kaip Jus galvojate, o kaip galima būtų užtikrinti tą balansą apie kurį minėjote, tarp savo kultūros ir kitų kultūros pažinimo?“; „Gal galėtumėte išskirti kokias įdomesnes patirtis būtent to norvegiškojo darželio?“; „Kokie atgarsiai iš studentų po tokių projektų?“). Interviu truko nuo 45- 60 minučių. Interviu metu duomenys buvo įrašomi į diktofoną, tam kad gauta informacija išliktų skaidri ir neperfrazuojama, bei būtų pilnai panaudota analizuojant duomenis. Vėliau interviu įrašai transkribuoti ir paruošti analizei.

**Tyrimo imtis.** Kokybiniam tyrimui, pasak V. Morkevičiaus, A. Telešienės, G. Žvaliausko (2008), dažniausiai parenkami tokie individai, kurių patirtys yra socialiai prasmingos, atspindinčios platesnius socialinius reiškinius ar procesus. Pagal tai buvo vykdyta *tikslinė tyrimo dalyvių atranka*, kuri apibrėžiama kaip „strategiškai, kruopščiai ir tikslingai vykdoma atranka, padedanti išsikeltam tikslui pasiekti“ (Gaižauskaitė ir Valavičienė, 2016, p. 32). Tyrimo dalyviai buvo atrinkti pagal šiuos du iš anksto numatytus kriterijus: 1) dirbantys aukštojoje mokykloje, rengiančioje ikimokyklinio ugdymo pedagogus; 2) turintys asmeninę ir/ ar profesinę patirtį sietiną su daugiakultūriniu ugdymu (dėstantys dalykus sietinus su daugiakultūriniu ugdymu). Atrankos kriterijai buvo sudaryti atsižvelgiant į tyrimo tikslą ir objektą.

**Tyrimo vieta ir laikas.** Lietuvos aukštųjų mokyklų, rengiančių ikimokyklinio ugdymo pedagogus, studijų aprašų analizė buvo atliekama 2016 m. vasario – kovo mėnesiais. Interviu su tyime sutikusiais dalyvauti asmenimis vyko 2016 m. rugsėjo – spalio mėnesiais informantams patogioje susitikimo vietoje (aukštosios mokyklos, kuriuose jie dirba).

**Tyrimo dalyvių charakteristika.** Tyime dalyvavo trys informantai, rengiantys ikimokyklinio ugdymo pedagogus. Visos informantės moteriškos lyties, apytiksliai 40-65 metų, dirba skirtingose Lietuvos aukštosiose mokyklose, yra įgijusios daktaro laipsnį, bei turi daugiau negu 10 metų darbo patirtį rengiant būsimus ikimokyklinio ugdymo pedagogus. *Vytė* dirba aukštojoje mokykloje apie 15 metų. Prieš tai dirbo švietimo politikos srityje: „Tiesiog prieš tai buvo darbai, kuriuos galima pavadinti švietimo politikos darbais: programų kūrimas įvairiausių metodinių, rekomendacijų kurimas... Ir kadangi tai buvo leidiniai – visi veiksmai skirti praktikams, nu tai tiesiog logiška, kad kažkaip patekau tą dėstyti paskui mūsų studentams.“ *Vytė* turi profesinės patirties ir su ikimokyklinio amžiaus vaikais socialinės adaptacijos grupėje. *Luknė* aukštojoje mokykloje dirba daugiau nei 20 metų. Dėstytojos kelias prasidėjo nuo magistrantūros studijų baigimo. Po studijų, *Luknė* buvo pakviesta dirbti aukštojoje mokykloje: „Jau pabaigus magistro studijas, magistrantūros tiksliau, buvau pakviesta aukštojoje mokykloje, pakvietė katedros vedėja dirbti katedroje.“ *Luknė* taip pat yra dirbusi ikimokyklinio ugdymo įstaigoje administracinį darbą. Trečioji informantė *Gustė* aukštojoje mokykloje dirba 10 metų. Pirmiausia aukštojoje mokykloje dirbo administracinį darbą, neilgai trukus buvo pastebėta ir pakviesta užimti dėstytojos pareigas: „...pasiūlė, pakvietė mane, pamatė manyje potencialą, kad aš galiu būti dėstytoja ir pakvietė dirbti asistente į katedrą.“ Informantės sąsajos su ikimokykliniu ugdymu glūdi atliktose praktikose studijų laikais, ir savanorystės patirtyje teisinės pagalbos centre. Visi šio tyrimo informantai, rengdami ikimokyklinio ugdymo pedagogus, juos supažindina su daugiakultūriniu ugdymu. *Vytė* ir *Luknė* integruoja daugiakultūriškumo temas (socialinis ugdymas, specialieji poreikiai ir jų tenkinimas, ugdymo individualizavimas, edukacinė aplinka, pedagogo daugiakultūrinė kompetencija ir t.t.) į privalomus studijų dalykus. *Gustė* dėsto pasirenkamąjį dalyką ikimokyklinio ugdymo studentams sietiną su daugiakultūriniu ugdymu, kuriame aptartos tokios temos kaip pedagogo daugiakultūrinė kompetencija, jos vaidmuo dirbant daugiakultūrinėse ikimokyklinėse amžiaus grupėse, daugiakultūrinių veiklų integravimas į vaikų ugdymosi procesą ir pan.

**Duomenų analizei** pasirinktas *turinio analizės metodas*, kuris, anot H. F. Hsieh ir S. E. Shannon (2005, p. 1278), apibrėžiamas kaip „tekstinės ar grafinės informacijos prasminių

vienetų paieška, išryškinimas ir interpretavimas.“ Šis metodas buvo pasirinktas dėl to, kad padėjo įžvelgti naratyvinio tyrimo ypatumus: tekste aptikti giluminių prasmų, pamatyti reiškinių informanto akimis be išankstinių nuostatų, atskleidžiant jo asmenines ir profesines patirtis. Atliekant turinio analizę buvo remiamasi P. Mayring (2000) išskirtais etapais: 1) Prasminių vienetų (elementų) išryškinimas remiantis teorine medžiaga; 2) kategorijų (daugiakultūrinio ugdymo samprata dėstytojų akimis, daugiakultūrinio ugdymo aktualumas visuomeniniame kontekste, daugiakultūrinio ugdymo aktualumas švietimo kontekste, ugdymo vaidmuo diegiant daugiakultūrines vertybes, daugiakultūrinio ugdymo komponentai ikimokykliniame amžiuje, pedagogo daugiakultūrinės kompetencijos samprata), subkategorijų (inkliuzinis ugdymas, daugiakultūrė visuomenė, skirtingų tautybių vaikų ugdymas, dėstytojai apie daugiakultūrinio ugdymo sampratą studentų akimis, daugiakultūriškumas visuomenėje, daugiakultūrės grupės, daugiakultūriškumas metodiniuose leidiniuose, šeimos vaidmuo diegiant daugiakultūrines vertybes, pedagogų vaidmuo diegiant daugiakultūrines vertybes, daugiakultūrės aplinkos kūrimas, bendradarbiavimas su ugdymo įstaigos specialistais daugiakultūriškumo kontekstu, daugiakultūrinė sąveika su šeima, daugiakultūrinės žinios, įgūdžiai, gebėjimai, daugiakultūrinis nusiteikimas, skirtingų metodų taikymas, perteikiant daugiakultūrines temas, savišvieta daugiakultūriniu kontekstu) formulavimas; 3) reikšmingų teiginių pateikimas; 4) duomenų peržiūra, patikimumo užtikrinimas; 5) rezultatų apibendrinimas, interpretavimas. Turinio analizė buvo atliekama išsiskyrus esminius nagrinėjamos temos elementus: daugiakultūrinio ugdymo samprata, daugiakultūrinio ugdymo aktualumas švietime ir visuomeniniame kontekste, daugiakultūrinio ugdymo ypatumai ikimokykliniame ugdyme, pedagogo daugiakultūrinė kompetencija. Gauti rezultatai pateikiami *aprašomuoju būdu* pagal turinio analizės elementus bei juos iliustruojant informantų asmeninės ar profesinės patirties pavyzdžiais.

**Tyrimo etika.** Tyrimas atliktas laikantis *konfidencialumo* ir *savanoriško dalyvavimo tyrime* principais visose tyrimo etapuose. Pirmajame tyrimo etape, kuriant tyrimo metodiką ir rengiant tyrimo instrumentą klausimai buvo etiškai formuluojami, nepažeidžiant tyrimo dalyvių privatumo. (Pvz: „Ar buvo kažkokių apraiškų daugiakultūriškumo tematika Jūsų studentavimo laikais? Papasakokite apie tai plačiau.“; „Gal galėtumėte papasakoti apie save, šeimą, draugus - kur galima atrasti daugiakultūriškumo sąsajų?“; žr. 2 priedą) . Antrajame etape siunčiant elektroniniu paštu kvietimus sudalyvauti tyrime, buvo užtikrinta, jog visi tyrimo metu gauti duomenys bus nuasmeninti (žr. 1 priedą). Trečiajame tyrimo etape, derinant interviu vietą ir laiką, kiekvienam informantui buvo dar kartą primenama, jog visi informanto asmeniniai

duomenys nebus panaudoti tyrime. Ketvirtajame tyrimo etape, prieš atliekant interviu, informantai buvo dar kartą išsamiai supažindinti su tyrimo tikslu, eiga, dalyvavimo trukme, rizikomis, nauda ir atlygiu, konfidencialumu, savanoriško dalyvavimo samprata, tyrėjo kontaktine informacija. Visa tai buvo susisteminta „Tyrimo dalyvio sutikime“ (žr. 3 priedą), kurį kiekvienas informantas prieš atliekant interviu pasirašė. Tam, kad tyrimo duomenys išliktų skaidrūs ir neperfrazuojami, interviu buvo įrašinėjami į diktofoną. Visi surinkti duomenys buvo saugomi tik tyrėjo žinioje ir jais nėra dalijamasi su išoriniais asmenimis/organizacijomis. Taip pat visa tyrimo medžiaga, įskaitant garso įrašus, saugoma slaptažodžiu apsaugotose laikmenose ir po tyrimo rezultatų pristatymo bus sunaikinta. Penktajame etape, duomenų susisteminimas, naudojant turinio analizės metodą, vyko remiantis *korektiško duomenų pateikimo ir konfidencialumo principu*: kiekvienam dalyviui priskirtas slapyvardis, kuris neturi jokio ryšio su asmeniniais tyrimo dalyvių duomenimis (vardas, pavardė, aukštoji mokykla).

**Tyrimo ribotumai.** Vienas iš pagrindinių atlikto tyrimo ribotumų yra prieiga prie studijų dalykų aprašų atliekant dokumentų analizę. Viešai prieinama informacija, talpinama ikimokyklinio ugdymo pedagogus rengiančių institucijų, apima tik bendrąją studijų programos tikslą, numatomus rezultatus ir studijuojamų dalykų pavadinimus. Trūksta detalių kiekvieno studijų dalyko aprašų. Dėl šios priežasties dokumentų analizė buvo atliekama remiantis tik tais duomenimis, kurie buvo viešai prieinami Lietuvos aukštųjų mokyklų, rengiančių ikimokyklinio ugdymo pedagogus, tinklalapiuose. Dar vienas iš tyrimo ribotumų – dalyvių atranka. Kadangi dėstytojai yra tokios profesijos atstovai, kurie mokslo metais yra pakankamai užimti, o vasaros metu atostogaujantys, tai dėl laiko stokos ar kitų priežasčių, didžioji dalis potencialių tyrimo dalyvių neregavo į išsiųstus pakvietimus sudalyvauti tyrime.

## **2. 2. Daugiakultūrinio ugdymo ikimokyklinio ugdymo kontekste empirinio tyrimo rezultatai**

Šioje darbo dalyje pateikti empirinio tyrimo rezultatai. Dokumentų analizės gauti duomenys atvaizduoti 1 lentelėje. Lentelė susideda iš dviejų skilčių - daugiakultūrinio ugdymo elementai ir studijų dalykai apimantys daugiakultūriškumo aspektus, jų skaitmeninė išraiška. Interviu metu gauti rezultatai atvaizduoti 4 lentelėse, kurios susideda iš trijų skilčių: kategorijos, subkategorijos, iliustruojantys teiginiai. Lentelės pavadinimai atspindi turinio analizės elementus: daugiakultūrinio ugdymo samprata, daugiakultūrinis ugdymas švietime ir visuomeniniame kontekste, daugiakultūrinio ugdymo ypatumai ikimokykliniame amžiuje, daugiakultūrinės

aplinkos kūrimas, pedagogo daugiakultūrinė kompetencija. Lentelėse atvaizduota po vieną (žr. 1, 4 lentelės) arba po dvi (žr. 2, 3 lentelės) kategorijas. Kategorijos išsiskiria į 2-4 subkategorijas, bei juos iliustruojančius teiginius.

### 2.3. Aukštųjų mokyklų, rengiančių ikimokyklinio ugdymo pedagogus, studijų aprašų analizė

Siekiant identifikuoti daugiakultūrinio ugdymo elementus Lietuvos aukštųjų mokyklų ikimokyklinio ugdymo programų studijų dalykuose, buvo analizuojami aukštųjų mokyklų studijų aprašai. Rezultatai atvaizduoti 1 lentelėje (žr. 1 lentelę). Tyrimo rezultatai atskleidė, kad daugiakultūrinis ugdymas kaip atskiras studijų dalykas yra išskiriamas tik vienoje Lietuvos aukštojoje mokykloje, rengiančioje ikimokyklinio ugdymo pedagogus ir yra įvardijamas kaip multikultūrinis ugdymas (tiesioginis vertinys iš anglų kalbos – multicultural education). Tačiau pastebima ir tai, kad kiekvienas aukštųjų mokyklų studijų dalykas gali būti interpretuojamas kaip daugiakultūrinio ugdymo elementas. Natūralu, kad didžiausią dėmesį aukštosios mokyklos skiria būsimų ikimokyklinio ugdymo pedagogų metodiniam pasirengimui dirbti daugiakultūre grupėse, kurio pagrindą sudaro pedagogikos ir psichologijos mokslų sritys. Taip pat pastebima, kad kiekvienoje aukštojoje mokykloje skiriamas didelis dėmesys specialiųjų poreikių vaikų ugdymui, daugiakultūrinės komunikacijos pagrindų žinioms, bei užsienio kalbų mokėjimui. Mažiausias dėmesys skiriamas kitų kultūrų supratimui, tačiau šis daugiakultūrinio ugdymo aspektas gali būti integralus, t.y. minimas kitų studijų dalykų paskaitose.

1 lentelė. Lietuvos aukštųjų mokyklų, rengiančių ikimokyklinio ugdymo pedagogus, studijų dalykai apimantys daugiakultūriškumo aspektus ir jų skaitmeninė išraiška

| Daugiakultūrinio ugdymo elementai                         | Studijų dalykai apimantys daugiakultūriškumo aspektus ir jų skaitmeninė išraiška                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-----------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Daugiakultūrinės žinios – savo ir kitų kultūrų supratimas | Savo kultūros supratimas - Vaikų literatūrinis ugdymas (8), Muzikinis ugdymas (8) Lietuvos valstybingumo ir kultūros istorija (2), Etninis ugdymas<br>Kitų kultūrų supratimas - Tarpkultūrinis ugdymas (2), Lietuvių ir kitų tautų dainos ir muzikiniai žaidimai vaikams                                                                                                                                                                                                                                   |
| Daugiakultūrinės komunikacijos pagrindai                  | Komunikacinės kompetencijos ugdymas (8), Kalbos kultūros ugdymas (5), Socioedukacinis darbas su socialinės rizikos šeimomis (4)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Metodinis pasirengimas dirbti daugiakultūre grupėse       | Psichologija: Bendroji ir vaiko raidos psichologija (9), Vaiko žaidimo psichologija (3), Šeimos psichologija (2)<br>Pedagogika: Ikimokyklinio ugdymo pedagogika (11), Priešmokyklinio ugdymo pedagogika (8), Pedagogikos pagrindai ir ugdymo sistemos (8), Kūdikystės ir ankstyvosios vaikystės pedagogika (4), Vaiko žaidimo pedagogika (3), Ugdymo(si) individualizavimas (3), Ugdymo(si) aplinkos kūrimas (3), Pedagoginis kūrybiškumas (3), Lyginamoji vaikystės pedagogika (2), Šeimos pedagogika (2) |

|                                    |                                                                                                                                                                                                                         |
|------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Daugiakultūrinio turinio išmanymas | Specialiųjų poreikių vaikų ikimokyklinis ugdymas (14), Vaikų socialinė rehabilitacija (4), Dvikalbių vaikų ugdymas (2), Nepilnamečių resocializacija, Gabių vaikų ugdymas, Gestų kalba vaikams, Multikultūrinis ugdymas |
| Kelių užsienio kalbų mokėjimas     | Specialybės užsienio kalba (8)                                                                                                                                                                                          |

Taigi atlikus dokumentų analizę buvo pastebėta, kad didžiausią dėmesį Lietuvos aukštosios mokyklos, rengiančios ikimokyklinio ugdymo pedagogus, skiria metodiniam pasirengimui dirbti daugiakultūre grupėse. Būsimi pedagogai supažindinami su pedagogikos ir psichologijos pagrindais. Šių studijų metu plečiamos žinios apie ankstyvąjį, ikimokyklinį, priešmokyklinį ugdymą, ugdomojo turinio individualizavimą, ugdomosios aplinkos kūrimą, vaiko psichologiją, vaiko raidos ypatumus, vaiko žaidimo savitumus ir t.t. Kadangi šie studijuojami dalykai orientuoti į vaiko asmenybės pažinimą ir ugdymą, tad galima teigti, kad tai tiesiogiai siejama su daugiakultūriniu ugdymu, nes pedagogai dirbantys daugiakultūre grupėse turi gebėti pažinti kiekvieną vaiką ir jo ugdymosi poreikius.

Taip pat pastebima, kad studijų programuose pakankamai didelis dėmesys skiriamas daugiakultūrinės komunikacijos pagrindams, t.y. komunikacinės kompetencijos, kalbos kultūros ugdymui, bei darbui su ugdytinių šeimomis. Šie studijų dalykai orientuoti į gebėjimo bendrauti ir bendradarbiauti su įvairialypiais žmonėmis gerinimą. Studijuodami būsimoji pedagogai sužino įvairias bendravimo formas, strategijas, kuria bendradarbiavimo modelius ir pan. Visų šių veiklų pobūdis atitinka vieną iš pagrindinių daugiakultūrinio ugdymo uždavinių – užtikrinti gerus tarpusavio santykius daugiakultūre visuomenėje. Be to, kiekvienoje aukštojoje mokykloje yra išskirtas specialybės užsienio kalbos studijų dalykas. Tobulindami užsienio kalbos įgūdžius studentai kartu ir užtikrina geresnę daugiakultūrinę komunikaciją.

Dar vienas svarbus daugiakultūriškumo sklaidą užtikrinantis aspektas – daugiakultūrinio turinio išmanymas. Remiantis tyrimo gautais duomenimis pastebima, kad didžiausią dėmesį pedagogų rengimo institucijos skiria specialiųjų poreikių vaikų ikimokykliniam ugdymui. Jis minimas visose Lietuvos aukštosiose mokyklose, rengiančiose ikimokyklinio ugdymo pedagogus. Kiti studijų dalykai sietini su daugiakultūriniu ugdymu yra orientuoti į vaikų socialinę rehabilitaciją, bei dvikalbių vaikų ugdymą. Tokie studijų dalykai kaip nepilnamečių resocializacija, gabių vaikų ugdymas, gestų kalba vaikams yra išskirti tik keliose aukštosiose mokyklose.

Tyrimo rezultatai atskleidė, kad mažiausiai dėmesio skiriama kitų kultūrų supratimui. Tarpkultūrinis ugdymas minimas tik dvejose Lietuvos ikimokyklinių pedagogų rengimo institucijose. Savos kultūros pažinimas dažniausiai gilinamas per meninę sritį, t.y. per muzikinę ir literatūrinę ugdymą. Šių paskaitų metu studentai supažindinami su lietuvių autorių rašytine ir dainuojama tautosaka. Tik vienoje aukštojoje mokykloje buvo pateikiamas studijų dalykas, kurio pavadinime buvo išskirta lietuvių ir kitų tautų tautosaka. Pastebima ir tai, kad kai kurios aukštosios mokyklos, rengiančios ikimokyklinio ugdymo pedagogus, studentų savos kultūros supratimo žinias gerina per Lietuvos valstybingumo ir kultūros istoriją, bei etninio ugdymo paskaitas.

Taip pat vertėtų paminėti, kad studijos, plečiančios pedagogo daugiakultūrinę kompetenciją, vyksta ne tik kontaktinėmis su dėstytojais valandomis, bet ir nekontaktinių valandų (mokslinės konferencijos, pažintinės kelionės, tyrimai, sietini su daugiakultūriškumo aspektų tyrinėjimu), bei pedagoginių praktikų metu.<sup>15</sup> Taigi pastebima, kad kiekviena Lietuvos aukštoji mokykla, rengianti ikimokyklinio ugdymo pedagogus, turi 2-4 studijų dalykus skirtus kursinių ir baigiamųjų darbų rašymui, t.y. vaiko psichologijos, ikimokyklinio ugdymo metodikų kursiniai darbai, pedagoginių studijų baigiamieji darbai ir pan. Pedagoginių praktikų išskirta šiek tiek daugiau nuo 3 -6, t.y. pedagogo asistento praktika, savarankiška pedagoginė praktika, pažintinė praktika ugdymo institucijose, priešmokyklinis ugdymo praktika ir t.t. Taigi, kaip matoma, būsimų pedagogų daugiakultūrinė kompetencija plečiasi studijuojant aukštojoje mokykloje, atliekant pedagogines praktikas ikimokyklinėse ugdymo įstaigose arba tyrinėjant daugiakultūrinius reiškinius.

Apibendrinant tyrimo gautus duomenis, vertėtų pastebėti tai, kad Lietuvos aukštosiose mokyklose, rengiančiose ikimokyklinio ugdymo pedagogus, daugiakultūrinis ugdymas suprantamas kaip integralus studijų dalykas, kuris yra minimas kiekviename studijų dalyke. Taip gali būti dėl to, kad daugiakultūrinis ugdymas apima daugelį aspektų: savos ir kitų kultūrų supratimą, daugiakultūrinę komunikaciją, metodinį pasirengimą dirbti daugiakultūre grupėse ir t.t. Būtent dėl savo sąvokos platumo ir įvairiapusiškumo, daugiakultūrinis ugdymas nėra atsiejamas nuo kitų studijų dalykų.

---

<sup>15</sup> Джалалова, А. (2009). Мультикультурная компетентность русскоязычных учителей в образовательной среде Эстонии (докторская диссертация). Prieiga per internetą: <http://www.dissercat.com/content/multikulturnaya-kompetentnost-russkoyazychnykh-uchitelei-v-obrazovatelnoi-srede-estonii#ixzz4SQ4SSxtQ>.

## 2.4. Dėstytojų, rengiančių ikimokyklinio ugdymo pedagogus, interviu analizė

Pusiau struktūruoto interviu metu surinktais duomenimis buvo siekiama atskleisti informantų asmenines ir profesines patirtis daugiakultūrinio ugdymo kontekstu. Iš pradžių buvo aiškinasi, kaip tyrimo dalyviai supranta *daugiakultūrinio ugdymo sampratą* (žr. 1 lentelę). Tyrimo rezultatai rodo, kad informantai daugiakultūrinį ugdymą supranta skirtingai. Daugiakultūrinis ugdymas siejamas su daugiakultūros visuomenės samprata ir traktuojamas kaip inkliuzinis ugdymas ar skirtingų tautybių vaikų ugdymas. Tačiau kalbant apie studentų požiūrį į daugiakultūrinį ugdymą, informantų nuomonės sutapo. Pasak jų, studentai kol kas nesupranta daugiakultūrinio ugdymo sampratos dėl teorinių ir praktinių žinių stokos ar asmeninio nusistatymo.

1 lentelė. Daugiakultūrinio ugdymo samprata

| <i>Kategorijos</i>                                | <i>Subkategorijos</i>   | <i>Iliustruojantys teiginiai</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|---------------------------------------------------|-------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Daugiakultūrinio ugdymo samprata dėstytojų akimis | Inkliuzinis ugdymas     | „Tai yra inkliuzinis ugdymas man...jis aprėpia viską: nuo gabiųjų iki specialiųjų poreikių, kitatautiškumą, kitakalbystę, kitą religiją, kitą socialinį kontekstą, viską apima. Ir... taip plačiai aš ir žiūriu į daugiakultūriškumą, o ne vien tik tai skirtingų tautybių vaikai...“ (Vytė); „Dar kartą pabrėžiu, kad tai inkliuzinis ugdymas, kai tenkinami kiekvieno vaiko poreikiai“ (Vytė), „Be to, bendrojoje priešmokyklinio ugdymo programoje, kuri yra privaloma nuo šių metų, yra puikiausiai viskas aprašyta, kaip turėtų elgtis pedagogas. Be žodžio daugiakultūriškumas ar inkliuzija...“ (Vytė) Ikimokykliniame amžiuje svarbu kiekvieno vaiko pamatymas, bet kurio.(Vytė)                                                                            |
|                                                   | Daugiakultūrė visuomenė | „Daugiakultūrinį ugdymą aš suprantu, kad mūsų visuomenėje.. yra.. yra daugiau daugiakultūrinė visuomenė, daugiau yra daugiakultūrinės visuomenės supratimas, samprata. Tai yra... įvairių.. sakykim, religijų, požiūrių, lyties, sakykim, aspektai, ekonominio statuso, socialinio statuso, tokia įvairovė.“ (Gustė); „...esant daugiakultūrinėje visuomenėje, esant įvairovei įvairiai tu sugebi suprasti tą bendravimą, taškų sąjudžius tam tikrus, ir tu gebi bendrauti be konflikto. “ (Gustė); „Tu turi matyti tą daugiakultūriškumą (pabrėžiamas kiekvienas skiemuo), o tą daugiakultūriškumą, aš vėlgi, suprantu labai įvairiais aspektais. Tai gali būti masinė įvairovė.“ (Gustė). ...kiekvienas yra kitoks, skirtingas – daugiakultūrinis pilietis (Vytė) |

|  |                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|--|-----------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | Skirtingų tautybių vaikų ugdymas                                | „...tas ugdymas pirmiausia yra mūsų pedagogų pasiruošimas priimti kitų kultūrų žmones. Ir jau padėti jiems integruotis į mūsų visuomenę, padėti ugdyti kitų kultūrų vaikus, ar ne? Įvairiais aspektais, tai paprastai man tas yra.“ ( <i>Luknė</i> ), „Pakankamai daug dėmesio skiriame socializacijai, adaptacijai, mes kalbam apie tai būtent kaip tarp kitų kultūrų atstovų vyksta“ ( <i>Luknė</i> ); „Dabar pirmas dalykas, ką aš įsivaizduoju dirbant su skirtingų kultūrų vaikais, tai, mano nuomone, priverstinai ar privalomai turėtų būti būtinai pedagogo asistentas.“ ( <i>Luknė</i> ).                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|  | Dėstytojai apie daugiakutūrinio ugdymo sampratą studentų akimis | „Tai vat jie tai ir supranta: kaip iššūkį, kaip problemą, kaip skaudulį, kaip jų darbo apsunkinimą“ ( <i>Luknė</i> ); „Nu kaip... Jie yra girdėję žodį individualizavimas, bet jie nelabai supranta, kaip tas gyvenime...atsiskleis. Jie per jauni .. dar... Taigi praktiškai suvokti individualizavimą ( <i>pabrėžia kiekvieną žodį</i> ) arba praktiškai įgyvendinti šitą principą... tai, žinoma, tam reikia laiko.“ ( <i>Vytė</i> )<br>Anksčiau buvo truputėlį mažiau tos sampratos, truputėlį jos buvo siauresnės, dabar jau studentai yra jau šiek tiek.. jau jie plačiau apie tai jie žino ir jų sampratą yra šiek tiek platesnė, bet jie daugiau tai akcentuoja, kad vis tik tai, na.. tarpkultūrų bendravimo reiškiasi ypatumai tie daugiau, ar ne. O aš tada sakau, teigiu, kad ne tik tarp kitų kultūrų, bet ir, na, žiūrėjime plačiau, daugiau tame kontekste. ( <i>Gustė</i> ) |

*Vytei* daugiakultūrinis ugdymas asocijuojasi su inkliuziniu ugdymu, apimančiu skirtingo sluoksnio, socialinės padėties, religijos, tautybės ir kitų skirtingumų turinčių vaikų ugdymu: „Tai yra inkliuzinis ugdymas man...jis aprėpia viską: nuo gabiųjų iki specialiųjų poreikių, kitatautiškumą, kitakalbystę, kitą religiją, kitą socialinį kontekstą... viską apima“. Panašią daugiakultūrinę ugdymo sampratą apibrėžė ir *Gustė*. Jai daugiakultūrinis ugdymas visų pirma tapatinasi su daugiakultūre visuomene, kuri išsiskiria savo didžiule įvairove: „...daugiau yra daugiakultūrės visuomenės supratimas, samprata. Tai yra... įvairių.. sakykim, religijų, požiūrių, lyties, sakykim, aspektai, ekonominio statuso, socialinio statuso, tokia įvairovė.“. Kita informantė apibrėžė šiek tiek siauresnę daugiakultūrinio ugdymo sampratą, akcentuodama pedagogų pasiruošimą dirbti su kitų kultūrų atstovų šeimomis.

Pasak *Luknės*, pedagogai vis dar nėra pasiruošę dirbti su daugiakultūre grupe: „Lietuvoje iš tiesų sąlygų dirbti pedagogui su skirtingų kultūrų ugdytiniais yra labai mažai ir, kad iš tiesų, tai yra iššūkis pedagogui“. Taip pat informantė pabrėžė, kad svarbu, jog daugiakultūroje grupėje dirbtų ne vienas pedagogas: „Dabar pirmas dalykas, ką aš įsivaizduoju dirbant su skirtingų kultūrų vaikais, tai mano nuomone, priverstinai ar privalomai turėtų būti būtinai pedagogo asistentas – nu tas vadinamas padėjėjas, kuris būtų pedagogo dešinioji ranka.“. Kalbėdama apie tai *Luknė* pateikė pavyzdį iš praktinės patirties, kai studentų buvo klausiama apie darbą

daugiakultūrinėje grupėje: „Aš kažkaip suformulavau klausimą, ar Jūs norėtumėte, kad Jūsų grupėje ugdytųsi tokie vaikai, tai visi atsakė, kad kategoriškai ne“. Savo nuogastavimus studentai argumentavo išryškindami švietimo sistemos problemas: „Ir taip pakankamai didelis krūvis, pakankamai didelis skaičius vaikų ir dar prisiimti iššūkį...sunku“; „...administracija, nepagalvojus, priima vaikus po du, po tris vaikus, atvykusius iš kitos šalies, o pedagogui nėra sudaromos jokios sąlygos dirbti“. Apibendrinant šią patirtį, pastebima, kad studentai į daugiakultūrinį ugdymą žvelgia atsargiai.

*Vytė* ir *Gustė* kalbėdamos apie daugiakultūrinį ugdymą iš studentų pusės, taip pat jį apibūdina neigiamu atspalviu. Pasak jų, studentams stinga žinių („...jie daugiau tai akcentuoja, kad vis tik tai, na.. tarpkultūrų bendravimo reiškiasi ypatumai tie daugiau, ar ne.“, *Gustė*) ir praktikos („...jie yra girdėję žodį individualizavimas, bet jie nelabai supranta, kaip tas gyvenime...atsiskleis. Jie per jauni .. dar“, *Vytė*) tam, kad rūpintųsi daugiakultūriškumo sklaida. Taip pat tyrimo dalyviai pabrėžė tai, jog tam, kad praktiškai būtų diegiamos daugiakultūrinės vertybės, turėtų iš pradžių kisti ir pačių studentų požiūris: „...suprastų, kad tai yra ne mada – ji nepraeis.. Nes to kitoniškumo, ko gero, daugės ugdymo įstaigose.“ (*Vytė*); „...gebėtų priimti, gebėtų suprasti kito žmogaus kitoniškumą, kitokumą“, (*Gustė*); „Pirmiausia reikėtų kalbėti apie pedagogą, kuris visus tuos dalykus turi suprasti ir koks jis turi būti tolerantiškas, o po to kalbama apie tai, kaip jis šias savybes turi formuoti vaikuose“ (*Luknė*). Taigi, informantų teigimu, daugiakultūrinis ugdymas visų pirma prasideda nuo žmogaus – jo įgūdžių, žinių ir nuostatų. Todėl ypatingai svarbu, kad pedagogai pasižymėtų šiomis ypatybėmis.

Pabrėžtina tai, kad tyrimo dalyviai pasakodami apie daugiakultūrinį ugdymą, kartojo, jog ši sąvoka nėra pastovi, ji nuolat kinta, priklausomai nuo įgytos patirties („Ne tai iš viso labai kito viskas, nes, kai tik pradėjau rašyti disertaciją, tai mano vis tiek požiūris buvo visai kitoks, dabar jau nebeprisimenu koksai, bet jis tikrai kardinaliai keitėsi“, *Gustė*), socialinio konteksto („...su kiekviena paskaita jisai keičiasi, kai tu pabendrauji su su studentais, kai tu pabendrauji, išvažiuoji kitur, kai tu pabūni toje daugiakultūrinėje aplinkoje..keičias..keičias, nes mokomės visą gyvenimą ir negali išlikti ta pati samprata“, *Gustė*) ar visuomeninių reiškinių („Esant įtemptai situacijai Europoje tenka pastebėti įvairius vaizdus, ane? Iš tikrųjų... kito.“, *Luknė*). Kalbėdami apie požiūrio kaitą daugiakultūriškumo kontekstu, informantai paminėjo pabėgėlių pavyzdį.

Jų nuomone, dabartinė politinė situacija vienu ar kitu aspektu keičia žmonių požiūrį į daugiakultūrę visuomenę: „O dabar kad apskritai į visą tai keičiasi požiūris – tai žinoma. Man

nepatinka, ką aš matau, reiškia tą kapinyną Viduržemio jūroj, man nepatinka, kad jie čia veržiasi, ir paskui važiuoja ten poilsiauti į tas šalis iš kurių pabėgo“ (*Vytė*); „Kito... nežinau, kaip pasakyti, ar į gerąją, ar į blogąją pusę... Įvairiai galbūt... bet iš tikrųjų pirmas, kas man... kada po visų teroro aktų, kas iš tokių visų įvykių skaudžių... nu iš tikrųjų turėjo... Turėjo neigiamos įtakos.“ (*Luknė*). Deja, kaip matoma iš informantų pasisakymų, požiūris į daugiakultūrę visuomenę dažniausiai kinta į neigiamąją pusę, o tai įtakoja visuomeniniai reiškiniai.

Nepaisant požiūrio kitimo, visi tyrimo dalyviai pabrėžė, jog politiniai sprendimai neįtakoja sąlydžio edukaciniu aspektu („Pedagogika yra toks dalykas, kuris nepriklauso nuo politikos“, *Vytė*), o kaip tik įpareigoja būti pasirengusiems dirbti daugiakultūrinėje terpėje: „Šiandien jau yra pranešta, kad priimta 111 pabėgėlių berods, ane? Ir jau vien šitas faktas teigia, leidžia teigti, kad mūsų pedagogai turi būti pasiruošę darbui su daugiakultūre klase, daugiakultūre grupe: vaikų darželyje ar pradinėje mokykloje, ar toliau sakykim.“, (*Gustė*); „Susiklosčius tokiai situacijai, kada tu esi priverstas dirbti su kitos kultūros vaiku ar ne..reiktų rinkti tą informaciją apie jo kultūrą, papročius, kad atrastum raktą į vaiko širdį“, (*Luknė*). Taigi, *Vytės*, *Gustės*, *Luknės* nuomone, daugiakultūrinis ugdymas ne tik kintanti, bet ir vis populėrantis sąvoka, kuri tampa vis labiau aktuali švietimo ir visuomeniniame kontekste (žr. 2 lentelę).

Išskirdami **daugiakultūrinio ugdymo aktualumą**, informantai prisiminė savo studijų laikus, bei dalijosi asmeniniais prisiminimais, sietiniais su daugiakultūriškumu. Iš tyrimo gautų duomenų matyti, kad informantai daugiakultūrinio ugdymo aktualumą apibrėžia panašiai. Pasak jų, daugiakultūrinis ugdymas visuomet buvo aktualus, tačiau anksčiau nebuvo rėminamas į šią sąvoką. Taip pat tyrimo dalyviai pastebi, kad daugiakultūrinio ugdymo aktulumas ypatingai padidėjo per pastaruosius dešimtmečius. Tai įtakojo visuomenės atsivėrimas: galimybė keliauti, mokytis ar stažuotis, dalyvauti mokymuose užsienio šalyse, priimti užsienio šalių piliečius ir pan. Atsižvelgiant į tai informantai pastebi vykstančius pokyčius ir švietimo srityje: ugdymo įstaigos tapo vis labiau daugiakultūriškesnės, pagausėjo metodinių leidinių daugiakultūriškumo temomis.

2 lentelė. Daugiakultūrinio ugdymo aktualumas visuomeniniame ir švietimo kontekste

| <i>Kategorijos</i>                                          | <i>Subkategorijos</i>           | <i>Iliustruojantys teiginiai</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-------------------------------------------------------------|---------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Daugiakultūrinio ugdymo aktualumas visuomeniniame kontekste | Daugiakultūriškumas visuomenėje | „Esame tokioje kultūrinėje, ekonominėje, politinėje, įvairiausioje situacijoje.... ar apskritai gyvenant tokiam globaliame pasaulyje, tai daugiakultūriškumas mums yra neišvengiamas“, ( <i>Luknė</i> ). „Pasaulis dabar labai arti pasidarė.. nauji žmonės, nauji tinklai, nauji renginiai.“ ( <i>Vytė</i> ) „...gyvename daugiakultūrinėje visuomenėje, kurioje kiekvienas skirtingas, savitas“ ( <i>Gustė</i> ) |

|                                                       |                                              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-------------------------------------------------------|----------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Daugiakultūrinio ugdymo aktualumas švietimo kontekste | Daugiakultūrės grupės                        | „Tai dabar šitoj grupėj yra, anksčiau buvo spec, poreikiai ir normalūs vaikai, dabar yra išsiplėtus šita paradigma į gabumą negabumą, kitakalbystę, kitatautybę, kitą rasę, socialinis tas kontekstas, kuris priklauso nuo šeimos: pilnos ar ne, ar augina močiutė, ar augi su šeima, mieste ar kaime... Ir dar vienas dalykas, apie kurį čia dabar tarsi baugu kalbėti, bet nematau aš čia jokio baugumo tokia yra psichologija žmonių: yra berniukai ir mergaitės.“ ( <i>Vytė</i> ) „...tai dėstytojas, aš manau, kad turi būti labai...labai įsigilinant, labai pripažįstantis tą įvairovę ir sugebantis dirbti, sukurti tą ugdomąją aplinką būtent tai įvairovei. Tai yra nestandartiškai taip, o žiūrėti kokia grupė susirenka, kaip tu gali modeliuoti tą savo dėstomą dalyką.“ ( <i>Gustė</i> ) „...ir tokių vaikų vis daugės.. ugdymo įstaigas lankys skirtingų tautybių, pilietybių ir panašiai vaikai“ ( <i>Luknė</i> ) |
|                                                       | Daugiakultūriškumas metodiniuose leidiniuose | „Kadangi bet kuri, bet kuri ugdymo programa, pavyzdžiui, darželio. Bet kuri metodika. Bet kurios rekomendacijos... Jau šiais laikais tu nebegali parašyti reiškia ( <i>pauzė</i> ) monogamiškai, taip sakant. Kiekvienam leidiny dabar turi būti heterogeniniai pjūviai, visi kiek tik įmanoma, nu ir apie viską rašo. Dabar.“ ( <i>Vytė</i> ) „...kiekvienam dalyke, mes kalbam apie visų vaikų poreikius arba mes kalbame apie kiekvieno vaiko poreikius. Vadinasi, tu kiekvieno vaiko poreikius turi matyti, o jų labai daug.“ ( <i>Vytė</i> ) „...kiekvienas produktas, tai yra leidinys, jis yra pagrįstas tyrimu, t.y. taikomasis tyrimas. Nori nenori vis tiek parašai, kad remiesi kažkokiais įrodymais. Ta prasme taip. Visi leidiniai, visi straipsniai, viskas yra pagrįsta... reiškia tuo.“ ( <i>Vytė</i> )                                                                                                           |

*Gustės* nuomone, daugiakultūriškumas visada buvo aktualus, tik anksčiau jis nebuvo reminamas į sąvokas: „Ne tai, žinoma, aišku, kaip pasakyt, vis tiek tas.. tik mes gal nevartojome tos pačios sąvokos daugiakultūriškumas, o šiaip tai, žinoma, visais laikais – taip“. Tačiau kalbantis apie dėstytojo profesijos pasirinkimą, informantė minėjo, kad jos disertacijos tema daugiakultūriškumo tematika sunkiai skynėsi kelią į pripažinimą: „Tema gimė na tiesiog... žiūrint, kas yra užsienyje populiariu, ir tuo laikotarpiu būtent netgi mano komitetas sakė, kad kažin, ar šita tema aktuali Lietuvai, aktuali reiškiasi Lietuvos kontekste, o... bet aš nenusileidau, vis tiek teigiau, kad ji aktuali, kad bus aktuali...“. Tai leidžia daryti prielaidą, kad Lietuvoje daugiakultūrinio ugdymo aktualumas išryškėja tik per pastaruosius kelerius metus.

Išsakytą prielaidą pagrindžia ir kitų tyrimo dalyvių pasisakymai apie ankstesnių laikų daugiakultūriškumo sampratą: „Tai buvo kitas laikmetis, kita situacija, nebuvo galimybių, kurios atsiveria šiais laikais“ (*Luknė*); „Anksčiau buvo vienas didelis kontekstas, tai buvo viena didelė antklodė, kuri vadinosi – sovietinė pedagogika. Ir visi gyveno tokių draugijoje, draugystėje, bet praktiškai tai nieko nereiškia, ta prasme: tu gali būti kitoks, bet geriau, kad tu būtum toks koks visi.“ (*Vytė*). Pastarąjį pavyzdį pateikdama, informantė teigė, kad ankstesnė politinė santvarka skleidė daugiakultūrines idėjas, bet jų neįgyvendindavo: „...taip, kad lozungų buvo, bet praktiškai – nieko nebuvo“. Šiais laikais, pasak *Vytės*, situacija Lietuvoje pasikeitė geresne linkme: „...visai kitokios dogmos, kitokie lozungai, kitokie iššūkiai.... emigracija, imigracija, kelionės, mobilumas, atvirumas.“, tačiau „dar labai didelis kelias iki tos pagarbos kiekvienam, kuri

yra dabartinė vertybė.“ Apibendrinant informantų patirtis, galima teigti, kad daugiakultūrinio ugdymo aktualumas labiausiai pastebimas per pastaruosius dešimtmečius.

Informantų teigimu, daugiakultūriškumas šių dienų kontekste yra ypatingai aktualus: „Esame tokioje kultūrinėje, ekonominėje, politinėje, įvairiausioje situacijoje.... ar apskritai gyvenant tokiam globaliam pasaulyje, tai daugiakultūriškumas mums yra neišvengiamas“, (*Luknė*). Pasak jų, daugiakultūriškumo sklaidą įtakoja visuomenės atsivėrimas („...dalyvavimas, kur susiburia įvairių šalių atstovai, jau tada pastiprinamas daugiakultūriškumas.“ *Gustė*), galimybių plėtra („Pasaulis dabar labai arti pasidarė.. nauji žmonės, nauji tinklai, nauji renginiai.“ *Vytė*), o taip pat ir demografinė Lietuvos situacija („...mišrių santuokų didėjimas, mūsų lietuvaitės išteka... ir, kai mūsų išvykę emigrantai remigruoja atgal tada daugiakultūriškumo suvokimas, pripažinimas tampa labai reikšmingas“, *Gustė*). Informantai savo pasisakymus iliustravo asmeniniais ir profesiniais pavyzdžiais.

Tiek *Gustė*, tiek *Vytė*, tiek *Luknė* pabrėžė tai, kad daug keliauja, stažuojasi užsienyje ir daug bendrauja su studentais, kurie yra iš skirtingo kultūrinio arealo: „Dėstytojas su daugiakultūriškumu susiduria kokiais atvejais, realiai tai.. jis gali turėti atvykusių erasmus studentų, vienas dalykas. Grupėje gali būti įvairių pilietybės žmonių, ar ne? (*Gustė*); „Aš pati kažkur išvykstu, keliauju, stebiu, domiuosi... (*Luknė*); „Mūsų studentų daug baigusiujų nelietuviškas mokyklas, tai... tai jeigu tai galima būtų pavadinti tai, kad aš joms vadovauju ir dėstau esamiems darbams, kai jos visai neturi tokio pat pagrindo kaip mes ir taip.. Tada.. tada ištįsinė ta patirtis.“ (*Vytė*). Kaip matoma iš tyrimo dalyvių profesinių patirčių, daugiakultūriškumas atsispindi kiekvieną dieną – bendraujant su įvairialypiais žmonėmis, jiems pateikiant ugdomąją medžiagą, stažuojantis užsienio šalyse, dalyvaujant tarptautiniuose projektuose ar mokymuose. Be to, informantai paminėjo ir tai, kad daugelis jų studentų, rašo baigiamuosius studijų darbus užsienyje ir dažniausiai tokių darbų temos sietinos su daugiakultūrinių aspektų nagrinėjimu.

Taip pat tyrimo dalyviai paminėjo ir tai, kad daugiakultūriškumas atsispindi ir jų šeimose: „Sūnus mano, pavyzdžiui, mokosi kitoje šalyje.“ (*Vytė*) , „Tų sąsajų tiesioginių yra... kadangi mano santuoka antra ir vyras iš pirmosios santuokos turi dukrą, kuri daugelį metų gyvena ir toliau turbūt gyvens.. kitoje šalyje. Mes vykstame, bendraujame, aplankome, dalyvaujame tose šventėse, kurias švenčia tos šalies atstovai.. Mus integruoja į tas visas šventes.. Kadangi jinai gyvena šeimoje....kurioje...na, jos draugas yra kitatautis... Tai vat tokia yra, betarpiška, tiesioginė

sąveika. Pažinau tą šalį ne kaip turistė, o pažinau visai kitoku aspektu per asmenines, žodžiu, aplinkybes.“ (*Luknė*). Priešingai nei *Vytė* ir *Luknė* kita informantė neatrado tiesioginių daugiakultūriškumo apraiškų šeimoje, tačiau paminėjo santykių palaikymą su emigravusiais draugais: „Bendravimas su draugais, kurie yra užsienyje... mes bendraujame, susirašinėjame, susiskambiname, susitinkame.“ (*Gustė*). Taigi, kaip matoma, informantai su daugiakultūriškumu susiduria tiek visuomeniniu, tiek ir asmeniniu kontekstu.

Išskiriant daugiakultūrinio ugdymo aktualumą švietimo kontekste, vertėtų paminėti, kad jis yra sietinas su visuomeniniais reiškiniais („...pedagogika nuo politikos iš vienos pusės, žinoma, labai surišta iš kitos – nieko nesurišta. Čia yra amžina klasika – matyt kiekvieną. Viskas.“, *Vytė*). Kaip jau buvo minėta, Lietuvos demografinė situacija, politiniai sprendimai ar įvairūs įvykiai užsienio šalyse (pabėgėliai, teroro aktai, ekonominė padėtis ir pan.) įtakoja ugdymo proceso dalyvių daugiakultūriškumą į kurį turėtų atsižvelgti pedagogai: „...kai mūsų išvykę emigrantai remigruoja atgal tada vaikų, sakykim, ugdymui tai yra irgi labai reikšminga, pedagogas būtų supažindintas sužinotų, kad jau grįžęs remigravęs vaikas jau yra kitoks, jis jau turi kitą patirtį. Ta patirtimi mes turime pasinaudoti kaip pedagogai.“ (*Gustė*). Modeliuodami ugdomąjį procesą pedagogai turėtų atsižvelgti į kiekvieną vaiką, tenkinti jo ugdymosi poreikius („Kiekvienas yra kitoks ir pedagogo darbas tuo ir yra sunkus, kad kiekvieną turi pamatyti“, *Vytė*), besiuogdantį daugiakultūrinėje grupėje.

Taip pat, kalbėdami apie daugiakultūrinio ugdymo aktualumą švietime, tyrimo dalyviai paminėjo metodinius leidinius. Pasak *Vytės*, šių dienų kontekste kiekvienas leidinys yra orientuotas į daugiakultūriškumą: „Kiekvienam leidiny dabar turi būti heterogeniniai pjūviai, visi kiek tik įmanoma, nu ir apie viską rašo. Dabar.“ Kalbėdama apie tai informantė pateikė pavyzdį: „...bendrojoje priešmokyklinio ugdymo programoje, kuri yra privaloma nuo šių metų, yra puikiausiai viskas aprašyta, kaip turėtų elgtis pedagogas. Be žodžio daugiakultūriškumas ar inkluzija. Pavyzdžiui, tai prasideda nuo pat tikslo – užtikrinimas kiekvieno vaiko poreikius. Vėliau pateikimi įvairūs metodai ir būdai apie kuriuos galima būtų pasiskaityti.“ Priešingai nei *Vytė*, *Luknė* mano, kad visgi metodinių leidinių pedagogams dirbantiems daugiakultūrinėje grupėje yra pakankamai mažai: „Kažkokių rekomendacijų, patarimų yra labai mažai, dažniausiai pedagogas šitoje situacijoje jis paliekamas vienas.“ Taigi galima pastebėti, kad daugiakultūriškumas švietime geriausiai atsispindi daugiakultūrėmis grupėmis ir didėjančia metodinių leidinių daugiakultūriškumo tematika paklausa.

Išryškindami daugiakultūriškumo aktualumą, informantai pabrėžė, kad jis aktualus kiekvienam: tiek suaugusiam, tiek vaikui, nes gyvename daugiakultūrinėje aplinkoje: „Kiekvienas yra kitoks, skirtingas – daugiakultūrinis pilietis“ (*Vytė*); „Na, jis lygiai toks pat aktualus. Jis lygiai toks pat aktualus, nes jau darželyje, jau ikimokyklinio ugdymo įstaigose yra ne homogeniška grupė, o visiškai daugiakultūrė grupė, nes jeigu pradėtume apie daugiakultūriškumą kalbėti giliau... teigtume, kad mes kiekvieną vaiką priimame tokį, koks jis yra, taip...jisai kokias turi savo prigimtines galias, kokį turi mąstymą, ane...tai kiekvienas yra tam tikro stiliaus ir, jei mes žiūrime į savo grupę kaip į įvairovę“ (*Gustė*). Todėl, tyrimo dalyvių teigimu, **apie daugiakultūriškumą vertėtų kalbėti jau ikimokykliniame amžiuje**, nes „ikimokyklinis ugdymas – pats svarbiausias vaiko pamatas“ (*Gustė*), kai formuojasi vaikas kaip asmenybė.

Atsižvelgiant į tai, kad ikimokykliniame amžiuje vaiko pagrindiniai ugdytojai yra šeima ir pedagogai, tai kalbėdami apie daugiakultūriškumą ikimokykliniame ugdyme, informantai žvelgė iš minėtų perspektyvų. Viena informantė pasidalijo asmenine patirtimi, kaip šeimoje diegiamos daugiakultūrinės vertybės, kitos tyrimo dalyvės žvelgė į daugiakultūriškumą iš pedagogo vaidmens. Pasak jų, pedagogas turi prisiimti daugelį funkcijų, kurios užtikrintų visapusišką vaiko ugdymąsi. Visų pirma, pedagogas turėtų pažinti kiekvieną vaiką, kurti daugiakultūrinę aplinką, tenkinančią jo ugdymosi poreikius. Taip pat, pasak informantų, pedagogas turėtų gebėti bendrauti ir bendradarbiauti tiek su ugdytinių šeimomis, tiek su kitais ugdymo įstaigos specialistais, kurdamas daugiakultūrinę sąveiką. (žr. 3 lentelę).

3 lentelė. Daugiakultūrinio ugdymo ypatumai ikimokykliniame amžiuje

| Kategorijos                                         | Subkategorijos                                      | Iliustruojantys teiginiai                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-----------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ugdytojų vaidmuo diegiant daugiakultūrinės vertybes | Šeimos vaidmuo diegiant daugiakultūrinės vertybes   | „...kaip žinoma, iki tų šešių metų jau tu kaip žmogus susiformuoji, todėl svarbi ir šeimos įtaka, ir pedagogų“ ( <i>Vytė</i> ). „...tėvai – vaiko ugdymosi proceso dalyviai, tad jie prisiima atsakomybę ir už vaiko daugiakultūrinį ugdymą“ ( <i>Luknė</i> ) „...būtent tokių išvykų, kelionių metu vaikų tėvai diegia vaikams daugiakultūrinės vertybes.. nes vaikai žingeidūs, smalsūs – jiems įdomu, kas vyksta aplinkui...aplinkiniai žmonės.“ ( <i>Gustė</i> )                                                                                                                                                                            |
|                                                     | Pedagogų vaidmuo diegiant daugiakultūrinės vertybes | „Ikimokykliniame amžiuje svarbu kiekvieno vaiko pamatymas, bet kurio. Kiekvienas yra kitoks ir pedagogo darbas tuo ir yra sunkus, kad kiekvieną turi pamatyti.“ ( <i>Vytė</i> ) „Pedagogai turėtų matyti vaiką... atrasti būdus, priemones, kaip su juo bendrauti, atsižvelgiant į jo ugdymosi poreikius“ ( <i>Luknė</i> ) „...reikėtų mums visiems suprasti: kuo mažesnis vaikas, tuo labiau turi būti kvalifikuoti pedagogai. Ne su dvyliktokais turi dirbti patys geriausi, o su mažiukais. Jau ten koks tu būsi žmogus, fiziką dėstydamas dvyliktoje klasėje, tai ... mažai kam rūpi, o, o vat... su mažiukais yra kitaip.“ ( <i>Vytė</i> ) |

|                                                             |                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Daugiakultūrinio ugdymo komponentai ikimokykliniame amžiuje | Daugiakultūrinės aplinkos kūrimas                                               | „... ir ta aplinka, daugiakultūrė... turi atitikti kiekvieno poreikius“ ( <i>Gustė</i> ), „Tai... aplinka yra. Labai turi būti įvairi: turi būti įvairiausių knygių visokių kalbom, iš namų reikia atsinešti knygų, skaityti skirtingų tautų pasakas, naudoti kompiuterines programas..“ ( <i>Vytė</i> ), „Tai yra aplinka, sakyčiau, visais aspektais, ugdumu... ir visais kitais aspektais pritaikyta, kaip aš sakiau, įvairių kultūrų vaikams.“ ( <i>Gustė</i> )                                                                 |
|                                                             | Bendradarbiavimas su ugdymo įstaigos specialistais daugiakultūriškumo kontekstu | „...reikia stebėti – stebėjimo metodas, bendravimas ir bendradarbiavimas su kolegomis ir šeima – viskas. Tegu tik tą padaro ir viskas, vienintelis kelias. ( <i>Vytė</i> )“, „Negali būti, kad tu nežinai, ką daro kūno kultūros pedagogė, jeigu tokia yra, dailės pedagogė, logopedė, socialinė pedagogė, jeigu ten tokia yra... tai įstaigoje bendrauti“ ( <i>Vytė</i> ), „Turi bendrauti ir su kitais specialistais, dalintis informaciją apie vaiką.. tam, kad užtikrintą tą tokį visapusišką vaiko ugdymą...“ ( <i>Luknė</i> ) |
|                                                             | Daugiakultūrinė sąveika su šeima                                                | „Pedagogai turi bendrauti ir su vaikų šeimomis... stengtis juos integruoti į ugdomąsias veiklas, tam, kad jie galėtų pažinti tiek mūsų kultūrą...ypatumus... tiek pristatytų ir savąją kultūrą.. supažindintų vaikus“ ( <i>Luknė</i> ), „O dėl bendradarbiavimo... tai tų būdų galybė.. Visi tai žino... tai klasika... ir formaliųjų ir neformaliųjų.“ ( <i>Vytė</i> ) „...tėvai, žinoma, taip pat turi dalyvauti.... turi pedagogas su jais bendrauti, bendradarbiauti...“ ( <i>Gustė</i> )                                       |

*Gustė* akcentuodama šeimos svarbą į daugiakultūrinį vaiko ugdymą, savo pasakojimą iliustravo asmeniniu pavyzdžiu: „Aš stengiuosi kiekvieną situaciją, ar būnant, sakykim, išvykus į kitą šalį, ar čia sutikus, pastebėjus daugiakultūriškumo kažkokį reiškinį, aš stengiuosi tiek savo dydiesiems vaikams, tiek mažajai paaiškinti, kuo daugiau akcentuoti, kad ji jau turėtų susidariusi savo, sakykim, suvokimą tame kontekste.“ Informantė, kalbėdama apie savo šeimos pavyzdį, pabrėžė tai, kad dabar ikimokyklinio amžiaus vaikai labai dažnai susiduria su daugiakultūriškumo reiškiniais: „Jeigu lygintume laikmetį, tai mūsų laikais tikrai tiek vaikai neturėjo galimybių keliauti, pažinti, domėtis, susidurti su tokiais atvejais. Ir ganėtinai retas atvejis, kai anksčiau galėjai pamatyti kitos rasės žmogų, ar taip toliau. O dabar jiems yra daugiau situacijų, daugiau galimybių.“ Todėl jos nuomone, „...būtent tokių išvykų, kelionių metu vaikų tėvai diegia vaikams daugiakultūrinės vertybes.. nes vaikai žingeidūs, smalsūs – jiems įdomu, kas vyksta aplinkui...aplinkiniai žmonės.“ Pateiktas pavyzdys parodo, kad kartais šeimos nariai, net patys to neakcentuodami plečia vaiko daugiakultūrinį suvokimą.

*Vytė* ir *Luknė* kalbėdamos apie daugiakultūriškumo svarbą ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdymeisi, orientavosi į pedagogą ir jo atliekamus vaidmenis. Visi tyrimo dalyviai akcentavo tai, kad su vaikais turėtų dirbti kvalifikuoti pedagogai, kurie savaime turėtų būti daugiakultūriškai nusiteikę: „Pedagogai turėtų ir patys būti daugiakultūriškai nusiteikę, priimdami tą įvairovę, *Luknė*“; „...o kaip pedagogas, kaip, pavyzdžiui, dėstytojas, tu turi būti pasiruošęs matyti.. Tu turi matyti tą daugiakultūriškumą (*pabrėžiamas kiekvienas skiemuo*)“ (*Gustė*). *Vytė*, kalbėdama apie ikimokyklinio amžiaus vaikų daugiakultūrinio ugdymo ypatumus, labiausiai akcentavo tai,

kad pedagogas turėtų pažinti kiekvieną vaiką ir tenkinti jo ugdymosi poreikius. *Vytės* teigimu, „ikimokykliniame amžiuje svarbu kiekvieno vaiko pamatymas, bet kurio“ todėl „pedagogo darbas tuo ir yra sunkus, kad kiekvieną turi pamatyti.“. Taip pat informantė pabrėžė tai, kad su ikimokyklinio amžiaus vaikais turėtų dirbti kvalifikuoti pedagogai.

*Vytės* nuomone, „...reikėtų mums visiems suprasti: kuo mažesnis vaikas, tuo labiau turi būti kvalifikuoti pedagogai...Kadangi iki tų šešių metų jau tu kaip žmogus susiformuoji.“ Pasak informantės tam, kad būtų tenkinami kiekvieno vaiko poreikiai, visų pirma reikia pažinti vaiką, o tai įmanoma stebint vaiką („...stebėjimo būdu... tik stebint tu gali jį pažinti.“), fiksuojant jo ugdymosi pasiekimus („...pildyti tuos pasiekimų aprašus, pasiekimų aplankalus arba kurti ir aprašus reiškia daryti...“), daromą pažangą („Turi būti kokybinis paaiškinimas ir interpretacija to, ką tu matai.“), bendraujant su kolegomis („Negali būti, kad tu nežinai, ką daro kūno kultūros pedagogė, jeigu tokia yra, dailės pedagogė, logopedė, socialinė pedagogė, jeigu ten tokia yra... tai įstaigoje bendrauti“) ir ugdytinio tėvais („O dėl bendradarbiavimo... tai tų būdų galybė... ir formaliųjų ir neformaliųjų.“). Deja, kaip pastebi *Vytė*, dažnai pedagogų sąveika su šeima yra pakankamai silpna.

Informantė nuogastauja, kad nors ir bendradarbiavimo būdų yra galybė, tačiau pedagogai vis dar nėra pasirengę tinkamai sąveikauti su ugdytinių šeimomis. *Vytė* kalbėdama apie tai pateikė pavyzdį: „...dokumentuose yra pabrėžtina, jog šeima turi dalyvauti priimant sprendimą ne tik tai juos realizuoti. Tai šito laikomasi labai retu atveju. Tu tik vykdai ir viskas... O iš tiesų turi vos ne strateginį planą įstaigos įstaigos kartu kurti, ir taip išeina, kad tėvai yra sprendimo dalyviai - nedalyvaujantys.“ Pedagogų ir tėvų bendradarbiavimo trūkumus akcentavo ir kita tyrimo dalyvė: „Toliau ypatingai, ką aš mačiau, daug problemų dėl vienokių ar kitokių priežasčių, t.y. sąveika su šeima.“ (*Luknė*). Pasak jos, dažniausiai šie trūkumai atsiranda dėl pedagogo žinių ar kompetencijų stokos: „...stinga žinių... gal ir kompetencijų priimti, rasti tą bendravimą su kitų kultūrų šeimomis, priimti jų tradicijas, integruoti juos į mūsų bendruomenę.“ *Luknė* savo pasisakymus iliustravo pateikdama pavyzdžių iš profesinės patirties.

Dirbant administracinį darbą ikimokyklinėje ugdymo įstaigoje, *Luknei* teko pastebėti įvairias pedagogų ir tėvų bendravimo situacijas. Informantė papasakojo, kaip ugdytinio tėvai, atvykę iš Norvegijos, negalėjo suprasti, kodėl vaikai per dieną nebuvo išėję į lauką: „...kai išgirdo pedagogės komentarą, kad blogas oras, žodžiu, šiandien lijo...tai jie iškart su trenksmu... jis įlėkė, ir su nepasitenkinimu teigė: „Nėra blogo oro, yra bloga apranga.“...jie to nesuprato ir aš tiesiog

taip gražiai bandžiau paaiškinti, kad pas mus šiek tiek kitaip, kad pas mus patys tėvai sudaro kliūtis.“ Taip pat *Luknė* papasakojo situaciją, kai vieną ugdytinį atvykusį iš kitos šalies tikrino sveikatos specialistas ir pasakė, kad vaiko nagai nekirpti, kad jam stinga higienos įgūdžių: „Sužinojus mama... įvyko didžiulis konfliktas, jie visai nesupranta, kaip gali nedalyvaujant tėvams, kažkoks specialistas žiūrėti jos vaiką, tikrinti švarą ar konstatuoti, kad kažko ten stinga vaikui ir t.t. ar ten, kad jis neturi kažkokių priemonių... Nu vat tokių iškildavo visokiausių niuansų...“ Pasak tyrimo dalyvės, tokios konfliktinės situacijos dažniausiai kyla dėl mentalitetų skirtumo („Mes žinome, kad kiekviena kultūra turi tą savo mentalitetą, tradicijas, papročius...“), todėl *Luknės* nuomone, ypatingai svarbu ne tik susipažinti su ugdytinio šeimos kultūra, bet ir juos pačius supažindinti su mūsų šalies kultūra ir tradicijomis.

*Luknės* teigimu, imigrantai atvykę į Lietuvą taip pat susiduria su nuogastavimais ir baimėmis: „...nepaslaptis, kad daugelis atvyksta ir su tokia išankstine nuostata. Mus vertina kaip pakankamai konservatyvius, šaltus, ir iš tikrųjų jie tas baimes išsako: kad mūsų vaikas pritaps, ar jam čia bus gerai, ar su juo draugaus kiti vaikai... nes lietuvių tas šaltumas, atsargumas, ypatingai čia kalbu, nemažai buvo iš Turkijos atvykusių, italai, ispanai, tokie temperatingi...“. Todėl, pasak informantės, būtina supažindinti ugdytinių šeimas su ikimokyklinio ugdymo įstaigos kasdienybe, bei jas jungti į ugdomąsias veiklas: „Per renginius, per įvairius gal net projektus, sakyčiau, kad galbūt kitos kultūros žmonės, kad jie geriau suprastų, kas čia, kviesti į įvairiausias veiklas ir galbūt į... galbūt sudarytų atvirų dienas, kad tie tėvai galėtų ateiti“. Kalbėdama apie tėvų įtraukimą į vaiko ugdymosi procesą, *Luknė* pabrėžė, kad „tai labai priklauso nuo pedagogo... Pedagogas turėtų mokėti, norėti įjungti tėvus, siekti to bendradarbiavimo...“ Taip pat informantė minėjo, kad svarbu ne tik bendrauti ir bendradarbiauti su ugdymo proceso dalyviais – tėvais ir kitais specialistais, bet ir kurti vaikams daugiakultūrinę aplinką.

Daugiakultūrinę aplinką tyrimo dalyviai apibrėžia keliais lygmenimis. Pasak jų, daugiakultūrinė aplinka gali būti suprantama plačiu kontekstu - kaip žmonių įvairovė, skirtingumas tam tikroje plotmėje („...su daugiakultūriškumu susiduriame kasdien... tai neišvengiama gyvenant daugiakultūroje visuomenėje“ *Gustė*) ar kiekvieno žmogaus kaip asmenybės skirtumai („...kalbant apie darželio grupę, tai kiekvienas yra skirtingas ir išsiskiriantis... su skirtingais įgūdžiais, gebėjimais, bei poreikiais“, *Vytė*). Atsižvelgiant į tai ugdymo įstaigose kuriant daugiakultūrinę aplinką yra labai svarbu atsižvelgti į kiekvieną vaiką, lanksčiai priimti jo šeimos tradicijas, kultūros įpročius ar kitus skirtingumus. Plačiau apie tai papasakojo *Luknė*, pateikdama pavyzdį iš profesinės patirties apie kitataučių valgymo

kultūrą. Informantei teko pastebėti atvejį, kai vaikas atvykęs iš Norvegijos valgė patiekalus ranka („...viską valgydavo ranka, jis nemokėjo naudotis stalo įrankiais. Mes po to, kai klausėm ir tėvų, jie sakė, kad pas juos tai įprasta „mes maitinamės tuo, ką tu gali paimti į ranką“). Pastebint tokią situaciją akivaizdu, kad lietuvių vaikų ir minėto norvegų vaiko valgymo įpročių skirtumai yra labai išreikšti.

Kaip pasakojo *Luknė*, siekdamas vaiką atpratinti nuo valgymo ranka, pedagogės pradėjo jį pratinti prie stalo įrankių: „Tada auklėtojos pradėjo jį lyg ir mokinti, gėdyti, kad tai lyg ir negražu, negalima... pavyzdžiui, tos mėsytės, to kotleto imti į ranką ir valgyti, arba iš sriubos, pavyzdžiui, su ranka išsitraukti bulves... Na tada jis po to.. Lyg ir iš viso atsisakė valgyti. Verkė, rauduoja.“ Informantės nuomone, šioje situacijoje pedagogai pasielgė netinkamai: „...stigo tokio lankstumo, tiesiog gi jis atvažiavo iš tokios aplinkos, su tokiais va įpročiais.. Reikėjo galbūt šiek tiek laiko, kantrumo, lankstumo, leidimo...“. Dėl neteisingo sprendimo situacija neišsprendė, o kaip tik paūmėjo: „O, kai buvo padarytas tiesioginis spaudimas, buvo pradėtas auklėti, moralizuoti... jo ir tėvams, kad jis neva taip negali, lietuvių vaikai taip nevalgo. Gavosi situacija, kad vaikas išvis atsisakė valgyti ir paskui jis tiesiog valgydavo izoliuotas, kitoje patalpoje, nu kad jam nebūtų streso.“ Apibendrinant šią patirtį vertėtų pastebėti, kad pedagogas kurdamas daugiakultūrinę aplinką turėtų būti ypatingai lankstus, tolerantiškas, bei atsižvelgianti į kiekvieną vaiką.

Grįžtant prie tyrimo dalyvių pasisakymų apie daugiakultūrinę aplinką, pateikiamas daugiakultūrinės aplinkos siauresnis kontekstas: „Aplinka labai turi būti įvairi: turi būti įvairiausių knygelių visokiom kalbom, iš namų reikia atsinešti knygų, skaityti skirtingų tautų pasakas, naudoti kompiuterines programas..., *Vytė*“. *Gustė* taip pat akcentavo pasakų skaitymą, anot jos, „...pasakų yra labai įvairių, akcentuotų būtent į tą daugiakultūriškumą.“ Anot informantės, perskaičius pasaką, „...vaikai diskutuoja, klausia“ ir tokiu būdu, sudarant tinkamą aplinką, įgijamos daugiakultūrinės žinios. Be to, *Gustė* dar paminėjo vaizdines priemones, kuriose pavaizduotos įvairios simuliacinės situacijos. Jas galima kartu su vaikais nagrinėti, pavyzdžiui, naudojant istorijos kūrimo metodą (angl. storyline): „Labai man patinka tas storyline metodas, kai kuriame istoriją, kai pasiimi kažkokį ten objektą ir tu kuri su vaikais kartu įtraukdamas net ir tėvus šalia į tą istoriją ir paskui pabaigoj gaunas tavo istorija sukurta, tai vat čia yra didžiulis, aš manau, malonumas.“ Apibendrinant pastebima, kad informantai daugiakultūrinę aplinką suprantama daugialypiai. Tai gali būti suprantama kaip visuomenė, kuri išsiskiria savo daugiakultūriškumu. Ugdymo įstaigose – daugiakultūrės grupės, kuriose

gausu daugiakultūriškumą pabrėžiančių priemonių. Taip pat tai yra ir skirtingi metodai, kuriuose taiko pedagogas rūpindamasis daugiakultūrinio ugdymo sklaida.

Taigi kaip matoma iš tyrimo dalyvių pasisakymų, pedagogui keliami pakankamai aukšti reikalavimai – jis turėtų būti daugiakultūriškai nusiteikęs, matyti kiekvieną vaiką, bendradarbiauti su ugdytinių šeimomis ir kolegomis, bei kurti atitinkamą daugiakultūrinę aplinką, tenkinančią vaiko ugdymosi poreikius. Akivaizdu, tam, kad tai įvykdyti reikia būti kompetetingu, savo srities žinovu. Būtent dėl to su informantais buvo kalbama apie **pedagogo daugiakultūrinę kompetenciją**. Tyrimo dalyviai ją apibrėžė kaip žinių, gebėjimų, nuostatų derinio panaudojimą praktinėje ir kasdieninėje veikloje. Kalbėdami apie pedagogo daugiakultūrinę kompetenciją, informantai dar kartą akcentavo daugiakultūrinį nusiteikimą. Taip pat, dalydamiesi profesine patirtimi, pabrėžė skirtingų metodų taikymo svarbą diegiant daugiakultūrines vertybes. Be to, informantai pabrėžė, kad studentai turėtų užsiimti savišvieta – daug domėtis, skaityti, keliauti. Tokiu būdu plėsti savo kaip būsimo pedagogo daugiakultūrinę kompetenciją.

4 lentelė. Pedagogo daugiakultūrinė kompetencija

| <i>Kategorijos</i>                               | <i>Subkategorijos</i>                                         | <i>Iliustruojantys teiginiai</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|--------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Pedagogo daugiakultūrinės kompetencijos samprata | Daugiakultūrinės žinios, įgūdžiai, gebėjimai                  | „Na tai, aišku, tai visos žinios, kurios yra reikalingos būtent tai daugiakultūrinei kompetencijai, tai ir savos kultūros žinios, savos istorijos žinios, kitų kultūrų pažinimas...tai gali būti ir geografinės žinios... tai yra įvairios žinios, kurios reikalingos daugiakultūriškumui.“ (Gustė), „Gebėjimas dirbti, bendrauti... ugdyti, gebėjimas atrasti būdų, formų, priemonių, kaip dirbti su kitų kultūrų žmonėmis.“ (Luknė), „...Mokyti praktiškai individualizuoti individualizavimo principą.“ (Vytė)                                                                                                                                                                                                                          |
|                                                  | Daugiakultūrinis nusiteikimas                                 | „...pedagogas jau turėtų savaime daugiakultūriškai nusiteikęs priimti kiekvieną, kuris gali kitokį požiūrį, kitokią nuomonę išsakyti, mm.. turintį kitokias šeimos tradicijas, jis turi įsigilinti į šeimos tradicijas, kokios tos šeimos tradicijos.“ (Gustė) „Mums tada yra mieliau, geriau bendrauti su vienminčiu mūsų, tada neįkyla mums jokių konfliktų ar ne.. o kaip pedagogas, kaip, pavyzdžiui, dėstytojas, tu turi būti pasiruošęs matyti.. Tu turi matyti tą daugiakultūriškumą (pabrėžiamas kiekvienas skiemo)“ (Gustė) „Žmonių įvairovė ir...tas daugiakultūrinis ugdymas – tai, jeigu kalbėti apie ugdymą, tai mes turime išugdyti, kad žmogus gebėtų priimti, gebėtų suprasti kito žmogaus kitoniškumą, kitokumą.“ (Gustė) |
|                                                  | Skirtingų metodų taikymas, perteikiant daugiakultūrines temas | „...nes tas daugiakultūrinis ugdymas yra labai kūrybinis darbas, tai nėra tikta sausa teorija, ten yra labai daug tokio.. įtraukiančio...mmm.. reiškiasi nėra vien tikta paskaitos metodas. Tu labai daug metodų taikai, kad galėtum atskleisti tas daugiakultūriškumo ypatybes.“ (Gustė), „Pedagogai turi būti supažindinti su skirtingais metodais, kuriuos galėtų taikyti daugiakultūrinė grupė“ (Gustė), „...žinoma, pedagogams reikia žinoti įvairius metodus tam, kad jie juos galėtų pritaikyti praktinėje veikloje... nes su ikimokyklinukais, pavadinkim dėstymo metodas, netinka“ (Vytė)                                                                                                                                         |

|  |                                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|--|---------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  | Savišvieta<br>daugiakultūriniu<br>kontekstu | „Kuo daugiau studijų – tuo daugiau žinių. Pasitelkdamas žinias gali įrodyti, kad patenkinį kiekvieno vaiko poreikius. Patarimai tokie, kad neišvengsite individualizavimo – teks jo išmokyti ne tik žodžiais, bet ir jį pademonstruoti.“ ( <i>Vytė</i> )<br>„Visur svarbus smalsumas. Jeigu studentas yra smalsus, tai jisai skatins ir vaikus būti smalsius ir domėtis viskuo.“ ( <i>Gustė</i> ), „Iš tikrųjų pirmas, ką aš sakiau ir sakysiu savo studentams „pirmas dalykas, ką jūs turėtumėte, ką aš patarčiau, tai yra būti, sekti, domėtis, t.y. savišvieta“ ( <i>Luknė</i> ) |
|--|---------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Informantai daugiakultūrinę kompetenciją supranta panašiai. *Luknė* daugiakultūrinę kompetenciją apibrėžia kaip gebėjimą bendrauti su kitų kultūrų atstovais („Gebėjimas dirbti, bendrauti... ugdyti, gebėjimas atrasti būdų, formų, priemonių, kaip dirbti su kitų kultūrų žmonėmis.“). *Vytė* kalbėdama apie daugiakultūrinę kompetenciją, žvelgė iš praktinės pusės. Pasak jos, daugiakultūrinė kompetencija – tai gebėjimas „... praktiškai individualizuoti individualizavimo principą.“, o tam, kad tai įgyvendinti „...reikia stebėti – stebėjimo metodas, bendravimas ir bendradarbiavimas su kolegomis ir šeima – viskas.“ *Gustė* daugiakultūrinę kompetenciją supranta kaip žinių, įgūdžių ir gebėjimų visumą: „Visos sakykim šitos nuostatos, pagarba kitam žmogui, labai yra būtinas visas šitas derinys – žinių, gebėjimų, įgūdžių gali būti, nuostatų, asmeninių kažkokių savybių derinys.“ Pasak tyrimo dalyvės, „...jeigu tu visą šitą sukomplektavai ir persikėlei, bet ne tik žinai... teoriškai, kaip tai daryt... gebi lyg ir pritaikyti, jeigu tau sumodeliuoja situaciją, bet jeigu tu įprastiniame savo gyvenime, savo elgesyje tai taikai, tai vadinasi pasižymi daugiakultūrine kompetencija“. Kalbėdama apie tai informantė paminėjo tai, kad daugiakultūrinė kompetencija aktuali ne tik pedagogams, bet ir įvairių profesijų atstovams.

*Gustės* nuomone, daugiakultūrinė kompetencija yra bendroji kompetencija, kuri „...gali būti bet kuriame dalyke, bet kurioj srity: ar tu vadybininkas, ar tu statybininkas, ar tu pedagogas.“. Pasak informantės, „...ji yra tokia standartinė, kuri gali būti toje kiekvienoje profesinėje sferoje“, tačiau „...jeigu giliau nagrinėsime rasime įvairių niuansų.“ Tarp minėtų niuansų, *Gustė* minėjo, kad pedagogas turi būti pasirengęs dirbti nehomogeniškoje daugiakultūrinėje grupėje: „...dabar yra išsiplėtus šita paradigma į gabumą negabumą, kitakalbystę, kitatautybę, kitą rasę, socialinis tas kontekstas..., *Vytė*“. Dėl šios priežasties ypatingai svarbios pedagogų rengimo institucijos – aukštosios mokyklos: „...priklauso nuo ikimokyklinio ugdymo programos galimybių, kaip yra sudaryta programa, *Gustė*“. Tačiau, kaip pastebi *Vytė*, „...vis tik studijų programos yra ankštos“, todėl yra svarbus ir pačių studentų įdarbis į daugiakultūrinės kompetencijos plėtotę -savišvieta.

Anot *Vytės*, „svarbiausia yra domėtis, bei norėti pažinti.“ *Luknės* nuomone, svarbu „...sekti, skaityti, rinkti informaciją, domėtis apie tai, kas yra...“ Tyrimo dalyvė pasidalijo profesine patirtimi, kaip ji motyvuoja studentus mokytis: „...kaip aš sakau: negyvenkit tik ties tuo, kas „tavo kieme“. Domėkitės, skaitykite, galimybių, progų, situacijų yra pačių įvairiausių, turėkite to žingeidumo, to tokio pedagoginio smalsumo.“ Žinoma, vien tik teorinių žinių nepakanka tam, kad pedagogai pasižymėtų daugiakultūrine kompetencija, todėl svarbūs ir praktiniai įgūdžiai.

*Gustė* kalbėdama apie daugiakultūrinę kompetenciją paminėjo tai, kad „...daugiakultūrinis ugdymas labai kūrybinis darbas...tai nėra vien tik sausa teorija, ten yra daug labai tokio....įtraukiančio“. Informantės teigimu, rūpinantis daugiakultūriškumo sklaida neužtenka naudoti tiktai paskaitos metodą, būtina pasitelkti skirtingus metodus: „Tu labai daug metodų taikai, kad galėtum atskleisti tas daugiakultūriškumo ypatybes.“ Pasak *Gustės*, puikiausiai tinka patirtinio mokymosi metodą: „Aš manau, kad vienas iš geriausių daugiakultūriškumo metodų, tai yra patirtinis mokymasis. Kai tu viską pasiimi iš patirties, bet tai yra pakankamai sudėtinga... tačiau tą patirtinį mokymąsi gali perkelti į, sakykim, įvairias simuliacines situacijas.“ Kalbėdama apie tai savo pasisakymus iliustravo profesinės patirties pavyzdžiais.

*Gustė* papasakojo, kaip ji taiko patirtinio mokymosi metodą dirbdama su studentais: „Kai mano studentai rašo baigiamuosius darbus, tada rekomenduoju rinktis priešmokyklinio amžiaus vaikų grupę ir ten vykdyti savo projektus“. Tyrimo dalyvės nuomone, svarbus „ne egzaminas, o vat projektas, kurio metu studentai daug išmoksta.... “. Pasakodama apie projektus, *Gustė* turėjo omenyje tai, kad: „...projektas neturi būti labai masinis, gigantiškas, bet tokia projektinė veikla vienam reiškiniui išsiaiškinti, gali būti apie šalį.“ Informantė pateikė pavyzdį, kaip jos vieną studentę vaikams pristatinėjo japonų kultūrą: „...apie Japoniją pristatinėjo vaikam. Tai irgi buvo didžiulė atrakcija vaikam. Tai vat studentai jie turėtų ko daugiau tokių projektų nešti. Padaro ir neša į tas įstaigas ir derina viską. Atsirastų tas toksai patirtinis mokymasis“.

Per tokį patirtinį mokymąsi, informantės teigimu, studentai „...įgija tada didesnę pasitikėjimą savimi, per praktikas nuėję jie irgi geriau jaučiasi“. *Gustė* kalbėdama apie projektinio metodą panaudojimą, paminėjo tai, kad studentai į tokius darbus žiūri labai kūrybiškai: „Viena studentė šitokias priemones buvo pasigaminusi, tiesiog iškart darbui su vaikais... Neatsimenu net apie ką būtent pristatinėjo... bet priemonės buvo itin geros.“ Taip pat

informantė pateikė ir kitų projektinio metodo pavyzdžių.

*Gustė* papasakojo, kaip jos viena studentė atliko tyrimą, kurio metu per anglų kalbos užsiėmimus ugdė vaikų daugiakultūrinę kompetenciją. Tyrimo rezultatai atskleidė, kad vaikai kitų tautų šventes geriau žino negu savosios tautos: „Ir jinai klausė jų, kokias šventes jie žino, ir jie visi žino helovyną, bet tuo metu iš tų tiriamųjų, iš tyrimo dalyvių, vaikučių, nežinojo apie Vėlines.“ Matyt, dėl to, *Gustė* paminėjo, ir tai, kad daugiakultūrinis vaikų ugdymas yra labai svarbus, tačiau „...visada reikia balansuoti, kad būtų ir savo kultūros ir kitos kultūros kažkokių aspektų, kas ugdoma. Nes pradėsime akcentuoti, lysti į daugiakultūriškumą, tai tada atsiras disbalansas. Nepamirštume to, kas mums yra svarbiausia.“

Be to, tyrimo dalyvė pabrėžė tai, kad studentai atlikdami tokio pobūdžio projektinę veiklą, pastebi „...kad ikimokyklinio amžiaus vaikai labai daug keliauja, mato, labai daug yra susipažinę ir tikrai jų žinių bagažas būna pakankamai platus.“ Todėl vaikai lengvai įsijungia į pokalbius, užduoda įvairius klausimus dalijasi įspūdžiais apie patirtas keliones- tokiu būdu, per patirtinį mokymąsi, vyksta daugiakultūrinis ugdymas. Tačiau, kaip pastebi informantė, „...ne visiems pavyksta suvaldyti vaikus, sudominti juos, nors šiaip šitie projektai vaikus įtraukia iš tikrųjų, todėl, kad vaikams tai nauja...“, todėl svarbios ir pedagogo asmeninės savybės, įgūdžiai, padedantis tikslingai taikyti skirtingus metodus.

Taip pat *Gustė* papasakojo ir apie įsimintinas paskaitas, liečiančias daugiakultūriškumo aspektą. Viena iš įsimintinesnių paskaitų buvo tada, kai informantė pasikvietė į paskaitą žydų kultūros atstovą: „... buvo didžiulis (*pabrėžiama*) įspūdis studentams, didžiulis įspūdis, kai jis atėjo su visa savo simbolika, ir, taip pat jis papasakojo apie savo patirtį vaikų auklėjime, būtent iš žydų sampratos, iš žydų auklėjimo sampratos.“ Anot informantės, tokių paskaitų metu studentai yra kur kas žingeidesni ir imlesni: „Studentėms buvo labai ypatingas, ir man pačiai buvo labai ypatingas toksai atvejis.“ Taip pat tyrimo dalyvė paminėjo pavyzdį, kai prieš kelerius metus į paskaitą buvo pasikvietus kitų šalių studentus: „...paskiau pasikviečiau erasmus studentus, nors jie to dalyko nebuvo pasirinkę....kiek buvo atvažiavę studentų iš įvairių šalių, tenai šeši gal kokie buvo, į savo paskaitą ir būtent mano studentams, jie pristatė savo universitetus, savo, sakykim, šalies ypatumus“. Tokia patirtis, *Gustės* nuomone, taip pat buvo labai įdomi ir naudinga: „...ir tai buvo, sakykim, studentams irgi įspūdis, bent jau tada...“. Kitos informantės taip pat dalijosi savo profesine patirtimi iš įsimintinių paskaitų.

*Vytė* tarp įsimintinų paskaitų paminėjo atvejį, kai buvo studentams pristatomi berniukų ir mergaičių skaitymo, rašymo, mokymosi skirtumai. Pasak informantės, „skirtumai yra labai dideli, bet tėvai nenori to pripažinti. Ir tai atsiliepia šiek tiek...“. *Vytės* teigimu, „berniukai abstrakčiau mąsto, kryžiažodžius sprendžia ir jų mąstymas kitoks, bet tam reiškia žodyno kaupimo etape ir... žodyno vartojimo.. ir išklausymo prasme, jie tikrai atsilieka ikimokykliniais metais“. Pasakodama apie tai informantė pabrėžė ir tėvų nekompetetingumą šiuo klausimu: „...tą reikia žinoti ir tėvams, nes jeigu kaimynų vaikas, kaimynų duktė daugiau skaito, rašo, o mano dar ne... Tada pradėdama kartais ieškoti ir mokytojų kaltės ir .... o čia yra tiesiog amžiaus tarpsnių ypatumai ir viskas.“ Taip pat *Vytė* pastebi: „...dabar tarsi baugu kalbėti, bet nematau aš čia jokio baugumo tokia yra psichologija žmonių: yra berniukai ir mergaitės. Mes apie tai turim kalbėt, nes skirtumai labai dideli.“ Taigi kalbėdama šia tematika informantė nuogastauja, kad „...visgi kadieninė praktika darželyje jinai... per mažai dar reaguoja į lyties skirtumus.“ Kita tyrimo dalyvė tarp įsimintinų paskaitų paminėjo atvejį, kai buvo pristatomi norvegiško ir lietuviško darželio skirtumai.

*Luknė*, vadovaudama vienos studentės baigiamajam darbui, kuri rašė apie Norvegijos ikimokyklinių ugdymo įstaigų švietimo sistemą, pasikvietė ją į paskaitą, pristatyti gautus duomenis: „Ir aš ją tiesiog pakviečiau, gyvai, betarpiškai, kad mums papasakotų, kaip yra Norvegijoje, reiškia, kadangi ji yra pedagogės padėjėja, tai jinai iš tikrųjų ir su vaizdine medžiaga... ir atsivežė daug nuotraukų... ir, ir, ir papasakojo...“ Paprašius pasidalinti įsimintina informacija, informantė paminėjo tai, kad norvegai nuo pat mažens siekia vaikams diegti sveikos gyvensenos įpročius, t.y. ilgas buvimas lauke, sveika mityba: „...viską vaikai atsineša iš namų, tos vadinamosios „maisto dėžutės“.... bet jinai netgi nuotraukas parodė, kas tose maisto dėžutėse, kad mes galvojame, kad ta dėžutė yra tikrai sausi sumuštiniai, kažkokie skanėstai, ne... iš tikrųjų jinai parodė, kad ir mamos ten stengiasi, ruošia, ir iš tiesų tas maistelis, ką vaikui įdeda itin geras.“ Taip pat paminėjo tai, kad Norvegijoje į vaikus žiūrima liberaliau.

Liberalumą informantė įžvelgė lygindama dienos ritmo ir ugdymosi ypatumų skirtumus. Pasak *Luknės*, „Lietuvoj vaikas turi miegoti, tas pietų miegas vadinamas, ten – ne. Ten yra tie poilsio kambariai: vaikas nori, nubėga, pakrenta ir, kaip mes matom, pailsi, atsikelia.“ Be to, kaip pasakojo informantė, dažname norvegiškame darželyje yra įrengtos erdvės, kur vaikas gali aktyviai veikti: „Ji, kaip pasakojo, yra patalpa, kur jis gali nueiti tenai ir, kaip sakant, vaikiškai išdykauti, dūkti, judėti, visa patalpa minkšta... minkštos sienos, minkštos grindys ir jis ten gali lakstyti, bėgti į sieną, nuo jos atšokti, mėtytis pagalvėmis, nu kad išlieti va tokią energiją,

kurią vaikai turi.. “*. Pateikdama šį pavyzdį Luknė* nuogastavo, kad „Lietuvoje tokių sąlygų nėra... ir požiūris vis dar kitoks.“ Informantės teigimu, tokio pobūdžio paskaita praplėtė studentų požiūrį: „...kas Lietuvoje formuojama... kad tai ištikrųjų baimė nevykti į Norvegiją, nes ten neva atims vaikus ir t.t. Ir taip toli gražu nėra...“ ir suteikė teorinių bei praktinių žinių. Taip pat *Luknė*, kalbėdama apie daugiakultūrinę kompetenciją, palietė ją ir iš vaiko perspektyvos.

Pasak informantės, vaikai yra kur kas daugiakultūriškesni negu suaugusieji iš prigimties: „...tarp vaikų aš didesnių problemų nepastebiu. Vaikai kažkaip greitai priima, nežiūrint ir į tai, kad tas vaikas nekalba lietuviškai, kažkaip jie reiškia greitai adaptuojasi, integruojasi, tas vaikas jau po mėnesio laiko, jau jis kalba pirmuosius žodžius.“ Panašiai mąsto ir *Vytė*. Jos nuomone, „...vaikų daugiakultūriškumo neišmokysi.. tiesiog vaikas turi būti empatiškas.“ Taigi pastebima, kad daugiakultūrinė kompetencija turėtų pasžymėti visi: ir vaikai, ir pedagogai, ir kiti žmonės gyvenantys daugiakultūroje visuomenėje.

Grįžtant prie pedagogo daugiakultūrinės kompetencijos, informantai tarp įsimintinų paskaitų paminėjo tokius pavyzdžius, kuriuose buvo naudojamas ne vien tiktais paskaitos metodas, bet buvo kviečiami skirtingi žmonės pasidalyti savo turima patirtimi. Tokių paskaitų metu, kaip buvo minėta, studentai tampa smalsesni, žingeidesni ir imlesni. Todėl vertėtų pažymėti tai, kad dėstytojai, plėsdami būsimų pedagogų daugiakultūrinę kompetenciją, turėtų ir patys kūrybiškai dirbti, „...perteikti ne tik sausą teoriją, *Gustė*“. Tokiu būdu studentai, būsimieji pedagogai, profesinėje veikloje taip pat stengsis vaikams perteikti daugiakultūrines vertybes, atsižvelgdami į jų amžiaus tarpsnį ir ugdymosi ypatumus.

Taigi, *atsakant į tyrimo metu keltą probleminį klausimą*, pastebima, kad dėstytojų, rengiančių ikimokyklinio ugdymo pedagogus, **daugiakultūrinio ugdymo patirtys yra skirtingos**. *Luknei* daugiakultūrinis ugdymas asocijuosi su pedagogų pasiruošimu dirbti daugiakultūroje grupėse. Dėl šios priežasties informantė pateikė daug profesinės patirties pavyzdžių. *Luknės* patirtys atskleidė, kad pedagogams yra sunku dirbti daugiakultūroje grupėse dėl dviejų pagrindinių priežasčių – kalbos barjero ir per didelio vaikų skaičiaus grupėse. Plačiau apie daugiakultūros grupes kalbėjo *Vytė*.

Informantė, remdamasi savo įgytomis patirtimis, teigė, kad daugiakultūros grupės – tai ne tik tos grupės, kuriose ugdomi skirtingų rasių ar kultūrų vaikai, o jos suprantamos kur kas platesniu kontekstu. *Vytės* teigimu, kiekviena ikimokyklinio ugdymo grupė yra daugiakultūre, nes joje ugdomi skirtingi vaikai: „Nei vieno nerasi vienodo.“ Pasak informantės, ugdytiniai

skiriasi tiek ir išvaizda, tiek ir vidumi. *Gustė*, remdamasi asmeninėmis ir profesinėmis patirtimis, daugiakultūrinį ugdymą apibrėžė iš daugiakultūros visuomenės sampratos. Informantės nuomone, kiekvienas pilietis išsiskiria daugiakultūriškumu.

Apibendrinant empirinės dalies metu gautus duomenis, galima teigti, kad tyrimo dalyvių asmeninės ir profesinės patirtys daugiakultūrinio ugdymo kontekstu yra ypatingai reikšmingos. Dalydamiesi savo įgyta patirtimi, informantai, pabrėžė daugiakultūrinio ugdymo vis didėjantį aktualumą. Pasak jų, su daugiakultūriškumu susiduriama kasdieną: visuomeniniame ar asmeniniame gyvenime, o taip pat ir švietimo srityje. Kaip pastebima, ugdymo įstaigos pasižymi daugiakultūrems grupėms, kuriose ugdomi skirtingų tautybių, rasių, religijų, lyčių, socialinės padėties ir dar daugeliu aspektu išsiskiriančių vaikų.

Dėl minėtos priežasties pedagogai, dirbantys daugiakultūre grupėse, turi būti pasiruošę matyti kiekvieną vaiką ir tenkinti kiekvieno vaiko ugdymosi poreikius. Tam, kad vyktų daugiakultūrinio ugdymo sklaida, pedagogas, pasak tyrimo dalyvių, turėtų atitikti šiuos kriterijus – būti daugiakultūriškai nusiteikęs, pasižymėti kompetetingumu, gebėti bendrauti ir bendradarbiauti su ugdytinių šeimomis ir kitais specialistais, kurti daugiakultūrinę aplinką, tenkinančią vaiko ugdymosi poreikius. Anot informantų, už visas šias žinias, gebėjimus, nuostatas, t.y. daugiakultūrinės kompetencijos plėtotę, atsako tiek būsimų pedagogų rengimo institucijos, tiek ir pats asmuo.

## DISKUSIJA

Šiais globalizacijos laikais, apie daugiakultūrinį ugdymą vertėtų pradėti šnekėti nuo pat mažens, kai formuojasi vaiko asmenybė – žinios, gebėjimai, nuostatos. Šiuo laikotarpiu vaikai ypatingai imlūs, todėl su jais turėtų dirbti kompetetingi pedagogai. Atsižvelgiant į tai yra labai svarbus pedagogų rengimo institucijų – aukštųjų mokyklų vaidmuo. Dėl šios priežasties empirinio tyrimo dalyviais buvo pasirinkti dėstytojai, kurie rengia ikimokyklinio amžiaus pedagogus. Jų asmeninės ir profesinės patirtys padėjo išryškinti daugiakultūrinio ugdymo ypatumus ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdymuisi, bei apibrėžti pedagogo daugiakultūrinę kompetenciją.

Apibendrinus užsienio ir lietuvių autorių (Alismail 2016; Auškelienė ir kt. 2016; Norvilienė, Zuzevičiūtė 2011; Berthelsen, Karuppiah 2001 ir kt) atliktus tyrimus pastebima, kad pedagogų daugiakultūrinė kompetencija yra įvardijama kaip menka. To viena iš pagrindinių priežasčių – nepakankamas aukštųjų mokyklų būsimų pedagogų rengimas dirbti daugiakultūrinėse grupėse. Tačiau atlikus Lietuvos aukštųjų mokyklų, rengiančių ikimokyklinio ugdymo pedagogus, studijų programų aprašų analizę, pateikiamos priešingos išvados. Nors daugiakultūrinis ugdymas kaip atskiras studijų dalykas buvo išskirtas tik vienoje aukštojoje mokykloje, bet daugiakultūrinio ugdymo elementai pastebimi beveik kiekviename ikimokyklinės ugdymo programos studijų dalyke.

Empirinio tyrimo metu gauti duomenys padėjo atskleisti asmenines ir profesines dėstytojų patirtis daugiakultūrinio ugdymo kontekstu. Iš tyrimų gautų duomenų, matyti, kad informantai pabrėžia tai, kad daugiakultūriškumo apraiškų ikimokyklinėse ugdymo įstaigose vis daugėja. Daugiakultūrinėse grupėse ugdomi skirtingų tautybių, rasių, religijų, lyčių, socialinės padėties ir dar daugeliu aspektu išsiskiriančių vaikų. Atsižvelgiant į tai, tyrimo dalyvių teigimu, pedagogams, dirbantiems daugiakultūrinėse ugdymo įstaigose tenka nelengva užduotis – jie turi matyti kiekvieną vaiką ir tenkinti kiekvieno vaiko ugdymosi poreikius. To, tyrimo dalyvių teigimu, galima pasiekti bendraujant ir bendradarbiaujant su ugdytinių šeimomis ir kitais specialistais, kuriant daugiakultūrinę aplinką, bei rūpinantis savo kaip pedagogo daugiakultūrinės kompetencijos sklaida. Tokie patys daugiakultūrinio ugdymo aspektai buvo išskirti ir amerikiečių mokslininkės P. G. Ramsey (2015).

Taigi rašant šį darbą, pačio tyrėjo, supratimas apie daugiakultūrinį ugdymą labai keitėsi. Pirminė nuostata, kad daugiakultūrinis ugdymas apima tik tarpkultūrinius aspektus pradėjo blėsti

nagrinėjant mokslinę literatūrą. Kadangi Lietuvoje daugiakultūrinio ugdymo tematika tyrimų atlikta nedaug ir pagrinde jie visi orientuoti į bendrojo lavinimo mokyklas, tad teko daug domėtis įvairių užsienio mokslininkų atliktais tyrimais nagrinėjusiais daugiakultūriškumą iš įvairių aspektų: daugiakultūrinės aplinkos poveikis ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdymuisi, vaikų priešankstinio nusistatymo ir stereotipinio mąstymo ištakos, šeimos vaidmuo daugiakultūrinio ugdymosi procese, būsimų ir dirbančių pedagogų daugiakultūrinė kompetencija ir kt. Nors buvo peržvelgta daugiau nei 90 literatūros šaltinių iš viso pasaulio, tačiau atrasti tiesioginio šio darbo empirinės dalies atitikmens nepavyko. Tai rodo atlikto tyrimo naujumą ir neištirtumą.

Taip pat svarbu pabrėžti tai, kad daugiakultūrinio ugdymo sampratą praplėtė interviu pokalbiai su tyrimo dalyviais. Informantų asmeninės ir profesinės patirtys padėjo atskleisti daugiakultūrinio ugdymo sampratą. Suprasti, kad daugiakultūrinis ugdymas orientuotas ne tik į dažniausiai minimus aspektus, t.y. rasės, tautybės, religijos, lyties ar socialinės padėties skirtingumus. Daugiakultūrinis ugdymas yra orientuotas į kiekvieną žmogų atskirai, išsiskiriančiu ne tik savo išvaizda – akių plaukų spalva, veido ar kūno forma, drabužių apsirengimu – bet ir vidumi – įgūdžiais, gebėjimais, nuostatomis, vertybėmis. Trumpai tariant, daugiakultūriškumas atsispindi kiekviename žmoguje, kiekvieno žmogaus savastyje.

## IŠVADOS

1. Remiantis mokslinės literatūros analize pastebima, kad globalizacija įtakojo vis didėjantį daugiakultūriškumą tiek visuomeniniame, tiek švietimo kontekste. Jau ikimokyklinės ugdymo įstaigos pasižymi daugiakultūrėmis grupėmis. Jose ugdomi skirtingų rasių, tautybių, religijų, socialinės padėties, lyties ir dar daugelio kitų aspektų išsiskiriančių vaikų. Aptarus Lietuvių ir užsienio mokslininkų atliktus tyrimus sietinus su daugiakultūriškumu pastebima, kad ikimokyklinis amžius – pats palankiausias stiprinti vaikų daugiakultūrinį suvokimą. Taip yra dėl to, kad ikimokyklinis amžius, daugelio autorių įvardijamas, kaip imliausias laikotarpis, kai kuriasi vaiko asmenybė. Todėl siekiant ugdyti daugiakultūrinėmis vertybėmis grįstą visuomenę, būtina užtikrinti daugiakultūrinio ugdymo sklaidą nuo pat pirmųjų ugdymo grandžių, t.y. ikimokyklinio ugdymo įstaigų. Būtent vaiką supantys žmonės, šeima ir pedagogai, vaikams teikia žinias apie visuomenės ir pasaulio įvairovę, bei formuoja vaiko daugiakultūrinį supratimą. Atsižvelgiant į tai pedagogai, dirbantys daugiakultūre grupėse, turėtų pasižymėti daugiakultūrine kompetencija – žiniomis, gebėjimais ir vertybėmis, sąlygojančiais sėkmingą daugiakultūrinio ugdymo sklaidą.
2. Atlikus dokumentų analizę, paaiškėjo, kad daugiakultūrinis ugdymas kaip atskiras studijų dalykas yra išskiriamas tik vienoje Lietuvos aukštojoje mokykloje, rengiančioje ikimokyklinio ugdymo pedagogus ir yra įvardijamas kaip multikultūrinis ugdymas (tiesioginis vertinys iš anglų kalbos – multicultural education). Tačiau pastebima ir tai, kad kiekvienas aukštųjų mokyklų studijų dalykas gali būti interpretuojamas kaip daugiakultūrinio ugdymo elementas. Didžiausią dėmesį aukštosios mokyklos skiria būsimų ikimokyklinio ugdymo pedagogų metodiniam pasirengimui dirbti daugiakultūre grupėse, kurio pagrindą sudaro pedagogikos ir psichologijos mokslų sritys. Taip pat kiekvienoje aukštojoje mokykloje skiriamas didelis dėmesys specialiųjų poreikių vaikų ugdymui, užsienio kalbų mokėjimui, bei daugiakultūrinės komunikacijos pagrindų žinioms. Mažiausias dėmesys skiriamas kitų kultūrų supratimui, tačiau šis daugiakultūrinio ugdymo aspektas gali būti integralus, t.y. minimas kitų studijų dalykų paskaitose.
3. Apibendrinant empirinės dalies metu gautus duomenis, pastebima, kad, tyrimo dalyvių teigimu, daugiakultūrinis ugdymas šiais laikais yra ypatingai aktualus. Informantai

dalydamiesi savo įgyta asmenine ir profesine patirtimi daugiakultūrinio ugdymo kontekstu, pastebi vis didėjančią daugiakultūrių grupių tendenciją. Dėl šios priežasties pedagogai, dirbantys daugiakultūre grupėse, turi būti pasiruošęs matyti kiekvieną vaiką ir tenkinti kiekvieno vaiko ugdymosi poreikius. Informantų teigimu, tam, kad vyktų daugiakultūrinio ugdymo sklaida, pedagogas turėtų atitikti šiuos kriterijus – būti daugiakultūriškai nusiteikęs, pasižymėti kompetetingumu, gebėti bendrauti ir bendradarbiauti su ugdytinių šeimomis ir kitais specialistais, bei kurti daugiakultūrinę aplinką, tenkinančią vaiko ugdymosi poreikius. Pasak tyrimo dalyvių, už visas šias žinias, gebėjimus, nuostatas, t.y. daugiakultūrinės kompetencijos plėtotę, atsako tiek būsimų pedagogų rengimo institucijos, tiek ir pats asmuo.

## REKOMENDACIJOS

Siekiant užtikrinti veiksmingą daugiakultūrinio ugdymo plėtrą ikimokyklinio ugdymo įstaigose ir aukštosiose mokyklose, pateikiamos rekomendacijos visiems tiesiogiai ir netiesiogiai įtakojantiems ugdymo procesą dalyviams.

### ***Švietimo ir mokslo ministerijai:***

1. Skatinti ir remti metodinių leidinių plėtrą daugiakultūrinio ugdymo kontekstu.

### ***Aukštojo mokslo mokykloms, rengiančioms ikimokyklinio ugdymo pedagogus:***

2. Sudaryti studijų programas taip, kad jose būtų bent vienas studijų dalykas tiesiogiai sietinas su daugiakultūriniu ugdymu.
3. Suteikti galimybę ugdymo proceso dalyviams, t.y. dėstytojams, studentams, plėsti daugiakultūrinę kompetenciją mokymuose, seminaruose ar stažuotėse užsienyje.

### ***Aukštojo mokslo mokyklų, rengiančių ikimokyklinio ugdymo pedagogus, dėstytojams:***

4. Plėsti būsimų pedagogų daugiakultūrinę kompetenciją įterpiant daugiakultūriškumo aspektus kiekvieno studijų dalyko aprašuose.

### ***Ikimokyklinio ugdymo įstaigų vadovams:***

5. Pasirūpinti tinkama ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdymosi aplinka, kurioje atsispindėtų daugiakultūriškumo aspektai.
6. Organizuoti mokymus, seminarus daugiakultūrinio ugdymo tematika ikimokyklinio ugdymo pedagogams ir ugdytinių tėvams.

### ***Ikimokyklinio ugdymo pedagogams:***

7. Integruoti su daugiakultūriškumu sietinas temas į ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdymosi procesą.
8. Rūpintis daugiakultūrės grupės vaikų ugdymosi poreikių tenkinimu.

## LITERATŪROS SĄRAŠAS

1. Abdullah A. C. (2009). Multicultural Education in Early Childhood: Issues and Challenges. *Journal of International Cooperation in Education*, 12 (1), 159-175. Prieiga per internetą: [http://home.hiroshima-u.ac.jp/cice/wp-content/uploads/publications/Journal\\_12-1/12-111.pdf](http://home.hiroshima-u.ac.jp/cice/wp-content/uploads/publications/Journal_12-1/12-111.pdf).
2. Aydin H. (2013). A literature-based approaches on multicultural education. *The Journal of Anthropologist*, 1(1-2): 31-44. Prieiga per internetą: <http://www.ejer.com.tr/0DOWNLOAD/pdf/eng/haydin64.pdf>.
3. Aydin H., Tonbuloglu B. (2014). Graduate Students Perceptions' on Multicultural Education: A Qualitative Case Study. *Eurasian Journal of Educational Research*, 57, 29-50. Prieiga per internetą: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1056257.pdf>.
4. American Psychological Association (APA). (2002). *Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists*. Prieiga per internetą: <https://www.apa.org/about/policy/multicultural-report.pdf>.
5. Amini S. (2011). Parental involvement in Multicultural Preschool Settings- A challenge for Educators. *European masters in early childhood education & care*. Prieiga per internetą: [https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/28092/1/gupea\\_2077\\_28092\\_1.pdf](https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/28092/1/gupea_2077_28092_1.pdf).
6. Acar-Ciftci Y. (2016). The Critical Multicultural Education Competencies of Preschool Teachers. *Journal of Education and Learning*, 5 (3), 258-271. Prieiga per internetą: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1105837.pdf>.
7. Alismail H. A. (2016). Multicultural Education: Teachers' Perceptions and Preparation. *Journal of Education and Practice*, 7 (11), 139-146. Prieiga per internetą: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1099450.pdf>.
8. Auškelienė A., Braslauskienė R., Burneikaitė N., Klanienė I., Kliaugienė A., Medvedeva O., Stupurienė V., Valantiejiene S. (2016). *Daugiakultūriai darželiai: gerosios praktikos vadovas*. Vilnius: Valstybės institucijų centras. Prieiga per internetą: [https://issuu.com/vikc.lt/docs/gerosios\\_praktikos\\_vadovas](https://issuu.com/vikc.lt/docs/gerosios_praktikos_vadovas).
9. Bagdonaitė G. (2013). Mokymasis daugiakultūrinėje aplinkoje kuriant tarpkultūrinę visuomenę. *Aktualios ugdymo problemos akademinio jaunimo tyrimuose*, 130-139. ISSN 978-9955-12-986-8.
10. Banks J. A., McGee Banks C. A. (2004). *Handbook of research on multicultural*

education. Prieiga per internetą: <http://web.stanford.edu/~apadilla/PadillaQuantMultiCultural04.pdf>.

11. Banks J. A., McGee Banks C. A. (2009). *Multicultural education: issues and perspectives*. . ISBN 978-0-470-48328-2.
12. Banks J. A. (2012). *Encyclopedia of diversity in education*. ISBN 978-1-4129-8152-1.
13. Banks J. A. (2009). *The routledge international companion to multicultural education*. ISBN 0-203-88151-6.
14. Banks J. A. (1993). Multicultural education: Historical Development, Dimensions and Practice. *Review of Research in Education*, 19, 3-49. Prieiga per internetą: [http://www.jstor.org/stable/1167339?seq=1&cid=pdf-reference#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/1167339?seq=1&cid=pdf-reference#page_scan_tab_contents).
15. Balžekienė A., Lapėnienė A., Merkys G., Telešienė A. (2008). Daugiakultūrio ir daugiakalbio ugdymo prielaidos bei problemos etniškai mišriame regione. *Etniškumo studijos*, 1(2), 146-171. ISSN 1822-1041.
16. Beaty J. (2013). *Preschool appropriate practices: enviroment curriculum and development*. Boston: Wadsworth cengage learning. ISBN 1133606822.
17. Becerra-Lubies R., Fones A. (2016). The Needs of Educators in Intercultural and Bilingual Preschools in Chile: A Case Study. *International Journal of Multicultural Education*, 18 (2), 58-84. Prieiga per internetą: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1104926.pdf>.
18. Berthelsen D., Karuppiah N. (2011). Multicultural education: the undestandings of preschool teacher in Singapore. *Australassian Journal of Early Education*. 36(4), 38-42. ISSN 1836-9391.
19. Bielskienė J., Duoblienė L., Tamulionytė E. (2012). *Tarpkultūrinis ugdymas Lietuvos mokykloje: į pagalbą mokytojui*. ISBN 978-9955-786-69-6.
20. Bronson P., Merryman A. (2009). *NurtureShock: New thinking about children*. New York: Twelve books. ISBN 978-0446504133.
21. Browen G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative research journal*, 9 (2), 27-40. ISSN 1443-9883.
22. Cooper M. P. (2013). Preparing multicultural educators in an Age of Teacher Evaluation Systems: Necessary Stories from Field Supervision. *Teacher Education Quarterly*, 9, 7-26. ISSN-0737-5328.
23. Connelly F. M, Clandinin D. J. (1990). Stories of Experience and Narrative Inquiry.

- Educational Researcher*, 19, (5), 2-14. Prieiga per internetą: [http://www.jstor.org/stable/1176100?origin=JSTORpdf&seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/1176100?origin=JSTORpdf&seq=1#page_scan_tab_contents).
24. Chodzkienė L. (2013). Tarpkultūrinės edukacijos svarba rengiant pedagogus: teorinės įžvalgos. *Pedagogika*, 112, 24-33. ISSN 1392-0340.
25. Creswel J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design*. London: SAGE Publication. ISBN 978-1412995306.
26. Čegytė D., Ališauskienė S. Specialistų komandos bendroji pasidalyta kompetencija tenkinant vaikų specialiųjų poreikius: koncepto analizė. *Jaunųjų mokslininkų darbai*, 1 (22), 33-45. ISSN 1648-8776.
27. Čeponytė Z., Tamošiūnas T., Vinokuras A., Žiobienė E. (2009). *Pabėgėlis daugiakultūriškumo kontekste*. Prieiga per internetą: [http://www.vartotojai.lt/public/file/pabegeliai/knyga\\_pabegeliai\\_2009.pdf](http://www.vartotojai.lt/public/file/pabegeliai/knyga_pabegeliai_2009.pdf).
28. Čiužas R. (2013). Mokytojo kompetencijų svarba mokinių tautinio tapatumo formavimuisi. *Pedagogika*, 109, 27-32. ISSN 1392-0340.
29. Damgacy F. K., Aydin H. (2014). An analysis of Academician's perception of multicultural education: a Turkish experience. *Anthropologist*, 18(3), 817-833. Prieiga per internetą: [http://www.krepublishers.com/02-Journals/T-Anth/Anth-18-0-000-14-Web/Anth-18-3-000-14-Abst-PDF/T-ANTH-18-3-817-14-1164-Damgaci-F-K/T-ANTH-18-3-817-14-1164-Damgaci-F-K-Tx\[19\].pdf](http://www.krepublishers.com/02-Journals/T-Anth/Anth-18-0-000-14-Web/Anth-18-3-000-14-Abst-PDF/T-ANTH-18-3-817-14-1164-Damgaci-F-K/T-ANTH-18-3-817-14-1164-Damgaci-F-K-Tx[19].pdf).
30. De Melendez W. R., Beck V. O. (2010). *Teaching young children in multicultural classrooms: issues, concepts and strategies*. ISBN 978-1-4283-7698-4.
31. Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy. Eurydice Report. (2012). Luxembourg: Publications Office of the European Union. Prieiga per internetą: [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic\\_reports/145\\_en.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/145_en.pdf)
32. DiAngelo R., Sensory O. (2010). "OK, I Get It! Now Tell Me How to Do It!": Why We Can't Just Tell You How to Do Critical Multicultural Education. *Multicultural Perspectives*, 12(2), 97-102. Prieiga per internetą: <http://robindiangelo.com/2014site/wp-content/uploads/2016/01/OK-I-get-it.pdf>.
33. Džalalova A., Raud N. (2012). Multicultural competence and its development in students of teacher education curricula. *Problems of education in the 21 century*, 40, 65-74. Prieiga per internetą: <http://oaji.net/articles/2014/457-1408532021.pdf>.

34. East K., Thomas R. (2007). *Across cultures: a guide to multicultural literature for children*. London: Westport, Conn. ISBN 978-1591583363.
35. Education and training in Europe 2020 – the contribution of education and training to economic recovery, growth and jobs. (2012). Tarybos išvados. Prieiga per internetą: [http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/europe\\_2020\\_explained.pdf](http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/europe_2020_explained.pdf).
36. Erikson E. H. (2004). *Childhood and society*. London: Vintage books. ISBN 9780099532910.
37. Erentaitė R. (2008). Kultūrinės prielaidos dirbant su socialinės atskirties grupėmis: refleksijos galimybės ir ribos. *Mokslo darbai*, 12, 103-109. Prieiga per internetą: [https://www.mruni.eu/upload/iblock/d35/11\\_erentaite.pdf](https://www.mruni.eu/upload/iblock/d35/11_erentaite.pdf).
38. Gaižauskaitė I., Valavičienė N. (2016). *Socialinių tyrimų metodai: kokybinis interviu*. Vilnius: Registrų centras.
39. Gayle – Evans, G. (2004). It Is Never Too Soon: A Study of Kindergarten Teachers' Implementation of Multicultural Education in Florida's Classrooms. *The professional educator*, 2(9), 1-15. Prieiga per internetą: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ728471.pdf>.
40. Gerulaitienė E., Mažeikienė N. (2012). Magistrantų tarpkultūrinės patirties refleksijos: edukacinės aplinkos bei ugdymo ir vertinimo strategijų ir metodų lietuvių ir užsienio aukštojo mokslo institucijose lyginamoji analizė. *Mokytojų ugdymas*, 18 (1), 60–81, ISSN 1822–119X.
41. Gibson M. A. (1984). Approaches to Multicultural Education in the United States: Some Concepts and Assumptions. *Anthropology & Education Quarterly*, 15 (1), 94-120. Blackwell Publishing on behalf of the American Anthropological Association. DOI: 10.1525/aeq.1984.15.1.05x1476t.
42. Girdzijauskienė S. (2006). *Kokybinis interviu : metodiniai nurodymai*. Vilnius: VU Specialiosios psichologijos laboratorija.
43. Geneva G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher education*, 53 (2), 106-116. ISBN 0022-4871.
44. Gorski P. C. (2010). The scholarship informing the practice: multicultural teacher education philosophy and practice in the united states. *International journal of multicultural education*, 12 (2), 1-22.
45. Grant C. A. (2008). *Multicultural research: a reflective engagement with race, class, gender and sexual orientation*. ISBN 978-0750708807.

46. Hata M. (2014). Preschool girls and the media: how magazines describe and depict gender norms. *Springer science*, 373-390. DOI 10.1007/s13152-014-0123-8.
47. Hacker B.L. (2015). Promoting world citizenship: a crucial area of study. *The NAMTA Journal*, 40 (2), 139-148. Prieiga per internetą: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1077172.pdf>.
48. Heejong S. H., Shelley M. T. (2010). No Child Misunderstood: Enhancing Early Childhood Teachers' Multicultural Responsiveness to the Social Competence of Diverse Children. *Early childhood education*, 37, 469-476. DOI 10.1007/s10643-009-0369-1.
49. Howard G. R. (2006). *We can't teach what we don't know: white teachers, multiracial schools*. ISBN 978-0-8077-4665-3.
50. Huh H. K., Choi S. W., Jun J.S. (2015). Relationships among multicultural sensitivity, multicultural education awareness, and level of multicultural education practice of South Korean teachers. *KJEP*, 12 (1), 107-126. ISSN 1739-4341.
51. Hsieh H. F., Shannon S. E. (2005). Three Approaches to Qualitative Content Analysis. *Qualitative health research*, 15 (9), 1277-1288 DOI: 10.1177/1049732305276687.
52. Yang Y., Montgomery D. (2011). Behind Cultural Competence: The Role of Causal Attribution in Multicultural Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*. 36 (9), 1-21. Prieiga per internetą: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ940861.pdf>.
53. York S. (2016). *Roots and Wings: Affirming Culture and Preventing Bias in Early Childhood*. Yorkton: Redleaf Press. ISSN 978-1605544557.
54. Jakavičius V., Saugėnienė N. (2000). Lietuviškoji mokykla multikultūriškumo akivaizdoje. *Socialiniai mokslai*, 3 (24), 56-64. Prieiga per internetą: [http://etalpykla.lituanistikadb.lt/fedora/objects/LT-LDB-0001:J.04~2000~136717520326\\_4/datastreams/D.S.002.0.01.ARTIC/content](http://etalpykla.lituanistikadb.lt/fedora/objects/LT-LDB-0001:J.04~2000~136717520326_4/datastreams/D.S.002.0.01.ARTIC/content).
55. Janonienė D., Survutaitė D. (2007). *Tautinių mažumų vaikų mokyklinė integracija*. 156-161. Prieiga per internetą: <http://www.biblioteka.vpu.lt/pedagogika/PDF/2007/86/156162.pdf>.
56. Kardelis K. (2007). *Mokslinių tyrimų metodologija ir metodai*. Šiauliai: Lucilijus.
57. Kasatkina, N., Leončikas, T. (2003). *Lietuvos etninių grupių adaptacija: kontekstas ir eiga*. Vilnius: Socialinių tyrimų institutas, Eugrimas.
58. Keengwe J. (2010). Fostering cross cultural competence in preservice teachers through multicultural education experiences. *Early Childhood Education*, 38, 197-204. DOI:

10.1007/s10643-010-0401-5.

59. Korkeamäki R. L., Dreher M. J., Pekkarinen A. (2012). Finnish preschool and first-grade children's use of media at home. *An Interdisciplinary Journal on Humans in ICT Environments*, 8 (2), 109-132. ISSN 1795-6889.
60. Kuzmickas B. (2010). *Daugiakultūriškumas ir kai kurios tapatumo problemos*. Logos 64, 42-50. Prieiga per internetą: [http://www.litlogos.eu/L64/Logos\\_64042\\_050\\_Kuzmickas.pdf](http://www.litlogos.eu/L64/Logos_64042_050_Kuzmickas.pdf).
61. Ladson – Billings G., Gillborn D. (2004). *The routledgefalmer reader in multicultural education*. ISSN 978-0415336635.
62. Lamanaukas V. Lukavičienė V., Makarskaitė – Petkevičienė R. (2013). Pedagoginė universitetų studentų praktika: privalumai, trūkumai, gerinims. *Švietimas: politika, vadyba, kokybė*, 1 (16), ISSN 2029-1922.
63. Leistyna P. (2002). *Defining and designing multiculturalism: one scholl system's efforts*. ISBN 0-7914-5507-6.
64. Lietuvos pažangos strategija „Lietuva 2030“ patvirtinta Lietuvos Respublikos Seimo 2012 m. gegužės 15 d. nutarimu, Nr. XI-2015. (2012). Prieiga per internetą: <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/TAIS.425517>.
65. Lietuvos Respublikos švietimo įstatymo 2 straipsnio pakeitimo ir papildymo įstatymas 2004 m. liepos 15 d. Nr. IX-2398, Vilnius.
66. Malaguzzi L. (1998). *Children, spaces, relations: metaproject for an environment for young children*. ISBN: 978-88-87960-17-4.
67. Manning – Souto M. (2013). *Multicultural teaching in the early childhood classroom*. ISBN 978-0-8077-5405-4.
68. Marshall P. L. (2015). Using My ‘You Lie Moment’ to Theorize Persistent Resistance to Critical Multicultural Education. *International Journal of Multicultural Education*, 17 (2), 117-134. Prieiga per internetą: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1105006.pdf>.
69. Masten A. S., Hubbard J. J., Gest S. D., Tellegen A., Garmezy N. , Ramirez M. (1999). Competence in the context of adversity: Pathways to resilience and maladaptation from childhood to late adolescence. *Development and Psychopathology*, 11, 143–169. Prieiga per internetą: [http://moodle2.cs.huji.ac.il/nu14/pluginfile.php/179677/mod\\_resource/content/1/Masten\\_et\\_al\\_1999.pdf](http://moodle2.cs.huji.ac.il/nu14/pluginfile.php/179677/mod_resource/content/1/Masten_et_al_1999.pdf).
70. Mauricienė I. (2013). Tarpkultūrinių kompetencijų raiška aukštojo mokslo institucijoje.

- Vadyba: Journal of Management*, 1(22), 31-36. Prieiga per internetą: [http://www.vlvk.lt/private/Vadybos%20turiniai/Vadyba\\_2013\\_1.pdf#page=31](http://www.vlvk.lt/private/Vadybos%20turiniai/Vadyba_2013_1.pdf#page=31).
71. Mayring P. (2000). Qualitative Content Analysis. *Qualitative social research*, 1 (2), 20. Prieiga per internetą: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/1089/2385>.
72. Mazolevskienė A., Montvilaitė S. (2007). Ikimokyklinio amžiaus dvikalbių vaikų kalbų ugdymo realijos: Lietuvos patirtis pasauliniame kontekste. *Pedagogika*, 87, 126-131. Prieiga per internetą: <http://www.biblioteka.vpu.lt/pedagogika/PDF/2007/87/87.pdf>.
73. Milner H. R. (2009). *Diversity and education: teachers, teaching and teacher education*. ISBN 978-0-398-07829-4.
74. Montessori M. (1978). *The secret of childhood*. India: Orient Longman. ISBN 8125014551.
75. Morkevičius V., Telešienė A., Žvaliauskas G. (2008). *Kompiuterizuota kokybinių duomenų analizė su Nvivo ir Text analysis suite*. Prieiga per internetą: [http://www.lidata.eu/files/mokymai/NVivo/KKDA\\_20080914\\_esfui.pdf](http://www.lidata.eu/files/mokymai/NVivo/KKDA_20080914_esfui.pdf).
76. Nieto S. (2010). *Language, culture and teaching: critical perspectives, second edition*. ISBN 0-203-87228-2.
77. Nieto S. (2010). *The light in their eyes: creating multicultural learning communities*. ISBN 978-0-8077-5054-4.
78. Norvilienė A. (2014). Tarpkultūrinės studentų kompetencijos ugdymo(si) veiksniai. *Socialinis ugdymas*, 38(2), 40-55. ISSN 1392-9569.
79. Norvilienė A., Zuzevičiūtė V. (2011). Mokytojų požiūris į tarpkultūrinės kompetencijos raišką. *Tiltai*, 3, 111-122. ISSN 1392-3137.
80. Piaget J., Inhelder B. (2008). *The psychology of the child*. New York: Basic books. ISBN 978-0465095001.
81. Perkins D. M., Mebert C. J. (2005). Efficacy of multicultural education for preschool children. *Journal of cross-cultural psychology*, 36 (4), 497-512. DOI: 10.1177/0022022105275964.
82. Polat S. Oğay Barka T. (2014). Preservice Teachers' Intercultural Competence: A Comparative Study of Teachers in Switzerland and Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*. 54, 19-38. Prieiga per internetą: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1057212.pdf>.

83. Ramsey P. G. (2015). *Teaching and learning in a diverse world: multicultural education for young children*. ISBN 978-0-8077-5625-6.
84. Ramsey P. G., Williams L. R. (2003). *Multicultural education*. ISBN 0-203-42863-3.
85. Reingardė J., Vasiliauskaitė N., Erentaitė R. (2010). *Tolerancija ir multikultūrinis ugdymas bendrojo lavinimo mokyklose*. Prieiga per internetą: <http://www.lygybe.lt/data/public/uploads/2015/11/visas-leidinys.pdf>.
86. Saugėnienė N., Jakavičius V. (2000). Lietuviškoji mokykla multikultūriškumo akivaizdoje. *Socialiniai mokslai*, 3 (24), 56-64. Prieiga per internetą: <http://etalpykla.lituanistikadb.lt/fedora/objects/LT-LDB-0001:J.04~2000~1367175203264/datastreams/DS.002.0.01.ARTIC/content>.
87. Saugėnienė, N. (2003). *Lietuvos tautinių mažumų švietimas multikultūriškumo vertybiname kontekste*. Kaunas: Technologija.
88. Sleeter C.E. (2005). *Un-standardizing curriculum: multicultural teaching in the standards – based classroom*. Columbia: Teachers College Press. ISSN 978-0807746219.
89. Steiner R. (2016). *The education of the child and Early Lectures on Education*. ISBN 8892560468.
90. Szerlag A. (2012). Socialization models in families as the result of multicultural communication. *Filosofija, Komunikacija* 20 (2), 136-146. ISSN 2029-6320.
91. Tamošiūnas, T. (2000). *Edukacinis kryptingumas įvairiatautėje aplinkoje*. Vilnius: UAB „Biznio mašinų komp. sp.“.
92. Tidikis R. (2003). *Socialinių mokslų tyrimų metodologija*. Vilnius: Lietuvos teisės universitetas, ISBN 9955-563-26-5.
93. Umek L. M., Kranjc, S., Fekonja U. (2000). *Child Development in the Context of Multicultural Pre-School Education*. Prieiga per internetą: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED450957.pdf>.
94. Valstybinė švietimo 2013-2022 metų strategija patvirtinta Lietuvos Respublikos Seimo 2012 m. gegužės 15 d. nutarimu, Nr. XI-2015 (2013). Prieiga per internetą: [https://www.smm.lt/uploads/lawacts/docs/451\\_f91e8f0a036e87d0634760f97ba07225.pdf](https://www.smm.lt/uploads/lawacts/docs/451_f91e8f0a036e87d0634760f97ba07225.pdf)
95. Vittrup B., Holden G. W. (2011). Exploring the Impact of Educational Television and Parent–Child Discussions on Children’s Racial Attitudes. *Analyses of Social Issues and Public Policy*, 11 (1), 82-104. DOI: 10.1111/j.1530-2415.2010.01223.x.
96. Vygotsky L. S. (1980). *Mind in society: the development of higher psychological*

processes. London: university of Massachusetts. ISBN 978-0674576292.

97. Žydžiūnaitė V. (2007). Tyrimo dizainas: struktūra ir strategijos. Kaunas: Technologija. ISBN 9789955252191.
98. Джалалова, А. (2009). Мультикультурная компетентность русскоязычных учителей в образовательной среде Эстонии (докторская диссертация). Prieiga per internetą: <http://www.dissercat.com/content/multikulturnaya-kompetentnost-russkoyazychnykh-uchitelei-v-obrazovatelnoi-srede-estonii#ixzz4SQ4SSxtQ>.

## SANTRAUKA

**Vasilevskaja D.** Daugiakultūrinis ugdymas ikimokyklinio ugdymo kontekste: dėstytojų patirtys rengiant ikimokyklinio ugdymo pedagogus/ Edukacinių technologijų valdymo magistro baigiamasis darbas. Vadovė Doc. Dr. A. Balkutė.- Vilnius: Mykolo Romerio universitetas, Edukologijos ir socialiniu darbo institutas, 2016, 81 p.

Šių laikų globalizacijos laikais, ikimokyklinės ugdymo įstaigos pasižymi daugiakultūremis grupėmis. Jose ugdosi skirtingų rasių, tautybių, religijų, socialinės padėties, lyties ir dar daugelio kitų aspektų išsiskiriančių vaikų. Todėl pedagogams, dirbantiems daugiakultūre grupėse keliama aukšti reikalavimai: jie turi gebėti matyti kiekvieną vaiką ir tenkinti jo ugdymosi poreikius. Atsižvelgiant į tai ypatingai svarbus aukštųjų mokyklų, rengiančių ikimokyklinio ugdymo pedagogus, vaidmuo.

**Tyrimo tikslas:** Atskleisti dėstytojų, dirbančių su ikimokyklinio ugdymo bakalauro studentais, daugiakultūrinio ugdymo patirtis.

Tyrimo tikslui pasiekti buvo naudoti šie darbo *metodai*: mokslinės literatūros analizė, dokumentų analizė, kokybinis interviu.

Atlikus, dokumentų analizę, paaiškėjo, kad daugiakultūrinis ugdymas aukštosiose Lietuvos mokyklose suprantamas kaip integralus studijų dalykas, t.y. dėl plačios daugiakultūrinio ugdymo sampratos, daugiakultūrinio ugdymo elementai minimi kiekvienoje paskaitoje. Apibendrinant kokybinio tyrimo duomenis, pastebima, kad pedagogai, dirbantys daugiakultūre grupėse, turėtų atitikti šiuos kriterijus – būti daugiakultūriškai nusiteikę, pasižymėti kompetetingumu, gebėti bendrauti ir bendradarbiauti su ugdytinių šeimomis ir kitais specialistais, bei kurti daugiakultūrinę aplinką, tenkinančią vaiko ugdymosi poreikius. Pasak tyrimo dalyvių, už visas šias žinias, gebėjimus, nuostatas, t.y. daugiakultūrinės kompetencijos plėtotę, atsako tiek būsimų pedagogų rengimo institucijos, tiek ir pats asmuo.

**Raktiniai žodžiai:** daugiakultūrinis ugdymas, ikimokyklinis ugdymas, pedagogo daugiakultūrinė kompetencija, daugiakultūre grupė, daugiakultūrinė aplinka.

## SUMMARY

**Vasilevskaja D.** Multicultural education in pre-school context: experiences of the teachers, who prepare pre-school teachers/ Educational technology management Master's thesis. Head Assoc. Dr. A. Balkutė.- Vilnius: Mykolas Romeris university, Education and Social work institute, 2016, 81 p.

In these times of globalization, pre-school education institutions are characterized by multicultural groups. They develop different races, nationalities, religions, social status, gender and many other aspects of the children. Therefore, teachers working in multicultural groups must meet high requirements: they must be able to notice and understand every child and meet his or hers educational needs. Considering the given tasks, universities have a huge role in preparing pre-school teachers.

**Objective of research:** Reveal multicultural education experiences of teachers working with pre-school education undergraduate students.

To achieve the objective of the research few research methods were used: analysis of scientific literature, document analysis, and qualitative semi-structured interviews.

During the analysis of the documents, it appeared that the multicultural education at universities of Lithuania must be understood as an integral study subject, that the broad concept of multicultural education and elements of multicultural education must be the focus in each lecture. Summarizing personal and professional experiences of the teachers, who prepare pre-school teachers, it is noted that teachers working in multicultural groups should meet the following criteria – to have multicultural attitudes, to possess the expertise the ability, to communicate and collaborate with families and other professionals, and to be able to create multicultural environment in order to meet child's educational needs. According to the research participants, for all of the following knowledge, skills, attitudes, i.e. the development of multicultural competence, responsible both the training institutions, and the person himself.

**Key words:** Multicultural education, pre-school education, teacher multicultural competence, multicultural group, multicultural environment.

## **PRIEDŲ SĄRAŠAS**

**1 Priedas** „Kvietimas sudalyvauti tyrime“

**2 Priedas** „Interviu klausimai“

**3 Priedas** „Tyrimo dalyvio sutikimas“

## PRIEDAI

1 priedas

### Kvietimas sudalyvauti tyrime

Laba diena,

Esu Mykolo Romerio universiteto magistrantūros studijų II kurso, Edukacinių technologijų valdymo studijų pakraipos, studentė Diana Vasilevskaja. Šiuo metu atlieku empirinį tyrimą, kuriuo *siekiu* atskleisti dėstytojų, dirbančių su ikimokyklinio ugdymo bakalauro studentais, daugiakultūrinio ugdymo patirtis. Lietuvoje šia tema tyrimų atlikta nedaug, o daugiakultūriškumas vis dažniau vartojamų sąvokų ugdymo procese. Jūsų išgyventos patirtys dirbant kartu su bakalauro studentais, padėtų geriau suprasti šį reiškinį. Todėl nuoširdžiai norėčiau Jus pakviesti sudalyvauti tyrime, kuris vyktų individualaus pokalbio būdu. Planuojama pokalbio trukmė 1-1,5 h. Viso pokalbio tikslas yra susipažinti su Jūsų patirtimis. Šiam pokalbiui nereikalingas papildomas pasiruošimas ir aš prisiderinčiau prie Jums patogaus laiko ir vietos. Taip pat, noriu patikinti, kad visi tyrimo metu surinkti duomenys bus nuasmeninti (nebus naudojami Jūsų asmeniniai duomenys).

*Jūsų bendradarbiavimas leistų geriau suprasti situaciją apie daugiakultūrinį ugdymą ikimokyklinio amžiaus vaikų ugdymuisi.*

Jeigu turite klausimų prieš apsispręsdami, mielai į juos atsakyčiau. Taip pat, jeigu žinote kolegų, kurie susidomėtų tokiu tyrimu ir dalyvavimu jame, prašyčiau Jūsų pasidalinti su jais šiuo kvietimu.

Pagarbiai

Diana Vasilevskaja

**Interviu klausimai**

1. Papasakokite apie tai, kaip Jūs nusprendėte tapti dėstytoju? Papasakokite apie savo kelią į šią profesiją.
  - Kas lėmė Jūsų pasirinkimą?
2. Kas Jums yra daugiakultūrinis ugdymas?
  - Ką jis Jums reiškia? Kodėl?
3. Ar teko domėtis su daugiakultūriškumu sietiniais klausimais. Papasakokite apie tai plačiau.
  - Kodėl esate/nesate nesate susidomėję daugiakultūriniu ugdymu?
4. Kaip atsirado ši sąvoka Jūsų dėstomo dalyko apraše?
  - Kaip galvojote, kodėl?
5. Papasakokite apie savo dėstytojo darbo patirtis daugiakultūriškumo kontekstu.
  - Kokias sąsajas turite su ikimokyklinio ugdymo pedagogų rengimu?
6. Kaip studentai vertina daugiakultūriškumo temą?
  - Pateikite įsimintiniausios paskaitos pavyzdį, sietinos su daugiakultūriniu ugdymu.
  - Kodėl Jus paminėjote būtent šį pavyzdį?
7. Ar buvo kažkokių apraiškų daugiakultūriškumo tematika Jūsų studentavimo laikais? Papasakokite apie tai plačiau.
8. Gal galėtumėte papasakoti apie save, šeimą, draugus - kur galima atrasti daugiakultūriškumo sąsajų?
  - Kodėl paminėjote būtent šiuos pavyzdžius?
9. Kaip Jus matote daugiakultūriškumą ikimokykliniame ugdyme?
  - Kodėl taip manote? Kas paskaitino taip manyti?
10. Papasakokite savo asmenines ar pedagogines patirtis su ikimokyklinio amžiaus vaikais (daugiakultūrinio ugdymo kontekstu).
11. Kas Jums yra daugiakultūrinė kompetencija?
  - Kaip Jus ją matote, suprantate?
12. Kokius patarimus ar komentarus galėtumėte išskirti ikimokyklinio amžiaus pedagogams daugiakultūrinio ugdymo kontekstu?
13. Sakykite, ar Jūsų požiūris kito į daugiakultūrinį ugdymą kokių nors įvykių metu? Papasakokite apie tai plačiau.
14. Ar mūsų susitikimo metu iškilo kokių nors epizodų, kurių nespėjote paminėti. Papasakokite plačiau.
  - Gal norėtumėte manęs ko nors paklausti?

## TYRIMO DALYVIO SUTIKIMAS

### *Daugiakultūrinis ugdymas ikimokyklinio ugdymo kontekste: dėstytojų patirtys 2016*

II kurso magistrantūros studijų

Edukacinių technologijų valdymo studijų pakraipos studentė

Diana Vasilevskaja

Mykolo Romerio universitetas

**Tyrimo tikslas:** Atskleisti dėstytojų, dirbančių su ikimokyklinio ugdymo bakalauro studentais, daugiakultūrinio ugdymo patirtis.

**Tyrimo eiga:** Tyrimas vyks trejais etapais. Pirmajame etape bus išsiunčiami elektroniniai laiškai katedros dėstytojams, rengiantiems ikimokyklinio ugdymo pedagogus. Antrajame etape – tarimasis dėl susitikimo laiko ir vietos su pasiruošusiais bendradarbiauti asmenimis. Trečiajame etape – *pokalbis – interviu* su sutikusiais tyrime dalyvauti dėstytojais, duomenų susisteminimas.

**Dalyvavimo trukmė:** Šio tyrimo trukmė numatyta iki 2016 metų gruodžio mėnesio. Interviu netruks ilgiau nei dvi akademines valandas ir bus atlikti 2016 metų rugsėjo, spalio mėnesį.

**Rizikos:** Dalyvaujant šiame tyrime nėra jokios papildomos rizikos, apart tos kuri pasitaiko kasdieniame gyvenime.

**Nauda ir atlygis:** Pagrindinė nauda dalyviams yra galimybė pasidalinti savo asmenine ir profesine patirtimi sietina su daugiakultūriniu ugdymu. Nėra numatyta kitų atlygio formų.

**Konfidencialumas:** Surinkti tyrimo duomenys bus saugomi tyrėjų žinioje ir nebus dalinamasi su išoriniais asmenimis/organizacijomis. Tyrimo duomenys bus apdorojami remiantis konfidencialumo principu: kiekvienam dalyviui bus priskirtas kodas, kuris neturės jokio ryšio su asmeniniais duomenimis (vardas, pavardė). Tyrėjas įsipareigoja saugoti privačius asmeninius duomenis ir nenaudoti jų tyrimo metu.

Visa tyrimo medžiaga bus saugoma slaptažodžiu apsaugotose laikmenose ir po tyrimo rezultatų pristatymo bus sunaikinta. Visi garso įrašai taip pat bus sunaikinti tyrimui pasibaigus.

### **Savanoriškas dalyvavimas:**

Jūs neprivalote dalyvauti šiame tyrime. Jeigu sutinkate dalyvauti šiame tyrime, bet kuriuo metu, kol

vyksta tyrimas, galite nutraukti savo dalyvavimą be jokių pasekmių.

**Kontaktinė informacija:**

Jeigu turite klausimų apie šį tyrimą, kreipkitės į tyrėją.

***Patvirtinimas : savanoriškas dalyvavimas tyrime***

*Aš susipažinau su tyrimo sąlygomis ir eiga, paaiškinta viršuje. Aš dalyvauju savanoriškai nieko neverčiamas. Pasirašydamas susitinku kad mano atsakymai būtų naudojami tyrimo tikslui pasiekti.*

---

Dalyvio vardas, pavardė, parašas

---

Data

---

Tyrėjo parašas

---

Data